



**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**

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

**E g e r, 2020**

## KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

E dolgozat köszönetnyilvánítását nehéz szívvel írom. Eredetileg más volt, de úgy érzem, bármely más gondolat helyét most átveszi a tisztelet olyasvalaki emléke iránt, aki már nem lehet közöttünk, de igen sokat segített. Elsőként tehát **Dr. Sallai Évának (1952-2020)** mondok köszönetet, aki indulásomkor témavezetőm volt, ám betegsége miatt sajnos nem tudott „továbbvinni”. Reménykedtünk, hogy meggyógyul, munkájához is visszatért. Elhivatott volt a pedagógusgyakornokok pályakezdésének könnyítése, a mentorképzés fejlesztése iránt. E területek eredményességvizsgálatát tervezte visszatértekor, melybe évfolyamtársaimat és engem is bevont, ugyanakkor mindeközben továbbra is elszántan harcolt a végzetes kór ellen, azonban sajnos a küzdelmet 2020. január 13-án elvesztette. Ő támogatást nyújtott írásbeli mérőeszközöm kidolgozása során is, így e disszertáció az ő emlékéit is őrzi. Tanácsaira, biztató szavaira még betegsége idején is számíthattam.

Köszönettel tartozom természetesen témavezetőmnek, **Dr. Dávid Máriának**, aki munkámat segítette, folyamatosan szakmai tanácsokkal, ötletekkel látott el.

Köszönet illeti **Prof. Dr. Falus Iván, Professor Emeritust**, aki egy, az Eszterházy Károly Gyakorlóiskolában folytatott kutatásban lehetővé tette közreműködésemet, amely nem csupán kutatómódszertani gyakorlati és elméleti tudással gazdagított, hanem mérőeszközömhöz is hozzáadott.

Köszönettel tartozom továbbá **Lengyelne Dr. Molnár Tündének** is, aki statisztikai számításaimat átnézte, hibáim korrekciójában segítséget nyújtott.

Köszönöm műhelyvitám opponenseinek, **Köcséné Dr. Szabó Ildikó** pedagógiai szakértő továbbá **Dr. Estefánné Dr. Varga Magdolna Professor Emerita** Asszonynak, valamint a rendkívüli körülmények miatt online lefolytatott műhelyvita valamennyi tagjának konstruktív észrevételeiket, támogatásukat, iránymutatásukat.

Ezúton mondok köszönetet valamennyi évfolyamtársamnak, akikkel doktori képzésem során együttműködve kutattunk, segítettük egymás munkáját, kiemeltképpen **Oraveczi Adriennek**, akivel több közös munkánk is volt, valamint **Zagyváné Dr. Szűcs Idának**, akihez műhelyvitámat megelőzően többször fordultam tanácsért.

Természetesen köszönet illeti valamennyi iskola igazgatóját, pedagógusait és diákjait, melyeket vizsgálataim során felkerestem.

## Tartalomjegyzék

Bevezetés .....	5
<b>I. A pedagógusi eredményesség-értelmezés elméleti háttere .....</b>	<b>9</b>
1. A pedagógusi eredményesség indikátorainak bemutatása .....	15
1.1. A tanár kedveltsége .....	20
1.2 A tantárgy kedveltsége.....	22
1.3. A tanulói teljesítmény egyes megjelenési formái .....	23
1.4. A tanár közérzetének szerepe .....	27
1.5. A tanulói közérzet fontossága .....	29
2. A pedagógus szerepelvárásainak hatása a tanári és tanulói közérzet alakulására .	35
3. A közismereti tantárgyat oktató pedagógust érintő szerepelvárások.....	41
4. A pedagógusi eredményesség indikátorainak értelmezési lehetőségei az egyes intézménytípusokban .....	47
5. A közismereti tantárgyakat oktató pedagógusokra vonatkozó elvárásokat befolyásoló aktuális törvényi, jogszabályi háttér bemutatása.....	55
6. A szakirodalmi áttekintés tanulságainak szintézise .....	58
<b>II. A közismereti tantárgyakat oktató pedagógusokat érintő intézménytípusfüggő eredményességértelmezési lehetőségek empirikus kutatása .....</b>	<b>61</b>
1. Az előkutatás bemutatása .....	64
2. A fő kutatás vizsgálati területeinek bemutatása .....	70
3. A vizsgálatunk céljai, kutatási kérdései, hipotézisei.....	71
4. A kvantitatív vizsgálat mérőeszközeinek jellemzői .....	75
4. 1. A tanári kérdőív jellemzői .....	75
4.2. A tanulók körében lefolytatott kvantitatív vizsgálatok mérőeszközeinek bemutatása	77
5. A kvalitatív fázis mérőeszközeinek jellemzői .....	79
5.1. A tanári egyéni félig strukturált interjúk vizsgált területei .....	81
5.2.A tanulói fókuszcsoportos interjúk vizsgált területei.....	81
5.3. A tanulói egyéni mélyinterjúk jellemzői .....	82
6. A vizsgálati minta kiválasztásának szempontjai .....	83
6.1. A kvantitatív vizsgálati fázisban résztvevő tanári minta jellemzői .....	84

6. 2. A kvantitatív fázisban résztvevő tanulói minta jellemzői .....	87
6. 3. A kvalitatív vizsgálati szakasz mintáinak jellemzői.....	88
<b>7. A kutatás korlátai .....</b>	<b>92</b>
<b>8. A fő kutatásunk eredményei .....</b>	<b>94</b>
8.1. A pedagógusok körében lefolytatott kvantitatív vizsgálat eredményei .....	94
8.1.1. A pedagógusi eredményesség definíciója a tanárok szemszögéből .....	94
8.1.2. Az eredményesség záloga.....	105
8.1.3. Az eredményes tanóra jellemzői .....	107
8.1.4. A pedagógus eredményes tanórai munkáját nehezítő tényezők.....	109
8.1.5. A pedagógus mindennapi munkáját nehezítő tényezők.....	120
8.1.6. A tanár és a tantárgy kedveltsége a tanárok szemszögéből .....	122
8.1.7. A metaforakutatás eredményei .....	135
8.2. A tanulói kérdőíves vizsgálat eredményei .....	146
8.2.1. A tanulók elvárásai az eredményes közismeret-oktatás kapcsán .....	146
8.2.2. Az eredménytelen közismeret-oktatás jellemzői a tanulók szerint .....	147
8.2.3. A tanulási motiváció egyes megnyilvánulási formáinak összefüggései.....	149
8.2.4. A tantárgy kedveltségére vonatkozó fő eredményeink .....	154
8.3. A kvalitatív vizsgálatok megvalósítása .....	159
8.3.1. Tanári félig strukturált interjúink eredményei .....	161
8.3.2. Tanulói fókuszcsoportos interjúk tapasztalataink.....	180
8.3.3. Az egyéni tanulói mélyinterjúk főbb tanulságai .....	192
8.4. Az eredmények összefoglalása .....	198
<b>9. Összegzés.....</b>	<b>210</b>
<b>10. A kutatás várható hasznosulása .....</b>	<b>212</b>
<b>11. A kutatás lehetséges folytatása .....</b>	<b>212</b>
<b>III. Felhasznált irodalom.....</b>	<b>214</b>
<b>IV. Mellékletek .....</b>	<b>223</b>
<b>V. Függelék .....</b>	<b>257</b>
<b>VI. Ábrák jegyzéke .....</b>	<b>297</b>
<b>VII. Táblázatok jegyzéke.....</b>	<b>301</b>

# **Borsodi Csilla Noémi: A közismereti tantárgyakat oktató tanári eredményesség értelmezési lehetőségei az egyes középiskola-típusokban**

## **Bevezetés**

A pedagógusi eredményesség meghatározása napjainkban egyre többet vizsgált terület, ugyanakkor mibenléte még mind a mai napig nem egyértelműen meghatározott. Ahhoz, hogy eredményességről, eredményes munkavégzésről beszéljünk, valamennyi életpálya vonatkozásában lényeges a legjellemzőbb elvárások ismerete. A pedagógusi hivatás sem lehet ez alól kivétel. Köztudott, hogy a szülők, tanulók, munkaerő-piac, jogszabályi környezet, intézményvezetés elvárásainak igyekszik megfelelni a pedagógus, azonban azt, hogy valóban „jól” végezze munkáját elsődlegesen az befolyásolja, hogy milyen nézetek illetve gyakorlati tudás együtteseként kialakított ún. „belső értékelőrendszer” (Zeichner – Liston, 1996; Falus, 2003) segítségével dolgozza fel és szelektálja ezen aktoroktól érkező ingereket. Az azonban, hogy hogyan választja ki az őt érő impulzusok közül önmaga 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 oktató tantárgy jellege is befolyásolhatja azokat. (Borsodi, 2019 a)

Disszertációnk a gimnáziumi és a szakképzésben dolgozó közismereti tárgyakat oktató pedagógusok eredményes munkavégzésről alkotott nézeteire és azokhoz fűződő lehetséges szerepelvárásaira, általuk észlelt főbb nehézségekre hivatott rávilágítani. Emellett a dolgozat vázolja a tanári eredményességre vonatkozó főbb kritériumokat, elvárásokat tanulói perspektívából is. Nem kísérli meg a pedagógusi eredményesség kritériumainak minden kétséget kizáró azonosítását, mindössze arra vállalkozik, hogy a pedagógusok ez irányú értelmezésére, önmagukkal szembeni elvárásaikra, az általuk vélt főbb akadályokra rámutasson, majd mindezek alapján azokat összevesse törekvéseik, elvárásaik legfőbb észleléivel, a tanulókkal. Mindezt intézményfüggő módon teszi.

A kérdéskör vizsgálata a szakképzésben dolgozó közismereti tantárgyakat oktató tanárként megéltek hatására fogalmazódott meg bennünk. Közismereti tantárgyakat oktató kollégáink gyakran munkájukat leginkább nehezítő tényezőként utaltak a „tanulói motivátlanság” problémájára, kiemelve, hogy a diákok „órán csak telefonoznak” valamint, hogy gyakran érzik úgy e pedagógusok, hogy diákjaik „töltelék tantárgyként” definiálják

tantárgyukat és nem remélhetik, hogy „lelkiesen tanulják azt, ha még a szakmai tantárgyak iránt sem tanúsítanak kellő érdeklődést”. Bár mind a szakmai, mind közismereti tantárgyat oktató kollégáink „evidenciaként” tekintettek a tanulói motiválatlanságra, mégis utóbbiak esetén került kiemelten előtérbe, hiszen a szakmai tantárgyakat tanító pedagógusok úgy vélték, ha a diák elhivatott, vágyik az adott professzió gyakorlására, úgy munkára fogható.

Pedagógusként megélt észleléseink arra is rámutattak, hogy akikkel a tanulók tisztelettudóak, kedvesek, azoknak az óráira rendszerint fel is készülnek, míg az általuk kevésbé becsült tanár tantárgyának tanulását mellőzik, arról gyakran 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 alapműveltség 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. Mindezen tanulói reflexiók hatására figyeltünk fel a középiskola különféle típusaiban dolgozó közismereti tantárgyakat oktató pedagógusokkal szembeni tanulói illetve a pedagógus önmagával szembeni elvárásainak kérdéskörére, mint az eredményesség értelmezhetőségét árnyaló tényezőre.

Egykori tanulóinkkal való beszélgetések során fogalmazódott meg feltevésünk, miszerint az elvárások nem csupán intézménytípusonként térhetnek el, hanem a szakképzésben a közismereti és szakmai tantárgyakat oktató pedagógusok esetében is különböznek. Előfordul ugyanis, hogy amennyiben egy szakmai tantárgyat oktató kollégát nem kedvelnek a tanulók, úgy őt „szükséges rosszként” megtűrik, mondván, hogy „legalább jó szakember” (emögött a gyakorlatorientáltságot, a tantárgy hasznosságát feltételezzük, mely túlmutat az adott személy kedveltségén), míg közismereti tantárgyakat oktató tanáraikkal korántsem ilyen elnézőek.

A kedveltség hiányának okát gyakran látszólag evidens tényekkel indokolták a tanulók, mint szigor, tanórai étkezés megtiltása (olyan intézményben, ahol nem áll

rendelkezésre étkezési lehetőség), segítőkészség hiánya. (Utóbbi megítélése szintén több esetben árnyalhatja a tanulók fejében élő elvárás-rendszert, hisz az önálló gondolatok, kreativitás elvárását, a konkrét útmutatás hiányát éppúgy érthetik alatta, mint azt, ha a pedagógustól segítséget kérnek, és ő hátat fordít nekik.) Adódtak olyan esetek is, amikor a diákok egyértelműen a módszertani sokrétősége okán nyilatkoztak kritikusan egy pedagógusról. A helyzetgyakorlatokat folytató tanárról például azt állították, hogy a „Színművészeti Egyetemen érzi magát”, a filmelemzéssel dolgozó kollégáról pedig kategorikusan kijelentették, hogy „lusta”, „felkészületlen”, hiszen filmes szakkörnek hiszi a tanórát, ahelyett, hogy „tanítana”. Később kifejtették, hogy „tanítás” alatt a frontális oktatás megvalósítását értik, ahol a tanár aktív és kommunikatív. A tanulói aktivitáson alapuló órák háttérben rendre a pedagógusi felkészültség hiányát vizionálták, kijelentve, hogy ez az oka annak, hogy „a tanulókkal tartatja az órát”. E tanulói reakciók kapcsán merült fel a tanárral szembeni szerepelvárások, mint eredményesség-értelmezést befolyásoló tényezők kulcsszerepe, különös tekintettel a tanulói „értékelőrendszerbe” mereven rögződött „óraleadó” tanármodellre, melyet inkább tekinthetünk sztereotípiának, mintsem elvárásnak, ilyen értelemben a pedagógus számára ennek nem a kiszolgálása, sokkal inkább az oldása jelentheti a kihívást. (Borsodi, 2019 a)

Munkánk kiindulópontja, mindezeket figyelembe véve, hogy az általunk olvasott, későbbiekben a szakirodalmi áttekintés során átfogó bemutatásra kerülő eredményességi kritériumok általános érvényűek, iskolatípus-függetlenek, ám, értelmezési keretük, valamint az egyes eredményességi indikátorokat befolyásoló tényezőkkel való kapcsolat erőssége az, ami eltér a szakképzés különböző típusaiban és gimnáziumban dolgozó tanárok esetében.

Kutatásunk azt volt hivatott feltárni, vajon hogyan definiálják az eredményességet a gimnáziumi illetve a szakképzésben dolgozó közismereti tantárgyakat oktató pedagógusok. Igyekeztünk megérteni és azonosítani az általános illetve az esetleges intézményspecifikus jellemzőket a pedagógusok eredményes munkavégzésről alkotott nézetei, valamint annak kapcsán, milyen elvárásokat fogalmaznak meg önmaguk felé ennek elérése céljából. A pedagógusi vizsgálat eredményeire alapozva szakképzésben és gimnáziumban tanuló diákok pedagógusi eredményességgel kapcsolatos elvárásainak vizsgálatát is célként tűztük ki. Arra kerestük a választ, vajon közelítenek-e a tanulók és a tanárok eredményes pedagógiai munkával kapcsolatos elvárásai egymáshoz. Szintén a pedagógusi eredményekre, az általuk említett nehézségekre alapozva vizsgáltunk annak kapcsán, vajon hogyan interpretálják a diákok a pedagógusok által felvetett nehézségeket, kihívásokat. Előrebocsátjuk, hogy vizsgálatainkat a 2020-ban bekövetkezett járványügyi helyzet előtt két évvel fejeztük be és

disszertációnkat is a koronavírus miatt kialakult veszélyhelyzet okán bevezetett távoktatási időszak előtt írtuk, így az a mindezek hatására végbement esetleges elvárásokkal illetve eredményesség-értelmezési lehetőségekkel összefüggő változásokra nem tér ki. Lényegesnek látjuk hozzátenni továbbá, hogy az egyes szakképzés keretében működő intézménytípusok megnevezése a képzési rendszer 2020-ban aktuális átalakítása előtti időkből származik, továbbá kijelentjük, hogy a közismereti tantárgyakat oktató pedagógusi szereppel szembeni elvárások az ezt megelőző időszakra értendőek.



## I. A pedagógusi eredményesség-értelmezés elméleti háttere

A szakirodalmi áttekintés szempontjaiként említhető valamennyi, a pedagógusi eredményesség, sikeresség értelmezését megkísérlő, továbbá az azok alapján kirajzolódó, valamennyi eredményességi kritérium (tanári és tanulói közérzet, tanár-diák kapcsolat, tanulói teljesítmény, illetve utóbbinak szubjektív, differenciált, intézménytípus-függő értelmezési lehetőségei) szerepét, egymással való összefüggéseit vizsgáló munka, valamint azok, melyek a tantárgyi attitűd, tantárgyi érdeklődés – mint szubjektív teljesítmény – főbb összefüggéseit elemzik. Lényeges, hogy elméleti háttér által is rávilágítsunk, milyen szerepe van a tanárral való kapcsolat percepciójának, a tanár kedveltségének, illetve vele való kedvezőtlen kapcsolatnak a tantárgyi-tanulási motiváció kapcsán. Fontos adalékként szolgálnak a kutatómódszertani, illetve az eredményességértelmezési modellalkotási lehetőségeket vázoló irodalmak, ugyanis a bemutatott eredményességi, „sikerességi” koncepciók mentén kialakított értelmezési keret segítségével folytattuk kutatásunkat. Ezek közt kiemelt helyen állnak Fűzi (2007; 2012) és Suplicz (2007; 2012) munkái, akik „újítónak” tekinthetők a hazai eredményesség-definíciós vizsgálatok sorában, továbbá teljes disszertációt szenteltek annak, „legitimálva”, elősegítve ezzel munkánkat.

Több szerző véli úgy, hogy a tanári eredményesség kérdését nem tényként, hanem inkább egyfajta lényeges következményekkel járó meggyőződésként érdemes kezelni. A tanár saját hatékonyságába vetett hite ugyanis olyasfajta ítélet formájában jelenik meg, melyben a pedagógus elvárásként fogalmazza meg önmaga felé, hogy valamennyi tanuló eredményességét képes legyen javítani, azokét is, akik alacsonyabb tanulási képességszinttel rendelkeznek vagy csekély mértékben motiváltak. (Tschannen-Moran & Woolfolk – Hoy, 2001; Guskey & Passaro, 1994) Elsődlegesen nem tényleges tanári hatékonyságról, eredményességről, hanem eredményesség-érzetről gondolkodnak a szerzők, mely a tanulói eredményességre (mely alatt egyaránt értik a mérhető teljesítményt valamint a motivációt) és a tanulók saját eredményesség-érzetére is kihatással van. A tanár személyes hatékonyságába vetett hite hatást gyakorol munkamoráljára, céljaira, felkészülési módszereire és azokkal kapcsolatos szempontjaira, valamint tanításba fektetett energiájára, motiváltságára, további önmagával szembeni elvárásaira. A tanárok énhatékonyságba vetett hite továbbá annak okán is kulcsfontosságú lehet, hogy segíti őket abban, hogy kitartóbbá váljanak és az általuk érzett esetleges visszaeséseket könnyebben tudják kezelni, továbbá ezáltal válnak toleránsabbá diákjaik hiányosságaival, tévedéseivel szemben. Végül de nem utolsónak szerepet kap a „nehezen kezelhető” és a különleges bánásmódot igénylő

tanulók iránti empátiájuk fejlesztésében. (Tschannen-Moran – Woolfolk Hoy, 2001,783-784) A tanár hatékonyság-érzetét Tschannen-Moran és Woolfolk Hoy mellett több más szerző is úgy definiálja, mint a pedagógus azon nézetét, miszerint képes a tanulók teljesítményét, tanulási motivációját növelni még abban az esetben is, ha a tanuló alulmotivált vagy épp „nehezen kezelhető”. (Ashton, Buhr& Crocker, 1984; Gibson&Dembo, 1984; Guskey, 1981)

Rice (2010) felhívja arra is a figyelmet, hogy a hátrányos helyzetű tanulók segítéséhez speciális pedagógusi felkészültség kell és a „legjobb” tanárookra van szükség a „hátrányos helyzetű iskolákba” („disadvantaged schools”).

Már 1976-ban, a RAND kutatóinak eredményei között is szerepelt, hogy „*a tanárok hatékonysága és a kisebbségi tanulók olvasási eredményeinek eltérései között szoros az összefüggés*”(Tschannen-Moran, 1998, 204 idézi Zhou, 2019). A RAND mérőeszközében többek között ilyen állítás is helyet kapott, miszerint "*A tanár valójában nem sokat tud tenni, mert a tanulók motivációjának és teljesítményének nagy része az otthoni környezettől függ.*" illetve: „*Ha nagyon keményen próbálok, megismerhetem a legnehezebben kezelhető vagy alacsony szinten motivált tanulókat is.*” Mivel az elsőként idézett item az egy adott tanár egyéni képességein túlmutat, később azt általános tanítási hatékonyságnak (GTE, General Teaching Efficacy), a másodikként említésre került itemet személyes tanítási hatékonyságnak (PTE, Personal Teaching Efficacy) nevezték, mivel specifikusabb és egyéni (Tschannen-Moran, 1998 idézi Zhou, 2019).

A RAND kutatói úgy nyilatkoztak, hogy Rotter *Generalized Expectation for Internal versus External Control of Reinforcement* című (1966) munkája ihlette vizsgálatukat, aki a kontrollhely fogalmát bevezetve javasolta, hogy az egyes személyek viselkedésének megfigyelése, elemzése mellett, azt kiegészítendő a külső környezeti tényezőket is vegyük figyelembe. Kijelenthető valamennyi szerző munkája nyomán, hogy a diákok teljesítményét és motivációját a tanárok számára, szakmai énhatékonyságuk szempontjából alapvető megerősítésnek tekintik. Más szerzők véleménye is hasonló: „*azok a tanárok, akik úgy vélik, hogy befolyásolhatják a hallgatók teljesítményét és motivációját, azt feltételezik, hogy képesek ellenőrizni a cselekedeteik megerősítését, nagyobb hatékonysággal bírnak*” (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000, 481 idézi Zhou, 2019) Megállapítható tehát, hogy egyértelmű konszenzus van abban, hogy az énhatékonyság pedagógus részéről történő személyes észlelése kihat a tényleges énhatékonyságra, mely a tanulók teljesítményében, motivációjában manifesztálódik.

Bár a tanári énhatékonyság illetve kollektív tanári énhatékonyság kérdése modern, jellegzetesen 21. századi vizsgálati területnek tekinthető, ugyanakkor, mint arra rámutattunk, már a 20. század második felében megjelentek annak alapjai. Bandura például már 1977-ben elkülönítette az egyén énhatékonyságát a kollektív hatékonyságtól. (Bandura, 1977, 203) Ez utóbbi témáról több szerző is ír, kiemelve, hogy nem más, mint a csoport tagjainak értékítélete a csoport képességeiről, melyek meghatározzák, hogy a csoport milyen célokat tűz ki maga elé, és mennyi erőt, energiát fektet azok elérésébe, valamint kudarc esetén megmarad-e a csoport összetartása, vagy erodálódik. A magas kollektív hatékonyságú csoportok nagyobb teljesítményre képesek, és nagyobb az összetartásuk, mint az alacsony kollektív hatékonyságú csoportoké. A közös tudás, a közös felelősség, a többszörös kapcsolódások a szervezeten belül, a kölcsönös függőségi viszonyok, ezek mind megteremtik az egyének személyes hatékonysága és a szervezet eredményes tevékenysége közötti kapcsolatot (Stajkovic & Luthans, 1998. 73.; Zagyváné Szűcs, 2019). A közösség hatékonysága tehát nem más, mint egy adott társadalmi egység – mely lehet egy család, csoport, szervezet vagy éppen közösség – ítéleteinek összessége arra vonatkozóan, hogy mennyire hatékonyan tud tevékenykedni egy adott területen (Caprara és mtsai, 2006; Zagyváné Szűcs, 2019 ). Egy közösség kollektív hatékonyságába vetett hite azonban nem egyenlő a közösséget alkotó egyének énhatékonyságának az összességével (Bandura, 2001. 266, Zagyváné Szűcs, 2019.). A közösség saját hatékonysága erősen hat a közösséget alkotó egyének énhatékonyságára, és nagymértékben befolyásolja a munkával való elégedettséget is. (Zagyváné Szűcs, 2019) Nem nehéz mindezek ismeretében belátni, hogy a pedagógussal szemben nem csupán a kollegiális együttműködés jelenik meg elvárásként a legtöbb kutatás tanulságai szerint, hanem – amennyiben a tanulók kollektív hatékonyságát, mint teljesítménynövelő tényezőt vesszük figyelembe – úgy nem nehéz leszűrni a következtetést, miszerint a tanulói közösségek építésével kapcsolatban is lényeges feladatai vannak a tanároknak, illetve tanárkollektíváknak.

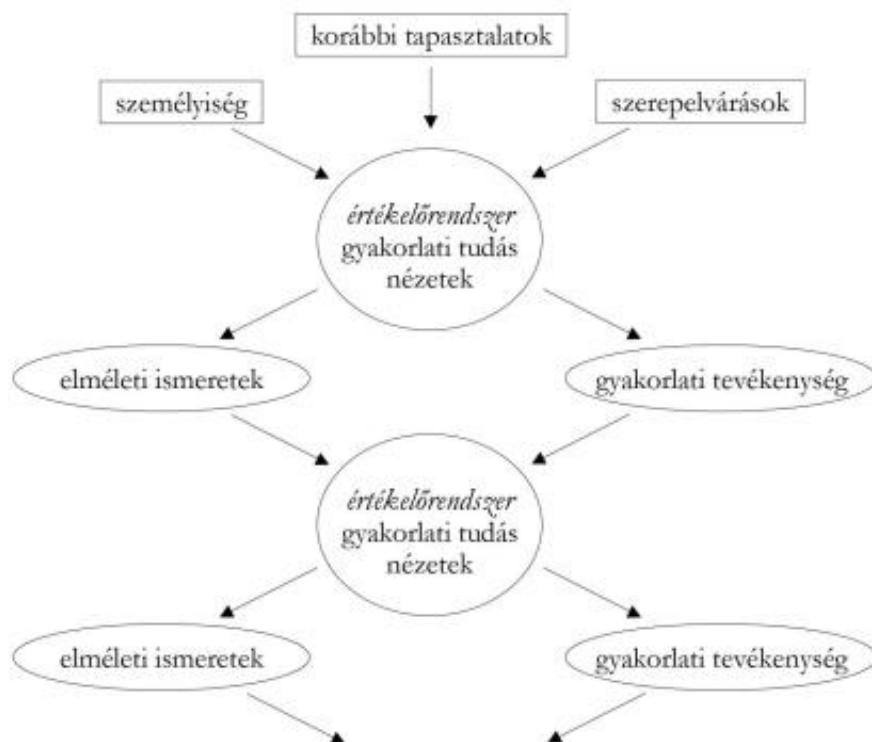
Jelen eredményekkel összhangba hozható Wentzel (1996; 1998) és Deci (1992) álláspontja is, melyben hangsúlyozzák, hogy a tanulási motivációra és a tanulmányok iránti érdeklődésre kiemelt hatással vannak a tanárok mellett a társak is (Wentzel utal a szülők szerepére is, ám disszertációnk ekkora ív „befutását” nem vállalja).

A társak szerepét a szerzők abban látják, hogy a tanulók iskolai motivációjának alakulásában, ezen belül a tanulmányok iránti érdeklődés felkeltésében a „valahová tartozás” érzése kulcsfontosságú tényező lehet. (Deci, 1992; Wentzel, 1998) Már Bandura (1977) is utalt a pedagógusi eredményesség fogalmára, azt definiálni igyekezett, azonban

elsődlegesen a pedagógus személyes hatékonysága, énhatékonysága szemszögéből tette ezt. Nemzetközi szakirodalomban elsőként a RAND kutatói (1978) kezdték vizsgálni a pedagógusi eredményességet (nem elkülönítve azt a hatékonyságtól) azonosítva a tanár azon vélekedésével, mely szerint képes hatással lenni a tanulók teljesítményére (McLaughlin – Marsh, 1978, 84 idézi Zhou, 2019).

Mindent egybevetve kijelenthető, hogy a tanári eredményesség, „sikeresség” a legtöbb munkában egyfajta átfogó modellként, több tényező együtteseként értelmezett, melyben a kedveltség, eredményesség (azaz „tanulói teljesítmény” fokozásának képessége), továbbá tanulókkal kapcsolatos elfogadásra, toleranciára való nyitottság, önreflexióra való hajlandóság (Falus, 2001) jelenik meg, melyet a pedagógust érő tanulói, szülői, kollegiális elvárások percepciója befolyásol. (Malmberg et al., 2010; Nikitscher, 2010; Sallai, 2004; Wentzel, 1996; 1998) Előbbi kijelentést erősíti Lubinszki Mária (2008) írása is, mely szerint elsődlegesen a tanár-diák kapcsolat minősége az, amely meghatározza a tanulók motiváltságát és – a szerző által ezt mintegy egyenlőségjellel ellátva – a pedagógusi munka sikerességét. Ezt igazolja Szabó Éva (1999) vizsgálata is, mely során azt találta, hogy a tanárok elutasításának vagy kedveltségének okait diákjaik elsősorban a velük való kapcsolat milyenségében látják. Összefüggést tehát a tanár kedveltsége és a tanár-diák kapcsolat között lát, azonban nem utal összefüggésre a tanár és a tantárgy kedveltsége között.

Mindezek ismeretében dolgozatunkban bemutatásra kerülő „hagyományos sikerkonceptiók” indikátorai a következők: tanulók körében értelmezett kedveltség, „tanulói teljesítmény”, jó tanári közérzet, valamint tanulókra szabott és körültekintő módszerválasztás, továbbá mindeneke előtt önreflexió. (Falus, 2001; Sallay, H., 1995, Sallai, É. 1996, 2004) Utóbbi jelentőségét érdemes kiemelni: a reflektív gondolkodás fejlődésében kulcsszerepet kap ugyanis az ún. „értékelőrendszer”, mely a pedagógus értékei, szakmával kapcsolatos szerepelvárásai és korábbi tapasztalatai bázisán alapulva jön létre, majd egyfajta lencseként funkcionálva a gyakorlati tevékenység és a másoktól (esetleg szakirodalomból) szerzett elméleti ismeretek értelmezését, szervezését végzi. Kialakulása azonban nem egy “befejezett folyamat”, hanem inkább egyfajta folyamatos, dinamikus kölcsönhatásként, fejlődésként értelmezendő. Az értékelőrendszer ugyanis gyakorlati tapasztalatok és az elméleti ismeretek hatására módosul, s a továbbiakban ez a módosult – azaz folyamatosan módosuló – értékelőrendszer tölti be a lencse szerepét. A pedagógus szakmai fejlődése e reflektív folyamatok sorozatának eredménye, melyet befolyásol a tanár személyisége, korábbi tapasztalatai valamint szerepelvárásai. (Zeichner–Liston, 1996, 23–28.; Falus, 2003, 70-72) (1. ábra)



1. ábra. Az értékelőrendszer szerepe a tudás és a gyakorlati tevékenység fejlődésében. Forrás: Falus (szerk.): 2003, 72

A reflektív tanítás olyan, a pedagógiai tevékenységet folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodási és gyakorlati stratégia, amely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését. A reflektivitásnak alapvetően két irányát különböztethetjük meg: a tanárnak a tanulók, a tanulócsoporthoz történő, illetve a saját személyére, nézeteire és tevékenységére irányuló elemzéseket. (Szivák, 2010; 2014)

A reflektív gyakorlathoz szorosan kapcsolódik az önreflexió, amely irányulhat a pedagógus saját tevékenységére, nézeteire, értékeire, személyiségére és döntéseire. Megvalósulhat a tanóra közben, de a tanítás után is, azaz célokat, következtetéseket fogalmaz meg az osztálytermi munka közben, de a tevékenység utáni reflexió során a pedagógus a köztes célokat és következtetéseket szélesebb kontextusban, az iskola kontextusában értelmezi. Az önreflexió (önmaga helyzetének megvilágítása, a lehetséges alternatívák elemzése, értékelése, döntéseinek indoklása) vezeti el a pedagógust az önértékeléshez, teljesítményének minősítéséhez, bizonyos a saját teljesítményre vonatkozó reakciók (elégedetlenség, elégedettség) valamint adaptív vagy defenzív magatartás kialakulásához. (Zagyváné Szűcs, 2017, 180; 2019, 35-36)

Leithwood és Beatty (2008) úgy véli, a leglényegesebb eredményességi kritérium a tanár kedvező iskolai közérzete, mely a tanulói teljesítményre is kihat. King és Newman

(2001) is hasonlóan vélekedik. Azt állítják ugyanis, hogy a tanulói teljesítmény háttérében a tanári hozzáértés, a pedagógus szakmai fejlődési lehetőségei és a támogató iskolai klíma áll. Ha tehát a pedagógus lehetőséget kap a fejlődésre és nem csupán a tanteremben, hanem kollégái körében is biztonságban érezheti magát, egyértelmű, hogy hatékonyabbá válik munkája.

Hinchey (2010) tanári hatékonyság alatt a tanárnak nem csupán a tanulók mérhető teszteredményeit, hanem motivációit is magában foglaló tanulási folyamatára gyakorolt hatását érti, azonban a pedagógusi eredményesség összetevői közé a tanári tevékenységeket és személyes minőség összetevőit is besorolja. (1. táblázat)

Tanári minőség (személyes tulajdonságok, készségek, felfogások)	Tanári teljesítmény (Tanári tevékenységek)	Tanári hatékonyság (a tanár tanulókra gyakorolt hatásai)
Iskolázottság, tapasztalat, bizonyítványok, végzettségek megléte	Tantermi tevékenységek és tanár-diák interakciók	Tanulói teljesítmény
Pedagógiai tartalmi (elméleti) és gyakorlati tudás, az elméleti ismeretek gyakorlatba való átültetésének képessége	Tantermen kívüli támogatott vagy mentorált tevékenységek	érettségi eredmények
A tanulók és tanulási folyamatuk, fejlődésük megértésének képessége	Tanári tevékenységek tantermen kívül, iskolában és közösségben	Tanulói attitűdök, magatartás motivációk, társas és érzelmi értelemben vett kedvező közérzet
Diszpozíciók, hiedelmek, elvárások, értékek		

1. táblázat. A tanári eredményességet meghatározó tényezők (Forrás: Hinchey, 2010, 3.)<sup>1</sup>

Hinchey tehát úgy gondolja, a tanári eredményesség kérdésköre igen komplex, több területet magában foglaló rendszer. Felfogásában egyedi, hogy a tanári minőség tárgykörébe sorolja az elvárások, hiedelmek rendszerét, illetve a tanár által fejlesztendő tanulói jellemzők kategóriájához tartozónak tekinti a tanuló magatartását, motivációit és kedvező közérzetét.

Mindezekkel összhangban szakirodalmi áttekintést tartalmazó fejezetünk logikai felépítése a következő:

## 1. A pedagógusi eredményesség egyes indikátorainak bemutatása

### 1.1. A tanár kedveltsége

### 1.2. A tantárgy kedveltsége

### 1.3. A tanulói teljesítmény egyes megjelenési formái

### 1.4. A tanár közérzetének szerepe

### 1.5. A tanulói közérzet fontossága

<sup>1</sup> Jelen dolgozat csupán a táblázat jobb és bal alsó rubrikájára vonatkozó kérdéskörök elemzésére vállalkozik.

2. A pedagógus szerepelvárásainak relevanciája a tanári és tanulói közérzet alakulása szempontjából
3. A közismereti tantárgyakat oktató pedagógust érintő szerepelvárások
4. A pedagógusi eredményesség indikátorainak értelmezési lehetőségei az egyes intézménytípusokban
5. A közismereti tantárgyakat oktató pedagógusokra vonatkozó elvárásokat befolyásoló aktuális törvényi, jogszabályi háttér bemutatása
6. A szakirodalmi áttekintés szintézise

## **1. A pedagógusi eredményesség indikátorainak bemutatása**

Hazai és nemzetközi viszonylatban egyaránt javarészt két irányvonalat követnek a vonatkozó tudományos munkák. Egyik az oktatáskutatás irányvonala, melyben a hatékonysággal, hozzáadott pedagógiai értékkel hozzák összefüggésbe az eredményesség-értelmezést, mely zálogának egyértelműen a tanulói teljesítményt tekintik. A pedagógus eredményessége nem egyéni, sokkal inkább intézményi szintű kérdéskör és középpontba a mérhető tanulói teljesítményt (versenyeredményeket), mint az „eredményesség” kézzel fogható bizonyítékát helyezi, kiegészítve azt az intézmény életében betöltött szakmai feladatok (pedagógiai program összeállításában való együttműködés, minőségirányítás, pályázatírás, stb.) terén nyújtott teljesítménnyel (Sági, 2006; Lannert, 2004). Több szerző munkájában jelenik meg napjainkban az „eredményesség” mint a köznevelés területén széles körben használt fogalom, azonban definíciója mögött viszont nincs még széles szakmai konszenzus. A nemzetközi gyakorlatban az eredményességvizsgálat egyfajta kimenetet mér, alapvetően a tanulói teljesítmény mérésén alapszik, ahol rögzítik a kezdő állapotot, és a lezajlott fejlődést helyezik a középpontba. Az eredményesség az oktatásban e megközelítés szerint elsősorban nem a tanuló, hanem főleg a pedagógus és a pedagógusközösségek eredményességét jelenti. (Lannert, 2004)

Lannert (2004) megkülönbözteti, ugyanakkor egymással szoros összefüggésben említi az eredményességet, méltányosságot és hatékonyságot. Az eredményesség és a hatékonyság fogalma ugyanis szorosan összetartozik, hiszen nem mindegy, hogy milyen és mekkora nagyságú források árán éri el a rendszer vagy annak intézményei az eredményes minősítést (Balázsi – Horváth, 2012). Az oktatás terén csak akkor beszélhetünk minőségről,

állítja Lannert Judit, ha egyszerre teljesíti a hatékonyság, az eredményesség és a méltányosság kritériumait (Lannert, 2004). A hatékonyság fejezi ki a ráfordítások mennyisége és az eredményesség közötti kapcsolatot (Gyökös, 2015). *„A hatékonyságot közgazdasági értelemben kétféleképpen is megközelíthetjük: adott erőforrásból kell minél többet kihozni, vagy minél kevesebb befektetéssel ugyanazt az eredményt elérni. Ez a kétféle értelmezés mégsem jelenti ugyanazt. Az első értelmezés szerint az a cél, hogy minél többet hozzunk ki a meglévő erőforrásainkból, a másik szerint viszont az, hogy valamit minél olcsóbban állítsunk elő. A közszféra és a közoktatás számára is az a cél, hogy minél többet hozzon ki magából, nem pedig az, hogy egy adott szintet – ráadásul, ha ez a szint igen alacsony – minél olcsóbban biztosítson.”* (Lannert, 2004) Az eredményesség lehetséges értelmezésére a Pedagógiai lexikon is kitér. Ezen értelmezés szintén jelen irányzathoz kapcsolható, hiszen itt az eredményesség definíciója kapcsán azt találjuk, hogy az az oktatási folyamat során a tanulók magatartásában, tudásában, tevékenységében érvényesülő pozitív megnyilvánulásokként, teljesítményekként definiálendő, illetve ezek rendszereként. Összegzésként megállapítható, hogy pedagógiai szempontból általában az oktatási rendszer, illetve a nevelés és az oktatás eredményességét vizsgálják a kutatók (Báthory – Falus, 1997; Dávid – Dávid 2019) és inkább pedagógusok együttműködését feltételezve, egyfajta kollektív hatékonyságban gondolkodnak. (Donohoo, 2017; Brinson – Steiner, 2007; Goddard, Hoy&Hoy, 2000; Hattie, 2016; Zhou, 2019 )

A pedagógusi eredményesség korábban említett irányvonala mellett a másik, vezető irányzat „sikerességként” megnevezve a tanári és tanulói közérzet kölcsönhatását, tanulók körében való kedveltséget érti alatta, mely kiegészül – az adott tanulócsoport számára – megfelelő módszerválasztással, valamint ide köthetően a felkészülés jellemzőivel, nevelésről alkotott nézetekkel. (Sallay, 1995, Sallai, 1996, 2004; Falus, 2001; Fűzi, 2012; 2015; Suplicz, 2012) Míg előbbi rendszerint az oktatásirányítás által megvalósított minőségbiztosítás, addig utóbbi a neveléstudomány eszköze, melynek célja a pedagógusi eredményesség, „sikeresség” meghatározása, illetve annak vizsgálata, hogy a „sikeresnek”/”jónak” titulált tanárok hogyan hatnak a tanulók iskolai előmenetelére, tanulmányi teljesítményére. Míg előbbi elsősorban az intézményvezetők, utóbbi a tanárok önértékelésének és diákjaik értékelésének függvényében vizsgálódik. Hasonlóan fogalmaz Bacskai (2015) is, amikor azt állítja, hogy a pedagógusi eredményességgel kapcsolatos kutatások egy része az iskolai eredményességet vizsgálja, az iskola egészére koncentrálva, az infrastrukturális feltételeken át a tanulási környezetig, különös figyelmet szentelve a vezetőnek, míg a másik csoportja a tanárra, mint egyénre koncentrál. E kutatások során



vizsgálják a végzettségét, a tapasztalatait, az alkalmazott módszereit és egyéb jellemzőit. Hozzáteszi azonban, hogy a tanári munka eredményességét nehéz lenne önmagában, kontextus nélkül értelmezni.

Jelen vizsgálat az utóbbi, a pedagógussal, mint egyénnel kapcsolatos kutatásforma felé hajlik. Fő jellemzője, hogy kiindulópontja a pedagógiai gyakorlat, elhelyezkedése a neveléstudomány területén értelmezhető, azonban szoros kapcsolatban áll az oktatáskutatásban is vizsgált kérdéskörökkel.

Munkánk során az „eredményesség” kifejezést használjuk ugyanis, mely az oktatáskutatás nyelvhasználatában gyakori, azonban hasonlót értünk alatta, amit a neveléstudomány a „sikeresség” alatt, ugyanakkor e terminológia nehezen értelmezhető. Köznyelvünkben ugyanis aligha nevezhető „sikeresnek” egy „pozitív irányú lemorzsolódásban érintett” pedagógus<sup>2</sup>, de az sem, akinek személyre szabott stratégiái vannak a tanulók kimaradásának megakadályozására, esetleg a diákok önbecsülésének fejlesztésére. Sikeres pedagógus Pestalozzi vagy Maria Montessori volt, esetleg Rudolf Steiner, netán Zsolnai József, vagy, hogy valaki „kézzel foghatót” is említsünk, K. Nagy Emese. Ők maradandót, ismertet alkottak/alkotnak, munkájuk kihat mind a neveléstudományi gondolkodásra, mind a pedagógiai gyakorlatra.

Nem említhetők egy napon azzal a gimnáziumban dolgozó közismereti tantárgyakat oktató pedagógussal, akinek a diákok szeretik az óráit, esetleg tantárgyát (is), ahogyan azzal a gimnáziumi vagy szakgimnáziumi nyelvtanárral sem vethető össze munkásságuk, akinek a diákjai az érettségire már felsőfokú nyelvvizsgával „a zsebükben” érkeznek. Azzal a szakképzésben dolgozó közismereti tantárgyat oktató pedagógussal sem állítható tevékenységük párhuzamba, aki segíti a diákokat jövőképük, önbecsülésük stabilizálásában, esetleg akinek hatására a diákok úgy érzik, továbbtanulnának, még annak tudatában sem, hogy a felsőfokú továbbtanulás már huzamosabb ideje egyfajta „mérhető” eredményességi

---

<sup>2</sup> Az általunk „pozitív irányú lemorzsolódásként” aposztrofált jelenségről a szerző kolléganőjével közös, Új Pedagógiai Szemle 2017/11-12. számában megjelent cikkében írt. E fogalomról szakirodalomban nem olvastunk, magunk alkottuk azt intézményi tapasztalásaink hatására. Azokat a helyzeteket értjük alatta, amikor a diákok az érettségit nem adó szakképzést érettségit adó intézménybe vagy adott iskolán belül ilyen osztályba történő jelentkezés okán hagyják el (több esetben azzal indokolva, hogy többet szeretnének tanulni a közismereti tantárgyakból, mint amit e képzéstípus nyújthat). Úgy vélekedtünk, e jelenség előidézésében szerepe lehet a közismereti tantárgyakat oktató pedagógusnak is. Állítottuk továbbá, hogy ezek az események a szakiskolai (szakközépiskolai) közismereti tantárgyakat oktató tanárok legnagyobb sikerei és kudarcai is egyben, hiszen „mérhető tanulói teljesítmény” vonatkozásában eredménynek tekinthetők, azonban a kollégákkal való együttműködés és az intézményi érdekek – gondolunk akár az egyes osztályok és ez által olykor pedagógus álláshelyek megszűnésére, akár az intézményen belüli deszegregációs törekvések meghiúsulására is - jelentős mértékben sérülhetnek a tömeges „pozitív irányú lemorzsolódás” miatt, melyet természetesen kiegészíthet a „hagyományos” lemorzsolódás. (Borsodi – Nagy, 2017)

kritériumként jelenik meg már az érettségit adó szakképzés viszonylatában is és ebben a közismereti tantárgyat oktató pedagógusnak kiemelt szerepe van (Liskó, 2000).

E pedagógusok „mérhető értelemben” vagy éppen a nevelési értékek vonatkozásában „eredményesek” (jelenleg általuk oktatott tanulócsoportok esetében), de nem nevezhetőek sikeresnek. A szakképzésben dolgozó tanárok jellemzően ún. nagyobb kihívást jelentő iskolákban („most challenging schools”) (Rice, 2008), más kifejezéssel élve „veszélyeztetett iskolákban” („at risk schools”) (Darling-Hammond, 2010; Bacskai, 2015, Széll, 2016) dolgoznak, ezért több, pontosabban más kihívásoknak kell eleget tenniük munkájuk során, mint egyéb intézménytípusokban tanító kollégáiknak. Esetükben tehát az „eredményesség”, mely nem lehet azonos a „hétköznapi értelemben vett sikerrel” teljesen máshol kezdődik.

Disszertációmban tehát elkülönítjük a sikerességet, mint társadalmi elismertséggel is járó eredményességet a pedagógus egyéni értelemben vett, tanulók által is definiált eredményességétől és kizárólag az utóbbival kapcsolatos értelmezési lehetőségeket, elvárásokat vizsgáljuk. Előbbi ugyan értelmezésre szorul, ám jelen munkánk keretében arra nem térhetünk ki.

Munkánk releváns háttérét jelentik továbbá azon kutatások, melyek a „hagyományostól eltérő” feladatokat ellátó pedagógusok eredményesség-értelmezését vizsgálják. Ide sorolható Bacskai (2015) említett munkája is, melyben hátrányos helyzetű tanulókat nevelő-oktató pedagógusok eredményességét igyekezett meghatározni az általa vázolt kritériumokkal, beismerve, hogy a tanári eredményességnek – amin elsősorban a diákok tanulmányi eredményességét elősegítő tanári hatást értik – nincsenek egyértelmű, könnyen megragadható mutatói. Tanulói eredményesség, „teljesítmény” alatt ő az Országos Kompetenciamérésen elért eredményeket, valamint a tanórai rendet, szocializációs eredményességet érti. Az ő vizsgálatában is megjelenik a tanár saját munkájáról vallott vélemény, mint a szubjektív eredményességként értelmezett pedagógusi eredményesség eleme.

Megállapítható továbbá, hogy a tanári eredményesség mutatóit a különféle tudományterületek eltérő módon határozzák meg. A pszichológiai kutatások a pedagógusi eredményesség legfőbb kritériumaként, pontosabban az eredményes pedagógus fő jellemzőjeként a humort, empátiát (Fúzi – Suplicz; 2007); a reflektivitást (Darling – Hammond, 2010), míg az oktatásszociológiai irodalom a demográfiai, társadalmi helyzetet, származást (tanárét és tanulóét) helyezi középpontba. (Nagy, 1998) Az „empátia”, mint kulcselvárás ambivalenciáira Köcséné Szabó Ildikó (2009) hívja fel a figyelmet tanárjelöltek

körében végzett, önmagukkal kapcsolatos szerepelvárásait feltáró kutatásának bemutatása során. Buda Béla 1985-ös művét idézi, melyben a következőket írja:

*„Az empátia a személyiség olyan képessége, amelynek segítségével, a másik emberrel való közvetlen kapcsolat során bele tudja élni magát a másik lelkiállapotába. Ennek a beleélésnek a nyomán meg tud érezni és érteni a másiban olyan emóciókat, indítékokat és törekvéseket, amelyeket az szavakban direkt módon nem fejez ki, és amelyek a társas érintkezés szituációjából nem következnek törvényszerűen. A megértés és megézés fő eszköze az, hogy az empátia révén a saját személyiségben felidéződnek a másik érzelmei és különféle feszültségei. Ezt úgy is ki lehet fejezni, hogy a személyiség beleéli, mintegy a másíkba vetíti önmagát.”* (Buda, 1985 idézi Köcséné, 2009)

Köcséné (2009) bizonytalanságát fejezi ki annak kapcsán, hogy az „empátia”, mint evidensnek tűnő „elvárás” fogalma alatt valóban e speciális beleérző képességet értik-e a tanárjelöltek, vagy csupán homályos sejtéseik alapján sorolják be az alapvető elvárások közé.

Közismert, hogy léteznek a tanári munkának olyan mérhető, objektív elemei, melyeket a kutatók huzamosabb ideje próbálnak összefüggésbe hozni a mérhető teljesítménnyel, amely azonban kevés összefüggést mutat a diákok tényleges eredményességével. A tanárok által történő visszajelzések („mérhető teljesítmény”) hatása ugyanis gyenge, ellentmondásos. (Bacskai, 2015) Ezen ellentmondások kiküszöbölésére a tanári hozzáadott érték (Hanushek, 1992, Csapó, 2002; Neuwirth – Horn, 2005; Lannert, 2006) és a tanulóktól elvárt érték (Neuwirth, 1999) mérését tekinti kívánatosnak a szakirodalom. Azonban érdemes megjegyezni, hogy hazánkban ennek kiszámítása során az Országos Kompetenciamérés teszteredményei mellett a szociális helyzetet leíró családi háttér indexet (CSHI) is figyelembe veszik. A hozzáadott érték az iskola pedagógiai színvonalának a mutatója, ezzel szemben a teljesítménymérések abszolút eredményei inkább a magas kezdőszintet, valamint a családi háttér hatását jelenítik meg (Nahalka, 2014; Dávid – Dávid, 2019).

Dolgozatunk e részében vázoltuk az eredményességi kritériumokat, értelmeztük a „tanulói teljesítmény” néhány lehetséges meghatározását, kiemelten kezelve a pedagógiai hozzáadott érték fogalmát, elkülönítettük az eredményesség, méltányosság és hatékonyság meghatározását és vázoltuk ezek kapcsolatát. Megkülönböztettük továbbá az egyéni értelemben vett eredményességet a társadalmi szinten értelmezendő eredményességtől, azaz „sikerességtől”, szót ejtettünk továbbá a személyes énhatékonyságról, arra történő törekvésről, valamint a kollektív hatékonyság (tanárok és tanulók esetében) értendő

megvalósulásának fontosságáról, továbbá a tanulók kollektív hatékonysága kapcsán szó esett a pedagógus(csoport), mint közösségépítő(közeg) kulcsszerepéről.

### **1.1. A tanár kedveltsége**

A tanár kedveltségének irodalma valaha a „jó” és „rossz” tanárokat érintő kutatásokra szorítkozott, melyek egykoron egyfajta „erénygyűjtemények” voltak, majd később, illetve ezzel párhuzamosan az 1990-es évekre kompetencia-listákká alakultak, illetve a pedagógusi eredményesség-kutatások fő alapjaivá váltak.

Már az 1960-as évekből is ismerünk olyan tanulmányt, mely a „jó” tanárok jellemzőit vizsgálja, összehasonlítva azokat a „rossz” tanári jellemzőkkel. Ennek érdekessége, hogy a tanári személyiséget, tanári munka minőségét a tanulók szemszögéből vizsgálja. Ez ekkoriban még újtásnak volt tekinthető. E kutatás eredményeként említendő, hogy a tanulók kiemelt értéknek nevezték meg a segítőkészséget, míg a „rossz” tanárság fő kritériumaként a zárkózottságot, tananyag rossz elmagyarázását jelölték meg. (Hamachek, 1969) E tendencia – nevezetesen a „jó tanárság definíciójának tanulói vélemények által történő kutatása”, vagy inkább a tanulói elvárások vizsgálata – az 1970-es években is tovább élt. Ekkor egy vizsgálat azt találta, hogy a jó és rossz tanárok közti legfőbb különbség a tanárok tanulók iránti attitűdjének, toleranciájának vagy épp annak hiányának tanulói percepciójában érhető tetten. (Kenny et al., 1972)

Szabó (1990) még a XX. század végén is összemosta a „kedvelt” és a „jó” tanár fogalmát, illetve egyenlőségjelet tett azok közé kutatásában. Vizsgálatában arra mutatott rá, hogy a kedvelt tanár egyik „változata” az „okos”, aki „főszerepében” tanár, nagy tudású, jól magyaráz, de meg is követeli, amit „leadott” tehát helytáll a „tananyagleadó” pedagógusi szerepeltvárások tekintetében, emellett jó kapcsolatot ápol diákjaival. A kérdezettek 39%-a állította, hogy ez igaz kedvenc tanárára. A megkérdezettek 61%-a azonban a „kedves-okos” szerepet várja el egy tanártól, ilyenként jellemzi utólag egykori pedagógusának percepcióját. E pedagógus nagy szaktantárgyi tudással rendelkezik, azonban mentes az autokratikus vonásoktól. A nem kedvelt tanár esetén szintén két típust talált a szerző. Egyik az „okos gonosz” kategórianevet kapta, mivel jó tanítási képességekkel rendelkezik, azonban a kapcsolati faktorban alacsony értékelést kapott, ugyanis erősen autokratikus vonásai ezt vélhetően nehezítették. Másik kategória a gyermekek réme, a „gonosz” tanár, akit alkalmatlannak tituláltak. Emberi gyengeségeit szaktudása sem ellensúlyozhatja. Nincs különbség oktatott tantárgy, azaz tantárgyi kedveltség szerint, sem reál és humán tantárgyak

tanárai között. A tantárgy jellege tehát Szabó vizsgálata szerint nem befolyásolja a tanár kedveltségét vagy elutasítottságát. Tény azonban, hogy e kutatás kizárólag a tanár-diák kapcsolat tartására, az egykori általános- illetve középiskolás – a vizsgálat időpontjában már diplomás – diákok emlékében élő tanításhoz szükséges készségek milyenségére, valamint az általuk érzékelt pedagógusi személyiségvonások percepciójának felidézésére terjedt ki. Sallay Hedvig (1995) arra a következtetésre jutott, hogy a diákok a szorongásmentes, kölcsönös tiszteleten alapuló légkör kialakítását, valamint a tanórák eredményesség-érzetének biztosítását tekintik a pedagógus feladatának. Aki ezt meg tudja valósítani, az „jó” tanár.

A „jó tanárság” vizsgálatát a XXI. századra kezdte felváltani az eredményesség meghatározása. Történt ez talán annak okán, hogy a neveléstudomány felismerte, a pedagógusok önmagukat, személyiségvonásaikat összevetik az általuk kreált vagy éppen valamely szakirodalomból megismert „erénygyűjteménnyel”, mely idővel követelményrendszerre alakul önmagukkal szemben. (Gerstenbrein, 2001, Mason, 2002) Ezen „erénygyűjtemények” fakadhatnak a szakirodalomból vagy akár saját, tanulóként megélt tapasztalataik utólagos – feltehetően torzított – emlékeiből, melyet az általuk kedvelt és idealizált tanárról alkotnak. (Köcséné, 2007)

Szabó (1990) munkája kapcsán bemutatottak nyomán vizsgáltuk többek között, hogy a tantárgy kedveltsége összefüggésbe hozható-e a pedagógus kedveltségével vagy egyéb tényezők dominálnak a tanulók pedagógusokat illető megítélésében, illetve azt is, vajon a pedagógusok feltételeznek-e összefüggést személyük és tantárgyuk kedveltsége között, továbbá, hogy a pedagógusok önmagukkal illetve a diákok velük szembeni elvárásaiban visszaköszönnék-e a fentiekben hivatkozott szakirodalmi forrásokban olvasottak különös tekintettel a már említett tanárra és tantárgyra vonatkozó kedveltség elvárásának kapcsolatára (lásd Kenny et al., 1972; Hamachek, 1969 munkái), továbbá Sallay (1995) eredményére, mely szerint a diákok a kölcsönös tiszteleten alapuló légkört várják el pedagógusaiktól. Ennek szerepe kutatásunkban olyformán jelent meg, hogy egyrésztől beépítettük annak vizsgálatát a pedagógusok önmagukkal szembeni, másrésztől a tanulók pedagógusokkal szembeni elvárásait vizsgáló mérőeszközbe és igyekeztünk azt feltárni, vajon a tantárgyi attitűddel összefügg-e ezek teljesülésének mértéke körükben. Munkánk következő részében a tantárgyi attitűd szerepét részletesen elemezzük.

## 1.2 A tantárgy kedveltsége

A tantárgy kedveltségének kapcsán több kutatás is bizonyítja, hogy a középiskolában kedvelt tantárgy az, amelyből a tanulók leginkább valószínű, hogy továbbtanulnak, (Csapó, 2000; Csíkos, 2012) azonban a továbbtanulási szándék és a tantárgyi attitűd kapcsolata csupán 9. évfolyamig nő, utána visszaesik, az idegen nyelv, majd ezt követően irodalom és történelem kivételével, mely kedveltségének kapcsolata a továbbtanulási szándékkal töretlen marad. Akik tehát továbbtanulnának, azok e három tantárgyat kedvelik leginkább. Ez a tendencia a továbbtanulási statisztikával is összhangban áll, hiszen e területeken a legkiemelkedőbb. A tantárgyak iránti attitűdök korrelálnak továbbá az iskola kedveltségével. Minél jobban szeretnek a diákok iskolába járni, annál jobban kedvelik az egyes tantárgyakat. (Csapó, 2000) Egyéb kutatások is kimutatták, hogy a diákok egyes tantárgyakhoz való viszonya középiskolás tanulmányaik során folyamatosan romlik, különösképpen a természettudományos tantárgyak illetve matematika esetében. (Csapó, 2000; 2002; Fernengel 2002; Korom, 2002; Chrappán – Malmos, 2016) A tanuláshoz való viszonyra jellemző, hogy a magyar tanulók jellemzően nem bíznak képességeikben, nem értékelik megfelelően az elsajátított tudásukat (B. Németh – Habók 2006; Chrappán – Malmos, 2016). A természettudományos tárgyak közül kiemelt jelentőségű a fizika tantárgy tartósan rossz pozíciója a kedveltségi listán (Józsa 1998; Józsa 1999; Csapó 2002; Chrappán – Malmos, 2016).

Chrappán és Malmos (2016) a tantárgy kedveltségének alakulására gyakorolt hatásokat vizsgálta többek között a pedagógusok személyisége, az általuk alkalmazott tanítási módszerek, a rendelkezésre álló eszközök és a tanulási szokások és motiváló tényezők vonatkozásában. Azt találták, hogy a tantárgyak kedveltsége és a hasznosság észlelése (gyakorlatorientáltság, továbbtanulás szempontjából való hasznosíthatóság) között nincs szoros összefüggés. Különösen a matematikára igaz ez, melyet a szerzők által megkérdezett tanulók hasznosnak ítélnék, azonban nem kedvelik. Leginkább az idegen nyelvet érzik hasznosnak és kedvelik is a diákok. Csekély mértékben lemaradva követi a magyar nyelv és irodalom, melynek hasznossága és kedveltsége azonos mértékű. A szaktanár módszertani kultúrája is szoros összefüggést mutat a tantárgyi attitűddel (Mc Kinsey and Company, 2007; Chrappán – Malmos, 2016), lényeges tényező továbbá a tantárgy kedveltségének vonatkozásában a tananyag érdekességének észlelése is, azonban a gyakori dolgoztatás, illetve rendszeres számonkérés nem mutat összefüggést a tantárgy kedveltségének alacsony szintjével. Az alacsony kedveltségi szinttel összefüggésbe hozható

továbbá a pedagógustól érkező jutalmazó, elismerő magatartás hiánya. (Chrappán – Malmos, 2016)

Vizsgálatunk elsődlegesen Chrappán és Malmos (2016) eredményeire támaszkodva tárta fel, vajon a tanulók esetében az általuk említett tényezők, pl. tanár személyisége (ily módon összefüggésbe hozva a tanár kedveltségével, vele való kapcsolat értékelésével), általa megvalósított módszertani sokrétűség, illetve a tantárgyak oktatásával kapcsolatos hasznosság, gyakorlatorientáltság érzete megjelenik-e elvárásként a tanulók gondolkodásában az eredményes közismeret-oktatás kapcsán, illetve hogy azok teljesülésének mértéke összefügg-e a tantárgy kedveltségével. Tanárok esetében vizsgáltuk, hogy a gyakorlatorientált munkára vonatkozó elvárások, személyre vonatkozó kedveltség, tanulókkal való kedvező kapcsolatra törekvés megjelenik-e elvárásrendszerükben, eredményességi kritériumnak tekintik-e azokat.

### **1.3. A tanulói teljesítmény egyes megjelenési formái**

A tanulói teljesítmény definíciója, szerepe, fontossága huzamosabb ideje témája a neveléstudományi diskurzusoknak. Azt a „mérhető”, érdemjegyben megtestesülő eredménnyel azonosítani azonban hiba lenne, ahogyan – munkánk szempontjából – eredményességi kritériumnak sem tekinthető e formájában. Értelmezésünkben helyét átveszi a teljesítményre vonatkozó tanulói törekvés (motiváció), mely jelentheti a tanóra rendszeres látogatását, házi feladat rendszeres elkészítését, jó jegyek szerzésére történő törekvést. Már Kürti (1988) is említette az ún. halo-effektust, mint a(z érdemjegyben megtestesülő, mérhető) tanulmányi teljesítményt torzító tényezőt, amely során a pedagógus társairól példát véve saját tantárgyából is hasonlóan osztályoz, azaz – ahogy a köznyelv mondja – leosztályozza a naplót. A tanár egyéni, szubjektív értékítéletének szerepe is torzíthatja az osztályzatot. Bár hasznosnak tűnhet a látszólag sokféle forrásból kiinduló összegző osztályzat – a szummatív funkció ugyanis a formatívnak szánt értékelésben is gyakorta jelen van – azonban nem alkalmas a tanulók tudásának mérésére – még, ha a tanár tudatos szubjektivitásáról „meg is feledkezünk” – hiszen különböző jellegű, a tanulási folyamatról és annak eredményeiről gyűjtött információk keverednek benne. Az értékelés tanulás irányításában játszott motiváló, azaz segítő-formáló funkciója és a minősítő értékelés összemosódása továbbá az objektív teljesítménymérés kultúrájának kialakulatlansága az értékelés funkciózavaraihoz vezet. (Csapó, 2002)

Mindezekhez érdemes hozzátenni, hogy az osztályzás annak okán sem tekinthető a tanulói teljesítmény fokmérőjének, mivel az egyes intézmények helyi értékrendje, a helyi normák is befolyásolhatják éppúgy, mint a pedagógusok értékítélete (a tudás más-más elemeinek eltérő jelentőséget tulajdonítanak, pl. az egyik irodalomtanár a szerzők életrajzának ismeretére, míg a másik a műelemzésre, a harmadik a tanulók írásbeli munkájának minőségére helyezi a figyelmet) az osztályzásban is megjelenhet.

Az észlelés bizonytalanságai is befolyásolhatják azt, ugyanis lehet, hogy egy bizonyos tudásszintet az egyik tanár négyes, a másik ötös osztályzattal értékeli. Szintén az észlelés bizonytalanságainak kategóriájába sorolható, ha egy tanuló tudása „többnek látszik” olyan osztályban, ahol mindenki gyengébb teljesítményt nyújt nála és „kevesebbnek”, ha csupa „jó tanuló” van körülötte. (Csapó, 2002) További torzító tényezőnek tekinthető a tanulmányi teljesítmény – az ún. „fekete pedagógia” jegyében történő – szubjektív, olykor következtelen értékelése, melynek tárgykörébe tartozik többek között a teljes csoportot érintő negatív értékelés, a teljesítmény, házi feladatok ellenőrzésének sérelmes módja (akár hiányzó házi feladat elégtelen érdemjeggyel történő szankcionálása), az igazságtalan és a sztereotíp, előítéletes értékelés. (Hunyady – M. Nádasi – Serfőző, 2006)

Más szakirodalmi források alapján kijelenthetjük, hogy konszenzus van a tekintetben, hogy a tanári (és iskolai) eredményesség mérése nem korlátozódhat a tanulói teljesítményekre. (Darling-Hammond, 1999; Kane–Staiger, 2002; Lannert–Nagy, 2006; OECD, 2013; Széll, 2015a). Abban is egyetértés van, hogy a tanulói eredmények értékelési eszközként való alkalmazása relevánsabb az iskolák értékelésében, mint a pedagógusok egyéni értékelésében (OECD, 2013; Széll, 2015b), kiemelendő továbbá, hogy „hagyományos értelemben vett”, hozzáadott pedagógiai értéken alapuló eredményesség veszélyezettett iskolákban nehezebben értelmezhető (Széll, 2015a).

Az osztályzatokat tekinthetjük úgy is, mint „megfigyelhető kognitív indikátorokat”, azonban hasonlóan fontos és megragadható affektív mutató a tantárgyi attitűd, az, hogy mennyire szeret foglalkozni egy adott tantárggyal egy diák, mennyire szereti azt tanulni. Az attitűdökre az oktatás elmélete sokáig csak, mint a tanítást segítő vagy azt nehezítő feltételre tekintett. Mostanában már – az élethosszig tartó tanulás előtérbe kerülésével – az attitűdök formálása mint az iskolai oktatás legfontosabb célja jelent meg. Az iskola alakítja az attitűdöket, de egyben vissza is hatnak a tanulásra. Könnyebb ugyanis azokkal „mérhető teljesítményt” elérni, akiknek az adott tantárgy tanulása örömet okoz. Ma már az iskolához és tantárgyakhoz való viszony felmérése minden lényeges tudásmérő vizsgálathoz



hozzátartozik. Ez annyit jelent, hogy a tantárgyi attitűdök „háttértényezőből főszereplővé válnak”. (Csapó, 2002)

Csapó Benő (2002) vizsgálta a tantárgyi teljesítmények összefüggését a tantárgy kedveltségének és elutasításának függvényében. Kutatását a könnyű jó érdemjegyszerzés lehetőségének, tanár kedveltségének illetve elutasításának, a tanári motiváltság észlelésének, továbbá siker és kudarcélmények észlelésének tantárgyi teljesítményekkel való összefüggésrendszerében folytatta. Azt találta, hogy a mérhető teljesítmény a könnyű tanulhatóság percepciójával, a tanár igazságosságának, motiváltságának észlelésével mutat korrelációt, míg a tanár kedveltségével fordított korrelációt észlelt. A tanár kedveltsége tehát önmagában nem jelenti, hogy a tanuló jól fog teljesíteni egy adott tantárgyból, azonban a tanárral való kedvezőtlen kapcsolat kihat a teljesítményre.

Idegennyelv-oktatás esetén azt találta, hogy a tanár iránti attitűd igen szoros ( $r=0,38$ ) kapcsolatban áll a tantárgy kedveltségével 7. évfolyamon, ám 11. évfolyamra csökken ( $r=0,20$ ) Mind a történelem mind az idegen nyelv esetében azt találta, hogy a tantárgyra vonatkozó énképpel korrelál leginkább a tantárgy kedveltsége ( $r>=0,6$ ). Azt a következtetést vonta le Csapó, miszerint az affektív tényezők dominálnak leginkább a tantárgy kedveltségének vonatkozásában és a továbbtanulási szándék is összefügg azzal ( $r=0,3$ ;  $p<0,001$ ), ugyanakkor a korrelációs együttható nagysága arra utal, hogy nem feltétlenül a tantárgy szeretete motiválja a továbbtanulást. (Csapó, 2002) A teljesítménymotiváció és a tantárgy kedveltsége egyébként viszonylag szoros összefüggést mutat Csapó vizsgálatában, azonban mind a történelem mind az idegen nyelv vonatkozásában erősebb az összefüggés ( $r=0,4$ ) a hetedik, mint a 11. évfolyamon ( $r=0,26$ ). A tantárgyi énkép összefügg a tanulási motívummal. Aki hisz képességeiben, az könnyebben képes a vágyott célt elérni. (Józsa, 2002) Lényeges motívum lehet még a tantárgyi kedveltség javítása céljából a pedagógushoz való viszony, kötődés alakítása, azonban ez inkább általános iskolában lehet jellemző, továbbá „óvatosan kell vele bánni” olyan intézményekben, ahol jellemzően olyan diákok is tanulnak, akiknek kisgyermekkorukban nem volt megfelelő kapcsolatuk szüleikkel. Az életkor előrehaladtával egyébként csökken a megszerzhető tudásért folytatott tanulás öröme. A belső készítés átadja helyét a külső jutalmak igényének. (Józsa, 2002)

A tanulói teljesítménymérések eredményei ugyanis – legyen szó a pedagógusok által megvalósított helyi, vagy intézményi, illetve országos szintű mérésről - nem feltétlenül adnak teljes és valós képet egy iskola pedagógiai munkájáról, annak minőségéről, eredményességéről (az egyes pedagógusról nem is beszélve). Mindezekhez érdemes hozzátenni, hogy az eredményesség nem kizárólag csak az oktatáshoz, hanem a neveléshez

is köthető, mely számokban sokszor nem vagy nehezebben mérhető. Ez azt is jelenti egyúttal, hogy jelenleg még nincs olyan egységes mutató, amellyel a pedagógusok és az iskolák eredményessége egzakt módon mérhető lenne, ezért az egyszerű indikátorok mérésén túl a pedagógusmunka tényezőit a maguk komplexitásában érdemes vizsgálni (Sági, 2006; Széll, 2015).

A tanulói eredményességet egyébként kétféle dimenzióból is vizsgálják a kutatók, melyek egyike a tanulmányi sikeresség, előmenetel a másik pedig a szubjektív eredményesség (Szemerszki, 2015). A tanulmányi sikeresség mutatói közé sorolják például a félévi összesített eredményeket, néhány kiemelt tantárgy osztályzatait, a tanulmányi, művészeti versenyeredményeket és a nyelvvizsgaeredményeket (negatív előjellel – a bukást). A szubjektív eredményesség összetett indexe pedig inkább a tanulás iránti viszonyt, elköteleződést méri. Elemei együttesen jelenítik meg a választott iskola melletti kitartást, a középiskola utáni tervek határozottságát, a továbbtanulási elképzeléseket, a tanulás hasznosságába vetett hitet és a tanulóhoz való viszonyt. Az index összetett, törekszik valamennyi olyan változót figyelembe venni, amely a tanulmányi eredményen túlmutat, fontos összetevő a középiskolai sikeresség és a későbbi életpálya szempontjából, és hosszabb távon is kihatással lehet a fiatal jövőjére (Szemerszki, 2015; Dávid –Dávid, 2019).

Bander és Galántai 2015-ös kutatása rámutatott arra, hogy a tanulók életben való boldogulásának, a jövőkép és a célok kialakulásának fontossága nem választható el attól az igénytől, hogy a középiskolák segítséget, iránymutatást nyújtsanak a pályaválasztás előtt álló tanulóik számára. Egy fővárosi gimnáziumban a pedagógusok – rendhagyó módon – nem a felsőoktatásra való felkészítést tartották hangsúlyosnak az eredményesség szempontjából, hanem a megfelelő pályaorientáció biztosítását, hogy az iskolai évek alatt a tanuló megtalálja azt a hivatást, amivel később foglalkozni szeretne. Tesznek említést olyan iskoláról is, mely a kedvező iskolai légkör megteremtését és a tanulói jólét biztosítását még a tanulmányi eredményekkel, és ezzel az intézmény esetleges külső megítélésével szemben is előtérbe helyezi, valamint a tanulói előmenetel alapfeltételének tekinti. Ezt a következő interjúrészlettel támasztották a szerzők alá: *„Ha az iskola azt a fajta űrt nem tudná betölteni, évek, évtizedek óta, ami a gyerekek felé a nyitottság, a jó hangulat, a családi légkör, akkor nem jelentkeznének ennyien. [...] Tehát a rövidtávú célunk az, hogy a gyerekek, akik idejárnak, úgy hagyják el az iskolát négy-öt év múlva, hogy fel vannak készülve arra, hogy akár egyetemre, főiskolára, akár a csupa nagybetűs életbe be tudjanak lépni, és ezt lehetőleg olyan hangulatban tegyék, hogy emlékezetes legyen.”* (Bander – Galántai, In: Szemerszki, 2015, 96.)

Összegzésként tehát a leszűrhetjük, hogy a tanulói eredményességet jellemzően kétféle dimenzióból is vizsgálják a kutatók, melyek egyike a tanulmányi sikeresség, előmenetel, a másik pedig a szubjektív eredményesség, ahogy arra Szemerszki (2015) is utalt. Előbbi jellegzetes mutatói közé a mérhető eredményeket soroljuk, míg utóbbi a tanulás iránti viszonyt, elköteleződést foglalja magában.

Dolgozatunk a tantárgyi attitűdöt és a tanulási motivációt tanulói teljesítményként értelmezve vizsgálódik. Célul tűzte ki annak feltárását, hogy a tanár személyéhez fűződő kapcsolat minőségének észlelését, kedvező légkör tanulói percepcióját valamint a gyakorlatiasság, hasznosság észlelését összefüggésbe hozhatjuk-e ennek alakulásával, valamint, hogy a pedagógusok önmagukkal szembeni elvárásaiban mindezek milyen fontosságban, milyen mértékben jelennek meg illetve milyen mértékben tekintik ezeket mindennapi munkájuk szerves részének, alapvető feltételének.

#### **1.4. A tanár közérzetének szerepe**

A tanár közérzetének fontosságára, nevezetesen arra, hogy képes-e azonosulni a tőle – illetve általa – elvárt szerepekkel és milyen mértékben tudja azokat harmonizálni saját személyiségével, többen rámutattak, hangsúlyozva, hogy a pályaszocializáció hiánya hiteltelenséggel jár és ellehetetleníti a kedvező közérzetet. (Suplicz, 2011; Pelikán, 2002; Fűzi, 2012)

A pedagógusi közérzet lényeges kritériuma eredményességének, ugyanis a szociális környezet, a munkahelyi közösség befolyásolja az ott dolgozók teljesítményét (Meleg–Aszmann 1996). Ma már evidencia, hogy egy kellemes légkörű intézményben jobban érezzük magunkat, ezért jobban is teljesítünk. (Buda, 2005)

Más kutatások arra keresik a választ, hogy befolyásolja-e a légkör, és ha igen, hogyan és milyen mértékben a diákok és a tanárok munkavégzését, közérzetét és magatartását. Több tudományos munka is egyetért abban, hogy rendszerint nem a kedvezőtlen anyagi javadalmazás vagy épp társadalmi presztízs a legfőbb ok, amiért a pedagógusok elhagyják a pályát, hanem a kedvezőtlen közérzet, (Rivkin – Hanushek – Kain, 2005; Fűzi, 2012; Bacskai, 2015) mely gyakorta aktuális, intézményen belüli problémákból, megbántottságból adódik. (Bacskai, 2015)

Sallai Éva (2004) szerint a tanári közérzetet az olykor egymással is ellentétes, magas elvárások is befolyásolhatják. Ilyen többek között az új tantárgyak kidolgozásának, az új módszerek megtanulásának szükségessége, a diákok, szülők elvárásainak való megfelelés és

a velük kapcsolatos különféle szituációk kezelése, vagy éppen az adminisztrációs többletterhek elvégzése.

A kedvező közérzet lehetséges okaiként rendszerint a tanulókkal kapcsolatos pozitív élményeket, a tanulókkal való kedvező kapcsolatot jelöli meg a legtöbb szakirodalom. (Dinham – Scott, 2002; Dinham – Scott – Stone, 2001; Sallai, 2004; Fűzi, 2012) Jennings és Greenberg (2008) a kedvező tanári közérzet kulcsszerepét hangsúlyozza, kiemelve, hogy annak a tanulókkal való kapcsolatra és a tantermi hatékonyságra is – mely alatt a tanulói teljesítmény fokozásának képességét értik – jelentős hatása van. Malmberg et al. (2010) szerint a tanár kollégákkal és szülőkkel való viszonya is jelentős mértékben befolyásolhatja a közérzetét.

Sallai Éva (2004) felhívja a figyelmet arra, hogy jelentős pszichés megterhelést jelenthet a pedagógusnak, hogy egyidejűleg kell koncentrálnia a tantermi történésekre és a logikus kifejtésre. E problémát nehézségként korábban jellemzően elsősorban a pályakezdő pedagógusok esetében nevezte meg a szakirodalom. (Szivák, 1999, 2003)

Sallai (2004) hangsúlyozza, hogy vagy a logikus óravezetést vagy a tanulókkal való kapcsolatépítést kell feláldozni, hogy a kettő közül az egyik működőképes legyen. Kiemeli, hogy utóbbi esetén csökkenthető csak a jelentős pszichés terhelés, ami a pedagógusra hárul, hiszen ha a pedagógus érzelmileg közel kerül a diákokhoz, akkor sokszor mesélnek neki, kikérhetik a véleményét életük fő döntéseiben, időt kérnek tőle. A tanár pedig nem csupán idejét áldozza rájuk – akár a tanóra vagy szabadideje rovására is, - hanem emellett bevonódik a problémáikba, akár a megoldási stratégiák kigondolásába is. Amennyiben a pedagógus ezt szeretné elkerülni, csak abban az esetben van rá módja, ha kizárólag a tanító jellegű közlésekre szorítkozik, és megerősíti magában azt a szemléletet, hogy ő egy szaktanár. Az ő dolga a tantárgy tanítása, a többi az osztályfőnöké vagy a szülőé. Éppen a mentális-érzelmi túlterhelés elleni „védekezés” rontja majd a pedagógus közérzetét, hiszen egy ily módon leszegényített, kizárólag a „tananyag leadására illetve annak értelmezésére, feldolgozására” összpontosító tanár-diák kapcsolat a diákok negatív visszajelzéseinek formáit is befolyásolhatja. *„Sokkal nyíltabban fogalmazzák meg azt, hogy nem jók a gyakorlatok, hogy nem érdekes az óra. Ezeknek, de a más helyzetekben születő negatív visszajelzéseknek a feldolgozásával is nagyon magára hagyottak a pedagógusok.”* (Sallai, 2004)

Vizsgálati koncepciónk kidolgozása során felhasználtuk a Sallai (2004) valamint Bander és Galántai (2015) által írottakat, és célként tűztük ki annak vizsgálatát, hogy vajon a pedagógusok jellemzően a “tanóraleadó” szerepet érzik-e sajátjuknak, vagy törekszenek-e

inkább a tanulókkal való kedvező kapcsolat kialakítására, valamint lényeges eredményességi kritériumnak tekintik-e saját közérzetük alakulását, mely a tanulói közérzetre is kihat. Dolgozatunk következő részében a tanulói közérzet fontosságát elemző szakirodalmi háttérrel mutatjuk be.

### 1.5. A tanulói közérzet fontossága

A tanárok tanulói közérzetben játszott szerepével kapcsolatban több szakirodalom kitér arra, hogy nem csupán a mérhető tanulmányi teljesítmény fokozása, hanem hátrányos helyzetű tanulókat nevelő intézmény esetében a lemorzsolódás megakadályozása is cél lehet, hiszen az általánosságban vett és intézményi klíma, pedagógusokkal való kapcsolat jelentős hatást gyakorolhat a diákok ez irányú döntésére, mely jellemzően egy hosszas gondolkodási és akár szülőkkal közösen történő döntéshozási folyamat eredménye és vezető okaként a kedvezőtlen tanulói közérzet jelölhető meg. (Liskó, 2003; Tyler-Lofstrom, 2009)

A pedagógusok „óraleadó” szerepelvárásai okán gyakorta előfordul, hogy a diákok magatartását kedvezőtlennek ítélik meg, ami konfliktusokhoz és kedvezőtlen közérzeten alapuló ördögi körhöz vezet. (Földes – Lannert, 2010; Hajdú – Sáska, 2009; Paksi, 2009) A romló közérzetet Földes és Lannert (2010) a tanulók közti agresszió okának és következményének egyaránt tekinti. Kutatásuk során azt találták, hogy a tanulók körében jellegzetesen ugyanazon problémák két faktor mentén helyezhetők el. Az egyik faktort a fegyelmezési gondok, míg másikat a súlyosabb problémák jelentik. E faktorba rendezett tényezőket a 2. táblázat mutatja.

	Fegyelmezési gondok	Súlyosabb problémák
Diákok közötti konfliktusok	0,795	0,238
Tanár-diák közötti konfliktus	0,760	0,220
Diákok kommunikációja	0,726	0,135
Tanár-szülő közötti konfliktus	0,664	0,171
Fegyelmi vétség kezelése	0,623	0,377
Iskolán kívüli szereplőhöz kötődő konfliktus	0,221	0,757
Szexuális megnyilvánulás	<sup>3</sup>	0,735
Bűncselekmények kezelése	0,299	0,687
Iskolai zaklatás (bullying)	0,491	0,597

2. táblázat. Az iskolai problémák két dimenziója faktorelemzés alapján. (Főkomponens módszer varimax rotációval) (Forrás: Földes - Lannert, 2010)

A szerzők adataikat iskolatípusok, valamint országrészek szerint vizsgálták és azt találták, hogy az érettségire felkészítő iskolák az igazgatók szerint mindkét területen kevésbé problémásak, mint a szakképző intézmények valamint általános iskolák. A szakiskolákra a

<sup>3</sup> A szerzők itt nem tüntettek fel adatot.

fegyelmezési gondok és súlyosabb problémák is jellemzőek. Földrajzi elhelyezkedés terén az ország keleti régiója leginkább érintett.

Egy 2009-es ombudsmani kutatás szerint a diákok 59,9%-a ismerte be, hogy kiabál, káromkodik, 33,1%-uk szégyeníti meg társait, 25,5%-ára jellemző, hogy kiközösít valakit, 18,2%-ára jellemző enyhébb fizikai agresszió (rángatás, lökdösés), ugyanennyien vallották, hogy ütnek, rúgnak, 10,6% dobja meg társait valamely tárggyal, 7,8% veri meg társait, 3,5% lop, 1,9% rabol. (Hajdú – Sáska, 2009) Ugyanezen vizsgálat eredményei között említendő, hogy míg a nem verbális agresszió mértéke gimnáziumban távol esik az átlagtól – a kirekesztés kivételével – addig a szakközépiskolákban (mai szakgimnázium) minden agressziótípus átlag körüli, bár jobban hasonlítanak a szakiskolákhoz, mint a gimnáziumokhoz, olyan szinten, hogy a szerzők szerint az agresszió mértékében a szakképzést és az általános képzési formát el lehet egymástól különíteni. A verbális agresszió (kiabálás-káromkodás, megszégyenítés) kapcsán magasabb azok aránya, akik elkövetőnek, mint akik elszenvetőnek vallják magukat.

A verbális agresszió a szakközépiskolák jellegzetes agresszióformájának tekinthető. A nem verbális agresszió kevésbé súlyos cselekvésformái is néhány százalékponttal az átlag felett helyezkednek el. Ez a leglényegesebb különbség a gimnazistákhoz képest. A kirekesztésre adott válaszok arányai a gimnazistákhoz állnak közel.

A szakiskola verbális agresszió vonatkozásában a gimnázium és a szakközépiskola közt helyezkedik el, illetve ebben az iskolatípusban a legalacsonyabb az ilyen típusú agressziót elszenvető aránya. Az eredmény a szerzők szerint is meglepő: szakiskolai „specialitásként” jelenik meg az iskolai agresszió e formájának hiánya.

A nem verbális agressziót tekintve a szakiskolások vallották magukat legnagyobb arányban elkövetőnek és áldozatnak egyaránt. A fizikai agresszió használatát a szerzők egyértelműen szakiskolai specialitásnak tekintik. (Hajdú - Sáska, 2009) Az agresszió, ahogy arra rámutattunk, a kedvezőtlen közérzetből adódik. A tanulói közérzetet pedig a pedagógusi befolyásolja. A tanári elégedettség vizsgálata tehát az eredményesség vizsgálata szempontjából elengedhetetlen.

	a kollégáival (1-től 5-ig)	a diákjaival (1-től 10-ig)
<b>Összesen</b>	4,38	7,86
<b>Gimnázium</b>	4,35	8,04
<b>Homogén gimnázium</b>	4,34	8,11
<b>heterogén gimnázium</b>	4,38	7,81
<b>Szakközépiskola</b>	4,35	7,84
<b>homogén szakközépiskola</b>	4,33	7,87
<b>heterogén szakközépiskola</b>	4,36	8,83
<b>szakiskola</b>	4,48	7,55
<b>homogén szakiskola</b>	4,52	7,64
<b>heterogén szakiskola</b>	4,47	7,52
<b>N</b>	966	958

3. táblázat. Tanári elégedettség az iskolán belüli kapcsolatokkal: Mennyire elégedett kapcsolatával... (Forrás: Hajdú – Sáska, 2009)

Hajdú és Sáska kutatási eredményei között szerepel, hogy a pedagógusok az érettségit adó iskolákban leginkább elégedettek a diákjaikkal, míg szakiskolában, különösképp heterogén iskolában (tehát olyan intézményben, melyben más képzési profilú osztályok is megjelennek,) a legcsekélyebb mértékű a tanulókkal való elégedettség. A homogén (tiszta profilú, ma már egyre ritkább) képzésű iskolának azt tekintjük, melyben egyféle képzés működik. (3. táblázat) A szerzők ugyanezen kérdéskör vonatkozásában a pedagógusok tanulói képességekkel és iskolai infrastruktúrával való elégedettségét is mérték, mely során a következő eredmény született:

	a tanulók képességeivel	az iskola infrastruktúrájával
<b>Összesen</b>	3	3,58
<b>Gimnázium</b>	3,57	3,49
<b>Homogén gimnázium</b>	3,69	3,51
<b>heterogén gimnázium</b>	3,15	3,46
<b>Szakközépiskola</b>	2,78	3,65
<b>homogén szakközépiskola</b>	2,94	3,7
<b>heterogén szakközépiskola</b>	2,67	3,63
<b>szakiskola</b>	2,36	3,6
<b>homogén szakiskola</b>	2,33	3,52
<b>heterogén szakiskola</b>	2,38	3,63
<b>N</b>	965	955

4. táblázat. Tanári elégedettség az iskolával (1-5-ös skálán): Mennyire elégedett... (Forrás: Hajdú – Sáska, 2009)

A 4. táblázat eredményeiből egyfajta általános értékrend látszik kirajzolódni. A pedagógusok a homogén gimnáziumokban tanulók képességeit szignifikánsan jobbnak értékelték, mint a heterogén gimnáziumok diákjait. A szakközépiskolák esetében a különbség már kevésbé erős, szakiskolák esetén eltűnik, illetve – nem szignifikáns mértékben – megfordul.

A TALIS nemzetközi tanárkutatás adataiban a 37 százalékos TALIS átlaghoz képest hazánkban kiemelkedően magas, 77% az aránya, akik szerint a verbális agresszió (tehát tanárral szembeni vulgáris beszéd illetve káromkodás akadályozza a munkát. Hasonlóan

magas, 70% feletti azok aránya, akik a tanórai rendzavarás miatt panaszkodnak, míg más országokban ez 58% körül mozog. Hazánkban az átlagnál súlyosabb problémának ítélik meg a rongálásokat, mely a 25%-os nemzetközi átlaggal szemben hazánkban 53%, valamint a diákok közötti megfélemlítést (33%-kal szemben 46%) illetve a diákok közötti bántalmazásokat (15%-kal szemben 35%). A TALIS országok átlagához viszonyítva azonban kisebb problémának tűnik az alkohol-és kábítószer-fogyasztás, valamint az iskolából való kérés (5. táblázat). (Földes – Lannert, 2010)

	Magyarország		TALIS-átlag	
	Egyáltalán nem vagy csak kismértékben	Jelentős mértékben	egyáltalán nem vagy csak kis mértékben	Jelentős mértékben
<b>Kérés az iskolából</b>	64,5	35,5	63	36,9
<b>Hiányzás</b>	54	46	55,3	44,6
<b>Tanórai rendzavarás</b>	29,1	70,9	41,3	58,7
<b>Puskázás</b>	77,3	22,7	79	21
<b>Vulgáris beszéd, káromkodás</b>	23,1	76,9	62,7	37,3
<b>Rongálás</b>	46,6	53,5	74,3	25,7
<b>Lopás</b>	77,9	22,1	85,3	14,6
<b>Más tanulók megfélemlítése</b>	53,3	46,8	66,3	33,7
<b>Más tanulók fizikai bántalmazása</b>	64	35	84,6	15,5
<b>A tanárok vagy a személyzet megfélemlítése</b>	80,2	19,9	84	16
<b>Alkohol vagy kábítószer használata vagy birtoklása</b>	93	7	89,8	10,3

5. táblázat. Legjellegzetesebb iskolai rendbontási formák. (Forrás: Herman – Imre – Kádárné és mtsai, 2009 idézi: Földes – Lannert, 2010)

A TALIS vizsgálat során összesen kb. 90000 pedagógust kérdeztek meg, akik a résztvevő 23 országban dolgozó mintegy kétfélmillió pedagógust reprezentálták. Hazánkban a kutatás az alsó középfokon tanító pedagógusokra, iskolákra és a felső tagozatra, valamint a szerkezetváltó középiskolák (6-8 osztályos gimnáziumok, „kisgimnáziumok”) 5-8. évfolyamára és az iskolavezetésre összpontosított. 200 véletlenszerűen kiválasztott iskola került minden országban a mintába és iskolánként 20-20 véletlenszerűen választott tanár.

Konfliktusok azonban nem kizárólag tanulók közt jelennek meg és a pedagógus munkáját sem kizárólag ez nehezíti meg. Természetesen a tantermi klíma lényeges tényezője a tanár és diákok közötti összhang, hatékony pedagógus-diák kommunikáció.

Györgyi Zoltán és Imre Anna (2012) a tanár-diák konfliktusok jellegzetességeit iskolatípusokhoz és életkorokhoz kötve vizsgálta. Ennek tükrében 11. osztályban például az óra megzavarását gyakoribbnak ítélik, mint 9.-ben. A kutatásuk egyik meglepő eredményeként említhető, hogy a hátrányos helyzetű tanulók aránya nem befolyásolja a konfliktusok előfordulási gyakoriságát a diákok meglátásai szerint, azonban a tanárok esetében már lényeges a különbség annak kapcsán, vajon jellemző-e a fegyelemsértés az órán. Hátrányos helyzetű diákokat inkluzívan nevelők egyértelműen negatívabb



tapasztalatokról számoltak be, mint magasabb illetve „közepes” szocioökonómiai státusszal rendelkező, nem inkluzív nevelést folytató kollégáik. A szerzők felvetik az „ingerküszöb” kérdését: mást tekintenek a különböző intézmények pedagógusai tolerálhatónak, mást értenek-e „fegyelmezési problémák” alatt. Lehetséges, hogy a hátrányos helyzetű tanulókat (is) nevelő-oktató pedagógusok rendszerint a tanítás „elmaradhatatlan, de kezelendő kellékének” tekintik a tanóra megzavarását. (Györgyi – Imre, 2012) A fegyelmezetlenség második, az előbbinél lényegesen súlyosabb formája a tanárokkal való tiszteletlen, „csúnya” beszéd, mely nem csupán a tanórát zavarja meg, hanem általánosabb érvényű, a tanár-diák közti kapcsolatot érintő társadalmi normák megsértésének tekinthető. Ennek előfordulása némiképp ritkább, mint a tanóra megzavarása, ám általános tendenciának tekinthető.

A tanár kigúnyolása, megszegyenyítése a tanárt már személyiségében gyalázza meg. A szerzők azt találták, hogy az előbbi kettőnél ez lényegesen ritkább, ám itt még inkább kirajzolódnak az iskolák társadalmi háttérbeli különbségei s rávetülnek a különböző képzési formákra. Az érettségit adó formákban résztvevő tanulók bő egytizede számolt be gyakori előfordulásáról (ez harmincfős osztályonként számolva átlagosan 3 tanulót jelent, tehát elhanyagolható nagyságúnak korántsem tekinthető), ám a szakiskolások közel felét érinti. A tanárok itt is jellemzően többen érzékelnek hiányosságot, mint a diákok, ám szórványosként említve azt. Ezen anomáliára utal a szerzőpáros is: egyfajta homlokzatvédést sejtnek mögötte, illetve – ezt nem kizárva – azt feltételezik, hogy a kollégák nem beszélnek egymással e súlyosabb konfliktusokról, így egymás érintettségéről nem szereznek tudomást.

Hasonló a tendencia a tanár megütése vonatkozásában: a tanárok jellemzően kevésbé gyakran számolnak be erről, mint tanulóik, igaz, ez utóbbiak sok esetben komolytalan hozzáállásából adódó torzítás miatt e válaszokat fenntartással kell kezelnünk, azonban a tanári vélemények egyértelműen arra utalnak, hogy bármely iskolatípusban előfordul, ha ritkán is.

A konfliktusokban való érintettség vonatkozásában a tanulók iskolai „háttere” (társaik közt elért pozíciója) is jelentős szereppel bír, valamint kiemelt szerepű a tanárokkal való kapcsolat percepciója (tehát, hogy kedvelik-e a tanárt) – itt jelenik meg az eredményességi indikátor, mint a probléma elkerülésének eszköze – valamint, hogy mennyire érzik jól magukat a diákok az iskolában (vagy pontosabban az adott tanár óráján). A konfliktusokban érintett tanulók jellemzően néhány tizeddel gyengébb teljesítményűek az átlagnál. A tanulói teljesítmény és a konfliktus előfordulása közt is összefüggés van.

A szerzők eredményei szerint a tanár-diák konfliktusok kialakulásának lehetőségét jelentős mértékben befolyásolják a tanárok diákokkal kapcsolatos elvárásai. Ez kihathat a légkörre, így a tanulók közérzetére is. A tanárok diákokra vonatkozó legfőbb elvárásai a következők:

- Megállják a helyüket a munkaerőpiacon (88%)
- Megtanulják az egymás közötti konfliktusok kezelését (72%)
- Fegyelmezettek legyenek (68%)
- Alkalmasak legyenek önálló véleményformálásra (60%)
- Érezzék jól magukat az iskolában (52%)
- Keményen dolgozzanak az iskolában (48%)

A jó közérzet és a kemény munka a szerzők meglátása szerint háttérbe szorul, mivel a pedagógusok ezeket inkább eszköznek, mint célnak tekintik. A kemény tanulás elvárása a tanulókkal szemben a hagyományos, „régimódi” tanári szerepelvárást erősíti, melyet képtelenek érdemben ellátni sok esetben a pedagógusok. (Györgyi – Imre, 2012)

A fegyelem fontossága a tanárok helyzetével kapcsolatban merül fel elsősorban: minél rosszabbnak érzik a pedagógusok saját anyagi helyzetüket, annál fontosabb számukra a fegyelem. A szerzők úgy tartják, a tanári kiábrándultság, kilátástalanság-érzet vezet a fegyelem ily módon történő előtérbe helyezéséhez. Ez az összefüggést erősíti, hogy a tanár jó közérzete (mint tény) és a tanulók jó közérzete, mint elvárás párhuzamosan jelenik meg a szerzők kutatási eredményeiben, mely összefüggés negatívan jelenik meg igazán érzékletesen: minél rosszabbnak érzi magát a tanár az iskolában, annál kevésbé fontos számára, hogy a diákok jól érezzék magukat. Ebből következik, hogy korreláció elsősorban nem a jó tanári és tanulói közérzet, sokkal inkább a kedvezőtlen pedagógusi és tanulói közérzet között van. (Györgyi – Imre, 2012) Arra, hogy a tanár szemszögéből a „fegyelem” miért is fontos, Fehér-Wargha (2003) is rámutat, mikor azt írja, hogy a tanárok fegyelmezési stratégiája a „zavar – nem zavar” kategóriákra épül és egyénenként eltérő módon reagálnak. Előfordul, hogy a tanárok tehetetlenek és nem vesznek tudomást, pontosabban nem akarnak tudomást szerezni a rendzavarókról, arról, hogy az órán nem koncentrálnak, így csupán annyit kérnek tőlük, hogy maradjanak csendben és hagyják őket az órát levezetni.

Szell (2016) kutatása igazolta, hogy a hátrányos társadalmi státuszuk ellenére sikeresebb (reziliens) iskolák pedagógusai munkájuk során valamelyest szükségesebbnek tartják azon kompetenciákat, amelyek a tanulókra, mint egyénekre illetve közösségekre fókuszálnak, valamint a velük való kommunikációt és együttműködést közvetlenül

segíthetik, míg a veszélyeztetett iskolákban a szakmai, tervezési és értékelési kompetenciákra helyeződik elsődlegesen a hangsúly. Ennek függvényében hangsúlyozza, hogy a módszertani elemek, gyakorlatok alkalmazásának megválasztásakor is érdemes figyelembe venni a tanulók és pedagógusok aktuális szellemi és lelkiállapotát, közérzetét.

Az iskolai agresszió megelőzésével kapcsolatos kérdéseket elsődlegesen a tanulói közérzet alakulásának, a kedvező légkör biztosításának szempontjából tekintjük kiemelt fontosságúnak, ennek okán vizsgáljuk, vajon a pedagógusok átlátják-e közösségépítő szerepük (akár a tanulók kollektív hatékonyságának javítása szempontjából is szükséges) fontosságát, törekednek-e az iskolai agresszió megelőzésére, visszaszorítására, vagy a tanórán észlelt, általuk kellemesként érzékelt hangulat a kizárólagos, amelyet eredményességük jeleként azonosítanak. Arra is kitért vizsgálatunk, vajon a közösségépítés elsődlegesen az osztályfőnökként megélt pedagógusi gyakorlat szempontjából kerül-e előtérbe vagy az egyes osztályokat nem osztályfőnökként tanító pedagógusok is fontosnak ítélik-e az adott tanulóközösségek fejlesztésében való részvételt.

Fehér-Wargha (2003) vizsgálatának eredményeire alapozva, azt is vizsgáltuk, vajon a pedagógusok az általuk értelmezett tanulói „fegyelmezetlenség” egyes megnyilvánulási formáit (melybe az agresszív megnyilvánulások is beletartozhatnak) jellemzően „zavar-nem zavar” kategóriákra osztva kezelik-e, tehát akár egyfajta „szükséges rosszként” tekintik-e például az óra megzavarását, illetve megnevezik-e az „eredményes tanóra” jellemzőjeként azon tanórákat, melyeken nem vagy csak ritkán volt szükség fegyelmezésre. Annak feltárására, hogy a fegyelmező attitűdöt elvárják-e önmaguktól a pedagógusok, illetve hogyan vélekednek arról, a metaforaelemzést, mint mélyebb, komplexebb nézetek kutatása céljából releváns módszert tekintettük alkalmasnak. A pedagógus önmagával szembeni szerepelvárásai jelentős mértékben kihatnak nem csupán saját személyes, hanem a tanulói közérzet alakulására is. Munkánk következő részében e kérdéskört elemezzük.

## **2. A pedagógus szerepelvárásainak hatása a tanári és tanulói közérzet alakulására**

E terület vizsgálata huzamosabb ideje foglalkoztatja a neveléstudományt. A vonatkozó kutatások sorában említésre méltó Czike Bernadett (2006) munkája, melyben a pedagógusszerep alternatív és nem alternatív iskolákban történő definíciós lehetőségeinek vizsgálatát mutatja be. Kutatása során a pedagógus és tanuló közérzetét is vizsgálta, azonosítva azok egymással illetve a pedagógusra vonatkozó szerepelvárással, továbbá a pedagógus-diák kapcsolattal való összefüggéseit is figyelembe vette. Ez utóbbi tényező

valamennyi eredményességgel kapcsolatos koncepció szerves része. A tanár és tanulói közérzet összetételét *Kósáné Ormai Vera A mi iskolánk* című mérőeszköz-gyűjteménye alapján definiálta. (E példát követtük mi is előkutatásunkban használt kérdőívünk összeállítása során, majd később a tanár-diák kapcsolatra vonatkozó, illetve közismereti oktatásra vonatkoztatható itemeket beemeltük doktori vizsgálatunkba is.)

Arra jutott, hogy a pedagógus közérzetét a kollégákhoz, iskolához és diákokhoz való viszony, valamint a pedagógiai munkával kapcsolatos egyéb motívumok együttese alkotja, melyet a tanár önmagával szembeni illetve a tanuló tanárral szembeni szerepelvárásai is befolyásolnak. A pedagógus közérzetének összetevői közé tehát nem sorolta a szerepelvárásokat, az „énideált”, hanem azt befolyásoló, azzal kölcsönhatásban lévő tényezőként veszi figyelembe. A pedagógusi közérzetet vizsgáló állításokat áttekintve azonban azt találtuk, hogy a pedagógiai munkával kapcsolatos állítások jelentős része szintén a kollégákhoz, illetve vezetőséghez fűződő kapcsolat percepciójához kötődik. A diákok közérzetét ennek megfelelően a társakkal, pedagógusokkal való elégedettség, a tanulási motiváció és az intézménnyel való elégedettség összetevőinek alapján vizsgálja. Mindkét esetben 26 állítást fogalmaz meg.

Paksi Borbála (2009) azt találta, hogy a pedagógustársadalom szerepelvárása, szerepfelfogása és a tényleges, gyakorolható pedagógusszerep között óriási a szakadék. Rámutat arra, hogy a vizsgálati mintáját képező pedagógusok nem tekintik feladatuknak a diákok jövőképeinek alakítását, miközben 80%-uk a „tudásátadó” szerepbe helyezi magát, kivonulva a nevelés színteréről, teret adva a kizárólagos oktatásnak, miközben a diákok magaviseletét elviselhetetlennek ítéli meg. Ebből adódóan a diákok közérzete romlik, ami a pedagógusokból tehetetlenséget vált ki, mely konfliktusokhoz vezet és egyfajta ördögi kört idéz elő.

Hegedűs T. András már 1988-ban rámutatott a tanárral szembeni szerepelvárások problémáira, mondván, hogy az iskolában élő mentalitás elavult, a tanárral szembeni szerepelvárások régimódiak, melyeknek ma már nem lehet és talán nincs is értelme eleget tenni. (Hegedűs T., 1988) Ebből következik, hogy még, ha utol is érne egy pedagógus valamely utópiát (pl. igyekezne hasonlatossá válni ahhoz, amit ő emlékként őriz az egykor kedvelt tanárának pedagógusi szerepmodelljére vonatkozó percepcióból, netán valamely „erénygyűjteményhez”), lehetséges, hogy az nem minden tanulócsoporthoz lenne képes igazodni és pont rugalmatlansága miatt ítélné kudarccra a „tökéletes” pedagógust. Fúzi (2007; 2012) a tanárideál elérhetőségét a pedagógusi közérzet összetevőjeként értelmezi.

A pedagógusi ideál tanári közérzet elemeként történő vizsgálatától eltekintünk, hiszen egy statikus, korábbi – megfakult, megszépült, torzult – emlékekből táplálkozó ideál utolérése aligha lehet a mában megélhető eredményesség „záloga”. A pedagógus ugyanis – szemben az emlékeinkben élő régi tanárok képeivel – napjainkra már nem a tudás egyetlen „forrása”, közvetítője. Olykor az is előfordulhat, hogy a diákok számára evidens és a mindennapokban használt tudást és információtartalmakat, készségeket kell elsajátítania, hogy diákjaival lépést tudjon tartani (pl.: digitális eszközhasználat terén). (Nikitscher, 2015; 2016; Zrinszky, 1994; Trencsényi, 1988; Varga, 1998). A XX-XI. század társadalmi, technikai, politikai változásai hatására a tanárszereppel kapcsolatos elvárások is megváltoztak és egyre erőteljesebben kerülnek megfogalmazásra a társadalom, illetve a szülők, diákok részéről. (Nikitscher, 2015; 2016)

Sallai Éva (2004) rámutat, hogy a tanulók magaviselete, annak megítélése és így a tanári „fegyelmeléssel” illetve tanulói magatartásra adható reakciókkal kapcsolatos elvárások is átalakulóban vannak. Az „életminták változása” ugyanis olyan helyzeteket hoz magával, melyek korábban (akár az egykoron idealizált tanár pályájának idején) ismeretlenek voltak. Már 2004-ben is említette a szerző az sms-ezést, a tanár vagy a társak fényképezését tanórán vagy óráközi szünetekben, melyek kezelésére megfelelő viselkedési sémák nem álltak/állnak rendelkezésre. Szintén újszerű kihívásként utal a káros szenvedéllyel (alkohol, drog) élő fiatalok egyre gyakoribb megjelenésére az iskolákban.

Napjainkra a pedagógusokat érintő társadalmi elvárások mind hazai, mind pedig nemzetközi szinten kompetencia-elvárásokként kerültek rögzítésre. (OECD, 1998; Falus, 2011; Kotschy, 2011; Antalné et al., 2013).

Tanulói elvárás-vizsgálatok során felmerült, hogy a diákok arra vágnak, hogy pedagógusaik tudjanak fegyelmet tartani, valamint élvezetes, szórakoztató órákat tartsanak. E vizsgálat kimutatta, hogy a vágyak és a valóság közt igen nagy szakadék tátong, rávilágít továbbá, hogy a korábban jellemzően eredményességi kritériumként definiált személyes kedveltséget nem tekintik a diákok elvárásnak. Ez utóbbi kapcsán jelentős különbség érzékelhető a különböző képzéstípusban tanuló fiatalok nézetei között. A legkevésbé a gimnazisták, leginkább a szakiskolások vágnak a pedagógussal való kedvező kapcsolatra, különös tekintettel arra, hogy személyes problémáikat is megvitathassák tanáraikkal. (Nikitscher, 2015) Sallay Hedvig Wright és Alley (1977) munkájára hivatkozva már 1995-ben rámutatott, hogy a pedagógusokkal szembeni vezető elvárások a korrektség, szolgálatkészség, segítőkészség, az, hogy ne tegyenek különbséget a tanulók között,

legyenek figyelmesek és barátságosak, rendet és fegyelmet tartsanak az osztályban. (Wright – Alley, 1977 idézi Sallay, 1995)

Trencsényi (1988) úgy véli, a következő területekre vonatkozó nézetek, belső elvárások határozzák meg a pedagógusi eredményességet, azaz a tanítás minőségét:

- Tevékenységhez való viszony
- Növendékekhez való viszony (szimmetria, aszimmetria a tanár-diák kapcsolatban, a pedagógus helye a közösségben; nevelési-irányítási stílus)
- Önmagára vonatkozó szerepképző tényezők.

Sallai Éva (1996) szerint a következő tényezők tesznek eredményessé egy pedagógust:

- teoretikus háttér (önismeret, emberismeret, szakmai háttér ismerete),
- bizalomteli légkör elfogadásának képessége;
- szaktudományos szempontból gazdag, pontos tudás,
- tanítástechnikai készségek,
- szerepvitelkedés-biztonság (kommunikációs ügyesség, rugalmas, gazdag viselkedésrepertoár, gyors helyzetfelismerő képesség, erőszakmenedzsment, kreatív konfliktusmegoldás)
- együttműködés igénye és képesség a tanulókkal, szülőkkel, kollégákkal;
- pedagógiai helyzetek és jelenségek elemzésének képessége
- a kompetenciahatárok felismerése
- mentális egészség (önismeret, önkontroll, saját élmények pszichés feldolgozása).

Az eredményesség értelmezhetőségét – így az eredményes pedagógiai munkára vonatkozó elvárásokat, annak pedagógusok és tanulók által észlelt teljesülését is – mindezek értelmében több területen érdemes vizsgálni, hisz maga a pedagógusi szerepkör is sokrétű. A tanár ugyanis, munkája jellegéből adódóan helyt kell, hogy álljon a pályázatíró, menedzser, szabadidő-szervező, mediátor, terapeuta, kommunikációs szakember és - hazai viszonylatban a gyakran jelentkező szakemberhiány okán – olykor a pszichológusi vagy éppen szociális munkási szerepkörben is. (Ferenczi, 1998; Nikitscher, 2015; 2016; Varga, 1998; Schüttler–Szekszárdi, 2001; Sallai, 2004; Kraiciné, 2004; 2006; Hargreaves–Fullan, 2012).

Galicza kiemeli, hogy a pedagógussá válás során kulcsfontosságú, hogy korábban már többé-kevésbé megismert szerep elsajátítására törekszünk. A szerep olyan viselkedés,

magatartás, feladatvégzés, amelyet a különböző helyzetekben lévők (pl. tanári, szülői helyzet, diák helyzete) kölcsönösen elvárnak egymástól. A szerepekben a hagyomány, társadalomban hosszú évek, évtizedek alatt megszokott és elvárt, foglalkozáshoz kötött viselkedés jelenik meg. A pedagógusszerep-helyzetbe kerülők számára elsősorban a hagyományok és kapcsolataik befolyásolják szerepmagatartásukat. A pedagóguspályát tehát akarva-akaratlanul is azért választjuk, mert neveltetésünk során megismertünk egy erre vonatkozó szerepertoárt, szerepviselkedést, melyet önmagunk számára hivatásként is választani kívánunk. A pedagógus szerepmagatartása minden esetben gyermekek, kollégák, szülők elvárásai alapján rajzolódik ki. Úgy véli továbbá, hogy a pedagógus önmagára vonatkozó szerepelvárásait jelentős mértékben befolyásolja értékválasztása és értékazonosulása, neveléssel kapcsolatos felfogása, valamint az intézmény jellege, speciális elvárásrendszere. (Galicza, 2005, 43.).

Zrinszky (1997) szerint a pedagógusi „szerep” három lehetséges jelentéssel ruházható fel:

- Köznapi, egyben klasszikus értelmezésben pedagógiai szerepet az lát el, aki helyzeténél fogva tanítja és neveli a felnövekvőket.
- A szociológiában, szociálpszichológiában és kulturális antropológiában meghonosodott szigorúbb meghatározás szerint pedagógusstátuszhoz kötődő szerepelvárásoknak megfelelő szerepviselkedés együttesét nevezzük így.

Említ továbbá egy harmadik lehetőséget is, mely során nem saját személyiségébe integrálja az egyén a pedagógusi szerepet, hanem azt egyfajta „megjátászként” gyakorolja. Kitér továbbá arra, hogy a tanulók, mint a pedagógus szereppartnerai is befolyásolhatják önmagával szemben támasztott elvárásait saját elvárásaikkal, melyet nem csupán ki nem mondott – tehát a pedagógus által legfeljebb feltételezhető módon – fogalmaznak meg, hanem saját visszacsatolásaik is hozzájárulnak ehhez. Ilyen visszacsatolás lehet a tanulmányi teljesítményük is, ahogyan kimondott vagy rejtékutakon jelzett véleményük is. Lényegesnek ítéli, hogy a pedagógus tisztázza önmagával a szerepét, erre vonatkozó elvárásait, ugyanis ez három módon is segítheti a nevelési gyakorlatot.

- Indítékot ad a hivatásos nevelői szerepek teljesítési kritériumainak áttekintésére, elősegítve a – ma is gyakorta hangsúlyozott – reális önvizsgálatot és önértékelést, mely megkönnyíti egyrészt a szereptúljátás, a szakmai maszkban való

megmerevedés veszélyének elkerülését, másrészt a szereptagadásét, a hivatásszerep lényeges komponenseinek elhanyagolását.

- Előmozdíthatja a szerepinteriorizációt és növelheti a pedagógus hitelességét.
- Arra serkentheti a pedagógust, hogy értékelő álláspontot alakítson ki a különféle szerepválasztásokról és meg tudja keresni önmaga számára az optimális szerepnormákat. (Zrinszky, 1997, In Bábosik, 1997, 131-149.)

Mint látható, a pedagógusi szereppel szembeni elvárásrendszer – bár látszólag alig érzékelhetően – de jelentős fejlődésen ment át, akárcsak az elmúlt 30-40 év alatt is. Kijelenthető továbbá, hogy a tanárral szembeni szerepelvárások – mint például a fegyelmező tanári attitűd, mely élvezetes, szórakoztató munkával társul – megjelennek a tanulói elvárásokban is, ahogyan a személyes kedveltség, tanárral való kapcsolat percepciója, arra vonatkozó tanulói elvárások is megjelennek szakirodalmi forrásokban.

Mindezek kapcsán érdemes kiemelni szakirodalmi elemzésünk e részéből a Sallay (1995) által Wright és Alley (1977) nyomán vázoltakat, mely szerint a pedagógusokkal szemben olyan elvárásokat fogalmaznak meg a diákok a ma már olykor ambivalens fegyelmező szerepelvárás mellett, hogy „ne tegyenek különbséget a tanulók között”. Mind a fegyelmező tanári szerepelvárás, mind a homályosan értelmezhető „egyenlő bánásmód” elvárása ellentmondásos, hisz ezek egyike sem tekinthető általános érvényben pozitívumnak. A fegyelmet előtérbe helyező tanár autokratikus benyomást kelthet, mely több tanulónak ellenszenves lehet, míg az, aki nem tesz különbséget a tanulók között azt a látszatot keltheti, mintha „mindenkit egy kalap alá venne”, általánosítana és nem törekedne a diákok megismerésére, nem helyezné előtérbe a személyre szabott differenciálást sem. A korábbi evidensnek tűnő elvárások tehát mára kétes megítélést kaptak, ugyanakkor esetenként még megjelenhetnek a tanulók gondolkodásában ezen elemek. A tanulók körében lefolytatott kutatás tervezése során e kérdésköröket is figyelembe vettük, ahogyan azt is, hogy a régi korokra mutató, már Varga (1988) vagy Hegedűs T (1988) által korábban is túlhaladottnak tekintett, valamint a Sallai (1996) által bemutatott tényezők megjelennek-e a tanárok önmagukkal szembeni elvárásai között, különös tekintettel a bizalomteli légkör kialakítására valamint a tanulókkal, szülőkkel, kollégákkal együttműködés igényével összefüggő törekvésekre. Dolgozatunk következő részében a közismereti tantárgyakat oktató pedagógusokat érintő szerepelvárásokról, azok fejlődéséről illetve statikusnak tűnő elemeiről írunk.



### 3. A közismereti tantárgyat oktató pedagógust érintő szerepelvárások

Bár a pedagógusi szerepet érintő elvárásokkal, annak alakulásával, fejlődéstörténetével, reform-és alternatív pedagógiákhoz kötődő módozataival kapcsolatos irodalmak száma könyvtárnyi, ezek feldolgozását disszertációnkban mellőzzük, hiszen munkánk fő területét, a közismereti tantárgyakat oktató tanári eredményesség definíciós lehetőségeit ez ugyan befolyásolja, azonban az erre vonatkozó elméleti illetve történeti áttekintés munkánknak nem képezi szerves részét, így ezek közül csupán a munkánk kapcsán legrelevánsabbakat említjük.

Mielőtt azonban napjaink elvárásrendszerét bemutatnánk, érdemes egy rövid – látszólagos – kitérő gyanánt olyan XIX. század végi, XX. század eleji gondolkodók vonatkozó munkáinak is figyelmet szentelni, mint Fináczy Ernő, vagy éppen Weszely Ödön.

Figyelemre méltó, ahogy Fináczy Ernő – mint neveléstörténész –már a XX. század elején elmarasztalta a középkori – főként X-XI.századi – nevelési, fegyelmezési eszközöket. Munkája nyomán kitekintést kaphatunk mind a középkori nevelés egy szegmensébe, mind Fináczy eredményességértelmezésébe, illetve abba, hogyan vélekedett a régmúlt korok pedagógusi elvárásairól. A testi fenyíték gyakori alkalmazását elítélte, ugyanakkor átlátta: a középkor embere őszintén hitt abban, hogy a gyermek verése pedagógiai célzatú és a szeretet jele. 15 év fölötti fiatalok azonban ez idő tájt nem voltak tankötelesek, így semminemű motiváló (feketepedagógiai) eszközben nem „részesültek”. Fináczy hangsúlyozza, hogy semmiképp nem „mai” – azaz 1926-os – szemmel kell néznünk a korabeli pedagógiát, kiemelve, hogy az elvárások már ekkorra is jelentős átalakuláson mentek át. Rávilágít arra is, hogy a szakképzés előzményeinek idején – a XIII. századi céhes nevelés korában – ugyanúgy helyet kapott a pedagógiában a nevelés, akárcsak a képzés.

Meglepő mindaz, amit a tantárgyak hierarchiájáról ír. A kézműves képzéseknek ugyanis *„megvolt a maguk meghatározott tanulmányi rendjük, akárcsak a szellemi nevelés tárgyainak.”* (Fináczy, 1926)

Utal arra, hogy a szellemi és szakmai nevelés-oktatás közti prioritásvita, hierarchia-felállítási törekvés már a XI-XV. század neveléstörténeti irodalmában is megjelenik. Arról írt, hogy a hét szabad művészetet (septim artes liberales) és a hét mechanikai mesterséget (septim artes mechanicales) már ezen évszázadokban is szembeállították a gondolkodók és e korok pedagógiájának művelői egymással.

Már a korabeli pedagógusok is hittek abban, hogy a tudás és készség (egymástól elkülönített módon, a tudásra épülő készség formájában) csak fokozatosan szerezhető meg. A pedagógiai tervezés szerepe is ismeretes volt már ekkortájt is, ahogyan a „mérés-értékelés” is alkotóelemeit képezte a „szakképzésnek”. A mesterremek elkészítése volt a végcél – ilyen értelemben az inas, majd legény az „iskolának” tanult – mely csakis zárt helyen, a mester házában és szemeláttára készületett és a céh színe előtt nyilvános bírálatra került. A „felszabadított”, kész kézműves éppúgy a társadalom megbecsült tagja volt, mint a korabeli „értelmiségi”, papi réteg és az „előkelő” lovag. (Fináczy, 1926)

Gyakori módszer volt a vita, érvelő képesség fejlesztése. Nem igaz tehát, hogy kizárólag a frontális pedagógia, az „öncélú magoltatás” nagy lett volna jelen a középiskolai – XVIII-XIX. századra már teljes mértékben elitképzést célzó – oktatásban.

A XVII. század jezsuita iskoláiban helyet kapott a dráma, melyről Fináczy elismerően nyilatkozik, egyértelművé téve, hogy ő, mint XX. század eleji gondolkodó, elveti a dráma és „játékosítás nélküli” oktatás koncepcióját. Elismeri, hogy kiemelkedő szerepű – és már korábbi időszakokban is az volt – hogy az intézményi tervezésben helyet kapjon a játékosság és élmény alapú tanulás is. Már ekkor foglalkozhattak a kor gondolkodói a „jó tanárság” definíciójával is, mely az eredményesség-értelmezés alapjának tekinthető, mivel Fináczy erről is ír, jelen dolgozattal igen meglepő, ugyanakkor izgalmas párhuzamba állítható módon. A XVII. századi jezsuita akadémiák tanárainak (ezen intézmények nem a felsőoktatás, sokkal inkább a mai középszintű oktatás-nevelés részének voltak tekinthetők) kulcskompetenciái ugyanis nagyjából azok, amelyek napjaink pedagógiai közgondolkodásában is megjelennek, függetlenül attól, hogy e letűnt kor elvei egyre kevésbé realizálhatóak. Példának okáért a tanári szaktudás, mint lényeges elem, elvárás itt is megjelenik, melyet a tervezés megvalósítása követ, továbbá a vezetőséggel, kollégákkal való együttműködés (kollektív hatékonyság), valamint saját szerepének tisztelete (azaz szakmai önbecsülés) valamint a hivatástudat a legkiemelkedőbb tényezők. (Fináczy, 1919)

Másik munkájában – a „kvázi szakképzés” keretében zajló nevelés vonatkozásában említendő – a XVIII. századi reáliskolák működését mutatja be, mely alapján megtudhatjuk, hogy ezen intézmények félig szakiskolának, félig nevelő iskolának voltak mondhatók. Elsődlegesen –első képzési szakasz idején –szakmai képzés valósult meg ezekben, másodsorban (második képzési-nevelési szakaszban) irodalmi jellegű, valamint görögpótló tantárgy gyanánt a francia nyelv oktatása, továbbá a harmadik szakaszban a német nyelv tanítása-tanulása. A matematikát, fizikát, építészetet, földrajzot, kereskedelmi és gazdasági tárgyakat e három szakasz növendékei közösen tanulták. (Fináczy, 1927)

A szerző írásából kitűnik, hogy az elméleti és gyakorlati jellegű képzés közös megvalósítását pozitívumnak és nem egymástól elszigetelendőnek tekinti. Másik, didaktikai jellegű, akkoriban újszerűnek tekintett munkájában kitér a tanár szerepmegvalósítására, valamint arra a ma már „evidens” elvárásra, miszerint a tanárnak „el kell nyerni a tanulók bizalmát”. Nézetei között azonban helyet kap az a ma már népszerűtlennek titulálható vélekedés, miszerint a feszült vagy fáradt (kedvezőtlen közérzetűnek tekinthető) tanár feltétlenül „rossz”.

Ma már tudjuk, e kérdés lényegesen komplexebb. Fináczy nézetei tehát jelen kutatási téma vonatkozásában még igencsak kezdetlegesek voltak, ugyanakkor a szakképzéssel, „szakoktatással kapcsolatos” felfogása napjainkban is haladónak tűnik.

A következőket írja, a ma már túlhaladottnak tekintett, többek által a „porosz oktatás” jelképeként azonosított Herbart védelmében, aki, mint látjuk a szakképzés és közismereti oktatás együttes érdemi megvalósítása mellett is kiállt, ahogyan Fináczy is: „*Mi is mondhatjuk Herbarttal, hogy jelenlegi tárgyalásunkban mindig erről a pedagógiai, vagyis nevelő oktatásról leszen szó; a szakoktatás didaktikája nem is tartozhatik az egyetem munkakörébe. Az, hogy miképpen kell valakit jó szakemberré képezni, az egyes szakszerű főiskolák körében szervezendő speciális tanárképzésnek lehetne csak feladata. Az a látszat keletkezik, mintha e megkülönböztetés valamiképpen rangbeli különbséget is jelentene a nevelő és szakoktatás közt. Meg is van erre a hajlandóság, főképpen hazánkban, ahol a középiskola neveltjei sokszor bizonyos szuverén felsőbbbséggel tekintik a szakiskolát. Mély meggyőződése, hogy mindent meg kell tennünk, hogy ezt az előítéletet legyőzzük...amikor szakoktatásról beszélünk, kettőt nem szabad felednünk. Először azt, hogy minden szakoktatásnak kivétel nélkül megelőző, általános, nevelő oktatás alapjára kell helyezkednie, és, hogy maga a szakoktatás sem zárkozhatik el pedagógiai szempontok elől. Rossz szakiskola volna például mely egyáltalán semminemű irodalmi oktatásban nem részesítené növendékeit. Bizonyára a fődolga a szakiskolának a szakismeretet és szakszerű készséget biztosítani, de emellett a pedagógiai oktatásnak is kell valamilyen helyet juttatnia. Másodszor nem szabad azt sem feledni, hogy a szakoktatás körébe tartoznak az egyetemek is, melyek nemcsak tudósokat képeznek, hanem tudós műveltséget feltételező életpályákhoz is elvezetnek: papokat, ügyvédeket, tisztviselőket, orvosokat, tanárokat, mérnököket képeznek. E főiskolák a szakoktatás rendszerének betetőzői és a nevelő iskolák folytatói. Nem szabad semmiképp sem lekicsinyelni a gyakorlati hivatást, melyet minden ember, legyen az kézműves, gyári munkás, földműves, köztisztviselő vagy tudós a társas közösség érdekében betölt, s azt*

*a szakszerű készültséget, mely ezen élethivatás szakszerű betöltésének előfeltétele*”.  
(Fináczy, 1935)

Másik kiemelkedő XX. századi gondolkodó, Weszely Ödön is vizsgálta a középiskolai oktatás világát, figyelembe véve az egyes (közismereti) tantárgyak tartalmi tényezőinek szerepét is, mely által az adott tantárgy elnyeri presztízst. Hangsúlyozza például az irodalomtörténet szépségét, ugyanakkor utal arra, hogy a gimnáziumból – a középiskola alatt a XX. században elsősorban ezt értjük – csupán kevesen foglalkoznak irodalommal. Úgy véli, olyan tartalmak kellene, hogy belekerüljenek az irodalomoktatásba, melyeknek a fiatal hasznát veheti. Úgy gondolja, az irodalom(történet) tanítása legoptimálisabb akkor lenne, ha személyre szabva, mentori támogatás mellett valósulhatna meg. Ezzel az egyéni fejlesztés, tehetséggondozás szerepére utal, mindamellett, hogy a tanár, mint facilitátor szerepe ekkoriban még nem került megnevezésre. Bár munkája során arra utal a szerző, hogy az irodalomoktatás módszereit mutatja be, szakdidaktikát nem, csupán tartalmi súlypontokat találunk munkájában. (Weszely, 330-333, 1910) Mindenesetre megállapítható, hogy a szerző a középiskolai irodalmi tartalmakat élesen elkülöníti az egyetemitől, pontosabban nem a tartalmakat és végképp nem a módszereket, ahogyan ő maga írja, hanem sokkal inkább a tartalom mélységét teszi „tanulóbarátabbá”. Weszely felismerte a differenciálás szerepét is, ugyanakkor inkább támaszkodott személyiségtipológiákra, mintsem a tanulók megismerésére (Weszely, 163-167, 1910)

Jakab (2006) lényegesen későbbi munkájában a régi, letűnt korok pedagógiai eszméjét egyidejűleg látja megvalósítottak a modernitásra törekvéssel. Nézetei szerint a történelemoktatás eredményesség-megítélése ambivalensnek tűnik, hiszen – és e példa bár a történelemoktatást mutatja be, adaptálható bármely más tantárgy oktatásának eredményességét befolyásoló elvárásokra – egyidejűleg van jelen a pedagógiai köztudatban három pedagógiai modell, mely eltérő célok és eszközök mentén látja megvalósíthatónak a történelemoktatást.

Egyrészt mind a mai napig él az általános műveltség elsajátításának modellje, mely még ma is a 19. századi struktúrára – tantárgy, tanóra, osztály – épül. Akkoriban ugyanis még a technológia kiválóan alkalmas volt a tárgy céljainak megvalósítására: nagy tömegű ismeretet (műveltséget) kellett eljuttatni minél több emberhez. Ebben az esetben a pedagógiai folyamat egyirányú: a tudós tanárok által megfogalmazott műveltségi kánont (kulturális struktúrát) kellett mintegy felépíteni a diákokban a tanórákon. Ez a pedagógiai folyamat technikai értelemben nem igényelt sem személyességet, sem kölcsönösséget. A

tanár feladata a műveltségi kánon „leadása” volt, a diák pedig vagy elsajátította a készen elé tett tudáscsomagot, vagy amennyiben nem, megbukott.

Jelen van továbbá a szakértelem elsajátításának modellje, mely az előző modell elbizonytalanodásából nőtte ki magát. Ennek a modellnek a jegyében jelent meg a „forrásközpontú történelemtanítás”, mely során a diákoknak a történelmi kutatás, felfedezés, elemzés módszereit tanítják meg. Ez mindenekelőtt forráselemzést, szöveg- és képfeldolgozást, filmelemzést jelent, de a módszertani igényesség kiterjed a szövegalkotásra is. A diákok ugyanis egy-egy történelmi helyzetet elemezve maguk is alkotnak „áltörténelmi” szövegeket. Ebben az esetben a diákok tanulása elsősorban nem új ismeretek gyűjtésére irányul, hanem arra, hogy megtanulják azokat a szakmai módszereket, technikákat, amelyekkel később majd értelmezhetik az eléjük kerülő ismeretlen szövegeket, tehát a szövegértés szolgálatába helyeződik a történelemtanítás. A „jó tanuló” nem az, aki minél több kész ismeretet tud egy adott történelmi témáról, hanem az, aki minél jobb hatásokkal képes feltárni – a forráselemzés széles körben elfogadott szabályai szerint – különböző dokumentumokból az új ismereteket. Ebben a felfogásban a történelmi forráselemzések jól összekapcsolhatók a jelenkori audiovizuális médiaszövegek elemzésével. Érdeemes azonban újra hangsúlyozni, hogy a forráselemzésre koncentráló pedagógiai törekvések mellett ez a modell sem mond le az általános történelmi műveltség kulturális közösségéről.

Újdonságként megjelent ezek mellett egy, az USA-ból érkezett modell, az általános készségek (kompetenciák) modellje. Ennek keretében a gyakorlati életben hasznos készségek megtanulása a cél. Az ismeretek a gyakorlatias, mindennapi életben hasznos tudásanyagok közvetítésére szorítkoznak. Itt a mindennapi élettel kapcsolatos tartalmak kerülnek előtérbe (pl. költségvetés készítése, kirándulás megszervezése, bajbajutottak megsegítése). (Jakab, 2006)

Az oktatási és tanítási kánon kérdését mások is vizsgálták. Megoszlanak azonban a vélemények arról, hogy a kánon által közvetített „általános műveltség” feltétlenül szükséges-e valamennyi iskolatípusban. (Knausz, 2001; Fenyő D., 2012) Fenyő D. György (2012) nem csupán ezt hangsúlyozza, hanem azt is, hogy a szakiskolákban (mai szakközépiskola) is teljesen eltérő célja lehet az irodalomoktatásnak, mint a gimnáziumban, hiszen előbbi esetén gyakori lehet, hogy az olvasás eszköztudásának sincsenek a diákok teljes mértékben birtokában, emellett többen tanulási nehézségekkel is küzdhetnek, így ugyanazon tartalmak megtanulása számukra nehézséget okozhat.

Kienzler (2004) munkája a napjainkban is sokat vitatott etikaoktatás példáján mutatja be a fő ambivalenciákat, utalva arra, hogy az etikaoktatás nem frontális, ismeretátadó módon kell, hogy történjen, hanem elsősorban a személyes példaadás által, az által az etikai szemlélet által, melyet a tanár diákjai felé közvetít magatartásával, személyiségével.

E kijelentés felveti mind a példaadás fontosságának szerepét, mind azt a gondolatot, miszerint a „jó”/eredményes pedagógus fontosnak érzi, amit tanít, azonban nem a tantárgyon keresztül hat diákjaira, hanem lelkesedésén, érzelmein keresztül. (Csorba F. , 2009)

E fejezet főbb tanulságait a összegezve kijelenthetjük, hogy Fináczy Ernő, korát megelőzve már a szakképzés megítélésének jobbításáért küzdött, ugyanakkor nem említi, hogy a szakképzésben dolgozó tanár a tanulók körében sem élvezne elismerést, ahogyan arra sem utalt, hogy a fiatalok rangsorolták volna e tárgyakat. Feltételezhető, hogy e hierarchizálás „fentről” érkezett, a pedagógiai közvélekedés részéről. Látható az is, hogy a céhes nevelés kezdetén még feltehetően a szakmai jellegű nevelés hasonlóan értékes volt, mint a kizárólag közismereti oktatást nyújtó. Nem mellékes, hangsúlyozódik ki az ő munkájából is, hogy a pedagógusképzés egy szegmense is ennek keretein belül jelent meg. Feltételezhető, hogy e képzéseken – jellegükből adódóan – kulcsszereplő volt a középiskolai tanár. Ő volt a „tudós tanár” mintaképe és, mint olyan, aligha lehetett lenézett szereplő, ugyanakkor nem kizárt, hogy valóban presztízssorrendet állítottak fel egymás közt a korabeli középiskolai tanárok. Az mindenestre megállapítható, hogy a pedagógusi tekintély középiskolákban tanuló, középfokú szakképzésben résztvevő fiatalok szemében – a szakmai tudás és a hivatástudat meglétét feltételezve – töretlen volt. Ennek megfelelően nem lehetett kérdés a sikeréret alakulása és a kudarctól való rettegés, a lemorzsolódás megakadályozása elleni (szélmalom)harc.

A tervezés leginkább a tartalomra vonatkozott és csupán csekély mértékben a munkaformákra, taneszközökre.

E XX. század eleji forrásokból az tűnik ki, hogy a pedagógus eredményességre törekvése, a tanári helytállás kérdése régebben kevesebbet nyomott a latba. A már pályán lévő pedagógusokra kevésbé lehetett jellemző saját eredményességérzetük mérlegelése. E kutatási terület igencsak újszerű. Oka a tanársággal kapcsolatos felfogásban, annak változásában keresendő. A polgárit végzett, továbbtanuló – polgári rétegbeli – fiatalok esetében nem valószínű, hogy felmerült a képességbeli és életkori heterogenitás problémája, hiszen nem volt köteles mindenki továbbtanulni. Fináczy és Weszely munkáinak tanulságait a következőkben summázhatjuk: bár lehetséges, hogy léteztek presztízsbeli különbségek a szakképzés és a közismereti képzés között, a középiskolai tanárnak volt egyfajta

ismeretátadó és mindenek előtt készségfejlesztő jellegű, gondolkodni tanító szerepe, melynek előző összetevője – az információs társadalom korát megelőzően – nagy jelentőséggel bírt, míg utóbbi valaha „haladó eszmeként”, ma mintegy vegyes megítélésű elemként jelenik meg. A szakmai és közismereti tartalmak között fellelhető volt egyfajta hierarchia és valamiféle rivalizálás is, mely napjainkra inkább továbbmélyült, mintsem, hogy feloldódott volna. A probléma felvetése a XX. század első felében haladó gondolkodás jelének volt tekintett.

A közismereti tantárgyakat oktató pedagógusokkal szembeni szerepelvárások azonban korántsem váltak ekkorra tisztázottá, a viták a XX. század végére, de a XXI. századra is fennmaradtak.

Mindezek alapján nem nehéz belátni, hogy – bár tartalmi szabályozásról gondolkodik a legtöbb szerző – előtérbe kerül a pedagógus szerepmegvalósításának problémája, mely dolgozatunknak is kulcskérdése. Eltérő elvárások vonatkoznak ugyanis a „kánon elsajátítását” elváró, a forráselemzésen alapuló munkát előtérbe helyező pedagógusra és eltérőek a készségfejlesztést, gondolkodni tanítást, felzárkózást előtérbe helyező tanárra. (A munkaformák is eltérőek, ám a szövegértést, forráselemzést a humán tantárgyak sajátosságainak vélheti több kolléga, nem belegondolva abba, hogy egykor élt vagy mai fizikusok, esetleg természettudományi folyóiratok szövegeinek elemzése éppúgy idetartozhat, mint a matematika órák „egyszerű” szöveges feladatai.)

#### **4. A pedagógusi eredményesség indikátorainak értelmezési lehetőségei az egyes intézménytípusokban**

A doktori értekezés következő fejezete összhangban a korábban tárgyalt és elemzett szakirodalommal az iskolatípus-függő eredményességi indikátorokat tárja az olvasó elé.

Szó esik a fent bemutatott, a szakirodalomban az eredményesség összetevőinek tekintett tényezőkről (pedagógusi és tanulói közérzetről, tanulói teljesítményről és annak egyes módozatairól, különös tekintettel az iskolai motivációra) valamint a pedagógusokat érintő szerepelvárásokról, mint ezeket befolyásoló tényezőkről, különös tekintettel a közismereti tantárgyak tanáraitra vonatkozó elvárásokra.

E fejezet felvezetése során érdemes hangsúlyozni, hogy abban határozott konszenzus mutatkozik a kutatók között, hogy az eredményességhez való viszonyt az iskola szociokulturális környezete befolyásolhatja. A szakirodalom iskolaszpecifikus eredményességértelmezésnek nevezi azt a jelenséget, amelynek meghatározó eleme a tanulók segítése, felzárkóztatása, saját kultúrájuk megismertetése és elfogadó, biztonságos

légkör megteremtése. *„Összességében az eredményesség ebben az értelemben azt jelenti, hogy az iskola olyan légkört, környezetet teremt, amelyben a diákok fesztelenül, őszintén és nyíltan megnyilvánulhatnak, és az elfogadó környezet hatására reálisan elérhető jövőképhez juthatnak.”* (Nagy – Varga, 2015, 149 idézi Dávid – Dávid, 2019)

Többen utalnak arra is, hogy a jó eredményeket felmutató minőségi oktatással szemben a méltányosság követelménye is megfogalmazódik. Az iskolának ugyanis ideális esetben csökkentenie kellene a tanulók eltérő származásából és veleszületett képességeiből adódó különbségeket, melyek jellemzően megmutatkoznak a tanulmányi eredményekben és a továbbtanulási esélyekben (Gyökös, 2015; Dávid – Dávid, 2019; Lannert, 2004). Ugyanakkor látni kell, hogy az eredményességben megjelenhet az iskola szakmai munkájától nagyrészt független –azonban annak hatékonyságát befolyásoló - , egymástól eltérő külső körülmények hatása is (Balázsi – Horváth, 2012) (például a szociokulturális háttér különbségei vagy a tanulói összetételből adódó egyenlenségek – melyek közé sorolják a szerzők többek között a szerkezetváltó, azaz a nyolc- vagy hatosztályos gimnáziumok felvételi rendszeréből adódó tanulói szelekciót). Az úgynevezett hozzáadott érték fogalmával válik értelmezhetővé, hogy azt az iskolát tekinthetjük valóban eredményesnek, amelyik képes az adottságai – így a tanulók társadalmi összetétele – alapján elvárhatónál jobban teljesíteni (Balázsi – Horváth, 2012; Dávid – Dávid, 2019).

Tanulói teljesítményként értelmezve a célok melletti kitartást, érdemes megemlíteni egy nagyszabású (N=13254), valamennyi intézménytípusra kiterjedő kutatást, mely szerint a megkérdezett tanulók kétharmadában nem merült még fel, hogy ne tartana ki céljai mellett és elhagyja az iskolát, azonban egytizedük már komolyan elgondolkodott azon és további egyötödük, igaz, nem komoly szándékkal, de szintén eljátszott már a gondolattal. Ugyanezen kutatás azt is igazolta, hogy az iskola elhagyásának gondolata nem feltétlenül a tanulmányi kudarcok okán következik be, hanem az iskolai légkör percepciója (társakhoz, tanárokhoz való viszony érzékelése), az iskolával valamint szakmával való elégedetlenség érzése is lényeges indíték. (Szemerszki, 2015)

Bár a lemorzsolódás, illetve az intézmény elhagyásának problémáját a szakirodalom speciálisan szakiskolai gondként kezeli (Liskó, 2003; Szőke, 2009, Mártonfi, 2008; Fehérvári, 2008; 2015) mégsem feledkezhetünk meg arról, hogy e jelenség a gimnáziumban is felmerülhet. E kutatás rámutat, hogy a 9. évfolyamos gimnazisták 77, a 11 évfolyamosok 74%-ában nem merült még fel a kimaradás gondolata, a többiek azonban már elgondolkodtak ezen. E tendencia 9. évfolyamon szakközépiskolában (azaz szakgimnáziumban) 71%, 11. évfolyamra 66%, míg szakiskolában 9. évfolyamon 65%, 11.



évfolyamra 68% lesz az arány. Így kijelenthetjük, hogy a 11. évfolyamos, azaz végzős szakiskolásoknak is a 32%-ában felmerül, hogy elhagyják az iskolát, míg gimnáziumban ez csupán 26%-ra tehető. (Szemerszki, 2015)

Az elgondolkodás azonban nem azonos a tényleges tettekkel, bár nyilvánvaló, hogy motivációvesztésre, azaz kedvezőtlen „szubjektív teljesítményre” utal. Ugyanezen kutatás arra is rámutat, hogy a szakiskolások 34%-a szeretne érettségit szerezni, 10%-uk felsőoktatási szakképzésben, 5%-uk főiskolai vagy BA/BSc képzésen tanulna tovább, míg 9%-uk egyetemi vagy mesterfokozatú diplomára vágyik. E tendencia már 9. évfolyamon is megközelítően hasonló. Természetesen a gimnáziummal ezen arányok nem összehasonlíthatóak, hiszen szerkezetváltó gimnáziumokban már a tanulók 70%-a egyetemi diplomára vágyik 9. évfolyamosként, míg a 4-5 évfolyamos gimnáziumba járók közt ez az arány „csupán” 53%. 11. évfolyamon ez az arány 73% és 55%. A szakközépiskolások esetén 9. évfolyamon 45%, 11. évfolyamon 43% azok aránya, akik a felsőoktatás valamely formájába kíváncsnának. (Szemerszki, 2015) A tanulás hasznosságát jellemzően a szakiskolások tekintették legkevésbé kiemelkedőnek. Az iskola eredményorientáltságával jellemzően a szakiskolások a leginkább elégedetlenek, ugyanakkor a tanulás és az iskola hasznosságával leginkább ők az elégedettek. (Szemerszki, 2015) A szülők szerepét annyiban látja e tanulmány – korábbi, hasonló természetű vizsgálatokhoz hasonlóan – hogy nem állnak a diákok mellett e döntéshelyzetben. (Szemerszki, 2015; Liskó, 2003)

Bander és Galántai 2015-ös tanulmányában felhívja arra a figyelmet, hogy a szakképzésben, különösen a szakiskolákban (mai szakközépiskola) kiemelt hangsúlyt kell fektetni az intézmény megtartó erejének fokozására, hátránykompenzációra, ugyanakkor pluszfeladatként jelenik meg a tehetséggondozás is. Bár e tanulmány egyértelműen az intézményi eredményesség értelmezését célozza a szakképzés vonatkozásában, mégis beazonosítható, hogy az egyes pedagógus céljai hogyan tükrözhetik és valósíthatják meg az intézményi célokat. E tanulmány alapján kijelenthetjük, hogy mivel az eredményesség értelmezését tekintve az érettségi (vagy a szakmai vizsga) megszerzése határozottan elkülöníthető az „érettségi eredmények” kategóriától, úgy bizonyos iskolák – és tanárok - számára az érettségi átlagok, a diákok vizsgapontszámainak növelése jelenti a sikert, más intézményekben viszont elsősorban az számít eredménynek, ha – az elért pontszámoktól függetlenül – minél több tanuló átmegy az érettségien, vagy a tanult szakmájában vizsgabizonyítványt szerez. Mindezek mellett még az intézményi eredményesség értelmezéséhez hozzájárulhat a felzárkóztatás, közösségépítés is. E kutatás igazolta továbbá,

hogy a tanulói eredményesség alakulásában a magyar középiskolákban jelentős súllyal esik latba a tanár munkája, szakmai-pedagógiai felkészültsége, valamint megfelelő motiváltsága.

Kijelenthetjük tehát egyrészt, hogy a mérhető teljesítmény számbavétele intézménytípus-függőnek tekinthető, másrészt, hogy a tanulástámogatás és kedvezőtlen közérzet elkerülésének visszaszorítása is az eredményesség lényegi elemét alkotja, melynek a – felkészültség mellett – elengedhetetlen feltétele a pedagógus motiváltsága.

Mártonfi (2016) szerint a lemorzsolódás redukálása – bár ő általános iskolában kutatott - az iskolai eredményesség egy fontos indikátora a veszélyeztetett intézményekben. Az „iskolai eredményesség” értelmezésének vizsgálata során többek között a következő választ kapta: *„Az iskola akkor eredményes, hogyha a rábízott gyerekeket felkészíti, az általa előírt tanterv, tanmenet alapján a követelményrendszert meg tudja tanítani a gyerekeknek. A gyerekek közül pedig egyre kevesebb a lemorzsolódás.”*(Mártonfi, 2016, 168. In: Szemerszki, 2016) Nagy (2002) azt találta, hogy a többségében hátrányos helyzetű, roma tanulókat oktató pedagógusok „szubjektív eredményeiket” jellemzően nem tekintik sikernek, mivel arra vonatkozó kérdéseket, hogy mit is tekintenek pedagógiai eredménynek e tanuló körében, elhárították többek között ilyen érvekkel, mint *„Nem lehet kihozni belőlük semmit sem.”* Általuk pozitívnak szánt válaszok pedig ilyesfajtaak voltak, mint *„a tananyagot jól el lehet velük sajátítani”* vagy *„Egy bukott cigány fiú korrepetálása, akinek tanulmányi eredményében sikereket értem el, magatartása velem szemben sokat változott, a tanulásban levő problémákat megbeszéljük, elfogadja, türelemmel, odafigyeléssel sokat tudtam rá hatni”*. Kirajzolódik az eredményekből, hogy „hagyományos” értelemben nem látják a hátrányos helyzetű tanulókat nevelő pedagógusok, hogy eredményeket érnének el, azonban azt észlelik, hogy mind a tanulmányi teljesítmény, mind a magatartásban bekövetkező kedvező változás, mind a tanár-diák kommunikáció javítása olyan tényezők, melyeket eredményként könyvelhetnek el. Jellemző továbbá, hogy a tanulásban elért sikert sokszor nem az eredményekkel érzékeltetik a pedagógusok, inkább arra helyezik a hangsúlyt, hogy tanítványaikban sikerült a tanulás iránt érdeklődést, motivációt felébreszteniük, a tanárral való együttműködési készséget fejleszteniük és tartóssá tenniük. (Nagy, 2002, 311-313.) A tanulás iránti érdeklődés és motiváció felkeltésének szerepe Széll (2016) hátrányos helyzetű tanulókat oktató-nevelő, veszélyeztetett illetve reziliens intézményekben folytatott kutatásának eredményeiben is megjelenik, azonban kiegészül az egyénre szabott képességfejlesztés, a szilárd értékrend közvetítésének, valamint az általános képességek fejlesztésének fontosságával. (6. táblázat)

<b>PEDAGÓGIAI CÉLOK</b>	<b>Reziliens iskolacsoport pedagógusai (N=173)</b>	<b>Veszélyeztetett iskolacsoport pedagógusai (N=156)</b>	<b>Összes vizsgált pedagógus (N=2238)</b>
Jó légkörűek legyenek a foglalkozásaim/tanóráim, aktivizáljam a gyerekeket, felkeltsem az érdeklődésüket.	74,0	72,4	78,2
Az általam tanított gyermekek/diákok minél sikeresebben tudjanak továbbhaladni, továbbtanulni.	76,9	75,0	77,3
Felkeltsem és fenntartsam a gyerekek/tanulók tanulási motivációját.	51,4	54,5	53,5
Egyénre szabottan segítsen a gyerekek/tanulók képességeinek kibontakozását.	50,9	36,5	44,9
Szilárd értékrendet közvetítek a gyerekek/tanulók számára.	42,2	41,7	43,3
Segítsem a hátrányos helyzetű gyerekek/tanulók beilleszkedését, felzárkóztatását.	57,2	55,1	41,8
Minél jobban fejlesszem a gyerekek/tanulók általános képességeit.	26,6	39,7	34,6
Elősegítsem és támogassam az önálló/önvezérelt tanulást.	24,3	14,7	26,0
Az általam tanított gyerekek/tanulók minél több (tan)tárgyi ismeretet szerezzenek.	18,5	12,2	16,4
Az általam tanított gyerekek/tanulók a különböző méréseken, vizsgákon (DIFER, Országos kompetenciamérés, PISA, PIRLS, TIMSS, érettségi stb.) jól szerepeljenek.	12,7	23,7	15,9
Az intézményvezetés elvárásainak megfeleljek.	16,8	22,4	14,6
Kiemelten kezeljem a tehetséggondozást.	15,0	10,3	13,4
Teljes mértékben megfeleljek a tantervi előírásoknak.	9,8	7,7	7,7
A pedagógiai munka általam vallott céljait elfogadtassam a gyerekek/tanulók szüleivel.	3,5	4,5	6,2

**6. táblázat. A pedagógiai célok megjelenése a reziliens és a veszélyeztetett iskolacsoportokban (az említések aránya, %) (Forrás: Széll, 2016)<sup>4</sup>**

Liskó Ilona már 2003-ban hangsúlyozta a pedagógusi hozzáállás kiemelt szerepét a közismereti – jelen esetben a matematika – oktatásban, amikor is tanulói interjúkon keresztül mutatott rá arra, hogy a kimaradás lényeges oka lehet, ha a pedagógus nem sugároz bizalmat a diák felé, nem érzi a tanuló, hogy képességeit megbecsülik. Hangsúlyozta továbbá, hogy a kimaradáshoz több (családi, pályaorientációs, közérzetbeli – tehát társakhoz és/vagy pedagógusokhoz kötődő) tényező együttese, kölcsönhatása vezet. Nem nehéz tetten érni a pedagógusok felelősségét, annál is inkább, mivel a megkérdezettek (N=330) 15,5%-a egyértelműen arra utalt, hogy nem tudta követni a tanárt, 12,4% szigorúnak ítélte a pedagógust. Ez közvetlenül a pedagógusok hiányosságaira utal, azonban közvetett válaszok is szép számmal érkeztek 32,7% érezte nehéznek a tananyagot, 18,5% nem figyelt az órákon, 30,9% nem tanult otthon, 26,7%-ot egyszerűen nem érdekelt a tanulás. (Liskó, 2003) E válaszokban is a figyelemfelkeltés, motiválás hiánya érhető tetten,

<sup>4</sup> Jelen elvárások vizsgálata dolgozatunkban is megjelenik.

valamint feltételezhető lehet a segítségnyújtás elmulasztása. A szerző utal arra, hogy a kedvezőtlen közérzet a válaszadók (N=729) 33,1%-át jellemezte, további 17,1%-ot pedig a fegyelmezési problémák okán bocsátottak el. (Mint arra rámutattunk, a „fegyelmezetlenség” a romló közérzet oka és következménye is lehet.) 23,7% a kedvezőtlen mérhető tanulmányi teljesítmény okán távozott. A tanulói teljesítmény, közérzet tehát a szakképzésben a lemorzsolódás visszaszorításában is kiemelt szerepet játszik, így tehát a tanári eredményesség értelmezési körébe tartozhat ily módon a korai iskolaelhagyás ellen folytatott küzdelem.

Bacskai (2015) alacsony státuszú diákok pedagógusainak eredményesség-értelmezését célzó vizsgálata során azt találta, hogy leginkább a pedagógusokkal szembeni szélesebb szerepelvárások azok, amelyek a hagyományos (általunk is hivatkozott Fúzi–Suplicz, 2007; valamint Darling – Hammond, 2010 által definiált) eredményességértelmezésekben nem szerepelnek. Nem számít ritkaságnak, ha „túlkoros” gyermekek járnak az osztályokba (azaz jellemző lehet az életkorbeli heterogenitás), vagy ha ki kell hagyni tananyagrészeket.

Kihívásként, többletfeladatként említi továbbá a tanulók közti „szellemi illetve kulturális” különbségek kezelését, mely alatt a sajátos nevelési igényű valamint roma származású diákok inkluzív nevelése okozta kihívásoknak való érdemi helytállást érti. Úgy látja, azok a „jó” tanárok, akik képesek úgy alkalmazni szakmai tudásukat, ahogy az általuk tanított osztály illetve egyes tanulók szempontjából az a leghatékonyabb. Ennek ismeretében elengedhetetlen, hogy a tanár ismerje a gondjaira bízott tanulókat, osztályokat, pedagógiai alternatívákat. (Bacskai, 2015) Kijelenthető továbbá, hogy bár az eredményesség összefügghet az alkalmazott módszerek változatosságával (Falus, 2001) és az osztálytermi gyakorlat mikéntjével is, azonban ezeket nem lehet leválasztani egymásról és lineárisan összekötni sem. (Henke – Chen– Goldmann, - Forgione, 1999; Bacskai, 2015) Eredményességeként definiálhatjuk, ha egy hátrányos helyzetű tanulókból álló csoport tagjaival kedvező kapcsolatot alakítunk ki és megszerettetjük velük az iskolát, ugyanakkor az ezen intézményekben gyakoribb fegyelmezési problémák megterhelik a tanár–diák viszonyt, így annak értelmezési kerete is változhat (Bacskai, 2015). Fehérvári (2008) azt is kiemeli, hogy szakképzésben tanulók esetében gyakori, hogy a magatartási problémák és tanári tehetetlenség odavezet, hogy a tanuló kimarad az iskolából, akár olyan módon, hogy megbuktatják vagy akár el is tanácsolják az intézményből. Fegyelmi tárgyalásokat rendszerint a tanulói hiányzások okán szoktak indítványozni, mely miatt Fehérvári kutatásában részt vett igazgatók a tanulókat okolják. Úgy vélik, a diákok lemorzsolódását –

mely a szakképzés eredménytelenségének egyik legjellemzőbb kritériuma – gyenge tanulási motivációjuk és rengeteg hiányzásuk okozza.

Lemorzsolódás oka	Átlagértékek
Tanulók gyenge tanulási motivációja	4,3
Sok hiányzás	4,1
Tanulók gyenge felkészültsége	3,9
Tanulók gyenge képességei	3,8
Tanulók rossz szociális háttere	3,8
Magatartási problémák	3,6
Tanárok nem megfelelő módszertani felkészültsége	1,8
Tanárok nem megfelelő motivációja	1,7
Tanárok nem megfelelő szakmai felkészültsége	1,6

7. táblázat. Igazgatók (N=147) véleménye a lemorzsolódás okairól (ötfokú skála átlagértékei) (Forrás: Fehérvári, 2008, 208)

A teljes kudarchoz tehát Fehérvári kutatása szerint egyértelműen a tanulói motivátlanság vezet, valamint annak folyamányai (hiányzások, felkészülés hiányosságai), azonban általánosságban az oktatás fő problémáiként is hasonló tényezőket neveztek meg. (7. táblázat és 8. táblázat.)

	Értékelés (átlag)
Tanulók passzivitása, érdeklődésük hiánya	4
Tanulók gyenge előképzettsége	3,9
Sok hiányzás	3,9
Tanulók gyenge képességei	3,6
Pénzhiány	3,6
Tanulók hátrányos családi háttere	3,5
Tanulók magatartása	3,4
Szülőkkel való együttműködés hiánya	3,3
Eszközhiány	2,8
Nagy osztálylétszámok	2,7
Tanárok gyenge ösztönzési lehetősége	2,7
Időhiány	2,6
Tanulók túlterheltsége	2,2
Roma tanulók magas aránya	1,9
Tanárok módszertani felkészületlensége	1,9
Külső szakmai kontroll hiánya	1,9
Tanárok szaktárgyi felkészületlensége	1,4
Tantestületen belüli konfliktusok	1,4

8. táblázat. Iskolai problémák igazgatói értékelése egy ötfokú skálán (N=147) (Forrás: Fehérvári, 2008, 213)

Problémáik forrásaként tehát egyértelműen a tanulókat, motivátlanságukat, alacsony szintű tanulói előképzettséget nevezik meg (tehát a korábbi iskolákat is okolják), valamint a szülői háttérrel, míg saját felkészületlenségüket csak csekély mértékben tekintik hiányosságnak. (Fehérvári, 2008; 2009).

Fejes és Józsa (2005) munkájában hangsúlyozza, hogy a hátrányos helyzetű tanulók esetében a tanulási elismerésvágy, a tanulás gyakorlati hasznának észlelése, az elsajátítási

motívumok és az általában vett tanulási motiváció alacsonyabb szintű, mint a nem hátrányos helyzetű tanulók esetében. Más munkájukban hangsúlyozzák, hogy a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi teljesítménye között is jelentős különbség van és e különbség egyértelműen a hátrányos helyzetű mivolt egyes kritériumaival függ össze. (Fejes – Józsa, 2007) A hátrányos helyzetű tanulók mulasztásaiból, alulmotivált mivoltából eredő iskolai kudarcainak kérdésköre már Liskó (2002) kutatásában is megjelent. Később, vizsgálatainak folytatása során hangsúlyt kapott, hogy a szakképzésben dolgozó pedagógusok többletkihívásokkal küzdenek, olyan területeken, mint például a közismeretoktatás érdemi megvalósítása, nevelés, tanulók közti konfliktusok elsimítása. E területeken e kihívások legmarkánsabban a szakiskolák (szakközépiskolák, azaz érettségit nem adó szakképzést folytató intézmények) életében jelennek meg. Kiemelte, hogy legerőteljesebb mértékben ezen iskolatípusban dolgozó pedagógusoknak kell megküzdeniük a lemorzsolódás veszélyével, melynek okát részben a hátrányos helyzetű, illetve roma tanulók egyre magasabb arányú megjelenésében, részben a szakiskolák presztízsvesztésében jelölte meg, melynek oka az egyéb középfokú intézményekhez képest lényegesen alacsonyabb szintű közismereti – főként idegen nyelvi és informatikai – oktatás, valamint, hogy kutatási mintájában részt vett szakiskolát végzett fiataloknak csupán egyharmada talált a képzettségének és igényeinek megfelelő munkahelyet, egyharmaduk másik szakmát volt kénytelen tanulni, és egyötödük munkanélküliként kezdte a pályáját. (Liskó, 2006; 2008)

Munkánkban – mint arra korábbiakban utaltunk – kiemelt fontosságúként vizsgáljuk a tanulói közérzet alakításra vonatkozó tanári elvárások és ezzel kapcsolatos önértékelés, valamint az ahhoz kötődő tanulói elvárások észlelések fontosságát. Ennek szerepe a szakképzésben tanulók esetében különösen lényeges, hiszen közismert, hogy a korai iskolaelhagyás körükben leginkább jellemző, tehát a célok melletti kitartás, mint „szubjektív tanulói teljesítmény” alakulása gyakorta kedvezőtlen körükben. Jellemző lehet továbbá az életkori heterogenitási, tanulási képességbeli heterogenitás, mely szintén többletkihívást jelenthet a pedagógusok esetében, így kutatásunk során arra is kitértünk, vajon mindennapi munkájukat nehezítő tényezőnek tekintik-e azt. Bacskai (2015) kutatása volt leginkább hatással vizsgálatunk ezen aspektusaira, az ő munkája nyomán emeltük be vizsgálatunkba a pedagógusok inkluzív neveléssel kapcsolatos, önmagukkal szembeni elvárásainak feltárását is, összhangba hozva, összefüggést keresve a tanulók közötti kirekesztés, agresszió visszaszorításának, ily módon a lemorzsolódás megakadályozásának pedagógusok körében értelmezett elvárásával. Szerepet játszottak tanári mérőeszközünk kialakításában Fehérvári (2008) vizsgálatának eredményei is, mely során azt találta, hogy a pedagógusok tanulói

passzivitást, gyenge tanulói előképzettséget, tanulási képességek alacsony szintjét, tanulók családi hátterét, tanulói magatartásproblémákat nevezik meg fő problémaként, rámutatva, hogy hasonló tényezőket neveztek meg intézményvezetők is a lemorzsolódás fő okaiként. A tanulói magatartásproblémák észlelésének vizsgálata annak okán is lényeges, hogy a szakirodalom ezt rendszerint az agresszióval illetve kedvezőtlen tanulói és tanári közérzettel hozza összefüggésbe. (Lásd. Földes–Lannert, 2010; Hajdú – Sáska, 2009; Paksi, 2009)

Dolgozatunk következő részében a tanári szerepre vonatkozó intézménytípus-függő elvárások munkánk megírásakor aktuális jogszabályi hátterét mutatjuk be.

## **5. A közismereti tantárgyakat oktató pedagógusokra vonatkozó elvárásokat befolyásoló aktuális törvényi, jogszabályi háttér bemutatása**

A tanári szerepre vonatkozó elvárás-rendszer a gimnáziumban és szakképzés különböző típusaiban – ahogy arra utaltunk - jelentős mértékben eltérhet egymástól. Ez olvasható ki az **51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet**ben foglalt intézményi kerettantervekből is. E dokumentum **3-5 számú melléklete** szabályozza a gimnáziumi oktatás-nevelés célrendszerét. A 3. melléklet a gimnázium 9-12. évfolyam tartalmi szabályozását és célrendszerét foglalja magában, míg a 4-5. melléklet a szerkezetváltó gimnáziumok kerettantervét tartalmazza (előbbi a gimnáziumok 7-12, utóbbi az 5-12. évfolyam tevékenységét szabályozza) és határoz meg ezáltal a pedagógusokkal szemben lényeges központi elvárásokat. Ahogy a rendelet 3. számú melléklete fogalmaz, *„a gimnáziumban az általános műveltséget megalapozó, valamint érettségi vizsgára és felsőfokú iskolai tanulmányok megkezdésére felkészítő nevelés-oktatás folyik*”, melyből következik, hogy előtérbe kerül a „mérhető tanulói teljesítménnyel” (érettségi eredményekkel, versenyhelyezésekkel, továbbtanulási statisztikákkal) kapcsolatos, valamint ide kötődő „tudásátadó”, vagy éppen „műveltségközvetítő”, a jövő értelmiségét képző szerepkör. A szakgimnázium kerettantervét jelen disszertáció megírásakor a **14. melléklet az 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelethez** szabályozza. E szerint *„a szakgimnáziumnak négy középiskolai és az Országos Képzési Jegyzékben meghatározott számú szakképzési évfolyama van. A 9–12. évfolyamokon az általános műveltséget megalapozó közismereti, valamint szakmai elméleti és szakmai gyakorlati oktatás folyik. A tanulók az érettségi bizonyítvány, valamint a középfokú szakképesítés megszerzése mellett felkészülnek a szakirányú felsőfokú továbbtanulásra vagy a szakirányú munkába állásra. A közismereti képzés alapvetően egységes kerettanterv alapján történik, de a szakképzési irányok alapján*

*egy-egy tantárgyak óraszámát eltérő, ezért az ágazatok összevonásával hat csoportot határoztak meg”.*

E leírás alapján azonosítható tehát, hogy a szakközépiskolai közismeret-oktatás célja kettős, vagy inkább három funkcióval jelenítődik meg. Jelen van ugyan az előbbi, de egyfajta „felzárkóztató, hátránykompenzáló” – a gimnáziumhoz, leendő értelmiséghez felemelkedést ígérő – szerepkörben, valamint egyfajta „másodhegedűs”, a gondolkodni tanító, szakmai tárgyak megszerettetését célzó feladatkörben, melynek folyamán a harmadik, a tanulás megszerettetése, annak fontosságával való megismertetése által (jövőkép-fejlesztésre alapozott oktatás, önismeret-fejlesztés, pályaorientációs tantárgyak tanárainak támogatása a tantárgyi koncentráció adta lehetőségek által) valamint a közérzet javítása segítségével – a lemorzsolódást gátló feladatkör is megjelenik.

A szakközépiskola működését e disszertáció elkészültének idején a **15. melléklet az 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelethez** szabályozza, mely ezen intézménytípus célrendszerét a következő módon foglalja össze: *„A szakközépiskola első három évfolyamán a szakképzés megszerzéséhez szükséges közismereti képzés, valamint szakmai elméleti és gyakorlati oktatás folyik; további két évfolyamon pedig érettségi vizsgára való felkészítő képzés. Utóbbi megteremti a középfokra alapozott szakképzés, a felsőfokú továbbtanulás, a munkaerőpiacon történő előnyösebb elhelyezkedés lehetőségét is.”*

A 9-11. évfolyamig tartó szakközépiskolai oktatás-nevelés során kommunikáció-magyar, matematika és társadalomismeret tantárgyakat a tanulók 9. évfolyamon heti két, 10. évfolyamon heti 1 órában tanulhatnak, 11. évfolyamra már nem kapnak ezekre óraszámot. Természetismeret-oktatás kizárólag 9. évfolyamon történik, heti 3 órában. Egyetlen idegen nyelv tanulására nyílik mód, de csupán heti két tanóra áll rendelkezésre, azonban mindhárom évfolyam érintett a nyelvtanulásban.<sup>5</sup> A szakközépiskola 11. évfolyamát követően a tanulók választhatnak a munkába állás vagy érettségi bizonyítvány megszerzése között. Ezt támasztja alá, hogy az első három évfolyam számára készült önálló kerettanterv (ez a kerettanterv A része), melyet egy nem kötelező, két éves érettségire felkészítő szakasz követ. E felkészítő szakasz ugyanazon kerettanterv B pontjában kerül bemutatásra. Nem kapcsolódik szervesen a kötelező szakközépiskolai oktatáshoz, felnőtt tanulók is bekapcsolódhatnak e képzési struktúrába. A kerettanterv leírása mindezekről a következőképpen fogalmaz: *szakközépiskolások érettségi vizsgára felkészítő képzése a*

---

<sup>5</sup> Mindkét szakképzésforma a testnevelés tantárgyat is közismereti tantárgyként kezeli és heti 5-ben határozza meg annak óraszámát valamennyi évfolyamon.



*szakközépiskola első három évfolyamát (vagy korábban szakiskolát/szaktanulmánykészítő intézetet) végzett tanulók számára biztosítja az érettségi vizsgára történő felkészítést.*

*Az érettségi vizsgára felkészítő képzés 2 évfolyamból áll (12., illetve 13.), amelynek programja a 3 éves szakközépiskolai közismereti programra épül. A képzés célja az, hogy olyan ismereteket nyújtson, illetve olyan készségeket, képességeket fejlesszen, amelyek átfogják az általános műveltség középiskolai körét. Ugyanakkor tekintetbe kell venni azt, hogy a szakközépiskola első hároméves szakasza során az alacsony közismereti óraszámok miatt nem nyílt lehetőség arra, hogy a tanulók az elvégzett évfolyamokon maradéktalanul elsajátítsák a Natban előírt követelményeket, ezért itt a hiányok pótlására különösen nagy hangsúlyt kell helyezni. Különösen az idősebb hallgatók esetében lehetőség nyílik az élet- és munkatapasztalatokra, valamint a korábbi (általános iskolai, illetve megszakított középiskolai) tanulmányok során megszerzett előzetes ismeretekre történő építkezésre.”*

A szakközépiskola választható második szakaszában tehát részben hátránykompenzáló, részben értelmiséghez való felemelkedés lehetőségét támogató szerephelyzetbe kerül a közismereti tantárgyakat oktató pedagógus, emellett a tanárokkal szembeni követelmény e rendelet szerint, hogy *“rehabilitációs lehetőséget”* biztosítanak *“korábbi iskolai kudarcuk kompenzálására”*. E feladatkör a 9-11. évfolyamon nem jelenik meg, hisz mint arra rámutattunk, a közismereti tantárgyak deklaráltan háttérbe szorúlnak, 11. évfolyamon oktatásuk – az idegen nyelv kivételével – meg is szűnik, ezért az érettségire készülőknek ez a kieső év további hátrányt jelenthet. A kerettanterv B része megfogalmazza, hogy az első három évfolyam során a fő cél a szakmaszerzés támogatása, pályaaorientációs gondolkodás fejlesztése, mely során a közismeret-oktatás háttérbe szorul. Ezt a következő módon fogalmazza meg: *“a szakképzésben a szakmára való felkészítés a domináns, és a közismereti képzés csak alapozó jellegű”*. A közismereti tantárgyakat oktató pedagógus tehát e képzési formában egyértelmű *“másodhegedős”* szerephelyzetbe kerül.

Az érettségi vizsgára felkészítő képzési szakaszban azonban ez megváltozik, hiszen nappali tagozaton mindkét évfolyamon heti 6-6 óra áll rendelkezésre mind magyar nyelv és irodalom, mind matematika tantárgyból, mind idegen nyelvből. Történelemből is magas (12. évfolyamon heti 5, 13. évfolyamon heti 4 órás) óraszámban valósul meg, azonban a természetismeret tantárgy csupán integeráltan és kizárólag 12. évfolyamon jelenik meg és mindössze heti két órában, tehát a továbbtanulási lehetőségek támogatása e területen gyakorlatilag elmarad. Bár az első három évfolyam számára az informatika kötelező tantárgyként nem jelenik meg (ugyanakkor a kerettanterv utal arra, hogy a 9. évfolyamon heti 1, illetve 11. évfolyamon heti 1,5 szabad órakeret terhére beemelhető

informatikaoktatás, melyhez informatika tantárgyi kerettantervet is ajánl), 12-13. évfolyamon azonban heti 2-2 órában biztosított e tantárgy oktatása. Esti tagozaton az óraszámok a nappali tagozatosok óraszámának felét teszik ki. Testnevelés illetve osztályközösség-építés nem jelenik meg az órarendjünkben.

Összegzésként elmondhatjuk, az egyes intézménytípusok pedagógusainak szerepelvárásait jelentős mértékben befolyásolhatják a jogszabályi előírások, hiszen eltérő pedagógusi szerepazonosulást kíván egy heti 1-2 órás, mint akár egy heti 5-6 órás oktatást megvalósító közismereti tantárgyat oktató tanári szerep, hisz az alacsony óraszám szinte automatikusan egyfajta presztízscsökkenést von maga után.

Levonható a következtetés, miszerint a gimnáziumban előtérbe kerül a „mérhető tanulói teljesítmény növelésével” (érettségi eredményekkel, versenyhelyezésekkel, továbbtanulási statisztikákkal) kapcsolatos, illetve ehhez kötötten egyfajta „tudásátadó”, vagy éppen „műveltségközvetítő”, a jövő értelmiségét képző szerepkör.

A szakgimnáziumi közismeret-oktatás célrendszerében jelen van ugyan az előbbi, de egyfajta „felzárkóztató, hátránykompenzáló” – a gimnáziumhoz, leendő értelmiséghez felemelkedést ígérő – szerepkörben. Emellett a „másodhegedűs”, a gondolkodni tanító, szakmai tárgyak megszerettetését célzó szerepelvárás is megjelenik, továbbá a harmadik, a tanulás megszerettetése, annak fontosságával való megismertetése, illetve a közérzet javítása segítségével – a lemorzsolódást gátló feladatkör is azonosítható.

A szakközépiskolai oktatásban a közismereti tantárgyakat oktató pedagógusról kijelenthető, hogy egyfajta “másodhegedűs” szerephelyzetbe kerül, ez azonban csupán az “alapképzésre” igaz, az érettségi vizsgára felkészítő képzési szakaszban azonban ez megváltozik, hiszen nappali tagozaton mindkét évfolyamon már magas óraszámokban taníthatnak és diákjaik jövőképét fejleszthetik, hiszen ők azok, akik hozzásegíthetik őket az érettségihez és reménybeli továbbtanuláshoz.

## **6. A szakirodalmi áttekintés tanulságainak szintézise**

Dolgozatunk szakirodalmi elemzéseket tartalmazó fejezetében kitértünk az általunk vizsgálni kívánt területek kutatási előzményeire. Szó esett egyebek mellett a pedagógus kedveltségének szerepéről. Szóltunk arról, hogy a tanár kedveltsége és eredményessége között valaha a szakirodalom egyenlőségjelet tett, olykor a „kedvelt” tanárt nem csupán eredményesnek, hanem egyenesen „jónak” titulálva. Jelentős, folyamatos változás eredményeképpen ismerte fel a neveléstudomány, hogy a tanár kedveltsége bár az eredményesség lényeges kritériuma, mégsem azonos azzal, ahogyan azt is, hogy a

megfoghatatlan, régmúlt, vagy kizárólag elméleti ismeretek által közvetített tanárideál percepciójának utolérése nem lehet az „eredményesség záloga” (Hegedűs T. 1998), hiszen ahogy arra utaltunk, az „értékelőrendszer” dinamikusan fejlődik elméleti illetve gyakorlati tudás hatására és a pedagógus munkájára, reflektív tanítási gyakorlatára kihat (Falus, 2003; Zeichner-Liston, 1996), folyamatos önreflexióját támogatva (Zagyváné Szűcs, 2017), míg az ideál egyfajta statikusságot sugall.

Kijelenthető, hogy a „jó tanársággal” kapcsolatos kutatások eredményei is hasznos adalékaiként szolgálnak munkánknak, hiszen tanulói elvárás-vizsgálatokként is értelmezhetők azok. Eredményeik közt szerepel, hogy a diákok a tanártól toleranciát, segítőkészséget, magas szintű szaktudást, kellemes tanórai légkört remélnék, míg az autokratikus vonásokkal rendelkező, önmagától „tanóraleadó” szerepet elváró tanári viselkedésmodellt a nem kedvelt pedagógus jellemzőjeként azonosítják, ugyanakkor a tananyag „rossz elmagyarázása” is szerepel a lehetséges negatívumok között. (Hamachek, 1969; Szabó, 1990)

A „tanóraleadó” szerepelvárás azonban nem csupán hátrányként jelenhet meg, hiszen a tanulók az ilyen jellemzővel rendelkező pedagógust elfogadják, amennyiben jó kapcsolatot ápol velük. (Szabó, 1990) Arról is szó esett, hogy a tanár és tantárgy kedveltsége között kevésbé szoros az összefüggés, tehát a tantárgy iránti attitűdre, mint „szubjektív teljesítményre” nem hat a tanár kedveltsége. A tantárgy nem kedvelt voltára azonban hatást gyakorol a tanár személyisége, szerepmegvalósítása, önmagával szemben támasztott elvárásrendszere. (Szabó, 1990; Sallay, 1995)

A tantárgy és a tanár kedveltsége között tehát nincs szoros összefüggés, azonban a tananyag érdekességének észlelése, a pedagógus módszertani kultúrája lényeges tényező lehet előbbi alakulása kapcsán (McKinsey and Company, 2007; Chrappán – Malmos, 2016) Mindezek ismeretében kijelenthetjük, hogy a tantárgy kedveltségének alakítása szempontjából egyértelműen a tanári tevékenység kulcsfontossága rajzolódik ki, emellett lényeges a továbbtanulási szándék, mint tanulási motívum szerepe is. A hasznosság (gyakorlatorientáltság észlelése, továbbtanulás szempontjából értelmezendő hasznosíthatóság) észlelése, mint tantárgyi attitűdöt befolyásoló tényező elsősorban a „népszerű” tantárgyak kedveltségével mutat összefüggést, mint például az idegen nyelv vagy a magyar nyelv és irodalom.

Bár jelen dolgozatban bemutatásra kerülő kutatás elsődlegesen a tantárgy kedveltségét érti „tanulói teljesítmény” mint eredményességi kritérium alatt, azonban kitért azon torzító tényezőkre is, amelyek okán az érdemjegyet nem tekinthetjük annak egyértelmű

és kizárólagos fokmérőjének, legitimálva ezzel, hogy vizsgálatunk során a tantárgyi attitűdöt tekinthessük „tanulói teljesítmény” gyanánt eredményességi indikátornak, mintegy behelyettesítve azt az egyéb kutatásokban eredményességi kritériumként azonosított érdemjegyekben megtestesülő értékelés helyére.

A tanári és tanulói közérzet fontosságára, mint lényeges, egymással szorosan összefüggő indikátorokra is rámutatott, hangsúlyozva, hogy a pedagógusok „óraleadó szerepelvárása” feltehetően annak okán vált gyakori jellemzővé, hogy a pedagógusok jelentős pszichés terhelés alatt állnak, amennyiben kedvező kapcsolatot alakítanak ki diákjaikkal, hisz ekkor a tanár akaratlanul is bevonódik tanulói életébe, akik lényeges kérdésekben kérhetik ki véleményüket. Ez ellen csak oly módon tud védekezni a tanár, ha kizárólag a szakmai jellegű közlésekre szorítkozik, ekkor azonban a tanár-diák kapcsolat kiüresedik és a diákok negatív visszajelzéseinek céltáblájává válhat a tanár. (Sallai, 2004) Az „óraleadó” szerepmódellet kapcsán más szerzők is utaltak rá, hogy ez összefüggésbe hozható a diákok „rossz magaviseletének” tanári észlelésével, mely konfliktusokhoz és egyfajta kedvezőtlen tanulói közérzeten alapuló „ördögi körhöz” vezet. (Földes – Lannert, 2010; Hajdú – Sáska, 2009; Paksi, 2009) A romló közérzetet Földes és Lannert (2010) kutatása nyomán az agresszió lehetséges indokának és következményének is tekintettük, rámutatva arra is, hogy a kedvezőtlen tanulói közérzet, melynek oka jellemzően a társakkal és pedagógusokkal való problematikus kapcsolat, esetleg az iskolai agresszió elszenvedőjeként megélt mindennapok, hozzájárulhat a szakképzésben gyakori probléma, a lemorzsolódás megjelenéséhez. (Liskó, 2003; Tyler –Lofstrom, 2009)

Munkánk során tehát pedagógussal szembeni tanulói illetve a pedagógus önmagával szembeni lehetséges elvárásaként fogalmaztuk meg a tanulói közérzet alakítását, „szubjektív tanulói teljesítményként” értelmezve a célok melletti kitartást, tanulási és iskola-illetve óralátogatási motivációt, ennek megfelelően tanári eredményként az ezt célzó közösségfejlesztési feladatokat, destruktív életvezetés és agresszió visszaszorítását, prevencióját.

Bemutattuk továbbá röviden közismereti tantárgyakat oktató pedagógusokat érintő, aktuális jogszabályi háttér azon vonatkozásait, melyek a velük szembeni elvárásokat befolyásolhatják.

## **II. A közismereti tantárgyakat oktató pedagógusokat érintő intézménytípus-függő eredményességértelmezési lehetőségek empirikus kutatása**

Munkánk empirikus kutatást leíró fejezetében bemutatásra kerülnek a kutatás jellemzői, céljai, hipotézisei, az előkutatás szerepe, menete, struktúrája, továbbá a disszertációnk tárgyát képező kutatásunk menete.

Kutatásunk a szekvenciális tervezés modellje jegyében került kialakításra, azon belül pedig az értelmező szekvenciális tervezés modelljeként jellemezhető. Ez annyit tesz, hogy első lépésben történt a kvantitatív adatgyűjtés és elemzés, majd a második fázisban, a kvantitatív adatok alapján, azok felhasználásával valósult meg a kvalitatív vizsgálat. (Sántha, 2015, 62) Műfaját tekintve beágyazott felépítésű, ami alatt azt értjük, hogy főmódszerbe ágyazottan illetve amellelt, azt kiegészítő módon jelenik meg az al mód szer. (Sántha, 2015, 65) Jelen vizsgálatunk esetében a kvantitatív főmódszerbe beágyazottan (metaforakutatás, nyílt kérdések), annak részeként is megjelennek kvalitatív elemek, valamint kiegészítő mód szerként a kvantitatív eredményekre alapozva kaptak helyt interjú s vizsgálatok. Ilyen szerkezetben valósítottuk meg előkutatásunkat, majd doktori kutatásunkat is.

A beágyazott felépítés a trianguláció nevet viselő speciális eljárást tette szükségessé, mely a különféle módszercsoportok, eljárások illetve technikák vagy forráspontok párhuzamosan zajló használatát jelenti egymás megerősítésére, ily módon biztosítva az érvényességet. (Szabolcs, 2001) Flick nyomán megkülönböztethetjük a trianguláció négy típusát, az adatok triangulációját, a személyi, az elméleti, valamint a módszertani triangulációt. (Flick, 2002)

A teljes kutatás lefolytatásakor az elméleti trianguláció jegyében, a szakirodalomban ismertettekre és az előkutatás tapasztalataira egyaránt támaszkodva igyekeztük kialakítani mind a tanári, mind a tanulói végleges mérőeszközöket.

Ma már az elméleti trianguláció a kvalitatív kutatásban is elengedhetetlen, habár az interjú s vizsgálatok lefolytatásakor korábban elterjedt nézet volt, miszerint a kutatónak azt egyfajta „tisztá lapként”, előzetes elméleti háttér ismeret és szakirodalom tanulmányozása nélkül kell megkezdenie, ám ma már köztudott, hogy a kutatás témájáról szóló meglévő ismeretbeli háttér és annak bemutatása nélkül mind a kutatónak, mind olvasóinak nehézségei adódnának az interjúból eredő tapasztalatok feldolgozására valamint az annak alapján készülő tudományos munka megértésére. A „teoretikus naivitást” tehát ma már a tudomány egyre inkább elveti. (Kvale, 2005, 102)

A módszertani trianguláció biztosítására garancia, hogy a kérdőívben is szerepeltek nyitott, azaz kvalitatív elemzést igénylő kérdések, helyt kapott benne egy metaforaelemzési feladat, valamint az interjúkérdések kidolgozása során a kapott eredmények árnyalására törekedtünk. Ennek alárendelve választottuk ki az intézményeket is. Egyik egy, a szakképzés jellegzetes problémáiban bővelkedő, alacsony – alig 100 fős – tanulólétszámú szakgimnázium és szakközépiskola, másik egy valaha 480 ma már alig 150 fős többcélú intézmény (gimnázium, szakgimnázium és szakközépiskola), Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, továbbá két Borsod-Abaúj-Zemplén megyei és egy budapesti gimnázium.

Olyan intézmények felkeresésére törekedtünk a kvalitatív interjú vizsgálatok megvalósításakor, ahol valakit – aki semmiképp nem közismereti tantárgyat oktató pedagógus – ismerünk, így segíti bejutásunkat, ugyanakkor nem közvetlen kollégánk és a diákokat egyáltalán nem ismerjük, hiszen a minta részeként történő kutatás hitelessége kétséges lehetne, ugyanakkor – akkori tapasztalataink és megkeresési kísérleteink arra mutattak, hogy – „vadidegen doktoranduszként” megközelíteni egy iskolát csekély mértékben kecsget pozitív kilátásokkal.

A kvantitatív vizsgálat megvalósításának koncepciója az adatok (eltérő szinterek, eltérő időpontok és a kutatásban részt vevő eltérő személyek által történő) triangulációjában játszott szerepet. Az eltérő szinterek szerepének megvalósítása érdekében került sor a budapesti vizsgálatra 2018. május 17 és 31-e között. A személyi trianguláció megvalósítására nem volt mód, mivel személyesen folytattuk a kutatást, ugyanakkor ennek biztosítását célozta az online illetve papíralapú mérőeszköz alkalmazása a kvantitatív kutatás során. A kvantitatív mérés elemzése SPSS 20, míg a kvalitatív vizsgálaté MAXQDA 2020 szoftverrel történt. A 9. táblázat összegzi a trianguláció szintjeit és megvalósulását kutatásunk során.

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	<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.
	<u>Időbeli trianguláció:</u> A vizsgálatok egyes szakaszai eltérő időpontokban zajlottak, ahogyan a kvantitatív és kvalitatív szakaszok mérései is eltérő időpontban valósultak meg.
	<u>Helybeli trianguláció:</u> Eltérő szintereken történő adatgyűjtés
Módszertani trianguláció	<u>Módszerek közötti:</u> félig strukturált interjúk, mélyinterjúk, online kérdőív, papíralapú kérdőív
	<u>Módszereken belüli:</u> Kvalitatív módszereken belül: MAXQDA 2020 software-rel lekérdezett modellek, metaforakutatás; nyílt kérdések Kvantitatív módszereken belül: Likert-skálás és feleletválasztó kérdéstípusok, kérdésgjegyzékek; az SPSS szoftver lekérdezései

9. táblázat. A trianguláció szintjei és megvalósulása kutatásunk során (Saját szerk.)

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 látjuk 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. Ez annyit tesz, hogy néhány napnyi időkülönbséggel, két alkalommal kódoljuk le ugyanazon szövegeket, majd a fenti képlet segítségével ellenőrizzük azok megbízhatóságát. Ezt meg is tettük (2019. december 22. és 2019. december 27. valamint 2020. január 3. és január 9. között). (n=egységek száma, ahol a kódolás megegyezik; i=először kapott kódok száma; j=másodszor kapott kódok száma; km=kódolás megbízhatósági mutatója)

## 1. Az előkutatás bemutatása

Saját fejlesztésű mérőeszközaink megbízhatóságának realizálását előkutatási fázisok is segítették, 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)

Ekkor N=163 szakképzésben és N=96 gimnáziumban dolgozó tanár nyújtott segítséget kérdőívünk kitöltésében.

A következő területeket érintette vizsgálatunk:

- A pedagógusi eredményesség definíciója a tanárok szemszögéből
- Az eredményes oktatás „záloga” ahogy azt a tanárok látják
- Az órák eredményességét nehezítő tényezők a tanárok nézetei szerint

Eredményeinkre támaszkodva 2016/2017-es tanév 2. felében megkezdtük a tanulói mérést. E vizsgálat célja a tanulói elvárások felmérése volt a közismeret-oktatás, közismereti tantárgyat oktató tanári szerep kapcsán. Ekkor N=44 gimnáziumi és N=204 szakképzésben tanuló diák nyújtott segítséget. A következő területeket érintette kutatásunk e szakasza:

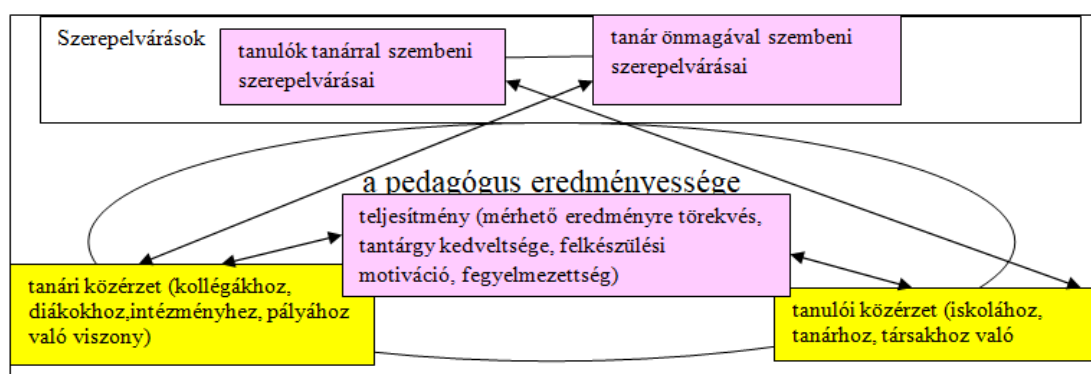
- A kedvezőtlen tanulói közérzet összefüggései
- A tanárral való kapcsolat percepciója és a tanórai közérzet közti összefüggések
- A tanárral való kapcsolat és teljesítménymotiváció közti összefüggések



- Elvárások teljesülése a tantárgy kedveltségének függvényében
- A fegyelmezés, mint elvárás, ahogy azt a diákok látják. (Ezen területet kizárólag előkutatásaink során vizsgáltuk, doktori kutatásunkban csak röviden, az elvárások egy elemeként tekintve térünk ki rá.)

Ekkoriban még kérdőíveink hosszabbak voltak. A tanári kérdőív 1. változata tartalmazta ugyanis *Kósáné Ormai Vera: A mi iskolánk* c. kötetének pedagógusi nézetekre vonatkozó kérdését – ötfokú Likert skálássá alakítva és szűkítve kizárólag a pedagógusi szereppel kapcsolatos elvárásokra valamint tanulói szereppel kapcsolatos elvárásokra és nézetekre, melyhez igazítva tanulók számára is átfogalmazásra kerültek ezen kérdések és a tanulói mérőeszközbe is bekerültek – ám szűkítettünk vizsgálati területeinken (nem vizsgáltuk későbbiekben a tanulók önmagukkal, a tanulói szerepükkel szembeni elvárásait, sem a tanár tanulókkal szembeni elvárásait, sem ezek hatásait a tanár önmagával szembeni elvárásaira).

Témánk gerincét nem ezek alkotják, bár előkutatásunk célja a mérőeszközök kialakítása mellett ezen összefüggések azonosítása, az eredeti „eredményességi modell” (2. ábra) kidolgozása volt, azonban ráébredtünk, területünket szűkíteni kell, hogy doktori kutatásra alkalmassá váljon, így ezeket, mint „leggyengébb láncszemeket” kiemeltük. E modell összetevői, melynek keretein belül értelmezzük az eredményességet és melyre vonatkozóan vizsgáljuk az elvárásokat, a következők: tanári és tanulói közérzet (ezeket *Kósáné Ormai Vera: A mi iskolánk* c. mérőeszköz kötete alapján kialakított kérdéssor által vizsgáltuk); a tanulói teljesítmény egyes értelmezései (a tantárgy kedveltsége, tanulási motiváció, fegyelmezettség).



2. ábra. A tanár és tanulói közérzet valamint a tanulói teljesítmény mint a pedagógusi eredményesség összetevői és azok alakulását befolyásoló tanári szerepelvárások. Kutatásunk vizsgált területeinek értelmezési kerete (saját szerk.)<sup>6</sup>

<sup>6</sup> A dolgozatunk tárgyát képező kutatásunk és előkutatásunk során egyaránt figyelembe vett területeket rózsaszínnel, míg kizárólag előkutatásunkban vizsgáltakat sárgával jelöltük.

Ezúton kiemelünk néhány, a doktori kutatásunk kidolgozása során is releváns eredményt elővizsgálatainkból.

Azt találtuk, hogy a szakképzésben dolgozó pedagógusok (N=163) jellemzően a tanulók által is érzékelt fejlesztő hatást biztosító (N=44) munkát tekintik eredményességük leginkább nyilvánvaló jelének, valamint hasonlóan lényeges számukra a lemorzsolódást gátló szerepelvárás (N=44) továbbá tantárgyaik kedveltsége. Utóbbi előkutatási mintánk gimnáziumi tanárainak körében (N=96) is kiemelt helyen áll (N=48), kiegészítve a mérhető tanulói teljesítmény – jelen esetben sikeres érettségi vizsgákon történő – (N=44) elérésével, valamint a tanulók érzékelhető fejlődésére vonatkozó elvárást (N=38) szintén megfogalmazták.

Eredményességük “zálogaként” elsősorban a tanulói motiváltságot, (szakképzésben N=96; gimnáziumban N= 45) nevezték meg, mely mindkét pedagóguscsoportban kiegészült a saját motiváltsággal (szakképzésben N=66; gimnáziumban N=41), életszerű, gyakorlatorientált feladatok biztosításával (szakképzésben N=72; gimnáziumban N=26).

Ahogy az az eredményes munka tanárok által értelmezett összetevőit vizsgálva kiderült, kiemelt szerep jut a tanulói motiváltságnak. Kijelenthetjük, hogy ezt a tanárok a tanulók felé elvárásként fogalmazzák meg.

Munkájukat nehezítő tényezőként elsősorban a tanulók motiválatlanságát (N=73) jelölték meg a szakképzésben dolgozó tanárok (N=163), melyet a tanulók magatartási problémái (N=42), az iskola taneszközbeli ellátottsága (N=41) valamint a tanulói teljesítménybeli heterogenitás (N=32) követ.

A gimnáziumban dolgozó tanárok (N=96) szintén elsősorban a diákok motiválatlanságát (N=43), valamint a tanulói képességbeli heterogenitást, továbbá az iskola taneszközbeli ellátottságát (N=23) okolják.

Tanulói méréseink eredményei közül kiemelendő, hogy a szakképzésben (N=204) a tanár kedvességének észlelése gyenge fordított korrelációt mutat a tanár kedvességének észlelése a tanulási motiváció alacsony szintjével („*Nem nagyon szeretek tanulni*”). ( $r=-0,348$ ;  $p=0,002$ ; gimnáziumban ez az összefüggés sem létezik) A társak gúnyolódása és az iskolához tartozás öröme között szintén gyenge fordított összefüggés figyelhető meg a szakképzésben ( $r=-0,139$ ;  $p=0,226$ ), míg a gimnáziumban ez az összefüggés egyáltalán jelenik meg. A társak gúnyolódása és a tanulási motiváltság, pontosabban iskolai tanulmányok iránti érdeklődés között is gyenge fordított korreláció lelhető fel a szakképzésben ( $r=-0,141$ ;  $p=0,223$ ), ami a gimnáziumban szintén nem jelenik meg. E fordított korrelációt látszik alátámasztani, hogy a társak gúnyolódása és a tanárok

kedveltségének hiánya („*Néhány tanárt nem kedvelek*”.) között már lényegesen szorosabb összefüggés van ( $r=0,444$ ;  $p=0,000$ ) (Borsodi, 2018)

Ezt kiegészítendő érdemes megemlíteni, hogy a társak gúnyolódása gyakorta kedvezőtlen osztálytermi közérzetet biztosít a diákok számára ( $r=0,306$ ;  $p=0,008$ ). Ez később – az előkutatásban alkalmazott mérőeszköz egyezésen alapuló érvényességének tesztelése céljából bevont – kisebb független mintán ( $N=66$ )  $r=0,233$ ;  $p=0,106$ . A rossz közérzettel erőteljes fordított korrelációt a következő tényezők esetében fedeztünk fel akkor: „*Számíthatok társaimra, ha szükségem van rá*”. ( $r=-0,531$ ;  $p=0,000$ ), ez a független mintán  $r=-0,504$ ;  $p=0,000$ , „*Osztálytársaim előtt bármiről nyugodtan beszélhetek*”. ( $r=-0,417$ ;  $p=0,000$ ), ez a független mintán ( $r=-0,463$ ;  $p=0,001$ , „*Az osztályban sok barátom van*.” ( $r=-0,531$ ;  $p=0,001$ ), ami a független mintán  $r=-0,439$ ;  $p=0,002$ .

Az is kijelenthető továbbá, hogy a tanárok pozitív attitűdjének észlelésével kapcsolatban is fordított az összefüggés: „*A tanárok igyekeznek a jó tulajdonságaimat megismerni*”. ( $r=-0,447$ ;  $p=0,000$ ) „*Ha nem értek valamit, megkérdezem a tanártól*”. ( $r=-0,303$ ;  $p=0,009$ ).

Látható, hogy a pedagógus segítőkészsége és pozitív hozzáállása egyértelműen fontos, azonban elsősorban nem ez, hanem a társakkal való jó viszony a lényeges a kedvezőtlen tanuló közérzet elkerülése céljából. Ha a tanulónak sok barátja van, ha érzi, hogy számíthat rájuk és egy összetartó közösség része, az legalább annyira fontos, mint, hogy a pedagógus igyekezzen őt megismerni. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy a tanulói közérzet alakítása alól „felmentést” kap a pedagógus, sokkal inkább azt, hogy a tanulói közérzet alakulásában játszott szerepe elsődlegesen a tanulói közösségek fejlesztésében rejlik.

A tanárral való kapcsolat tanulói érzékelése függvényében vizsgáltuk a tanulói teljesítménnyel való elégedettség és a tanórai közérzet értékelését.

A kevésbé kedvelt tantárgyak esetén igen magas a parciális korrelációs együttható értéke; ( $r=0,649$ ;  $p=0,000$ ); leginkább kedvelt tantárgyak esetében csekély mértékű ez az összefüggés ( $r=0,387$ ;  $p=0,011$ ), míg az átlagosnak tekinthető tantárgy esetében még gyengébb ( $r=0,302$ ;  $p=0,058$ ). A tanárral való kapcsolat tehát elsődlegesen a nem kedvelt tantárgyak esetében lehet kihatással a tanulói közérzetre.

A kevésbé kedvelt tantárgyak óráin tehát jellemzően kedvezőtlenebb a tanulói közérzet, melynek hátterében elsősorban a tantárgy hasznosságának, fejlesztő jellegének érzékelése, érdekesítő mivoltának tanulói észlelése áll. Ezek lehetnek a főbb okok, amiért tanulók nem kedvelnek egy adott tantárgyat.

A tanulók tehát elsősorban a pozitív, demokratikus klímára vágnak, ugyanakkor a gyakorlatorientáltság, érzékelhető fejlesztő hatás is kulcsszerephez jut, ahogyan az érdekfeszítő, kreatív tanári munka is, azonban a tanulói kreativitás tanári elvárása körültekintő alkalmazást igényel.

A tanulói teljesítménnyel való elégedettség és a tanórai közérzet között a nem kedvelt tantárgy esetében ( $r=0,758$ ;  $p=0,000$ ) igen szoros az összefüggés, ahogyan a tanulmányi teljesítménnyel való elégedettség és a tanárral való kapcsolat észlelése között is ( $r=0,527$ ;  $p=0,000$ ), a jó kapcsolat és jó közérzet között is ( $r=0,630$ ;  $p=0,000$ ), a kedvelt tantárgy esetében a tanárral való kapcsolat és a jó közérzet észlelése ( $r=0,692$ ;  $p=0,000$ ); a kedvező teljesítmény és a tanárral való kapcsolat ( $r=0,660$ ;  $p=0,000$ ), a jó közérzet és kedvezőnek érzett eredmény közt szintén hasonló, ( $r=0,659$ ;  $p=0,000$ ). Az általánosságban vett közismereti tantárgyak esetén ezen összefüggések nem élnek. E három eredményességi kritérium csupán azt jelzi, mikor lehetnek elégedettek a tanulók e tantárggyal, illetve melyek hiánya okoz elégedetlenséget, ám a problémák jelenlétének hiánya nem garancia a sikerre, legfeljebb a kudarc hiányára.

Azt találtuk, hogy a szakképzésben tanulók körében ( $N=204$ ) vezető elvárás az érzékelhető fejlesztő hatás ( $N=87$ ), a gyakorlatiasság ( $N=80$ ), a kellemes tanórai közérzet ( $N=80$ ), melyeket az egyénre szabott differenciált oktatás, fejlesztés érdemi megvalósítása ( $N=58$ ) valamint a tanárral való kedvező kapcsolat percepciója ( $N=53$ ) követ. Ennek megfelelően hátrányként értelmezik e diákok az érzékelhető fejlesztő hatás elmaradását ( $N=76$ ), a kedvezőtlen tanórai hangulatot ( $N=64$ ), a gyakorlatorientáltság általuk érzékelt hiányát ( $N=61$ ), a tanárral való kedvezőtlen kapcsolatot ( $N=43$ ) valamint a tanóraleadó tanári szerepmegvalósítást ( $N=60$ ), továbbá az autokratikus, tanulói véleményekre nem adó pedagógusi attitűdöt ( $N=58$ ) (*“Ha nem hallgatja meg a tanár a véleményünket egy-egy kérdésben.”*)

A gimnáziumi tanulók ( $N=44$ ) elsődlegesen a kellemes hangulatú ( $N=30$ ), fejlesztő hatású ( $N=29$ ), gyakorlatorientált ( $N=24$ ) órákat várják el. A kedvezőtlen tanár-diák kapcsolat ( $N=32$ ); az érzékelhető fejlesztő hatás elmaradása ( $N=31$ ) valamint a tanóraleadó tanári szerep megvalósítása ( $N=29$ ) illetve a gyakorlatorientált munka hiánya ( $N=23$ ) körükben is problémának bizonyulnak.

Elő kutatási eredményeinket tehát a következőképpen összegezhetjük:  
Mind a szakképzésben, mind a gimnáziumban dolgozó közismereti tantárgyakat oktató pedagógusok lényeges elvárásként fogalmazzák meg önmaguk felé a tanulók által érzékelhető, fejlesztő hatású oktatás megvalósítását. Ezt egészítik ki intézménytípus terén

specifikusnak tekinthető egyéb tényezők, mint szakképzésben a lemorzsolódást gátló, míg gimnáziumban a mérhető tanulói teljesítmény növelésével kapcsolatos elvárás.

Mindkét pedagóguscsoport úgy véli, munkájuk eredményessége elsődlegesen a tanulói valamint saját motiváltságon, továbbá azon múlik, milyen mértékben képesek életszerű feladatokkal ellátni diákjaikat.

Munkájukat leginkább nehezítő tényezőként mindkét pedagógusi minta a tanulói motivátlanságot nevezte meg, további közös pontként a taneszközbeli ellátottság hiánya jelent meg. Míg azonban a szakképzésben dolgozó pedagógusok leginkább a tanulók teljesítménybeli, addig a gimnáziumi kollégáik általuk észlelt képességbeli heterogenitására panaszkodnak.

Tanulók körében folytatott vizsgálataink során azt találtuk, hogy a tanulók elvárásai egybeesnek a pedagógusokéval és az általuk észlelt problémák is hasonlóak. Mind a szakképzésben, mind a gimnáziumban tanulók az érzékelhetően fejlesztő hatású, gyakorlatorientált munkát várják el pedagógusaiktól, valamint azt, hogy mindezek mellett kellemes tanórai hangulatot biztosítsanak számukra. Mindezek hiányát, továbbá a “tanóraleadó” pedagógusi szerep megvalósítását problémaként, az eredménytelen oktatás jeleként azonosítják.

Emellett a tanárok által észlelt nehézségek tanulói interpretációira is rámutattak vizsgálataink: ezek közül példának okáért érdemes kiemelni, hogy a szakképzésben tanulók az egyénre szabott, differenciált oktatás iránti igényeiket fogalmazták meg, mely összecseng azzal, hogy a tanárok szemében a teljesítménybeli heterogenitás – tehát a differenciálás szükségessége – kihívásként, nehézségként jelenik meg.

Mindezek ismeretében kezdtünk bele doktori kutatásunk mérőeszközeinek kidolgozásába. Röviden vázoljuk vizsgálatunk fő területeit, kutatásunk kezdetén megfogalmazott kérdéseinket, hipotéziseinket, majd a kvantitatív kutatási fázisunk során használt tanári kérdővünk, valamint a tanulók körében lefolytatott két fázisból álló mérés tanulói kérdőíveinek szerkezetét, az egyes elemek céljait, majd ezt követően a tanulói fókuszcsoportos valamint egyéni mélyinterjú, továbbá pedagógusok körében lefolytatott félig strukturált interjú vizsgálatunk főbb területeit is bemutatjuk. Mindezeket követően térünk rá vizsgálati eredményeink részletes elemzésére.

## 2. A fő kutatás vizsgálati területeinek bemutatása

A disszertációnk tárgyát képező vizsgálat legfontosabb eredményeit mutatjuk be dolgozatunk további részében. Vizsgálatunk a következő területeket volt hivatott feltárni:

- 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)

Ez utóbbi vizsgálati terület előkutatásaink, valamint doktori vizsgálatunk eredményei hatására, a tanári reflexiók okán került beemelésre, ugyanis – mint arra későbbiekben átfogóan rámutatunk – a pedagógusok jellemzően eredményességük “zálogaként” a tanulói motiváltságot, munkájukat leginkább nehezítő tényezőként pedig annak hiányát említették. Ekkor eredményeinket a szakirodalmi áttekintés során vázoltak szintézisben átgondolva, a “tanulási motivációt” tanulói teljesítmény gyanánt eredményességi kritériumként azonosítva, annak a tantárgyi kedveltséggel kapcsolatos összefüggéseinek feltárását terveztük. Célként tűztük ki továbbá, hogy feltárjuk, a tantárgy kedveltsége és tanulási motiváció (mint szubjektív tanulói teljesítmény) alakulásában mely tényezők leginkább dominánsak és milyen szerepe van abban a tanárnak. Azt tapasztaltuk ugyanis, hogy a pedagógusok a “tanulói motiválatlanság” problémája alól önmagukat “felmentik” és szinte kizárólag a tanulókat és olykor családi hátterüket okolják ezért.

A tanulói vizsgálatok eredményei azonban azt mutatták, hogy a tanulók motiválatlanságának, alacsony felkészülési hajlandóságának hátterében a tantárgyi kedveltség hiányosságai állnak, továbbá a tantárgy kedveltsége rendszerint az elvárások diákok által észlelt teljesültségének mértékével függ össze. Mindezek mélyebb hátterét

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.

Mindezen körülmények bemutatása elengedhetetlen, hiszen kutatási kérdéseinket is meghatározták. Kezdetben öt kutatási kérdést fogalmaztunk meg, azokra adott hipotetikus válaszokkal, azonban míg az induló hipotézisek célja javarészt 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, konkretizálendő 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.

Mindezek céljából további kérdéseket fogalmaztunk meg. Ezeket a korábbi, induló kutatási kérdéseink számozásához igazítva, folytatólagosan sorszámozzuk. Az induló kutatási kérdésünk közül tehát utolsó az 5. kutatási kérdés volt, így ennek megfelelően első “új” kutatási kérdésünk a 6. sorszámot kapja, ahogyan az első vonatkozó hipotézist is H6 sorszámmal láttuk el. Dolgozatunk következő részében mindezek ismeretében mutatjuk be kutatási céljainkat, felvetődő kérdéseinket, megfogalmazott hipotéziseinket.

### **3. A vizsgálat céljai, kutatási kérdései, hipotézisei**

Kutatási céljaink a következők voltak:

1. Annak vizsgálata, vajon hogyan definiálják az eredményességet a gimnáziumi és hogyan a szakképzésben dolgozó közismereti tantárgyakat oktató tanárok. Vannak-e jellegzetes különbségek, és ha igen, mely jellemzők azok.

2. A kapott válaszok alapján a szakképzésben és gimnáziumban tanuló diákok elvárásainak vizsgálata a pedagógusi eredményesség szempontjából. Arra igyekeztünk fényt deríteni, vajon közelítenek-e a tanárok és diákok eredményes pedagógiai munkával kapcsolatos elvárásai egymáshoz.

3. Vizsgáltuk továbbá, hogy hogyan interpretálják a diákok a pedagógusok által felvetődő esetleges nehézségeket, kihívásokat.

E céloknak alárendelve munkánk kezdetén a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

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?

E kérdések megválaszolásának segítésére a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

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

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

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

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

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

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.)

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

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

H3.2: A szakképzésben dolgozó tanárok általában a „csendes, fegyelmezett munkát” értik alatta.

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.

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

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

H5.2. 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 kapcsolatos elégedettséggel függ össze.

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

H6: A kedvelt tantárgyak óráira szívesen készülnek fel a diákok.

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

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

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

H8.2: A tantárgy kedveltségének mértéke és a hasznosság, illetve gyakorlatorientáltság percepciója között valamennyi iskolatípusban összefüggés van.

H8.3: A tantárgy kedveltségének mértéke és a szakmai tárgyak tanítását könnyítő funkció között a szakközépiskolai tanulók körében legszorosabb az összefüggés.

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

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

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

## 4. A kvantitatív vizsgálat mérőeszközeinek jellemzői

A fent bemutatott kritériumok mentén, elővizsgálataink eredményeire támaszkodva, az adott eredményességi modellbe helyezetten, azt feltételezve dolgoztuk ki kérdőívünket. (A kérdőívek megtalálhatók a *IV. Mellékletek* c. részben. Az *1. számú melléklet* a pedagógusi, a *2. számú melléklet* a tanulói mérés első, míg a *3. számú melléklet* a tanulói mérés 2. fázisának mérőeszköze.)

A kvantitatív fázisok mérőeszközeinek kidolgozása során figyelembe vettük a majdani eredmények értelmezhetőségét, elemezhetőségét és egyes kérdések válaszainak összevethetőségét valamint ennek alárendelve átgondoltuk a majdani statisztikai módszerek alkalmazását. Ezen módszereket a 10. táblázat illusztrálja.

Leíró statisztikai módszerek	Matematikai statisztikai módszerek	
Abszolút gyakoriság lekérdezések	<b>Összefüggésvizsgálatok</b>	<b>Különbségvizsgálat</b>
Relatív gyakoriság lekérdezések	Korrelációs számítás	kétmintás t-próba (valamint Welch-féle d-próba azon eseteknél, ahol a Levene-teszt eltérő szórást mutatott ki)
kumulatív gyakoriság lekérdezések	Parciális korreláció	
középérték lekérdezések (átlag, módusz, medián)	keresztábra-elemzés	
Szórás, variancia	faktoranalízis	

10. táblázat. A kutatás kvantitatív fázisában alkalmazott statisztikai módszerek. (Saját szerk.)

A következőkben a vizsgált területek bemutatása következik. A több itemből álló Likert-skálás kérdések esetén feltüntettük a Cronbach-féle alfa koefficiens értékét is a mérőeszközök belső konzisztenciájának szemléltetése érdekében.

### 4. 1. A tanári kérdőív jellemzői

A tanári kérdőív kialakítása során arra törekedtünk, hogy olyan kérdéseket fogalmazzunk meg, melyeket később interjú által is tudunk vizsgálni és célirányos félig strukturált kérdéseinkkel a kapott eredmények szerepét megvilágíthatjuk.

A pedagógusi mérőeszköz kidolgozását a következő háttérváltozók figyelembe vételével kezdtük meg:

- intézménytípus
- pályán töltött évek száma
- oktatott évfolyamok
- oktatott tantárgy(ak)
- jellemző osztálylétszám

- munkaviszony jellege

- megye.

Az intézménytípus esetében korábban a „hagyományos” gimnázium, szakgimnázium, szakközépiskola (azaz érettségít adó illetve nem adó szakképzést és közismereti oktatást is nyújtó intézmény) felosztásban gondolkodtunk, ám azt találtuk, hogy a „tisztá típusú” intézmények gyakorlatilag megszűnőben vannak, így a tanárok nem kizárólag e három intézménytípus közül választhattak, hiszen egyre több a „többcélú” intézmény. Ugyanakkor, mivel a szakiskolákból jellemzően olyan visszajelzéseket kaptunk, hogy a tanulók nem tudnának érdemi segítséget nyújtani és a szülőket sem kérhetik, hogy beleegyezzenek a mérésbe, így ezen intézménytípusban nem vizsgálódunk, illetve egyetlen olyanban sem, amely ilyen jellegű képzést is folytat. Bővebben e problémával „*A kutatás korlátai*” című fejezetben foglalkozunk. A pedagógusi mérőeszköz tartalma a szakképzés és gimnázium esetében azonos volt. (11. táblázat)

Vizsgált terület	Kérdés típusa	Itemek száma	Cronbach alfa – szakképzés	Cronbach alfa – gimnázium
Önreflektív állítások az egyes elvárások megvalósulásának mértékéről	5 fokú Likert-skála	22	0,866	0,897
Az eredményes tanóra jellemzői	Többválasztós zárt kérdésjegyzék	22	-	-
Az eredményes munkavégzésre vonatkozó személyen belüli elvárások	5 fokú Likert-skála	19	0,866	0,954
Az eredményes munkavégzés feltételei	Többválasztós zárt kérdésjegyzék	10	-	-
Az eredményes munka értelmezése	Többválasztós zárt kérdésjegyzék	33	-	-
A mindennapi munkát nehezítő tényezők	Többválasztós zárt kérdésjegyzék	23	-	-
A tantermi munkát nehezítő tényezők	5 fokú Likert-skála	21	0,925	0,938
Informálódás a tanulói közérzetről	Feleletválasztós kérdés	6	-	-
A személyes kedveltség a tanárok szemével	5 fokú Likert-skála	1	-	-
A tantárgy kedveltsége a tanárok szemével	5 fokú Likert-skála	1	-	-

11. táblázat. A tanári kérdőív kérdései, jellemzői. (Saját szerk.)

A pedagógusi mérőeszközön belül, de kvalitatív módszerként metaforaelemzési kérdések is helyet kaptak a pedagógus felkészüléséről, fegyelmezéséről (és ennek kapcsán arról, vajon azonosul-e a fegyelmező tanári szerepelvárással), tanulókról (és ezáltal saját tanulókkal való kapcsolatában, az ő életükben játszott szerepéről), valamint a közismereti tantárgyakat oktató pedagógusi szerepről vallott nézeteinek feltárása érdekében. További kvalitatív módszerként jelent meg a személyre illetve tantárgyra vonatkozó kedveltség pedagógusok által feltételezett okának vizsgálata. Ezt nyitott kérdésben fogalmaztuk meg.

## 4.2. A tanulók körében lefolytatott kvantitatív vizsgálatok mérőeszközeinek bemutatása

A tanulói kérdőívek kidolgozása során háttérváltozóként az adott intézménytípust, évfolyamot, valamint megyét vettük figyelembe.

A szakképzés és gimnázium vonatkozásában a kérdések megegyeztek, azonban adódtak lehetőségek, melyeknél szakképzés-specifikus itemekkel gazdagítottuk azt. Ez az oka az itemek száma közötti eltérésnek..

E mérőeszköz jellemzőit a 12. táblázat mutatja.

Vizsgált terület	Kérdés típusa	Itemek száma gimnáziumban	Itemek száma szakképzésben	Cronbach alfa szakképzés	Cronbach alfa gimnázium
Elvárások közismereti tantárgyak oktatása felé	Többválasztós zárt kérdéssorozatok	28	30	-	-
A kedvezőtlen közismeret- oktatás jellemzői	Többválasztós zárt kérdéssorozatok	30	31	-	-
Az elvárások teljesülése a leginkább kedvelt közismereti tantárgy oktatásában	5 fokú Likert skála	28	30	0,958	0,912
Az elvárások teljesülése a legkevésbé kedvelt közismereti tantárgy oktatásában	5 fokú Likert skála	28	30	0,938	0,914
Az elvárások teljesülése általában a közismeret-oktatás során.	5 fokú Likert skála	28	30	0,937	0,949
Észlelt hiányosságok a leginkább kedvelt közismereti tantárgyak oktatásában	5 fokú Likert skála	30	31	0,889	0,908
Észlelt hiányosságok a legkevésbé kedvelt közismereti tantárgyak oktatásában	5 fokú Likert skála	30	31	0,936	0,955
Észlelt hiányosságok általánosságban a közismereti tantárgyak oktatásában	5 fokú Likert skála	30	31	0,919	0,934
Az egyes tantárgyak kedveltségének mértéke	5 fokú Likert-skála	11	10	-	-

12. táblázat. A tanulói kvantitatív mérés első fázisában alkalmazott mérőeszközök kérdéstípusai, jellemzői. (Saját szerk.)

Mivel igen kevés tanuló együttműködése valósulhatott meg, részben *A kutatás korlátai* c. részben ismertettek miatt, így egy egyszerűbb, de alacsony elemszám mellett is informatív 2. fázis megvalósítása mellett döntöttünk, melyben nem csupán a közismeret-oktatással szembeni elvárásokra, valamint annak az általuk kedvelt, nem kedvelt tantárggyal kapcsolatos észlelésére illetve általánosságban a közismereti tantárgyakkal kapcsolatos tapasztalataik percepciójára kérdeztünk rá, hanem valamennyi közismereti tantárgy vonatkozásában kértük hogy ugyanezen kritériumokat ítélik meg. E fázis célja a korábbi feltevéseink ellenőrzése valamint a minta bővítése egyaránt volt, továbbá az is közrejátszott e mérési fázis beiktatásában, hogy a tantárgy kedveltségének, mint “szubjektív tanulói

teljesítménynek” egyértelmű összefüggéseit beazonosítsuk, nevezetesen, hogy megértsük, vajon az elvárások teljesülése hozza-e a tantárgy kedveltségét, illetve, hogy a tanár személye játszik-e abban szerepet. E fázis mérőeszköze a 13. táblázat alapján bemutatott szerkezetű volt. Több összefüggő itemből álló Likert-skálás kérdéseknél feltüntettük külön a szakképzésben, külön a gimnáziumban tanulók eredményeinek Cronbach-alfa együttható-értékeit. Itt, az előző kérdőív összeállításához hasonlóan szintén beemeltünk szakképzés-specifikus itemeket a szakképzésben tanulók mérőeszközébe, mely az itemek száma közötti különbséget okozta az intézménytípusok között. Emellett eltérő tantárgyi struktúra okán akadtak olyan kérdések, melyekre a gimnáziumban tanulók, illetve olyanok is, amelyek kapcsán a szakképzésben tanulók körében nem kerestünk választ.

Vizsgált terület	Kérdés típusa	Itemek száma gimnáziumban	Itemek száma szakképzésben	Cronbach alfa szakképzés	Cronbach alfa gimnázium
Elvárások közismereti tantárgyak oktatása felé	Többválasztós zárt kérdéssjegyzék	22	25	-	-
A kedvezőtlen közismeret-oktatás jellemzői	Többválasztós zárt kérdéssjegyzék	22	25	-	-
Elvárások, negatívumok, továbbá felkészülési hajlandóság magyar nyelv és irodalom tantárgy esetében	5 fokú Likert skála	43	45	0,958	0,910
Elvárások, negatívumok, továbbá felkészülési hajlandóság matematika tantárgy esetében	5 fokú Likert skála	43	45	0,957	0,875
Elvárások, negatívumok, továbbá felkészülési hajlandóság történelem tantárgy esetében	5 fokú Likert skála	43	45	0,963	0,945
Elvárások, negatívumok, továbbá felkészülési hajlandóság természetismeret tantárgy esetében	5 fokú Likert skála	-	45	0,939	-
Elvárások, negatívumok, továbbá felkészülési hajlandóság fizika tantárgy esetében	5 fokú Likert skála	43	45	0,939	0,893
Elvárások, negatívumok, továbbá felkészülési hajlandóság kémia tantárgy esetében	5 fokú Likert skála	43	45	0,970	0,977
Elvárások, negatívumok, továbbá felkészülési hajlandóság biológia tantárgy esetében	5 fokú Likert skála	43	45	0,954	0,980
Elvárások, negatívumok, továbbá felkészülési hajlandóság földrajz tantárgy esetében	5 fokú Likert skála	43	45	0,943	0,984
Elvárások, negatívumok, továbbá felkészülési hajlandóság (1.) idegen nyelv tantárgy esetében	5 fokú Likert skála	43	45	0,983	0,956
Elvárások, negatívumok, továbbá felkészülési hajlandóság 2. idegen nyelv tantárgy esetében	5 fokú Likert skála	43	-	-	0,962
Elvárások, negatívumok, továbbá felkészülési hajlandóság informatika tantárgy esetében	5 fokú Likert skála	43	45	0,985	0,963
Az egyes tantárgyak kedveltségének mértéke	5 fokú Likert skála	11	10	-	-

13. táblázat. A 2. kvantitatív fázis tanulói mérőeszközének kérdéstípusai, jellemzői. (Saját szerk.)

Az egyes tantárgyak kedveltségének mértéke nem mérhető egységesen, ezért azok esetében nem mérhető a Cronbach-féle alfa koefficiens számítása. Szakképzésben nincs 2. idegen nyelv, gimnáziumban természetismeret, így e lehetőségekhez sem kerültek értékek.

## **5. A kvalitatív fázis mérőeszközeinek jellemzői**

A kvantitatív mérés eredményei önmagukban keveseknek bizonyulnak és az egyedi esetekre, specifikumokra nem világítanak rá kellő mértékben, így kvalitatív kutatási fázis megvalósítását is elengedhetetlennek tekintettük. Mivel az írásbeli kikérdezés eszközének vizsgált területeit szeretnénk 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 feltárására (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 beszámolóik 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 koncentrálnak. (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 szakközépiskolások 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 interjú rögzítését is jelentős mértékben nehezítette. (Az interjúk kérdései megtalálhatók a *IV. Mellékletek c.* részben. A *4. számú melléklet* a tanári egyéni, félig strukturált, az *5. számú melléklet* a gimnáziumi tanulói fókuszcsoportos interjú, a *6. számú melléklet* a szakképzésben tanulók fókuszcsoportos interjúkérdéseit tartalmazza. 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.)



## **5.1. A tanári egyéni félig strukturált interjúk vizsgált területei**

A tanári interjúk fő kérdései mind elővizsgálataink mind doktori kutatásunk során a következő területekre vonatkoztak:

Az eredményesség értelmezése (Mit ért az egyes pedagógus eredményesség alatt? Itt a pedagógus értékrendjét és idekötődően elvárás-rendszerét ismerhetjük meg.)

Az eredményességet befolyásoló tényezők (Itt arra derülhet fény, vajon a pedagógus szerint kin múlik munkájának eredményessége? Elsősorban önmagának, erőfeszítéseinek vagy inkább valamely külső tényezőnek tulajdonítja?)

Saját – közismereti tantárgyat oktató tanárként értelmezett szerepelvárások

Kihívások, nehézségek, ezeket befolyásoló tényezők

Természetesen a beszélgető partner aktivitásától is függött, hogy valamennyi kérdés felmerült-e, illetve válaszadási tendenciái is befolyásolták a beszélgetés irányvonalát.

## **5.2. A tanulói fókuszcsoportos interjúk vizsgált területei**

E mérés 4-10 fős tanulócsoportokkal tervezett beszélgetés céljából került kidolgozásra, tehát fókuszcsoportos interjú. Hasonló megvalósításban gondolkodtunk, mint a tanári egyéni interjú esetében, tehát néhány főbb „csomópont” figyelembe vételével, a tanulók reakcióihoz, válaszaihoz igazodva igyekeztünk feltárni nézeteiket a következő dimenziók mentén:

A közismereti tantárgyak tanulásával és a képzéssel kapcsolatos célok egyeztetése (Miben látják a közismeret-oktatás szerepét? Mi a feladata a közismereti tantárgyakat oktató pedagógusoknak a tanulók véleménye szerint?)

A közismereti tantárgyak oktatására vonatkozó tanulói elvárások teljesülése az adott intézményben (E kérdéskör kapcsán számítottunk rá, - szakképzésben tanulók esetén – hogy megjelenik a korábbi intézményben tapasztalt csalódás, ami miatt onnan távoztak és amiről úgy értesültek, jelen intézményükben nem érheti őket. Erről az érintettek bővebben is beszélhettek.)

Közismereti tantárgyak kedveltsége (Van-e kedvelt/nem kedvelt? Mi az oka?)

Tanárok kedveltsége. (Van-e kedvelt közismereti tantárgyat oktató tanár? Miért kedvelik? Akit nem kedvelnek, jellemzően miért nem?)

### **5.3. A tanulói egyéni mélyinterjúk jellemzői**

A félig strukturált interjúk mellett két egyéni mélyinterjú is helyett kapott. Ezekben a tanulók pedagógusaikkal szembeni elvárásaiknak, korábbi csalódásaiknak adtak hangot. Ezen elem nem előre eltervezett módon, hanem a vizsgálat során került beemelésre. A tanári interjúk során egyik szakképzésben dolgozó pedagógus ugyanis beszámolt arról, hogy két tanuló kimaradt az intézményből, majd visszatértek. A velük folytatott mélyinterjú főbb tanulságait a későbbiekben vázoljuk. Előljáróban annyit lényeges megemlíteni, hogy mindkét esetben a kedvezőtlen közérzet volt a fő ok, mely miatt egyikük egy másik intézményt elhagyott, másikuk jelenlegi intézményéből ideiglenesen kimaradt, így, ha ők egy kvantitatív, vagy netán strukturált interjú vizsgálat két alanyaként szerepeltek volna, legfeljebb annyit tudhattunk volna meg róluk, hogy társaik –illetve egyikük esetében tanáraik – körében nem érezték jól magukat és egyikük esetében ideiglenes kimaradás, másikuknál intézményelhagyás és átjelentkezés történt. A tények ezek, az események lényegesen átfogóbbak és e két eset bemutatása számtalan olyan problémát mutat be a pedagógusokkal szembeni elvárások és tanulói közérzet kapcsán, amelyek kizárólag ilyen módon, egyéni mélyinterjúval vizsgálhatók. Egy Borsod-Abaúj-Zemplén megyei többcélú intézmény (gimnázium, szakgimnázium és szakközépiskola) tanulói voltak interjúalanyaim. Míg egyik tanuló esetében egy 10. évfolyamon – iskolai zaklatás okán, de szülői szankciókból adódó, a szülők elvárásainak való megfelelést célzó lépésként – történő kimaradás majd a tanárok támogatása (szülők előtti titkolózás) segítségével való visszatérés „sikertörténetét” hallhattuk, addig a másik tanuló esete „hagyományos értelemben” egyszerre volt tekinthető sikertörténetnek (azon intézmény esetében, ahová visszatért) és kudarcnak (a másik, elhagyott, a tanuló által meg nem nevezett intézmény vonatkozásában).

Az első lányt 1. tanuló, a másikat 2. tanuló néven említjük dolgozatunkban. Mindkét esetben a tanárok voltak a kulcsszereplők. 1. tanuló esetében a visszatérését az ő munkájuk, támogató szerepük motiválta, melynek kapcsán a továbbtanulásban való segítségnyújtásuk is megjelenik. Míg a 2. tanuló esetében szintén a támogató pedagógusi attitűd emléke volt az, ami visszavonzotta őt érettségi után is korábbi iskolájába szakmaszerzésre ahelyett, hogy a másik, „nagyobb presztízsűnek tartott” intézményben maradt volna, ahol tanárai és társai is kirekesztették. Az egyéni interjúk létjogosultságát igazolja egy, a fókuszcsoporthból

kiemelkedő Borsod-Abaúj-Zemplén megyei szakközépiskolás fiú (6. tanulócsoport 12. fiú) története is, aki elmondta, hogy korábbi intézményében roma származása okán érte őt kirekesztés tanárai és társai részéről. Ő is a segítségnyújtás elmulasztását, az osztály közösségi (facebook) csoportjából történő kizárást sérelmezte, melynek következményeként a diák betegségéből adódó hiányzása során nem kapta meg a felkészüléshez szükséges feltöltött tananyagokat, majd visszatérte után nem kapott haladékos tanáraitól a pótlásra, hanem azonnal dolgozatot kellett írnia, ami elégtelen lett. Mindezen történetek igazolják az átfogó kvalitatív vizsgálat szükségességét és alátámasztják, hogy a pedagógussal szembeni elvárások közé sorolják a szakképzésben tanuló diákok a diszkrimináció elleni küzdelmet, a személyre szabott támogatást, érdeklődést. (Borsodi, 2019 b)

## **6. A vizsgálati minta kiválasztásának szempontjai**

Mind az előkutatás mind jelen disszertáció tárgyát képező doktori kutatás lefolytatása során kiemelt figyelmet fordítottunk az egyes minták kialakításának megtervezésére. A kvantitatív mérés során arra törekedtünk, hogy valamennyi régió illetve képzésforma képviseltesse magát, így a KIR adatbázisából letöltött – működő intézményeket, pedagógusok és tanulók létszámát tartalmazó – táblázat alapján történt a munkavégzés. Rétegzett és véletlenszerű mintavételi eljárásokkal dolgoztunk kvantitatív adatfelvételünk során. Ilyen módon 108 szakképzéssel is foglalkozó és 212 kizárólag gimnáziumi oktatást-nevelést folytató intézmény pedagógusai közül kerültek kiválasztásra a mérés résztvevői. A gimnázium, szakgimnázium és szakközépiskola típusú, többcélú intézmények közül azokat kerestük meg, melyekben alacsony a gimnáziumi képzésben résztvevő tanulói létszám (<30) és fő profiljuk a szakképzés, illetve a tanulók legalább 70%-a a szakképzés valamely formájának keretében tanul, nappali tanrendben. Ennek oka annak biztosítása volt, hogy ezen intézményekben dolgozó pedagógusok is elsődlegesen a szakképzésben dolgozó pedagógus szerepével azonosuljanak. Az előkutatás céljából már megkeresett intézményeket későbbiekben már nem vontuk be a vizsgálatba. Ily módon – bár reprezentatívvá nem vált mintánk – biztosítottuk a személyi triangulációt. (Lásd 9. táblázat) Az iskolák kiválasztása rétegzetten (a kizárólag szakiskolaként működő intézmények kivételével valamennyi középfokú intézménytípus bevonása mellett), ezen belül a pedagógusi és tanulói minta kialakítása véletlenszerűen történt. Az intézményvezető megkeresésével zajlott a kutatás lefolytatása, akivel egyeztetettünk, hogy személyesen vagy online formában juttatható-e el mérőeszközünk a pedagógusokhoz, illetve a kiértékelést követően felkereshetjük-e a tanulókat. Több esetben erre vonatkozóan is időpontot

egyeztettünk vele, de olyan is előfordult, hogy az osztályfőnökök elérhetőségét adta meg, hogy a tanulói méréseket velük egyeztessük. Akadt olyan osztályfőnök, aki lehetőséget biztosított a diákjainak személyes megkeresésére és így szervezett módon, tantermi környezetben valósult meg a mérés, azonban olyan is előfordult, hogy az osztályfőnök csupán egy-két tanulójának elérhetőségét adta meg, mondván, *“küldjük el e-mailben, hátha kitölti otthon”*. A minta összetételét tehát mi nem minden esetben irányíthattuk, hiszen az igazgató volt az, aki kiválasztotta – engedélyezte – a pedagógusok részvételét a kérdőíves kutatásban, majd a pedagógusok (elsősorban az osztályfőnökök) hagyták jóvá a tanulói méréseket. Ilyen módon hólabda-jellegű elemek is megjelentek mintavételi eljárásunkban.

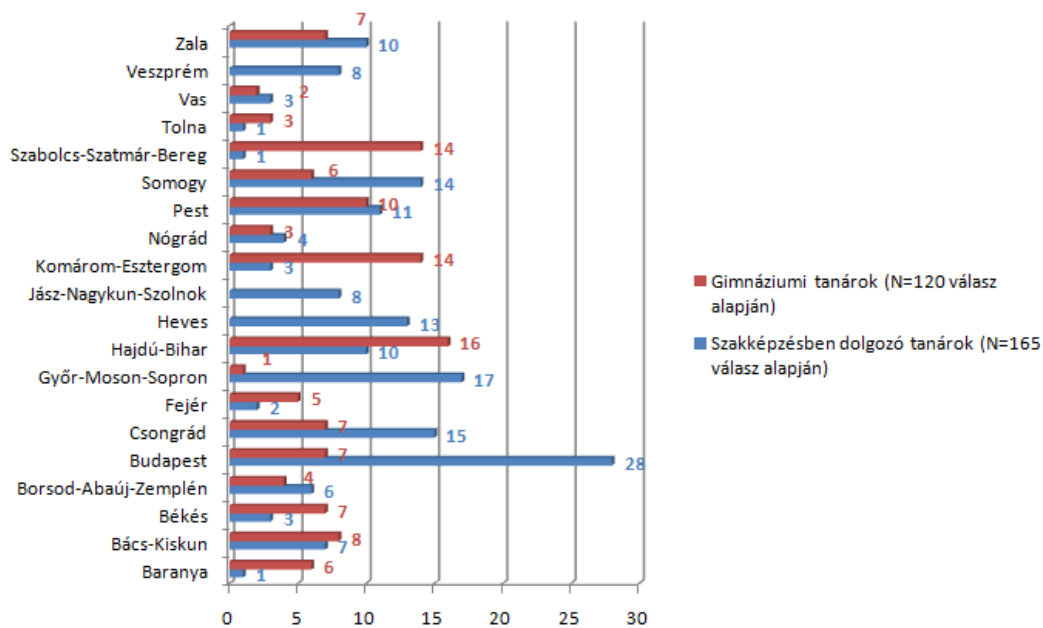
Kutatásunk megvalósítása során kiemelt fontosságú volt, hogy kizárólag közismereti tantárgyakat oktató pedagógusok képezzék a pedagógusi mintát. E minőségüket ne homályosítsák el vezetői, művészeti és/vagy egészségnevelés, illetve szakképzés esetén szakmai tantárgyak tanárának szerepelvadásai.

A tanulók közt legyenek mind szakközépiskolások, mind szakgimnazisták mind gimnazisták. A kvantitatív vizsgálatban valamennyi megye képviseltesse magát.

A kvalitatív vizsgálat fő szempontja nem a reprezentativitás biztosítása, hanem, hogy valamennyi közismereti tantárgy pedagógusa képviseltesse magát, illetve gimnáziumi, szakközépiskolai és szakgimnáziumi tanulókat tanító közismereti tantárgyak tanítását megvalósító pedagógusok egyaránt a minta részét képezzék. A tanulók esetében gimnáziumban kizárólag „speciális helyzetű” (két tanítási nyelvű, nyelvi előkészítő) osztályok tanulóit kérdeztük meg annak céljából, hogy a kvalitatív vizsgálat vázolja a „különleges körülmények között történő” közismeret oktatást is a gimnáziumban és ez lehessen összevethető a kérdőíves „általános” tapasztalatokkal. (A speciális helyzetben lévő közismereti tantárgyak vajon hasonló megbecsülést kapnak, mint a szakképzésben? Csak a főtantárgy – 1. idegen nyelv – számít?) Szakképzésben tanulók esetében szakgimnazisták és szakközépiskolások megkérdezése lényeges volt. A következőkben először a kvantitatív, majd a kvalitatív fázisban résztvevők jellemzőit mutatjuk be.

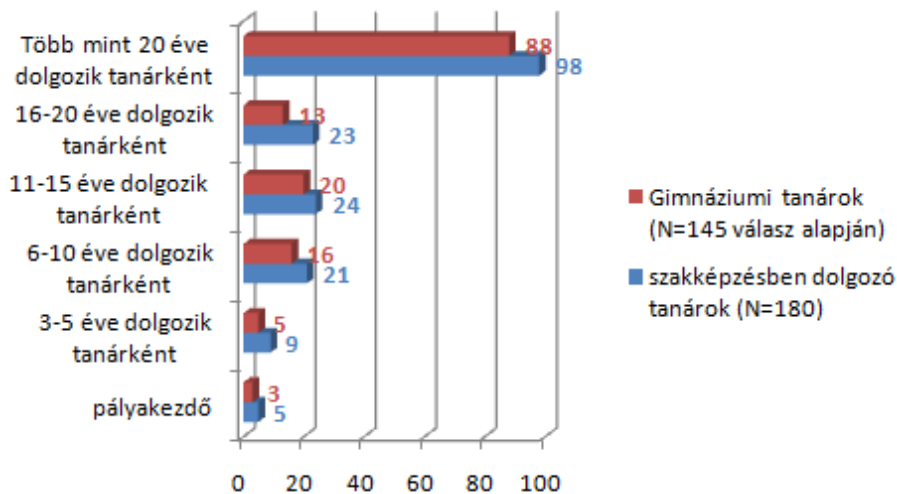
### **6.1. A kvantitatív vizsgálati fázisban résztvevő tanári minta jellemzői**

A kvantitatív mérés tanári mintáinak összetétele a következőképpen alakult: szakképzésben dolgozó tanárok esetében valamennyi régió képviseltette magát. A gimnáziumban dolgozó tanárok esetében Heves, Jász-Nagykun-Szolnok és Veszprém megye kivételével szintén valamennyi régióból akadtak kitöltők. (3. ábra)



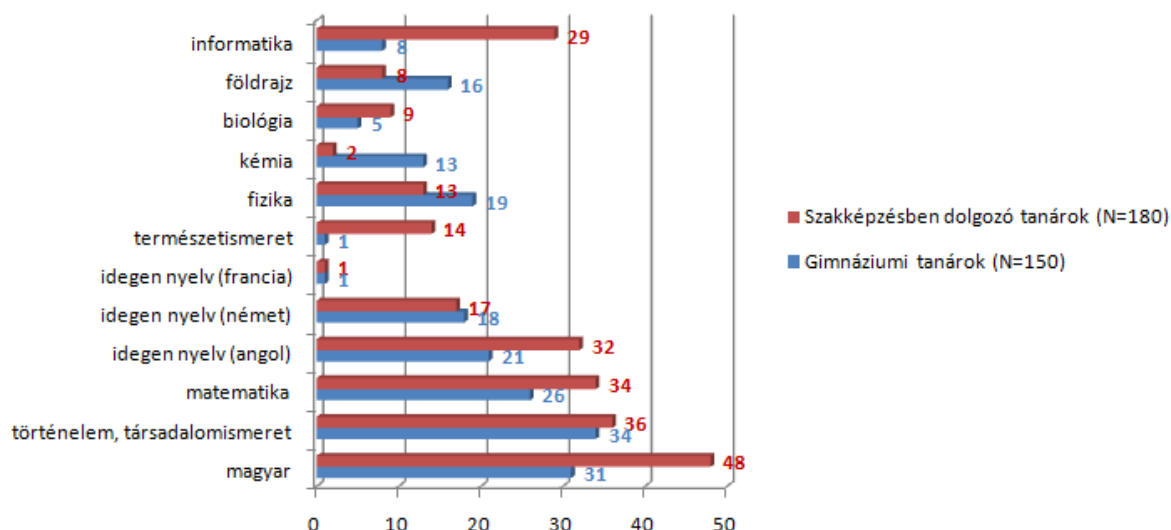
3. ábra. A kvantitatív vizsgálatban résztvevő pedagógusok régió szerinti megoszlása. (Saját szerk.)

Pályán töltött idő viszonylatában is vizsgáltuk mindkét pedagóguscsoport megoszlását. Ezeket együttesen illusztrálja a 4. ábra.



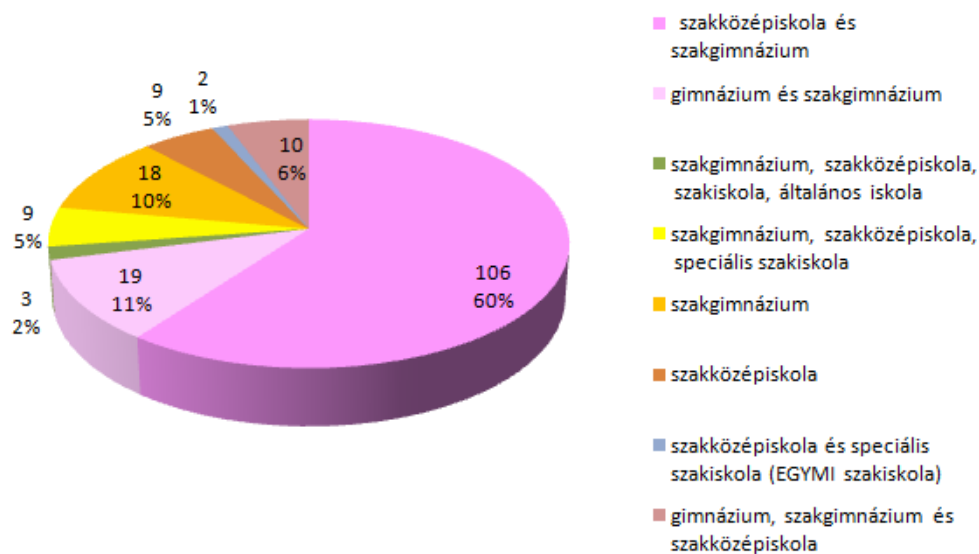
4. ábra. A kvantitatív vizsgálatban résztvevő pedagógusok kvantitatív mintájának eloszlása pályán töltött idő szempontjából. (Saját szerk.)

A pedagógusok oktatott tantárgyak szerinti eloszlását 5. ábra mutatja.



5. ábra. A pedagógusok körében lefolytatott kvantitatív vizsgálat mintáinak oktatott tantárgy szerinti eloszlása. (N) (Saját szerk.)

A szakképzésben dolgozó pedagógusok intézménytípus szerinti összetételét vizsgálva azt találtuk, hogy az meglehetősen heterogén. (6. ábra)



6. ábra. A kvantitatív mérésben résztvevő szakképzésben dolgozó pedagógusok (N=180) intézménytípus szerinti eloszlása. (Saját szerk.)

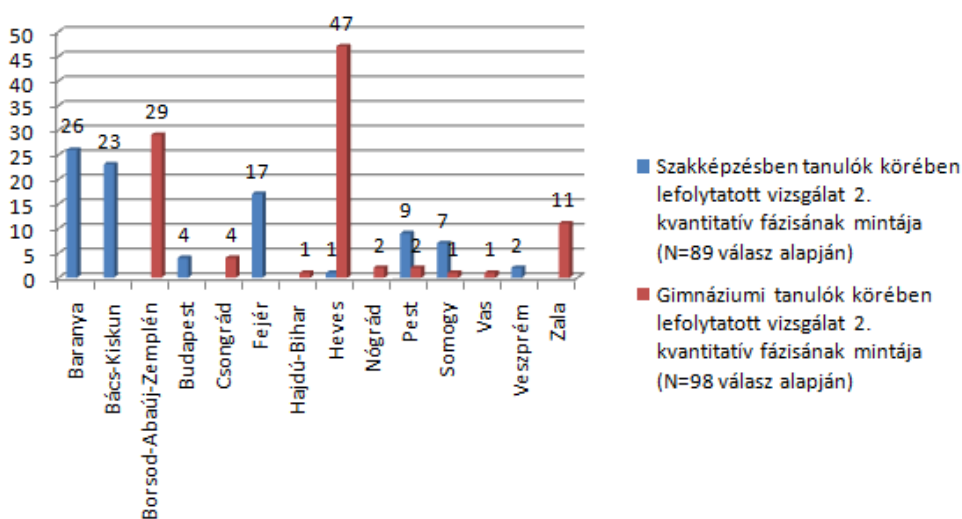
Bár a mintánkban résztvevők körében kiugróan magas a szakközépiskola és szakközépiskola típusú intézményben dolgozók aránya (60%; N=106), de látható, hogy valamennyi intézménytípus képviselteti magát, ugyanakkor ritka a „tisztá” szakközépiskola (5%; N=9) vagy szakközépiskola (10%; N=18). Ez egyúttal azt is jelenti, hogy nem volt mód a „hagyományos” szakközépiskolai illetve szakközépiskolai közismereti tantárgyakat oktató tanárookra vonatkozó szerepelvárások vizsgálatára, hiszen túlnyomó többségben egyfajta „többszörös” szerepben jelennek meg.

## 6. 2. A kvantitatív fázisban résztvevő tanulói minta jellemzői

Tanulók körében lefolytatott vizsgálatunk első mintájában résztvevő szakképzésben tanulók (N=124) főként Borsod-Abaúj Zemplén (N=70), Bács-Kiskun (N=18), Heves (N=17) megye szakképzést folytató intézményeibe járnak. E főbb térségeken kívül akadtak a kitöltők között Baranya (N=6), valamint Csongrád megyeiek (N=4), továbbá N=4 budapesti tanuló is kitöltötte kérdőívünket. E diákok közül N=72 szakgimnazista és N=52 szakközépiskolás.

Gimnáziumi tanulók (N=124) esetében Heves (N=38), Pest (N=29), Bács-Kiskun (N=16), Szabolcs-Szatmár-Bereg (N=16) valamint Hajdú-Bihar megyében (N=16) valósult meg személyes megkereséssel történő kérdőívkitöltés. Ezenkívül online módon Borsod-Abaúj-Zemplén (N=1) valamint Somogy megyében (N=2), illetve Budapesten (N=1) élő tanuló vállalta a mérőeszköz kitöltését.

A tanulói mérés 2. megerősítő vizsgálatában bár N=118 szakképzésben (ebből N=83 szakgimnazista és N=35 szakközépiskolás), továbbá N=103 gimnazista vett részt, azonban arra vonatkozóan, hogy mely megyében jár iskolába, nem mindenki felelt. Válaszadási eredményeiket a 7. ábra mutatja.



7. ábra. A második ellenőrző kvantitatív mérés tanulói mintájának régió szerinti megoszlása. (Saját szerk.)

Ilyen módon szakképzés esetében 12, gimnázium esetében 13 régió volt érintett teljes kvantitatív mérésben, ám a vizsgálat reprezentativitása nem valósult meg.

Vizsgáltuk az évfolyamonkénti eloszlást is. A szakképzés első kvantitatív mintájában N=6 tanuló kilencedik (valamennyien szakközépiskolások), N=76 a tizedik (ebből N=34 szakközépiskolás és N=32 szakgimnazista), N=32 a tizenegyedik (ebből N=9 szakközépiskolás és N=23 szakgimnazista) és további N=6 a tizenkettedik évfolyamra jár (valamennyien szakgimnazisták).

Az ellenőrző mérésben N=31 kilencedik (ebből N=10 szakközépiskolás és N=21 szakgimnazista), N=63 tizedik (ebből N=17 szakközépiskolás és N=46 szakgimnazista) és N=20 tizenegyedik osztályos tanuló vett részt (ebből N=7 szakközépiskolás és N=13 szakgimnazista), valamint a tizenharmadik évfolyamról is N=3 (ebből N=2 szakgimnazista, és N=1 szakközépiskolás)

Dolgozatunkban ugyanis – bár a teljes tanulói mintában igen kis arányban jelennek meg a – ahol releváns, megkülönböztetjük, elkülönítjük egymástól a szakközépiskolások és szakgimnazisták válaszait, egyébiránt a szakképzésben tanulókat egységes mintaként tekintjük, mivel jellemzően a szakképzésben dolgozó pedagógusok is tanítanak mind szakközépiskolásokat, mind szakgimnazistákat, tehát egységes mintaként történő kezelésük az eredményeket nem torzítja.

A gimnáziumi tanulók évfolyam szerinti eloszlása az első fázis mintájában a következőképpen alakult: N=58 kilencedik, N=32 tizedik, N=6 tizenegyedik, N=17 tizenkettedik, N=9 tizenharmadik évfolyamos. A második fázis gimnáziumi mintájában N=3 hatodik, N=1 hetedik szerkezetváltó gimnáziumi osztályba járó, N=27 nyelvi előkészítő 0. évfolyamos, valamint N=25 kilencedik, N=9 tizedik, N=15 tizenegyedik, valamint N=22 tizenkettedik, további 1 fő 13. évfolyamos tanuló vett részt.

A két HÍD II. programban résztvevő fiatal eredményeit kvantitatív adatként, illetve önálló részmintaként sem áll módunkban elemezni, így az ő válaszaik kutatási eredményeinkben nem jelennek meg.

### **6. 3. A kvalitatív vizsgálati szakasz mintáinak jellemzői**

A kutatás kvalitatív fázisának résztvevőit a következőkben jellemezzük. E vizsgálatunk első helyszínét 2017. november 9-én kerestük fel. Ez Borsod-Abaúj-Zemplén megye egy valaha 480-500 fős, majd 150 fős tanulólétszám alá csökkenő többcélú intézménye (gimnázium, szakgimnázium, szakközépiskola). A disszertáció tárgyát képező vizsgálatban három pedagógus vett részt. Ezt megelőzően, 2017. szeptember 29 és október 22. között megtörtént az interjú kipróbálása, két pedagógus részvételével. Ekkor a kérdések pontosítása, szűkítése volt a célunk. A tanulói kérdéssor is kipróbálásra került egy 10. évfolyamos egészségügyi szakgimnazista csoportban, 2017. október 13-án.

Első interjúalanyunk (öt 1. pedagógus kóddal jelöltük) pszichológus végzettséggel is rendelkező kommunikációtanár. Vele 2017. november 9-én beszélgettünk. 15 éve tanít



szakképzésben. Egy 11. asztalos és festő osztály osztályfőnöke. Megtudtuk, hogy valaha két osztály volt, ám összevonták, mivel külön-külön megszűntek volna.

Második itt dolgozó interjúalanyunk (2. pedagógus) társadalomismeret tanár. Vele 2017. december 07-én folytattuk le a beszélgetést. 20 éve dolgozik pedagógusként. Korábban már más, szakképzéssel foglalkozó intézményben dolgozott, 1997 és 2008 között. Jelen munkahelyén immár 10 éve dolgozik. Szakgimnáziumi és szakközépiskolai osztályokban egyaránt oktat, továbbá az iskolában drámaszakkört is vezetett korábban, ám e törekvés – ahogy ő fogalmazott – érdeklődés és megbecsülés hiányában alábbhagyott, végül teljesen megszűnt.

Harmadik interjúnkat is e napon folytattuk le. Interjúalanyunk egy társadalomismeret és kommunikáció tantárgyakat oktató pedagógus (ő a 3. pedagógus jelzést kapta), aki egy 10. évfolyamos szociális gondozó osztály osztályfőnöke volt ekkor.

Első fókuszcsoporthoz tanulókat 2017. december 3-án folytattuk le. Ekkor egy 10. évfolyamos ügyvitelszervező osztály öt tagjával nyílt lehetőségünk a fókuszcsoporthoz interjút lefolytatni.(1. tanulócsoport)

2018. március 9-én valósult meg a második fókuszcsoporthoz tanulókat interjú. Ekkor egy 8 fős 10. évfolyamos egészségügyi szakgimnazista csoporttal beszélgettünk. (2. tanulócsoport)

Ebbe az osztályba járt az első egyéni tanuló interjú alanya is. Őt a tanuló mélyinterjú 1. tanulójaként említjük. Osztályfőnökétől tudtuk meg, interjúnk kívül, hogy egy fiúval adódtak bonyolult párkapcsolati problémái. Ebből nem csupán a fiúval, hanem saját szüleiével is konfliktusa adódott. Úgy érezték, az iskola szellemisége a bűnös. Az viszi rossz útra a lányt. A lány egyfajta lázadásként élte meg ezért az iskolába járást. Bizonyítani vágyik. Szeretné, ha többre vinné, mint szülei, pontosabban édesanyja és nevelőapja. Ez adja számára az iskolai motivációt. A társaival közös, csoportos interjúban is elmondta, hogy fontosak számára a közismereti tantárgyak. Főként a magyar és a történelem, mert ezekben látja a kultúra átörökítésének forrását, kulturális örökség biztosítását és nem mellékesen egyfajta eszközt a fejlődésre, érettségre történő felkészülésre. A fejlődési, tanulási motiváció él benne, igaz, még nem látja tisztán, mit is szeretne kezdeni a jövőben, így konkrét jövőkép híján nem fogalmazhatta meg, hogy majdani munkája szempontjából mi hasznos, ugyanakkor tisztában van azzal, hogy érettségi után nem szeretne „pihenni”. Tanulni szeretne, ráadásul felsőoktatásban. A szülők többé-kevésbé beletörődtek a lány döntésébe.

Kompromisszumként az osztályfőnök úgy állapodott meg a szülőkkal, hogy minden nap jelez, ha a lány eljött az iskolából. Ezen osztály fennállása azonban veszélyben forog. Lehetséges, hogy a kritikus 10 fő alá csökken. Ekkor a lánnyal lefolytattuk egyéni mélyinterjúkat, melyben részletesen beszámolt a vele történekről.

Ugyanitt egy másik tanulóval is – ő a 2. tanuló a mélyinterjúkat bemutató fejezetünkben - folytattunk egyéni interjút. Ő korábban ezen intézményben érettségizett, később más iskolában tanult tovább érettségit követő szakképzésben, azonban a pedagógusok és társai kirekesztették, „idegenlégiósnak” titulálták, segítséget nem kapott tőlük, így visszatért korábbi iskolájába, ahol úgy vélte, több segítséget kap tanáraitól és társaitól is.

2018. február 28-án egy 6 fős 10. évfolyamos hegesztő tanulócsoporttal beszélgettünk. (3. tanulócsoport)

2018. március 6-án egy másik szakképzést folytató Borsod-Abaúj-Zemplén megyei intézménybe is ellátogattunk. Itt egy 5 fős 9. évfolyamos hegesztő (4. tanulócsoport), valamint egy 11 fős 11. évfolyamos hegesztő csoporttal nyílt lehetőségünk beszélgetni. (5. tanulócsoport) Ezt követően egy 20 fős osztályt javasolt az osztályfőnök (6. tanulócsoport), melyben mérete miatt az interjú kevésbé volt sikeres, dolgozatunkba mégis beemeltük, ugyanis egy tanuló (12. fiú) szóvivőként kiemelkedett társai közül. Az általa elmondottak ugyanis munkánk lényeges elemét jelenthetik. Arról beszélt, hogyan került jelenlegi intézményébe és miért maradt ki korábbi iskolájából. Ahogy arra bővebben kitérünk a tanulói félig strukturált interjúk eredményeit bemutató fejezetünkben, e fiú roma származása okán vált kirekesztetté tanárai és társai körében egyaránt. Ennek okán az érettségit adó képzés helyett a szakközépiskolai oktatást választotta. Az ő beszámolója is megerősített minket a mélyinterjú módszerének szükségességében, mely az egyes tanulói döntések és a „motiválatlanság” hátterére világíthat rá a diákok szemszögéből.

Ezen iskola tanárait is meginterjúvottuk. Első alkalommal, 2018. február 28-án egy matematika tanárral volt lehetőségünk beszélgetni. (4. pedagógus) E tanár egy 40 év körüli férfi. Több éve van a pályán, azonban csupán második éve dolgozik az iskolában. Kutatásunk időpontjában is épp tanult, egy kollégájával, a magyartanárral együtt testneveléstanárnak készült. A vizsgálat időpontjában az iskolának nem volt „saját” testneveléstanára. Egy „külsős” járt ekkoriban a diákokhoz. Tornaterem híján sétáltak, kirándultak. A testnevelés heti egy alkalommal volt, tömbösítve. Ha nagyobb túrán – 5 óránál hosszabb - vettek részt, akkor következő héten elmaradt, tudtuk meg az

igazgatóhelyettestől, aki egyébként társadalomismeret is tanított saját osztályának, ám nem kívánt a kutatásban részt venni.

A második tanári interjút ezen intézményben egy 50 év körüli magyartanárral folytattuk. (5. pedagógus) Ő is előző tanévben került az iskolába. Óraadó, mivel kizárólag ezt a tantárgyat tanítja a három, azaz már csak két évfolyamnak. Emellett általános iskolában is tanít.

Ebben az iskolában az utolsó pedagógusi interjút a társadalomismeret-német tantárgyat oktató tanárral folytattuk. (6. pedagógus) Ő az egyetlen idegen nyelvtanár. Tantárgya bevállása szerint ambivalens megítélést kap, hiszen többen korábban angolul tanultak. Korábban volt az iskolában egy óraadó angoltanár, ám két éve nem dolgozik itt. A némettanár ekkor már az iskolában volt, így kizárólagos nyelv a német lett. Ő tanítja az idegen nyelvet heti 2-2 órában mindhárom évfolyamnak, valamint a két grafikus osztálynak is, továbbá 9. évfolyamon a társadalomismeret tantárgyat is oktatja. 10. évfolyamon ezt az igazgatóhelyettes, az osztályfőnök tartja, hiszen ez az egyetlen tantárgya saját osztályával.

A szakképzésben tett látogatásainkat gimnáziumok felkeresése követte. Két Borsod-Abaúj-Zemplén megyei, valamint egy budapesti iskolát kerestünk fel 2018. március 6. és május 14. közötti időszakban.

Első interjúalanyunk egy egyházi 8 és 4 évfolyamot is működtető, igen magas (800 fős) tanulói létszámmal működő gimnázium tanára. (1. gimnáziumi tanár) Idősebb, nyugdíj mellett dolgozó kémia-fizika-biológia szakos tanár. Több intézményben dolgozott már, az Oktatási Hivatalban is szerzett munkatapasztalatot. Iskolavezető is volt már egy elitgimnáziumban.

Második gimnáziumi interjúalanyunk egy állami fenntartású gimnázium biológia-fizika-kémia szakos tanára. 50 év körüli férfi. (2. gimnáziumi tanár) Végzettségét képező tantárgyak mellett életvitel és gyakorlat oktatására is megbízást kapott.

A gimnáziumi tanulói mintát ezen intézmény két tanulócsoportja jelentette. Mindkét esetben osztályfőnöki órára érkeztünk. Mindkét csoport tagjai körében sikerült megvalósítanunk korábban a tantárgyakra vonatkozó eredményes oktatás megítélését vizsgáló kérdőíves mérést is. Ugyanakkor, mivel az osztályfőnökkel úgy egyeztünk meg, hogy lehetetlen egész osztállyal interjút készíteni, így csupán osztályonként maximum 10 főt részvételét kértük, hogy segítsen biztosítani. A diákok önként jelentkeztek, ugyanakkor nehezen értettük sok esetben az elmondottakat, mivel a háttérben épp folyt az óra.

Az első kiemelt nyelvi képzésben részt gimnáziumi tanulócsoporthoz, akiket megkérdeztünk egy spanyol-magyar két tannyelvű osztály, akik épp abban a tanévben

érkeztek 0. évfolyamra az iskolába. Heti 26 órájuk van. 18 órában spanyol, 6 órában angol, 1-1 órában matematika és magyar órákon vesznek részt. Az interjúban résztvevő csoport létszáma 7 fő. (1. gimnáziumi tanulócsoport)

Következő, 8 fős tanulócsoport angol nyelvi előkészítő osztályba jár. 12 órában angolt, 6 órában németet, 1-1 órában matematikát és 4 órában informatikát tanulnak. (2. gimnáziumi tanulócsoport)

Ezt követően 2018. május 8-ára és 14-ére egyeztettünk időpontot egy budapesti gimnázium két tanárával. Egyikük, egy hatvan év körüli nő, matematikát tanít, azonban magyar nyelv és irodalomtanári diplomája és doktori fokozata is van, (3. gimnáziumi tanár) míg másikuk negyvenes éveiben járó angoltanár. (4. gimnáziumi tanár) Angol-magyar két tanítási nyelvű osztályokban tanítanak. A tanulókkal való interjú egyeztetése hosszabb időt vett volna igénybe, így erről lemondunk, annak okán is, hogy a két tannyelvű osztályok elvárásainak sajátosságai kapcsán már folytattunk interjút.

## **7. A kutatás korlátai**

Kutatásunk több esetben akadályokba ütközött. Célunk egy reprezentatív, legalább megyénként 10-10%-os arányú minta elérése volt mind pedagógusok, mind tanulók esetében, a reprezentativitás az intézménytípusokra, tanulók létszámára egyaránt vonatkozott volna – ezt könnyítette a KIR adatbázisban történő böngészés - azonban a pedagógusok sok esetben nem tűntek együttműködőnek. Előfordult, hogy megkezdték a kérdőív kitöltését, de az első egy-két kérdés (a háttérváltozók megadása) után abbahagyták, esetleg érvénytelen válaszokat adtak vagy ellenérzésüknek adtak hangot és megtagadták a válaszadást. Ily módon a potenciális eredmények jelentős részét elveszítettük. Természetesen ezen pedagógusok tanulóinak részvételéről is le kellett mondanunk.

A kvantitatív mérőeszközbe beépített metaforakutatási fázis esetén – bár ez kvalitatív módszer, ezért nem jelentett problémát – alacsony volt a válaszadási arány és több esetben a metaforák alkalmazását nem indokolták a résztvevők, illetve gyakran publikálásra alkalmatlan, trágár kifejezésekkel illették saját közismereti tantárgyakat oktató tanári szerepüket vagy a tanulóikat. Ennek okán szűkült a számbavehető minta szakképzésben dolgozó tanárok esetén N=110, gimnáziumi tanárok esetében N=88 főre, mely egy-egy kérdésnél tovább redukálódott, ugyanakkor egy kvalitatív vizsgálathoz ekkora minta segítsége is elegendő.

A szakiskolás tanulók megkeresése elé a pedagógusok akadályt gördítettek, mondván, hogy nem tudnának érdemi választ adni, így a pedagógus-és tanulócsoporthoz is kihagytuk kutatásunkból. Több esetben a szakközépiskolások osztályfőnökei is hasonlóan vélekedtek diákjaikról. Ennek okán körükben mindkét kvantitatív fázis során alacsony volt az elemszám.

A kutatásba eleinte beleegyező pedagógusok közül később többen nem nyújtottak segítséget a tanulókkal való kitöltésben, pontosabban a tanulók helyett döntöttek és közölték, diákjaik felé nem továbbítják azt, idő hiányában, emellett elzárkóztak a személyes megkereséstől, szintén az idő hiányával, valamint egyéb kutatásokban való részvételükkel indokolva.

Olyanok is akadtak, akik csupán egy-egy általuk kiválasztott tanuló elérhetőségét adták meg, aki felé e-mailben továbbítottuk kérdőívünk online változatát. Ily módon fordult elő, hogy akadtak régiók, amelyek a tanulói mintában mindössze 1-2 fővel képviseltették magukat.

A tanulói fókuszcsoporthozos interjú megvalósítását nehezítette, hogy bár 4-10 fős csoportokat kértünk, a pedagógusok olykor teljes (a 6. tanulócsoporthoz esetében 20 fős) osztály segítségét ajánlották fel. Erre a napra ezt terveztük, így mikor kiderült a pedagógus döntése, már nem mondhattuk le az interjút vagy szervezhettük át a csoportot, hiszen a teljes tanítási napot felborította volna ezirányú döntésünk, a beszélgetés kudarcra volt ítélve. Az említett esetben azonban egy tanuló kiemelkedett, ebből kifolyólag szinte kizárólag vele folytattuk le a beszélgetést.

A budapesti és a másik Borsod-Abaúj-Zemplén megyei gimnáziumban is terveztünk tanulói fókuszcsoporthozos vizsgálatokat. Előbbi esetben egy nyelvi előkészítő valamint egy két tanítási nyelvű, utóbbi esetben egy szerkezetváltó és egy négy osztályos gimnáziumi osztály tanulóival, ám a pedagógusok végül úgy tájékoztattak, erre nincs mód. Előbbi esetben szervezési problémákkal és időhiánnyal, utóbbi esetben a szülők elzárkózásával indokolták a vizsgálat megtagadását. Ennek okán mindössze két gimnáziumi fókuszcsoporthozos interjú megvalósítására nyílt lehetőség.

Szintén korlátnak tekinthető, hogy több pedagógus szakpárként nem közismereti tantárgyat tanított (ez gimnáziumban lehetett testnevelés vagy valamely művészeti tantárgy), szakképzésben pedig akár szakmai jellegű tantárgy is, így az ő általuk nyert eredményekről le kellett mondanunk, ugyanis nem kizárólag közismereti tantárgyakat oktató pedagógusi szerepben jelennek meg önmaguk illetve diákjaik számára.

## **8. A fő kutatásunk eredményei**

Munkánk 8. fejezetében a vizsgálat eredményeit átfogóan tárjuk az Olvasó elé. Elsőként a pedagógusi kvantitatív vizsgálat, valamint metafora-kutatás, majd a tanulók körében lefolytatott kvantitatív mérés leglényegesebb eredményeit mutatjuk be, melyet az interjúk vizsgálatok eredményeinek prezentálása követ. A fejezet végén található hipotéziseink igazolása illetve elvetése.

### **8.1. A pedagógusok körében lefolytatott kvantitatív vizsgálat eredményei**

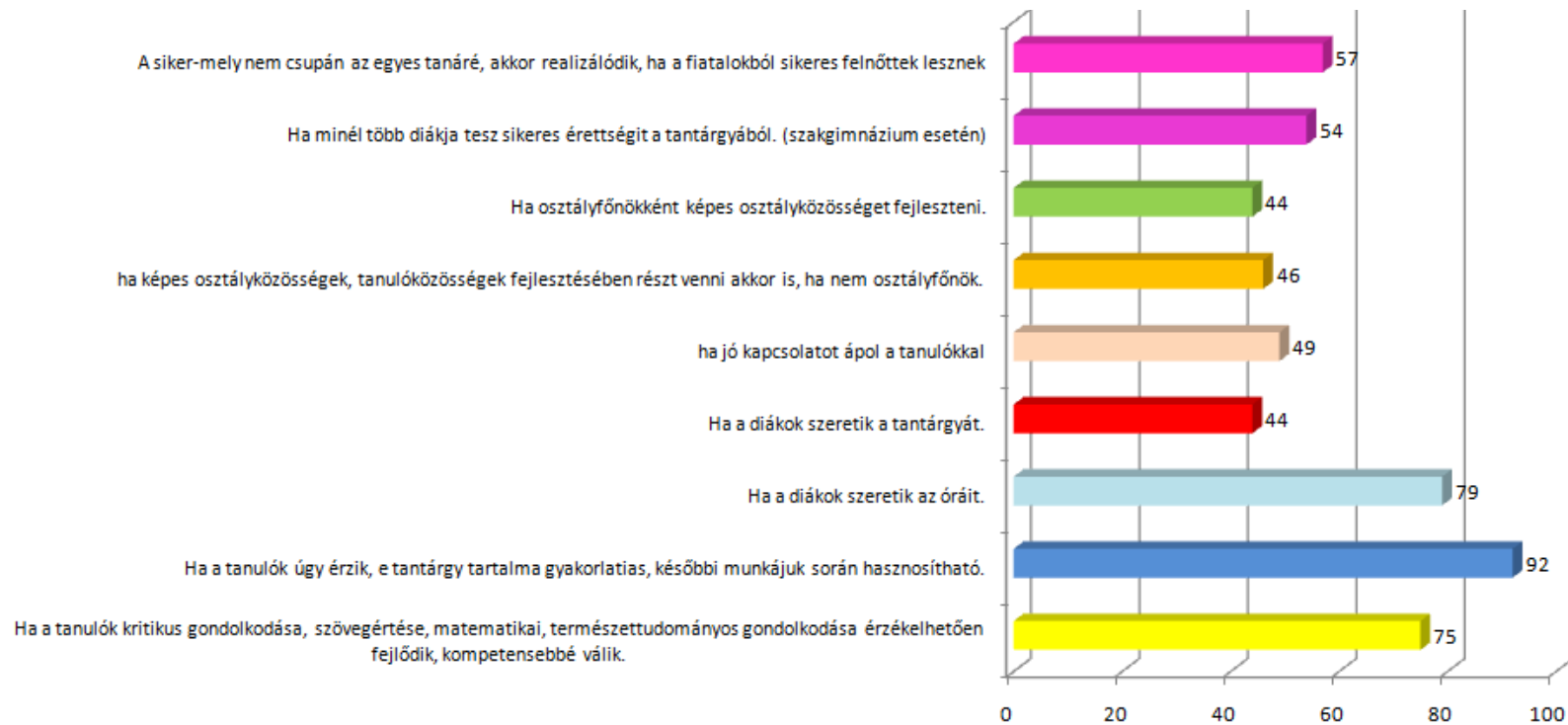
A következőkben a szakképzésben (N=180) valamint gimnáziumban (N=150) dolgozó közismereti tantárgyakat oktató pedagógusok kvantitatív vizsgálatának eredményeit mutatjuk be. A következőkkel kapcsolatban vizsgáltuk a pedagógusi nézeteket, hiedelmeket, elvárásokat vizsgálatunk során:

- A pedagógusi eredményesség definíciója a tanárok szemszögéből
- Az eredményesség záloga
- Az eredményes tanóra definíciója
- A pedagógus eredményes tanórai munkáját nehezítő tényezők
- A tanárok feltételezései személyes kedveltségük mértéke és oka kapcsán
- A tanárok feltételezései a tantárgy kedveltségének mértéke és oka kapcsán.

#### **8.1.1. A pedagógusi eredményesség definíciója a tanárok szemszögéből**

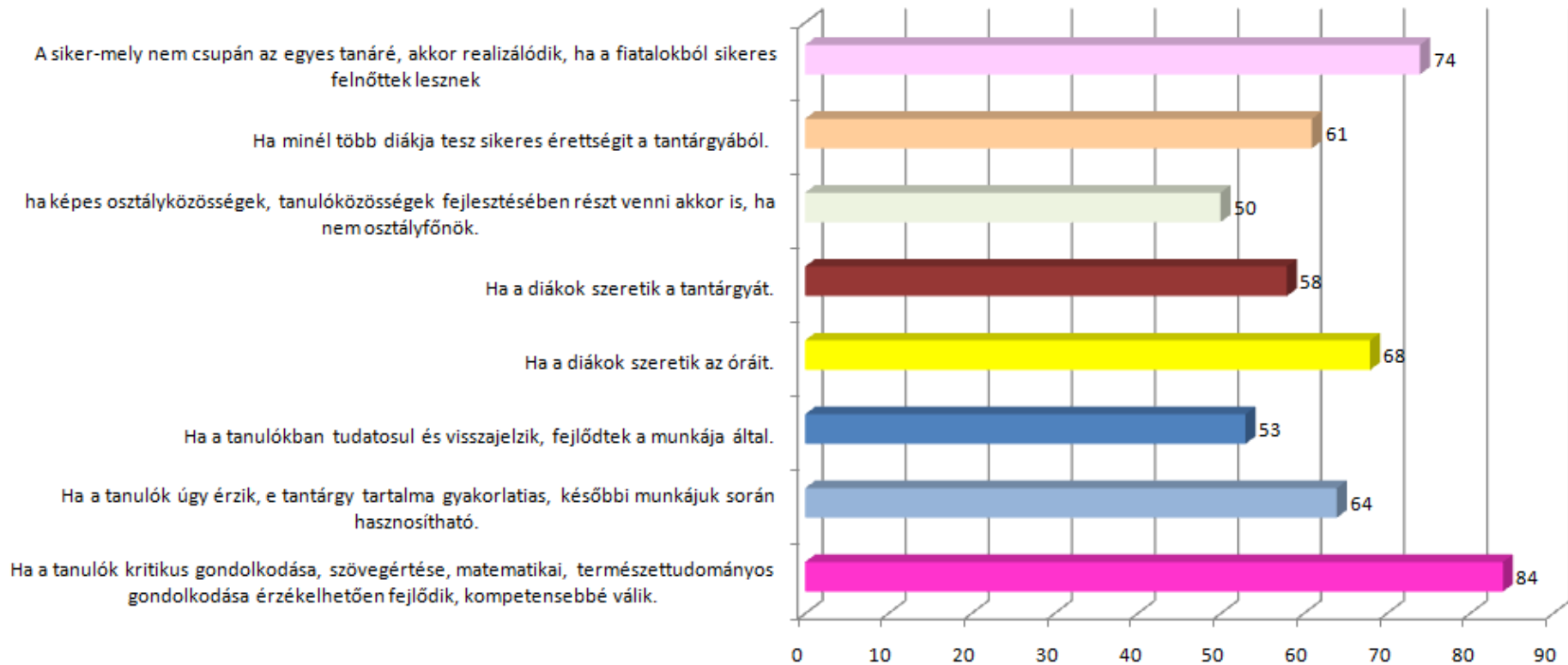
A szakképzésben (N=180) dolgozó tanárok körében elsődleges szempontként jelenik meg annak percepciója, hogy a tanulók úgy érzik, az általuk oktatott tantárgy tartalma gyakorlatias, későbbi munkájuk során hasznosítható (N=92). Ettől jelentős mértékben lemaradva a tanóráinak szeretete (N=79) - nem a tantárgyáé (N=44), bár e két tényező N=30 esetben egyezést mutat. Az összefüggés kiemelkedően szignifikáns és közepesen mértékű (Cramer's  $V=0,276$  Approx. Sig=0,000) Lényeges elvárásként az érzékelhető fejlesztő hatású munka biztosítása (N=75) is megjelenik elvárásrendszerükben.(8. ábra), azonban nincs összefüggés a gyakorlatorientált oktatásra vonatkozó törekvéssel.

A gimnáziumban dolgozó, közismereti tantárgyakat oktató pedagógusok körében (N=150) szintén az érzékelhető fejlesztő hatást biztosító munka megvalósítása (N=84) elsődleges elvárás, azonban ezt követő, nem az egyes tanár eredményességét jelző kritérium nézeteik szerint a hosszú távú konstruktív és sikeres tanulói életvezetés, mely nehezen mérhető (N=79) illetve a gyakorlatorientált, hasznos órák tanulói percepciója is (N=64). Hasonlóan lényeges körükben is a tanórák kedveltsége (N=68), (9. ábra) mely azonban 36 esetben összefüggést mutat a tantárgyak kedveltségére (N=58) vonatkozó elvárással. Ezek összefüggését (Cramer's  $V=0,267$ ; Approx.  $\text{sig}=0,001$ ) keresztábla-elemzés segítségével is azonosítottuk. (Lásd V. fejezet Függelék A kvantitatív szakasz lekérdezései. *Keresztábla-elemzések Gimnáziumban dolgozó tanárok keresztábla-elemzéses vizsgálatának eredményei*)



8. ábra. A szakképzésben dolgozó tanárok (N=180) vezető nézetei a pedagógusi eredményességről feleletválasztós kérdésjegyzékre adott válaszaik alapján. (N) (Saját szerk.)

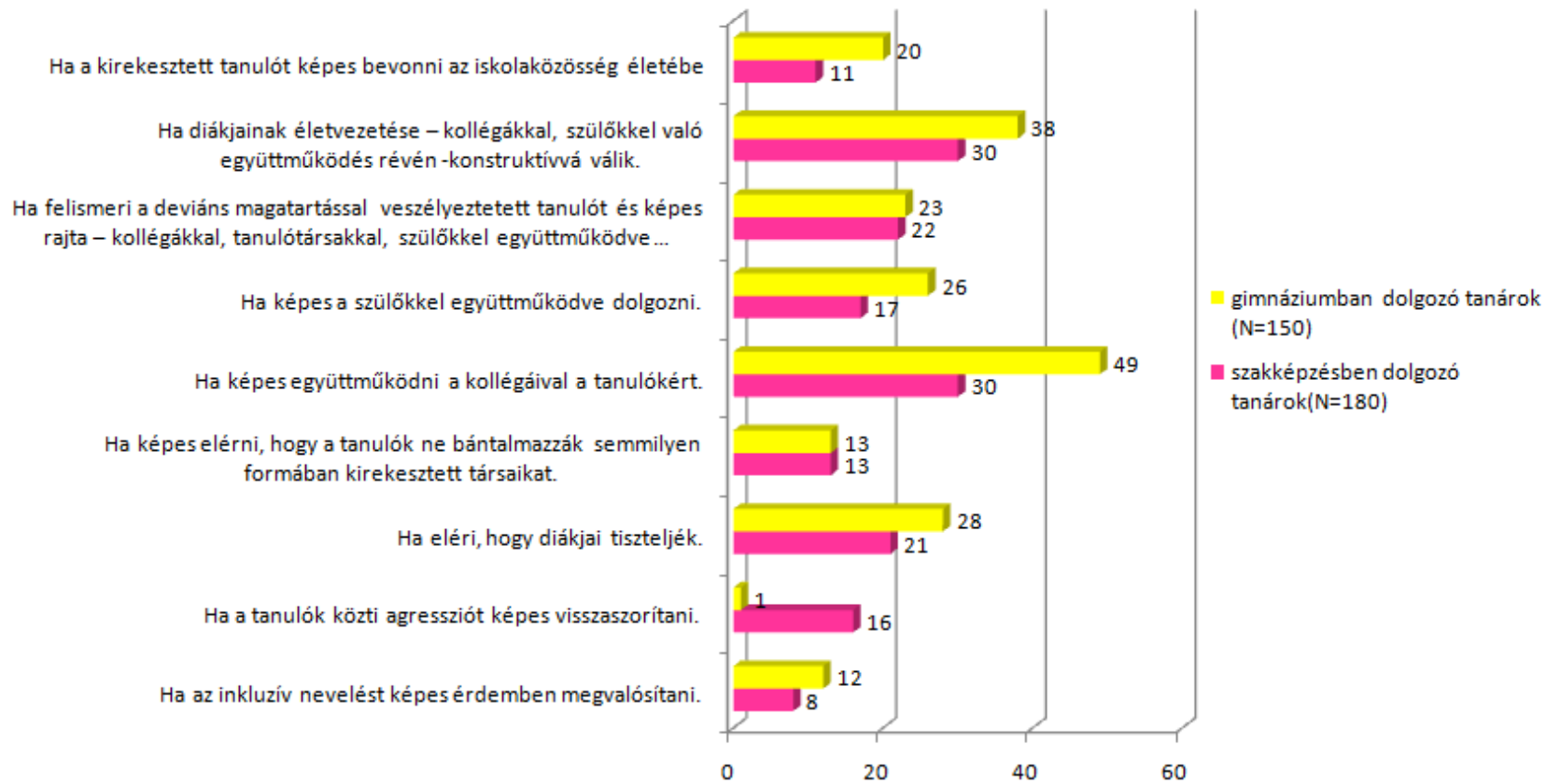




9. ábra. A gimnáziumban dolgozó tanárok (N=150) legjellegzetesebb nézetei a pedagógusi eredményességről feleletválasztós kérdésjegyzékre adott válaszaik alapján. (N) (Saját szerk.)

Ahogy az a 9. ábra alapján látható, bár 74 fő véli úgy a válaszadó gimnáziumi tanárok közül, hogy a siker nem személyre szabott, hanem intézményi szinten dől el és eredménye nehezen mérhető, hiszen a tanulói – felnőttként megvalósuló – konstruktív életvezetésben „testesül meg”, mégis közülük többen úgy vélik, az érzékelhető fejlesztő hatású (N=47), gyakorlatias (N=36) tanulók által is eredményesnek ítélt oktatást megvalósító (N=26) pedagógus juthat el társaival idáig, aki, ha osztályfőnök a közösségfejlesztési feladatokban is eredményes (N=30) és tantárgyából sikeresen érettségiznek a tanulói (N=31). Ezen elvárások között egyébként nincs szignifikáns összefüggés.

Mind a szakképzés (N=22) mind a gimnáziumi oktatás-nevelés esetében (N=23) alacsony értékelést kapott a deviáns magatartású tanuló felismerése és tanuló társakkal, kollégákkal, szülőkkel való együttműködés során történő támogatása, valamint a konstruktív életvezetés kollégákkal és szülőkkel való együttműködés által történő megsegítése (szakképzés esetén N=30, gimnáziumban N=38), mind a tanulók közti agresszió visszaszorítása (szakképzés esetén N=16, gimnáziumban N=1), mind a kirekesztett tanuló bántalmazásának megakadályozása (szakképzésben N=13, gimnáziumban N=13), mind a kirekesztett tanuló közösség életébe történő bevonása (szakképzésben N=11, gimnáziumban N=20) mind az inkluzív nevelés érdemi megvalósítása (szakképzésben N=8; gimnáziumban N=12), azonban látható, hogy a deviáns magatartású tanuló támogatása, a kirekesztett tanulók segítése, bár N=29 fővel kisebb minta állt rendelkezésre, mégis a gimnáziumban kap kiemeltebb figyelmet, holott ennek ellenkezőjét feltételeztük. A kollégákkal való együttműködésre vonatkozó elvárás (gimnáziumi tanárok esetében N=49, szakképzésben dolgozó pedagógusoknál N=30) valamint a szülőkkel való együttműködésre vonatkozó általános törekvés hiánya (gimnáziumban N=26, szakképzésben N=17) (10. ábra) kapcsán feltételezhető, hogy e tényezők kevésbé fontos szerepet játszanak a gimnázium életében, emiatt állítható, hogy jellemzően nem tekintik feladatuknak a pedagógusok ezeket. Lehetséges továbbá, hogy mind a szakképzésben, mind a gimnáziumban alapelvárásként fogalmazzák meg és érdemi megvalósításukat önmagában nem tekintik eredményességnek, mégis szembetűnő a különbség, különösképp a kirekesztett tanuló bevonása és a kollégákkal valamint a szülőkkel való együttműködésre törekvés esetében. Minden esetre ez egybecseng azzal, hogy e problémák nem zavarják a pedagógusokat, tehát az ezek ellen folytatott eredményes küzdelmet sem észlelik sikerként.



10. ábra. Alacsony értékelést kapott eredményes munkavégzéssel kapcsolatos elvárások összehasonlítása a szakképzésben (N=180) valamint gimnáziumban dolgozó tanárok (N=150) körében. (N) (Saját szerk.)

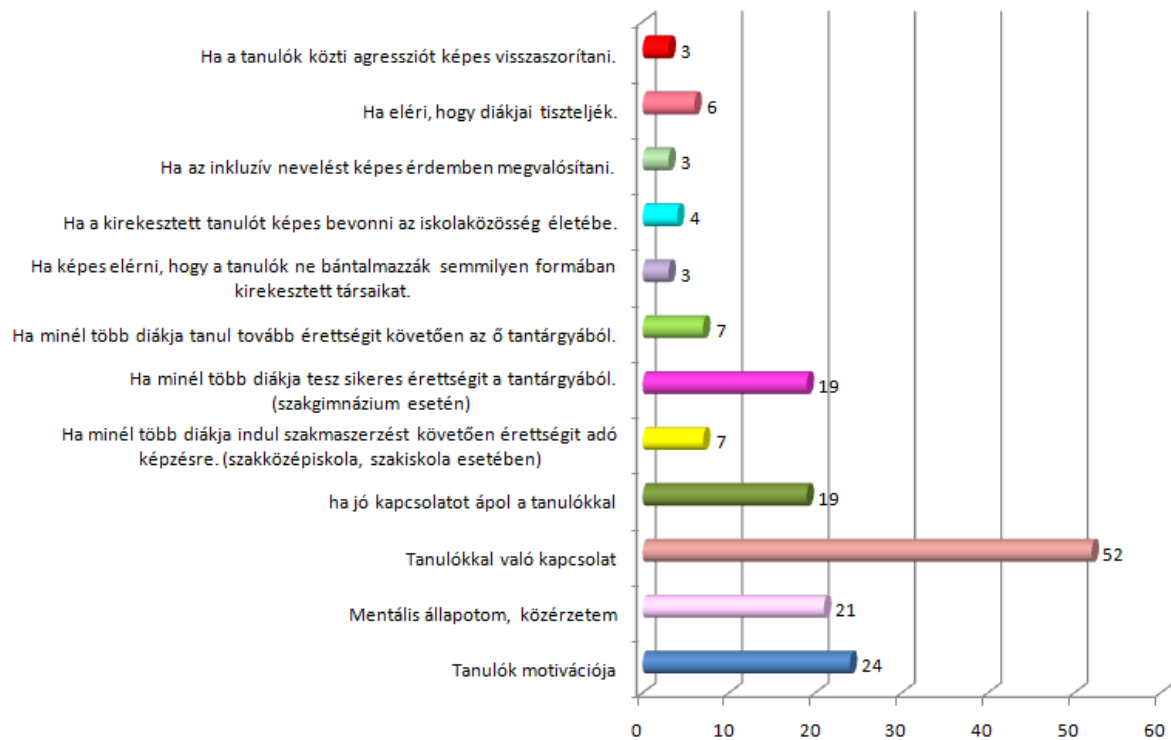
Megvizsgáltuk, hogy e lehetőségeknél hogyan feleltek azok, akik azt állították, hogy a kirekesztéssel illetve destruktív életvezetéssel kapcsolatos problémák zavarják és hogyan azok, akiket hidegen hagynak e problémák. A következőket találtuk ekkor: a szakképzésben dolgozó közismereti tantárgyakat oktató tanárok közül, azok, akik arra vonatkozóan, hogy „egy-egy tanuló kirekesztése” inkább nem vagy egyáltalán nem zavarja őket, tehát 1 vagy 2 pontot adtak e feleletre, de nem 0-t (ezt az SPSS program *Data* menüpont *Select cases* almenüpontjában lehet beállítani, és így filterként szolgál) (N=79 a szakképzésben), közülük mindössze 9 fő tekinti eredményességi kritériumnak, hogy felismeri a deviáns magatartással veszélyeztetett tanulót és képes rajta kollégákkal, szülőkkel együttműködve segíteni. Ennek megfelelően nem meglepő, hogy a kollégákkal való együttműködést mindössze N=6, szülőkkel való együttműködést N=3 érzi mindössze lényegesnek munkája eredményessége szempontjából. A kirekesztett tanulókat mindössze N=4 fő szeretné közülük bevonni a közösség életébe. Mindezek ellenére kiemelten fontosnak érzik, hogy ők maguk általában jó kapcsolatban legyenek a diákjaikkal (N=58) és hogy motiváltak legyenek a diákok (N=29). A tanuló motiváltságára és a velük való kedvező kapcsolat kialakítására vonatkozó elvárás egyébként összefügg. (Cramers' V=0,259; Approx. sig=0,000) Emellett gyenge összefüggést mutat a tanulói motiváltság elvárása az életszerű, gyakorlatorientált munka biztosítására törekvéssel. (Cramers' V=0,187; Approx. sig=0,012) Emellett tisztában vannak azzal is a pedagógusok, hogy saját közérzetük is kihathat a tanulói motiváltságra (Cramers' V=0,243; Approx. sig=0,001) (Lásd. *V. fejezet Függelék A kvantitatív szakasz lekérdezései. Keresztábra-elemzések Szakképzésben dolgozó tanárok keresztábra-elemzéses vizsgálatának eredményei*)

A diákok közti agresszió visszaszorítására mindössze N=7 fő törekszik közülük.

Azok, akik úgy vélik, egy-egy tanuló kirekesztése nehezíti munkájukat, tehát ahol  $\geq 4$  az érték, (N=36) szintén a tanulókkal való kedvező kapcsolatot (N=25) és a tanulók motiváltságát (N=13) tekinti leglényegesebb kritériumnak. Ők jellemzően sem a kirekesztett tanulók bántalmazásának megelőzését (N=3), sem az agresszió visszaszorítását (N=2), sem a kirekesztett tanuló közösségbe történő bevonását (N=3) nem tekintik eredményességgel kapcsolatos elvárásnak. A kollégákkal való együttműködés szintén mindössze három, a szülőkkel való együttműködés mindössze egy főnek fontos közülük.

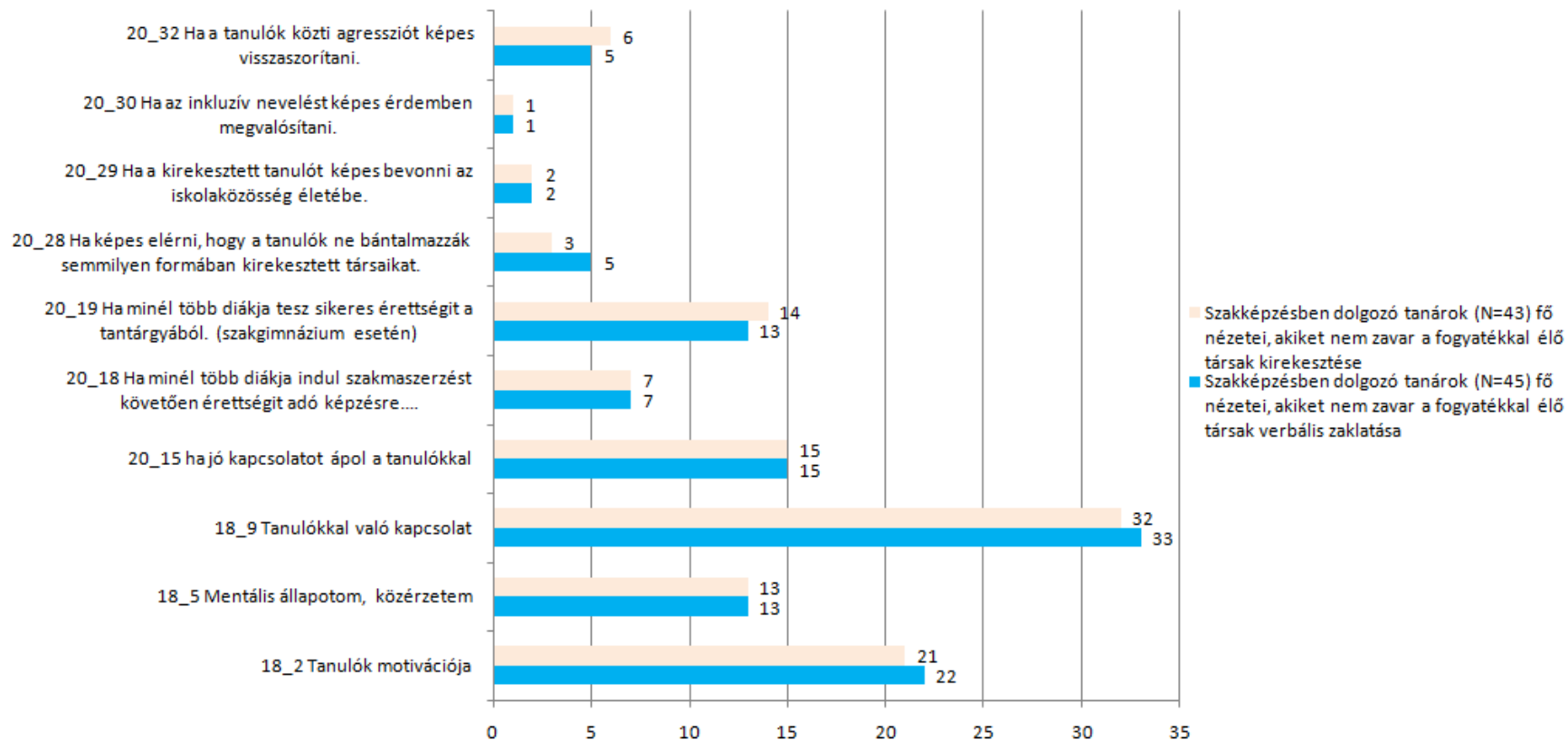
Azok körében, akik nem vagy inkább nem tekintik munkájukat zavaró tényezőnek a tanulók társaikkal szembeni zaklatását (N=71) N=52 vallja, hogy a tanulókkal való kedvező kapcsolat számára fontos, míg mindössze 24-en gondolják, hogy munkájuk eredményességét a tanulók motivációja befolyásolja leginkább. E két tényező mellett esetlegesen említésre

méltó lehet e pedagógusok körében, hogy saját mentális állapotuk, közérzetük is lényeges eredményességet befolyásoló tényezőként jelenik meg nézetrendszerükben. (N=21) (11. ábra)



11. ábra. Szakképzésben dolgozó tanárok (N=71) fő nézetei az eredményesség ismerveiről és arról, min múlik munkájuk eredményessége (alsó négy oszlop), akiket nem zavar az egyes társak verbális zaklatása. (Saját szerk.)

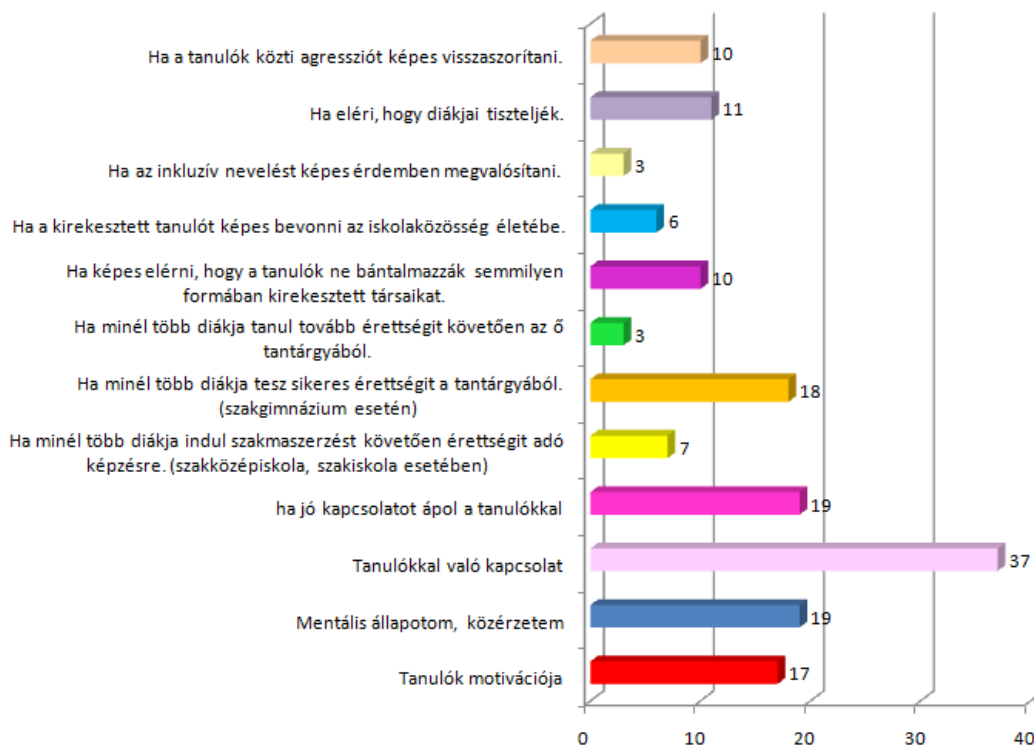
Hasonlóan alakult a válaszadás azok körében is, akiket fogyatékkal élő társak verbális zaklatása (N=45), kirekesztésük (N=44) nem vagy inkább nem zavar. Valamennyi esetben a tanulókkal való kapcsolat, esetleg a tanulói motiváltság az, amin meglátásuk szerint alapszik eredményességük. Azonban nincs összefüggés a motiváltság elvárása és a fogyatékkal élő társak verbális zaklatása vagy épp kirekesztésük mint zavaró tényező megítélése között.



12. ábra. Azon szakképzésben dolgozó pedagógusok eredményességgel és azt befolyásoló tényezőkkel kapcsolatos nézeteinek összehasonlítása, akiket nem zavar a fogyatékkal élő tanulók kirekesztése illetve verbális zaklatása (N=71). (Saját szerk.)

Vizsgáltuk mind a pedagógusi eredményességgel, mind az azt befolyásoló tényezőkkel kapcsolatos vélekedéseket a fogyatékkal élő tanulók kirekesztését és verbális zaklatását csekély mértékben zavaró tényezőnek tekintő pedagógusok körében és azt találtuk, hogy elsődlegesen a tanulók motivációja, velük való kapcsolat az valamennyi esetben, melyet legerőteljesebben elvárnak. Azonban lényegesen nagyobb arányban tekintik a tanulókkal való kedvező kapcsolatot feltételnek, mint önmaguk számára elvárásnak, tehát saját felelősségük tudata csupán csekély mértékben jelenik meg e téren. Az is kitűnik az eredményekből, hogy a kiemelkedő mérhető eredményeket (továbbtanulás a tantárgyából, sikeres érettségi vizsga) épp úgy nem nevezik meg elvárásként, mint a neveléssel kapcsolatos értékeket (inkluzív nevelés érdemi megvalósítása) vagy a tanulóközösség építését, de ugyanakkor azt sem várják el, hogy tiszteljék őket tanulóik és nincsenek tudatában annak, hogy mentális állapotuk, közérzetük eredményességükre bármilyen hatást gyakorolna. (12. ábra)

Ahogy az a 13. ábra adatai alapján kirajzolódik, azok körében, akiket zavar a tanulók verbális zaklatása (N=53) szintén a tanulókkal való kedvező kapcsolat (N=37) az a kritérium, amit munkájuk leginkább befolyásoló tényezőjeként neveznek meg, azonban a tanulók motivációja (N=17) mellett – ha nem is jelentős mértékben nagyobb elemszámban – megjelenik a saját közérzetre (N=19) és a tanulókkal való jó kapcsolat kiépítésére való törekvés (N=19), valamint a mérhető eredmények közül a sikeres érettségi arányának növelése (N=18) is megjelenik. A bántalmazás megelőzése (N=10) és az agresszió visszaszorítására történő törekvés (N=10) is megjelenik célrendszerükben, még, ha nem is érvez prioritást. Akiket a fogyatékkal élő társak verbális zaklatása (N=19), kirekesztése (N=18) vagy fizikai bántalmazása (N=18) zavar szintén a tanulókkal való kedvező kapcsolatot és tanulói motiváltságot neveztek meg, mint azt a tényezőt, melyen munkájuk eredményessége leginkább múlik, eltekintenek azonban az együttműködéstől szülőkkal, kollégákkal valamint az agresszió, kirekesztés, a kirekesztettek bántalmazásának visszaszorításától vagy a kirekesztett tanulók közösségbe történő bevonásától, igaz esetükben, mivel igen kevesen voltak ilyenek a mintában, nehéz messzemenő következtetéseket levonni. Nincs azonban összefüggés a tanulókkal való kedvező kapcsolatra, kedvező közérzetre törekvés és az agresszív megnyilvánulások megítélése között. Mindezek alapján kijelenthető, hogy általánosságban jelennek meg a pedagógusi munka eredményességének feltételeiként gondolkodásukban.



13. ábra. Szakképzésben dolgozó tanárok (N=53) fő nézeti eredményességük feltételeiről és azt befolyásoló tényezőkről, akiket zavar az egyes tanulók verbális zaklatása. (Saját szerk)

A gimnáziumban dolgozó tanárok (N=150) esetében már valamelyest nagyobb teret kap a kollégákkal illetve szülőkkel való együttműködésre történő törekvés, mint elvárás, ugyanakkor ezeket nem tekintik munkájuk eredményességét befolyásoló tényezőknek.

Azok körében, akit a tanulók társakat érintő verbális zaklatása nem vagy inkább nem zavar (N=65), elsődlegesen a tanulókkal való kapcsolat (N=37) és a tanulói motiváltság (N=31) az a tényező, melyen meglátásuk szerint munkájuk eredményessége múlik, mely tényezők egymással össze is függenek. (Cramers'V=0,413, Approx. sig=0,001) Ennek oka egyébként, hogy e két elvárás a teljes mintában is összefügg egymással. (Cramer'sV=0,333; Approx. sig=0,000) (Lásd V. Függelék Keresztábra-elemzések A gimnáziumban dolgozó tanárok keresztábra-elemzéses vizsgálatának eredményei). Bár ezek a fő eredmények, azonban érdemes hozzátenni, hogy a szülőkkel való együttműködés (N=16) és a kollégákkal a tanulók érdekében történő kooperáció (N=20) is megjelenik, továbbá szakképzésben dolgozó kollégáiknál nagyobb arányban törekszenek a deviáns magatartással veszélyeztetett tanulók támogatására (N=14) és a kirekesztett tanulók közösségbe történő bevonására. Legalábbis e tényezők elvárás szintjén erőteljesebben jelennek meg gondolkodásukban.

E probléma a gimnáziumban dolgozók közül mindössze 16 főt zavar, így az ő vonatkozó nézeteikről érdemi következtetéseket nem tudunk levonni.

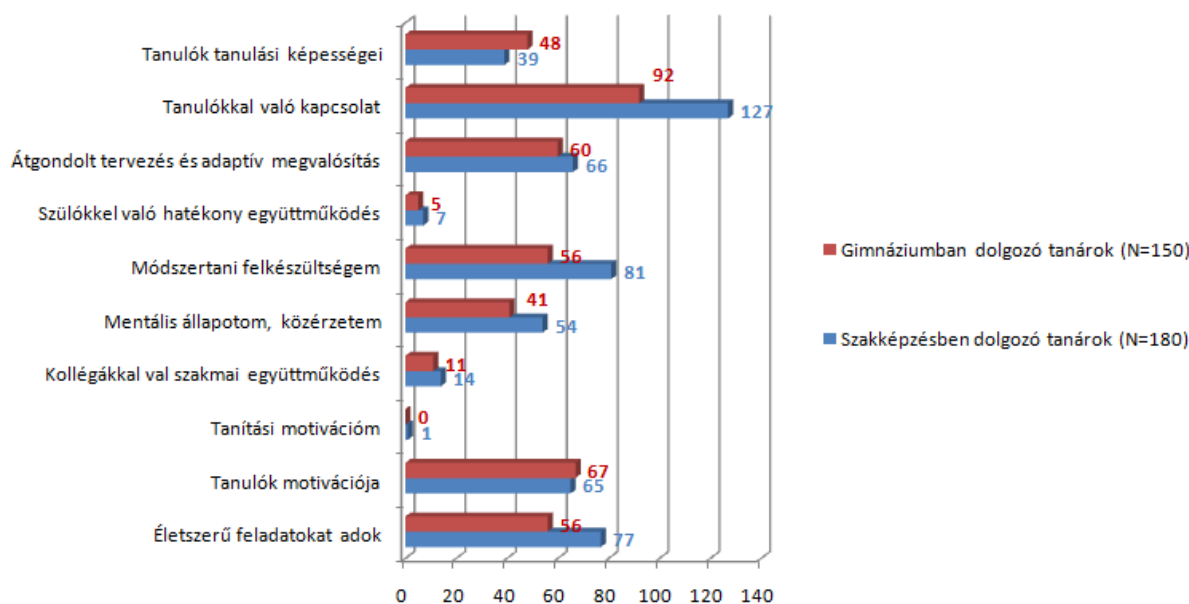


Összességében tehát levonható a következtetés, miszerint a pedagógusok a gyakorlatias, tanulók által is érzékelhető fejlesztő hatást nyújtó tanórák biztosítását várják el önmaguktól. A gimnáziumban dolgozó pedagógusok esetében a tartós konstruktív életvezetés kialakításának támogatása is kulcsszerepet kap. E tényező, ha nem is vezető helyen, de a szakképzésben dolgozó pedagógusok értékrendjében is megjelenik.

A destruktív életvezetés, iskolai agresszió visszaszorítását, kezelését, annak érdekében történő együttműködést nem tekintik sem a szakképzésben sem a gimnáziumban dolgozó pedagógusok kiemelt feladatuknak, ugyanakkor – függetlenül attól, hogy az iskolai agressziót érintő problémákat milyen mértékben tekintik munkájukat nehezítő tényezőnek – elvárják a tanulók motivált magatartását és a velük való kedvező kapcsolatot. Céljuk, hogy diákjaik kedveljék őket, eredményesnek tekintik azon tanárokat, akik jó kapcsolatot ápolnak diákjaikkal, ugyanakkor a társakkal való kedvező viszony alakításában csekély mértékben látják át saját kulcsszerepüket.

### 8.1.2. Az eredményesség záloga

Úgy vélik a megkérdezett tanárok, munkájuk eredményessége elsődlegesen a tanulókkal való kapcsolaton, valamint saját módszertani felkészültségükön – az általuk adott életszerű feladatokon,– továbbá az átgondolt tervezésen és adaptív megvalósításon valamint a tanulói motiváltságon múlik. (14. ábra)



14. ábra. Az eredményesség „záloga”- ahogy azt szakképzésben (N=180) illetve gimnáziumban dolgozó pedagógusok (N=150) látják

A tanulói motiváltság elvárásának és átgondolt tervezés és adaptív megvalósítás törekvésének kapcsolata azonban az esetek többségében a szakképzésben nem esik egybe.

Keresztábla-elemzés során azt találtuk, hogy szakképzésben csupán a 67 esetből 19-ben egyezik, míg gimnáziumban ez az arány közel az esetek nagyjából fele ( $N=29$ ). *(Lásd V. Függelék Keresztábla-elemzések A gimnáziumban dolgozó tanárok keresztábla-elemzéses vizsgálatának eredményei)* Utóbbi esetben közepesen erős, ugyanakkor szignifikáns az összefüggés (Cramer's  $V=0,333$ ; Approx. Sig= $0,000$ )

A gimnáziumban dolgozó tanárok körében folytatott vizsgálat keresztábla-elemzése azt mutatja, hogy a tanulókkal szembeni motiváltságra és az pedagógus önmagával szembeni támasztott életszerű feladatok biztosítására vonatkozó elvárás jelenik meg egymással összefüggésben. (Cramer's  $V=0,361$ ; Approx. sig.= $0,000$ ) A tanulói motiváltság elvárásához kapcsolódik továbbá a tanulókkal való kedvező kapcsolat kialakításának törekvése (Cramer's  $V=0,333$ ; sig= $0,000$ ) *(A részleteket lásd V. fejezet Függelék A kvantitatív szakasz lekérdezései. Keresztábla-elemzések A gimnáziumi tanárok keresztábla-elemzéses vizsgálatának eredményei)*

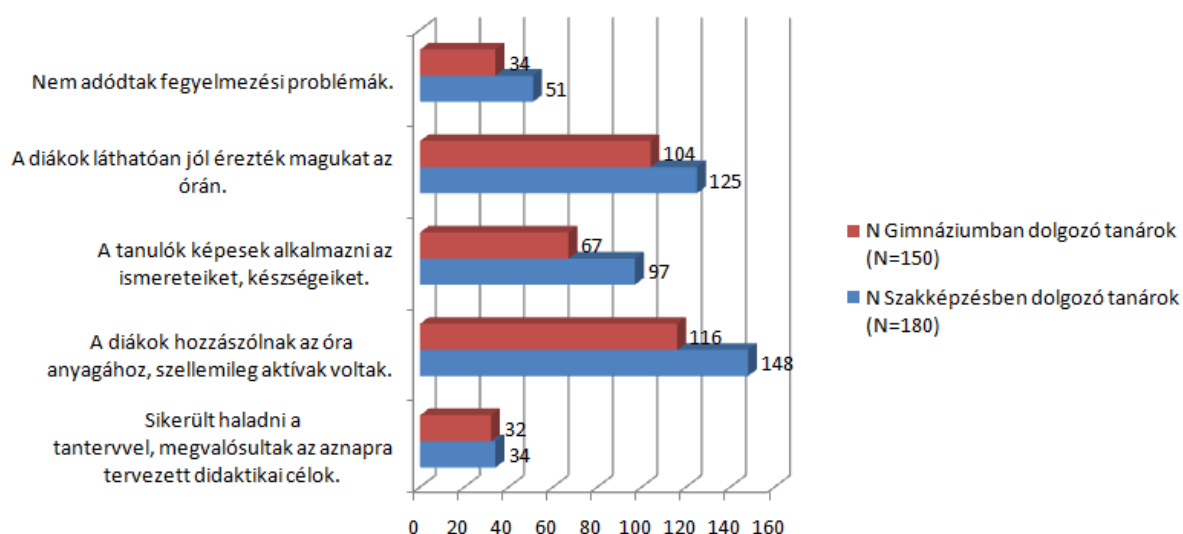
Saját közérzetüknek a szerepét is többen (szakképzésben dolgozó tanárok körében  $N=54$  gimnáziumban  $N=41$ ) átlátják, azonban a kollégákkal való együttműködést kevesen (szakképzés esetén  $N=14$ , gimnáziumban  $N=11$ ) tekintik eredményességi kritériumnak, míg a szülőkkel való együttműködésre ennél is kevesebben (szakképzésben  $N=7$  gimnáziumban  $N=5$ ) törekszenek. Ez gimnáziumi pedagógusok esetén a korábban vázolt eredményeknek látszólag ellentmond, és arra utal, bizonyos célok – pl. destruktív életvezetés visszaszorítása – érdekében hajlandóak az együttműködésre, ám általánosságban kevésbé jellemző.

Összességében, jelen eredmények nyomán kijelenthető, hogy a tanulókkal való kedvező vagy épp kedvezőtlen kapcsolat szerepét, a tanulói motiváltságot, gyakorlatorientáltságot tekintik munkájuk eredményességét befolyásoló tényezőnek a pedagógusok, melyhez eszközként az átgondolt tervezésen és adaptív megvalósításon, valamint módszertani felkészültségen keresztül vezet az út. Az életszerű feladatokat vélhetően intézménytípus és általuk definiált feladatkör eltéréseiből adódóan jelölték kevesebben a gimnáziumi pedagógusok. A tanulók tanulási képességeire elsősorban a gimnáziumi tanárok támaszkodnak ( $N=48$ , ami 31,8%-os gyakoriságot jelent, míg szakképzésben 21,7% a százalékos gyakoriság,  $N=39$  fő tekinti lényeges támasznak.) Bevallásuk szerint mentális állapotuk, közérzetük eredményes munkában játszott szerepét szubjektíve alacsony arányban látják át (30-30% jelölte mindkét részmintában). A pedagógusok tehát egyértelműen a tanulókkal való kapcsolatuktól teszik függőnek tekintik

munkájuk “eredményességét”, azaz a tanulók körében elért “teljesítmény” (azaz mérhető eredmények, tantárgyi attitűd) fokozásának képességét.

### 8.1.3. Az eredményes tanóra jellemzői

Eredményes óra alatt azon foglalkozásokat értik a tanárok, amikor a diákjaik aktívak, véleményt nyilvánítanak az órán (szakképzésben N=148; gimnáziumban N=116), illetve, láthatóan jól érezték magukat azon (szakképzésben N=125; gimnáziumban N=104), továbbá képesek gyakorlatba ültetni tudásukat, tehát nem reprodukcióban, „rituálisan” tanulnak (szakképzésben N=97; gimnáziumban N=67). A fegyelmezetlenség hiányára vonatkozó válaszlehetőségeket (pl. nem volt verekedés, nem adódott konfliktus a diákok, vagy a tanár és diákok között, nem szaladgáltak ki az óráról) nem nevezték meg a pedagógusok eredményességi kritériumként, azonban azt a szakképzésben dolgozó pedagógusok közül 51-en említik (28% a százalékos gyakoriság), hogy nem adódtak fegyelmezési problémák. Ezt a gimnázium viszonylatában 34 fő tette meg (22,5% a százalékos gyakoriság). Százalékos gyakoriságban tehát megközelíti a szakképzés arányait. (15. ábra) E 34 főből egyébként mindössze 10 fő említette, hogy a tanulók magatartási problémái nehezítik óráit. A szakképzés esetében 24-en, tehát közel a fele azoknak, akik azt állítják, ha nem adódnak fegyelmezési problémák, az már sikeres óra, állítja, hogy magatartási problémák nehezítik tanóráikat. (Borsodi, 2019 a) A magatartási problémák, mint tanórát nehezítő tényezők és aközött, ha egy szakképzésben dolgozó pedagógus azt állítja, az már “sikeres” óra, ha nem adódtak fegyelmezési problémák, keresztábra-elemzés segítségével közepesen erős összefüggést ( $\text{sig}=0,001$ ; Cramer’s  $V=0,241$ ) tártunk fel. (Lásd V. fejezet Függelék A kvantitatív szakasz lekérdezései. Keresztábra-elemzések Szakképzésben dolgozó tanárok vizsgálatának eredményei)

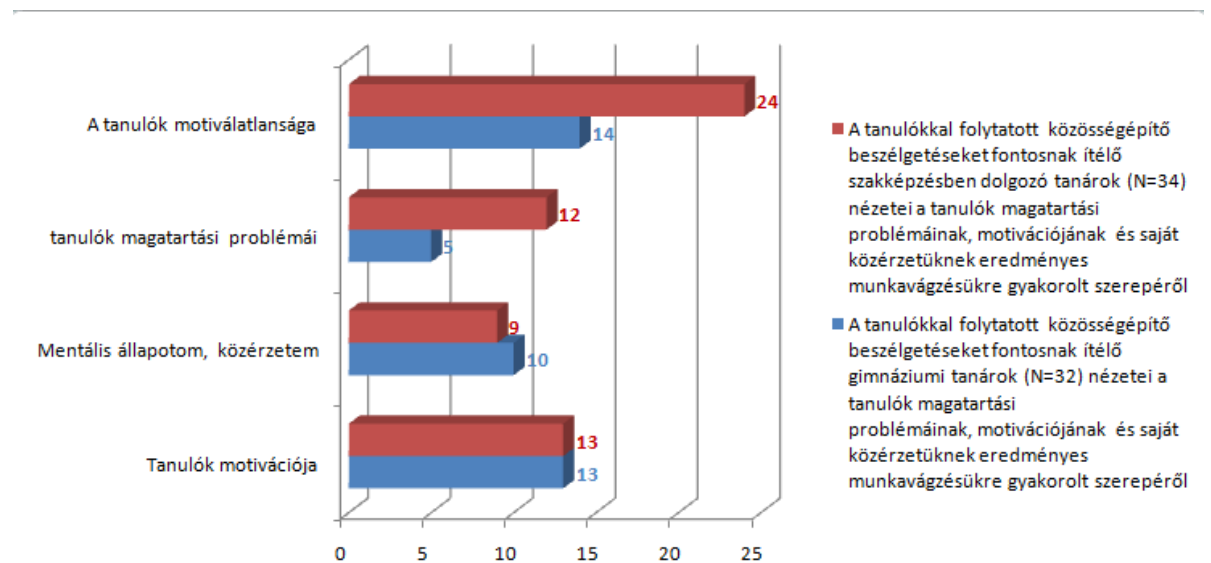


15. ábra. A sikeres óra jellemzői. Szakképzésben (N=180) valamint gimnáziumban (N=180) dolgozó tanárok fő választási tendenciái (Forrás: SPSS 20)

A pedagógusok javarészt tisztában vannak azzal, hogy az „óraleadó” szerep elavult, hiszen a teljes mintában szakképzésben (N=180) mindössze N=34 fő várja el magától eredményességi kritériumként az aznapra tervezett didaktikai célok megvalósítását. Gimnáziumban (N=150) azonban N=32.

80 szakképzésben dolgozó közismereti tantárgyat oktató tanár utal arra, hogy eredményként éli meg a tanulói érdeklődést, azaz, ha a diákok a tananyagon túlmutatóan is érdeklődnek az adott téma iránt, gimnáziumi tanárok körében hasonló a százalékos gyakoriság, hiszen 78 fő utalt erre. A közösségépítést célzó beszélgetések tanórai megvalósítását (mely pl. a „Te órádhoz” vagy „ráhangolódáshoz” hasonló fejlesztés bevezetésének alapja lehet) eredményességi kritériumként a gimnáziumban 32-en, a szakképzésben 34-en említették. (Borsodi, 2019 a)

E pedagógusok közül szakképzésben csupán 12-en, gimnáziumban 5-en látják úgy, hogy a munkájukat nehezítő tényezők közé tartoznak a tanulói magatartási problémák, míg diákjaik motiválatlanságára szakképzésben N=24, gimnáziumban N=14 panaszkodik. Mind szakképzésben mind gimnáziumban N=13 a beszélgetéseket a sikeres óra ismérvének tekintő pedagógus véli úgy, hogy a tanulók motivációja munkájának hatékonyságát befolyásolja. Kijelenthető továbbá a diákjaik körében beszélgetéseket folytató pedagógusok közül a szakképzésben (N=34) N=9 pedagógus, míg gimnáziumban (N=32) N=10 érzi úgy, hogy mentális állapota, közérzete is befolyásolja munkája eredményességét. (16. ábra)

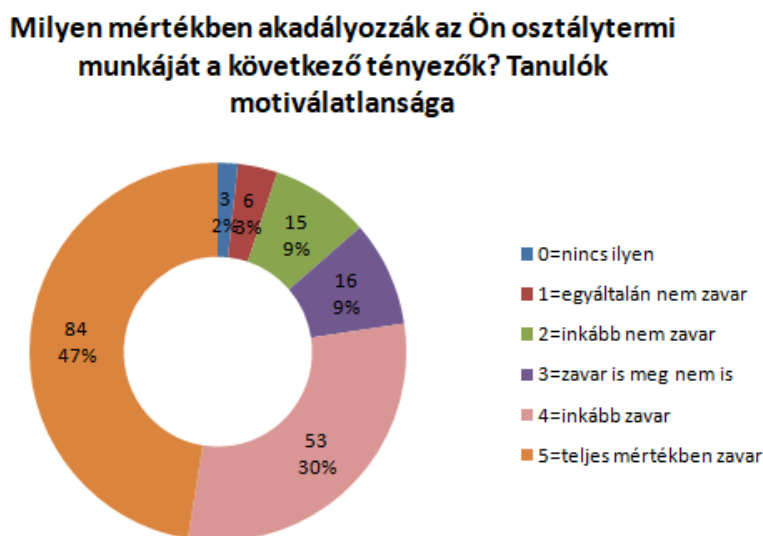


16. ábra. A tanulókkal folytatott közösségépítő beszélgetéseket eredményességi kritériumként önmaguktól elváró szakképzésben (N=34) valamint gimnáziumban dolgozó (N=32) tanárok nézetei tanulók magatartási problémáinak, motivációjának és saját közérzetüknek eredményes munkavégzésükre gyakorolt szerepéről. (Saját szerk.)

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a pedagógusok eredményes óráként azon foglalkozásokat azonosítják, melyek során diájaik aktívak, véleményt nyilvánítanak és melyeken jól érzik magukat illetve melyek során bizonyítják, órán elsajátított ismereteiket képesek gyakorlatba ültetni. Ez összhangba hozható a korábban vázolt eredményekkel, melyek szerint eredményes az a pedagógus, aki a tanulók által is érzékelhetően fejlesztő illetve gyakorlatorientált órákat tart. A közösségépítő beszélgetések tanórai megvalósítását nem tekintik az eredményes óra legfőbb jellemzőjének. Ez is alátámasztani látszik azon eredményeinket, melyek azt mutatják, hogy a tanulók közösségfejlesztését nem tekintik a pedagógusok kiemelt feladatuknak. Azt is láthattuk, hogy azon pedagógusok, akik ezt mégis lényeges tanórai feladatnak tekintik, ugyanúgy a tanulói motivátlanság problémájára panaszkodnak, mint más, közösségépítést nem előtérbe helyező kollégáik. A tanulói motivátlanság észlelésére tehát a tanulók közösségfejlesztésére vonatkozó törekvés nincs kihatással.

#### 8.1.4. A pedagógus eredményes tanórai munkáját nehezítő tényezők

Leginkább zavaró tényezőként (mint az előkutatás során is) a pedagógusok a tanulói motivátlanságot nevezték meg. Szakképzésben 137 pedagógus állította, hogy inkább vagy teljes mértékben jellemző, hogy ez nehezíti leginkább az óráját (17. ábra).



17. ábra. A tanulói motivátlanság, mint tanórát nehezítő tényező a szakképzésben dolgozó tanárok szerint (N=177). (Saját szerk.)

Szakképzésben dolgozó tanárok összesen 137-en érzik úgy, hogy inkább vagy teljes mértékben nehezíti tanórájuk megtartását a tanulók motivátlansága, közülük 118-an azonosítják azt munkájut nehezítő tényezőként. Ezt a szoros összefüggést ( $\eta^2=0,477$ ;  $\text{sig}=0,000$ ) a kereszttábla-elemzés is megerősítette. (Lásd V. fejezet Függelék A kvantitatív

szakasz lekérdezései. Keresztábra-elemzések Szakképzésben dolgozó tanárok vizsgálatának eredményei)

A gimnáziumban 76, a tanórai munkát inkább vagy teljes mértékben megnehezítő jelenségként megnevező pedagógus közül N=50, aki mindennapi munkája során is úgy érzi, ezzel küzd. Bár a gimnáziumban alig több mint a válaszadók fele, „mindössze” 76 fő állította, hogy inkább vagy teljes mértékben zavaró tényezőként tekint a motivátlanságra, mégis ez tekinthető a vezető problémának körükben is. Emellett az alacsony tanulói motiváltság egyéb megnyilvánulásait, mint hiányzások, házi feladat hiánya, késések, óra alatti beszélgetés élték meg tanórájukat leginkább zavaró tényezőként a pedagógusok. E problémák gimnáziumban és szakképzésben is a leglényegesebbként kerültek említésre, ám a szakképzésben valamennyi esetben nagyobb arányban, akár 4-szer, 5-ször többen állították, hogy inkább vagy teljes mértékben zavarják e tényezők tanórájuk menetét.

	Szakképzés (N=180)	Gimnázium (N=150)	Szakképzés (N=180)	Gimnázium (N=150)	Szakképzés (N=180)	Gimnázium (N=150)
	4-5 (jelentős mértékben zavarja) (gyakoriság N)		1-2 (egyáltalán nem zavarja) (gyakoriság N)		0 (nincs ilyen) (gyakoriság N)	
Egy-egy tanuló kirekesztése	37	20	79	63	36	44
Egymás bántalmazása, verbális zaklatása	53	16	71	65	35	56
Fogyatékkal élő társak kirekesztése	18	16	45	25	107	109
Fogyatékkal élő társak fizikai bántalmazása	18	15	34	17	122	114
Droghasználat	18	9	51	26	100	113
Alkoholfogyasztás	15	10	51	28	103	108

14. táblázat. Elgondolkodtató adatok annak kapcsán milyen mértékben ítélik munkájukat zavaró tényezőnek a pedagógusok a destruktív életvezetés és iskolai agresszió egyes megnyilvánulási formáit. (saját szerk.)

Elgondolkodtatóak a fenti adatok (14. táblázat), melyekben azt láthatjuk, hogy sem a kedvezőtlen légkör kialakítása (agresszió különböző formáinak megjelenése) sem a destruktív életvezetés nem tekinthető a pedagógusok szerint tanórákat nehezítő tényezőnek. Látható, hogy a pedagógusok jellemzően tisztában vannak e problémák létezésével, ám úgy tűnik, azokat mintegy „lerázzák magukról” és kizárólag az oktatási értékek és „oktatási eredményesség” kritériumaira összpontosítanak, nem várják el önmaguktól e helyzetek kezelését, annak ellenére, hogy a tanulóktól motiváltságot igényelnének, ám az annak hiányával szorosan összefüggő tanulói közérzet javításával kapcsolatos feladatokat nem érzik sajátjuknak. Mint arra rámutattunk, mindezek jegyében sem törekszenek sem egymással sem a szülőkkel való együttműködésre.

E feladatok több esetben a kirekesztés (legyen oka „egyszerű” ellenszenv vagy épp különleges bánásmódot igénylő tanuló ellen irányuló hátrányos megkülönböztetés akár

tettlegességig fajuló megnyilvánulása, melyet akár már a DFHT-hoz hasonló pedagógiai módszerek adaptálásával lehetne kezelni) illetve destruktív életvezetés (melynek visszaszorításában a szülőkkel való együttműködés fontosságára is érdemes lenne hangsúlyt fektetni, ám ezt sem jelölték meg lényeges kritériumként a pedagógusok) problémáival kapcsolatosak, melyek egyértelműen rombolják a tantermi közérzetet és az által a motivációt.

Megállapítható azonban, hogy akik a tanulók motivátlanságára panaszkodnak, önmaguk felé elvárásként fogalmazznak meg olyan kompetenciákat, készségeket, tudáselemeket, melyek mind a szakirodalom, mind a mindennapi pedagógiai tevékenység során egyértelműen és bizonyíthatóan a tanulók motiválását szolgálják. A szakképzésben dolgozó pedagógusok esetében a pedagógusok mind a diákok felé tanúsított toleranciát, mind az empátiát – melynek tanárok gondolkodásában élő meghatározása kételkedésekre adhat okot, ahogy arra Köcséné (2009) is rámutatott, – mind a tanulókkal való együttműködés készségét, mind a pedagógusi kreativitást és innovativitást lényegesnek ítélik, valamint a differenciált fejlesztést is inkább lényeges tényezőként azonosítják. (15. táblázat)

	tolerancia a diákok vonatkozásában	empátia a tanulók irányában	tanulókkal való együttműködés készsége	tanulók közösségének fejlesztésében való közreműködés	tanulók személyre szabott, differenciált fejlesztése	humorérzék	kreativitás, innovativitás
N	136	136	136	136	136	136	136
Érvényes							
Hiányzó	1	1	1	1	1	1	1
Átlag	4,46	4,58	4,68	4,17	4,01	4,57	4,63
Sztenderd hiba	,053	,052	,051	,060	,073	,054	,051
Medián	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00
Módusz	5	5	5	4	4	5	5
Szórás	,620	,603	,593	,705	,852	,628	,596
Variancia	,384	,364	,351	,497	,726	,395	,355
Terjedelem	3	3	4	3	4	3	3
Mínimum	2	2	1	2	1	2	2
Maximum	5	5	5	5	5	5	5

15. táblázat. Legjellegzetesebb személyen belüli jellemzőkre vonatkozó elvárások a tanulók motivátlanságát mindennapi munkájukat zavaró tényezőnek tekintő szakképzésben dolgozó pedagógusok (N=137) körében. (Forrás SPSS 20)

A tanulókkal kapcsolatos empátiát és toleranciát várják el önmaguktól, erős, szignifikáns összefüggést mutat továbbá a tanulókkal való együttműködésre törekvés és az irántuk érzett empátia kialakítása, továbbá a tanulók közösségének fejlesztésében való közreműködés igénye kapcsolódik szorosan a tanulók személyre szabott fejlesztésének elvárásához a tanulói motivátlanságra panaszkodó szakképzésben dolgozó pedagógusok

esetében. Az önmaguktól elvárt kreativitás szorosan összefügg a humorérzék, mint követelmény megfogalmazásával is. (16. táblázat)

		tolerancia a diákok vonatkozásában	empátia a tanulók irányában	tanulókkal való együttműködés készsége	tanulók közösségének fejlesztésében való közreműködés	tanulók személyre szabott, differenciált fejlesztése	humorérzék	kreativitás, innovativitás
tolerancia diákok vonatkozásában	a	1	,736**	,369**	,273**	,179*	,275**	,226**
	r		,000	,000	,001	,037	,001	,008
	N	136	136	136	135	136	136	135
empátia tanulók irányában	a	,736**	1	,429**	,255**	,034	,163	,110
	r	,000		,000	,003	,692	,058	,206
	N	136	136	136	135	136	136	135
tanulókkal való együttműködés készsége	a	,369**	,429**	1	,370**	,353**	,211*	,287**
	r	,000	,000		,000	,000	,014	,001
	N	136	136	136	135	136	136	135
tanulók közösségének fejlesztésében való közreműködés	a	,273**	,255**	,370**	1	,591**	,177*	,248**
	r	,001	,003	,000		,000	,040	,004
	N	135	135	135	135	135	135	134
tanulók személyre szabott, differenciált fejlesztése	a	,179*	,034	,353**	,591**	1	,194*	,254**
	r	,037	,692	,000	,000		,024	,003
	N	136	136	136	135	136	136	135
humorérzék	a	,275**	,163	,211*	,177*	,194*	1	,609**
	r	,001	,058	,014	,040	,024		,000
	N	136	136	136	135	136	136	135
kreativitás, innovativitás	a	,226**	,110	,287**	,248**	,254**	,609**	1
	r	,008	,206	,001	,004	,003	,000	
	N	135	135	135	134	135	135	135

16. táblázat. A legjellegzetesebb személyen belüli tényezőkkel kapcsolatos elvárások összefüggései a tanulói motiválatlanságot tanórát nehezítő tényezőként azonosító szakképzésben dolgozó tanárok körében. (Forrás: SPSS 20)<sup>7</sup>

Ahogy azt a szakképzésben dolgozó tanárok esetében is láttuk, gimnáziumban is a kiemelkedő elvárások közül legkevésbé lényegesnek a személyre szabott differenciálás tűnik. A tolerancia és empátia, a tolerancia és a tanulókkal való együttműködés, valamint a tolerancia és humorérzék, tolerancia és kreativitás, innovativitás az, melyekre vonatkozó elvárások leginkább összefüggenek a tanulói motiválatlanság problémáját súlyos tanórát nehezítő tényezőként észlelő gimnáziumi tanárok esetében. (17. táblázat)

<sup>7</sup> A legerősebb összefüggéseket, ahol  $r \geq 0,4$ ;  $p=0,000$  sárgával jelöltük.



		tolerancia a diákok vonatkozásában	empátia a tanulók irányában	tanulókkal való együttműködés készsége	tanulók közösségének fejlesztésében való közreműködés	tanulók személyre szabott, differenciált fejlesztése	humorérzék	kreativitás, innovativitás
N	Érvényes	71	68	70	68	69	71	71
	Hiányzó	1	4	2	4	3	1	1
Átlag		4,48	4,63	4,69	4,12	3,91	4,44	4,48
Sztenderd hiba		0,092	0,086	0,083	0,108	0,103	0,1	0,094
Medián		5	5	5	4	4	5	5
Módusz		5	5	5	4	4	5	5
Szórás		0,772	0,71	0,692	0,89	0,853	0,841	0,79
Variancia		0,596	0,505	0,48	0,792	0,728	0,707	0,625
Terjedelem		4	4	4	4	4	4	4
Minimum		1	1	1	1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5	5	5	5

17. táblázat. Legjellegesebb személyen belüli jellemzőkre vonatkozó elvárások a tanulók motiválatlanságát mindennapi munkájukat zavaró tényezőnek tekintő gimnáziumban dolgozó pedagógusok (N=76) körében. (Forrás SPSS 20)

A gimnáziumi tanárok elvárásrendszerében erősebbek az összefüggések, mint a szakképzésben.

		tolerancia a diákok vonatkozásában	empátia a tanulók irányában	tanulókkal való együttműködés készsége	tanulók közösségének fejlesztésében való közreműködés	tanulók személyre szabott, differenciált fejlesztése	humorérzék	kreativitás, innovativitás
tolerancia a diákok vonatkozásában	r	1	,657**	,539**	,297*	,348**	,476**	,468**
	p		0	0	0,011	0,002	0	0
	N	76	71	75	73	75	76	76
empátia a tanulók irányában	r	,657**	1	,696**	,286*	,477**	,511**	,623**
	p	0		0	0,018	0	0	0
	N	71	71	70	68	70	71	71
tanulókkal való együttműködés készsége	r	,539**	,696**	1	,316**	,488**	,322**	,644**
	p	0	0		0,006	0	0,005	0
	N	75	70	75	73	75	75	75
tanulók közösségének fejlesztésében való közreműködés	r	,297*	,286*	,316**	1	,499**	0,207	,390**
	p	0,011	0,018	0,006		0	0,078	0,001
	N	73	68	73	73	73	73	73
tanulók személyre szabott, differenciált fejlesztése	r	,348**	,477**	,488**	,499**	1	,302**	,495**
	p	0,002	0	0	0		0,008	0
	N	75	70	75	73	75	75	75
humorérzék	r	,476**	,511**	,322**	0,207	,302**	1	,555**
	p	0	0	0,005	0,078	0,008		0
	N	76	71	75	73	75	76	76
kreativitás, innovativitás	r	,468**	,623**	,644**	,390**	,495**	,555**	1
	p	0	0	0	0,001	0	0	
	N	76	71	75	73	75	76	76

18. táblázat. A legjellegesebb személyen belüli tényezőkkel kapcsolatos elvárások összefüggései a tanulói motiválatlanságot tanórát nehezítő tényezőként azonosító gimnáziumban dolgozó tanárok (N=76) körében. (Forrás: SPSS 20)

Az empátiára törekvéssel nem csupán a tanulók iránti tolerancia elvárása függ össze, hanem a tanulókkal való együttműködés igénye is, melyhez igen szorosan fűződik az

innovativitás szükségességének gondolata, utóbbihoz pedig a jó humorérzék, mint kulcselvárás megfogalmazása. (18. táblázat)

Miután a filtert eltávolítottuk, szintén elvégeztük e tényezők elvárására vonatkozó vizsgálatot és azt találtuk, hogy hasonló intenzitással jelennek meg a teljes mintában, (19. táblázat) azonban a tanulói közösségfejlesztésben való együttműködésre és a személyre szabott differenciálásra történő elvárás között lényegesen erőteljesebb összefüggés jelenik meg a szakképzésben. (20. táblázat)

		tolerancia a diákok vonatkozásában	empátia a tanulók irányában	tanulókkal való együttműködés készsége	tanulók közösségének fejlesztésében való közreműködés	tanulók személyre szabott, differenciált fejlesztése	humorérzék	kreativitás, innovativitás
N	Érvényes	178	178	178	177	178	178	176
	Hiányzó	2	2	2	3	2	2	4
Átlag		4,48	4,60	4,70	4,20	4,02	4,60	4,64
Sztenderd hiba		,046	,044	,043	,052	,065	,045	,044
Medián		5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00
Módusz		5	5	5	4	4	5	5
Szórás		,613	,586	,569	,685	,863	,605	,579
Variancia		,375	,343	,323	,470	,745	,365	,336
Terjedelem		3	3	4	3	4	3	3
Minimum		2	2	1	2	1	2	2
Maximum		5	5	5	5	5	5	5

19. táblázat. A legjellegzetesebb, belső jellemzőkre vonatkozó elvárások a mintánkban résztvevő szakképzésben dolgozó pedagógusok körében. (Forrás SPSS 20)

A szakképzésben dolgozó pedagógusok belső jellemzőik vonatkozásában elsődlegesen a tanulókkal való együttműködésre törekvést, erre vonatkozó készségeket, a kreativitást, humorérzékét tanulók irányában érzett empátiát valamint toleranciát tekintik, valamint törekszenek a tanulók közösségfejlesztésében való közreműködésre és a tanulók differenciált fejlesztésére. (19. táblázat)

		tolerancia a diákok vonatkozásában	empátia a tanulók irányában	tanulókkal való együttműködés készsége	tanulók közösségének fejlesztésében való közreműködés	tanulók személyre szabott, differenciált fejlesztése	humorérzék	kreativitás, innovativitás
tolerancia diákok vonatkozásában	r	1	,745**	,464**	,372**	,193**	,386**	,368**
	p		,000	,000	,000	,010	,000	,000
	N	178	178	178	177	178	178	176
empátia tanulók irányában	r	,745**	1	,541**	,343**	,085	,298**	,312**
	p	,000		,000	,000	,260	,000	,000
	N	178	178	178	177	178	178	176
tanulókkal való együttműködés készsége	r	,464**	,541**	1	,476**	,324**	,392**	,514**
	p	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	178	178	178	177	178	178	176
tanulók közösségének fejlesztésében való közreműködés	r	,372**	,343**	,476**	1	,572**	,335**	,419**
	p	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	177	177	177	177	177	177	175
tanulók személyre szabott, differenciált fejlesztése	r	,193**	,085	,324**	,572**	1	,255**	,309**
	p	,010	,260	,000	,000		,001	,000
	N	178	178	178	177	178	178	176
humorérzék	r	,386**	,298**	,392**	,335**	,255**	1	,686**
	p	,000	,000	,000	,000	,001		,000
	N	178	178	178	177	178	178	176
kreativitás, innovativitás	r	,368**	,312**	,514**	,419**	,309**	,686**	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	176	176	176	175	176	176	176

20. táblázat. A legjellegzetesebb személyen belüli tényezőkkel kapcsolatos elvárások összefüggései a mintánkban részt vevő szakképzésben dolgozó tanárok körében. (Forrás: SPSS 20)

A szakképzésben dolgozó tanárokról általánosságban kijelenthető, hogy a kreativitást, innovativitást a tanulókkal való együttműködésben, közösségépítés terén várják el önmaguktól, valamint úgy vélik, a kreativitás mellé érdemes, ha kellő humorérzék is társul. Akik a tanulók személyre szabott differenciált fejlesztésére törekszenek, rendszerint a közösségépítésre is. Akik fontosnak ítélik a közösségépítést, rendszerint igyekeznek a tanulókkal együttműködni. (20. táblázat)

		tolerancia a diákok vonatkozásában	empátia a tanulók irányában	tanulókkal való együttműködés készsége	tanulók közösségének fejlesztésében való közreműködés	tanulók személyre szabott, differenciált fejlesztése	humorérzék	kreativitás, innovativitás
N	Érvényes	148	142	147	145	145	148	148
	Hiányzó	2	8	3	5	5	2	2
Átlag		4,47	4,63	4,66	4,13	3,99	4,51	4,53
Sztenderd hiba		,065	,064	,063	,076	,072	,071	,068
Medián		5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00
Módusz		5	5	5	5	4	5	5
Szórás		,795	,758	,763	,915	,862	,861	,828
Variancia		,632	,574	,582	,837	,743	,741	,686
Terjedelem		4	4	4	4	4	4	4
Minimum		1	1	1	1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5	5	5	5

21. táblázat. Legfőbb, belső jellemzőkre vonatkozó elvárások a mintánkban résztvevő gimnáziumban dolgozó pedagógusok körében. (Forrás SPSS 20)

Hasonló mértékű és a szakképzésben dolgozókkal azonos vezető elvárásokat támasztanak belső értékeikre vonatkozóan a gimnáziumi tanárok is. (21. táblázat)

		tolerancia a diákok vonatkozásában	empátia a tanulók irányában	tanulókkal való együttműködés készsége	tanulók közösségének fejlesztésében való közreműködés	tanulók személyre szabott, differenciált fejlesztése	humorérzék	kreativitás, innovativitás
tolerancia a diákok vonatkozásában	r	1	,770**	,678**	,494**	,432**	,647**	,632**
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	148	142	147	145	145	148	148
empátia a tanulók irányában	r	,770**	1	,770**	,497**	,455**	,707**	,737**
	p	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	142	142	141	139	139	142	142
tanulókkal való együttműködés készsége	r	,678**	,770**	1	,539**	,534**	,626**	,730**
	p	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	147	141	147	145	145	147	147
tanulók közösségének fejlesztésében való közreműködés	r	,494**	,497**	,539**	1	,586**	,504**	,563**
	p	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	145	139	145	145	143	145	145
tanulók személyre szabott, differenciált fejlesztése	r	,432**	,455**	,534**	,586**	1	,390**	,501**
	p	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	145	139	145	143	145	145	145
humorérzék	r	,647**	,707**	,626**	,504**	,390**	1	,772**
	p	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	148	142	147	145	145	148	148
kreativitás, innovativitás	r	,632**	,737**	,730**	,563**	,501**	,772**	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	148	142	147	145	145	148	148

22. táblázat. A legjellegzetesebb személyen belüli tényezőkkel kapcsolatos elvárások összefüggései a mintánkban részt vevő gimnáziumban dolgozó tanárok körében. (Forrás: SPSS 20)

A gimnáziumban az egyes jellemzők közötti összefüggés lényegesen erősebb és itt a személyre szabott differenciált fejlesztésre vonatkozó elvárás is lényegesen szorosabb pozitív összefüggést mutat valamennyi egyéb elvárással. (22. táblázat) A gimnáziumi pedagógusok tehát egyértelműen elvárják a tanulói közösségek fejlesztését, személyre szabott differenciált fejlesztést, igyekeznek humorosak lenni (ezt egyébként nyitott kérdésben is megerősítették, mikor arra a kérdésre, hogy mit szeretnek bennük a diákok, egyértelműen a humorérzékot nevezték meg), vágynak a kreatív, innovatív munka biztosítására, toleránsnak, empatikusnak igyekeznek látni önmagukat és mindezeket egymással szoros összefüggésben igyekeznek megvalósítani. Ezen összefüggések azonban lazulnak azok körében – ahogy arra rámutattunk – akik a tanulók motiválatlanságát munkájuk nehezítő tényezőiként nevezik meg. Faktoranalízis elvégzése során úgy találtuk, miszerint négy jellemző kategóriába sorolják a gimnáziumban dolgozó pedagógusok a tanórát nehezítő tényezőket. (23. táblázat)

	Rotálás utáni komponensmátrix (varimax Kaiser-féle normalizációs módszerrel)			
	Agresszív és destruktív megnyilvánulások	Tágabb értelemben vett fegyelmezési problémák	Motiválatlanság	Tárgyi feltételekből és szervezésből adódó problémák
Házi feladatok hiánya	,105	-,079	,770	,108
Késések	-,013	,235	,692	,201
Verekedés	,849	,296	,113	,136
Egymás verbális zaklatása, bullying	,459	,591	,060	,287
Óra alatti beszélgetés	-,031	,507	,348	,476
Egy-egy tanuló kirekesztése	,261	,748	,163	,117
Tanulói motiválatlanság	,088	,354	,664	,111
Iskolai tárgyak rongálása	,409	,712	,229	-,057
Szemtelen hangnem a tanárok felé	,316	,710	,365	,074
Hiányzások	,191	,322	,679	,041
Alkoholfogyasztás	,846	,175	,030	,288
Droghasználat	,874	,162	,038	,247
Dohányzással kapcsolatos problémák	,664	,197	,006	,280
Durva kifejezések használata a diákok között	,321	,724	,193	,218
Fogyatékkal élő társak verbális bántalmazása, zaklatása	,888	,308	,141	-,005
Fogyatékkal élő osztálytársak kirekesztése	,904	,269	,132	,023
Fogyatékkal élő osztálytársak fizikai bántalmazása	,871	,319	,134	-,012
Durva kifejezések használata a tanárral szemben	,650	,466	,306	-,060
Anyagi helyzeti különbségekből adódó konfliktusok	,395	,691	,087	,105
Magas osztálylétszám	,118	,191	,278	,575
Iskolai infrastruktúra hiánya	,272	,031	,086	,781

23. táblázat. Gimnáziumi tanárok(N=150) vonatkozó nézeteire vonatkozó faktoranalízis eredménye a tantermi munkájukat nehezítő tényezőkről. (Saját szerk.)

Első kategória az agresszív és destruktív életvezetés együttes megjelenése, második faktor igencsak heterogén, hiszen az óra alatti beszélgetést is idesorolják, viszont a verbális agresszív illetve iskolai tárgyak rongálását, tehát a tanulók enyhébbnek tekintett agresszív megnyilvánulásait is társaikkal, tanáraikkal szemben. E faktor a „tágabban értelmezett fegyelmezési problémák” nevet kapta. Harmadik faktor a tanulói motiválatlanság. Negyedik faktorként az intézményi tárgyi feltételrendszerből (infrastruktúra) és magas osztálylétszámából adódó problémák jelennek meg.

Szakképzés esetén szintén ugyanezen négy faktorra osztható a tanórai munkát nehezítő problémák pedagógusi észlelése, illetve zavaró vagy épp nem zavaró voltának azonosítása. Alapvető különbség mindössze annyi, hogy a szakképzésben nem csupán a hiányzások és motiválatlanság, hanem a késések és házi feladatok hiányának problémája is a „motiválatlanság” faktorba került. (24. táblázat)

	Rotálás utáni komponensmátrix (varimax Kaiser-féle normalizációs módszerrel)			
	Agresszió és destruktív életvezetés együttes megjelenése	Tágabb értelemben vett fegyelmezési problémák	Motiválatlanság	tárgyi feltételekből és szervezésből adódó problémák
Házi feladatok hiánya	,105	-,079	,770	,108
Késések	-,013	,235	,692	,201
Verekedés	,849	,296	,113	,136
Egymás verbális, bullying	,459	,591	,060	,287
Óra alatti beszélgetés	-,031	,507	,348	,476
Egy-egy tanuló kirekesztése	,261	,748	,163	,117
Tanulói motiválatlanság	,088	,354	,664	,111
Iskolai tárgyak rongálása	,409	,712	,229	-,057
Szemtelen hangnem a tanárok felé	,316	,710	,365	,074
Hiányzások	,191	,322	,679	,041
Alkoholfogyasztás	,846	,175	,030	,288
Droghasználat	,874	,162	,038	,247
Dohányzással kapcsolatos problémák	,664	,197	,006	,280
Durva kifejezések használata a diákok között	,321	,724	,193	,218
Fogyatékkal élő társak verbális bántalmazása, zaklatása	,888	,308	,141	-,005
Fogyatékkal élő osztálytársak kirekesztése	,904	,269	,132	,023
Fogyatékkal élő osztálytársak fizikai bántalmazása	,871	,319	,134	-,012
Durva kifejezések használata a tanárral szemben	,650	,466	,306	-,060
Anyagi helyzeti különbségekből adódó konfliktusok	,395	,691	,087	,105
Magas osztálylétszám	,118	,191	,278	,575
Iskolai infrastruktúra hiánya	,272	,031	,086	,781

24. táblázat. Szakképzésben dolgozó tanárok vonatkozó nézeteire vonatkozó faktoranalízis eredményei az osztálytermi munkát zavaró tényezőkről. (Saját szerk.)

A szakképzésben dolgozó tanárok esetében a faktoranalízis megvalósíthatóságát alátámasztó  $KMO = 0,871$ , míg gimnáziumi tanárok esetében ez az érték  $0,906$ , tehát  $KMO < 6$ , azaz alkalmasak voltak az adatok a faktorelemzésre. Anti-image eljárással a 21 változónkat 4 faktorba tudtuk rendezni. A szakképzésben a négy, főkomponens módszer segítségével kiválasztott faktor a teljes variancia 65,438%-át magyarázza, míg a gimnáziumi tanárok esetében ez az arány 70,462%, tehát mindkét esetben magasabb, mint minimumként megfogalmazott legalább 60%. A faktorok kommunalitásértékét vizsgálva azt találtuk, hogy a négy faktor kialakításában gimnáziumi tanárok esetében a következő tényezők tanórát zavaró volta áll: fogyatékkal élő társak verbális zaklatása (0,903), fogyatékkal élő társak kirekesztése (0,907), bántalmazásuk (0,879), valamint az alkohollal (0,809) és drogfogyasztással kapcsolatos problémák megjelenése (0,852). (Lásd V. fejezet Függelék. A kvantitatív szakasz lekérdezései. A dolgozatban bemutatott faktoranalízis részletei valamint mutatói. Gimnáziumban dolgozó tanárok eredményein végzett faktoranalízis részletei)

Szakképzésben szintén a fogyatékkal élő társak verbális zaklatása (0,858), kirekesztésük (0,852) valamint fizikai bántalmazásuk (0,887). (ugyanitt *Szakképzésben dolgozó tanárok eredményein végzett faktoranalízis részletei*)

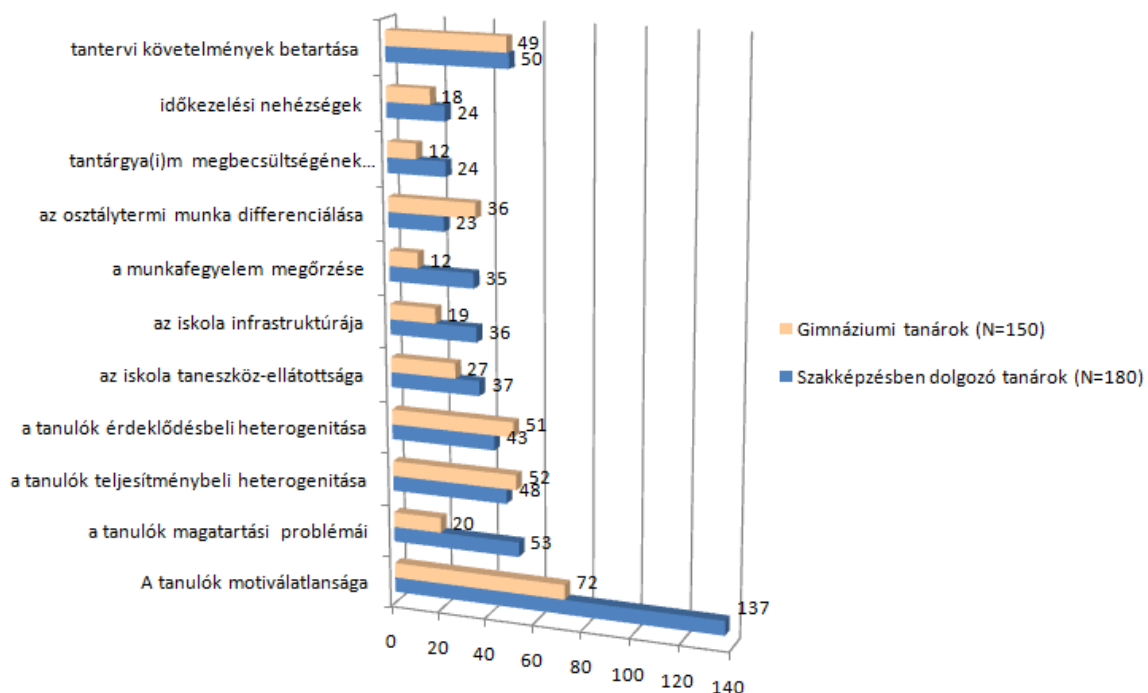
Független kétmintás t-próbát is végeztünk, hogy átlássuk, a fenti tényezőkkel kapcsolatban van-e szignifikáns különbség a gimnáziumi és szakképzésben dolgozó tanárok megítélése között. Azt találtuk, hogy szignifikáns különbség kizárólag a házi feladat hiányával ( $t(320,962)=1,318$ ;  $p=0,189$ ), a fogyatékkal élő társak kirekesztésével ( $t(320)=1,925$ ;  $p=0,055$ ), fogyatékkal élők verbális ( $t(320)=1,961$ ;  $p=0,051$ ) illetve fizikai bántalmazásával ( $t(319)=0,842$ ;  $p=0,401$ ) az anyagi helyzetből adódó különbségekkel ( $t(317)=1,402$ ;  $p=0,162$ ) valamint a magas osztálylétszámnak tulajdonított problémákkal kapcsolatos ( $t(322)=-0,487$ ;  $p=0,627$ ) pedagógusi hozzáállás között nem mutatkozik, minden egyéb kérdésben igen, tehát azon válaszpárok esetében  $p \leq 0,05$ . Valamennyi esetben a szakképzésben dolgozó tanárok átlagai magasabbak. Mivel a házi feladat hiányára vonatkozó item esetében a szórásértékek nem voltak azonosak, ezért Welch-féle d-próbát alkalmaztunk ennek számítása során.

Szintén független kétmintás t-próba elvégzését követően vált egyértelművé számunkra, hogy a személyen belüli elvárások tekintetében a szakképzésben és gimnáziumban dolgozó tanárok válaszadásában nincs szignifikáns különbség. A kollégák iránti empátiára vonatkozó elvárás esetében ( $t(322)=-3,103$ ;  $p=0,002$ ) a szakképzésben dolgozó tanárok ( $N=177$ ) átlaga (4,27) alacsonyabb a gimnáziumi tanárokénál ( $N=147$ ). (4,52). (A kétmintás t-próbák eredményei a *Függelékben Tanárok eredményein végzett kétmintás t-próbák c. részénél* található.)

Eredményeink egybecsengenek a korábban bemutatottakkal, miszerint a tanulói motivátlanságot tekintik a pedagógusok leglényegesebb problémának, ugyanakkor az iskolai agresszió különféle megnyilvánulási formáit csekély mértékben tekintik súlyos, tanórai munkát nehezítő tényezőnek. Mindazonáltal a tanulók motivátlanságára panaszkodó pedagógusok elvárásként fogalmazzák meg önmaguk számára azon kompetenciákat, melyek a tanulói motiváltságot támogatják, úgy mint tolerancia, a sokat vitatott és nem minden esetben helyesen értelmezett empátiás készség vagy éppen a tanulókkal való együttműködésre törekvés. Utóbbi összhangban áll korábbi, tanulókkal való kedvező kapcsolat építésével kapcsolatos törekvésekre vonatkozó eredményeinkkel.

### 8.1.5. A pedagógus mindennapi munkáját nehezítő tényezők

A pedagógusok úgy érzik, munkájukat leginkább nehezítő tényező a tanulói motiválatlanság (szakképzésben N=137; gimnáziumban N=73), valamint a tanulók teljesítménybeli (szakképzésben N=48; gimnáziumban N=52) és érdeklődésbeli heterogenitása (szakképzésben N=43, gimnáziumban N=51), továbbá a tantervi követelmények betartása (szakképzésben N=50, gimnáziumban N=44). Ehhez kizárólag a szakképzésben a tanulók magatartási problémáinak (N=53) említése csatlakozott (véltetően idesorolják a deviáns magatartás elemeit és az agressziót is), míg gimnáziumban az osztálytermi munka differenciálása (N=36). Bár hasonló súllyal nem jelenik meg, mint a szakképzésben, de mellékesnek nem tekinthető, hogy a tanulók magatartási problémáit a gimnáziumi tanárok (N=20) is említik. (18. ábra)



18. ábra. A mindennapi munkát nehezítő tényezők a szakképzésben (N=180) illetve gimnáziumban (N=150) pedagógusok nézetei szerint. (Saját szerk.)

A tantervi követelmények betartása mind a szakképzésben, mind a gimnáziumban megnehezíti a pedagógusok szerint napi munkájukat, ennek ellenére – mint arra utaltunk – mégsem tekintik önmagában a didaktikai célok megvalósítását az eredményes óra sajátosságainak.

A magatartási problémákat említő pedagógusok (N=53) a szakképzésben eredménynek elsődlegesen a gyakorlatias, későbbi munka során hasznosítható (N=27) ismeretek közvetítését tekintik, valamint ha a tanuló szereti az órájukat (N=26) és ha az



általuk nyújtott oktató-nevelő tevékenység, a tanulók számára érzékelhető fejlesztő hatással bír (N=20). További lényeges kritérium a – nem osztályfőnökként történő – közösségépítési feladatok érdemi ellátása (N=19) valamint többen vélik úgy (N=18), hogy az eredmények soha nem az egyén aktuális erőfeszítéseit dicsérik, hanem a teljes kollektíva munkáját, melynek eredménye csak akkor látható, ha a fiatalokból sikeres felnőttek válnak. Kiemelendő, hogy együttesen csupán a gyakorlatias és kedvelt órák egyidejűleg tartó biztosításának igénye (N=12) jelenik meg. A többi tényezőt jellemzően külön-külön jelölték a magatartási problémákra panaszkodó pedagógusok.

39 fő állítja a magatartási problémákra panaszkodó pedagógusok közül, hogy a tanulók kedveltebb (N=31) vagy a legkedveltebb (N=8) tanárai közé tartoznak, míg tantárgyuk vonatkozásában 20-an érzik úgy, hogy inkább (N=13) vagy kiemelten (N=7) kedvelt az. A tantárgyak közül egyébként – mint arra később rámutatunk – legtöbben a tanulók által kedvelt tantárgyakat nevezték meg, például magyar nyelv és irodalom (N=17), informatika (N=10) vagy épp angol idegen nyelv (N=9), azonban kevésbé kedvelt tantárgyak tanárai közül is kerültek ki olyanok, akik magatartási problémákkal küzdenek. A tantárgy kedveltségének percepciója feltehetően nem függ a tanulók magaviseletével való elégedettségtől, ám amennyiben erre vonatkozóan szeretnénk átfogó vizsgálatot lefolytatni, nagyobb mintára lenne szükségünk és a tantárgyak szerinti rétegzettségre kellene erőteljesen összpontosítanunk. A tanulók teljesítményét egyébként N=32 ugyanolyan, N=9 alacsonyabb és N=11 magasabb szintűnek ítéli más tantárgyakhoz képest.

Munkájuk sikerét e pedagógusok a tanulókkal való kapcsolatnak (N=37); általa adott életszerű feladatoknak tulajdonítják (N=22), ugyanakkor a tanulók motivációja, közérzet, valamint az átgondolt tervezés és adaptív megvalósítás (valamennyi esetben N=20), melyektől a tanulók tanulási képességeinek mértéke sem marad le jelentős mértékben (N=16) szintén lényeges önmagukkal illetve tanulóikkal szemben támasztott elvárásnak számít a magatartási problémákra panaszkodó pedagógusok körében. Elvárásrendszerükben tehát nem találhatunk olyan elemet, mely egyértelműen kapcsolatba hozható a tanulók magatartási problémáinak észlelésével.

Gimnáziumi tanárok esetében hasonló elemzésbe nehezebben bocsátkozhattunk. Igen kicsi az elemszáma a magatartási problémákat, mint munkát nehezítő tényezőt megnevezőknek (N=20). Ők jellemzően a óráik (N=11) és tantárgyuk kedveltségét (N=10), az érzékelhető fejlesztő hatást nyújtó munkát (N=10) várják el önmaguktól, valamint a hosszú távú munkát, mely során a fiatalokból sikeres felnőttek lesznek (N=10). Bár ilyen kis elemszámból következtetéseket nem vonhatunk le, azonban láthatóan hasonló a tendencia,

mint a teljes minta vonatkozásában, tehát a tanulók magatartási problémáival küzdő gimnáziumi tanárok elvárásai nem különböznek sem szakképzésben dolgozó kollégáikétól, sem a teljes mintáétól. Elvárásaik tehát nem okai annak, hogy bevallásuk szerint a tanulók magatartási nehézségeivel kell megküzdeniük. Hasonlóan szakképzésben dolgozó kollégáikhoz szintén javarészt magyar nyelv és irodalom (N=8) és angol (N=6) tantárgyat tanítanak, ám ennek jelentőséget szintén nem tulajdoníthatunk ekkora elemszám mellett. Személyüket jellemzően (N=16) úgy érzik, hogy inkább kedvelik (N=12) vagy a legkedveltebb tanárok közé tartoznak (N=2), tantárgyuk kapcsán szintén hasonlóan vélekednek (N=12 érzi úgy hogy inkább kedvelt és N=1, hogy legkedveltebb tantárgyaik közé tartoznak).

A pedagógusok mindennapi munkájukat nehezítő tényezőként elsődlegesen a tanulói motivátlanságot, a tanulói teljesítmény- illetve érdeklődésbeli heterogenitást fogalmazták meg. Utóbbi kapcsán elsődlegesen a gimnáziumban dolgozó tanárok esetében jelent meg az osztálytermi munka differenciálásának problémája, szakképzésben ez kevésbé jellemző, ugyanakkor mivel egyéb eredményeink azt igazolták, hogy a tanulók körében jelenlévő teljesítménybeli heterogenitás problémaként jelen van, feltehetően a differenciálás érdemi megvalósítása nehézségekbe ütközhet.

#### **8.1.6. A tanár és a tantárgy kedveltsége a tanárok szemszögéből**

A pedagógusok rendszerint személyüket érintő megbecsültségüket magasabbra becsülik a tantárgyukénál. A szakképzésben dolgozó közismereti tantárgyakat oktató pedagógusok esetén a személyt érintő megbecsültség érzése (átlag 4,02, medián 4,00, módusz 4) inkább kedvező, míg a tantárgyra vonatkozó kevésbé (átlag 3,4, medián 3,00, módusz 3).

Egyetlen pedagógus érzi úgy, hogy őt nem kedvelik, N=5 úgy, hogy inkább nem, N=109 vallja, hogy inkább, N=34 pedig a legkedveltebb tanárok közé tartozónak véli magát. A magát legkevésbé kedvelt pedagógusok közé soroló egyetlen tanár egyébként informatikát (egy kedvelt tantárgyat) tanít. 6-10 éve dolgozik tanárként, de korábban más területen már dolgozott. Heves megyében, egy szakközépiskola és szakgimnázium típusú intézményben dolgozik. Egyéb válaszait elemezve azt találtuk, hogy nem készül óravázlattal, nem fontosak számára a szülők, tanulók visszajelzései, nem készít egyéni fejlesztési terveket, sem változatos eszközöket, munkaformákat nem alkalmaz. Az iskolai agresszió különféle megnyilvánulási formáit bevallása szerint jellemzően inkább nem tekinti munkáját zavaró

tényezőnek. Tantárgyából meglátása szerint ugyanolyan teljesítményt nyújtanak diákjai, mint más tantárgyakból. Munkáját nehezítő tényezőként a tanulói motiválatlanságot, magatartási problémákat, valamint alkalmazott pedagógiai módszereinek tanulói megbecsültségét említi. Úgy véli, az életszerű feladatok adása elengedhetetlen eredményességi kritérium. Eredményes óraként azon foglalkozásokat nevezi meg, melyen diákjai nem sértegették, nem adódtak fegyelmezési nehézségek, ugyanakkor hiszi, hogy nem értelmezhető „sikerés közismereti óra” a szakképzésben. Lényeges eredményességi kritériumnak ítéli a tanulókkal való jó kapcsolatot illetve annak elérését, hogy a diákok ne bántalmazzák kirekesztett társaikat, emellett az agresszió visszaszorítása iránt is elhivatottnak ítéli magát. Mindezek ellenére lesújtóan nyilatkozik diákjairól, a felkészülést értelmetlennek ítéli („a víz gereblyezésének” titulálja, mely „hiábavaló”), a fegyelmezést szükséges védekezési eszközként azonosítja. Úgy véli, sem benne sem tantárgyában nem kedvelnek semmit a diákok.

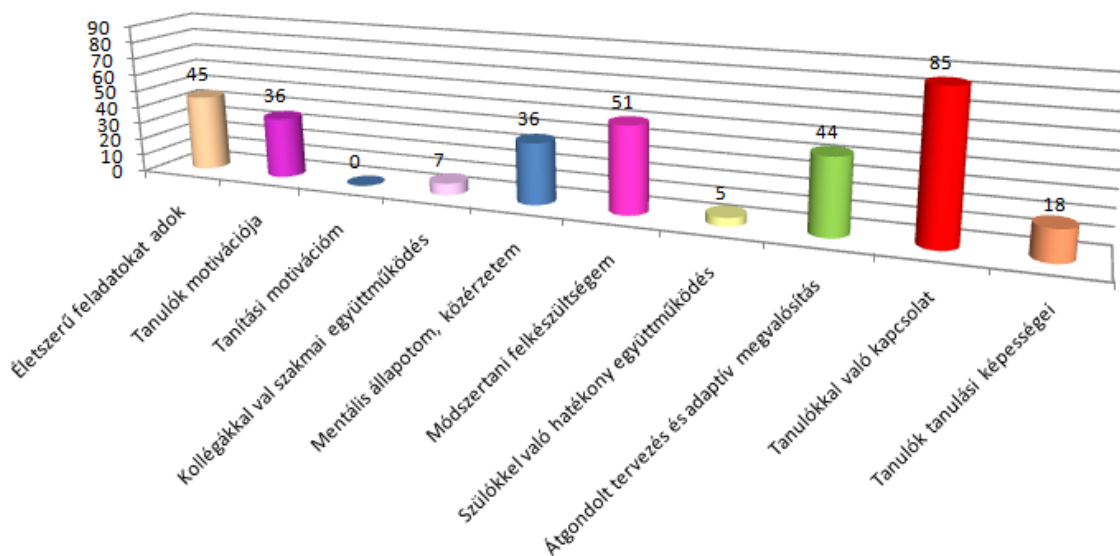
Hasonló negatív érzelmeket táplál a többi öt, önmagát kevésbé kedveltként azonosító szakképzésben dolgozó pedagógus is. Mivel igen kicsi ez az elemszám, így esetükben a metaforaelemzés illetve nyitott kérdésekre adott válaszok eredményeit mutatjuk be, az egyetlen, önmagát nem kedveltként azonosító pedagógus eredményeihez hasonló átfogó bemutatás esetükben nem megoldható. Arra vonatkozóan, hogy mit kedvelnek bennük diákjaik nem tudnak válaszolni. Egyikük azt említi, hogy talán, hogy tudnak vele beszélgetni, másikuk, hogy magyartanárként a történelemtanulást is segíti, ám akadt, aki úgy nyilatkozott, hogy „nem tudom, de nem is érdekel”. Arra vonatkozóan, hogy mit nem szeretnek bennük, ilyen feleleteket adtak *„azt, hogy szeretem, amit tanítok, és nem akarom elfogadni, hogy őket ez nem érdekli”*. *„Hibámnak gondolom, hogy kinek-kinek belegyalogolok az érzékeny lelkivilágába egy-egy ironikus megjegyzéssel. Az is előfordul, hogy kiabálok. Persze, tudom, hogy az órát zavaró gyerekekkel külön kell elbeszélgetni, de örülök, ha kijöhetnek a teremből. Sokkal több ilyen egyéni foglalkozásra kellene elszánnom magam.”* *„Lelkis, egyesek szerint túlságosan türelmes.”* *„Magát a csomagot.”*

A pedagógusok tehát alapvetően tisztában vannak azzal, hogy a „fekete pedagógia”, kiabálás, mely gyakran az „óraleadó szerep” nehezítése miatt alkalmazott „fegyver” a tanár részéről éppúgy kedveltséget rontó tényező lehet, mint a türelem, érzékenység, mely szokatlan jelenségként is hathat a tanulók számára, amennyiben javarészt a „fekete pedagógia” jelentette számukra az oktatás szellemiségét.

A fegyelmezés kapcsán a metaforaelemzés során azt találtuk, hogy e pedagógusok jellemzően szükséges rosszként, nyüggként élik meg és arra vezetik vissza, hogy „elrontottak

valamit”, mert ha jól végezték volna dolgukat, „figyelne a gyerek”, továbbá „mert nem ez lenne munkám legfontosabb eleme és a figyelmemet is elvonja”, illetve „nincs rosszabb”. Egyetlen, a fegyelmezést pozitívan értelmező nyilatkozat született: „Nem okoz gondot, meg tudom oldani erőszak-és kiabálásmentesen.” A tanulókkal kapcsolatos metaforák között durvaság, lenézés jelent meg, ahogyan azzal kapcsolatos indoklásból is kitűnik, hogy tanulóiktól eltávolodtak, nem érzik örömeiket a tanítást-nevelést, indokként a tanulói motiváltságot, illetve egy pedagógus esetén saját életkorukat, a diákokkal való korkülönbségből adódó „generációs szakadékot” említik. A magukat nem kedveltnek ítéelő pedagógusok láthatóan a tanításhoz, diáksághoz negatívan viszonyulnak. Ezt érezhetik feltehetően diákjaik is.

A magukat inkább kedveltnek ítéelő szakképzésben dolgozó pedagógusok (N=109) jellemzően a tanulókkal való kapcsolatát (N=85) tekintik eredményességüket leginkább meghatározónak, melyet a módszertani felkészültség (N=51), az általuk adott életszerű feladatok (N=45), átgondolt tervezés és adaptív megvalósítás (N=44), valamint saját mentális állapot, közérzet (N=36) és tanulói motiváltság (N=36) fontossága követ. (19. ábra)



**19. ábra.** A személyüket inkább kedveltnek ítéelő szakképzésben dolgozó tanárok (N=109) nézetei a munkájuk eredményességét leginkább befolyásoló tényezőkről. (Saját szerk.)

A tanulókkal való kapcsolat építésével és az életszerű feladatok biztosításával kapcsolatos elvárás szinte teljes mértékben (N=40) egybeesik, hasonlóan – előbbi esetén - a módszertani felkészültségre vonatkozó elvárással (N=40).

	Életszerű feladatokat adok	Módszertani felkészültségem	Tanulókkal való kapcsolat
Életszerű feladatokat adok	45	14	40
Módszertani felkészültségem	14	51	40
Tanulókkal való kapcsolat	40	40	85

25. táblázat. Az életszerű feladatok, módszertani felkészültség, tanulókkal való kapcsolat építésének elvárásának egybeesése a személyüket inkább kedveltnek ítéelő szakképzésben dolgozó tanárok (N=109) körében (Forrás: SPSS 20)

A tanulókkal való jó kapcsolat tehát alapvető követelmény, azonban szükséges az eredményes munkához a magukat kedveltnek ítéelő pedagógusok szerint az életszerű, gyakorlatias munka valamint a módszertani felkészültség. Ezt támasztja alá, hogy egy másik, vonatkozó kérdésben is úgy nyilatkoztak, hogy akkor tekinthető eredményesnek egy közismereti tantárgyat oktató pedagógus, ha a tanulók úgy érzik, tantárgya tartalma gyakorlatias, későbbi munkájuk során hasznosítható. (N=65)

Az érintett pedagógusok közül alacsony arányban érzik úgy, hogy tantárgyukat inkább (N=39) vagy teljes mértékben (N=8) a legkedveltebbek közé sorolnák diákjaik. Oktatott tantárgyaik rendszerint magyar nyelv és irodalom (N=29), angol (N=23), történelem (N=21) illetve matematika (N=20).

A magát legkedveltebb pedagógusok közé soroló szakképzésben dolgozó tanárok (N=34) oktatott tantárgyai megoszlanak. Legtöbben (N=11) magyar nyelv és irodalmat tanítanak. Eredményességüket leginkább befolyásoló tényezőként a tanulókkal való kapcsolatot (N=25), az általuk adott életszerű feladatokat (N=19) valamint módszertani felkészültségüket említik (N=19). A módszertani felkészültség eredményességi kritériumként történő megnevezése N=15, míg az életszerűnek ítélt feladatoké N=13 esetben esik egybe a tanulókkal való kedvező kapcsolatra vonatkozó elvárással. Ezeken múlik meglátásuk szerint munkájuk eredményessége. Eredményesség alatt pedig azt értik, ha a pedagógusnak a diákok szeretik az óráit (N=19), ha munkájuk érzékelhető fejlesztő hatással bír a tanulókra (N=16) és ha gyakorlatiasnak, későbbi munkájuk során hasznosíthatónak érzik óráján tanultakat a diákok (N=15).

A tantárgyak vonatkozásában 4 fő érzi úgy, hogy legkevésbé kedvelt tantárgyak közé tartozik/tartoznak tantárgyai, 13-an érzik inkább úgy, hogy nem kedvelik a diákok tantárgyukat, míg 15-en gondolják, hogy a diákok legkedveltebb tantárgya(i) közé tartozik/tartoznak e tantárgy(ak), míg 58-an érzik úgy, hogy inkább kedvelik az(oka)t a diákok.

A szakképzésben dolgozó közismereti tantárgyat oktató pedagógusok szerint a személy és tantárgy kedveltsége között szoros összefüggés van ( $r=0,444$ ;  $p=0,000$ )

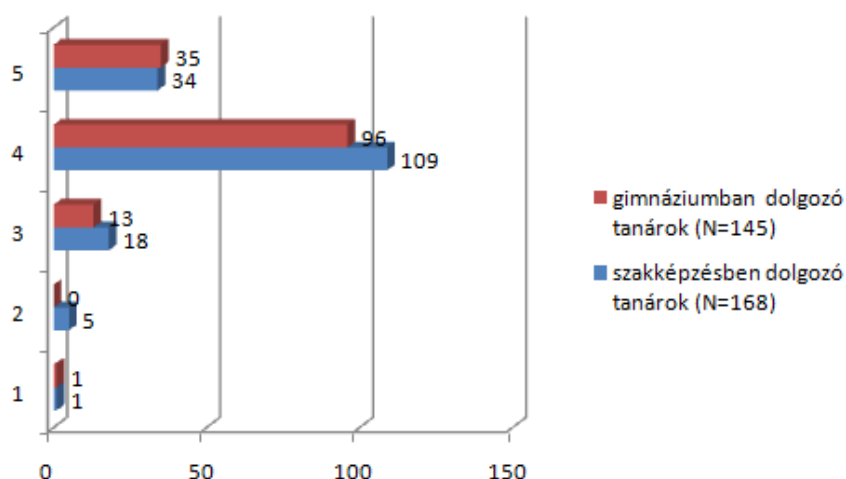
Gimnáziumban is személyük kedveltségét tekintik csekély mértékben magasabb szintűnek a pedagógusok, mint a tanárgyukét. (26. táblázat)

		Személyre vonatkozó kedveltség mértéke a a gimnáziumban dolgozó tanárok megítélése szerint	Tantárgyra vonatkozó kedveltség mértéke a a gimnáziumban dolgozó tanárok megítélése szerint
N	Érvényes	145	145
	Hiányzó	5	5
Átlag		4,13	3,69
Sztenderd hiba		,051	,066
Medián		4,00	4,00
Módusz		4	4
Szórás		,615	,795
Variancia		,379	,632
Terjedelem		4	4
Minimum		1	1
Maximum		5	5

26. táblázat. Gimnáziumi tanárok (N=145) vélekedése személyük és tantárgyuk kedveltségének mértékéről. (Forrás SPSS)

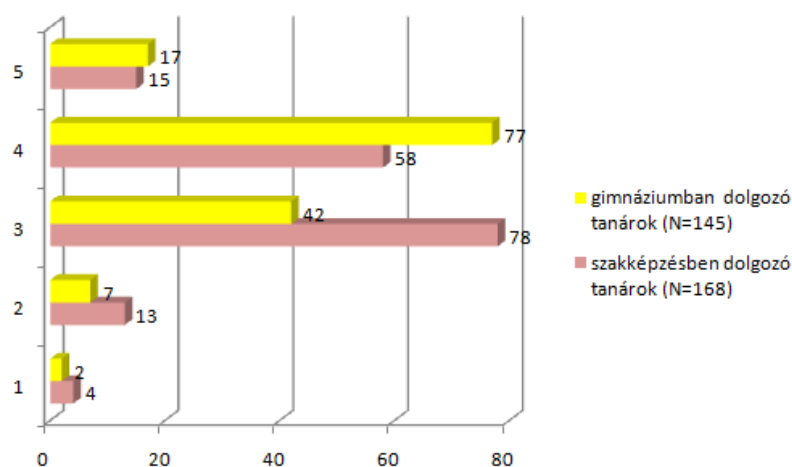
Egyetlen válaszadó sem feltételezi, hogy egyáltalán ne kedvelnék a diákjai, 35-en gondolják, hogy teljes mértékben, míg 96-an, hogy inkább kedvelik őket.

A tantárgyra vonatkozóan 2 fő érzi úgy, hogy egyáltalán nem, további 4 pedagógus, hogy inkább nem kedvelik, míg 14 fő érzi úgy, hogy a diákok legkedveltebb tárgya közé tartozik az övé, továbbá 64, hogy inkább kedvelik a diákok a tantárgyát. A szakképzésben illetve gimnáziumban dolgozó tanárok személyes kedveltségre vonatkozó megítélésének eloszlását a 20. ábra segít összevetni.



20. ábra. A két mintában résztvevő pedagógusok megítélése személyük kedveltségének mértékéről egy ötfokú Likert-skálán. (Saját szerk.)

A gimnáziumi és szakképzésben dolgozó tanárok tantárgyuk kedveltségével kapcsolatos vélekedésének összehasonlítását a 21. ábra szemlélteti.



**21. ábra.** A két mintában résztvevő pedagógusok megítélése tantárgyuk kedveltségének mértékéről egy ötfokú Likert-skálán. (Saját szerk.)

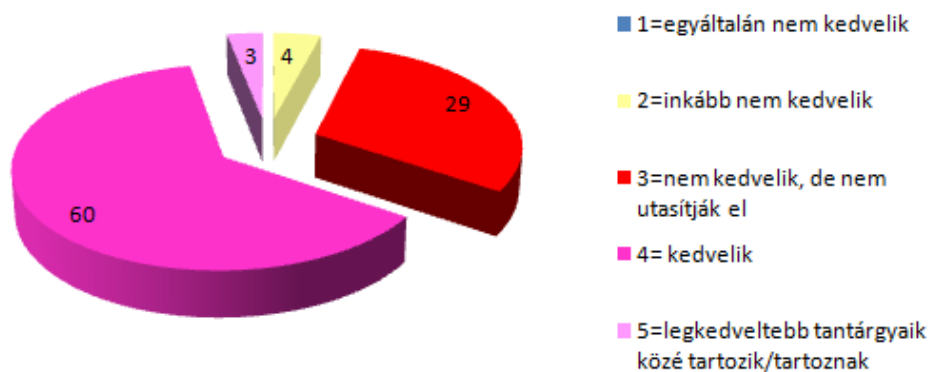
Az összefüggés a pedagógusok szerint személyre és tantárgyra irányuló kedveltség feltételezése között szoros ( $r=0,467$ ;  $p=0,000$ ), ám nem kizárólagos.

A 96 pedagógus, aki úgy véli, diákjaik inkább kedvelik őket, eredményességük „zálogát” a tanulókkal való kapcsolatban látják ( $N=56$ ), melyet a tanulók motivációja ( $N=44$ ) valamint az átgondolt tervezés és adaptív megvalósítás ( $N=40$ ) fontossága követ. Ettől az életszerű feladatok biztosításának ( $N=36$ ) fontossága sem marad el, azonban lényeges jelentőséget tulajdonítanak a tanulók tanulási képességeinek is ( $N=34$ ).

Kihívásként ennek megfelelően a tanulók motiválatlansága ( $N=48$ ) mellett a tanulók teljesítménybeli ( $N=35$ ) és érdeklődésbeli ( $N=35$ ) heterogenitását is megnevezik.

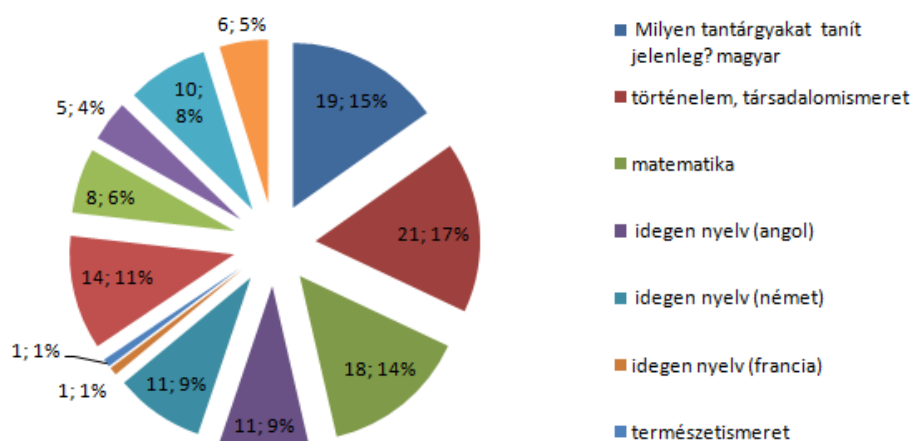
Úgy gondolják, akkor eredményesek, ha a tanulók által érzékelhetően fejlesztő ( $N=56$ ), gyakorlatias, későbbi munkájuk során hasznosítható oktatást nyújtani tudó ( $N=44$ ), tanulók által kedvelt órákat tartó ( $N=41$ ) pedagógusi szerepben tudnak helytállni.

E pedagógusok közül  $N=60$  fő érzi úgy, hogy inkább,  $N=3$ , hogy leginkább kedvelt tantárgynak tekinthető az általuk oktatott tantárgy. (22. ábra)



22. ábra. A személyüket inkább kedveltnek vélő gimnáziumi tanárok (N=96) vélekedése tantárgyuk kedveltségének mértékéről ötfokú Likert-skálás vizsgálat alapján. (Saját szerk.)

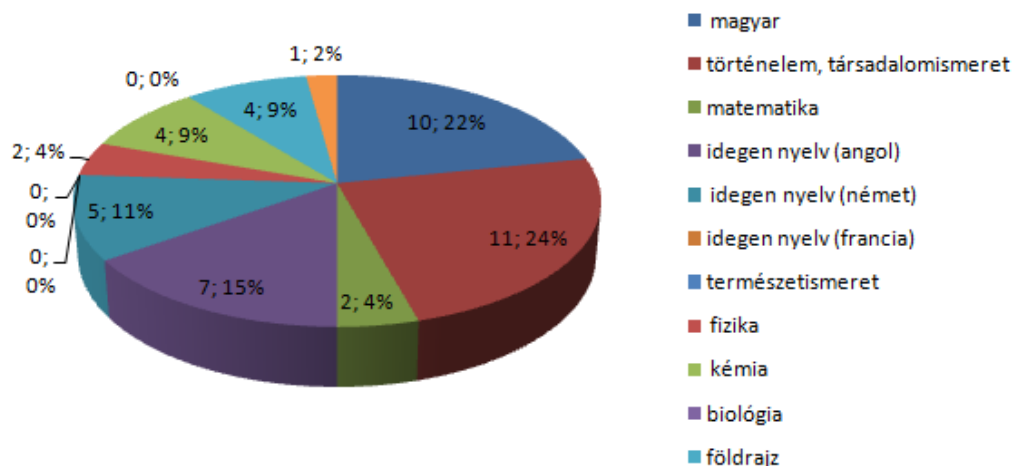
Tantárgyaik között akadnak kedvelteknek tekinthetők, mint a magyar nyelv és irodalom (N=19), „középmezőnybeli”, mint a történelem (N=21) és kevésbé kedvelt, mint a matematika (N=18), vagy a fizika (N=14) egyaránt. (23. ábra)



23. ábra. A személyüket inkább kedveltnek érző gimnáziumi pedagógusok (N=96) tantárgyak szerinti megoszlása. (Saját szerk.)

A személyüket legkedveltebbek közé soroló gimnáziumi pedagógusok (N=35) javarészt magyar (N=10) és történelem (N=11) illetve angol (N=7) tantárgyakat tanítanak. (24. ábra)





24. ábra. A személyüket legkedveltebbnek ítéelő gimnáziumi tanárok (N=35) tantárgyak szerinti megoszlása. (Saját szerk.)

Tantárgyukat inkább kedveltnek ítélik (átlag 4,14, medián 4, módusz: 4) 12-en úgy gondolják, tantárgyuk a legkedveltebbek közé tartozik, illetve további 17 fő inkább kedveltnek ítéli tantárgyát.

Úgy vélik akkor eredményes egy gimnáziumi közismereti tantárgyukat oktató tanár, ha a diákok szeretik a tantárgyát (N=21), ha szeretik az óráit (N=19), ha kollégáival együttműködve felkészíti tanulóit a felnőttként hasznos, konstruktív életre (N=19). ha képes érzékelhetően fejlesztő (N=16), a diákok által későbbi munkájuk során hasznosnak ítélt (N=15) oktatást megvalósítani, valamint képes osztályközösségek fejlesztésére akkor is, ha nem osztályfőnök (N=15) és ha jó kapcsolatot alakít ki a tanulókkal (N=14), ha diákjainak életvezetése – nem csupán felnőtt korokra, hanem már tanulóként is – szülőkkel és kollégákkal együttműködve konstruktívvá válik (N=13), valamint, ha az alulteljesítő tehetséget is felismeri és támogatni tudja (N=12).

A személyüket leginkább kedveltnek érző pedagógusok körében az érzékelhető fejlesztő hatás és a minél nagyobb arányú sikeres érettségi 11 esetben kapcsolódik össze. Előbbit N=16 pedagógus tekinti elvárásnak a személyüket leginkább kedveltnek vélők közül, tehát ez összefüggést mutat. Szintén összefügg körükben a gyakorlatias, későbbi munka során hasznosítható oktatás biztosítása a diákok későbbi konstruktív életvezetésének reményével. Az órájuk és tantárgyuk kedveltségének reménye is összefüggést mutat, ahogyan a tanulóként biztosított konstruktív életvezetés kialakításának elvárása a későbbi, felnőttkori konstruktív életvezetéssel, sikeres jövővel is.

Munkájuk sikerét az önmagukat leginkább kedveltnek feltételező gimnáziumi pedagógusok (N=35) evidens módon a tanulókkal való kedvező kapcsolatnak (N=27), módszertani felkészültségüknek (N=16) valamint a tanulók motiváltságának (N=15)

tulajdonítják. Mindezek azonban nem függenek össze azzal, hogy személyüket milyen mértékben ítélik kedveltnek az adott pedagógusok.

A tanulókkal való kedvező kapcsolatra és a módszertani felkészültségre vonatkozó elvárás N=14 esetben egybeesik. (27. táblázat)

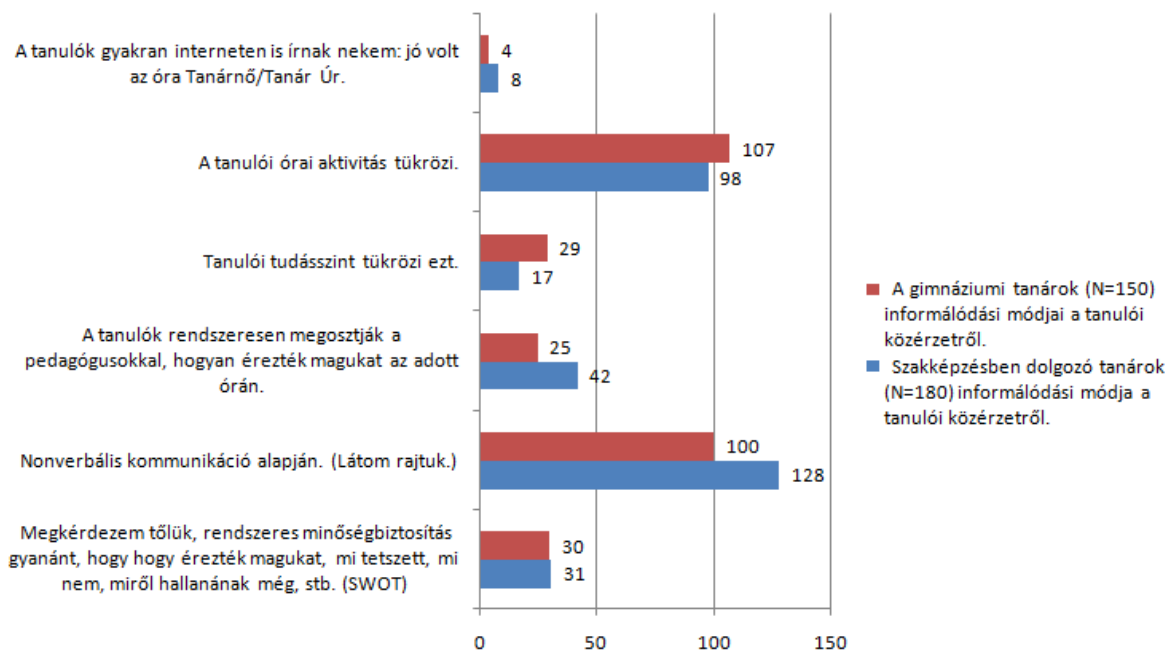
	Életszerű feladatokat adok	Tanulók motivációja	Módszertani felkészültségem	Átgondolt tervezés és adaptív megvalósítás	Tanulókkal való kapcsolat
Életszerű feladatokat adok	13	4	4	1	11
Tanulók motivációja	4	15	7	6	9
Módszertani felkészültségem	4	7	16	6	14
Átgondolt tervezés és adaptív megvalósítás	1	6	6	14	9
Tanulókkal való kapcsolat	11	9	14	9	27

27. táblázat. Munkájuk sikerét befolyásoló tényezők összefüggései a személyüket leginkább kedveltnek ítéelő gimnáziumi tanárok (N=35) vélekedése szerint. (Forrás: SPSS 20)

Arra vonatkozó nyitott kérdésünkben, hogy mit kedvelnek benne a diákjai, az önmagukat leginkább kedveltnek vélő pedagógusok a humort (N=5), empátiát (N=4), közvetlenséget (N=4), megértést (N=2) valamint felkészültséget (N=2), továbbá tájékozottságot és szaktudást (N=4) és ide kapcsolódóan a jó magyarázatra való képességet (N=2), valamint a következetességet (N=2) és reális értékelést (N=1) nevezték meg. Úgy gondolják a szigor (N=10) valamint a következetesség (N=4) elsősorban az, amit diákjaik nem kedvelnek bennük.

Érdeemes megállapítani, hogy bár jellemzően a kellemes hangulatú, tanulók által kedvelt órákat tekintik eredményességük lényeges jelének, azonban arra vonatkozóan, hogy milyen módon informálódnak arról, hogyan érezték magukat tanulóik az órán, esetleg mit kell korrigálniuk a kedvezőbb tanulói közérzetért, nincs kidolgozott stratégiájuk, nem kommunikálnak erről diákjaikkal, pusztán megérzéseikre hagyatkoznak és a tanulói aktivitás valamint a nonverbális kommunikációra való talán naiv hagyatkozás az, ami alapján levonják a következtetést: diákjaik jól érezték magukat.

E tendencia egyébként igaz a teljes gimnáziumi (N=150) és a teljes szakképzésben dolgozó (N=180) tanári mintára is. (25. ábra)

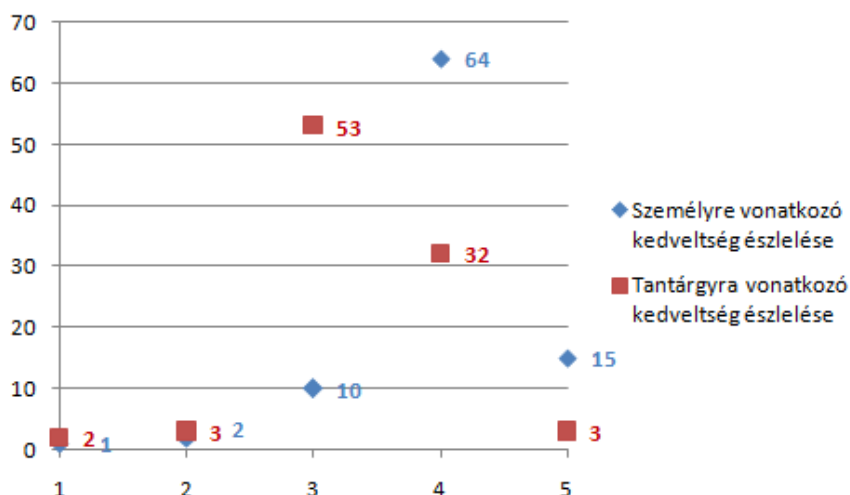


25. ábra. A kedvező tanulói közérzetről alkotott tanári informálódási formák tendenciái. (Saját szerk.)

Jellemzően nincs stratégiájuk a pedagógusoknak arra vonatkozóan, hogy tájékozódjanak a tanulók közérzetéről. Csupán N=42 pedagógus állítja, hogy szoktak erről beszélgetni és csupán 8-an remélhetnek visszajelzést interneten is diákjaiktól. Ez az arány a személyüket leginkább kedveltnek ítéelő szakképzésben dolgozó pedagógusok esetében is hasonló.

Valamennyi esetben levonhatjuk a következtetést, hogy a pedagógusoknak nincs kiforrott stratégiájuk a tanulói közérzetről való informálódásra. Jellemzően nem kommunikálnak erről a diákjaikról és tanórán kívül sem várnak – és nem is kapnak – erre vonatkozóan visszajelzést.

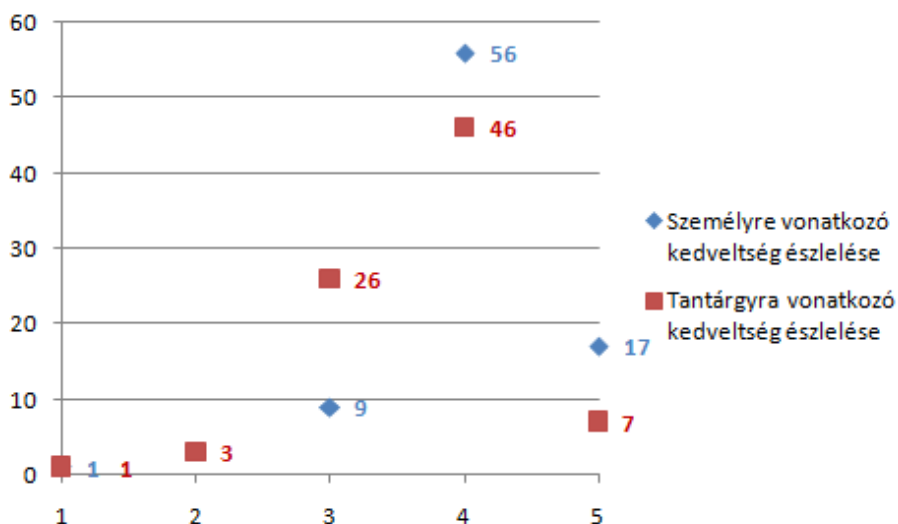
Szakképzésben 93 pedagógus véli úgy, hogy a tanulók tanulmányi teljesítménye más tantárgyakhoz viszonyítva ugyanolyan. Közülük mindössze 35 fő véli úgy, hogy inkább vagy teljes mértékben jellemző, hogy legkedveltebb tantárgyaik közé tartoznak az általuk oktatott tantárgyak, míg személyüket 79-en érzik inkább vagy teljes mértékben kedveltnek. (26. ábra)



26. ábra. A tanulók teljesítményét a más tantárgyakkal való összehasonlításban ugyanolyannak észlelő szakképzésben dolgozó pedagógusok (N=93) megítélése személyük és tantárgyuk kedveltségére vonatkozóan. (Saját szerk.)

A személyre és a tantárgyra irányuló kedveltség észlelése közötti összefüggés szoros, de nem kiemelkedő mértékben. ( $r=0,386$ ;  $p=0,000$ )

Gimnáziumban (N=150) dolgozó tanárok közül 83 fő érzi úgy, hogy tantárgyából a tanulók ugyanúgy teljesítenek, mint kollégáiból. Közülük egy tanár gondolja, hogy a legkevésbé kedvelt pedagógusok közé tartozik, míg 73-an hogy inkább vagy teljes mértékben a legkedveltebb tanárok egyikei. (27. ábra)



27. ábra. A tanulók teljesítményét a más tantárgyakkal való összehasonlításban ugyanolyannak észlelő gimnáziumban dolgozó pedagógusok (N=83) megítélése személyük és tantárgyuk kedveltségének mértékére vonatkozóan. (Saját szerk.)

Tantárgyukat 53-an érzik úgy, hogy a leginkább kedveltek közé tartozhat, vagy talán a legkedveltebb is és mindössze 4 fő véli úgy, hogy egyáltalán nem (N=1) vagy inkább nem (N=3) kedvelik.

E pedagógusok esetén igen szoros a személyre és tantárgyra irányuló kedveltség észlelése közti összefüggés. ( $r=0,526$ ;  $p=0,000$ )

Más tantárgyaknál alacsonyabb tanulói teljesítményről a szakképzésben dolgozó tanárok közül (N=180) mindössze 28-an számoltak be. Ők úgy vélekednek, hogy diákjaik személyüket inkább kedvelik (átlag: 3,6, medián 4; módusz: 4), míg tantárgyukat közepes mértékben (átlag 2,63, medián: 3, módusz: 3) Tantárgyuk kedveltségének hiányát elsősorban a tantárgyi sajátosságoknak (N=18) a tantárgy tanulók körében érzett alacsony presztízisének (N=15), tanulói felkészültség (N=15), előzetes tanulói ismeretek hiányosságainak (N=14) és a tanulási motiváció hiányának (N=11) tudják be. E 28 főből 23-an a tanulói motivátlanságot tekintik munkájukat leginkább nehezítő tényezőnek. Munkájuknak sikerét a tanulókkal való kapcsolatnak (N=17), az általuk adott életszerűnek szánt feladatoknak (N=12) valamint módszertani felkészültségüknek (N=12) tulajdonítják.

Gimnáziumi tanárok esetében (N=150) 27 fő állítja, hogy alacsonyabb a tanulók teljesítménye az ő tantárgyából. Esetükben a személyes kedveltség (átlag: 4,04, medián: 4, módusz: 4) észlelése magasabb, mint a tantárgyé (átlag: 3,11; medián 3, módusz: 3) Azok között összefüggést nem feltételeznek. Azt, hogy a diákok meglátásaik szerint kevésbé jól teljesítenek tantárgyaikból a tanulók motivátlanságának (N=19) illetve teljesítménybeli heterogenitásának (N=11) tulajdonítják. Munkájuknak sikerét a tanulókkal való kapcsolattal (N=18), valamint a tanulók motivációjával (N=14) hozzák összefüggésbe, valamint azzal, hogy úgy gondolják, életszerű feladatokat adnak. (N=14)

Szakképzésben (N=180) 46 fő ítéli úgy, hogy tantárgyából magasabb tanulói teljesítmények születnek, mint más tantárgyakból. Közülük 44 fő az inkább vagy a leginkább kedvelt tanárok közé sorolja magát, míg 38 fő a tantárgyával kapcsolatban is hasonlóan vélekedik. Gyenge ( $r=0,296$ ;  $p=0,045$ ) összefüggést feltételeznek személyük és tantárgyuk kedveltsége között. Személyüket (átlag: 4,28; medián: 4; módusz: 4) csekély mértékben kedveltebbnek ítélik, mint tantárgyukat (átlag: 3,93; medián; 4; módusz: 4). A tantárgyból szerzett magas tanulói teljesítmények okaként a tantárgyi sajátosságokat (N=31), a tanulókkal való kapcsolatot (N=30), módszertani felkészültséget (N=25) és tanítási motivációt (N=21) nevezik meg. Munkájukat nehezítő tényezőként elsődlegesen a tanulói motivátlanságot (N=27), az iskola infrastruktúráját (N=19) valamint a tanulói teljesítménybeli heterogenitást (N=13) nevezik meg. Úgy vélik, munkájuk eredményessége elsődlegesen a tanulókkal való kapcsolaton (N=34), az általuk életszerűnek szánt feladatok adásán (N=24), módszertani felkészültségükön (N=23), valamint mentális állapotukon, közérzetükön (N=20) múlik. A kedvező közérzet tehát elvárásként jelenik meg esetükben.

Gimnáziumban a más tantárgyakénál magasabb tanulói teljesítményről beszámoló pedagógusok esetén (N=34) szintén a személyre vonatkozó kedveltség (átlag: 4,38, medián: 4, módusz: 4) percepciója túl magas mértékben a tantárgy kedveltségére vonatkozó észlelést (átlag: 4,21, medián: 4, módusz: 4). Összefüggést nem feltételeznek. 33-an inkább vagy teljes mértékben a legkedveltebb tanárok közé sorolják magukat. Tantárgyukat is 32-en tekintik kedveltnek vagy a legkedveltebbek közé tartozónak, ugyanakkor míg körükben önmagát 14 fő, addig tantárgyát mindössze 9 pedagógus tekinti a legkedveltebbek közé sorolhatónak. Egyébként a legmagasabb tanulói teljesítményt valló pedagógusok magyar nyelv és irodalom valamint idegen nyelv szakosok valamennyi intézménytípusban. (A tanulók is jellemzően e tantárgyakat kedvelik leginkább.) Munkájuk eredményességének zálogaként a következőket nevezték meg: tanulókkal való kapcsolatuk (N=27), tantárgyi sajátosságok (N=19) és tanítási motiváció (N=18), valamint a tantárgy magas presztízse a tanulók körében (N=15). Nehézségként talán leginkább a tanulói teljesítménybeli heterogenitás okozta kihívásokat (N=14) említik.

A gimnáziumban egyébként a tantárgy és a tanár kedveltsége között a pedagógusok összefüggést feltételeznek ( $r=0,447$ ;  $p=0,000$ ), bár a pedagógusok jobban hisznek saját kedveltségükben (átlag: 4,13, medián: 4,00, módusz: 4, szórás: 0,595) mint tantárgyukéban (átlag: 3,72, medián: 4,00, módusz: 4, szórás: 0,786).

Eredményeink részkövetkeztetéseként elmondhatjuk, hogy a tanárok összességében személyes kedveltségüket magasabbra becsülik tantárgyukénál és eredményességük „zálogaként” is elsődlegesen a tanulókkal való kapcsolatot említik. A tantárgyra és személyükre vonatkozó kedveltség között gyenge összefüggést feltételeznek. Tantárgyukat leginkább kedveltnek ítéelő pedagógusok (ez mind a szakképzésre mind a gimnáziumra igaz), ezen általuk észlelt „szubjektív tanulói teljesítményt” elsődlegesen a tanulókkal való kapcsolatnak, módszertani felkészültségüknek, a tanulók motivációjának, az általuk adott életszerű feladatoknak, átgondolt tervezési és adaptív megvalósítási tevékenységüknek tulajdonítják. Szakképzésben továbbá a pedagógus mentális állapotának, közérzetének szerepe is megjelenik.

### 8.1.7. A metaforakutatás eredményei

A pedagógusi kérdőív részét alkotta egy metaforaelemzési feladat is, melyet a szakirodalom jellemzően kvalitatív módszernek tekint. A metaforakutatás egy olyan új módszeregyüttes – hazai bevezetése Vámos (2003) nevéhez fűződik – melyet nézetfeltárássra 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) E technika a nehezen verbalizálható tartalmak megragadását teszi lehetővé, így azonosítva a tevékenységek, nézetek, attitűdök működésének ok-okozati összefüggéseit. Emellett több olyan „miért” kérdésre is választ kaphatunk, amelyet egyéb módszerek segítségével nem kaphatnánk meg.

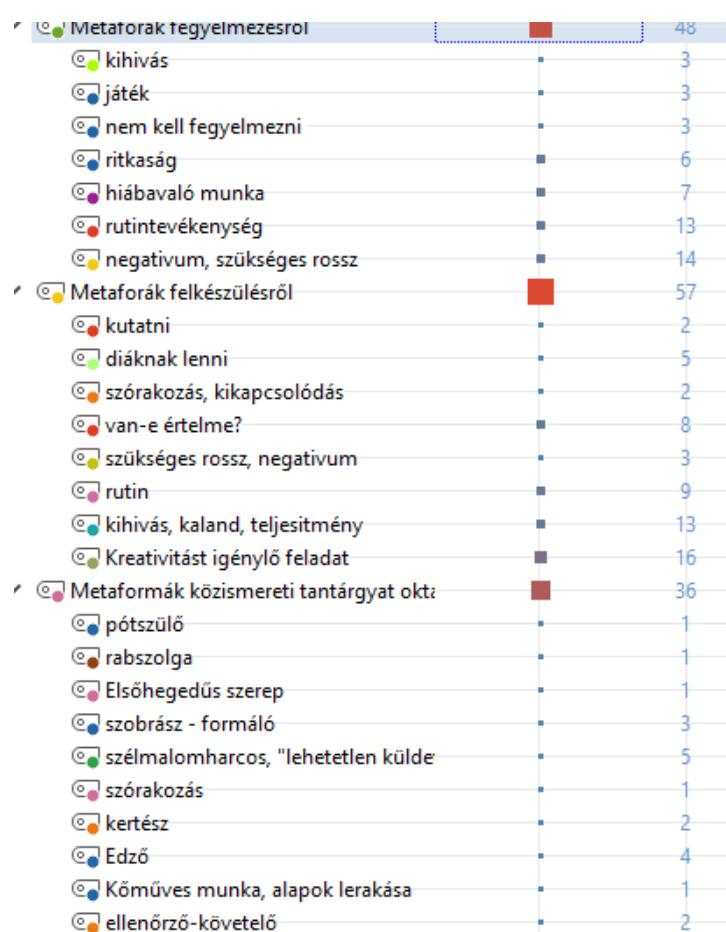
A vizsgálati partnereknek egy meghatározott fogalmat kell „olyan, mint” hasonlatban meghatározniuk. Ezt követi a metafora tartalmának feltárása a tartalomelemzés segítségével. A módszer alkalmazása során azonban felléphetnek problémák, mint például a válaszadás megtagadása, mely esetén vagy a módszer újabb mintán történő megisméltése vagy a meglévő adatokkal történő munka folytatása lehet a megoldás. Fennállhat a lehetőség, hogy a válaszadók túl egyszerű, minősítő válaszokat adnak és nem metaforákban gondolkodnak. Mint minden vizsgálatban, itt is előfordulhatnak értékelhetetlen válaszok, melyek nem tekinthetők metaforáknak, illetve közzétételhez túl komikusak, esetleg trágarak. (Sántha, 2009, 63-64.)

Az említett problémák közül valamennyi jelen volt mérésünkben, csökkentve ezzel jelentősen a figyelembe vehető elemszámot, azonban, mivel nem önálló módszerként, hanem a módszerek közti trianguláció jegyében a kérdőívben belül szerepelt és a kvantitatív módszer mintája köréből kerültek ki a válaszadók, így értékelhető mennyiségű, nagy arányú, érdemi visszajelzést kaptunk, melyből egyértelmű kép rajzolódott ki a pedagógusok tanári szerepükkel kapcsolatos gondolkodásáról.

A pedagógusok tehát metaforákat és magyarázatokat fogalmaztak meg a közismereti tantárgyakat oktató pedagógusi szerepelvárásról, a tanulókról (így következtetve a tanári szerepmegvalósításra, tanár-diák kapcsolattal összefüggő nézetrendszerre), fegyelmezésről valamint a felkészülésről (melyben szintén tetten érhetők e feladatokra vonatkozó, önmagukkal szemben támasztott elvárásaik). A vizsgálatokat mind táblázatokba szedve, kategorizáltan, majd MAXQDA2020 program segítségével elvégeztük. Ily módon kapott eredményeink alapján vázoljuk azon kategóriákat, melyekben a pedagógusok a fenti

kérdésekről gondolkodnak. A metaforaelemzési vizsgálat mintája a kvantitatív vizsgálatban résztvevők közül került ki, hiszen a kérdőív részét képezte. Szakképzésben N=110, gimnáziumban N=88 pedagógus kezdte meg a metaforaelemzéses kérdés megválaszolását, feleleteik közül azonban gyakran szelektálnunk kellett, mivel azok gyakran nem metaforában, vagy ugyan metaforában, de indoklás nélkül, illetve esetenként trágár, a diákokat nyíltan lenéző stílusban írdtak.

A főkéódok adottak voltak mindkét pedagóguscsoport esetében, hiszen azok a vizsgálat területei. (Metaforák fegyelmezésről, metaforák felkészülésről, metaforák tanulókról és metaforák közismereti tantárgyakat oktató tanári szerepről.)



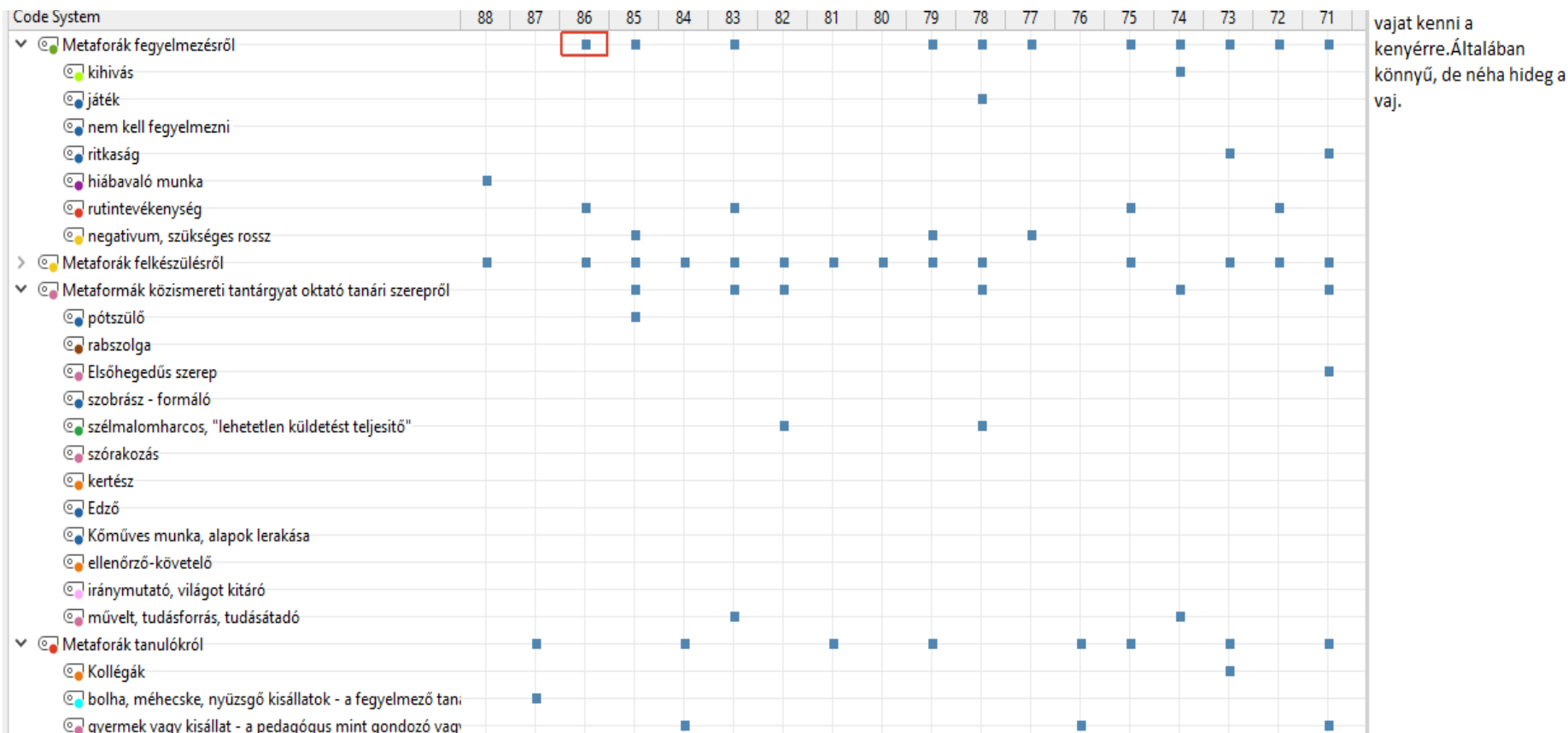
28. ábra. A gimnáziumi tanárok metaforelemzéséről készült válaszadási kategóriák mátrixa. (Forrás: MAXQDA2020)

Mindkét pedagóguscsoport esetében az összes metaforaként értelmezhető eredményt felvittük a programba olyan módon, hogy valamennyi pedagógus esetén (gimnáziumban N=88, szakképzésben N=110) az általa adott válaszokat egy-egy dokumentumba helyezetten rögzítettük. Ezt követően a már adott főkategóriák alá a fenti kategorizálásnak megfelelő alkódokat jelenítettük meg és rendeltük azokhoz az egyes metaforákat. Amennyiben az adott



válasz nem volt besorolható egybe sem a legfőbb (korábban már táblázatos formában rögzített) kategóriák közül, újat dolgoztunk ki. Ezt mindkét intézménytípus pedagógusai esetében megtettük.

Ahogy a 29. ábra mutatja, egy-egy főkódra kattintva rákereshetünk a hozzátartozó idézetekre és láthatjuk valamennyi olyan idézetet, melyek az adott főkategóriához tartoznak. A képen például azt látjuk, hogy a 86. szakképzésben dolgozó pedagógus szerint a fegyelmezés olyan, mint „vaját kenni a kenyérre. Általában könnyű, de néha hideg a vaj”. A kódmatrixból kiolvasható, hogy ezt „rutintevékenységeként” azonosítottuk.



29. ábra. A szakképzésben dolgozó pedagógusok metaforái alapján készült válaszadások mátrixa. (Forrás: MAXQDA2020)

A 29. ábra alapján látható, hogy hasonló alkódok jelentek meg a szakképzésben is, mint a gimnáziumban. Nyomonkövethető továbbá, hogy hány értékelhető válasz tartozik egy-egy kategóriához és az egyes válaszadók alkategóriákba sorolt felelete is be azonosítható. Mi a teljes mátrixnak csupán egy kisebb részletét tudjuk bemutatni dolgozatunkban. E képen egészében csupán a fegyvelmezésre valamilyen a közismereti tantárgyat oktató tanári szerepre vonatkozó metaforák és magyarázatok kategorizáltsága látható egészében, de a válaszadások összessége nem. Az egyes dokumentumokhoz tartozó idézeteket és az azokhoz általunk kapcsolt kódszegmenseket a következő módon tekinthetjük meg:

**Document Browser: 103**

Document ID	Code	Text
110	..kertész-metaforák	1 csemetefa.gyengék, szükségük van a támogatásra, szeretetre, de ahogy erősödnek, megmutatják valódi énjüket
109	Metaforák tanulókr	2 vizet vinni a patakba.a szakiskolai osztályokban egyáltalán nem tartják fontosnak a diákok a tantárgy szükségét, létét
108	Metaforák felkészül	3 Kihívás.sokszor időjárástól, más tanulók hangulatától is függ, tőlem kevésbé
107	..van-e értelme?	4 Púp a gyermek hátán. nem érzik szükségét a diákok
106	..kaland, kihívás	
105	Metaforák fegyelme	
104	Metaforák közismereti t	
103	..szükséges rossz, lenéz	
102		
101		

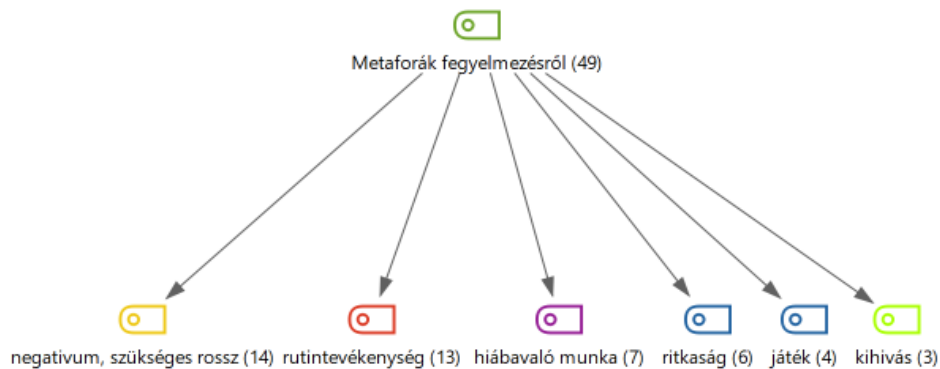
**Code System**

- Code System
  - Metaforák felkészülésről
    - játék
    - van-e értelme?
    - diáknak lenni
    - negativum, szükséges rossz
    - rutin (főzés, egyszeregy)
    - kihívás, kaland, teljesítmény
    - kreativitást igénylő feladat
  - Metaforák közismereti tantárgyat oktat...
    - kihívás

30. ábra. Részlet a szakképzésben dolgozó pedagógusok körében folytatott metaforaelemzésből. (Forrás: MAXQDA2020)

Valamennyi esetben a bemásolt válaszokat tehát az adott főkategóriához, majd az adott jelentéstartalomhoz kialakított alkategóriához rendeltük, a 30. ábra segítségével vázolt módon. Az egyes nézetek kategorizálást a következő hierarchikus modellek szemléltetik.

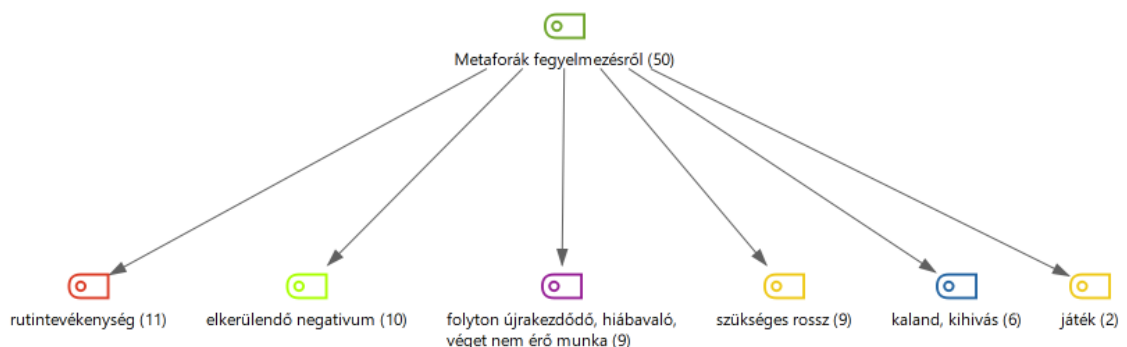
## Hierarchical Code-Subcodes Model



31. ábra. Gimnáziumi tanárok fegyelmezéssel kapcsolatos nézeteinek kategóriákba sorolása. (Forrás: MAXQDA2020)

A fegyelmezést tehát a fenn bemutatottak mellett akadt, aki kihívásként élte meg a gimnáziumban dolgozó tanárok esetében.(31. ábra) Ez a szakképzésben is hasonlóan alakult, azonban – ahogy arra korábban már utaltunk, esetükben inkább „újrakezdődő, hiábavaló, véget nem érő munkaként”, nem „sziszifuszi”, tehát egyértelműen haszontalan munkaként került definiálásra. Legmagasabb azok aránya, akik rutintevékenységgént gondolnak rá. (32. ábra)

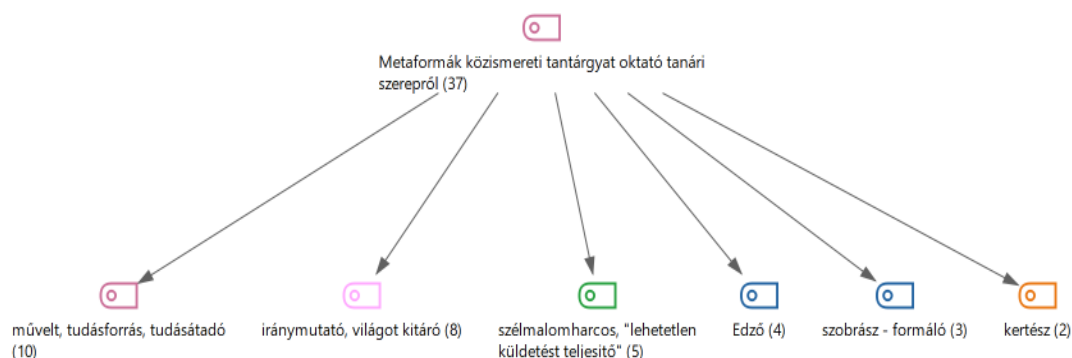
## Hierarchical Code-Subcodes Model



32. ábra. Szakképzésben dolgozó tanárok fegyelmezéssel kapcsolatos nézeteinek kategóriákba sorolása. (Forrás: MAXQDA2020)

A közismereti tantárgyat oktató tanári szerepre vonatkozóan szintén hasonlóan, ám néhány elemében eltérően nyilatkoztak a két pedagóguscsoport tagjai.

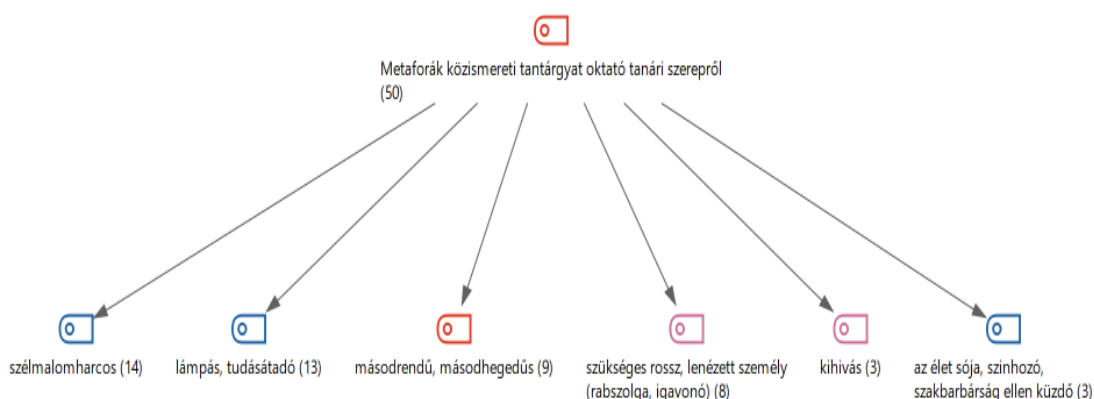
## Hierarchical Code-Subcodes Model



33. ábra. A gimnáziumi tanárok nézeteinek kategóriái a közismereti tantárgyat oktató tanári szereppel kapcsolatban. (Forrás: MAXQDA2020)

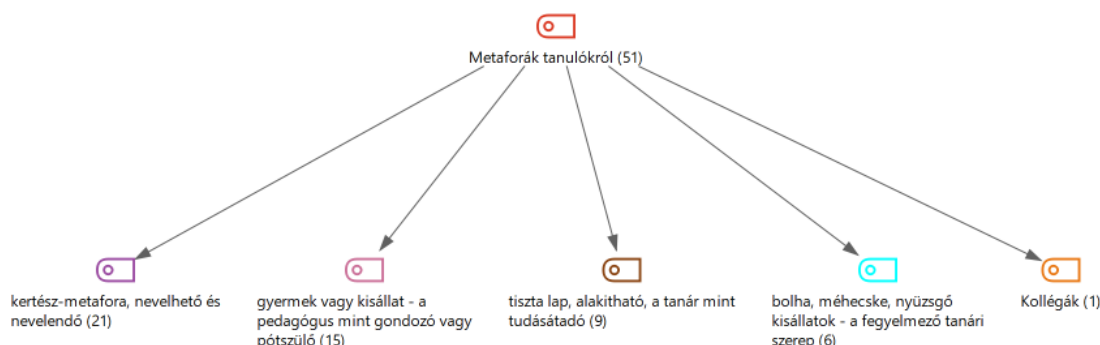
Míg a gimnáziumi tanárok elsődlegesen önmagukat művelt, tudásforrásként, tudásátadóként definiált pedagógusi szerepkörben látják (33. ábra), addig szakképzésben dolgozó kollégáik – és bár a gimnáziumban is megjelent e vélekedés, de lényegesen kisebb arányban és nem elsőszámú, kiemelt vélekedésként – a „szélmalomharcos” szerepkört látják maguk előtt, melyet e nézet követ. A gimnáziumban az e szerepkörhöz rokon iránymutató, világot kitérő azonosulás a szakképzésben nem jelenik meg, helyette azonban a másodhegedűs, az önmagát „szükséges rosszként” definiáló szerepkör – és ilyen jellegű szerepelvárás viszont igen.(34. ábra)

## Hierarchical Code-Subcodes Model



34. ábra. Szakképzésben dolgozó tanárok nézetei a közismereti tantárgyat oktató tanári szereppel kapcsolatban. (Forrás: MAXQDA2020)

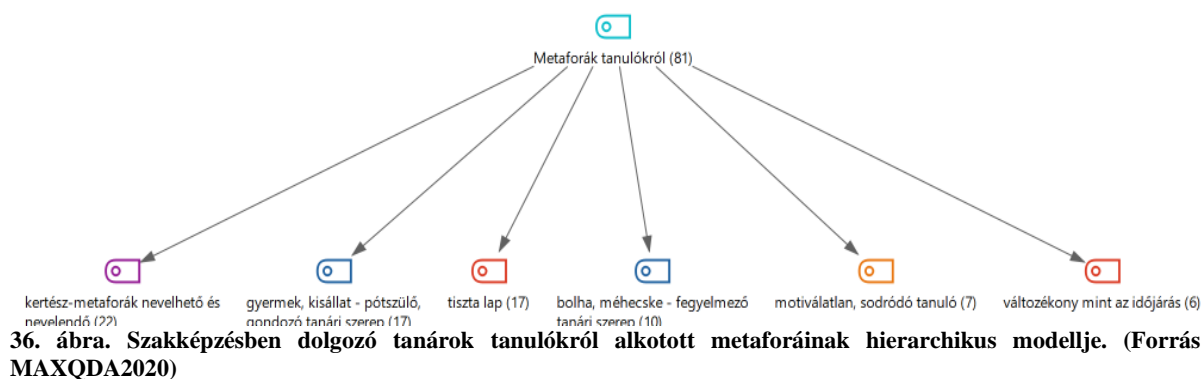
## Hierarchical Code-Subcodes Model



35. ábra. Gimnáziumi tanárok nézeteinek tanulókról alkotott hierarchikus modellje. (Forrás: MAXQDA2020)

A tanulókról alkotott metaforák között a kertész-illetve gyermek-metaphorák a legjellemzőbbek, valamint az ún. „tisztá lap”, a formálható gyermekkép – és ezzel együtt a tudásátadó pedagógusszerepkör jelenik meg legkiemeltebben mind a gimnáziumban (35. ábra) mind a szakképzésben ( 36. ábra)

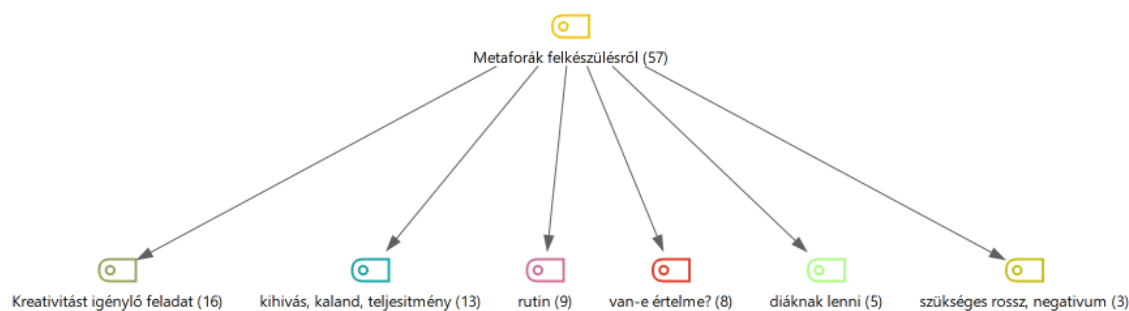
## Hierarchical Code-Subcodes Model



36. ábra. Szakképzésben dolgozó tanárok tanulókról alkotott metaforáinak hierarchikus modellje. (Forrás: MAXQDA2020)

A pedagógusok tanulókra vonatkozó nézeteit tehát egyértelműen a nevelendő, nevelhető, esetleg formálendő gyermekkép jellemzi, emellett a „bolha, méhecske” metafora alapján arra következtetünk, hogy ezen gyermekkel kapcsolatos nézetrendszer (és elvárásrendszer, miszerint a diákoknak ilyennek kell lenniük) kiegészül a fegyelmezésre szoruló, nyüzsgő, továbbá szakképzés esetén a sodródó (és ettől a pedagógus által megóvendő), motiválatlan, valamint kiszámíthatatlan és változó tanulóképpel. Míg gimnáziumban elsődlegesen – és szinte kizárólag – csak a kertész- valamint gondozásra szoruló kisállat és gyermek-metaphorák fogalmazódtak meg a középiskolás tanulók kapcsán, addig szakképzésben a „tisztá lap” modell ugyanilyen erőteljesen jelenik meg. Tehát az ehhez kapcsolódó tudásátadó elvárás határozottabban van jelen nézeteikben. (36. ábra)

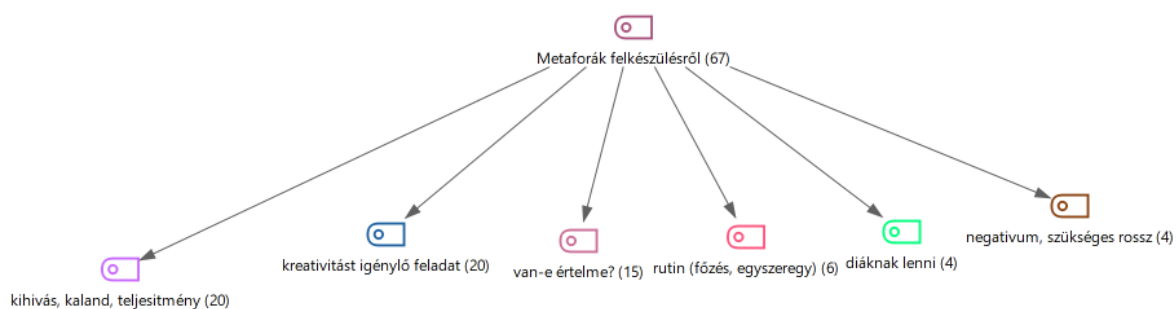
## Hierarchical Code-Subcodes Model



37. ábra. Gimnáziumi tanárok felkészüléssel kapcsolatos metaforáinak hierarchikus modellje. (Forrás: MAXQDA2020)

Mind a gimnáziumban (37. ábra), mind a szakképzésben dolgozó pedagógusok (38. ábra) többsége kreativitást igénylő feladatként, vagy egyfajta kalandként, kihívásként tekint a felkészülésre. A szakképzésben erőteljesebben megjelenik annak kérdése, vajon van-e értelme, azonban mindkét csoportban kicsi azok aránya, akik nem szívesen készülnek fel óráikra.

## Hierarchical Code-Subcodes Model



38. ábra. Szakképzésben dolgozó tanárok felkészüléssel kapcsolatos metaforáinak hierarchikus modellje. Forrás: MAXQDA2020)

Elvégeztük mindkét mérés esetében az intrakódolást és a megbízhatósági mutató kiszámítását.

Intercoder agreement: documents

Coder 1: 502 Coded Segments Coder 2: 503 Coded Segments

Ignore unassigned codes

Document	Agreements	Disagreements	Percent
2b	8	0	100,00
25	2	0	100,00
24	8	0	100,00
23	2	0	100,00
22	8	0	100,00
21	7	0	100,00
20	4	0	100,00
19	3	0	100,00
18	6	0	100,00
17	6	0	100,00
16	8	0	100,00
15	6	2	75,00
14	7	2	77,78
13	6	0	100,00
12	4	0	100,00
11	8	0	100,00
10	5	2	71,43
9	6	0	100,00
8	4	0	100,00
7	4	0	100,00
6	8	0	100,00
5	6	0	100,00
4	5	2	71,43
3	6	0	100,00
2	6	0	100,00
1	6	0	100,00
$\Sigma$ <Total>	495	11	97,83

39. ábra. A szakképzésben dolgozó tanárok metaforaelemzésének intrakódolása megbízhatósági mutató kiszámításához. (Forrás: MAXQDA2020)

A szakképzésben dolgozó tanárok esetében 495 esetben történt egyezés és mindössze 11 eltérés történt a két kódolási alkalom között – három napos eltéréssel valósultak meg ezek, azonban a főkédek adottak voltak és az alkódek között is a legtöbb igen pontosan behatárolható, így módon biztosítva volt a megbízhatóság – a kapott kódok száma első esetben 502, második alkalommal 503. Ez annyit jelent, hogy a megbízhatósági mutató 0,985, tehát igen magas. (39. ábra)



Coder 1: 395 Coded Segments Coder 2: 396 Coded Segments

Ignore unassigned codes

Document	Agreements	Disagreements	Percent
25	2	0	100,00
24	8	0	100,00
23	2	0	100,00
22	2	0	100,00
21	8	0	100,00
20	2	0	100,00
19	2	0	100,00
18	4	0	100,00
17	6	0	100,00
16	4	0	100,00
15	6	0	100,00
14	7	2	77,78
13	6	0	100,00
12	8	0	100,00
11	2	0	100,00
10	8	0	100,00
9	8	0	100,00
8	6	0	100,00
7	5	2	71,43
6	4	0	100,00
5	6	0	100,00
4	4	0	100,00
3	5	2	71,43
2	4	0	100,00
1	2	0	100,00
<Total>	386	15	96,26

40. ábra. Gimnáziumi tanárok metaforakutatásának intrakódolása megbízhatósági mutató kiszámításához. (Forrás: MAXQDA2020)

A gimnáziumi tanárok esetében 15 esetben nem volt egyezés, 386 esetben igen. Először kapott kódok száma 395, másodszor kapott kódok száma 396. A megbízhatósági mutató értéke 0,976, tehát ez a mérés is megbízható. (40. ábra)

Összességében tehát a metaforavizsgálatok eredményei nyomán kijelenthető, hogy mind a szakképzésben mind a gimnáziumban dolgozó pedagógusok jellemzően elfogadják, hogy a fegyelmezés az életük része, azonban nem tekinthető közkedvelt tevékenységnek. Elvárásként jelen van nézetrendszerükben, még, ha nem is szívesen gyakorolják azt. A teljes metaforakutatás arra mutat, hogy a pedagógusok egyfajta “kertészként” illetve irányító személyként vagy esetenként pótszülőként azonosítják magukat, mely szerepük mind tervezéssel, mind fegyelmezéssel kapcsolatos vélekedésrendszerükben tettenérhető. A szakképzésben dolgozó közismereti tantárgyakat oktató tanárookra jellemző, hogy egyfajta “hátrányos helyzetben lévő” pedagógusnak illetve „szélmalomharc-vívónak” tekintik

magukat és jellemzően elfogadják, hogy e szerepükben a fegyelmezés az a feladat, melytől nem lehet eltekinteni, hogy munkájuk hatékony legyen.

## **8.2. A tanulói kérdőíves vizsgálat eredményei**

A tanulók körében lefolytatott mérések eredményeit a következőkben mutatjuk be. Mivel a pedagógusok elsődlegesen a tanulók motiválatlanságát említették, mint munkájukat nehezítő tényezőt, így vizsgálódásaink középpontjába a tanulói motiváltságot helyeztük. Elsődlegesen az került érdeklődésünk középpontjába, vajon a tanulók milyen elvárásokat fogalmaznak meg a közismereti tárgyakat oktató pedagógusaik felé. Mely tényezőkről vélik úgy, hogy motiválóan hatnak rájuk és melyek azok, amik elveszik kedvüket a tanulástól illetve akár az iskola látogatásától is.

Dolgozatunk következő négy alfejezetében az alábbi területekkel kapcsolatos eredményeinket osztjuk meg az olvasóval:

- A tanulók elvárásai az eredményes közismeret-oktatás kapcsán
- Az eredménytelen közismeret-oktatás jellemzői a tanulók szerint
- A tanulási motiváció egyes megnyilvánulási formáinak összefüggései
- A tantárgy kedveltségének összefüggései.

### **8.2.1. A tanulók elvárásai az eredményes közismeret-oktatás kapcsán**

A tanulói elvárások kapcsán – mind a fő kérdőíves vizsgálat, mind a tantárgy kedveltségének összefüggéseit vizsgáló mérés során azt találtuk, hogy a szakképzésben tanulók körében az elsődleges a kellemes tanórai közérzet. Az első szakképzésben tanulók körében lefolytatott vizsgálat során (N=124) N=50, míg második, alárendelt kutatási fázis (N=118) során N=47 diák állította ezt. Ehhez fogható mértékben fontos a gyakorlatiasság (N=50 az első fázisban és N=46 a másodikban), majd ezt követi jelentős mértékben lemaradva a tanárral való kedvező kapcsolatra vonatkozó elvárás (N=40 az első; N=30 a 2. fázisban) valamint szakmai tárgyak tanításának támogatása (N=28 az első, N=40 a 2. fázisban), valamint a differenciáló, egyéni fejlesztő tanári szerep (N=27 az első; N=28 a 2. fázisban)

A gimnáziumban tanulók esetében a gyakorlatiasság, hasznosság (első fázis N=124 esetében 53, második fázis N=103 esetén N=51), a továbbtanulás támogatása (fő fázisban

N=54, 2. fázisban N=36), valamint az érettségire való felkészítő funkció (első fázisban N=46; 2. fázisban N=42), majd a kellemes közérzet biztosítása is megjelenik elvárásként (N=42 az első, N=38 a 2. fázisban). (Borsodi, 2019 a)

Kapott eredményeinket a következőképpen összegezhetjük: a szakképzésben tanulók esetében a kellemes tanórai közérzetre, gyakorlatorientált tanórák biztosítására valamint a tanárral való kedvező kapcsolatra vonatkozó elvárás kerül leginkább előtérbe, ugyanakkor szakmai tantárgyak tanulásának támogatását és egyfajta egyéni fejlesztő szerepmegvalósítást is elvárnak közismereti tantárgyakat oktató pedagógusaitól a diákok.

Gimnáziumi tanulók esetében a kellemes tanórai közérzet elvárása kissé háttérbe szorul, megelőzi azt a gyakorlatorientált, hasznos munka, továbbtanulás támogatása és érettségire felkészítő funkció.

### **8.2.2. Az eredménytelen közismeret-oktatás jellemzői a tanulók szerint**

Mindezeknek megfelelően nyilatkoztak a diákok az eredménytelen közismeret-oktatás jellemzőiről is.

A szakképzésben tanulók a későbbi munka során nem hasznosítható (N=55 az első, N=52 a 2. fázisban), érzékelhető fejlesztést nem nyújtó (N=52 az első, N=47 a 2. fázisban), kedvezőtlen tanár-diák kapcsolaton alapuló (N=46 az első, N=48 a 2. fázisban) oktatást ítélik eredménytelennek. További tényezőként jelenik meg a tanári segítőkészség konkrét instrukciók formájában történő megvalósulásának a hiánya (*„Ha a tanár pontosan nem magyarázza el, milyen szempontok szerint kell elvégeznünk egy feladatot.”*) (első fázisban N=43; 2. fázisban N=47), valamint annak érzése, ha tanulmányi teljesítményük (azaz a tanár által adott érdemjegy) nem a tudásukat tükrözi (N=39 az első, N=35 a 2. fázisban). (28. táblázat)

Az eredményes oktatás jellemzői	N= 124	N=118	Az eredménytelen oktatás jellemzői	N=124	N=118
	Gyakoriság (N)			Gyakoriság (N)	
Fontos, hogy jól érezzem magam az órán	50	47	Ha későbbi munkám során nem tűnik hasznosíthatónak.	55	52
Fontos, hogy gyakorlatias, későbbi munkám során hasznosítható legyen.	50	46	Ha nem érzem, hogy fejlesztenének e tantárgy órái.	50	47
Ha segíti a szakmai tantárgyak tanulását, megértését is.	28	40	Ha a tanárral rossz a kapcsolatam	46	48
Lényeges, hogy jó legyen a kapcsolatam a tanárral.	40	30	Ha a tanár rendszerint nem magyarázza el, hogy mit kell csinálni.	43	47
Ha személyre szabott feladatokat ad a tanár. (Mindenki olyan feladatot kap, ami az ő hiányosságait segít pótolni vagy amiben ő szeretne fejlődni.)	27	28	Ha tanulmányi teljesítményem nem tükrözi a tudásomat.	39	35

28. táblázat. A két kvantitatív vizsgálati fázisban részt vett szakképzésben tanulók mintáinak fő elvárásai és az általuk hiányosságként definiált tényezők. (Saját szerk.)

Gimnáziumban szintén az érzékelhető fejlesztő hatást nem nyújtó (N=62 az első, N=41 a 2. fázisban), a későbbi munka során nem hasznosítható (N=58 az első, N=39 a 2. fázisban) oktatás az, amit eredménytelennek ítélnék. További problémaként jelenik meg körükben is a tanári iránymutatás hiánya („Ha a tanár pontosan nem magyarázza el, milyen szempontok szerint kell elvégeznünk egy feladatot.”) (N=55 az első, N=45 a 2. fázisban).

Bár negatív beidegződésként az „óraleadó” tanári szerep jelen lehet gondolkodásukban, de ennek megjelenését is lényeges eredményesség-romboló tényezőként említették a diákok. („Ha a tanár csak arra figyel, hogy „leadja az aktuális tananyagot”.) (N=50 az első, N=39 a 2. fázisban). (29. táblázat)

Az eredményes oktatás jellemzői	N= 124	N=103	Az eredménytelen oktatás jellemzői	N= 124	N=103
	Gyakoriság (N)			Gyakoriság (N)	
Ha továbbtanulásomban támogatnak.	54	36	Ha nem érzem, hogy fejlesztenének e tantárgy órái.	62	41
Fontos, hogy gyakorlatias, későbbi munkám során hasznosítható legyen.	53	51	Ha későbbi munkám során nem tűnik hasznosíthatónak.	58	39
Ha segít az érettségire való felkészülésben.	46	42	Ha a tanár pontosan nem magyarázza el, milyen szempontok szerint kell elvégeznünk egy feladatot.	55	45
Lényeges, hogy jól érezzem magam az órán.	42	38	Ha a tanár csak arra figyel, hogy „leadja az aktuális tananyagot”.	50	39

29. táblázat. A két kvantitatív fázisban részt vett gimnáziumi tanulói minta fő elvárásai és az általuk hiányosságként definiált tényezők (saját szerk.)

Mindehhez érdemes hozzáfűzni, hogy tanári iránymutatás hiánya alatt feltehetően sok esetben a negatív berögződéseik, „hagyományos” szerepelvárásaik okán – később az interjúkban utaltak diákok erre – a nyílt végű feladatok adását illetve kreativitást, önálló gondolkodás – sokszor tanulókkal nem egyeztetett- pedagógusi elvárását értik. Ezt támasztja alá, hogy szintén megjelenik motivációromboló negatívumként, hogy összefüggés van szakképzésben a legkevésbé kedvelt tantárgy esetén a felkészülési motiváció hiánya („*Nem nagyon szeretek felkészülni ezekre az órákra.*”) és a kreatív gondolkodás dolgozatoknál történő elvárása között („*Gyakorlat az olyan témákban írott dolgozatok, amelyekről nem tanultunk.*”) ( $r=0,370$ ;  $p=0,000$ ). Gimnáziumban ez az összefüggés a kedvelt tantárgy esetén jelenik meg ( $r=0,428$ ;  $p=0,000$ ). A tanulókkal nem egyeztetett önálló gondolkodás elvárása tehát még a kedvelt tantárgyat érintő felkészülési kedvet is rombolhatja, hiszen a diákok hozzászóltak, hogy konkrét instrukciókat kapnak, hogy mit kell megtanulni, majd a tanár a dolgozatokban ezekre kérdez rá. (Borsodi, 2019 a)

A szakképzésben tanulók tehát úgy vélik, akkor nem tekinthető eredményesnek a közismeret-oktatás, ha az későbbi munkájuk során nem hasznosítható, azaz nem életszerűek a kapott feladatok, nem érzik fejlesztő hatását és ha kedvezőtlen a tanár-diák kapcsolat.

Gimnáziumban tanulók körében hátrányként jelenik meg a gyakorlatorientáltság hiánya és az érzékelhető fejlesztő hatás elmaradása mellett a tanári útmutatás nélkülözése, tehát ha a pedagógus nem segít, (ezt mint ahogy arra rámutattunk, valaha a szakirodalom a “rossz tanárság” ismérveként említette) valamint az “óraleadó tanári szerepmegvalósítás” is helyet kap, mint az eredménytelen közismeret-oktatás ismérve.

### **8.2.3. A tanulási motiváció egyes megnyilvánulási formáinak összefüggései**

E kérdés átfogó vizsgálata a tanári mérések eredményei alapján került középpontba. Hiszen ők mutattak rá a tanulók „motivátlanságának” problémájára, előtérbe helyezve azt, mint órát és mindennapi munkát nehezítő tényezőt.

Korábbi eredményeink hatására feltételeztük, hogy a tantárgy kedveltsége és a tanárral való kapcsolat megítélése között nincs kiemelkedően szoros összefüggés, hiszen az elvárások között sem jelenik meg ez első helyen. Mint korábban utaltunk erre (7.1. alfejezet) feltételeztük, hogy legszívesebben a leginkább kedvelt tantárgy órájára készülnek fel a diákok, azonban a jó jegyre törekvés hiánya (mely a motivációhiány egyik megjelenési formája) a hasznosság, gyakorlatorientáltság megvalósulás-hiányának percepciójával függ legerőteljesebben össze és csekély szerepet játszik e szempontból a tantárgyi kedveltség. Az

egyres tantárgyak értékelésével kapcsolatos részletes elemzés bemutatására e tervezetben nem vállalkozhatunk, ahogyan a szakképzés két eltérő típusa (szakgimnázium, szakközépiskola) viszonylatában értelmezett részletes elemzésre sem. Ezt kizárólag az érettségit adó képzésre történő jelentkezés és az érettségi vizsgán való eredményes szereplés kapcsán látjuk fontosnak elkülöníteni, hiszen a két képzési típus ebben alapvetően különbözik. Egyéb eredményeik szignifikáns különbségeinek azonosítását kétmintás t-próbák segítségével valósítjuk meg.

A vizsgált kérdésköröket általánosságban a szakképzésben tanulók (N=124) összesített mintájának válaszai nyomán vázoljuk, összevetve azt a gimnáziumi (N=124) minta eredményeivel.

A legkevésbé kedvelt tantárgy esetén minden egyes állítás vonatkozásában 2 és 3 között mozogtak a mediánértékek, a minta terjedelme 4, tehát rendre minden válaszlehetőség kapott 1-es és 5-ös értékelést egyaránt. A legmagasabb értéket az „Olyan alaptudást ad, amely hozzásegít a sikeres érettségihez” válaszlehetőség kapta a szakgimnazisták (N=72) (átlag 3,38, medián: 3, szórás: 1,3) körében. Ettől vonatkozó válaszadásukban („Olyan alaptudást ad, amely hozzásegít az érettségit adó képzésre történő sikeres jelentkezéshez.”) a szakközépiskolások (N=52) válaszadási tendenciái sem maradtak el jelentős mértékben. (átlag 3,22, medián: 3, szórás: 1,2) A kulcstényezőkkel (a tanár kedvessége, a tantárgy érzékelhető fejlesztő hatása) a szakképzésben tanulók nem azonos mértékben elégedettek. Míg utóbbi esetén az átlag 3,08, medián 3, szórás 1,3, addig az előbbi esetén az átlag 2,65 medián 3, szórás 1,3.

A gimnáziumban (N=124) az érettségire való felkészítő funkciójával kevésbé elégedettebbek a diákok a nem kedvelt tantárgynak. Mind a leginkább kedvelt (átlag:4,21, medián: 4; szórás: 0,947) mind az átlagos tantárgy esetében (átlag:3,67 medián: 4, szórás: 0,928) kedvezőnek tekintik azt, azonban a legkevésbé kedvelt tantárgy esetében a tetten érhető a probléma, miszerint e funkcióval kevésbé elégedettek (átlag 2,96; medián: 3; szórás: 1,1), tehát ezen elvárásuknak nem tesz eleget a nem kedvelt tantárgy.

A gyakorlatorientáltság észlelésének vonatkozásában a szakképzésben 73,1%; a gimnáziumban 86,1%, a kedvező légkört illetően 71,2%, a gimnáziumban 79,3%, a tanári segítőkészség észlelése esetén mind szakképzésben mind gimnáziumban 63%,míg annak percepciójára vonatkozóan, hogy a tanárnak fontos, hogy a diák jó eredményt érjen el, a szakképzésben 62,5% adott, míg a gimnáziumban 69,6% adott 3-as vagy annál alacsonyabb értékelést. 1-es értékelést legtöbbször a szakképzésben a szakmai tárgyak oktatását könnyítő, tanulástámogató funkcióra (N=33) a differenciált tanóraszervezésre (N=25), a

továbbtanulásra való felkészítő feladatkör ellátására (N=26), továbbá az érzékelhető fejlesztő hatás (N=25), a kedvező közérzet (N=22) biztosítására adtak. Ez utóbbival hasonló jelentőségű annak észlelése, hogy a tanárt nem érdekli a tanulók véleménye (N=23). A gimnáziumban a differenciált tanóraszervezés (N=38), a kapott feladatok érdekes volta (N=24), az, hogy érdekelne a diákokat, amit tanulnak (N=23), valamint a továbbtanulásra való felkészítő feladatkör (N=23) tűnik problematikusnak. A kedvező közérzet hiánya (N=20) és annak érzése, hogy a tanárt nem érdekli a diákok véleménye (N=19) szintén megjelenik. A legkevésbé kedvelt tantárgyak fő problémái ezek.

A leginkább kedvelt tantárgyak esetén érdemes hangsúlyozni, hogy a szakképzésben tanulók 31,4%-a kevésbé elégedett illetve elégedett is meg nem is a tanárral való kapcsolattal, míg a gimnáziumban tanulók esetén ez mindössze 19,8%-ra igaz. Hasonló az eredmény a tanár kedvességének észlelése vonatkozásában, míg a gimnáziumban szintén kevesebben érznek így (21,6%). (a szakképzésben 35,2 % elégedett maximális mértékben ezzel, míg a gimnáziumban ez az arány 41,4%) A szakképzésben tanulók 34,3 százaléka nem, inkább nem vagy elégedett is meg nem is a továbbtanulásra való felkészítéssel, míg a gimnáziumban 25% érzi magát a leginkább kedvelt tantárgy esetében elégedetlennek e funkcióval. A legtöbben (szakképzésben N=43; gimnáziumban N=42) a tanár segítőkészségével teljes mértékben elégedettek, 32 szakképzésben és 62 gimnáziumban tanulót érdekel az, ami az órán történik. A segítőkészség észlelése és a tanórai motiváltság között intézménytípus-független összefüggést feltételeztünk. Az összefüggés szakképzésben nem elhanyagolható ( $r=0,273$ ;  $p=0,005$ ), gimnáziumban kiemelkedő ( $r=0,590$ ;  $p=0,000$ ) azonban a szakképzésben az érdeklődéssel a kellemes közérzet ( $r=0,394$ ;  $p=0,000$ ) szorosabb kapcsolatban áll, annak ellenére, hogy a gimnáziumban még szorosabb e kapcsolat ( $r=0,459$ ;  $p=0,000$ ), ám nem olyan mértékben, mint a tanári segítőkészség észlelésével.

A motiváltságot tehát e tényezők segítik elsősorban a kedvelt tantárgy esetében. Ezt támasztja alá, hogy a tanulók e tantárgy esetén a fejlesztőnek érzett feladatokat sokszor érzik érdekesnek (szakképzésben  $r=0,458$ ;  $p=0,000$ ; gimnáziumban  $r=0,561$ ;  $p=0,000$ ), ha jól érzik magukat, akkor a feladatokat is érdekesnek ítélik (szakképzésben  $r=0,436$ ;  $p=0,000$ ; gimnáziumban  $r=0,513$ ;  $p=0,000$ ), ha kedves a tanár (szakképzésben  $r=0,535$ ;  $p=0,000$ ; gimnáziumban  $r=0,445$ ;  $p=0,000$ ) és ha jó eredményeik vannak a tantárgyból (szakképzésben  $r=0,480$ ;  $p=0,000$ ; gimnáziumban  $r=0,589$ ;  $p=0,000$ ), szintén érdekesnek ítélik a kapott feladatokat. Természetesen a figyelemfelkeltő órávezetés előkelő helyen áll annak kapcsán, hogy érdekesnek tartásuk a fiatalok a tanórát, (szakképzésben  $r=0,514$ ,

$p=0,000$ ; gimnáziumban  $r=0,495$ ;  $p=0,000$ ), azonban az is, hogy csend, fegyelem van (szakképzésben  $r=0,466$ ;  $p=0,000$ ; gimnáziumban  $r=0,574$ ;  $p=0,000$ ). A módszertani sokrétűség elvárásával is szoros a kapcsolat, ám ez szakképzésben kevésbé szoros, mint az előbbiek. ( $r=0,369$ ;  $p=0,000$  gimnáziumban  $r=0,483$ ;  $p=0,000$ )

Az átlagosnak tekintett, sem nem kedvelt, sem el nem utasított közismereti tantárgyakat illetően a szakképzésben csupán a szakgimnazisták érzik úgy, hogy teljesül azon elvárás, miszerint olyan alaptudást kapnak, mely segít az érettségire való felkészülésben (csupán 21,3 %-uk értékelte 3 vagy kevesebb pontra ezen állítást, míg a szakközépiskolások 52%-a nem tekinthető elégedettnak az érettségihez vezető út támogatásával). Gimnáziumban ez az arány 30,6%. (Borsodi, 2019 a)

A tanulók leginkább a differenciálás hiányát nehezményezik intézménytípustól függetlenül mind a kedvelt, mind a legkevésbé kedvelt mind az átlagos mértékben kedvelt tantárgy esetében. („Házi feladatként és dolgozatírás során mindenki ugyanolyan nehézségű feladatot kap.”) (Szakképzésben átlagos tantárgyak esetében átlag 3,66, medián 4, módusz 4. Nem kedvelt tantárgy esetén átlag 3,73, medián 4, módusz 4; a leginkább kedvelt tárgy vonatkozásában átlag 3,57, medián 4, módusz 5, szórás 1,39.)

Gimnáziumban a medián és módusz esetében nincs különbség a differenciálás hiánya terén a tantárgyi kedveltség vonatkozásában, azonban az átlagok közt csekély eltérés megjelenik. Éppen a leginkább kedvelt tantárgy az, ahol a differenciálás hiánya leginkább jellemző, tehát ezt nem észlelik negatívumként, tantárgyi kedveltséget romboló tényezőként a diákok.

A tanulók motiváltsága annak okán is különösen izgalmas kérdés, mivel – ahogy arra korábban vázolt eredményeink is rámutatnak – a pedagógusok saját mindennapi munkájuk eredményességét leginkább ettől teszik függővé. 25 szakképzésben, 80 gimnáziumban tanuló vallja, hogy felkészül az általa leginkább kedvelt órákra. A nem kedvelt órákra szakképzésben 36, gimnáziumban 30, az átlagosként definiált órákra szakképzésben és gimnáziumban egyaránt 42 fő készül fel, míg 35-en vallják a szakképzésben, hogy nem szeretnek felkészülni ezekre az órákra. Gimnáziumban e létszám mindössze  $N=13$ . A szakképzésben tanulók közül 18-an, míg a gimnáziumból 18-an nyilatkoztak így a kedvelt, míg 23-an a szakképzésből és 60-an a gimnazisták közül a nem kedvelt tantárgyak óráiról.

A kérdőíves vizsgálat tanulságai szerint az „általánosságban vett” közismereti tantárgyak esetén a szakképzésben 20, a gimnáziumban 13, a nem kedvelt tantárgyak esetében 18 gimnáziumban 24, azonban a kedvelt tantárgyak esetében csupán 12



szakképzésben és 9 gimnáziumban tanuló tekinti jellemzőnek, hogy a tanár olyasmiből íratna dolgozatot, amiről nem tanultak.

A tanárok – ahogy azt a eredmények elemzése során részletesen vázoltuk – azt állítják, hogy a tanulók motiválatlanok, azonban a tanulók egyértelműen rámutatnak, hogy mely tényezők okán nem szeretnek felkészülni egy adott órára. E tényezők közé tartozik szakképzésben a munkaerő-piaci hasznosíthatóság hiánya („általában vett” közismereti tantárgynál  $r=0,222$ ,  $p=0,000$ , leginkább kedvelt tantárgynál  $r=0,257$ ;  $p=0,012$ ), a mindennapos számonkérés (nem kedvelt tantárgynál  $r=0,650$ ;  $p=0,00$ ; „általánosságban vett” tantárgynál  $r=0,321$ ;  $p=0,000$ , leginkább kedvelt tantárgy esetén  $r=0,361$ ;  $p=0,00$ ), az unalmas tananyag (nem kedvelt tantárgynál  $r=0,445$ ;  $p=0,00$ ; általában a közismereti tantárgyak esetén  $r=0,377$ ;  $p=0,00$ ; leginkább kedvelt tantárgy esetén  $r=0,502$ ;  $p=0,000$ ), valamint az, ha a tanár olyasmiből írat dolgozatot, amiről nem tanultak (nem kedvelt tantárgynál  $r=0,340$ ;  $p=0,000$ , általánosságban, a közismereti tantárgyak esetén  $r=0,271$ ;  $p=0,000$ , leginkább kedvelt tantárgy esetén  $r=0,282$ ;  $p=0,000$ ).

Gimnáziumban a tanulók legfőbb okokként a munkaerő-piaci hasznosíthatóság hiányát (nem kedvelt tantárgy esetén  $r=0,387$ ;  $p=0,000$ ; általánosságban vett közismereti tantárgyak esetén  $r=0,222$ ;  $p=0,000$ ; legkedveltebb közismereti tantárgy esetén  $r=0,483$ ;  $p=0,000$ ), valamint unalmas tananyagot jelölték meg (nem kedvelt tantárgy esetén  $r=0,517$ ;  $p=0,000$ ; általánosságban vett közismereti tárgyak vonatkozásában  $r=0,552$ ;  $p=0,000$ ; leginkább kedvelt tantárgy esetén  $r=0,550$   $p=0,000$ ), továbbá azt, ha úgy érzik, a dolgozat nem a tananyagról szól, igaz, ez elsősorban a kedvelt tantárgy vonatkozásában kerül előtérbe ( $r=0,483$ ;  $p=0,000$ ). Ha tehát a dolgozat az általuk megismert, tanár által „leadott” tananyagról szól, szívesebben készülnek rá, mintha nem kapnak konkrét instrukciókat a tanulás szempontjairól.

Összegezve kijelenthető, hogy a tanulókkal nem egyeztetett kreatív gondolkodásra nevelés visszaüthet és tanulási motivációt majdnem olyan mértékben csökkentheti, mint az adaptivitás hiányérzete vagy a mindennapos számonkérés okozta folyamatos stresszhelyzet.

Az is egyértelművé vált, hogy a motiváltság – felkészülési hajlandóság és jó jegyre törekvés – hiánya nem csupán az unalom érzékelésével függ össze, hanem azzal, hogy a tanulók azt állítják, a pedagógus nem tud fegyelmet tartani.

#### 8.2.4. A tantárgy kedveltségére vonatkozó fő eredményeink

A tantárgy kedveltségével kapcsolatos adataink és megalapozott hipotéziseink alátámasztására – egyébként az ötletet az egyik iskolában kaptuk egy pedagógustól, ahol épp vizsgálatot folytattunk, hogy milyen érdekes lenne tantárgyanként megnézni, hiszen az egyes intézmények érdemi minőségbiztosításához is hozzájárulhatna egy-egy ilyen vizsgálat – egy kizárólag a közismereti tantárgyak kedveltségét (1-től 5-ig terjedő Likert-skálás kérdőív) valamint a korábban vizsgált eredményességi kritériumok illetve tanárral kapcsolatos közérzeti elemek, továbbá tanuláshoz való viszony elemeinek Likert-skálás vizsgálatát – továbbá az elvárások és hiányosságként definiált tényezők feltárásának megismételt kutatását - folytattuk le valamennyi tantárgy esetében szintén a fő kérdőíves vizsgálatunkhoz hasonló módon (N=103 gimnáziumi és N=118 szakképzésben tanuló körében, melyből N=84 szakgimnazista, N=34 szakközépiskolás) hogy ellenőrizzük, valóban a hasznosság, gyakorlatorientáltság, érettségi vizsgára illetve továbbtanulásra való felkészítés, érdekes óravezetés-e az általános elvárás, mely mellé a szakmai tárgyak tanulásának könnyítése, tanárral való kedvező kapcsolat, kedvező légkör társul a szakképzésben, illetve, hogy valóban jellemző-e, hogy a kevésbé kedvelt tantárgyak tanárainak adódnak fegyelmelés problémái annak okán, hogy ezen elvárások nem teljesülnek, illetve valóban jellemzően e tárgyra nem készülnek-e fel a tanulók. Lényeges kérdésként merült fel ezek mellett, hogy a tanulói teljesítménnyel és tantárggyal, mint szubjektív illetve objektív teljesítménnyel kapcsolatos elégedettség között van-e összefüggés, illetve, hogy a tantárgy kedveltsége a tantárgy tanulásának motivációjával összefügg-e. Amennyiben ezek teljesülnek, úgy a kevésbé kedvelt tantárgyak tanáira többletkihívások várhatnak a tanulói motiváltság felkeltése terén.

Kétmintás t-próbát végezve azt találtuk, hogy a szakképzésen belül a szakgimnazisták és a szakközépiskolások legkevésbé kedvelt tantárgyra vonatkozó elégedettsége között nincs szignifikáns különbség, három terület kivételével. Egyik a tanuló kellemes közérzete ( $t(102)=-2,148$ ;  $p=0,034$ ) másik a tanárral való kedvező kapcsolat észlelése ( $t(103)=-2,310$ ;  $p=0,023$ ), valamint, hogy mennyire látják úgy a tanulók, hogy van lehetőség versenyre menni ( $t(100)=-2,383$ )  $p=0,019$ ). Valamennyi esetben a szakközépiskolások átlaga az alacsonyabb.

A leginkább kedvelt tantárgy esetében az érzékelhető fejlesztő hatás észlelése ( $t(104)=-2,931$ ;  $p=0,004$ ), a versenyzési lehetőség megtapasztalása ( $t(100)=-2,609$ ;  $p=0,010$ ) valamint annak érzete, hogy a tanár átfogó utasítást adna, hogy hogyan kell megoldani egy

feladatot ( $t(100)=-2,749$ ;  $p=0,007$ ), között van szignifikáns különbség, negatív  $t$  értékkel. Minden esetben a szakközépiskolások átlaga alacsonyabb. Pozitív  $t$  érték mellett szignifikáns különbség a két rész minta eredményeiben csupán a jegyszerzés lehetőségének gyakoriságára vonatkozó állítás („Számonkérések csak a félév során, egy-két alkalommal, valamilyen meghatározott feladat elvégzését követően vannak.”) esetén adódik. ( $t(102)=3,708$ ;  $p=0,000$ ) Ennek átlaga a szakközépiskolások körében magasabb. Ennek oka feltehetően az igen alacsony óraszám és ritka számonkérési lehetőség.

Általánosságban vett közismereti tantárgyak viszonylatában azonban a 30 állításból 17-ben mutatkozik szignifikáns különbség. A szakközépiskolások válaszainak átlagai valamennyi esetben alacsonyabbak.

Negatív állítások esetén a legkevésbé kedvelt tantárgyak értékelése kapcsán a szakmai tantárgyak tanulására vonatkozó segítő funkció hiányának érzetében jelent meg szignifikáns különbség. ( $t(98)=-2,161$ ;  $p=0,033$ ). A szakközépiskolások (2,73) átlaga alacsonyabb a szakgimnazistákénál (3,27), tehát előbbi rész minta az, amelyik kevésbé érzi ezen állítást igaznak a legkevésbé kedvelt tantárgyra.

Általánosságban vett közismereti tantárgyak esetén szignifikáns különbség a tanórai hangulat kedvezőtlen voltának érzékelésében ( $t(98)=-2,011$ ;  $p=0,04$ ) van, továbbá abban, hogy mennyire érzik a tananyagot unalmasnak ( $t(101)=-2,580$ ;  $p=0,011$ ). Mindkét esetben a szakközépiskolások átlaga alacsonyabb.

Nincs szignifikáns különbség sem a legkevésbé kedvelt, sem az általában vett közismereti tantárgyak esetében aközött, hogy a tanulók mennyire jellemző, hogy ne törekednének a jó jegyre e tantárgyból tehát, hogy teljesítménymotivációjuk – saját bevallásuk szerint - mennyire alacsony. Csupán a leginkább kedvelt tantárgy esetében van szignifikáns különbség a két tanulócsoport vonatkozó eredményei között ( $t(99)=2,337$ ;  $p=0,021$ ). A szakközépiskolások ( $N=42$ ) azok, akiknek az átlaga (2,55) magasabb. A szakgimnazistákra ( $N=59$ ) tehát kevésbé jellemző ezen állítás (átlag:1,95). Aközött is különbség van, hogy milyen mértékben érzik úgy, hogy továbbtanulásban segítené őket e tantárgy ( $t(98)=2,259$ ;  $p=0,026$ ). Szintén a szakközépiskolások átlaga (2,41) magasabb a szakgimnazistákénál (1,8). Aközött is szignifikáns különbség van, hogy milyen mértékben érzik túl magasnak a követelményeket ( $t(96)=2,850$ ;  $p=0,005$ ), valamint aközött, hogy a tanár személyisége miatt kevésbé kedvelik-e e tantárgyat, mint korábban ( $t(96)=2,456$ ;  $p=0,016$ ; valamint arra vonatkozó észzelelés között, hogy a tanár következetlenül értékeli ( $t(96)=2,171$ ;  $p=0,032$ ), továbbá, hogy mennyire mutatkoznak hiányosságok meglátásaik

szerint a szakmai tantárgyakra vonatkozó segítő funkció megvalósulásában ( $t(98)=2,096$ ;  $p=0,039$ ) Valamennyi esetben a szakközépiskolások átlaga magasabb.

E két csoport felkészülési hajlandóságában is szignifikáns különbség mutatkozik a részminták átlagainak eredménye között. Általában vett tantárgyak esetén  $t(98)=-2,896$ ;  $p=0,005$ ; nem kedvelt tantárgy esetén  $t(95)=-3,170$ ;  $p=0,002$ . Valamennyi esetben a szakközépiskolások átlaga az alacsonyabb. Leginkább kedvelt tantárgy esetén nincs szignifikáns összefüggés, csupán nincs szignifikáns különbség.

(A szakképzésben tanulók részmintáinak eredményein végzett kétmintás t-próbák részletes eredményeit lásd V. Függelék A kvantitatív szakasz lekérdezései. Szakképzésben tanulók részmintáinak eredményein elvégzett kétmintás t-próbák c. részben)

Azt találtuk, hogy a pedagógust valamennyi esetben jobban kedvelik a diákok, mint a tantárgyat. A következő táblázatok mutatják a főbb tényezőket, melyekkel összefügg a tantárgy kedveltségének értékelése:

	Matematika (átlag 2,93)	Fizika (átlag 1,75)
Fontosnak érzem szakmai-szellemi fejlődésem szempontjából.	$r=0,412$ $p=0,000$	$r=0,734$ $p=0,000$
Gyakroltias, későbbi munkám során hasznosítható.	$r=0,414$ $p=0,000$	$r=0,681$ $p=0,000$
Jól érzem magam az órán.	$r=0,564$ $p=0,000$	$r=0,683$ $p=0,000$
Jó a kapcsolat a tanárral.	$r=0,473$ $p=0,000$	$r=0,685$ $p=0,000$
A tanár rendszerint kedves velem.	$r=0,494$ $p=0,000$	$r=0,718$ $p=0,000$
Jó eredményeim vannak a tantárgyból.	$r=0,690$ $p=0,000$	$r=0,623$ $p=0,000$
Segíti e tantárgy oktatása a továbbtanulásra való felkészülésemet.	$r=0,539$ $p=0,000$	$r=0,562$ $p=0,000$
Érdekesek a feladatok.	$r=0,595$ $p=0,000$	$r=0,562$ $p=0,000$
Érdekel, amit ezeken az órákon tanulunk.	$r=0,650$ $p=0,000$	$r=0,644$ $p=0,000$
A tanár igyekszik a jó tulajdonságaimat megismerni.	$r=0,426$ $p=0,000$	$r=0,635$ $p=0,000$
Sokféle módszerrel tanít a tanár	$r=0,426$ $p=0,000$	$r=0,610$ $p=0,000$
Olyan alaptudást ad, ami hozzásegít a sikeres érettségéhez.	$r=0,522$ $p=0,000$	$r=0,763$ $p=0,000$
Magas színvonalon folyik az oktatás.	$r=0,539$ $p=0,000$	$r=0,745$ $p=0,000$
Elismerik a tudásomat. (pozitív visszajelzéseket kapok pl. dicséret, kis ötös/ piros pont.)	$r=0,550$ $p=0,000$	$r=0,637$ $p=0,000$

**30. táblázat. A második kvantitatív fázisban részt vett gimnáziumi tanulói minta (N=103) legkevésbé kedvelt tantárgy iránti attitűdjének fő összefüggései a tantárgy kedveltségének mértékével matematika tantárgy esetén N=101, fizika tantárgy esetében N=51 válasz alapján (Saját szerk.)**

Mivel a nem kedvelt tantárgyak összefüggéseit mutatja a 30. táblázat, így a fentiek azt jelzik, mindezen tényezők a kevésbé kedvelt tantárgyak esetében nem tűnnek sikeresnek.

Ezek azon tényezők, melyekről úgy látják, a tantárgy kedveltségét csökkentik. A gimnazisták körében leginkább kedvelt tantárgyak összefüggéseit a 31. táblázat illusztrálja.

	Magyar nyelv és irodalom (3,61)	1. Idegen nyelv (3,56)
Magas színvonalon folyik az oktatás.	r=0,564 p=0,000	r=0,798 p=0,000
Segíti a továbbtanulásra való felkészülésemet.	r=0,421 p=0,000	r=0,771 p=0,000
Jó eredményeim vannak a tantárgyból.	r=0,583 p=0,000	r=0,770 p=0,000
Érdekesek a feladatok.	r=0,538 p=0,000	r=0,734 p=0,000
Jól érzem magam az órán.	r=0,609 p=0,000	r=0,734 p=0,000
Elismerik a tudásomat.	r=0,525 p=0,000	r=0,736 p=0,000
Le tudja kötni a figyelmemet.	r=0,484 p=0,000	r=0,710 p=0,000
Fontosnak érzem szellemi fejlődésem szempontjából.	r=0,662 p=0,000	r=0,683 p=0,000
Sokféle módszerrel tanít a tanár.	r=0,508 p=0,000	r=0,681 p=0,000

**31. táblázat. A legkedveltebb magyar nyelv és irodalom valamint I. idegen nyelv tantárgyak összefüggései a tantárgy kedveltségének mértékével a második vizsgálati fázisban részt vett gimnáziumban tanulók (N=103) körében (saját szerk.)**

Látható, hogy javarészt szakképzésben is ugyanazon tényezőkkel legerősebb az összefüggés, mint gimnáziumban, tehát a nem kedvelt tantárgyra jellemző, hogy a tanár-diák kapcsolat egyes dimenzióival valamint a tananyag hasznosságával nem elégedettek a diákok. (32. táblázat)

	Matematika(2,37)
Fontosnak érzem szakmai-szellemi fejlődésem szempontjából.	r=0,557 p=0,000
A tanáromnak fontos, hogy jó eredményt érjek el.	r=0,550 p=0,000
Jól érzem magam az órán.	r=0,532 p=0,000
A tanár rendszerint kedves velem.	r=0,527 p=0,000
Érdekesek a feladatok.	r=0,520 p=0,000
Jó a kapcsolatam a tanárral.	r=0,501 p=0,000
A tanárt érdekli, hogy egy-egy kérdésben mi a véleményem.	r=0,475 p=0,000
Segíti a szakmai tárgyak tanulását is.	r=0,470 p=0,000
Ha nem tudok valamit megcsinálni, a tanár segít.	r=0,468 p=0,000
Gyakorlatias, későbbi munkám során hasznosítható.	r=0,449 p=0,000
Sokféle módszerrel tanít a tanár.	r=0,447 p=0,000
Elismerik a tudásomat.	r=0,423 p=0,000

**32. táblázat. A legkevésbé kedvelt matematika tantárgy tanulói elvárások teljesülésére vonatkozó összefüggései a tantárgy kedveltségének mértékével a második vizsgálati fázisban részt vett szakképzésben tanulók mintája (N=118) esetében. (Saját szerk.)**

Mindezeknek megfelelően a legkedveltebb tantárgyak esetében hasonló tényezőkkel függ össze a tantárgy kedveltsége. (33. táblázat)

	Informatika (3,81)	Magyar nyelv és irodalom (3,49)	1. Idegen nyelv (3,41)
Jól érzem magam ezeken az órákon.	r=0,611 p=0,000	r=0,601 p=0,000	r=0,530 p=0,000
Érdekesek a feladatok.	r=0,552 p=0,000	r=0,584 p=0,000	r=0,527 p=0,000
Le tudja kötni a figyelmemet.	r=0,428 p=0,000	r=0,548 p=0,000	r=0,401 p=0,000
Ha valamit nem tudok megcsinálni, a tanár segít.	r=0,404 p=0,000	r=0,536 p=0,000	r=0,377 p=0,000
Számonkérés során a tanár az órán elhangzottakat, az ott gyakoroltakat kéri számon.	r=0,481 p=0,000	r=0,531 p=0,000	r=0,364 p=0,000
Elismerik a tudásomat.	r=0,327 p=0,000	r=0,512 p=0,000	r=0,507 p=0,000
Segíti a szakmai tantárgyak tanulását is.	r=0,561 p=0,000	r=0,501 p=0,000	r=0,423 p=0,000

**33. táblázat. A legkedveltebb informatika, magyar nyelv és irodalom valamint I. idegen nyelv tantárgyak tanulói elvárások teljesülésének összefüggései tantárgy kedveltségének mértékével a második kvantitativ vizsgálati mintában részt vett szakképzésben tanulók (N=118) esetében (Saját szerk.)**

A tantárgy kedveltsége – mely a leginkább könnyen megragadható és legkevesebb torzító hatást tartalmazó szubjektív teljesítményként jelent meg munkánkban - általában oktatásra vonatkozó kritériumokkal függ össze (hasznosság, munkaerő-piaci elvárásnak való megfelelés tanulói észlelése, továbbtanulást támogató funkció érdemi megvalósításának észlelése, ami a legérdekesebb, a szakképzésben is), lényeges tényező emellett a pedagógus módszertani sokrétűségével való elégedettség, azonban a kevésbé kedvelt tantárgyak esetén a tanár személyiségével, magaviseletével kapcsolatos jellemzők is megjelennek (következetes értékelés, tanár-diák kapcsolat jellege, erőssége, a pedagógus segítőkészsége). Az érdemjegyekkel való elégedettség fontossága csak a gimnáziumban jelenik meg. Érdekes azonban hozzátenni, hogy a szakképzésben tanulók elégedettebbek a legkevésbé kedvelt tantárgyból elért érdemjegyükkel (átlag 2,94, medián: 3, módusz: 3, szórás: 1,127) mint amennyire a tantárgyat kedvelik és a tanárral való kapcsolatuk is inkább jónak tekinthető (átlag: 3,59, medián 4, módusz: 5, szórás: 1,373).

További érdekes adalékként jelenik meg az informatikaoktatás és az informatikatanár, mint közismereti tantárgyat oktató tanár szerepe és tantárgya kedveltségének összefüggésrendszere, mivel nem kötelező érettségi tantárgy és látszólag a módszertani sokrétűsége is kevesebb tér nyílik a tanár számára. Gimnáziumban „középmezőnybeliként” jelenik meg, azonban a szakképzésben a legkedveltebb tantárgy (átlag 3,81, medián:4, módusz: 5, szórás: 1,125). A tantárgy kedveltsége következőkkel függ legszorosabban össze: kellemes tanórai közérzet (r=0,611; p=0,000) tanárral való kedvező

kapcsolat ( $r=0,501$ ;  $p=0,000$ ) a tanár kedvessége ( $r=0,506$ ;  $p=0,000$ ); érdekes feladatok ( $r=0,552$ ;  $p=0,000$ ), szakmai tárgyak tanulásának segítése ( $r=0,561$ ;  $p=0,000$ ), tanári segítőkézség észlelése ( $r=0,510$ ;  $p=0,000$ ). Természetesen a korábban a kedvelt tantárgyak esetében említett jellemzőkkel is fennáll az összefüggés, ám ezek nem annyira kiemelkedő erősségűek ( $r<0,5$ ), ugyanakkor hasonló mértékűek, mint az idegen nyelv esetében, mely kedveltség terén a szakképzésben „lemarad” és a harmadik helyre csúszik. Az informatika tantárgyat jellemzően a tanár szereteti meg, míg egyéb tantárgyak esetén a tartalom, maga a tantárgy az, amivel a diákoknak céljuk lehet.

Összegzésként kijelenthető tehát, hogy a tantárgy kedveltségének okai jellemzően az elvárások teljesülésének mértékével függnek össze, melyek az érzékelhető fejlesztő hatással, gyakorlatorientáltsággal, jövőképbe való illeszthetőséggel, továbbá a kedvező tanórai közérzettel kapcsolatosak.

### **8.3. A kvalitatív vizsgálatok megvalósítása**

Kvantitatív mérési fázisaink befejeztével megkezdtük kapott eredményeink és a szakirodalmi háttér alapján kvalitatív interjúinkat. Vizsgálatunk során törekedtünk a megbízhatóságra. Az interjúkat később MAXQDA2020 programmal elemeztük olyan módon, hogy a legépelet interjúban sorról sorra haladtunk és rendeltünk kategóriákat szavak, mondatok vagy mondatrészek mellé. A kódolás során nyílt (ekkor az interjú fő kategóriáihoz rendelünk kódokat), axiális (ekkor a fő tartalmi kategóriák kialakítását követően alkategóriákat hozunk létre, vagyis a részegységekre tagolt szöveg további lebontását végezzük el ilyenkor), majd szelektív kódolást alkalmaztunk. (Utóbbi annyit tesz, hogy a kategóriák között lévő összefüggéseket feltártuk és ily módon a főbb tartalmi csomópontok és alkategóriáik közötti különbségkeresés, az ok-okozati összefüggések feltárása vezet el a kívánt eredményekig.) (Sántha, 2012)

Kódolásunk során a deduktív (a priori) valamint az induktív logika alapján egyaránt dolgoztunk. Az a priori logika alapját az előkutatások illetve kvantitatív szakaszok eredményei adták, ezek mélyebb összefüggéseire igyekeztünk rávilágítani kvalitatív kutatási szakaszunk eredményei által. Az a priori logika alapján tanári vizsgálatunk főkérdései:

- *Az eredményesség záloga*
- *Elvárások önmaga felé*
- *Nehézségek, kihívások*
- *Nézetek nehézségek okairól*

- *Nézetek fegyelmezésről*
- *Az eredménytelenség a pedagógusok szemével*

A fókuszcsoporthoz tanuló mérésünk főkérdései:

- *Tantárgy kedveltsége*
- *Tantárgy nem kedvelt volta*
- *Elvárások közismeret-oktatással szemben*
- *Nézetek felkészülésről*
- *A pedagógussal szembeni elvárások*
- *Tanulói nézetek a fegyelmezési helyzetekről*
- *Nehézségek, kihívások*

Később a szakképzésben az 1. tanulócsoportban folytatott interjú hatására újrakódoltuk a szövegeket és beemelésre került – mivel alárendelni nem tudtuk semelyik főkérdésnek – a szülő-pedagógus kommunikáció gátjai a diákok szerint (e kérdésről korábban csupán a pedagógusok véleményét hallhattuk.) Mélyinterjúkra már említett speciális esetek, a „kedvezőtlen tanulói közérzet” és az az ellen történő küzdelem példájának illusztrálása céljából került sor.

A mélyinterjú főkérdései:

- *Kedvezőtlen tanulói közérzet*
- *Tanulási motivációk*
- *Az iskolalátogatás motivációi.*

A mélyinterjú során az a priori logikát mellőztük, nem volt előzetes feltételezésünk, egyetlen ismert kategória a „kedvezőtlen tanulói közérzet” volt, melynek hatásait igyekeztünk ez által feltárni. A kódlista nagyobb részét minden esetben a nyitott (in-vivo) kódolással kialakított kategóriák alkották.

Az egyes kódokat a minél jobb átláthatóság céljából eltérő színekkel jelöltük. A megbízhatóság érdekében – ahogy arra korábban utaltunk – intrakódolást végeztünk, azaz kétszer kódoltunk le ugyanazon szövegeket, majd megbízhatósági mutatót számoltunk, melynek képlete:  $km=2nX(i+j)$ , ahol  $km$ =megbízhatósági mutató,  $n$ =azon szituációk száma, ahol a kódolás megegyezik;  $i$ =először kapott kódok száma;  $j$ =másodszor kapott kódok száma. A megbízhatósági mutató 0 és 1 között mozog. Ha a kódok megegyeznek, a kódolás



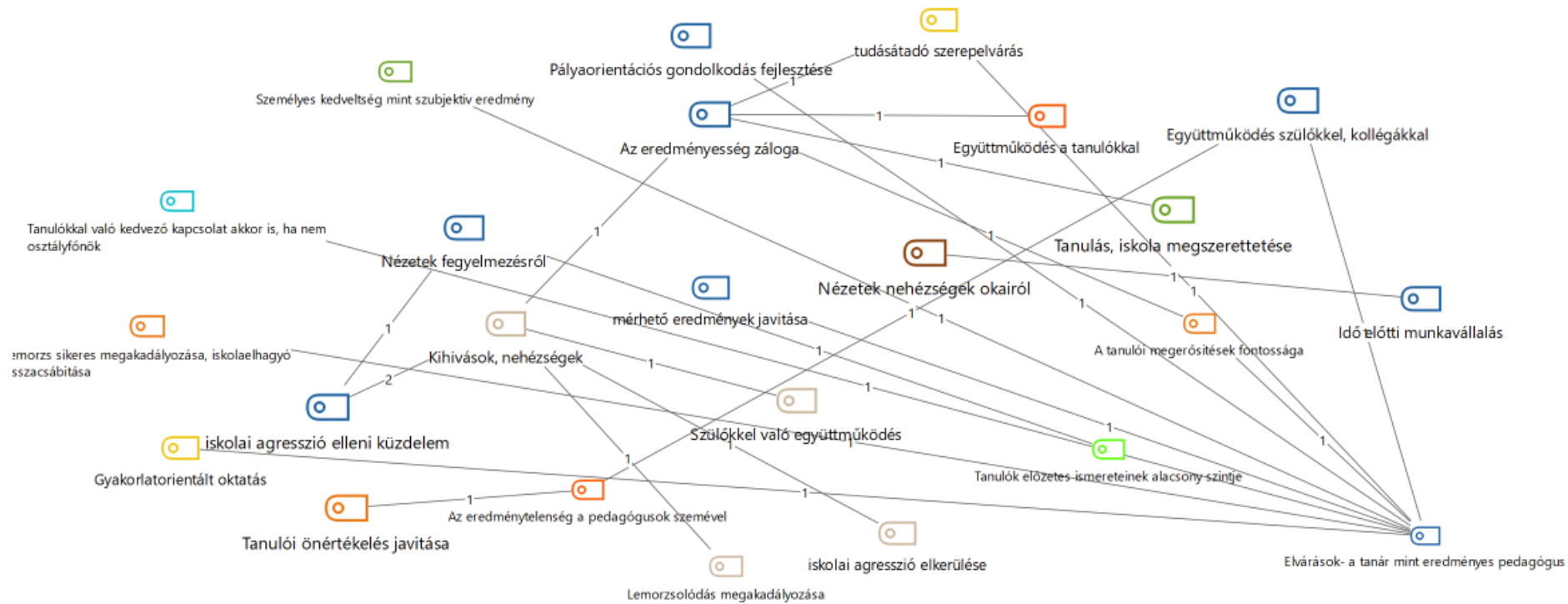
megbízhatósági mutatója 1. Minél nagyobb az eltérés a kódolások során, tehát minél kevesebb az egyező kódkategória, annál kisebb lesz 1-nél. Ez az áttekinthető és könnyű képlet sok kritikát kap könnyű alkalmazhatósága miatt, hisz a kvalitatív kutatómódszertanban jelenleg nincs egyértelmű álláspont a megbízhatósági mutatóra vonatkozóan. 0,6 fölötti értéket már egyértelműen elfogadhatónak ítélt a szakirodalom. (Sántha, 2013, 131; 2015, 76-77) Ahogy a metaforaelemzés reliabilitásának vizsgálata során, úgy most is törekedtünk tehát ennek elérésére.

### 8.3.1. Tanári félig strukturált interjúink eredményei

Tanári félig strukturált interjúinkat hat szakképzésben és négy gimnáziumban dolgozó pedagógus körében folytattuk le. E fejezetünk első részében a szakképzésben dolgozó pedagógusok eredményeit vázoljuk. E vizsgálatunkkor a tanári kérdőív által is azonosított főkategóriákat alkalmaztuk (az eredményesség záloga; a pedagógus önmagára, mint eredményes pedagógusra vonatkozó elvárásai; kihívások, nehézségek; nézetek a nehézségek okairól; nézetek a fegyelmzésről, fegyelmetlenségről, valamint – mivel az interjúk során erről is szó esett – új kategóriaként megjelent az eredménytelenség pedagógusi értelmezésének kérdése is). (41. ábra)

● Code System	73
> ● Az eredményesség záloga	12
> ● Elvárások- a tanár mint eredményes pedag...	37
> ● Nézetek nehézségek okairól	8
● Nézetek fegyelmzésről	2
> ● Kihívások	11
● Az eredménytelenség a pedagógusok szem...	3

41. ábra. A szakképzésben dolgozó tanárokkal (N=6) készített egyéni félig strukturált interjúk főkódjai. (Forrás: MAXQDA2020)



42. ábra. A szakképzésben dolgozó tanárok (N=6) eredményességgel kapcsolatos nézetrendszerének összefüggései. (Forrás: MAXQDA2020)

Látható, hogy a nehézségek okairól vallott nézetek az egyetlen kategória, mely semmi egyébbel nem függ össze, mint saját alkategóriájával, a tanulók korai munkavállalásával. (42. ábra)

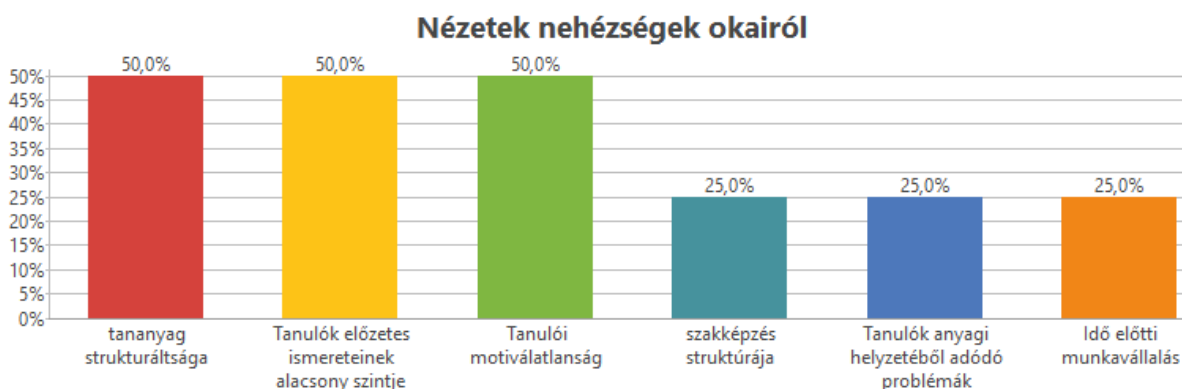
Ennek kapcsán az 1. pedagógus meglátását lényeges kiemelni, aki egyértelműen a szülőket okolja azért, amiért gyermeküket mielőbb munkába szeretnék állítani és irántuk érzett felelősség lehet az oka, hogy a fiatalok diákmunkát vállalnak, mely számukra egy idő után prioritássá válik az iskolával szemben, esetleg álláskeresési támogatásért jelentkeznek, mivel azt az ösztöndíjnál kedvezőbbnek, vagy könnyebben elérhetőnek ítélik.:

*„Nagyon sok esetben én azt látom, főleg a vidéki falvakból bejáró tanulóknál, hogy azt szeretnék a szülők, hogy minél hamarább dolgozzanak a diákok, minél hamarább munkába álljanak és az iskola, mint olyan már nem fontos. Tehát értékét veszítette magyarázva a tanulás, mint fogalom.”*(szakképzésben dolgozó tanárok 1. eset 8.)

Hangsúlyozza, hogy a szülők azok, akik a „tanulás értékvesztését” elősegítik, hiszen azt szeretnék, ha gyermekeik mielőbb pénzkereső, dolgozó emberekké válnának, vagy legalábbis álláskeresőkké a család szűkös jövedelme miatt:

*„A szülők nagyon gyorsan szeretnék a diákokat munkába állítani. Egyre többen dolgoznak diák munkán, most már, a diákmunka az nagyon népszerű lett és a diákmunka mellett sajnos az iskola nem tud funkcionálni. Nagyon sok esetben hallottam azt is, hogy olyan segélyezési formák vannak, hogyha a gyermek nem dolgozik, akkor bejelentkezhet a Munkaiügyi Központba, akkor segélyt kap, akkor támogatást kap valamilyen formában, a szociális támogatást megkapják s ezáltal a családnak nagyobb bevétele lehet, tehát 16 éves korig tarthat a tankötelezettség és 16 éves kor után ő már elhelyezkedhet, munkát kereshet, elmehet Munkaiügyi Központba és valamilyenfajta támogatást kapnak a családok.”*  
(Szakképzésben dolgozó tanárok 1. eset 9.)

E válaszokat a „Nézetek nehézségek okairól” főköd alá kidolgozott „Idő előtti munkavállalás” alkódhoz rendeltük, továbbá a „Nehézségek, kihívások” főköd alá, „A szülőkkal való együttműködés hatékonysága” alkódhoz is. A nehézségek okairól vallott vezető nézeteket a 43. ábra illusztrálja.



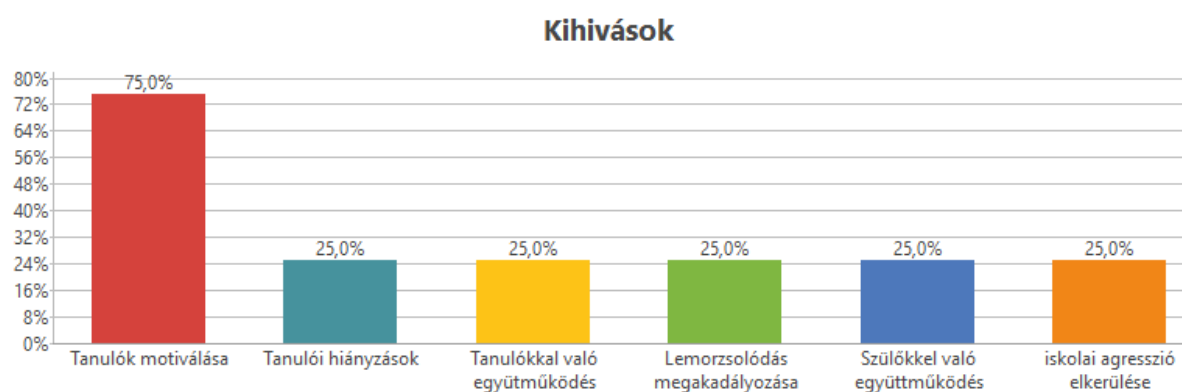
43. ábra. A nehézségek okairól vallott fő nézetek a szakképzésben dolgozó tanárokkal (N=6) folytatott interjúk eredményei alapján. (Forrás: MAXQDA2020)

A szülőkkel való együttműködés hatékonysága, mint kihívás a 3. pedagógussal folytatott beszélgetés során is felmerült.

*“Láttuk, hogy van arra példa, hogy a gyermek akarja, a szülő nem akarja és több példa is van erre, hogy a gyermek akarja, de a szülők ellenkeznek valami miatt, aztán esetleg valami olyan körülmény áll be a családban, ami elszakítja az iskolától a gyermeket. Ez egy óriási kihívás. És nagyon nagy hiba a gyermeket 16 évesen... Szóval azt mondani, hogy már betöltötte a 16. évét és nem foglalkozom vele. Lehet, hogy pont akkor tudok neki még egy esélyt adni.”* (szakképzésben dolgozó pedagógusok 3. eset 3.)

Az alatt, hogy a gyermek akarja, de a szülők ellenkeznek a tanulói mélyinterjúk 1. alanyát érti. A vele folytatott interjú a későbbiekben kerül bemutatásra.

Az interjúalanyok által látott kihívásokat a 44. ábra szemlélteti.



44. ábra. Kihívások a szakképzésben dolgozó pedagógusokkal (N=6) folytatott egyéni félig strukturált interjúk eredményei alapján. (Forrás: MAXQDA2020)

Ahogy azt a kvantitatív vizsgálatok és – ahogy azt a 7.4.2. alfejezetben bemutatjuk –, a tanulói fókuszcsoporthoz tartozó interjúk tanulsága is igazolta a diákok körében előtérbe helyezett gyakorlatorientáltság lényeges. Erre két pedagógus, az 1. és a 2. kitért az interjúban.

Az 1. pedagógus a következőket mondta: *“Én úgy gondolom, hogy mindig az a tudás marad meg, amit saját magától tapasztal meg. Tehát, ha saját magától képes egy adott témáról véleményt alkotni, akkor ez azt jelenti, hogy gondolkodott rajta, akkor az azt jelenti, hogy az el fog mélyülni az a tudásanyag.”* (szakképzésben dolgozó pedagógusok 1. eset 4) Valamint hozzátette:

*“Nagyon sokat adok az érzelmi nevelésre és az nagyon fontos, hogy nem csak és kizárólag intelligens gyerekeket szeretnék majd iskolán kívül látni, idézőjelben „iskolán kívül látni”, hanem érzelmileg intelligens gyerekeket szeretnék ebben a társadalomban látni, mert aki érzelmileg intelligens és megtanul normálisan kommunikálni, megtanul együttérzően kommunikálni, az az ember lehet sikeres, függetlenül attól, hogy mit tud, mekkora a tudása. Nagyon-nagyon fontos, hogy a társadalomban hogy vagyunk jelen, hogy tudunk kommunikálni, hogy tudunk e együttérzőek lenni. Legyünk képesek problémákat megoldani, döntést hozni és ez a féle-fajta tudás ez mindenképpen egy nagyon –nagyon értékes tudás. És az, hogy egy tanuló egy tananyag-egységet hogy sajátít el, az az intelligenciától függ, de más egyéb képességeknek a megléte az az érzelmi intelligenciától jobban függ.”* (szakképzésben dolgozó pedagógusok 1. eset 5)

E pedagógus tehát a tapasztalatalapú tanulást és érzelmi nevelést helyezi előtérbe, hangsúlyozva az iskola és pedagógus társadalomba való bevezető funkcióját, valamint a szociális kompetenciák fejlesztésének szükségességét.

A 2. pedagógus a következőket mondta ennek kapcsán: *“Szerintem a leglényegesebb szerep az, hogy kicsit ilyen gyakorlati ismereteket és kompetenciákat próbáljunk meg a gyerkőcökben elültetni, illetve erősíteni.”* (szakképzésben dolgozó pedagógusok 2. eset 1.)

A tanulókkal való együttműködésre törekvés, mint kiemelt elvárás szerepére az 1., 2. és 4. pedagógus világított rá.

Az 1. pedagógus hangsúlyozza a szülőket és tanulókat érintő személyes támogatást, azon diákok iránti toleranciát, akik anyagi helyzetük miatt nem tudnak rendszeresen kisteleplülésről bejárni a nagyvárosi iskolába:

*“És én támogatóan lépek fel. Tehát hogyha nem tud bérletet venni a szülő, akkor nem fogom azt mondani, hogy márpedig írom a gyereket, hanem meg fogom neki mondani, hogy jó, akkor küldöm a tananyagot és akkor próbáljuk ilyen formán megoldani, csak jöjjön be és számoljon be, hogy mit tanult meg.” (szakképzésben dolgozó pedagógusok 1. eset 3.)*

Kiemeli ismét a szociális kompetenciafejlesztés illetve közösségépítésben való aktív pedagógusi részvétel, valamint a nevelés feladatok olykor az oktatás háttérbe szorításával járó kulcsszerepét:

*“És ilyen formán azt is mondhatom, hogy elsősorban nem a tananyag feldolgozás a cél a 9. évfolyamon, hanem a 9. évfolyam célja pontosan az, hogy az iskolába való szoktatás időszaka, a középiskolába való beszoktatása, a társas kapcsolatok kialakításának időszaka és a pedagógus elfogadtatásának, meg ismerésének és a kölcsönös munka megalapozásának időszaka kellene, hogy legyen és akkor tudunk eredményesen építkezni.” (szakképzésben dolgozó pedagógusok 1. eset 6.)*

A 2. pedagógus szintén a tanulókkal való együttműködésre törekvés fontosságát hangsúlyozza, azonban nem a tanulók közösségépítése, támogatása szempontjából, hanem a közismereti tantárgyakat oktató tanár, mint “alacsony presztízsű pedagógus” egyfajta “szakbarbár gondolkodást oldó” szerepazonosulásában teszi ezt. Véleményében nem csupán az érdeklődés felkeltésének képessége iránti igény jelenik meg, hanem érződik, hogy a tanulók körében való személyes megbecsülés javítása is célja egy közismereti tantárgyat oktató pedagógusnak. Ennek elérését is elvárásként fogalmazza meg önmagával szemben.

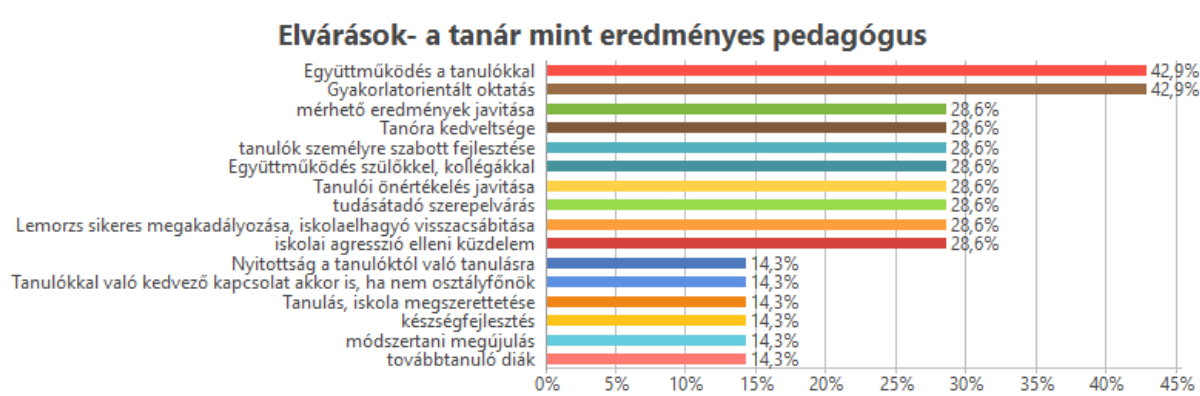
*„Hogy a szakközépiskolások felé mit jelent, hát óriási kihívás, mert ugye ők nem nagyon érdeklődnek ilyen mezei ők így hívták, ilyen „mezei dolgok iránt”, viszont, ha sikerül felkelteni az érdeklődésüket, nagyon jó kommunikációs partnerek lesznek. Tehát az a célom náluk, ez egy kicsikét azért tényleg más, mint a szakgimnáziumi képzésben, az a célom, hogy észrevegyék, hogy mi történik körülöttük. Tehát nem csak az a kis világ létezik, hogy fogom a festőecsetemet, vagy mit tudom én, fogom a kis téglácskámot és pakolom egymásra, mert ugyebár ők is azt csinálják, amit mi, hogy ők is valamiből valamit szeretnének produkálni, hanem az egy környezetben történik és mi az, ami körülveszi őket. Kezdeti ellenállások után én úgy vettem észre amúgy, hogy érdeklődve, tehát fel lehet kelteni az érdeklődésüket, az ő színvonalukon. Tehát én itt nem fogok dobálózni mindenféle szakzsargonnal, szakkifejezésekkel, hanem az ő szintjükön megfogalmazva, az ő szavaikkal beszéljük meg*

*ezeket a dolgokat és azt veszem észre, hogy most már odaülnek körém. Volt ugye év elején, mikor megkaptam őket, hogy „minek ez, nem kell ez nekünk, megvagyunk mi enélkül, dolgozni fogunk, csináljuk a dolgunkat” és elültek a terem végébe. Volt két ember, akivel tudtam beszélni. Most a múlt héten ez már úgy történt, hogy körbeültek. Tehát senki nem ment el a terem végébe, hanem egy kis csoport, nem kis csoport, mert olyan sokan voltunk, hogy termet kellett cserélni, mert úgy felduzzadtunk, ugye a két osztály annyira összejött, hogy a kis teremből át kellett mennünk egy nagy terembe, hogy egy csoportfoglalkozást tartottunk és mindenki elmondhatta a véleményét és nagyon értelmes beszólásokkal.” (szakképzésben dolgozó pedagógusok 2. eset 3.)*

A 4. pedagógus szintén az együttműködést szintén a tanár-diák kapcsolatépítés, valamint kellemes tanári közérzet felől közelíti meg:

*“Most csinálunk egy ilyet a 10.-esekkel, ami most ugyan lecsengőben van, ahogy kezdik látni benne a feladatot, meg a munkát, hogy kitaláltam egy olyat, hogy kitaláltunk egy feltételezett szereplőt, egy karaktert. Egy személyiséget találtunk ki a különböző sajátosságaival és szövegalkotási feladatként elkezdjük megalkotni az ő történetét. És nagyon lelkesen kezdtek hozzá a Pillangó nevű figurának a megalkotásához. Aztán, hogy kaptak további feladatot az egyéb szereplőknek a személyiségét, jellemét, külső-belső tulajdonságainak a kidolgozására, már kevésbé lelkesek, de ez vagy két órán keresztül nagyon lendületesen tartott, tudtunk együtt dolgozni. Vannak alkalmak, amikor vagy miattam, vagy őmiattuk, vagy a feladat miatt úgy sikerül, hogy elindul egy közös gondolkodás és van benne lendület és szívesen dolgoznak. Párbeszéd van, pörgős az óra. Ezek nagyon jók, ezekre büszkék vagyunk és akkor én is jól érzem magam benn.” (szakképzésben dolgozó pedagógusok 4. eset 2.)*

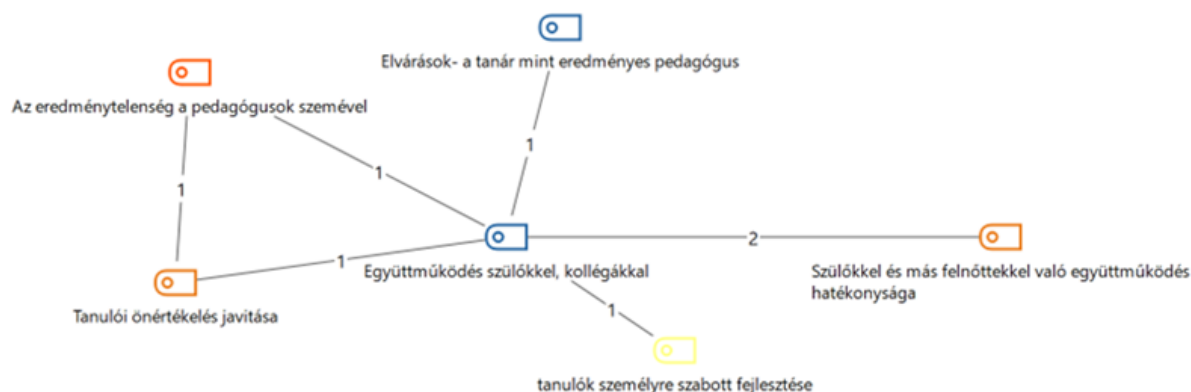
Az említett interjúrészeteket az “Együttműködés a tanulókkal” kategóriába helyeztük az önmagával, mint eredményes pedagógussal szembeni elvárások (Elvárások- a tanár, mint eredményes pedagógus) főkategóriájában. A tanárok önmagukkal szembeni azon elvárásait, melyek eredményes munkavégzésükhöz kötődnek, a 45. ábra mutatja.



45. ábra. A szakképzésben dolgozó pedagógusok önmagukkal, mint eredményes pedagógussal szembeni elvárásai az interjúk vizsgálat eredményei alapján. (Forrás: MAXQDA2020)

Látható, hogy a tanulókkal való együttműködés törekvése és a gyakorlatorientáltság került vezető helyre, akárcsak kvantitatív mérésünk során.(45. ábra)

A kérdőíves vizsgálat eredményei között nem vizsgált új alkategóriaként jelent meg e kutatási fázisunkban a tanulói önértékelés javítása, mint elvárás, és mint más pedagógusok eredménytelenségének feltételezett „mellékhatása” (ahogy azok összefüggését, közös említését a 42. ábra is szemlélteti), összefügg továbbá a szülőkkel, kollégákkal való együttműködésre történő törekvéssel, mely (mint eredményes pedagógusra vonatkozó elvárás) a tanulók személyre szabott fejlesztésének is az alapja. (46. ábra)



46. ábra. A tanulói önértékelés javításának szerepével kapcsolatos összefüggések a szakképzésben folytatott interjúk alapján. (Forrás: MAXQDA 2020)

A tanulói önértékelés javítására az 1. és 2. pedagógustól származó idézetek hívják fel a figyelmet, utalva arra, hogy ez a lemorzsolódás elleni harcban is segítséget jelent illetve, hogy akár a pedagógusok kritikus megjegyzései is okozhatják azt. (Mint arra dolgozatunk következő két alfejezetében kitérünk, gyakran vezet iskolaelhagyáshoz, intézményváltáshoz a tanár megalázó, „fekete pedagógián alapuló” hozzáállása.) Az 1. pedagógus hangsúlyozza a személyre szabott törődést, önbizalomerősítést, hogy tudatnia kell a tanárnak a tanulóval, hogy ő értékes, és ha az önbecsülése nő, akkor ő maga is küzd majd, hogy maradjon az



oktatási rendszerben. A 2. pedagógus úgy véli, a negatív megerősítést (ahogy az 1. pedagógus szerint annak pozitív formáját is) a pedagógusok ültetik el a tanulóknakban.

Az 1. pedagógus erről így módon beszél: *“És ebben a közös célban jelenik meg a gyerek, mint értékes egyedi lény és ezt az értékességet kell nagyon-nagyon-nagyon kiemelni és hangsúlyozni, de a legfontosabb az, hogy a gyerek tartsa magát elég értékesnek és ha a gyerek úgy gondolja, hogy ő valóban érdemes és értékes és különleges, akkor ő saját maga is fog küzdeni, hogy benn tudjon maradni az iskolai rendszerben...”* (szakképzésben dolgozó pedagógusok 1. eset 2)

A pedagógus az interjú során kiemelte, hogy a lemorzsolódás megakadályozásához a pedagógusok összetartó, célirányos munkája és a szülőkkel való együttműködés is elengedhetetlen, azonban mindennek a tanuló önismeret-fejlesztésén kell alapulnia és azon, hogy tanuljon meg bízni képességeiben.

A 2. pedagógus szintén a tanárok szerepét hangsúlyozza, ám ő véli, nem a tanulók önbizalmának erősítése, sokkal inkább annak csökkentése jellemez többeket és jelentős mértékben hozzájárul e pedagógusi hozzáállás a tanulói motivátlansághoz valamint a drasztikus önértékelés-csökkenéshez. Egyfajta elvárásként fogalmazza meg önmaga felel ezen negatív hatások csökkentését, emellett megfogalmazza a “fekete pedagógia” mint a pedagógusi eredménytelenség főkérdőalkategóriája is megjelenik az általa elmondottakban. Ekképp fejtette ki mindezt:

*“Nagyon érdekes dolgokat lehet észrevenni különböző képzésben részt vevő osztályokban, de megfigyelhető az, hogy a fiatalok alulértékelik magukat. Aztán, hogy ez az alulértékelés honnan származik, ezt én kívülállóként nem fogom tudni megmondani. Saját osztályomról tudok csak beszélni, mert ugye ott a szülőket az ember már egy kicsikét, meg a családi környezetet jobban ismeri, de tudok olyan osztályokat mondani, ahol borzasztóan az a nézet alakult ki a gyerekekben, hogy ők semmire nem képesek, hogy ők ezt nem fogják tudni megcsinálni, hogy ők ehhez sosem fognak érteni. Azt szokták mondani, hogy hülye vagyok hozzá. Nagyon-nagyon nagy felelősségét látom a kollégáknak ebben a folyamatban. Tehát ez a negatív megerősítés, hogyan lehet szépen mondani, van ilyen, hogy negatív megerősítés? Ez a negatív megerősítés, ami tulajdonképpen olyan, mintha valami mételyt csepegtetnének a gyermekekbe. Ez rányomja a gyermek egész életére a bélyegét. És óriási munka az, hogy elhiggye a gyerek, hogy képes rá, ugye, hogy képes arra, amire a többiek és ugye vannak olyan területek, amikre nem, hogy képes rá, hanem sokkal jobban képes, mint a többiek és*

*erre kellene fektetni a hangsúlyt, ezt kellene kihangsúlyozni szerintem. S akkor ugye, hogy milyen szubjektív sikerként élek meg dolgokat. Ugye, hogyha az előző témára visszakanyarodunk és onnan indulunk tovább, hogy mennyire alulértékelik a gyermekek magukat, ezt nem a gyerek, illetve a fiatal magától jön rá erre, tehát nem a kisujjából szívja ki, hogy szépen mondjam, nem vele születik, hogy szépen mondjam, hanem ugye a kolléga által megjelenő alulértékelés is borzasztóan meghatározóan hat a gyerekekre.”* (szakképzésben dolgozó pedagógusok 2. eset 4)

Az 2. pedagógus úgy látja továbbá, hogy az ő óráinak látogatása, „szubjektív” sikere olykor mások kárára történik és mivel őt kedveli egy adott tanuló, lehetséges, hogy hozzá bemegy egy másik osztályba, hogy az ő óráján lehessen. Az 1. számú pedagógus szubjektív eredménynek tekinti a tanulók körében való kedveltséget, ám ő úgy gondolja, ez az oka annak, ha a diákok szívesen látogatják az órát.

Az 1. és 2. pedagógus a személyére vonatkozó kedveltséget szubjektív eredménynek tekinti. Az 1. pedagógus úgy véli, nem a mérhető eredmények az “eredményesség zálogai”, hanem az, hogy kedveli-e a tanárait, szívesen járnak-e az iskolába és azt egyértelműen visszajelzik-e a tanár felé. Azt gondolja, a kedvelt tanár tulajdonképpen az “eredményes tanár” megfogalmazva önmaga felé a kedveltségre vonatkozó elvárást.

*“A pedagóguspályán sikeresnek lenni ma nagyon nehéz történet. Én úgy gondolom, hogy az ember egy kicsit szubjektív módon dönti el, hogy sikeres-e vagy sem. Én valójában szubjektív módon döntöttem el, hogy sikeres vagyok-e vagy sem. Nem az számít, hogy milyen eredményeket érek el, nem az számít, hogy a tanuló milyen eredménnyel végzi el az adott tanévet, hanem az számít, hogy számomra a legfontosabb, hogy úgy ül az iskolapadban, hogy szereti a tanárait, azt a közeget, amiben ő mindennap létezik és számomra ez a sikeresség, ez az eredményesség. Hát én akkor mondom magamra, hogy én eredményes vagyok pedagógusként ha a diákjaim úgy járnak az iskolába és úgy ülnek az iskolapadban, hogy az jó érzéssel tölti el őket. A mai világban nagyon nehéz azt mondani, hogy sikeres és eredményes vagyok, mert az mindenképpen egy visszajelzés kell, hogy legyen a tanulók részéről, ami engem meghatároz ezen a pályán.”* (szakképzésben dolgozó pedagógusok 1. eset 1)

A 2. pedagógus arra is rámutat, hogy előfordulhat, hogy a személyes kedveltség csupán szubjektív eredményességi kritérium, hiszen akár azzal is járhat, hogy a kollégáját kevésbé kedvelik a diákok és mellőzik mások órát amiatt, hogy az övéen részt vehessenek akkor is, ha épp nem az ő osztályuknak tart órát. Ahogy korábban is tette, ismét

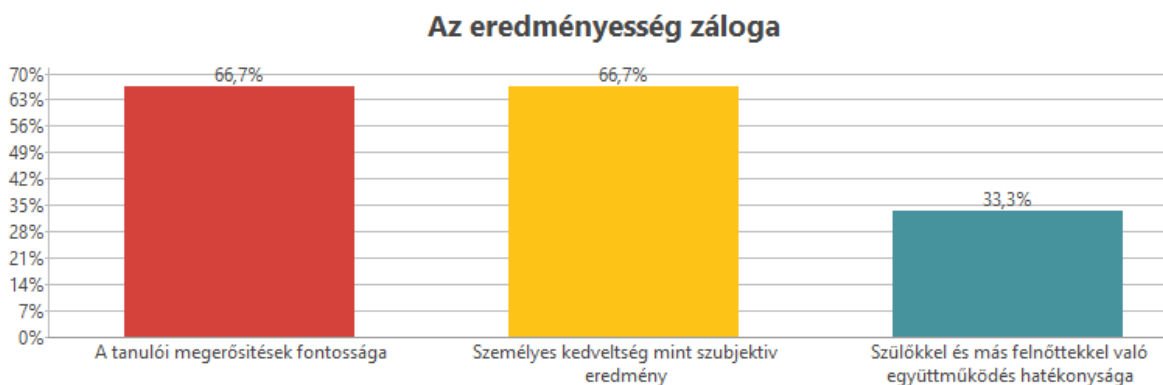
hangsúlyozottan rávilágít az “eredménytelenség” lehetséges okára, a “fekete pedagógiára”, mely a személyes kedveltséget rontja és az egyes tanárokat egymással kontrasztba állíthatja, továbbá azt eredményezheti, hogy a tanuló nem szívesen vagy egyáltalán nem jár be a nem kedvelt tanár órájára.

*„Szubjektív siker kapcsán talán annyit tudnék mondani, hogy van olyan tanulóm, aki a saját osztályfőnöke órájára nem akar bemenni, nem mer bemenni, mert mást nem hall, csak azt, hogy hülye vagy, te ezt nem vagy képes megtanulni, úgysem érettségizel le, úgyhogy próbál beszivárogni az én órámra és sajnos ki kell küldenem. Hogy ez mekkora dilemma, hogy én szeretném, hogy maradjon és örülök neki, hogy itt van, mert ezzel úgy érzem, hogy elértem valamit, ugye, mert ezzel azért csak tudtam azért adni neki egy önbizalmat, hogy tud bízni magában, talán, de nem tehetem meg, hogy itt tartsam, mert egy másik teremben másik órája van. Hogyan tudja ezt egy pedagógus kezelni, hogyan tudom egy órán én ezt úgy kezelni, hogy ne bántsam meg a gyereket, de tudom, hogy a kollégának meg végeznie kell a dolgát. Ezek ilyen mindennapi kérdések.” (szakképzésben dolgozó pedagógusok 2. eset 4)*

Az 1. pedagógus meglátásához hasonlóan vélekedik a 6. pedagógus is, aki „eredményessége zálogának” egyértelműen a tanulókat tekinti, az ő visszajelzéseiket és azt, hogy az általa megtervezett „szép órát” ne rontsák el. Az általa elmondottakat a következőkben szó szerint idézzük:

*„Szakképzésen belül alapvetően nagyon órafüggő. Vannak olyan tananyagok, amikhez annyira jól fel lehet építeni egy órát, pl. országismereti tantárgyak. Ezeket magyar nyelven szépen fel lehet építeni. És nincs az embernek mindig ott az a deficit a tanulók részéről, hogy ugye nem tudnak annyira németül és az visszafogja őket és akkor ott nagyon-nagyon jó órákat lehet tartani. Nagyon-nagyon sok jó visszajelzés volt és általában is, hogyha az embernek sikerül jól felépítenie az óráit, akkor ott azért vannak sikerek. Úgy kiemelkedően én ezeket az országismereti órákat hangsúlyoznám, hiszen ott az mindenki számára felfogható, magyar nyelven van és nagyon jól fel lehet építeni. Ott igazából csak a tanáron múlik, hogy mennyire szép órát tart?” (Szakképzésben dolgozó pedagógusok 6. eset 2.)*

Összegezve arra vonatkozó legjellegzetesebb válaszokat, hogy mit is tekintenek munkájuk eredményességét leginkább befolyásoló tényezőnek a szakképzésben dolgozó pedagógusok, a 47. ábra mutatja.



47. ábra. Az eredményességet befolyásoló vezető tényezők a szakképzésben dolgozó tanárokkal folytatott interjúk alapján. (Forrás: MAXQDA2020)

A szakképzésben dolgozó tanárok körében folytatott interjúk vizsgálatok összegzéseként kijelenthető, hogy interjúalanyaink a tanulói megerősítéseknek, személyes kedveltségnek, szülőkkel, kollégákkal és egyéb nevelést-oktatást segítő külső szereplőkkel való együttműködésnek tulajdonítják munkájuk eredményességét. A szülőkkel és más felnőttekkel való együttműködés tehát, mint elvárás és mint eredményességet befolyásoló tényező egyidejűleg jelenik meg nézeteikben. A személyes kedveltség, bár motiválhatja őket az eredményes munkavégzésben, mégsem elvárásaként, sokkal inkább az eredményesség feltételeként jelenik meg, hiszen – ahogy arra rámutattunk – előfordulhat, hogy a kollégákkal való együttműködés rovására történik.

Coder 1: 69 Coded Segments Coder 2: 78 Coded Segments

Ignore unassigned codes

Document	Agreements	Disagreements	Percent
6. pedagógusinterjú	5	6	45,45
5. pedagógusinterjú	2	4	33,33
4. pedagógusinterjú	4	4	50,00
3. pedagógusinterjú	8	1	88,89
2. pedagógusinterjú	10	2	83,33
1. pedagógusinterjú	25	1	96,15
<Total>	54	18	75,00

A szakképzésbeli pedagógusi vizsgálat intrakódolásának eredményei a következők:

48. ábra. szakképzésben dolgozó pedagógusok körében folytatott interjúelemzések intrakódolásának eredményei. (Forrás: MAXQDA2020)

Mint a 48. ábra mutatja, az első alkalommal kapott kódok száma 69, második alkalommal kapottaké 78. Egyetértés 54 esetben volt. A már korábban említett megbízhatósági mutató értéke 0,73.

Gimnáziumi pedagógusok körében lefolytatott interjúink főképp a szakképzésben dolgozókéhoz közelálltak, azonban alkódok közül a „szakképzés struktúrája”, a tanulói

hiányzások, a tanulók anyagi helyzetéből adódó problémák illetve az idő előtti munkavállalás kimaradtak. A gimnáziumban azonban többletként a mérhető teljesítményre törekvés és a szelektivitás, mely a pedagógus részéről, mint az eredményesség „záloga” megjelent, valamint a konstruktív életvezetésre nevelés és a holisztikus szellemben történő oktatás-nevelés, mint alkód megjelentek az interjúk alapján. Kiemelt helyet kap továbbá az egyéni bánásmód, mint a pedagógus önmagával szembeni elvárásainak alkódja. Arra vonatkozóan, hogy a gimnáziumi tanárok jellemzően mit értenek még az egyéni bánásmód érdemi megvalósítása mellett eredményesség alatt, érdemes végiggondolni a 3. és 4. pedagógus által elmondottakat. A 3. gimnáziumi pedagógus ekképp nyilatkozott:

*„Ezt jelenti az eredményesség és akkor természetesen az eredményességhez hozzátartozik, hogy a saját szintjének megfelelően mindenki a legmagasabb szintet érje el Tehát az, hogy megtaláljam a kulcsot ahhoz a gyermekhez is, aki láthatóan nehezen tanulja, az mindig az eredményesség részét képezi nálam. Ami nem differenciált oktatást jelent, hanem pont akkor annak a gyereknek a gondolkodását meg kell érteni. Hogy mi az ami az ő gondolkodását akadályozza, hogy eredményesen tanuljon.” (gimnáziumi tanárok 3. eset 2)*

A 3. pedagógus matematikatanár, tehát általa oktatott tantárgy jellegéből adódóan is eltérhetnek elvárásai nyelvtanár kolléganőjétől, akivel szemben érzése szerint a mérhető eredményességi kritériumok erőteljesen jelennek meg, de úgy véli, a nyelvvizsgabizonyítvány mellett – mely természetesen valamelyest utóbbi feltétele is – lényeges, hogy tényleg tudjon beszélni a diák az adott nyelven, hiszen ez az önértékelését, önbecsülését is javítja.

*„Az eredményesség egy nyelvtanár számára azt jelenti első körben, hogy legyen a gyereknek nyelvvizsgálója. Legyen egy olyan output, amit ő fel tud mutatni. Legyen egy olyan, amit a kezében meg tud fogni, hogy igen, ezt tudom, képes vagyok erre. Jelenti a papíron túl azt is, hogy tud beszélni egy adott nyelven, tehát, hogy nem csak külső elbírálás alapján, hanem saját magának is ezt be tudja bizonyítani, hogy igen, ő megtanult ezen a nyelven, tud rajta beszélni”. (Gimnáziumi tanárok 4. eset 1.)*

Látható, hogy a gimnáziumi tanárok sem kizárólag a mérhető teljesítményt tekintik eredményességük kizárólagos kritériumának, hanem idesorolják a tanulókat érintő személyre szabott, egyéni bánásmódon alapuló oktatást-nevelést, valamint a tanulás megszerettetését, a kedvező tanulási attitűd kialakulását, azt, hogy a tanuló szeressen

iskolába járni. A gondolkodni tanítás és a „tudásátadó” pedagógusi attitűd érdemi megvalósítása, mint a pedagógus önmagával szembeni elvárásai előfordulhat, hogy egymást nem kizárják, hanem kiegészítik, ahogyan az 1. gimnáziumi pedagógussal folytatott interjúban is elhangzott:

*„Most azon túl, amit az előbb elmondtam, itt már konkrétan, hogy a mindennapi életben hogyan jelenik meg, megint csak nagyon fontos, hogy a gyermeknek legyen egy egészséges, átfogó természetismerete. Olyan tudásanyaghoz jusson, ami lehetővé teszi számára, hogy gyűjtse és értelmezze a természeti jelenségeket és ebből ugye nagyon sokkal találkozik. És itt a természettudományos oktatásban is ugye kémiáról és biológiáról van szó, gyakorlati ismeretek.” (Gimnáziumi tanárok 1. eset 4)*

E nézete kiegészül továbbá egyfajta pályaorientációs gondolkodásra nevelő értékrenddel, melynek jegyében elvárja önmagától és kollégáitól is, hogy a biológia és egyéb tantárgyak tanítása során is jelenjen meg az empátiára nevelés illetve a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése, tudatossá téve a tanulóknak, hogy bármilyen pályát is válasszanak, ezen értékek elengedhetetlenek:

*„Igen, és nem csak arról van szó, hogy egy diagnózist mondjon, hanem az empátia. Ha valaki jó jogász akar lenni és egy ilyen területen van, akkor neki a jogszabályok mellett az empátikus készségek is nagyon fontosak és az nem olyan általános, hanem konkrét esetekkel kapcsolatban, hogy mit lehet tenni, konkrét döntéseket tud hozni” (Gimnáziumi tanárok. 1. eset 11)*

A kedvező tantermi közérzetre a 3. pedagógus idézete világít rá élesen:

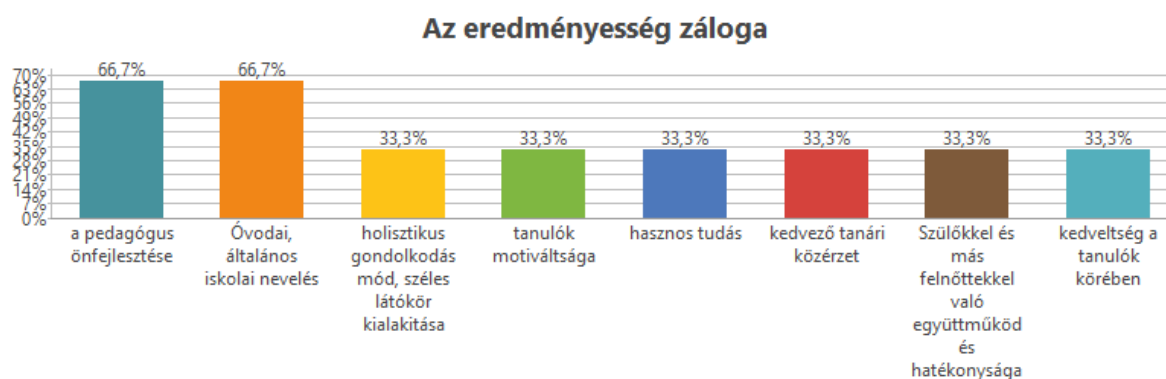
*„Minden egyes óra egy kihívás számomra, ahol nekem meg kell felelnem a gyerekeknek. Hát, ha 100 évig tanítok, akkor is úgy megyek be, hogy ez egy esemény. Szeretek úgy bemenni, hogy örülök, hogy bementem és szeretek kimenni, hogy örültek benn voltam. Ez nagyon nagy sikerélmény. Vannak viták, meg van olyan helyzet, amikor nem olyan jó, de ez így nekem egy ilyen , tehát ez egy úgy gondolom, hogy megtiszteljük egymást azzal és a tudás egy nagyon fontos dolog, amit én át akarok adni nagyon fontos, hogy ez számukra is fontos legyen, hogy azt átvegyék. Úgyhogy ez jelenti. Nekem minden egyes óra ugyanolyan kihívás 41 év múltán is.” (Gimnáziumi tanárok 3. eset 10)*

Ha a pedagógus jól érzi magát, akkor a diák is. Ő egyébként – bár hatvanas éveit tapossa, bevallása szerint ugyanolyan kihívásként éli meg munkáját és mindennap ugyanúgy

tekint az előtte álló feladatokra, mintha még fiatal lenne. A 2. pedagógus véleménye ennek ellentmond, hiszen ő éppen a pedagógusok életkorát tekinti egy lényeges problémának, mely tovább rontja a tanuló virtuális térben töltött és iskolai élete közti szakadék által kialakult fokozatos intézményi szintű és pedagógusi egyéni funkcióvesztést: „Továbbá a gyermekek otthoni életében tapasztalt impulzusok teljesen mást jelentenek, mint az iskolai impulzusok. Azt ugye, hogy a gyermekek a fél életüket a virtuális térben élik, az iskolában meg pont ebből akarjuk őket kiszakítani. Valószínűleg a barátoktól származó impulzusok – ez nem valószínű, hanem biztosan – nagyobb hatással vannak rájuk, mint egy teljesen más korosztálybeli illetőnek az impulzusai és itt az iskolában pedig ugye ráadásul tudjuk, hogy a pedagógusok életkora az elég magas, tehát nagyon ritkán találkoznak hozzájuk hasonló korú tanárral például.” (Gimnáziumi tanárok 2. eset 4)

A 2. gimnáziumi tanár tehát az iskola, a pedagógusok munkáját hátráltató tényezőként azonosítja életkorukat. Tehát szerinte nehezebb dolga van munkája során egy idősebb, mint egy fiatal pedagógusnak.

Összegezve az interjúkban elhangzottakat, kijelenthetjük, hogy a gimnáziumi tanárok szerint munkájuk eredményessége elsődlegesen saját önfejlesztő tevékenységükön, valamint az óvodai és általános iskolai nevelés megalapozásán múlik. A tantárgyi attitűd, érdeklődés ugyanis – úgy látják – ekkor alapozódik meg. Ennek hiányosságait a középiskola is észleli. (49. ábra)



49. ábra. A gimnáziumi tanárok eredményes munkavégzését befolyásoló tényezők az interjúk tanulságai szerint. (Forrás: MAXQDA2020)

Megállapítható továbbá, hogy elvárásként elsősorban a mérhető eredményekkel kapcsolatos tevékenységeket határozzák meg. (Ide soroltuk a versenyeredményeket, érettségi és továbbtanulási statisztikák javítását), valamint lényegesnek tekintik a készségfejlesztést (gondolkodni tanítást, tanulók kommunikációs készségfejlesztését, de idegen nyelvoktatás esetében a nyelvi készség is e kategóriába tartozik), valamint a

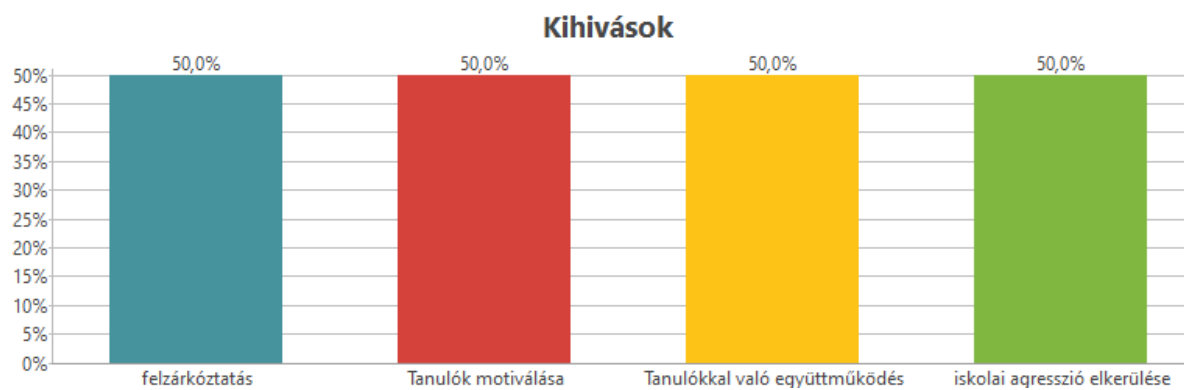
tanulókkal való együttműködést. Az egyéni bánásmód, személyre szabott fejlesztés, tanulói önértékelés javítása, kedvező kapcsolat kialakítása és a tanulók által hasznosnak, gyakorlatiasnak tekintett feladatok végzése szintén lényeges, bár az előbbieknél kevésbé tekinthető kiemelt elvárásnak. Nehézségeket, kihívásokat a felzárkóztatásban, tanulók motiválásában, velük való érdemi együttműködésben, valamint a (jelen esetben verbális) agresszió visszaszorításában látják. (50. ábra)

### Elvárások- a tanár mint eredményes pedagógus



50. ábra. A gimnáziumi tanárok önmagukkal szembeni fő elvárásai. (Forrás: MAXQDA2020)

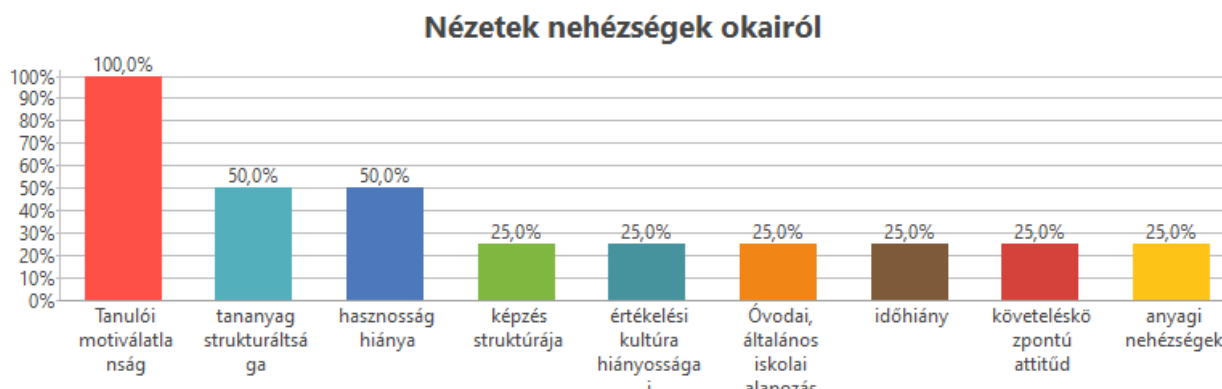
Kihívást elsősorban a felzárkóztatásban, tanulók motiválásában és a velük való együttműködésben, továbbá az agresszió elkerülésében látnak. (51. ábra)



51. ábra. A gimnáziumi pedagógusok által észlelt fő nehézségek, kihívások. (Forrás: MAXQDA2020)

Az okok pedig hasonlatosak a kvantitatív vizsgálat eredményeihez: tanulói motiválatlanság, mint vezető tényező, azonban emellett megjelenik a tananyag strukturaltsága, mint eredményességet befolyásoló külső tényező, továbbá, hogy a diákok – és olykor maguk a pedagógusok is úgy érzik, kevésbé hasznosak a tanórai feladatok, nem kellőképpen gyakorlatorientáltak. (52. ábra) Ezt jellemzően a tananyag strukturaltságára vezetik vissza.





52. ábra. A gimnáziumi tanárok nézetei a munkájuk eredményességet gátló nehézségek fő okairól. (Forrás: MAXQDA2020)

A gimnáziumi tanárok által elmondottakat, kategorizálva a 53. ábra szemlélteti. Itt az egyes kategóriákhoz tartozó idézeteket is láthatjuk a jobboldalon. A kódmátrixból kirajzolódik, az egyes kategóriákról mely interjúalanyok nyilatkoztak.

Az is leolvasható, hogy az egyes pedagógusok mely kategóriákra, mely alkategóriáknak megfelelően nyilatkoztak.

A gimnáziumi tanárok között lefolytatott interjúk eredményeinek összegzéseként elmondható, hogy a pedagógusok eredményességre vonatkozó kritériumként elsődlegesen a mérhető eredmények javítását fogalmazzák meg (erről mind a négy gimnáziumi tanár beszélt), valamint a készségfejlesztést, gondolkodni tanítást, továbbá a tanulókkal való együttműködést. Elvárásrendszerükben megjelenik továbbá a „tudásátadó” szerepelvárás, ahogyan az a metaforaelemzéses vizsgálatokban is jellegzetességként kitűnt, továbbá a tanulói önértékelés – mint tanulói közérzet elemének – javításában is látják szerepüket interjúalanyaink. Különlegességként merült fel, hogy gimnáziumban is fel-felbukkan az iskolai agresszió, így ennek megelőzése és visszaszorítása is feladata lehet a gimnáziumban dolgozó pedagógusoknak. A tanulók felzárkóztatása, motiválása, velük való együttműködés nehézségeiről is beszámoltak.

Mindennapi munkájukat érintő nehézségek legfőbb okaként a tanulók motivátlanságát, valamint által észlelt hasznosság hiánya merült fel körükben, továbbá a tananyag strukturáltsága okán a tervezés és adaptív megvalósítás nehézségei is előtérbe kerültek.

Summary Grid

1. gimnáziumi pedagógusi interjú - destruktív életvezetés megakadályozása

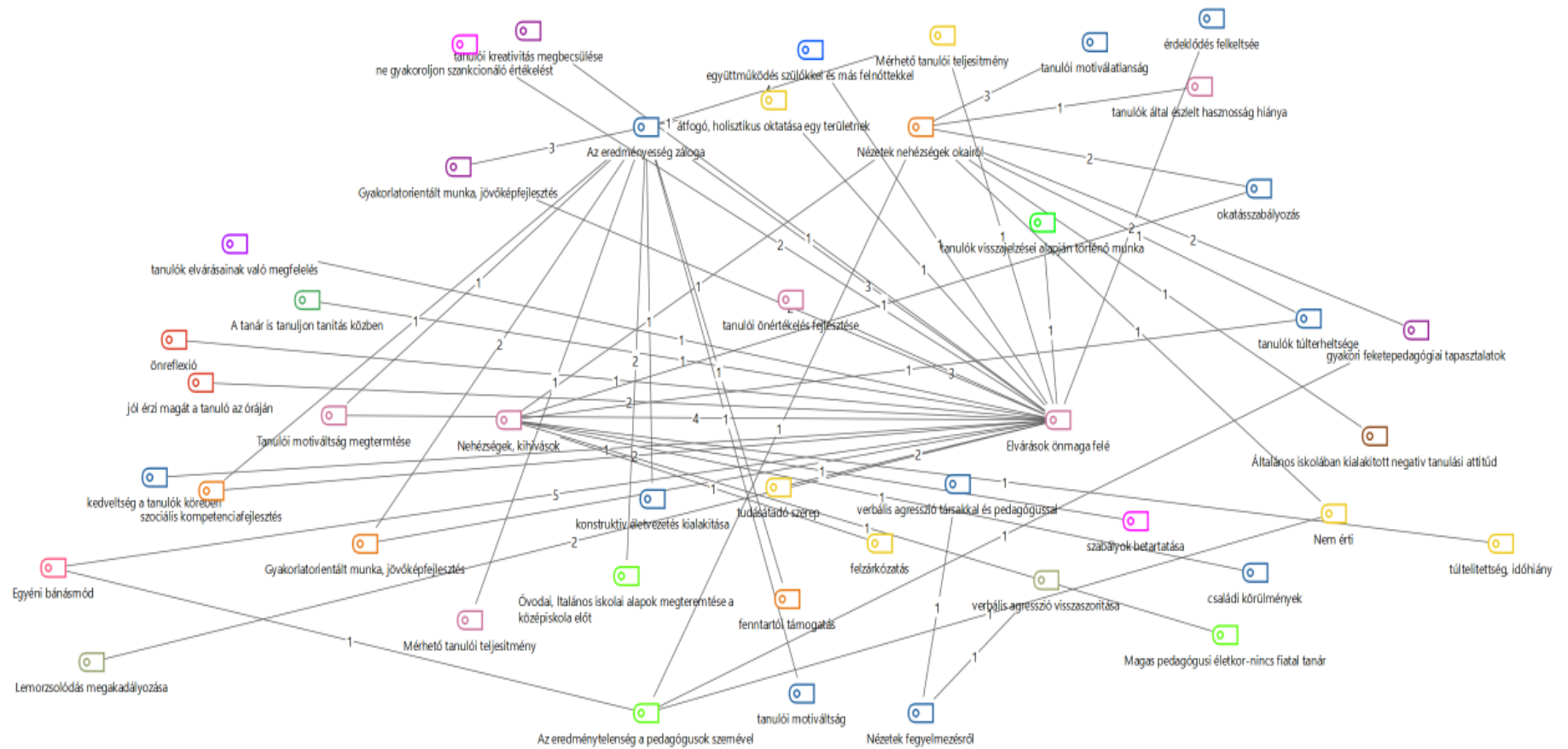
Coded segments (1) Zoor Zoc

Code System	4. gi...	3. gimn...	1. gimnáziumi ped...	2. gi...
Elvárások- a tanár mint eredményes pec	•	•	•	•
destruktív életvezetés megakadályo:			•	
kedvező tanári közérzet	•			
tanulói közösségek fejlesztése				•
iskolai agresszió elleni küzdelem	•			
készségfejlesztés	•		•	•
mérhető eredmények javítása	•	•	•	•
Tanulás, iskola megszerettetése		•		
Tanóra kedveltsége		•		
tanulók személyre szabott fejleszté	•	•		
Együttműködés a tanulókkal	•	•		•
Tanulói önértékelés javítása	•	•		
tudásátadó szerepeltetés		•	•	
Tanulókkal való kedvező kapcsolat a	•	•		
hasznosság			•	•
Nézetek nehézségek okairól		•	•	•
értékelési kultúra hiányosságai		•		
követeléspontú attitűd		•		
anyagi nehézségek			•	
képzés struktúrája				•
hasznosság hiánya			•	•

egy adott problémát – most a drogról esett szó – a droggal kapcsolatos problémát mélyebb rétegekben ismerje, tehát mélyebb összefüggéseket is lásson. Ez kikerülhetetlen, hogy nem pusztán arról van szó, hogy egy füves cigit elszív valaki, hanem nem árt, ha tudja azt, hogy ha egyet elszív, miért szívja el a másodikat és miért teszi ezt.  
[13 - 13 \(0\)](#)

53. ábra. Részlet a gimnáziumi pedagógusokkal folytatott interjúk kódmatrixából. (Forrás: MAXQDA2020)

A gimnáziumi tanárok nézetrendszerének teljes, átfogó, hálózatos összefüggésrendszerét a 54. ábra szemlélteti:



54. ábra. A gimnáziumi tanárokkal folytatott interjúk eredményeinek "térképe". (Forrás: MAXQDA2020)

A gimnáziumi tanárok eredményeinek intrakódolást követő megbízhatósági mutatója: 0,52 (Több intrakódolást is elvégeztünk, valamennyi esetben 0,52 és 0,54 közötti értéket kaptunk, abban az esetben is, ha csak a főkédeket vagy csak az egyes eseteket vizsgáltuk meg. (55. ábra)

Document	Agreements	Disagreements	Percent
4. gimnáziumi tanári interjú	17	0	100,00
3. gimnáziumi tanári interjú	23	1	95,83
2. gimnáziumi tanári interjú	14	0	100,00
1. gimnáziumi pedagógusi interjú	16	0	100,00
<Total>	70	1	98,59

55. ábra. A gimnáziumi tanári interjúk intrakódolása. (Forrás: MAXQDA2020)

Főkédekek:

- *Az eredményesség záloga*
- *Elvárások önmaga felé*
- *Nehézségek, kihívások*
- *Nézetek nehézségek okairól*
- *Nézetek fegyelmezésről*
- *Az eredménytelenség a pedagógusok szemével*

### 8.3.2. Tanulói fókuszcsoportos interjú tapasztalataink

Tanulói fókuszcsoportos vizsgálatokat hat szakképzésben és két gimnáziumban tanuló diákcsoport körében folytattunk le. Ezen alfejezet első részében a szakképzésben tanulók fókuszcsoportos vizsgálati eredményeit mutatjuk be. Itt a kérdőíves méréshez hasonló területekre kérdeztünk rá. Hat főkédekeihez alakítottunk ki alkategoriókat. Ezek a tanulói nézetek a fegyelmezésről, annak lehetséges okairól, a tantárgy elutasítottságának tanulók által azonosított okai, a tantárgy kedveltségének lehetséges indokai, valamint a közismeret-oktatással és a pedagógussal kapcsolatos elvárások. Diákok interjúinak elemzése során a „kihívások, nehézségek” főkédeke is kialakításra került, hiszen gyakorta elhangzott, hogy mi az, aminek nem tesz eleget az oktatás, mit kellene a diákok szerint másképp megvalósítani.

A tantárgy elutasításának okát a diákok jellemzően abban jelölték meg, hogy nem értik a tananyagot, valamint hogy nem szeretnék vele foglalkozni, tehát motiválatlannak vallják

magukat. (56. ábra) Arra vonatkozóan, hogy miért nem szeretik tanulni az adott tantárgyat, javarészt a nehéz adaptálhatóság, általuk észlelt életszerűség, gyakorlatorientáltság hiánya szolgált indokul, valamint részben ide kapcsolódva a tananyag, adott tantárgyi tartalom általuk unalmasnak ítélt volta.

▼	☉	Tantárgy nem kedveltségének okai	12
	☉	nem érti	1
▼	☉	tanulói motiválatlanság	8
	☉	tehetséggondozás hiánya	1
	☉	világnézeti okok	2
	☉	Gyakorlatorientáltság hiánya	8
	☉	Nem érdeklő	6

56. ábra. A tantárgy elutasításának okai a szakképzésben tanulókkal folytatott interjúkban. (Forrás: MAXQDA2020)

A tanulók hasonló elvárásokról számoltak be az interjúkban, mint a kvantitatív vizsgálatunkban résztvevők. Új tényezőként jelent meg, hogy egyfajta “tantárgyi svédasztalt” is lát egy tanuló (1. tanulócsoport tagja) a közismereti oktatásban, míg az 5. tanulócsoportban a kisebbségi tanulók identitási nyelvtanulási lehetőségéről esett szó. (57. ábra)

▼	☉	Elvárás közismeret-oktatással szemben	9
	☉	a tanulók személyes elégedettsége	1
	☉	kisebbségi tanulóknak saját nyelvi o...	1
	☉	műveltségátadás	1
	☉	tantárgyak svédasztala	2
	☉	Gyakorlatorientáltság	4
▼	☉	A tantárgy kedveltségének okai	11
	☉	tanulói kreativitás biztosítása	1
	☉	érdeklődés	1
	☉	Jó tanári magyarázat	3
	☉	Érti	2
	☉	Könnyűnek érzi	2
	☉	Előzetes tanuláshoz való viszony	3
>	☉	a tanár személyiség	4

57. ábra. A közismeret-oktatással szembeni elvárások és a tantárgy kedveltségének okai a szakképzésben tanulókkal folytatott interjúk alapján. (Forrás: MAXQDA2020)

A 57. ábra a tantárgyi kedveltség lehetséges okait, annak következményeit, valamint a közismeret-oktatással szembeni elvárásokat tárja az olvasó elé. Látható, hogy gyakran hangoztak el a gyakorlatorientáltságra vonatkozó elvárásra utaló kijelentések, valamint a tantárgy kedveltségének okaiként is a kvantitatív vizsgálat legfőbb eredményei kerültek említésre.

A tanár személyiségével kapcsolatban egyébként felmerült, hogy a diákok, ha kedvelik a tanárt, rendszeresen bejárnak az óráira. A motiváltság csökkenésének egy lehetséges okát a

szankcionáló tanári magatartás – melyről az 1. tanulócsoport tagjai számoltak be, igen jól illusztrálja:

*„Ami meg rossz még az oktatásban, hogy félelemmotivált oldalról történik. Ha ezt nem csinálod meg, ez lesz a következménye, egyest kapsz, stb. És ha valaki félelemmotivált, akkor minden, csak nem szereti az egészet. Akkor nem fog pluszban érdeklődni a szabadidejében. Akkor örül, hogy szabadul.”* (Tanulók 1. 1. tanulócsoport 54.)

Társa ehhez ezt fűzte hozzá:

*„Akkor tényleg nem fog velem foglalkozni szabadidejében. Szívesen meg semmiféleképpen nem. Tehát, ha nincs az a kiadott feladat, amit meg kell csinálni, mert különben valami, akkor ő nem fog leülni tanulni, vagy érdeklődni valami után.”* (Tanulók 1.1. tanulócsoport 55.)

Ahogy azt a szakképzésben dolgozó 2. pedagógus is elmondta, a “fekete pedagógia”, szankcionáló attitűd az eredménytelenség jele és a tanulói motivációt drasztikusan rombolhatja.

Mivel a pedagógusok gyakorta foglalkoztak a tanulói fegyelmezetlenséggel, ezért beszélgetéseink során igyekeztünk erre is rákérdezni. Ekkor azt találtuk, hogy a tanulók úgy vélik, ennek oka az unalmas óravezetés, a pedagógus verbális agressziója, vagy éppen – azt fegyelmezetlenségként azonosítva – a tanórai étkezés. Olyan is akadt, aki a 3. tanulócsoportban az érdeklődés, koncentráció hiányát titulálta annak, a következőket mondva:

*“Van olyan. Ez a gyerekektől függ. Persze, hogyne. Ha van egy történelemóra, akkor én odafigyelek, de lehet, hogy más nem. Egy természetórán lehet, hogy ő odafigyel, de én nem”* (Tanulók 1. 3. tanulócsoport 38)

A tantárgyi kedveltség hiányának okai között a 2., 4. és 5. tanulócsoport említette a gyakorlatorientáltság hiányát is.

A 2. tanulócsoport egy tanulója meg is állapította, hogy nem használják a „kulturális” azaz irodalmi nyelvet a mindennapi beszédben, valamint úgy látja, a biológiai ismeretek sem adaptálhatóak semmilyen téren, nem látja értelmét annak. A 4. tanulócsoport egyértelműen a történelem „haszontalanságát” hangsúlyozza, mondván, akik már meghaltak, róluk miért kell tanulni, miért fontos, hogy “mi volt évszázadokkal korábban”. Tulajdonképpen ezzel a múlt megismerésének szükségességét megkérdőjelezve. Az 5. tanulócsoportban kategorikusan „feleslegesnek” titulálták e tantárgyat.

A tantárgy nem kedveltségének okaként elsődlegesen az adott tantárgy általuk észlelt érdektelen voltát, szerepének fontosságába vetett ingatag hitüket nevezik meg a tanulócsoporthoz. A tantárgy kedveltségének okait a tanulói kreativitásnak teret engedő, jól magyarázó tanárnak, valamint az érdekes, tanulók számára érthető, „könnyű” tananyagnak tulajdonítják, valamint a tanár személyisége is szerepet játszik nézeteik szerint abban, hogy kedvelnek-e egy adott tantárgyat. (Az, hogy „könnyű”, lehetséges, hogy azonos azzal, hogy „érti”, de ezt idegen nyelvtanulás kapcsán ekképp definiálni problematikusnak gondoltuk, hiszen nem „megértés, hozzáértés”, hanem sokkal inkább nyelvérzék kérdése lehet, hogy „könnyűnek” ítéli-e valaki az adott idegen nyelvet.) Több esetben (a 2. tanulócsoporthoz) felmerült, hogy „jobban, mint tavaly”, tehát ez – bár az „érti” kategóriába soroltuk, ugyanúgy a „jó tanári magyarázat” kategóriája is kerülhet, hiszen korábban nem értették, tehát a pedagógus tette érthetővé számukra. Ha tehát a tanuló kedveli a tárgyat, mert „már érti”, az a pedagógus eredményes munkáját dicséri.

A tantárgy kedveltségének további okára a 6. tanulócsoporthoz világított rá: ez a tanulói kreativitás biztosítása. A következő idézet *“A tantárgy kedveltségének okai”* főköd alá került, azon belül *“A tanulói kreativitás biztosítása”* kategóriába.

*“Történeteket találunk ki meg fogalmazzunk, meg ilyesmi. Most egy saját filmet készítettünk, meg hát ilyen regényt írunk. Ilyen könyvet. Valami kistörpe lesz benne a főszereplő. Az lesz a címe, hogy A kisember. Ez jó.”* (Tanulók1. 6. tanulócsoporthoz 24)

Kommunikáció-magyar órákon ugyanis történeteket alkotnak, és a diákok szeretik az ilyen feladatokat. (Ezt a tanára is elmondta, aki vizsgálatunkban a 4. pedagógus kódot kapta.)

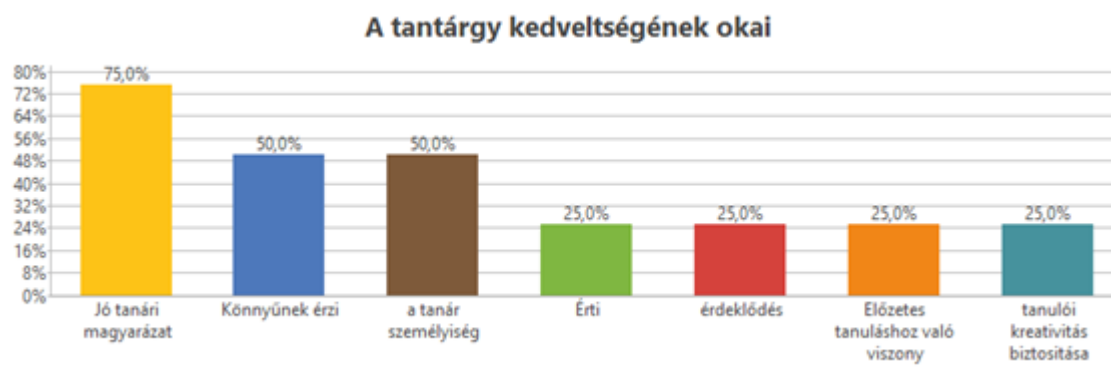
A tantárgy kedveltségének okáról a diákok 1. csoportja azt tartja, hogy az általános iskolai tanulmányok során alapozódik meg, azon belül is elsődlegesen alsó tagozatban, emellett csekély részben a tanár személyisége is formálhatja azt, akár a későbbiek során is. Úgy gondolják, ha az általános iskola pozitív attitűdöt alakított ki valakiben, akkor már a középiskolai tanárnak „nyert ügye van”, de valamelyest lényeges marad továbbra is a tanár személyisége, hisz „hozzákapcsolják” a tantárgyat, ő az, akivel ezen órákon együtt vannak, azt idézik fel, ha a tantárgyra gondolnak, hogy milyen érzés az ő óráira bejárni. Eközben folyamatosan az általános iskola alapozó szerepét hangsúlyozták. Ily módon hallottunk ki sok esetben egyfajta hátránykompenzáló szerepelvárást is. Más tanulócsoporthoz többek között a tantárgy, tananyag érdekességére, valamint a jó tanári magyarázatra utaltak. A tantárgyi kedveltség fő okait a megkérdezett szakképzésben tanuló diákcsoportok körében a következő

grafikon illusztrálja. A tanár személyes kedveltségét kizárólag a 6. tanulócsoport hangsúlyozta. A tanár kedveltsége még azon tanulóra is motiválólólag hat, akinek az adott tantárggyal nincsenek céljai, illetve felmentése van. Állítják a 6. tanulócsoport tagjai.(58. ábra)

Codes	6. tanulócsoport (1 Document, 2 Coded Segments)
tanulói kreativitás biztosítása	Azt osztályfőnök tanítja. Én meg vagyok vele elégedve. <a href="#">tanulók1\6.tanulócsoport: 26 - 26 (0)</a>
érdeklődés	
Jó tanári magyarázat	Németből én meg vagyok elégedve az órákkal, hiába fel vagyok mentve. A tanár normális. A dolgokat meg lehet érteni normálisan. Nekem nincs semmi bajom vele. <a href="#">tanulók1\6.tanulócsoport: 64 - 64 (0)</a>
Érti	
Könnyűnek érzi	
Előzetes tanuláshoz való viszony	
a tanár személyiség	

58. ábra. A tanár személyiségének szerepe a 6. tanulócsoportban folytatott fókuszcsoportos interjú alapján. (Forrás: MAXQDA2020)

A interjúk során a tantárgy kedveltségének fő okai kirajzolódnak.(59. ábra)



59. ábra. A tantárgy kedveltségének fő okai a szakképzésben tanulókkal folytatott fókuszcsoportos interjúk alapján. (Forrás: MAXQDA2020)

A tantárgy nem kedveltségének okait saját bevallásuk szerint a diákok tanulási kedvük, motivációjuk hiányosságainak tudták be, hozzáfűzve, hogy nem értik az adott tananyagot, illetve – alacsony óraszám ellenére is – gyakran írnak dolgozat.

Kihívások, nehézségek közül érdemesnek látunk két dimenziót megvilágítani. Egyik a tanulói hiányzások problémája, másik a kirekesztés. E kérdéskörök – mint látni fogjuk – a mélyinterjúkban is megjelentek. A 6. tanulócsoport szakközépiskolás, hegesztő osztály. Gyakoriak a hiányzások körükben és akadnak, akik más iskolából – „lemorzsolódottként” érkeztek.” Ilyen volt az interjúban a „Fiú 12”-nek nevezett tanuló, aki rossz tanulóként, rendszeres hiányzóként került az iskolába. Korábban szakgimnazista volt.



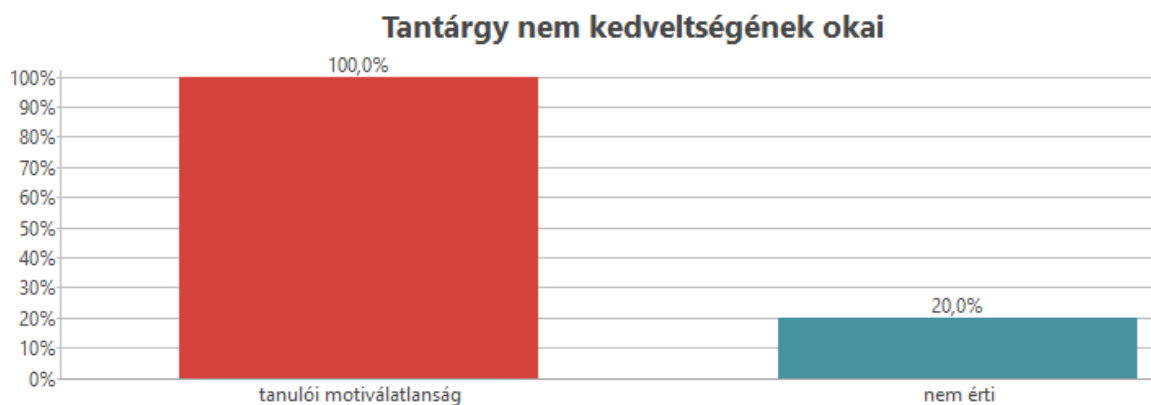
„Balhék voltak velem. Kivételeztek velem az osztályban. Az egész osztályban egyedül voltam cigány. Velem kivételeztek mindig is. Volt egy tanárom, nem tudom, hogy ott van-e még. Ő elmondta, hogy utálja a cigányokat.” (Tanulók1. 6. tanulócsoport 118)

Az ő válasza nyomán építettük bele vizsgálatunkba a „kirekesztés” kódot. A tanulót roma származása miatt közösítették ki és mivel betegsége okán hiányzott az iskolából és társai, tanárai nem segítettek, teljesítménye romlott, majd intézményelhagyóvá vált. Erről a következőképpen nyilatkozott:

„Hát, hogy jól tanultam-e? Annyira nem, mert volt 320 óra hiányzásom, de mindet igazoltam. Volt úgy, hogy műtöttek, meg ilyesmi. És volt úgy, hogy nem voltam ott a dolgozaton, és beírták az 1-est. Nem lehetett pótolni és senki nem adta oda a tanulnivalót. Senki. Nem tudtam tanulni otthon, hiába kértem a feladatokat, tanulnivalókat, senki nem adta le. Akkor visszajöttem, jött a dolgozat. Mondtam, hogy adjon egy hetet és megtanulom, de nem.” (Tanulók 1. 6. tanulócsoport 124)

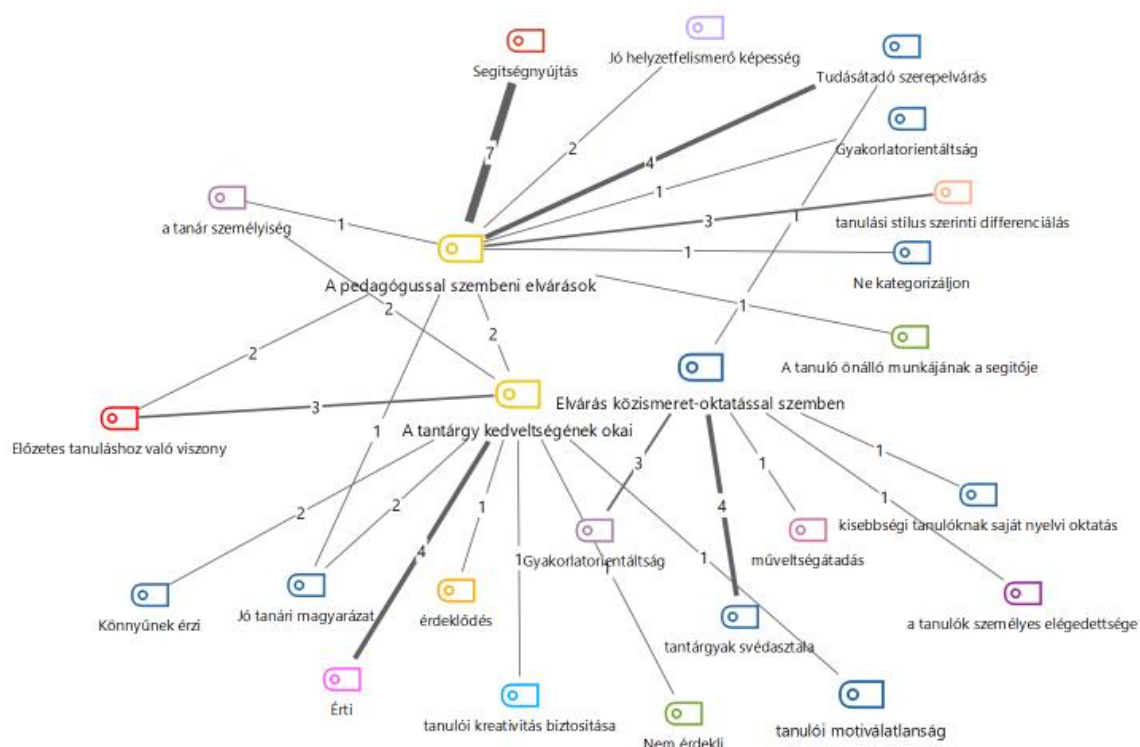
A 6 szakképzésben tanuló csoporttal folytatott interjú eredményei alapján levonhatjuk a következtetést, hogy a tanulói motiválatlanság az egyik legjellemző probléma, ami miatt elutasítanak egy tantárgyat. Emellett előfordulhat, hogy valaki nem érti, de mégis tanulna, csak nem tudja, hogyan kezdjen hozzá. (60. ábra) Erre utal a 2. tanulócsoportból az egyik lány.

„Azt én is utálom, mert 9 évig tanultam németet, aztán ebben az évben áttettek angolra, akkor nekem nehezítette a helyzetemet eléggé és nem nagyon értem. Nekem előre kell mindig tanulnom.”(Tanulók 2. 2. tanulócsoport 70)



60. ábra. A tantárgy elutasítottságának fő indokai a szakképzésben tanuló diákok említési gyakoriságának arányában. (Forrás: MAXQDA2020)

A teljes, mind a hat tanulói csoporttal folytatott fókuszcsoportos interjúnk eredményeinek összefüggéseit a 61. ábra szemlélteti.



61. ábra. A szakképzésben tanuló diákok körében folytatott fókuszcsoportos interjúk alapján kirajzolódott összefüggérendszer a pedagógussal szembeni elvárások, tantárgyi kedveltség és közismeret-oktatással szembeni elvárások összefüggérendszerében. (Forrás: MAXQDA2020)

Látható az összefüggés a közismeret-oktatással és az egyes pedagógusokkal szembeni elvárások, valamint a tantárgy kedveltsége – és az által közvetve annak okai között, meghatározó továbbá az előzetes tanuláshoz való viszony a középiskolai pedagógussal szembeni elvárások és a tantárgyi kedveltség kapcsán. (61. ábra) A tanár személyisége valamelyest befolyásolhatja ezt az attitűdöt, de ahogy az 1. tanulócsoportban annak hangot adott egy diák:

*„A tanár szerepe inkább általános iskolában, alsó tagozatban, ami nagyon lényeges az iskolában és a gyermekek jellemfejlődése és a tanulási kedvük meghozatala szempontjából, mert a tanáron múlik, hogy a gyermek szeret-e majd tanulni, vagy esetleg utálni fogja-e a tanulást, mint a sz.-t, tehát semmi pénzért nem fogja csinálni. Hát ez már felsőben is lényeges lehet, de nem annyira mint alsó tagozatban és gimnáziumban már végképp nem. A diák ekkor már rendelkezik olyan identitással, hogy el tudja dönteni, hogy szereti-e a tantárgyat, fontos-e ez neki, vagy, hogy egyáltalán akar-e tanulni és onnantól kezdve már csak az anyagot adja le a gyermeknek. Az, hogy nem úgy általában a tanulással kapcsolatban, hanem az adott*

*tantárggyal kapcsolatban lehet ez kérdéses. Tehát lehet, hogy valaki annyira megutálja általános iskolában a történelmet, hogy aztán már teljesen mindegy, hogy mi történik vele felsőben, vagy középiskolában, az úgy megmarad.”* (Tanulók 1. 1. tanulócsoport 1)

A tantárgy kedveltségének oka rendszerint, hogy „érti” a tanuló, mely lehet a korábbi vagy a jelenlegi tanár munkájának dicsérete épp úgy, mint idegen nyelv esetén a tanuló nyelvérzékéé. Egy esetben hangzott el, hogy bár kedveli a tanuló a tantárgyat, szívesen meghallgatja, de nem szeretné tanulni azt, mert érdektelen számára. A pedagógussal szembeni vezető elvárás az, hogy segítse a tanulókat tanórai munkájuk során, ugyanakkor a tudásátadó tanári szerepelvárás és az egyéni, diák tanulási stílusához igazodó, személyre szabott differenciálás haladó szellemű elvárása is megjelenik a diákok gondolkodásában.

Összegzésként elmondható – ahogy azt a 61. ábra is mutatja – hogy a legtöbb közvetlen és közvetett kapcsolat a tanárral szembeni elvárásokkal hozható összefüggésbe.

Az is kitűnik, hogy a tantárgyi kedveltség, valamint a közismeret-oktatással és a tanárral szembeni elvárások is kapcsolódnak egymáshoz, ahogyan a tanári személyiség megítélése is mindhárom tényezővel összeköttetésben van. Vizsgálatunk során kirajzolódott, hogy a tanárral és a közismeret-oktatással szembeni elvárások egymással összefüggnek, ahogyan ezek teljesülésének okai is a tantárgy kedveltségével. Emellett a tanár személyisége is lényeges lehet, ám hatását befolyásolhatják többek között a tanuló korábbi élményei, melyeket más pedagógusokkal való interakciók során szerzett, hisz a tanár és a tantárgy többé-kevésbé összekötődik a tanulók gondolkodásában. Ezt az 1. csoport szerint az általános iskolai élmények okozzák, azonban a 2. tanulócsoport esetében javult a tanárgyi attitűd a tanárváltás során. Az eredményes közismeret-oktatás fő ismérveként a gyakorlatorientáltság jelenik meg, valamint ennek hiánya az elsődleges negatívum. A tanulók tisztában vannak motiválatlanságukkal, ennek okai változatosak, javarészt arra hivatkoznak a diákok, hogy “nem értik”, amit a tanár mond. Ennek megfelelően a “jó tanári magyarázat” biztosítását is elvárásként fogalmazzák meg. Megjelenik továbbá a szankcionáló, általánosító pedagógusi attitűd is, mint motivációt romboló tényező, ennek megfelelően elvárásként megfogalmazódik, hogy ne kategorizáljon a pedagógus.

A szakképzésben tanulókkal készített interjúk megbízhatósági vizsgálata nehézségekbe ütközött, hiszen a diákok indokai több kategóriába is besorolhatóak voltak és minden osztályban többen szólaltak meg. A kódolt szegmensek száma mindkét esetben 142, viszont az egyetértések mindössze 78, tehát a megbízhatósági mutató 0,56, tehát „határeseti” a megbízhatóság. (62. ábra) Ennek oka, hogy gyakori volt az átfedés pl. a közismeret-oktatással

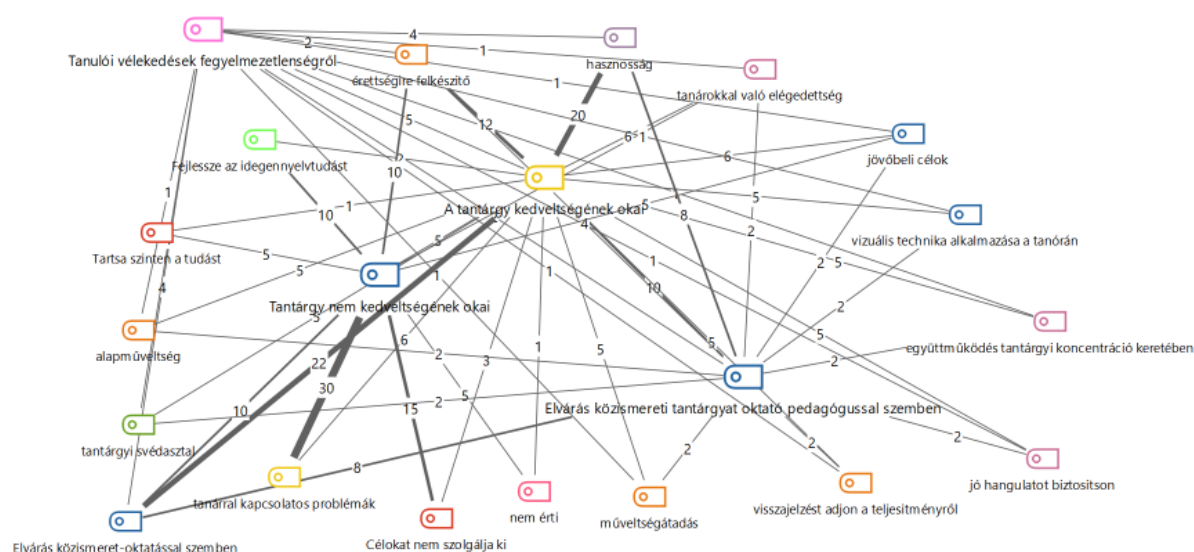
és a tanárral szembeni elvárások között, így ugyanazon választ több alkategóriába is besoroltuk.

Document	Agreements	Disagreements	Percent
6. tanulócsoport	19	0	100,00
5. tanulócsoport	5	1	83,33
4. tanulócsoport	9	0	100,00
3. tanulócsoport	10	0	100,00
2. tanulócsoport	15	0	100,00
1. tanulócsoport	20	0	100,00
<Total>	78	1	98,73

62. ábra. Szakképzésben tanulókkal folytatott fókuszcsoportos interjúk intrakódolása. (Forrás: MAXQDA2020)

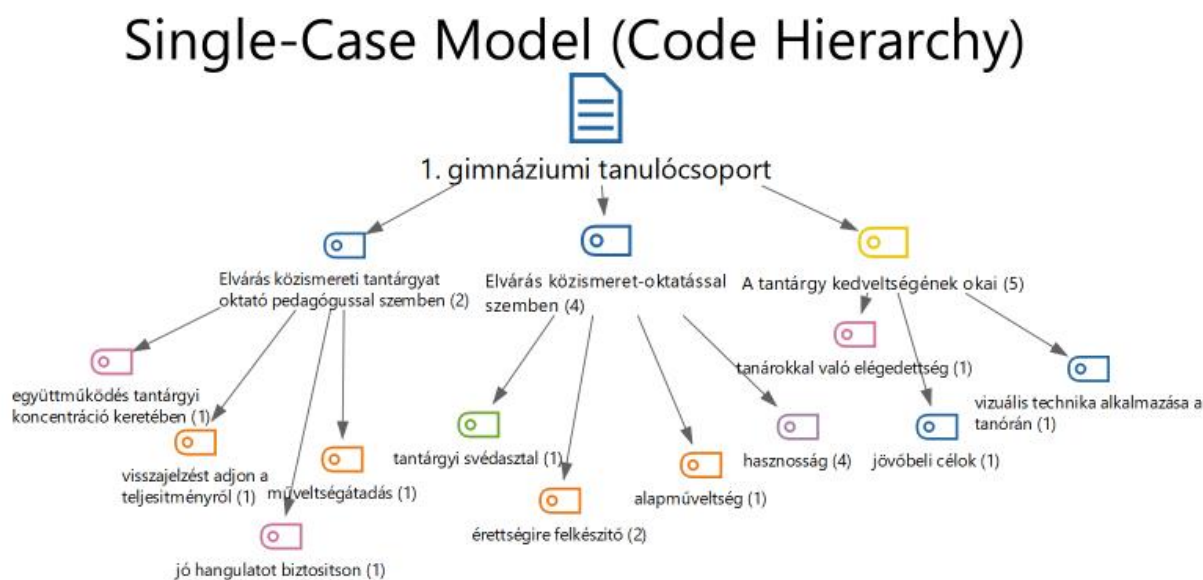
A gimnáziumban- mint arra utaltunk – ugyanazon főkategóriák mellett dolgoztunk, mint a szakképzésben. Itt azonban mindössze két tanulócsoporttal volt módunk interjút lefolytatni. Ezen eredményeket a 63. ábra szemlélteti, mely alapján láthatjuk, hogy az általunk megkérdezett gimnáziumi tanulók akkor nem elégedettek az adott közismereti tantárgy oktatásával, ha céljaikat (mely esetükben a továbbtanulást jelenti illetve, két tannyelvű képzés lévén a mielőbbi felsőfokú nyelvvizsgát az első, középfokú nyelvvizsgát a második nyelvből) nem szolgálja ki, tehát ezeknek az elvárásoknak nem tesz eleget, emellett, ha a tanárral van problémájuk, vagy, ha az adott tantárgyat nem értik. A tanárral a 2. gimnáziumi tanulócsoportnak adódott problémája.

### Code Co-occurrence Model (Code Occurrence)



63. ábra. A gimnáziumi tanulók körében lefolytatott kvalitatív vizsgálat összefüggéseinek ábrája. (Forrás: MAXQDA2020)

A tantárgy kedveltségének okai – mint a szakképzésben is – igencsak szerteágazóak és összefüggnek a közismeret-oktatással való elégedettséggel, mely pedig a tanárral való elégedettséggel mutat összefüggést. A tantárgy elutasításának okai a tanárral kapcsolatos problémákban, keresendők a gimnáziumi tanulók szerint. (63. ábra)



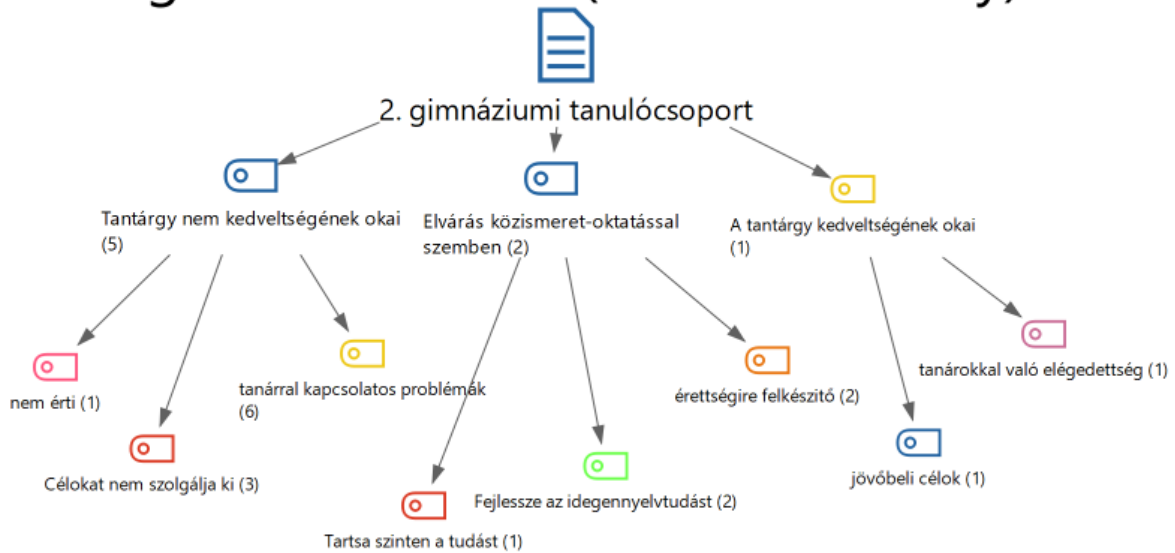
64. ábra. Az 1. gimnáziumi tanulócsoport körében lefolytatott interjú hierarchikus modellje. (Forrás: MAXQDA2020)

Mint látható, az 1. tanulócsoport elvárásai közé tartozik többek között a pedagógusok közötti tantárgyi koncentráció, mely esetükben a magyar és a történelem órák tanárainak együttműködése során valósul meg. Műveltségátadó, de kellemes hangulatú órákra vágnak és igénylik, hogy teljesítményeikről pedagógusaiktól rendszeres visszajelzést kapjanak. A tantárgyi svédasztal biztosításának igénye – akárcsak a szakképzésben tanulók 1. csoportjában – itt is megjelenik. (64. ábra)

A tantárgy elutasításának fő okaként a 2. csoport esetében a 2. idegen nyelv tanárával való elégedetlenség áll. (65. ábra) A diákok erről a következő módokon számoltak be. „*Hát, ugye, volt egy kis gondunk a tanárral.*” (2 gimnáziumi tanulócsoport 7) „*Nehéz és a tanár nem segít.*” (2. gimnáziumi tanulócsoport 9) „*Nem értjük azt, amit a tanár mond, és ha megkérdezzük valamit, akármilyen feladattal kapcsolatban, bármivel, nem mindig tudja a megfelelő módon elmagyarázni és sokszor alig válaszol a kérdésekre.*” (2. gimnáziumi tanulócsoport 17) „*Hát, egyáltalán nem tud válaszolni.*” (2. gimnáziumi tanulócsoport 19). E válaszokat a „Tantárgy nem kedveltségének okai” főkódon belül a „tanárral kapcsolatos problémák” alkódkhoz rendeltük.

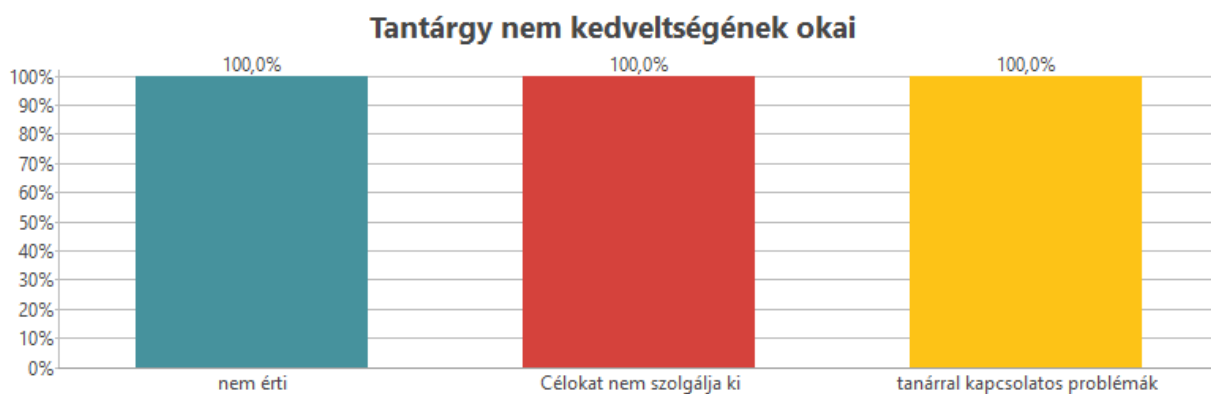
Mivel a tanulók motiváltak és e tantárgyból is szeretnének nyelvvizsgát tenni, ezért igen komoly problémát jelent számukra, hogy az érintett pedagógussal nem tudnak együttműködni.

## Single-Case Model (Code Hierarchy)



65. ábra. 2. gimnáziumi tanulócsoport körében lefolytatott interjú hierarchikus modellje. (Forrás: MAXQDA2020)

A 2. gimnáziumi tanulócsoport elvárásként a tudásának szinten tartását, az idegen nyelvtudás fejlesztését valamint az érettségire való felkészítést fogalmazza meg. A tantárgyat akkor kedvelik, ha a tanár munkájával elégedettek és jövőbeli céljaiknak, elképzeléseiknek eleget tesz. Amennyiben ezek nem teljesülnek, úgy nem kedvelik az adott tantárgyat. (65. ábra)



66. ábra. A tantárgy elutasítottságának okai a gimnáziumi tanulói fókuszcsoporthoz tartozó interjúk alapján. (Forrás: MAXQDA2020)

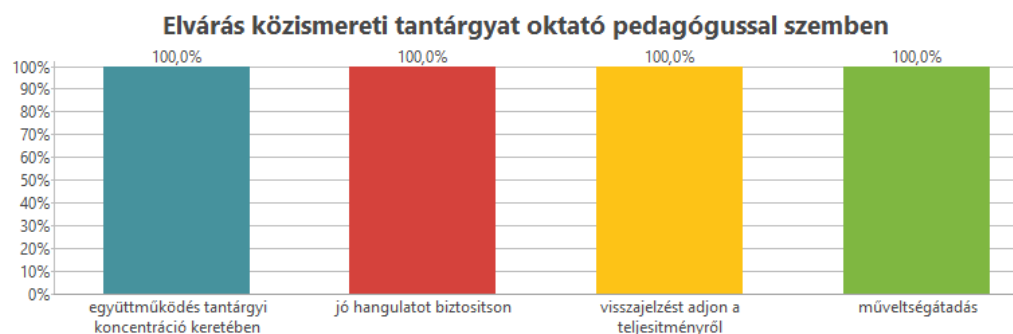
Ahogy azt a szakképzésben tanulók esetében is láthattuk, a diákok jellemzően nem szeretik azon tantárgyat, amit nem értenek, nem érznek hasznosnak. Előbbi kapcsán gyakran megjelenik a tanár felelőssége, aki rosszul magyaráz.

Míg a tantárgy elutasítottságának okát a tanárral való elégedetlenség jellemzi e konkrét esetben, (66. ábra) addig a tantárgy kedveltségében szintén a tanár játszik szerepet, ám nem kizárólag a személyiségén, tanulókkal való kapcsolatán múlik, hogy tantárgyát meg tudja-e szeretetni, hanem azon is, hogy mindaz, amit tesz, illeszkedik-e a tanulók jövőbeli céljaihoz, illetve lényeges, hogy minél figyelemfelkeltőbb, vizuális ingereket is hordozó legyen mindaz, amit prezentál a pedagógus, hiszen ez a diákok szerint segíti a tanulásukat. (67. ábra)



67. ábra. A tantárgy kedveltségének okai a gimnáziumi tanulókkal folytatott fókuszcsoporthoz tartozó interjúk eredményei alapján. (Forrás: MAXQDA2020)

A közismereti tantárgyakat oktató pedagógussal szemben az alábbi elvárásokat támasztják:

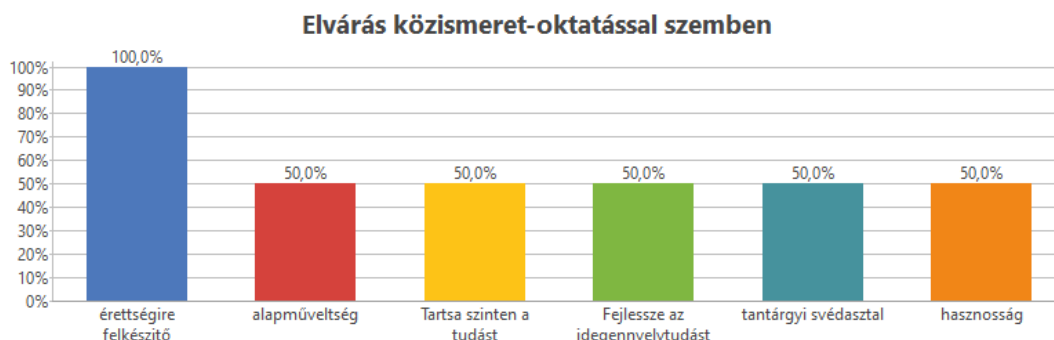


68. ábra. A fókuszcsoporthoz tartozó interjúkban részt vevő gimnáziumi tanulók elvárásai a közismereti tantárgyat oktató pedagógussal szemben. (Forrás: MAXQDA2020)

A történelem és magyar tantárgyat oktató pedagógusok tantárgyi koncentrációját előnyként említették a diákok. Elvárják továbbá a kellemes hangulatú órákat, hogy a pedagógus helytálljon a műveltségátadó szerepében is – hiszen az érettségire csak így tud felkészíteni – lényeges továbbá, hogy a diákoknak visszajelzést adjon a teljesítményükről, hogy tudjanak arról, min kell még javítani illetve melyek az erősségeik. (68. ábra)

A közismeret-oktatást pedig a 69. ábra alapján vázolt feltételek mellett ítélik eredményesnek:





69. ábra. A fókuszcsoportos interjúkban részt vett gimnáziumi tanulók elvárásai a közismeret-oktatással szemben. (Forrás: MAXQDA2020)

Az idegen nyelv szerepe természetesen kiemelkedő, hiszen két tanítási nyelvű gimnáziumban folytattuk vizsgálatunkat.

Összegzésként elmondható, hogy valamennyi közismereti tantárgytól elvárják a megkérdezett diákok, hogy az érettségire felkészítést nyújtsanak, alapműveltséggel lássák el őket, ne hagyják – és itt a tanár szerepe is megjelenik – hogy e tantárgyi tartalmak feledésbe merüljenek. Azon tantárgyak, melyek idegen nyelven vannak, természetesen az idegen nyelvtudás fejlesztésére vonatkozó elvárásoknak is eleget kell, hogy tegyenek. Emellett lényeges, hogy a tanárok valamennyi tantárgyról, egyfajta „svédasztalként” képet adjanak, hogy a továbbtanulni szándékozók érdemben dönthessenek. Természetesen az is lényeges, hogy a tanultakat hasznosnak érezzék a diákok. Eredménytelennek akkor érzik az oktatást, ha a tanárral adódnak problémák és munkája nem illeszkedik a tanulók célrendszerébe, nem adaptálhatóak a tanórán kapott feladatok későbbi munkájukba, tanulási folyamatukba.

A gimnáziumban lefolytatott vizsgálatok megbízhatósági mutatója 0,64. Tehát megbízható volt kódolásunk. (70. ábra)

Coder 1: 32 Coded Segments Coder 2: 33 Coded Segments

Ignore unassigned codes

Document	Agreements	Disagreements	Percent
1. gimnáziumi tanulócsoport	11	1	91,67
2. gimnáziumi tanulócsoport	10	0	100,00
<Total>	21	1	95,45

70. ábra. A gimnáziumi tanulók interjúelemzésének intrakódolása. (MAXQDA2020)

### 8.3.3. Az egyéni tanulói mélyinterjúk főbb tanulságai

Az egyéni interjúk elemzése során főkategóriaként először a kedvezőtlen tanulói közérzetet azonosítottuk. Ez az a pont, aminek indokait igyekeztünk e két speciális eset által



feltárni és az alkategóriákat két eltérő eset függvényében azonosítani, esetleges közös elemek feltárásával. A másik közös főkategória az iskolalátogatás motívumait foglalja magában, míg a harmadik az általában vett tanulási motivációt, melynek hiányaira panaszkodtak kvantitatív mintánkban résztvevő pedagógusok.

A főkérdések tehát, melyek nyomán kódoltuk az interjúkat a következők:

- *Kedvezőtlen tanulói közérzet*
- *Tanulási motivációk*
- *Az iskolalátogatás motivációi.*

A bemutatásra kerülő két eset közös pontja, hogy a tanulók – hosszabb vagy rövidebb időre – átélték már az iskolaelhagyást. E két történetben azonban nem a „klasszikus értelemben vett” lemorzsolódásról esik szó. Első esetben iskolai zaklatásból adódó kedvezőtlen iskolai közérzet, valamint szülői értetlenség, szankcionáló hozzáállás miatt hagyta el az iskolát a tanuló, majd tért vissza tanulási motiváltsága és egyfajta szülők elleni lázadás okán.

Jelen élethelyzetében a 16. életévet követő iskolalátogatás – és sajnálatos módon a zaklatás megtűrése is – a lázadás eszköze volt, melyben tanárai támogatták. Célja nem csupán az, hogy szülei ellen fellázadjon, sokkal inkább, hogy teljesítményüket túlszárnyalva, náluk tanultabbá váljon. Ennek rendel alá mindent és túri meg továbbra is az iskolai zaklatást.

A 2. tanuló az iskolában érettségizett, ám érettségit követően egy másik intézményben tanult tovább. Ott kiközösítették társai és tanárai is. „Idegenlégiósnek” titulálták, éreztették vele, hogy ő máshonnan jött. Az adott intézményt elhagyta és visszatért érettségit nem igénylő szakképzésre. Mindezekről eképp nyilatkozott:

*„Mert eddig nem ismertem az iskolát, sem a tanárokat, sem egy diákot sem, és nem is voltak annyira befogadóak velem, mert ez egy olyan iskola volt, hogy hát a hírneve volt a fontos, és aki nem oda járt, azt ugye kikülönítették. Volt olyan tanár, aki azt mondta, hogy én egy idegenlégiós vagyok, meg ilyeneket mondtak, és ezért is, meg igen, a tanárok hozzáállása sokkal másabb volt, meg a tanár-diák kapcsolat sem olyan volt, mint itt, a régi iskolában és ezért is jöttem vissza.” (Tanulói mélyinterjúk 2. eset 1.)*

Az intézményt korábban a magasabb szintű képzésben való részvétel, a hasznosabbnak érzett ismeretek megszerzése érdekében hagyta el, mégis úgy érezte, a

kedvező légkör, a társak és pedagógusok pozitívabb hozzáállása, segítőkészsége lényegesebb kritérium az előbbieknél:

*„Csak abban az iskolában volt lehetőségem rendezvényszervezőre menni, és aztán végül is megoldottam, hogy vissza tudjak jönni egy olyan képzésbe, ahol két évig tanulják, viszont itt az előző évben azt tanulták, amiből én érettségiztem, és nappali érettségim van, így tudtam hozzájuk csatlakozni.... Ott nem foglalkoztak a diákkal, hogy a diáknak saját magándolgoai vannak, csak, hogy a diák az órán megjelenjen, szóról szóra visszaadja az anyagot, illetve semmilyen személyes kontakt nem volt kettőnk között, mint itt. Itt megkérdezik, hogy hogy vagy, vagy mi az oka annak, hogy nem jársz iskolába, vagy hogy éppen nem tudsz úgy teljesíteni, ahogy kellene, és erre odafigyelnek és segítenek, ott viszont nem... Hát, a tanárok is biztattak, és ha írtam egy gyengébb dolgozatot, akkor motiváltak, és nem az, hogy szóról szóra vissza kell mondani, hanem tényleg itt elég a lényeg, amiből tényleg hasznom is lesz, és ezáltal tényleg jobb jegyet is kaptam, nem csak a hármast meg a kettést, és ez is motivált arra, hogy tényleg csak a lényegre tanuljam meg, meg tényleg tanuljak. És ez által sikerült az érettségi is, és sokkal jobban tudtam teljesíteni, hogy tényleg nem bemagoltam, hanem értettem is, amit tanultam. És így tényleg sokkal szívesebben is tanultam meg, és a tanárok is segítettek.” (Tanuló mélyinterjúk 2. eset 2-3.)*

A lány tehát egyértelműen a tanári felelősséget, segítségnyújtást jelöli meg azon kritériumként, amely visszavonzotta őt ismét régi iskolájába. illetve a tanároktól jövő motiváció erejét, esetleg a tanárok törekvését a közösség összetartására lényegesebbnek ítéli, mint a „tudásátadás” világméretű elvárásokat. (Borsodi, 2019 b)

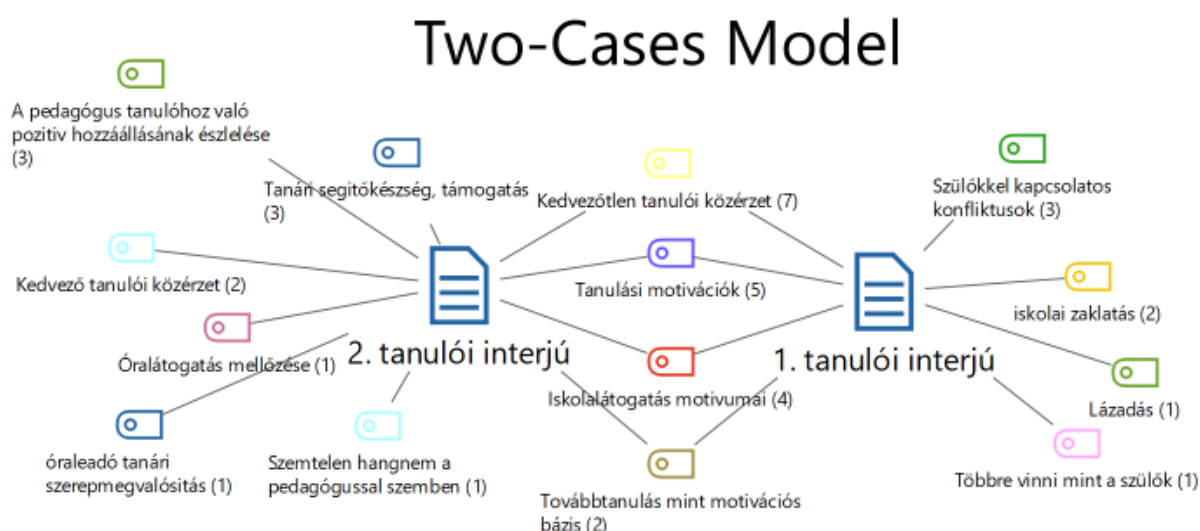
MAXQDA 2020 program segítségével kialakítottuk a főkódot, majd a két esetet ennek függvényében elemeztük. Látható, hogy a kedvezőtlen közérzet az, ami közös a szülőkkel való konfliktusok, iskolai zaklatás, valamint a tanuló által azonosított tanárok felé „szemtelenek” titulált hangnem, óralátogatás hiánya között. Ha a tanár nem kedves, a diák is kevésbé lesz udvarias. Az óraleadó tanári szerep is idekapcsolódik, hiszen ez is okot adott a 2. tanuló számára az iskola elhagyására. Míg 1. esetben a szülők teljesítményének felülmúlása is motívumként szolgál, addig a 2. esetben ez nem játszik szerepet, azonban mindkét diáknál megjelenik a továbbtanulás, mint motivációs bázis. A második esetben direkt módon elhangzott a tanár szerepe a kedvező közérzet alakításában (ez egy eredményességi kritérium) másik esetben ez nem történt meg, csupán kontextusfüggő módon következtethettünk arra.

Az 1. tanuló hangot ad annak, miszerint a szülei nincsenek „túlfejlesztve”, hiszen édesanyja álláskereső, nevelőapja pedig munkásember, ami előtte negatív színben tűnik fel és

többre szeretné vinni. Egyszerre lázad és igyekszik a szülei negatív példáját felülmúlni. E két szándék összemosódik esetében. Erre a következő szavakkal utal:

„Ők sincsenek úgy túlfejlesztve, hiszen a nevelőapámnak, mivel nekem nevelőapám van, neki csak 10 osztálya van meg, a drága édesanyámnak meg csak 8. És én mondtam, hogy nem fogok úgy lenni, mint ők. Nem is tudom, hogy tudják ezt, hogy hát neki nincsen munkája, az édesanyámnak, és a nevelőapám meg hát a Boschba jár dolgozni. Mondtam, hogy én ezt nem szeretném. Nekem kell egy szakma, egy érettségi, hogy tudjak valamit kezdeni az életemmel. és én nem fogom hagyni, hogy ők ezt megakadályozzák. Ők mondták, hogy nem, ők nem hagyják. Jó, megértem, hogyha féltenek, de akkor sem. Én tanulni akarok.” (tanulói mélyinterjúk 1. eset 3)

A 71. ábra jól mutatja, hogy az egyes tényezők hogyan függnek össze és alkotnak a két interjú válaszainak kategóriái hálózatot egymással.



71. ábra. A két mélyinterjú közös elemeinek kétesetes modellje. (Forrás: MAXQDA2020)

A közös elemek tehát a tanulási motivációk, iskolalátogatási motívumok, kedvezőtlen közérzet és a továbbtanulás, mint motivációs bázis. E témákról beszélgettünk mindkettőjükkel, ám mindkét tanulónak eltérő történetei fűződnek a felsoroltakhoz. (71. ábra) A 2. tanuló motivációs bázisát az idegen nyelv (egy közismereti tantárgy) jelenti (mely a legkedveltebb tantárgyak közé tartozik a kvantitatív vizsgálataink eredményei szerint), hiszen anglisztika képzésre szeretne menni és tolmácsként vagy légiutas-kísérőként szeretne elhelyezkedni. Ez stabil jövőképek, konkrét továbbtanulási szándéknak tekinthető. Az óralátogatási szándék mellőzésének okát, mint láthatjuk – bár ő maga nem érintett benne, azonban azt beismeri, hogy volt, akinek nem szívesen járt az óráira – annak tulajdonítja, hogy

a diákok ugyan nehezen motiválhatóak, de ehhez a tanártól érkező negatív hatások is hozzájárulhatnak.

*“Nekem nem voltak ilyen tanáraim. Az osztálytársaimnak voltak olyan tanárai, akiknek az óráira nem szívesen jártak be, ami szerintem a tanárok hozzáállásából is, illetve a diákok hozzáállásából is fakad. A diákok nagyon lusták és nehezen motiválhatók arra, hogy tanuljanak és ha már egy olyan negatívumot kapnak a tanártól, akkor kevésbé tanulnak, sőt akkor más óráiról is elmennek vagy már nem járnak az óráira vagy márcsak azért sem tanulnak. A másik iskolában viszont volt nekem is olyan tanár, akinek az óráira nem szívesen jártam be, mert tudtam, hogy teljesen másképp tekint rám, mint a többi osztálytársamra, aki ott érettségizett, meg oda járt több éven keresztül, illetve hát nem szépen fogalmazok, flegma volt meg beszólogatott nekem is meg több osztálytársamnak is. Hogyha tovább odajártam volna, biztos, hogy nem bírtam volna ki, hogy ne szóljak neki vissza, mert, huhh.”*(mélyinterjúk 2. eset 6)

Az interjúrészből láthatunk egy lehetséges okot tehát arra, miért lehetnek a diákok motiválatlanok, illetve mi lehet, ami miatt mellőzik egy-egy tanár óráját és azáltal akár arra a napra az iskolát is elkerülik, mikor az adott pedagógussal lenne órájuk, de arra is, mi lehet az oka a “szemtelen hangnemnek” a tanárokkal szemben. A lány tehát egyértelműen rámutat, hogy olykor a fiatalokban megfogalmazódik: a tisztelet önmagában nem a státuszhoz jár – azt ki kell érdemelni. Annak ellenére, hogy a tanárok egyértelműen kizárólag a tanulókat okolják amiatt, hogy velük szemben „tiszteletlenek”. (Borsodi, 2019 b) Az általa elhagyott iskolában feltehetően a “lemorzsolódó”, “motiválatlan” tanuló szerepe jutott neki, azonban jelenlegi intézményében a motivált, elhivatott diákként, stabil jövőképpel jelenik meg. Terveiről így beszél:

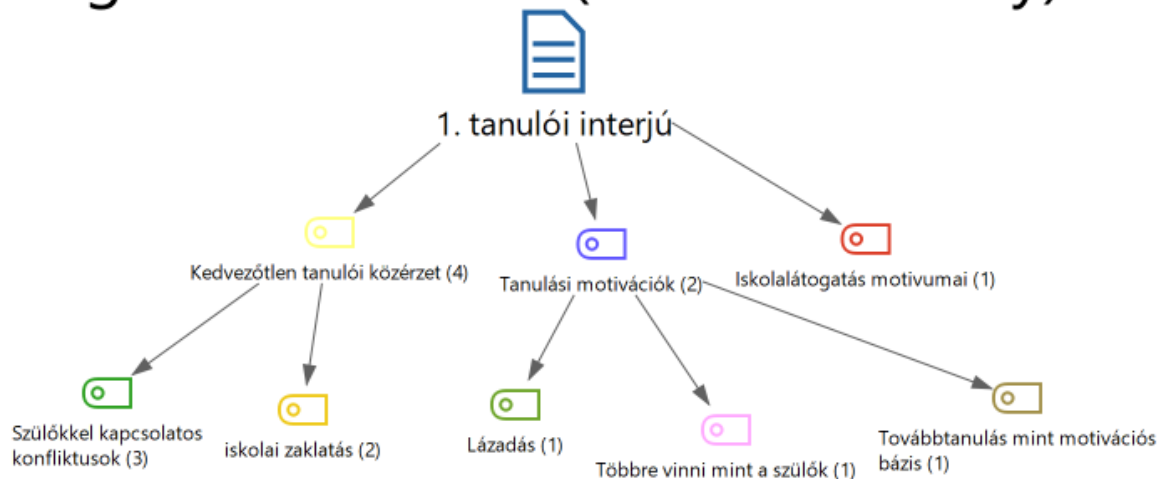
*„Anglisztikára szeretnék jelentkezni az egyetemre, mert ugye most 10 órában tanulom az angolt. Utána vagy repülőtéren szeretnék dolgozni, ugye ehhez ad lehetőséget az is, hogy turisztikai szervezőnek tanulok, turisztikai érettségim van, vagy tolmácsként. Majd eldöntöm.”*  
( Tanulói mélyinterjúk 2. eset 5.)

Az 1. tanuló motívumai nem konkretizáltak, hisz továbbtanulási szándéka még nem tisztázódott. Egyelőre csupán arra vágyik, hogy minél magasabb szintű képzettségre tegyen szert. Szükszavúan mindössze ennyit mondott: *“Végül is mindegy. Miskolcon szerettem volna, vagy Pesten. Mindegy, hogy milyen egyetem vagy felsőiskola, csak meglegyen.”*

Ha ő egy kvantitatív vizsgálat alanya lenne, lehet, hogy az ő felelete is erősítené az összefüggést a kimaradási hajlandóság és a jövőkép-nélküliség közt. E képet azonban az egyéni történetek teszik igazán érzékletessé. Ő nem egy klasszikus értelemben vett veszélyeztetett fiatal, hanem olyasvalaki, aki konfliktushelyzetbe került, segítséget nem kapott, de tanulási motiváltsága segíti, hogy túllendüljön e helyzeteken. Magáért a tanulás élményéért tanul, azt egyfajta lázadásként, kiemelkedési esélyként tekintve. Ami ijesztő: a zaklatást elviselendő kellemetlenségként, „szükséges rosszként” éli meg, mely csupán egy a sok akadály közül a jobb jövőhöz vezető úton. (Borsodi, 2019 b)

Az egyes kategóriák és alkategóriák hierarchiába rendezett összefüggéseit az 1. tanulói interjú esetében a 72. ábra, míg az 2. interjú esetében a 73. ábra mutatja.

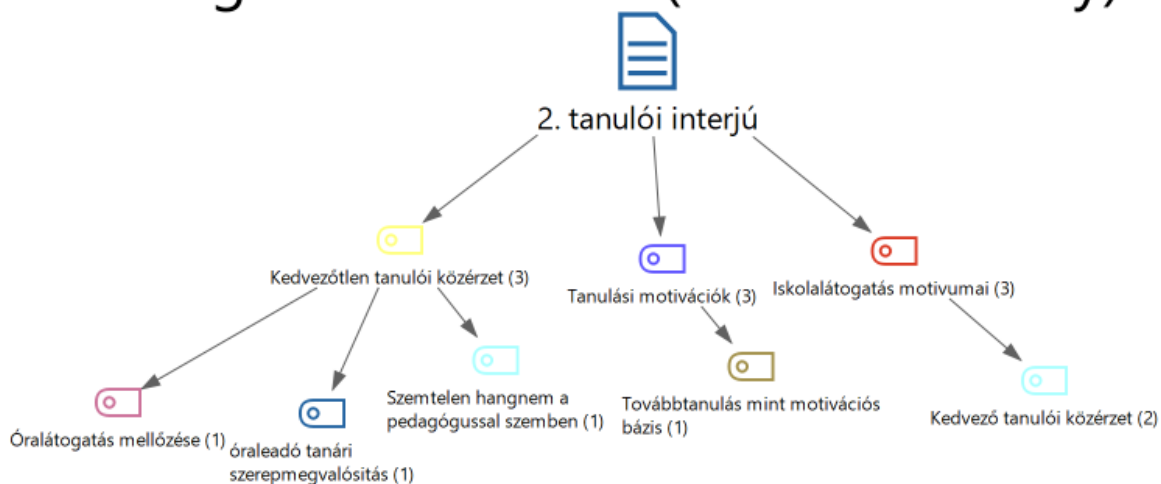
## Single-Case Model (Code Hierarchy)



72. ábra. Az első interjú hierarchikus modellje. (Forrás: MAXQDA2020)

A második interjú főkategóriái azonosak voltak, ám azok alkategóriái közül kizárólag a tanulási motivációs bázisként megjelenő továbbtanulási szándék került említésre. Kedvezőtlen tanulói közérzetet okozott az “óraleadó” tanári szerepmegvalósítás, azonban a “szemtelen hangnem a tanárokkal” illetve az óralátogatás mellőzése inkább okai annak. (73. ábra)

# Single-Case Model (Code Hierarchy)



73. ábra. A második interjú hierarchikus modellje. (Forrás: MAXQDA2020)

A mélyinterjúk megbízhatóságát az intrakódolást követő megbízhatósági mutató kiszámítása is garantálja, ez az érték 0,61. Többszöri mérést követően is 0,61 és 0,7 között mozogtak az értékek.

## 8.4. Az eredmények összefoglalása

Hipotéziseink tükrében eredményeink a következőképpen foglalhatók össze:

H1: 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 dolgozóakra 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 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 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 kulcselvárásnak a szakképzésben dolgozó tanárok esetében.

H2: A tanárok szoros, azonban nem minden kétséget kizáró összefüggést látnak a saját személyüket és tantárgyukat érintő kedveltség között.

H2.1: A tanárok személyük kedveltségének mértékét csekély mértékben magasabbra becsülik a tanulók körében, mint a tantárgyukét valamennyi intézménytípusban. Önmagukkal szembeni elvárásként is jellemzően előtérbe helyezik az előzőhöz kötődő tényezőket (pl. tanóra szeretete, kedvező kapcsolat a tanulókkal) az utóbbival szemben, ugyanakkor szerepmegvalósítási törekvéseikben elsősorban a tanítás minőségével és tantárgyi eredményességgel kapcsolatos kérdések dominálnak, mint például életszerű feladatok adása, tanulók által érzékelhető fejlesztő hatású órák tartása, melyek a tantárgyi motivációt erősítik, azonban kevésbé szorosan függenek össze a tanár-diák kapcsolattal, személyes kedveltséggel.

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

H4: A pedagógusok szakmai együttműködését sem a szakképzésben sem a gimnáziumban dolgozó pedagógusok nem tekintik kiemelt fontosságú eredményességi kritériumnak, ugyanakkor szerepe lényegesen jelentősebb a szakképzésben. Interjúk 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.

H4.1. Nem jelent meg arra vonatkozó tendencia, hogy a szakképzésben dolgozó közismereti tantárgyakat oktató tanárok lényeges nehézségnek ítélnék meg a kollégákkal való együttműködést, ugyanakkor azt tapasztaltuk vizsgálataink során, hogy a segítségkérés és tantárgyi koncentráció kérdésével kapcsolatban inkább elutasítóak.

H5: 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 diákok a kedvelt tantárgy tanárát kedvelik jellemzően leginkább, míg a legkevésbé kedveltét a legkevésbé ugyanakkor a tantárgy kedveltségével szorosabb kapcsolatban áll körökben 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 tantárgy kedveltsége elsődlegesen gyakorlatorientált munkára vonatkozó, a munka hasznosságával összefüggő elvárások teljesülésével hozható kapcsolatba.

H5.3: 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 sokrétűsége.

H5.4: 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 tanulói részmintáinak eredményei közelebb állnak egymáshoz, mint a szakköznevelési és gimnáziumi tanulók vonatkozó eredményei.

H6. Azt találtuk, hogy a felkészülési hajlandóság („*Mindig felkészülök e tantárgy óráira.*”) a szakképzésben (N=124) nem tekinthető kiemelkedően magasnak a kedvelt tantárgy esetében. Általában a közismereti tantárgyak tanulására vonatkozik esetükben, hogy 10 fő egyáltalán nem, 19 inkább nem jellemző, hogy mindig felkészülne, a legkevésbé kedvelt tantárgy esetén 15 fő egyáltalán nem, míg 19 fő inkább nem, míg a leginkább kedvelt tantárgy esetén 13-13 főre jellemző, hogy egyáltalán nem vagy inkább nem készül fel. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy a leginkább kedvelt tantárgy órájára 28 fő inkább jellemző, hogy felkészülne és 24 fő teljes mértékben igaznak érzi, míg általában a közismereti tárgyak tanulása esetén 28 főre jellemző, hogy inkább, 8 főre, hogy teljes mértékben jellemző lenne, hogy felkészülne, míg a legkevésbé kedvelt tantárgy esetén 15 fő állította, hogy inkább jellemző, míg 10 fő, hogy teljes mértékben jellemző, hogy felkészülne. Az is 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 ( $r=0,276$ ;  $p=0,000$ )

A leginkább kedvelt tantárgyakra leginkább jellemző, hogy felkészülési hajlandóságot mutatnak a diákok (átlag: 3,37, medián 4; módusz:4), míg az általában vett közismereti tantárgyakra ez valamivel kevésbé jellemző (átlag: 3,05; medián 3, módusz 3) és a legkevésbé kedvelt tantárgy esetén a legkevésbé jellemző, hogy felkészülnének (átlag: 2,86; medián 3, módusz 3)

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  $r=0,202$ ;  $p=0,033$ )

Kijelenthető tehát, hogy szakképzésben a tantárgyi kedveltség és felkészülési hajlandóság között van összefüggés, ám nem kiemelten szoros. Hasonló tendenciára utaltak interjúk 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 tanulók esetében (N=124) 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. (34. táblázat)

		Legkevésbé kedvelt közismereti tantárgy. Mindig felkészülök ezekre az órákra	Leginkább kedvelt közismereti tantárgy. Mindig felkészülök ezekre az órákra.	Általában vett közismereti tantárgyak. Mindig felkészülök ezekre az órákra.
Legkevésbé kedvelt közismereti tantárgy. Mindig felkészülök ezekre az órákra.	r	1	,172	,379**
	p		,074	,000
	N	114	109	109
Leginkább kedvelt közismereti tantárgy. Mindig felkészülök ezekre az órákra.	r	,172	1	,372**
	p	,074		,000
	N	109	110	109
Általában vett közismereti tantárgyak. Mindig felkészülök ezekre az órákra.	r	,379**	,372**	1
	p	,000	,000	
	N	109	109	110

34. táblázat. Összefüggés felkészülési hajlandóság között a legkevésbé, leginkább kedvelt és általában vett közismereti tantárgyak kapcsán gimnáziumi tanulók esetében. (N=110 válaszadás) (Forrás: SPSS 20)

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 (N=103) 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 gimnáziumban egyértelműen kijelenthető, hogy a leginkább kedvelt tantárgy óráira készülnek fel legjellemzőbben a fiatalok (átlag: 3,75; medián 4, módusz 5), melyet az általában vett közismereti tantárgyak órái követnek (átlag 3,3; medián 3; módusz 3) és végül a legkevésbé kedvelt tantárgy kapcsán leggyengébb a felkészülési motivációjuk (átlag: 2,87; medián 3, módusz 3)

Az ellenőrző vizsgálat során is hasonló eredményeket kaptunk.

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. (V. Függelék: *Kvantitatív szakasz lekérdezései A legkedveltebb és legkevésbé kedvelt tantárgyakra vonatkozó felkészülési hajlandóság a megerősítő mérésben részt vevő gimnáziumi tanulók körében*)

A tantárgyi felkészültség a tantárgyi kedveltséggel szorosan összefügg, azonban az 1. idegen nyelvre való felkészülési hajlandóság körülbelül azonos erősségű a tantárgyi kedveltség mellett a magyar nyelv és irodalommal és a földrajz tantárggyal kapcsolatos felkészülési hajlandósággal. A fizika és matematika esetében szintén hasonló erősségű a kapcsolat. Az informatika kedveltsége és az arra történő felkészüléssel összefüggő hajlandóság közt leggyengébb a kapcsolat, bár, mint fentebb rámutattunk, a tantárgy kedveltsége magasabb szintű, mint a felkészülési hajlandóság.

A gimnáziumra igaz, hogy a tantárgy kedveltsége és felkészülési hajlandóság között összefüggés van, ugyanakkor interjú vizsgálatunk során olyan speciális esetet is megismertünk, melyben a tanulók bár terveik lennének az adott tantárgy tanulásával, de erről

már-már lemondanak, vagy legalábbis elodázzák, mert a pedagógustól úgy érzik, nem kapják meg azt a támogatást, amire szükségük lenne.

H7: A 7. kutatási hipotézis vizsgálata során a szakképzésben azt találtuk, hogy a leginkább kedvelt tantárgy órái azok, amelyeken legjobban érzik magukat a 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 értelmetlen 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. A kellemes tanórai közérzet egyéb órákon való kellemes közérzettel nem függ össze, azonban a tanárgy kedveltsége az adott órán való közérzettel igen. Tehát abból, hogy valaki pl. az idegen nyelv órán jól érzi magát, nem következik automatikusan, hogy a magyar nyelv és irodalom, matematika, vagy fizika órán is jól fogja érezni magát. A kellemes tanórai légkör fokozása tehát csupán az egyéni „eredményességet” növelheti a pedagógusok esetében.

A gimnáziumi tanulók esetében is hasonlóan alakult a tanárgy iránti attűd, mint szakképzésben tanulók esetében, azonban az 1. idegen nyelv kedveltsége kiemelkedik. (35. táblázat)

		matematika	magyar	történelem	fizika	kémia	biológia	földrajz	1. idegen nyelv	2. idegen nyelv
N	Érvényes	114	118	96	82	83	84	83	115	111
	Hiányzó	10	6	28	42	41	40	41	9	13
Átlag		3,32	3,82	3,55	2,84	3,06	3,68	3,49	4,43	3,59
Sztenderd hiba		,121	,100	,120	,141	,141	,134	,143	,082	,118
Medián		3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	5,00	4,00
Módusz		3	4	4	3	3	5	4 <sup>a</sup>	5	4
Szórás		1,292	1,083	1,178	1,281	1,282	1,224	1,301	,880	1,239
Varianscia		1,669	1,173	1,387	1,641	1,643	1,498	1,692	,774	1,534
Terjedelem		4	4	4	4	4	4	4	4	4
Minimum		1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5	5	5	5	5	5

a. Több módusz létezik a legalacsonyabb értékűt tüntettük fel.

### 35. táblázat. A gimnáziumi tanulók (N=118) tantárgyak iránti attitűdje. (Forrás SPSS 20)

A tantárgyak kedveltsége és a kellemes tanórai közérzet között tehát összefüggés van valamennyi iskolatípusban.

A 8. számú hipotézisünk – mely a kapcsolódó elvárások (valamennyi intézménytípusban az érzékelhető fejlesztő hatást nyújtó, gyakorlatorientáltként észlelt oktatás megvalósulása, szakképzésben tanulók esélyeinek javítása az érettségi megszerzésére, szakmai tárgyak tanulásának segítése, gyakorlatorientált órák biztosítása, gimnáziumban a magas színvonalú, fejlesztő órák, kellemes hangulat, kedvező tanár-diák kapcsolat) teljesülésének észlelését firtatja a tantárgyi kedveltség vonatkozásában a következőképpen alakult:

A szakképzésben e funkciók jellemzően a nem kedvelt tantárgyak esetén kevésbé funkcionálnak (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 átlalánosságban 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 érettségit 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 elégedettek 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 elégedettek 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 elvárási 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.

A 8. hipotézis és alhipotéziseinek igazolása a következőképpen valósult meg:

H8: A tanulói elvárások teljesülésének mértéke és a tantárgy kedveltségének mértéke közt valóban szoros az összefüggés.

H8.1. A legszorosabb valamennyi esetben a kedvelt tantárgy esetében az összefüggés, ám valamennyi esetben erősnek tekinthető.

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

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

H8.4. Ezen alhipotézisünk vizsgálatakor azt találtuk, hogy a továbbtanulást segítő funkcióval való elégedettséggel a leginkább kedvelt tantárgyak esetében valóban 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.



H9: Eredményeink nyomán állíthatjuk, hogy leginkább a legkevésbé kedvelt tantárgyra igaz, hogy nem törekszenek a diákok a jó jegyre (gimnáziumban átlag 2,42 medián 2, módusz 1). Természetesen legkevésbé a leginkább kedvelt tantárgyra igaz körökben (átlag 1,94; medián 2; módusz 1), míg általában szintén inkább nem tekinthető jellemzőnek, hogy ne törekednének a jó jegyre a közismereti tantárgyakból (átlag: 2,12; medián 2; módusz 1). Ennél azonban érdekesebb, hogy a legkevésbé kedvelt tantárgy esetében 21 tanuló érzi inkább, vagy teljes mértékben, míg a leginkább kedvelt tantárgy esetében ez 18 tanulóra érvényes, hogy ne törekedne jó jegyre az adott tantárgyból, míg általánosságban ez csupán 9 tanulóra igaz.

Az ellenőrző kérdőív a legkevésbé kedvelt és a „középmezőnybeli” tantárgyak kedveltségének mértéke és a jó jegyre törekvés alacsony szintje között talált fordított korrelációt, ami azt jelenti, hogy fontosabb a tanulóknak a jó jegy a kevésbé kedvelt és középmezőnybeli, mint a kedvelt tantárgyakból.

A szakképzésben tanulók esetén a fő mérőeszköz hasonló eredményt mutatott, mint a gimnazistáknál: A leginkább kedvelt tantárgy esetén legcsekélyebb mértékben igaz, hogy ne törekednének a tanulók a jó jegyre (átlag: 2,2 medián: 2 módusz: 1), általánosságban véve szintén inkább nem jellemző (átlag: 2,45; medián: 2 módusz: 3) míg a legkevésbé kedvelt tantárgyak esetén közepes mértékben valószínű (átlag: 2,81: medián: 3 módusz: 3) A legkevésbé illetve legkedveltebb tantárgy esetén 16-16 tanuló vallja, hogy inkább vagy teljes mértékben jellemző lenne rá, azonban általánosságban, a közismereti tantárgyak vonatkozásában 31 diák nyilatkozik így. Általában 27 tanuló vallja, hogy közepes mértékben jellemző, hogy törekedne a jó jegyre a közismereti tantárgyakból, ez nem kedvelt tantárgy 33, a leginkább kedvelt tantárgy esetén 22 tanulóra igaz.

Szakközismerték 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 helytállóan, míg 16 fő közepes mértékben gondolja helytállóan 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 esetében szintén hasonló válaszok születtek. 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). 4 tanuló általánosságban, 16 a legkevésbé kedvelt, 10 a leginkább kedvelt tantárgy esetén állítja, hogy inkább vagy teljes mértékben jellemző, hogy ne lenne fontos számára, hogy törekedjen a jó jegyre. Összességében tehát 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.

Kijelenthető továbbá, 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.

## 9. Összegzés

Kijelenthető, hogy a szakképzésben dolgozó közismereti tantárgyat oktató tanárra vonatkozó legfőbb elvárás, hogy javítsa a tanulók esélyeit az érettségire, segítse a szakmai tantárgyak tanulását, segítőkész legyen és motiváló, figyelemfelkeltő órákat tartson. Amennyiben ez megvalósul, a diákok kedvelni fogják tantárgyát. Amennyiben nem látja fontosnak az adott tantárgy tanulását a diák, nem érzi annak fejlesztő hatását, ha kedvezőtlen a tanórai közérzete és a pedagógussal való kapcsolatát sem ítéli kedvezőnek, továbbá nem érzi, hogy a pedagógusnak fontos lenne, hogy ő jól teljesítsen, úgy nem fogja kedvelni a tantárgyat. Jellegzetes problémaként felmerül még a differenciálás hiánya is, ám a tanulók ezt jellemzően nem tekintik a pedagógusi eredményességet romboló tényezőnek.

A gimnáziumi tanulók a magas színvonalú, fejlesztő órákat várják el, továbbá számukra is fontos a kellemes hangulat, kedvező tanár-diák kapcsolat. Ki kell azonban jelteni, hogy a kellemes légkört a tanulók jellemzően nem célnak, hanem eszköznek, a munka alapvető feltételének tekintik.

Egyértelművé vált, hogy a diákok valamennyi intézménytípusban, valamennyi tantárgy esetében jobban kedvelik a pedagógust, mint a tantárgyat és e két tényező közt nincs összefüggés, tehát a tanár személye nem garancia a tantárgyi motiváció biztosítására.

Megállapítható, hogy a pedagógusok figyelembe veszik, hogy munkájuk gyakorlatorientált legyen, ám az eredményesség alatt a mérhető teljesítmény fokozását értik. Szakképzésben nem látják át a szubjektív eredményességi mutatók (pl. lemorzsolódás visszaszorítása, destruktív életvezetés elkerülésében nyújtott támogatás) fontosságának szerepét, vagy amennyiben igen, úgy azokat egyfajta homlokzatvédekként figyelmen kívül igyekeznek hagyni, szégyellve, hogy azok szerepet játszanak az életükben. Bár elismerik, hogy adódnak problémák (a szakképzésben erőteljesebb mértékben, mint a gimnáziumban), azonban állítják, e nehézségek (kirekesztés, alkohol és droghasználat) nem zavarják őket tanórájuk megtartásában, ugyanakkor beismerik, hogy a tanórai motivátlanság, késések, hiányzások, házi feladat hiánya (felkészülés hiánya) súlyos gondot jelentenek. A diákok azonban rendszerint az általuk unalmasnak érzett órákra nem készülnek fel, illetve azokra, amelyeket nem éreznek fontosnak későbbi munkájuk során, továbbá azokra, ahol minden tanórán számonkérés van. Ehhez fogható súlyú a diákokkal nem egyeztetett kreatív gondolkodás elvárása, azaz, ha úgy érzik, nem arról szól a dolgozat, amit tanultak. Akkor nem látják hasznosnak az adott tantárgy tanulását, ha az nem segíti őket magasabb rendű céljaik (szakképzésben a szakmai tárgyak tanulásának könnyítése, gimnáziumban a továbbtanulásra való felkészülés) elérésében. Ha nem érzik hasznosnak a tantárgyat, úgy nem látják át, miben fejleszti őket. A tanár-diák kapcsolat percepciója is összefügghet valamennyi iskolatípusban a tantárgy hasznosságának észlelésével.

A pedagógus tehát akkor eredményes, ha a tanulók közérzetének szerepével tisztában van, adott esetben képes azon javítani, felismerni a kirekesztett tanulót és segíteni őt a közösségbe integrálni. E feladat megvalósítása történhet például beszélgetőkör jellegű óra formájában, valamint kollégákkal, szülőkkel való együttműködésben. Ez még akkor is lényeges, ha „mérhető teljesítmény-központú” a pedagógus és akkor is, ha célként a tanulók kimaradásának megakadályozását tűzte ki, mint intézményi „flow adat” javítását (Lásd Lannert, 2006). Pedagógusi eredményesség vizsgálata során a tanulók közérzete (társak körében érzett és az iskolához való viszonya) éppúgy lényeges, mint az egyes tantárgyakhoz való viszony és a pedagógus kedveltsége. A tanulási motivációra a társakkal való kapcsolat szorosabban hat, így a pedagógus fő célja a közösség-építés és a tanuló önértékelésének javítása. (A tanulási énkép ugyanis kihat a tantárgyi attitűdre.)

## **10. A kutatás várható hasznosulása**

Eredményeink hasznos adalékul szolgálhatnak mind a tanárképzésben, tanítási gyakorlatokat megalapozó ismeretekként (az egyes kritériumok egy-egy tanóra anyagát képezhetnék), mind az egyes intézmények minőségbiztosításának megvalósítása során, 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. Hozzájárulhat az egyes pedagógusok önismeretéhez, eredményességének esetleges javításához és ezáltal az intézmények minőségbiztosításához. Az egyes tantárgyak esetében történő vizsgálódás mind a tantárgy, mind az adott pedagógus eredményességének növelésében szerepet játszhat. Emellett jelen vizsgálat segítséget nyújthat hipotézisek megalkotásához és mérőeszközök kidolgozásához, amennyiben a Komplex Alapprogram középiskolai adaptációja, vagy ahhoz hasonló fejlesztés bevezetésre kerül.

## **11. A kutatás lehetséges folytatása**

Amennyiben névvel ellátva, intézményhez kötve folytatjuk le e kutatást, úgy beazonosítható, hogy van-e összefüggés a tanári, tanulói elvárások között, kiegészíthető továbbá szülői elvárásvizsgálattal is. További folytatásként a tanulók és szülők elvárásrendszerének összefüggései illetve pedagógusokkal való elégedettség is mérhetővé válhat, valamint azonosítható, hogy van-e összefüggés a szülők pedagógusképe (hagyományos vagy épp innovatív szerepelvárása) és a tanulóké között. Vizsgálhatók e tendenciák intézménytípusonként.

További lehetséges vizsgálati irányok: közismereti és „képesség-tárgyak” tanárainak eredményességértelmezési lehetőségei valamint szakképzésben dolgozó közismereti és szakmai tárgyak tanárainak eredményességértelmezési lehetőségei közötti különbségek illetve közös pontok, általános iskolai és középiskolai közismereti tantárgyakat oktató pedagógusokat érintő elvárások összevetése. A vizsgálat egyes szakaszainak átfogóbb vizsgálata is megvalósításra érdemes lenne. A szakképzésben tanulók csoportjain belül, a kapott eredményeken alapulva további félig strukturált egyéni interjúk lehetnek realizálhatóak, hogy a tanulók személyes nézeteit feltárjuk. Talán e módszer további adalékokkal szolgálhat. Tanulók körében is érdemes lenne metaforakutatásos vizsgálatot

folymatni például a közismereti tantárgyak tanáraival, közismereti tantárgyak tanulásával valamint felkészüléssel kapcsolatos kérdésekben, hogy átfogóbb képet kapjunk a diákokban élő nézetekről, elvárásokról. Hasonló vizsgálatok szintén a hasznosságot és adaptálhatóságot szolgálják, hisz intézményi szinten felhasználhatóak lehetnek egy-egy pedagógus számára, akár osztályfőnöki, szaktanári feladatainak eredményesség-növelése megalapozása céljából. Érdemes lehet elemszámnövelés mellett az egyes részterületeket – pl. a szakközépiskolások és szakgimnazisták tantárgyhoz, tanárhoz, tanuláshoz való viszonyának vizsgálata – kiemelten, átfogóan mérni.

### III. Felhasznált irodalom

- Antalné Szabó, Á. et al. (2013): Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. Az emberi erőforrások minisztere által 2013. november 19.-én elfogadott általános tájékoztató anyag. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Ashton, P. T., Buhr, D., & Crocker, L. (1984). Teachers sense of efficacy: A self-or norm-referenced construct? *Florida Journal of Educational Research*, No. 26, pp. 29-41.
- Bacskai, K. (2015): Iskolák a társadalom peremén. Alacsony státuszú diákokat tanító eredményes tanárok. Belvedere Meridionale Kiadó, Szeged
- B. Németh, M. – Habók, A. (2006): A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar Pedagógia*. Vol. 106 No. 2. pp.83 –105.
- Balácsi. I. – Horváth, Zs. (2012). A közoktatás minősége és eredményessége. Elérhető: <http://ofi.hu/9-kozoktatasi-minosege-es-eredmenyessége-balazsi-ildiko-horvath-zsuzsanna>. Letöltés: 2020. június 10.
- Bander, K. – Galántai, J. (2015): Az eredményesség dimenziói és háttértényezői intézményi szemmel. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Eredményesség az oktatásban – Dimenziók és megközelítések*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. pp. 91-129.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In *Psychological Review*, 84, pp. 191-215.
- Bandura, A. (2001): Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Báthory, Z. – Falus, I. (1997). *Pedagógiai Lexikon I. kötet (A–H)*. Budapest: Keraban Könyvkiadó.
- 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.
- 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* Elérhető: <http://peme.hu/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=533> Letöltés: 2020. március 22. pp. 50-61.
- Borsodi, Cs. N (2019 a): 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 b ): 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. január 11.
- Brinson, D. – Steiner, L. (2007): Building Collective Efficacy How Leaders Inspire Teachers to Achieve. In: *Issue Brief. The Center for Comprehensive School Reform and*

- Improvement. Learning Point Associates. Elérhető: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499254.pdf> Letöltés: 2020. június 10.
- Buda, M. (2005): Tanulási kudarcok a középiskolában. In: Buda, M. (2005) (szerk.): Léggör – közérzet – tanulás. Változatok az iskolai életvilágokra. Debreceni Neveléstudományi Tanszék, Debrecen, pp. 158-182.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C. Steca, P. & Malone, P. S. (2006): Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44. 473–490. Elérhető: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440506000847> Letöltés: 2020. június 06.,
- Chrappán, M. – Malmos, E. (2016): Természettudományos attitűd vizsgálat egy pilot mérés tükrében. In: *Educatio* No. 4. pp. 608-616.
- Csapó, B. (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. In: *Magyar Pedagógia*. Vol. 3. pp. 343-366.
- Csapó, B. (2002): Iskolai osztályzatok, attitűdök, műveltség. In: Csapó, B. (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. pp. 37-64.
- Csíkos, Cs. (2012): Melyik a kedvenc tantárgyad? – Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyílt írásbeli kikérdezés módszerével. In: *Iskolakultúra*, No. 1. pp. 3-13.
- Csorba, F. L. (2009): A tanár személyisége a természettudományok oktatásában. A barlanghasonlat. In: *Új Pedagógiai Szemle*. Vol. 6. pp 3-12.
- Czike, B. (2006): *A tanári szerep változása*. Eötvös József Kiadó, Budapest
- Darling – Hammond, L. (1999): State Teaching Policies and Student Achievement Teaching Quality. In: *Teaching Policy Brief*, Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington. Elérhető: [epaa.asu.edu/ojs/article/download/392/515](http://epaa.asu.edu/ojs/article/download/392/515) Letöltés: 2018. június 17.
- Darling – Hammond, L. (2010): Teacher education and The American future. In: *Journal of Teacher Education*. Vol. 61 No. 1-2. pp. 35-47.
- Dávid, M. – Dávid, I. (2019): A komplex tehetség gondozó programok hatásvizsgálata. In: Bajor Péter et al. (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 595-609
- Deci, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp. 43-70.
- Dinham, S – Scott, C (2002): Pressure points: school executive and educational change. *Journal of Educational Enquiry*
- Dinham, S. – Scott, C. – Stone, B. (2001): „I love teaching but...” International Patterns of Teacher Discontent. In: *Educational Policy Analysis Archives*.
- Donohoo, J. (2017): *Collective Efficacy: How Educators’ Beliefs Impact Student Learning*. Thousand Oaks, California, Corwin
- Falus, I. (2001): Pedagógusmesterség – pedagógiai tudás. In: *Iskolakultúra*. No. 2. pp. 21-27.
- Falus, I (2003). *A pedagógus*. In: Falus, I. (szerk.): *Didaktika*. Budapest Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 57–77.
- Falus, I. (2004) (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Falus, I. (szerk.) (2011): *Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – szttenderdek*. Nemzetközi áttekintés. Eger, EKF
- Fehér–Wargha, I. (2003): Fegyelem, fegyelmeztetlenség, fegyelmezés In: *Új Pedagógiai Szemle* No. 9. pp. 107-112.
- Fehérvári, A (2008): Lemorzsolódás a szakiskolákban – Egy empirikus kutatás tapasztalatai. pp. 165-281.

- Fehérvári, A. (2009): Kudarok a szakiskolákban. In: Szakképzési Szemle. No. 1. pp. 23-44.
- Fehérvári, A. (2015): Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. In: Neveléstudomány No. 3. pp. 31-47.
- Fejes, J. B. – Józsa, K. (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei a hátrányos helyzetű tanulók körében. In: Magyar Pedagógia Vol. 105 No. 2. pp. 185-205.
- Fejes, J. B. – Józsa, K. (2007): Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői. Roma és többségi tanulók összehasonlítása. In: Iskolakultúra No. 6-7. pp. 83-96.
- Fenyő, D. Gy. (2012): Kulturális kánon, tanítási kánon – avagy miért ne tanítsuk az Eszméletet? In: Irodalomismeret. No. 2. 164-173.
- Ferenczi, I. (1998): A pedagógusszerep szükséges változatai. Új Pedagógiai Szemle. No. 3. pp. 9-16.
- Fernengel, A. (2000): A kémia tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. In: Új Pedagógiai Szemle. No. 9. pp. 68-82.
- Fináczy, E.: A renaissancekori nevelés története. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. Kiadja Hornyánszky Viktor, Budapest, 1919.
- Fináczy E.: Világnézet és nevelés. Tanulmányok. In: Kornis Gyula (szerk.): Filozófiai kiskönyvek 8. Budapest, 1925.
- Fináczy, E.: A középkori nevelés története. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. A Magyar Tudományos Akadémia 1920. évi nagyjutalmával kitüntetett mű. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1926.
- Fináczy, E.: Az újkori nevelés története. (1600-1800.) Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1927.
- Fináczy Ernő egyetemi előadásai. Kéziratából sajtó alá rendezték tanítványai – Balassa, B., Nagy J. B. – Prohászka, L.. A „Studium” Kiadása, Budapest, 1935.
- Flick, U. (2002): Qualitative Socialforschung. Eine Einführung. Rowohlt Verlag, Hamburg
- Földes, P – Lannert, J.(2010): Erőszak az iskolában – Romló közérzet: ok vagy következmény? In: Esély No. 3 (48-66)
- Fűzi, B. (2007): A sikeres pedagógiai munka néhány összetevője. Egy kísérlet tanulságai. In: Pedagógusképzés 17. évf. No. 3. pp. 9-30.
- Fűzi, B. – Suplicz, S (2007): A pedagógusok sikeressége szempontjából fontos kompetenciák. In: Alkalmazott pszichológia No. 3-4. pp. 24-45.
- Fűzi, B. (2012): A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógia attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében. Doktori (PhD) értekezés, Budapest
- Fűzi, B. (2015): A tanári szerepmóddal fejlesztésében rejlő lehetőségek. In: Neveléstudomány No. 4. pp. 38-56.
- Galicza, J. (2005): Gondolkodom a nevelésről. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár
- Gerstenbrein, J. (2001): Álom a stresszmentes pedagógusról – Egy osztályfőnöki stressz-felmérés margójára. Elérhető: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=215> Letöltés: 2019. március 20.
- Gibson, S., - Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. Journal of Educational Psychology, No. 76, pp. 569-582.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. In *American Educational Research Journal*, 31, pp. 627-643.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K. and Woolfolk Hoy, A. (2000), Collective teacher efficacy: its meaning, measure, and impact on student achievement. In *American Educational Research Journal*, 37 (2), pp. 479-507.
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic success and failures in the classroom. Journal of Teacher Education, No. 32, pp 44-51.



- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. In *American Educational Research Journal*, 31, pp. 627-643.
- Gyökös, E. (2015). Az iskolák teljesítményének nyomában – Az eredményességtől a hozzáadott értékig. In Szemerszki, M. (szerk.) *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- Györgyi, Z. – Imre, A. (2012): Konfliktusok diákok és tanárok között. In: *Új Pedagógiai Szemle* No. 7-8. pp. 5-21.
- Hajdú, G. – Sáska, G.(2009) (szerk.): *Iskolai veszélyek. Az oktatási jogok biztosának vizsgálata*. Oktatási Jogok Biztosának Hivatala, Budapest
- Hamachek, D. (1969): Characteristics of Good Teachers and Implications for Teacher Education. *The Phi Delta Kappa*, Vol. 50. No. 6. pp. 341-345. Elérhető: <http://www.jstor.org/stable/20372351>
- Hanushek, E. A. (1992): The Trade-off Between Child Quantity and Quality. In: *Journal of Political Economy*. Vol. 100 No. 1. pp. 84-117.
- Hanushek, E. A. – Kain, J. F. – Rivkin, S. J. – O’ Brien (2005): *The Market for Teacher Quality*. NBER Cambridge
- Hargreaves, A. – Fullan, M. (2012): *Professional capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, NY: Teachers College Press
- Hattie, J. (2016). *Third annual visible learning conference (subtitled Mindframes and Maximizers)*, Washington, DC, July 11, 2016.
- Hegedűs T., A. (1988): *A nevelővé válás*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Henke, R. – Chen – Goldman, G. – Forgione, P. D. (1999): What Happens in Classrooms? Instructional Practices in Elementary and Secondary Schools. 1994-95. U. S. Department of Education, NCES, 1999, 348, Washington, D. C.
- Hinchey, P. H. (2010): *Getting Teacher Assessment Right: What Policymakers Can Learn from Research*. Boulder, National Education Policy Center. Elérhető: <http://nepc.colorado.edu/publication/getting-teacher-assessment-right> Letöltés: 2019. december 21.
- Hunyady, M. – Nádasi, M. – Serfőző, M.(2006): „Fekete pedagógia” – Értékelés az iskolában. Argumentum Kiadó, Budapest
- Jakab, Gy.: (2006): A történelemtanár dilemmái – Műveltség és/vagy szakértelem és/vagy kompetencia? In: *Új Pedagógiai Szemle*. No. 10. pp. 3-21.
- Jennings, P. A. – Greenberg, M. (2008): The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Students and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*. No. 79. pp. 491-525.
- Józsa, K. (1999): Mi alakítja énértékelésünket fizikából? In: *Iskolakultúra* No. 10. pp. 72-80.
- Józsa, K. (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó, B. (2002) (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest, pp. 239-265.
- Kane, T. – Staiger, D. O. (2002) Volatility in School Test Scores: Implications for Test-Based Accountability Systems. In: Ravitch, D. (ed.): *Brookings Papers on Education Policy 2002*. Brookings Institution Press, Washington, DC. pp. 235–283.
- Kenny, J. – Henschel, G. – Elpers, K. (1972): How students see teachers. ERIC Document. No ED 077 921.
- Kienzler, D. S. (2004): Teaching Ethics isn’t Enough: The Challenge of Being Ethical Teachers. *Journal of Business Communication*, Vol. 41. No. 3. pp. 292-301.
- King, M. B. – Newmann, F. M. (2001). Building School Capacity through Professional Development: Conceptual and Empirical Considerations. *International Journal of Educational Management*, Vol. 15 No. 2 pp. 86-93.
- Knausz, I. (2001). *A tanítás mestersége – Egyetemi jegyzet*. Elérhető: <http://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.htm> Letöltés: 2019. március 22.

- Korom, E. (2002): Utószó a második kiadáshoz. Az iskolai tudás: Újabb elemzések és eredmények. In: Csapó, B. (szerk.): Az iskolai tudás. Osiris Kiadó, Budapest
- Kósáné, O., V. (2010): A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében.
- Kotschy B. (szerk.) (2011): A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei, Eger, EKF
- Köcséné Szabó, I. (2007): Milyen tanár leszek? Hallgatók vallanak magukról, a tanári hivatásról In: Falus, I. (szerk.): A tanárrá válás folyamata. pp. 121-151.
- Köcséné, Szabó, I. (2009): A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei és annak változása a képzés során és a pályára lépés első éveiben. Doktori (PhD) értekezés, Budapest. Elérhető: [https://ppk.elte.hu/file/kocsene\\_szabo\\_ildiko\\_disszoldgo.pdf](https://ppk.elte.hu/file/kocsene_szabo_ildiko_disszoldgo.pdf) Letöltés: 2019. december 21.
- Krajciné, Szokoly, M. (2004): Felnőttképzési módszertár. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Krajciné, Szokoly, M. (2006): Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Kürti, J. (1988): Iskolai eredményesség és szocializáció. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Kvale, S. (2005): Az interjú. Bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba. Jászöveg Műhely Kft.
- Lannert, J. (2004): Hatékonyság, eredményesség, méltányosság. In: Új Pedagógiai Szemle. 54/12. pp. 3-15.
- Lannert, J. (2006): Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In: Lannert, J.- Nagy, M. (2006) (szerk.): Eredményes iskola. Adatok és esetek. Országos Közoktatási Intézet. pp. 17-42.
- Leitwood, K. A. – Beatty, B. (ed.) (2008): Leading With Teacher Emotions in Mind. Corwin Press.
- Liskó, I. (2000): A szakközépiskolások felsőfokú továbbtanulása. In: Educatio 9/2. pp. 153-192.
- Liskó, I. (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. In: Új Pedagógiai Szemle 52/2. pp. 56-69.
- Liskó, I (2006): A szakiskolák presztízsvesztesége. In: Educatio 15/2. pp 252-267.
- Liskó, I. (2003): Kudarok középfokú iskolákban – Kutatás közben, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- Liskó, I. (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In: Fazekas, K. – Köllő, J. – Varga, J.: Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. ECOSTAT, Budapest
- Lubinszki, M. (2008): A személyiség fenomenológiája. In: Knausz, I. (szerk): Gyermekek, pedagógusok, pedagógusképzés. Új Helikon Bt, Budapest
- Malmberg, L. – Hagger, H. – Burn, K. Mutton, T. – Colls, H. (2010): Observed Classroom Quality During Teacher Education and Two Years of Professional Practice. In: Journal of Educational Psychology. Vol. 102 No. 4. pp. 916-932.
- Mason, J. (2002): Researching your own practice: the discipline of noticing. Routledge, London
- Mártonfi, Gy. (2008): Nemzetközi összehasonlítás. In: Fehérvári, A. (szerk.): Szakképzés és lemorzsolódás – Kutatás közben, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, pp. 134–164.
- Mártonfi, Gy. (2016): Roma tanulók és az iskolai eredményesség. In: Szemerszki, M. (2016) (szerk.): Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei. Budapest, 2016. pp. 161-178.
- Mc Kinsey & Company (2007): How the world's best school systems come out on top.
- McLaughlin, M. W., - Marsh, D. D. (1978). Staff development and school change. In *Teachers College Record*, 80, pp. 70-94.

- Meleg, Cs. – Aszman, A (1996): Az iskola mint munkahely. Felmérések tanulságai nemzetközi kitekintéssel. In: Vastagh, Z. (szerk): Kooperatív stratégiák az iskolában II. JPTE Tanárképző Intézete, Pécs. pp. 47-67.
- Nagy, M. (1998): Tanári pálya és életkörülmények. OKKER Budapest
- Nagy, M. (2002): Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. In: Magyar Pedagógia. 102/3. pp. 301-331.
- Nagy, Z. – Varga, E. (2015). „Hogy élhetőbb életük legyen” Egy hátrányos helyzetű térség komprehenzív iskolamodelljének bemutatása a közoktatási eredményesség szempontjából. In Szemerszki, M. (szerk.), Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Nahalka, I. (2014). Még egy rangsor! A gimnáziumok eredményessége kicsit másképpen. In Taní-tani Online. Elérhető: [http://www.tani-tani.info/meg\\_egy\\_rangsor](http://www.tani-tani.info/meg_egy_rangsor) Letöltés: 2020. június 10.
- Neuwirth, G (1999): A középiskolai munka néhány mutatója. OKI, Budapest
- Neuwirth, G. – Horn, D. (2006): A középiskolai munka néhány mutatója, OKI, Budapest
- Nikitscher, P. (2015): Milyen a jó pedagógus? Elvárások és érzékelt valóság egy nagymintás diákkutatás eredményei alapján. In: Educatio No. 1. pp. 129-139.
- Nikitscher, P. (2016): Milyen a jó pedagógus? Elvárások, szerepek, kompetenciák az empirikus kutatások tükrében. In: Nikitscher, P. – Sági, M. – Széll, K. – Szemerszki, M (szerk.): A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest pp. 83-106.
- OECD (1998): Education Policy Analysis. Paris
- OECD (2013): Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching. OECD Publishing. Elérhető: <http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf> Letöltés: 2019. március 22.
- Paksi, B (2009) Felmérés a közoktatás rendszerében alkalmazott prevenció/egészségfejlesztő programokról és az agresszióval kapcsolatban megjelenő vélekedésekről, reagálásokról. Elérhető: [http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/iab\\_paksi\\_091124.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/iab_paksi_091124.pdf) letöltés: 2018. március 30.
- Rice, S. (2008): Getting good teachers into challenging schools. Curriculum Leadership 6, pp 1-3.
- Rice, S. M. (2010): Getting Our Best Teachers into Disadvantaged Schools: Differences in the Professional and Personal Factors Attracting More Effective and Less Effective Teachers To a School. In: Educational Research for Policy and Practice. Vol. 9. No. 3. pp. 177-192.
- Rotter. J. B. (1966). Generalized Expectation for Internal versus External Control of Reinforcement. In *Psychological Monographs: General and Applied*, 80, 1, pp. 1-28.
- Sági, M. (2006): A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. In: Lannert, J. – Nagy, M. (szerk.): Eredményes iskola. OKI, Budapest, 2006. pp. 111-128.
- Sallai, É. (1996): Tanulható-e a pedagógusmesterség? Veszprémi Egyetem, Veszprém
- Sallai, É. (2004): Pedagógusnak lenni a mai iskolában. Az „Elvárások keresztüztüében” című 2004. november 26-án rendezett IV. Országos Osztályfőnöki Konferencián elhangzott előadás szövege. Elérhető: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=230> Letöltés. 2019. március 22.
- Sallay, H. (1995): Tanári szerepek percepciója. Egy általános iskolai felmérés tanulságai. In: Magyar Pedagógia. 95. évf. 3-4. pp. 201-227.
- Sántha, K. (2009): Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába. Eötvös József Kiadó, Budapest
- Sántha, K. (2012): Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. In: Iskolakultúra. 3. pp. 64-73.

- Sántha, K. (2013): Multikódolt adatok kvalitatív elemzése. Eötvös József Kiadó, Budapest
- Sántha, K. (2015): Trianguláció a pedagógiai kutatásban. Eötvös József Kiadó, Budapest
- Schüttler, T. – Szekszárdi, J. (2001): Változó szerep egy változó világban. In: Szekszárdi, J. (szerk.): Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek. OKI–Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. pp. 5-19.
- Seidmann, I. (2002): Az interjú, mint kvalitatív kutatási módszer. Pedagógus Könyvek/Műszaki Könyvkiadó
- Suplicz, S. (2007): A pedagógusok sikeressége szempontjából fontos jellemzők diákvélemények tükrében. *Alkalmazott pszichológia*. 2007/1. pp. 116-129.
- Suplicz, S. (2012): Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel. Doktori (PhD) értekezés, Debrecen  
Elérhető: [https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/161946/Suplicz\\_Sandor\\_Ertekezes-t.pdf?sequence=5](https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/161946/Suplicz_Sandor_Ertekezes-t.pdf?sequence=5) Letöltés: 2019. szeptember 11.
- Szabolcs, É. (2001): Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szabó, É. (1999): A „kedves”, az „okos” és a „gonosz” avagy a kedvelt, nem kedvelt és a nem kedvelt tanár képének jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*. 1. évf. 1.pp. 31-41.
- Szemerszki, M. (2015): A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Eredményesség az oktatásban – Dimenziók és megközelítések*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. pp. 52-91.
- Széll, K. (2015a): Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. In: *Educatio*. No. 1. pp. 140-147.
- Széll, K. (2015b.): Iskolai eredményesség és tanári attitűdök. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Eredményesség az oktatásban – Dimenziók és megközelítések*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. pp 25-51
- Széll, K. (2016): Iskolai légkör és eredményesség. In: Szemerszki, M. (2016) (szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*. Budapest, 2016. pp. 51-74.
- Szivák, J. (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*, Géniuszkönyvek, Budapest
- Szivák, J. (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Szokolszky, Á. (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest
- Szőke, K. (2009). A lemorzsolódás problémája. In: Nagy, M. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A közoktatás méltányossági problémái és a tanárképzés*. EKF Líceum Kiadó, Eger. Vol. 1. pp. 41-58.
- Trencsényi, L. (1988): *Pedagógus szerepek az általános iskolában*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. In *Review of Educational Research*, 68(2), pp. 202-248.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001): Teacher Efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*. No. 17. pp.783-805.
- Tyler, J.- Lofstrom, M. (2009): *Finishing High School: Alternative Pathways and Dropout Recovery*. *The Future of Children*, Vol. 19 No. 1. 77-103.
- Varga, M. (1998): A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 7-8. pp. 112-117.
- Vámos, Á. (2003): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Weszely, Ö.: *A modern pedagógia útjain*. Franklin Társulat, Budapest, 1909.
- Wentzel, K. R. (1996): Social goals and social relationship as motivators of school adjustment. In: Juvonen, J. – Wentzel, K. R. (ed) (1996): *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. Cambridge University Press, New York, pp. 226-247.

- Wentzel, K. R. (1998): Social Relationship and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Psychology*, Vol. 90. No. 2. pp. 202-209.
- Zagyváné Szűcs, I. (2017): Az önértékelés szerepe a gyakorló pedagógusok önismeretének alakulásában. In: *Képzés és Gyakorlat* 15. évf. 2. pp. 175-194.
- Zagyváné Szűcs, I. (2019): A pedagógusok szakmai önértékelését befolyásoló tényezők, különös tekintettel a külső szakmai elvárásokra és a szakmai énhatékonyság személyes észlelésére. Doktori (PhD) értekezés, Eger pp. 35-36.
- Zeichner, K. – Liston, D. (1996). *Reflective Teaching: an introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zhou, Y. R. (2019) :Collective Teacher Efficacy: An Introduction to Its Theoretical Constructs, Impact, and Formation. In: *International Dialogues on Education: Past and Present IDE – Online Journal*. Elérhető: <https://www.ide-journal.org/article/2019-volume-6-number-2-collective-teacher-efficacy-an-introduction-to-its-theoretical-constructs-impact-and-formation/> Letöltés: 2020. június 10.
- Zrinszky, L. (1994): *Pedagógusszerepek és változásaik*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Budapest
- Zrinszky, L. (1997): A pedagógusszerep modelljei. In: Bábosik, I. (szerk.): *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest, 131-149.

## **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.



## **IV. Mellékletek**

### **1. számú melléklet**

#### **Pedagógusi kérdőív**

Tisztelt Kolléga!

Borsodi Csilla Noémi vagyok, az egri Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje. Kutatási területem a pedagógusi eredményesség szűkebb és tágabb kontextusban történő értelmezése, a pedagógusi, tanulói elvárások megismerése, az azokra alapozott fejlesztés lehetőségeinek feltárása. Jelen vizsgálatom során a közismereti tantárgyakat oktató pedagógusi eredményesség lehetséges értelmezési kereteit vizsgálom gimnáziumban és szakképzés különböző- egyre nehezebben differenciálható - típusaiban (szakközépiskolában, szakgimnáziumban) dolgozó, közismereti tantárgyakat oktató tanárok körében. Munkám során a közismereti tantárgyakat oktató tanár szerepkörét övező elvárásrendszer főbb tendenciáit vizsgálom iskolatípus függvényében. Bár jelenleg egy azon kritériumrendszer mentén kerülnek megítélésre, ám szerepkörük jelentősen eltér. Erre leginkább pedagógusi illetve tanuló nézetek által mutathatók rá. Mindezek céljából folytatok vizsgálatot gimnáziumi és szakképzésben dolgozó közismereti tantárgyakat oktató pedagógusok között. E kutatásom lefolytatásában szeretném kérni az Ön segítségét is kérdőívem kitöltése által.

Köszönettel

Borsodi Csilla Noémi

#### **1.) Mely megyében dolgozik?**

#### **2.) Milyen intézménytípusban dolgozik?**

**a. szakközépiskola**

**b. szakgimnázium**

**c. szakközépiskola és szakgimnázium**

**d. szakközépiskola, szakgimnázium, gimnázium**

**e. gimnázium**

**f. egyéb:**

#### **3.) Melyik állítás igaz Önre?**

a. Gyakornok státuszú pályakezdő

b. Teljesen más területen dolgozott már legalább 6 évet, de jelen munkája vonatkozásában kezdő (, 0-2 éve dolgozik itt).

c. Teljesen más területen dolgozott ugyan, kevesebb mint 6 évet, de jelen munkája vonatkozásában kezdő (0-2 éve dolgozik itt).

d. Más intézménytípusban dolgozott ugyan, kevesebb mint 6 évet, de ezen intézménytípusban kezdőnek tekinthető. (0-2 éve van itt)

e. Más intézménytípusban dolgozott ugyan, legalább 6 évet, de ezen intézménytípusban kezdőnek tekinthető. (0-2 éve van itt)

f. 3-5 éve dolgozik tanárként, előtte más állása nem volt.

- g. 3-5 éve e képzési területen, de más intézménytípusban már dolgozott korábban legalább 6 évet.
- h. 3-5 éve e képzési területen, de más intézménytípusban dolgozott már korábban kevesebb mint 6 évet.
- i. 3-5 éve pedagógusként, de teljesen más területen már dolgozott korábban legalább 6 évet.
- j. 3-5 éve tanít, de teljesen más területen dolgozott már korábban kevesebb, mint 6 évet.
- k. 6-10 éve dolgozik tanárként, előtte más állása nem volt.
- l. 6-10 éve e képzési területen, de más intézménytípusban már dolgozott korábban legalább 6 évet.
- m. 6-10 éve e képzési területen, de más intézménytípusban dolgozott már korábban kevesebb mint 6 évet.
- n. 6-10 éve pedagógusként, de teljesen más területen már dolgozott korábban legalább 6 évet.
- o. 6-10 éve tanít, de teljesen más területen dolgozott már korábban kevesebb, mint 6 évet.
- p. 11-15 éve dolgozik tanárként, előtte más állása nem volt.
- q. 11-15 éve e képzési területen, de más intézménytípusban már dolgozott korábban legalább 6 évet.
- r. 11-15 éve e képzési területen, de más intézménytípusban dolgozott már korábban kevesebb mint 6 évet.
- s. 11-15 éve pedagógusként, de teljesen más területen már dolgozott korábban legalább 6 évet.
- t. 11-15 éve tanít, de teljesen más területen dolgozott már korábban kevesebb, mint 6 évet.
- u. 16-20 éve dolgozik tanárként, előtte más állása nem volt.
- v. 16-20 éve e képzési területen, de más intézménytípusban már dolgozott korábban legalább 6 évet.
- w. 16-20 éve e képzési területen, de más intézménytípusban dolgozott már korábban kevesebb mint 6 évet.
- x. 16-20 éve pedagógusként, de teljesen más területen már dolgozott korábban legalább 6 évet.
- y. 16-20 éve tanít, de teljesen más területen dolgozott már korábban kevesebb, mint 6 évet.
- z. Több mint 20 éve dolgozik tanárként, előtte más állása nem volt.
- aa. Több mint 20 éve e képzési területen, de más intézménytípusban már dolgozott korábban legalább 6 évet.
- bb. Több mint 20 éve e képzési területen, de más intézménytípusban dolgozott már korábban kevesebb mint 6 évet.
- cc. Több mint 20 éve pedagógusként, de teljesen más területen már dolgozott korábban legalább 6 évet.
- dd. Több mint 20 éve tanít, de teljesen más területen dolgozott már korábban kevesebb, mint 6 évet.
- ee. Egyéb:

**4.) Kérem, nevezze meg oktatott szakpárját/szakjait!**

**5.) Mely évfolyamokon tanít? Jelölje be valamennyi évfolyamot!**

- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11



- 12
- 13
- 14
- 15

**6.) Jellemzően milyen osztálylétszámok mellett tanít? A legjellemzőbbet jelölje!**

- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-25
- 26-30
- 31-35
- 35 főnél több

**7.) Milyen óraszámokban tanít?**

- óraadó (1-10 óra)
- 11-15 óra
- 16-21 óra
- teljes állású

**8.) Együttműködik-e Ön más szakos kollégáival a kerestetantervi feladatok (tantárgyi koncentráció) megvalósítása céljából?**

- igen
- nem

**9.) E kérdésre abban az esetben feleljen, amennyiben az előző kérdésre igennel felelt. Legjellemzőbb választát -be tett x-szel jelölje! Milyen módon valósítja meg a tantárgyi koncentrációt más szakos kollégáival.**

- Mindig törekszünk ennek megvalósítására, ez napi munkánk része.
- Bennem lenne erre törekvés, de úgy tapasztalom, a többiekben nincs erre igény.
- Jó ötleteket osztunk meg egymással.
- Tervezésnél kikérem a tanácsukat.
- Közös projekteket szervezünk.
- Ugyanazon kérdéskört vizsgáljuk és/vagy ugyanazon készséget fejlesztjük (pl. környezettudatosság, drogprevenció kérdése, konfliktuskezelés, érvelési kultúra, helyes táplálkozás, pénz-és/időgazdálkodás, stb.)
- Nem tervezzük tudatosan, de tapasztalataim szerint a gyermekek spontán módon ötvözik az egyes tantárgyak óráin elhangzottakat.

Egyéb:

## Ön-és tevékenységreflexió, önértékelés

10.) Néhány állítást sorolok fel. Jelölje meg azt a fokozatot, mely leginkább illik az Ön pedagógiai munkájára!

1=egyáltalán nem jellemző rám 2=inkább nem jellemző rám 3=jellemző is, meg nem is 4=inkább jellemző rám 5=teljes mértékben jellemző rám	
Elégedett vagyok a saját szaktudásommal.	1 2 3 4 5
Nyomon követem a pedagógiai, pszichológiai, módszertani szakirodalmat.	1 2 3 4 5
Minden órára óravázlattal/tervezettel készülök.	1 2 3 4 5
Minden órák után átgondolom az óra sikeres és kevésbé sikeres részeit, és tanulságokat fogalmazok meg magamnak.	1 2 3 4 5
Tudom pedagógiai gyakorlatomat korrigálni.	1 2 3 4 5
Fontosak számomra a gyerekek visszajelzései.	1 2 3 4 5
Fontosak számomra a szülők visszajelzései.	1 2 3 4 5
Fontosak számomra a kollégák visszajelzései	1 2 3 4 5
Fontosak számomra az iskolavezetés visszajelzései	1 2 3 4 5
Szívesen tartanék bemutatóórát kollégáknak.	1 2 3 4 5
A diákok jól érzik magukat az óráimon.	1 2 3 4 5
Keresem a folyamatos fejlődés lehetőségeit.	1 2 3 4 5
Ha elakadok, merek tanácsot kérni kollégáimtól.	1 2 3 4 5
Munkámat értékesnek ítélik a kollégáim.	1 2 3 4 5
Egyéni fejlesztési terveket készítek.	1 2 3 4 5
Munkámat értékesnek érzem az intézmény életében.	1 2 3 4 5
Változatos értékelési formákat és eszközöket alkalmazok.	1 2 3 4 5
Személyre szabott követelményeket állítok tanulóim elé.	1 2 3 4 5
Minden tanulóval közösen határozom meg a fejlesztési célokat.	1 2 3 4 5
A tanórákon, csoportmunka esetén különböző nehézségű feladatokat adok a diákoknak.	1 2 3 4 5
Egyéni feladatokat adok a tanulóknak az órán.	1 2 3 4 5
Minden diákot a saját képességéhez, tudásszintjéhez mérten, differenciáltan értékelek.	1 2 3 4 5

**11.) Értékelje a következő tényezők fontosságát, attól függően, hogy meglátása szerint milyen mértékben szükségesek ahhoz, hogy jelen munkahelyén Ön jó/eredményes, hatékony tanár legyen!**

5 = teljes mértékben jellemző  
 4 = inkább jellemző  
 3 = jellemző is, meg nem is  
 2 = inkább nem jellemző  
 1 = egyáltalán nem jellemző

tolerancia a kollégák vonatkozásában	1 2 3 4 5
tolerancia a diákok vonatkozásában	1 2 3 4 5
tolerancia a szülők vonatkozásában	1 2 3 4 5
empátia a tanulók irányában	1 2 3 4 5
empátia a kollégák irányában	1 2 3 4 5
empátia a szülők irányában	1 2 3 4 5
módszertani sokrétűség	1 2 3 4 5
osztálytermi munka differenciálása	1 2 3 4 5
osztálytermi munka megtervezése	1 2 3 4 5
a tanulók tevékenységének megtervezése és irányítása	1 2 3 4 5
tanulókkal való együttműködés készsége	1 2 3 4 5
kollégákkal való szakmai együttműködés készsége	1 2 3 4 5
elkötelezettség a szakmai fejlődés iránt	1 2 3 4 5
tanulók közösségének fejlesztésében való közreműködés	1 2 3 4 5
tanulók személyre szabott, differenciált fejlesztése	1 2 3 4 5
tanulók munkájának értékelése	1 2 3 4 5
spontaneitás	1 2 3 4 5
humorérzék	1 2 3 4 5
kreativitás, innovativitás	1 2 3 4 5

**12.) Milyen mértékben akadályozzák az Ön osztálytermi munkáját a következő tényezők?**

0 = nem értelmezhető  
 1 = egyáltalán nem akadályoz  
 2 = kis mértékben akadályoz  
 3 = akadályoz is meg nem is  
 4 = nagy mértékben akadályoz  
 5 = teljes mértékben akadályoz

1.	Házi feladatok hiánya	0 1 2 3 4 5
2.	Késések	0 1 2 3 4 5
3.	Verekedés	0 1 2 3 4 5

4.	Egymás verbális zaklatása, bullying	0 1 2 3 4 5
5.	Óra alatti beszélgetés	0 1 2 3 4 5
6.	Egy-egy tanuló kirekesztése	0 1 2 3 4 5
7.	Tanulói motivátlanság	0 1 2 3 4 5
8.	Iskolai tárgyak rongálása	0 1 2 3 4 5
9.	Szemtelen hangnem a tanárok felé	0 1 2 3 4 5
10.	Hiányzások	0 1 2 3 4 5
11.	Alkoholfogyasztás	0 1 2 3 4 5
12.	Droghasználat	0 1 2 3 4 5
13.	Dohányzással kapcsolatos problémák	0 1 2 3 4 5
14.	Durva kifejezések használata a diákok között	0 1 2 3 4 5
15.	Fogyatékkal élő társak verbális bántalmazása, zaklatása	0 1 2 3 4 5
16.	Fogyatékkal élő osztálytársak kirekesztése	0 1 2 3 4 5
17.	Fogyatékkal élő osztálytársak fizikai bántalmazása	0 1 2 3 4 5
18.	Durva kifejezések használata a tanárral szemben	0 1 2 3 4 5
19.	Anyagi helyzeti különbségekből adódó konfliktusok	0 1 2 3 4 5
20.	Magas osztálylétszám	0 1 2 3 4 5
21.	Iskolai infrastruktúra hiánya	0 1 2 3 4 5

**13.) Hogyan ítéli meg a tanulók teljesítményét az Ön tantárgya vonatkozásában más tantárgyakhoz képest?**

1 – ugyanolyan, 2 – alacsonyabb, 3 – magasabb

**14.) Ha azt válaszolta, hogy alacsonyabb, minek tulajdonítja? Jelölje a három leglényegesebb tényezőt!**

- Tantárgyi sajátosságok
- Szaktantárgyi tudásom hiánya
- Módszertani hiányosságaim
- Kommunikációs problémáim
- Taneszköz-hiány az aktuális tantárgyból
- Tantárgy alacsony presztízse a tanulók körében
- Tanítási motivációm hiánya
- Tanulási motiváció hiánya
- Előzetes tanulói ismeretek hiányosságai

- Tanulói felkészülés hiánya (aktuális órára)
- Tanulók tanulási képességeinek alacsony szintje
- Tanulók órai passzivitása

**15.) Ha azt válaszolta, hogy magasabb, minek tulajdonítja? Jelölje a leglényegesebb tényezőt!**

- Tantárgyi sajátosságok
- Szaktantárgyi tudásom
- Módszertani felkészültségem
- A tanulókkal való kommunikációm hatékonysága
- Taneszközbeli ellátottság az aktuális tantárgyból
- Tantárgy magas presztízse a tanulók körében
- Tanítási motivációm
- Tanulási motiváció
- Előzetes tanulói ismeretek
- Tanulói felkészülés (aktuális órára)
- Tanulók tanulási képességeinek magas szintje
- Tanulók órai aktivitása

**Nézetek a munka nehézségeinek forrásairól**

**16.) Kérem, jelölje azon három tényezőt, melyek nehézséget jelentenek Önnek munkája során!**

- a tanulók motiválatlansága
- a szülőkkel való kommunikáció
- a tanulókkal való kommunikáció
- a tanulók magatartási problémái
- a tanulókkal való kapcsolat
- a kollégákkal való kapcsolat
- a tanulók teljesítménybeli heterogenitása
- a tanulók érdeklődésbeli heterogenitása
- az iskola taneszköz-ellátottsága

- az iskola infrastruktúrája
- a munkafegyelem megőrzése
- a tanulmányi teljesítmények értékelése
- az osztálytermi munka differenciálása
- a tanulók jutalmazása/büntetése
- alkalmazott pedagógiai eljárásaimnak, módszertani kultúrámnak megbecsültsége a diákjaim körében
- alkalmazott pedagógiai eljárásaimnak, módszertani kultúrámnak megbecsültsége a kollégák körében
- tantárgya(i)m megbecsültségének hiányosságai a diákjaim körében
- tantárgya(i)m megbecsültségének hiányosságai a kollégáim körében
- tantárgya(i)m megbecsültségének hiányosságai a diákjaim szülei körében
- az osztálytermi munka tervezése
- időkezelési nehézségek
- tantervi követelmények betartása
- motivációhiányom
- módszertani hiányosságaim
- tudásbeli hiányosságaim kezelése (pl. integrált természetismeret, etikatanárok esetében)
- semmi nem okoz nehézséget
- Egyéb....

### **Az eredményes munkavégzést befolyásoló tényezők**

**17.) Véleménye szerint mi az a három leglényegesebb tényező, ami befolyásolja az Ön munkájának eredményességét?**

- Életszerű feladatokat adok
- Tanulók motivációja
- Tanítási motivációm
- Kollégákkal való szakmai együttműködés
- Mentális állapotom, közérzetem
- Módszertani felkészültségem
- Szülőkkel való hatékony együttműködés

Átgondolt tervezés és adaptív megvalósítás

Tanulókkal való kapcsolat

Tanulók tanulási képességei

Egyéb:.....

**18.) Ön épp kijön egy óráról. Sikeres volt. Miből következtet erre? Azon állításokat jelölje, melyek az ÖN munkája során jellemzőek és a sikeresnek tekinthető óra ismérveinek tekinteti!**

- Sikerült haladni a tantervvel, megvalósultak az aznapra tervezett didaktikai célok.
- A diákok hozzászólnak az óra anyagához, szellemileg aktívak voltak.
- A tanulók kifelé menet is a tananyagról beszélgetnek.
- Nonverbális jelekből következtet.
- A tanulók képesek alkalmazni az órai ismereteiket, készségeiket.
- A diákok jól érezték magukat az órán.
- A diákok megköszönik a kellemes órát.
- Senkit sem kellett fegyelmezni.
- A diákok többsége jelen volt az órán.
- A diákok házi feladatot kértek, hogy gyakorolhassák a tananyagot.
- A diákok csendben voltak.
- A diákok nem szaladgáltak ki az óráról.
- A diákok többségét nem kellett fegyelmezni.
- A diákok szorgalmi feladatot kértek.
- A diákok a tananyagon túlmutatóan is érdeklődtek az adott témáról.
- Beszélgettünk és nagy lépést tettünk előre a közösségfejlesztésben.
- Az óra nem fulladt kudarcba a tanulói késések miatt.
- A diákok közt nem volt konfliktus az órán.
- Nem sértegettek a diákok.
- Tisztelettudóan beszéltek velem a diákok.
- Jelen volt(ak) az órán a notórius hiányzó(k) is.
- A leginkább kirekesztett tanuló(ka)t is sikerült bevonni a közösség munkájába.
- Nem értelmezhető a sikeres közismereti óra a szakképzésben.
- A szakképzésben/gimnáziumban nem az egyes órák a sikeresek, hanem azok fejlesztő összessége.

**A pedagógusi eredményesség értelmezése**



**19.) Mikor érezheti magát sikeresnek egy szakképzésben elhelyezkedő, közismereti tanár? Kérem, a legjellemzőbb tényezőket jelölje!**

- ha minél több tanuló bejár az órára
- ha minél több tanulója szerez jó érdemjegyeket a tantárgyából
- ha minél több tanulója jár versenyekre
- Alacsony a lemorzsolódási arány tanítványai körében és ebben neki is érdeme van
- Ha kompetenciamérésen sikeresen teljesítenek a diákjai. (Matematika, illetve szövegértéshez kapcsolódó természetismereti jellegű, valamint magyar nyelv és irodalom szakos tanárok esetében)
- Ha a tanulók kritikus gondolkodása, szövegértése, matematikai, természettudományos gondolkodása érzékelhetően fejlődik, kompetensebbé válik.
- Ha a diákok szeretik az órát.
- Ha a diákok szeretik a tantárgyát.
- Ha diákjainak életvezetése – kollégákkal, szülőkkel való együttműködés révén - konstruktívvá válik.
- Ha felismeri a deviáns magatartással veszélyeztetett tanulót és képes rajta – kollégákkal, tanuló társakkal, szülőkkel együttműködve segíteni.
- A diákok csendben végigülik az órát.
- ha jó kapcsolatot ápol a tanulókkal
- ha a tanulóknál tudatosul és visszajelzik: fejlődtek az ő munkája által.
- ha képes osztályközösségek, tanulóközösségek fejlesztésében részt venni akkor is, ha nem osztályfőnök.
- Ha osztályfőnökként képes osztályközösséget fejleszteni.
- Ha minél több diákja indul szakmaszerzést követően érettségit adó képzésre. (szakközépiskola, szakiskola esetében)
- Ha minél több diákja tesz sikeres érettségit a tantárgyából. (szakgimnázium esetén)
- Ha minél több diákja tanul tovább érettségit követően az ő tantárgyából.
- Ha rá tud beszélni egy tanulót az érettségi utáni továbbtanulásra.
- Minden egyes tanuló megóvása a lemorzsolódástól sikerként könyvelhető el.

- Ha egy tanulója eljut egy tanulmányi versenyre.
- Ha érdemben képes ifjúságvédelmi, tehetségfejlesztő, felzárkóztató feladatokat ellátni szaktanári feladatai mellett vagy akár azokat megelőző fontossági sorrendben.
- Ha képes együttműködni a kollégáival a tanulókért.
- Ha képes a szülőkkel együttműködve dolgozni.
- Ha felismeri, ha egy gyermek alulteljesítő tehetség és képes őt érdemben fejleszteni.
- Ha képes elérni, hogy a tanulók ne bántalmazzák semmilyen formában kirekesztett társaikat.
- Ha a kirekesztett tanulót képes bevonni az iskolaközösség életébe.
- Ha az inkluzív nevelést képes érdemben megvalósítani.
- Ha eléri, hogy diákjai tiszteljék.
- Ha eléri, hogy bejárjanak az óráira a notórius hiányzók is.
- Ha a tanulók közti agressziót képes visszaszorítani.
- Ha képes úgy munkára bírni a diákjait, hogy nem sértegetik közben.
- A siker akkor realizálódik, ha a fiatalokból sikeres felnőtt lesz.
- Egy szakképzésben/gimnáziumban dolgozó közismereti tantárgyakat oktató tanár célja nem lehet a siker, inkább a kudarc elkerülése.

### **Informálódás tanulói közérzetről**

#### **20.) Honnan szerez tudomást, hogy jó-e a tanulók közérzete az órán? Kérem, a legjellemzőbb lehetőséget jelölje!**

- Megkérdezem tőlük, rendszeres minőségbiztosítás gyanánt, hogy hogy érezték magukat, mi tetszett, mi nem, miről hallanának még, stb. (SWOT)
- Nonverbális kommunikáció alapján. (Látom rajtuk.)
- A tanulók rendszeresen megosztják a pedagógusokkal, hogyan érezték magukat az adott órán.
- Tanulói tudásszint tükrözi ezt.
- A tanulói órai aktivitás tükrözi.
- A tanulók gyakran interneten is írnak nekem: jó volt az óra Tanárnő/Tanár Úr.

**21.) Fejezze be a mondatot azzal a metaforával, ami elsőnek jut az eszébe!**

**Tanítványaim olyanok, mint...**

**Válaszát kérem, indokolja!**

**Közismereti tantárgyakat oktató tanárnak lenni a szakképzésben számomra olyan, mint...**

**Válaszát, kérem, indokolja!**

**Felkészülni az órákra olyan, mint...**

**Válaszát kérem, indokolja!**

**A fegyelmezés számomra olyan, mint...**

**Válaszát, kérem, indokolja!**

**22.) Mi az, amit kedvelnek Önben a diákjai?**

**23.) Mi az, amit nem kedvelnek Önben a diákjai?**

**24.) Ön szerint milyen véleménnyel lehetnek Önről a diákjai? (5=legkedveltebb tanáraik közé tartozom, 4= kedvelnek, 3= nem kedvelnek és nem is utasítanak el, 2= inkább nem kedvelnek, 1= egyáltalán nem kedvelnek)**

**1 2 3 4 5**

**25.) Ön szerint milyen véleménnyel vannak tantárgyáról/tantárgyairól a diákjai? (5= legkedveltebb tantárgyai közé tartozik/tartoznak, 4= kedvelik, 3= kedvelik is meg nem is, 2=inkább nem kedvelik, 1=egyáltalán nem kedvelik)**

**1 2 3 4 5**

## 2. számú melléklet

### Kérdőív tanulók számára

1. Mely megyében jársz iskolába?

2. Mely évfolyamra jársz?

3. Milyen képzéstípusba jársz?

- a. szakközépiskola
- b. szakgimnázium
- c. gimnázium

4. Aszerint válaszold meg a kérdést, hogy milyen mértékben érzed igaznak ÁLTALÁNOSSÁGBAN a közismereti tantárgyak (tehát nem testnevelés, nem művészeti és nem szakmai) oktatására! Értékelj 1-től 5-ig terjedő skálán!

1=egyáltalán nem jellemző

2=inkább nem

3=jellemző is meg nem is

4=inkább jellemző

5=teljes mértékben jellemző

Segítenek abban, hogy fejlődjön a szókinccsem, nyelvi stílusom, matektudásom, gondolkodásmódom.	1 2 3 4 5
Gyakorlatias, a későbbi munkám során hasznosítható ismereteket kapok. (egyértelmű számomra, mit miért kell tanulnom, hogyan tudom hasznosítani a jövőben.)	1 2 3 4 5
Számonkérések csak a félév során egy-két alkalommal, valamilyen meghatározott, átfogó feladat elvégzését követően vannak.	1 2 3 4 5
Jól érzem magam ezeken az órákon.	1 2 3 4 5
Jó a kapcsolatom a tanáraimmal.	1 2 3 4 5
A tanár rendszerint kedves velem. <sup>8</sup>	1 2 3 4 5
Jó eredményeim vannak a tantárgyakból.	1 2 3 4 5
Tanáraim segítik a továbbtanulásra való felkészülésemet.	1 2 3 4 5
Érdekesek a feladatok.	1 2 3 4 5
Érdekel, amit ezeken az órákon tanulunk.	1 2 3 4 5
Segítik a szakmai tantárgyak tanulását is. (szakképzésben tanulók esetén)	1 2 3 4 5
Heti/tanórai rendszerességgel érdemjegy formájában visszajelzést kapok a tanulmányi teljesítményemről.	1 2 3 4 5
Ha nem értek valamit, megkérdezhetem a tanáraimtól.	1 2 3 4 5
A tanáraimat érdekli, hogy egy-egy kérdésben mi a véleményem.	1 2 3 4 5
Gyakran kapok pozitív visszajelzést, dicséretet. (Dicséret, elismerés, kisötös, piros pont.)	1 2 3 4 5
A tanáraim igyekeznek a jó tulajdonságaimat megismerni.	1 2 3 4 5
A tanáraimnak fontos, hogy jó tanulmányi eredményt érjek el.	1 2 3 4 5
Sokféle módszerrel tanítanak a tanárok.	1 2 3 4 5
Személyre szabott feladatokat adnak a tanárok.	1 2 3 4 5

Ha valamit nem tudok megcsinálni, a tanárain segítenek.	1 2 3 4 5
Olyan alaptudást ad, ami hozzásegít az érettségéhez. (gimnazisták, szakgimnazisták esetén.)	1 2 3 4 5
Olyan alaptudást ad, ami hozzásegít az érettségit adó képzésbe történő jelentkezéshez. (szakközépiskolások esetén)	1 2 3 4 5
A feladatok megoldásának illetve tananyag elsajátításának módját nem szabják meg, hanem lehetőségünk van egyedi útvonalak keresésére. (Kreativitásra serkent.)	1 2 3 4 5
Magas színvonalon folyik az oktatás.	1 2 3 4 5
Van lehetőségem versenyre menni.	1 2 3 4 5
A tanárain le tudják kötni a figyelmünket.	1 2 3 4 5
Jellemzően átfogó útmutatást adnak a tanárok, hogy milyen szempontok szerint kell elsajátítani egy tananyagot vagy megoldani egy feladatot.	1 2 3 4 5
Számonkérés során a tanárain a tanórán elhangzottakat, ott gyakoroltakat kérik számon.	1 2 3 4 5
A tanárain következetesen értékelnek. (Mindig egyértelmű, milyen teljesítményért milyen érdemjegy jár.)	1 2 3 4 5
Csendben, fegyelmezetten folyik a munka.	1 2 3 4 5
Nem látom át, hogy miben fejlesztenek a közismereti tantárgyak.	1 2 3 4 5
Nem látom a közismereti órákon tanultak hasznosságát későbbi munkám vonatkozásában	1 2 3 4 5
Rossz a hangulat ezeken az órákon.	1 2 3 4 5
Mindig felkészülök ezekre az órákra.	1 2 3 4 5
Félek a felelésektől.	1 2 3 4 5
A tanár sokszor nem magyarázza el, mit kell csinálnom.	1 2 3 4 5
Gyakran unatkozom az órákon.	1 2 3 4 5
Nem érzem fontosnak, hogy törekedjek a jó jegyre e tantárgyakból	1 2 3 4 5
Alacsony színvonalon folyik az oktatás.	1 2 3 4 5
Unalmas a tananyag.	1 2 3 4 5
Unalmasak a feladatok.	1 2 3 4 5
A tanár személyisége befolyásolja a tantárggyal való kapcsolatomat.	1 2 3 4 5
Házi feladatként és dolgozatírás során mindenki ugyanolyan nehézségű feladatokat kap.	1 2 3 4 5
Szívesen járok ezekre az órára.	1 2 3 4 5
Örülnék, ha magasabb óraszámban tanulnánk közismereti tantárgyakat.	1 2 3 4 5
Elegendő lenne számomra kevesebb is e tantárgyak óráiból.	1 2 3 4 5
Nem nagyon szeretek felkészülni ezekre az órákra.	1 2 3 4 5
Gyakran írunk dolgozatot olyasmiről, amiről nem is tanultunk.	1 2 3 4 5
Rendszerint a tanárok által meghatározott módszerekkel kell elvégezni egy-egy feladatot vagy megtanulni a tananyagot.	1 2 3 4 5

**5. Milyen mértékben kedveled az egyes közismereti tantárgyakat? 0=nincs ilyen tantárgy (pl földrajz, ha már 10. évfolyamos elmúltál; nincs 2. idegen nyelv, stb.) 1=legkevésbé kedvelt tantárgyaim közé tartozik; 2=inkább nem kedvelem; 3=kedvelem is meg nem is; 4=inkább kedvelem; 5=legkedveltebb tantárgyaim egyike.**

magyar nyelv és irodalom/komm-magyar	matematika	történelem/társadalomismeret	fizika	kémia	biológia	földrajz	természetismeret/ komplex természet tudományos tantárgy	idegen nyelv	2. idegen nyelv
--------------------------------------	------------	------------------------------	--------	-------	----------	----------	---	--------------	-----------------

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

**6. Melyik közismereti tantárgyat kedveled leginkább?**

- a. matematika
- b. magyar nyelv és irodalom
- c. történelem
- d. természetismeret
- e. fizika
- f. kémia
- g. biológia
- h. földrajz
- i. 1. idegen nyelv
- j. 2. idegen ny

**7. Aszerint válaszold meg a kérdést, hogy milyen mértékben igaz e tantárgy oktatására!**

**Értékelj 1-től 5-ig terjedő skálán!**

1=egyáltalán nem jellemző

2=inkább nem

3=jellemző is meg nem is

4=inkább jellemző

5=teljes mértékben jellemző

Segítenek abban, hogy fejlődjön a szókincsem, nyelvi stílusom, matektudásom, gondolkodásmódom.	1 2 3 4 5
Gyakorlatias, a későbbi munkám során hasznosítható. (egyértelmű számomra, mit miért kell tanulnom, hogyan tudom hasznosítani a jövőben.)	1 2 3 4 5
Számonkérések csak a félév során egy-két alkalommal, valamilyen meghatározott, átfogó feladat elvégzését követően vannak.	1 2 3 4 5
Jól érzem magam az órákon.	1 2 3 4 5
Jó a kapcsolatom a tanárral.	1 2 3 4 5
A tanár rendszerint kedves velem. <sup>9</sup>	1 2 3 4 5
Jó eredményeim vannak a tantárgyból.	1 2 3 4 5
Tanárom segíti a továbbtanulásra való felkészülésemet.	1 2 3 4 5
Érdekesek a feladatok.	1 2 3 4 5
Érdekel, amit ezeken az órákon tanulunk.	1 2 3 4 5
Segítik az itt szerzett ismeretek a szakmai tantárgyak tanulását is. (szakképzésben tanulók esetén)	1 2 3 4 5
Heti/tanórai rendszerességgel érdemjegy formájában visszajelzést kapok a tanulmányi teljesítményemről.	1 2 3 4 5
Ha nem értek valamit, megkérdezhetem a tanártól.	1 2 3 4 5
A tanáromat érdekli, hogy egy-egy kérdésben mi a véleményem.	1 2 3 4 5
Gyakran kapok pozitív visszajelzést, dicséretet. (Dicséret, elismerés, kisötös, piros pont.)	1 2 3 4 5
A tanárom igyekszik a jó tulajdonságaimat megismerni.	1 2 3 4 5
A tanáromnak fontos, hogy jó tanulmányi eredményt érjek el.	1 2 3 4 5
Sokféle módszerrel tanít a tanár.	1 2 3 4 5
Személyre szabott feladatokat ad a tanár.	1 2 3 4 5
Ha valamit nem tudok megcsinálni, a tanár segít.	1 2 3 4 5
Olyan alaptudást ad, ami hozzásegít az érettségihez. (szakgimnazisták, gimnazisták esetén.)	1 2 3 4 5
Olyan alaptudást ad, ami hozzásegít az érettségit adó képzésbe történő	1 2 3 4 5

jelentkezéshez. (szakközépiskolások esetén)	
A feladatok megoldásának illetve tananyag elsajátításának módját nem szabja meg a tanár, hanem lehetőségünk van egyedi útvonalak keresésére. (Kreativitásra serkent.)	1 2 3 4 5
Magas színvonalon folyik az oktatás.	1 2 3 4 5
Van lehetőségem versenyre menni.	1 2 3 4 5
A tanár le tudja kötni a figyelmünket.	1 2 3 4 5
Jellemzően átfogó útmutatást ad a tanár, hogy milyen szempontok szerint kell elsajátítani egy tananyagot vagy megoldani egy feladatot.	1 2 3 4 5
Számonkérés során a tanár a tanórán elhangzottakat, ott gyakoroltakat kéri számon.	1 2 3 4 5
A tanár következetesen értékeli. (Mindig egyértelmű, milyen teljesítményért milyen érdemjegy jár.)	1 2 3 4 5
Csendben, fegyelmezetten folyik a munka.	1 2 3 4 5
Nem látom át, hogy miben fejleszt ez a tantárgy.	1 2 3 4 5
Nem látom az ezeken az órákon tanultak hasznosságát későbbi munkám vonatkozásában	1 2 3 4 5
Rossz a hangulat ezeken az órákon.	1 2 3 4 5
Mindig felkészülök ezekre az órákra.	1 2 3 4 5
Félek a felelésektől.	1 2 3 4 5
A tanár sokszor nem magyarázza el, mit kell csinálnom.	1 2 3 4 5
Gyakran unatkozom az órákon.	1 2 3 4 5
Nem érzem fontosnak, hogy törekedjek a jó jegyre e tantárgyból.	1 2 3 4 5
Alacsony színvonalon folyik az oktatás.	1 2 3 4 5
Unalmas a tananyag.	1 2 3 4 5
Unalmasak a feladatok.	1 2 3 4 5
A tanár személyisége befolyásolja a tantárggyal való kapcsolatomat.	1 2 3 4 5
Házi feladatként és dolgozatírás során mindenki ugyanolyan nehézségű feladatokat kap.	1 2 3 4 5
Szívesen járok ezekre az órára.	1 2 3 4 5
Örülnék, ha magasabb óraszámban tanulnánk közismereti tantárgyakat.	1 2 3 4 5
Elegendő lenne számomra kevesebb is e tantárgyak óráiból.	1 2 3 4 5
Nem nagyon szeretek felkészülni ezekre az órákra.	1 2 3 4 5
Gyakran írunk dolgozatot olyasmiről, amiről nem is tanultunk.	1 2 3 4 5
Rendszerint a tanárok által meghatározott módszerekkel kell elvégezni egy-egy feladatot vagy megtanulni a tananyagot.	1 2 3 4 5

## 8. Melyik közismereti tantárgyat kedveled legkevésbé?

- a. matematika
- b. magyar nyelv és irodalom
- c. történelem/társadalomismeret
- d. természetismeret
- e. fizika
- f. kémia
- g. biológia
- h. földrajz
- h. természetismeret

**i 1. idegen nyelv****j. 2. idegen nyelv****9. Milyen mértékben igazak a következő állítások erre a tantárgyra? Értékelj 1-től 5-ig terjedő skálán!**

1=egyáltalán nem jellemző

2=inkább nem

3=jellemző is meg nem is

4=inkább jellemző

5=teljes mértékben jellemző

Segítenek abban, hogy fejlődjön a szókincsem, nyelvi stílusom, matektudásom, gondolkodásmódom.	1 2 3 4 5
Gyakorlatias, a későbbi munkám során hasznosítható. (egyértelmű számomra, mit miért kell tanulnom, hogyan tudom hasznosítani a jövőben.)	1 2 3 4 5
Számonkérések csak a félév során egy-két alkalommal, valamilyen meghatározott, átfogó feladat elvégzését követően vannak.	1 2 3 4 5
Jól érzem magam az órákon.	1 2 3 4 5
Jó a kapcsolatom a tanárral.	1 2 3 4 5
A tanár rendszerint kedves velem.	1 2 3 4 5
Jó eredményeim vannak a tantárgyból.	1 2 3 4 5
Tanárom segíti a továbbtanulásra való felkészülésemet.	1 2 3 4 5
Érdekesek a feladatok.	1 2 3 4 5
Érdekel, amit ezeken az órákon tanulunk.	1 2 3 4 5
Segítik az itt szerzett ismeretek a szakmai tantárgyak tanulását is.(szakképzésben tanulók esetében)	1 2 3 4 5
Heti/tanórai rendszerességgel érdemjegy formájában visszajelzést kapok a tanulmányi teljesítményemről.	1 2 3 4 5
Ha nem értek valamit, megkérdezhetem a tanártól.	1 2 3 4 5
A tanáromat érdekli, hogy egy-egy kérdésben mi a véleményem.	1 2 3 4 5
Gyakran kapok pozitív visszajelzést, dicséretet. (Dicséret, elismerés, kisötös, piros pont.)	1 2 3 4 5
A tanárom igyekszik a jó tulajdonságaimat megismerni.	1 2 3 4 5
A tanáromnak fontos, hogy jó tanulmányi eredményt érjek el.	1 2 3 4 5
Sokféle módszerrel tanít a tanár.	1 2 3 4 5
Személyre szabott feladatokat ad a tanár.	1 2 3 4 5
Ha valamit nem tudok megcsinálni, a tanár segít.	1 2 3 4 5
Olyan alaptudást ad, ami hozzásegít az érettségihez. (szakgimnazisták, gimnazisták esetén.)	1 2 3 4 5
Olyan alaptudást ad, ami hozzásegít az érettségit adó képzésbe történő jelentkezéshez. (szakközépiskolások esetén)	1 2 3 4 5
A feladatok megoldásának illetve tananyag elsajátításának módját nem szabja meg a tanár, hanem lehetőségünk van egyedi útvonalak keresésére. (Kreativitásra serkent.)	1 2 3 4 5
Magas színvonalon folyik az oktatás.	1 2 3 4 5
Van lehetőségem versenyre menni.	1 2 3 4 5
A tanár le tudja kötni a figyelmünket.	1 2 3 4 5
Jellemzően átfogó útmutatást ad a tanár, hogy milyen szempontok szerint kell elsajátítani egy tananyagot vagy megoldani egy feladatot.	1 2 3 4 5



Számonkérés során a tanár a tanórán elhangzottakat, ott gyakoroltakat kéri számon.	1 2 3 4 5
A tanár következetesen értékeli. (Mindig egyértelmű, milyen teljesítményért milyen érdemjegy jár.)	1 2 3 4 5
Csendben, fegyelmezetten folyik a munka.	1 2 3 4 5
Nem látom át, hogy miben fejleszt ez a tantárgy.	1 2 3 4 5
Nem látom az ezeken az órákon tanultak hasznosságát későbbi munkám vonatkozásában	1 2 3 4 5
Rossz a hangulat ezeken az órákon.	1 2 3 4 5
Mindig felkészülök ezekre az órákra.	1 2 3 4 5
Félek a felelésektől.	1 2 3 4 5
A tanár sokszor nem magyarázza el, mit kell csinálnom.	1 2 3 4 5
Gyakran unatkozom az órákon.	1 2 3 4 5
Nem érzem fontosnak, hogy törekedjek a jó jegyre ebből a tantárgyból.	1 2 3 4 5
Alacsony színvonalon folyik az oktatás.	1 2 3 4 5
Unalmas a tananyag.	1 2 3 4 5
Unalmasak a feladatok.	1 2 3 4 5
A tanár személyisége befolyásolja a tantárggyal való kapcsolatomat.	1 2 3 4 5
Házi feladatként és dolgozatírás során mindenki ugyanolyan nehézségű feladatokat kap.	1 2 3 4 5
Szívesen járok ezekre az órára.	1 2 3 4 5
Örülnék, ha magasabb óraszámban tanulnánk közismereti tantárgyakat.	1 2 3 4 5
Elegendő lenne számomra kevesebb is e tantárgyak óráiból.	1 2 3 4 5
Nem nagyon szeretek felkészülni ezekre az órákra. <sup>10</sup>	1 2 3 4 5
Gyakran írunk dolgozatot olyasmiről, amiről nem is tanultunk.	1 2 3 4 5
Rendszerint a tanárok által meghatározott módszerekkel kell elvégezni egy-egy feladatot vagy megtanulni a tananyagot.	1 2 3 4 5

**10. Mi teszi eredményessé egy közismereti (nem szakmai) tárgyból az oktatást? (Pl. kommunikáció-magyar, matek, társadalomismeret, természetismeret, vagy, ha ilyen tantárgyak vannak, akkor fizika, kémia, biológia, idegen nyelv, informatika) Jelöld azt a LEGFELJEBB HÁROM állítást, amelyek szerinted igazak!**

- Ha támogatják továbbtanulási céljaimat.
- Ha érdekes a tananyag.
- Ha érdekesek a feladatok.
- Ha személyre szabott feladatokat ad a tanár. (Mindenkinek olyan feladatot kap, ami az ő hiányosságait segít pótolni, vagy amiben ő fejlődni szeretne.)
- Olyan alaptudást ad, ami hozzásegíthet az érettségit adó képzésre jelentkezéshez. (szakközépiskolások esetében)
- Olyan alaptudást ad, ami hozzásegít a sikeres érettségihez. (szakgimnazisták esetében)
- Akkor érzem eredményesnek, ha a tanulmányi teljesítményem ezt mutatja.
- Akkor eredményes, ha segít abban, hogy fejlődjön a szókincsem, nyelvi stílusom, matektudásom. (Attól függően, milyen tantárgy.)
- Fontos, hogy gyakorlatias, későbbi munkám során hasznosítható legyen.

- Ha számonkérések csak a félév során egy-két alkalommal, valamilyen meghatározott, átfogó feladat elvégzését követően vannak.
- Fontos, hogy jól érezzem magam az órán.
- Lényeges, hogy jó kapcsolatom legyen a tanárral.
- Fontos, hogy a tanár kedves legyen.
- Ha a feladatok megoldásának illetve tananyag elsajátításának módját nem szabja meg, hanem lehetőségünk van egyedi útvonalak keresésére. (Kreativitásra serkent.)
- Segíti a szakmai tárgyak tanulását, megértését is. (Szakképzésben tanulók esetében)
- Ha jellemzően átfogó útmutatást ad a tanár, hogy milyen szempontok szerint kell elsajátítani egy tananyagot vagy megoldani egy feladatot.
- Ha magas színvonalon folyik az oktatás.
- Ha van lehetőségem versenyre menni.
- Ha heti rendszerességgel kapok érdemjegy formájában visszajelzést teljesítményemről.
- Ha képességeimet megmutathatom.
- Ha pozitív visszajelzéseket kapok a tanártól. (Dicsér, elismeri a tudásomat.)
- Ha le tudja kötni a figyelmünket.
- Ha jellemzően átfogó útmutatást ad a tanár, hogy milyen szempontok szerint kell elsajátítani egy tananyagot vagy megoldani egy feladatot.
- Ha az adott tanár képes megszerettetni velem az adott tantárgyat akkor is, ha előtte nem szerettem.
- Ha sokféle módszerrel tanít a tanár.
- Ha számonkérés során a tanár mindig a tanórán elhangzottakat, ott gyakoroltakat kéri számon.
- Ha a tanár következetesen értékeli. (Mindig tudjuk, milyen teljesítményért milyen érdemjegy jár.)
- Ha csendben, fegyelmezetten folyik a munka.

**11. Mikor érzed úgy, hogy kevésbé eredményes egy közismereti (nem szakmai) tantárgyból az oktatás?(pl. magyar, társadalomismeret, matematika, természetismeret, idegen nyelv) Jelöld azt a maximum öt tényezőt, amelyek szerinted leginkább igazak!**

- Ha nem érzem, hogy fejlesztenének e tantárgy órái.
- Ha nem tűnik későbbi munkám során hasznosíthatónak.
- Ha rossz a hangulat.
- Ha a tanárral rossz a kapcsolatom.
- Ha eredményeim nem tükrözik a tudásomat.
- Ha továbbtanulnék, de az órán kapott feladatok ehhez nem nyújtanak segítséget.
- Ha unalmasak a feladatok.
- Ha a tananyag unalmas.
- Ha gyakran unatkozom az órákon.
- Ha a tanár rendszerint nem magyarázza el, hogy pontosan mit is kell csinálni.
- Ha a tanár nem hallgatja meg a véleményünket egy-egy kérdésben.
- Ha a tanár unott, nem figyel ránk, csak arra, hogy "leadja az aznapi anyagot".
- Ha alacsony színvonalon folyik az oktatás.
- Ha nem érzem, hogy a tanár megbecsüli a tudásomat. (Nem ad pozitív visszajelzést.)
- Ha a tanárnak annyi tekintélye sincs, hogy elérje, hogy ne zajongjunk.
- Ha a tanár képtelen elérni, hogy bejárjon minél több diák az órájára.
- Ha egyértelműen az adott tanár utáltatta meg velem az adott tantárgyat akkor is, ha előtte szerettem.

- Ha mindenki ugyanolyan nehézségű feladatokat kap, attól függetlenül, hogy mennyire megy jól neki az adott tantárgy.
- Ha a tanár sokszor olyasmiből is írat dolgozatot, amiről nem is tanultunk.
- Ha a tanár következetlenül értékeli. (Nehéz kiszámítani, hogy milyen teljesítményért milyen érdemjegy jár.)
- Ha egy-két jegyet kapunk csak egy félévben és ez alapján zár le minket a tanár.
- Ha minden órán számonkérés van.
- Ha túl magasak a követelmények számomra.
- Ha a tanár meghatározza, hogy milyen módszerrel kell megtanulni egy tananyagtartalmat vagy megoldani egy feladatot.
- Ha a szakmai tárgyak tanulását nem segíti. (Szakképzésben tanulók esetében)

### 3. számú melléklet

#### Kérdőív tanulók számára 2

Évfolyam:            Képzés típusa

Kedves Tanuló!

Borsodi Csilla Noémi vagyok, az egri Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje. Munkám során azt is vizsgálom, hogyan vélekednek a tanulók az egyes középfokú intézményekben a közismereti (nem sport, nem szakmai, nem művészeti, tehát a magyar, természetismeret, idegen nyelv, fizika, kémia, biológia, informatika) szerepéről, fontosságáról, eredményességéről. Milyen elvárásokat támasztanak ezek oktatása és általa tanáraik felé? Mely hiányosságait és mely erősségeit látják ezeknek? Mely területek igényelnek fejlesztést? Melyekkel elégedettek? Jelen kérdőív kitöltésével hozzájárulsz, hogy rámutassak a pedagógusi eredményesség tantárgyspecifikus problémáira.

Segítségnyújtásodat köszönöm!

Borsodi Csilla Noémi

#### 1. Milyen intézmény típusban tanulsz?

- gimnázium
- szakgimnázium
- szakközépiskola

#### 2. Hogyan értékeled a következő közismereti tárgyak szerepét? Jelöld 1-től 5-ig terjedő skálán!

- 0=nincs ilyen tantárgy
- 1=egyáltalán nem kedvelem
- 2=inkább nem kedvelem
- 3= nem kedvelem, de nem is szeretem (átlagos tantárgy)
- 4= inkább kedvelem
- 5= kedvenc tantárgyaim közé tartozik

magyar	történelem	matematika	természetismeret	földrajz	fizika	kémia	biológia	idegen nyelv 1.	idegen nyelv 2.	informatika

#### 3. Mi teszi eredményessé egy közismereti (nem szakmai, nem művészeti és nem sport, azaz magyar, történelem, természettudományos tárgyak, matematika) tantárgyból az oktatást? Jelöld azt a maximum öt tényezőt, amelyet leginkább igaznak ítélsz!

- Ha támogatják továbbtanulási céljaimat.
- Ha érdekes a tananyag.
- Ha érdekesek a feladatok.
- Ha személyre szabott feladatokat ad a tanár. (Mindenki olyan feladatot kap, ami az ő hiányosságait segít pótolni, vagy amiben ő fejlődni szeretne.)

- Olyan alaptudást ad, ami hozzásegít a sikeres érettségihez. (gimnazisták, szakgimnazisták esetén)
- Olyan alaptudást ad, ami hozzásegít az érettségit adó képzésre jelentkezéshez. (szakközépiskolások esetén)
- Akkor érzem eredményesnek, ha a tanulmányi teljesítményem ezt mutatja.
- Akkor eredményes, ha segít abban, hogy fejlődjön a szókinccsem, nyelvi stílusom, matektudásom. (Attól függően, milyen tantárgy.)
- Fontos, hogy gyakorlatias, későbbi munkám során hasznosítható legyen.
- Ha számonkérések csak a félév során egy-két alkalommal, valamilyen meghatározott, átfogó feladat elvégzését követően vannak.
- Ha segíti a szakmai tantárgyak tanulását is. (Szakképzésben tanulók esetén)
- Fontos, hogy jól érezzem magam az órán.
- Lényeges, hogy jó kapcsolatom legyen a tanárral.
- Fontos, hogy a tanár kedves legyen.
- Ha a feladatok megoldásának illetve tananyag elsajátításának módját nem szabja meg, hanem lehetőségünk van egyedi útvonalak keresésére. (Kreativitásra serkent.)
- Ha magas színvonalon folyik az oktatás.
- Ha van lehetőségem versenyre menni.
- Ha heti rendszerességgel kapok érdemjegy formájában visszajelzést teljesítményemről.
- Ha képességeimet megmutathatom.
- Ha pozitív visszajelzéseket kapok a tanártól. (Dicsér, elismeri a tudásomat.)
- Ha le tudja kötni a figyelmünket.
- Ha jellemzően átfogó útmutatást ad a tanár, hogy milyen szempontok szerint kell elsajátítani egy tananyagot vagy megoldani egy feladatot.
- Ha az adott tanár képes megszerettetni velem az adott tantárgyat akkor is, ha előtte nem szerettem.
- Ha sokféle módszerrel tanít a tanár.
- Ha számonkérés során a tanár mindig a tanórán elhangzottakat, ott gyakoroltakat kéri számon.
- Ha a tanár következetesen értékeli. (Mindig tudjuk, milyen teljesítményért milyen érdemjegy jár.)
- Ha csendben, fegyelmezetten folyik a munka.

**4. Aszerint válaszold meg a kérdést, hogy milyen mértékben érzed igaznak az adott közismereti tantárgyra? Értékelj 1-től 5-ig terjedő skálán!**

0=nincs ilyen tantárgy

1=egyáltalán nem jellemző

2=inkább nem

3=jellemző is meg nem is

4=inkább jellemző

5=teljes mértékben jellemző

Állítások	magyar	matematika	történelem/ társadalomismeret	természetismeret	fizika	kémia.	biológia	földrajz	1. idegen nyelv	2. idegen nyelv	informatika
Segít abban, hogy fejlődjön a szóincsem, nyelvi stílusom, matektudásom, gondolkodásmódom.											
Gyakorlatias, a későbbi munkám során hasznosítható. (egyértelmű számomra, mit miért kell tanulnom, hogyan tudom hasznosítani a jövőben.)											
Számonkérés során a tanár a tanórán elhangzottakat, ott gyakoroltakat kéri számon.											
Jól érzem magam az órán.											
Jó a kapcsolatam a tanárral.											

Állítások	magyar	matematika	történelem/ társadalomismeret	természetismeret	fizika	kémia	biológia	földrajz	1. idegen nyelv	2. idegen nyelv	informatika
Tanórai rendszerességgel érdemjegy formájában visszajelzést kapok a tanulmányi teljesítményemről.											
A tanár rendszerint kedves velem.											
Jó eredményeim vannak a tantárgyból.											
Személyre szabott feladatokat kapok.											
Felkészültnek érzem magam e tárgyból a továbbtanulásra.											
Segíti a szakmai tantárgyak tanulását is. (szakképzésben tanulók esetében)											
Érdekesek a feladatok.											
Érdekel, amit ezeken az órákon tanulunk.											
Ha nem értek valamit, megkérdőzöm a tanártól.											

Állítások	magyar	matematika	történelem/ társadalomismeret	természetismeret	fizika	kémia	biológia	földrajz	1. idegen nyelv	2. idegen nyelv	informatika
A tanárt érdekli, hogy egy-egy kérdésben mi a véleményem.											
A tanár igyekszik a jó tulajdonságaimat megismerni.											
A tanáromnak fontos, hogy jó tanulmányi eredményt érjek el.											
Sokféle módszerrel tanít a tanár.											
Személyre szabott feladatokat ad a tanár.											
Ha valamit nem tudok megcsinálni, a tanár segít.											
Olyan alaptudást ad, ami hozzásegít az érettségire való felkészüléshez.											



Állítások	magyar	matematika	történelem/ társadalomismeret	természetismeret	fizika	kémia	biológia	földrajz	1. idegen nyelv	2. idegen nyelv	informatika
A feladatok megoldásának illetve tananyag elsajátításának módját nem szabja meg, hanem lehetőségünk van egyedi útvonalak keresésére. (Kreativitásra serkent.)											
Magas színvonalon folyik az oktatás.											
Van lehetőségem versenyre menni.											
Elismerik a tudásomat. (dicséretet, pozitív visszajelzéseket kapok.)											
A tanár le tudja kötni a figyelmünket.											
Számonkérés során a tanár a tanórán elhangzottakat, ott gyakoroltakat kéri számon.											

Állítások	magyar	matematika	történelem/ társadalomismeret	természetismeret	fizika	kémia	biológia	földrajz	1. idegen nyelv	2. idegen nyelv	informatika
Jellemzően átfogó utasítást ad a tanár, hogy milyen szempontok szerint kell elsajátítani egy tananyagot vagy megoldani egy feladatot.											
A tanár következetesen értékeli. (Mindig egyértelmű, milyen teljesítményért milyen érdemjegy jár.)											
Csendben, fegyelmezetten folyik a munka.											
Nem látom át, hogy miben fejleszt ez a tantárgy.											
Nem látom e tárgy oktatásának hasznosságát későbbi munkám vonatkozásában.											

Állítások	magyar	matematika	történelem/ társadalomismeret	természetismeret	fizika	kémia	biológia	földrajz	1. idegen nyelv	2. idegen nyelv	informatika
Mindig felkészülök ezekre az órákra.											
Félek a felelésektől.											
Alacsony színvonalon folyik az oktatás.											
Rendszerint a tanár által meghatározott módszerekkel kell megtanulni a tananyagot vagy elvégezni egy-egy feladatot.											
Nem fontos nekem, hogy jó érdemjegyet kapjak e tárgyból.											
Nem nagyon szeretek felkészülni ezekre az órákra.											
Gyakran írunk dolgozatot olyasmiből, amiről nem is tanultunk.											

Állítások	magyar	matematika	történelem/ társadalomismeret	természetismeret	fizika	kémia	biológia	földrajz	1. idegen nyelv	2. idegen nyelv	informatika
A tanár sokszor nem magyarázza el, mit kell csinálnom.											
Gyakran unatkozom az órákon.											
Nem érzem fontosnak, hogy törekedjek a jó jegyre ebből a tárgyból.											
Gyakran írunk dolgozatot olyasmiből, amiről nem is tanultunk.											
Mindenki bejár ezekre az órákra.											
Házi feladatként és dolgozatírás során mindenki ugyanolyan nehézségű feladatokat kap.											
Unalmasak a feladatok.											
Unalmas a tananyag.											
Gyakran unatkozom az órán.											
A tanár személyisége határozza meg a tantárgyhoz való hozzáállásomat.											

## 5. Mikor érzed úgy, hogy kevésbé eredményes egy közismereti tantárgyból az oktatás?

- Ha nem érzem, hogy fejlesztenének e tantárgy órái.
- Ha nem tűnik későbbi munkám során hasznosíthatónak.
- Ha rossz a hangulat.
- Ha a tanárral rossz a kapcsolatom.
- Ha eredményeim nem tükrözik a tudásomat.
- Ha továbbtanulnék, de az órán kapott feladatok ehhez nem nyújtanak segítséget.
- Ha unalmasak a feladatok.
- Ha a tananyag unalmas.
- Ha gyakran unatkozom az órákon.
- Ha a tanár rendszerint nem magyarázza el, hogy pontosan mit is kell csinálni.
- Ha a tanár nem hallgatja meg a véleményünket egy-egy kérdésben.
- Ha a tanár nem figyel ránk, csak arra, hogy "leadja az aznapi anyagot".
- Ha alacsony színvonalon folyik az oktatás.
- Ha nem érzem, hogy a tanár megbecsüli a tudásomat. (Nem ad pozitív visszajelzést.)
- Ha a tanárnak annyi tekintélye sincs, hogy elérje, hogy ne zajongjunk.
- Ha a tanár képtelen elérni, hogy bejárjon minél több diák az órájára.
- Ha egyértelműen az adott tanár utáltatta meg velem az adott tantárgyat akkor is, ha előtte szerettem.
- Ha mindenki ugyanolyan nehézségű feladatokat kap, attól függetlenül, hogy mennyire megy jól neki az adott tantárgy.
- Ha a tanár sokszor olyasmiből is írat dolgozatot, amiről nem is tanultunk.
- Ha a tanár következetlenül értékeli. (Nehéz kiszámítani, hogy milyen teljesítményért milyen érdemjegy jár.)
- Ha egy-két jegyet kapunk csak egy félévben és ez alapján zár le minket a tanár.
- Ha minden órán számonkérés van.
- Ha túl magasak a követelmények számomra.
- Ha a tanár meghatározza, hogy milyen módszerrel kell megtanulni egy tananyagtartalmat vagy megoldani egy feladatot.
- Ha a szakmai tantárgyak tanulását nem segíti. (Szakképzésben tanulók esetén)

## 4. számú melléklet

### Tanári egyéni félig strukturált interjú

Tanári interjúk fő kérdései (természetesen a beszélgető partner aktivitásától is függ, hogy valamennyi kérdés felmerül-e, illetve válaszadási tendenciái is befolyásolják a beszélgetés irányvonalát)

Ha azt hallja: pedagógusi eredményesség, ez mit jelent az Ön számára?

Hogyan definiálná saját (matematika/idegen nyelv/magyar nyelv és irodalom tanári) szerepét intézményükben?

Hogyan látja a pedagógus felelősségét a tanulók motiváltságának megőrzésében, stabil jövőkép kialakításában?

Hogyan segíti a felzárkóztatás jelentette kihívásokat, azaz hogyan kezeli azon tanulókat, akik valamiért némiképp lassabban haladnak, mint társaik? (Nyílik-e, illetve milyen módon nyílik lehetőség a támogatásukra?)

Járnak-e különleges bánásmódot igénylő tanulók az iskolába? (Amennyiben igen, hogyan segíti őket mind felzárkózás, mind beilleszkedés terén?)

Mik jelentenek kihívásokat mindennapi munkája során? (Miben látja ezek okát?)

Előfordulnak-e fegyelmezési problémák? (Ha igen, rákérdezek, ezt minek tudják be, illetve, hogy hogyan kezelik e helyzeteket?)

## **5. számú melléklet**

### **Gimnáziumi tanulók fókuszcsoportos interjúkérdései**

Nyelvi előkészítő ill. két tannyelvű osztály tanulói (Feltételezzük, hogy a legkedveltebb tantárgy az 1. idegen nyelv és ebből a legeredményesebbek is egyben. Emellett ezzel vannak továbbtanulási céljaik is, így a „legkedveltebb közismereti tantárgy” ez. Az előre kigondolt kérdések a következők, melyeken tanulói válaszok hatására módosíthatunk.)

1. Miért jelentkeztek erre a képzésre? (motiváció felmérése)
2. Mi a szerepe szerintetek a nyelvi/két tannyelvű előkészítő képzésnek? (Itt válaszadástól függően haladunk tovább)
3. Mi a szerepe szerintetek a többi közismereti tantárgynak? (matematika, magyar, informatika) (Miért fontos, hogy ezek már a nyelvi előkészítő évfolyamon is helyet kapjanak?)
4. Hogyan vélekedtek az egyes közismereti tantárgyak fontosságáról? (magyar, matematika, informatika és 2. idegen nyelv)
5. Az egyes tantárgyakról alkotott vélemények (óraszám, tananyag-struktúra, számonkérések megvalósíthatósága, különös tekintettel a heti 1 órás magyar illetve matematika tantárgyakra).
6. Kérdések a „mellékes” tantárgyak kedveltségéről (Ez vethető össze leginkább a szakképzésben a közismereti tantárgyakkal kapcsolatos általános elvárásokkal)

## 6. számú melléklet

### Szakképzésben tanulók fókuszcsoporthoz interjúkérdései

1. Milyen céljaitok vannak az iskola befejezését követően?
2. Milyen szerepe lehet az iskolának céljaitok megvalósításában?
4. Mely tantárgyak vannak ebben leginkább segítségetekre? (Van-e közismereti tantárgyak között ilyen? Amennyiben nem tudják, melyek a közismereti tantárgyak, elmondom nekik.)
5. Szerintetek mi a közismereti tantárgyak szerepe?
6. Melyik a kedvenc közismereti tantárgyad? (Miért ez?)
8. Melyik közismereti tantárgyat nem kedveled? (Miért nem?)
10. Mi határozza meg, hogy szeretted-e egy tantárgyat?
11. Mi határozza meg, hogy szeretted-e egy tanárt?

A következő kérdésekre csak akkor kerül sor, ha a korábbiakban nem érintették:

12. Gondolj egy általad kedvelt tanárra! Miért kedveled Őt?
13. Gondolj egy általad nem kedvelt tanárra! Mit nem kedvelsz benne?

(Amennyiben a tanár jellemzőit sorolják és nem a tantárgyáét, úgy ugyanezen kérdések feltehetőek a tantárgy vonatkozásában is.)



## V. Függelék

### A kvantitatív szakasz lekérdezései

#### Keresztábra-elemzések

#### A szakképzésben dolgozó tanárok keresztábra-elemzéses vizsgálatának eredményei

##### A tanulók motivációjára és a tanulókkal való kapcsolatra vonatkozó elvárás összefüggése

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
@18_2Tanulókmotivációja *	179	100,0%	0	0,0%	179	100,0%
@18_9Tanulókkalvalókapcsolat						

##### @18\_2Tanulókmotivációja \* @18\_9Tanulókkalvalókapcsolat Crosstabulation

Count		@18_9Tanulókkalvalókapcsolat		Total
		0	1	
@18_2Tanulókmotivációja	0	23	91	114
	1	29	36	65
Total		52	127	179

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	11,997 <sup>a</sup>	1	,001		
Continuity Correction <sup>b</sup>	10,840	1	,001		
Likelihood Ratio	11,733	1	,001		
Fisher's Exact Test				,001	,001
Linear-by-Linear Association	11,930	1	,001		
N of Valid Cases	179				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,88.

b. Computed only for a 2x2 table

##### Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-,259	,001
	Cramer's V	,259	,001
N of Valid Cases		179	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**A pedagógus eredményes munkáját befolyásoló egyéb tényezők kapcsolata a tanulók motivációjára vonatkozó elvárással**

**Crosstabs**

**Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
@18_2Tanulókmotivációja * @18_1életszerűfeladatokadok	179	100,0%	0	0,0%	179	100,0%
@18_2Tanulókmotivációja * @18_9Tanulókkalvalókapcsolat	179	100,0%	0	0,0%	179	100,0%
@18_2Tanulókmotivációja * @18_5Mentálisállapotomközérzetem	179	100,0%	0	0,0%	179	100,0%
@18_2Tanulókmotivációja *	179	100,0%	0	0,0%	179	100,0%
@18_8Átgondolttervezésésadaptívmegvalósítás	179	100,0%	0	0,0%	179	100,0%

**@18\_2Tanulókmotivációja \* @18\_1életszerűfeladatokadok**

**Crosstab**

**Count**

		@18_1életszerűfeladatokadok		Total
		0	1	
@18_2Tanulókmotivációja	0	57	57	114
	1	45	20	65
Total		102	77	179

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,246 <sup>a</sup>	1	,012		
Continuity Correction <sup>b</sup>	5,486	1	,019		
Likelihood Ratio	6,365	1	,012		
Fisher's Exact Test				,018	,009
Linear-by-Linear Association	6,211	1	,013		
N of Valid Cases	179				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 27,96.

b. Computed only for a 2x2 table

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-,187	,012
	Cramer's V	,187	,012
N of Valid Cases		179	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

@18\_2Tanulókmotivációja \* @18\_5Mentálisállapotomközérzetem

Crosstab

Count		@18_5Mentálisállapotomközérzetem		Total
		0	1	
@18_2Tanulókmotivációja	0	70	44	114
	1	55	10	65
Total		125	54	179

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	10,587 <sup>a</sup>	1	,001		
Continuity Correction <sup>b</sup>	9,514	1	,002		
Likelihood Ratio	11,328	1	,001		
Fisher's Exact Test				,001	,001
Linear-by-Linear Association	10,528	1	,001		
N of Valid Cases	179				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,61.

b. Computed only for a 2x2 table

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-,243	,001
	Cramer's V	,243	,001
N of Valid Cases		179	

a. Not assuming the null hypothesis.

### A fegyelmezési problémák észlelésének összfüggése a tanulói magatartási problémák mint tanórai munkát nehezítő tényezők észlelésével

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
@20_5Haadiákokszeretikazórait *	179	100,0%	0	0,0%	179	100,0%
@20_6Haadiákokszeretikatanárgyát						

@20\_5Haadiákokszeretikazórait \* @20\_6Haadiákokszeretikatanárgyát Crosstabulation

Count

Count		@20_6Haadiákokszeretikatanárgyát		Total
		0	1	
@20_5Haadiákokszeretikazórait	0	86	14	100
	1	49	30	79
Total		135	44	179

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	13,684 <sup>a</sup>	1	,000		
Continuity Correction <sup>b</sup>	12,421	1	,000		
Likelihood Ratio	13,756	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	13,607	1	,000		
N of Valid Cases	179				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,42.

b. Computed only for a 2x2 table

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,276	,000
	Cramer's V	,276	,000
N of Valid Cases		179	

**A fegyelmezési problémák észlelésének összfüggése a tanulói magatartási problémák mint tanórai munkát nehezítő tényezők észlelésével**

**Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
@19_8Nemadódtakfegyelmezésiproblémák	179	100,0%	0	0,0%	179	100,0%
* @17_4atanulókmagatartásiproblémái						

**@19\_8Nemadódtakfegyelmezésiproblémák \* @17\_4atanulókmagatartásiproblémái Crosstabulation**

Count

		@17_4atanulókmagatartásiproblémái		Total
		0	1	
0	@19_8Nemadódtakfegyelmezésiproblémák	99	29	128
1	@19_8Nemadódtakfegyelmezésiproblémák	27	24	51
	Total	126	53	179

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)		
Pearson Chi-Square	10,420 <sup>a</sup>	1	,001				
Continuity Correction <sup>b</sup>	9,282	1	,002				
Likelihood Ratio	9,983	1	,002				
Fisher's Exact Test						,002	,001
Linear-by-Linear Association	10,362	1	,001				
N of Valid Cases	179						

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,10.

b. Computed only for a 2x2 table

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,241	,001
	Cramer's V	,241	,001
N of Valid Cases		179	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**A tanulói motiválatlanság mint probléma észlelése és a tanulói motiváció mint elvárás kapcsolata**

**Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
	@13_7Tanulóimotiválatlanság *	179	100,0%	0	0,0%	179
@17_1tanulókmotivációja						

\* @13\_7Tanulóimotiválatlanság \* @17\_1tanulókmotivációja

**Crosstabulation**

Count

	Count	@17_1tanulókmotivációja		Total
		0	1	
@13_7Tanulóimotiválatlanság	0	4	1	5
	1	5	1	6
	2	9	6	15
	3	5	11	16
	4	10	43	53
	5	9	75	84
Total		42	137	179

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	40,792 <sup>a</sup>	5	,000
Likelihood Ratio	36,029	5	,000
Linear-by-Linear Association	38,140	1	,000
N of Valid Cases	179		

a. 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,17.

			Value
Nominal by Interval	Eta	@13_7Tanulóimotiválatlanság	,463
		Dependent	
		@17_1tanulók motivációja	,477
		Dependent	

## A gimnáziumban dolgozó tanárok keresztábra-elemzéses vizsgálatának eredményei

### A tanóra és tantárgy szeretetére vonatkozó elvárás közti összefüggés

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
@20_6Haadiákokszeretikantárgyá	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%
t * @20_5Haadiákokszeretikazórát						

@20\_6Haadiákokszeretikantárgyát \* @20\_5Haadiákokszeretikazórát Crosstabulation

		@20_5Haadiákokszeretikazórát		Total
		0	1	
@20_6Haadiákokszeretikantárgyá	0	60	32	92
t	1	22	36	58
Total		82	68	150

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	10,687 <sup>a</sup>	1	,001		
Continuity Correction <sup>b</sup>	9,615	1	,002		
Likelihood Ratio	10,763	1	,001		
Fisher's Exact Test				,001	,001
Linear-by-Linear Association	10,616	1	,001		
N of Valid Cases	150				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 26,29.

b. Computed only for a 2x2 table

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,267	,001
	Cramer's V	,267	,001
N of Valid Cases		150	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**A tanulói motiváltság mint eredményes munkavégzés feltételének összefüggése egyéb eredményes munkavégzést befolyásoló tényezőkkel**

**Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
@18_2Tanulókmotivációja * @18_1életszerűfeladatokatadok	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%
@18_2Tanulókmotivációja * @18_5Mentálisállapotomközérzetem	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%
@18_2Tanulókmotivációja *	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%
@18_8Átgondolttervezésésadaptívmegevalósítás	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%
@18_2Tanulókmotivációja * @18_6Módszertanifelkészültségem	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%
@18_2Tanulókmotivációja * @18_9Tanulókkalvalókapcsolat	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%

**@18\_2Tanulókmotivációja \* @18\_1életszerűfeladatokatadok**

**Crosstab**

		@18_1életszerűfeladatokatadok		Total
		0	1	
@18_2Tanulókmotivációja	0	39	44	83
	1	55	12	67
Total		94	56	150

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	19,525 <sup>a</sup>	1	,000		
Continuity Correction <sup>b</sup>	18,053	1	,000		
Likelihood Ratio	20,466	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	19,394	1	,000		
N of Valid Cases	150				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25,01.

b. Computed only for a 2x2 table

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-,361	,000
	Cramer's V	,361	,000
N of Valid Cases		150	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**A tanulók motiációjára vonatkozó elvárás és a velük való kedvező kapcsolat mint érték azonosítása közötti összefüggés**

@18\_2Tanulókmotivációja \* @18\_9Tanulókkalvalókapcsolat

**Crosstab**

		Count		Total
		@18_9Tanulókkalvalókapcsolat		
		0	1	
@18_2Tanulókmotivációja	0	20	63	83
	1	38	29	67
Total		58	92	150

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	16,634 <sup>a</sup>	1	,000	,000	,000
Continuity Correction <sup>b</sup>	15,287	1	,000		
Likelihood Ratio	16,838	1	,000		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	16,523	1	,000		
N of Valid Cases	150				

- a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25,91.
- b. Computed only for a 2x2 table

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-,333	,000
	Cramer's V	,333	,000
N of Valid Cases		150	

- a. Not assuming the null hypothesis.



**Tanulók motiváltságára és tanulói kapcsolatra vonatkozó elvárások összefüggése azon gimnáziumi tanárok körében, akiket nem vagy inkább nem zavar a tanulók társaikat érintő verbális zaklatása**

**Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
@18_2Tanulókmotivációja *	65	100,0%	0	0,0%	65	100,0%
@18_9Tanulókkalvalókapcsolat						

**@18\_2Tanulókmotivációja \* @18\_9Tanulókkalvalókapcsolat**

**Crosstabulation**

		@18_9Tanulókkalvalókapcsolat		Total
		0	1	
@18_2Tanulókmotivációja	0	8	26	34
	1	20	11	31
Total		28	37	65

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	11,109 <sup>a</sup>	1	,001		
Continuity Correction <sup>b</sup>	9,501	1	,002		
Likelihood Ratio	11,434	1	,001		
Fisher's Exact Test				,001	,001
Linear-by-Linear Association	10,938	1	,001		
N of Valid Cases	65				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,35.

b. Computed only for a 2x2 table

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-,413	,001
	Cramer's V	,413	,001
N of Valid Cases		65	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## Gimnáziumi tanulók felkészülési hajlandóságának összefüggései a tanárgy kedveltségével

	matematika	Matematika Mindig felkészülök ezekre az órákra.	magyar	Magyar Mindig felkészülök ezekre az órákra.	fizika	Fizika Mindig felkészülök ezekre az órákra.	földrajz	Földrajz Mindig felkészülök ezekre az órákra.	1. idegen nyelv	1. Idegen nyelv Mindig felkészülök ezekre az órákra.	2. idegen nyelv	2. Idegen nyelv Mindig felkészülök ezekre az órákra.	informatika	Informatika Mindig felkészülök ezekre az órákra.	
matematika	r	1	,433**	,206*	-,043	,285	,149	,220	-,072	,314**	-,014	,197	,136	,184	,026
	p		,000	,038	,679	,013	,373	,058	,652	,001	,900	,054	,309	,070	,840
	N	102	98	102	93	75	38	75	41	102	82	96	58	98	62
Matematika Mindig felkészülök ezekre az órákra.	r	,433**	1	,204*	,483**	,356	,555**	,313**	,351*	,345**	,399**	,195	,441**	,266**	,420**
	p	,000		,044	,000	,002	,000	,008	,026	,001	,000	,062	,001	,010	,001
	N	98	98	98	92	71	37	71	40	98	81	92	57	94	61
magyar	r	,206*	,204*	1	,440**	,008	-,034	,106	-,186	,152	,121	,206*	,209	,178	,121
	p	,038	,044		,000	,943	,838	,367	,243	,127	,278	,044	,115	,080	,349
	N	102	98	102	93	75	38	75	41	102	82	96	58	98	62
Magyar Mindig felkészülök ezekre az órákra.	r	-,043	,483**	,440**	1	,116	,373*	,166	,153	,255	,553**	,126	,380**	,026	,394**
	p	,679	,000	,000		,354	,023	,184	,346	,014	,000	,246	,004	,807	,002
	N	93	92	93	93	66	37	66	40	93	81	87	57	89	60
fizika	r	,285*	,356**	,008	,116	1	,535**	,425**	,317*	,000	,159	,209	,336	-,012	,010
	p	,013	,002	,943	,354		,001	,000	,043	,999	,245	,084	,065	,916	,943
	N	75	71	75	66	75	38	75	41	75	55	69	31	75	51
Fizika Mindig felkészülök ezekre az órákra.	r	,149	,555**	-,034	,373*	,535**	1	,262	,359	,206	,187	-,047	,512**	,106	,139
	p	,373	,000	,838	,023	,001		,112	,051	,214	,289	,787	,005	,527	,457
	N	38	37	38	37	38	38	38	30	38	34	35	29	38	31
földrajz	r	,220	,313**	,106	,166	,425**	,262	1	,630**	,384**	,346**	,152	,364*	,099	,069
	p	,058	,008	,367	,184	,000	,112	,000	,001	,010	,010	,212	,044	,399	,632
	N	75	71	75	66	75	38	75	41	75	55	69	31	75	51
Földrajz Mindig felkészülök ezekre az órákra.	r	-,072	,351*	-,186	,153	,317*	,359	,630**	1	,402**	,652**	-,093	,250	-,195	,013
	p	,652	,026	,243	,346	,043	,051	,000	,009	,000	,577	,217	,221	,942	
	N	41	40	41	40	41	30	41	41	41	39	38	26	41	35
1. idegen nyelv	r	,314**	,345**	,152	,255**	,000	,206	,384**	,402**	1	,578**	,458**	,389**	,091	,088
	p	,001	,001	,127	,014	,999	,214	,001	,009	,000	,000	,000	,003	,374	,495
	N	102	98	102	93	75	38	75	41	102	82	96	58	98	62
1. idegen nyelv Mindig felkészülök ezekre az órákra.	r	-,014	,399**	,121	,553**	,159	,187	,346**	,652**	,578**	1	,297**	,377**	,049	,292
	p	,900	,000	,278	,000	,245	,289	,010	,000	,000	,000	,009	,004	,673	,025
	N	82	81	82	81	55	34	55	39	82	82	76	56	78	59
2. idegen nyelv	r	,197	,195	,206*	,126	,209	-,047	,152	-,093	,458**	,297**	1	,528**	-,219*	-,060
	p	,054	,062	,044	,246	,084	,787	,212	,577	,000	,009		,000	,036	,658
	N	96	92	96	87	69	35	69	38	96	76	96	56	92	56
2. idegen nyelv Mindig felkészülök ezekre az órákra.	r	,136	,441**	,209	,380**	,336	,512**	,364*	,250	,389**	,377**	,528**	1	-,015	,161
	p	,309	,001	,115	,004	,065	,005	,044	,217	,003	,004	,000		,912	,340
	N	58	57	58	57	31	29	31	26	58	56	56	58	54	37
informatika	r	,184	,266**	,178	,026	-,012	,106	,099	-,195	,091	,049	-,219*	-,015	1	,238
	p	,070	,010	,080	,807	,916	,527	,399	,221	,374	,673	,036	,912		,062
	N	98	94	98	89	75	38	75	41	98	78	92	54	98	62
informatika Mindig felkészülök ezekre az órákra.	r	,026	,420**	,121	,394**	,010	,139	,069	,013	,088	,292*	-,060	,161	,238	1
	p	,840	,001	,349	,002	,943	,457	,632	,942	,495	,025	,658	,340	,062	
	N	62	61	62	60	51	31	51	35	62	59	56	37	62	62

## A legkedveltebb és legkevésbé kedvelt tantárgyakra vonatkozó felkészülési hajlandóság a megerősítő mérésben részt vevő gimnáziumi tanulók körében

	matematika	Matematika. Mindig felkészülök ezekre az órákra.	magyar	Magyar. Mindig felkészülök ezekre az órákra.	fizika	Fizika. Mindig felkészülök ezekre az órákra.	földrajz	Földrajz. Mindig felkészülök ezekre az órákra.	1. idegen nyelv	1. idegen nyelv. Mindig felkészülök ezekre az órákra.	2. idegen nyelv	2. idegen nyelv. Mindig felkészülök ezekre az órákra.	informatika	Informatika. Mindig felkészülök ezekre az órákra.	
matematika	r	,433"	,206"	-,043	,285	,149	,220	-,072	,314"	-,014	,197	,136	,184	,026	
	p	,000	,038	,679	,013	,373	,058	,652	,001	,900	,054	,309	,070	,840	
	N	102	98	102	93	75	38	75	41	102	82	96	58	98	62
Matematika. Mindig felkészülök ezekre az órákra.	r	,433"	1	,204"	,483"	,356"	,555"	,313"	,351"	,345"	,399"	,195	,441"	,266"	,420"
	p	,000		,044	,000	,002	,000	,008	,026	,001	,000	,062	,001	,010	,001
	N	98	98	98	92	71	37	71	40	98	81	92	57	94	61
magyar	r	,206"	,204"	1	,440"	,008	-,034	,106	-,186	,152	,121	,206"	,209	,178	,121
	p	,038	,044		,000	,943	,838	,367	,243	,127	,278	,044	,115	,080	,349
	N	102	98	102	93	75	38	75	41	102	82	96	58	98	62
Magyar. Mindig felkészülök ezekre az órákra.	r	-,043	,483"	,440"	1	,116	,373"	,166	,153	,255"	,553"	,126	,380"	,026	,394"
	p	,679	,000	,000		,354	,023	,184	,346	,014	,000	,246	,004	,807	,002
	N	93	92	93	93	66	37	66	40	93	81	87	57	89	60
fizika	r	,285"	,356"	,008	,116	1	,535"	,425"	,317"	,000	,159	,209	,336	-,012	,010
	p	,013	,002	,943	,354		,001	,000	,043	,999	,245	,084	,065	,916	,943
	N	75	71	75	66	75	38	75	41	75	55	69	31	75	51
Fizika. Mindig felkészülök ezekre az órákra.	r	,149	,555"	-,034	,373"	,535"	1	,262	,359	,206	,187	-,047	,512"	,106	,139
	p	,373	,000	,838	,023	,001		,112	,051	,214	,289	,787	,005	,527	,457
	N	38	37	38	37	38	38	38	30	38	34	35	29	38	31
földrajz	r	,220	,313"	,106	,166	,425"	,262	1	,630"	,384"	,346"	,152	,364"	,099	,069
	p	,058	,008	,367	,184	,000	,112		,000	,001	,010	,212	,044	,399	,632
	N	75	71	75	66	75	38	75	41	75	55	69	31	75	51
Földrajz. Mindig felkészülök ezekre az órákra.	r	-,072	,351"	-,186	,153	,317"	,359	,630"	1	,402"	,652"	-,093	,250	-,195	,013
	p	,652	,026	,243	,346	,043	,051	,000		,009	,000	,577	,217	,221	,942
	N	41	40	41	40	41	30	41	41	41	39	38	26	41	35
1. idegen nyelv	r	,314"	,345"	,152	,255"	,000	,206	,384"	,402"	1	,578"	,458"	,389"	,091	,088
	p	,001	,001	,127	,014	,999	,214	,001	,009		,000	,000	,003	,374	,495
	N	102	98	102	93	75	38	75	41	102	82	96	58	98	62
1. idegen nyelv. Mindig felkészülök ezekre az órákra.	r	-,014	,399"	,121	,553"	,159	,187	,346"	,652"	,578"	1	,297"	,377"	,049	,292"
	p	,900	,000	,278	,000	,245	,289	,010	,000	,000		,009	,004	,673	,025
	N	82	81	82	81	55	34	55	39	82	82	76	56	78	59
2. idegen nyelv	r	,197	,195	,206"	,126	,209	-,047	,152	-,093	,458"	,297"	1	,528"	-,219"	-,060
	p	,054	,062	,044	,246	,084	,787	,212	,577	,000	,009		,000	,036	,658
	N	96	92	96	87	69	35	69	38	96	76	96	56	92	56
2. idegen nyelv. Mindig felkészülök ezekre az órákra.	r	,136	,441"	,209	,380"	,336	,512"	,364"	,250	,389"	,377"	,528"	1	-,015	,161
	p	,309	,001	,115	,004	,065	,005	,044	,217	,003	,004	,000		,912	,340
	N	58	57	58	57	31	29	31	26	58	56	56	58	54	37
informatika	r	,184	,266"	,178	,026	-,012	,106	,099	-,195	,091	,049	-,219"	-,015	1	,238
	p	,070	,010	,080	,807	,916	,527	,399	,221	,374	,673	,036	,912		,062
	N	98	94	98	89	75	38	75	41	98	78	92	54	98	62
informatika. Mindig felkészülök ezekre az órákra.	r	,026	,420"	,121	,394"	,010	,139	,069	,013	,088	,292"	-,060	,161	,238	1
	p	,840	,001	,349	,002	,943	,457	,632	,942	,495	,025	,658	,340	,062	
	N	62	61	62	60	51	31	51	35	62	59	56	37	62	62

**A dolgozatban bemutatott faktoranalízis részletei valamint mutatói**  
**Szakképzésben dolgozó tanárok eredményein végzett faktoranalízis részletei**

**KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,871
	Approx. Chi-Square	2420,900
Bartlett's Test of Sphericity	df	210
	Sig.	,000

**Goodness-of-fit Test**

Chi-Square	df	Sig.
273,347	132	,000

**Communalities**

	Initial	Extraction
13_1 [Házi feladatok hiánya]	1,000	,621
13_2 Késések	1,000	,547
13_3 Verekedés	1,000	,654
13_4 Egymás verbális zaklatása, bullying	1,000	,635
13_5 Óra alatti beszélgeté]	1,000	,556
13_6 Egy-egy tanuló kirekesztése	1,000	,621
13_7 Tanulói motiválatlanság	1,000	,488
13_8 Iskolai tárgyak rongálása	1,000	,581
13_9 Szenttelen hangneme a tanárok felé	1,000	,655
13_10 Hiányzások	1,000	,503

13_11 Alkoholfogyasztás	1,000	,734
13_12 Droghasználat	1,000	,731
13_13 Dohányzással kapcsolatos problémák	1,000	,677
13_14 Durva kifejezések használata a diákok között	1,000	,722
13_15 Fogyatékkal élő társak verbális bántalmazása, zaklatása	1,000	,858
13_16 Fogyatékkal élő osztálytársak kirekesztése	1,000	,852
13_17 Fogyatékkal élő osztálytársak fizikai bántalmazása	1,000	,887
13_18 Durva kifejezések használata a tanárral szemben	1,000	,654
13_19 Anyagi helyzeti különbségekből adódó konfliktusok	1,000	,566
13_20 Magas osztálylétszám	1,000	,639
13_21 Iskolai infrastruktúra hiánya	1,000	,562

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix<sup>a</sup>

	Component			
	1	2	3	4
13_1 [Házi feladatok hiánya]	,261	,248	,586	-,385
13_2 Késések	,384	,392	,261	-,422
13_3 Verekedés	,791	-,164	,012	-,036

13_4	Egymás zaklatása, bullying	verbális	,774	,167	-,079	-,039
13_5	Óra alatti beszélgeté]		,591	,413	,189	,001
13_6	Egy-egy kirekesztése	tanuló	,720	,134	,246	,157
13_7	Tanulói motiválatlanság		,487	,484	-,093	,089
13_8	Iskolai tárgyak rongálása		,735	,124	,008	,158
13_9	Szemtelen hangnem a tanárok felé		,758	,258	-,122	-,005
13_10	Hiányzások		,404	,527	-,023	-,248
13_11	Alkoholfogyasztás		,703	-,424	-,228	-,090
13_12	Droghasználat		,718	-,343	-,289	-,122
13_13	Dohányzással kapcsolatos problémák		,586	,161	-,529	-,165
13_14	Durva kifejezések használata a diákok között		,721	,368	-,251	,053
13_15	Fogyatékkal élő társak verbális bántalmazása, zaklatása		,776	-,471	,176	-,049
13_16	Fogyatékkal élő osztálytársak kirekesztése	élő	,768	-,470	,199	-,052
13_17	Fogyatékkal élő osztálytársak bántalmazása	élő fizikai	,745	-,566	,108	-,009
13_18	Durva kifejezések használata a tanárral szemben		,802	,084	-,062	-,014
13_19	Anyagi különbségekből adódó konfliktusok	helyzeti adódó	,714	-,207	,108	,043
13_20	Magas osztálylétszám		,367	,046	,404	,582
13_21	Iskolai infrastruktúra hiánya		,367	,290	-,096	,578

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
a. 4 components extracted.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	8,864	42,211	42,211	8,864	42,211	42,211	5,877	27,984	27,984
2	2,410	11,478	53,690	2,410	11,478	53,690	4,358	20,753	48,737
3	1,286	6,124	59,814	1,286	6,124	59,814	1,757	8,367	57,104
4	1,181	5,624	65,438	1,181	5,624	65,438	1,750	8,334	65,438
5	,939	4,472	69,910						
6	,792	3,771	73,681						
7	,731	3,482	77,163						
8	,665	3,165	80,328						
9	,629	2,993	83,321						
10	,574	2,735	86,056						
11	,532	2,534	88,591						
12	,502	2,390	90,981						
13	,443	2,107	93,088						
14	,370	1,761	94,849						
15	,303	1,445	96,294						
16	,237	1,128	97,422						
17	,185	,883	98,305						
18	,160	,762	99,067						
19	,090	,431	99,498						
20	,069	,330	99,828						
21	,036	,172	100,000						

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4
1	,734	,589	,217	,258
2	-,669	,626	,361	,174
3	,034	-,510	,727	,459
4	-,106	-,032	-,543	,832

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

**Gimnáziumban dolgozó tanárok eredményein végzett faktoranalízis részletei**

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,901
Approx. Chi-Square		2723,754
Bartlett's Test of Sphericity	df	210
	Sig.	,000

**Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	9,958	47,419	47,419	9,958	47,419	47,419	6,375	30,356	30,356
2	2,532	12,057	59,476	2,532	12,057	59,476	4,177	19,890	50,246
3	1,254	5,970	65,446	1,254	5,970	65,446	2,604	12,398	62,644
4	1,053	5,016	70,462	1,053	5,016	70,462	1,642	7,819	70,462
5	,846	4,027	74,489						
6	,703	3,346	77,835						
7	,687	3,270	81,105						
8	,619	2,949	84,054						
9	,567	2,698	86,752						
10	,485	2,311	89,063						
11	,460	2,189	91,252						
12	,351	1,673	92,925						
13	,338	1,610	94,536						
14	,295	1,402	95,938						
15	,258	1,228	97,167						
16	,221	1,053	98,220						
17	,143	,679	98,899						
18	,121	,578	99,477						
19	,079	,374	99,851						
20	,022	,105	99,956						
21	,009	,044	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component			
	1	2	3	4
13_1 Milyen mértékben akadályozzák az Ön osztálytermi munkáját a következő tényezők? Amennyiben az Önök intézményében az adott jelenség nem figyelhető meg, illetve nem értelmezhető az Önök vonatkozásában, úgy 0-s kódot adjon! (0=nincs ilyen, nem értelmezhető iskolánk vonatkozásában; 1=egyáltalán nem akadályoz; 2=kis mértékben akadályoz; 3=akadályoz is meg nem is; 4=akadályoz; 5= jelentős mértékben akadályoz.) [Házi feladatok hiánya]	,294	,452	,351	-,455
13_2 Késések	,382	,599	,180	-,193
13_3 Verekedés	,853	-,317	,075	-,074
13_4 Egymás verbális zaklatása, bullying	,753	,019	-,079	,270
13_5 Óra alatti beszélgetés	,477	,522	,109	,305
13_6 Egy-egy tanuló kirekesztése	,691	,234	-,301	,211



13_7 Tanulói motivátlanság	,495	,543	,050	-,212
13_8 Iskolai tárgyak rongálása	,761	,143	-,362	,009
13_9 Szemtelen hangnem a tanárok felé	,763	,316	-,245	,032
13_10 Hiányzások	,541	,465	,040	-,303
13_11 Alkoholfogyasztás	,790	-,385	,237	,026
13_12 Droghasználat	,797	-,409	,222	-,018
13_13 Dohányzással kapcsolatos problémák	,661	-,284	,183	,089
13_14 Durva kifejezések használata a diákok között	,753	,228	-,197	,233
13_15 Fogyatékkal élő társak verbális bántalmazása, zaklatása	,866	-,344	-,019	-,186
13_16 Fogyatékkal élő osztálytársak kirekesztése	,859	-,368	,026	-,182
13_17 Fogyatékkal élő osztálytársak fizikai bántalmazása	,856	-,336	-,035	-,178
13_18 Durva kifejezések használata a tanárral szemben	,820	-,040	-,151	-,199
13_19 Anyagi helyzeti különbségekből adódó konfliktusok	,731	,078	-,273	,194
13_20 Magas osztálylétszám	,408	,291	,384	,247
13_21 Iskolai infrastruktúra hiánya	,415	,048	,603	,392

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
a. 4 components extracted.

## Tanárok eredményein végzett kétmintás t-próbák

Group Statistics					
	2_8_1 kétmintástpróbaosztanárokköszes1szakképzés2gimnázium	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
12_1 Értékeli a következő tényezők fontosságát, attól függően, hogy meglátása szerint milyen mértékben szükségesek ahhoz, hogy jelen munkahelyén Ön jó/eredményes, hatékony/kompetens tanár legyen! [tolerancia a kollégák vonatkozásában]	1	176	4,64	,579	,044
	2	147	4,53	,830	,068
12_2 tolerancia a diákok vonatkozásában	1	177	4,49	,613	,046
	2	147	4,46	,796	,066
12_3 tolerancia a szülők vonatkozásában	1	177	3,93	,863	,065
	2	145	4,01	,874	,073
12_4 empátia a kollégák irányában	1	177	4,27	,701	,053
	2	147	4,52	,797	,066
12_5 empátia a tanulók irányában	1	177	4,60	,585	,044
	2	141	4,64	,759	,064
12_6 empátia a szülők irányában	1	177	4,02	,863	,065
	2	145	4,03	,833	,069
12_7 módszertani felkészültség	1	178	4,67	,568	,043
	2	145	4,63	,790	,066
12_8 osztálytermi munka differenciálása	1	176	3,89	,937	,071
	2	144	3,81	,946	,079
12_9 osztálytermi munka megtervezése	1	177	4,24	,860	,065
	2	143	4,27	,880	,074

### Independent Samples Test

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	

									Lower	Upper	
12_1	Értékelje a következő tényezők fontosságát, attól függően, hogy meglátása szerint milyen mértékben szükségesek ahhoz, hogy jelen munkahelyén Ön jó/eredményes, hatékony/kompetens tanár legyen! [tolerancia a kollégák vonatkozásában]	Equal variances assumed	5,421	,021	1,343	321	,180	,106	,079	-,049	,261
		Equal variances not assumed			1,302	253,879	,194	,106	,081	-,054	,266
12_2	tolerancia a diákok vonatkozásában	Equal variances assumed	1,710	,192	,297	322	,766	,023	,078	-,131	,177
		Equal variances not assumed			,290	270,824	,772	,023	,080	-,135	,181
12_3	tolerancia a szülők vonatkozásában	Equal variances assumed	,499	,480	-,839	320	,402	-,082	,097	-,273	,110
		Equal variances not assumed			-,838	306,181	,403	-,082	,097	-,273	,110
12_4	empátia a kollégák irányában	Equal variances assumed	,314	,576	-3,103	322	,002	-,258	,083	-,422	-,095
		Equal variances not assumed			-3,066	293,498	,002	-,258	,084	-,424	-,092
12_5	empátia a tanulók irányában	Equal variances assumed	,096	,757	-,448	316	,654	-,034	,075	-,182	,115
		Equal variances not assumed			-,435	258,143	,664	-,034	,078	-,187	,119
12_6	empátia a szülők irányában	Equal variances assumed	,133	,715	-,112	320	,911	-,011	,095	-,198	,177
		Equal variances not assumed			-,112	311,478	,911	-,011	,095	-,197	,176
12_7	módszertani felkészültség	Equal variances assumed	2,626	,106	,615	321	,539	,047	,076	-,102	,196
		Equal variances not assumed			,595	254,125	,552	,047	,078	-,107	,201
12_8	osztálytermi munka differenciálása	Equal variances assumed	,387	,534	,698	318	,485	,074	,106	-,134	,282
		Equal variances not assumed			,698	304,476	,486	,074	,106	-,134	,282
12_9	osztálytermi munka megtervezése	Equal variances assumed	,008	,928	-,291	318	,771	-,028	,098	-,221	,164
		Equal variances not assumed			-,291	301,030	,772	-,028	,098	-,221	,164

### T-Test

#### Group Statistics

	2_8_1 kétmintástpróba	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
13_1	Milyen mértékben akadályozzák az Ön osztálytermi munkáját a következő tényezők? Amennyiben az Önök intézményében az adott jelenség nem figyelhető meg, illetve nem értelmezhető az Önök vonatkozásában, úgy 0-s kódot adjon! (0=nincs ilyen, nem értelmezhető iskolánk vonatkozásában; 1=egáltalán nem akadályoz; 2=kis mértékben akadályoz; 3=akadályoz is meg nem is; 4=akadályoz; 5= jelentős mértékben akadályoz.) [Házi feladatok hiánya]	176	2,67	1,502	,113
13_2	Késések	147	2,47	1,240	,102
13_3	Verekedés	176	1,18	1,684	,127
13_4	Egymás verbális zaklatása), bullying	147	,56	1,355	,112
13_5	Óra alatti beszélgeté]	177	2,28	1,742	,131
13_6	Egy-egy tanuló kirekesztése	147	1,31	1,480	,122
13_7	Tanulói motivátlanság	178	3,17	1,392	,104
		147	2,37	1,325	,109
		177	2,09	1,618	,122
		146	1,64	1,522	,126
		176	4,06	1,201	,091
		147	3,39	1,436	,118

13_8	Iskolai tárgyak	1	175	1,97	1,725	,130
	rongálása	2	144	1,19	1,578	,131
13_9	Szemtelen hangnem a tanárok felé	1	177	2,45	1,699	,128
		2	145	1,53	1,659	,138
13_10	Hiányzások	1	178	3,10	1,394	,105
		2	146	2,40	1,382	,114
13_11	Alkoholfogyasztás	1	175	,89	1,430	,108
		2	146	,55	1,265	,105
13_12	Droghasználat	1	174	,97	1,489	,113
		2	147	,50	1,218	,100
13_13	Dohányzással kapcsolatos problémák	1	175	1,93	1,560	,118
		2	147	,91	1,249	,103
13_14	Durva kifejezések használata a diákok között	1	176	2,87	1,538	,116
		2	147	1,71	1,513	,125
13_15	Fogyatékkal élő társak verbális bántalmazása, zaklatása	1	175	1,04	1,577	,119
		2	147	,71	1,439	,119
13_16	Fogyatékkal élő osztálytársak kirekesztése	1	176	,98	1,534	,116
		2	146	,66	1,421	,118
13_17	Fogyatékkal élő osztálytársak fizikai bántalmazása	1	176	,78	1,523	,115
		2	145	,64	1,498	,124
13_18	Durva kifejezések használata a tanárral szemben	1	176	1,79	1,850	,139
		2	144	,97	1,655	,138
13_19	Anyagi helyzeti különbségekből adódó konfliktusok	1	172	1,49	1,420	,108
		2	147	1,27	1,317	,109
13_20	Magas osztálylétszám	1	177	2,38	1,735	,130
		2	147	2,48	1,644	,136
13_21	Iskolai infrastruktúra hiánya	1	177	2,83	1,779	,134
		2	147	2,22	1,699	,140

#### Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
13_1 Milyen mértékben akadályozzák az Ön osztálytermi munkáját a következő tényezők? Amennyiben az Önök intézményében az adott jelenség nem figyelhető meg, illetve nem értelmezhető az Önök vonatkozásában, úgy adjon! (0=nincs ilyen, nem értelmezhető iskolánk vonatkozásában; 1=egyáltalán nem akadályoz; 2=kis mértékben akadályoz; 3=akadályoz is meg nem is; 4=akadályoz; 5=jelentős mértékben akadályoz.) [Házi feladatok hiánya]	Equal variances assumed	8,730	,003	1,295	321	,196	,201	,155	-,104	,506
	Equal variances not assumed			1,318	320,962	,189	,201	,153	-,099	,501
13_2 Késések	Equal variances assumed	2,759	,098	6,745	320	,000	,974	,144	,690	1,259
	Equal variances not assumed			6,790	316,943	,000	,974	,144	,692	1,257
13_3 Verekedés	Equal variances assumed	18,810	,000	3,580	321	,000	,617	,172	,278	,956
	Equal variances not assumed			3,649	320,579	,000	,617	,169	,284	,950
13_4 Egymás, verbális	Equal variances assumed	11,786	,001	5,337	322	,000	,970	,182	,612	1,327

zaklatása, bullying	Equal variances not assumed			5,418	321,828	,000	,970	,179	,617	1,322
	Equal variances assumed	1,046	,307	5,279	323	,000	,801	,152	,503	1,100
13_5 Óra alatti beszélgetés	Equal variances not assumed			5,304	316,556	,000	,801	,151	,504	1,098
	Equal variances assumed	,098	,755	2,575	321	,010	,453	,176	,107	,800
13_6 Egy-egy tanuló kirekesztése	Equal variances not assumed			2,590	315,477	,010	,453	,175	,109	,798
	Equal variances assumed	14,564	,000	4,553	321	,000	,668	,147	,379	,957
13_7 Tanulói motiválatlanság	Equal variances not assumed			4,481	285,161	,000	,668	,149	,375	,961
	Equal variances assumed	3,519	,062	4,166	317	,000	,778	,187	,411	1,146
13_8 Iskolai tárgyak rongálása	Equal variances not assumed			4,203	313,446	,000	,778	,185	,414	1,143
	Equal variances assumed	2,062	,152	4,892	320	,000	,921	,188	,551	1,291
13_9 Szemtelen hangnem a tanárok felé	Equal variances not assumed			4,904	310,328	,000	,921	,188	,551	1,290
	Equal variances assumed	,029	,864	4,539	322	,000	,704	,155	,399	1,009
13_10 Hiányzások	Equal variances not assumed			4,543	310,755	,000	,704	,155	,399	1,009
	Equal variances assumed	4,176	,042	2,175	319	,030	,331	,152	,032	,630
13_11 Alkoholfogyasztás	Equal variances not assumed			2,199	317,880	,029	,331	,150	,035	,627
	Equal variances assumed	10,143	,002	3,051	319	,002	,469	,154	,167	,771
13_12 Droghasználat	Equal variances not assumed			3,102	318,684	,002	,469	,151	,172	,766
	Equal variances assumed	18,582	,000	6,391	320	,000	1,020	,160	,706	1,334
13_13 Dohányzással kapcsolatos problémák	Equal variances not assumed			6,514	319,309	,000	1,020	,157	,712	1,328
	Equal variances assumed	,046	,830	6,810	321	,000	1,162	,171	,826	1,497
13_14 Durva kifejezések használata a diákok között	Equal variances not assumed			6,820	312,515	,000	1,162	,170	,827	1,497
	Equal variances assumed	3,503	,062	1,961	320	,051	,333	,170	-,001	,666
13_15 Fogyatékkal élő társak verbális bántalmazása, zaklatása	Equal variances not assumed			1,977	317,780	,049	,333	,168	,002	,664
	Equal variances assumed	3,305	,070	1,925	320	,055	,320	,166	-,007	,647
13_16 Fogyatékkal élő osztálytársak kirekesztése	Equal variances not assumed			1,938	316,093	,053	,320	,165	-,005	,644
	Equal variances assumed	,411	,522	,842	319	,401	,143	,170	-,191	,476
13_17 Fogyatékkal élő osztálytársak fizikai bántalmazása	Equal variances not assumed			,843	309,133	,400	,143	,169	-,190	,476
	Equal variances assumed	11,092	,001	4,121	318	,000	,818	,198	,427	1,208
13_18 Durva kifejezések használata a tanárral szemben	Equal variances not assumed			4,167	315,441	,000	,818	,196	,432	1,204
	Equal variances assumed	1,710	,192	1,402	317	,162	,216	,154	-,087	,520
13_19 Anyagi helyzeti különbségekből adódó konfliktusok	Equal variances not assumed			1,410	314,890	,160	,216	,153	-,085	,518
	Equal variances assumed	1,871	,172	-,487	322	,627	-,092	,189	-,464	,280
13_20 Magas osztálylétszám	Equal variances not assumed			-,489	316,426	,625	-,092	,188	-,462	,278
	Equal variances assumed	,635	,426	3,115	322	,002	,606	,195	,223	,989
13_21 Iskolai infrastruktúra hiánya	Equal variances not assumed			3,129	315,736	,002	,606	,194	,225	,987

## Szakképzésben tanulók részmintáinak eredményein elvégzett kétmintás t-próbák

Group Statistics

	2_1 Milyen képzéstípusban tanulsz? 0 szakközépiskola 1Szakgimnázium	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
11_1 Aszerint válaszold meg a következő kérdést, hogy milyen mértékben jellemző az általad LEGKEVEÉSBÉ KEDVELT közismereti tantárgy oktatására! [Segít abban, hogy fejlődjön a szókincsem, nyelvi stílusom, matektudásom, gondolkodásmódom.]	0	45	2,47	1,236	,184
	1	60	2,78	1,379	,178
11_2 Gyakorlatias, a későbbi munkám során hasznosítható. (egyértelmű számomra, mit miért kell tanulnom, hogyan tudom hasznosítani a jövőben.)	0	43	2,63	1,215	,185
	1	61	2,77	1,283	,164
11_3 Számonkérések csak a félév során egy-két alkalommal, valamilyen meghatározott, átfogó feladat elvégzését követően vannak.	0	38	1,95	,928	,151
	1	59	2,07	1,158	,151
11_4 Jól érzem magam az órán.	0	43	2,44	1,161	,177
	1	61	2,98	1,335	,171
11_5 Jó a kapcsolatom a tanárral.	0	44	2,68	1,253	,189
	1	61	3,28	1,343	,172
11_6 Tanórai rendszerességgel érdemjegy formájában visszajelzést kapok a tanulmányi teljesítményemről.	0	39	2,46	1,189	,190
	1	58	2,57	1,216	,160
11_7 A tanár rendszerint kedves velem.	0	41	3,10	1,200	,187
	1	60	3,07	1,351	,174
11_8 Jó eredményeim vannak a tantárgyból.	0	42	2,74	,964	,149
	1	60	2,90	1,130	,146
11_9 Felkészültnek érzem magam e tárgyból a továbbtanulásra.	0	42	2,55	1,253	,193
	1	62	2,63	1,244	,158
11_10 Érdekesek a feladatok.	0	42	2,24	,958	,148
	1	60	2,67	1,145	,148
11_11 Érdekel, amit ezeken az órákon tanulunk.	0	42	2,76	1,165	,180
	1	58	2,84	1,399	,184
11_12 Segíti a szakmai tárgyak tanulását is.	0	45	2,49	1,254	,187
	1	56	2,43	1,319	,176
11_13 Ha nem értek valamit, megkérdezhetem a tanártól.	0	42	3,24	1,206	,186
	1	58	3,00	1,402	,184
11_14 A tanárt érdekli, hogy egy-egy kérdésben mi a véleményem.	0	43	2,95	1,234	,188
	1	61	2,90	1,469	,188
11_15 A tanár igyekszik a jó tulajdonságaimat megismerni.	0	39	2,67	1,243	,199
	1	61	2,95	1,431	,183
11_16 A tanáromnak fontos, hogy jó tanulmányi eredményt érjek el.	0	41	3,15	1,216	,190
	1	63	2,90	1,329	,167
11_17 Sokféle módszerrel tanít a tanár.]	0	42	2,60	,885	,137
	1	60	2,53	1,295	,167
11_18 Személyre szabott feladatokat ad a tanár.	0	42	2,60	1,014	,156
	1	59	2,36	1,214	,158
11_19 Ha valamit nem tudok	0	42	3,24	1,226	,189

megcsinálni, a tanár segít.	1	60	3,07	1,339	,173
11_20 Olyan alaptudást ad, ami hozzásegít a sikeres érettségéhez. (szakgimnazisták esetén)]	0 1	26 53	3,08 3,32	1,017 1,425	,199 ,196
11_21 Olyan alaptudást ad, ami hozzásegít az érettségit adó képzésre jelentkezéshez. (szakközépiskolások, szakiskolások esetében)	0 1	19 27	3,16 2,37	1,385 1,391	,318 ,268
11_22 A feladatok megoldásának illetve tananyag elsajátításának módját nem szabja meg, hanem lehetőségünk van egyedi útvonalak keresésére. (Kreativitásra serkent.)]	0 1	43 61	2,42 2,23	1,159 1,257	,177 ,161
11_23 Magas színvonalon folyik az oktatás.	0 1	42 60	2,90 2,93	,850 1,233	,131 ,159
11_24 Van lehetőségem versenyre menni.	0 1	42 60	1,95 2,53	1,147 1,255	,177 ,162
11_25 Elismerik a tudásomat. (pozitív visszajelzéseket kapok pl. dicséret, kis ötös/ piros pont.)	0 1	43 63	2,67 2,68	,944 1,202	,144 ,151
11_26 Figyelemfelkeltő, sok a szemléltetés az órán.	0 1	42 61	2,93 2,49	,973 1,206	,150 ,154
11_27 Számonkérés során a tanár a tanórán elhangzottakat, ott gyakorlatokat kéri számon.]	0 1	42 60	3,36 3,27	1,206 1,364	,186 ,176
11_28 Jellemzően átfogó utasítást ad a tanár, hogy milyen szempontok szerint kell elsajátítani egy tananyagot vagy megoldani egy feladatot.	0 1	41 58	3,07 2,91	1,127 1,367	,176 ,180
11_29 A tanár következetesen értékeli. (Mindig egyértelmű, milyen teljesítményért milyen érdemjegy jár.)	0 1	41 60	3,12 2,98	1,208 1,334	,189 ,172
11_30 Csendben, fegyelmezetten folyik a munka.	0 1	42 59	2,81 3,02	1,174 1,320	,181 ,172

#### Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
11_1 Aszerint meg a következő kérdést, hogy milyen mértékben jellemző az általad LEGKEVÉSBÉ KEDVELT közismereti tantárgy oktatására! [Segít abban, hogy fejlődjön a szókincsem, nyelvi stílusom, matektudásom, gondolkodásmódom.]	,919	,340	-,1217	103	,226	-,317	,260	-,833	,199
11_2 Gyakorlatias, a későbbi munkám során hasznosítható. (egyértelmű számomra, mit miért kell tanulnom, hogyan tudom hasznosítani a jövőben.)	,053	,818	-,570	102	,570	-,143	,250	-,639	,353
			-,576	93,513	,566	-,143	,248	-,634	,349

11_3	Számonkérések csak a félév során egy-két alkalommal, valamilyen meghatározott, átfogó feladat elvégzését követően vannak.	Equal variances assumed	4,499	,037	-,539	95	,591	-,120	,223	-,564	,323
		Equal variances not assumed			-,565	90,384	,573	-,120	,213	-,544	,303
		Equal variances assumed	,599	,441	-2,148	102	,034	-,542	,252	-1,042	-,042
11_4	Jól érzem magam az órán.	Equal variances not assumed			-2,201	97,505	,030	-,542	,246	-1,030	-,053
		Equal variances assumed	,557	,457	-2,310	103	,023	-,597	,258	-1,109	-,084
11_5	Jó a kapcsolat tanárral.	Equal variances not assumed			-2,336	96,365	,022	-,597	,256	-1,104	-,090
		Equal variances assumed	,014	,906	-,431	95	,668	-,107	,250	-,603	,388
11_6	Tanórai rendszerességgel érdemjegy formájában visszajelzést kapok a tanulmányi teljesítményemről.	Equal variances not assumed			-,432	82,903	,667	-,107	,248	-,602	,387
		Equal variances assumed	1,247	,267	,118	99	,906	,031	,262	-,489	,550
11_7	A tanár rendszerint kedves velem.	Equal variances not assumed			,121	92,342	,904	,031	,256	-,478	,539
		Equal variances assumed	,285	,595	-,755	100	,452	-,162	,214	-,587	,263
11_8	Jó eredményeim vannak a tantárgyból.	Equal variances not assumed			-,777	96,058	,439	-,162	,208	-,576	,252
		Equal variances assumed	,002	,963	-,326	102	,745	-,081	,249	-,576	,413
11_9	Felkészültek a tárgyból a továbbtanulásra.	Equal variances not assumed			-,326	87,746	,745	-,081	,250	-,578	,415
		Equal variances assumed	2,391	,125	-1,987	100	,050	-,429	,216	-,857	-,001
11_10	Érdekesekek a feladatok.	Equal variances not assumed			-2,050	96,760	,043	-,429	,209	-,843	-,014
		Equal variances assumed	2,361	,128	-,313	98	,755	-,083	,265	-,608	,442
11_11	Érdekel, amit ezeken az órákon tanulunk.	Equal variances not assumed			-,323	96,033	,748	-,083	,257	-,593	,427
		Equal variances assumed	,360	,550	,233	99	,816	,060	,258	-,452	,573
11_12	Segíti a szakmai tárgyak tanulását is.	Equal variances not assumed			,235	96,182	,815	,060	,257	-,450	,570
		Equal variances assumed	,451	,504	,888	98	,377	,238	,268	-,294	,770
11_13	Ha nem értek valamit, megkérdezhetem a tanártól.	Equal variances not assumed			,910	95,039	,365	,238	,262	-,281	,758
		Equal variances assumed	4,690	,033	,189	102	,850	,052	,274	-,492	,596
11_14	A tanárt érdekli, hogy egy-egy kérdésben mi a véleményem.	Equal variances not assumed			,195	98,810	,846	,052	,266	-,476	,580
		Equal variances assumed	,531	,468	-1,018	98	,311	-,284	,279	-,838	,270
11_15	A tanár igyekszik a jó tulajdonságaimat megismerni.	Equal variances not assumed			-1,051	89,163	,296	-,284	,270	-,822	,253
		Equal variances assumed	1,564	,214	,937	102	,351	,242	,258	-,270	,753
11_16	A tanáromnak fontos, hogy jó tanulmányi	Equal variances assumed									

eredményt érjek el.	Equal variances assumed	not			,954	90,907	,342	,242	,253	-,261	,744
11_17 Sokféle módszerrel tanít a tanár.]	Equal variances assumed		9,635	,002	,269	100	,789	,062	,230	-,395	,519
	Equal variances assumed	not			,287	99,961	,775	,062	,216	-,366	,490
11_18 Személyre szabott feladatokat ad a tanár.	Equal variances assumed		2,822	,096	1,044	99	,299	,239	,229	-,216	,694
	Equal variances assumed	not			1,076	96,427	,285	,239	,222	-,202	,681
11_19 Ha valamit nem tudok megcsinálni, a tanár segít.	Equal variances assumed		,370	,544	,659	100	,512	,171	,260	-,345	,688
	Equal variances assumed	not			,669	92,989	,505	,171	,256	-,337	,680
11_20 Olyan alaptudást ad, ami hozzáségít a sikeres érettségihez. (szakgimnazisták esetén)]	Equal variances assumed		6,716	,011	-,780	77	,438	-,244	,313	-,867	,379
	Equal variances assumed	not			-,873	66,631	,386	-,244	,279	-,802	,314
11_21 Olyan alaptudást ad, ami hozzáségít az érettségi adó képzésre jelentkezéshez. (szakközépiskolások, szakiskolások esetében)	Equal variances assumed		,063	,802	1,894	44	,065	,788	,416	-,050	1,625
	Equal variances assumed	not			1,896	39,012	,065	,788	,415	-,053	1,628
11_22 A feladatok megoldásának illetve tananyag elsajátításának módját nem szabja meg, hanem lehetőségünk van egyedi útvonalak keresésére. (Kreativitásra serkent.)]	Equal variances assumed		1,992	,161	,780	102	,437	,189	,242	-,292	,670
	Equal variances assumed	not			,791	94,844	,431	,189	,239	-,286	,664
11_23 Magas színvonalon folyik az oktatás.	Equal variances assumed		7,238	,008	-,130	100	,897	-,029	,220	-,465	,407
	Equal variances assumed	not			-,139	99,986	,890	-,029	,206	-,438	,381
11_24 Van lehetőségem versenyre menni.	Equal variances assumed		2,131	,148	- 2,383	100	,019	-,581	,244	-,1065	-,097
	Equal variances assumed	not			- 2,422	93,101	,017	-,581	,240	-,1057	-,105
11_25 Elismerik a tudásomat. (pozitív visszajelzéseket kapok pl. dicséret, kis ötös/ piros pont.)	Equal variances assumed		4,551	,035	-,037	104	,970	-,008	,219	-,442	,426
	Equal variances assumed	not			-,039	101,882	,969	-,008	,209	-,423	,406
11_26 Figyelemfelkeltő, sok a szemléltetés az órán.	Equal variances assumed		5,986	,016	1,950	101	,054	,437	,224	-,008	,881
	Equal variances assumed	not			2,028	98,396	,045	,437	,215	,010	,864
11_27 Számonkérés során a tanár a tanórán elhangzottakat, ott gyakoroltakat kéri számon.]	Equal variances assumed		,828	,365	,346	100	,730	,090	,262	-,429	,610
	Equal variances assumed	not			,353	94,582	,725	,090	,256	-,418	,599
11_28 Jellemzően átfogó utasítást ad a tanár, hogy milyen szempontok szerint kell elsajátítani egy tananyagot vagy megoldani egy feladatot.	Equal variances assumed		1,728	,192	,613	97	,541	,159	,260	-,356	,675
	Equal variances assumed	not			,634	94,650	,528	,159	,251	-,340	,658



11_29	A tanár következetesen értékkel. (Mindig egyértelmű, milyen teljesítményért milyen érdemjegy jár.)	Equal variances assumed	,995	,321	,533	99	,596	,139	,260	-,378	,655
		Equal variances not assumed			,543	91,397	,589	,139	,255	-,369	,646
		Equal variances assumed	,583	,447	-,815	99	,417	-,207	,255	-,713	,298
11_30	Csendben, fegyelméletten folyik a munka.	Equal variances not assumed			-,831	94,114	,408	-,207	,250	-,703	,288

## T-Test

### Group Statistics

	2_1 Milyen képzéstípusban tanulsz? 0szakközépiskola 1szakgimnázium	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
12_1	Aszerint válaszold meg a következő kérdést, hogy milyen mértékben jellemző az általad leginkább kedvelt közismereti tantárgy oktatására!Segítenek abban, hogy fejlődjön a szókinccsem, nyelvi stílusom, matektudásom, gondolkodásmódom.	46	3,54	1,110	,164
12_2	Gyakorlatiasak, a későbbi munkám során hasznosíthatóak. (egyértelmű számomra, mit miért kell tanulnom, hogyan tudom hasznosítani a jövőben.)	60	4,12	,904	,117
12_3	Számonkérések csak a félév során egy-két alkalommal, valamilyen meghatározott, átfogó feladat elvégzését követően vannak.	44	3,52	1,023	,154
12_4	Jól érzem magam az órákon.	61	3,85	1,062	,136
12_5	Jó a kapcsolat a tanárral.	44	3,05	,987	,149
12_6	Tanórai rendszerességgel érdemjegy formájában visszajelzést kapok a tanulmányi teljesítményemről.	60	2,25	1,144	,148
12_7	A tanár rendszerint kedves velem.	45	3,96	1,065	,159
12_8	Jó eredményeim vannak a tantárgyból.	61	4,16	,969	,124
12_9	Felkészültnek érzem magam e tárgyból a továbbtanulásra.	61	4,02	1,131	,170
12_10	Érdekesek a feladatok.	61	4,02	,922	,118
12_11	Segíti a szakmai tárgyak tanulását is.	45	2,78	,974	,145
12_12	Érdekel, amit ezeken az órákon tanulunk.	44	3,89	1,083	,163
12_13	Ha nem értek valamit, megkérdezhetem a tanártól.	61	3,93	,964	,123
12_14	A tanárt érdekli, hogy egy-egy kérdésben mi a véleményem.	44	3,45	1,247	,188
12_15	A tanár igyekszik a jó tulajdonságaimat megismerni.	61	3,62	1,128	,144
12_16	A tanáromnak fontos, hogy jó tanulmányi eredményt érjek el.	44	3,43	1,087	,164
12_17	Sokféle módszerrel tanít a tanár.	61	3,70	,989	,127
12_18	Személyre szabott feladatokat ad a tanár.	42	3,38	1,188	,183
12_19	Ha valamit nem tudok megcsinálni, a tanár segít.	60	3,70	1,212	,156
12_20	Olyan alaptudást ad, ami hozzásegít a sikeres érettségéhez. (szakgimnazisták esetén)]	44	3,50	1,151	,174
12_21	Olyan alaptudást ad, ami	60	3,52	1,172	,151
		44	3,59	1,187	,179
		61	3,79	1,051	,135
		44	4,02	,952	,144
		59	3,92	1,071	,139
		44	3,70	1,069	,161
		61	3,64	1,278	,164
		40	3,90	1,008	,159
		61	3,79	1,097	,140
		43	3,86	1,104	,168
		61	4,02	,957	,123
		43	3,58	1,029	,157
		60	3,77	1,095	,141
		42	3,05	1,125	,174
		60	3,28	1,316	,170
		43	4,14	,889	,136
		61	4,16	,879	,113
		24	3,79	1,021	,208
		53	4,08	1,089	,150
		22	3,55	1,143	,244

hozzásegít az érettségire adó képzésre jelentkezéshez. (szakközépiskolások, szakiskolások esetében)]	1	28	3,57	,920	,174
12_22 A feladatok megoldásának illetve tananyag elsajátításának módját nem szabja meg, hanem lehetőségünk van egyedi útvonalak keresésére. (Kreativitásra serkent.)]	0	43	3,14	,833	,127
12_23 Magas színvonalon folyik az oktatás.	1	43	3,42	,823	,126
12_24 Van lehetőségem versenyre menni.	0	62	3,77	1,062	,135
12_25 Elismerik a tudásomat. (dicséretet, pozitív visszajelzéseket kapok.)	1	42	2,31	1,220	,188
12_26 Figyelemfelkeltő, sok szemléltetés az órán.	0	60	3,00	1,378	,178
12_27 Számonkérés során a tanár a tanórán elhangzottakat, ott gyakoroltakat kéri számon.	0	44	3,45	1,066	,161
12_28 Jellemzően átfogó utasítást ad a tanár, hogy milyen szempontok szerint kell elsajátítani egy tananyagot vagy megoldani egy feladatot.	1	61	3,69	,992	,127
12_29 A tanár következetesen értékeli. (Mindig egyértelmű, milyen teljesítményért milyen érdemjegy jár.)	0	43	3,58	1,029	,157
12_30 Csendben, fegyelmezetten folyik a munka.	1	62	3,66	1,039	,132
	0	43	3,67	1,169	,178
	1	63	4,02	1,129	,142
	0	42	3,29	1,111	,171
	1	60	3,88	1,059	,137
	0	43	3,70	1,081	,165
	1	61	3,92	1,053	,135
	0	43	3,42	1,220	,186
	1	61	3,62	1,035	,133

#### Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	Test Sig.	t-test for Equality of Means								
			F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
12_1 Aszerint válaszold meg a következő kérdést, hogy milyen mértékben jellemző az általad leginkább kedvelt közismereti tantárgy oktatására! Segítenek abban, hogy fejlődjön a szókinccsem, nyelvi stílusom, matektudásom, gondolkodásmódom.	Equal variances assumed	1,782	,185	-2,931	104	,004	-,573	,196	-,961	-,185	
	Equal variances not assumed			-2,852	85,530	,005	-,573	,201	-,973	-,174	
12_2 Gyakorlatiasak, a későbbi munkám során hasznosíthatóak. (egyértelmű számomra, mit miért kell tanulnom, hogyan tudom hasznosítani a jövőben.)	Equal variances assumed	,136	,713	-1,594	103	,114	-,330	,207	-,740	,081	
	Equal variances not assumed			-1,604	94,801	,112	-,330	,206	-,738	,078	
12_3 Számonkérések csak a félév során egy-két alkalommal, valamilyen meghatározott, átfogó feladat elvégzését követően vannak.	Equal variances assumed	3,369	,069	3,708	102	,000	,795	,215	,370	1,221	
	Equal variances not assumed			3,793	99,252	,000	,795	,210	,379	1,212	
12_4 Jól érzem magam az órákon.	Equal variances assumed	,001	,975	-1,049	104	,297	-,208	,199	-,602	,186	
	Equal variances not assumed			-1,034	89,645	,304	-,208	,202	-,609	,192	
12_5 Jó a kapcsolatom tanárral.	Equal variances assumed	2,819	,096	,032	103	,975	,006	,201	-,392	,404	
	Equal variances not assumed			,031	80,801	,976	,006	,207	-,406	,419	

12_6	Tanórai rendszerességgel érdemjegy formájában visszajelzést kapok a tanulmányi teljesítményemről.	Equal variances assumed	2,707	,103	,108	104	,914	,024	,219	-,410	,458
		Equal variances not assumed			,112	103,096	,911	,024	,212	-,397	,444
12_7	A tanár rendszerint kedves velem.	Equal variances assumed	,665	,417	-,239	103	,811	-,048	,201	-,446	,350
		Equal variances not assumed			-,235	86,042	,815	-,048	,205	-,455	,359
12_8	Jó eredményeim vannak a tantárgyból.	Equal variances assumed	,940	,334	-,722	103	,472	-,168	,233	-,631	,294
		Equal variances not assumed			-,710	86,989	,479	-,168	,237	-,640	,303
12_9	Felkészültnék érzem magam e tárgyból a továbbtanulásra.	Equal variances assumed	,672	,414	-	103	,183	-,273	,204	-,678	,131
		Equal variances not assumed			-	1,319	87,368	,191	-,273	,207	-,685
12_10	Érdekesek a feladatok.	Equal variances assumed	,003	,960	-	100	,190	-,319	,242	-,799	,161
		Equal variances not assumed			-	1,324	89,454	,189	-,319	,241	-,798
12_11	Segíti a szakmai tárgyak tanulását is.	Equal variances assumed	,032	,859	-,072	102	,943	-,017	,231	-,475	,441
		Equal variances not assumed			-,072	93,715	,942	-,017	,230	-,474	,440
12_12	Érdekel, amit ezeken az órákon tanulunk.	Equal variances assumed	1,145	,287	-,893	103	,374	-,196	,220	-,631	,239
		Equal variances not assumed			-,875	85,688	,384	-,196	,224	-,641	,249
12_13	Ha nem értek valamit, megkérdezhetem a tanártól.	Equal variances assumed	2,191	,142	,528	101	,599	,107	,204	-,296	,511
		Equal variances not assumed			,537	97,861	,592	,107	,200	-,290	,505
12_14	A tanárt érdeklí, hogy egy-egy kérdésben mi a véleményem.	Equal variances assumed	1,670	,199	,276	103	,783	,065	,236	-,404	,534
		Equal variances not assumed			,284	100,681	,777	,065	,230	-,391	,521
12_15	A tanár igyekszik a jó tulajdonságaimat megismerni.	Equal variances assumed	1,728	,192	,523	99	,602	,113	,216	-,316	,542
		Equal variances not assumed			,533	88,459	,596	,113	,212	-,309	,535
12_16	A tanáromnak fontos, hogy jó tanulmányi eredményt érjek el.	Equal variances assumed	,237	,628	-,768	102	,444	-,156	,203	-,559	,247
		Equal variances not assumed			-,749	82,179	,456	-,156	,208	-,570	,258
12_17	Sokféle módszerrel tanít a tanár.	Equal variances assumed	,355	,553	-,868	101	,387	-,185	,213	-,609	,238
		Equal variances not assumed			-,877	93,837	,383	-,185	,211	-,605	,234
12_18	Személyre szabott feladatokat ad a tanár.	Equal variances assumed	2,155	,145	-,944	100	,348	-,236	,250	-,731	,260
		Equal variances not assumed			-,970	95,968	,334	-,236	,243	-,718	,246
12_19	Ha valamit nem tudok megcsinálni, a tanár segít.	Equal variances assumed	,094	,760	-,139	102	,890	-,024	,176	-,373	,324
		Equal variances not assumed			-,139	89,964	,890	-,024	,176	-,374	,326
12_20	Olyan alaptudást ad, ami hozzásegít a sikeres érettségizéshez. (szakgimnazisták esetén)]	Equal variances assumed	,244	,623	-	75	,284	-,284	,263	-,808	,240
		Equal variances not assumed			-	1,106	47,282	,274	-,284	,256	-,800
12_21	Olyan alaptudást ad, ami hozzásegít az érettségizésre jelentkezéshez. (szakközépiskolások, szakiskolások esetében)]	Equal variances assumed	1,111	,297	-,089	48	,929	-,026	,292	-,612	,560
		Equal variances not assumed			-,087	39,793	,931	-,026	,299	-,631	,579
12_22	A feladatok megoldásának illetve tananyag elsajátításának módját nem szabja meg, hanem lehetőségünk van egyedi útvonalak keresésére. (Kreativitásra serkent.)]	Equal variances assumed	5,639	,019	,351	101	,726	,073	,207	-,339	,484
		Equal variances not assumed			,371	100,999	,712	,073	,197	-,317	,463

12_23	Magas színvonalon folyik az oktatás.	Equal variances assumed	3,666	,058	-1,843	103	,068	-,356	,193	-,738	,027
		Equal variances not assumed			-1,929	101,665	,056	-,356	,184	-,721	,010
12_24	Van lehetőségem versenyre menni.	Equal variances assumed	,299	,586	-2,609	100	,010	-,690	,265	-,1215	-,166
		Equal variances not assumed			-2,667	94,546	,009	-,690	,259	-,1205	-,176
12_25	Elismerik a tudásomat. (dicséretet, pozitív visszajelzéseket kapok.)	Equal variances assumed	,292	,590	-1,155	103	,251	-,234	,203	-,636	,168
		Equal variances not assumed			-1,142	88,687	,257	-,234	,205	-,641	,173
12_26	Figyelemfelkeltő, sok a szemléltetés az órán.	Equal variances assumed	,140	,709	-,389	103	,698	-,080	,205	-,487	,328
		Equal variances not assumed			-,390	91,071	,698	-,080	,205	-,487	,327
12_27	Számonkérés során a tanár a tanórán elhangzottakat, ott gyakoroltakat kéri számon.	Equal variances assumed	,050	,824	-1,507	104	,135	-,341	,227	-,791	,108
		Equal variances not assumed			-1,497	88,224	,138	-,341	,228	-,795	,112
12_28	Jellemzően átfogó utasítást ad a tanár, hogy milyen szempontok szerint kell elsajátítani egy tananyagot vagy megoldani egy feladatot.	Equal variances assumed	,179	,673	-2,749	100	,007	-,598	,217	-,1029	-,166
		Equal variances not assumed			-2,726	85,686	,008	-,598	,219	-,1033	-,162
12_29	A tanár következetesen értékeli. (Mindig egyértelmű, milyen teljesítményért milyen érdemjegy jár.)	Equal variances assumed	,063	,803	-1,039	102	,301	-,220	,212	-,641	,200
		Equal variances not assumed			-1,035	89,111	,304	-,220	,213	-,644	,203
12_30	Csendben, fegyelmezetten folyik a munka.	Equal variances assumed	1,356	,247	-,920	102	,360	-,204	,222	-,645	,236
		Equal variances not assumed			-,895	80,906	,374	-,204	,228	-,659	,250

## T-Test

### Group Statistics

	2_1 Milyen képzéstípusban tanulsz? Oszakközépiskola 1 Szakgimnázium	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
13_1	Aszerint válaszold meg a következő kérdést, hogy milyen mértékben jellemző ÁLTALÁBAN a közismereti tantárgyak oktatására! Segít abban, hogy fejlődjön a szókincsem, nyelvi stílusom, matektudásom, gondolkodásmódom.	45	3,09	1,041	,155
13_2	Gyakorlatias, a későbbi munkám során hasznosítható. (egyértelmű számomra, mit miért kell tanulnom, hogyan tudom hasznosítani a jövőben.)]	62	3,71	1,092	,139
13_3	Számonkérések csak a félév során egy-két alkalommal, valamilyen meghatározott, átfogó feladat elvégzését követően vannak.]	42	3,07	1,135	,175
13_4	Jól érzem magam az órán.	62	3,74	1,055	,134
13_5	Jó a kapcsolatom a tanárral.	39	2,72	1,395	,223
13_6	Tanórai rendszerességgel érdemjegy formájában visszajelzést kapok a tanulmányi teljesítményemről.	62	2,42	1,337	,170
13_7	A tanár rendszerint kedves velem.	44	3,45	1,088	,164
13_8	Jó eredményeim vannak a tantárgyból.	62	4,06	,903	,115
13_9	Felkészültnek érzem magam e tárgyból a továbbtanulásra.	44	3,57	1,108	,167
13_10	Érdekesek a feladatok.	60	4,10	,817	,105
		40	2,95	1,280	,202
		62	3,15	1,185	,151
		43	3,37	1,092	,166
		61	3,95	,956	,122
		42	3,10	,983	,152
		59	3,68	,990	,129
		41	3,15	,989	,154
		61	3,69	1,009	,129
		41	3,07	1,034	,162
		59	3,85	,867	,113

13_11 Érdekel, amit ezeken az órákon tanulunk.	0	41	3,17	1,243	,194
	1	59	4,07	,980	,128
13_12 Segíti a szakmai tárgyak tanulását is.	0	31	2,90	1,136	,204
	1	60	3,60	1,196	,154
13_13 Ha nem értek valamit, megkérdézem a tanártól.	0	41	3,71	1,031	,161
	1	59	4,00	1,017	,132
13_14 A tanárt érdeklí, hogy egy-egy kérdésben mi a véleményem.	0	42	3,29	1,175	,181
	1	60	3,80	1,147	,148
13_15 A tanár igyekszik a jó tulajdonságaimat megismerni.	0	38	3,53	1,156	,188
	1	62	3,68	1,113	,141
13_16 A tanáromnak fontos, hogy jó tanulmányi eredményt érjek el.	0	40	3,58	,903	,143
	1	60	3,90	1,020	,132
13_17 Sokféle módszerrel tanít a tanár.	0	41	3,22	,909	,142
	1	60	3,63	1,221	,158
13_18 Személyre szabott feladatokat ad a tanár.	0	41	2,98	1,037	,162
	1	57	3,23	1,118	,148
13_19 Ha valamit nem tudok megcsinálni, a tanár segít.	0	41	3,76	1,044	,163
	1	61	4,03	,875	,112
13_20 Olyan alaptudást ad, ami hozzásegít a sikeres érettségizéshez. (szakgimnazisták esetén)	0	9	3,78	,667	,222
	1	52	4,27	1,012	,140
13_21 Olyan alaptudást ad, ami hozzásegít az érettségi adó képzésre jelentkezéshez. (szakközépiskolások, szakiskolások esetében)	0	34	3,35	1,012	,173
	1	28	4,11	,994	,188
13_22 A feladatok megoldásának illetve tananyag elsajátításának módját nem szabja meg, hanem lehetőségünk van egyedi útvonalak keresésére. (Kreativitásra serkent.)	0	37	2,51	1,096	,180
	1	60	3,35	1,351	,174
13_23 Magas színvonalon folyik az oktatás.	0	41	3,15	,910	,142
	1	62	3,56	1,034	,131
13_24 Van lehetőségem versenyre menni.	0	41	2,29	1,250	,195
	1	62	2,98	1,397	,177
13_25 Elismerik a tudásomat. (dicséretet, pozitív visszajelzéseket kapok.)	0	42	2,90	1,008	,155
	1	60	3,73	,972	,125
13_26 Figyelemfelkeltő, sok a szemléltetés az órán.	0	41	3,07	,905	,141
	1	61	3,62	,897	,115
13_27 Számonkérés során a tanár a tanórán elhangzottakat, ott gyakoroltakat kéri számon.	0	41	3,63	1,067	,167
	1	59	3,98	,991	,129
13_28 Jellemzően átfogó utasítást ad a tanár, hogy milyen szempontok szerint kell elsajátítani egy tananyagot vagy megoldani egy feladatot.	0	35	3,74	,852	,144
	1	62	3,65	,977	,124
13_29 A tanár következetesen értékeli. (Mindig egyértelmű, milyen teljesítményért milyen érdemjegy jár.)	0	40	3,63	,925	,146
	1	61	3,85	1,030	,132
13_30 Csendben, fegyelmezetten folyik a munka.	0	41	3,37	1,199	,187
	1	60	3,70	1,013	,131

#### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
									Lower	Upper	
13_1	Aszerint válaszold meg a következő kérdést, hogy milyen mértékben jellemző ÁLTALÁBAN a közismereti tantárgyak oktatására! Segít abban, hogy fejlődjön a szókincsem, nyelvi stílusom, matektudásom, gondolkodásmódom.	Equal variances assumed	,581	,448	-2,960	105	,004	-,621	,210	-1,037	-,205
		Equal variances not assumed			-2,983	97,524	,004	-,621	,208	-1,034	-,208
13_2	Gyakorlatias, a későbbi munkám	Equal variances assumed	,062	,804	-3,085	102	,003	-,671	,217	-1,102	-,239

során hasznosítható. (egyértelmű számomra, mit miért kell tanulnom, hogyan tudom hasznosítani a jövőben.))	Equal variances not assumed			-3,041	83,762	,003	-,671	,220	-1,109	-,232
13_3 Számonkérések csak a félév során egy-két alkalommal, valamilyen meghatározott, átfogó feladat elvégzését követően vannak.]	Equal variances assumed	,142	,708	1,075	99	,285	,299	,278	-,253	,850
	Equal variances not assumed			1,064	78,350	,290	,299	,281	-,260	,857
13_4 Jól érzem magam az órán.	Equal variances assumed	3,756	,055	-3,145	104	,002	-,610	,194	-,995	-,225
	Equal variances not assumed			-3,048	81,572	,003	-,610	,200	-1,008	-,212
13_5 Jó a kapcsolat a tanárral.	Equal variances assumed	6,037	,016	-2,818	102	,006	-,532	,189	-,906	-,158
	Equal variances not assumed			-2,692	75,400	,009	-,532	,198	-,925	-,138
13_6 Tanórai rendszerességgel érdemjegy formájában visszajelzést kapok a tanulmányi teljesítményemről.	Equal variances assumed	,448	,505	-,787	100	,433	-,195	,248	-,687	,297
	Equal variances not assumed			-,774	78,686	,441	-,195	,252	-,697	,307
13_7 A tanár rendszerint kedves velem.	Equal variances assumed	2,269	,135	-2,866	102	,005	-,579	,202	-,979	-,178
	Equal variances not assumed			-2,801	82,768	,006	-,579	,207	-,990	-,168
13_8 Jó eredményeim vannak a tantárgyból.	Equal variances assumed	,431	,513	-2,924	99	,004	-,583	,199	-,978	-,187
	Equal variances not assumed			-2,927	88,857	,004	-,583	,199	-,978	-,187
13_9 Felkészültnek érzem magam a tárgyból a továbbtanulásra.	Equal variances assumed	,550	,460	-2,682	100	,009	-,542	,202	-,943	-,141
	Equal variances not assumed			-2,693	87,120	,009	-,542	,201	-,942	-,142
13_10 Érdekesek a feladatok.	Equal variances assumed	,002	,963	-4,056	98	,000	-,774	,191	-1,153	-,395
	Equal variances not assumed			-3,929	76,115	,000	-,774	,197	-1,167	-,382
13_11 Érdekel, amit ezeken az órákon tanulunk.	Equal variances assumed	1,828	,179	-4,029	98	,000	-,897	,223	-1,339	-,455
	Equal variances not assumed			-3,861	72,680	,000	-,897	,232	-1,360	-,434
13_12 Segíti a szakmai tárgyak tanulását is.	Equal variances assumed	,747	,390	-2,678	89	,009	-,697	,260	-1,214	-,180
	Equal variances not assumed			-2,723	63,600	,008	-,697	,256	-1,208	-,186
13_13 Ha nem értek valamit, megkérdézem a tanártól.	Equal variances assumed	,067	,796	-1,408	98	,162	-,293	,208	-,705	,120
	Equal variances not assumed			-1,404	85,466	,164	-,293	,208	-,707	,122
13_14 A tanárt érdekli, hogy egy-egy kérdésben mi a véleményem.	Equal variances assumed	,752	,388	-2,207	100	,030	-,514	,233	-,977	-,052
	Equal variances not assumed			-2,197	87,040	,031	-,514	,234	-,979	-,049
13_15 A tanár igyekszik a jó tulajdonságaimat megismerni.	Equal variances assumed	,006	,940	-,649	98	,518	-,151	,233	-,613	,311
	Equal variances not assumed			-,643	76,065	,522	-,151	,235	-,619	,317
13_16 A tanáromnak fontos, hogy jó tanulmányi eredményt érjek el.	Equal variances assumed	,365	,547	-1,633	98	,106	-,325	,199	-,720	,070
	Equal variances not assumed			-1,674	90,379	,098	-,325	,194	-,711	,061
13_17 Sokféle módszerrel tanít a tanár.	Equal variances assumed	6,924	,010	-1,848	99	,068	-,414	,224	-,858	,031
	Equal variances not assumed			-1,951	98,222	,054	-,414	,212	-,835	,007
13_18 Személyre szabott feladatokat ad a tanár.	Equal variances assumed	1,020	,315	-1,136	96	,259	-,252	,222	-,693	,189
	Equal variances not assumed			-1,151	89,972	,253	-,252	,219	-,688	,183
13_19 Ha valamit nem tudok megcsinálni, a tanár segít.	Equal variances assumed	1,384	,242	-1,448	100	,151	-,277	,191	-,656	,102
	Equal variances not assumed			-1,399	75,494	,166	-,277	,198	-,671	,117
13_20 Olyan alaptudást ad, ami	Equal variances assumed	2,116	,151	-1,400	59	,167	-,491	,351	-1,194	,211

hozzásegít a sikeres érettségéhez. (szakgimnazisták esetén)	Equal variances not assumed			-1,870	15,273	,081	-,491	,263	-1,051	,068
13_21 Olyan alaptudást ad, ami hozzásegít az érettség adó képzésre jelentkezéshez. (szakközépiskolások, szakiskolások esetében)	Equal variances assumed	,000	,988	-2,945	60	,005	-,754	,256	-1,267	-,242
13_22 A feladatok megoldásának illetve tananyag elsajátításának módját nem szabja meg, hanem lehetőségünk van egyedi útvonalak keresésére. (Kreativitásra serkent.)	Equal variances not assumed			-2,950	58,109	,005	-,754	,256	-1,266	-,242
13_23 Magas színvonalon folyik az oktatás.	Equal variances assumed	5,161	,025	-3,175	95	,002	-,836	,263	-1,359	-,313
13_24 Van lehetőségem versenyre menni.	Equal variances not assumed			-3,336	87,946	,001	-,836	,251	-1,335	-,338
13_25 Elismerik a tudásomat. (dicséretet, pozitív visszajelzéseket kapok.)	Equal variances assumed	3,779	,055	-2,105	101	,038	-,418	,199	-,812	-,024
13_26 Figyelemfelkeltő, sok a szemléltetés az órán.	Equal variances not assumed			-2,161	93,015	,033	-,418	,194	-,802	-,034
13_27 Számonkérés során a tanár a tanórán elhangzottakat, ott gyakoroltakat kéri számon.	Equal variances assumed	,736	,393	-2,562	101	,012	-,691	,270	-1,226	-,156
13_28 Jellemzően átfogó utasítást ad a tanár, hogy milyen szempontok szerint kell elsajátítani egy tananyagot vagy megoldani egy feladatot.	Equal variances not assumed			-2,621	92,136	,010	-,691	,264	-1,215	-,167
13_29 A tanár következetesen értékeli. (Mindig egyértelmű, milyen teljesítményért milyen érdemjegy jár.)	Equal variances assumed	,315	,576	-4,174	100	,000	-,829	,199	-1,222	-,435
13_30 Csendben, fegyelmezetten folyik a munka.	Equal variances not assumed			-4,147	86,350	,000	-,829	,200	-1,226	-,431
	Equal variances assumed	,139	,710	-3,023	100	,003	-,550	,182	-,911	-,189
	Equal variances not assumed			-3,018	85,446	,003	-,550	,182	-,912	-,188
	Equal variances assumed	,454	,502	-1,678	98	,097	-,349	,208	-,762	,064
	Equal variances not assumed			-1,656	82,035	,102	-,349	,211	-,768	,070
	Equal variances assumed	2,667	,106	,495	95	,622	,098	,197	-,294	,490
	Equal variances not assumed			,514	78,938	,609	,098	,190	-,281	,476
	Equal variances assumed	,000	,997	-1,129	99	,262	-,227	,201	-,627	,172
	Equal variances not assumed			-1,155	89,673	,251	-,227	,197	-,619	,164
	Equal variances assumed	1,093	,298	-1,510	99	,134	-,334	,221	-,773	,105
	Equal variances not assumed			-1,463	76,263	,148	-,334	,228	-,789	,121

**T-Test  
Group Statistics**

	2_1 Milyen képzéstípusban tanulsz? Oszakközépiskola1 Szakgimnázium	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
15_1 Aszerint válaszold meg az adott kérdést, hogy milyen mértékben igaz ÁLTALÁBAN a közismereti tárgyak oktatására! [Nem látom át, hogy miben fejlesztenek ez a tantárgyak.]	0	42	2,81	1,131	,175
15_2 Nem látom hasznosságukat későbbi munkám vonatkozásában.	1	58	2,57	1,186	,156
15_3 Minden órán számonkérés van.	0	41	2,76	1,200	,187
15_4 Rossz a hangulat az órákon	1	60	2,72	1,151	,149
	0	42	2,43	,859	,133
	1	60	2,57	1,079	,139
	0	41	2,22	,988	,154
	1	59	2,66	1,139	,148

15_5 Mindig felkészülök ezekre az órákra.	0 1	41 59	2,68 3,31	1,059 1,055	,165 ,137
15_6 Félek a felelésektől.	0 1	41 61	2,95 3,15	1,303 1,289	,203 ,165
15_7 A tanár sokszor nem magyarázza el, hogy mit kell csinálnom.	0 1	41 61	2,22 2,48	,962 1,134	,150 ,145
15_8 Gyakran unatkozom az órákon.	0 1	41 59	2,71 2,49	1,270 1,251	,198 ,163
15_9 Nem érzem fontosnak, hogy törekedjek a jó jegyre ebből a tantárgyból.	0 1	41 62	2,46 2,44	1,098 1,263	,171 ,160
15_10 Házi feladatként és dolgozatírás során mindenki ugyanolyan nehézségű feladatokat kap.	0 1	41 62	3,41 3,82	1,072 1,235	,167 ,157
15_11 Nem nagyon szeretek tanulni erre az órára.	0 1	39 62	2,54 2,76	1,072 1,112	,172 ,141
15_12 Nem jó a kapcsolatom a tanárral.	0 1	41 61	2,32 2,33	1,213 1,151	,189 ,147
15_13 Nem érzem, hogy az órán kapott feladatok segítenék a továbbtanulásomat.	0 1	42 62	2,26 2,31	,989 1,249	,153 ,159
15_14 Unalmasak a feladatok.	0 1	41 60	2,39 2,48	,972 1,321	,152 ,171
15_15 Unalmas a tananyag.	0 1	41 62	2,24 2,79	,943 1,118	,147 ,142
15_16 Félévente csak egy-két jegyet kapunk.	0 1	40 60	2,58 2,02	1,217 1,142	,192 ,147
15_17 A tanár nem tudja lekötni a figyelmünket.	0 1	41 60	2,59 2,73	,948 1,274	,148 ,164
15_18 Nem mondhatjuk el a véleményünket az órán.	0 1	40 61	2,38 2,48	1,170 1,120	,185 ,143
15_19 A tanár csak leadja az aznapra tervezett tananyagot, de nem beszélget velünk.	0 1	40 61	2,10 2,28	,900 1,306	,142 ,167
15_20 Alacsony színvonalon folyik az oktatás.	0 1	40 61	2,10 2,28	,841 1,113	,133 ,142
15_21 Túl magasak számomra a követelmények.	0 1	36 59	2,36 2,31	1,046 1,178	,174 ,153
15_22 Nem érzem, hogy a tanár megbecsülné a tudásomat.	0 1	40 61	2,28 2,51	,905 1,374	,143 ,176
15_23 A tanár nem tud fegyelmet tartani.	0 1	40 58	2,15 2,50	,949 1,315	,150 ,173
15_24 Nem tudja elérni a tanár, hogy mindenki bejérjon az órára.	0 1	40 60	2,55 3,03	1,131 1,178	,179 ,152
15_25 A tanár személyisége miatt kevésbé kedvelem a tárgyat, mint korábban.	0 1	40 59	2,40 2,58	,955 1,163	,151 ,151
15_26 A tanár olykor olyasmiből is írat dolgozatot, amiről nem is tanultunk.	0 1	40 61	2,08 2,52	1,118 1,433	,177 ,183
15_27 A tanár következetlenül értékeli. (Nem mindig lehet tudni, hogy ugyanazért a teljesítményért különböző számonkérések során milyen érdemjegy jár.)	0 1	38 60	2,32 2,37	1,068 1,262	,173 ,163
15_28 Nekem nem fontos, hogy jó érdemjegyet kapjak e tárgyból.	0 1	41 61	2,51 2,44	1,165 1,298	,182 ,166
15_30 Rendszerint a tanár által meghatározott módszerrel kell tanulnunk illetve megoldanunk egy-egy feladatot	0 1	40 60	3,33 3,05	1,207 1,419	,191 ,183
15_31 Nem segíti a szakmai tárgyak tanulását.	0 1	40 60	2,93 2,93	1,071 1,287	,169 ,166

#### Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Interval of the Difference	
								Lower	Upper
15_1 Aszerint Equal variances válaszold meg az assumed adott kérdést, hogy milyen mértékben igaz ÁLTALÁBAN a közismereti tárgyak oktatására! [Nem látom át, hogy miben fejlesztenek ez a tantárgyak.]	,524	,471	1,020	98	,310	,241	,236	-,227	,708
1,028			90,855	,307	,241	,234	-,224	,705	



15_2	Nem látom hasznosságukat későbbi munkám vonatkozásában.	Equal variances assumed	,011	,916	,166	99	,868	,039	,237	-,431	,510
		Equal variances not assumed			,165	83,708	,869	,039	,239	-,436	,515
15_3	Minden órán számonkérés van.	Equal variances assumed	2,068	,154	-,690	100	,492	-,138	,200	-,535	,259
		Equal variances not assumed			-,718	98,268	,475	-,138	,192	-,520	,244
15_4	Rossz a hangulat az órákon	Equal variances assumed	,528	,469	-	98	,047	-,442	,220	-,877	-,006
		Equal variances not assumed			-	93,191	,042	-,442	,214	-,866	-,017
15_5	Mindig felkészülök ezekre az órákra.	Equal variances assumed	,169	,682	-	98	,005	-,622	,215	-,1048	-,196
		Equal variances not assumed			-	85,960	,005	-,622	,215	-,1050	-,195
15_6	Félek a felelésektől.	Equal variances assumed	,011	,918	-,751	100	,454	-,196	,261	-,715	,322
		Equal variances not assumed			-,749	85,317	,456	-,196	,262	-,717	,325
15_7	A tanár sokszor nem magyarázza el, hogy mit kell csinálnom.	Equal variances assumed	1,588	,211	-	100	,239	-,256	,216	-,684	,172
		Equal variances not assumed			1,186	94,610	,224	-,256	,209	-,671	,159
15_8	Gyakran unatkozom az órákon.	Equal variances assumed	,221	,639	,843	98	,401	,216	,256	-,292	,724
		Equal variances not assumed			,841	85,367	,403	,216	,257	-,294	,726
15_9	Nem érzem fontosnak, hogy törekedjek a jó jegyre ebből a tantárgyból.	Equal variances assumed	1,603	,208	,116	101	,908	,028	,242	-,451	,507
		Equal variances not assumed			,119	93,620	,906	,028	,235	-,438	,494
15_10	Házi feladatként és dolgozatírás során mindenki ugyanolyan nehézségű feladatokat kap.	Equal variances assumed	,721	,398	-	101	,087	-,408	,236	-,876	,060
		Equal variances not assumed			1,728	93,709	,079	-,408	,229	-,863	,048
15_11	Nem nagyon szeretek tanulni erre az órára.	Equal variances assumed	,039	,844	-,980	99	,330	-,220	,224	-,664	,225
		Equal variances not assumed			-,988	83,087	,326	-,220	,222	-,662	,223
15_12	Nem jó a kapcsolat a tanárral.	Equal variances assumed	,376	,541	-,045	100	,964	-,011	,238	-,482	,460
		Equal variances not assumed			-,045	82,809	,964	-,011	,240	-,488	,467
15_13	Nem érzem, hogy az órán kapott feladatok segítenék a továbbtanulásomat.	Equal variances assumed	2,118	,149	-,194	102	,847	-,045	,230	-,501	,412
		Equal variances not assumed			-,202	99,434	,840	-,045	,220	-,481	,392
15_14	Unalmasak a feladatok.	Equal variances assumed	4,111	,045	-,385	99	,701	-,093	,242	-,572	,386
		Equal variances not assumed			-,408	98,418	,684	-,093	,228	-,546	,360
15_15	Unalmas a tananyag.	Equal variances assumed	,671	,415	-	101	,011	-,546	,212	-,967	-,126
		Equal variances not assumed			2,580	95,077	,009	-,546	,205	-,953	-,140
15_16	Félévente csak egy-két jegyet kapunk.	Equal variances assumed	,585	,446	2,333	98	,022	,558	,239	,083	1,033
		Equal variances not assumed			2,303	80,012	,024	,558	,242	,076	1,041
15_17	A tanár nem tudja lekötni a figyelmünket.	Equal variances assumed	3,624	,060	-,633	99	,528	-,148	,234	-,612	,316
		Equal variances not assumed			-,669	98,222	,505	-,148	,221	-,587	,291
15_18	Nem mondhatjuk el a véleményünket az órán.	Equal variances assumed	,047	,829	-,433	99	,666	-,100	,232	-,560	,360
		Equal variances not assumed			-,429	80,939	,669	-,100	,234	-,566	,365
15_19	A tanár csak leadja az aznapra tervezett tananyagot, de nem beszélget velünk.	Equal variances assumed	5,886	,017	-,755	99	,452	-,179	,237	-,648	,291
		Equal variances not assumed			-,814	98,713	,418	-,179	,220	-,614	,257
15_20	Alacsony színvonalon folyik az oktatás.	Equal variances assumed	9,075	,003	-,866	99	,389	-,179	,206	-,588	,231
		Equal variances not assumed			-,917	96,904	,361	-,179	,195	-,565	,208

15_21	Túl magasak számokra a követelmények.	Equal variances assumed	,320	,573	,234	93	,815	,056	,239	-,419	,531
		Equal variances not assumed			,241	80,897	,810	,056	,232	-,406	,518
15_22	Nem érzem, hogy a tanár megbecsülné a tudásomat.	Equal variances assumed	7,988	,006	-,946	99	,346	-,233	,246	-,722	,256
		Equal variances not assumed			-	1,028	98,991	,306	-,233	,227	-,683
15_23	A tanár nem tud fegyelmet tartani.	Equal variances assumed	7,147	,009	-	1,444	96	,152	-,350	,242	-,831
		Equal variances not assumed			-	1,531	95,771	,129	-,350	,229	-,804
15_24	Nem tudja elérni a tanár, hogy mindenki bejárjon az óráira.	Equal variances assumed	,114	,736	-	2,042	98	,044	-,483	,237	-,953
		Equal variances not assumed			-	2,058	86,070	,043	-,483	,235	-,950
15_25	A tanár személyisége miatt kevésbé kedvelem a tárgyat, mint korábban.	Equal variances assumed	1,710	,194	-,794	97	,429	-,176	,222	-,617	,264
		Equal variances not assumed			-,824	93,352	,412	-,176	,214	-,601	,248
15_26	A tanár olykor olyasmiből is írat dolgozatot, amiről nem is tanultunk.	Equal variances assumed	6,391	,013	-	1,677	99	,097	-,450	,268	-,982
		Equal variances not assumed			-	1,764	95,918	,081	-,450	,255	-,955
15_27	A tanár következetlenül értékeli. (Nem mindig lehet tudni, hogy ugyanazért a teljesítményért különböző számonkérések során milyen érdemjegy jár.)	Equal variances assumed	2,275	,135	-,206	96	,837	-,051	,247	-,541	,439
		Equal variances not assumed			-,214	88,133	,831	-,051	,238	-,523	,422
15_28	Nekem nem fontos, hogy jó érdemjegyet kapjak e tárgyból.	Equal variances assumed	1,101	,297	,276	100	,783	,070	,252	-,430	,569
		Equal variances not assumed			,282	91,941	,778	,070	,246	-,420	,559
15_30	Rendszerint a tanár által meghatározott módszerrel kell tanulnunk illetve megoldanunk egy-egy feladatot	Equal variances assumed	1,419	,237	1,006	98	,317	,275	,273	-,267	,817
		Equal variances not assumed			1,040	92,250	,301	,275	,265	-,250	,800
15_31	Nem segíti a szakmai tárgyak tanulását.	Equal variances assumed	1,345	,249	-,034	98	,973	-,008	,246	-,497	,480
		Equal variances not assumed			-,035	93,145	,972	-,008	,237	-,480	,463

**T-Test  
Group Statistics**

	2_1 Milyen képzéstípusban tanulsz? Szakgimnázium	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
16_1	Aszerint válaszold meg az adott kérdést, hogy milyen mértékben igaz egy általad NEM KEDVELT közismereti tantárgy oktatására! [Nem látom át, hogy miben fejleszt ez a tantárgy.]	41	2,85	1,315	,205
16_2	Nem látom hasznosságát későbbi munkám vonatkozásában.	57	2,67	1,418	,188
16_3	Minden órán számonkérés van.	39	2,97	1,246	,199
		58	2,83	1,326	,174
16_4	Roszs a hangulat az órákon.	38	2,68	1,276	,207
		58	2,98	1,370	,180
16_5	Mindig felkészülök ezekre az órákra.	40	2,60	1,257	,199
		58	2,97	1,242	,163
16_6	Félek a felelésektől.	40	2,43	1,083	,171
		57	3,16	1,146	,152
16_7	A tanár sokszor nem magyarázza el, hogy mit kell csinálnom.	40	3,60	1,297	,205
		59	3,34	1,308	,170
16_8	Gyakran unatkozom az órákon.	40	2,60	1,081	,171
		59	2,59	1,328	,173
16_9	Nem érzem fontosnak, hogy törekedjek a jó jegyre ebből a tantárgyból.	40	3,25	1,276	,202
		58	2,91	1,328	,174
16_10	Házi feladatként és dolgoztatás során mindenki ugyanolyan nehézségű feladatokat kap.	40	3,00	1,198	,189
		60	2,68	1,408	,182
		40	3,55	1,218	,193
		60	3,85	1,219	,157

16_11 Nem nagyon szeretek tanulni erre az órára.	0	39	3,18	1,254	,201
	1	59	3,20	1,229	,160
16_12 Nem jó a kapcsolatom a tanárral.	0	40	2,75	1,410	,223
	1	60	2,67	1,446	,187
16_13 Nem érzem, hogy az órán kapott feladatok segítenék a továbbtanulásomat.	0	40	2,58	1,259	,199
	1	60	2,55	1,407	,182
16_14 Unalmasak a feladatok.	0	40	2,78	1,271	,201
	1	60	2,88	1,236	,160
16_15 Unalmas a tananyag.	0	40	2,80	1,224	,193
	1	59	3,08	1,179	,153
16_16 Félévente csak egy-két jegyet kapunk.	0	40	3,15	1,231	,195
	1	59	2,36	1,256	,164
16_17 A tanár nem tudja lekötni a figyelmünket.	0	39	2,77	1,063	,170
	1	58	2,97	1,350	,177
16_18 Nem mondhatjuk el a véleményünket az órán.	0	39	2,33	1,132	,181
	1	59	2,47	1,419	,185
16_19 A tanár csak leadja az aznapra tervezett tananyagot, de nem beszélget velünk.	0	39	2,44	1,165	,187
	1	59	2,46	1,291	,168
16_20 Alacsony színvonalon folyik az oktatás.	0	39	2,44	1,095	,175
	1	59	2,44	1,263	,164
16_21 Túl magasak számomra a követelmények.	0	39	3,08	1,326	,212
	1	59	2,78	1,451	,189
16_22 Nem érzem, hogy a tanár megbecsülné a tudásomat.	0	39	2,64	1,158	,185
	1	58	2,55	1,340	,176
16_23 A tanár nem tud fegyelmet tartani.	0	39	2,59	1,093	,175
	1	57	2,49	1,338	,177
16_24 Nem tudja elérni a tanár, hogy mindenki bejérjon az órára.	0	39	2,62	1,138	,182
	1	59	2,78	1,340	,174
16_25 A tanár személyisége miatt kevésbé kedvelem a tárgyat, mint korábban.	0	39	2,92	1,222	,196
	1	58	2,76	1,455	,191
16_26 A tanár olykor olyasmiből is írat dolgozatot, amiről nem is tanultunk.	0	39	2,23	1,111	,178
	1	59	2,54	1,442	,188
16_27 A tanár következetlenül értékkel. (Nem mindig lehet tudni, hogy ugyanazért a teljesítményért különböző számonkérések során milyen érdemjegy jár.)	0	38	2,24	1,051	,170
	1	58	2,38	1,387	,182
16_28 Nekem nem fontos, hogy jó érdemjegyet kapjak e tárgyból.	0	40	2,60	1,128	,178
	1	59	2,64	1,374	,179
16_30 Rendszerint a tanár által meghatározott módszerrel kell tanulnunk illetve megoldanunk egy-egy feladatot.	0	39	3,10	1,119	,179
	1	59	2,93	1,518	,198
16_31 Nem segíti a szakmai tárgyak tanulását.	0	41	2,73	1,141	,178
	1	59	3,27	1,284	,167

#### Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
16_1 Aszerint válaszold meg az adott kérdést, hogy milyen mértékben igaz egy általad NEM KEDVELT közismereti tantárgy oktatására! [Nem látom át, hogy miben fejleszt ez a tantárgy.]	Equal variances assumed	,596	,442	,664	96	,509	,187	,282	-,372	,746
	Equal variances not assumed			,672	89,976	,503	,187	,278	-,366	,740
16_2 Nem látom hasznosságát későbbi munkám vonatkozásában.	Equal variances assumed	,373	,543	,547	95	,585	,147	,268	-,385	,679
	Equal variances not assumed			,554	85,060	,581	,147	,265	-,380	,673
16_3 Minden órán számonkérés van.	Equal variances assumed	,475	,492	-	94	,286	-,299	,278	-,851	,254
	Equal variances not assumed			1,073	83,205	,279	-,299	,274	-,844	,247
16_4 Rossz a hangulat az órákon	Equal variances assumed	,726	,396	-	96	,157	-,366	,257	-,875	,144
	Equal variances not assumed			1,425	83,357	,159	-,366	,257	-,877	,146
16_5 Mindig felkészülök ezekre	Equal variances assumed	,031	,861	-	95	,002	-,733	,231	-,1192	-,274

az órákra.	Equal variances not assumed			-3,202	86,966	,002	-,733	,229	-1,188	-,278
16_6 Félek a felelésektől.	Equal variances assumed	,003	,957	,978	97	,331	,261	,267	-,269	,791
	Equal variances not assumed			,979	84,356	,330	,261	,267	-,269	,791
16_7 A tanár sokszor nem magyarázza el, hogy mit kell csinálnom.	Equal variances assumed	2,826	,096	,027	97	,979	,007	,253	-,495	,509
	Equal variances not assumed			,028	93,668	,978	,007	,243	-,476	,490
16_8 Gyakran unatkozom az órákon.	Equal variances assumed	,114	,736	1,251	96	,214	,336	,269	-,197	,870
	Equal variances not assumed			1,261	86,152	,211	,336	,267	-,194	,866
16_9 Nem érzem fontosnak, hogy törekedjek a jó jegyre ebből a tantárgyból.	Equal variances assumed	2,106	,150	1,168	98	,246	,317	,271	-,222	,855
	Equal variances not assumed			1,206	92,204	,231	,317	,263	-,205	,838
16_10 Házi feladatként és dolgoztatás során mindenki ugyanolyan nehézségű feladatokat kap.	Equal variances assumed	,011	,915	-	98	,231	-,300	,249	-,794	,194
	Equal variances not assumed			-1,206	83,753	,231	-,300	,249	-,795	,195
16_11 Nem nagyon szeretek tanulni erre az órára.	Equal variances assumed	,018	,893	-,094	96	,926	-,024	,256	-,531	,484
	Equal variances not assumed			-,093	80,341	,926	-,024	,257	-,535	,487
16_12 Nem jó a kapcsolatom a tanárral.	Equal variances assumed	,049	,825	,285	98	,776	,083	,292	-,497	,663
	Equal variances not assumed			,287	85,187	,775	,083	,291	-,495	,661
16_13 Nem érzem, hogy az órán kapott feladatok segítenék a továbbtanulásomat.	Equal variances assumed	,368	,545	,091	98	,928	,025	,276	-,522	,572
	Equal variances not assumed			,093	89,849	,926	,025	,269	-,510	,560
16_14 Unalmasak a feladatok.	Equal variances assumed	1,662	,200	-,425	98	,672	-,108	,255	-,615	,398
	Equal variances not assumed			-,422	82,134	,674	-,108	,257	-,619	,402
16_15 Unalmas a tananyag.	Equal variances assumed	,891	,347	-	97	,248	-,285	,245	-,771	,202
	Equal variances not assumed			-1,161	81,744	,252	-,285	,247	-,776	,207
16_16 Félévente csak egy-két jegyet kapunk.	Equal variances assumed	,302	,584	3,111	97	,002	,794	,255	,288	1,301
	Equal variances not assumed			3,123	85,014	,002	,794	,254	,289	1,300
16_17 A tanár nem tudja lekötni a figyelmünket.	Equal variances assumed	2,110	,150	-,762	95	,448	-,196	,257	-,707	,315
	Equal variances not assumed			-,799	92,561	,427	-,196	,246	-,684	,292
16_18 Nem mondhatjuk el a véleményünket az órán.	Equal variances assumed	2,718	,102	-,521	96	,603	-,141	,271	-,679	,396
	Equal variances not assumed			-,546	92,530	,586	-,141	,259	-,655	,373
16_19 A tanár csak leadja az aznapra tervezett tananyagot, de nem beszélget velünk.	Equal variances assumed	,238	,626	-,085	96	,933	-,022	,256	-,531	,487
	Equal variances not assumed			-,087	87,107	,931	-,022	,251	-,521	,477
16_20 Alacsony színvonalon folyik az oktatás.	Equal variances assumed	1,568	,214	-,019	96	,985	-,005	,248	-,496	,487
	Equal variances not assumed			-,020	89,077	,984	-,005	,240	-,483	,473
16_21 Túl magasak számomra a követelmények.	Equal variances assumed	,118	,732	1,027	96	,307	,297	,289	-,277	,872
	Equal variances not assumed			1,046	86,492	,298	,297	,284	-,268	,862
16_22 Nem érzem, hogy a tanár megbecsülné a tudásomat.	Equal variances assumed	2,047	,156	,339	95	,735	,089	,263	-,433	,612
	Equal variances not assumed			,349	89,079	,728	,089	,256	-,419	,597
16_23 A tanár nem tud fegyelmet tartani.	Equal variances assumed	1,695	,196	,381	94	,704	,099	,259	-,415	,612
	Equal variances not assumed			,395	90,959	,693	,099	,249	-,396	,593
16_24 Nem tudja elérni a tanár, hogy mindenki bejérjön az órára.	Equal variances assumed	,822	,367	-,630	96	,530	-,164	,261	-,682	,353
	Equal variances not assumed			-,651	90,018	,517	-,164	,252	-,665	,337

16_25 A tanár személyisége miatt kevésbé kedvelem a tárgyat, mint korábban.	Equal variances assumed	5,658	,019	,581	95	,562	,164	,283	-,397	,726
	Equal variances not assumed			,601	90,268	,549	,164	,273	-,379	,708
16_26 A tanár olykor olyasmiből is írat dolgozatot, amiről nem is tanultunk.	Equal variances assumed	4,670	,033	-	96	,256	-,312	,273	-,853	,230
	Equal variances not assumed			-	93,659	,231	-,312	,259	-,825	,202
16_27 A tanár következetlenül értékeli. (Nem mindig lehet tudni, hogy ugyanazért a teljesítményért különböző számonkérések során milyen érdemjegy jár.)	Equal variances assumed	4,441	,038	-,539	94	,591	-,142	,264	-,667	,382
	Equal variances not assumed			-,571	91,923	,569	-,142	,249	-,638	,353
16_28 Nekem nem fontos, hogy jó érdemjegyet kapjak e tárgyból.	Equal variances assumed	2,898	,092	-,168	97	,867	-,044	,262	-,565	,477
	Equal variances not assumed			-,174	93,399	,862	-,044	,253	-,546	,457
16_30 Rendszerint a tanár által meghatározott módszerrel kell tanulnunk illetve megoldanunk egy-egy feladatot.	Equal variances assumed	10,853	,001	,601	96	,549	,170	,284	-,393	,733
	Equal variances not assumed			,638	94,791	,525	,170	,267	-,359	,700
16_31 Nem segíti a szakmai tárgyak tanulását.	Equal variances assumed	1,295	,258	-	98	,033	-,539	,250	-,1,035	-,044
	Equal variances not assumed			-	92,178	,030	-,539	,244	-,1,025	-,054

#### T-Test

#### Group Statistics

	2_1 Milyen képzéstípusban tanulsz? 0szakközépiszkl1szakgimnázium	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
17_1 Aszerint válaszold meg az adott kérdést, hogy milyen mértékben igaz egy általad KEDVELT közismereti tantárgy oktatására! [Nem látom át, hogy miben fejleszt ez a tantárgy.]	0	40	2,63	1,213	,192
	1	59	2,19	1,503	,196
17_2 Nem látom hasznosságát későbbi munkám vonatkozásában.	0	40	2,70	1,159	,183
	1	57	2,14	1,302	,172
17_3 Minden órán számonkérés van.]	0	38	2,29	1,011	,164
	1	58	2,34	1,207	,159
17_4 Rossz a hangulat az órákon.	0	41	2,24	1,241	,194
	1	58	2,36	1,334	,175
17_5 Mindig felkészülök ezekre az órákra.	0	41	3,17	1,321	,206
	1	58	3,52	1,341	,176
17_6 Félek a felelésektől.	0	37	2,81	1,244	,204
	1	57	2,61	1,424	,189
17_7 A tanár sokszor nem magyarázza el, hogy mit kell csinálnom.	0	42	2,21	1,001	,154
	1	58	2,09	1,174	,154
17_8 Gyakran unatkozom az órákon.	0	42	2,50	1,419	,219
	1	58	2,07	1,168	,153
17_9 Nem érzem fontosnak, hogy törekedjek a jó jegyre ebből a tantárgyból.	0	42	2,55	1,273	,196
	1	59	1,95	1,265	,165
17_10 Házi feladatként és dolgozatírás során mindenki ugyanolyan nehézségű feladatokat kap.	0	42	3,45	1,310	,202
	1	59	3,66	1,458	,190
17_11 Nem nagyon szeretek tanulni erre az órára.	0	40	2,45	1,176	,186
	1	58	2,22	1,215	,159
17_12 Nem jó a kapcsolatom a tanárral.	0	41	2,15	1,295	,202
	1	58	2,02	1,207	,158
17_13 Nem érzem, hogy az órán kapott feladatok segítenék a továbbtanulásomat.	0	41	2,41	1,183	,185
	1	59	1,88	1,146	,149
17_14 Unalmasak a feladatok.	0	41	2,27	1,141	,178
	1	60	2,27	1,287	,166
17_15 Unalmas a tananyag.	0	40	2,23	1,209	,191
	1	59	2,19	1,042	,136
17_16 Félévente csak egy-két jegyet kapunk.	0	39	2,62	1,290	,207
	1	58	2,22	1,229	,161
17_17 A tanár nem tudja lekötni a	0	40	2,40	1,105	,175

figyelmünket.	1	57	2,05	1,125	,149
17_18 Nem mondhatjuk el a véleményünket az órán.	0	40	2,25	1,149	,182
17_19 A tanár csak leadja az aznapra tervezett tananyagot, de nem beszélget velünk.	1	58	2,28	1,281	,168
17_20 Alacsony színvonalon folyik az oktatás.	0	39	2,08	1,061	,170
17_21 Túl magasak számomra a követelmények.	1	58	2,00	1,270	,167
17_22 Nem érzem, hogy a tanár megbecsülné a tudásomat.	0	40	2,28	,905	,143
17_23 A tanár nem tud fegyelmet tartani.	1	58	2,17	1,230	,162
17_24 Nem tudja elérni a tanár, hogy mindenki bejérjon az óráira.	0	40	2,58	1,217	,192
17_25 A tanár személyisége miatt kevésbé kedvelem a tárgyat, mint korábban.	1	58	1,91	1,064	,140
17_26 A tanár olykor olyasmiből is írat dolgozatot, amiről nem is tanultunk.	0	40	2,55	1,197	,189
17_27 A tanár következetlenül értékeli. (Nem mindig lehet tudni, hogy ugyanazért a teljesítményért különböző számonkérések során milyen érdemjegy jár.)	1	57	1,98	1,188	,157
17_28 Nekem nem fontos, hogy jó érdemjegyet kapjak e tárgyból.	0	41	2,12	1,144	,179
17_30 Rendszerint a tanár által meghatározott módszerrel kell tanulnunk illetve megoldanunk egy-egy feladatot	1	57	2,28	1,192	,158
17_31 Nem segíti a szakmai tárgyak tanulását.	0	40	2,55	1,280	,202
	1	58	2,45	1,300	,171
	0	40	2,13	,939	,148
	1	58	1,67	,866	,114
	0	40	2,10	1,105	,175
	1	58	1,91	1,232	,162
	0	40	2,55	1,260	,199
	1	58	2,00	1,214	,159
	0	40	2,48	1,377	,218
	1	58	2,03	1,139	,150
	0	40	3,18	1,035	,164
	1	57	2,95	1,288	,171
	0	42	3,07	1,332	,206
	1	58	2,50	1,354	,178

#### Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
17_1 Aszerint válaszold meg az adott kérdést, hogy milyen mértékben igaz egy általad KEDVELT közismereti tantárgy oktatására! [Nem látom át, hogy miben fejleszt ez a tantárgy.]	2,522	,116	1,537	97	,128	,439	,285	-,128	1,005	
17_2 Nem látom hasznosságát későbbi munkám vonatkozásában.	1,475	,228	2,179	95	,032	,560	,257	,050	1,069	
17_3 Minden órán számonkérés van.]	2,936	,090	-234	94	,816	-,055	,237	-,525	,415	
17_4 Rossz a hangulat az órákon.	,432	,512	-,447	97	,656	-,118	,264	-,643	,407	
17_5 Mindig felkészülök ezekre az órákra.	,002	,968	-	97	,206	-,347	,272	-,886	,193	
17_6 Félek a felelésektől.	2,485	,118	,687	92	,494	,197	,286	-,372	,765	
17_7 A tanár sokszor nem magyarázza el, hogy mit kell csinálnom.	,130	,719	,572	98	,569	,128	,224	-,316	,572	
17_8 Gyakran unatkozom az	3,583	,061	1,664	98	,099	,431	,259	-,083	,945	

órákon.	Equal variances not assumed			1,613	77,660	,111	,431	,267	-,101	,963
17_9 Nem érzem fontosnak, hogy törekedjek a jó jegyre ebből a tantárgyból.	Equal variances assumed	,094	,760	2,337	99	,021	,598	,256	,090	1,107
	Equal variances not assumed			2,335	88,146	,022	,598	,256	,089	1,108
17_10 Házi feladatként és dolgoztatás során mindenki ugyanolyan nehézségű feladatokat kap.	Equal variances assumed	1,125	,291	-,739	99	,462	-,209	,282	-,769	,352
	Equal variances not assumed			-,752	93,664	,454	-,209	,277	-,759	,342
17_11 Nem nagyon szeretek tanulni erre az órára.	Equal variances assumed	,026	,871	,917	96	,362	,226	,246	-,263	,715
	Equal variances not assumed			,922	85,757	,359	,226	,245	-,261	,713
17_12 Nem jó a kapcsolatom a tanárral.	Equal variances assumed	,405	,526	,509	97	,612	,129	,254	-,375	,633
	Equal variances not assumed			,502	82,367	,617	,129	,257	-,382	,640
17_13 Nem érzem, hogy az órán kapott feladatok segítenék a továbbtanulásomat.	Equal variances assumed	,516	,474	2,259	98	,026	,533	,236	,065	1,002
	Equal variances not assumed			2,246	84,434	,027	,533	,237	,061	1,005
17_14 Unalmasak a feladatok.	Equal variances assumed	1,233	,269	,007	99	,995	,002	,249	-,493	,496
	Equal variances not assumed			,007	92,438	,995	,002	,244	-,482	,485
17_15 Unalmas a tananyag.	Equal variances assumed	,403	,527	,169	97	,866	,039	,228	-,413	,491
	Equal variances not assumed			,165	75,330	,870	,039	,234	-,428	,505
17_16 Félévente csak egy-két jegyet kapunk.	Equal variances assumed	,258	,613	1,507	95	,135	,391	,260	-,124	,907
	Equal variances not assumed			1,493	78,936	,140	,391	,262	-,130	,913
17_17 A tanár nem tudja lekötni a figyelmünket.	Equal variances assumed	,052	,820	1,508	95	,135	,347	,230	-,110	,805
	Equal variances not assumed			1,513	85,036	,134	,347	,230	-,109	,804
17_18 Nem mondhatjuk el a véleményünket az órán.	Equal variances assumed	1,015	,316	-,102	96	,919	-,026	,253	-,527	,476
	Equal variances not assumed			-,104	89,522	,917	-,026	,248	-,518	,466
17_19 A tanár csak leadja az aznapra tervezett tananyagot, de nem beszélget velünk.	Equal variances assumed	1,358	,247	,312	95	,756	,077	,247	-,413	,567
	Equal variances not assumed			,323	90,512	,747	,077	,238	-,396	,550
17_20 Alacsony színvonalon folyik az oktatás.	Equal variances assumed	10,397	,002	,450	96	,654	,103	,228	-,350	,555
	Equal variances not assumed			,475	95,551	,636	,103	,216	-,326	,531
17_21 Túl magasak számomra a követelmények.	Equal variances assumed	1,799	,183	2,850	96	,005	,661	,232	,201	1,122
	Equal variances not assumed			2,780	76,436	,007	,661	,238	,188	1,135
17_22 Nem érzem, hogy a tanár megbecsülné a tudásomat.	Equal variances assumed	,286	,594	2,309	95	,023	,568	,246	,080	1,055
	Equal variances not assumed			2,306	83,672	,024	,568	,246	,078	1,057
17_23 A tanár nem tud fegyelmet tartani.	Equal variances assumed	,927	,338	-,661	96	,510	-,159	,240	-,635	,318
	Equal variances not assumed			-,666	88,336	,507	-,159	,238	-,633	,315
17_24 Nem tudja elérni a tanár, hogy mindenki bejárjon az órára.	Equal variances assumed	,272	,603	,383	96	,703	,102	,266	-,425	,629
	Equal variances not assumed			,384	84,849	,702	,102	,265	-,425	,628
17_25 A tanár személyisége miatt kevésbé kedvelem a tárgyat, mint korábban.	Equal variances assumed	,000	1,000	2,456	96	,016	,453	,184	,087	,818
	Equal variances not assumed			2,420	79,494	,018	,453	,187	,080	,825
17_26 A tanár olykor olyasmiből is írat dolgozatot, amiről nem is tanultunk.	Equal variances assumed	,180	,673	,766	96	,445	,186	,243	-,296	,669
	Equal variances not assumed			,782	89,541	,436	,186	,238	-,287	,659
17_27 A tanár következtelenül	Equal variances assumed	,385	,537	2,171	96	,032	,550	,253	,047	1,053



értékel. (Nem mindig lehet tudni, hogy ugyanazért a teljesítményért különböző számonkérések során milyen érdemjegy jár.)			2,156	81,947	,034	,550	,255	,042	1,058
Equal variances not assumed									
17_28 Nekem nem fontos, hogy jó érdemjegyet kapjak e tárgyból.	2,897	,092	1,727	96	,087	,441	,255	-,066	,947
Equal variances assumed									
Equal variances not assumed			1,668	73,303	,100	,441	,264	-,086	,967
17_30 Rendszerint a tanár által meghatározott módszerrel kell tanulnunk illetve megoldanunk egy-egy feladatot	1,906	,171	,927	95	,356	,228	,246	-,260	,715
Equal variances assumed									
Equal variances not assumed			,963	93,176	,338	,228	,236	-,242	,697
Equal variances assumed	,981	,324	2,097	98	,039	,571	,273	,031	1,112
17_31 Nem segíti a szakmai tárgyak tanulását.			2,102	89,320	,038	,571	,272	,031	1,111
Equal variances not assumed									



## VI. Ábrák jegyzéke

1. ábra. Az értékelőrendszer szerepe a tudás és a gyakorlati tevékenység fejlődésében. Forrás: Falus (szerk.): 2003 .....	13
2. ábra. A tanár és tanulói közérzet valamint a tanulói teljesítmény mint a pedagógusi eredményesség összetevői és azok alakulását befolyásoló tanári szerepelvárások. Kutatásunk vizsgált területeinek értelmezési kerete (saját szerk.) .....	65
3. ábra. A kvantitatív vizsgálatban résztvevő pedagógusok régió szerinti megoszlása. (Saját szerk.) .....	85
4. ábra. A kvantitatív vizsgálatban résztvevő pedagógusok kvantitatív mintájának eloszlása pályán töltött idő szempontjából. (Saját szerk.) .....	85
5. ábra. A pedagógusok körében lefolytatott kvantitatív vizsgálat mintáinak oktatott tantárgy szerinti eloszlása. (N) (Saját szerk.) .....	86
6. ábra. A kvantitatív mérésben résztvevő szakképzésben dolgozó pedagógusok (N=180) intézménytípus szerinti eloszlása. (Saját szerk.) .....	86
7. ábra. A második ellenőrző kvantitatív mérés tanulói mintájának régió szerinti megoszlása. (Saját szerk.) .....	87
8. ábra. A szakképzésben dolgozó tanárok (N=180) vezető nézetei a pedagógusi eredményességről feleletválasztós kérdésjegyzékre adott válaszaik alapján. (N) (Saját szerk.)	96
9. ábra. A gimnáziumban dolgozó tanárok (N=150) legjellegzetesebb nézetei a pedagógusi eredményességről feleletválasztós kérdésjegyzékre adott válaszaik alapján. (N) (Saját szerk.) .....	97
10. ábra. Alacsony értékelést kapott eredményes munkavégzéssel kapcsolatos elvárások összehasonlítása a szakképzésben (N=180) valamint gimnáziumban dolgozó tanárok (N=150) körében. (N) (Saját szerk.) .....	99
11. ábra. Szakképzésben dolgozó tanárok (N=71) fő nézetei az eredményesség ismerveiről és arról, min múlik munkájuk eredményessége (alsó négy oszlop), akiket nem zavar az egyes társak verbális zaklatása. (Saját szerk.) .....	101
12. ábra. Azon szakképzésben dolgozó pedagógusok eredményességgel és azt befolyásoló tényezőkkel kapcsolatos nézeteinek összehasonlítása, akiket nem zavar a fogyatékkal élő tanulók kirekesztése illetve verbális zaklatása (N=71). (Saját szerk.) .....	102
13. ábra. Szakképzésben dolgozó tanárok (N=53) fő nézetei eredményességük feltételeiről és azt befolyásoló tényezőkről, akiket zavar az egyes tanulók verbális zaklatása. (Saját szerk.) .....	104
14. ábra. Az eredményesség „záloga”- ahogy azt szakképzésben (N=180) illetve gimnáziumban dolgozó pedagógusok (N=150) látják .....	105
15. ábra. A sikeres óra jellemzői. Szakképzésben (N=180) valamint gimnáziumban (N=180) dolgozó tanárok fő válaszadási tendenciái (Forrás: SPSS 20) .....	108
16. ábra. A tanulókkal folytatott közösségépítő beszélgetéseket eredményességi kritériumként önmaguktól elváró szakképzésben (N=34) valamint gimnáziumban dolgozó (N=32) tanárok nézetei tanulók magatartási problémáinak, motivációjának és saját közérzetüknek eredményes munkavégzésükre gyakorolt szerepéről. (Saját szerk.) .....	108
17. ábra. A tanulói motivátlanság, mint tanórát nehezítő tényező a szakképzésben dolgozó tanárok szerint (N=177). (Saját szerk.) .....	109
18. ábra. A mindennapi munkát nehezítő tényezők a szakképzésben (N=180) illetve gimnáziumban (N=150) pedagógusok nézetei szerint. (Saját szerk.) .....	120
19. ábra. A személyüket inkább kedveltnek ítéelő szakképzésben dolgozó tanárok (N=109) nézetei a munkájuk eredményességét leginkább befolyásoló tényezőkről. (Saját szerk.) ....	124
20. ábra. A két mintában résztvevő pedagógusok megítélése személyük kedveltségének mértékéről egy ötfokú Likert-skálán. (Saját szerk.) .....	126

21. ábra. A két mintában résztvevő pedagógusok megítélése tantárgyak kedveltségének mértékéről egy ötfokú Likert-skálán. (Saját szerk.).....	127
22. ábra. A személyüket inkább kedveltnek vélő gimnáziumi tanárok (N=96) vélekedése tantárgyak kedveltségének mértékéről ötfokú Likert-skálás vizsgálat alapján. (Saját szerk.)	127
23. ábra. A személyüket inkább kedveltnek érző gimnáziumi pedagógusok (N=96) tantárgyak szerinti megoszlása. (Saját szerk.).....	128
24. ábra. A személyüket legkedveltebbnek ítélő gimnáziumi tanárok (N=35) tantárgyak szerinti megoszlása. (Saját szerk.).....	129
25. ábra. A kedvező tanulói közérzetről alkotott tanári informálódási formák tendenciái. (Saját szerk.).....	131
26. ábra. A tanulók teljesítményét a más tantárgyakkal való összehasonlításban ugyanolyannak észlelő szakképzésben dolgozó pedagógusok (N=93) megítélése személyük és tantárgyak kedveltségére vonatkozóan. (Saját szerk.).....	132
27. ábra. A tanulók teljesítményét a más tantárgyakkal való összehasonlításban ugyanolyannak észlelő gimnáziumban dolgozó pedagógusok (N=83) megítélése személyük és tantárgyak kedveltségének mértékére vonatkozóan. (Saját szerk.).....	132
28. ábra. A gimnáziumi tanárok metaforelemzéséről készült válaszadási kategóriák mátrixa. (Forrás: MAXQDA2020).....	136
29. ábra. A szakképzésben dolgozó pedagógusok metaforái alapján készült válaszadások mátrixa. (Forrás: MAXQDA2020).....	138
30. ábra. Részlet a szakképzésben dolgozó pedagógusok körében folytatott metaforaelemzésből. (Forrás: MAXQDA2020).....	139
31. ábra. Gimnáziumi tanárok fegyelmezéssel kapcsolatos nézeteinek kategóriákba sorolása. (Forrás: MAXQDA2020).....	140
32. ábra. Szakképzésben dolgozó tanárok fegyelmezéssel kapcsolatos nézeteinek kategóriákba sorolása. (Forrás: MAXQDA2020).....	140
33. ábra. A gimnáziumi tanárok nézeteinek kategóriái a közismereti tantárgyat oktató tanári szereppel kapcsolatban. (Forrás: MAXQDA2020).....	141
34. ábra. Szakképzésben dolgozó tanárok nézetei a közismereti tantárgyat oktató tanári szereppel kapcsolatban. (Forrás: MAXQDA2020).....	141
35. ábra. Gimnáziumi tanárok nézeteinek tanulókról alkotott hierarchikus modellje. (Forrás: MAXQDA2020).....	142
36. ábra. Szakképzésben dolgozó tanárok tanulókról alkotott metaforáinak hierarchikus modellje. (Forrás: MAXQDA2020).....	142
37. ábra. Gimnáziumi tanárok felkészüléssel kapcsolatos metaforáinak hierarchikus modellje. (Forrás: MAXQDA2020).....	143
38. ábra. Szakképzésben dolgozó tanárok felkészüléssel kapcsolatos metaforáinak hierarchikus modellje. Forrás: MAXQDA2020).....	143
39. ábra. A szakképzésben dolgozó tanárok metaforaelemzésének intrakódolása megbízhatósági mutató kiszámításához. (Forrás: MAXQDA2020).....	144
40. ábra. Gimnáziumi tanárok metaforakutatásának intrakódolása megbízhatósági mutató kiszámításához. (Forrás: MAXQDA2020).....	145
41. ábra. A szakképzésben dolgozó tanárokkal (N=6) készített egyéni félig strukturált interjúk főkérdései. (Forrás: MAXQDA2020).....	161
42. ábra. A szakképzésben dolgozó tanárok (N=6) eredményességgel kapcsolatos nézetrendszerének összefüggései. (Forrás: MAXQDA2020).....	162
43. ábra. A nehézségek okairól vallott fő nézetek a szakképzésben dolgozó tanárokkal (N=6) folytatott interjúk eredményei alapján. (Forrás: MAXQDA2020).....	164
44. ábra. Kihívások a szakképzésben dolgozó pedagógusokkal (N=6) folytatott egyéni félig strukturált interjúk eredményei alapján. (Forrás: MAXQDA2020).....	164

45. ábra. A szakképzésben dolgozó pedagógusok önmagukkal, mint eredményes pedagógussal szembeni elvárásai az interjú vizsgálat eredményei alapján. (Forrás: MAXQDA2020).....	168
46. ábra. A tanulói önértékelés javításának szerepével kapcsolatos összefüggések a szakképzésben folytatott interjúk alapján. (Forrás: MAXQDA 2020) .....	168
47. ábra. Az eredményességet befolyásoló vezető tényezők a szakképzésben dolgozó tanárokkal folytatott interjúk alapján. (Forrás: MAXQDA2020) .....	172
48. ábra. szakképzésben dolgozó pedagógusok körében folytatott interjúelemzések intrakódolásának eredményei. (Forrás: MAXQDA2020).....	172
49. ábra. A gimnáziumi tanárok eredményes munkavégzését befolyásoló tényezők az interjúk tanulságai szerint. (Forrás: MAXQDA2020).....	175
50. ábra. A gimnáziumi tanárok önmagukkal szembeni fő elvárásai. (Forrás: MAXQDA2020) .....	176
51. ábra. A gimnáziumi pedagógusok által észlelt fő nehézségek, kihívások. (Forrás: MAXQDA2020).....	176
52. ábra. A gimnáziumi tanárok nézetei a munkájuk eredményességet gátló nehézségek fő okairól. (Forrás: MAXQDA2020).....	177
53. ábra. Részlet a gimnáziumi pedagógusokkal folytatott interjúk kódmátrixából. (Forrás: MAXQDA2020).....	178
54. ábra. A gimnáziumi tanárokkal folytatott interjúk eredményeinek "térképe". (Forrás: MAXQDA2020).....	179
55. ábra. A gimnáziumi tanári interjúk intrakódolása. (Forrás: MAXQDA2020).....	180
56. ábra. A tantárgy elutasításának okai a szakképzésben tanulókkal folytatott interjúkban. (Forrás: MAXQDA2020).....	181
57. ábra. A közismeret-oktatással szembeni elvárások és a tantárgy kedveltségének okai a szakképzésben tanulókkal folytatott interjúk alapján. (Forrás: MAXQDA2020).....	181
58. ábra. A tanár személyiségének szerepe a 6. tanulócsoportban folytatott fókuszcsoportos interjú alapján. (Forrás: MAXQDA2020).....	184
59. ábra. A tantárgy kedveltségének fő okai a szakképzésben tanulókkal folytatott fókuszcsoportos interjúk alapján. (Forrás: MAXQDA2020).....	184
60. ábra. A tantárgy elutasítottságának fő indokai a szakképzésben tanuló diákok említési gyakoriságának arányában. (Forrás: MAXQDA2020) .....	185
61. ábra. A szakképzésben tanuló diákok körében folytatott fókuszcsoportos interjúk alapján kirajzolódott összefüggésrendszer a pedagógussal szembeni elvárások, tantárgyi kedveltség és közismeret-oktatással szembeni elvárások összefüggésrendszerében. (Forrás: MAXQDA2020).....	186
62. ábra. Szakképzésben tanulókkal folytatott fókuszcsoportos interjúk intrakódolása. (Forrás: MAXQDA2020).....	188
63. ábra. A gimnáziumi tanulók körében lefolytatott kvalitatív vizsgálat összefüggéseinek ábrája. (Forrás: MAXQDA2020) .....	188
64. ábra. Az 1. gimnáziumi tanulócsoport körében lefolytatott interjú hierarchikus modellje. (Forrás: MAXQDA2020).....	189
65. ábra. 2. gimnáziumi tanulócsoport körében lefolytatott interjú hierarchikus modellje. (Forrás: MAXQDA2020).....	190
66. ábra. A tantárgy elutasítottságának okai a gimnáziumi tanulói fókuszcsoportos interjúk alapján. (Forrás: MAXQDA2020) .....	190
67. ábra. A tantárgy kedveltségének okai a gimnáziumi tanulókkal folytatott fókuszcsoportos interjúk eredményei alapján. (Forrás: MAXQDA2020) .....	191
68. ábra. A fókuszcsoportos interjú részt vett gimnáziumi tanulók elvárásai a közismereti tantárgyat oktató pedagógussal szemben. (Forrás: MAXQDA2020) .....	191

69. ábra. A fókuszcsoporthoz tartozó interjúban részt vevő gimnáziumi tanulók elvárásai a közismeret- oktatással szemben. (Forrás: MAXQDA2020) .....	192
70. ábra. A gimnáziumi tanulók interjúelemzésének intrakódolása. (MAXQDA2020).....	192
71. ábra. A két mélyinterjú közös elemeinek kétesetes modellje. (Forrás: MAXQDA2020) .....	195
72. ábra. Az első interjú hierarchikus modellje. (Forrás: MAXQDA2020).....	197
73. ábra. A második interjú hierarchikus modellje. (Forrás: MAXQDA2020) .....	198

## VII. Táblázatok jegyzéke

1. táblázat. A tanári eredményességet meghatározó tényezők (Forrás: Hinchey, 2010, 3.) ....	14
2. táblázat. Az iskolai problémák két dimenziója faktorelemzés alapján. (Főkomponens módszer varimax rotációval) (Forrás: Földes - Lannert, 2010) .....	29
3. táblázat. Tanári elégedettség az iskolán belüli kapcsolatokkal: Mennyire elégedett kapcsolatával... (Forrás: Hajdú – Sáska, 2009 .....	31
4. táblázat. Tanári elégedettség az iskolával (1-5-ös skálán): Mennyire elégedett...(Forrás: Hajdu – Sáska, 2009) .....	31
5. táblázat. Legjellegzetesebb iskolai rendbontási formák. (Forrás: Herman – Imre – Kádárné és mtsai ,2009 idézi: Földes – Lannert, 2010).....	32
6. táblázat. A pedagógiai célok megjelenése a reziliens és a veszélyeztetett iskolacsoportokban (az említések aránya, %) (Forrás: Széll, 2016) .....	51
7. táblázat. Igazgatók (N=147) véleménye a lemorzsolódás okairól (öt fokú skála átlagértékei) (Forrás: Fehérvári, 2008, 208).....	53
8. táblázat. Iskolai problémák igazgatói értékelése egy ötfokú skálán (N=147) (Forrás: Fehérvári, 2008, 213) .....	53
9. táblázat. A trianguláció szintjei és megvalósulása kutatásunk során (Saját szerk.).....	63
10. táblázat. A kutatás kvantitatív fázisában alkalmazott statisztikai módszerek. (Saját szerk.) .....	75
11. táblázat. A tanári kérdőív kérdés típusai, jellemzői. (Saját szerk.) .....	76
12. táblázat. A tanulói kvantitatív mérés első fázisában alkalmazott mérőeszközének kérdéstípusai, jellemzői. (Saját szerk.).....	77
13. táblázat. A 2. kvantitatív fázis tanulói mérőeszközének kérdéstípusai, jellemzői. (Saját szerk.) .....	78
14. táblázat. Elgondolkodtató adatok annak kapcsán milyen mértékben ítélik munkájukat zavaró tényezőnek a pedagógusok a destruktív életvezetés és iskolai agresszió egyes megnyilvánulási formáit. (saját szerk.) .....	110
15. táblázat. Legjellegzetesebb személyen belüli jellemzőkre vonatkozó elvárások a tanulók motivátlanságát mindennapi munkájukat zavaró tényezőnek tekintő szakképzésben dolgozó pedagógusok (N=137) körében. (Forrás SPSS 20) .....	111
16. táblázat. A legjellegzetesebb személyen belüli tényezőkkel kapcsolatos elvárások összefüggései a tanulói motivátlanságot tanórát nehezítő tényezőként azonosító szakképzésben dolgozó tanárok körében. (Forrás: SPSS 20) .....	112
17. táblázat. Legjellegzetesebb személyen belüli jellemzőkre vonatkozó elvárások a tanulók motivátlanságát mindennapi munkájukat zavaró tényezőnek tekintő gimnáziumban dolgozó pedagógusok (N=76) körében. (Forrás SPSS 20) .....	113
18. táblázat. A legjellegzetesebb személyen belüli tényezőkkel kapcsolatos elvárások összefüggései a tanulói motivátlanságot tanórát nehezítő tényezőként azonosító gimnáziumban dolgozó tanárok (N=76) körében. (Forrás: SPSS 20).....	113
19. táblázat. A legjellegzetesebb, belső jellemzőkre vonatkozó elvárások a mintánkban résztvevő szakképzésben dolgozó pedagógusok körében. (Forrás SPSS 20) .....	114
20. táblázat. A legjellegzetesebb személyen belüli tényezőkkel kapcsolatos elvárások összefüggései a mintánkban részt vevő szakképzésben dolgozó tanárok körében. (Forrás: SPSS 20).....	115
21. táblázat. Legfőbb, belső jellemzőkre vonatkozó elvárások a mintánkban résztvevő gimnáziumban dolgozó pedagógusok körében. (Forrás SPSS 20) .....	115

22. táblázat. A legjellegzetesebb személyen belüli tényezőkkel kapcsolatos elvárások összefüggései a mintánkban részt vevő gimnáziumban dolgozó tanárok körében. (Forrás: SPSS 20).....	116
23. táblázat. Gimnáziumi tanárok(N=150) vonatkozó nézeteire vonatkozó faktoranalízis eredménye a tantermi munkájukat nehezítő tényezőkről. (Saját szerk.).....	117
24. táblázat. Szakképzésben dolgozó tanárok vonatkozó nézeteire vonatkozó faktoranalízis eredményei az osztálytermi munkát zavaró tényezőkről. (Saját szerk.) .....	118
25. táblázat. Az életszerű feladatok, módszertani felkészültség, tanulókkal való kapcsolat építésének elvárásának egybeesése a személyüket inkább kedveltnek ítéelő szakképzésben dolgozó tanárok (N=109) körében (Forrás: SPSS 20) .....	125
26. táblázat. Gimnáziumi tanárok (N=145) vélekedése személyük és tantárgyuk kedveltségének mértékéről. (Forrás SPSS) .....	126
27. táblázat. Munkájuk sikerét befolyásoló tényezők összefüggései a személyüket leginkább kedveltnek ítéelő gimnáziumi tanárok (N=35) vélekedése szerint. (Forrás: SPSS 20).....	130
28. táblázat. A két kvantitatív vizsgálati fázisban részt vett szakképzésben tanulók mintáinak fő elvárásai és az általuk hiányosságként definiált tényezők. (Saját szerk.).....	148
29. táblázat. A két kvantitatív fázisban részt vett gimnáziumi tanulói minta fő elvárásai és az általuk hiányosságként definiált tényezők (saját szerk.) .....	148
30. táblázat. A második kvantitatív fázisban részt vett gimnáziumi tanulói minta (N=103) legkevésbé kedvelt tantárgy iránti attitűdjének fő összefüggései a tantárgy kedveltségének mértékével matematika tantárgy esetén N=101, fizika tantárgy esetében N=51 válasz alapján (Saját szerk.) .....	156
31. táblázat. A legkedveltebb magyar nyelv és irodalom valamint I. idegen nyelv tantárgyak összefüggései a tantárgy kedveltségének mértékével a második vizsgálati fázisban részt vett gimnáziumban tanulók (N=103) körében (saját szerk.) .....	157
32. táblázat. A legkevésbé kedvelt matematika tantárgy tanulói elvárások teljesülésére vonatkozó összefüggései a tantárgy kedveltségének mértékével a második vizsálati fázisban részt vett szakképzésben tanulók mintája (N=118) esetében. (Saját szerk.) .....	157
33. táblázat. A legkedveltebb informatika, magyar nyelv és irodalom valamint I. idegen nyelv tantárgyak tanulói elvárások teljesülésének összefüggései tantárgy kedveltségének mértékével a második kvantitatív vizsgálati mintában részt vett szakképzésben tanulók (N=118) esetében (Saját szerk.) .....	158
34. táblázat. Összefüggés felkészülési hajlandóság között a legkevésbé, leginkább kedvelt és általában vett közismereti tantárgyak kapcsán gimnáziumi tanulók esetében. (N=110 válaszadás) (Forrás: SPSS 20).....	203
35. táblázat. A gimnáziumi tanulók (N=118) tantárgyak iránti attitűdje. (Forrás SPSS 20) .	206

**Nyilatkozat a munka önállóságáról, a szakirodalmi források megfelelő  
időzéséről**

Alulírott Borsodi Csilla Noémi ezennel kijelentem, hogy *A közismereti tantárgyakat oktató tanári eredményesség értelmezési lehetőségei az egyes középiskola-típusokban* című doktori értekezést magam készítettem, és abban csak a szakirodalmi hivatkozások listáján megadott forrásokat használtam fel. Minden olyan részt, amelyet szó szerint, vagy azonos tartalomban, de átfogalmazva más forrásból átvettem, a forrás egyértelmű megadásával megjelöltem.

Eger, 2020 .06.20.

.....  
A doktorjelölt aláírása