



**Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola**

**A Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője: Dr. Pukánszky Béla, dr. habil, DSc, az  
MTA doktora**

**A Neveléstudományi Doktori Iskola programigazgatója: Dr. Bárdos Jenő, professor  
emeritus, dr. habil, DSc, az MTA doktora**

**Borsodi Csilla Noémi**

**A közismereti tantárgyakat oktató tanári eredményesség értelmezési  
lehetőségei az egyes középiskola-típusokban**

**Doktori (PhD) értekezés tézisei**

**Témavezető: Dr. Dávid Mária, PhD, főiskolai tanár**

**E g e r, 2020**

## **Tartalomjegyzék**

<b>1. Bevezetés .....</b>	<b>3</b>
<b>2. A témaválasztás indoklása.....</b>	<b>3</b>
<b>3. A kutatás célja .....</b>	<b>4</b>
<b>4. A kutatás műfaja, jellemzői.....</b>	<b>4</b>
<b>5. A kutatási kérdések, hipotézisek szerkezeti felépítésének, kapcsolatának bemutatása</b>	<b>5</b>
<b>6. Kutatási kérdések.....</b>	<b>6</b>
<b>7. A kutatás szakaszai, módszerei, mintái, főbb területei.....</b>	<b>7</b>
<b>8. A kutatás minőségi paraméterei .....</b>	<b>10</b>
<b>9. A kutatás tézisei és azok igazolása .....</b>	<b>12</b>
<b>10. A vizsgálat jelentősége, folytatási lehetőségei .....</b>	<b>23</b>
<b>Felhasznált irodalom.....</b>	<b>24</b>
<b>A disszertáció írása idején aktuális, hivatkozott kormányrendeletek.....</b>	<b>25</b>
<b>Az értekezéshez kapcsolódó tudományos közlemények .....</b>	<b>25</b>
<b>A disszertációhoz kapcsolódó konferenciaelőadások.....</b>	<b>26</b>

## **1. Bevezetés**

Bár a pedagógusi eredményesség meghatározása egyre többet vizsgált területnek tekinthető, ugyanakkor mibenléte még mind a mai napig nem egyértelműen meghatározott. Ahhoz, hogy eredményességről, eredményes munkavégzésről beszéljünk, valamennyi életpálya esetében lényeges a legjellemzőbb elvárások ismerete. A pedagógushivatás sem képez kivételt ez alól. Köztudott, hogy a szülők, tanulók, munkaerő-piac, jogszabályi környezet, intézményvezetés elvárásainak igyekszik megfelelni a pedagógus, azonban azt, hogy valóban „jól” végezze munkáját elsősorban az befolyásolja, hogy milyen nézetek illetve gyakorlati tudás együtteseként kialakított, azokkal kölcsönhatásban lévő, fejlődő ún. „belső értékelő rendszer” (Zeichner – Liston, 1996; Falus, 2003; 2011) segítségével dolgozza fel és szelektálja ezen aktoroktól érkező ingereket. Az azonban, hogy hogyan választja ki az őt érő impulzusok közül a számára azokat, melyekre reflektál, azon múlik, hogy ő maga mit ért eredményesség alatt, milyen elvárásokat fogalmaz önmaga felé, mely tényezőket érzi eredményessége gátjának, milyen kihívásokat lát maga előtt. Az elvárások és kihívások azonban intézménytípus-függőek és természetesen az oktatott tantárgy jellege is befolyásolhatja azokat.

Disszertációnk a gimnáziumi és a középiskolai közismereti tárgyakat oktató pedagógusok eredményes munkavégzésről alkotott nézeteit és azokhoz fűződő lehetséges szerepelvárásait, általuk észlelt főbb nehézségeket feltárni hivatott. Vázolja továbbá a tanári eredményességre vonatkozó főbb kritériumokat, elvárásokat tanulói perspektívából is. Mindezt intézménytípus-függő módon teszi.

## **2. A témaválasztás indoklása**

Az adott kutatási téma a szerzőben hosszú évek során, szakképzésben dolgozó közismereti (kommunikáció-magyar, társadalomismeret, kommunikáció) valamint szakmai (pedagógia) tantárgyakat oktató tanárként fogalmazódott meg tanulói, illetve kollegiális reflexiók hatására. Bár mind szakmai, mind közismereti tantárgyakat oktató kollégáink „evidenciaként” tekintettek a tanulói motiválatlanságra, előbbieik úgy vélték, ha a tanuló elhivatott, vágyik az adott professzió gyakorlására, úgy munkára fogható. Utóbbiak hangot adtak annak, miszerint nem elvárható a diákoktól, hogy „lelkesen tanulják a közismereti tantárgyakat”, ha a szakmai tantárgyak iránt sem tanúsítanak „kellő érdeklődést”.

Pedagógusként megélt tapasztalásaink arra is rámutattak, hogy akikkel a tanulók tisztelettel tudóak, azoknak az óráira rendszerint fel is készülnek, míg az általuk kevésbé becsült

tanár tantárgyának tanulását mellőzik, arról jellemzően lenézően nyilatkoznak. Olykor azzal indokolva teszik azt, hogy túl magasak számukra az elvárások, máskor azzal, hogy „az a tantárgy mellékes, a tanár meg csak nem buktat meg”, miközben más tantárgyakból – ösztöndíjas képzések esetén – törekszenek minél jobb jegyre a fiatalok.

Nem számított ritkaságnak az általunk ismert tanulók körében az olyan kijelentés sem, miszerint nem értik, miért is szükséges – az általános iskolai alapképzettség megszerzését követően - még középiskolában is közismereti tantárgyakat tanulni, ha éppen hegesztők, bolti eladók vagy szociális gondozók szeretnének lenni. Olyan megállapítások is elhangoztak, hogy a tanárt nem csak amiatt nem kedvelik, mert a szerintük „teljesen felesleges” tantárgyát nem szeretik, hanem, mert „nem képes elfogadni, hogy hol a helye” és „ha szorgalmas gyerekeket szeretne tanítani, menjen elitgimnáziumba”. Ily módon hívták fel figyelmünket a középiskolások tanárral és önmagukkal szembeni negatív elvárásaira és a „tanulói teljesítmény”, mint eredményességi kritérium (Lásd Fűzi, 2007, 2012) eltérő értelmezési lehetőségeire.

### **3. A kutatás célja**

1. Az eredményesség különböző definícióinak feltárása gimnáziumi és szakképzésben dolgozó közismereti tárgyakat oktató tanárok között.
2. A tanári minta alapján feltárni a tanulók szemszögéből a pedagógiai eredményességgel kapcsolatos elvárásokat.
3. Annak vizsgálata, hogyan interpretálják a diákok a pedagógusok által felvetett nehézségeket, kihívásokat.

### **4. A kutatás műfaja, jellemzői**

Kutatásunk a szekvenciális tervezés modellje, azon belül értelmező szekvenciális tervezés modellje jegyében került kialakításra. Ennek lépései a következők voltak:

1. kvantitatív adatgyűjtés és elemzés
2. a kvantitatív adatok alapján, azok felhasználásával kvalitatív vizsgálat (Sántha. 2015, 62)

Műfaját tekintve beágyazott felépítésű, azaz főmódszerbe ágyazottan illetve amellet, azt kiegészítő módon jelenik meg az almódszer. (Sántha, 2015, 65) Jelen vizsgálatban a kvantitatív főmódszerbe beágyazottan kvalitatív elemek (metaforakutatás, nyílt kérdések), majd kiegészítő módszerként a kvantitatív eredményekre alapozott fókuszcsoportos tanulói illetve félig strukturált egyéni pedagógusi interjú vizsgálatok is helyet kaptak.

## **5. A kutatási kérdések, hipotézisek szerkezeti felépítésének, kapcsolatának bemutatása**

Vizsgálatunk elején kezdetleges kutatási kérdéseinkre fogalmaztunk meg hipotéziseket, így ezek vizsgálata – igazolása illetve elvetése – volt célunk. Ezt pedagógusok körében folytatott egy, tanulók körében két fázisból álló kvantitatív mérés által láttuk megvalósíthatónak. Ezt egészítette ki a pedagógusok körében lefolytatott kvalitatív (egyéni interjú) valamint a tanulók körében végzett fókuszcsoporthoz interjú. Mindezeket két tanulói egyéni interjú egészítette ki, melyek a legfőbb probléma, a kedvezőtlen tanulói közérzet, valamint legjellemzőbb eredményességi kritérium, a tanulási motiváció háttérét világították meg.

Vizsgálatunk során főszerepet kaptak eredményeink hatására a tanulási motiváció egyes megnyilvánulási formáinak összefüggései, mely alatt a felkészülési hajlandóságot, jó jegyre törekvést értjük, ugyanis a pedagógusok rendszerint munkájukat leginkább nehezítő tényezőként a tanulói motivátlanságot, eredményességük lényeges feltételeként a tanulói motivátlanságot, diákokkal való kedvező kapcsolatot említették.

Ekkor eredményeinket a szakirodalmi áttekintés során vázoltak szintézisében átgondolva, a “tanulási motivációt” tanulói teljesítmény gyanánt eredményességi kritériumként azonosítva, annak a tantárgyi kedveltséggel kapcsolatos összefüggéseinek feltárását láttuk vizsgálatunk szükséges kiegészítésének. Célunk volt továbbá annak feltárása, hogy a tantárgy kedveltsége és tanulási motiváció (mint szubjektív tanulói teljesítmény) alakulásában mely tényezők leginkább dominánsak és milyen szerepet játszik abban a tanár személye, felkészültsége, tevékenysége, szerepmegvalósítása. Azt tapasztaltuk ugyanis, hogy a pedagógusok a “tanulói motivátlanság” problémája alól önmagukat “felmentik” és szinte kizárólag a tanulókat és olykor családi háttérüket okolják ezért.

A tanulói vizsgálatok eredményei azonban az irányba mutattak, hogy a diákok motivátlanságának, alacsony felkészülési hajlandóságának háttérében a tantárgyi kedveltség hiányosságai állnak, továbbá a tantárgy kedveltsége rendszerint az elvárások diákok által észlelt teljesültségének mértékével függ össze. Mindezek mélyebb háttérét igyekeztünk tehát megérteni és azonosítani, annak céljából, hogy feltárjuk, melyek azon tényezők, amelyek tanulásra motiválhatják és melyek azok, amelyek a felkészülési hajlandóságot csökkentik, továbbá, hogy amennyiben a pedagógusok a tanulók által megfogalmazott elvárásoknak

eleget tesznek, úgy az biztosítékot jelent-e számukra, hogy diákjaik motiváltabban tanulják tantárgyaikat.

Míg tehát az induló kutatási kérdéseink és azokra adott hipotéziseink megfogalmazásának célja elsődlegesen az egyes eredményességi kritériumokra (tanulók körében való kedveltség; “szubjektív tanulói teljesítmény” egyes formái, mint pl. továbbtanulási tendenciák, konstruktív életvezetés támogatása, lemorzsolódás visszaszorítása, érettségi eredmények, tanulói motiváltság; tantárgyi kedveltség; kedvező tanulói közérzet) vonatkozó pedagógusi elvárások feltárása és az azok fontosságára vonatkozó tanulói észlelésekkel és elvárásokkal történő összevetése volt, addig az eredmények hatására megfogalmazott kérdések és azokon alapuló hipotézisek már kevésbé voltak tágak, általános érvényűek, hiszen a kapott eredmények ismeretén alapultak, így azok összefüggéseit igyekeztek feltárni, előtérbe helyezve a tanulói minta körében folytatott vizsgálatot és a tanulási motiváció alakulásának kérdéskörét, konkretizálva a tanár és a tantárgy abban játszott szerepét.

Az induló hipotézisek tehát a közismereti tantárgyakat oktató tanári eredményesség értelmezését, az eredményes közismeret-oktatásra vonatkozó pedagógusi és tanulói elvárásokat, azok feltételeit azonosították, a kutatás során kialakított hipotézisek azonban már egyértelműen a tantárgyi kedveltségre valamint tanulói motiváltságra, annak feltételeire, illetve hiányosságainak okaira fókuszáltak. Az ily módon kialakított “új” kutatási kérdéseket folytatólagosan, az előzőleg megfogalmazott kérdéseket követően, továbbá ennek megfelelően vonatkozó hipotézisek igazolását illetve elvetését, mint doktori téziseket szintén az előzetes hipotézisek után folytatólagos sorszámozással tüntettük fel. Kezdetleges kutatási kérdéseink 1-5-ig terjedő, míg az eredmények hatására megfogalmazott kérdések és 6-9-ig terjedő sorszámot kaptak. Ennek megfelelően azonos sorszámokban szerepelnek a tézisek között is.

## **6. Kutatási kérdések**

1. Milyen tendenciák érvényesülnek a gimnáziumi és szakképzésben dolgozó közismereti tantárgyakat oktató tanárok nézeteiben az eredményesség értelmezése kapcsán?
2. Van-e különbség a tanár kedveltsége és a tantárgy szeretete, mint az eredményesség kritériuma megítélésében a gimnáziumi és szakképzésben dolgozó tanárok nézeteiben?

3. A tanórai légkör alakulását mennyiben tartják fontos eredményességi kritériumtényezőnek a gimnáziumi és a szakképzésben dolgozó tanárok? Van-e különbség?
4. A pedagógusok szakmai együttműködése, mint lehetséges eszköz az eredményesség biztosítására játszik-e szerepet és, ha igen, akkor milyen mértékben a pedagógusok szerint? Van-e különbség a gimnáziumban és a szakképzésben dolgozó tanárok nézeteiben e tekintetben?
5. A pedagógusokhoz hasonló fontosságú szerepet tulajdonítanak-e a tanulók a tanár-diák kapcsolatnak?
6. Szívesebben készülnek-e fel a diákok a kedvelt tantárgyak óráira?
7. Kellemesebben érzik-e magukat a diákok a kedvelt tantárgyak óráin?
8. A jellegzetes elvárások a tanulók meglátása szerint erőteljesebben jellemző-e, hogy teljesülnek a kedvelt, mint a kevésbé kedvelt tantárgyak esetében?
9. A jó jegyre törekvés hiánya jellemzően a nem kedvelt tantárgyak sajátossága?

## **7. A kutatás szakaszai, módszerei, mintái, főbb területei**

Vizsgálatunk pedagógusok esetében egy kvantitatív és egy egyéni interjú kvalitatív fázisból állt. Tanulók esetében egy kvantitatív, valamint egy ellenőrző, átfogó, a tantárgyi kedveltség összefüggéseit a tanulási motivációval, tanulói elvárásokkal szélesebb körben azonosító mérési fázis valósult meg. A pedagógusok körében lefolytatott kvantitatív mérőeszközön belül helyet kaptak kvalitatív elemek (nyitott kérdés, metaforaelemzés). A kapott eredmények alapján kezdtünk bele a tanári egyéni interjúkba, valamint a tanulói fókuszcsoportos vizsgálatokba, melyek eredményeit kiegészítették egyéni interjúk kedvezőtlen közérzetet megélt majd visszatért tanulók körében, akik visszatérésében kiemelt szerepet kaptak közismereti tantárgyakat oktató pedagógusok.

Szakképzésben dolgozó pedagógusok esetében a kvantitatív mérésben N=180, gimnáziumi tanárok esetében N=150 vett részt, a vizsgálat országos szintű, valamennyi megyére kiterjedő volt, ám nem reprezentatív. Az első tanulói kvantitatív vizsgálati fázis alanyai közé 124 gimnáziumi és ugyanennyi szakképzésben tanuló került. (Ebből N=72 szakgimnazista és N=52 szakközépiskolás). Az átfogó, tantárgyankénti, tantárgyi kedveltség

összefüggéseinek eredményeit ellenőrző vizsgálat alanyai közé N=103 gimnazista és N=118 szakképzésben tanuló került (ebből N=83 szakgimnazista és N=35 szakközépiskolás). Két Borsod-Abaúj-Zemplén megyei szakképzést folytató intézményben folytattunk interjút, összesen N=6 pedagógussal és ugyanennyi tanulócsoporttal. Az első helyszínen két egyéni tanulói mélyinterjút is lehetőségünk nyílt lefolytatni. Két Borsod-Abaúj-Zemplén megyei gimnáziumban N=2, továbbá egy budapesti gimnáziumban szintén N=2 pedagógusi interjú került megvalósításra. A tanulói vizsgálatba csupán az egyik intézmény egyezett bele, egy Borsod-Abaúj-Zempléni gimnázium. Itt két tanulócsoporttal volt lehetőségünk fókuszcsoporthoz interjút folytatni. A budapesti gimnáziumok elzárkóztak a tanulói vizsgálatoktól.

Nézetkutatásról lévén szó, a pedagógusi kvantitatív mérőeszközbe szerkesztve, annak részeként helyet kapott egy metaforaelemzési feladat, mint kvalitatív, mégis nagy mintán végezhető módszer.

A metaforakutatás egy olyan új módszeregyüttes – hazai bevezetése Vámos (2003) nevéhez fűződik – melyet nézetfeltáráshoz alkalmazhatunk. A metaforát mélyebb értelem és bonyolultság különbözteti meg a hasonlattól, amely nyílt összehasonlítás („*sétáltam mint felhő*”) s összetettsége a metonímiától, mivel ez utóbbi csak egy részt vesz alapul. („*az iskola kirándulni ment*”=tk. a tanulók és tanáraik.) (Vámos, 2003, 11)

A kvantitatív mérés eredményei önmagukban keveseknek bizonyulnak és az egyedi esetekre, specifikumokra nem világítanak rá kellő mértékben, így kvalitatív mérési fázis megvalósítását is elengedhetetlennek tekintettük. Mivel az írásbeli kikérdezés eszközének vizsgált területeit szerettük volna mélyebben elemezni, ugyanakkor félig-meddig mégis a kötetlen beszélgetés hangulatára törekedtünk, így a félig strukturált interjú módszerét választottuk, mivel leginkább ez az, amely mellett azáltal, hogy csak a feltétlenül érinteni kívánt kérdéseket és szempontokat adjuk meg, nyitottak maradhatunk a válaszadó feleleteire, gondolataira, és ennek megfelelően, a megadott tág keretek között folytathatjuk le az interjút. (Sántha, 2009)

A mélyinterjú, mint az eredményeket kiegészítő, személyes, egyedi oldalait is vizsgáló módszer mellett annak okán döntöttünk, mivel ez azon módszer, mely lehetőséget biztosít az intim szférára irányuló problémák feltáráshoz (Sántha, 2009) így mivel speciális, magánéleti okok jelentek meg két diák életében, melyek rávilágíthatnak a pedagógusokkal szembeni elvárásokra, arra, hogy a problémák kezelésében a diákok beszámolóit szerint milyen mértékben álltak helyt e módszer volt leginkább alkalmas. Alkalmazása csak olyan esetekben lehet ideális megoldás, melyek során olyan interjúalanyokat találunk, „akik reflexióra képesek



saját maguk, csoportjuk vagy kultúrájuk vonatkozásában, és eléggé motiváltak arra, hogy a mélyinterjú intenzitását jól viseljék.” (Szokolszky, 2004)

A mélyinterjút általában csak ritkán használják önálló adatgyűjtési eljárásként. (Johnson, 2002, idézi Szokolszky, 2004). E műfaj Seidman szerint egyfajta történetmesélésnek tekinthető, lényegében egy értelmezési folyamat. Amikor az emberek mesélnek, részleteket emelnek ki élményeik tudatfolyamából. A történetmesélés oly módon válik értelmezéssé, hogy az interjúalanyok saját tapasztalataikra, észleléseikre reflektálnak. A tapasztalatok lényeges elemeinek kiemelése, a rájuk való reflektálás, elrendezésük, tudatosításuk következtében válik a történetmesélés értelmezéssé. Az interjú célja soha nem az, hogy kérdésekre kapjunk választ, hogy hipotéziseket teszteljünk és nem is a „hagyományos értelemben vett értékelés”, hanem a mások iránt tanúsított érdeklődést helyezi középpontjába. Arra hivatott, hogy általa megértsük mások tapasztalatait és, hogy azokat hogyan értelmezik. (Seidman, 2002, 17-20)

Míg pedagógusokkal egyéni, személyes elvárások vizsgálatát, megismerését célzó, addig tanulók körében fókuszcsoportos interjú folytatását terveztük, 4-10 fős tanulócsoportok részvételével. A fókuszcsoportos vizsgálatok rendszerint 4-6 fővel zajlanak, ám Sántha (2009) valamint Szokolszky (2004) is 6-12 fős létszámot említ. Az egyéni és fókuszcsoportos interjúk közt alapvető különbség, hogy a fókuszcsoportban a vizsgálni kívánt témával kapcsolatban tárja fel a kutató a résztvevők gondolatait, érzéseit, míg az egyéni interjú során a vizsgált személy gondolatainak, érzéseinek feltárására koncentrál. (Szokolszky, 2004; Sántha, 2009)

A tanulók esetében – főként szakközépiskolások körében – e módszer segítségével juthattunk legtöbb információhoz, hiszen akadtak, akik írásban nem szívesen válaszoltak illetve többen, sajátos nevelési igényű tanulóként nehezebben boldogulnak a szövegértéssel (így előre megfogalmazott kérdéseink megértésével) és véleményük megfogalmazásával. Pedagógusaik is szívesebben egyeztek bele az ilyen jellegű vizsgálatba, tehát nagyobb arányban nyílt módunk szakközépiskolás tanulók véleményét, elvárásait megismerni. Szokolszky (2004) szerint *„a fókuszcsoport előnye, hogy a csoportmegbeszélés ismerős és természetes közege bátorítja a megnyilvánulások spontaneitását, őszinteségét. Általános tapasztalat szerint a csoportinterjú ugyanannyi idő alatt gazdagabb anyagot produkál, mint az egyéni interjú.”* A fókuszcsoport hátrányát abban látja, hogy nehéz a beszélgetés szöveges formára való átírása. (Szokolszky, 2004)

Ez tanulócsoportok esetén, az intézményi „alapzaj” okán még erőteljesebben igaz, hiszen nem megoldható a csendes, zajmentes háttér biztosítása egy iskolában. Esetünkben ez

a pedagógusi és tanulói egyéni interjúk rögzítését is jelentős mértékben nehezítette. A mélyinterjúk csupán egyetlen kérdésből álltak. Mivel mindkettő speciális eset és az érintettek tudatában voltak annak, mivel kapcsolatban szeretnénk beszélni velük, ezért arról kérdéssort nem készítettünk, a beszélgetés fonalát az interjúalany irányította.)

Vizsgálataink fő területei a következőképpen jellemezhetők:

- A pedagógusi eredményesség definíciója a tanárok szemszögéből
- Az eredményes oktatás „záloga” a tanárok szerint
- Az órát nehezítő tényezők a tanárok szerint
- A mindennapi munkát nehezítő tényezők a tanárok szerint
- A személyes kedveltség észlelése
- A tantárgy kedveltségének észlelése
- A tanulók elvárásai az eredményes közismeret-oktatás kapcsán
- Az eredménytelen közismeret-oktatás jellemzői a tanulók szerint (az előkutatás és a tanári megállapítások alapján, előtérve helyezve a tanulói motiváltság kérdését, eredményes oktatásként értelmezve a motiváló oktatást).
- A tanulási motiváció egyes megnyilvánulási formáinak összefüggései (ez alatt a felkészülési hajlandóságot, jó jegyre törekvést értjük)

## **8. A kutatás minőségi paraméterei**

Kiemelt figyelmet fordítottunk a megbízhatóságra, objektivitásra valamint érvényességre.

Az érvényesség esetében a tartalmi, a fogalmi és az egyezésen alapuló érvényesség elvárásainak egyaránt meg kívántunk felelni.

Az objektivitás biztosításához több tényezőre is kiemelt hangsúlyt fektettünk. Lényeges kritérium, hogy javarészt zárt kérdéseket alkalmaztunk kvantitatív mérőeszközeinkben. A mérés körülményeinél az objektivitást biztosította az anonimitás, a mérőeszköz online valamint papíralapú formátuma közti választási lehetőség (a tanárok javarészt az online, tanulók inkább papíralapú kitöltést választották), a kérdőív tagolása az átláthatóság, értehetőség céljából.

A kvalitatív szakaszok esetében a külső megbízhatóságot elsődlegesen az elméleti megalapozottság, a körültekintő minta és a mintavétel valamint a módszertan átfogó kigondolását követő bemutatása által ítéltük megvalósíthatónak. A kvantitatív mérések megbízhatóságát Cronbach alfa koefficiens segítségével számoltuk ki. A kvalitatív szakasz illetve a metaforaelemzés esetében a belső megbízhatóságot intrakódolással biztosítottunk. A megbízhatósági mutatót Dafinoiu és Lungu, (2003, idézi Sántha, 2015. 77.) képlete ( $km=2n/i+j$ ) segítségével számoltuk ki. ( $n$ =egységek száma, ahol a kódolás megegyezik;  $i$ =először kapott kódok száma;  $j$ =másodszor kapott kódok száma;  $km$ =kódolás megbízhatósági mutatója) Ez annyit tesz, hogy néhány napnyi időkülönbséggel, két alkalommal kódoljuk le ugyanazon szövegeket, majd a fenti képlet segítségével ellenőrizzük azok megbízhatóságát. Saját fejlesztésű mérőeszközeink megbízhatóságának biztosításához előkutatási fázisok is hozzájárultak, melyeket a 2015/2016-os tanév 2. felétől a 2017-2018-as tanév 1. feléig terjedően folytattuk le.

Célunk az eredményesség-összetevők azonosítása, valamint azok elvárásként történő megfogalmazásának megalapozása, ezzel összefüggésben a mérőeszközök, kutatási kérdések, hipotézisek pontosítása volt, valamint a végleges kutatás koncepciójának megalapozása.

Előkutatásunk kvantitatív fázisai során – a KIR adatbázisban pedagógusok és tanulók létszámát is figyelembe véve, törekedve arra, hogy valamennyi megye képviseltesse magát, intézményvezetőket kerestünk fel e-mailben és tájékoztattuk őket kutatásunk céljairól, továbbá engedélyt kértünk tőlük, hogy kutatásra vonatkozó kérésünket szíveskedjenek továbbítani kollégáik felé. Ezt követően telefonon vagy e-mailben egyeztettük a megkeresés módját, időpontját, részleteit és lefolytattuk a kutatást igény szerint személyesen vagy online módon. (2016-2017-es tanév 1. félévének októberében) A beágyazott felépítés a trianguláció nevet viselő speciális eljárást tette szükségessé, mely a különféle módszercsoportok, eljárások illetve technikák vagy forrásponatok párhuzamosan zajló használatát jelenti egymás megerősítésére, ily módon biztosítva az érvényességet. (Szabolcs, 2001) Flick nyomán megkülönböztethetjük a trianguláció négy típusát, az adatok, a személyi, az elméleti, valamint a módszertani triangulációt. (Flick, 2002)

A trianguláció megvalósulását az 1. ábra szemlélteti.

A trianguláció szintjei	A trianguláció megvalósulása
Elméleti trianguláció	A témához kapcsolódó nemzetközi és hazai szakirodalom ismeretanyagának beemelése, kutatási eredmények felhasználása a mérőeszközök kidolgozása során, valamint az előkutatás, majd ezen alapuló tanári, később két szakaszból álló tanulói mérés eredményeképpen meghatározott fogalmi struktúrában történő vizsgálódás az interjúk megvalósításakor
Adatok triangulációja	<p><u>Személyi trianguláció:</u> Mind az előkutatás és doktori kutatás kvantitatív vizsgálatának tanári mintája mind az előkutatás és doktori kutatás tanulói mintája független egymástól, ahogyan a kvantitatív vizsgálat két fázisában részt vett tanulói minta sincs átfedésben egymással és a kvalitatív fázisban résztvevők sem a kvantitatív vizsgálatban részt vettekkel.</p> <p><u>Adatok triangulációja:</u> A vizsgálatok egyes szakaszai eltérő időpontokban zajlottak, ahogyan a kvantitatív és kvalitatív szakaszok mérései is eltérő időpontban valósultak meg.</p> <p><u>Helybeli trianguláció:</u> Eltérő színtereken történő adatgyűjtés</p>
Módszertani trianguláció	<p><u>Módszerek közötti:</u> félig strukturált interjúk, mélyinterjúk, online kérdőív, papíralapú kérdőív</p> <p><u>Módszereken belüli:</u> Kvalitatív módszereken belül: MAXQDA 2020 software-rel lekérdezett modellek, metaforakutatás; nyílt kérdések Kvantitatív módszereken belül: Likert-skálás és feleletválasztó kérdéstípusok, kérdésjegyzékek; az SPSS 20 software lekérdezései</p>

1. ábra. A trianguláció megvalósulása a doktori kutatás során. (Saját szerk.)

## 9. A kutatás tézisei és azok igazolása

### H1: A pedagógusok eredményesség-értelmezését befolyásolja az intézménytípus jellege.

Mind a szakképzésben, mind a gimnáziumban dolgozó közismereti tantárgyakat oktató tanárok a hasznos, gyakorlatorientált, tanulók által érzékelhetően fejlesztő jellegű oktatás biztosítására képes pedagógust tekintik eredményesnek. A gyakorlatiasságra törekvés és az órák megszerettetésének igénye jellemzően egybeesik, ugyanakkor a tantárgy kedveltségét nem sorolják a legfőbb eredményességi kritériumok közé. A tanulókkal való kedvező kapcsolat alakítását azon pedagógusok is fontosnak ítélik – és itt elsődlegesen a szakképzésben dolgozókra gondolunk – akik kevés figyelmet szentelnek a kedvező tanulói közérzet alakulásának, értjük ezalatt a kirekesztett tanulók támogatását vagy éppen az iskolai agresszió visszaszorítását. A motiválás, mint elvárás a szakképzés esetében erőteljesebben jelenik meg, azonban nem önmagukkal szemben fogalmazzák azt meg a pedagógusok, hanem sokkal inkább arra utalnak, hogy a tanulók motiválttá válása munkájuk eredményességének feltétele, illetve annak hiánya nehezíti pedagógiai céljaik. A tanulói motiváltságot egyszerre tekintik eredményességük zálogának és kritériumának, hisz ezen múlik a tanulók “teljesítménye”, illetve maga a tanulási motiváltság, felkészülési hajlandóság is egyfajta teljesítményként jelenik meg nézetrendszerükben.

***H1.1: A szakképzésben dolgozó tanárok nézetrendszerében elsődlegesen a konstruktív életvezetés támogatásához, lemorzsolódás visszaszorításához kötődő elvárások kerülnek előtérbe.***

A pedagógusok egyértelműen átlátják, hogy a diákok motiválttá tételében szerepe van a kedvező tanár-diák kapcsolatnak. Ez az elvárás kiegészül szakképzésben a szakmai tárgyak tanulását támogató szerepkörrel, ugyanakkor mind tanári, mind tanulói véleményeket vizsgálva megjelenik a továbbtanulást segítő szerepkör itt is, akárcsak a gimnáziumban.

***H1.2: A gimnáziumban a mérhető teljesítménnyel hozható kapcsolatba a pedagógusok eredményességgel kapcsolatos vélekedése.***

A gimnáziumban a továbbtanulást segítő szerepelvárás a domináns, azonban itt is megjelenik a tanulók motiválttá tételére történő törekvés elvárása, melyben a kedvező tanár-diák kapcsolat kialakításának szándéka kulcsszerepet játszik. Megjelenik továbbá a konstruktív életvezetés támogatása, a sikeres felnőtté nevelés kollégákkal, szülőkkel közös megalapozása is. E tényező kevésbé tűnik kulcselvárnak a szakképzésben dolgozó tanárok esetében.

**H2: A tanárok nem feltételeznek összefüggést a saját személyüket és tantárgyukat érintő kedveltség között.**

Kutatási eredményeink azt mutatták, hogy a tanárok szoros, azonban nem minden kétséget kizáró összefüggést látnak a saját személyüket és tantárgyukat érintő kedveltség között. Szakképzésben dolgozó pedagógusok esetén az összefüggés  $r=0,444$ ;  $p=0,000$ , gimnáziumi tanárok körében  $r=0,476$ ;  $p=0,000$

***H2.1: A tanárok személyük kedveltségének mértékét magasabbra becsülik a tanulók körében, mint a tantárgyukét.***

A tanárok személyük kedveltségének mértékét csekély mértékben magasabbra becsülik a tanulók körében, mint a tantárgyukét valamennyi intézménytípusban.

Szakképzésben dolgozó, közismereti tantárgyakat oktató pedagógusok esetén a személyt érintő megbecsültség érzése (átlag 4,02, median 4,00, módusz 4) inkább kedvező, míg a tantárgyra vonatkozó kevésbé (átlag 3,4, medián 3,000, módusz 3). Gimnáziumi pedagógusok eredményei szintén hasonlóak, a személyre vonatkozó kedveltség észlelése (átlag 4,13; medián 4,00, módusz 4) valamivel magasabb, mint a tantárgy kedveltségével kapcsolatos ez irányú pedagógusi percepció átlag 3,69, medián 4, módusz 4)

***H2.2: A tanárok nem tekintik lényeges eredményességi kritériumnak a tantárgyra vonatkozó kedveltséget, azonban azt fontosnak érzik, hogy őket kedveljék diákjaik. (Ez független az iskolatípustól.)***

A tanárok lényegesebb kritériumnak érzik a tantárgyuk kedveltségét a saját személyükre vonatkozó szimpátiánál, ugyanakkor lényegesebb eredményességi kritériumnak ítélik azt, ha a tanulók tanóráikat, mintha a tantárgyukat kedvelik, emellett úgy vélik, a kedvező tanár-diák kapcsolat elengedhetetlen feltétele a tanár-diák együttműködés eredményességének.

**H3: A tanórai légkör alakulását lényeges kritériumnak tekintik a pedagógusok valamennyi intézménytípusban.**

A tanórai légkör alakítását lényeges kritériumnak tekintik a pedagógusok valamennyi intézménytípusban. Azt önmagukkal szemben elvárásként fogalmazzák meg, azonban a tanulók közösségépítésének hiányosságaival kapcsolatos problémák csökkentését csekély mértékben érzik feladatuknak. Ide kapcsolódó eredményként említhető továbbá, hogy úgy nyilatkoztak a pedagógusok, hogy fontosak számukra a tanulói visszajelzések, lényeges, hogy a diákok jól érezzék magukat az órán, azonban a kedvező közérzetre vonatkozó elvárás jellemzően egybeesik a tanórai aktivitásra illetve tudásszintre vonatkozó elvárással. A kedvező tanulói közérzetet tehát – melyről csekély mértékben bizonyosodnak meg – a munka feltételének és nem céljának tekintik. A tanulók kellemes közérzetéről rendszerint kevesen informálódnak „direkt módon”, inkább saját percepciójukra, esetleg „megérzéseikre” hagyatkoznak, mondván látják a tanulókon, ha jól érzik magukat (szakképzésben N=180 válaszadóból N=128, míg N=150 gimnáziumi tanárból N=100 felelt így) vagy épp a tanórai aktivitást tekintik annak jelének. (Gimnáziumi pedagógusok esetében N=107, szakképzésben dolgozó tanár körében N=98 ilyen feleletet kaptunk). A tanulóktól érdeklődni, az órákról velük együttműködésben egyfajta naiv SWOT analízist készíteni gimnáziumi tanárok közül mindössze N=30, szakképzésben dolgozók közül N=31 szokott.

***H3.1: A gimnáziumi tanárok a tanulókkal való kapcsolatépítést is célzó tanórai légkör kialakítására törekcsenek.***

Nincs lényeges különbség a szakképzésben és a gimnáziumban tanító pedagógusok esetében a légkör szerepének megítélése között.

**H4: A pedagógusok szakmai együttműködését mind a szakképzésben, mind a gimnáziumban dolgozó pedagógusok fontosnak ítélik. E területtel összefüggésben erőteljesebben jellemző a szakképzésben dolgozó tanárookra, hogy nehézségekre panaszkodnak, mint gimnáziumi kollégáikra.**

A pedagógusok szakmai együttműködését sem a szakképzésben sem a gimnáziumban dolgozó pedagógusok nem tekintik kiemelt fontosságú eredményességi kritériumnak, ugyanakkor szerepe lényegesen jelentősebb a szakképzésben. Interjú vizsgálataink eredményei arra is rámutattak, hogy elsődlegesen a szakképzésben dolgozó pedagógusok azok, akik ennek hiányosságait munkájukat nehezítő tényezőként jelölik meg. Az együttműködés nehézségeit rendszerint kollégáik tanulókkal kapcsolatos negatív attitűdjeiben vélték felfedezni, mely során az érintett pedagógusok a tanulók önértékelését rombolják.

**H5: A tanulók – akárcsak a pedagógusok - lényeges motiváló erőnek ítélik a tanár-diák kapcsolatot, azonban nem áll összefüggésben a tanár és tantárgy kedveltsége körükben.**

A tanulók a tanárokhoz hasonlóan fontosnak ítélik a tanár-diák kapcsolatot, ezt elvárásként meg is fogalmazzák, azonban nem ez az elsődleges elvárás körükben, hanem a gyakorlatorientáltság, szakmai tárgyak tanulásának segítése (gimnázium esetén érettségire és továbbtanulásra való felkészítés), hasonló fontosságú a személyre szabott oktatás érdemi megvalósítása.

***H5.1. A tanulók jellemzően intézménytípustól függetlenül jobban kedvelik a tanárt, mint a tantárgyat.***

A diákok a kedvelt tantárgy tanárát kedvelik jellemzően leginkább, míg a legkevésbé kedveltét a legkevésbé ugyanakkor a tantárgy kedveltségével szorosabb kapcsolatban áll körükben a munkaerő-piaci hasznosság, kellemes hangulat, érdekes feladatok, valamint a jövőbeli célokat (gimnázium esetén továbbtanulás, szakképzés esetén érettségi, szakmai tantárgyak) támogató attitűd. A tanári jellemzőkkel kapcsolatos tanulói elégedetlenségre utaló válaszok elsősorban a kevésbé kedvelt tantárgyak iránti attitűddel függenek össze. Ez annyit jelent, hogy amennyiben nem kedvel egy diák egy adott tantárgyat, úgy a pedagógussal szemben is kevésbé toleráns. Ez az állítás a szakképzésre erőteljesebben igaz, mint a gimnáziumra. A tanárral való kapcsolat a kellemes hangulatnak alárendelve, annak „elemeként” jelenik meg. Azt a diákok elsődlegesen tanulási motiváltságuk alapvető feltételének tekintik, azonban önmagában a tantárgyi attitűd kedvező voltát ez nem garantálja.

***H5.2. A szakképzésben tanulók esetében a tantárgy kedveltségével praktikus okok hozhatók összefüggésbe. (pl. munkaerő-piaci hasznosság érzése, szakmai tantárgyak tanítása)***

Vizsgálataink igazolták ezen alhipotézist, miszerint a szakképzésben tanulók esetében a tantárgy kedveltségével praktikus okok hozhatók összefüggésbe. (pl. munkaerő-piaci hasznosság érzése, szakmai tantárgyak tanítása)

***H5.3. A tantárgy kedveltsége a gimnáziumban elsődlegesen a továbbtanulásra való felkészítő funkcióval függ össze.***

A tantárgy kedveltsége a gimnáziumban a továbbtanulásra felkészítő funkció mellett a magas oktatási színvonal percepciójával, a valamint a mérhető tanulmányi teljesítménnyel kapcsolatos elégedettséggel függ össze, de alakulásában szerepet játszanak olyan tényezők is, mint a kedvező tanórai közérzet, a tanárral való kedvező kapcsolat percepciója, valamint a tanár módszertani sokrétősége.

***H5.4. A szakgimnáziumi tanulók tantárgyi kedveltséghez kötődő értékrendbeli mintázata a gimnáziumi diákokéhoz közelebb áll, mint a szakközépiskolaiakéhoz.***

A szakgimnáziumi és szakközépiskolai tanulók esetében nincs szignifikáns különbség arra vonatkozóan, hogy a tantárgy kedveltségének függvényében hogyan alakul az elégedettség az egyes elvárások teljesülésének mértékével. A szakközépiskolások és szakgimnazisták legkevésbé kedvelt tantárgyra vonatkozó elégedettsége között mindössze három területen mutatkozik különbség. E területek a tanuló kellemes tanórai közérzete, a tanárral való kedvező kapcsolat észlelése, valamint annak megtapasztalása, hogy nyílik-e lehetőség versenyre menni. Valamennyi esetben a szakközépiskolások átlaga alacsonyabb. A leginkább kedvelt tantárgy esetében szintén a versenyzési lehetőség megtapasztalása emelendő ki lényeges elemként. E területtel szintén kevésbé elégedettek a szakközépiskolások. Érdeemes azonban hangsúlyozni, hogy a jó jegyre törekvés hiányosságai között nincs szignifikáns különbség e két szakképzésben tanuló rész minta között a tantárgy kedveltségének függvényében. Összességében kijelenthető, hogy ezen alhipotézist elvethetjük, hisz a szakképzés tanuló rész mintáinak eredményei közelebb állnak egymáshoz, mint a szakgimnáziumi és gimnáziumi tanulók vonatkozó eredményei.

**H 6: A kedvelt tantárgyak óráira szívesebben készülnek fel a diákok.**

Azt találtuk, hogy a felkészülési hajlandóság a szakképzésben tanuló diákok körében (N=124) nem tekinthető kiemelkedően magasnak a kedvelt tantárgy esetében. Kijelenthető továbbá, hogy a legkevésbé kedvelt és az általában vett közismereti tantárgyak óráira való



felkészülés vonatkozásában összefüggés van ( $r=0,552$ ;  $p=0,000$ ), míg az általában vett és leginkább kedvelt tantárgy óráira való felkészülés törekvése közti összefüggés már valamivel gyengébb ( $r=0,361$ ;  $p=0,000$ ), a legkevésbé és leginkább kedvelt tantárgy óráira való felkészülési hajlandóság közti összefüggés pedig a leggyengébb, ám nem elhanyagolható ( $r=0,276$ ;  $p=0,000$ )

Az egyes tantárgyak kedveltségének összefüggéseit vizsgáló, ellenőrző mérőeszköz eredményei is arra utalnak, a sem nem kiemelten kedvelt, sem el nem utasított tantárgyak kedveltségével legszorosabb az összefüggése a felkészülési hajlandóságnak (történelem, mint „középmezőnybeli” tantárgy:  $r=0,515$ ;  $p=0,000$ ; míg a leginkább kedvelt tantárgyak esetén az összefüggés már gyengébb: magyar nyelv és irodalom  $r=0,385$ ,  $p=0,000$ , idegen nyelv  $r=0,380$ ;  $p=0,000$ , míg a legkevésbé kedvelt tantárgy (jelen esetben a matematika) esetén legkevésbé szoros az összefüggés a kedveltség és a felkészülési hajlandóság között  $r=0,202$ ;  $p=0,033$ )

Levonható tehát a következtetés, miszerint a szakképzésben a tantárgyi kedveltség és felkészülési hajlandóság között van összefüggés, ám az nem tekinthető kiemelten szorosnak. Hasonló tendenciára utaltak interjú vizsgálataink is, melyek során a tanulók elmondták, hogy akkor kedvelnek egy adott tantárgyat, ha a tanár munkájával elégedettek, illetve ha nem negatívan viszonyul hozzájuk, ugyanakkor akadt, aki jelentőséget tulajdonított az általános iskolának is – erről a diákok mellett a gimnáziumi tanárok vélekedtek hasonlóan -, mely a tantárgyi viszonyulásokat megalapozhatja. Jellemzően a tantárgyat akkor kedvelik, ha értik, érdekesnek tartják, azonban ebben a tanárnak is szerepet tulajdonítanak.

A gimnáziumban összefüggés a legkevésbé kedvelt és általában vett közismereti tantárgyak óráira való felkészülés között van ( $r=0,379$ ;  $p=0,000$ ) valamint a leginkább kedvelt és az általában vett közismereti tantárgyak óráira való felkészülés között. Itt a felkészülési hajlandóság tantárgyankénti összefüggés-vizsgálata során azt találtuk, hogy a gimnáziumban, ha valaki lelkiismeretes, akkor rendszerint valamennyi tantárgy esetében az, azonban az összefüggéseket inkább a tantárgy jellege, mintsem kedveltsége erősíti. Aki matematikából szívesen készül, az fizikából is, ugyanakkor a második idegen nyelv felkészülési hajlandósága (mely egyébként a kevésbé népszerű tantárgyak közé tartozik) a matematikáéval függ legerőteljesebben össze. Az első idegen nyelvet kedvelők kedvelik a földrajzot is. (Mivel többen két tannyelvű gimnáziumba járnak, ennek oka az lehet, hogy idegen nyelven tanulják a földrajzot is e diákok.) A következőkben ezen eredményeinket illusztráljuk. Kizárólag az  $r \geq 0,4$  és  $p \leq 0,001$  mértéknél erősebb és szignifikánsabb összefüggéseket jelöltük sárgával. Problémát okozott, hogy kevesen tanulnak fizikát, földrajzot illetve informatikát. Előbbi kettő

csupán 10. évfolyamig kap helyet a gimnazisták órarendjében, utóbbi nem minden iskolában van. Az informatika kedvelése és felkészülési hajlandóság között gyengébb az összefüggés, mint a többi tantárgy esetében.

A gimnáziumi tanulók esetében az ellenőrző vizsgálat eredményeinek áttekintésekor azt találtuk, hogy a legkevésbé kedvelt tantárgyak esetén a felkészülési hajlandósággal szoros az összefüggés (matematika:  $r=0,433$ ;  $p=0,000$ ) (fizika:  $r=0,535$ ;  $p=0,000$ ). Ugyanez igaz a leginkább kedvelt tantárgyakra is (magyar:  $r=0,440$ ;  $p=0,000$ ; idegen nyelv:  $r=0,578$ ;  $p=0,000$ ) Érdekes azonban, hogy a fizika szeretete és a felkészülési hajlandóság között, ha nem is erőteljes mértékben, de kevésbé szoros az összefüggés, mint a fizika illetve matematika tantárgyak felkészülési hajlandósága között. Az 1. idegen nyelv felkészülési hajlandósága és a magyar nyelv és irodalom felkészülési hajlandósága közötti kapcsolat szintén hasonlóan szoros. Hasonló mértékű összefüggések igazak az átlagosnak titulált tantárgyakra is ( $r=0,5-0,6$ ;  $p=0,000$ ).

A felkészülési hajlandóság a gimnáziumi tanulók esetében magasabb szintű, mint a tantárgyi kedveltség, ezt mind a fő vizsgálat, mind az ellenőrző mérés hasonló eljárása megerősítette. E hipotézist tehát részben elvethetjük.

**H7: A tanulói közérzet jellemzően kedvezőbb a kedvelt tantárgyak óráin, azonban a tantárgy kedveltségével jellemzően a hasznosság valamint gyakorlatorientáltság percepciója mutat szorosabb összefüggést.**

A leginkább kedvelt tantárgy órái azok, amelyeken legjobban érzik magukat a szakképzésben tanuló diákok (átlag: 4,08; medián 4, módusz 5); általában jól érzik magukat a közismereti órákon (átlag 3,81; medián 4, módusz 4), azonban a legkevésbé kedvelt órákon legkevésbé jellemző a kedvező közérzet (átlag: 2,76, medián 3, módusz 3).

Az ellenőrző vizsgálat eredményei alapján a leginkább kedvelt tantárgyak esetén van összefüggés (informatika  $r=0,61$ ;  $p=0,000$ ; idegen nyelv  $r=0,530$ ;  $p=0,000$ ; magyar nyelv és irodalom:  $r=0,547$ ;  $p=0,000$ ). Ugyanez igaz a legkevésbé kedvelt (matematika  $r=0,532$ ;  $p=0,000$ ) és a sem nem kedvelt sem el nem utasított tantárgyakra ( $r=0,5-0,6$ ;  $p=0,000$ ) is.

Gimnáziumban is hasonló eredményeket kaptunk. Eredményeink arra mutattak, hogy természetesen a leginkább kedvelt tantárgy óráin érzik magukat legjobban a diákok (átlag 4,23; medián 4; módusz 5), melyet az általában vett közismereti tantárgyak óráin értelmezett kellemes közérzet követ (átlag: 3,5; medián 3; módusz 3), végezetül a legkevésbé kedvelt tantárgyak azok, amelyek óráin legkevésbé kedvező saját bevallásuk szerint a diákok közérzete (átlag: 2,58; medián: 2, módusz: 2.)

A tantárgy kedveltsége tehát úgy tűnik, a kellemes tanórai közérzettel összefügg. Ezt támasztják alá az ellenőrző vizsgálatok is: A leginkább kedvelt tantárgyak esetében (magyar nyelv és irodalom  $r=0,609$ ;  $p=0,000$ ; 1. idegen nyelv  $r=0,734$ ;  $p=0,000$ ) kiemelkedően szoros az összefüggés, azonban sem a legkevésbé kedvelt (matematika  $r=0,570$ ;  $p=0,000$ ; fizika  $r=0,611$ ;  $p=0,001$ ) sem az általában vett ( $r=0,55-0,7$ ;  $p=0,000$ ) tantárgyak esetén nem elhanyagolható, hasonló erősségű, mint a kedvelt tantárgyak vonatkozásában. E hipotézisünk tehát igazolódott.

### **H8: A tanulói elvárások teljesülésének mértéke és a tantárgy kedveltsége között összefüggés van.**

A szakképzésben tanulók körében a vezető elvárások jellemzően a nem kedvelt tantárgyak esetén kevésbé realizálódnak (átlag: 2,4-2,7), azonban az érettségire való felkészítő funkcióval a szakgimnazisták szubjektíve elégedettek (átlag 3,32; medián: 3; módusz: 5 szórás: 1,425 ). A leginkább kedvelt tantárgy esetén már valamennyi tényező átlageredményei magasabbak (3,51- 3,99), azonban kiemelkedik a kellemes közérzet (átlag 4,16 medián: 4 módusz:4, szórás: 0,969 ). A közismereti tantárgyak oktatásával kapcsolatban azonban nem elsősorban a kellemes közérzetet, hanem az érettségi vizsgára való felkészítés érdemi megvalósítását emelik ki a szakgimnazisták (átlag 4,2 medián: 5; módusz: 5, szórás: 1,012,), ugyanakkor a szakközépiskolások kevésbé elégedettek utóbbi funkciójával általánosságban a közismereti tantárgyaknak (átlag: 3,35, medián: 3, módusz: 3, szórás:1,012). Ők valójában kiemelkedően semmilyen kritériummal nem nevezhetők elégedettnek, talán még a tanárokkal való kapcsolat (átlag: 3,57; medián: 4; módusz: 4, szórás:1,0108), amivel általánosságban elégedettnek érzik magukat. Ez a leginkább kedvelt tantárgyra is igaz (átlag: 4,02; medián: 4, módusz: 5, szórás 1,131) valamint a kellemes tanórai közérzet (átlag: 3,96; medián: 4; módusz 5; szórás 1,065) is jellemző esetükben. Ezek mellett a tanár segítőkészségét emelik ki (átlag: 4,02; medián: 4; módusz: 4; szórás: 0,952)

Az ellenőrző vizsgálat során azt találtuk, hogy a tantárgy kedveltségének mértéke is összefügg mindezen tényezőkkel. Legfőbb korrelációként a szakmai tantárgyak tanulásának segítése, a motiváló, figyelemfelkeltő tanári munka és az érettségire való felkészítő funkció emelhető ki, hiszen valamennyi esetben  $r>0,5$   $p=0,000$  mind a kedvelt mind a legkevésbé kedvelt, mind az általában vett közismereti tantárgyak esetében. A szakközépiskolában egyébként nem teljesült az a feltételezés, miszerint a szakmai tantárgyak tanulásának támogatására vonatkozó percepció lenne a leginkább meghatározó tényező. Ezt sem fő értéként nem jelölték a kedvelt tantárgy vonatkozásában, sem az ellenőrző, tantárgyi

kedveltséget vizsgáló mérőeszközben nem jelent meg a tantárgy kedveltségének mértéke és a szakmai tantárgyak tanulásának könnyítése között korreláció. Leginkább a kellemes közérzettel ( $r=0,4-0,5$ ;  $p=0,000$ ; valamint az érettségire adó képzésre történő jelentkezés támogatásának mértékével  $r=0,4-0,5$ ) függ össze a tantárgy kedveltségének mértéke körükben. Valamennyi esetben ezt jelölték meg vezető tényezőként a „fő” kérdőívben is.

A gimnáziumi eredmények elemzése alapján is arra következtethetünk, hogy az elvárások teljesülésének mértéke függ össze a tantárgy kedveltségével.

Általában a közismereti tantárgyak vonatkozásában az elvárt jellemzőkkel (gyakorlatiasság, hasznosság, továbbtanulásra való felkészítő funkció érdemi megvalósítása, érettségire való felkészítés funkciója, kellemes közérzet biztosítása) inkább elégedettnek tekinthetők a tanulók (átlag 3,42-3,67). Leginkább az érettségire való felkészítés (átlag 3,67, medián 4 módusz 4) és az érzékelhető fejlesztő hatás az, ami úgy érzik, megvalósul általában a közismereti órákon.

A legkevésbé kedvelt tantárgy esetén legkevésbé a továbbtanulásra való felkészítő funkciót érzik működőképesnek a diákok (átlag 2,46; medián: 2 módusz 2) ugyanakkor a többi elvárt funkcióval is lényegesen kevésbé, mint amennyire azokkal általánosságban, a közismereti tantárgyak oktatása vonatkozásában elégedettnek tekinthetők. (2,55-2,58), azonban többé-kevésbé kiemelhető itt is az érzékelhető fejlesztő hatás (átlag 2,78, medián: 3; módusz: 3) és az érettségire felkészítő funkció (átlag: 2,96; medián: 3; módusz: 3)

A leginkább kedvelt tantárgy esetén valamennyi területtel elégedettek. (átlag: 4.14-4,23, medián 4, módusz 5 valamennyi esetben.) Legkevésbé az elvárások teljesülése alól az érettségire való felkészítő funkcióval elégedettek (átlag: 3,99; medián 4; módusz: 4) a gimnazisták.

Ezen eredmények az ellenőrző vizsgálaton is megjelentek. Valamennyi elvárás teljesülése szoros összefüggést mutat a tantárgy kedveltségének mértékével. Ez az összefüggés a legkevésbé kedvelt tantárgy esetén a leggyengébb, azonban kiemelten erős mégis ( $r >0,45$ ;  $p=0,000$ ), ugyanakkor egymással is szorosan összefüggnek ( $r>0,5$ ;  $p=0,000$ ). A leginkább kedvelt tantárgyak (1. idegen nyelv; magyar nyelv és irodalom) esetén a legszorosabb ( $r>0,6$ ;  $p=0,000$ )

A kellemes közérzet és a továbbtanulásra való felkészítés percepciója az, amely legszorosabban korrelál a tantárgy kedveltségének észlelésével. ( $r>0,7$ ;  $p=0,000$ ) Az „átlagos, sem nem kedvelt, sem el nem utasított tantárgyak esetén is hasonló szoros az összefüggés, ( $r>0,5$ ;  $p=0,000$ ) valamennyi esetben és mind a kedvelt, mind a legkevésbé kedvelt, mind a sem nem kedvelt sem el nem utasított tantárgyak esetén kijelenthető, hogy nem csupán az

egyes vezető elvárások teljesülése és a tantárgyak kedveltségének mértéke közt van összefüggés, hanem az egyes elvárások teljesülésének mértéke között is.

***H8.1: Jellemzően a legkedveltebb tantárgy esetén ítélik úgy a tanulók, hogy teljesülnek az elvárásaik.***

Ezen alhipotézisünk vizsgálata során a fentieknek megfelelően azt találtuk, hogy legszorosabb valamennyi esetben a kedvelt tantárgy esetében az összefüggés, ám valamennyi esetben erősnek tekinthető. Az alhipotézis tehát igaznak bizonyult.

***H8.2. A tantárgy kedveltségének mértéke és a hasznosság, gyakorlatorientáltság észlelése közt szoros az összefüggés.***

Ezen alhipotézisünk teljesülését mind az első, mind a második mérési fázisunk eredményei megerősítik. Kijelenthető tehát, hogy a tantárgy kedveltsége szempontjából a hasznosság, gyakorlatorientáltság tanulói észlelése kiemelt fontosságú.

***H8.3. A szakközépiskolai tanulók körében nincs szoros összefüggés a szakmai tantárgyak tanulásának könnyítésére vonatkozó észlelés és a tantárgy kedveltsége között.***

Ezen alhipotézis teljesült, hiszen eredményeink azt mutatják, hogy a szakközépiskolai tanulók körében nincs szoros összefüggés a szakmai tantárgyak tanulásának könnyítésére vonatkozó észlelés és a tantárgy kedveltsége között.

***H8.4: A gimnáziumban legszorosabb az összefüggés a továbbtanulást segítő funkcióval való elégedettség és a tantárgy kedveltségének mértéke között.***

A leginkább kedvelt tantárgyak esetében szoros az összefüggés a tantárgy kedveltségének mértékével (magyar nyelv és irodalom esetében  $r=0,421$ ;  $p=0,000$ ; 1. idegen nyelv vonatkozásában  $r=0,771$ ;  $p=0,000$ ), azonban az oktatás magas színvonalának észlelése megelőzi ennek relevanciáját. (magyar nyelv és irodalom esetén  $r=0,564$ ;  $p=0,000$ ; 1. idegen nyelv kapcsán  $r=0,798$ ;  $p=0,000$ ) A legkevésbé kedvelt tantárgyak esetén is szoros a továbbtanulási funkcióval való elégedettség közti kapcsolat (matematika tantárgy esetén  $r=0,539$ ;  $p=0,000$  fizika tantárgy esetében  $r=0,532$  ;  $p=0,000$  ), azonban a kellemes tanórai közérzettel (matematika tantárgy esetén  $r= 0,565$ ;  $p=0,000$ ; fizika tantárgy esetében  $r=0,683$ ;  $p=0,000$ ) vagy éppen az érdemjegyekkel való elégedettség mértékével (matematika tantárgy esetében  $r=0,690$ ;  $p=0,000$ ; fizika tantárgy összefüggésében  $r=0,693$ ;  $p=0,000$ ) szorosabb a kapcsolat. Nem teljesült tehát ezen alhipotézis.

**H9: A tantárgy kedveltsége nem hozható összefüggésbe a jó jegyre törekvéssel.**

Vizsgálataink eredményei arra mutatnak, hogy a szakgimnazisták részmintája az, mely esetében inkább nem jellemző, hogy ne törekednének a jó jegyre. Általában a közismereti tárgyak esetén inkább nem igaz (átlag: 2,44, medián: 2; módusz: 2), legkevésbé kedvelt tantárgy esetében közepes mértékben (átlag, 2,68, medián: 3, módusz: 3) míg leginkább kedvelt tantárgynál nem jellemző, hogy ne igyekeznének jó jegyet szerezni (átlag: 1,95; medián: 1; módusz, 1). A 72 tanulóból 12 fő vallja, hogy neki nem fontos, hogy jó jegyei legyenek a közismereti tantárgyakból, 16 fő pedig úgy gondolja, ez közepes mértékben igaz. Legkevésbé kedvelt tantárgy esetén 16 fő vallja ezt teljes mértékben vagy inkább helytállónak, míg 16 fő közepes mértékben gondolja helytállónak ezen állítást. A leginkább kedvelt tantárgy órái kapcsán 6 diák állítja, hogy nem fontos számára, hogy jó érdemjegye legyen. 13-an közepesen ítélik ezt igaznak.

A szakközépiskolások körében folytatott méréseink során is hasonló eredményeket kaptunk. Kijelenthető azonban, hogy míg más intézménytípusokban inkább nem jellemző, hogy a diákok úgy gondolnánk, nem fontos, hogy jó jegyük legyen a közismereti tantárgyakból, addig szakközépiskolákban ez legkevésbé a leginkább kedvelt közismereti tantárgyra igaz (átlag: 2,55; medián: 2, módusz: 2) valamivel jobban jellemző általánosságban a közismereti tantárgyakra (átlag: 2,46; medián: 3, módusz: 3) és közepes mértékben a legkevésbé kedvelt tantárgyra (átlag 3: medián: 3, módusz: 3). Összességében kijelenthető, hogy a szakközépiskolások számára a tantárgy kedveltsége nem jár automatikusan a jó jegyre való törekvéssel és az a következtetés is levonható, hogy a tantárgy kedveltsége összességében nem tekinthető lényeges szempontnak a jó érdemjegy szerzésének motivációja kapcsán a szakközépiskolákban.

Azt találtuk a megerősítő, tantárgyankénti mérés során is, hogy nincs összefüggés a szakképzésben a tantárgyak kedveltségének mértéke és a jó jegyre törekvés között. A hipotézis tehát igazolódott.

***H9.1: A jó érdemjegyszerzésre vonatkozó törekvés hiánya a tantárgy oktatásával összefüggő hasznosság, gyakorlatorientáltság megvalósultság-hiányának percepciójával függ legerőteljesebben össze.***

Kijelenthető, hogy igaznak bizonyul 9. hipotézisünk 1. alpontja is, mely szerint a jó jegyre törekvés a gyakorlatorientáltság, hasznosság percepciójával ( $r > 0,5$ ;  $p = 0,000$ ) összefügg valamennyi intézménytípus és valamennyi tantárgy esetében.

## 10. A vizsgálat jelentősége, folytatási lehetőségei

Eredményeink hasznosíthatóak a tanárképzésben, tanítási gyakorlatot megelőzően, azt megalapozó ismereti háttérként (az egyes kritériumok egy-egy tanóra anyagát képezhetnék). Az egyes intézmények minőségbiztosításának megvalósításában is támogatást nyújthat, hiszen mérőeszközeink – amennyiben az eredményességet az általunk bemutatott modell tükrében értelmezzük - lehetővé teszik az egyes pedagógusok eredményességének vizsgálatát is.

Felmérhetőek intézményi illetve osztályszinten, egy osztályban tanítók esetében a tanári és ennek összehasonlításában a tanulói vélekedések, elvárások, észlelések.

Az egyes tantárgyak esetében történő vizsgálódás mind a tantárgy, mind az adott pedagógus eredményességének növelésében szerepet játszhat. Emellett jelen vizsgálat eszköz lehet hipotézisek megalkotásához és mérőeszközök kidolgozásához, amennyiben a Komplex Alapprogram középiskolai adaptációja, vagy ahhoz hasonló fejlesztés bevezetésre kerül.

Esetleges folytatásként szülői méréssel kiegészítve a tanulók és szülők elvárásrendszerének összefüggései illetve pedagógusokkal való elégedettség is kutathatóvá válhat, valamint lehetőség nyílik annak azonosítására, hogy van-e összefüggés a szülők pedagógusképe (hagyományos vagy épp innovatív szerepelvárása) és a tanulóké között. Mindez természetesen valamennyi intézménytípusban megvalósítható. Kipróbálható akár már általános iskola felső tagozatán tanulók, szüleik és pedagógusaik körében, több kutatási irányt is biztosítva: általános és középiskolai tanárok eredményesség-értelmezési lehetőségei, kistelepüléseken és nagyvárosokban dolgozó általános iskolai pedagógusokkal kapcsolatos tendenciák összevetése; közismereti és „készségtárgyak” tanárainak eredményességértelmezési lehetőségei valamint szakképzésben dolgozó közismereti és szakmai tárgyak tanárainak eredményességértelmezési lehetőségei közötti különbségek illetve közös pontok. A vizsgálat egyes szakaszainak átfogóbb vizsgálata is megvalósításra érdemes lenne. A szakképzésben tanulók csoportjain belül, a kapott eredményeken alapulva további félig strukturált egyéni interjúk is helyet kaphatnak annak céljából, hogy a tanulók személyes nézeteit feltárjuk. Megfontolásra érdemesnek ítéljük továbbá egy tanulók körében lefolytatandó metaforakutatásos vizsgálat lefolytatását, például a közismereti tantárgyak tanáraival, közismereti tantárgyak tanulásával valamint felkészüléssel kapcsolatos kérdésekben, hogy átfogóbb képet kapjunk a diákokban élő nézetekről, elvárásokról.

Megfontolandó továbbá elemszámnövelés mellett az egyes részterületeket – pl. a szakközépiskolások és szakgimnazisták tantárgyhoz, tanárhoz, tanuláshoz való viszonyának vizsgálata – kiemelten, átfogóan mérni.

## Felhasznált irodalom

- Dafinoiu, I. & Lungu, O. (2003): *Research Methods in the Social Sciences/Metode de cercetare in stiintele sociale*. Peter Lang – Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- Falus, I (2003). A pedagógus. In: Falus, I. (szerk.): *Didaktika*. Budapest Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 57–77.
- Falus, I. (szerk.) (2011): *Tanári pályaalakalmasság – kompetenciák – sztemderdek*. Nemzetközi áttekintés. Eger, EKF
- Flick, U. (2002): *Qualitative Socialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt Verlag, Hamburg
- Füzi, B. (2007): A sikeres pedagógiai munka néhány összetevője. Egy kísérlet tanulságai. In: *Pedagógusképzés* 17. évf. No. 3. pp. 9-30.
- Füzi, B. (2012): *A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógia attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében*. Doktori (PhD) értekezés, Budapest
- Sántha, K. (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Kiadó, Budapest
- Sántha, K (2015): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Kiadó, Budapest
- Seidmann, I. (2002): *Az interjú, mint kvalitatív kutatási módszer*. Pedagógus Könyvek/Műszaki Könyviadó
- Szabolcs, É. (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szokolszky, Á. (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest
- Vámos, Á. (2003): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Zeichner, K. – Liston, D. (1996). *Reflective Teaching: an introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.



## **A disszertáció írása idején aktuális, hivatkozott kormányrendeletek**

**51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet**– a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről

22/2016. (VIII. 25.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet módosításáról

**3. melléklet – Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyama számára**

**4. melléklet – Kerettanterv a gimnáziumok 7-12. évfolyama számára**

**5. melléklet – Kerettanterv a gimnáziumok 5-12. évfolyama számára**

**9. melléklet – Kerettanterv a szakgimnáziumok 9-12. évfolyama számára**  
az 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet 14. mellékletéül

**10. melléklet – Kerettanterv a szakközépiskolák 9-13. évfolyama számára**  
az 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet 15. mellékletéül

**14. melléklet – Kerettanterv a szakgimnáziumok 9-12. évfolyama számára**

**15. melléklet – Kerettanterv a szakközépiskolák 9-13. évfolyama számára**

Elérhető: <http://kerettanterv.ofi.hu> Letöltés: 2020. február 1.

## **Az értekezéshez kapcsolódó tudományos közlemények**

Borsodi, Cs. N. (2019): Tanári és tanulói vélekedések, pozitív és negatív elvárások a középiskolai közismereti tantárgyakat oktató tanári szereppel szemben. In: Tóth Péter – Benedek András –Mike Gabriella – Duchon Jenő (szerk.): Fejlődés és partnerség a felsőoktatásban határok nélkül. Az I. Szakképzés és oktatás Ma-Holnap Konferencia tanulmánykötete. BME Műszaki Pedagógiai Tanszék, Budapest, pp. 314-324. Elérhető: [https://drive.google.com/file/d/19mKwfGKJj\\_8ZHfiv0\\_vOsfIMp2y8ydBT/view](https://drive.google.com/file/d/19mKwfGKJj_8ZHfiv0_vOsfIMp2y8ydBT/view) Letöltés: 2020. május 31.

Borsodi, Cs. N. (2019): Kedvezőtlen tanulói közérzet – és ami mögötte van – Történetek iskolai zaklatásról, kimaradásról és újrakezdésről tanári és szülői felelősségről. In: Új Pedagógiai Szemle. No. 9-10. pp 73-79. Elérhető: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/kedvezotlen-tanuloi-kozerzet-es-ami-mogotte-van#main-content> Letöltés: 2020. május 21.

Borsodi, Cs. N. (2018): Eredményesség-értelmezési lehetőségek a szakképzésben dolgozó közismereti tantárgyakat oktató pedagógusok esetében. In: Koncz, I. – Szova, I. (2018) (szerk.): PEME XVI. PhD-Konferencia – A 15 éves PEME XVI. Konferenciájának anyagai

pp. 50-61. Elérhető: <http://peme.hu/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=533> Letöltés: 2020. március 22.

Borsodi, Cs. N. (2018): Az eredményes tanár-diák együttműködés értelmezési lehetőségei – Kutatás gimnáziumban és szakképzésben dolgozó tanáraik körében. In: Karlovitz, János Tibor (szerk.) (2018): Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből. International Research Institute, Komárno, Szlovákia. pp. 269-277. Elérhető: <http://www.irisro.org/pedagogia2018januar/67BorsodiCsillaNoemi.pdf> Letöltés: 2020. május 31.

Borsodi, Cs. N. – Oravecz, A. (2017): Teachers in a disadvantaged position In: Különleges Bánásmód No 1. pp. 39-50. Elérhető: [http://real.mtak.hu/81231/1/KB2017\\_1\\_Oravecz\\_Borsodi.pdf](http://real.mtak.hu/81231/1/KB2017_1_Oravecz_Borsodi.pdf) Letöltés: 2020. május 31.

Borsodi, Cs. N. – Nagy, M. (2017): Hogyan értelmezhető a pedagógusi siker a szakközépiskolai tanárok esetében? In: Új Pedagógiai szemle, No. 11-12: pp. 73-83. Elérhető: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/hogyan-ertelmezhető-a-pedagogusi-siker-a-szakkozepiskolai-tanarok-eseteben#main-content> Letöltés: 2020. január 11.

## **A disszertációhoz kapcsolódó konferenciaelőadások**

Borsodi, Cs. N.: (2018) A közismereti tárgyakat oktató középiskolai tanárok eredményesség-értelmezésének fő kérdései (2018) In: Fehérvári, Anikó; Széll, Krisztián; Miskey, Helga (szerk.) Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések : Absztrakt kötet : XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. Budapest, pp. 334-334. Elérhető: [http://edu.u-szeged.hu/ttkcs/sites/default/files/uploads/files/news/absztrakt-kotet\\_onk\\_2018.pdf](http://edu.u-szeged.hu/ttkcs/sites/default/files/uploads/files/news/absztrakt-kotet_onk_2018.pdf) Letöltés: 2020. május 31.

Borsodi, Cs. N. (2017): A szak(közép)iskolai közismereti tanárok sikermegítélésének vizsgálata In: Kerülő, Judit; Jenei, Teréz; Gyarmati, Imre (szerk.) XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia : Program és absztrakt kötet. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza pp. 355-355. Elérhető: [http://edu.u-szeged.hu/ttkcs/sites/default/files/uploads/files/news/onk\\_2017\\_absztraktkotet.pdf](http://edu.u-szeged.hu/ttkcs/sites/default/files/uploads/files/news/onk_2017_absztraktkotet.pdf) Letöltés: 2020. május 31.

*A fenti lista kizárólag a disszertációhoz szorosan kapcsolódó publikációkat és konferenciaelőadásokat tartalmazza. Tovább publikációk és előadások megtalálhatók a Magyar Tudományos Művek Tárában ([mtmt.hu](http://mtmt.hu)).*