

**Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar**  
**„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola**  
**Nevelésszociológia Program**

**GELENCSÉRNÉ BAKÓ MÁRTA**

**A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA KOMPONENSEINEK VIZSGÁLATA**  
**AZ ISKOLÁVAL VALÓ ELÉGEDETTSÉG TÜKRÉBEN**

**KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT EGY HAZAI KISVÁROS**  
**7. 9. 11. ÉVFOLYAMAIBAN,**  
**A SZÜLŐK ÉS A PEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN**  
**A 2012–2013-AS ÉVBEN**

**Doktori (PhD) értekezés**

**TÉMAVEZETŐ**  
**BÁLINT ÁGNES PHD**  
**EGYETEMI ADJUNKTUS**

**PÉCS**  
**2014.**

# Tartalom

<b>1.</b>	<b>Bevezető gondolatok .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1.</b>	<b><i>A témaválasztás indoklása .....</i></b>	<b>7</b>
<b>1.2.</b>	<b><i>Problémafelvetés.....</i></b>	<b>10</b>
<b>2.</b>	<b>Elméleti-értelmezési keret .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1.</b>	<b><i>A szocializáció fogalma és helye a tudományok rendszerében.....</i></b>	<b>12</b>
<b>2.2.</b>	<b><i>A kompetencia .....</i></b>	<b>14</b>
2.2.1.	A kompetencia fogalomköre és megjelenése.....	14
2.2.2.	A kompetencia kutatásának irányai.....	20
<b>2.3.</b>	<b><i>A szociális kompetencia .....</i></b>	<b>21</b>
2.3.1.	A szociális kompetencia fogalomköre.....	21
2.3.2.	A szociális kompetencia helye a kompetenciák rendszerében .....	28
2.3.3.	A szociális kompetencia kutatásának irányai.....	30
<b>2.4.</b>	<b><i>A szociális kompetencia fejlődésével és fejlesztésével kapcsolatos értelmezések .....</i></b>	<b>36</b>
2.4.1.	A szociális kompetencia fejlődését befolyásoló tényezők .....	36
2.4.1.1.	Öröklött komponensek.....	37
2.4.1.2.	A genetika és a környezeti kölcsönhatások összefüggése .....	37
2.4.1.3.	Környezeti tényezők .....	38
2.4.1.3.1.	A család.....	39
2.4.1.3.2.	Az intézmények .....	42
2.4.2.	A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztését modellező kutatások .....	45
2.4.3.	A pedagógus szerepe és feladata a szociális kompetencia fejlesztésében.....	50
<b>2.5.</b>	<b><i>A szociális kompetencia és az iskolai elégedettség kapcsolata .....</i></b>	<b>52</b>
2.5.1.	Egészségfogalom, életminőség, elégedettség .....	52
2.5.2.	Az iskolai egészségnevelés és a szociális kompetencia kapcsolata.....	54
<b>3.</b>	<b>A kutatás.....</b>	<b>57</b>
<b>3.1.</b>	<b><i>A kutatás célja .....</i></b>	<b>57</b>
<b>3.2.</b>	<b><i>Kutatói kérdések és hipotézisek.....</i></b>	<b>57</b>

<b>3.3. Módszertani megfontolások és mintaválasztás .....</b>	<b>58</b>
3.3.1. A statisztikai elemzés .....	60
3.3.2. A minta.....	61
3.3.3. A kutatás folyamata és eszközei .....	61
3.3.4. Az adatfelvétel eszközeként szolgáló kérdőív .....	61
3.3.5. A kutatásba bevont iskolák.....	63
<b>4. A kutatási eredmények ismertetése .....</b>	<b>64</b>
<b>4.1. A szociodemográfiai adatok feldolgozása.....</b>	<b>64</b>
4.1.1. Szociodemográfiai adatok a tanulók és a szülők körében.....	64
4.1.1.1. A nemek szerinti megoszlás .....	64
4.1.1.2. A szülők iskolai végzettsége.....	65
4.1.1.3. A testvérek száma .....	67
4.1.1.4. Együttélési mutatók .....	68
4.1.1.5. Gazdasági aktivitás – jelen helyzet .....	69
4.1.1.6. A család telekommunikációs eszközei .....	70
4.1.2. Szociodemográfiai adatok a pedagógusok körében.....	71
4.1.2.1. Munkakör.....	71
4.1.2.2. A pályán eltöltött évek .....	71
4.1.2.3. A pedagógusok lakóhelye .....	72
<b>4.2. Az iskolai elégedettség és az elégedettséget befolyásoló összetevők vizsgálata.....</b>	<b>73</b>
4.2.1. Az iskolával való elégedettség a tanulók körében.....	73
4.2.1.1. Az iskolai elégedettséget befolyásoló összetevők.....	75
4.2.1.2. Az iskolai elégedettséget befolyásoló összetevők faktorelemzése.....	77
4.2.2. Az iskolával való elégedettség a szülők körében .....	79
4.2.2.1. Az iskolai elégedettséget befolyásoló összetevők.....	80
4.2.2.2. Az iskolai elégedettséget befolyásoló összetevők faktorelemzése.....	83
4.2.3. Az iskolával való elégedettség a pedagógusok körében .....	85
4.2.3.1. Az iskolai elégedettséget befolyásoló összetevők vizsgálata.....	85
4.2.3.2. Az iskolai elégedettséget befolyásoló összetevők faktorelemzése.....	87
4.2.4. Az iskolával való elégedettség összevetése (tanulók, szülők, pedagógusok).....	89
4.2.4.1. Az iskolai elégedettséget befolyásoló összetevők.....	89
4.2.4.2. Az iskolai elégedettséget befolyásoló összetevők faktorelemzésének összevetése	90

<b>4.3. Az iskolai elégedettség és a személyes kapcsolatok vizsgálata .....</b>	<b>91</b>
4.3.1. Személyes kapcsolatok a tanulók körében.....	91
4.3.2. Személyes kapcsolatok a szülők körében .....	93
4.3.3. Személyes kapcsolatok a pedagógusok körében .....	95
<b>4.4. Az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel összefüggő összetevők vizsgálata .....</b>	<b>96</b>
4.4.1. Vizsgálat a tanulók körében.....	96
4.4.1.1. A vizsgálat bemutatása.....	96
4.4.1.2. A vizsgálat faktorelemzése.....	98
4.4.2. Vizsgálat a szülők körében .....	100
4.4.2.1. A vizsgálat bemutatása.....	100
4.4.2.2. A vizsgálat faktorelemzése.....	103
4.4.3. Vizsgálat a pedagógusok körében .....	105
4.4.3.1. A vizsgálat bemutatása.....	105
4.4.3.2. A vizsgálat faktorelemzése.....	107
4.4.4. Vizsgálat összevetése (tanulók, szülők, pedagógusok).....	109
4.4.4.1. A változók összevetése .....	109
4.4.4.2. A faktorelemzés összevetése .....	109
<b>4.5. A pedagógusok iskolai elégedettsége és az iskola fejlesztő-munkájának vizsgálata .....</b>	<b>111</b>
<b>4.6. Az iskolai elégedettség és a jövőkép vizsgálata .....</b>	<b>112</b>
4.6.1. A vizsgálat bemutatása a tanulók körében .....	112
4.6.2. Vizsgálat bemutatása a szülők körében .....	114
4.6.3. A tanulók és a szülők válaszainak összevetése .....	117
<b>4.7. A szociális kompetencia és a lelki egészség fontosságának vizsgálata a pedagógusok körében</b>	<b>118</b>
<b>5. Összegzés.....</b>	<b>119</b>
<b>6. Javaslat a praxis számára.....</b>	<b>125</b>
<b>7. Távlati célok, záró gondolatok.....</b>	<b>126</b>
<b>Hivatkozások.....</b>	<b>129</b>



<b>Jegyzékek .....</b>	<b>140</b>
<i>Ábrajegyzék .....</i>	<i>140</i>
<i>Táblázatok jegyzéke .....</i>	<i>142</i>
<i>Kiegészítő táblázatok és ábrák – 3. számú melléklethez .....</i>	<i>143</i>
<b>Köszönetnyilvánítás .....</b>	<b>146</b>
<b>Melléletek.....</b>	<b>147</b>
<b>1. Számú melléklet – Az intézmények részletes bemutatása.....</b>	<b>147</b>
<b>2. Számú melléklet – Kérdőívek .....</b>	<b>150</b>
Iskolai kérdőív - Tanulók.....	150
Iskolai kérdőív – Szülők .....	154
Iskolai kérdőív – Pedagógusok.....	157
<b>3. Számú melléklet – Kiegészítő táblázatok, ábrák .....</b>	<b>160</b>
Szociodemográfiai adatokat bemutató táblázatok és ábrák .....	160
Az iskolával való elégedettséget és az iskola kedvelését bemutató táblázatok és ábrák .....	167
Iskolai elégedettség és az elégedettséget befolyásoló intézményi összetevők.....	171
Tanulók.....	171
Szülők.....	176
Pedagógusok .....	184
Összesítés tanulók, szülők, pedagógusok tekintetéb.....	190
Iskolával elégedettség és a személyes kapcsolatok .....	191
Iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel összefüggő összetevők.....	194
Tanulók.....	194
Szülők.....	201
Pedagógusok .....	208
Összesítés a tanulók, szülők és pedagógusok tekintetében .....	215
Iskolai elégedettség és az iskola fejlesztőmunkája .....	217
Jövőkép a tanulók és szülők válaszai alapján.....	218
A szociális kompetencia és a lelki egészség a pedagógusok körében .....	222

*„Az iskola dolga, hogy megtaníttassa velünk,  
hogyan kell tanulni,  
hogy felkeltse a tudás iránti étvágyunkat,  
hogy megtanítsen bennünket a jól végzett munka örömére  
és az alkotás izgalmára,  
hogy megtanítsen szeretni, amit csinálunk,  
és hogy segítsen megtalálni azt, amit szeretünk csinálni.”*

*Szent-Györgyi Albert*

# 1. Bevezető gondolatok

## 1.1. A témaválasztás indoklása

Az oktatás és a nevelés az elmúlt évszázadok alatt jelentős változáson ment keresztül tartalmi és intézményi vonatkozásban egyaránt. Az eltelt időszakban ezek a változások többirányúak és több szempontúak voltak. Az oktatás intézményesedése a XIX. század második felétől vált jellemzővé. Az 1868-as Eötvös-féle népoktatási törvény (1868. évi 38. törvénycikk) állami feladattá tette a hat elemis kötelező népoktatást. (Pukánszky–Németh 1994) Az intézmények tudásközvetítő szerepe az évtizedek múlásával továbbra is jelentős maradt. A közoktatásban történő legnagyobb változást – technikai fejlődés, oktatáspolitikai, tudás mint érték – a XX. század második felétől figyelhetjük meg, melyben meghatározó szerepet játszott a globalizáció.

Bebizonyosodott, hogy a tudás a nemzetközi piac által igen nagyra értékelt exportcikk. Felvetődik a kérdés, az oktatási rendszer hogyan, milyen eszközökkel képes a felgyorsult világhoz, a változó követelményekhez igazodni? Az oktatással kapcsolatba kerülő diákok, szakemberek, szülők, döntéshozók, megtalálják helyüket és betöltik szerepüket ebben a struktúrában? Ezekre és az ezekkel összefüggő kérdésekre ad választ a Delors-jelentés. A Delors-jelentésben a XXI. századi oktatásról olvashatunk, amelyben az UNESCO Nemzetközi Bizottsága ad útmutatást arra vonatkozóan, miként válaszoljon az iskola az információs társadalom kihívásaira. Választ keres arra, hogy a társadalom milyen lehetőségekkel segítse az egyén egész életén át tartó oktatásban való részvételét, mely által alkalmassá válik arra, hogy jobban megértse embertársait, a körülötte levő világot, hogy szembe tudjon nézni szakmai és magánéleti kihívásokkal. Fontosnak tekinti, hogy ne maradjon kiaknázatlan az emberben rejtőző tehetség. Közös jövőről, az oktatás fontosságáról, a gazdaságban és a társadalomban betöltött szerepéről fejt ki nézeteit. Ehhez olyan irányt jelöl, mely nemzeti és nemzetközi méretben egyaránt érvényes. Kiemeli a tudomány, a technika fejlődését, a szellemi tényezők és a javak előállításában játszott szerepét. Hangsúlyozza, hogy „az emberi képzeletnek meg kell előznie a technikai fejlődést, az egész életén át tartó oktatásnak központi helyet kell kapnia a társadalomban. Minden országnak ki kell alakítania a maga tartós fejlődési modelljét, tiszteletben tartva az országokéit.” (Delors 1997:18)

A jelentésben felsoroltak megvalósításához az élethosszig tartó tanulás által vezet az út. Az élethosszig tartó tanulás (life long learning) mellett jelentős az élethosszig tartó fejlődés (life-span development) hangsúlyozása is. Az élethosszig tartó fejlődés elméleti megközelítésekor előtérbe kerül a szocializáció folyamatában megfigyelhető hangsúlyeltolódás, mely a szociális kompetenciák fejlődésének, fejlesztésének, szükségességének kiemelését eredményezi. Többek között ez tette lehetővé, hogy az utóbbi évtizedekben a szocializációs folyamat (Kron 2000, Zrinszky 2002) és a szociális kompetencia fontosságának hangsúlyozása (Spence 1983, Stephens 1992, Nagy 1996, 2000b, 2003, Zsolnai 1995, 2006), mind kutatótárrá vált. A

kutatások eredményeként egyértelműen megfogalmazódik, hogy a szocializáció során a család, mint közeg, és mint modell rendkívül meghatározó. A mintakövetés, a kontroll, valamint a család konfliktuskezelési kultúrája szintén jelentős. (Cole-Cole 1998) Ezen összetevők egyértelműen befolyásolják a szocializáció alakulását. A családi szocializáció fontossága és hangsúlyozása mellett azonban az intézmények is nagy szerepet vállalnak az új nemzedék formálásában.

Az intézményes nevelés folyamatában a direkt ismeretelsajátítás mellett a spontán cselekvő tanulást, a spontán szocializációt korábban csak kiegészítésként használták. Ma már a külső és belső motívumokat/motívumrendszereket az aktivitás és a produktum elérése érdekében is figyelembe veszik. Ezek alkalmazásában és a szociális képességek kialakításában, fejlesztésében jelentős szerepet tölt be az iskolai légkör. (Nagy 2003, Nagy–Zsolnai 2001, Hamvai–Pikó 2009) Elősegíti vagy hátráltatja az iskolai beilleszkedést, attól függően, hogy pozitív vagy negatív megerősítésként hat. Az iskola versenyhelyzetet teremt, rivalizálást idéz elő, frusztrálva ezzel a releváns szociális képességgel nem rendelkező vagy a versengésből kimaradni kívánó tanulókat. A versengés azonban motivál is, segíti a megfelelő én-értékelés kialakítását, az önfejlődést és a célelérést. (Fülöp 1995, 2001) Olyan helyzetet teremt a gyermek számára, melyben saját értékeit becsüli fel a társakkal való összehasonlítás során. A gyermek az így felismert értékeknek megfelelően tölt be a csoporton belül státust, szerepet. Ez feltétele az egyén pszichés fejlődésének és a csoport jó funkcionálásának, működésének.

A versengés több irányú hatására hívják fel kutatók a figyelmet, többek között Vastagh (1999). Az iskolai értékelés, a továbbtanulási verseny egyenlőtlen feltételeiről tesz említést, amely egyes tanulók előbbre jutását segíti – felerősítve törekvéseiket –, ugyanakkor megfigyelhető, hogy mások háttérbe szorulnak, kirekesztődnek. Rendkívül nagy figyelmet kell fordítani a kirekesztődés megakadályozására. Meleg (2006) megfogalmazásában a rivalizálás és a versengés, esélyesekre és esélytelenekre osztja a diákokat, ezért a súlypontváltást a versengésről az együttműködésre kell helyezni. Ez nemcsak az iskolai légkörmutatók kedvezőbbé válásához járulhat hozzá, hanem védőfaktor szerepet is betölthet.

A versengéssel ellentétben az együttműködés kölcsönös pozitív függés, mely közös célokból bontakozik ki. Az együttműködés elsősorban mintákon, emberi interakciókon keresztül alakul és fejlődik. Az együttműködés és a versengés interakciós forma, melyet az egyénnél és a csoportban egyaránt fellelhetünk, azonban viszonylagos súlyát a társas szerveződés erőteljesen befolyásolhatja és módosíthatja. (Cole–Cole 1998)

Az iskolai élethelyzetek feldolgozása azonban némi önismeretet is feltételez a gyermek részéről, a társas kapcsolatok megfelelő irányú és szintű kialakítása mellett. Amennyiben a gyermek nincs birtokában e készségeknek és képességeknek, úgy az

intézményes nevelés feladata, hogy segítse őt az elsajátításban, elősegítve ezzel személyiségfejlődésének pozitív irányú fejlesztését/fejlődését.<sup>1</sup>

Ma már egyre több pedagógus szembesül azzal a pedagógiai helyzettel, hogy növekszik az egyéni bánásmódot, differenciált fejlesztést igénylő gyermekek száma. A probléma adódhat tanulási nehézségből, pszichés zavarból, melyet öröklött és/vagy környezeti hatások egyaránt befolyásolnak. A pedagógus feladata, hogy a gyermek sajátos fejlesztési igényeit felismerve – a kompetenciahatárokon belül maradva – a meglévő kompetenciákat fejlessze, a hiányos vagy hiányzó kompetenciákat arra a szintre juttassa, amely által a gyermek fejlődése biztosított. Ez óriási felelősség, mert a pedagógus jelöli ki a gyermek fejlesztésének útját. Az egymásrautaltság, az összetettség meghatározó ebben a folyamatban, amely végül a gyermek személyiségének fejlődésében megmutatkozó apró, változásokban villan elő. Nem feledkezhetünk meg az iskola, a gyermek és a szülői ház hármasságáról. A kiegyensúlyozott nevelés - oktatás folyamatában nélkülözhetetlen, hogy e hármasság hatás érték közvetítése, megfogalmazási módja hasonló tartalmat képviseljen. Eltérő működésük az iskolával való elégedettséget is befolyásolhatja. Az intézményi ellátás feladata, hogy a nem megfelelő működés esetén pótolja a hiányosságot és törekedjen az összhangra.

Az előzőekben felsoroltak nagymértékben meghatározták az értekezés témakörének megválasztását. Ezen ismeretek és tapasztalatok hozzájárultak ahhoz, hogy a disszertációban jelentős hangsúlyt kap a kompetencia komponenskészletének vizsgálata a készség és attitűd vonatkozásában az iskolával való elégedettség tekintetében. A kompetencia harmadik összetevőjének vizsgálata – tudás – a disszertáció kutatási területét tekintve nem releváns. Kiemelt jelentőségű a szociális kompetencia komponenseinek vizsgálata az iskolával való elégedettség tükrében a tanulók, a szülők és a pedagógusok véleményének megismerése alapján:

- a szociális összetevőkről
- az iskolai elégedettségről
- az együttműködésről
- az iskolai elégedettséggel kapcsolatos objektív és szubjektív összetevőkről
- az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával összefüggő attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel kapcsolatos összetevőkről
- a vizsgálat során a változók közötti kapcsolatokról, azok összefüggéseiről, erősségéről, a vélemények azonosságáról, vagy különbözőségéről
- a tanulók és a szülők jövőképpel kapcsolatos véleményéről.

---

<sup>1</sup> Nagy József és kutatócsoportja a hetvenes évektől a készségek és képességek kutatásával, az elemi alapkészségekkel foglalkozik. Két programcsomagot dolgozott/dolgoztak ki. A Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyerekek számára című programot, valamint évekkel később a Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára című programcsomagot.

## 1.2. Problémafelvetés

Számos nemzetközi és hazai vizsgálat, kutatás foglalkozik a szociabilitás fejlesztésének fontosságával, lehetőségeivel, a programok kidolgozásával és azok hatásvizsgálatainak elemzésével.

A viselkedés iskolai és iskolán kívüli fejlesztési lehetőségét kutatja Van Der Zee, Thijs és Schakel (2002), valamint Shin Ann és Cooney (2006). A szociális összetevő működésére, a környezet és a személyiség közötti kapcsolatra irányuló kutatások hazai viszonylatban többek között Nagy József (1996, 2003, 2010), Zsolnai Anikó (1998, 1999, 2006) és Kasik László (2007, 2008a, 2008b) nevéhez fűződnek.

A kutatások eredményeként egyre több fejlesztő program jelenik meg. Céljuk a pszichikus összetevők (érzelmi, kognitív és szociális) fejlesztése, melyek nélkülözhetetlenek a társadalmi beilleszkedéshez, a munka világában való elhelyezkedéshez, valamint a magánéleti boldoguláshoz.<sup>2</sup>

A programok jelentős része preventív jellegű, mert egyre több azon családok száma, akik alig, vagy egyáltalán nem tudják kialakítani gyermekeik számára a fejlődésükhöz szükséges hatékony viselkedésformák elsajátításának és működésének feltételeit, melyek nélkülözhetetlenek a társadalmi együttéléshez.<sup>3</sup>

Minden viselkedés végső célja a környezethez való hatékony alkalmazkodás, véli Hartmann (1958, 1964). Ebben a megközelítésben többszintű adaptációról beszélünk. Fizikai szinten megtanítjuk a testünket úgy mozgatni, hogy eljussunk a kitűzött célhoz és végrehajtsuk, amit elképzelünk. Pszichológiai szinten az ösztönkésztetéseink korlátozását, módosítását és a megfelelő cselekvésbe való levezetését kell megtanulni, mutat rá Carver és Scheier (2003). Ebben a megközelítésben fontos megemlíteni White (1959) motivációs fogalmát, mely szerint az effektanciamotívum – ami nagy jelentőségű a gyermekkorban – által, az ember megtanulja a környezetével való hatékony interakciót. Ez fokozatosan alakul át kompetenciamotívummá, amely arra készítet, hogy környezetünkkel mind hatékonyabban bánjunk. (Carver–Scheier 2003) A környezettel való hatékony együttműködés kialakításában jelentős a család szerepe, azonban hiányát az intézményi nevelés során pótolni kell a többdimenziós társadalmi beilleszkedés megvalósulása érdekében. Ahhoz, hogy ennek fejlesztése megfelelő hatékonysággal működjön, meg kell határozni a tanulók szociális komponenskészletének hatékonyságát, fejlettségét.

---

<sup>2</sup> Trower, Bryant és Argyle (1978) által kidolgozott modell a SST – Social Skill Training; továbbá Shure (1999) kutatásai és az ICPS II. – I Can Problem Solve II. programja; valamint serdülőkorúaknak a SLS – Social Skill Literature Strategy, Anderson (2000) által kidolgozott program.

<sup>3</sup> A “Sure Start” program 1999-ben indult az Egyesült Királyságban. A gyermekszegénység és a gyermekek társadalmi kirekesztettségének visszaszorítását tűzte ki célul. A programhoz hazánk is csatlakozott “Biztos kezdet” néven, mely során a 0-6 éves korú gyermekek és családjuk számára ad segítséget a testi, értelmi, érzelmi és szociális fejlődéshez.

Az előzőekben említett vizsgálatok – amelyek a tanulók szociális kompetenciáinak jellemzőit feltáró kutatások – elsősorban a komponensrendszer paramétereit, az attitűdöt ragadják meg. Nem vizsgálják a szociális kompetencia és az elégedettség érzésének összefüggéseit, a háttérben rejlő összetevőket, amelyek az elégedettség érzésével együtt a szociális kompetencia komponenskészletének látható jelenségei mögött rejlő mélyebb okokat, összefüggéseket jelenítik meg.

A kutatások többsége kvantitatív kutatási módszereket alkalmaz, a szociális kompetencia indikátorait statisztikai adatokkal támasztja alá. E vizsgálatok sajátossága, hogy a kutató nem mélységében tárja fel a vizsgált jelenséget, csupán tendenciákat jelez, ezért az egyedi megnyilvánulások rejtve maradnak. Kevés olyan kutatás áll rendelkezésre, amely a szociális kompetencia összetevőinek, mélyebb összefüggéseinek feltárásához járul hozzá. A disszertációban ismertetett kutatás során jelentős hangsúlyt kapnak a feltárására irányuló úgynevezett puha kérdések. Az értekezés különlegessége, hogy nemcsak tanulói szinten elemzi az adatokat, hanem a szülők és a pedagógusok szintjén is.

Az értekezésben bemutatott kutatás segítheti azokat a kutatásokat, amelyek az iskolai elégedettségre, a szocializációval kapcsolatos összetevőkre, a komponenskészlet megismerésére irányulnak. A kutatás által az alábbiakra várok választ:

- a szociális háttér és az iskola kedvelése közötti kapcsolatra
- a társakkal és a pedagógusokkal való elégedettségre
- az iskola kedvelésére
- az elégedettséget befolyásoló szubjektív és objektív tényezőkre
- az intézmény perszonális kapcsolataira
- a pedagógusok véleményére az iskolájukkal és az iskola fejlesztőmunkájával kapcsolatban
- a tanulók jövőképe, valamint a szülők gyermekükről alkotott jövőképe
- a pedagógusoknak az iskolájukkal való elégedettség és a lelki egészség fenntartásának fontosságára vonatkozó véleményükre
- a lelki egészség fenntartását fontosnak tartó pedagógusok véleményére a szociális kompetencia fejlesztésének fontosságával kapcsolatban.

Ilyen módon feltárható paraméterek figyelembevételével kell megtervezni azokat a beavatkozási pontokat, amelyek alapján a tanulók úgy hoznak meg döntéseket a meglévő kulcskompetenciák, ismeretek, értékorientációk birtokában, hogy azok hozzájárulnak iskolai elégedettségükhöz. Nélkülözhetetlen ebben a folyamatban a támogató családi háttér és a nevelési-oktatási intézmény szociális kompetencia-fejlesztésének szükségességéről való gondolkodás formálása. Mindez szükséges ahhoz, hogy a napi nevelési-oktatási gyakorlat folyamatában – tanórai vagy tanórán kívüli keretbe építve – megjelenjen az iskolai elégedettséget és a jól-lét érzést hangsúlyosan kifejező szemlélet, amely hozzájárul az egészséges személyiségfejlődés kialakításához.

## 2. Elméleti-értelmezési keret

### 2.1. A szocializáció fogalma és helye a tudományok rendszerében

„A tudományos munkákkal szemben támasztott alapvető követelmény az egyértelmű fogalomhasználat és ennek érdekében a fogalmi szinonimák kiküszöbölése.” (Kron 2000:79) E megállapítást szem előtt tartva a szocializáció fogalmának értelmezése, és a disszertáció elméleti-értelmezési keretébe való elhelyezése megkerülhetetlen feladat. Mindezt a dolgozat témaválasztása indokolja, mert a szociális kompetencia kialakulása – melyről a későbbiekben lesz bővebb kifejtés – a szocializációs folyamatba ágyazódik.

A szocializáció fogalmát a XIX. század végétől használják. A szocializáció kialakulásában hangsúlyozottan jelenik meg a transzdiszciplinaritás. Az alábbiakban a társtudományok szocializációval kapcsolatos értelmezése kerül bemutatásra.

A szociológia folyamatnak tekinti a szocializációt, melyben minden ember részt vesz, és ez által tanulja meg, hogyan váljon a társadalom aktív és hasznos tagjává. Durkheim 1902-ben elhangzott híres székfoglalóján széles körben elterjedté és ismertté vált az a megközelítés, mely szerint: „a nevelés a fiatal nemzedék módszeres szocializációja”. (Durkheim 1980:20) Folyamatként írja le, melynek minden ember részese a társadalomban, továbbá speciális kulturális alkotásként jellemzi, mely által a társadalom fenntartja önmagát. Nagy jelentőséget tulajdonít a szocializációban az egyén szerepének Andorka (2006). Az egyén megtanulja, miként lehet hasznos tagja a társadalomnak a kultúra, a normák és az értékek elsajátításával.<sup>4</sup>

A szociológiai megközelítés a szocializációt folyamatnak tekinti, melyben jelentős szerepet tulajdonít az egyénnek, aki a folyamat aktív résztvevője. Tartalma magában foglalja a szociális értékrendet, az erkölcsöt, a szociális aktivitást. Viszonylagosnak tekinti a szociális viselkedés megítélhetőségét, mert megfogalmazásai szerint az értékrendet és az erkölcsös viselkedés mikéntjét, az adott társadalom által elfogadott szokások és normák szabályozzák.

A pszichológia jelentős mértékben hozzájárult a szocializáció-kutatások fejlődéséhez.<sup>5</sup> A szociológiával azonosan e tudományterület kutatói is egész életen át tartó folyamatként írják le a szocializációt. A személyiség kialakulásának folyamataként értelmezik, mely során a környezet hatásai révén fejlődik az individuum. A hatás azonban kölcsönös: nemcsak a társadalom alakítja az egyént, hanem az egyén is alakító módon szól bele saját szocializációjába.

---

<sup>4</sup> A társadalomban életünk során a különböző státusok betöltéséhez különböző szerepek társulnak. Azt kell az egyénnek megtanulnia, hogy az adott pozícióhoz milyen normák, értékek tartoznak.

<sup>5</sup> Vö. K. Lewin (1972) mezőelmélete; S. Milgram engedelmességet vizsgáló kísérlete és S.E. Asch konformitást vizsgáló kísérlete (Bernáth–Révész 2001)



Ez az interaktív személet<sup>6</sup> tükröződik John W. Santrock (2007) munkájában. Santrock a szocializációt kölcsönös szocializációnak nevezi, mely során a gyermekek szocializálódnak a szülőkkel és a szülők a gyermekekkel. Ez a kölcsönösség más-más szerepben életünk minden szakaszában felfedezhető, például: gyermek, barát, szülő, házastárs, munkavállaló, szomszéd. A társadalmi beilleszkedés során az egyén megismeri önmagát, a környezetét, elsajátítja az együttélés szabályait, valamint az elvárt viselkedésmódokat. Ezek mentén alakítja egyéni viselkedésmintáit, értékorientációit.

Jelentős eredményeket mutatott fel Freud az én kialakításáról szóló munkáival, Piaget az adaptációs elmélet kidolgozásával (Bernáth–Révész 2001), továbbá Mead az egyén fejlődésében a környezet szerepét hangsúlyozó írásaival. (Cole–Cole 1997) Szintén ezt hangsúlyozza Bagdy (1986) a társadalmilag elvárt viselkedésmódok és az együttélési szabályok kialakulásának, kialakításának tekintetében. Nevéhez köthető a szocializáció elsajátítás-központú meghatározása, mely a „társadalomba való beilleszkedés folyamata, amely során az egyén megtanulja megismerni önmagát és a környezetét, elsajátítja az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedésmódokat.” (Bagdy 1986:11)

Az antropológiai kánonban is megtalálható a folyamat meghatározó volta, mely az adott kultúra és a szociális viselkedés elsajátítását nevezi szocializációnak. Eközben az egyén megismerkedik a (nép)szokásokkal, a kulturális hagyományokkal, hiedelmekkel, a közösség és szervezeteinek megfelelő tevékenységformáival. Ezeknek az elemeknek a jelentőségét hangsúlyozza Fejős (2005) az antropológiai megközelítésben.

A neveléstudományi diskurzusban a XX. század második felétől bővülnek a szocializációs kutatások. „A szocializáció az egyes individuum viselkedésszociális kialakításának és valamely társadalomba vagy annak egy csoportjába történő betagozódásának folyamatát jelöli, azt a tanulási folyamatot, amelynek során megtörténik az adott csoport és a társadalom normáinak, értékeinek, szimbólumrendszerének és interpretációs rendszerének elsajátítása. A szocializációs folyamat, tanulási folyamatként fogható fel, amely tanulási folyamat centrális tartalmában norma- és értékrendszerek, valamint azok háttérében megjelenő szimbólum- és interpretációs rendszerek érvényesülnek. E tartalmak megtanulása mindig valamely szociális rendszer egymással összefüggő befolyásolására és szociális elvárásaira vonatkozik, a normatív elvárásrendszerek szociális rendszerproblémák formájában és azok szocioökonómiai bázisán jelennek meg. Ezen tartalmak megtanulása az individuum szükségleti és ösztönstruktúráira valamint konkrét kognitív apparátusára és az individuum genetikai kiforrásaira vonatkozik.” (Fend 1977:18)

---

<sup>6</sup> Reciprocal socialization „is a socialization process that is bidirectional; children socialize parents just as parents socialize children.” Santrock, John W. (2007) *Life-Span Development: Third Edition*. New York, NY: McGraw Hill Companies, Inc.

forrás: <http://pages.rediff.com/reciprocal-socialization/659038> [2013. 06.12.]

forrás: Kron 2000:79) Fend értelmezésében a szocializáció a viselkedédiszpozíció kialakítása és a társadalomba vagy csoportba történő betagozódása. Tanulási folyamatnak tekinti, mely során megvalósul a szükséges normák, értékek, szimbólumrendszerek elsajátítása. Központi tartalma az érték- és normarendszer, melyet a tartalmak megtanulása során több összetevő befolyásol.

A szocializáció és a nevelés rendkívül szoros kapcsolatban áll egymással. A szocializáció rendszerint spontán, tudattalanul közvetített impulzusok révén fejti ki hatását, ezzel szemben a nevelés rendszerint tudatos törekvést feltételez. A nevelés általános értelemben céltudatos, az egész társadalomra jellemző tevékenység, véli Zrinszky (2002, Durkheim nyomán), amelyben a nevelők irányítják a tanítványok fejlődését. A nevelés során a nevelő és a nevelt között interakció megy végbe, melynek eredményességét nagymértékben befolyásolja az ember nevelhetősége.

Összességében megállapítható, hogy a szocializációt a felsorolt tudományterületek mindegyike fejlődésnek, tanulási folyamatok sorozatának tekinti, mely által az egyén elsajátítja, majd hatékonyan alkalmazza az együttélési normákat, értékeket, szabályokat, viselkedési módokat, formákat. Az együttélés természetesen nem az egymás mellett létezés, hanem valamely közösséghez való tartozás, közösségben való lét, amely további közösségekkel kapcsol össze és új szerepek megtanulására/alkalmazására ad lehetőséget. Feltételezi az egyének közötti együttműködés és versengés különböző formáit. A folyamat során az egyén önismeretre tesz szert és megismeri környezetét. Ez a perszonalizáció folyamatában kulcsfontosságú elem. A közösségben való létezés minősége függ az egyéntől, a környezettől, a környezet megismerésétől.

A társadalmi dimenziókban különböző közösségi mintákkal találkozunk, e minták elsajátításában jelentős szerepet játszanak a kompetenciák. A következő alfejezetben ezeket ismertetem.

## **2.2. A kompetencia**

### **2.2.1. A kompetencia fogalomköre és megjelenése**

A kompetencia latin eredetű szó (competentia), jelentése a köznyelvben illetékesség, amely a döntésre vonatkozik, továbbá jogosultság, hatáskör, amely a szakértelemre, kivitelezésre utal.<sup>7</sup> Ez a meghatározás az általános, hétköznapi megközelítés megfelelője. Más megközelítések is léteznek, amelyek tudományterületenként igen eltérőek. Közös, mindenki által elfogadott és használt definíció mindmáig nincs sem a hazai, sem a nemzetközi szakirodalomban.

Csányi Vilmos (1999) etológiai megközelítésében a kompetencia fogalma alatt a személyek illetékességét, hozzáértését értjük. Véleménye szerint a kompetenciák közül elsősorban azok kerülnek alkalmazásra, amelyek genetikai eredetűek vagy

---

<sup>7</sup> A fogalom meghatározása a Magyar Értelmező Kéziszótár alapján (2003) történt.

amelyeket a környezet és a kultúra inspirál. Megfogalmazásában az egyénnek a különböző területen különbözőképp megnyilvánuló kompetenciái vannak. A kompetencia meghatározza az egymással kapcsolatban álló viselkedésminták érvényre juttatását, az önismeretet, az önmegfigyelést, az önszabályozás képességét, az énkép és az érzelmek kezelését. A megváltozott környezet ezeket a képességeket aktivizálja.

Pszichológia szemszögből a kompetencia a problémamegoldáshoz, a műveletek elvégzéséhez, az emberi kapcsolatokhoz való tárgyi hozzáértés. (Fröhlich 1996) Oláh Attila (2004) úgy vélekedik, hogy a legjobb eredményt akkor érjük el, ha a kompetenciák (értelmi, szociális és érzelmi intelligencia), a követelmények (szakmai tudás, szociális alkalmazkodás és önfegyelem), és a körülmények (optimális, nehezített, és megszokott) megfelelő együttállását biztosítjuk.

Csapó Benő (2003a) a kompetencia megfogalmazásakor pszichológiailag meghatározott rendszerről beszél, melyben a tanulás módja, a fejlődés és a fejlesztés lehetősége jelentős mértékben öröklött sémákon alapul. Véleménye szerint a kompetenciák főként természetes, interaktív módon elsajátítva alakulnak ki. Azt hangsúlyozza, hogy minden ember rendelkezik bizonyos szinten a legfontosabb kompetenciákkal, mely során kevés elemet, de azok változatos, sokféle kombinációját alkalmazza. Úgy véli, hogy a kompetenciák fejlettségében igen nagy különbségek lehetnek, ami függ az interakciók minőségétől, gyakoriságától, mennyiségétől, vagyis attól, hogy az adott kompetencia mennyire válik hatékony, szervezett, alkalmazható rendszerré. Lehetőség adódik a pedagógiai kultúra és az oktatás fejlesztésére a „motiváció, az énkép, a tanuláshoz való viszony, a tantárgyakkal és a tananyaggal kapcsolatos attitűdök szerepének mélyebb megértése” által. (Csapó 2008:215) Értelmezése alapján az iskolai tanulás eredményességének megértéséhez figyelembe kell venni a társas közeget, melyben a tanulás folyamata zajlik. Ezt bizonyítják az affektív és szocio-kulturális területek kutatásai is. (Csapó 2008)

A neveléstudományban a kompetencia fogalma az 1990-es években kerül a középpontba. Az OECD INES (Indicators of the Educational System) a kereszttantervi kompetenciaterületekre vonatkozó elemzéseket (cross-curricular competencies) mutatja be. Kiemelt figyelmet fordít az együttműködésre, a kritikus gondolkodásra, az önbecsülésre, a felelősségérzetre és a toleranciára. Négy terület kerül kiemelésre: a társadalmi, politikai, gazdasági ismeretek; a problémamegoldás; az önismeret, énkép; valamint a kommunikáció. (Vass 2006) A kompetencia fogalmának újraértelmezésében jelentős szerepet játszottak nemzetközi mérési folyamatok (PISA-vizsgálatok), melyet az új tudáskonceptió mentén alkottak és értelmeztek újra. Megpróbálták számba venni a tantárgyfüggetlen és diszciplináris tantervi tartalomhoz nem köthető kompetenciákat. Egyfelől átstrukturálásról, másfelől a képességek és ismeretek egyensúlyáról van szó, véli Vass (2006).

Szintén az OECD indította útra a DeSeCo- (Defining and Selecting Key Competencies) programot,<sup>8</sup> mely értelmezte a kulcskompetencia fogalmát: „a kompetencia képesség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására” (Vass 2006:12), továbbá felsorolta a legfontosabb területeket.<sup>9</sup> Azokat a kompetenciákat emelve ki, amelyek a mindennapi életben való eligazodáshoz, a munkába álláshoz, a korszerű műveltség megszerzéséhez egyéni, társadalmi és gazdasági szinten egyaránt szükségesek.

A kompetencia értelmezése a Pedagógiai lexikon alapján „alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők.” (Báthory–Falus 1997:266)

A kompetencia Nagy József (2007) megfogalmazásában „a személyiség motívum- és tudásrendszere; az aktivitás, a döntés és kivitelezés egységes pszichikus feltétele; eszköze, a motívum és a tudás átfogó, funkcionális komponensrendszere.” (Nagy 2007:27) A személyiség fejlesztésének/fejlődésének szempontjából meghatározó, hogy e két alapfunkciót egységes egészként kezeljük. A kompetenciák realizálódásában erőteljes az egyén és a környezet közötti kölcsönhatás, melynek hatékonyságát a belső feltételek, tartalmak határozzák meg.

Nagy (2010) álláspontja szerint csak akkor kompetencia egy komponensrendszer, ha öröklött és tanult komponensekkel rendelkezik, valamint motívum- és tudásrendszer egységének tekinti, mely során a „motívum működése motiválást (döntést, készletet) eredményez, a tudás pedig kivitelezést (megvalósítást, végrehajtást), aminek az eredményeként létrejöhet a produktum.” (Nagy 2010:11) Valamennyi kompetencia saját motívumrendszerrel és a kivitelezést megvalósító tudásrendszerrel bír, mely lehetővé teszi a döntést, de működése a kognitív kompetencia nélkül nem valósul meg. További megkülönböztető sajátosságok mentén jellemezi Nagy (2010) a kompetenciát, mely szerint a „kompetencia olyan pszichikus komponensrendszer, amelynek 1) közvetlen felsőbb komponensrendszere a személyiség, ... alsóbb pszichikus komponensrendszerei: 2) a motívumrendszer, 3) a tudásrendszer, valamint 4) az öröklött komponensek és 5) a tanult komponensek.” (Nagy 2010:8)

Az előzőekben bemutatott meghatározások, megközelítésmódok a kompetencia transzdiszciplináris természetét és komplexitását hangsúlyozták. Ezek mellett jelentős a curriculumszervező ereje is a következő szinteken:

- Szupra - nemzetközi összehasonlítás
- Makro - társadalom, nemzet, tartomány
- Mezo - iskola, intézmény, programok
- Mikro - osztály, csoport, lecke

---

<sup>8</sup> A Svájci Szövetségi Statisztikai Hivatal, az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma és az USA Oktatásstatisztikai Központja közreműködésével lebonyolított kutatás (1997–2002), mely során értelmezték a kompetencia fogalmát, valamint megnevezték a legfontosabb területeket.

<sup>9</sup> Együttműködés; szociális kompetenciák; alkalmazható tudás; az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kompetenciák.

- Nano - egyéni, személyes (Perjés–Vass 2008)

Valamennyi szint kiemelt jelentőségű. A szupra-, makro- és mezo-szinteken Perjés és Vass (2008) véleménye szerint a társadalmi hatások és elvárások érvényesülnek az egyéni szükségletek háttérbe szorításával, míg a mikro- és nanoszinteken az utóbbiak kerülnek előtérbe, lehetővé téve ezzel a személyre szabott curriculum fejlesztést. Itt a tevékenységtervekben a hangsúly a tanulók cselekvéseire, a tanulás stratégiáira helyeződik, biztosítva ezzel az individuuum fejlődését. A mikro és nano-szinteken a szociális kompetenciák fejlesztése során jelentősek a tanórán kívüli tevékenységek, például a szakkörök, tanfolyamok, korrepetálások, napközi és tanulószobai foglalkozások szerepe. Ezeket a szintereket Báthory (2000) extracurriculumként jelöli.

Az ismertetett megfogalmazásokkal összhangban van az Európai Unió állásfoglalása és a hazai szabályozók. A tudásalapú társadalomhoz szükséges készségeket és kulcskompetenciákat 2002-ben az Európai Bizottság – figyelembe véve az Európai Tanács lisszaboni ülésén az oktatási és kutatási miniszterek véleményét – a következő elvi fontosságú területeket fogalmazta meg:

- Számítási műveletek elvégzése és az írás-olvasás (alapvető készségek) (Numeracy and literacy (Foundation skills))
- Matematikai valamint természet- és műszaki tudományos alapkompentenciák (Basic competencies in mathematics, science and technology)
- Idegen nyelvek (Foreign languages)
- Információs és kommunikációs technológiai készségek és a technológiák alkalmazása (ICT skills and use of technology)
- A tanulás megtanulása (Learning to learn)
- Társadalmi készségek (Social skills)
- Vállalkozói készség (Entrepreneurship)
- Általános kultúra (General culture) (Wintermantel 2003)

Az EU-dokumentum egyik kiemelt területe a társadalmi készségek. Ide sorolható a *személyközi kompetencia*, mely területhez azok a viselkedésformák tartoznak, amelyeket az egyénnek el kell sajátítania ahhoz, hogy hatékony és konstruktív módon részt vállaljon a társadalmi életben, továbbá a felmerülő konfliktusokat meg tudja oldani. Ennek megléte nélkülözhetetlen a közélet és a magánélet területén, valamint a személyes és csoportos érintkezésben. A társadalmi készségek másik összetevője az *állampolgári kompetencia*, mely átfogóbb, működését tekintve társadalmi szintű és a kulcskompetencia elsajátításának lényeges feltétele. (Wintermantel 2003)

Megállapítható, hogy a társadalmi készségek azon kompetenciák összessége, melyek lehetővé teszik az egyén számára az állampolgári szerepvállalást és hangsúlyozzák az oktatás minőségének fontosságát. A megfogalmazás egyértelművé teszi, hogy az alapkompentenciákat mindenki számára elérhetővé kell tenni, a kevésbé

érdeklődők, a speciális szükségletekkel rendelkezők, az iskolaelhagyók és a felnőttkorban tanulók számára is.

Az Európai Unió állásfoglalását alapul véve 2005-ben elkészült hazánkban az Egész életen át tartó tanulásról szóló stratégia. A kompetenciák fejlesztésének előtérbe kerülése egyaránt fontos a gazdaságban, a társadalomban és az oktatásban. A tárgyi tudás mellett megnő a készségek és képességek jelentősége, melyek az élet valamennyi területén nélkülözhetetlenek. Mindez új tanulási kultúra kibontakozását feltételezi, melynek középpontjában a tanulási és kommunikációs képességek elsajátítása, valamint a tudás-felhasználás optimális módjainak megtalálása áll. (A Magyar Köztársaság Kormányának Stratégiája Az egész életen át tartó tanulásról 2005: 33-35.) Ebben jelentős szerepet kapnak az alapkompenciák és a kulcskompetenciák. Hangsúlyozottan jelennek meg a tradicionális tárgyi tudás mellett azoknak a készségeknek és képességeknek a szerepe, melyek az élet valamennyi területén nélkülözhetetlenek.

E tekintetben már a kilencvenes éveket követően paradigmaváltás történt. Az ismeretek átadása helyett a kompetenciák fejlesztése vált hangsúlyozottá. (lásd: NAT megújítása, 2003)

A kompetenciák fejlesztésének szükségességét a PISA-vizsgálatok kutatási eredményeként több kutatásban is megfogalmazták, többek között Vári és munkatársai (2002), valamint Vári (2003). Az eredmények feldolgozásakor arra a következtetésre jutottak, hogy a magyar tanulók nem rendelkeznek azokkal a megfelelő kompetenciákkal, melyekkel a megszerzett ismereteket alkalmazni tudják. Ez a tendencia különösen a gyakorlati szituációk tekintetében volt erőteljes.

Ugyanezeket az elveket képviseli a 2003-as Nemzeti Alaptanterv (továbbiakban NAT), melyben megjelenik a kompetencia és a kulcskompetencia fogalmi definíciója.<sup>10</sup> A NAT további módosításai által erősödik és támogatást kap az élethosszig tartó tanuláshoz, élethosszig tartó fejlődéshez szükséges kulcskompetenciák fejlesztése a kerettantervben, az iskolai tantervekben és a tankönyvekben. A közoktatás rendszerében és áttételesen az oktatási ágazat egészében mind nagyobb hangsúlyt kapnak a mindennapi élethelyzethez szükséges készségek, képességek és a gyakorlati tudást támogató tanulási folyamatok.

E dokumentumok tematikus folytatása a 2012-ben elfogadott NAT, melyben az iskolai nevelés-oktatás alapvető céljaként definiálja a kulcskompetencia fogalmát, majd

---

<sup>10</sup> NAT 2003. Megfogalmazása szerint: *“A kulcskompetenciák azok a kompetenciák, amelyekre minden egyénnek szüksége van személyes boldogulásához és fejlődéséhez, az aktív állampolgári létehez, a társadalmi beilleszkedéshez és a munkához. Kulcskompetenciáknak tekinti: Anyanyelvi kommunikáció, Idegen nyelvi kommunikáció, Matematikai kompetencia, Természettudományos kompetencia, Digitális kompetencia, Hatékony, önálló tanulás, Szociális és állampolgári kompetencia, Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia, Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség.”*

forrás: [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=a0300243.kor](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0300243.kor) [2011. 03.03.]

az alábbi kulcskompetenciákat emeli ki: „Az Európai Unióban kulcskompetenciákon azokat az ismereteket, készségeket és az ezek alapját alkotó képességeket és attitűdöket értjük, amelyek birtokában az Unió polgárai egyrészt gyorsan alkalmazkodhatnak a modern világ felgyorsult változásaihoz, másrészt a változások irányát és tartalmát cselekvően befolyásolhatják. A tudásalapú társadalomban felértékelődik az egyén tanulási képessége, mert az emberi cselekvőképesség az élethosszig tartó tanulás folyamatában formálódik.”<sup>11</sup> (NAT 2012)

A NAT-ban rögzített kulcskompetenciák:

- Anyanyelvi kommunikáció
- Idegen nyelvi kommunikáció
- Matematikai kompetencia
- Természettudományos és technikai kompetencia
- Digitális kompetencia
- Szociális és állampolgári kompetencia
- Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia
- Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség
- A hatékony, önálló tanulás (NAT 2012)

A NAT-ban előírányzott Szociális és állampolgári kompetencia összhangban van az EU által preferált és az előbbieken bemutatott Társadalmi készségek kompetenciával. Feltételei között jelenik meg a harmonikus életvitel, a közösségi beilleszkedés, továbbá elengedhetetlen a normatudat, és az általánosan elfogadott magatartási szabályok elsajátítása. Az attitűd vonatkozásában az együttműködést, a magabiztosságot és az integritást emeli ki.

A bemutatott hazai és nemzetközi dokumentumok erőteljesen hangsúlyozzák a társadalmi készségek, valamint a szociális és állampolgári kompetencia fontosságát. Felhívják a figyelmet és útmutatót adnak arra vonatkozóan, hogy miként lehet mindezt a nevelés-oktatás folyamatában érvényre juttatni.

A kompetenciák kialakulására és fejlődésére hatással van az oktatás belső és külső hatékonysága is, véli Semjén (2005). A belső hatékonyság az oktatás közvetlen céljaival és ezek elérésének költségeivel foglalkozik. „Olyan egymástól meglehetősen távol eső tényezők hatását kellhet számszerűsíteni a belső hatékonyság elemzéséhez, mint az iskoláskor előtti oktatás (óvodáztatás), a tanárképzés és a tanárok „minősége” vagy a különféle oktatásszervezési megoldások és iskolai „technológiák” (oktatási médiumok és módszertan).” (Semjén 2005:15) E mellett Semjén jelentős szerepet tulajdonít a külső hatékonyságnak is, mely az oktatás hatását vizsgálja a társadalom egyéb céljai szempontjából, például az oktatás munkaerő-piaci illeszkedésének vizsgálata vagy a különböző iskolatípusokból kilépők elhelyezkedésének, munkanélküliségének, keresetének vizsgálata.

---

<sup>11</sup>NAT 2012. Kormány 110/2012. (VI. 4.) Kormány rendelete

forrás: [http://www.kormany.hu/download/c/c3/90000/MK\\_12\\_066\\_NAT.pdf](http://www.kormany.hu/download/c/c3/90000/MK_12_066_NAT.pdf) [2013. 05.22.]

## 2.2.2. A kompetencia kutatásának irányai

Az előzőekben a kompetencia fogalomköre a definíciók, a szabályozók és a curriculum tervezés oldaláról került bemutatásra. Az alábbiakban a kutatási irányok hangsúlyozása kerül előtérbe hazai és nemzetközi kutatók által.

A tudományok fejlődésével a kompetenciakutatások tartalmi változásai jól nyomon követhetők. Ezt a változást szemlélteti az *I. számú táblázat* a változások, a kompetenciakutatások és -fogalmak tekintetében. A kutatókhoz rendeltem a kutatási területeket, majd a kompetencia fogalmának értelmezését.

A hatvanas, hetvenes években az egyénnel kapcsolatos kutatások a jellemzők Doll (1953), Smith (1966), Hamburg és Adams (1976) kutatásaiban. A XX. század végéhez közeledve a rendszerszerű szemlélet kap prioritást Meichenbaum, Butler és Gruson (1981) munkáiban. A gének és a környezet együttes hatásának vizsgálata többek között Csányi Vilmos (1999) által kerül előtérbe hazai és nemzetközi vonatkozásban egyaránt.

A már előzőekben említett tudományközi kapcsolatok megléte és erőssége itt is igazolt, jól nyomon követhető.

<i>Név</i>	<i>Kutatási terület (tudományterület)</i>	<i>Mit ért kompetencián?</i>
<i>Doll (1953) Smith (1966)</i>	egyén és a környezet közötti kölcsönhatás (pszichológia)	individuais sajátosságok, diszpozíciók
<i>White (1959)</i>	a kompetencia kiszélesítése a nyelvelsajátítás által (nyelvészet)	motivációs sajátosság és jellemző
<i>Zigler és Philips (1961)</i>	tehetségek (pszichológia)	tehetségek felsorakoztatása
<i>Goldfried és D'Zurilla (1969)</i>	kognitív jellemzők (kognitív pszichológia)	kognitív kapacitások
<i>Hamburg és Adams (1976)</i>	viselkedés (pszichológia)	viselkedést kivitelező készségek
<i>Meichenbaum; Butler és Gruson (1981)</i>	kompetencia tartalmával kapcsolatos megfogalmazások rendezése	megközelítések,
<i>Csányi Vilmos (1999)</i>	gének és környezet (etológia)	személyek illetékessége hozzáértése
<i>Topping, Bremmer és Holmes (2000)</i>	személy viselkedése és társas kapcsolatok (pszichológia)	gondolatok érzések integrálása; amit az adott kultúra értékkel
<i>Nagy József és Zsolnai Anikó (2001)</i>	komponensrendszerek vizsgálata (neveléstudomány)	szociális motívumok és képességek rendszere
<i>Csapó Benő (2003a)</i>	tanulás és kompetencia (kognitív pszichológia)	pszichológiailag meghatározott rendszer
<i>Chang, D'Zurilla és Sanna (2004)</i>	kognitív folyamatok, struktúrák szerepe (kognitív pszichológia)	szociális problémamegoldó gondolkodás tudatos aktivitás
<i>Nagy József (2007)</i>	kompetenciamodellek (neveléstudomány)	a személyiség motívum és tudásrendszere

1. táblázat *Kompetencia kutatások és a fogalmak definíciójának összevetése* Saját táblázat (2013)



A kilencvenes évek végén kezdődő kutatások segítették elő a kompetenciafogalom fejlődését, a kompetenciafajták feltárását és pedagógiai szempontú kidolgozását. Jelentősége abban is megmutatkozott, hogy „sok ország bevonásával sikerült a kompetenciafogalmat a pedagógiai kutatók széles körében és az oktatáspolitikában elterjeszteni, elfogadottá tenni.” (Nagy 2010:6)

Az ezredforduló után a társas kapcsolatok (Topping, Bremmer és Holmes 2000) és a komponensrendszerek vizsgálata került előtérbe. (Nagy–Zsolnai 2001)

A kognitív pszichológia területén kutatja a kompetenciákat többek között Chang, D’Zurilla és Sanna (2004). A szerzők a kognitív folyamatok és struktúrák mentén hangsúlyozzák a szociális problémamegoldó gondolkodást. A hazai kutatók közül Nagy és Csapó is kiemeli a kognitív kulcskompetenciák fontosságát. A kognitív kompetenciák jelentőségét és hiányának fejlesztési lehetőségeit kutatta Nagy József és kutatócsoportja a Szegedi Egyetem Pedagógiai Tanszékkal és az Akadémiai Kutatócsoporttal együtt „A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése” című projekt keretében. A projekt két szegedi és két községi általános iskolában, valamint hat óvodában valósult meg a kétezres évek elején. Fejlesztendő területként a kritikus kognitív készségek kaptak prioritást (beszédhanghallás, mértékértékelés, következtetés, összefüggés megértése). A képességfejlesztés az iskolai tananyag részét képezte és a fejlesztés személyre szólt. (Nagy 2000)

Csapó a kilencvenes évek elején a műveleti képességek fejlesztését célozta meg (rendszeres, logikai és kombinatív műveletek) kutatásaiban. A fejlesztést a tantárgyi tartalomra építette. Negyedik osztályban nyelvtan és környezetismeret, hetedik osztályban kémia és fizika tantárgyak által. A fejlesztés egy tanévig tartott. A fejlesztés ott volt sikeres, ahol az adott életkorban a befolyásolni kívánt műveletek fejlődése még nem zárult le. (Csapó 2001)

Egyre nagyobb hangsúlyt kap azonban az érzelmi kompetencia meghatározó szerepe (melyről a későbbiekben szólok) a kompetencia fejlődése/fejlesztése folyamatában hazai és nemzetközi vonatkozásban egyaránt, mely nélkülözhetetlen komponense a személyiség egész életen át tartó fejlődésének/fejlesztésének.

A kompetencia fogalmakörének meghatározása és kutatási irányainak feltérképezése után a szociális kompetencia kerül bemutatásra.

## **2.3. A szociális kompetencia**

### **2.3.1. A szociális kompetencia fogalmköre**

A kognitív kompetencia vizsgálatáról bőséges nemzetközi és hazai szakirodalom, valamint kutatási eredmény áll rendelkezésre, azonban a szociális kompetencia körében végzett kutatásoknak kevesebb a szakirodalma. Nyilván itt a kutatási terület megjelenése során eltelt időnek is meghatározó a szerepe. A szociális összetevők kutatása hazánkban is a kilencvenes évek végétől gyorsul fel.

A szociális készségek meghatározása a szociális kompetencia fogalomkörének bemutatásakor megkerülhetetlen. Nagy József megfogalmazásában a szociális készségek „olyan (egyszerű, összetett, illetve komplex) tanult pszichikus komponensek, amelyek specifikus célú, tartalmú szociális viselkedés kivitelezésében működnek közre.” (Nagy 1996:113) Azt, hogy milyen szociális készséggel rendelkezünk, befolyásolja, hogy hol nővünk fel, hol élünk, tehát nagymértékben függ a szociális közegtől. Minél zártabb, szűkebb ez a közeg, annál kisebb a szociális készségek készlete. A szociális viselkedés hatékonysága, eredményessége függ e készlet gazdagságától. (Nagy 1996) A szociális „készségek önmagukba véve értékfüggetlen pszichikus komponensek, a viselkedés technikai elemei” (Nagy 2000:203), amelyet valamely általánosabb viselkedési folyamat aktivál, eltérően a szokásoktól, melyek működését a szociális helyzet váltja ki. A szociális készségek, bár technikai elemnek tekinthetők, a szociális kompetencia kialakítása/fejlesztése során nélkülözhetetlenek.

A következőkben rátérek a szociális kompetencia fogalomkörének kifejtésére.

A kutatók között a szociális kompetencia értelmezésében sincs jelenleg egységesen elfogadott definíció. Azzal az állítással értenek egyet, hogy a szociális kompetencia nem egy, hanem sok összetevő együttes megjelenése, vagyis a szociális viselkedést mikro- és makroszociális készségek együttes hatása irányítja. Jelentős a kutatók nézőpontbeli különbsége a tekintetben, hogy a viselkedésben az egyes szociális készségeket milyen csoportosításban, hangsúllyal kezelik.

A sikeres szociális viselkedésben Trower (1982), Argyle (1983), Topping és mtsai. (2000), valamint Fiske (2006) kiemelik a szociális készségek jelentős szerepét és tanult összetevőnek tekintik. Véleményük szerint a szociális kompetencia készletei, motívumai, képességei befolyásolják egy adott helyzet megfelelő viselkedését, így a legmegfelelőbb viselkedésformát választjuk.

Hazánkban Nagy József a komponensrendszer és kompetenciamodell (1996, 2000, 2007, 2010), Józsa Krisztián a tanulási motiváció és szociális környezet (2002, 2007), Kasik László a szociális érdekérvényesítés és szociális problémamegoldás (2008a, 2008b), Zsolnai Anikó a szociális kompetencia és szociális készségek (1998, 2001, 2006) területének megközelítése felől kutatja a szociális kompetenciát.

Nagy (1996) hangsúlyozza a szituációtól való függetlenséget, mely által megkülönbözteti a szociális készségeket a szokásoktól. Nehéz azonban eldönteni, hogy az adott szituációhoz a szociális készségek mikor és mennyiben kapcsolódnak. A különböző helyzetek valószínűleg befolyásolják a hatékony működtetést, így valamennyire szituációfüggőek.

Nagy (2000) a szociális kompetenciát a komponensrendszer-elmélet alapján modellezi. „A szociális viselkedéshez szükséges komponensfajták (szükségletek, hajlamok, attitűdök, meggyőződések, rutinok, szokások, minták, készségek, ismeretek) készleteivel rendelkezünk, amelyekből kognitív és szociális motívumainktól, képességeinktől függően alakul az aktuális helyzetnek megfelelő viselkedés, miközben

módosulhatnak meglévő komponenseink, gazdagodhatnak komponenskészleteink, fejlődhetnek szociális és kognitív képességeink.” (Nagy 2000:34) Pontosan elkülöníti a szociális kompetencia komponensfajtáinak készletét (szükséglet, hajlam) melyekből a szociális és kognitív motívumok, képességek hatására kialakul a viselkedés.

Nagy kétfajta kompetencia között tesz különbséget (2000, 2003, 2007). Az egész személyiségre vonatkozóan egzisztenciális kompetenciák és a személyiség alaprendszerének kulcskompetenciái között. Megfogalmazása szerint az élőlényeknek két létfunkciója (egzisztenciális funkciója) van, de az embernél a biológiai funkció mellett fontos szerepet tölt be az egyed és a faj szerepe is. Ezen létfunkciók „belső pszichikus feltételrendszere két általános egzisztenciális kompetencia: személyes (perszonális) kompetencia és szociális kompetencia. A létfunkciók teljesülése információkezeléssel (információk vételével, kódolással, közléssel, tárolással) valósul meg. (...) Az ember esetében az információkezelés önálló létfunkció is: a szándéktalan megismerés (...), a szándékos megismerés, a kutatás, a szándékos tanulás. E létfunkció pszichikus komponensrendszere az általános egzisztenciális kognitív kompetencia. (...) Az egyén egy vagy néhány szakmai kompetenciája személyes létnek feltétele, vagyis szociális létfunkciót is szolgál.” (Nagy 2007:30)

Az értekezés témakörét tekintve indokolt bemutatni Nagy József koncepcióját a személyiség kulcskompetenciáiról, melynek fontos összetevői a szociális kulcskompetenciák. Nagy (2010) a koncepciójában egy új pedagógiai kultúra megfogalmazását sürgeti.

Véleménye szerint a személyiség működésének is van operációs rendszere. A számítógép működését maga az operációs rendszer, ezen belül az alapszoftverek és a rendszerszoftverek; az aktuális feladatokat a felhasználói szoftverek bonyolítják le. A személyiség működése szempontjából „a személyiség szoftverei pszichikus komponenseknek, az alapszoftverek alapkomponeenseknek, a felhasználói szoftverek felhasználói komponenseknek tekinthetők, nevezhetők (...) az alapkomponeensek rendszere pedig a személyiség operációs rendszere.” (Nagy 2010:14)

Ezen operációs rendszert Nagy (2010) 12 kulcskompetenciával szemlélteti (a három egzisztenciális kompetenciához négy-négy kulcskompetenciát sorol). Ezek közül a disszertáció témájából adódóan a szociális kulcskompetenciát emelem ki részletesen, a többit csak vázlatosan mutatom be.

#### *Perszonális kulcskompetenciák*

Nagy (2010) szerint a perszonális kompetencia az ember életének és életminőségének fontos eleme. A perszonális kulcskompetencia megfelelő működése, feltétele a további kompetenciák fejlődésének, működésének. (Nagy 2000, 2003, 2007, 2010) A család és az intézményes nevelés lehetőségeinek és feladatainak megváltozásai eredményeként újabb megoldásokat kell találni a családnak csakúgy, mint az intézményes nevelés szereplőinek. A család szerepe különösen a perszonális kompetencia kialakításában jelentős, például a csecsemő-édesanya interakció.

### *Kognitív kulcskompetenciák*

A kognitív kulcskompetencia funkciói információkezelő funkciók, véli Nagy (2010), melyek valós módon érvényesülhetnek szenzoros, szenzomotoros, nyelvi és formalizált szinten. A kommunikáció és a tudásszerzés működtetheti a gondolkodást, amely tanulást (konstruálást, elsajátítást/megőrzést) eredményezhet. E kulcskompetencia megléte és fejlettségi foka segíti az egyedeket az életminőség megőrzésében, a túlélésben, de segíti a csoportokat és az egész emberi fajt. (Nagy 2000, 2001, 2007, 2010) A kognitív kulcskompetencia meghatározza a többi kulcskompetencia fejlettségét.

### *Szociális kulcskompetenciák*

#### *- Proszociális kulcskompetencia*

Az új pedagógiai kultúra feladata a proszocialitásra nevelés, a proszociális kulcskompetencia fejlődésének segítése, fogalmazza meg Nagy (2010). Véleménye szerint a proszociális viselkedés szándéka, hogy mások javát szolgálja. Alapfunkcióként nevezi meg az önzetlenség és az önzés egyensúlyának megőrzését, a szociális viselkedés szabályozását. Az alapmotívumok a gondozási/nevelési-, empatikus-, segítségi hajlam, a proszociális magatartási szokások és a meggyőződésekké vált erkölcsi normák. Alapképességek a gondozás, a nevelés és a segítség képessége. (Nagy 2000, 2007, 2010) A proszociális kulcskompetencia megléte feltételezi a többdimenziós társadalmi beilleszkedés zavartalanságát.

#### *- Szociális kommunikatív kulcskompetencia*

Nagy (2010) a szociális kommunikatív kulcskompetenciára jelentős hangsúlyt helyez, mert nem valósulhat meg a szociális lét e kulcskompetencia nélkül. Különbséget tesz szociális és kognitív kommunikáció között. Meghatározása szerint a szociális aktivitás eredményessége függ a szociális kommunikatív kulcskompetencia fejlettségétől. Alapfunkciói az egymás közötti kölcsönhatás megvalósítása; a vélemény, szándék közlése/vétele, elfogadása/elutasítása; a magatartás, viselkedés, tevékenység érdekek szerinti kifejezése. Alapmotívumai a vonzalom, a mások iránti érdeklődés, a konfliktus, hatalomvágy, gondozási/nevelési késztetés. Az alapképességek közé sorolja a kontaktuskezelő (kapcsolatteremtő, kapcsolatfenntartó, működtető) képességet, az érdekérvényesítő képességet és a meggyőző/befolyásoló képességet. (Nagy 2000, 2007, 2010) A szociális kommunikatív kulcskompetencia megléte feltételezi az interperszonális kapcsolatok megfelelő kialakítását, fenntartását.

#### *- Együttélési kulcskompetencia*

Az új pedagógiai diskurzus az együttélési kulcskompetencia kialakulását sürgeti. Nagy (2010) az alábbi összetevőket tárja elénk. Az alapfunkciók biztosítják, hogy az ember – csoport- és társadalmi lény – önmaga és a társadalom számára hasznos életet éljen. Alapmotívumként a szociális vonzódás, a kötődési-, rangsorképző-, csoportképző-, hovatartozási hajlam, a családszeretet, csoportidentitás, hazaszeretet és a honvágy jelentőségét hangsúlyozza. Alapképességek a proszociális együttélés képessége, a kötődési képesség, a csoportszervező/működtető képesség, a rangsorképző/kezelő

képesség, a konfliktuskezelő képesség, valamint a demokráciát használó/működtető képesség. Ennek megvalósításában új pedagógiai módszerek és eszközök is szükségesek, melyek megjelennek a nevelés/oktatás folyamatában. (Nagy 2000, 2007, 2010)

- *Érdekérvényesítő kulcskompetencia*

Az emberek érdekérvényesítő kulcskompetenciája sokféle a mások érdekeihez való viszony szempontjából. Ilyen például az önzés; a kegyetlen testi/lelki bánásmód; a szolidáris, a szabálykövető viszony és a hiszékenység, fogalmazza meg Nagy (2010). Alapfunkcióként meghatározza a saját és mások érdekeinek érvényesítését. Alapmotívumai a birtoklási vágy, az arányos részesedés igénye, az uralkodási vágy, a vezetési hajlam és a versengési késztetés. Az alapképességek közé sorolja a proszociális vezetési és együttműködési versengési képességet. (Nagy 2000, 2007, 2010) E kulcskompetencia megléte jelképezheti a mérleg nyelvét a társadalmi együttélés kulturálisan elfogadott szabályainak felfedezésében, elsajátításában és kivitelezésében.

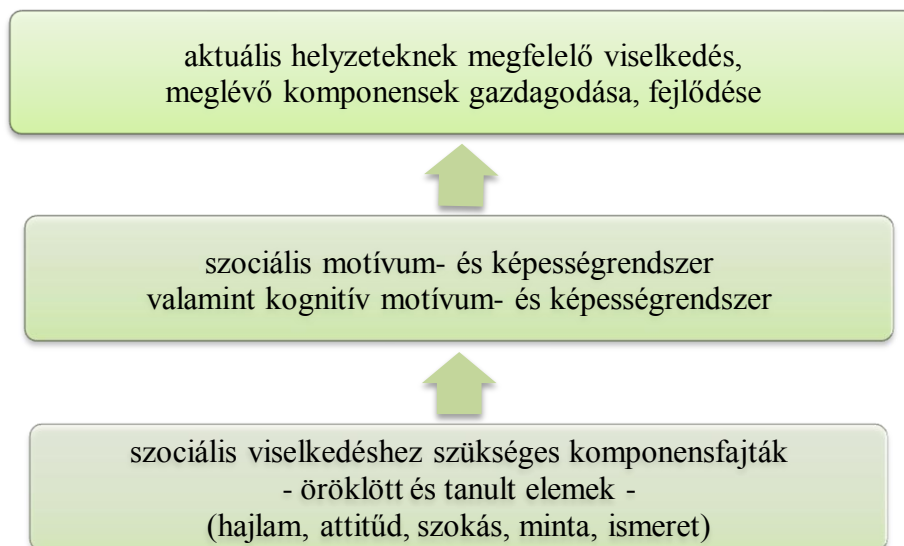
Az új pedagógiai kultúra megfogalmazásakor Nagy József a szociális kulcskompetenciákkal kapcsolatban a proszociális fejlődéssegítéstől, az együttműködéstől, a vezetés és versengés folyamatos működtetésétől vár eredményesebb fejlődést/fejlesztést. A kompetenciafogalom fejlődése lehetővé teszi e folyamat tartalmának átalakulását.

Az értekezésben a szociális kulcskompetenciák közül elsősorban a proszociális és az együttélési kulcskompetenciára helyezem a hangsúlyt, de érintem a szociális kommunikatív és az érdekérvényesítő kulcskompetenciát is.

A disszertációban a szociális kompetencia értelmezése során a Nagy József által megalkotott modellre támaszkodom.

A Nagy-féle modell alapján fogalmazódik meg az értekezés szociális kompetenciával kapcsolatos munkadefiníciója. E megfogalmazás értelmében a szociális kompetencia alatt azokat a szociális viselkedést meghatározó és befolyásoló komponensfajtákat értjük, amelyek öröklött és tanult elemei (hajlam, attitűd, szokás, minta, ismeret), a szociális viselkedés nélkülözhetetlen összetevői. Ezen összetevők megalapozzák, majd további fejlődésükben meghatározzák a szociális motívum- és képességrendszert, (valamint a kognitív rendszert is). Mindezen összetevők alapja és nélkülözhetetlen elemei a komponensrendszer gazdagságának, gazdagodásának, fejlődésének, továbbá feltételei a megfelelő társas viselkedésnek.

Az *1. ábra* szemlélteti azt a folyamatot, amely szerint a komponensfajták meglététől a szociális és kognitív motívumok és képességek alkalmazásán keresztül jutunk el az aktuális helyzetnek megfelelő viselkedés kiválasztásáig. Tapasztalhatjuk azt a kizárólagos sorrendiséget, mely feltételezi az előző összetevő meglétének szükségességét. Ez által elkerülhetetlen a továbblépés az előző összetevő megléte/birtoklása és megfelelő működése nélkül.



1. ábra *A szociális kompetencia komponensrendszere*  
Nagy (2000) alapján saját ábra (2013)

A munkadefiníció meghatározását követően a szociális kompetencia kutatási területeinek és értelmezésének változásait mutatom be a 2. számú táblázatban. A kutatókhoz hozzárendeltem a szűkebb kutatási területét, majd a szociális kompetencia értelmezését.

Valamennyi kutatásban visszatérő elem a szociális viselkedést előidéző készségek, képességek meglétének vizsgálata, mely lehetővé teszi vagy előidézi a szociális viselkedésben a kívánt hatást. Hangsúlyozzák a kutatók az egyén személyes adottságainak fontosságát és hatékonyságát, a személyközi kapcsolatok gazdagodását a másik ember érdekeinek figyelembe vételével. Megjelennek a magatartási minták, a szokások, a szociális motívumok összetevőinek vizsgálatai.

A pszichológia tudománya a szociális kompetencia értelmezésekor főként a képességek, készségek összességét (Trower és mtsai 1978, Trower 1982) és meglétét (Argyle 1983) hangsúlyozza, melyek befolyásolják a viselkedést, a testi és lelki egészséget (Putallaz és Gottman 1983), a környezethez való viszonyt (Waters és Sroufe 1983). Komponenskészletként értelmezi kutatásaiban Gresham és Elliot (1993) a szociális kompetenciát, melynek megfelelő működése lehetővé teszi az adaptív és eredményes viselkedést. Szintén komponenskészletnek tekinti Nagy (1996), Nagy és Zsolnai (2001) továbbá Zsolnai és Konta (2002), de neveléstudományi megközelítésből. Megfogalmazásaikban az öröklött és tanult komponensek jelentősen meghatározzák az egyén szociális értékrendjét, magatartási mintáit, szokásait és társas viselkedését.

<i><b>Kutató/ Elméletalkotó</b></i>	<i><b>Kutatási terület</b></i>	<i><b>A szociális kompetencia értelmezése</b></i>
<i>Trower és mtsai (1978) Trower (1982)</i>	az egyén viselkedése (pszichológia)	szociális viselkedést előidéző képesség összessége
<i>Argyle (1983)</i>	készségek és képességek (pszichológia)	készségek és képességek birtoklása, mellyel a kívánt hatást érjük el a szociális kapcsolatainkban
<i>Putallaz és Gottman (1983)</i>	testi és lelki egészség (pszichológia)	szociális viselkedés nézőpontja, melyben fontos szerepet játszik a fizikai és pszichikai betegségek megelőzése
<i>Waters és Sroufe (1983)</i>	egyen és környezet kapcsolata (pszichológia)	szociális kompetensek hatékony használata, környezeti és személyes adottságok a jó eredmények elérése érdekében
<i>Gresham és Elliot (1993)</i>	pszichikus komponenskészlet (pszichológia)	szituációfüggő, speciális verbális és non verbális viselkedési formák, melyekre hatással vannak a szociális követelmények; pszichikus komponensek megfelelő működése teszi lehetővé az adaptív és eredményes viselkedést
<i>Schneider (1993)</i>	interakció, tolerancia (pszichológia)	megfelelő szociális viselkedések végrehajtását elősegítő személyközi kapcsolatok, mások érdekének figyelembe vétele

<i>Kutató/ Elméletalkotó</i>	<i>Kutatási terület</i>	<i>A szociális kompetencia értelmezése</i>
<i>Nagy József (1996)</i>	öröklött és tanult komponenskészlet (neveléstudomány)	öröklött és tanult komponensek; a viselkedés meghatározója az egyén szociális értékrendje; jelentősek a magatartási minták, szokások, szociális készségek, képességrendszerek
<i>Rose és Krasnor (1997)</i>	egyén és társas kapcsolatok hatásai (pszichológia)	sajátos képesség, viselkedés, motívum, amely az egyéntől függ és biztosítja az emberi interakciók hatékonyságát
<i>Nagy és Zsolnai (2001)</i>	komponensrendszerek (neveléstudomány)	szociális motívumok és képességek rendszere, szervezi és megvalósítja a viselkedést
<i>Konta és Zsolnai (2002)</i>	komponensrendszerek (neveléstudomány)	különböző szociális készségek együttes birtoklása
<i>Zsolnai Anikó (1998), (2001)</i>	szociális kompetencia komplexitása (neveléstudomány)	a szociális megismerés, a szociális motívumok, készségek, szokások, ismeretek komplex rendszere, amely alapvetően meghatározza a társas viselkedést

2. táblázat *A szociális kompetencia fogalmi definícióinak összevetése* Saját táblázat (2013)

Összességében megállapítható, hogy valamennyi kutatás komplex rendszerként határozza meg a társas viselkedést, de a komplexitást más-más összetevő hangsúlyozására fókuszálva vizsgálja. Megjelenik a szociális készségek és képességek birtoklása, komplexitása, a környezeti és személyes adottságok, a pszichikus, valamint az öröklött és tanult komponensek. A táblázat a szociális kompetencia fogalomalkotásának kutatási területeit és értelmezésének változásait foglalja össze.

### 2.3.2. A szociális kompetencia helye a kompetenciák rendszerében

A kompetenciák között összefonódásokat, átfedéseket, viszonyrendszereket állapíthatunk meg.

A kompetencia területek felosztása nyomon követhető a törvénykezési és rendelet-harmonizációban hazai és nemzetközi vonatkozásban egyaránt. A szociális kompetencia helyet kapott az Európa Tanács 2002-ben javasolt kulcskompetenciái között személyközi és állampolgári kompetencia néven.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Key Competencies 2002



Az Európai Parlament és Tanács ajánlása<sup>13</sup> (2005) hasonló kulcskompetenciákat tartalmaz, mellyel összezseng a régebbi, de az új Nemzeti Alaptanterv kulcskompetenciáinak felosztása is (ez utóbbi esetén az eredeti sorszám meghagyásával lettek képezve a párok), melyet a 3. sz. táblázat szemléltet.

<i>Az Európai Parlament és Tanács ajánlása (2005)</i>	<i>Nemzeti Alaptanterv Kulcskompetenciák (2012)</i>
1. Anyanyelven folytatott kommunikáció	1. Anyanyelvi kommunikáció
2. Idegen nyelveken folytatott kommunikáció	2. Idegen nyelvi kommunikáció
3. Matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén	3. Matematikai kompetencia
	4. Természettudományos és technikai kompetencia
4. Digitális kompetencia	5. Digitális kompetencia
5. A tanulás elsajátítása	9. A hatékony, önálló tanulás
6. Szociális és állampolgári kompetenciák	6. Szociális és állampolgári kompetencia
7. Kezdeményezőkézség, és vállalkozói kompetencia	7. Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia
8. Kulturális tudatosság és kifejezőképeség	8. Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség

3. táblázat *A szociális kompetencia helye a kulcskompetenciák rendszerében*  
(Saját táblázat: 2013)

A szociális és állampolgári kompetencia fogalom-meghatározása a 2012-ben megjelent NAT-ban az alábbiak szerint olvasható: „magukban foglalják a személyi, interperszonális és interkulturális kompetenciákat, és meghatározzák a viselkedés minden olyan formáját, amely arra teszi képessé az egyént, hogy hatékony és építő módon vegyen részt a társadalmi és szakmai életben, különösen az egyre sokfélebb társadalomban, továbbá ha szükséges, konfliktusokat tudjon megoldani.”<sup>14</sup>

A két dokumentumban azonos kulcskompetencia megnevezéssel szerepel „Szociális és állampolgári kompetencia”. Azonban nemcsak a megnevezés, hanem a tartalom is azonos. Jelentős szerepet tulajdonítanak a perszonalizációnak, a szűkebb és tágabb környezettel való kapcsolatnak, a megfelelő viselkedés kialakításának, melyek lehetővé teszik a társadalmi együttélést, a többdimenziós társadalmi beilleszkedést.

<sup>13</sup> Az Európai Unió hivatalos lapja az Európai Parlament és a Tanács Ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK) Melléklet – Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz. Európai Referenciakeret Háttér és Célkitűzések  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:hu:PDF>  
[2013.03.02.]

<sup>14</sup> forrás: [http://www.kormany.hu/download/c/c3/90000/MK\\_12\\_066\\_NAT.pdf](http://www.kormany.hu/download/c/c3/90000/MK_12_066_NAT.pdf) [2013.05.22.]

A szociális kompetencia körébe olyan attitűd, képességek és készségek tartoznak, amelyek alapját képezik az egyén belső egyensúlyának, valamint a társadalmi beilleszkedésének. Pála (2006) véleménye szerint ide sorolható az önbizalom, a világgal szembeni pozitív beállítódás, a tolerancia, a reális énkép kialakításának képessége, a frusztráció elviselése, a döntési képesség, a kezdeményezőkézség, az empátia, a kommunikációs és kooperációs készség, a vitázó és érvelőképesség, a konfliktustűrő, konfliktuskezelő, konfliktusmegoldó képesség, vezető- és szervezőképesség. Mindezek olyan képességek, amelyek közvetett hatások alatt és hosszú időn át formálódnak és formálják a személyiség alakulását.

### **2.3.3. A szociális kompetencia kutatásának irányai**

Szociális kompetenciával minden ember rendelkezik. A szociális kompetencia különböző szociális készségek együttes birtoklása, fejt ki Nagy (2000). Több ezer szociális készség közül az egyes személyek sok százzal rendelkeznek. A szociális készségek készletének gazdagsága meghatározza a szociális viselkedés hatékonyságát, eredményességét, elősegíti az aktuális helyzet megoldását kivitelező készség aktivizálódását.

A szociális kompetencia fontos szerepet játszik az egyén társas kapcsolataink irányításában. A fejlett szociális kompetenciával rendelkező egyén érdeklődik a másik iránt, érzékenyen és rugalmasan kontrollálja interakcióit, mely meghatározza a jó kommunikációs és empátiás képesség beépülését.

A XX. század második felétől nemzetközi pszichológiai és neveléstudományi kutatások foglalkoznak a szociális kompetencia összetevőinek vizsgálatával, eltérő megközelítési módokban, például: életkor, nem, kulturális sajátosságok, a viselkedést meghatározó személyiségjellemzők és a környezeti tényezők közötti kölcsönhatás tekintetében.

A kutatások eredményeként a rendelkezésre álló adatokból megbizonyosodhatunk arra vonatkozóan, hogy a környezettel való interakció, a viselkedés eredményessége, jelentősen befolyásolja az egyén magánéleti és tanulmányi/szakmai boldogulását. A hazai kutatások is megállapították (1990-es évektől), hogy az egyén kognitív térképe meghatározza a társas interakciók eredményességét. Alátámasztják azt a megállapítást, mely szerint a tudatos, tervszerű fejlesztésre már az óvodában szükség van, ezt követően pedig a nevelés és oktatás további intézménytípusaiban is folytatódnia kell. (Zsolnai 1999, 2007a; Kasik 2007; Zsolnai és mtsai 2007)

Hazánkban is nőtt a szociális összetevők működésére és a környezet-személyiség közötti kapcsolatra irányuló kutatások száma, melyek Zsolnai Anikó (1995, 1998, 2001, 2006, 2007a, 2007b, 2011); Nagy József (2001, 2003, 2007, 2010); Józsa Krisztián (2002, 2007) és Kasik László (2007, 2008b) nevéhez fűződnek.

Több kutatás igazolja a társadalom azon elvárásait, mely szerint a szülői hatások megteremtik a hatékony társadalmi elvárásoknak megfelelő, alkalmazható viselkedésformák kialakulásának és formálódásának feltételeit. Erre következtethetünk Fülöp Márta (1991), továbbá Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2003) kutatásaiból. Földes Petra (2005) ezen túlmenően munkatársaival azt vizsgálja, hogy az iskola mennyire képes kezelni az eltérő családi szocializációból származó különbségeket, az esetleges konfliktusokat.

Így válnak jelentőssé az értekezés későbbi alfejezetében bemutatott szociális fejlődést elősegítő programok, modellek.

A következőkben (4. táblázat) a kutatók neve mellett a szociális kompetenciát vizsgáló kutatások fogalmi változásainak összevetése kerül bemutatásra a kutatási területek irányaira vonatkozóan:

- pszichikus rendszer összetevőinek meghatározása, modellezése és azok empirikus vizsgálata
- mikro- és makroszociális készségek köre
- sikeres beilleszkedéshez és eligazodáshoz szükséges szociális készségek
- szociális összetevők egyéb tényezőkkel való összefüggései
- szociális kompetencia társas interakciókban való hatékonysága
- viselkedés iskolai és iskolán kívüli fejlesztési lehetőségei
- fejlesztő programok kidolgozása, hatásvizsgálata és alkalmazhatósága
- motívum és képességrendszer
- szociális kompetencia és az érzelmi kompetencia kapcsolat

<i>Kutató/ Elméletalkotó</i>	<i>Kutatási terület</i>	<i>Értelmezési keret</i>
<i>Meichenbaum, Butler és Gruson (1981)</i>	pszichikus rendszer összetevőinek meghatározása, modellezése és azok empirikus vizsgálata	<p>Kognitív megközelítés</p> <p>A folyamatok elemei:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• belső dialógusok (az egyénnek önmagával és az adott helyzettel kapcsolatos pozitív és negatív gondolatai)</li> <li>• végkimenetelre utaló előjelzések</li> <li>• társas szituáció</li> </ul> <p>Kognitív struktúrák.<sup>15</sup></p> <p>A szociális kompetencia több alkotóelem kombinációja, melyek kölcsönhatásban állnak egymással, így hozva létre egy önfenntartó mechanizmust.</p> <p>Napjainkra ehhez a kutatási irányzathoz tartozik a legkevesebb vizsgálat.</p>

<sup>15</sup> „Olyan átfogóbb motivációs és affektív struktúrák, amelyek a kognitív folyamatok és a megnyilvánuló viselkedések mögött húzódnak meg.” (Zsolnai 2010:85)

<i>Kutató/ Elméletalkotó</i>	<i>Kutatási terület</i>	<i>Értelmezési keret</i>
<i>Spence (1983)</i>	mikro- és makroszociális készségek köre	Mikroszociális készségek verbális és nonverbális kommunikáció, szociális percepció, érzelmek kifejezéséért felelős készségek. Makroszociális készségek segítő magatartás, empátia, kooperáció, altruizmus, konfliktusmegoldó készség. Készségek és attitűdök, amelyek a szociális kompetencia bázisai.
<i>Stephens (1992)</i>	sikeres beilleszkedéshez és eligazodáshoz szükséges szociális készségek	Általános iskolás gyermekekénél Személyközi viselkedés során: konfliktus-kezelés, asszertivitás, figyelem-felkeltés, üdvözlés, segítség másokon, viselkedés- és játékszabályok betartása, mások elfogadása. Önmagunkra irányuló viselkedés során következmények vállalása, etikus viselkedés, jó és rossz elkülönítése, érzelmek kifejezése, pozitív énkép, önellfogadás, felelősség a tanulásban és a kapcsolatokban. Feladatvégzés közben, a feladattal kapcsolatos viselkedés során kommunikáció, figyelés, csoporton belüli aktivitás, együttműködés és mások előtti szereplés vállalása. Környezeti viselkedés során környezet megóvása, étkezési szokások, közlekedési szabályok elsajátítása.
<i>Gresham és Elliott (1993)</i> <i>Caldarella és W. Merrell (1997)</i> <i>Chen (2006)</i> <i>Brown, Odom és McConnell, (2008)</i>	szociális összetevők egyéb tényezőkkel való összefüggései	A kutatási irányokban közös, hogy az egyes pszichikus összetevők működési mechanizmusainak és a környezeti tényezők hatásának értékelése egyszerre több személy: gyermek, testvér, kortárs, szülő, pedagógus véleménye alapján történik.
<i>Rose-Krasnor (1997)</i>	szociális kompetencia társas interakciókban való hatékonysága	Konstruktum, mely cél-specifikus és kontextusfüggő jellemzőkkel rendelkezik. A szociális kompetencia rendszerén belül az érzelmek szerepét a kognitív folyamatokkal együtt határozza meg. Érzelmi és kognitív képességekből valamint motívumokból épül fel. Fejlődését és a társas viselkedés eredményességét befolyásolja az értelmi és az érzelmi képességek együttes, egymástól függő fejlődése.

<b>Kutató/ Elméletalkotó</b>	<b>Kutatási terület</b>	<b>Értelmezési keret</b>
Van Der Zee, Thijs és Schakel (2002) Shin An és Cooney (2006)	viselkedés iskolai és iskolán kívüli fejlesztési lehetőségei	Formális és informális keretek kutatása az elsajátítás folyamatában.
Schneider és Byrne (1985) Anderson (2000)  Zsolnai és Józsa (2003)	fejlesztő programok kidolgozása, hatásvizsgálata és alkalmazhatósága	Tanórai keretek között végezték kutatásaikat. A programok a sikeres alkalmazkodásra, a társas eredményességet gátló problémák megelőzésére irányulnak. Sajátossága, hogy a fejlesztést megelőző vizsgálatok résztvevői közül leginkább a felnőttek értékelését veszik figyelembe. A szociális kompetencia legfőbb komponenseire koncentrált: kommunikációs képesség, konfliktus- és probléma-megoldó képesség, érdekérvényesítést meghatározó képességek és érzelmi képesség.
Rinn és Markle (1979)  Webster-Stratton és Reid (2004)  Zsolnai Anikó (2006), (2007a) (2007b)	szociális kompetencia és az érzelmi kompetencia kapcsolata	Kognitív összetevők mellett érzelmek szerepe a társas viselkedésben. Első modell kidolgozása, melyben megjelenik az érzelmek szerepe a társas viselkedésre. A szociális kompetencia és az érzelmi kompetencia kapcsolata, egymásra hatása a gyermekek szociális és érzelmi fejlődése során. Az érzelmi kompetencia fontos szerepe a szociális kompetencia fejlődésében, különösen kisgyermekkorban.
Zsolnai, Lesznyák és Kasik (2007)	motívum- és képességrendszer	motívumrendszer – öröklött és tanult elemek képességrendszer – egyszerű és komplex képességekből, öröklött és tanult összetevői; szervezi a társas viselkedést, aktiválja a pszichikus elemeket <sup>16</sup>

<sup>16</sup> „A társas viselkedést szervező, az interperszonális célok eléréséhez szükséges *pszichikus* (szociális, kognitív és emocionális) *elemeket aktiváló*, az életkor előrehaladtával folyamatosan változó motívum és képességrendszer. A *motívumrendszer öröklött* (szociális rutinok és hajlamok) és *tanult elemekből* (meggyőződések, attitűdök), a képességrendszer egyszerű és komplex képességekből, valamint azok öröklött és tanult összetevőiből (készségből, szokásból, ismeretekből, rutinból, mintából) *szerveződik*”. (Zsolnai és mtsai 2007:234)

<i>Kutató/ Elméletalkotó</i>	<i>Kutatási terület</i>	<i>Értelmezési keret</i>
<i>Bar-On (1997), (2000), (2006)</i>	szociális intelligencia és érzelmi intelligencia kapcsolata	Tulajdonságon alapuló modell, olyan tulajdonságok vagy képességek sokasága, amelyek használatával az egyén sikeres lehet az életben. Meghatározza az „érzelmi-szociális intelligencia” szerkezetét. Öt magas szintű tényezőtől (faktorból) áll, amelyet feloszthatunk további 15 altényezőre (komponensre). <sup>17</sup>
<i>Fernandez és mtsai (2006)</i>		Az egyén képes hatékonyan kifejezni és megérteni az érzéseit, érzelmeit; megért másokat, együttműködő; jól boldogul a mindennapok változásaival, követelményeivel és elvárásaival.
<i>Goleman (2008)</i>		Tulajdonságon alapuló modell, különválasztja az érzelmek jelentőségét (érzelmi intelligencia) a társas tudatosságtól és a társas készségektől (társas intelligencia). A társas tudatosság összetevői a másik ember gondolatai, érzelmei, belső állapotának érzékelése, a társas helyzetek kialakulása. Területei: elemi empátia, ráhangolódás, empátiás pontosság, szociális ismeret. A társas készség a társas tudatosságon alapul, hatékony kapcsolatkiépítést biztosít. Területei: azonos hullámhossz, önmagunk prezentálása, befolyás és törődés. Modelljében négy fő csoportot különböztet meg, amelyeket további összetevőkre bont. <sup>18</sup>
<i>Bar-On és Goleman</i>	Érzelmi és szociális komponensek megjelenése, azok összefüggése, szoros kapcsolata. Nagy jelentőségű az individuum, az abból építkező társadalmi kapcsolatok, a kapcsolatok irányítása. Kiemelten kezelik azokat az attitűdöket, személyiségjegyeket, amelyek az individuum fejlődését és a társadalmi beilleszkedést erősítik.	

4. táblázat *A szociális kompetencia kutatási területei és fogalmi változásainak összevetése*  
Saját táblázat (2013)

A kutatásokban megfigyelhető a kutatás irányának erőteljes elmozdulása a szociális kompetencia összetevőinek kutatásáról a környezeti tényezők és az egyén közötti kapcsolatok, kölcsönhatások vizsgálatának irányába. A kutatások változása az iskolán kívüli hatásokat és fejlesztési lehetőségeket is érintik.

A nyolcvanas évektől Meichenbaum és mtsai (1981) a kognitív struktúrák meghatározó voltát kutatja a szociális kompetencia értelmezési keretében.

Stephens (1992) a sikeres beilleszkedéshez szükséges összetevőket veszi górcső alá a személyközi viselkedés, az önmagunkra irányuló viselkedés, a feladattal és

<sup>17</sup> Részletesen ld. Fernández és mtsai, (2006)

<sup>18</sup> Részletesen ld. Goleman (2008)

feladatvégzéssel kapcsolatos viselkedés és a környezetünkkel kapcsolatos viselkedés megismerése által.

Jelentős hangsúlyt kap a motívumrendszer öröklött és tanult elemeinek kutatása hazai kutatók körében, például Zsolnai, Lesznyák és Kasik (2007), valamint Zsolnai és Kasik (2007).

Meghatározó kutatási terület az érzelmek szerepe a társas viselkedésben, többek között Rinn és Markle (1979), Webster-Stratton és Reid (2004), valamint Zsolnai (2006), (2007a) (2007b) kutatásaiban.

Külön fejezetben lehetne tárgyalni a szociális intelligencia és az érzelmi intelligencia kapcsolatát a szociális kompetenciával, mely területen jelentős Bar-On (1997), (2000), (2006) Fernandez és mtsai (2006), valamint Goleman (2008) munkássága.

A bemutatott nemzetközi és hazai szakirodalmak alapján – melyek a szociális kompetencia kutatásainak kérdéskörével foglalkoznak – jól érzékelhető, hogy az utóbbi évek kutatásai már a szociális kompetencia összetevőinek mélyebb megismerésére, a környezeti tényezők és az egyén közötti kapcsolatok, kölcsönhatások vizsgálatára és feltárására irányulnak.

E folyamatban jutunk el a pszichikus rendszer összetevőinek meghatározásától, a modellezéstől, a szociális összetevők más tényezőkkel való összefüggéseinek vizsgálatán keresztül, a társas interakciókban való hatékonyság kutatásán át a fejlesztőprogramok kidolgozásáig és azok hatásvizsgálatáig.

Jelen értekezés a szociális összetevők egyéb tényezőkkel való összefüggéseit vizsgálja. Kiemelt elemként jelenik meg a kompetencia komponenskészletének vizsgálata a szociális kompetencia és az iskolai elégedettség tükrében:

- az iskolai elégedettség és az elégedettséget befolyásoló objektív és szubjektív összetevők tekintetében
- a szociális kompetenciával összefüggő attitűd, tulajdonságok és az iskolai élettel kapcsolatos összetevők a tanulók, a szülők és a pedagógusok körében
- a disszertáció kérdéskörének meghatározó eleme a társakkal és a pedagógusokkal való kapcsolat, valamint annak vizsgálata, hogy ez gyakorol-e hatást az iskolai elégedettségre
- a jövőkép vizsgálata a tanulók és a szülők körében.

A szociális kompetencia fogalmának értelmezése és kutatási irányainak bemutatását követően a szociális kompetencia fejlődésével és fejlesztésével kapcsolatos értelmezések kerülnek bemutatásra.

## **2.4. A szociális kompetencia fejlődésével és fejlesztésével kapcsolatos értelmezések**

### **2.4.1. A szociális kompetencia fejlődését befolyásoló tényezők**

A személyiség formálásában a genetikai és a környezeti hatások összefonódnak. A gyermek genotípusa és nevelési környezete között kölcsönhatása lép fel. Ez a kisgyermek esetében a legerősebb, mert élettere a szülők által kialakult környezetre korlátozódik. Mikor a gyermek idősebb lesz és megválasztja, majd megalkotja saját környezetét, a kezdeti kölcsönhatás csökkenni kezd és megnövekszik a proaktív interakciók hatása. A reaktív és evoaktív interakciók azonban megőrzik jelentőségüket egész életünkben. (Atkinson és mtsai 1999)

A gyermek személyiségének fejlődésekor a szocializáció folyamata az individuum és a szociokulturális környezet kölcsönhatásából áll. Kron (2000) megfogalmazásában ez struktúrák genezise, melyben egyszerű és konkrét elemek szerveződnek. A fejlődés során a struktúrák egyre általánosabbá és absztraktabbá válnak. Ez a későbbiekben lehetővé teszi, hogy a gyermek mind nagyobb mértékben és gyakrabban cselekedjen felnőtt felügyelet és kontroll nélkül.

A szociális kompetencia kialakításában és fejlődésében (mely az előzőekben került bemutatásra) meghatározóak az elsődleges és a másodlagos szocializációs szintek, a család és a tágabb közösség (iskola). Az elsődleges szocializáció 5-6 éves korig tart, itt rendkívül jelentős a családi minta, de természetesen az intézmények hatása is (pl.: bölcsőde, óvoda) meghatározó. A másodlagos szocializációs szint 15 éves korig megy végbe, a folyamat azonban itt sem fejeződik be, az ember életének végéig tart.<sup>19</sup> Ebben a megközelítésben is pontosan megfigyelhető, hogy a szociális képesség mindig tükrözi az adott közösség, kultúra követelményeit.

A fejlődési folyamatban a tapasztalásnak is jelentős a szerepe, mely spontán és irányított formában jelenik meg. Természetesen e folyamatban arra törekszünk, hogy az irányított tapasztalásszerzés/tanulás minél erőteljesebb szerepet kapjon.

Borosán (2004) megfogalmazásában fontos pedagógiai célként jelenik meg a nyitottság, a tapasztalatszerzés, a megértés. Ebben a fejlesztési folyamatban a cél a tanulók saját szociális értékrendjének, mintáinak, attitűdjének, szokásainak, meggyőződéseinek, ismeretkészletének kialakítása. A szociális képességek, készségek begyakoroltatása a megfelelő szociális helyzetek és minták bemutatásán, az átélés elősegítésén, a példamutatás biztosításán keresztül jut érvényre.

Az előzőekben felsorolt összetevők/komponensek a szociális kompetencia fejlődésére gyakorolnak hatást. A személy fejlődése és a társadalmi beilleszkedés zavartalansága szempontjából meghatározó, hogy ez pozitív irányú legyen.

A szociális kulcskompetencia fejlődését több tényező együttes hatása befolyásolja, például: az egyén, a család és az intézmények. Ezek fontosságát

---

<sup>19</sup> Vö. E. H. Erikson pszichoszociális fejlődésmenete (Cole–Cole 1998. 394-395.)



hangsúlyozza Schneider (1993), Tunstall (1994) és Nagy (2000). Az egyén személyiségéből fakadó tényezőként meghatározónak tekintik a pozitív önértékelést, a pozitív attitűdöt, valamint mások elfogadását. Jelentősek a család által képviselt összetevők (ennek részletezésére a későbbiekben térek ki). Végül a környezetből fakadó tényezők (szintén a későbbiekben kerül bemutatásra).

A szociális kompetencia fejlődésének elősegítését Zsolnai Anikó (1995, 1999, 2001) a következők alapján határozza meg: pozitív önértékelés, másokkal kapcsolatos pozitív attitűd, aktív közreműködés, más emberek elfogadása, megfelelő kommunikációs készségek, fejlett problémamegoldó képesség, nyitott személyiség, kompromisszumkészség. Felsorolásában megtalálhatóak azok a komponens-összetevők, amelyek hangsúlyozzák a pozitív irányvonalat, a pozitív önértékelést, az együttműködést, a toleranciát, a jó kommunikációs készséget.

Az élethosszig tartó fejlődés során a személyiségfejlődést egymásra épülő szintekként, hierarchiaként értelmezhetjük. MacLean (1993) megfogalmazásában a személyiség az alsóbb szintekből kibontakozva épül fel. A hierarchia alsóbb szintjein található öröklött elemek – amelyek a szociális rutinok és szociális hajlamok készlete – minden embernél azonos, olvashatjuk Nagy (2000), továbbá Zsolnai és Kasik (2007) munkáiban, azonban erejük egyénekenként eltérő.

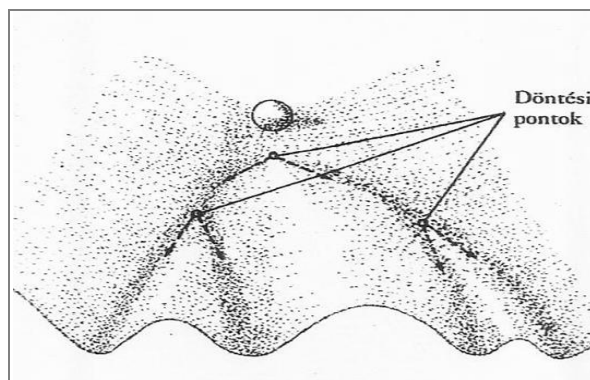
Mindezek mellett a szociális kompetencia fejlődésére nagy hatást gyakorolnak a kortárs csoportok (a gyermekek egymásra gyakorolt hatásai), a szülők, a pedagógusok és a kulturális összetevők. Megállapítható, hogy genetikai és szociokulturális komponensek hatása, kölcsönhatása által fejlődik és befolyásolódik a szociális kompetencia. Ezek részletesebb kifejtésére az alábbi alfejezetekben kerül sor.

#### **2.4.1.1. Öröklött komponensek**

A modern genetikában a genetikusok két szinten tanulmányozzák az élőlényeket. Az egyik szint a genotípus – az egyén genetikai felépítésének szintje – vagyis azok az allélok (tulajdonságot szabályozó gének), amelyeket örököl az egyén. A második szint a fenotípus – az egyén jellegzetességei, – amelyek a genotípus és a környezet kölcsönhatása által fejlődik ki. (Cole–Cole 1998)

#### **2.4.1.2. A genetika és a környezeti kölcsönhatások összefüggése**

Waddington (1957) a különböző környezeti hatásokat hegyes-völgyes „tájkép” formájában jeleníti meg, melyben egy golyó (ami a fejlődő élőlényt szimbolizálja) mozog. A völgy elágazásai jelentik azokat a döntési pontokat, melyek közül az egyénnek választania kell az út során. A 2. sz. ábra szemlélteti azt is, hogy a döntési pontok elágazásainak megválasztása befolyásolja a későbbi fejlődést, ugyanis minél előbbre jutunk a völgyben (a fejlődés folyamatában), annál nehezebb átjutni egy másik ösvényre, írja Cole–Cole (1998).



2. ábra Waddington „tájképe” (1957)  
(forrás Cole–Cole 1998:83)

Az életkor előrehaladtával a személyiség biológiai alaprogramja módosul, változik a szociális tanulás. Nagy és Zsolnai (2001) úgy véli, hogy az öröklött készlet tanult elemekkel egészül ki, a nevelés és a társas közeg folyamatos kölcsönhatása által. Az öröklött szabályozók szerepe meghatározó lehet felnőttkorban is, az alig vagy rosszul szocializált egyének esetében. A szerzőpáros véleménye szerint a normatív szabályok megismerése és elfogadása lehetővé teszi, hogy az egyén az adott helyzetet, illetve önmaga viselkedését, gondolatait, érzelmeit értelmezze, saját, továbbá mások érdekeit és céljait figyelembe véve cselekedjen.

### 2.4.1.3. Környezeti tényezők

A behaviorista tanuláselméletek az inger-válasz kapcsolatoknak a megerősítés útján történő elsajátítását kutatták. Ezzel párhuzamosan a XX. század közepétől megjelennek azok a kutatások, amelyek összetettebb cselekvésmintákat, tanulási formákat vizsgálnak, amelyek alapja az ember magas szintű kognitív képességeiben rejlik.

A környezet megismeréséhez sajátosan alkalmazott társas tanulási forma elnevezése Albert Bandura nevéhez köthető, amely szociális tanulás elnevezéssel került a szakirodalomba. Korábbi kutatásokban elsődleges motívumokhoz kapcsolódó megerősítéseket alkalmaznak (áramütés, élelem), majd később a másodlagos megerősítő ingereknek tekintett szociális megerősítéseket (dicséret, mosoly, ölelés, egyetértés). Ezáltal olyan társas ingerek is megjelennek megerősítésként, amelyek nem fiziológiai szükséglet kielégítői. Bandura (1984) a külső megerősítés szerepe helyett a viselkedés és a környezet kölcsönhatását helyezi előtérbe. Konceptiójának lényege a reciprok determinizmus, mely során folyamatos kölcsönhatás jön létre a viselkedés és a környezet között.

A szociális tanulás többségében spontán szocializációban történik. Nagy (2000), továbbá Nagy és Zsolnai (2001) hangsúlyozzák, hogy a tapasztalati komponensrendszer öröklött komponensrendszerre épül, mely implicit szabályok alapján a tanult elemeket felhasználva új komponenseket hoz létre. Erre épül a továbbiakban az értelmező komponensrendszer, megjelenik a játék. A szimulatív viselkedés, explicit szabályokat

követve hoz létre komponenseket. Ezután jelenik meg az önértelmező komponensrendszer, mely lehetővé teszi az éntudat és az önreflexió kialakulását. (Nagy 2000, Nagy–Zsolnai 2001) (Ennek kifejtésére a későbbiekben részletesebben kitérek.)

A modelltanulás folyamatában Juhász (2007) a hozzáférhetőség, a figyelem, az emlékezetmegtartás, a motoros reprodukció, a motiváció fontosságát hangsúlyozza.

A viselkedés összetevőit a közvetlen megerősítés alakítja. A megfigyeléses tanulás lehetővé teszi, hogy a viselkedési formák elsajátíthatóak legyenek ennek hiányában is. Ez a közvetett megerősítés. Bandura (1984) a közvetett megerősítéssel történő tanulásról azt állítja, hogy a személy felbecsüli és előrevetíti a másoknál megfigyelt, de közvetlenül meg nem tapasztalt következményeket, mely által a személy szabályozni és irányítani képes a saját viselkedését. Ez jelentős mértékben meghatározza a következőkben bemutatott színtereken történő folyamatokat.

A szociális viselkedés értelmezésében fontos szerepe van a normatív szabályelsajátításnak. A szociális viselkedés az elsajátított szociális értékrendtől, az aktuális helyzettől, illetve a szociális közeg tényleges és várható hatásától függően alakul. Az eredményességhez szükséges a szociális kölcsönhatásokat működtető rendszerek komplexitása, a személyiség nyitottsága és adaptivitása, mely jelentős mértékben határozza meg a szociális tanulást.

#### **2.4.1.3.1. A család**

„A család az a környezet, amely a legközvetlenebb módon hat a kisgyermek fejlődésére.” (Cole–Cole 1998:416) Formálja a gyermek személyiségfejlődését saját viselkedésmintáival, a viselkedésekre adott reakcióival, valamint a tágabb környezeti tényezők megválasztásával, ahova a felnőttek gyermeküket viszik, például: kirándulás, mozi, kulturális programok.

Kutatásaikban Spitz (második világháború után), továbbá Harlow és mtsai (1960-as évek) bizonyítják, hogy az anya-gyermek kapcsolat hiánya vagy a kapcsolat bármilyen zavara, elégtelen működése, a szocializáció zavarait okozhatja, súlyosan károsíthatva a személyiséget. (forrás: Cole–Cole 1998)

A szociális kompetencia fejlődése, fejlesztése szempontjából a család a legfontosabb fejlődést befolyásoló környezeti tényező. Rendkívül meghatározó a pozitív szülő-gyermek kapcsolat, amelyben az anya-gyermek kapcsolat a személyiség további fejlődésére még nagyobb hatással van. John Bolwby (1973) (forrás: Atkinson és mtsai 1999) kötődésemélete szerint amennyiben a korai évek alatt a gyermeknek nem sikerül biztos kötődést kialakítania egy vagy több személlyel, „az a szoros személyes kapcsolatok létrehozására való képtelenséget eredményezheti.” (Atkinson és mtsai 1999:89)

A kötődésemélet mellett a gyermeknevelési szokások kutatásának széles választéka áll rendelkezésre. Schaefer (1959) (forrás: Cole–Cole 1998) az anya-gyermek interakciók megfigyelései során két dimenzió mentén írta le az anyai

viselkedést. Az első dimenzió annak felel meg, hogy milyen mértékben próbálja a szülő a gyermeket korlátozni vagy ellenkező esetben nagyobb autonómiát adni (engedékenység – korlátozás dimenzió); a második dimenzió a gyermek iránt mutatott szülői érzelem mértéke: meleg, szeretetteljes, vagy hideg és közömbös (hideg – meleg dimenzió). E kutatásokból nőtt ki a nevelési stílus elméletek és tipológiák sokasága, amelyek a huszadik század második felében voltak népszerűek. A kutatók az „optimális” szülői magatartásmintát próbálták megtalálni. Becker megállapítása szerint például a meleg engedékeny szülői attitűd a legcélravezetőbb a szocializáció szempontjából. (Vajda–Kósa 2005)

Darling és Steinberg (1993) különbséget tesz a szülői nevelési stílus (gyermek felé irányuló nevelési attitűdök), valamint a nevelési gyakorlat (célorientált viselkedés a szülő részéről) között. Megállapítják, hogy a gyermek felé továbbított értékek és célok meghatározó részei a nevelésnek. Az így megfogalmazható szocializációs célok specifikus képességeket, viselkedéseket és emberi értékeket foglalnak magukba.

A szülői nevelési attitűdökkel foglalkozó tipológiák közül Diana Baumrind kutatássorozata által leírt modell a legismertebb. Baumrind (1971) alapvetően három szülői nevelési attitűdről beszél, amelyek között jelentős különbséget figyelhetünk meg a szociális kompetencia szempontjából is.

A tekintélyelvű (autoriter) nevelési stílust alkalmazó szülők szigorúan megkövetelik a szabályok betartását. A tekintélynek való engedelmségre helyeződik a hangsúly, ritkán veszik figyelembe a gyermek kívánságát. A szabályszegés szankcionálására rendszeresen alkalmaznak valamilyen büntetést. A kommunikációban a parancs-jelleg figyelhető meg. E szülők gyermekeinél gyakran tapasztalható a szociális készségek hiánya. Ritkán kezdeményeznek, meghátrálnak a társas érintkezéstől. A spontaneitás illetve az intellektuális érdeklődés hiánya jellemzi őket. Döntéseik meghozatalát gyakran külső hatás (személy) befolyásolja, nehezen tudnak kapcsolatot teremteni és fenntartani.

Az irányító/mérvadó (autoritativ) nevelési stílust alkalmazó szülők úgy vélik, hogy jogok és kötelességek egyaránt megilletik a szülőket és a gyermekeket is. Ritkábban alkalmazzák a testi fenytést és kevésbé hangsúlyozzák a tekintélynek való engedelmséget. Hajlandóak figyelmet fordítani a gyermek álláspontjára, ha nem is fogadják el túl gyakran. E szülők gyermekei nagyobb önkontrollt és önállóságot mutatnak, új helyzetekben bátrabban vizsgálódnak, és összességében elégedettebbek. Az irányító szülők ugyan magas mércét állítanak, de mindig magyarázatot adnak a jutalmazásra vagy a büntetésre. A magyarázatok segítik a gyermekeket a társas szabályok elfogadásában és megértésében. Baumrind a mérvadó nevelési stílust véli a legoptimálisabbnak.

Az engedékeny nevelési stílust alkalmazó szülők kevesebb korlátozást alkalmaznak, mint az előző két nevelési stílust alkalmazó szülők köre. Fontosnak tartják a gyermek tapasztalatait, akik igen nagy szabadságot kapnak, követelményt azonban nem állítanak velük szemben. Figyelembe veszik gyermekeik érveit, jellemző a

kétirányú kommunikáció. Baumrind hangsúlyozza, hogy a túlzott engedékenység a gyermek éretlen viselkedéséhez vezet. E szülők gyermekeinek nehézséget jelent, hogy uralkodjanak indulataikon, továbbá hogy felelősséget vállaljanak a társas viselkedésben és az önállóságban. (Vajda–Kósa 2005:225-227)

A szülői attitűd mellett jelentős szerepet játszik a szülők szociális kompetenciája, szociális kapcsolat-rendszerük gazdagsága. (Zsolnai 2001) A modellnyújtás, a támogató, elfogadó szülői attitűd, a nevelés és a nevelési stílus határozza meg a fejlődés ütemét és minőségét.

Meghatározó és nem elhanyagolható a testvérek szerepe sem, ugyanis a testvérek számottevően befolyásolják egymás szocializációs folyamatát. Dunn (1990) az azonos nemű testvérek kapcsolatában, Ranschburg (1979) és Adler (1994) a testvérsorban elfoglalt hely és a személyiség fejlődése közötti kapcsolatról írt tanulmányokat. A testvér azonban nemcsak kötelességet jelenthet a gondozás szempontjából, hanem társat is a játékhoz, írja Abramovitch és mtsai (1979). A játék során számos olyan modell megismerésére van lehetősége a gyermeknek, amelyet később társadalmi szinten alkalmazhat.

A testvérkapcsolatok egy kis szegmensét képezik a szociális kompetencia fejlődését befolyásoló környezeti tényezőknek. Nagyobb jelentősége van azonban annak, hogy a szülők milyen szerepet tulajdonítanak a testvéreknek, mert ez meghatározó a gyermek személyiségfejlődésében is.

A családi nevelés fontosságáról ír Kozéki (1989). Megfogalmazása szerint célja az autonóm személyiség kialakítása, aki önálló, de tud szerepet vállalni a közösség életében is. Az „autonóm személyiség érzelmileg kiegyensúlyozott, a többi embert bizalommal közelíti meg, igényli és nyújtja a pozitív érzelmeket. Érdeklődésében, feladatvállalásban, döntéseiben önálló, nyílt, az újra a jövőre irányul. Fegyelmezett; érzelmein, gondolatain, magatartásán egyaránt uralkodik, minden megnyilvánulásában szervezett. Önállósága sem a többi embertől nem különíti el, sem a normák megtartása előli kibúvársra nem készíti. Ellenkezőleg; messzemenően figyelembe veszi a többiek érdekeit, jó együttműködő partner, s tetteiért mindig szívesen vállalja a felelősséget, éppen mert magára épített, saját normarendszerén alapul erkölcsi magatartása.” (Kozéki 1989:279)

Az egyén akkor fejlődik jól a családi közösségben, ha a család érzelemben gazdag, biztonságos és fejlődésre nyitott. A gyermek megtanulja a szerepet, a normát. A harmonikus családi légkör közvetve hozzájárul ahhoz, hogy a személy más közösségben is jól érezze magát, megtalálja szerepét, tehát alkalmas legyen a többdimenziós társadalmi együttélésre.

#### 2.4.1.3.2. Az intézmények

A család mellett az intézményes nevelés, a bölcsődei, az óvodai és az iskolai élet befolyásolja legmeghatározóbban az egyén fejlődése során a szociális kompetencia alakulását, fejlődését. Természetesen több intézményi szintér jelentős, de jelen kutatás szempontjából az előbb felsoroltak a meghatározók. A bölcsődei és az óvodai élet fontosságáról külön fejezetet lehetne írni, de a disszertáció témakörét tekintve az iskolai élet területét mutatom be részletesebben.

A bölcsődében vagy az óvodában történik meg először a csoportélmény megélése. A másik gyermek az egyén számára egyenrangú társként, kommunikációs partnerként vagy számos helyzetben riválisként jelenik meg. Az óvodai lét, az óvodai karrier meghatározó a gyermek további szociális kapcsolatrendszerének alakulásában, fejlődésében.

Az otthonon kívüli gondozás megkívánja a gyermektől, hogy megtalálja a hangot azokkal a felnőttekkel és gyermekekkel, akik nem a közvetlen szociális interakciók résztvevői. Michael Cole és Scheila R. Cole (1998) megfogalmazásukban arról írnak, hogy a kisgyermeknek meg kell tanulniuk sikeresen kapcsolatot teremteniük kortársaikkal olyan helyzetekben is, amikor kevés felnőtt van jelen, vagy egyáltalán nincs jelen. Így több lehetőségük van a tapasztalatok megszerzésére. Azonosság érzésért, valahova tartozásért, vigaszért társaikhoz fordulnak. A szerzőpáros véleménye szerint ez segíti a gyermekeket abban, hogy megismerjék erősségeiket és gyengeségeiket azáltal, hogy a többiekhez tudják hasonlítani önmagukat.

Az óvoda napirendje és programja jól tükrözi, hogyan lehet a legjobban elősegíteni a 3-6 éves gyermekek fejlődését. A szenzitív periódusokat szem előtt tartva úgy irányítják a gyermekek tevékenységének hangsúlyát, hogy azt az önálló próbálkozásra, kísérletezésre helyezik.

Az óvoda után az iskolai évek azok, amelyek befolyásoló tényezőként jelennek meg a gyermek fejlődése során. Az iskolába lépéstől hosszú éveken keresztül a tanulás lesz a gyermek számára a fő tevékenységi forma. A tanulás az iskolában kulcsfontosságú tevékenység, minősége közvetlenül alakítja az iskolai előmenetelt, meghatározza a gyermek személyiségfejlődését, életpályáját. (Gelencsérné 2010)

Porkolábné (1987) megfogalmazásában a tanulás eredményessége szemléletes mutatója az iskola munkájának. A tanulás sikere közös érdeke a pedagógusoknak és a tanulóknak. A pedagógusok legfőbb törekvése, hogy megteremtsék a gyermekek számára az értelmes tanulás feltételeit, biztosítva általa mentális fejlődésük optimális ütemét. A siker további feltétele, hogy a gyermek alkalmas legyen a tanulásra. Ezt az ideális kiindulási helyzetet – a gyermek környezete és szociális kapcsolata – a szülők, a pedagógusok ösztönzése, bátorítása biztosítja. A 6-7 éves gyermekeknél fellelhető a tényleges teljesítmény-motiváció hiánya. Nagy ösztönző erő ebben a korban a szeretett személy elismerése, szeretete vagy elvesztésének félelme. Porkolábné (1987) véleménye szerint a szülő mellett a pedagógus az a jelentős személy, aki a gyermekkel

való kapcsolatán keresztül ezt a motivációt biztosíthatja. Így a pedagógus-gyermek viszony minősége alapvetően meghatározza a gyermek tanuláshoz való viszonyát.

Az iskolában töltött első napok, hetek a későbbiekben meghatározóvá válnak a gyermek életében. A jól teljesítő társ vonzóvá válik pajtásai számára. Szociális helyzete a csoportban pozitívan alakul: fejlődik önértékelése, optimizmusa, kedvező irányt vesz személyiségfejlődése, iskolai karrierje. A tanulást a későbbiekben belső motivációtól ösztönözve végzi. (Porkolábné 1987) A sikertelenségek sorozatos megélésével önbizalomvesztéshez, alacsony önértékeléshez jut. Így a szociális megerősítés hiánya miatt romlik szociális pozíciója is. A szociális környezet és a tanulási motiváció közötti kapcsolatot kutatja Józsa és Fejes (2010). Megállapították, hogy az anyagi és érzelmi hátrány megmutatkozik a tanulási motívumok fejlettségében. Az anyaginál azonban jelentősebb mértékben befolyásolja a tanulási motívumok fejlettségét az érzelmi hiány.

A tanítás mellett – mely az iskola elsődleges funkciója – jelentős szerepet kap a szociális normák betartása, melyek a társas interakciók tekintetében nélkülözhetetlenek.

Meghatározó e folyamatban – fogalmazza meg Zsolnai (1999) – az osztály és az iskola fizikai környezete, szociális strukturáltsága, az iskola által közvetített szociális értékek köre és kultúrája. Ebben egyik legmeghatározóbb szereplő a pedagógus. A gyerekek kognitív, érzelmi, társas problémáira irányuló tanári visszajelzések (a mintaadó viselkedés), a pedagógus empátiája, hitelessége, vezetési stílusa jelentős mértékben hat a szociális kompetencia fejlődésére.

Az iskolai karrier vagy iskolai sikeresség nemcsak az érdemjegyek megközelítésében értelmezhető, hanem más dimenziók mentén is. Ilyen például az iskolai elégedettség érzése, az iskola és az osztály légköre; a tanár-diák, diák-diák, szülő-tanár kapcsolat. Az értekezés témaköre és a kutatói probléma meghatározása is e tényezőket járja körül.

Howes, Matheson és Hamilton (1994) megfigyelték, ha a tanár-diák kapcsolat bizalmas és meleg, akkor ez más szociális kapcsolat kialakítására is hatással van, így a gyermek kapcsolatrendszerének kialakulása nem ütközik akadályba. Guay, Boggiano, és Vallerand (2001) azt állapította meg, hogy minél pozitívabb képet alakítanak ki a diákok az iskolájukról, annál jobban támogatja őket önállósodási törekvésekben ez a folyamat. Ez a felnőtté válás időszakában is megerősítő tényezőként hat, Tóth és Kasik (2010) kutatása is e kérdéskör köré épül.

Fontos szerepet tölt be a diákok igazságos megítélése a pedagógusok szempontjából, melyre Hofer, Pekrun és Zielinski (1986) tér ki kutatásaiban. Meghatározó a személyes sérelmek tisztázása mind a pedagógus, mind a diák részéről. Ezt igazolja Emler, Ohana és Moscovici (1987) kutatása, mely szerint az iskolában szerzett igazságosság élménye pozitív attitűdöt alakít ki az iskola intézményéhez, majd ez a későbbiekben más intézményre is áttevődik. A társak meghatározó szerepéről e tekintetben Dalbert (2002) munkáiban olvashatunk. A szocializációs folyamatban meghatározó, hogy a tanuló megerősítése a kortársak részéről milyen irányt mutat.

A családi háttér a gyermekek iskolai teljesítménye szempontjából is meghatározó. Ezt igazolják Csapó Benő (2003b), továbbá Molnár Éva és B. Németh Mária (2006) kutatásai, melyekben az eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező gyermekek képességeinek fejlettségében fellelhető különbségekre térnek ki.

Különbségeket mutatott ki ezen összetevők tekintetében a tantárgyi osztályzatok terén végzett kutatásukban Józsa és Nikolov (2005).

A szocioökonómiai háttér és a tanulási motiváció közötti kapcsolatot kutatta Stipek és Ryan (1997). Megállapították, hogy nem fedezhető fel motivációs deficit az alacsonyabb státuszú családok gyermekeinél. Józsa (2002) kutatása is a családi háttér és a motiváció közötti kapcsolat feltárására irányult, mely által igazolódik Stipek és Ryan következtetése.

További kutatások bizonyítják, hogy nagy valószínűséggel a magasabb szocioökonómiai státuszú családok gyermekei több pozitív tanulási tapasztalattal rendelkeznek, amely viszont a motívum erősödését eredményezheti, véli Stevenson és Baker (1992).

Nagy jelentőséggel bír az iskolai szocializáció során a kortárskapcsolat. A *peer* szó jelentése egyenlő, a gyermekek közötti kortárskapcsolatok valóban egyenrangúak. Mead és Piaget is hangsúlyozza a kortárskapcsolatok fontosságát, különösen azt, hogy ezek gyakrabban demokratikusabbak, mint a szülő-gyermek kapcsolatok, így egészen más interakciókat tapasztal meg a gyermek. Leginkább a kölcsönös egyetértésen alapulnak, azonban előfordul, hogy a tagok közötti viszonyban nagyfokú a kiegyenlítetlenség.<sup>20</sup>

A kortárskapcsolatok gyakran életünk végéig meghatározóak, különösen ott, ahol kevés a mobilitási lehetőség. Giddes (2003) szerint ezek az informális csoportok tartósan befolyásolhatják az egyén további életét, szemléletének és viselkedésének alakulását.

A gyermek fejlődésének elengedhetetlen feltétele a család és az iskola együttműködése, kapcsolata, természetesen beleértve a gyermeket is, hisz ebben a „hármaskapcsolatban” egyetértésnek kell lennie a minél jobb eredmény elérése érdekében. Kolozsváry (2002) megállapítása szerint ezek megoldásakor minden esetben a gyermek érdekeit figyelembe véve kell eljárni, természetesen szem előtt tartva a pedagógus és a szülő jogkörét, feladatát.

Az iskola-szülő viszonyban a szülőnek éreznie kell, hogy nem megváltoztatni akarják, hanem segíteni abban, mit csinált jól, mi az, amit ezután másként kell tennie, melyek azok a megoldások, amelyek a gyermek érdekeit képviselik. Nem maradhat

---

<sup>20</sup> A kortárs csoportok vizsgálatánál meg kell említeni a szociometriát, amely az emberi csoportok rendeződésével, azon belül a személyek elhelyezkedésével foglalkozik. A szociometriát elsőként Moreno dolgozta ki. Hazánkban Mérei Ferenc tette ismertté és fejlesztette tovább, több szempontúvá alakította. A rokonszenvi választások mellett főként funkcionális szemponttal gazdagította. (Mérei 2004)



magára sem a gyermek, sem a szülő, sem a pedagógus. Meg kell teremteni azt a biztonságos légkört, amelyben bármikor támogatóra, segítőre lelhet, mindhárom fél, ha annak szükségét érzi.

Bronfenbrenner ökológiai modellje (1979, 1986) feltételezi, hogy a gyermek és családja egy tágabb rendszer része. A fejlődést meghatározó interakciók egyre magasabb rendű szinteken követhetők nyomon. A mikrorendszerben a napi szinten működő elsődleges kapcsolatok (család, helyi közösség, lakókörnyezet, iskola, óvoda, bölcsőde, munkahely) vannak jelen. A mezorendszerben a mikrorendszerek közötti kommunikáció, egymással kapcsolatba kerülés (családi rendszerhez és az iskolához tartozó személyek közötti interakció) figyelhető meg. Az exorendszer elemei hatást gyakorolnak az alatta lévő mezo és mikrorendszer elemi működtetésére (munkahelyet irányító szervezet, nagycsalád, önkormányzat). A makrorendszer a legtágabb. Ide tartoznak a társadalmi ideológiák, nézetek, jogi szabályok – melyek befolyásolják a társadalomban lévő rendszereket – valamint a kulturális és szubkulturális sajátosságok.

A Belsky-modell (1984) összegzi a szülői komponensek (múltbeli fejlődés, személyiség, házastársi kapcsolat), a gyermeki komponensek (sajátosságok, adottságok) és a tágabb környezeti komponensek (pl. munka, szociális háló) egymásra gyakorolt hatásának lehetséges kimeneteit. A modell rámutat a szülő hiányán túl a párkapcsolatok stabilitásának, az erőforrások hozzáférhetőségének, mások megbízhatóságának bejósolhatóságának, a kötődési folyamatok biztonságának fontosságára, melyek meghatározók a gyerek életpályájának kezdetén.

A bemutatott kutatások igazolják a szülői ház és az iskola kapcsolatának fontosságát, melyből nem maradhat ki a gyermek. Rendkívüli jelentőséggel bír a család által közvetített érték- és normarendszer, valamint az iskolai érték- és normarendszer közötti összhang. Amennyiben ez nem megfelelő, a gyermek szocializációs folyamatában disszonancia jön létre. Az intézmény feladata, hogy ennek kialakulását megakadályozza a tanórai és tanórán kívüli tevékenységek során a különböző programok és modellek alkalmazásával, melyet az alábbi alfejezetben mutatok be.

#### **2.4.2. A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztését modellező kutatások**

Radnóti (2006) megállapítása szerint a szociális összetevők gyarapodása (szokás, minta, attitűd, meggyőződés, készség, ismeret sokaságának elsajátítása) jelenti a szociális kompetencia fejlődését. Egyrészt a szociális képességrendszer kreativitásának növekedése, másrészt az egyén szociális értékrend proszocialitásának erősödése.

A szociális kompetenciára a kétirányú fejlődés jellemző, véli Nagy és Zsolnai (2001). Az első típusú fejlődés egy hierarchizálódás, mely szerint növekszik a szabadságfok és a kreativitás. Minden ember öröklött, meghatározott készlettel születik. Ez az öröklött készlet a szociális kompetencia genetikus szintje, ahol az öröklött komponensek szabályozzák a szociális viselkedést. Ide sorolhatóak a szociális hajlamok, a szociális rutinok (mint kötött motívumok, és mint kivitelező

mechanizmusok). Számtalan szociális hajlamról beszélhetünk, de pedagógiai szempontból a következők a legfontosabbak: kötődés, rangsorképzés, csoportképzés, birtoklás, párképzés, családalapítás, utódgondozás, valamint a már kialakult szociális helyzet fenntartása, védelme. (Nagy 1996, Nagy 2000, Nagy 2007, Nagy–Zsolnai 2001) Az érzelmi kommunikáció a szociális kompetenciának az öröklött, kivitelező mechanizmusa. Ennek a szintnek minimális a szabadságfoka és a kreativitása.

Nagy és Zsolnai szerint (Nagy 1996, Nagy 2000, Nagy 2007, Nagy–Zsolnai 2001) a szociális szokások, minták, attitűdök, meggyőzések, készségek és ismeretek elsajátítása – ami az aktuális szociális közeghez való alkalmazkodással valósul meg – minden emberben létrehoz egy sajátos tapasztalati szociális kompetenciát. Ennek kialakulása lehetővé teszi, hogy a szociális környezettel sikeresen tudjunk együtt élni. Ezt nevezik tapasztalati szintű szociális kompetenciának.

A tömegtársadalmak létrejöttének feltételeként, valamint az írásbeliségnek köszönhetően alakulnak ki a normatív szociális szabályok (értékek, normák, jogszabályok, törvények). Ezek előírják, hogy mit szabad és mit nem szabad cselekedni, hogyan szabad és hogyan nem szabad viselkedni. Az egyén szempontjából ez azzal jár, hogy e szabályokat megismeri, és egy részüket adoptálja, interiorizálja. Ez az értelmező szintű szociális kompetencia. (Nagy 1996, Nagy 2000, Nagy–Zsolnai 2001) A genetikus és tapasztalati szintű szabályozásra épülve a szabálytudat és a szabályismeret is közreműködik.

Az utolsó szint az önértelmező szintű szociális kompetencia véli a kutató páros. (Nagy 1996, Nagy 2000, Nagy 2007, Nagy–Zsolnai 2001) Kutatásaikban arról számolnak be, hogy képesek vagyunk önmagunkra vonatkoztatni az aktuális szociális helyzetnek megfelelően az öröklött és a tapasztalati komponenskészleteket, a normatív szociális szabályokat, a szociális aktivitást előíró szabályrendszert, a szociális aktivitás szabályozásában az ismereteket.

A második típusú fejlődés Nagy József és Zsolnai Anikó szerint az egyéni szociális értékrend proszocialitásának erősödése, ami a szociális kompetencia minőségi fejlődését jelenti. A proszocialitásra (tudatos, szándékos, segítő magatartás motívumrendszere: szokások, minták, attitűdök, meggyőzések gyarapodása, a proszociális értékek, ismeretek elfogadása, meggyőződéssé válása) és a lojalitásra (normákat, szabályokat tudomásul vevő, a szociális közeghez alkalmazkodó viselkedést eredményez) készítő motívumok gazdagodnak és erősödnek. (Nagy 1996, Nagy 2000, Nagy 2007, Nagy–Zsolnai 2001) Lebomlanak a negatív, az antiszociális szokások, minták, attitűdök, meggyőzések, előítéletek és növekszik a proszocialitás dominanciája.

Hazánkban az ezredforduló környékén kezdődött meg a szociális fejlődést segítő programok kidolgozása. Ezekben a kutatásokban a hatásvizsgálatok eredménye is megtalálható. Ilyen például Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002) kisiskolások számára, valamint Sütőné Koczka Ágota (2005) serdülőknek készített fejlesztő programja. Zsolnai Anikó (2006) a szocialitás fejlesztését a 4-8 éves korosztálynak dolgozta ki.

Gádor Anna (2008) pedig *Tanári kézikönyvet* készített az 1-12. évfolyamon tanító pedagógusok számára. Zsolnai Anikó (2013) az iskola kezdő szakaszára is készített a szociális készségek mérésére és értékelésére programot.

A szociális kompetencia fejlesztésével kapcsolatos koncepciók és a róla alkotott elméleti megközelítések között Chen (2006) szerint párhuzam vonható.

A fejlesztés célja szempontjából négy időszakot különíthetünk el, a szakaszok az időegység vonatkozásában kerülnek felosztásra. Az időszakokhoz a kutatók, a hozzájuk tartozó modellek/elméletek és a kutatási területek tartoznak. A hetvenes években a szociális készségek, a viselkedés és a tanulás eredményességének feltárásához dolgoztak ki programokat, figyelembe véve a problémamegoldó folyamatok és a kommunikáció jelentőségét. A második időszakban – nyolcvanas évek – előtérbe került az érzelmek szerepének vizsgálata, ezzel párhuzamosan megnövekedett az érzelmekre irányuló programok kidolgozása. A kilencvenes években a többdimenziós megközelítés vált meghatározóvá, a direkt és indirekt fejlesztő módszerek, a problémamegoldó és mindennapi élethelyzet minél jobb megoldásaira törekvő programok megjelenésével. A negyedik időszakra (napjaink) a fejlesztés integratív megközelítése a jellemző. Megjelennek a változatos technikák az érzelmek szabályozására, az önszabályozásra, a komplex fejlesztésre. Chen (2006) szerint ez a folyamat az előző szakaszok egyre közelebb kerülésének eredménye. Egyrészt a komplex programok; másrészt a direkt fejlesztés, amely nem tantárgyi tartalommal együtt jelenik meg; harmadrészt az indirekt fejlesztés, amely tantárgyi tartalomba ágyazva kap jelentőséget.

<b>Időszak</b>	<b>Kutató/ elmélet alkotó</b>	<b>Modell/ elmélet</b>	<b>Kutatási terület</b>
<b>1970-es évek</b>	<i>Staub (1971)</i>	szociális készségek iskolai tanulásának elmélete	viselkedés kutatása proszociális viselkedésformák elsajátíttatása iskolai keretek között, szerepjáték alkalmazása, direkt tanulás; pozitív eredmény, de a hosszú távú eredményesség nem bizonyított
	<i>Cooke és Apolloni (1976)</i>	szociális készségek fejlesztése	szociális készségek fejlesztésének hatása kisgyermekkorban
	<i>Trower, Bryant és Argyle (1978)</i>	SST – Social Skill Training	viselkedésben megjelenik a tanulás eredményessége, a motoros és a szociális készségek elsajátítása
	<i>Spivack és Shure (1976)</i>	kognitív folyamatok hatása a viselkedés változásra	elsődleges cél a szociális problémamegoldó gondolkodás fejlődésének segítése
	<i>Allen és mtsai (1976)</i>	kognitív folyamatok jelentősége	problémamegoldó feladatok pozitív hatásnak igazolása, de nem minden esetben bizonyított
	<i>Van Hasselt, és mtsai (1979)</i>	humanisztikus alapon nyugvó fejlesztések kutatása	hosszú távú hatása kommunikációs képességek fejlesztésének hangsúlyozása
	<i>Schmuck és Schmuck (1974)</i>		

<b>Időszak</b>	<b>Kutató/ elmélet alkotó</b>	<b>Modell/ elmélet</b>	<b>Kutatási terület</b>
<b>1980-as évek</b>	<i>Oden (1980)</i>	cél az osztály-szintű, preventív jelleg, figyelembe véve a kortársak fejlődésére gyakorolt hatást	gondozási folyamatok és érzelmeik viselkedés-szabályozó szerepe
	<i>Hartup (1980)</i>		visszahúzódó gyermekek vizsgálata szociális kompetencia nem megfelelő működésének vizsgálata
	<i>Meichenbaum és Mitsai (1981)</i>	érzelmeik és a viselkedés kapcsolata	aktuális érzelmeink meghatározásához, szoros kapcsolat áll fenn az adott helyzettel, értelmezésével, pillanatnyi gondolatainkkal, céljainkkal
	<i>Vaugh (1987)</i>	TLC – Teaching, Learning, and Caring	irodalomtanítás során fellelhető szociális kompetenciafejlesztés a serdülőkorúaknál
	<i>Muscott (1988)</i>	első program a speciális bánásmódot igénylő gyermek számára	egyéni változások, egyéni szükségletek figyelembevétele
<b>1990-es évek</b>	<i>Schneider és Byrne (1985-től)</i>	többdimenziós programok DSST – Direct Social Skills Training	direkt fejlesztő módszer, az adott képesség és képesség fejlesztésének segítése, a megfelelő viselkedésformák tudatosítása, gyakorlása, tanári megerősítés
	<i>Elliot és Busse (1991)</i>	SCT – Social Cognitív Training	direkt fejlesztő módszer, a szociális problémamegoldó gondolkodás fejlesztésére irányul, keresi a társas interakciók során felmerülő hatékony megoldásokat
	<i>Nagle és Hanse (1998)</i>	gondolkodási folyamatok segítése	a gondolkodási folyamatok beépíthetővé válnak a tanulás- tanítás folyamatába, így hosszabb távon érhető el eredmény
	<i>Muscott és O'Brien (1999)</i>	szociális problémamegoldó gondolkodás és érzelmeik szabályozása	indirekt fejlesztő módszer a tantárgyi tartalmak oldaláról közelíti meg módszerét; fontos a tanultak összekötése a mindennapi élethelyzetekkel, elsődleges cél a probléma felismerése
	<i>Shure (1999)</i>	ICPS II. – I Can Problem Solve II.	problémamegoldó képesség és a mindennapi élethelyzetek minél jobb megoldása, mellyel a szociális interakciók nem megfelelő alkalmazását kívánják megakadályozni

<b>Időszak</b>	<b>Kutató/ elmélet alkotó</b>	<b>Modell/ elmélet</b>	<b>Kutatási terület</b>
<b>napjaink</b>	<i>Marlow és mtsai (2000)</i>	serdülőkori pozitív társas kapcsolat kialakulása	integratív megközelítés érzelmelek szabályozása, kifejezése, az érzelmekkel való megküzdés
	<i>Bremmer és mtsai (2000)</i>	SSLS – Social Skill Literature Strategy	változatos technikákkal segít az érzelmek szabályozásában, kifejezésében, az iskolai szociális készségek kialakításában
	<i>Anderson (2000)</i>	Literature Strategy	hosszantartó fejlesztéssel a készségek és képességek szélesebb területe fedhető le
	<i>Fox és mtsai (2002)</i>	iskola egyes szakaszait átfogó komplex fejlesztőprogram	program célja az önszabályozás, empátia, érdekérvényesítés, együttműködés kialakítása, fejlesztése; problémahelyzetek az osztály mindennapjaiból
	<i>Mangler és mtsai (2003)</i>	serdülőkorúak komplex fejlesztése	

5. táblázat *A szociális kompetencia fejlesztését modellező kutatások összevetése*  
Saját táblázat (2013)

Mindegyik kutatásban közös a komplexitás a direkt és indirekt fejlesztés fontosságának hangsúlyozása. Azonban nincs egységes álláspont arra vonatkozóan, hogy a szociális komponensek, a szociális problémamegoldó gondolkodás képessége, valamint az érzelmek szabályozásának képessége hogyan kapcsolódnak egymáshoz.

Radnóti (2006) úgy véli, hogy a nevelés, fejlesztés feladata kettős. Egyrészt, hogy elősegítse a szociális kompetencia komponenskészleteinek gyarapodását, másrészt, hogy támogassa a pozitív egyéni értékrend és képességrendszer kiépülését. Az iskolában zajló lehetőségekkel támogatni kell a proszociális magatartásmód kialakulását, az antiszociális magatartásmód megjelenését pedig megakadályozni.

Az osztálytermi munkában a proszociális viselkedés számos eleme megjelenik, például korrektség és tisztesség; felelősségvállalás és megbízhatóság; kötelességtudat, tolerancia, szolidaritás, megértés, segítőkészség, csoportban való dolgozás. Radnóti (2006) úgy véli, hogy eredményesebb a szociális kompetencia fejlesztése, ha a tanulók együtt dolgoznak. Ilyen kollektív munkaformák a pedagógus által szervezett különböző csoportmunkák vagy kooperatív tevékenységek. A pedagógus egyik fő tevékenysége ekkor a technikai előkészítés. Ehhez jól kell ismernie a tanulót, tudnia kell, hogyan szervezzen csoportot, továbbá kinek milyen differenciálás segíti fejlődését. A pedagógus ebben a folyamatban értékrendjének közvetítésével vesz részt.

A fejlesztések megkezdése, valamint a különböző szociális készségfejlesztő programok bevezetése előtt célszerű megállapítani a tanulók szociális kompetenciájának fejlettségét. Erre a legismertebb és legelterjedtebb technikák Konta és Zsolnai felosztásában (2002) a következők. Az interjút olyan személyekkel készítik, akik jól ismerik a vizsgált személyt/személyeket. Például szülők, tanárok, osztályfőnökök,

osztálytársak. Az önjellemzés, önértékelés többféle mérőeszközt foglal magában, legelterjedtebb módja a kérdőív, gyermekek körében azonban kevésbé alkalmazható. A mérőskálák közül leginkább az ötfokozatú skála terjedt el. A szociometriának<sup>21</sup> két formája ismert, a választás és az értékelés.<sup>22</sup> A megfigyelés az egyik legfontosabb eszköz, mely során a gyermeket természetes környezetében kísérhetjük figyelemmel. A modellnyújtás a kívánt viselkedés bemutatása. A szerzőpáros véleménye szerint a sikerességet fokozza, ha a modell az adott szociális készségre hívja fel a figyelmet, továbbá annak hasznosságát el is magyarázza.

Konta és Zsolnai (2002) rámutat a problémamegoldás fontosságára is, mely a probléma azonosításából és a megfelelő megoldás megkereséséből áll. Akkor alkalmazható hatékonyan, ha konfliktus és/vagy vita keletkezik az osztályban. A megerősítés a jutalmazás és a dicséret, mint technika egymagában nem elegendő, de fontos összetevője a készségfejlesztésnek. A szerepjáték során az első lépés az adott játékszituáció megbeszélése, majd a szerepek kiosztása. A szereplők játéka minél életszerűbb legyen. Ez a technika kiválóan alkalmas az empátia és a proszociális magatartás fejlesztésére. A történetek megbeszélése során olyan helyzetek megismertetése a cél, amelyekben az éppen elsajátítandó készségek szerepelnek. A történetek után a hallottak megbeszélése, majd elemzése következik.

Ezen technikák egyedüli alkalmazása ritka. Általában különböző módon variálják őket, mert együttes alkalmazásuk a szociális kompetencia fejlesztése során jóval hatékonyabb.

### **2.4.3. A pedagógus szerepe és feladata a szociális kompetencia fejlesztésében**

A szociális kompetencia fejlesztése az iskolai nevelő-oktató munka egyik kiemelt feladata, mert némely esetben a család nevelő hatása nem tesz eleget a társadalmi elvárásoknak. Ebben a folyamatban egyre nagyobb szerep és felelősség hárul a pedagógusra.

Anderson (2000) szerint a pedagógus szerepét a szociális kompetencia fejlesztésében két megközelítésben vizsgálhatjuk. Egyrészt, modellszemélyként milyen hatással van a gyermek viselkedésére; másrészt a fejlesztés során milyen feladatokat végez és milyen módszereket alkalmaz a pozitív irányú változás érdekében.

A modellszemély és a szociális kompetencia fejlesztésének eredményessége tekintetében az alábbi kutatások kerülnek bemutatásra.

---

<sup>21</sup> A szociometria mérési eljárás mely a csoporton belüli társas kapcsolatok feltárását szolgálja, Moreno dolgozta ki a csoportok légkörének javítása érdekében. Mérei Ferenc fejlesztette tovább és több szempontúvá alakította. (Mérei 2004)

<sup>22</sup> Az első formában azt kell megjelölniük a gyerekeknek, hogy az osztályban ki a legjobb barátjuk, vagy ki az, akit a legkevésbé kedvelnek. A második formában minden társukat értékelniük kell.

A nevelés-oktatás során nem a gyermekkel eltöltött idő mennyisége a döntő, hanem a célok, a feladatok, a módszerek összehangolása, valamint a tanulás-tanítás folyamatának tartalma, véli Csapó (2000). Ez kihat többek között a szociális aktivitásra, mely befolyásolja az információszerzés és a tanulás eredményességét.

A szeretetteljes légkör elősegíti az együttműködő, segítő és konstruktív viselkedés kialakulását és majdani alkalmazását. Amennyiben a pedagógus mintaadó személyként jelenik meg, ez a diákoknál hitelességben, segítőkészségben, pozitív önértékelésben, következetességben és az érzelmek megfelelő kezelésében nyilvánul meg. Schwartz és munkatársai (2001) megfigyelték, hogy ennek eredményeként szignifikánsan több a pozitív interakció a kortársak körében is.

A pedagógus hitelességét hangsúlyozza Zsolnai (1999), mely fontosságát elsősorban a bizalom és az elfogadás szempontjából tartja nélkülözhetetlenek.

Nagy (2000) a pedagógus-gyermek közötti kötődések pozitív jelentőségét emeli ki, melynek az interakciók kezelésében van jelentősége.

Az agresszivitás sok esetben a negatív érzelmekkel van összefüggésben, állapítja meg kutatási eredményként Craig és mtsai (2000), de az agresszivitást sok esetben a kortársak elutasítják. Több kutatás is igazolja, például Schwartz és mtsai (2001), hogy az agresszióhoz társuló negatív tanári attitűd felerősíti az agressziót. Ezáltal a gyermekeknek a szabályszegő viselkedését és énképét erősítik.

Meghatározó a pedagógus vezetési stílusa is, mert a vezetési stílus befolyásolja a nevelés-oktatás módszereit és technikáit. Zsolnai (1999) szerint a szociális kompetencia fejlődéséhez, fejlesztéséhez a demokratikus vezetői stílus járul hozzá leginkább. Ezt igazolják Mangler és mtsai (2003) kutatási eredményei is.

A pedagógushoz való kötődés Zsolnai (1999) szerint a serdülőkorban nőhet, mert ebben az időszakban csökken a szülőkhöz való kötődés ereje. A kortársakhoz való kötődés viszont rendkívül erős, de más felnőttekhez való kötődés is növekedhet, ez azonban nem feltétlenül a pedagógusokhoz való viszonyban jelentkezik.

A pedagógusi feladatok és szerepek tekintetében a kutatók más-más fontosságot hangsúlyoznak. A pedagógus részéről Frosh (1983) szerint a figyelem a legfőbb feladat. Ez teszi lehetővé a viselkedések megerősítését és kontrollját. Problémát jelenthet a gyakorlás rövidege vagy a kontroll következetlensége, esetleg megszűnése.

Shure (1999) kutatásaiban a mintakövetésre és a tudatos modellnyújtásra hívja fel a figyelmet. Kiemeli a pedagógus csoportszervezéssel kapcsolatos tevékenységét.

A facilitátor szerepet hangsúlyozza Bremer és Smith (2004), amely a humanisztikus szemlélet alapján kidolgozott programokban valósul meg. A program jellemzője, hogy az eredményes fejlesztés érdekében a pedagógusnak tisztában kell lennie saját szociális kompetenciájának jellemzőivel. A program fő feladatai közé tartozik az érzelmek szabályozása, a kommunikációs képességek, valamint az empátia fejlesztése.

Az integratív fejlesztési koncepció alapján Durlak és Weisber (2007) négy fontos kompetenciaterületet jelöl meg az általuk kidolgozott programban: önmagunkról és másokról tudatosan alkotott kép; pozitív attitűd és érték; felelős döntéshozatal; szociális aktivitás. Ezek összessége eredményezi az individuum kialakulását, az interakciók megfelelő irányítását, a társadalmi beilleszkedést.

A hazai és nemzetközi kutatásokból kitűnik, hogy az intézményi színtereken jelentős a szociális kompetencia fejlesztésének hangsúlyozása. Ennek szükségessége és igénye egyre erőteljesebbé válik a társadalmi változások következtében, mely a család funkciójában és szerepében is változást hoz. Ahhoz azonban, hogy felismerjük ennek fontosságát, ismerni kell a gyermek szociális kompetenciájának fejlődését, fejlettségét. Ehhez az előzőekben bemutatott nemzetközi és hazai szakirodalmak, valamint kutatási anyagok adnak útmutatót.

## **2.5. A szociális kompetencia és az iskolai elégedettség kapcsolata**

### **2.5.1. Egészségfogalom, életminőség, elégedettség**

A szociális kompetencia és az iskolai elégedettség vizsgálata során néhány fogalom magyarázata nélkülözhetetlen.

Az egészségfogalom tartalmát különbözőképpen értelmezhetjük. A WHO (1948) megfogalmazása értelmében a teljes testi, lelki és szociális jól-lét állapotaként határozhatjuk meg, és nemcsak betegségek vagy fogyatékoságok hiányaként. A WHO által 2001-ben kiadott FNO értelmezése szerint „az emberi egészség és a jóllét néhány egészségre vonatkozó alkotóelemének minden vetületét tartalmazza, és ezeket az egészség résztartományai, és az egészséghez kapcsolódó résztartományok fogalmaival írja le. Széles körben uralkodó értelmezési hiba, hogy az FNO csak a fogyatékos emberekről szól; valójában minden emberről szól. Az FNO alkalmazásával egyaránt leírható az egészség és mindenféle kóros egészségi állapothoz társuló, egészséghez kapcsolódó állapot. Más szavakkal: az FNO alkalmazása egyetemes.”<sup>23</sup>

Az egészséggel összefüggő életminőség megfogalmazása szempontjából Kopp és Skrabski (2009) szerint kétféle megközelítés ismert. Az első azt határozza meg, hogy a személy miként értékeli jelenlegi funkcióit (tevékenységet, életvezetést), továbbá mennyire elégedett ahhoz viszonyítva, hogy mit tart lehetségesnek vagy ideálisnak. A másik megfogalmazás szerint az „egészséggel összefüggő életminőség fizikai és pszichológiai jellemzők összességét jelenti, melyek meghatározzák, hogy a személy mennyi örömet talál tevékenységeiben és mennyire érzi magát képesnek az életvezetésre.” (Kopp–Skrabski 2009:39)

---

<sup>23</sup> A WHO által kiadott A funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása <http://www.rehab.dote.hu/tananyag/fno.pdf> [2013. 06.02.]



Az előzőekben felsorolt dimenziókra Kopp Mária és Skrabski Árpád (2009) szerint az alábbiak jellemzők:

A testi egészség a betegségtől mentes testi állapot, egészséges szerv és szervrendszeri működés, ellenálló immunrendszer, ép érzékszervek, gyors reagáló képesség, egészségvédő életvezetés, rendszeres testmozgás, egészséges táplálkozás, megfelelő mennyiségű alvás, önkárosító magatartásformák elkerülése.

A pszichológiai egészség az általános jól-lét, önmagunk elfogadása, intelligencia, memória, világos gondolkodási képesség. A lelki egészség feltételei az eredményes megbirkózási készségek (koherencia érzet), érzelmi stabilitás, a személyiség és az azonosságtudat életkornak megfelelő érettsége, kreativitás, nyitottság.

A társas, társadalmi egészség az interperszonális kommunikációs készség, a bizalom, az emberi kapcsolatok és az intimitás. Kulturális társadalmi tényezőként említhető meg a társadalmi-gazdasági helyzet, a végzettség, az etnikai, vallási hovatartozás, a kulturális, nemi, hivatásbeli azonosságtudat.

Az életminőség mutatói jól követik az egészségi állapot fő dimenzióit. Bowling (1996) szerint ezek a következők: biológiai struktúra (fiziológiai, testi), pszichés/mentális állapot és szociális/társas funkcionálás.

A gazdaságilag fejlett országokban a tudomány és a gazdaság fejlődése következtében azt feltételezték, hogy a fokozódó jólét, a „jól-lét”-tel (well-being) együtt fog megvalósulni. (Pikó 2002) A XX. század gazdasági, ipari, anyagi fejlődése ezeknek a társadalmaknak a többségében rendkívüli eredményeket ért el, olyan anyagi helyzetet teremtve, amely korábban elképzelhetetlen volt. A nemzetgazdaság egy bizonyos jóléti szintjéig valóban javult az emberek „jól-léte”, azonban a fölött már nincs észrevehető változás.

Myers (2000), valamint Diener és Oishi (2000) úgy véli, hogy a boldogság nem növekedett az évek során rendszeresen azoknál a nemzeteknél ahol a megismételt felméréseket végeztek, annak ellenére, hogy a jövedelem drámaian nőtt. Vajon miért nem jelent összefüggést a gazdag nemzetek jövedelemben történt változása a boldogság növekedésével?<sup>24</sup> A valószínű magyarázat az, hogy szerte a világon vannak közös gazdasági vágyak. A nemzeti jövedelem erősen korrelál azzal, hogy a vágyak teljesüljenek, azonban ezek nemzetenként igen eltérőek lehetnek. (Diener és mtsai 1999, Diener 2000)

Az életminőség (a jól-lét) fogalmának operacionalizálása folyamán Utasi (2002) szerint világossá válik, hogy nélkülözhetetlenek az objektív és a szubjektív összetevők megléte. Ezt olvashatjuk Kopp és Pikó (2006) megfogalmazásában is.

A szubjektív jól-lét Diener szerint (2000) heterogén fogalom, melynek része a boldogság, az étellel való megelégedettséget és a pozitív érzelmi tényezők.

---

<sup>24</sup> Ezt elemzi Freud a “Rossz közérzet a kultúrában” című munkájában – egy évszázaddal korábban.

A szociológia az életminőség-vizsgálatokban nagy hangsúlyt fektet az objektív tényezők vizsgálatára, azonban a szubjektív ítéletet tekinti valódi életminőség-mutatónak. (Kopp–Skrabski 2009) Ezt az álláspontot elsősorban az amerikai irányzat képviseli. A szubjektív jól-lét három komponensét különíti el Argyle (1996), az elégedettséget, a pozitív érzelmeket és a negatív érzelmekek hiányát.

Az életminőség pszichológiai vizsgálatát, a pozitív pszichológiai irányzat tűzte ki célul. Megalapozói: Martin Seligman, Csíkszentmihályi Mihály és Ed Diener. (Diener 2000, Csíkszentmihályi 2001, Seligman 2002) Az irányzat szakít a korábbi negatív deficit-központú szemlélettel és az emberi psziché erősségeinek feltérképezését, törvényszerűségeinek vizsgálatát tartja feladatának. A tünetek és a panaszok helyett a pozitív életminőség fogalma kerül középpontba.

A szubjektív jól-létnek Hamvai és Pikó (2009) megfogalmazása szerint több definíciója van. Az egyik értelmezésben a normák teljesülésekor beszélhetünk szubjektív jól-létről. Ez külső kritérium, melynek segítségével meg lehet teremteni az értékes, erényes élet alapjait. Más megközelítések a szubjektív terminusok fontosságát emelik ki, arra keresve a választ, mi kell ahhoz, hogy az egyén elégedett legyen az életével, valamint az életminőséghez milyen kritériumok szükségesek. A megfogalmazás a pozitív érzelmekek túlsúlyának tekinti a szubjektív jól-létet a negatív érzelmekekkel szemben. Az értekezésben ez utóbbi megközelítés szolgál alapul.

Csíkszentmihályi (2001) a tökéletes élmény körén belül, az áramlat-élményt (flow) a munkával való elégedettséggel is összefüggésbe hozza. Véleménye szerint elégedett az lehet, aki megtalálja az áramlatot a munkájában, vagyis a tökéletes élmények forrását. Ez a gondolatmenet az iskolai elégedettség megfogalmazása során is helytálló. Az intézményes nevelés feladata, hogy az áramlat-élményt a tanulók a tudatos pedagógiai tervezés által mind gyakrabban megélhessék. Figyelni kell arra, hogy Csíkszentmihályi által felsorolt elégedetlenséghez vezető okok mind ritkábban, vagy egyáltalán ne jelenjenek meg például: az igazi feladatok hiánya; konfliktus; túlzott terhelés okozta stressz, nyomás.

### **2.5.2. Az iskolai egészségnevelés és a szociális kompetencia kapcsolata**

Az egészségmegőrzés érdekében Kopp Mária és Pikó Bettina (2006) szerint a tanulóknak ki kell alakulnia egy belső kontrollnak, hogy előnyben tudják részesíteni a megfelelő viselkedésformákat a helytelenekkel szemben. Ehhez szükséges az egészség lelki dimenziója, mellyel kapcsolat alakítható ki a részdimenziók között. A lelki egészség önmagunk elfogadásának képessége, a személyiség és az azonosság tudat életkornak megfelelő érettsége, valamint az eredményes megbirkózási képesség, érzelmi stabilitás, kreativitás, nyitottság. Ebben az összefüggésben szoros kapcsolat fedezhető fel a szociális kompetencia komponenskészlete és az egészségmegőrzés érdekében fellelhető attitűd és a személyiségjegyek között.

Az iskolai egészségnevelés során a testi, a lelki és a szociális jól-lét fejlesztésére megfelelő hangsúlyt kell fektetni, mert ezek kiegyensúlyozottsága biztosítja az egészségességet. Az egészségtartalmak ugyan beépülnek a különböző tantárgyak tematikájába, a résztartalmak azonban nem képeznek szerves egységet. Meleg (1998) úgy véli, hogy az iskola egészségfogalmában sok esetben nem jelennek meg a lelki egészséggel kapcsolatos ismeretek, nincs tantárgyi megfelelőjük. Az ismeretanyag nem szintetizálódik, nem képez egységet a tananyagtartalommal, az egészségtartalommal. Ennek következtében az egészségnevelés nem tud az egész személyiségre megfelelő hatást gyakorolni.<sup>25</sup>

A tananyag elsajátítása mellett az iskolai élmények jelentős befolyással vannak a diákok életében a nevelésükre az értékek átadására, véli Hunyadi Györgyné és M. Nádasi Mária (2011). Az iskolában átélt vagy a tudatban elrejtett élmények emléke jelentős mértékben meghatározzák viszonyukat önmagukhoz, másokhoz, a tanuláshoz, a kultúrához. A pozitív iskolai élmények jelentősen befolyásolják a diákok testi-lelki-szellemi jól-létét, egészségét. Véleményük szerint kedvezőtlen esetben megjelenik a kishitűség, az agresszió, a motivációhiány, eluralkodik a bizalmatlanság az intézménnyel, az intézmény szereplőivel, a közvetített tartalommal és a képviselt értékekkel szemben.

Ezt hangsúlyozza többek között Kopp és Skrabski (2009). A negatív érzelmek a negatív életminőséget erősítik, előidézve ezzel a szorongást, a kishitűséget, a depressziót. Ezzel szemben a pozitív érzelmek a pozitív életminőséget segítik elő, a pozitív életcélokat, az élet értelmébe vetett hitet, a nyitottságot, a kezdeményezőkészséget, mások megértését és elfogadását.

A pozitív pszichológia jelenleg az a tudományág, amely nemcsak fontosnak tartja az egyén önmegvalósítását, a jól-lét és ezek feltételeinek elősegítését, hanem kutatásokkal igyekszik előmozdítani mindezt, egyéni és társadalmi szinten egyaránt. (Seligman–Csikszentmihályi 2000, Oláh 2004) A humanisztikus megközelítéshez képest a pozitív pszichológia sokkal inkább hangsúlyozza az egyéni mellett a társas jól-lét fontosságát.

A pozitív életszemlélet egészségvédő funkciót is betölt, az egyéni és társadalmi jól-lét megerősítését segítő emberi erősségek, erények, személyiségjegyek megerősítésével, a kompetenciák fejlesztésével. Ezeknek a tényezőknek a feltárása és kutatása az élet pozitív oldalának megismerése és elősegítése mellett a testi és lelki egészség fenntartását is segíti. Pikó (2004) szerint a pozitív életszemlélet nagymértékben befolyásolja az egyén egészségmagatartással kapcsolatos életmódját, döntési folyamatait.

---

<sup>25</sup> Kézdi (1998) által szerkesztett könyv a lelki egészségvédelem iskolában végzett munkájához nyújt segítséget. A könyv eseteleírások és gyakorlati példák elemzésével ad útmutatást, valamint képet a hazai mentálhigiéné állapotáról.

A koherencia<sup>26</sup> Kopp és Skrabski (2009) szerint a személy saját magával és a világgal szemben tanúsított és átélt beállítódása. Annak biztonsága, hogy a bennünket körülvevő világ kiszámítható és az eseményeket nagy valószínűséggel befolyásolhatjuk. Az élet értelmébe vetett hit életkortól, nemtől és iskolázottságtól független lelki és testi egészségi védőfaktor. Azonos életkörülmények között „a társadalmi átalakulás negatív hatásai sokkal kevésbé érintik azokat, akik úgy érzik, életüknek van értelme. Az ilyen ember lélekben valóban demokrata. Akire ez a lelkiállapot jellemző, ugyanolyan egészséges marad alig iskolázott parasztemberként, mint a legmagasabb végzettségű egyetemi professzorként.” (Kopp–Skrabski 2009:48)

Az élet értelmébe vetett bizalom ugyanakkor számos további – a pozitív életminőség szempontjából meghatározó – tényezővel mutat szoros kapcsolatot, mely feltétele a sikeres megbirkózásnak, a környezettel kialakított harmóniának. Ennek lehetőségét, kell az intézményes nevelésben a szociális kulcskompetenciák (proszociális, kommunikatív, együttélési, érdekérvényesítő) fejlesztésével elősegíteni, amennyiben ez a családi nevelés során nem valósul meg.

E tekintetben találhatunk összekapcsolódási pontokat az iskolai egészségnevelés, a szociális kompetencia megfelelő komponenskészletének fejlődése, fejlesztése és az iskolával való elégedettség között. Ennek kialakulása/kialakítása hozzájárul az iskolai, majd a társadalmi jól-lét érzésének kialakulásához.

Kopp és Skrabski előzőekben bemutatott életminőség dimenzióinak felosztását figyelembe véve megállapítható, hogy a testi egészség mellett egyre nagyobb hangsúlyt kap a pszichológiai (lelki) egészség fontosságának hangsúlyozása. A társas, társadalmi egészség hangsúlyozása azonban nem jelenik meg társadalmi szinten megfelelően. Az intézményi ellátás feladata, hogy ezt pótolja, biztosítva a feltételek megteremtését, a hiányzó komponensek fejlesztését.

Az elméleti keretben bemutatott szociális kompetencia fejlesztését modellező kutatások az életminőség dimenzióinak fejlesztéséhez is kiváló lehetőségeket biztosítanak egyes dimenziók tekintetében. Intézményi szinten a pedagógusok feladata, hogy e dimenziók mentén az egyéni szükségleteknek megfelelően dolgozzák ki tanórai és/vagy tanórán kívüli tevékenységekre bontva direkt és indirekt<sup>27</sup> módszerekkel.

---

<sup>26</sup> A személyiség-koherencia fogalmának meghatározása Antonovskytól (1987) származik.

<sup>27</sup> A módszerről Bábosik (2000) munkájában olvashatunk részletesebben.

### **3. A kutatás**

#### **3.1. A kutatás célja**

Kutatómunkám alapkérdése, hogy a szociális kompetencia komponensei miként jelennek meg az iskolai elégedettséggel kapcsolatban a tanulók, a szülők és a pedagógusok válaszai alapján. Megismerjem a különböző tanulói korosztályok (7., 9., 11. évfolyam), az őket tanító pedagógusok, továbbá a szülők véleményét az iskolai elégedettségről; rámutassak a szocializációval kapcsolatos objektív és szubjektív összetevők megítélésére, a lehetséges kapcsolatokra; feltárjam az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával összefüggő attitűd, tulajdonságok, és az iskolai léttel kapcsolatos összetevők kapcsolatát, erősségét.

A kutatás során azt is meg kívánom vizsgálni, hogy milyen mértékben elégedettek a tanulók a diák-diák, tanár-diák, valamint a szülők és a pedagógusok a tanár-diák, valamint a szülőkkal, való kapcsolattal.

Feltárom továbbá a pedagógusok véleményét iskolájuk fejlesztőmunkájáról, a lelki egészség és a szociális kompetencia kapcsolatáról.

Választ várok a jövőképpel összefüggésben a tanulóktól és a szülőktől.

Kutatómunkám választ keres arra is, hogy mindez hozzá járul-e a sikeres iskolai élethez, illetve az iskolai elégedettség érzéséhez. Természetesen a sikeres iskolai élet nem az ötfokozatú osztályzati skála eredményeire korlátozódik, hanem a teljes iskolai lét alapját adva az iskolai jól-lét összetevőire.

#### **3.2. Kutatói kérdések és hipotézisek**

A kutatás céljának kijelölését követően az alábbi kutatói kérdések és hipotézisek kerültek megfogalmazásra.

Kérdőíves adatfelvétel során zárt kérdések által arra keresem a választ, hogy:

1. Van-e összefüggés a szociális háttér és az iskola kedvelése között?
2. Az iskolai elégedettség összefügg-e a társakkal és a pedagógusokkal való elégedettséggel?
3. Hogyan függ össze az iskolával való elégedettség az iskola kedvelésével?
4. Hogyan függ össze az iskolai elégedettség az elégedettséget befolyásoló szubjektív és objektív tényezőkkel?
5. Elégedett-e a pedagógus az iskolájával, ha az iskola fejlesztőmunkájával elégedett?

Kérdőíves adatfelvétel során nyílt kérdésekkel arra keresem a választ, hogy:

1. Összefügg-e a tanulók iskolai elégedettsége a jövőképükkel?
2. Hogyan függ össze a szülők iskolai elégedettsége és a gyermekeikkel kapcsolatos jövőképe?

3. Összefügg-e a pedagógus iskolai elégedettsége lelki egészsége fenntartásának fontosságával?
4. A lelki egészség fenntartását fontosnak tartó pedagógusok a szociális kompetencia fejlesztését is fontosnak tartják?

A hipotézisek a fenti kérdések, valamint az előzőekben ismertetett nemzetközi és hazai elméleti megközelítések és kutatási eredmények alapján kerültek megfogalmazásra.

- H1: A szociodemográfiai összetevők kapcsolatot mutatnak az iskolai elégedettség, valamint az iskola kedvelése között a tanulók, a szülők és a pedagógusok körében egyaránt.
- H2: Az a szülő, aki fontosnak tartja az iskola iránti érdeklődést, elégedettebb gyermeke iskolájával.
- H3: A tanulók elégedettebbek a társaikkal, mint a pedagógusokkal.
- H4: A tanulók vélekedései az intézményi összetevőkről és a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűdről, tulajdonságokról, iskolai léttel összefüggő összetevőkről jobban hasonlítanak a szüleik vélekedéseire, mint a tanáraikéra.
- H5: A szociális kompetenciával kapcsolatos attitűd, tulajdonságok, az iskolai léttel összefüggő összetevők és az iskolai elégedettség között kapcsolat van a tanulók, a szülők és a pedagógusok körében is.
- H6: Az elégedettséget befolyásoló objektív és szubjektív összetevők, valamint a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel összefüggő összetevők egyfajta mutatóként is értelmezhetők, továbbá kérdőívvel jól mérhetők.

### **3.3. Módszertani megfontolások és mintaválasztás**

Az értekezés elkészítésekor a kutatás típusát tekintve szekunder kutatási (már meglévő, más által végzett kutatás) és primer kutatási (saját adatgyűjtés a kutatási célnak megfelelő) elemek kerültek alkalmazásra.

A cél a mind szélesebb körből szerzett információk alapján az iskoláról való vélekedés vizsgálata a tanulók, szülők és pedagógusok körében, különös tekintettel az elégedettséget befolyásoló objektív és szubjektív összetevőinek szerepére, jelentőségére, megítélésének azonosságára vagy különbözőségére. Fókuszba kerül az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel összefüggő összetevők vizsgálata szintén a tanulók, szülők és a pedagógusok körében. A vizsgálat tárgyát képezi a tanulók kapcsolata a kortárs csoporttal és a pedagógusokkal, valamint a jövőkép megismerése a tanulók és a szülők körében.

A társadalomtudományok terén kétfajta adatgyűjtési technika, illetve kétfajta kutatást alkalmaznak a kvalitatív és a kvantitatív kutatást, melyeket úgynevezett puha és

kemény módszerek is neveznek. A kutatók többsége általában egyik vagy másik kutatási irányt preferálja. Disszertációmban az iskolával kapcsolatos elégedettség mérése kapcsán találkozunk úgynevezett kemény és puha adatokkal is. Mind szélesebb körből szerzett információk alapján elemezhettem az iskolai elégedettség és a szociális kompetencia közötti kapcsolatot.

A kutatásomban a kvantitatív kutatás jelenik meg. A kutatás kezdetekor ismert volt a probléma jellege és struktúrája. A kvantitatív kutatáson belül leíró kutatás, típusát tekintve kérdőíves felmérés, önkitöltéssel. (Babbie 2003, Sajtos-Mitev 2007) A kvalitatív módszert a nyílt kérdések képviselnék, azonban a válaszok részletes elemzésére – a bőséges adatok ellenére – az értekezés terjedelmére való tekintettel nem kerülhetett sor. E kérdéseket is kódoltam, így kvantitatív módszerrel dolgoztam fel. Szándékomban áll a kutatás e területét a jövőben folytatni és az eredményeket közzétenni. A nyitott kérdések feldolgozásáról a következő alfejezetben részletesen szólok.

Az adatfelvétel során a teljes sokaság megkérdezésére nem volt lehetőség, ezért mintavételre került sor, mely során a sokaságból kiválasztott rész, jelen esetben egy település 7. 9. 11-es tanulóit, szüleiket és pedagógusaikat fedi le.

A mintavételi technikák közül a nem véletlen, ezen belül az önkényes mintavételi technika került alkalmazásra, mert tudatosan választottam a települést, a tanulói, szülői és pedagógus csoportot.

Felmerül a reprezentativitás kérdése is, mely szerint a mintán nyert adatok hűen tükrözik-e az alapsokaságot. A reprezentativitás azonban „nem egy mintavételi technika, hanem a mintavételnek egy minőségi jellemzője. A minta reprezentativitása mindössze annyit jelent, hogy a sokaság jellemzőinek megoszlása megegyezik a minta jellemzőinek megoszlásával...” (Sajtos-Mitev 2007:31) Feltételezhetjük, hogy a mintavétel eredményeiből következtethetünk az alapsokaságra is. A település tekintetében azonban biztosan állítható, hogy a mintavétel reprezentatív.

A kutatásban mélyebb rétegek feltárására is sor kerül az általánosan jellemző tendenciák mögött. Ez a kérdőív összeállításakor az úgynevezett puha kérdések megalkotásával valósult meg.

Az összehasonlíthatóság érdekében a vizsgálatba bevont osztályok kijelölésénél kritériumként a már említett hetedik, kilencedik és tizenegyedik évfolyam került kiválasztásra. A település – Dombóvár – általános- és középiskoláinak intézményvezetői engedélyezték valamennyi hetedik, kilencedik és tizenegyedik évfolyamon az adatfelvételt a tanulók, a szülők, valamint a pedagógusok körében, biztosítva ezzel az adatforrást, továbbá ennek értelmében az összehasonlíthatóság kritériumát.

### 3.3.1. A statisztikai elemzés

A statisztikai elemzés módja szerint a kérdőív zárt kérdéseire adott válaszok az SPSS 15.0. statisztikai programmal kerültek feldolgozásra egy, illetve többváltozós elemzésekkel. A kérdőív nyílt kérdéseire adott válaszok kategóriákba sorolásra kerültek, majd az így nyert adatok elemzését végeztem el.

A nyílt kérdések tekintetében valamennyi alternatívát külön változóként jelöltem, például: megbízható, tisztelettudó, művelt, felelősségteljes. A változóhoz értéket rendeltem, ami azt mutatta, hogy az adott alternatívát jelölte-e a válaszadó vagy sem (1=igen, 2=nem). Ennek alapján a nyílt kérdésre adott válaszokból nyert kategóriák nominális változóként kerültek feldolgozásra.

A vizsgált változók elemzése során első lépésben leíró statisztikai<sup>28</sup> próbák kerültek alkalmazásra, abszolút, illetve relatív gyakorisági sorok, átlagszámítás és százalékszámítás. A Dobozdiagram (Boxplot diagram) az előforduló kiugró értékeket szemlélteti. A leíró statisztikát a matematikai statisztikai próbák követik. A matematikai statisztikai elemzéshez<sup>29</sup> keresztábra elemzés, azon belül a Pearson-féle Khi-négyzet próba – amely két változó statisztikai szignifikanciáját méri –, a Spearman féle nonparametrikus korrelációelemzés<sup>30</sup> és faktorelemzés<sup>31</sup> került alkalmazásra. Szignifikánsnak minden esetben a  $p < 0,05$  értéket tekintettem. (Sajtos–Mitev 2007, Falus–Ollé 2008, Ács 2009)

A vizsgált területek:

- a különböző tanulói korosztályok (7., 9., 11. évfolyam), a szülők és a gyerekeket tanító pedagógusok iskolai elégedettsége
- a szocializációval kapcsolatos értékorientáció, a köztük lévő kapcsolatok feltárása, vizsgálata
- az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával összefüggő attitűd, tulajdonságok és az iskolai élettel összefüggő összetevők vizsgálata
- a tanulók kortársairól és a pedagógusokról alkotott elégedettsége
- a pedagógusok iskolájuk fejlesztőmunkájáról való vélekedése.

Az általános iskolák és a középiskolák adatainak elemzése csak abban az esetben kerül külön bemutatásra az értekezésben, amely esetben jelentős eltérés mutatkozik.

A kutatás feldolgozása alatt a kiegészítő ábrákat a Microsoft Office Excel 2007 programmal, valamint a kiegészítő táblázatokat a Microsoft Office Word 2007 programmal készítettem.

---

<sup>28</sup> A leíró statisztika, a kvantitatív leírásokat kezelhető alakra hozza. Némely esetben egyes változók kerülnek leírásra, máskor a változók közötti kapcsolat. (Babbie 2003)

<sup>29</sup> A két vagy többváltozós szociológiai elemzéseknél egy újabb elem is megjelenik: a változók kapcsolata egymással, így a változókra és azok empirikus összefüggéseire tevődik a hangsúly. (Babbie 2003)

<sup>30</sup> Két nem metrikus változó közötti kapcsolatot vizsgálja. (Sajtos-Mitev 2007)

<sup>31</sup> Ezzel a módszerrel a megfigyelés mögötti dimenziók, struktúrák feltárása a cél. (Babbie 2003)



### **3.3.2. A minta**

A kutatásban résztvevő általános iskolai tanulók száma 166 fő, a középiskolai tanulóké: 517 fő. A tanulók tekintetében a minta összesen 683 főből áll.

Az általános iskolai szülők száma 107 fő, a középiskolás szülőké 310 fő. A szülők tekintetében a minta összesen 417 fő.

A pedagógusok száma az általános iskolában 68 fő, a középiskolában 68 fő. A pedagógusok tekintetében a minta összesen 136 fő.

Összességében 1236 fő adatai kerültek feldolgozásra és elemzésre a kutatás során.

### **3.3.3. A kutatás folyamata és eszközei**

A kutatás lebonyolításának első szakasza 2012 tavaszán indult. A vizsgálatba bevont általános- és középiskolák igazgatói tájékoztatást kaptak a kutatásról. Mindenki készséggel állt rendelkezésre, biztosítva ezzel a helyet és a merítéshez szükséges tanulók, szülők, pedagógusok körét. Mindegyik évfolyamon osztályfőnöki óra keretében került sor az adatfelvételre. Az adatfelvétel a kutatásban résztvevő tanulók előzetes tájékoztatása után saját intézményükben írásbeli kikérdezéssel történt, önkitöltős kérdőíves technikával. Az adatfelvételt személyesen bonyolítottam le, így az adatok hitelessége biztosított volt. A válaszok őszintesége feltételezhető, mert egyrészt a válaszadók anonimitása biztosított volt, másrészt a kérdőívek kitöltésekor az iskola tanára vagy alkalmazottja nem volt jelen. A szülők kérdőíveit a tanulók vitték haza borítékban, amelyet következő nap hoztak vissza, akár lezárt állapotban, biztosítva ezzel az anonimitást. A pedagógusok az általuk kitöltött kérdőíveket egy mappába helyezhették el kitöltés után, szintén biztosítva az anonimitást. Egy hét állt rendelkezésre a kitöltéshez, ezután kerültek begyűjtésre a kérdőívek a szülők és a pedagógusok köréből.

### **3.3.4. Az adatfelvétel eszközüül szolgáló kérdőív**

A kérdések összeállításakor a mélyebb összefüggések feltárása is célként jelent meg. Ezért nemcsak arra kérdeztem rá, hogy egyetértenek-e egy állítással a válaszadók, hanem arra is, hogy milyen mértékben.

A kérdőív a tanulók esetén összesen 21 zárt és 2 nyílt kérdésből álló kérdéssor, a szülők esetén 11 zárt és 2 nyílt kérdésből álló kérdéssor, a pedagógusok esetén szintén 11 zárt és 2 nyílt kérdésből álló kérdéssor került összeállításra, mely általános elemeket<sup>32</sup> is tartalmazott. (A kérdőívek a 2. számú mellékletben található.)

---

<sup>32</sup> Ilyen része a kérdőívnek a szociodemográfiai adatok feldolgozására vonatkozó kérdések, például: a tanulók neme, szülők iskolai végzettsége, testvérek száma, szülők gazdasági aktivitása, együttélési mutatók.

A kérdések sorrendjének meghatározásánál a tartalmi szempontok voltak irányadók. A kérdések a tanulók, a szülők, illetve a pedagógusok kérdőíveiben hasonlóan kerültek csoportosításra. Megfogalmazását tekintve figyelembe vettem a válaszadók körét.

A kérdések első csoportját a szociodemográfiai paraméterek képezték, melyek segítségével a válaszadók nemét, a szülők legmagasabb iskolai végzettségét, valamint a jelenre vonatkozóan a családi helyzetet (például: gyermekek száma, szülők gazdasági aktivitása, együttélési mutatók) térképeztem fel.

A vizsgálat egyik kiemelt kérdése az „Összességében mennyire vagy elégedett iskoláddal?”<sup>33</sup> A tanulók a számukra megfelelő egy Likert-skála alapján készített négyfokozatú skála segítségével jelölték be. A négyes felosztású skála azért került kiválasztásra, mert kellő információt kívántam szerezni arra vonatkozóan, hogy milyen szempontok mentén értékelik az iskoláról alkotott véleményüket inkább jónak vagy kevésbé jónak a válaszadók. A válaszkategóriák sorba rendezettek, 1-4-ig. Az iskolai elégedettség intézményi összetevőit szintén négyfokozatú válaszadási lehetőséggel jelölték a kérdőívet kitöltők.

Két kérdés a tanulók, pedagógusok és szülők kapcsolatáról vár a válaszadóktól állásfoglalást szintén a négyes felosztású skála alapján.

A szociális kulcskompetencia komponenskészletének feltárásával kapcsolatos kérdésekhez kapcsolódik a következő kérdéscsoport. A tanulók számára legmegfelelőbb vagy legfontosabbnak tartott attitűdöt, tulajdonságot, az iskolai élettel összefüggő összetevőket jelölik a válaszadók szintén négyfokozatú skálán.

A következő kérdéscsoport megválaszolása feleletválasztás alapján történik. Ezek a kérdések a barátokkal kapcsolatos információkra vonatkozik, a találkozások gyakoriságára, illetve a kommunikációs szokásokra kérdeznék rá. Ugyanezt a formát alkalmazom a családdal kapcsolatos szabadidős és kommunikációs szokások feltárása esetében is.<sup>34</sup>

Az utolsó kérdések nyitott kérdések, mellyel a jövőre vonatkozó elképzelések köre kerül feltárásra a tanulók és a szülők körében.

A pedagógusoknál a nyitott kérdések előtt kiegészül egy zárt kérdéskörrel a kérdőív, mely a lehetséges problémákat jeleníti meg intézményi szinten, melyre szintén a négyes felosztású skála alapján lehet választ adni. A pedagógusok nyitott kérdései a lelki egészségnek tulajdonít fontosságot, valamint a számukra legfontosabbnak tartott szociális kompetencia összetevőket tárják fel.

---

<sup>33</sup> Itt a Veenhoven és Kalmijn (2005) kérdőívében szereplő „Összességében mennyire elégedett az életével?” kérdést alakítottam át.

<sup>34</sup> Ennek a kérdéscsoportnak a feldolgozása az értekezésben nem kerül sor, mert a szülők és pedagógusok tekintetében nem volt ilyen jellegű kérdés és így nem releváns. Szándékomban áll azonban e kérdéskör eredményeinek közzététele is.

Az elemzési egység kérdőívenként igen gazdag. A tanulók esetében a 22 zárt kérdéshez 232 elemzési egység, a nyílt kérdések válaszait figyelembe véve 36 elemzési egység került feldolgozásra. A szülők tekintetében a 11 zárt kérdéshez kérdőívenként 189 elemzési egység, a nyílt kérések kapcsán 30 elemzési egység került feldolgozásra. A pedagógusok kérdőívének feldolgozása során a zárt és a nyílt kérdések során 241 illetve 7 elemzési egység került feldolgozásra kérdőívenként.

### **3.3.5. A kutatásba bevont iskolák**

Általános iskolák:

- Szent Orsolya Iskolaközpont
- Apáczai Oktatási Központ Belvárosi Általános Iskolája
- József Attila ÁMK Általános Iskolája

Középiskolák:

- Illyés Gyula Gimnázium Szakközépiskola és Kollégium
- Apáczai Csere János Bölcsőde, Óvoda, Általános és Középiskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény és Kollégium Egységes Iskola
- Herceg Eszterházy Miklós Szakiskola Szakközépiskola és Speciális Szakiskola

Az intézményből csak a szakiskolai tanulók kutatásba bevont évfolyamait vizsgáltam.

Az intézmények részletesebb bemutatását lásd az 1. számú mellékletben.

A kutatás elemzése során az alábbi rövid névvel jelölöm az intézményeket:

Általános iskolák:

- Szt. O.
- B.
- J. A.

Középiskolák:

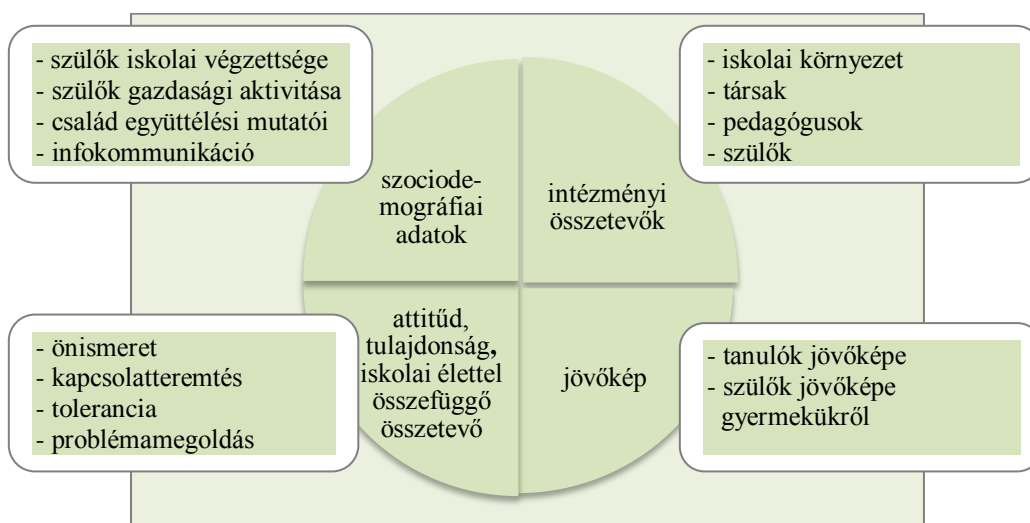
- G.
- A.
- HEMI

## 4. A kutatási eredmények ismertetése

Értekezés empirikus területének felosztását a következő ábrával (3. ábra) szemléltetem.

A négy fő terület a következő:

- szociodemográfiai adatok
- iskolai elégedettség és intézményi összetevők (objektív és szubjektív)
- iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel összefüggő összetevők
- jövőkép



3 ábra A kutatás empirikus területének összetevői Saját ábra (2013)

### 4.1. A szociodemográfiai adatok feldolgozása

#### 4.1.1. Szociodemográfiai adatok a tanulók és a szülők körében

##### 4.1.1.1. A nemek szerinti megoszlás

A szociodemográfiai adatok közül elsőként a nemek megoszlása kerül bemutatásra (4. ábra). Jól látható, hogy a nemek aránya egyenlően oszlik el az általános iskolákban. A középiskolákban már tapasztalható különbség.<sup>35</sup> A minta mutatói az általános iskolák tekintetében kiegyenlítettebbek. A teljes sokaság megoszlását figyelembe véve a fiúk és a lányok százalékos megoszlása között nincs jelentősebb eltérés. A kereszttáblás vizsgálat azt mutatja, hogy a nemek aránya az általános iskolákban lényegesen nem különbözik egymástól.<sup>36</sup>

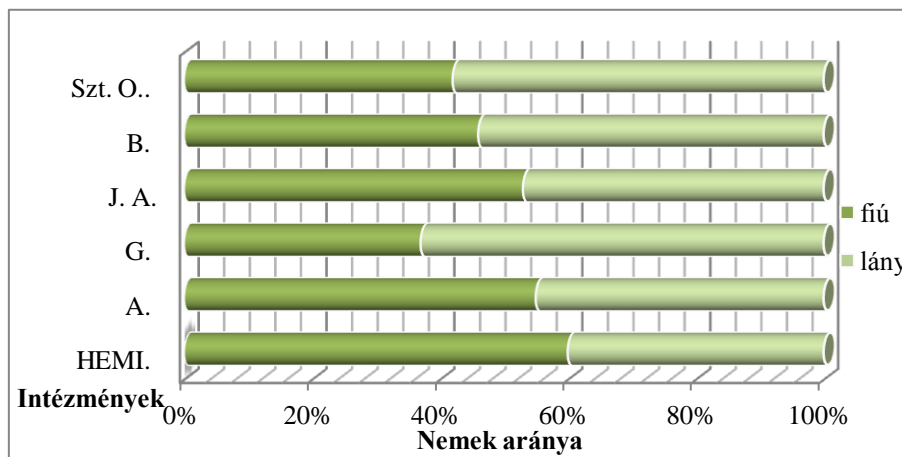
<sup>35</sup> A KSH adatai a 2011. évi népszámlálásról

Népesség korcsoport és nem szerint: 10-14 éves fiú 251952=51%; lány 238116=49%

Népesség korcsoport és nem szerint: 15-19 éves fiú 304075=51%; lány 289459=49%

<sup>36</sup> A táblázatot lásd a 3. számú melléklet 3/1. besorolása alatt.

A középiskolákban billen el a mérleg a nemek megoszlása tekintetében. A gimnáziumban „G” a legszembetűnőbb ez a különbség a lányok létszámának növekedésével (63,1%). A „HEMI” szakiskolában szintén jelentős az eltérés, de a fiúk arányának növekedésével (60%). Az eredmények alapján megállapítható, hogy az iskolaválasztás és a nemek eloszlása között szignifikáns, statisztikailag kimutatható összefüggés van. A teljes sokaság megoszlását figyelembe véve a középiskolásoknál a fiúk aránya 49,9%, míg a lányoké 50,1%. Ezekről a peremmegoszlásokról erősen eltérő megoszlást találunk a gimnázium és a HEMI szakiskola tekintetében. Az eloszlás egyenlőtlenségét alapvetően meghatározza a továbbtanulásra kiválasztott intézmény típusa. A fiúk (vagy a szülők) leginkább a szakmát (is) adó intézményeket részesítik előnyben a középiskolai tanulmányok alatt, míg a gimnáziumban a lányok a felülreprezentáltak, ez leginkább a felsőoktatási intézményben való továbbtanulási aktivitással magyarázható. A Pearson-féle Khi-négyzet érték is szignifikáns összefüggést bizonyít az iskolaválasztás és a nemek tekintetében.



4. ábra. *Nemek aránya* (n=683) Saját ábra (2013)

#### 4.1.1.2. A szülők iskolai végzettsége

A mintából kitűnik, hogy a szülők iskolai végzettsége iskolánként és nemenként is igen változatos képet mutat.<sup>37</sup> Ezt szemlélteti az 5. ábra.

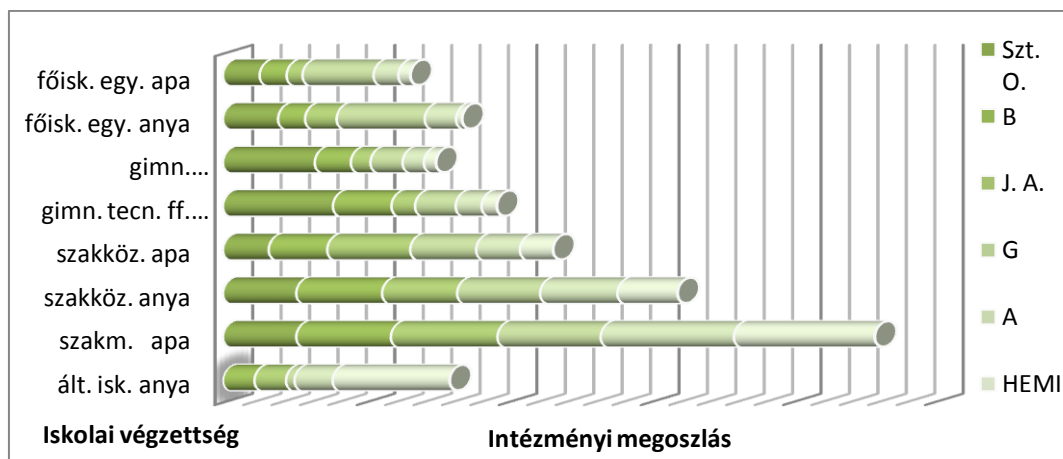
A „Szt. O.” iskolában az anyák és apák között általános iskolai végzettségű szülő nincs, a gimnáziumi végzettség viszont felülreprezentált (38,7% és 32,3%). A „B” és „J. A.” iskolákban a szülők többsége szakmát adó középfokú végzettséggel rendelkezik.

A gimnáziumi tanulók körében az anyák iskolai végzettsége igen magas (31% főiskolai végzettség), míg az apáknál a szakmát adó végzettség (36,3%) meghaladja a főiskolai végzettséget (25%).

<sup>37</sup> A szülők iskolai végzettsége tekintetében a KSH adatai nem relevánsak, mert a kutatás kérdőíve nem korcsoportonkénti megoszlásban kérte a válaszokat.

Igazolódik az anya iskolai végzettsége és az iskola megválasztása közötti szignifikáns összefüggés, vagyis a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező anyák preferálják a magasabb iskolai végzettség lehetőségét biztosító intézményt. Ez igazolódik az apák adatainak vizsgálata során is, mely szerint kimutatható az iskolaválasztás és az apa iskolai végzettsége közötti együttjárás.<sup>38</sup> Összefoglalva, az adatok elemzése során szignifikáns összefüggést találunk az iskola megválasztása, valamint az anya és apa iskolai végzettsége között. Jelen kutatás alátámaszt több korábban elvégzett kutatási eredményt, többek között Józsa és Fejes (2010), Nagy (2003, 2007), Zsolnai (2006) kutatásait. Az édesanyák esetében érezhetően nagyobb az együttjárás, melyet igazol a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező anyák gyermekeinek gimnáziumi tanulmánya.

A százalékos adatokat figyelembe véve látható, hogy az általános iskolát végzett szülők (anya és apa is) felülreprezentáltak a HEMI Szakiskolában (41,1% és 21,1%), míg a gimnáziumi és felsőfokú végzettség arány az átlagsokaság alatti mutatókat jelöl. A gimnáziumi tanulóknál viszont az adatok a felsőfokú végzettségek felülreprezentáltságát mutatják az anyák és apák tekintetében egyaránt.



5. ábra Anya/nevelőanya és apa/nevelőapa iskolai végzettsége (n=683) Saját ábra (2013)

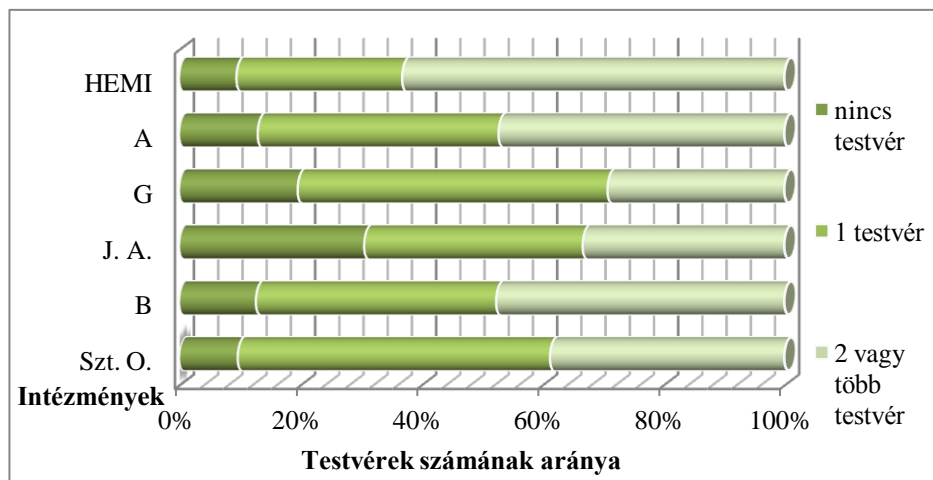
Az anyák és az apák iskolai végzettsége nemcsak intézményi szinten, hanem egymással összevetve is a vizsgálat tárgyát képezte,<sup>39</sup> az eredmény a következő. A teljes sokaság és a peremmegoszlástól eltérő megoszlásokat figyelembe véve statisztikai összefüggést mutat az azonos végzettségű anya és azonos végzettségű apa. Nagy valószínűséggel állíthatjuk, hogy az alacsonyabb iskolai végzettségű anyáknak alacsonyabb iskolai végzettségű apa a társa. Ugyanakkor azt is kijelenthetjük, hogy az alacsonyabb iskolai végzettségű apáknak kisebb valószínűséggel lesz felsőfokú végzettségű társa. E két változó között a statisztikai elemzés során szignifikáns összefüggés mutatható ki, ezt támasztják alá szimmetrikus mutatók is. Az eredmények megerősítik azokat a szociológiai kutatásokat, amelyek a házaspárok/kapcsolatban élők iskolai végzettségének vizsgálatára irányulnak.

<sup>38</sup> Táblázatot lásd a 3. számú melléklet 3/2. besorolása alatt.

<sup>39</sup> Az ehhez tartozó adatokat lásd szintén a 3. számú melléklet 3/2 besorolása alatt.

#### 4.1.1.3. A testvérek száma

A demográfiai mutatók a testvérek számának vizsgálata tekintetében eltér a KSH adataitól. A vizsgált populáció 15,8%-ának nincs testvére, a kétgyermekes családok aránya 41%, míg a három vagy több gyermekes családok aránya 43,2%.<sup>40</sup> A nagycsaládosok száma az intézményi létszámok tekintetében a két szakmát adó középiskolában a legmagasabb, de az „A” iskola adataival megegyezik a „B” iskola tanulóinak válasza (lásd 6. ábra). A *nincs testvér* jelölést legmagasabb arányban 30,6% a „J. A” iskola tanulói adták, igen magas a „G” iskolában is 19,6%, míg legkevesebben 9,5 %-kal a HEMI tanulói jelölték. Kiugróan magas az *egy testvér* a „Szt. O.” és a „G” iskolában 51,6 %-51,6%.



6. ábra *Testvérek száma* (n=683) Saját ábra (2013)

A kereszt táblás vizsgálat során az iskolaválasztás és a testvérek száma között statisztikai összefüggés mutatható ki. A vizsgált populáció teljes sokaságát tekintve erősen eltérő megoszlást találunk több adat tekintetében is. A *nincs testvér* megjelölésnél a „J. A.” iskolában 30,6%; az *egy testvér* megjelölésnél a „Szt. O.” iskolában 51,6%, a gimnáziumban 51,2%. Ugyanakkor a *2 vagy több testvér* jelölésnél a gimnázium alulreprezentált: 29,2%, illetve a „HEMI” szakiskola felülreprezentált: 63,2%. Ezt támasztja alá a Pearson-féle Khi-négyzet próba is. Az adatok elemzése során megállapítható, hogy a nagycsaládban nevelkedő gyermekek többsége nem a magasabb iskolai végzettséget nyújtó intézményben tanul.

A szülők (anya és apa) iskolai végzettségét tekintve a teljes sokaság megoszlását figyelembe véve az általános iskolát végzettek körében a *2 vagy több gyermekes* család a felülreprezentált (74,2% és 76%), míg *egy gyermek* esetében ezen intézmények alulreprezentáltak (6,5% és 4%). A főiskolát és egyetemet végzett szülőknél a *két vagy*

<sup>40</sup> Az értekezés egyik meglepő adatsora, mert a vizsgált populációban a testvérek száma lényegesen különbözik az országos adatoktól. A KSH adatai a 2011. évi népszámlálásról: egy gyermeket nevelő családok száma 968911 fő/54%; két gyermekes család 590575 fő/33%; három, vagy több gyermekes család 218254.fő/13%

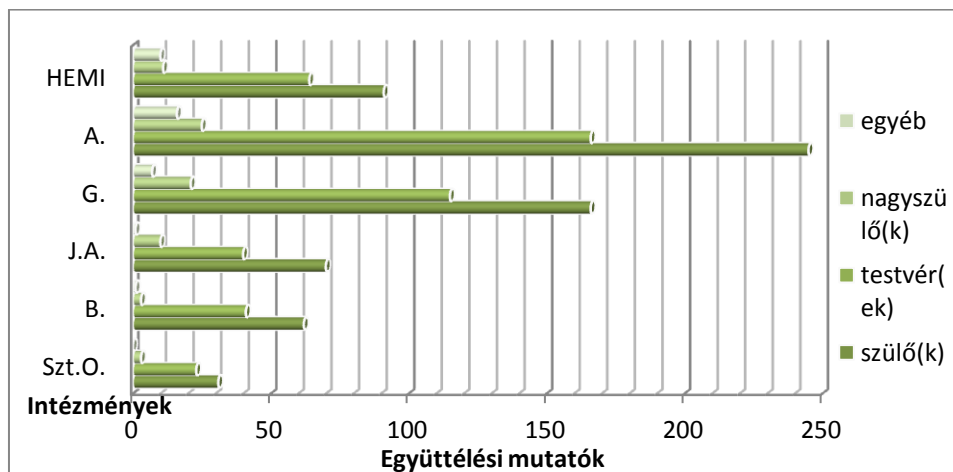
több gyermek az alulreprezentált (31,4% és 35,4%). A statisztikai elemzés során a szülők iskolai végzettsége és a testvérek száma vonatkozásában a szimmetrikus mutatók a kapcsolat erősségét is igazolják, tehát minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, összességében annál kevesebb számú gyermeket vállalnak.<sup>41</sup> Ez az eredmény is alátámasztja az ide vonatkozó szociológiai kutatásokat.

#### 4.1.1.4. Együttélési mutatók

A tanulók szinte mindegyike szülővel/szülőkkel él.<sup>42</sup> A kutatás szempontjából azonban nem releváns, hogy egyszülős vagy kétszülős modell a jellemző. A válaszadók kétharmada testvérrel/testvérekkel nevelkedik a családban, lásd 7. ábra, mely adat a kutatás szempontjából jelentőséggel bír.

Meg kell említeni a többgenerációs együttélés (gyermek(ek), szülő(k), nagyszülő(k) összességében több mint tíz százalékos arányát (73 család),<sup>43</sup> mely a szocializációs folyamatok fejlődésében és fejlesztésében meghatározó.

A középiskolásoknál az *egyéb* megnevezés feltételezi a társal való együttélési formát, amelyre a kérdőívben nem kellett részletesen kitérni, de a válaszadók közül néhányan megnevezték, hogy kapcsolatban élnek (ezt a néhány választ főként középiskolások adták). A tanulók nagy százaléka a szülőkkel (94,7%), kevesebb aránya a testvérekkel is (65,7%), 10,7% nagyszülőkkel és 5,1% *egyéb* lakótársal/társal él együtt.<sup>44</sup>



7. ábra Együttélési mutatók grafikonos ábrázolása (n=683) Saját ábra (2013)

<sup>41</sup> Testvérek számának és szülők iskolai végzettségének statisztikai mutatóit lásd a 3. sz. melléklet 3/3 besorolása alatt.

<sup>42</sup> A KSH adatai a 2011. évi népszámlálásról a gyermeket nevelő családok száma összesen: 1777740

<sup>43</sup> Megfigyelhető, hogy társadalmi szinten is lassú emelkedést mutat ez az arány, ennek oka azonban igen összetett.

<sup>44</sup> Az együttélési mutatók százalékos kimutatását és a statisztikai adatokat lásd a 3. sz. melléklet 3/4. besorolása alatt.



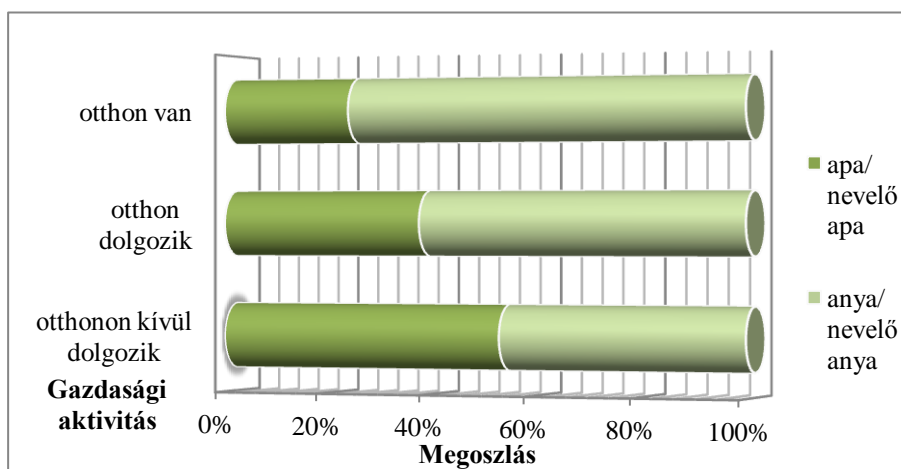
A szülőkkel és a testvérekkel való együttélés kapcsolata statisztikailag igazolható szignifikáns összefüggést mutat, mely igazolja, hogy azok a tanulók, akik a szülőkkel élnek, nagy valószínűséggel, a testvérrel is együtt élnek. Hasonló értékeket láthatunk a szülőkkel és nagyszülőkkel való együttélés kapcsán.

A családtagok közötti kapcsolatok igazolása kutatásom tartalmát tekintve rendkívül fontos megállapítás, mert a szociális kompetencia fejlődésére a család, mint elsődleges szocializációs közeg rendkívül meghatározó jelleggel bír. Ennek részletes feltárására az értekezés elméleti keretének egyes alfejezeteiben, igazolása a kutatási eredmények által kerül bemutatásra.

#### 4.1.1.5. Gazdasági aktivitás – jelen helyzet

A tanulók és a szülők válaszait – a szülők gazdasági aktivitására vonatkozóan – összevetve az alábbi eredmények kerültek felszínre.

A szülő(k) gazdasági aktivitása az országos átlagnál kissé alacsonyabb szintet mutat. Ez nyilvánvalóan összefügg a település hátrányos helyzetű besorolásával. Az anyák tekintetében a közel 18%-os *otthon van*, válasz vonatkozik a GYED/GYES időtartamára is. Azok, akik *otthonon kívül* és *otthon dolgoznak* összességében a válaszadók 77,1%-a. Az apáknál már magasabb az arány 84,4% a válaszokat együtt nézve,<sup>45</sup> aki *otthonon kívül dolgozik* és *otthon dolgozik* (lásd 8. ábra).



8. ábra A szülők gazdasági aktivitása (n= 683) Saját ábra (2013)

Az anya/nevelőanya és az apa/nevelőapa gazdasági aktivitásának kapcsolatát, statisztikai elemzéssel vizsgálva az alábbiak kerültek megállapításra. A kereszttáblás elemzés több helyen rámutat a teljes sokaság megoszlásától való eltérésre. Például ezt igazolja az *otthonon kívül* és az *otthon dolgozik* válaszok felülreprezentáltsága, valamint az *otthon van* válaszok aránya.<sup>46</sup>

<sup>45</sup> A szülők gazdasági aktivitásának táblázatát lásd a 3. számú melléklet 3/5. besorolása alatt.

<sup>46</sup> A szülők gazdasági aktivitásának kereszttáblázatát lásd a 3. számú melléklet 3/6. besorolása alatt.

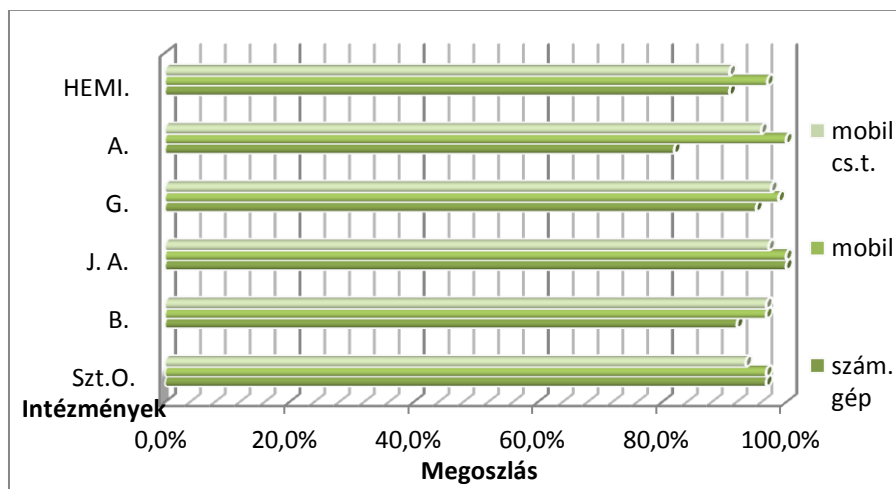
Nagy biztonsággal állítható, hogy a házastársak és a gazdasági aktivitás közötti kapcsolat szignifikáns összefüggést mutat. Amelyik családban dolgozik az egyik szülő, ott nagy valószínűséggel a másik szülő is aktív a gazdasági életben.

#### 4.1.1.6. A család telekommunikációs eszközei

E kérdéskör csak a szülőknél került felvételre. Nem került feldolgozásra a *nem* választ adók adatai, mert összességében nem befolyásolta az eredményt (417 elemszámból a számítógépre feltett kérdésre hárman, a mobiltelefonra egy, a családtagonkénti mobiltelefonra négyen nem adtak választ). Az eredmények természetesen nem minden tanulóra vonatkoznak, hanem csak azokra, akiknek a szülei kitöltötték a kérdőívet.

A válaszoló családok 93,8%-a rendelkezik számítógéppel és 98,6%-a mobiltelefonnal. A mobiltelefonnal rendelkező családok 96,4%-a saját elérhetőséggel is rendelkezik. Ez rendkívül magas arány. Ezt szemlélteti a 9. ábra.

A szülők gazdasági helyzete és a telekommunikációs eszközök közötti összefüggést vizsgálva megállapítható, hogy a számítógéppel rendelkező családok mindegyike mobiltelefonnal is rendelkezik. A családok 96,4%-a családtagonként is rendelkezik mobiltelefonnal, ez a családok egymás közötti kommunikációja szempontjából igen kedvező képet mutat.



9. ábra A család telekommunikációs eszközei Saját ábra (2013)

A kérdőívet kitöltők gazdasági aktivitása és a telekommunikációs eszközök birtoklásának vizsgálata során a következők kerültek megállapításra. A kereszttáblából kitűnik, hogy a számítógép és a családtagonkénti mobiltelefon tekintetében erősen eltérő megoszlás található, így valószínűsíthető a statisztikai összefüggés. Az *egyéb* jövedelemmel rendelkezők, valamint a számítógép és a saját mobiltelefon birtoklásának megoszlása jóval alacsonyabb értéket mutat, több mint 10% az eltérés.

Az adatok tükrében megállapítható, hogy az *egyéb* jövedelemmel rendelkezők kevésbé tudják biztosítani a család számára az otthoni számítógépet (amely a tanulás

folyamatában egyre nagyobb szerepet kap) és a családtagonkénti mobiltelefont. Az egyéb jövedelem és a számítógép kapcsolatát vizsgálva szignifikancia mutatható ki és igazolható a kapcsolat szorossága. A családtagonkénti mobiltelefon birtoklása esetén is bizonyított a kapcsolatok közötti szignifikáns összefüggés és a kapcsolat szorossága, amely igen erős.<sup>47</sup>

Összességében kijelenthető, hogy a biztos gazdasági aktivitással rendelkezők biztosítani tudják családtagjaik számára a számítógépet, továbbá a családtagonkénti mobiltelefont is. Míg az *egyéb* jövedelemmel rendelkezők ezt alacsonyabb arányban tudják megvalósítani a számítógép és a családtagonkénti mobiltelefon tekintetében.

#### **4.1.2. Szociodemográfiai adatok a pedagógusok körében**

A kutatás feldolgozását tekintve rendkívül jelentős, hogy a gyermekeket tanító pedagógusok is kitöltötték a rájuk vonatkozó kérdőívet. Ez biztosítja, hogy a hármas egységben (tanuló, szülő, pedagógus) minden szereplő véleményt nyilvánított és álláspontjuk összehasonlítható, összevethető. 136 pedagógus töltötte ki a kérdőívet, az általános iskolák és a középiskolák elemszáma véletlenszerűen egyezik meg: 68-68 fő. A nemek arányát nem vizsgáltam, mert a kutatás tartalmát tekintve nem meghatározó.

##### **4.1.2.1. Munkakör**

A pedagógusok munkaköri besorolását figyelembe véve a kutatás tárgyát az képezte, hogy osztályfőnökként vagy az osztályokban tanító pedagógusként (nem osztályfőnökként) vesz részt a kutatásban. Az eredményekből kitűnik, hogy nagyon közelit egymáshoz a két mutató. Az osztályfőnökök aránya 53,7%, míg a nem osztályfőnökként tanító pedagógusoké 46,3%.<sup>48</sup>

Ebből az arányból arra lehet következtetni, hogy az osztályfőnökként dolgozó pedagógusok jelentősen nagyobb aktivitással vettek részt a kutatásban, mert az intézményekben az osztályfőnökök aránya a kevesebb. Ezt igazolni lehet az intézmények tanulócsoportjainak számával.

A feldolgozás a válaszadók adatai alapján készült, így a következtetések is ennek tükrében értendők.

##### **4.1.2.2. A pályán eltöltött évek**

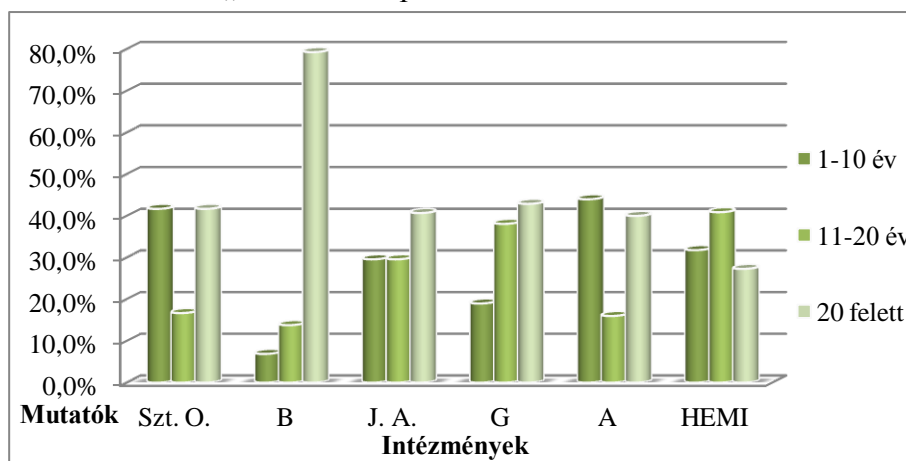
Az adatok mutatják (*10. ábra*), hogy a 20 év feletti munkaviszonnyal rendelkezők aránya a legmagasabb (47,1%), a két fiatalabb korosztály 1-10 év=27,2%; 11-20 év=25,7%. Intézményekre vetítve azonban változatosabb a kép.

---

<sup>47</sup> Az ide vonatkozó adatok táblázatát lásd a 3. számú melléklet 3/7. besorolása alatt.

<sup>48</sup> A pedagógusok munkaköri besorolásának százalékos arányról készített táblázatát lásd a 3. számú melléklet 3/8. besorolása alatt.

A pályakezdő (1-10 év) pedagógusok aránya a peremelosztástól erősen eltér. A „Szt. O.” iskolában 41,7%, az „A” szakközépiskolában 44%, a „B” iskolában 6,9%, a gimnáziumban 19%. A 11-20 év között pályán lévő pedagógusok aránya is jelentős eltérést mutat, egyedül a „J. A.” iskola mutatója közelít leginkább az átlaghoz (29,6%). A 20 év feletti munkaviszonnal rendelkezők közül két intézmény aránya tér el jelentősen, a „B” iskolában 79,3%, míg a HEMI szakiskolában 27,3%. Az ábra jól szemlélteti, hogy mely intézményben van rendkívül magas számban a jelentős szakmai éveket maguk mögött hagyók, például a „B” iskola pedagógusai (79,3%), illetve hol a legfiatalabb a tantestület „A” szakközépiskola.



10. ábra A pedagógusok pályán eltöltött évei (n=136) Saját ábra (2013)

#### 4.1.2.3. A pedagógusok lakóhelye

A kutatás során a vizsgálat fókuszált arra is, hogy a pedagógusok milyen arányban élnek a városban és a városon kívül: bejárók, illetve nem bejárók (lásd 13. ábra).<sup>49</sup> Jelentős részben 82,4%-ban a településen laknak és mindössze 17,8% él a város környékén. Ez az intézményenkénti eloszlásban is hasonló, kivéve a „J. A.” iskolát, ahol mindenki helybéli (természetesen a kutatásban résztvevők közül).

Az intézménybe való jutás, az intézmény megközelítése több szempontból is fontos a mindennapok során. A tanórán kívüli iskolai programok (például: szakkörök, rendezvények, fogadóórák, szülői értekezletek) nemcsak a tanulóknak és a szülőknek, de a pedagógusoknak is jelentős terhet jelenthetnek, amennyiben a lakóhely és az intézmény között nagy a távolság.

<sup>49</sup> Grafikonos ábrázolását lásd a 3. számú melléklet 3/9. besorolása alatt.

## 4.2. Az iskolai elégedettség és az elégedettséget befolyásoló összetevők vizsgálata

### 4.2.1. Az iskolával való elégedettség a tanulók körében

Az egyén saját értékrendszerén keresztül éli meg a külső körülményeket, ezért az iskolával való elégedettség nem tekinthető objektív állapotnak. A szubjektív véleménynyilvánítás vizsgálata az egyén környezethez való viszonyát és a helyzettel való elégedettségét méri.

Az elsődleges adatfelvétel során két kérdés kapcsolódik közvetlenül az iskoláról való vélekedéshez az elégedettséggel kapcsolatban. Az egyik: „Összességében mennyire vagy elégedett iskoláddal?”, illetve „Mennyire szeretsz iskolába járni?” A kérdések külön, majd egymással összevetve is elemzésre kerülnek.

„Összességében mennyire vagy elégedett az iskoláddal” kérdés megválaszolásakor átfogó elégedettségről, több összetevőről tesznek tanúbizonyságot a válaszadók. A kérdésekre négyfokozatú skálán kellett jelölni a választ 1-től 4-ig terjedően. A legnagyobb elégedettségi mutatót a „Szt. O.” iskola tanulói adták 80,6%. „Teljes mértékben” elégedett (a 4 kiugró értéktől eltekintve), melyet a Boxplot ábra szemléltet.<sup>50</sup> A többi iskolában mindegyik válasz előkerült az elégedettségi mutatók között. A „B” iskola tanulói közül a 3-as „nagy mértékben” minősítést adták legtöbbször 55,6%, de attól negatív és pozitív irányban is kiegyenlített az eltérés. Ezzel szinte teljesen megegyezik az „A” szakközépiskola eredménye (3-as=55,1%). A „J. A.” iskola tanulói a 3-as „nagy mértékben” minősítést preferálták a legtöbbször 70,8%, azonban néhány kiugró adatot felfedezhetünk a 2-es „részben” minősítésnél. A gimnázium és a HEMI szakiskola eredménye szintén teljes mértékben megegyezik, még a kiugró adatok tekintetében is. A 3-as minősítést „nagy mértékben” (G=63,1%), (HEMI=68,4%) adták a legtöbbször.

Az adatok elemzése alapján azt a következtetést vonhatjuk le,<sup>51</sup> hogy az intézmények és az iskolai elégedettség között szignifikáns, statisztikailag kimutatható összefüggés van: egyes intézményeket nagyon kedvelnek a diákok, míg másokat kevésbé. Erősen eltérő megoszlásokat találunk az adatok között, például a „Szt. O.” és a „J. A.” iskolában nem jelöltek 1-es „egyáltalán nem” minősítést, továbbá ezeknél az intézményeknél alacsony (3,2%, illetve 4,2%) a 2-es „részben” minősítés is. Magasabb mutatókat találunk a „B” iskolánál (33,3%) és az „A” szakközépiskolánál (24,8%) a „részben” 2-es minősítés mellett. Igazolt a szignifikáns összefüggést, továbbá a kapcsolat erőssége is.<sup>52</sup>

<sup>50</sup> A Boxplot ábrát lásd a 3. számú melléklet 3/10. besorolása alatt.

<sup>51</sup> Az Iskolával való elégedettség intézményenként keresztábráját lásd a 3. számú melléklet 3/11. besorolása alatt.

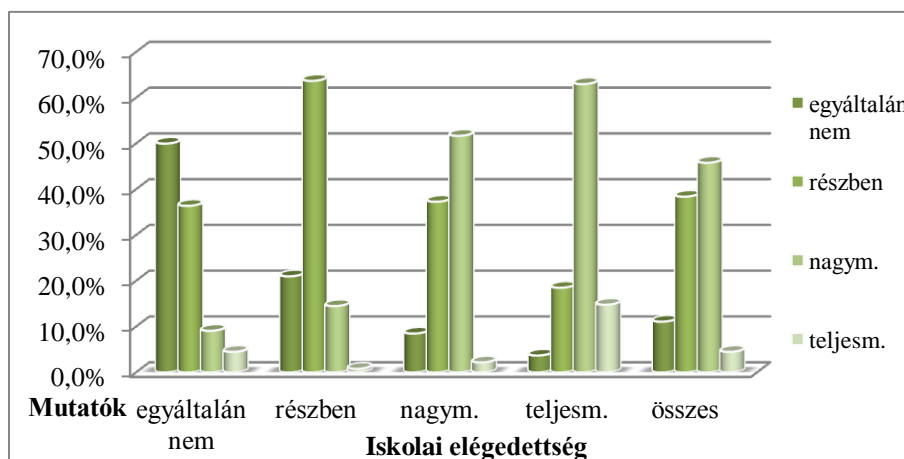
<sup>52</sup> Lásd, szintén a 3. sz. melléklet 3/11. besorolása alatt.

A „Mennyire szeretsz iskolába járni?” kérdés megválaszolása során az érzelmek kapnak prioritást. A keresztábrák<sup>53</sup> alapján szintén jelentős eltéréseket találunk a peremmegoszlások között, ezért feltételezhető, hogy az iskola kedvelése és az intézmények megválasztása között statisztikailag kimutatható szignifikáns összefüggést tapasztalunk. Magas 4-es kategóriát „teljes mértékben” jelölést csak a gimnáziumi tanulók (8,9%) adtak, viszont alacsonyabb az érték a sokaságot tekintve a „J. A.” (4,2%) és a gimnázium (7,1%) „egyáltalán nem” besorolásánál. A szignifikáns összefüggés és a kapcsolat erőssége is igazolt.

Saját bevallásuk szerint összességében a diákok többsége a 3-as választ jelölte, „nagy mértékben” szeret iskolába járni (45,8%). Közel negyven százalékos az arány (38,4%) a 2-es jelölésből is („részben”), de 11,1% „egyáltalán nem” szeret iskolába járni. Minden iskola viszonylatában a gimnáziumban jelölték legmagasabb arányban a „teljes mértékben” szeret választ, amelyhez két általános iskola diákjai kerültek közel „Szt. O.” és „J. A.”, de egyikük sem érte el a tíz százalékot.

Az „Összességében mennyire vagy elégedett iskoláddal?”, illetve „Mennyire szeretsz iskolába járni?” kérdések kapcsolatának elemzése során a következő eredmények nyertek igazolást.

Az összesített adatokat a grafikonon (lásd 11. ábra) szemlélteti. Azok a tanulók, akik egyáltalán nincsenek megelégedve az iskolával nem is szeretnek iskolába járni, az összes válaszadók 11,1%-a (76 fő).<sup>54</sup> Amennyiben azonban növekszik az iskolával való elégedettség, növekvő tendenciát mutat az iskola kedvelése is (2-es válasz „részben” elégedett és „részben” kedveli 38,4%, 3-as válasz „nagy mértékben” elégedett és „nagy mértékben” kedveli 45,8%) a válaszadók körében („összes” jelölésű adat).



11. ábra Az iskolai elégedettség és az iskola kedvelésének grafikonos ábrázolása (n=683)  
Saját ábra (2013)

Amennyiben azonban nem az összesített mutatót vizsgáljuk, abban az esetben is tapasztalhatjuk az iskolával való elégedettség és az iskola kedvelése közötti növekvő

<sup>53</sup> Intézményenkénti megoszlást lásd a melléklet 3/12. besorolás alatt.

<sup>54</sup> Az ide tartozó keresztábrát lásd 3. sz. melléklet 3/13. besorolás alatt található.

tendenciát (rész adatok esetében). Annál elégedetlenebbek az iskolával a tanulók, minél kevésbé szeretik, viszont annál pozitívabb a megítélés (annál elégedettebbek), minél inkább kedvelik az adott intézményt.

Az adatok között érdekesség, hogy bár a „Szt. O.” iskola diákjai 80% körüli arányban jelölték, hogy elégedettek az iskolájukkal, csupán 6,5% válaszolta, hogy „teljes mértékben” szeret és 19,4%, hogy „részben” szeret iskolába járni. A többi intézménynél hasonlóak az arányok az elégedettség és az iskola kedvelése között.

A kapcsolatok közötti szignifikáns összefüggés és a kapcsolatok erőssége is bizonyítást nyert.<sup>55</sup>

#### **4.2.1.1. Az iskolai elégedettséget befolyásoló összetevők**

A következőkben az a kérdéscsoport kerül elemzésre, melyben az intézményi összetevők játszanak szerepet az iskolai jól-lét megélése során. Ezek a gyermeki jól-lét érzésének szempontjából is meghatározóak.

A kérdéscsoport 12 állítást tartalmaz, melyre a válaszadók a négyfokozatú skálát alkalmazták. A tanulóknak ki kellett választani az „egyáltalán nem” fontos választól a „teljes mértékben” fontos válaszig a számukra legmegfelelőbbet és 1-4-ig pontozni.

A 12 összetevő, melyet értékelték a tanulók, az alábbiakban kerül bemutatásra. „Számodra milyen mértékben fontosak a következők”

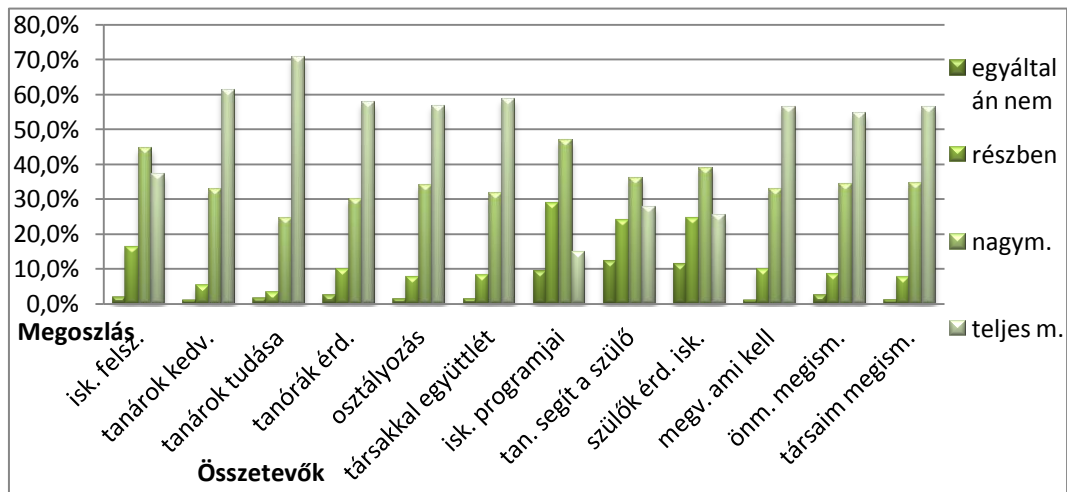
- az iskola felszereltsége
- a tanárok kedvessége
- a tanárok tudása
- a tanórák érdekessége
- az osztályozás
- a társakkal való együttlét
- az iskola programjain való részvétel
- a tanulásban tudjanak segíteni a szüleim
- érdeklődjenek a szüleim az iskolában történekről
- meg tudjam vásárolni, amire szükségem van
- önmagam megismerése
- a társaim megismerése

A 12. ábra jól szemlélteti a tanulók válaszait az elégedettség százalékos adataira vonatkozóan.

---

<sup>55</sup> Az ide tartozó adatok szintén a 3. sz. melléklet 3/13. besorolása alatt található.

Magas arányban jelölték a tanulók és „teljes mértékben” fontosnak tekintik a *tanárok kedvességét* (61,2%). Ezt a minősítést kapta és a legmagasabb arányt (70,7%) a *tanárok tudása* is, ez a többihez viszonyítva igen magas, kiugró eredmény. Az intézményenkénti kimutatás is ezt igazolja.<sup>56</sup> Szintén a legmagasabb minősítést jelölték a *tanórák érdekessége* 57,7%, az *osztályozás* 56,8%, a *társakkal való együttlét* 58,7% és a *társak megismerése* 56,5% tekintetében, a válaszok esetében ötven százalék fölötti a minősítés. Megfigyelhető, hogy minden iskolatípusban „teljes mértékben” fontosnak tartják *önmaguk megismerését* 54,5%. A társakra és önmagukra vonatkozó megállapítások főként az interiorizáció folyamatában meghatározóak. A mintában a tanulók válaszai között egy esetben fedezhető fel tendenciális eltérés az intézményekre vonatkozóan. Egy változóval kapcsolatban mutatható ki a korcsoportok válaszában a különbség, ugyanis az *iskola felszereltsége*, az általános iskolások számára „teljes mértékben” fontos, míg a középiskolásoknak „nagy mértékben” fontos.



12. ábra Iskolai elégedettséget befolyásoló intézményi összetevők a tanulók válaszai alapján (n=683) Saját ábra (2013)

Az *anyagi helyzet fontossága* (56,40%) szintén magas pontszámot kapott. Az *iskola felszereltsége* a tanulók válaszait tekintve a „nagy mértékben” fontos (3-as) jelölésből kapta a legmagasabb százalékot (44,7%). A tanulók véleménye alapján a *szülők érdeklődése* (38,9%) és *segítsége* (36%) is a 3-as minősítést kapta, „nagy mértékben” fontos, továbbá az *iskolai programjai* (46,7%) is „nagy mértékben” fontosak számukra.

Az adatok statisztikai elemzése során a következő eredmények kerültek igazolásra. A Spearman féle nonparametrikus korrelációs számítással több változó esetében is szignifikáns összefüggés mutatható ki.<sup>57</sup> Azokban az iskolákban, ahol a tanulók elégedettek az *iskola felszereltségével*, a *tanárok tudásával*, a *tanórák érdekességével*, az *iskola programjain való részvétellel*, valamint a *szülők érdeklődnek*

<sup>56</sup> Az intézményenkénti megoszlást a 3. számú melléklet 3/14. besorolása tartalmazza.

<sup>57</sup> A Spearman féle nonparametrikus korrelációs táblázat a 3. sz. melléklet 3/15. besorolás alatt található.



az iskolában történekről, továbbá fontosnak tartják a *tanulók önmaguk megismerését*, ott a kapcsolat az iskolával való elégedettséggel szignifikáns összefüggést mutat. A korrelációs együtthatók értéke közepesen erősnek tekinthető a magas elemszám miatt. A tanulók válaszai alapján a *tanórák érdekessége* és a *tanárok kedvessége*, valamint a *tanárok tudása* szintén szignifikáns összefüggést mutat.

Az értekezés szempontjából rendkívül fontos a következő megállapítás: annál érdekesebbnek tartják az órát a tanulók, minél kedvesebbek és minél nagyobb tudással rendelkezőnek ítélik meg a pedagógusokat. A válaszadók (tanulók) nagyon fontosnak tekintik a pedagógusok személyét az iskola mindennapjaiban. Infokommunikációs világunkban ezen eredménynek igen nagy jelentőséget kell tulajdonítani, mert megerősíti a diákok igényét a személyes kapcsolatok szükségességére, a pedagógusok meghatározó szerepére.

A korrelációs együtthatók értékei további közepesen erős pozitív, statisztikailag igazolható szignifikáns összefüggést mutatnak az *iskola programjain való részvétel* és a *szülők érdeklődése az iskolában történekről*, valamint a *tanulásban való segítség között*. Azok a tanulók, akiknek szülei érdeklődőek az iskolában történekről és segítik gyermekeiket napi teendőik ellátásában, azok aktívan vesznek részt az iskola programjaiban is. A legnagyobb együttjárás a *szülő érdeklődése az iskolában történekről* és a *szülő segítése a tanulás kapcsolatában* mutatható ki. Az a szülő, aki segít gyermekének a tanulásban, az figyelemmel kíséri az iskolai életet és érdeklődik az iskolában történekről (a megfogalmazás fordítva is igaz).

Azon tanulók, akik számára fontos a *társak megismerése*, azok számára fontos a *társakkal való együttlét*. Azok a tanuló társak, akik ismerik egymást, szívesebben vannak együtt, szívesebben tevékenykednek.

Önmaguk megismerése és a társak megismerése között szintén közepesen erős kapcsolat mutatható ki, tehát akik számára fontos önmaguk megismerése, azok számára társaik megismerése is fontos. Ez szintén megerősíti a személyes kapcsolatok fontosságát és igényét.

#### **4.2.1.2. Az iskolai elégedettséget befolyásoló összetevők faktorelemzése**

Az előzőekben hivatkozott korrelációs mátrix adatai erős összefüggést mutatnak valamennyi változó kapcsán, ezért a 12 összetevő feltételezhetően alkalmas a faktorelemzésre. Erre utalnak az anti image korrelációs mátrixban az MSA értékek, továbbá igazolja az összetevők alkalmasságát a faktorelemzésre a KMO<sup>58</sup> és a Bartlett-próba is. Megállapítható, hogy a korreláció és annak szignifikanciája, valamint a megfelelő MSA- KMO-érték és a szignifikáns Bartlett-teszt is igazolja, hogy a 12 összetevő alkalmas a faktorelemzésre.

---

<sup>58</sup> A KMO érték az egyik legfontosabb mérőszám a faktorelemzés során a változók alkalmasságának megítélését illetően (Sajtos–Mitev 2005), ebben az esetben a KMO érték (0,753) megfelelőnek tekinthető. Ezt igazolja a Bartlett-próba is ( $x^2=1265,49$  szf=66 p=0,000).

A faktorok számának meghatározásakor a Kaiser-kritérium, a varianciahányad-módszer és a Scree-tesztet alkalmaztam, így csak azok a faktorok kerültek a figyelem középpontjába, amelyek sajátértéke<sup>59</sup> egy. Ez alapján a négy faktor összesített varianciája 55,905%, amely csekély mértékben tér el a minimális 60%-os varianciahányad-kritériumtól.<sup>60</sup> Annak érdekében, hogy ez esetben megfeleljünk e kritériumnak öt faktor választása szükséges. Azonban a döntés a négyfaktoros megoldás mellett szól, mert a faktorszám növelése sem elméleti, sem gyakorlati szempontból nem bizonyult relevánsnak.

Az összesített táblázat<sup>61</sup> a faktorelemzés mutatóit tartalmazza. A varianciahányad elemzés a faktorokat a magyarázott variancia nagyságának sorrendjében mutatja. Elsőként a legnagyobb sajátértékkel magyarázott varianciával rendelkező faktor jelenik meg (3,091/25,761%), majd ezt követi a többi csökkenő sorrendben (második:1,403/11,693%; harmadik: 1,213/10,107%, negyedik: 1,001/8,344%). Megállapítható, hogy az első és második faktor teljesen elkülönülten jelenik meg, míg a harmadikban és a negyedikben enyhe keveredés figyelhető. Ezek alapján az első faktorba öt, a másodikba három, míg a harmadik és negyedikbe két-két változó tartozik. Az első faktor a legfontosabb, mert a variancia 25,761%-át magyarázza, a második a 11,693, a harmadik a 10,107; míg a negyedik a 8,344 százalékát.

A rotált faktorsúlymátrix adataiból arra következtethetünk, hogy a faktorsúlyok<sup>62</sup> statisztikailag szignifikánsak. Ezt támasztja alá a minta elemszáma, mivel egy 350 fős minta esetén a 0,3-as faktorsúly már statisztikailag szignifikánsnak tekinthető. (Sajtos-Mitev 2007) A kutatásban az elemszám ennél jóval magasabb, így a kritériumnak teljes mértékben megfelel (n=683).

A négy faktor elnevezése során szempontként jelent meg, hogy a névben benne legyen az összes változó tartalma és jelentése, ugyanakkor nagyobb hangsúlyt kapjanak azok a változók, amelyeknek faktorsúlya magasabb. Ezeket figyelembe véve a faktorok elnevezése a következő: (a bemutatás a faktorsúlyok számát is érzékelteti, a magasabbtól haladva az alacsonyabb felé)

1. intézményi összetevők
  - *tanórák érdekessége*
  - *tanárok kedvessége*
  - *tanárok tudása*
  - *iskola felszereltsége*
  - *osztályozás*

---

<sup>59</sup> A sajátérték egy faktor által az összes változó varianciájából magyarázott variancia (Sajtos-Mitev 2007).

<sup>60</sup> A teljes magyarázott variancia a tanulók vizsgálatában a 3. számú melléklet 3/16. számú besorolása alatt található.

<sup>61</sup> A táblázat a tanulók adataival a 3. számú melléklet 3/17. számú besorolása alatt található

<sup>62</sup> A faktorsúly a változó és a faktor közötti korreláció, melynek négyzete megadja a faktor által a változóban magyarázott szórás mértékét. Minél nagyobb a faktorsúly, annál nagyobb részt fog magyarázni a faktor a változó szórásában. (Sajtos-Mitev 2007)

2. szülők és iskolai szabadidő
  - *tanulásban tudjanak segíteni a szülők*
  - *szülők érdeklődése az iskolában történekről*
  - *iskola programjain részvétel*
3. társak
  - *társakkal való együttlét*
  - *társaim megismerése*
4. önmagam
  - *meg tudjam venni, amire szükségem van*
  - *önmagam megismerése*

A négy faktor faktorsúlyának összesített átlaga: 0,713. Faktoronkénti faktorsúly átlaga a következő: 1. faktor: intézményi összetevők (0,627); 2. faktor: szülők és iskolai szabadidő (0,745); 3. faktor: társak (0,745); 4. faktor: önmagam (0,736). A faktorsúlyok nagyságát tekintve a 2-es és a 3-as faktor azonos részt magyaráz a változók szórásában (*szülők segítése a tanulásban, érdeklődésük az iskolában, iskola programjai, valamint társakkal együttműködés és megismerésük*). Nem számottevően alacsonyabb, tehát hasonlóan számottevő részt magyaráz a 4-es faktor (*önmagam megismerése, elegendő pénz a szükségleteim kielégítésére*) változói. Bár az első faktor a variancia 25,761%-át magyarázza, faktorsúlyának átlaga mégis a legalacsonyabb a faktorok között. Ennek értelmében ez a faktorsúly fogja a legkisebb részt magyarázni a változó szórásában, meg kell jegyezni azonban, hogy ez is jelentős adat.

Legjelentősebb a 2-es (szülőkkel) és a 3-as (társakkal) faktor összetevői, ezt követi a 4-es (önmagam), majd az 1-es (intézményi összetevők) faktor. A kutatás szempontjából a faktorsúly eredmények igen jelentősek, mert a szülők és a társak szerepe a szociális kompetencia folyamatában meghatározóak. Jelentőséggel bír a szülők segítése, érdeklődése, az iskolai programokban való részvétele, valamint a társak megismerése és a velük való együttműködés. A kutatás e részeredménye igazolja a perszonális kapcsolatok jelentőségét, alátámasztja a szociális összetevők meglétének szükségességét és felhívja a figyelmet meglétük/fejlesztésük fontosságára.

#### **4.2.2. Az iskolával való elégedettség a szülők körében**

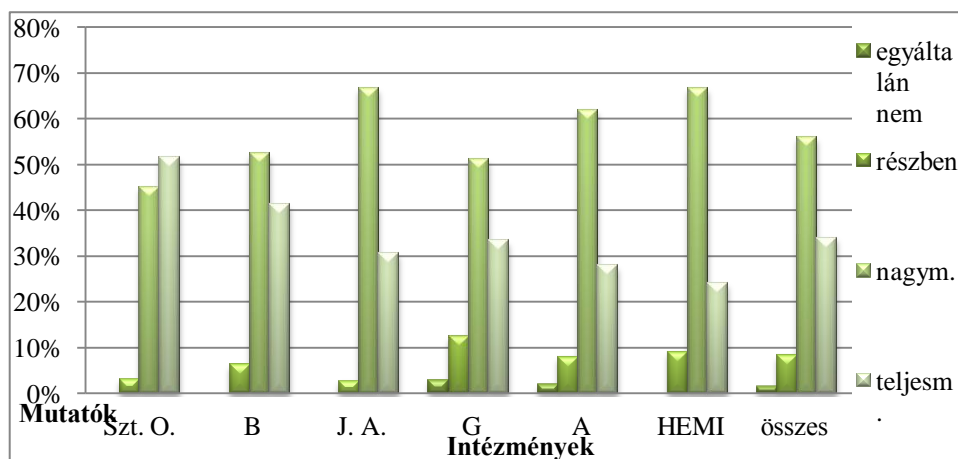
Az iskolával való elégedettség vizsgálata a szülők körében az alábbi eredményt mutatja intézményi szinten (*lásd 13. ábra*).

A szülők összességében, szinte mindegyik intézményben a legnagyobb arányban „nagy mértékben” elégedettek (3-as) az iskolával (56,1%). A „Szt. O.” iskolában (51,6%) „teljes mértékben” (4-es) elégedett.

Figyelemre méltó, hogy az összesített eredmény százalékos mutatójától magasabb értéket jelölt (41,3%) „teljes mértékben” elégedett válasz megnevezéssel a „B” iskola szülői csoportja is. Megállapítható, hogy a szülők elégedettsége az

intézmények vonatkozásában változó képet mutat.<sup>63</sup> Vannak, szülők, akik „teljes mértékben” és vannak, akik „nagy mértékben” elégedettek az iskolával. A tanulók adataival összevetve az alábbi következtetések vonhatók le.

A „Szt. O.” iskola tanulói és szülői véleménye megegyezik, „teljes mértékben” elégedett választ adtak többségében a tanulók és a szülők is, azonban a szülők nem olyan magas arányban. A többi intézménynél egyeznek a válaszok, „nagy mértékben” elégedett jelölést adtak a szülők és a tanulók is.



13. ábra Iskolával való elégedettség a szülők körében (n=417) Saját ábra (2013)

Figyelemre méltó, hogy négy intézményben senki sem jelölte az „egyáltalán nem elégedett” minősítést (a három általános iskola „Szt. O”, „B”, „J. A.” és a HEMI iskola szülői). Három százalék és az alatti a „G” és az „A” iskolában is. Összességében megállapítható, hogy a szülők véleménye kiegyenlített képet mutat, és mint már említettem, nagyon harmonizál a tanulók válaszaival, az iskolával való elégedettség tekintetében.

#### 4.2.2.1. Az iskolai elégedettséget befolyásoló összetevők

A szülők körében is vizsgálat tárgyát képezte a 12 állítást tartalmazó kérdéscsoport, melyben az objektív és szubjektív tényezők játszanak szerepet az iskolai jól-lét megélése során.

A válaszadók a négyfokozatú skálát alkalmazták, mely során ki kellett választani az „egyáltalán nem fontos” választól a „teljes mértékben” fontos válaszig a számukra legmegfelelőbbet és 1-4-ig pontozni.

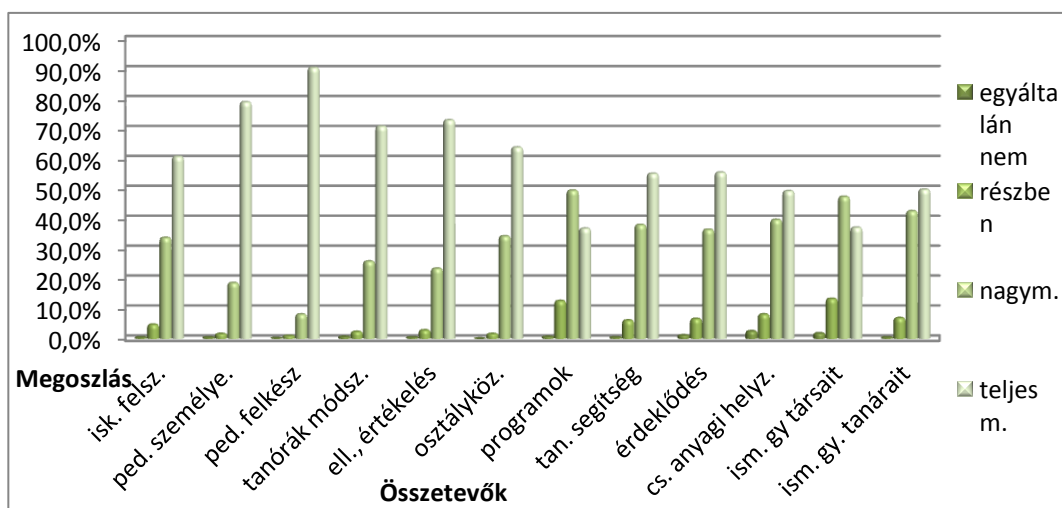
A 12 összetevő, melyet értékelték a szülők, „Milyen mértékben tartja fontosak gyermeke szempontjából az alábbiakat:”

- az iskola felszereltsége

<sup>63</sup> Az eredmények kiegyenlítettségére utal a Boxplot ábra is, mely a melléklet 3/18 besorolása alatt található. Az általános iskoláknál nincs kiugró eredmény, míg a középiskoláknál találunk kiugró és extrém kiugró eredményt (minimális elemszámmal), ezek kizárása esetén az adatsor normál eloszlású.

- a pedagógusok személyisége
- a pedagógusok felkészültsége
- a tanítási órán alkalmazott módszerek
- a tanulók ellenőrzése, értékelése
- az osztályközösség
- a tanórán és a tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel
- tudjon segíteni a tanulásban
- rendszeresen érdeklődni a gyerekekről az iskolában
- a család anyagi háttere
- ismerni a gyerek társait
- ismerni a gyerek tanárait.

A 14. ábra szemlélteti a szülők válaszait az elégedettségre vonatkozóan. A szülők a „teljes mértékben” fontos jelölést adták szinte mindegyik összetevőre, kettő kivételével, ezek a *tanórán és a tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel (programok)*, valamint *ismerni a gyerek társait*.



14. ábra Milyen mértékben tartja fontosak gyermeke szempontjából az alábbiakat? (n=417)  
Saját ábra (2013)

Kiemelkedően magas arányú a *pedagógus felkészültsége* (90,6%) a szülők elvárásait tekintve, de hasonlóan fontosnak tekintik a *pedagógus személyét* is (79,1%). A pedagógusok tanulókat érintő *ellenőrzés, értékelés* (73,3%) és a *tanítási órán alkalmazott módszerek* (71%) mutatója szintén magas. A magasabb minősítéshez sorolható az *osztályközösség fontossága* (64%), valamint az *iskola felszereltsége* (60,9%) is.

Az intézmény és a szülők kapcsolattartásából adódó összetevőknél szintén a „teljes mértékben” fontos (4-es) válasz volt a legtöbb: *ismerni a gyerek tanárait* (49,9%), *tudjon segíteni a tanulásban* (55,2%) és *rendszeresen érdeklődni a gyerekekről az iskolában* (55,6%). „Nagymértékben” fontos (3-as) válasz a meghatározó a *tanórán és a tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel (programok)* kapcsán (49,6%). A tanulók válaszaiban is (mely az előzőekben kerültek bemutatásra) a „nagymértékben”

fontos jelölés kapta a legmagasabb arányt (46,7%). Szintén a 3-as minősítésből kapta a legmagasabb értéket az *ismerni a gyerekek társait* (47,5%) összetevő is. Az eredmény elgondolkasztató. Vajon a szülők úgy gondolják, hogy gyermekeik az iskolában védett környezetben vannak, és így nem szükséges társaikat személy szerint ismerni? Az intézményenkénti kimutatás is ezt igazolja, mindössze az „A” iskolában választottak másik minősítést a „teljesen fontos” (4-es) megjelölésével.<sup>64</sup>

Az adatok elemzéséből kitűnik, hogy a szülők rendkívül jelentősnek ítélik a *pedagógusok felkészültségét, tudását, a személyét*. Bár fontos számukra, de kevesebb jelölést kapott az *iskola felszereltsége*. A szülők sokkal fontosabbnak tartják a pedagógust, vagyis a személyes kapcsolatot a diák és a pedagógus között, mint az eszközök jelentőségét. Ez a szülők részéről a pedagógussal való személyes kapcsolat meghatározó voltára hívja fel a figyelmet, ugyanakkor a gyermekük társaival való kapcsolatainak nem tulajdonítanak nagy jelentőséget.

Az iskolával való elégedettség során a 12 összetevőre vonatkozóan mindössze két változó kivételével (*szülő tudjon segíteni a tanulásban és a család anyagi helyzete*) az eredmények tükrében igazolódott a szignifikáns összefüggés. A kapcsolat erőssége is igazolt. Közepesen erős kapcsolat igazolható az iskolai elégedettség és az *iskola felszereltsége*, valamint a *pedagógus felkészültsége* között. Azokkal az intézményekkel elégedettek a szülők, amelyek felszereltek és a pedagógusok felkészültek. A pedagógusok felkészültsége azonban a leghangsúlyosabb összetevő.

Közepesnél kicsit gyengébb a kapcsolat az iskolai elégedettség és a *pedagógus személyisége, a gyerek ellenőrzése, értékelése, az osztályközösség fontossága, a szülő érdeklődése* és a *gyerek tanárainak ismerete* között.<sup>65</sup>

Ezt igazolja a Spearman-féle nonparametrikus korrelációs számítás is. Két csillaggal jelölt 99%-os megbízhatóságú korrelációs együttható értéket és szignifikáns összefüggést mutat az iskolai elégedettség: az *iskola felszereltségével, a pedagógus személyével, a pedagógus felkészültségével, a gyermek ellenőrzésével értékelésével, a programokon való részvétellel, a szülő érdeklődésével az iskolában történekről, valamint ismerni a gyerek tanárait és társait*. Akkor magas az elégedettség a szülők körében, ha felkészült és megfelelő személyiségű a pedagógus, felszerelt az iskola, megfelelő az ellenőrzés, értékelés és az intézményi programok, valamint érdeklődők és ismerik gyermekeik tanárait és társait.

95%-os megbízhatóságú korrelációs együttható értéket és szintén szignifikáns összefüggést mutat az iskolai elégedettség kapcsolata: a *tanítási órák módszereivel és az osztályközösséggel*. Annál elégedettebbek a szülők az intézménnyel, minél elégedettebbek a tanítási módszerekkel és az osztályközösséggel.

---

<sup>64</sup> Az intézményenkénti százalékos megoszlást a 3. számú melléklet 3/19 besorolása tartalmazza.

<sup>65</sup> Az iskolai elégedettség és a 12 összetevő kapcsolata a szülők körében a kapcsolat erősségét igazoló együtthatók táblázata a 3. sz. melléklet 3/20. besorolás alatt látható.

A szülők válaszai alapján az összetevők egymás közötti kapcsolatát vizsgálva a következők állapíthatók meg. Szoros pozitív összefüggést mutat a korrelációs együttható értéke 99%-os megbízhatóság mellett a *gyermek tanárainak és társainak megismerése* közötti kapcsolat. A gyermek tanárainak megismerését fontosnak tartó szülők, a gyermek társainak megismerését is fontosnak tartják. A szülő ebben az esetben érdeklődést mutat az iskola iránt és a személyeken keresztül valamennyi intézményi résztvevőt megismer gyermekével kapcsolatban. Szintén szoros összefüggést mutat a *gyermek tanárainak ismerete* és az *iskolai érdeklődés kapcsolata* 99%-os megbízhatóságú korrelációs együttható értékkel bizonyítva a szignifikáns összefüggést. Az eredmény igazolja a szülő iskolai érdeklődésének, szerepének fontosságát. Közepesen erős statisztikailag igazolható szignifikáns összefüggést mutat a korrelációs együttható az *órai módszerek* és az *ellenőrzés, értékelés*, valamint az *órai módszerek* és a *pedagógus személye* között.

Megállapítható, hogy a szülők véleménye alapján annál megbízhatóbbnak tekintik az órai ellenőrzést, értékelést, minél jobb módszereket alkalmaznak a pedagógusok és annál jobbnak, változatosabbnak ítélik az órai módszereket, minél kedvezőbbnek ítélik a pedagógus személyét. A szülők válaszaiból és azok statisztikai elemzéséből kitűnik, hogy az intézményi összetevőket rendkívül fontosak ítélik meg gyermekük iskolai éve alatt.

#### **4.2.2.2. Az iskolai elégedettséget befolyásoló összetevők faktorelemzése**

A lefuttatás előtt meg kellett győződni arról, hogy az adatok alkalmasak-e faktorelemzésre. Ez több elemzéssel történt. Elsőként a korrelációs mátrixban található korrelációs értékek igazolják ezt,<sup>66</sup> továbbá alátámasztja az MSA érték<sup>67</sup> és a KMO érték is a faktorelemzés alkalmazhatóságát.

A faktorok számának meghatározásakor szintén a Kaiser-kritérium és a varianciahányad-módszer került alkalmazásra. A négy faktor összesített varianciája 63,252%, amely megfelel a varianciahányad-kritériumnak.

A faktorsúly táblázat<sup>68</sup> a faktorelemzés adatait tartalmazza. A varianciahányad elemzés a faktorokat a magyarított variancia nagyságának sorrendjében mutatja. Elsőként a legnagyobb sajátértékkel magyarított varianciával rendelkező faktor jelenik meg (2,791/23,262%). Ezt követi a többi csökkenő sorrendben (második: 2,279/18,988%; harmadik: 1,422/11,853%, negyedik: 1,098/9,15%). Az első faktor teljesen elkülönülten jelenik meg, míg a második, harmadik és negyedik faktorban enyhe keveredést tapasztalhatunk. Az első faktorba öt, a másodikba négy, a harmadikba kettő és a negyedikbe egy változó tartozik. Az első faktor a legfontosabb, a variancia

<sup>66</sup> A szülők korrelációs mátrix táblázata a melléklet 3/21. besorolás alatt található.

<sup>67</sup> A szülők anti-imagén mátrixa a melléklet 3/22. besorolás alatt található.

<sup>68</sup> A szülők faktorsúly-mátrix táblázata a 3. sz. melléklet 3/23. besorolás alatt található.

23,262%-át magyarázza, a második 18,988%-ot, a harmadik 11,853%-ot; míg a negyedik 9,15%-ot.

A rotált faktorsúlymátrix adataiból arra következtethetünk, hogy a faktorsúlyok statisztikailag szignifikánsak. Ezt támasztja alá a minta elemszáma is.<sup>69</sup>

A négy faktor elnevezése a következő:

1. intézményi összetevők
  - *pedagógusok felkészültsége*
  - *pedagógusok személye*
  - *tanítási órák, módszerek*
  - *tanulók ellenőrzése, értékelése*
  - *iskola felszereltsége*
2. személyes kapcsolat
  - *ismerni a gyerek tanárait*
  - *rendszeresen érdeklődni a gyerekről az iskolában*
  - *ismerni a gyerek társait*
  - *tudjon segíteni a tanulásban*
3. együttlét társakkal
  - *osztályközösség*
  - *tanórai és tanórán kívüli részvétel*
4. anyagi helyzet
  - *család anyagi helyzete.*

A négy faktor faktorsúlyának összesített átlaga: 0,753. A faktorsúlyok csoportosított megoszlása: 1. faktor: intézményi összetevők (0,689); 2. faktor: személyes kapcsolat (0,710); 3. faktor: társak (0,7015); 4. faktor: anyagi helyzet (0,915). A faktorsúlyok nagyságát tekintve a 2-es minimálisan, de nagyobb részt magyaráz a változók szórásában (*ismerni a gyerek tanárait, rendszeresen érdeklődni a gyerekről az iskolában, ismerni a gyerek társait, tudjon segíteni a tanulásban*), mint a 3-as faktor (*osztályközösség, tanórai és tanórán kívüli részvétel*). Az 1-es faktor változói nem számottevően, de alacsonyabbak, azonban hasonlóan számottevő részt magyaráznak (*pedagógusok felkészültsége, pedagógusok személyisége, tanítási órák módszerek, tanulók ellenőrzése értékelése, iskola felszereltsége*). Az első faktor a variancia 23,262%-át magyarázza, faktorsúlyának átlaga mégis a legalacsonyabb a faktorok között. Ennek értelmében ez a faktorsúly fogja a legkisebb részt magyarázni a változók szórásában. A 4. faktor egy változót tartalmaz, azonban faktorsúlya önmagában is rendkívül jelentős, tehát ez a faktorsúly fogja a legnagyobb részt magyarázni a változók között.

A szülők válaszainak elemzése során a legjelentősebb a 4-es faktor (*anyagi helyzet*), ami feltételezhetően több mint egyszerűen az anyagiakkal való rendelkezés.

---

<sup>69</sup> A négy faktor elnevezésének megválasztásánál a tanulók elemzése kapcsán bemutatott szempontok voltak irányadók.



Ebből következhet az érdekérvényesítés magasabb szintje, az önálló döntés nagyobb aránya az érintetteknel, továbbá szerencsés esetben a magasabb jövedelmi arányok magasabb iskolázottságot, szofisztikáltabb életminőség iránti elköteleződöttséget (és tehetőséget) jelenthetnek. Ezt követi a 2-es faktor (*személyes kapcsolat*), amely intézményi szinten valamennyi szereplő kapcsolatát érinti, majd a 3-as (*együttlét társakkal*) és az 1-es (*intézményi összetevők*).<sup>70</sup>

#### 4.2.3. Az iskolával való elégedettség a pedagógusok körében

A pedagógusoknál szintén a vizsgálat fókuszába került az összetevőkre adott válasz intézményi szinten<sup>71</sup> és összesítve is „A tanulók szempontjából milyen mértékben fontos?” kérdés kapcsán:

- az iskola felszereltsége
- a pedagógusok személyisége
- a pedagógusok felkészültsége
- a tanítási órán alkalmazott módszerek
- a tanulók ellenőrzése, értékelése
- az osztályközösség
- a tanórán és a tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel (iskola programjai)
- szülő segítése a tanulásban
- szülő érdeklődése a gyermek iránt
- a család anyagi háttere
- a tanuló megismerése
- kollégák együttműködése.

##### 4.2.3.1. Az iskolai elégedettséget befolyásoló összetevők vizsgálata

A pedagógusok válaszai kiegyenlített képet mutatnak intézményi és összesített kimutatásban is, (15. ábra) azonban kérdésenként mégis jelentős eltéréseket tapasztalunk.<sup>72</sup> A „teljes mértékben” fontos kategóriák közül a legmagasabb 89,7%-ot kapott a *pedagógus személye*. Az intézmények közötti megoszlásban is mindegyik intézménynél magas az arány (90% feletti), azonban érdekes adat, hogy a „G” iskola pedagógusai körében ez mindössze 66,7%. „Teljes mértékben” fontos besorolást kapott és intézményi szinten is egységes megjelöléssel legmagasabb a *pedagógus felkészültsége* 86%, ezt követi a *tanulók ellenőrzése, értékelése* 66,9%, a *szülő érdeklődése a gyerek iránt* 66,2%, a *tanulók megismerése* 78,7% és a *kollégák*

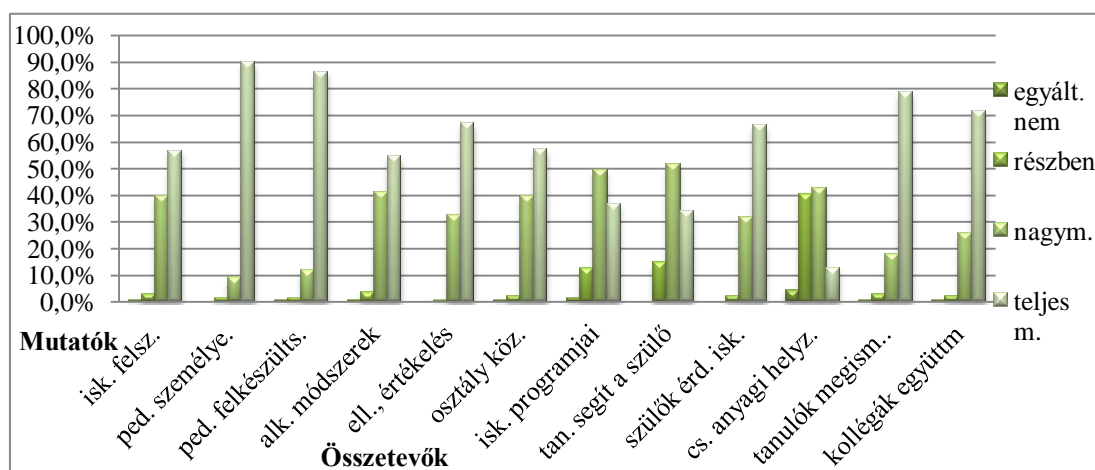
<sup>70</sup> A tanulók és a szülők faktorelemzésének összehasonlítása a későbbiekben kerül bemutatásra.

<sup>71</sup> A pedagógusok válaszait intézményi szinten lásd a 3. számú melléklet 3/24. besorolása alatt.

<sup>72</sup> A Boxplot ábra mutatja az adatok elosztását. Négy intézménynél láthatunk extrém adatokat, melyek kizárásával megállapítható, hogy az intézmények elégedettsége normál eloszlású. A Boxplot ábrát lásd a melléklet 3/25. besorolása alatt.

együttműködése 71,3%. Szintén magas a minősítés – de intézményi szinten eltérések mutatkoznak – az *iskola felszereltsége* (56,6%) összetevő kapcsán, a „J. A.” általános iskola, „A” szakközépiskola és HEMI szakiskola dolgozói „teljes mértékben” fontosnak jelölték, míg a többi intézmény „nagy mértékben” tekinti fontosnak. A *tanítási órán alkalmazott módszerek* összességében 54,4% „teljes mértékben” fontos jelöléssel, míg „Szt. O.” és „J. A.” iskola pedagógusainak többsége „nagy mértékben” tartja fontosnak. Az *osztályközösség* összetevő összességében 57,4% „teljes mértékben” fontos, de az „A” szakközépiskola dolgozónak többsége „nagy mértékben” tartja fontosnak.

„Nagy mértékben” fontos (3-as) minősítést kapott legnagyobb arányban a pedagógusok részéről az *iskola programjain való részvétel* 49,3% és a *szülő segítése a tanulásban* 51,5% (mindegyik intézményben ez kapta a 3-as minősítésből a legmagasabb százalékot). A *család anyagi helyzete* „nagy mértékben” (42,6%), és a „részben” fontos megjelölésből is hasonló százalékot (40,4%) kapott.



15. ábra *A tanulók szempontjából milyen mértékben fontos?* (n=136) Saját ábra (2013)

A korrelációs mátrix adatai<sup>73</sup> erős összefüggést jeleznek valamennyi változó kapcsán. A statisztikai elemzés során a következő eredmények kerültek igazolásra.<sup>74</sup> A korrelációs együtthatók értéke közepesen erősnek tekinthető és pozitív összefüggést mutat. Legszorosabb a kapcsolat a *kollégák együttműködése* és a *tanulók megismerése* között. Szintén erős a kapcsolat a *szülő érdeklődése* és a *szülő segítése* között. További erős kapcsolat mutatható ki a *pedagógus felkészültsége* és az *iskola felszereltsége*, a *tanulók megismerése* és a *módszerek* között. Jelentős még az *iskola felszereltsége* és a *pedagógus személyisége*, valamint a *módszerek* közötti kapcsolat, továbbá a *kollégák együttműködése* és a *szülő segítése* között.

<sup>73</sup> A korrelációs mátrix táblázatát a pedagógusok adataival lásd a melléklet 3/26. számú besorolás alatt.

<sup>74</sup> A kutatás során a Spearman féle nonparametrikus korrelációs számítással több változó esetében is szignifikáns összefüggés mutatható ki. Az *r* értéke szignifikánsan, statisztikai módon, 99%-os megbízhatóságú korrelációs együtthatóval igazolható ( $p < 0,1$ ).

A kutatás szempontjából az elemzés során a pedagógusok válaszai alapján ebben az esetben is igazolódik a perszonális kapcsolatok hatása az összetevők kapcsolatára vonatkozóan.

A teljes megoszlás eredményeit figyelembe véve erősen eltérő adatokat is találunk, ezért a változók kapcsolatában statisztikai összefüggést valószínűsíthetünk. Ennek bizonyítására Khi-négyzet próba alkalmazásával került sor a pedagógusok adatainak feldolgozása kapcsán is. A statisztikai mutatók tekintetében a táblázat<sup>75</sup> ezt szemlélteti. Öt összetevő közötti kapcsolat esetében nem igazolódott szignifikancia (*pedagógus személyisége; ellenőrzés, értékelés; iskolai programok; szülők segítése a tanulásban és a család anyagi háttere*). A többi változó kapcsolatában kimutatható a szignifikáns összefüggés és a kapcsolatok erőssége.

Nagyon erős kapcsolat mutatható ki az iskolai elégedettség és az *iskola felszereltsége, a pedagógus felkészültsége, a módszerek, az osztályközösség, a tanulók megismerése és a kollégák együttműködése* között. Szignifikáns összefüggés, de gyengébb kapcsolat van az iskolai elégedettség és a *szülő érdeklődése* között. A pedagógusok számára az iskola felszereltsége a pedagógus felkészültsége és a módszerek megválasztása bír nagy jelentőséggel, itt van a legnagyobb együttállás. Ezeknél az összetevőknél a pedagógus feladatának fókuszja a tananyag átadására helyeződik. Az osztályközösségnél, a tanulók megismerésénél és a kollégákkal való együttműködésnél a pedagógus feladata a kapcsolatteremtésre fókuszál. Ennek kapcsán tudja a pedagógus átadni/szemléltetni azokat a tulajdonságokat, normákat, szociális komponenselemeket, amelyek a perszonális kapcsolatok kialakításában és megtartásában meghatározóak.

#### **4.2.3.2. Az iskolai elégedettséget befolyásoló összetevők faktorelemzése**

A változók közötti összefüggésekre utalnak az anti-image korrelációs mátrix MSA értékei.<sup>76</sup> Egy változó MSA értéke 0,5 alatti, ezért az elemzésből (*család anyagi helyzete*) ki kell zárni.<sup>77</sup> Ennek értelmében 11 változóval történt a faktorelemzés. Az összetevők további alkalmasságát a KMO és a Bartlett-próba is igazolja.

A faktorok számának meghatározásakor a Kaiser-kritérium, a varianciahányad-módszer és a Scree-teszt került alkalmazásra. A négyfaktoros megoldás alkalmazása bizonyult megfelelőnek, ugyanis a faktor összesített varianciája így felel meg a varianciahányad-kritériumnak és a Kaiser-kritériumnak.

<sup>75</sup> A mutatók tekintetében a táblázatot lásd 3. sz. melléklet 3/27. besorolása alatt.

<sup>76</sup> Az anti-imagen mátrix táblázatot a pedagógusok adataival lásd a 3. számú melléklet 3/28. számú besorolás alatt.

<sup>77</sup> Az MSA értékek közül az egyik határérték közeli, de a másik határérték alatti. Figyelembe vettem továbbá a parciális korrelációkat (a nem átlóban levő elemeket), amelyek az alacsonyabb MSA értékűnél magasak voltak, így ez nem utalt erős háttér változóra (faktorra). (Sajtos-Mitev 2007)

A faktorsúly táblázat<sup>78</sup> szemlélteti a faktorelemzés mutatóit. A varianciahányad elemzés a faktorokat a magyarázott variancia nagyságának sorrendjében mutatja. Elsőként a legnagyobb sajátértékkel magyarázott varianciával rendelkező faktor jelenik meg 3,967/33,059%. Ezt követi csökkenő sorrendben a második: 1,417//11,81%; a harmadik: 1,351/11,262%; a negyedik: 1,066/8,887%. Az első faktorban tapasztalhatjuk a változók közötti keveredést. A második és harmadik faktorban sorrendcserét figyelhetünk meg. Az első faktorba öt, a második, harmadik és negyedik faktorba két-két változó került. Az első faktor a legfontosabb, a variancia 33,059%-át magyarázza, a második 11,81%-ot, a harmadik 11,262%-ot, a negyedik 8,887%-ot. A rotált faktorsúlymátrix adataiból arra következtethetünk, hogy a faktorsúlyok statisztikailag szignifikánsak.

A négy faktor elnevezése a következő:<sup>79</sup>

1. intézményi összetevők
  - *pedagógus felkészültsége*
  - *tanulók megismerése*
  - *iskola felszereltsége*
  - *módszerek*
  - *kollégák együttműködése*
2. szülők
  - *szülő érdeklődése*
  - *szülő segítése*
3. tanulók
  - *osztályközösség*
  - *iskolai részvétel*
4. pedagógusok
  - *pedagógusok személyisége*
  - *ellenőrzés, értékelés*

A négy faktor faktorsúlyának összesített átlaga: 0,730. A faktorsúlyok csoportosított megoszlása: 1. faktor: intézményi összetevők (0,727); 2. faktor: szülők (0,759); 3. faktor: tanulók (0,749); 4. faktor: pedagógusok (0,687).

A faktorsúlyok nagyságát tekintve a 2-es minimálisan, de nagyobb részt magyaráz a változók szórásában (*szülők érdeklődése, illetve segítése a tanulásban*), mint a 3-as faktor (*osztályközösség, tanórai és tanórán kívüli részvétel*). Az 1-es faktor változói nem számottevően, de még alacsonyabbak, tehát hasonlóan számottevő részt magyaráz (*pedagógusok felkészültsége, tanulók megismerése, iskola felszereltsége, módszerek, kollégák együttműködése*). A 4. faktor változói magyarázzák a legkisebb részt a változók között (*pedagógus személyisége és ellenőrzés, értékelés*).

<sup>78</sup> A faktorsúly táblázatot lásd a 3. számú melléklet 3/29 besorolása alatt.

<sup>79</sup> A négy faktor elnevezésének megválasztásánál azokat a szempontokat tartottam szem előtt, amelyeket a tanulók és a szülők elemzése kapcsán már bemutattam.

A pedagógusok válaszainak elemzése során a legjelentősebb a 2-es faktor, szülők elnevezésű faktor, melyben az érdeklődés és a segítség is számottevő részt magyaráz. Ezt követi a 3-as a tanulók faktora, amely az osztályközösség és az iskolai részvétel szerepét hangsúlyozza. Majd az 1-es intézményi összetevők faktora, végül a 4-es a pedagógusok faktora következik. Az eredmény rendkívül jelentős, mert a pedagógusok véleményei alapján is igazolódik a szülők és a tanulók szerepének fontossága és hangsúlya. Igen jelentős részt magyaráznak az intézményi összetevők is, mellyel az intézményi nevelés során a hármas kapcsolat: a tanulók, a család és az iskolai összetevőinek egysége nyer a válaszadók között is bizonyosságot.

#### **4.2.4. Az iskolával való elégedettség összevetése (tanulók, szülők, pedagógusok)**

##### **4.2.4.1. Az iskolai elégedettséget befolyásoló összetevők**

Az alábbiakban összefoglalásra kerül, hogy az összetevők közül melyeknél találunk egybeesést a válaszok értékelésekor.<sup>80</sup> Tíz kérdés tekintetében végeztem el az összehasonlítást, mert az utolsó két kérdés a válaszadókra vonatkozóan különböző volt a megkérdezettek csoportjában.

Öt kérdésre a „teljes mértékben” választ jelölték legnagyobb arányban a tanulók, a szülők és a pedagógusok is. Ezek a következők:

- *pedagógus személye*
- *pedagógus felkészültsége*
- *alkalmazott módszerek*
- *ellenőrzés, értékelés*
- *osztályközösség*

Egy kérdésre minden válaszadó a „nagy mértékben” fontos választ adta:

- *iskola programjain való részvétel*

Eltérő volt a megítélés a következő kérdések kapcsán:

- *iskola felszereltsége*
- *szülő segítése a tanulásban*
- *szülő érdeklődése*
- *család anyagi háttere*

Az összetevők közül a *pedagógusok személye* és a *pedagógusok tudása* mindegyik csoportban (tanulók, szülők, pedagógusok) a legmagasabb (4-es) minősítést kapta. A kutatásban résztvevők számára fontos a pedagógus, mint közvetítő, aki tudásán kívül a perszonális kapcsolatok kialakulásában, kialakításában is meghatározó személy. Ugyanakkor az *iskola programjai* valamennyi válaszadónál a „nagy mértékben” fontos (3-as) minősítésből kapta a legmagasabb értéket. Ez utalhat arra, hogy a kutatás

---

<sup>80</sup> Az összefoglaló táblázatot lásd a 3. számú melléklet 3/30 besorolása alatt.

valamennyi résztvevője a délelőtti tevékenységeket tartja meghatározónak.<sup>81</sup> Az *iskola felszereltsége a szülők érdeklődése* a szülők és a pedagógusok részéről is a „teljes mértékben” fontos (4-es) minősítés kapta a magasabb százalékot. A felnőttek számára meghatározó az intézmény eszközei, míg a tanulóknak a személy, a pedagógus a meghatározó. A *szülők segítése a tanulásban* a szülőknél kapta a „teljes mértékben” fontos minősítést, azonban arra a kérdőív nem tért ki, hogy ki milyen mértékben tud ennek eleget tenni.

Az elégedettség minősítése összességében kiegyenlített képet mutat a tanulók, a szülők és a pedagógusok körében. Figyelemre méltó, hogy egy eltéréssel, de a szülők és a pedagógusok válaszai között nagyobb volt az összehang/egyetértés, mint a tanulók/szülők közötti válaszokban. Tanulók-szülők válaszai alapján hat esetben, a szülők-pedagógusok válaszai közül hét esetben figyelhető meg a teljes azonosság, míg a tanulók-pedagógusok esetében öt válasz azonos.

Összevetve a megkérdezettek csoportjainak válaszait, megállapítható, hogy a tanulóknál minden összetevő kapcsolata szignifikáns. A szülőknél két kapcsolat között nem volt összefüggés az iskolával való elégedettség kapcsán, ezek a *szülők segítése a tanulásban* és a *család anyagi háttere*. A pedagógusoknál öt kapcsolat, ebből kettő: a *szülők segítése a tanulásban* és a *család anyagi háttere* megtalálhatók a szülőknél is, továbbá: az *iskola felszereltsége*, *tanulók iskolai aktivitása*, a *tanulók megismerése*. Az együttállás a tanulók és a szülők válaszai között több változó esetében volt kimutatható, mint a tanulók és a pedagógusok tekintetében.

#### **4.2.4.2. Az iskolai elégedettséget befolyásoló összetevők faktorelemzésének összevetése**

A következőkben a faktorok változóinak összevetése kerül bemutatásra a megkérdezettek – tanulók, szülők, pedagógusok – körében.<sup>82</sup>

Az 1. faktor, melynek elnevezése: tanulók - a tanulók és a szülők esetében is sorrendcserével, de a teljes elemszámot figyelembe véve megegyezik, ezek a következők: *iskola felszereltsége*, *pedagógus személyisége*, *pedagógus felkészültsége*, *módszerek*, *ellenőrzés*, *értékelés*. Három változó tekintetében *iskola felszereltsége*, *pedagógus felkészültsége*, *módszerek* a pedagógusokkal is azonos.

A 2. faktorban szülők és iskolai tevékenység elnevezéssel szintén két változó azonos mindhárom válaszadó csoportban (*szülő segítése*, *szülők érdeklődése*). A tanulók faktora kiegészül egy (*iskola programjain való részvétel*), a szülők faktora két változóval (*pedagógus személyisége*, *ismerni a gyerek társait*).

<sup>81</sup> Érdemes volna megnézni egy-két év elmúltával, hogy a kötelező napközi milyen mértékben befolyásolja e kérdés megválaszolását.

<sup>82</sup> A táblázatot lásd a 3. számú melléklet 3/31. besorolása alatt.

A 3. faktorban, melynek elnevezése: társak, mindegyik választ adó csoportban megtalálható az *osztályközösség* változó. A szülők és a pedagógusok válaszai alapján a faktor elemszáma kiegészül az iskolai részvétellel (*tanórai és tanórán kívüli*).

A 4. faktor elemszámánál önmagam elnevezéssel a tanulók és a szülők válaszában is megjelenik az anyagi háttér, amely változót a pedagógusoknál a statisztikai mutatók miatt ki kellett zárni.

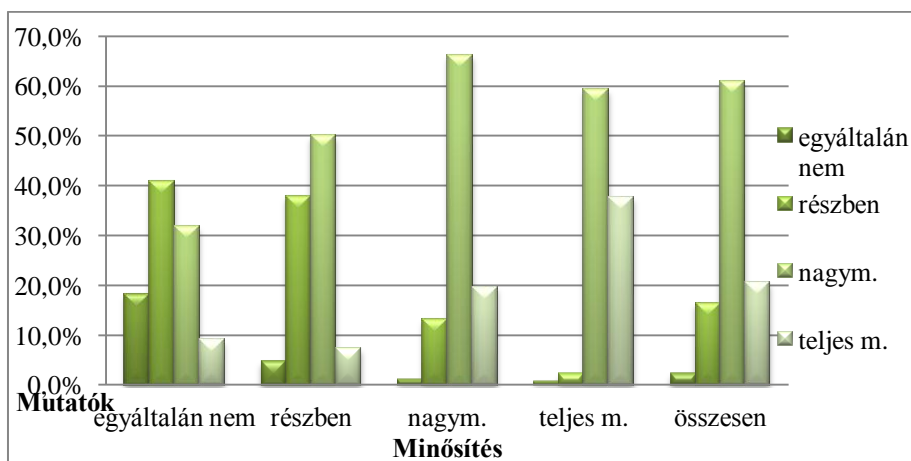
A faktorok elemszámainak besorolásakor az azonosság a tanulók és a szülők tekintetében szembetűnő, kilenc változó került ugyanabba a faktor besorolásba. Az elsőnél öt változó, a második faktornál két változó, míg a harmadik és negyedik faktornál egy-egy változó azonos helyet foglal el. Ez alátámasztja a tanulók és a szülők véleménye közötti azonosság mellett az összefüggések szorosságát is. A szülők és a pedagógusok tekintetében a változók hét esetben kerültek azonos faktor besorolásba, amely szintén a vélemények közötti kapcsolatokra utalnak.

### 4.3. Az iskolai elégedettség és a perszonális kapcsolatok vizsgálata

#### 4.3.1. Perszonális kapcsolatok a tanulók körében

Az iskolai elégedettség egyik meghatározó eleme a tanárokkal és a társakkal való kapcsolat. A következőkben a tanulók véleményét ismerhetjük meg ezzel kapcsolatban.

Az iskolai elégedettség és a tanárokkal való kapcsolat vizsgálata során az alábbi következtetések kerültek feltárára. A 16. ábra szemlélteti az adatokat.



16. ábra Az iskolai elégedettség és a tanárokkal való kapcsolat (n=683) Saját ábra (2013)

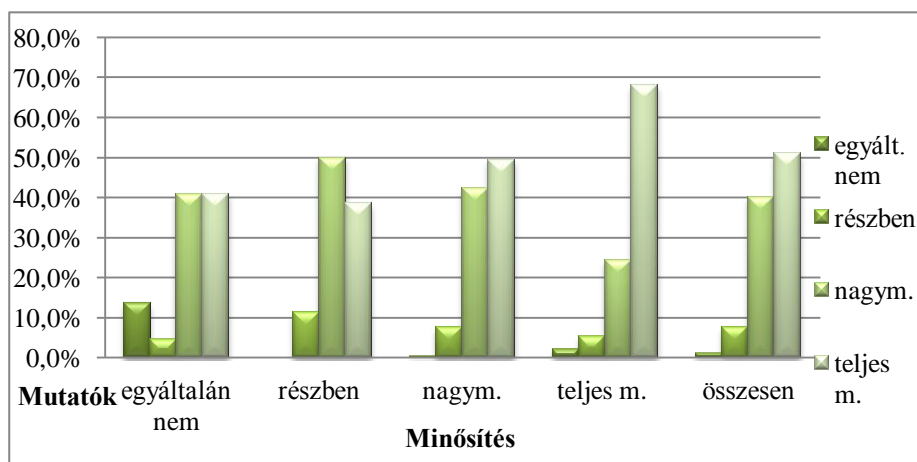
A teljes (összesen) elemszámot figyelembe véve a tanulók 2,2%-a „egyáltalán nem” elégedett az iskolával és a tanárokkal való kapcsolattal sem. „Részben” elégedett (2-es minősítés) 16,4%, „nagyértékben” elégedett (3-as minősítés) 60,9% és „teljes mértékben” elégedett (4-es minősítés) 20,6%.

A teljes sokasághoz képest a megoszlási arányszámok jelentős eltéréseket mutatnak, ezért a peremmegoszlás adataiból valószínűsíthetjük a statisztikai összefüggést. Az iskolával elégedettek al csoportját elemezve a teljes sokaság 2,2%-ához képest a megoszlási arányszám 18,2%. Ennek értelmezéseként biztosan állíthatjuk, hogy az iskolával egyáltalán nem elégedettek a tanárokkal sem elégedettek. Azonban minél magasabb az iskolai elégedettség, annál magasabb a tanárokkal való elégedettség is. A grafikon is jól szemlélteti az emelkedést.

Megállapíthatjuk, hogy a tanulók iskolai elégedettségét jelentős mértékben befolyásolja a tanárokkal való kapcsolat. Azok a tanulók, akik jó kapcsolatot ápolnak a pedagógusokkal, azok elégedettek az iskolával, sőt annál elégedettebbek, minél jobb a kapcsolatuk. A tanulók jelentős része „nagy mértékben” (3-as minősítés) elégedett a pedagógusokkal való kapcsolattal. Intézményi szinten is hasonló a mutatók eloszlása.

A statisztikai próbák igazolják a kapcsolatok közötti statisztikai összefüggést, melyet a szimmetrikus mutatók is alátámasztanak, továbbá igazolják a kapcsolat erősségét. A kapott mutatók validitását megerősíti a Spearman-féle nonparametrikus korrelációelemzés.<sup>83</sup>

Az iskolai elégedettség és a társakkal való kapcsolat grafikonos ábrázolása a 17. ábrán látható.



17. ábra Az iskolai elégedettség és a társakkal való kapcsolat (n=683)  
Saját ábra (2013)

A részadatokról kitűnik, hogy az iskolai elégedettség és a társakkal való kapcsolat a „nagy mértékben” (49,5%) és a „teljes mértékben” megfelelő (68,1%) értékelésből is a legmagasabb százalékot kapta. A teljes sokaságot (összesen) tekintve a válaszadók 51%-a „teljes mértékben” elégedett, míg csupán 1,2% elégedetlen az iskolával és a társakkal való kapcsolattal.

<sup>83</sup> Az ide vonatkozó táblázatot és mutatókat lásd a 3. számú melléklet 3/32. besorolása alatt.



Az adatok elemzése során megállapíthatjuk,<sup>84</sup> hogy a társakkal „teljes mértékben” elégedett tanulók az iskolával is elégedettek. Itt látható leginkább az adatokban megjelenő emelkedés a minősítéseket illetően. Akik „teljes mértékben” elégedettek a társakkal való kapcsolatban, azok az intézménnyel is elégedettek (ez fordítva is igaz).

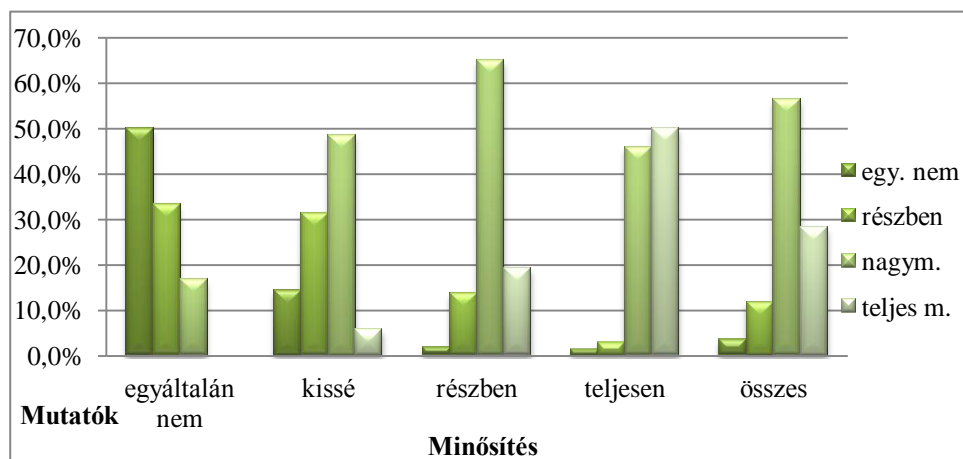
Megfigyelhetjük, hogy az iskolával „egyáltalán nem” elégedett tanulóknak a társakkal sem megfelelő a kapcsolata. A csoportélményt, a valahova tartozást ez nagymértékben meghatározza. Amennyiben a tanulónak a társakkal való kapcsolata nem megfelelő, úgy nagy valószínűséggel az iskolai élet mindennapjaiban sem találja meg a helyét, nem tud a közösség aktív, alkotó tagjává válni.

Összességében megállapítható, hogy az iskolai elégedettséget jelentősen meghatározza a tanárokkal és a társakkal való kapcsolat is.

Jelen kutatásban a tanárokkal való kapcsolat szorossága a statisztikai elemzés során erősebbnek bizonyult, mint az iskolai elégedettségben belül a társakkal való kapcsolat vizsgálatakor. Ez a kutatás egyik lényeges részeredménye. Ez az eredmény csak ennél a populációnál mutatható ki vagy egy reprezentatív kutatás is hasonló eredményeket hoz? Ennek vizsgálatát a jövőben szándékomban áll elvégezni.

#### 4.3.2. Perszonális kapcsolatok a szülők körében

A szülők válaszainak megismerésében fontos a tanár-diák kapcsolat az iskolával való elégedettség viszonyrendszerében. A következőkben ez kerül bemutatásra, elsőként az iskolai elégedettség és a tanár-diák kapcsolat feltárásával (lásd 18. ábra).



18. ábra Az iskolai elégedettség és a tanár - diák kapcsolat szülői megítélése (n=417)  
Saját ábra (2013)

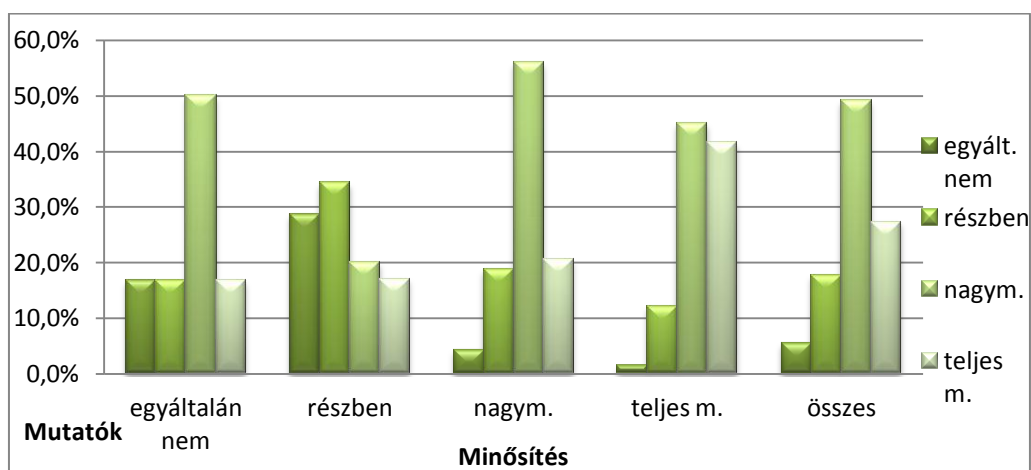
<sup>84</sup> Az iskolai elégedettség és a társakkal való kapcsolat táblázata a 3. számú melléklet 3/33. számú besorolása alatt található.

A teljes sokaság (összesen) 28,3%-hoz képest a „teljes mértékben” megfelelő minősítést a szülők 50%-ban jelölték. A „nagy mértékben” megfelelő (3-as) minősítést 56,4% jelölte, azonban ennél a minősítésnél is tapasztalhatunk a peremmegoszlásokban eltéréseket. A szülők 3,4%-a az „egyáltalán nem” megfelelő értékelést adta. Részadatként kevesen jelölték, de e minősítést adók 50%-a „egyáltalán nem” elégedett az iskolával sem.

Az eredményeket figyelembe véve annál elégedettebbek a szülők az iskolával ahol gyermekük tanul, minél inkább elégedettek a tanár-diák kapcsolattal, azonban amennyiben elégedetlenek a tanár-diák kapcsolattal, úgy az iskolával is elégedetlenek. Az elégedettség mutatót ebben az esetben is meghatározza a személyes kapcsolat. Ezért rendkívül fontos, hogy a szülői elégedettség az intézmény tanár-diák viszonylatában is pozitív irányú legyen. Ehhez hozzájárul az is, ha az iskola a szabadidős programok tekintetében biztosítja az életkornak és érdeklődési körnek megfelelő lehetőségeket, továbbá rendezvényekkel, programjaikkal nyitnak a szülők felé.

A változók közötti együttállást igazolják a statisztikai próbák. A mutatók igazolják a kapcsolatok közötti statisztikai összefüggést. A kapcsolat erőssége is igazolt.<sup>85</sup>

Következő összetevőként az iskolai elégedettség és a szülők kapcsolata kerül a vizsgálat fókuszába, mely során az alábbi eredmények kerülnek bemutatásra. Grafikonos ábrázolását lásd 19. ábrán.<sup>86</sup>



19. ábra Az iskolai elégedettség és a szülők kapcsolatának vizsgálata (n=417)  
Saját ábra (2013)

Az iskolai elégedettség és a szülők kapcsolata között lineáris kapcsolat van, a kapcsolat közepesen erős. Az iskolának általában érdeke a szülői elégedettség megszerzése, melynek egyik eszköze lehet, ha a szülők számára gyermekeikkel együtt szervez programokat. Azt feltételezhetjük, hogy a szülők – a pedagógusokról és gyermekeikkel való kapcsolatukról – úgy gondolkodnak, akkor vannak közös nevezőn,

<sup>85</sup> A táblázatot lásd 3. számú melléklet 3/34 besorolása alatt.

<sup>86</sup> A táblázatot lásd 3. számú melléklet 3/35. besorolás alatt.

ha a legfontosabb (közös) érdekük, a gyermek ellátása jó színvonalú. Az iskolai elégedettségét a szülőknek jelentős mértékben befolyásolja a szülőtársaikkal való kapcsolatuk. Az összes válaszadó 50%-a „nagy mértékben” elégedett és 28,3% „teljes mértékben” elégedett. A szülőkkel való elégedettség az iskolai elégedettséget is befolyásolja.

A két változót egymással összevetve – tanár-diák és a szülők kapcsolata – bizonyítást nyert, hogy a kapcsolat rendkívül erős.<sup>87</sup> Ezt támasztja alá a Spearman-féle nonparametrikus korrelációelemzés is.<sup>88</sup> A kutatás szempontjából ez igen fontos adat, mert ez bizonyult a legerősebb kapcsolatnak. Gyermekük fejlődése szempontjából a szülők fontosnak tartják a jó kapcsolat kialakítását a pedagógusok mellett a szülőkkel is. Amennyiben elégedettek a pedagógusokkal, úgy a szülőtársakkal is elégedettek. Itt is kiemelhető a közös programok szervezése, mely minden érintett kapcsolatrendszerének kialakításában, fejlődésében, fejlesztésében meghatározó. A vizsgálati eredmények újra felhívják a figyelmet a személyes kapcsolatok kialakítására, minőségének fontosságára.

#### 4.3.3. Perszonális kapcsolatok a pedagógusok körében

A pedagógusok körében a vizsgálat része a diákokkal és a pedagógusokkal való kapcsolat feltárása. Elsőként az iskolai elégedettség és a tanár-diák kapcsolat összefüggései kerülnek bemutatásra.

A pedagógusok közül, akik „teljes mértékben” elégedettek az iskolájukkal (33,3%), elégedett a tanár-diák kapcsolattal is. Aki „nagy mértékben” elégedett az iskolával, annak 66,9%-a „nagy mértékben” elégedett a tanár-diák kapcsolattal is. Akik „részben” elégedettek az iskolájukkal, azok 33,3% „részben” elégedettek a kapcsolattal is. A peremmegoszlásoktól eltérő megoszlások valószínűsítik a statisztikai összefüggést. A pedagógusok abban az esetben elégedettebbek az iskolával, amennyiben elégedettek a tanár-diák kapcsolattal. Fontos számukra a nevelés-oktatás során a megfelelő légkör, amely többek között ezek mellett a feltételek mellett alakítható ki. Ezt igazolják a statisztikai próbák is.<sup>89</sup>

Következő összetevőként az iskolai elégedettség és a pedagógusokkal való kapcsolat került a vizsgálat fókuszába. A peremmegoszlásból valószínűsíthető a statisztikai összefüggés, melyet a mutatószámok igazoltak.<sup>90</sup>

Az iskolai elégedettség és a kollégák kapcsolata között együttállás mutatható ki, mely során a pedagógusok elégedettségét annál határozottabbnak tekinthetjük, minél jobb a kapcsolatot ápolnak egymással.

---

<sup>87</sup>  $\varphi=1,283$ ,  $V=0,641$

<sup>88</sup> Az együttthatók értéke közepesenél erősebb pozitív összefüggést jelöl ( $r=0,540$ ), 99%-os megbízhatóságú ( $p=0,000$ ) korrelációs együttthatóval.

<sup>89</sup> Táblázatot lásd a 3. számú melléklet 3/36. számú besorolása alatt.

<sup>90</sup> Táblázatot lásd a 3. számú melléklet 3/37. számú besorolása alatt.

A tanár-diák és a pedagógusok kapcsolatának megítélése a pedagógusok válasza alapján a következő. A pedagógusok elégedettségét az intézmény tekintetében jelentősen befolyásolja a tanár-diák és az egymással való kapcsolat. A szülők és a pedagógusok is jelzik válaszaikban az egymással való jó kapcsolat kialakításának szükségességét és meghatározó voltát a nevelés-oktatás folyamatában az iskolai jól-lét viszonyrendszerében. Az intézmény szereplőinek kapcsolata hatással van az elégedettség érzésére mindhárom érintett vonatkozásában: tanulók, szülők, pedagógusok, mely során ismét igazolódik mindhárom szerepkör fontossága, jelentősége.

#### **4.4. Az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel összefüggő összetevők vizsgálata**

##### **4.4.1. Vizsgálat a tanulók körében**

###### **4.4.1.1. A vizsgálat bemutatása**

Ebben a fejezetben az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel összefüggő összetevők kapcsolata kerül a vizsgálat fókuszába. A kérdőív megfogalmazása során fontos szempont volt, hogy a tanulók számára is érthetőek legyenek a kérdések.<sup>91</sup> A kérdéscsoport 22 változóra keresi a választ négy minősítés választási lehetőségével, az „egyáltalán nem” fontostól a „teljes mértékben” fontosig és ennek megfelelően kellett a tanulóknak 1-től 4-ig pontozni. A változók besorolása véletlenszerűen történt. Az intézményi és az összesített válaszok eltérése nem számottevő, ezért az elemzés során nem kerül bemutatásra.<sup>92</sup>

A tanulók válasza a minősítés alapján változatos képet mutatnak, kérdésenként jelentős eltéréseket fedezhetünk fel (lásd 20. ábra). A diagram terjedelme miatt itt a kiugró eredményeket szemléltetem.<sup>93</sup> A „teljes mértékben” fontos (4-es) minősítésből kapta a legmagasabb százalékot a *kitartás* (65,2%), a *problémamegoldás* (62,2%), az *önállóság* (59,9%), a *beszédkészség* (56,7%), a *helyzetfelismerés* (56,4%), *tisztelni másokat* (56,1%), *félreértések tisztázása* (55,5%), *jó teljesítmény* (55,3%), a *koncentráció* (53,4%), a *bátorság* (53,3%), a *kifejezőkészség* (51,8%), *segítés másokon* (49,3%), *önismeret* (48,9%) és az *együttműködés* (46,6%). Ezt az értékelést főként azok a változók kapták, amelyek az iskola mindennapi életébe történő minél zökkenőmentesebb létet feltételezi, melyek főként az együttélési kulcskompetencia alapképességei közé sorolhatóak. A „nagy mértékben” fontos (3-as) jelölésből kapta a

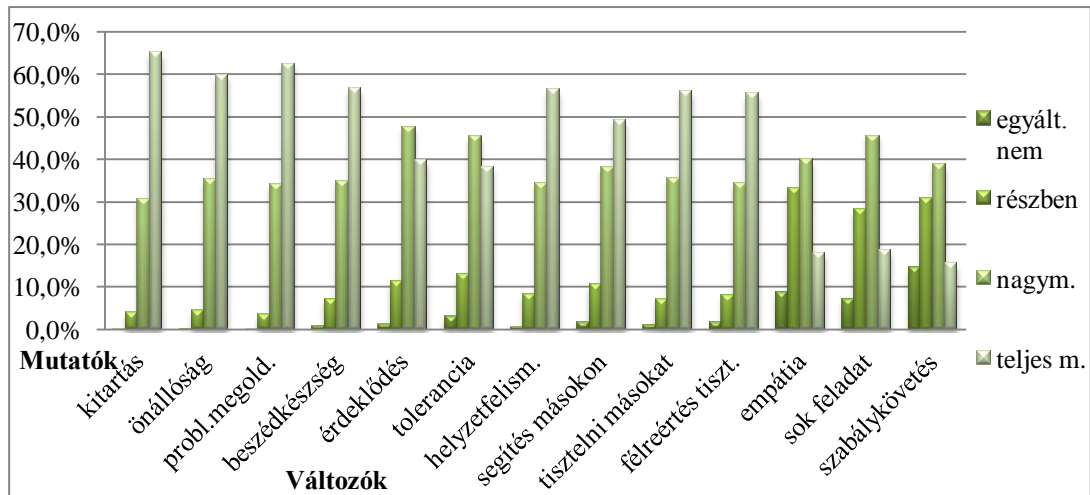
<sup>91</sup> A tanulói kérdőívben az eredeti megfogalmazás található, a grafikonban a hely szűke miatt a rövid elnevezés.

<sup>92</sup> Az intézményenkénti kimutatás táblázatát lásd: 3. számú melléklet 3/38. számú besorolás.

<sup>93</sup> A teljes grafikont lásd a 3. számú melléklet 3/39. besorolás alatt.

legmagasabb százalékot az *érdeklődés* (47,7%), *sok feladatot ellátni* (45,7%), a *tolerancia* (45,4%), a *nyitottság* (45,2%), az *ötletgazdagság* (41,9%), az *empátia* (40,1%), a *szabálykövetés* (38,8%), valamint a *napirend szerint élni* (34,3%). Ezeket az elemeket főként a proszociális kulcskompetencia alapképességei között találjuk.

Figyelemre méltó, hogy az „egyáltalán nem” fontos (1-es) minősítésből is magas százalékot kapott négy területen: a *napirend szerint élni* (19,2%), a *szabálykövetés* (14,6%), az *empátia* (8,8%) és a *sok feladat ellátása* (7,3%). Nagyon markánsan jelenik meg a *napirend* és a *szabálykövetés* „egyáltalán nem” fontos megközelítése.<sup>94</sup>



20. ábra Mennyire tartod fontosnak magad számára –grafikon részlet (n=683)  
Saját ábra (2013)

Az iskolával való elégedettség és a változók elemzése során szignifikáns összefüggések kerültek feltárássra.<sup>95</sup> Gyenge pozitív irányú kapcsolatot és szignifikáns összefüggést mutat a *problémamegoldás* az *empátiával* és a *sok feladat megoldással*. Ilyen együttállást tapasztalunk a *koncentráció* és a *beszéd-készség*, a *napirend*, az *empátia* és a *szabálykövetés* között. A *bátorság* szintén gyenge, pozitív irányú szignifikáns összefüggést mutat az *önismerettel*, a *mások megismerésével*, a *segítségadással*, a *tiszteletadással*, a *félreértések tisztázásával*, a *napirenddel* és a *szabálykövetéssel*.

Közepes, pozitív irányú szignifikáns kapcsolatot is találunk a korrelációs mátrixban. Az alábbiakban bemutatásra kerülnek azok a változók, amelyeknél 99%-os megbízhatóságú korrelációs együtthatóval igazolható a kapcsolat: *kitartás*, *nyitottság*, *koncentráció*, *beszéd-készség*, *bátorság*, *kifejező-készség*, *érdeklődés*, *ötletgazdagság*, *jó teljesítmény*, *önismeret*, *tolerancia*, *együttműködés*, *segítségadás*, *tiszteletadás*, *félreértések tisztázása*, *empátia*, *sok feladat*.

<sup>94</sup> Ennek vizsgálatát nagyobb populáció tekintetében is meg kellene nézni, mert választ kaphatunk arra vonatkozóan, hogy milyen méretekben jelenik meg társadalmi szinten.

<sup>95</sup> A Spearman-féle nonparametrikus korrelációs táblázatot mérete miatt lásd, melléklet 3/61. besorolás alatt.

A *problémamegoldás* a tanulóknál közepesen erős pozitív lineáris kapcsolatot mutat a *kitartással*, az *önállósággal* és a *koncentrációval*. A tanulók problémamegoldását jelentős mértékben befolyásolja a kitartásuk, az önállóságuk és a koncentrációjuk.

Szintén közepesen erős pozitív lineáris kapcsolat mutatható ki a *segítségnyújtás* és a *mások tisztelete*, a *tolerancia* és a *feladatok ellátása* között. Az adatokból kitűnik, hogy a tanulók segítségnyújtását jelentősen meghatározza mások tisztelete, tehát annál inkább segítségnyújtók, minél inkább tisztelnek másokat és minél toleránsabbak.

A *tolerancia* és a *sok munka vállalása* közötti összefüggés arra következtet, hogy annál toleránsabbak társaik és a felnőttek felé, minél több feladatot vállalnak.

Ezen mutatók és tapasztalatok tükrében kijelölhetők azok az iskolai feladatok és elvárások, amelyekkel segíteni lehet a tanulókat annak érdekében, hogy perszonális kapcsolataik által a szociális kompetenciával összefüggő attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel kapcsolatos összetevők biztosítsák személyiség-fejlődésüket és társadalmi beilleszkedésüket.

Az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával összefüggő változók között kétharmaduknál igazolható a szignifikáns összefüggés.<sup>96</sup> Ezek a következők: *kitartás, önállóság, nyitottság, koncentráció, kifejezőkészség, jó teljesítmény, önismeret, tolerancia, együttműködés, helyzetfelismerés, segítség másokon, tisztelni másokat, empátia, sok feladat, szabálykövetés*. Ezek az összetevők olyan elemeket tartalmaznak, amelyek Nagy (2010) felosztása szerint a szociális kulcskompetenciákon belül proszociális, szociális kommunikatív, együttélési és érdekérvényesítő alapfunkciókat és alapmotívumokat is tartalmaznak.

Hét összetevő esetében azonban nem igazolható szignifikáns összefüggés, ezek a következők: *problémamegoldás, beszéd-készség, bátorság, érdeklődés, ötletgazdagság, félreértés tisztázása és napirend szerint élni*.

#### **4.4.1.2. A vizsgálat faktorelemzése**

Az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával összefüggő attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel kapcsolatos összetevőket faktorelemzésnek is alávettem, de előtte vizsgálat tárgyát képezte, hogy alkalmazható-e ez a vizsgáló eljárás. Az alkalmazhatóságot bizonyítja az anti-image korrelációs mátrix MSA értékei, valamint a KMO-érték és a Bartlett-teszt.<sup>97</sup>

A faktorok számának meghatározásához a varianciahányad-módszer és a Scree-teszt került alkalmazásra. A döntés a hat faktoros megoldás mellett szólt, mert a faktorszámok növelése sem elméleti, sem gyakorlati szempontból nem bizonyult relevánsnak.

<sup>96</sup> A statisztikai mutatókat lásd a melléklet 3/40. besorolás alatt.

<sup>97</sup> KMO=0,915; Bartlett-teszt:  $\chi^2=4394,566$  szf=231 p=0,000

A faktorelemzés adatai alapján az alábbi következtetések vonhatók le.<sup>98</sup> A varianciahányad elemzés a faktorokat a magyarázott variancia nagyságának sorrendjében mutatja. Elsőként a legnagyobb sajátértékkel magyarázott varianciával rendelkező faktor jelenik meg (2,922/13,284%), majd ezt követi a többi csökkenő sorrendben (a második: 2,405/10,933%; a harmadik: 2,347/10,667%, a negyedik: 2,254/10,245%; az ötödik: 1,517/6,897%; a hatodik: 1,286/5,848%).

Az első, a második és az ötödik faktor teljesen elkülönülten jelenik meg, míg a harmadikban és negyedikben keveredés figyelhető meg. A hatodik faktor egy elemből áll. Ezek alapján az első faktorba hat, a másodikba és a harmadikba négy, a negyedikbe öt, az ötödikbe kettő és a hatodikba egy változó tartozik. Az első faktor a legfontosabb, a variancia 13,287%-át magyarázza, a második a 10,933%; a harmadik a 10,667%; a negyedik a 10,245%, az ötödik a 6,897%; a hatodik az 5,848 százalékát.

A rotált faktorsúlymátrix adataiból arra következtethetünk, hogy a faktorsúlyok statisztikailag szignifikánsak. Ezt támasztja alá a minta elemszáma is (n=683).

A faktorok elnevezése során fontos szempont volt, hogy a névben benne legyen a változók tartalma és jelentése, ugyanakkor nagyobb hangsúlyt kapjanak azok a változók, amelyek faktorsúlya magasabb. Ezeket figyelembe véve a faktorok elnevezése a következő:

1. önkifejezés
  - *önállóság*
  - *kitartás*
  - *problémamegoldás*
  - *koncentráció*
  - *beszédkészség*
  - *kifejezőkészség*
2. alkalmazkodás
  - *szabálykövetés*
  - *napirend szerint élni*
  - *sok feladatot ellátni*
  - *mások helyzetébe beleélni magam*
3. törekvés az újra
  - *ötletgazdagság*
  - *bátorság*
  - *érdeklődés*
  - *helyzetfelismerés*
4. együttműködés
  - *tolerancia*
  - *együtt tevékenykedés*
  - *segíteni, aki rászorul*

---

<sup>98</sup> Az ide vonatkozó táblázatot lásd a 3. számú melléklet 3/41. besorolása alatt

- *nyitottság*
  - *önismeret*
5. kapcsolat fenntartása
- *félreértés tisztázás*
  - *tisztelni másokat*
6. teljesítés
- *jó teljesítmény*

A hat faktor faktorsúlyának átlaga a következőként alakult: 1. faktor; önkifejezés (0,61); 2. faktor; alkalmazkodás (0,70); 3. faktor: leleményesség (0,60); 4. faktor: együttműködés (0,56); 5. faktor: kapcsolat fenntartása (0,65); hatodik faktor: teljesítmény (0,66). Az összesített faktorsúly átlag a tanulóknál a változók tekintetében: 0,65.

A faktorsúlyok nagyságát tekintve a 2-es faktor magyarázza a legnagyobb részt a változók szórásában (*szabálykövetés, napirend, sok feladat, empátia*). Nem számottevően, de alacsonyabb, tehát hasonlóan jelentős részt magyaráz az 5-ös faktor (*félreértés tisztázása, mások tisztelete*) változói. Bár az első faktor a variancia 13,287%-át magyarázza, faktorsúlyának átlaga mégis a „középmezőnyben van” a faktorok között. Ennek értelmében ez a faktorsúly közepes részt fog magyarázni a változók szórásában (*önállóság, kitartás, problémamegoldás, koncentráció, beszédképesség, kifejezőképesség*).

Legjelentősebb a 2-es faktor: alkalmazkodás elnevezéssel, majd a 6-os faktor: teljesítmény, az 5-ös faktor: kapcsolat fenntartása, az 1-es faktor: önkifejezés, a 3-as faktor: érdeklődés és a 4-es faktor: együttműködés. A kutatás szempontjából a faktorsúlyok igen jelentősek, mert a vizsgált változók a szociális kompetencia folyamatában rendkívül meghatározóak. A tanulóknál azok jelennek meg legerősebben, amelyek az iskolai élet klasszikus pedagógiai „elvárásainak” felelnek meg, például szabálykövetés, napirend. Azonban a Nagy József által meghatározott szociális, perszonális és kognitív kulcskompetenciák alapfunkciói, alapmotívumai is megjelennek, de viszonylag alacsony faktorsúllyal például: helyzetfelismerés, önismeret, kifejezőképesség. Ezek alapján meghatározható az iskola feladata, melyek azok a területek, amelyek fejlesztését az iskolának meg kell erősítenie.

#### **4.4.2. Vizsgálat a szülők körében**

##### **4.4.2.1. A vizsgálat bemutatása**

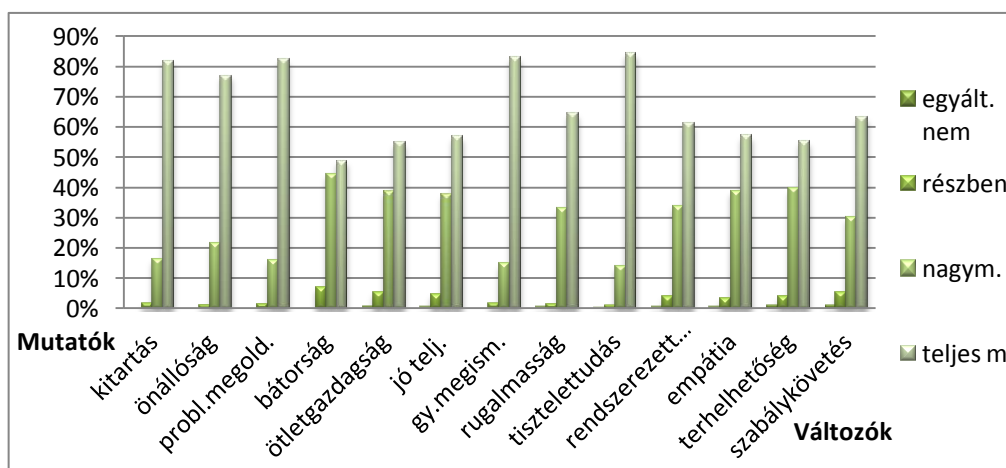
A kérdéscsoportot a 22 változóval a szülők körében is vizsgálat tárgyát képezte, amelyek a szülők szemszögéből kerültek megfogalmazásra. A szülőknek szintén 1-től 4-ig kellett pontozni a lehetőségeket.

Az intézményi és az összesített eredmények között nincs számottevő eltérés, azonban meg kell jegyezni, hogy egy intézmény tekintetében többször jelölték a szülők a „nagyértékben” fontos minősítést („Szt. O.” iskola) olyan esetben, amikor a többi



intézmény szülői a „teljes mértékben” fontos jelölést adták például: *nyitottság, bátorság, kreativitás, rugalmasság, rendszerezettség, empátia*.<sup>99</sup>

A diagram részlet kiegyenlített képet mutat (21. ábra).<sup>100</sup> Összességében minden kérdésre legnagyobb arányban a „teljes mértékben” fontos választ adták a szülők. Nyolcvan százalék feletti minősítést kapott a *tiszteletadás* (84,4%), a *gyermek megismerése* (83,2%), a *problémamegoldás* (82,5%) és a *kitartás* (81,8%).<sup>101</sup> Hetven százalék feletti értéket kapott az *önállóság* (77%), a *koncentráció* és a *konfliktuskezelés* (75,1%), a *segítőkézség* (72,7%), az *együttműködés*, a *beszédkészség* (72,4%), a *tolerancia* (71,2%), valamint a *kifejezőkézség* (70,3%). Hatvan százalék feletti az *érdeklődés* (67,4%), a *rugalmasság* (64,5%), a *nyitottság* (63,5%), a *szabálykövetés* (63,3%) és a *rendszerezettség* (61,4%). Hatvan és ötven százalék között van az *empátia* (57,1%), a *jó teljesítmény* (56,8%), a *terhelhetőség* (55,4%) és az *ötletgazdagság* (54,9%). A legalacsonyabb minősítést a *bátorság* kapta (48,7%). A „részben” fontos minősítés a változók tekintetében tíz százalék alatti értékeket kapott, míg az „egyáltalán nem” fontos nem kapott jelölést vagy csupán egy százalék alatti. A szülők válaszaik igazolják, hogy számukra minden fontos, ami gyermekük fejlődését, értékét befolyásolja.



21. ábra Mennyire tartja fontosnak gyermeke számára a következőket – grafikon részlet (n=417) Saját ábra

A szülők válaszaik közül a legmagasabb százalékot kapta és ez által számukra a legfontosabb: a *tiszteletadás* (84,4%). Ez természetesnek tűnik a szülők részéről, mert gyermekeiktől elvárják önmaguk és mások irányában, de nemcsak a gyermekkorban, hanem a későbbiekben is. Jelentősnek ítélik *gyermekük megismerését* (83,2%), ami nemcsak az iskolai jól-létre van rendkívül nagy hatással, hanem az élet további szakaszaira is például a pályaválasztásra. További attitűdök és tulajdonságok kaptak magas arányt, amelyek a szocializáció folyamatában fontos összetevőként jelenik meg,

<sup>99</sup> Az intézményi felosztást lásd a 3. számú melléklet 3/42. besorolás alatt.

<sup>100</sup> A teljes grafikont lásd a 3. számú melléklet 3/43. besorolása alatt.

<sup>101</sup> A tanulók körében ötven és hatvan százalék körüliek voltak ezek az értékek, náluk jobban megoszlott a „nagy mértékben” fontos és a „teljes mértékben” fontos válaszok aránya.

azonban a *nyitottságot* a szülők alig 60% felett jelölték. Az *empátia* szintén rendkívül alacsony, amely a pozitív társadalmi érintkezés nélkülözhetetlen eleme.

Az eredmények tükrében az iskola szerepe a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel összefüggő összetevők tekintetében is pontosan meghatározható a szülők tekintetében is. A tanórán kívüli közös programokon való részvétel, majd annak igényként való megjelenése minőségi változást eredményezhet, mely társadalmi szinten is pozitív hatást indukál.

Az iskolával való elégedettség és az összetevők kapcsolata által a szülők körében az alábbi statisztikai összefüggések kerültek feltárára.

A Spearman-féle nonparametrikus korrelációs számítással több változó esetében szignifikáns összefüggés mutatható ki.<sup>102</sup> Az „*r*” értéke szignifikánsan, statisztikai módon, 99%-os megbízhatóságú korrelációs együtthatóval igazolható. Rendkívüli, hogy nincs gyenge pozitív irányú kapcsolat, hanem az összes kapcsolat közepesen erős.

A szülők véleménye szerint a gyermek *önállóságát* nagymértékben befolyásolja a *nyitottság*, a *problémamegoldás*, a *beszédkészség*, a *kifejezőkészség* és a *kitartás*. *Problémamegoldásuk* annál jobb, minél *nyitottabbak*, *kitartóbbak* és jobb *koncentrációval* rendelkeznek.

A gyermek *érdeklődése* annál intenzívebb, minél jobb a *kifejezőkészsége*, a *rendszerzettsége*, a *terhelhetősége*, a *rugalmassága*, a *kreativitása*.

A *toleranciája* akkor megfelelő a gyermeknek, ha jó a *konfliktuskezelése*, a *segítőkézsége*, az *empátiája*, az *együtműködése*.

A gyermek akkor *működik együtt*, ha *segítőkész*, *toleráns* és *rugalmas*.

Az iskolai elégedettség és a változók kapcsolatának vizsgálata során a teljes megoszlást figyelembe véve erősen eltérő adatok is megjelennek az intézményi megoszlásban. Ez statisztikai összefüggést feltételez.<sup>103</sup>

A változó és az iskolai elégedettség közötti kapcsolatok statisztikai módon igazolható szignifikáns összefüggést mutatnak a következők tekintetében: *kitartás*, *önállóság*, *problémamegoldás*, *koncentráció*, *beszédkészség*, *érdeklődés*, *kreativitás*, *jó teljesítmény*, *gyermek megismerése*, *tolerancia*, *segítőkézség*, *tisztelni másokat*, *empátia*, *terhelhetőség*, *szabálykövetés*.

A kapcsolatok között hétnél nem igazolható szignifikáns összefüggés, ezek a *nyitottság*, *bátorság*, *kifejezőkészség*, *együtműködés*, *helyzetfelismerés*, *konfliktuskezelés* és *rendszerzettség*. Ebből a *bátorság* és a *rendszerzettség (napirend)* nem igazolt szignifikanciát a tanulóknál sem.

A vizsgálati adatok tükrében megállapítható, hogy a szülők akkor elégedettek az iskolával, ha minél jobban teljesítenek gyermekeik, illetve minél segítőkészebbek. Ez a

---

<sup>102</sup> A Spearman féle nonparametrikus korrelációs táblázatot a mérete miatt lásd 3/62. besorolás alatt

<sup>103</sup> Összesített táblázat, statisztikai mutatók, lásd 3. számú melléklet 3/44. besorolása alatt.

szemléletmód még a poroszos hagyományokra emlékeztet. Szükséges, hogy a modern pedagógiai szemlélet – a Nagy József által említett új pedagógiai kultúra – az intézményekkel való elvárások kapcsán a szülők körében is jobban elterjedjen.

#### 4.4.2.2. A vizsgálat faktorelemzése

Az iskolai elégedettség a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűdök, tulajdonságok és az iskolai léttel összefüggő összetevők faktorelemzését is elkészítettem, ennek kivitelezhetőségét az anti-image korrelációs mátrix MSA értéke, valamint a KMO-érték és a Bartlett-teszt is igazolja.<sup>104</sup>

A faktorok számának meghatározásához a Kaiser-kritérium, a varianciahányad-módszer és a Scree-teszt került alkalmazásra. A hat faktor sajátértéke faktoronként legalább egy, összesített varianciája 67,317%, amely teljes mértékben megfelel a minimális 60%-os varianciahányad-kritériumnak.

Az alábbiakban összefoglalom a faktorelemzés adatait. A varianciahányad elemzés a faktorokat a magyarázott variancia nagyságának sorrendjében mutatja. Elsőként a legnagyobb sajátértékkel magyarázott varianciával rendelkező faktor jelenik meg (3,437/15,624%), majd ezt követi a többi csökkenő sorrendben. A második: 2,771/12,594%; a harmadik: 2,729/12,405%, a negyedik: 2,125/9,657%; az ötödik: 1,978/8,993% és a hatodik: 1,770/8,044%.<sup>105</sup>

A faktorok mindegyikében felcserélődtek a változók, enyhe, illetve erőteljesebb keveredés figyelhető meg. Az első faktorba hét változó (*tolerancia, elfogadás; együttműködés; empátia; rugalmasság; segítőkészség; gyermeke megismerése; konfliktuskezelés*). A másodikba három változó (*kitartás; problémamegoldás; koncentráció*), a negyedikbe (*szabálykövetés, tisztelet; rendszerezettség*) és a hatodikba (*nyitottság; bátorság; önállóság*) szintén három változó. A harmadikba négy (*kreativitás; kifejezőkészség; érdeklődés; beszédkészség*) és az ötödikbe két változó (*jó teljesítmény; terhelhetőség*) került. Az első faktor a legfontosabb, a variancia 15,624%-át magyarázza, a második és harmadik közel azonos, 12,594% illetve 12,405%-ot magyaráz, a negyedik 9,657%-ot, az ötödik 8,993%-ot, míg a hatodik 8,044%-ot.

A rotált faktorsúlymátrix adatai azt támasztják alá, hogy a faktorsúlyok statisztikailag szignifikánsak. Ezt igazolja a minta elemszáma is (n=417).<sup>106</sup>

A faktorok névében megjelenik a változók tartalma és jelentése, ugyanakkor nagyobb hangsúlyt kapnak azok a változók, amelyek faktorsúlya magasabb. Ezeket figyelembe véve a faktorok elnevezése a következő:

<sup>104</sup> Megfelelőnek tekinthető az MSA érték=0,914 és 0,962 között; KMO=0,938; Bartlett-próba ( $\chi^2=4626,513$ ); szf=231, p=0,000)

<sup>105</sup> Faktorsúly mátrix varimax rotációval lásd a 3. számú melléklet 3/44. besorolása alatt.

<sup>106</sup> Ahhoz, hogy a faktorsúlyokat statisztikailag szignifikánsnak tekinthessük, a minta elemszámot is figyelembe kell venni. (Sajtos-Mitev 2007:268)

1. együttműködés
  - *tolerancia, elfogadás*
  - *együttműködés*
  - *empátia*
  - *rugalmasság*
  - *segítőkézség*
  - *gyermek megismerése*
  - *konfliktuskezelés*
2. önkifejezés
  - *kitartás*
  - *problémamegoldás*
  - *koncentráció*
3. törekvés az újra
  - *kreativitás*
  - *kifejezőkézség*
  - *érdeklődés*
  - *beszédkézség*
4. alkalmazkodás
  - *szabálykövetés*
  - *tisztelet*
  - *rendszerzettség*
5. teljesítés
  - *teljesítmény*
  - *terhelhetőség*
6. önbizalom
  - *nyitottság*
  - *bátorság*
  - *önállóság*

A hat faktor faktorsúlyának átlaga a következő: 1. faktor elnevezése: együttműködés (0,61); 2. faktor: önkifejezés (0,70); 3. faktor: törekvés az újra (0,60); 4. faktor: alkalmazkodás (0,66); 5. faktor: teljesítés (0,78); hatodik faktor: önbizalom (0,62). Az összesített faktorsúly átlag a szülőknél a változók tekintetében: 0,63.

A faktorsúlyok nagyságát tekintve az 5-ös faktor magyarázza a legnagyobb részt a változók szórásában (*teljesítmény, terhelhetőség*). Alacsonyabb a 2-es faktor (*kitartás, problémamegoldás, koncentráció*) változóinak faktorsúlya, de ez is jelentős részt magyaráz.

Kissé alacsonyabb a 4. faktor (*szabálykövetés, tisztelet, rendszerzettség*), de szintén jelentős részt magyaráz. Hasonló a faktorsúlya és hasonló részt magyaráz a 6-os, az 1-es és a 3-as faktorok faktorsúlya. Bár az első faktor a variancia 13,287%-át magyarázza, faktorsúlyának átlaga mégis az utolsó előtti a faktorok között. Ennek

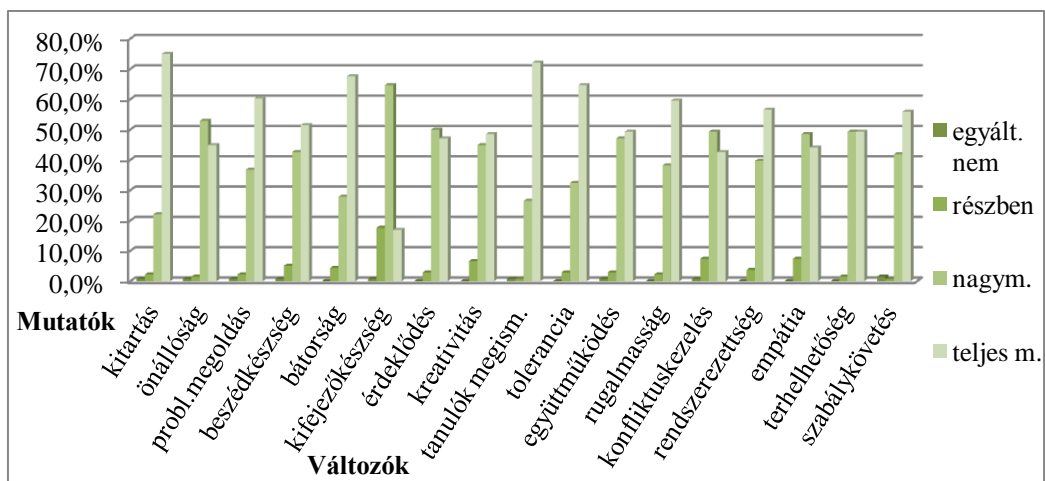
értelmében ez a faktorsúly kevesebb részt magyaráz a változók szórásában (*tolerancia, együttműködés, empátia, rugalmasság, segítőkészség, gyermek megismerése, konfliktuskezelés*).

Legjelentősebb részt az 5-ös faktor (*teljesítmény, terhelhetőség*) magyaráz, mely azt bizonyítja, hogy a szülők számára az iskolában nyújtott teljesítmény a legjelentősebb mutató minden más attitűd és tulajdonság közül. A faktorelemzés az előzőekben megállapított értelmezést is alátámasztja, mely szerint a szülők iskolai elégedettségét az iskolai teljesítmény jelentősen meghatározza. Az értekezés szempontjából ez fontos megállapítás.

#### 4.4.3. Vizsgálat a pedagógusok körében

##### 4.4.3.1. A vizsgálat bemutatása

A 22 összetevőből álló kérdéscsoport a pedagógusok körében is a vizsgálat tárgya. Intézményi és összesített viszonylatban is kérdésenként jelentős eltérések mutatkoznak.<sup>107</sup> Grafikonos ábrázolás részletezését lásd 22. ábrán.<sup>108</sup>



22. ábra Mennyire tartja fontosnak a tanulók szempontjából a következőket – grafikon részlet (n=136) Saját ábra (2013)

Hetven százalék feletti értéket és a „teljes mértékben” fontos minősítés megjelölését kapták az alábbi változók: *kitartás* (75%), a *tanulók megismerése* (72,1%) és a *segítőkészség* (71,3%). Ezt a minősítést, de alacsonyabb százalékot: a *jó teljesítmény* (68,4%), a *bátorság* (67,6%) a *tiszteletadás* (66,9%), a *koncentráció* (66,2%), a *tolerancia* (64,7%), a *problémamegoldás* (60,3%). Szintén a „teljes mértékben” fontos minősítést kapta, de alacsonyabb százalékot: a *rugalmasság* (59,6%), a *rendszerezettség* (56,6%), a *szabálykövetés* (55,9%) és a *beszédkészség* (51,5%). Nem

<sup>107</sup> A kérdéscsoport intézményenkénti bontását lásd a 3/46 és 3/48. számú besorolás alatt. Nem térek ki részletesen ennek elemzésére, mert értekezésem célja nem egy intézmény, hanem adott populáció véleményének megismerése bizonyos kérdések közötti kapcsolatok feltárásával.

<sup>108</sup> A teljes grafikont lásd a 3. számú melléklet 3/47. besorolása alatt.

éri el az ötven százalékot, de „teljes mértékben” fontos minősítésű: a *terhelhetőség* és *együtműködés* (49,3%), valamint a *kreativitás* és a *nyitottság* (48,5%). Figyelemre méltó, hogy a *kifejezőkészség* kapta a legalacsonyabb százalékot (17,6%) a „teljes mértékben” fontos megjelölésből. Ez a készség az iskolai életben rendkívül meghatározó, amely nagymértékben befolyásolja a tanuló iskolai pályafutását, iskolai életét és jövőjére vonatkozóan a többdimenziós társadalomba való beilleszkedését.

A „nagymértékben” fontos (3-as) minősítésből kapta a legmagasabb százalékot a *kifejezőkészség* (64,7%), az *érdeklődés* (50%), a *konfliktuskezelés*, a *terhelhetőség* (49,3%), valamint az *empátia* (48,5%).

Az iskolával való elégedettség és a szociális kompetenciával összefüggő attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel összefüggő összetevők elemzése során a következő statisztikai összefüggések kerültek feltárára.

A Spearman-féle nonparametrikus korrelációs számítással több változó esetében is szignifikáns összefüggés mutatható ki.<sup>109</sup>

A következőkben azok a kapcsolatok kerülnek bemutatásra, amelyek értéke magas. A pedagógusok úgy látják, hogy annál *nyitottabbak* a tanulók, minél *önállóbbak*, mind *jobb* a *problémamegoldásuk* és minél *bátrabbak*. Akkor tekintik jónak a tanulók *kifejezőkészségét*, ha megfelelő a *kreativitásuk*, az *érdeklődésük* és a *bátorságuk*. Ez az érték már igen erős pozitív irányú kapcsolatot takar. Úgy vélik a pedagógusok, a tanulók *toleranciája* akkor megfelelő, ha *együtműködőek*, *rugalmasak*, *segítőkések*, *tisztelettudók* és jó a *konfliktusmegoldó képességük*. A tanulók *empatikus készségének* minőségét meghatározza az *önállóság* és a *kreativitás*.

Az iskolai elégedettség és a változók kapcsolatának vizsgálata során a teljes megoszlást figyelembe véve az intézményi megoszlásban erősen eltérő adatok is megjelennek. Ez feltételezi a statisztikai összefüggést, melyet az elemzés igazol.<sup>110</sup>

A pedagógusok válaszai alapján az iskolai elégedettség és a változók közötti kapcsolatokban hat esetben mutatható ki statisztikailag igazolható szignifikáns összefüggés, ezek a következők: *önállóság*, *nyitottság*, *beszédkészség*, *bátorság*, *kifejezőkészség* és *kreativitás*. Ez főként olyan attitűd és tulajdonság, amely a tanulók kontaktuskezelő képességét nagymértékben meghatározza.

Összességében megállapítható, hogy a pedagógusok annál elégedettebbek az iskolával, minél jobban teljesítenek a tanulók, minél *önállóbbak*, *nyitottabbak*, *bátrabbak*, minél jobban ki tudják fejezni gondolataikat és minél *kreatívabbak*. A pedagógusok elvárják a tanulók *önállóságát*, *nyitottságát*, *kreativitását*, *jó kommunikációs készségét*, *jó teljesítményét*. Nagy figyelmet kell fordítaniuk a tanórák

---

<sup>109</sup> A Spearman féle nonparametrikus korrelációs táblázatot a mérete miatt lásd 3. számú melléklet 3/63. besorolás alatt.

<sup>110</sup> A Khi-négyzet próba, a Phi és Cremer's V értékeket lásd a 3. számú melléklet 3/48. besorolás alatt.

felépítésére, mellyel a lehetőséget biztosítaniuk kell. Mindezt elősegíti a kooperatív tanulási technika, a projekt módszer, a divergens gondolkodás fejlesztése.

#### 4.4.3.2. A vizsgálat faktorelemzése

Az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával összefüggő attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel összefüggő összetevők faktorelemzésének alkalmazhatóságát az anti-image korrelációs mátrix MSA értékei, a KMO érték és a Bartlett-teszt is igazolja.<sup>111</sup>

A faktorok számának meghatározásához a Kaiser-kritérium, a varianciahányad-módszer és a Scree-teszt került alkalmazásra. Ez alapján a hat faktor sajátértéke faktoronként legalább egy, összesített varianciája 70,043%, amely megfelel a 60%-os varianciahányad-kritériumnak.

Az alábbiakban összefoglalom a faktorelemzés adatait. A varianciahányad elemzés a faktorokat a magyarázott variancia nagyságának sorrendjében mutatja. Elsőként a legnagyobb sajátértékkel magyarázott varianciával rendelkező faktor jelenik meg (2,848/12,946%), majd ezt követi a második 2,839/12,904%, a harmadik 2,554/11,608%, a negyedik 2,457/11,168%, az ötödik 2,424/11,018% és a hatodik 2.288/10,399%.

A faktorok mindegyikében felcserélődtek a változók. Enyhe, illetve erőteljesebb keveredés figyelhető meg, Az első és a második faktorba öt, harmadikba és az ötödikbe három, a negyedikbe négy és a hatodikba kettő változó került. Az első és a második faktor közel azonos, a variancia közel 13%-át magyarázza. A harmadik, negyedik és ötödik 11% feletti részt, míg a hatodik 10,399%-ot.<sup>112</sup>

A rotált faktorsúlymátrix adatai alátámasztják a faktorsúlyok statisztikai szignifikanciáját.

A faktorok elnevezése során azok a szempontok jelentek meg, amelyek a tanulóknál és a szülőknél jelentettek prioritást. Ezeket figyelembe véve a faktorok elnevezése a következő:

1. alkalmazkodás
  - *jó teljesítmény*
  - *rugalmasság*
  - *tisztelet*
  - *konfliktuskezelés*
  - *szabálykövetés*
2. önkifejezés
  - *kitartás*
  - *önállóság*
  - *nyitottság*

---

<sup>111</sup> Megfelelőnek tekinthető a MSA érték=0,817 és 0,951 közötti; KMO=0,885; Bartlett-teszt: ( $\chi^2=1653,910$ ); szf=231, p=0,000).

<sup>112</sup> Faktorsúly táblázatot lásd a 3. számú melléklet 3/49. besorolása alatt.

- *problémamegoldás*
- *beszédkésztség*
- 3. törekvés az újra
  - *kreativitás*
  - *empátia*
  - *terhelhetőség*
- 4. együttműködés
  - *tanulók megismerése*
  - *tolerancia*
  - *együttműködés*
  - *rendszerzettség*
- 5. önbizalom
  - *bátorság*
  - *kifejezőkészség*
  - *érdeklődés*
- 6. koncentráció
  - *koncentráció*
  - *segítőkézség*

A hat faktor faktorsúlyának átlaga a következő: 1. faktor elnevezése: alkalmazkodás (0,60); 2. faktor: önkifejezés (0,62); 3. faktor: törekvés az újra (0,76); 4. faktor: együttműködés (0,63); 5. faktor: önbizalom (0,74); 6. faktor: koncentráció (0,65). Az összesített faktorsúly átlag a szülőknél a fogalmak és tulajdonságok tekintetében: 0,66.

A faktorsúlyok nagyságát tekintve a 3-as faktor (*kreativitás, empátia, terhelhetőség*) magyarázza a legnagyobb részt a változók szórásában. Nem számottevően, de alacsonyabb az 5-ös faktor (*bátorság, kifejezőkészség, érdeklődés*). A 4-es (*tanulók megismerése, tolerancia, együttműködés, rendszerzettség*) és a 6-os (*koncentráció, segítőkézség*) faktor azonos részt magyaráz. A 2-es faktor (*kitartás, önállóság, nyitottság, problémamegoldás, beszédkésztség*) változóinak faktorsúlya kevesebb részt magyaráz, míg a legalacsonyabb faktorsúly az 1-es faktoré (*jó teljesítmény, rugalmasság, tisztelet, konfliktuskezelés, szabálykövetés*).

Az első faktor a variancia 12,946%-át magyarázza, faktorsúlyának átlaga mégis az utolsó a faktorok között. Ennek értelmében ez a faktorsúly magyarázza a változók szórásában a legkevesebb részt.

A legjelentősebb részt a 3-as faktor elemei a kreativitás, az empátia és a terhelhetőség, vagyis a törekvés az újra, valamint az 5-ös faktor elemei a bátorság, a kifejezőkészség és az érdeklődés adja. A vizsgálatban résztvevő pedagógusok válaszai alapján ezek a változók magyarázzák a legnagyobb részt az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával összefüggő attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel összefüggő összetevők tekintetében.



#### 4.4.4. Vizsgálat összevetése (tanulók, szülők, pedagógusok)

##### 4.4.4.1. A változók összevetése

Az alábbiakban bemutatom, hogy mely változók esetében találunk egybeesést az értékelés során a tanulók, a szülők és a pedagógusok válaszai alapján.<sup>113</sup> A kérdéscsoportban 21 kérdésnél lehetséges az összehasonlítás, mert az önismeret (tanulóknál) és a gyermek/tanuló megismerése (szülőknél, pedagógusoknál) nem ugyan azt a területet tárja fel.

A válaszadók mindegyik csoportja „teljes mértékben” fontosnak tartja az alábbiakat: *kitartás, problémamegoldás, koncentráció, beszédkészség, bátorság, jó teljesítmény, együttműködés, rugalmasság, segítőkészség és tisztelet*. Ezek közül valamennyi szükséges a társadalmi beilleszkedés zavartalanságához.

A tanulók és a szülők válaszai közül nem mutattak azonosságot az alábbiak: *nyitottság, érdeklődés, tolerancia, rendszerezettség, empátia, terhelhetőség és szabálykövetés*. A tanulók „nagy mértékben” tartják fontosnak a *nyitottságot*, az *empátiát* és az *érdeklődést*. Ezen tulajdonságok lényeges jellemzői a perszónális kapcsolatokért „felelős” személyiségjegyeknek. Ugyancsak „nagy mértékben” fontos számukra a *rendszerezettség*, a *terhelhetőség* és a *szabálykövetés*. E tulajdonságok hiánya a társadalmi beilleszkedés során eredményez nehézséget.

A szülők és a pedagógusok körében több válasz minősítése egyezett, mint a tanulók és a szülők körében. Öt változó tekintetében adtak különböző minősítést. Ezek a következők: *önállóság, kifejezőkészség, érdeklődés, konfliktuskezelés, empátia*. Érdekes, hogy azon tulajdonságok kerültek a „nagy mértékben” fontos kategóriába a pedagógusok minősítése során, amelyek az autonómia szempontjából jelentősek például: *önállóság, érdeklődés, konfliktuskezelés*.

##### 4.4.4.2. A faktorelemzés összevetése

Az alábbiakban a faktorok és az összetevők a tanulók, a szülők és a pedagógusok vonatkozásában kerülnek összefoglalásra.

A faktorok elnevezése és változóinak besorolása enyhe keveredést mutat, de összességében megállapítható, hogy a tanulók, a szülők és a pedagógusok vonatkozásában négy faktor elnevezése megegyezik, míg a szülők és pedagógusok vonatkozásában öt faktor.

Az önkifejezés elnevezésű faktor esetében van a legnagyobb egyezés. A *kitartás* és a *problémamegoldás* megtalálható a tanulóknál, a szülőknél és a pedagógusoknál egyaránt. A *koncentráció* a tanulóknál és a szülőknél egyezik, míg az *önállóság* és a *beszédkészség* a szülők és a pedagógusok válaszai alapján.

---

<sup>113</sup> A táblázatot lásd a 3. számú melléklet 3/48. besorolása alatt.

Ezt követi az együttműködés nevű faktor, ahol teljes egyezés van a *tolerancia*, *elfogadás* és az *együttműködés* változók tekintetében. A *segítőkézség* a tanulóknál és a szülőknél azonos.

Az alkalmazkodás elnevezésű faktornál a *szabálykövetés* változó található meg mindegyik csoportnál, míg a *tiszteletadás* a szülőknél és a pedagógusoknál, a *rendszerzettség* a tanulóknál és a pedagógusoknál azonos.

A törekvés az újra nevű faktorban a *kreativitás* változót jelölték valamennyien, az *érdeklődés* változót a tanulók és a szülők.

A szülők és a pedagógusok tekintetében az önbizalom nevű faktornál is van egyezés a *bátorság* jelölésével.

A teljesítés nevű faktornál a tanulók és a szülők tekintetében van azonosság, míg a pedagógusoknál nem kapott elnevezést, mert nagyon kis részt magyaráz.

A változók faktorba sorolása több egyezést mutat a tanuló-szülő változóinak faktorba sorolásakor (11 elem), mint a szülő-pedagógus (8 elem), vagy a tanuló-pedagógus besorolásában (8 elem).

Az alábbiakban szemléltetem a besorolást: (A besorolásoknál érzékeltetem az azonos faktornévbe való sorolást.)

tanuló-szülő:

- *kitartás, problémamegoldás, koncentráció;*
- *szabálykövetés, rendszerzettség;*
- *kreativitás, érdeklődés;*
- *tolerancia, együttműködés, segítőkézség;*
- *terhelhetőség*

szülő-pedagógus

- *tolerancia, együttműködés;*
- *kitartás, problémamegoldás;*
- *kreativitás;*
- *szabálykövetés, tisztelettudó viselkedés;*
- *bátorság*

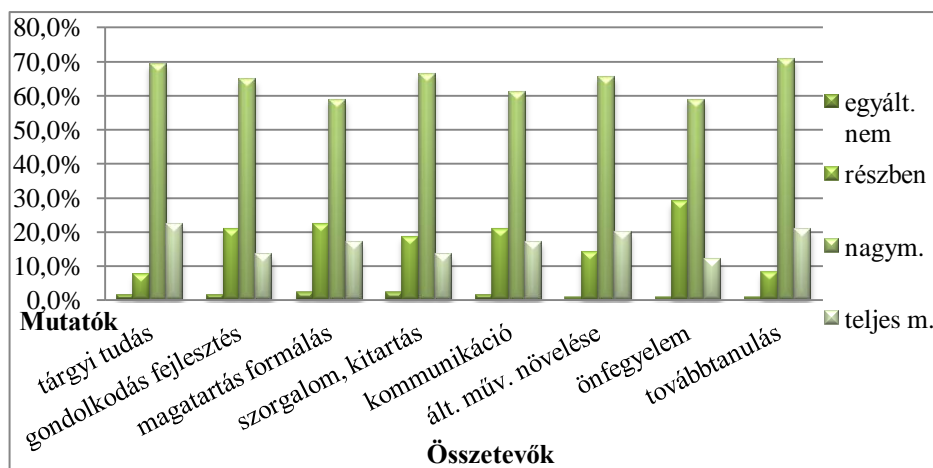
tanuló-pedagógus

- *kitartás, önállóság, problémamegoldás, beszédkézség;*
- *szabálykövetés;*
- *kreativitás;*
- *tolerancia, együttműködés*

Az adatokból jól látható, hogy a tanulók és a szülők közötti együttállás jóval meghatározóbb: 11 változó, míg a szülő-pedagógus és a tanuló-pedagógus tekintetében 8-8 változó esetében mutatható ki.

#### 4.5. A pedagógusok iskolai elégedettsége és az iskola fejlesztő-munkájának vizsgálata

A pedagógusok iskolai elégedettsége és az iskola fejlesztőmunkájával való elégedettség is a vizsgálat fókuszába került, mely során az alábbi összefüggések kerültek feltárára.



23. ábra Az iskola fejlesztő-munkájával való elégedettség a pedagógusok körében (n=136)  
Saját ábra (2013)

Intézményenként és összességében is hasonlóak a megoszlások egy-egy összetevő kapcsán. A válaszadók valamennyi összetevő esetében a „nagy mértékben” fontos (3-as) minősítést jelölték, egyik mutató sem kapott „teljes mértékben” fontos minősítésből számottevően magas értékelést (lásd 23. ábra).

Legkevésbé elégedettek a pedagógusok az intézményeikben a *magatartás formálásával* és az *önfegyelemmel* (mindkettő: „nagy mértékben” 58,8%). Leginkább elégedettek a *tárgyi tudással* („nagy mértékben” 69,1%) és a *továbbtanulásra való felkészítéssel* („nagy mértékben” 70,6%). A továbbtanuláshoz a gimnázium tekintetében 31% a „teljes mértékben” elégedett pedagógusok aránya.

Igazolja az iskolai elégedettség és a kapcsolatok közötti statisztikai összefüggést, valamint a kapcsolatok erősségét.<sup>114</sup> A kapcsolatok igen szoros összefüggéseket mutatnak, a változók között csak a továbbtanulásra való felkészítésnél nem mutatható ki a szignifikáns összefüggés.

A kapcsolatok szorosságát igazolja a Spearman-féle nonparametrikus korrelációs számítás.<sup>115</sup> A korrelációs együtthatók értéke minden esetben közepesen erős pozitív szignifikáns összefüggést jelöl, mely 99%-os megbízhatóságú. A pedagógusok

<sup>114</sup>. Tárgyi tudás ( $x^2=86,833$ ; szf=9,  $p=0,000$ ,  $\phi=0,799$ ,  $V=0,461$ ); gondolkodás fejlesztés ( $x^2=91,133$ ; szf=9,  $p=0,000$ ,  $\phi=0,819$ ,  $V=0,473$ ); magatartás formálása ( $x^2=72,903$ ; szf=9,  $p=0,000$ ,  $\phi=0,732$ ,  $V=0,423$ ); szorgalom, kitartás ( $x^2=63,516$ ; szf=9,  $p=0,000$ ,  $\phi=0,683$ ,  $V=0,395$ ); kommunikáció ( $x^2=92,729$ ; szf=9,  $p=0,000$ ,  $\phi=0,826$ ,  $V=0,477$ ); általános műveltségi szint emelése ( $x^2=149,171$ ; szf=9,  $p=0,000$ ,  $\phi=1,047$ ,  $V=0,605$ ); önfegyelem fejlesztése ( $x^2=165,045$ ; szf=9,  $p=0,000$ ,  $\phi=1,102$ ,  $V=0,636$ ).

<sup>115</sup> A korrelációs táblázatot lásd 3/52. besorolása alatt.

véleménye szerint a *gyermek önfegyelme*, annál jobb, minél jobban formálható a *magatartása*, *szorgalma*, *kitartása*, a *kommunikációs készsége*, a *gondolkodása*.

*Szorgalmasnak* és *kitartóbbnak* tekintik a tanulókat, amennyiben megfelelő az *önfegyelme*, a *magatartása*, a *kommunikációs készsége*, az *általános műveltsége*.

Annál inkább fel lehet készíteni a tanulókat a *továbbtanulásra* és a *munkára*, minél nagyobb az *általános műveltsége*, a *szorgalma*, *kitartása* és az *önfegyelme*.

Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy az érintettek felfogása szerint az iskola utáni világra nonspecifikus kompetenciákat tartanak fontosnak.

Összességében elmondható, hogy a pedagógusok iskolai elégedettségét az intézményben folyó fejlesztő munka jelentősen befolyásolja.

## 4.6. Az iskolai elégedettség és a jövőkép vizsgálata

### 4.6.1. A vizsgálat bemutatása a tanulók körében

Az értekezés egyik fő komponense a következőkben bemutatott elemzés. A nyitott mondat a jövőkép meghatározása tekintetében tárja fel a területet. A validitás biztosítása érdekében indoklást is adhattak a tanulók.

A nyitott mondatra „Annak örülnék, ha azt mondanák rólam...” 22 féle különböző választ adtak a tanulók. A válaszok az eredmények objektivitása érdekében kódolásra kerültek. Valamennyi alternatíva külön változóként lett jelölve, például: *megbízható*, *tisztelettudó*, *felelősségteljes*. Ennek megfelelően az értékek megadása során a válaszadó jelölte vagy nem jelölte az adott alternatívát.

A válaszok nagyon sokszínűek.<sup>116</sup> A diagramos ábrázolás részlete látható a 24. ábrán.<sup>117</sup> A „Szt. O.” iskolában az alábbi válaszok kapták a legmagasabb arányt: *intelligens*, *jól néz ki* 22,6%; *tisztelettudó*, *jó tanuló*, *ötletes* 19,4%. A „B” iskolában a következők: *jó tanuló* 19%; *jó fej* 17,5%; *intelligens* 15,9%. „J. A.” iskola tanulói *jó tanuló* 30,6%, *intelligens* 22,2%; *jó fej* 15,3% válaszokat adták. Az általános iskolai tanulók körében az iskolai teljesítménnyel kapcsolatos válaszok (például: *jó tanuló*, *intelligens*) és az elfogadásukat hangsúlyozó válaszok (például: *jó fej*, *jól néz ki*) jelennek meg. A válaszok tükrözik a megfelelni vágyás igényét, mely e korosztályra általánosan jellemző.

A gimnázium tanulóinál az *intelligens* 35,7%; a *segítőképz* 30,4% és a *felelősségteljes* válasz 27,4% kapta a legtöbb jelölést. Az „A” szakközépiskolában a *felelősségteljes* változó 34,3%, a *segítőképz* 20,1%, valamint az *intelligens* 18,9%, a HEMI szakiskolában a *felelősségteljes* 40%, a *tisztelettudó*, a *segítőképz* 21,1% és az *intelligens* 20% változók kapták a legmagasabb arányt a jelölés során. A

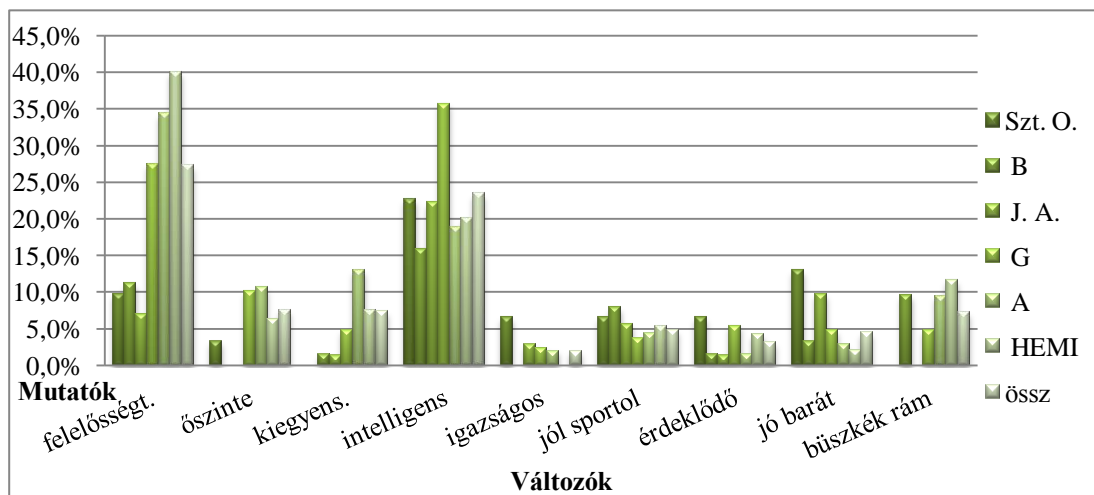
<sup>116</sup> A tanulók jövőképeinek összesített táblázatát lásd a 3. számú melléklet 3/53. besorolás alatt.

<sup>117</sup> A teljes diagramot lásd a 3. számú melléklet 3/ 54. besorolása alatt.

középiskolásoknál a *felelősségteljes* és a *segítőkész* változó kapta a legmagasabb százalékot. Tőlük már az emberi kapcsolatok minőségi igénye oldaláról is kapunk visszajelzést. Ebből arra következtethetünk, hogy a fiatal felnőtteknek igénye van a tiszta és mély emberi értékekre.

Valamennyi válaszadónál az *intelligens*, mint jövőre utaló kép az első három válasz között szerepel. Néhány változó tekintetében megfigyelhető a válaszok különbözősége az általános iskolások és a középiskolások tekintetében. A *felelősségteljes* változó az általános iskolások körében 10% körüli, míg a középiskolásoknál 27- és 40% közötti értéket kapott. A *segítőkész* változó is hasonló arányokat mutat, a középiskolások valamennyien a legfontosabbak közé sorolták. Valamennyi intézmény tanulóinak választát tekintve a legmagasabb a *felelősségteljes* 27,2%, a következő az *intelligens* 23,4%, majd a *segítőkész* 19,9%. Ezek olyan összetevők, amelyek a közösségi lét nélkülözhetetlen elemei.

A kutatás kiterjesztése reprezentatív mintára választ adhat arra, hogy a teljes populáció vélekedése is hasonló-e vagy csak a kutatásban résztvevőké.



24. ábra A tanulók jövőképeinek grafikonos ábrázolása – részlet (n=683)  
Saját ábra (2013)

A változók közötti kapcsolat igazolt, mely több változó esetében is szignifikáns összefüggést mutat.<sup>118</sup>

A következőkben a jövőre utaló változók közül azok kerülnek kiemelésre, amelyek értéke magas, továbbá kimutatható a szignifikáns összefüggés. A jövőkép tekintetében a legszorosabb kapcsolat a *felelősségteljes*, az *intelligens*, a *jó tanuló* és a *becsületes* változó esetében jelenik meg.

További kapcsolatok is kimutathatóak a jövőképre utaló válaszokban. A korrelációs mátrix adatai alapján a tanulók úgy vélik, hogy annál *felelősségteljesebbek*, minél *becsületesebbek*, *segítőkésebbek*, *tisztelettudóbbak*, *kiegyensúlyozottabbak*, *kitartóbbak*. *Együttérzésüket* nagymértékben meghatározza *segítőkétségük*,

<sup>118</sup> A Spearman féle nonparametrikus korrelációs táblázatot lásd a 3. számú melléklet 3/64. besorolása alatt.

*felelősségérzetük, kiegyensúlyozottságuk, érdeklődésük.* Ezen tulajdonságok megléte meghatározó az iskolai elégedettség, az iskolai jól-lét megélése során, melyek a többdimenziós társadalmi beilleszkedés nélkülözhetetlen összetevői.

A kapcsolatok közötti összefüggés is igazolt.<sup>119</sup> A tanulók által felsorolt változók közül az alábbiaknál igazolható szignifikáns összefüggés: *tisztelettudó, felelősségteljes, őszinte, jó tanuló, kiegyensúlyozott, intelligens, együtt érző, kitartó, ötletes, szép hangú, jó barát, vékony, segítőkész, büszkék rám.*

Összességében megállapítható, hogy a tanulók jövőképeinek megfogalmazásában olyan attitűd, tulajdonságok jelennek meg, amelyek feltételei, a kapcsolatteremtésnek, a kapcsolattartásnak, a társadalmi érintkezésnek, az együttélési kulcskompetenciának. A szöveges indoklások is ezt támasztják alá a tanulók részéről, melyek közül néhányat az alábbiakban mutatok be.

A nyitott mondat így hangzott: „Annak örülnék, ha azt mondanák rólam, hogy...” Többségében az alábbi válaszokat adták a tanulók: „segítek másokon”; „sok barátja van”; „intelligens, tisztelettudó, megbízható, felelősségteljes és tisztelttudo”; „jó fej”; „segítőkész” vagyok.

További válaszok: „csak boldog akarok lenni”. „Szeretnék sok pénzt keresni és jó kocsit venni”; „Olyan felnőtt akarok lenni, akinek nem kell spórolnia, mindent megvehet, amit csak akar.” „Több gyereket is szeretnék, szeretem a gyerekeket. Mi is négyen vagyunk.” „Azért tanulok, hogy külföldön tudjak továbbtanulni. Remélem sikerül.” „Sikeres üzletasszony leszek.” „Orvos leszek, hogy segíthessek másokon és minél kevesebb fiatal haljon meg.” „Imádom a focit, híres focista akarok lenni.” „Szép vagyok és jó az alakom, manöken leszek. Már voltam fotózáson.”

A tanulók válaszaiban visszatérő elemként figyelhetjük meg a segítőkészséget, az anyagi biztonságot, a karriert, a család utáni vágyat, az öntudatosságot, a kitartást. Ezek a személyiség összetevőiből széles kört ölelnek fel, melyekre rendkívül nagy hatással van a szociális környezet: a család és az iskola. A tanulók mondataiban fellelhető utalások az anyagi bizonytalanságra/biztonságra, jövőbeni gyermekeik számára, a szülői mintára (üzletasszony). Ami rendkívülinek mondható, hogy alig jött vissza kérdőív, amelynek nyílt kérdését ne töltötték volna ki a tanulók. Ez is mutatja, hogy fontos számukra a jövő, foglalkoztatja őket felnőttkoruk lehetősége. Az iskola feladata, hogy a tanulók megtalálják azokat a területeket, lehetőségeket, amelyek egyéniségüknek a legmegfelelőbb, ahol képességeik kibontakoztathatók.

#### **4.6.2. Vizsgálat bemutatása a szülők körében**

A szülők körében szintén nyílt kérdésként fogalmazódott meg gyermekük jövőjére vonatkozó nyitott mondat: „Azt szeretném, ha gyermekem felnőttként....ilyen

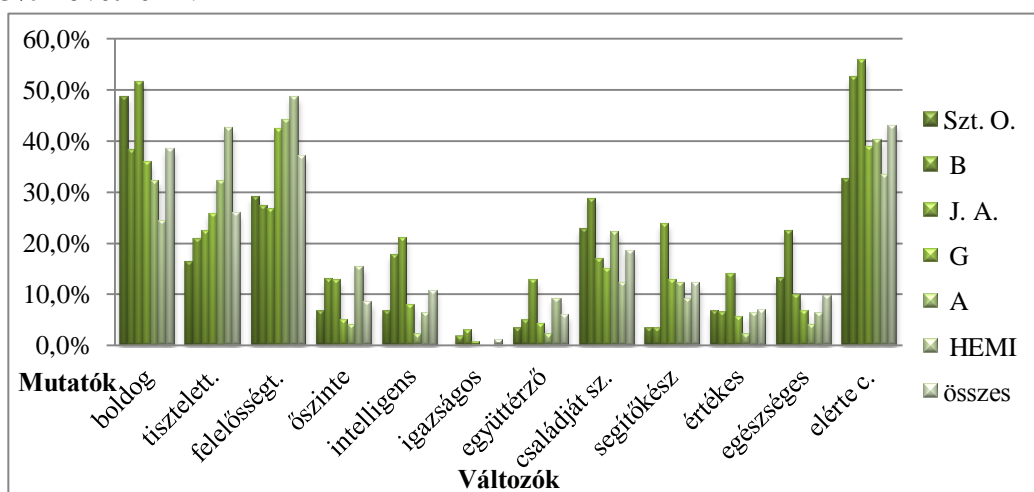
---

<sup>119</sup> A jövőre vonatkozó változók összesített mutatóinak táblázatát lásd a 3. számú melléklet 3/58. besorolás alatt.

lenne”. 17 változóba lehetett csoportosítani a válaszokat.<sup>120</sup> Grafikonos ábrázolás részletét, lásd 25. ábra.<sup>121</sup>

A válaszadók körében nem lehetett markáns különbséget tenni az általános iskolás szülők és a középiskolás szülők válaszai között. Intézményenként azonban figyelhetünk meg eltéréseket.

A „Szt. O.” iskolában a *boldogságot* jelölték legmagasabb arányban 48,4%, majd a *becsületesség* és az *elérte célját* 32,3%. A „B” iskolában az *elérte célját* 52,4%, a *boldog* 38,1% a *családszerető* 28,6%. A „J. A.” iskolában szintén az *elérte célját* a legmagasabb 55,5%, a *boldog* 51,4% és a *szorgalmas* 40,3%. A gimnáziumban ismét az *elérte célját* 38,7%, továbbá a *boldog* 35,7% és a *szorgalmas* 32,7% kapta a legmagasabb százalékot. Az „A” szakközépiskolában a *felelősségteljes* 44%, a *szorgalmas* 42% és az *elérte célját* 40%. A HEMI szakiskolában a *felelősségteljes* kapta a legmagasabb százalékot 48,5%, utána a *szorgalmas* 45,5%, majd az *elérte célját* 33,3% következik.



25. ábra A szülők véleménye gyermekük jövőképéről - grafikonos részlet (n=417)

Saját ábra (2013)

Minden szülő válaszát figyelembe véve az *elérte célját* kapta a legmagasabb értéket 42,9%. Ezt követi a *boldog* 36,9%, majd a *felelősségteljes* 36,9%-al. A válaszok jól mutatják, hogy a szülők akkor elégedettek gyermekeikkel (és önmagukkal), ha elérték céljukat és boldogok. Ezek olyan célok, amelyek minden emberben szülőként megfogalmazódnak, hogy gyermeke tudja megvalósítani önmagát. Ez kicsit a szülő önmegvalósítása is. Akkor érzi teljesnek szülőként céljai elérését, ha gyermekének felnőtt élete is „sinen van”. Meg kell jegyezni, kevésbé tartják szükségesnek a szülők, hogy gyermekük *igazságos* (1%), *együttérző* (5,8%), vagy *értékes ember* (6,7%) legyen.<sup>122</sup> Ezen tulajdonságok a szociális kulcskompetencia fejlődése, fejlesztése

<sup>120</sup> A szülők gyermekükről alkotott jövőképek összesített táblázatát lásd a 3/56. besorolás alatt.

<sup>121</sup> A szülők gyermekükről alkotott jövőképek teljes grafikonos ábrázolását lásd a 3. számú melléklet 3/57. besorolás alatt.

<sup>122</sup> A tanulókkal való összehasonlítás a későbbiekben kerül bemutatásra.

szempontjából és a proszociális kulcskompetencia fejlesztése szempontjából igen jelentősek. Amennyiben a szülők e kompetenciák fejlesztésére nem helyeznek kellő hangsúlyt, abban az esetben ez az intézményi nevelési nevelés-oktatás feladata.

A kapcsolatok között találunk gyenge, pozitív és negatív irányú kapcsolatot, de számottevően több a közepes pozitív irányú kapcsolat. A változók közötti kapcsolatot a Spearman-féle nonparametrikus korrelációs számítás igazolja, mely számos esetben szignifikáns összefüggést mutat.<sup>123</sup>

A következőkben azok a változók kerülnek bemutatásra a jövőre utaló válaszok közül, melyek közepesen erős kapcsolatot és szignifikáns összefüggést mutatnak. A jövőkép tekintetében a legszorosabb kapcsolat az *elérte célját* és a *felelősségteljes*, valamint a *boldog* változók esetében jelenik meg. A szülők gyermekük tekintetében akkor elégedettek, ha elérték céljukat, ha felelősségteljes és boldog embereknek mondják magukat.

További kapcsolatok is kimutathatóak. A szülők úgy vélik gyermekeik akkor *tisztelettudóak*, ha minél *felelősségteljesebbek*, *becsületesebbek*. Abban az esetben fedezünk fel együttállást a változók tekintetében, ha *becsületesebbek*, akkor *szorgalmasak*, *tisztelettudók*, *őszinték*. Gyermekeiket akkor tekintik *kiegyensúlyozottnak*, ha minél *boldogabb*.

A kapcsolatok közötti összefüggés is igazolást nyert.<sup>124</sup> A szülők által felsorolt változók közül az alábbiaknál mutatható ki szignifikáns összefüggés: *felelősségteljes*, *szorgalmas*, *intelligens*, *segítőképz*, *egészséges*, *elérte célját*.

Összességében megállapítható, hogy a szülők gyermekükre vonatkozó jövőképének megfogalmazásakor olyan összetevők jelennek meg, melyek a kiegyensúlyozottságot, szorgalmat, életcél elérését hangsúlyozzák, előrevetítve gyermekük felnőttként való boldogulását. Gyermekek életcéljának elérése egyben az ő életcéljukat is jelképezi. A szöveges indoklások is ezt támasztják alá, melyből néhányat az alábbiakban mutatok be.

„Azt szeretném, ha gyermekem felnőttként”: „becsületes, megfelelő egzisztenciával rendelkező, boldog ember”; „családját szerető”; „hivatásában és magánéletében elégedett”; „becsületes, segítőkész” ember lenne. Néhány választ bővebben is kifejtettek: „Nekem nehéz volt mindent elérnem, de arra tanítom a gyermekeimet, hogy becsületes munkával és kitartással minden elérhető.” „A legfontosabb a boldogság, ha az nincs, hiába van az embernek vagyona. Boldog legyen!” „Én táncosnő akartam lenni, de a szüleim nem engedték. Soha nem tiltanám meg, hogy mit válasszon. Szeresse csinálni, amit választ.”

<sup>123</sup> A Spearman féle nonparametrikus korrelációs táblázatot a 3/65 besorolás alatt mellékelem.

<sup>124</sup> A jövőre utaló változók összesített táblázatát a mutatók tekintetében lásd a 3. számú melléklet 3/58. besorolása alatt.



#### 4.6.3. A tanulók és a szülők válaszainak összevetése

A jövőre utaló kép vonatkozásában hasonló összetevőket találunk a tanulók és a szülők válaszaiban, de az arányok között jelentős eltérések mutatkoznak. (lásd 18. ábra)

A tanulóknál a *felelősségteljes*, az *intelligens* és a *segítőképz* kapta a legtöbb jelölést, míg a szülőknél a *kiegyensúlyozott*, a *felelősségteljes*, valamint a *szorgalmas*. A szülők külön jelölték a *boldog* és a *kiegyensúlyozott* kategóriákat, míg a tanulóknál ez nem jelenik meg elkülönülten. A tanulóknak fontos az *intelligencia*, míg a szülők a *boldogságot* részesítik előnyben.

Az alábbiakban bemutatom a tanulók és a szülők válaszainak legfontosabb változóit és százalékos arányát a jövőképre vonatkozóan.

válaszok:	tanulók:	szülők:
- felelősségteljes	1. 27,2%	3. 36,9%
- intelligens	2. 23,7%	10. 10,6%
- segítőképz	3. 19,9%	9. 12%
- jó tanuló	4. 14,3%	-
- elérte célját	-	1. 42,9%
- boldog	-	2. 38,4%
- tisztelettudó	6. 13,5%	5. 25,7%

A tanulók válaszaiban érzékelhető az iskola és a szülők elvárásainak való megfelelés igénye (*felelősségteljes*, *intelligens*, *jó tanuló*) azonban már hangsúlyosan megjelennek azok az összetevők is, amelyek a felnőtté váláshoz, a társadalmi beilleszkedés zavartalanságához kapcsolódó összetevők meglétét feltételezi (*segítőképz*, *együttérző*, *becsületos*, *tisztelettudó*). Nincs utalás a válaszokban a hivatás kiteljesedésének igényére. Ez adódhat abból is, hogy a korosztályok még nem találták meg azokat a hivatásokat, amelyek mellett hosszú távra elkötelezettséget vállalnának.

A szülők válaszaiban egyértelműen kitűnik gyermekük hosszú távú elégedettségének igénye, jövőre orientáltsága, mely összességében az élet minden szegmensére hatással van, magánéleti és hivatásbeli területre egyaránt (*boldog*, *elérte célját*).

Ezt igazolják a nyitott mondatban megfogalmazott válaszok a szülők által. Az alábbiakban néhány ezek közül: Azt szeretném, ha gyermekem felnőttként „becsületos, megfelelő egzisztenciával rendelkező boldog ember”; „családját szerető ember”; „szorgalmas, kitartó, ember”, „egészséges”, „elérné céljait és boldog ember”, „ha boldog lesz és szereti a munkáját, mindene meglesz”, „tisztelje a szüleit”, „egészséges legyen”, „sikeres ember” legyen.

#### 4.7. A szociális kompetencia és a lelki egészség fontosságának vizsgálata a pedagógusok körében

A pedagógusok körében a nyitott kérdés nyitott mondatként a lelki egészség és a szociális kompetencia legfontosabb összetevőinek kifejtését célozta. A nyitott mondatok a következők: „Azért fontos a pedagógusok lelki egészségének karbantartása, mert ...”. „Legfontosabbnak a ... szociális kompetencia(k) fejlesztését tartom.”

Az értékelés során a válaszokat a lelki egészség kérdés kapcsán „fontos” és „nincs válasz”, illetve a szociális kompetencia tekintetében „van válasz” és „nincs válasz” elnevezésnek megfelelően került kódolásra. A nyitott kérdéseket a pedagógusok töltötték ki arányaiban legkevesebben. Ennek megfelelően a válaszok alapján 95 kérdőív került feldolgozásra. A válaszokból adódóan nem lehetett olyan jellegű kódolást és kimutatást készíteni, mint a tanulók és a szülők nyitott kérdései alapján.

A lelki egészséget a választ adó pedagógusok közül 100% (95 fő) fontosnak tartja. Néhány válaszadó szöveges indoklást is írt, sokan azonban csak jelölték, hogy fontosnak tartják. Néhány példa az indoklások közül: „kihat a pedagógiai munkára”, „fontos, hogy én magam is jól érezzem magam”, „a lelki probléma előbb-utóbb betegségek tüneteiként is megjelenhetnek”, „ahhoz, hogy a gyerekekkel jól érezzem magam, saját magamnak is jól kell lennem”. A pedagógusok válaszaiban tükröződik a tanulók lelki egészségének igénye is, a jól-lét megélésének fontossága és megjelenése az (iskolai) élet minden területén.

Az iskolai elégedettség és a pedagógusok lelki egészsége között nem mutatható ki szignifikáns összefüggés. A pedagógusok lelki egészsége és a szociális kompetenciák fejlesztésének<sup>125</sup> fontossága között azonban igen. A kapcsolatok közötti statisztikai összefüggés mutatható ki.<sup>126</sup> Ezt támasztja alá a Spearman-féle nonparametrikus korrelációelemzés is, melyben az együtthatók értéke közepesen erős pozitív összefüggést jelöl ( $r=0,546$ ), 99%-os megbízhatóságú korrelációs együttható értékkel.

Összességében megállapítható, hogy a pedagógus számára lelki egészsége karbantartása annál fontosabb, minél fontosabbnak tartja a szociális kompetencia területeinek fejlesztését. A következtetés fordítva is igaz, tehát, minél fontosabb egy pedagógus számára a szociális kompetencia fejlesztése, annál inkább ügyel a lelki egészség karbantartására. A szociális kompetencia megfelelő fejlődése és fejlettsége olyan összetevők meglétét feltételezi, amelyek alkalmasak a többdimenziós társadalmi érintkezés megvalósítására és a jól-lét érzésének megélésére.

A lelki egészség és a szociális kompetencia közötti kapcsolat vizsgálatát nagyobb populációra is ki kellene terjeszteni, hogy meggyőződjünk arról, hogy a következtetések csak a mért populációra vonatkoztathatók-e, vagy nagyobb népeiségre is.

<sup>125</sup> A szociális kompetencia grafikonos ábrázolását lásd 3/59. besorolás alatt

<sup>126</sup>  $\chi^2=40,548$  szf=1,  $p=0,000$   $\phi=0,546$   $V=0,546$

## 5. Összegzés

Kutatómunkám alapvető célja a különböző tanulói korosztályok (7., 9., 11. évfolyam), továbbá a szülők és a gyerekeket tanító pedagógusok iskolai vélekedésével kapcsolatban iskolai elégedettségük megismerése, a szocializációval kapcsolatos objektív és szubjektív összetevők összefüggésének feltárása, vizsgálata.

Jelentős volt annak a kérdésnek a megválaszolása, amely az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával összefüggő attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel összefüggő összetevők kapcsolatát, erősségét, vizsgálta a tanulók, a szülők és a pedagógusok körében.

A kutatás fókuszált a tanulók kortárs csoporttal és a pedagógusokkal való kapcsolatára, továbbá a pedagógusok iskolai elégedettsége és az iskola fejlesztőmunkája közötti kapcsolatok feltárására. A tanulók és a szülők részéről a jövőképe megválaszolása is a vizsgálat tárgyát képezte. Ezzel összefüggésben a kutatás választ keresett arra, hogy mindez hozzá járul-e a sikeres iskolai élethez, az iskolai elégedettség érzéséhez, az iskolai „jól-lét”-hez.

A kutatási eredmények tükrében a következőkben bemutatásra kerülnek a kutatói kérdésekre – először a zárt, majd a nyílt kérdésekre – és a hipotézisekre megfogalmazott válaszok.

Az első kérdés a nyílt kérdések körében a szociális háttér és az iskola kedvelése közötti kapcsolatokra fókuszált. Ennél a kérdéscsoportnál nem volt kimutatható az iskolai elégedettség és a szociális háttér között szignifikáns összefüggés. A tanulók otthoni körülményei, a demográfiai mutatók, a család gazdasági mutatói nem befolyásolják az iskola kedvelését. A szociális összetevők egymás közötti kapcsolatában azonban fellelhetőek összefüggések, ezek az értekezés folyamán kifejtésre kerültek.

A második kérdés a kapcsolatok közötti összefüggések feltárására irányult az iskolai elégedettség a társak és pedagógusok kapcsolatának viszonylatában. A személyes kapcsolat az iskolai elégedettség egyik meghatározó eleme. Tanulói nézőpontból az derült ki, hogy az iskolával egyáltalán nem elégedett tanulók a pedagógusokkal sem elégedettek. Azonban minél magasabb az iskolai elégedettség, annál magasabb a tanárokkal kapcsolatos elégedettség is. A statisztikailag igazolható szignifikáns összefüggés jól tükrözi, hogy a tanulók igénylik a pedagógusokkal való kapcsolatot (jó kapcsolatot), valamint annak pozitív megítélését fontosnak tartják.

A tanulói vélemény alapján a tanárokkal való kapcsolat szorossága erősebbnek bizonyult, mint a társakkal való kapcsolat. Nem a kortárs csoportok fontossága kérdőjeleződik meg, a kérdés ugyanis nem erre irányult, hanem arra, hogy iskolai szinten a válaszadók hogyan értékelték kapcsolataikat a tanárokkal és társaikkal. Valamennyi korosztálynál erősebbnek bizonyult a pedagógusokkal való kapcsolat szorossága. Ez a vizsgálati eredmény azt igazolja, hogy

a serdülő korosztály mindennapjaiban fontos szerepet töltenek be a pedagógusok. Ennek jelentőségére sokkal nagyobb figyelmet kell fordítani a nevelés-oktatás folyamatában.

A harmadik kérdés a tanulók iskolai elégedettsége és az iskola kedvelése közötti kapcsolatokra kereste a választ. Az iskolák tanulói változó elégedettséggel nyilatkoztak iskoláikról. Volt olyan iskola, ahol „teljes mértékben” elégedettek a tanulók, míg a többi iskolában a válaszok lehetőségeinek valamennyi minősítése előkerült az elégedettségi mutatók között, de a „nagy mértékben” válasz jelent meg legnagyobb arányban.

A kapcsolatok között statisztikailag igazolható szignifikáns összefüggés mutatható ki. Az iskola kedvelésének mutatója annál az intézménynél a legmagasabb, amellyel a leginkább elégedettek a válaszolók. Saját bevallásuk szerint a diákok többsége részben szeret iskolába járni. Azonban, ha növekszik az iskolával való elégedettség, növekvő tendenciát mutat az iskola kedvelése is.

Az iskola feladata, hogy olyan nevelési-oktatási színteret biztosítson, mely során a tanulók elégedettekké válnak, így az iskola kedvelése is arányosan növekvő tendenciát mutat. Természetesen meghatározók az iskola elégedettségének összetevői is, de ennek értelmezése a következő kérdés.

A zárt kérdések közül a negyedik kérdés az iskolai elégedettség és az elégedettséget befolyásoló összetevők közötti kapcsolatokat tárta fel. A kapcsolatok szignifikáns összefüggéseket mutattak. Azokban az iskolákban elégedettek a diákok, ahol a tanulók elégedettek az iskola felszereltségével, a tanórák érdekességével, az iskola programjain való részvétellel, a szülők érdeklődnek az iskolában történekről, továbbá fontosnak tartják a tanulók önmaguk megismerését. Meghatározó a tanulói vélemények alapján a tanórák érdekessége, a tanárok kedvessége, valamint a tanárok tudása. Azok a tanulók, akiknek a szülei érdeklődnek az iskolában történekről és segítik őket napi teendőik ellátásában, azok az iskola programjaiban is aktívan részt vesznek. Amennyiben a tanulók számára fontos önmaguk megismerése, úgy fontos számukra társaik megismerése, továbbá fontos számukra a társakkal való együttlét is.

A szülők válaszai alapján kiemelhető az iskolai elégedettséggel összefüggésben a pedagógusok személyisége, a pedagógusok felkészültsége, a tanítási órán alkalmazott módszerek, a tanulók ellenőrzése és értékelése, az osztályközösség, a tanórán és a tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel, a rendszeres érdeklődés, a gyerek társainak és tanárainak megismerése. Valamennyi összetevő hangsúlyozottan jelenik meg a szülői vélemények között. A pedagógus felkészültsége és személye a szülők válaszai alapján is rendkívül meghatározó.

A pedagógusok körében nagyon erős kapcsolat mutatható ki az iskolai elégedettség és az iskola felszereltsége; a pedagógusok (kollégák) felkészültsége; a módszerek; az osztályközösség; a tanulók megismerése és a kollégák együttműködése között.

A válaszadók megítélése szerint az iskolai elégedettséget jelentős mértékben meghatározzák az előzőekben részletesen bemutatott objektív és szubjektív összetevők mind a tanulók, a szülők és a pedagógusok körében egyaránt.

Az ötödik kérdés a zárt kérdések sorában a pedagógusok iskolai elégedettsége és az iskola fejlesztőmunkájával való elégedettség közötti kapcsolatok feltárására irányult. A változók közötti kapcsolatok vizsgálata során statisztikailag igazolható szignifikáns összefüggések kerültek feltárára. A pedagógusok fontosnak tartják intézményükben a fejlesztő munkával kapcsolatos tevékenységeket. Valamennyi intézményben „nagy mértékben” elégedettek ezekkel az összetevőkkel. Az általános iskolai és középiskolai pedagógusok válaszai között nincs tendenciózus különbség.

Az első nyílt kérdés a tanulók körében az iskolai elégedettség és a jövőkép közötti kapcsolat vizsgálatára irányult, melyek között kimutatható szignifikáns összefüggés. A kérdéscsoport az iskolai elégedettség összetevőihöz kapcsolódik. Az általános iskolai tanulók válaszaiban főként az iskolai teljesítménnyel kapcsolatos tulajdonságok jelennek meg hangsúlyozottan például: jó tanuló, intelligens, míg a középiskolásoknál a felelősségteljes és a segítőkész változók mutatják a magasabb arányt. Ez a szociális készségek, képességek fejlődésének folyamatát, változását mutatja. A változók meghatározóak az iskolai elégedettség, az iskolai jól-lét megélése során. Összességében megállapítható, hogy a tanulók jövőképeinek megfogalmazásában olyan változók is magas arányban jelennek meg, amelyek feltételei a társadalmi érintkezésnek, a kapcsolatteremtésnek és a kapcsolattartásnak.

A második nyílt kérdés az iskolai elégedettség és a tanulók jövőképe közötti kapcsolatra irányult a szülők körében. A kapcsolatok között szignifikáns összefüggés mutatható ki. A szülők gyermekükre vonatkozó jövőképeinek megfogalmazásában olyan összetevők jelennek meg, melyek kiegyensúlyozottságot, szorgalmat, az életcél elérését fogalmazzák meg, előre vetítve ezzel gyermekük felnőttként való boldogulását. Megjelenik a szülők részéről az eltérő teljesítmény-orientációban a késleltetett jutalom, jövőre orientáltsága.

A következő (harmadik) nyílt kérdés a pedagógusok iskolai elégedettsége és lelki egészségük fontosságának megítélését vizsgálta. A válaszadók körében nem mutatható ki szignifikáns összefüggés.

A negyedik nyílt kérdés a pedagógusok körében a lelki egészség és a szociális kompetencia fejlesztése közötti kapcsolatok feltárására irányult. A kapcsolatok között statisztikailag kimutatható szignifikáns összefüggés került feltárára. Megállapítható, hogy amennyiben fontos a pedagógus számára lelki egészségének karbantartása, úgy fontosnak tartja a szociális kompetencia területeinek fejlesztését is.

A gyermekek szociális kulcskompetenciájának fejlesztése szempontjából ennek nagy jelentősége van. Amennyiben a pedagógus az általa nevelt tanulókkal eléri a kitűzött célt a nevelés-oktatás tekintetén, abban az esetben az nemcsak a tanulók iskolai elégedettségét, hanem a pedagógusok elégedettségének érzését is befolyásolja.

A hipotézisek: a kutatói kérdések, valamint az ismertetett nemzetközi és hazai elméleti megközelítések és kutatási eredmények alapján kerültek meghatározásra.

Az első hipotézissel a szociodemográfiai összetevők az iskolai elégedettség illetve az iskola kedvelése közötti kapcsolatot feltételeztem a tanulók, a szülők és a pedagógusok körében. E feltevés nem nyert igazolást, sem a tanulók, sem a szülők, sem a pedagógusok körében.

A második hipotézis a szülők iskolai érdeklődésének fontosságát és iskolai elégedettségük összefüggését tételezte fel. Ez a hipotézis igazolást nyert.

A szülők akkor elégedettek az iskolával, ha mind többet érdeklődnek/érdeklődhetnek gyermekük iskolai tevékenységéről. A szülők igénylik és fontosnak tartják a megfelelő tájékoztatást és tájékozódást az iskolában történekről. Az iskola feladata, hogy erre megfelelő mennyiségben és minőségben nyújtson lehetőséget a felső tagozaton és a középiskolában is. Ide sorolhatók az együtt töltött szabadidős tevékenységek – közös kirándulások, délutáni programok – melyek kiváló lehetőséget biztosítanak egy-egy kötetlen beszélgetésre a pedagógus és a szülő között a gyermekről.

A következő, harmadik hipotézisben azt feltételeztem, hogy a tanulók a társaikkal elégedettebbek, mint a pedagógusokkal. Ez a hipotézis nem igazolódott. A tanulók válaszai alapján megállapítást nyert, hogy a pedagógusok személyét és tudását fontosabbnak tekintik, mint a társakkal való együttlétet. Az iskolai elégedettség és a kapcsolat értékelése során a tanulók és pedagógusok kapcsolatában szorosabb együttállás volt kimutatható. Meg kell jegyezni, hogy a kérdés nem a barátokra vonatkozott, hanem kifejezetten a társakra (iskolai társakra). Az iskolai elégedettséget markánsan meghatározza a tanárokkal és a társakkal való kapcsolat, azonban a mintában a tanárokkal való kapcsolat szorossága a statisztikai elemzés alapján erősebbnek bizonyult. Ez a tanulók részéről egyértelmű jelzés arra vonatkozóan, hogy a pedagógus számukra továbbra is meghatározó, fontos személy a nevelés-oktatás folyamatában, aki aktív és bizalmas jelenléttel teheti ezt még meghatározóbbá.

A negyedik hipotézis szerint a tanulók vélekedései jobban hasonlítanak szüleik vélekedéseire, mint a tanáraikéra az intézményi összetevők, valamint az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel kapcsolatos összetevők vonatkozásában. E hipotézisem részben igazolást nyert, részben azonban nem.

Az intézményi összetevők tekintetében a szülők és a pedagógusok vélekedése több összetevő kapcsán mutatott azonosságot, mint a tanuló-szülő, vagy tanuló-pedagógus vélekedése, ennél a feltételezésnél tehát nem nyertem igazolást. A kapcsolat szorossága azonban a tanulók és a szülők vélekedésében mutatott nagyobb egyezést.

Az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel összefüggő összetevők tekintetében a válaszok elemzése során a szülők és a pedagógusok körében több válasz minősítése egyezett, mint a tanulók és a szülők körében, ami a hipotézis e részét cáfolja.

A kapcsolatok szorossága a feltevés azon részét igazolta, mely szerint a szociális összetevők, illetve attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel összefüggő

összetevők közötti kapcsolat során a gyermek és a szülő válasza közötti korreláció erősebbnek bizonyult, mint a gyermek-pedagógus vagy a szülő-pedagógus értékelése közötti kapcsolatban.

A következő feltevés (ötödik hipotézis) az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel összefüggő összetevők közötti kapcsolatára irányult a tanulók, a szülők és a pedagógusok körében.<sup>127</sup> A hipotézisem igazolást nyert.

Az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel összefüggő összetevők elemzése során azonosságok mutathatók ki. Azonos elnevezések is igazolják ezt az összetevők faktorba sorolásakor, de a válaszokban elkülöníthetők a tanulók, a szülők és a pedagógusok vélekedése. A kapcsolatok szignifikáns összefüggést mutatnak a tanulók, a szülők és a pedagógusok vélekedésében.

Az utolsó (hatodik) hipotézis során megfogalmazásra került az elégedettséget befolyásoló összetevők és az iskolai elégedettség kapcsolata, valamint a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel összefüggő összetevők faktorának mutatóként való értelmezhetősége. Mérését a kutatásban alkalmazott kérdőívvel kivitelezhetőnek tételeztem. A hipotézis igazolást nyert. A tanulók, a szülők és a pedagógusok körében is a csoportok faktorsúlya mutatóként<sup>128</sup> értelmezhető, fontos pozíciót meghatározva ezzel, mely kérdőívvel jól mérhető.

A kutatói kérdések megválaszolása, illetve a hipotézisek igazolása vagy cáfolása után az alábbi témakörökre vonatkoztatva foglalom össze a tanulságokat.

Az iskolai elégedettség és az elégedettséget befolyásoló objektív és szubjektív összetevők vizsgálata során igazolást nyert a kapcsolatok közötti összefüggés a tanulók, a szülők és a pedagógusok tekintetében egyaránt. Statisztikailag bizonyítható, hogy azok a tanulók elégedettek az iskolával, akik elégedettek az iskola felszerelésével, a tanárok tudásával, a tanórák érdekességével, az iskola programjain való részvétellel, a szülők érdeklődésével és önmaguk megismerésével.

A szülők akkor elégedettek gyermekük iskolájával, amennyiben megfelelőnek érzik a pedagógusok személyiségét, a pedagógusok felkészültségét, a tanítási órán alkalmazott módszereket, a tanulók ellenőrzését és értékelését, az osztályközösséget, a tanórán és a tanórán kívüli foglalkozásokon való részvételt, a rendszeres érdeklődést, valamint gyermekük társainak és tanárainak megismerését.

---

<sup>127</sup> Az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával kapcsolatos fogalmak, tulajdonságok faktorsúlyának összesített táblázatát lásd 3/41. besorolás alatt.

<sup>128</sup> A faktorelemzés során feltárásra került a változók közötti kapcsolat. Azonosításra kerültek (a faktorok egy-egy gyűjtőfogalom alá kerültek) a legfontosabb változók. A faktorsúlyok a minta elemszámát is figyelembe véve statisztikailag szignifikánsak. (Sajtos – Mitev 2007:268) A faktorsúlyok faktoronként és összesített faktorsúlyként is igen magasak. Ebből arra következtethetünk, hogy az intézményi összetevők, valamint az iskolai elégedettség a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűdök, tulajdonságok és az iskolai léttel összefüggő összetevők faktora és faktorsúlya mutatóként értelmezhető az iskolai elégedettséggel összefüggésben.

A pedagógusok iskolai elégedettségét jelentős mértékben befolyásolja az iskola felszereltsége, a pedagógus felkészültsége, a módszerek, az osztályközösség, a tanulók megismerése, a kollégák együttműködése, valamint az intézmény fejlesztőmunkájával való elégedettség.

A tanulók, a szülők és a pedagógusok iskolai viszonyrendszerében valamennyi összetevő meghatározó.

Az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel összefüggő összetevők vizsgálata jelentős tényező az értekezés szempontjából. A válaszok tekintetében a válaszadók mindegyik csoportja „teljes mértékben” fontosnak tartja: a *kitartást*, a *problémamegoldást*, a *koncentrációt*, a *beszédkészséget*, a *bátorságot*, a *jó teljesítményt*, az *együttműködést*, a *rugalmasságot*, a *segítőkétséget* és a *tiszteletet*. Az elemzés során megállapításra került, hogy a szülők és a pedagógusok körében több változó minősítése egyezett meg, mint a tanulók és a szülők tekintetében. A kapcsolatok szorosságát tekintve azonban erősebbnek bizonyult a gyermek és a szülő válasza, mint a gyermek-pedagógus vagy a szülő-pedagógus válasza.

Az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel összefüggő összetevők új csoportba sorolásakor a csoportok elnevezése és összetevői igazolják, hogy a tanulók, a szülők és a pedagógusok vonatkozásában négy csoport lényegében azonos, míg a szülők és pedagógusok vonatkozásában öt csoport mutatott egyezést. Az *önkifejezés* elnevezésű csoportba tartozók elemeit figyelembe véve a legnagyobb az egyezés, majd ezt követi az *együttműködés* és az *alkalmazkodás* csoportja. Ennek értelmezéseként megállapítható, hogy a szülők és a pedagógusok változóinak csoportba rendezése egyel több csoport tekintetében mutatott azonosságot. Ez adódhat az életkorból fakadóan, de a szociális kompetenciák más dimenziókban történő megéléséből adódóan is. A változók azonos csoportba sorolását tekintve ennek ellenére a tanuló-szülő esetében több változó (11) egyezése mutatható ki, mint a szülő-pedagógus vagy pedagógus-tanuló (8-8) vonatkozásában.

A tanulók iskolai elégedettsége, valamint a társakkal és a pedagógusokkal való kapcsolat elemzése során megállapításra került, hogy az iskolai elégedettség egyik meghatározó eleme. Az adatok értékelése alapján kimutatható, hogy annál magasabb az iskolai elégedettség, minél magasabb a tanárokkal való elégedettség, továbbá a társakkal teljes mértékben elégedett tanulók az iskolával is elégedettek. Az értekezés szempontjából fontos megállapítás, hogy az iskolai elégedettséget markánsan meghatározza a társakkal és a pedagógusokkal való kapcsolat.

A tanárokkal való kapcsolat szorossága a statisztikai elemzés során erősebbnek bizonyult az általános iskolások és a középiskolások tekintetében is, mint az iskolai elégedettség és a társakkal való kapcsolat. Meghatározó eleme ez a disszertációnak, mert az adatok azt bizonyítják, hogy felgyorsult világunkban a pedagógusok



személyének sokkal fontosabb szerepet tulajdonítanak a tanulók az iskolai életében, mint azt feltételezzük. Ezt támasztják alá jelen kutatás eredményei.

A tanulók mágnesként gyűjtik azokat az információkat, amelyeket a pedagógusok a tananyagon kívül nyújtanak számukra. Igénylik a felnőtt személyét, személyiségének sokszínűségét, akiktől tanácsot, választ kaphatnak kérdéseikre, függetlenül a kortárs csoportok/barátok hatásától, jelentőségétől.

Az iskolai elégedettség és a jövőkép közötti kapcsolat a tanulók és a szülők körében is erőteljesen megfogalmazódott. Az általános iskolai tanulók válaszaiban az iskolai teljesítménnyel kapcsolatos elvárások jelentek meg hangsúlyozottan, míg a középiskolásoknál a felelősségteljes és a segítőkész tulajdonságok kapott prioritást.

A szülők körében a gyermek céljának elérése, a felelősségteljes és boldog élet reménye. A szülők gyermekük jövőképeinek meghatározásában olyan összetevőket jelenítenek meg, melyek a kiegyensúlyozottságot, a szorgalmat, az életcél elérését megfogalmazva felnőttként való boldogulását vetíti elő.

Az iskolai elégedettség és az iskolai jól-lét kapcsolata között az intézményi, valamint a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel összefüggő összetevők is igazoltást nyertek. Kiemelten jelentek meg azok az elemek, amelyek a szociális kompetencia komponenseinek felhasználásán keresztül juttatják el a személyt az aktuális helyzetnek megfelelő viselkedéshez.

Felhívja a figyelmet a kutatás az iskola fejlesztőmunkájának fontosságára, a szülők szerepére és a pedagógusok személyének jelentőségére. Az intézmények nevelő- oktató munkája során ezen összetevőknek prioritást kell biztosítani.

## **6. Javaslat a praxis számára**

Az iskolai elégedettséget sok összetevő határozza meg. Jelentős mértékben meghatározza a személyes kapcsolatok minősége. A pedagógusoknak tudatosan figyelni kell ennek fontosságára az iskolai élet minden területén. A napi tervezőmunkában e dimenzió mentén kiemelt figyelmet igényel a tanórai és a tanórán kívüli tevékenységek tervezése és szervezése, szem előtt tartva a kommunikáció minőségi mutatóit.

A jövőkép vizsgálata is igazolja az intézmények meghatározó szerepét, mely a társadalmi elvárásoknak megfelelő jövőképben realizálódik. Ahhoz, hogy a fejlődés kiegyensúlyozott legyen, a családi és az intézményes nevelésnek a találkozási pontok mentén harmonizálniuk kell. Amennyiben a családi nevelés nem a társadalmi elvárásoknak megfelelő mintát közvetít, az intézményes nevelés feladata a hiányzó összetevők pótlása, a diszharmónia feloldása. Ehhez tanórai és tanórán kívüli lehetőségekkel, direkt és indirekt módszerekkel minden alkalmat meg kell ragadni, hogy a jövőre orientált, elégedett állampolgárok alkossák a jövő nemzedékét.

Az új pedagógiai kultúra hangsúlyozza az új pedagógiai diskurzusra elterjedését, mely jelentős hangsúlyt helyez a szociális kulcskompetencia komponenskészletének gazdagságára. Kialakítva ezzel azt a képességet, mely az adott helyzetnek megfelelő viselkedésmód legmegfelelőbb kiválasztását és alkalmazását teszi lehetővé az egyén számára, a többdimenziós társadalmi érintkezésben.

Mai felgyorsult világunkban a pedagógusok személyének sokkal fontosabb szerepet tulajdonítanak a tanulók az iskolai életében, mint azt feltételezzük. Ezt támasztják alá a kutatási eredmények. A tanulók mágnesként gyűjtik azokat a tulajdonságokat, információkat, amelyeket a pedagógusok a tananyag mellett nyújtanak számukra. Igénylik a felnőtt személyét, akiktől tanácsot, választ kaphatnak kérdéseikre, függetlenül a kortárs csoportok/barátok hatásától, jelentőségétől.

A kutatás igazolást nyert arra vonatkozóan, hogy a pedagógusok fontosnak tartják az iskolai (fejlesztő)munkát, a lelki egészség karbantartását és a szociális kompetencia fejlesztését. A pedagógusok válaszaiban tükröződik a tanulók lelki egészségének, a jól-lét megélésének fontossága és megjelenése az (iskolai) élet minden területén. A pedagógusok feladata, hogy ez markánsan jelenjen meg a nevelő-oktató munka folyamatában.

Több kutatás is bizonyítja (lásd az elméleti-értelmezési keretében), hogy a szociális kompetencia fontos összetevője a személyiség fejlődésének, és hiánya vagy zavara esetén a kognitív területek sem tudják a tőlük elvárható fejlődést eredményezni.

Az empirikus kutatásban bemutatott vizsgálóeljárás kiterjesztése megfontolás tárgyát képezheti a különböző intézmények vonatkozásában. A kutatás során alkalmazott kérdőív lehetőséget biztosít a meglévő és hiányzó területek feltárására az iskolai elégedettség és a jól-lét érzés területére vonatkozóan.

A részterületek statisztikailag igazolható összefüggései feltételezik, hogy reprezentatív mintán is igazolódna az eredmények. A kérdőív tanulónak készített változata a sajátos nevelési igényű gyermekek számára is alkalmazható, ennek indoklásáról a következő fejezetben szólnak.

A nevelés-oktatás minden résztvevője számára fontos, hogy a XXI. század iskolájában a gyermek alkalmassá váljon arra, hogy jobban megértse társait, a körülötte levő világot, hogy gyermekként és majd felnőttként szembe tudjon nézni szakmai és magánéleti kihívásokkal.

## **7. Távlati célok, záró gondolatok**

Az értekezés választ kívánt kapni és adni a megfogalmazott kutatói kérdésekre és hipotéziseket próbált igazolni a kérdőíves kutatás segítségével. A kutatás jellegéből adódóan az adatelemzés során megfogalmazott következtetések annak lehetőségét tárták fel, hogy egy differenciáltabb vizsgálat számára kijelöljék a lehetséges irányokat.

Az alábbiakban bemutatásra kerülnek azok a területeket, amelyek az eddigi kutatáshoz kapcsolódóan újabb területek feltárására irányulhatnak.

A tanulók iskolai elégedettségének vizsgálatakor erősebb kapcsolat került feltárásra a pedagógusokkal, mint a társakkal.<sup>129</sup> Ez az összefüggés, további kutatást indukál, mert eltérő mintánál is meg kell vizsgálni ennek relevanciáját. A kutatási eredmény az eddigi empirikus eredményeknek részben ellentmond, de jelen kutatás a társak (iskolatársak) és nem a barátok kapcsolatának kérdéskörét vizsgálta. Meg kell vizsgálni, hogy a pedagógusokkal való kapcsolat értékelése más régiókban vagy korosztályokban is magas-e vagy csak ebben a mintában jelentős.

A szociodemográfiai adatok feldolgozása során előtérbe került, hogy a településen a KSH adatokhoz viszonyítva jelentősen eltérőek a családokban a gyermekszámok. Ennek további vizsgálata a demográfiai adatok összefüggéseinek mélyebb megismerésébe is betekintést eredményezne.

A közeljövőben lehetőségem adódik a Kaposvári Egyetem Gyógypedagógiai Intézete által gondozott DD SNI<sup>130</sup> kutatásban részt venni, amely longitudinális kutatás, több mint egy évtized időtartamot ölel fel. Ebben a kutatásban a sajátos nevelési igényű fiatalok szociális kompetenciájára és iskolai elégedettségére vonatkozó kérdéscsoportot mentorálok. Az eredmények tükrében választ várunk arra, hogy eltérnek-e az általuk adott válaszok többségi társaiktól, ha igen, mely területeken és milyen mértékben. A DD SNI kutatás eredményei összehasonlíthatóak lesznek e mintán végzett vizsgálat eredményeivel.

A kutatási eredmények alapján megállapítható, hogy a szociális kompetencia összetevőinek birtoklása rendkívül fontos a többdimenziós, sikeres társadalmi érintkezésben, beilleszkedésben, melyben meghatározó a jól-lét megélése. Amennyiben ezt a család nem tudja biztosítani, úgy az intézmények feladata a nevelés-oktatás területén pótolni. Ezen kompetenciák hiányosságának megállapítására ad támpontot jelen kutatás kérdőíve, mely feltárja az iskolai elégedettség és az intézményi összetevők, valamint a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel összefüggő összetevők kapcsolatát vagy annak hiányát.

Az értekezés elkészítéséhez több tudományterület szempontja került a vizsgálat fókuszába a felvetett, majd feltárt kérdéskör által. Elsősorban a nevelésszociológia, de a pszichológia, a pedagógia, és bizonyos szempontokat figyelembe véve az egészségpedagógia tudományterületének látásmódja is a figyelem látókörébe került.

A feltárt összefüggések szélesebb körben való megismertetése a pedagógiai diskurzus új irányának lehetőségét veti fel.

---

<sup>129</sup> Azonban a vizsgálati eredmények birtokában nem kortárskapcsolatok fontosságát kérdőjelezem meg, hanem e mellett hangsúlyozom pedagógusokkal való kapcsolat fontosságának megnövekedését.

<sup>130</sup> Dél-dunántúli régió sajátos nevelési igényű tanulóinak longitudinális vizsgálata.

A XXI. században a nevelés-oktatás szereplői, feltételei, eredményei, a változások szükségszerűségei új lehetőségeket teremtenek meg a társadalmi érintkezésben, a kapcsolatok megteremtésében, kialakításában és a kapcsolat megtartásában.

A család és az intézményes nevelés együtt, egymást kiegészítve járulnak hozzá a felnővekvő generáció többdimenziós társadalmi szerepvállalásához, iskolai elégedettségének és jól-lét érzésének megéléséhez a testi-, a lelki- és a társas, társadalmi egészség dimenzióinak megéléséhez, fejlesztéséhez.

## Hivatkozások

- Abramovitch, R. Cotrer, C.–Lando, B. 1979. Sibling interaction in the home. *Child development*. 50, 997–1003.
- Ács Pongrácz 2009. *Sporttudományi kutatások módszertana*. Pécs: Magyar Sporttudományi Társaság.
- Adler, A. 1994. *Emberismeret*. Budapest: Göncöl Kiadó.
- Allen, G.–Chinsky, J.–Larson, S.–Lochman, J.–Selinger, W. 1976. Community psychology and the schools: A behaviorally oriented multi-level preventive approach. *Hillshale-Erlbaum*. New Jersey.
- Anderson, P. L. 2000. Using literature to teach social skills to adolescent with LD. *Intervention in School and Clinic*. 35, 271–279.
- Andorka Rudolf 2006. *Bevezetés a szociológiába*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Argyle, M. 1983. *The psychology of interpersonal behaviour*. Harmondsworth: Penguin.
- Atkinson, R. L.–Atkinson, R. C.–Smith, E. E.–Bem, D. J. 1999. *Pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Babbie, E. 2003. *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Bábosik István 2000. *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bagdy Emőke 1986. *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bandura, A. 1984. *Social learning theory*. London: Prentice Hall.
- Bar-On, R. 1997. *Bar-On Emotional Quotient inventory: technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. 2000. Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory. In Bar-On R.–Parker J. D. A.: *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, at home, school, and in the workplace*. Jossey-Bass, San Francisco: 363–387.
- Bar-On, R. 2006. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 18, 13–25.
- Báthory Zoltán–Falus Iván (főszerkesztő) 1997. *Pedagógiai lexikon*. II. kötet Budapest: Keraban Kiadó. 266.
- Báthory Zoltán 2000. *Tanulók, iskolák, különbségek*. Budapest: OKKER Oktatási Kiadó.
- Belsky, J. 1984. The determinants of parenting: a process model. *Child Development*. 55, 83–96.
- Bernáth László–Révész György 2001. *A pszichológia alapjai*. Budapest: Tertia Kiadó.
- Borosán Livia 2004. A személyiségfejlesztés kognitív és szociális fejlesztési feladatai a 21. században. *Tudás Menedzsment* 2, 104–110.
- Bowling, A. 1996. The effects of illness on quality of life: findings from a survey of households in Great Britain. *J Epidemiol Comm Health*. 50, 149–155.

- Bremer, C. D.–Smith, J. 2004. Teaching Social Skills. *Information Brief: Addressing Trends and Developments in Secondary Education and Transition* 3(5), 1-5.
- Bremmer, W.–Topping, K.–Holmes, E. A. 2000. Social competence. *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bronfenbrenner, U. 1986. Ecology of the family as a context for human development: research perspective. *Developmental Psychology*. 22, 723–742.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, W. H.–Odom, S. L.–McConnel, S. R. 2008. *Social competence of young children*. P. H. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Caldarella, P.–Merrell, K. W. 1997. Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review* 2, 264–278.
- Carver, C. S.–Scheier M. F. 2003. *Személyiségpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Chang, E. C. ,–D’Zurilla, T. J. ,–Sanna, L. J. 2004. *Social problem solving. Theory, research, and training*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Chen, K. 2006. Social Skills Intervention for Student with Emotional/Behavioral Disorders: A Literature Review from the American Perspective. *Educational Research and Reviews* 3, 143–149.
- Cole, M.–Cole, S. R. 1998. *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Cooke, T. P.–Apolloni, T. 1976. Developing positive social emotional behavior. A study of training and generalization. *J. Appl. Behavior* 9, 65–78.
- Craig, W. M.–Henderson, K.–Murphy, J. G. 2000. Prospective Teachers’ attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*. 21, 5–21.
- Csányi Vilmos 1999. *Az emberi természet*. Budapest: Vince Kiadó.
- Csapó Benő 2000. Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új pedagógiai Szemle*. 2, 24–34.
- Csapó Benő 2001. *A kognitív képességek szerepe a tudás szervezésében*. Báthory Zoltán–Falus Iván szerk., Tanulmányok a neveléstudományok köréből. Budapest: Osiris Kiadó. 270-293.
- Csapó Benő 2003a. *A tudás és a kompetenciák*. Monostori Anikó szerk., A tanulás fejlesztése, 65-74. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Csapó Benő 2003b. *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csapó Benő 2008. A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio*. 2, 207-217.
- Csikszentmihályi Mihály 2001. *Flow - Az áramlat*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Dalbert, C. 2002. Beliefs in a just world as a buffer againts anger. *Social Justice Research*. 15, 123–145.
- Darling, N.–Steinberg, L. 1993. Parenting style as context. An integrative model. *Psychological Bulletin*. 113, 487–496.
- Delors, J. 1997: *Az oktatás rejtett kincs*. Budapest: Osiris Kiadó–Magyar Unesco Bizottság.

- Diener, E. 2000. *American Psychological Association*. January. 34–43.
- Diener, E.,–Suh E.,–Lucas RE.,–Smith H 1999. Subjective well-being: Three decades of progress, *Psychological Bulletin*, 125, 276–302.
- Diener, E.–Oishi, S. 2000. *Money and happiness: Income and subjective well-being across nations*. In E. Diener & E. M. Suh (Eds.), *Culture and subjective well-being*. Boston, MA: MIT Press. 185–218.
- Doll, E, A. 1953. *Measurement of social competence*. Minneapolis: Educational Test Bureau.
- Dunn, J. 1990. *Testvérek*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Durkheim E. 1980. *Pedagógia és szociológia a Sorbonne-on 1902-ben székfoglaló előadás*. Vág Ottó szerk., *Nevelés és szociológia*, Budapest: Tankönyvkiadó. 61–81.
- Durlak, J. A., –Weisberg, R. P. 2007. *The impact of afterschool programs that promote personal and social skills* Chicago IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Elliot, S. N.–Busse, R. T. 1991. Social skills assessment and intervention with children and adolescents. *Social Psychology International*. 12, 68–83.
- Emler, N.–Ohana, J.–Moscovici, S. 1987. Children's belief about institutional roles. A cross-national study of representations of the teacher's role. *British Journal of Educational Psychology*. 57, 26–37.
- Falus Iván–Ollé János 2008. *Az empirikus kutatások gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fejős Zoltán 2005. Néprajz, antropológia – kulturális örökség ő és az emlékezet kategóriái. *Iskolakultúra*. 3, 41–48.
- Fernández-Berrocal, P.–Extremera, N. 2006. Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*. 2006/18, 7–12.
- Fiske, S. T. 2006. *Társas alapmotívumok*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Fox, L.–Dunlap, G.–Powel, D. 2002. Young children with challenging behavior: Issues and considerations for behavior support. *Positive Behavior Interventions*. 4, 208–217.
- Földes Petra 2005. Változások a család és az iskola viszonyában. Szempontok az iskola szocializációs szerepének újragondolásához. *Új Pedagógiai Szemle*. 4, 39–44.
- Frosh, S. 1983. *Gyerekek és tanárok az iskolában*. Zsolnai Anikó szerk., *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Budapest: Gondolat Kiadó. 205–226.
- Frölich, W. D. 1996. *Pszichológiai szótár*. Budapest: Springer Hungarica Kiadó.
- Fülöp Márta 1991. A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Látóköri* 3. 49–58.
- Fülöp Márta 1995. A versengésre vonatkozó tudományos nézetek. I. A versengő magatartás eredete. *Pszichológia* 1, 61–111.
- Fülöp Márta 2001. A versengés szerepe. *Új Pedagógiai Szemle* 11, 3–17.
- Gádor Anna 2008. *Tanári kézikönyv a szociális kompetencia fejlesztéséhez*. Sulinova.

- Gelencsérné Bakó Márta 2010. *Az iskolai teljesítményt meghatározó tényezők.* Hajdicsné Dr. Varga Katalin szerk., Célok és módszerek a tudásalapú társadalom nevelési intézményeiben, 141–147. Kaposvár: Corvina Nyomda.
- Giddens, A. 2003. *Szociológia.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Goldfried, M. R. és D’Zurilla, T. J. 1969. A behavioural-analytic model for assessing competence. In: Spielberger, C. D.: *Current topics in clinical and community psychology.* I. New York: Academic Press.
- Goleman, D. 2008. *Társas intelligencia.* Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- Gottman, J. M.–Gonso, J.–Rasmussen, B. 1975. Social interaction, social competence and freindship in children. *Child Development.* 46, 709–718.
- Gresham, F. M.–Elliott, S. N. 1993. Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training. *Special Services in the Schools.* 8/1. 137–158.
- Guay, F.–Boggiano, A, K.–Vallerand, R, J. 2001. Automomy support, motivation, and perceivd competente: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology.* Buletin: 27, 643–650.
- Hamburg, D, A. és Adams, J. E. 1976. A perspective on coping behavior. *Archives of General Psychiatry.* 17, 177–284.
- Hamvai Csaba–Pikó Bettina 2009. Serdülők szubjektív jóllétét meghatározó társas tényezők a családban és az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle.* 4, 30–43.
- Hartmann, H. 1958. Essays on ego psychology and the problem of adaptation. *International Universities Press,* New York.
- Hartmann, H. 1964. Essays on ego psychology: Seleded problems in psychoanalytic theory. *International Universities Press,* New York.
- Hartup, W. W. 1980. Peer relations and Family relations: Two Social Worlds, In: Rutter, M. (Eds): *Scientific Foundations of developmental Psychiatry,* London: Heinemann.
- Hofer, M.,–Pekrun, R.–Zielinski, W. 1986. Die Psychologie des Lernens. In A. Krapp,–B. Weidenmann,–H. Mandl,–G.L. Huber–M. Hofer, *Pädagogische Psychologie* (S. 219-275). München: Urban & Schwarzenberg.
- Howes, C.–Matheson C.C.–Hamilton, C. E. 1994. Material teacher and child care history correlates of children’s relationships with peers. *Child Development* 65. 264–272.
- Hunyady Györgyné–M.Nádasi Mária 2011. *Személyközi kapcsolatok az iskolában.* Bábosik István és mtsai szerk. Pedagógia az iskolában. A szociális életképesség megalapozása. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 209–263.
- Józsa Krisztián 2002. *Tanulási motiváció és humán műveltség.* Csapó Benő szerk., Az iskolai műveltség, 239-268. Budapest: Osiris Kiadó.
- Józsa Krisztián 2007. *Az elsajátítási motiváció.* Budapest: Műszaki Kiadó.
- Józsa Krisztián–Fejes József Balázs 2010. *A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában.* Zsolnai Anikó–Kasik László szerk., A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai: Tanulmánygyűjtemény. 134–162. Budapest: Tankönyvkiadó.



- Józsa Krisztián–Nikolov Marianne 2005. Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*. 3, 307–337.
- Juhász Levente Zsolt 2007. *Komplex tanulás – kognitív tényezők a tanulásban*. Csépe Valéria–Győri Miklós–Ragó Anett szerk., Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás. 86–111. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kasik László 2007. A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*. 11–12, 21–38.
- Kasik László 2008a. A szociálisérdek-érvényesítő képességek működésének jellemzői 4, 8, 11 és 17 éves korban. *Magyar Pedagógia*. 2, 149–193.
- Kasik László 2008b. A szociálisprobléma-megoldó képesség jellemzői és vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*. 8–9, 15–27.
- Key Competencies. 2002. A Developing Concept in General Compulsory Education. *The Information Network on Education. Europe*. Brussels: Eurydice. European Unit.
- Kézdi Balázs 1998. szerk. *Iskolai mentálhygiéne*. Pécs: Pro Pannónia Kiadó.
- Kolozsváry Judit 2002. *Más gyermek, más szülő, más pedagógus*. Budapest: Okker Kiadó.
- Konta Ildikó–Zsolnai Anikó 2002. *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kopp Mária–Pikó Bettina 2006. *Az egészséggel kapcsolatos életminőség pszichológiai, szociológiai és kulturális dimenziói*. Kopp Mária–Kovács Erika szerk., A magyar népesség életminősége az ezredfordulón, 10–19. Budapest: Semmelweis Kiadó.
- Kopp Mária–Skrabski Árpád 2009. Magyar lelkiállapot az ezredforduló után. *Távlatok* 86, 32-53.
- Kozéki Béla 1989. *Személyiségfejlesztés az iskolában*. Békés Megyei Pedagógiai Intézet
- Kron, W. Friedrich 2000. *Pedagógia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Lewin, K 1972. *A mezőelmélet a társadalomtudományban*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- MacLean, P. D. 1990. Cerebral evolution of emotion. In: Lewis, M. and Haviland, J. M.: *Handbook of Emotion*. New York: Guilford. 67–83.
- Magyar Közlöny 2012. 66, 10652–10657.
- Mangler, T.–Eikeland, O.–Asbjornsen, A. 2003. Effects of training on pupil's social skills. *Research in Education* 3, 115-123.
- Marlow, L.–Boss, K.–Boss, D. 2000. Promoting social and emotional competency through teacher/counselor collaboration. *Education* 3, 115-123.
- Meichenbaum, D.–Butler, L.–Gruson, L. 1981. *Toward a Conceptual Model of Social Competence*. In: Wine, J, D.–Smye, M, D., *Social Competence*. New York–London: The Guilford Press.
- Meleg Csilla 1998. Az egészség értékrendszerünkben elfoglalt helye. *Egészségnevelés* 39, 155–159.
- Meleg Csilla 2006. *Az iskola időarcai*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Mérei Ferenc 2004. *Közösségek rejtett hálózata*. Budapest: Osiris Kiadó.

- Molnár Éva–B. Németh Mária 2006. *Az olvasási képesség fejlettsége az iskoláskor elején*. Jósza Krisztián szerk., *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. 107–129. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Muscott, H. S. 1988. Facilitating the integration of children and youth with emotional disturbances and behavioral disorders through prosocial skills training. *Perceptions*. 24, 14–16.
- Muscott, H.S.–O'Brien, S, T. 1999. Teaching character education to students with behavioral and learning disabilities through mentoring relationships. *Education and Treatment of Children*. 22, 373–390.
- Myers. D. G. 2000. The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*. 55, 56–67.
- Nagle, D. W.–Hansen, D. J. 1998. New directions in the application of social skills interventions with adolescent to the special section. *Education and Treatment of Children* 21, 423–430.
- Nagy József 1986. *PREFER Preventív Fejlettségvizsgáló Rendszer 4-7 éves gyermekek számára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nagy József 1996. *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió.
- Nagy József 2000a. A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. 255–269.
- Nagy József 2000b. *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nagy József 2001. A személyiség alaprendszere: a célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége. *Iskolakultúra*. 11/9, 22–38.
- Nagy József 2003. *Szociális kompetencia és proszocialitás*. Zsolnai Anikó szerk., *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Szöveggyűjtemény. 120–136. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Nagy József 2007. *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy József 2010. A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra* 7–8, 3–21.
- Nagy József–Jósza Krisztián–Fazekasné Fenyvesi Margit–Vidákovich Tibor 2004. *Az alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban*. Budapest: OKÉV, KÁOKSZI.
- Nagy József–Zsolnai Anikó 2001. *Szociális kompetencia és nevelés*. Falus Iván szerk., *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának gyűjteménye. 251–269. Budapest: Osiris Kiadó.
- Oden, S. 1980. *A Child's Social Isolation: Origins, Prevention, Intervention*. Cartledge, G.–Milburn, J. F.: *Teaching Social Skills to Children*. New York: Pergamon Press.
- Oláh Attila 2004. Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra* 11, 39–47.
- Perjés István–Vass Vilmos 2008. A curriculumelmélet műfaji fejlődése. *Új Pedagógiai Szemle*. 3, 3–9.
- Pikó Bettina 2002. *Egészségpszichológia*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.

- Pikó Bettina 2004. A pozitív pszichológia missziója a modern társadalomban. Paradigmaváltás a társadalomtudományokban? *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*. 5. 4, 289–299.
- Porkolábné Balogh Katalin 1987. Képességfejlesztő eljárások tanulási zavarral küzdő kisiskolásoknak. *Iskolapszichológia*. 4. Budapest: ELTE Sokszorosítóüzem.
- Pukánszky Béla–Németh András 1994. *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pusztai Ferenc főszerkesztő 2003. *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Putallaz, M.–Gottman, J. M. 1983. *Social relationship problems in children: An approach to intervention*. Lahey, B. B.–Kazdin: Advances in clinical child psychology. New York: Plenum.
- Radnóti Katalin 2006. A szociális kompetencia fejlesztési lehetőségei az iskolában. Kerber Zoltán szerk., *Hidak a tantárgyak között*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 105–120.
- Ranschburg Jenő 1979. *Szülők lesznek. A családi nevelés pszichológiája az iskoláskorig*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Rinn, R. C.–Markle, A. 1979. Modification of social skill deficits in children. In: Bellack, A. S.–Hersen, M., *Research and practice in social skills training*. New York: Plenum Press.
- Rose-Krasnor, L. 1997. The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*. 6, Issue 1. 111-135.
- Sajtos László–Mitev Ariel 2007. *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Gyoma: Alinea Kiadó
- Schmuck, R. A.–Schmuck, P. A. 1974. A Humanistic Psychology of Education. *Making the School Everybody's HOUSE*. National Press Books
- Schneider, B. H. 1993. *Childrens social competence in context*. Oxford: Pergamon Press.
- Schneider, B. H.–Byrne, B. M. 1985. Childrens' social skills training: A meta analysis. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 6.
- Schwartz, D.–Chang, J.–Farver, J. M. 2001. Correlates of victimization in children's peer groups. *Developmental Psychology*. 37, 520-532.
- Seligman, M 2002. *Authentic happiness*. New York: Free Press.
- Seligman, M.–Csíkszentmihályi M. 2000. Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*. 55, 5–14.
- Semjén András 2005. *Az oktatási rendszer külső hatékonysága: a gazdaság és a munkaerőpiac elvárásai*. Hermann Zoltán szerk., Hatékonysági problémák a közoktatásban. Tények és érvek. 11–34. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Shin Ann, J.–Cooney, T. M. 2006. Psychological well-being in mid to late life: The role of generativity development and parent-child relationships accross the lifespan. *International Journal of Behavioral Development*. 30, 410–421.

- Shure, M. B. 1999. I Can Problem Solve. An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program. *National Institute of Mental Health*. Washington.
- Smith, M. B. 1966. Competence and Socialisation. In: Clausen, J. A.: *Socialisation and society*. Little, Brown, Boston.
- Spence, S. 1983. *Developments in social skills training*. London: Academic Press.
- Spivack, G.–Shure, M. B. 1976. *Social adjustment of young children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Staub, E. 1971. The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behavior. *Child Development*. 42, 805–816.
- Stephens, T. 1992. Social skills in the classroom. *Psychological Assessment Resources*. Odessa.
- Stevenson, D. L.–Baker, D. P. 1992. Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology* 97. 6, 1639–1657.
- Stipek, D.–Ryan, R. 1997. Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn by further to go. *Developmental Psychology*. 4, 711–723.
- Sütőné Koczka Ágnes 2005. *Szociális készségek fejlesztése kamaszkorban*. Budapest: Trefort Kiadó.
- Topping, K, J.–Holmes, E, A.–Bremner, W, G. 2000. *The effectiveness of school-based programs for the promotion of social competence*. In: Bar-On R.–Parker J. D. A., *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tóth Edit–Kasik László 2010. *A szociális kompetencia fejlesztésének főbb koncepciói és a pedagógusok szerepe a fejlesztésben*. Zsolnai Anikó–Kasik László szerk., *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. 163–183. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Trower, P. 1982. *Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis*. New York: Guilford Press.
- Trower, P.–Bryant, B.–Argyle, M. 1978. *Social Skills and Mental Health*. London: Methuen.
- Tunstall, D, F. 1994. *Social Competence Needs in Young Children: What the Research Says*. New Orleans: Paper presented at the Association for Childhood Education.
- Utasi Ágnes 2002. *A bizalom hálójája. Mikrotársadalmi kapcsolatok, szolidaritás*. Budapest: Új Mandátum Kiadó. 71–73.
- Vajda Zsuzsa–Kósa Éva 2005. *Neveléslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Van der Zee, K.–Thijs, M.–Schakel, L. 2002. The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality* 16, 103–125.
- Van Hasselt, V. B.–Hersen, M.–Whitehill, M. B.–Bellack, A. S. 1979. Social Skills Assessment and Training for Children: An Evaluative Review. *Behavior Research and theory* 17, 413-442.

- Vári Péter és mtsai 2002. Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle* 1, 38-65.
- Vári Péter szerk., 2003. *PISA vizsgálat 2000*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Vass Vilmos 2006. *A kompetencia fogalmának értelmezése*. Kerber Zoltán szerk., Hidak a tantárgyak között. 11–29. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Vastagh Zoltán 1999. *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában I – III*. Pécs: JPTE.
- Vaugh, S. 1987. TLC – teaching, learning, and caring: Teaching interpersonal problemsolving skills to behaviorailly disordered adolescent. *Pointer*. 3, 25-30.
- Waters, E.–Sroufe, L, A. 1983. Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*. 3, 79-97.
- Webster-Stratton, C.–Reid, M, J. 2004. *Infants and Young Children*. 17, 96–113.
- White, R.W. 1959. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*. 66, 259-333.
- Zigler, E. –Phillips, L. 1961. Social competence and outcome in psychiatric disorted. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 63, 264-271.
- Zrinszky László 2002. *Nevelélmélet*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Zsolnai Anikó 1995. A szociális kompetencia fejlődése gyermekkorban. *Új Pedagógiai Szemle*. 1, 68–74.
- Zsolnai Anikó 1998. A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban. *Magyar Pedagógia*. 3, 187–210.
- Zsolnai Anikó 1999. *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között*. Szeged: JATEPress.
- Zsolnai Anikó 2001. *A gyermekkori kötődések szerepe a szociális kompetencia fejlődésében*. Csapó Benő–Vidakovich Tibor szerk., Neveléstudomány az ezredfordulón. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 143–152.
- Zsolnai Anikó 2006. *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak*. Szeged: Mozaik Kiadó
- Zsolnai Anikó 2007a. *A szociális és az érzelmi kompetencia fejlettsége óvodáskorban*. V. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged: Konferencia kötet. 108.
- Zsolnai Anikó 2007b. *Az agresszív és a proszociális viselkedés alakulása 3–7 éves korban*. VII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest: Konferencia kötet. 156.
- Zsolnai Anikó 2011. *A szociális készségek és képességek mérési lehetőségei*. In: Csapó Benő–Zsolnai Anikó szerk., Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 83-104.
- Zsolnai Anikó–Józsa Krisztián (2003): *A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban*. In: Zsolnai Anikó (szerk.): Szociális kompetencia – társas viselkedés. Gondolat Kiadó, Budapest, 227–238.
- Zsolnai Anikó–Kasik László 2007. Az érzelmek szerepe a szociális kompetenciában. *Új Pedagógiai Szemle*. 7-8, 3–15.

Zsolnai Anikó–Lesznyák Márta–Kasik László 2007. A szociális és érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia* 107/3. 233–270.

### **Internetes hivatkozások**

A Magyar Köztársaság Kormányának Stratégiája *Az egész életen át tartó tanulásról* 2005: <http://www.okm.gov.hu/download.php?> [2008. 12.16.]

Európai Unió Hivatalos Lapja az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. Háttér és célkitűzések  
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:hu:PDF> [2012.12.30.]

KSH adatok a 2011. évi népszámlálásról  
[http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak\\_teruleti\\_00](http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_teruleti_00) [2013. 02.03.]

Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz.  
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:hu:PDF> [2013. 03.02.]

NAT 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról  
[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=a0300243.kor](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0300243.kor) [2011. 03.03.]

NAT 2012. Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete  
[http://www.kormany.hu/download/c/c3/90000/MK\\_12\\_066\\_NAT.pdf](http://www.kormany.hu/download/c/c3/90000/MK_12_066_NAT.pdf) [2013. 05.22.]

Pála Károly 2006. Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon.  
<http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztesi/pala-karoly-kompetencia> [2011.12.16]

Santrock, John W. 2007. Reciprocal socialization. *Life-Span Development: Third Edition*. New York, McGraw Hill Companies  
<http://pages.rediff.com/reciprocal-socialization/659038>[2013. 06.12.]

Szent-Györgyi Albert (mottó)  
[http://szeged.humsirc.hu/files/pulzuscikk\\_0212.pdf](http://szeged.humsirc.hu/files/pulzuscikk_0212.pdf)[2013. 10.12.]

“Sure Start” program  
<http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=16364> [2013. 06.12.]

WHO FNO meghatározás  
<http://www.rehab.dote.hu/tananyag/fno.pdf> [2013. 06.02.]

Wintermantel István 2003. Európai kulcskompetenciák  
<http://oktatas.gallup.hu/Opinion/iw030514.htm>[2011. 03.02.]

## **Intézmények bemutatásának internetes forrásai**

Szent Orsolya Iskolaközpont

[www.szentorsolyadombovar.hu/index.php?oldal=alapelv](http://www.szentorsolyadombovar.hu/index.php?oldal=alapelv)[2012.11.12.]

Apáczai Oktatási Központ Belvárosi Általános Iskolája

<http://www.dombovar.hu/hircentrum/index.php?azon=4270&menu=25>[2012.11.12.]

<http://www.apok.hu/alapdok/pedprg/pedprogram.pdf>[2012.11.12.]

József Attila ÁMK Általános Iskolája

<http://www.jaamk-dombovar.hu/sites/all/fajlok/id01.pdf>[2012.11.12.]

Illyés Gyula Gimnázium Szakközépiskola és Kollégium

[www.geniuszportal.hu/taxonomy/term/25807?q=node/4210](http://www.geniuszportal.hu/taxonomy/term/25807?q=node/4210)[2012.11.28.]

Apáczai Csere János Bölcsőde, Óvoda, Általános és Középiskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény és Kollégium Egységes Iskola

<http://www.acsjszki.hu/content/iskolankrol?q=content/iskolat%C3%B6rt%C3%A9net>  
[2012. 11.28.]

Herceg Eszterházy Miklós Szakiskola Szakközépiskola és Speciális Szakiskola

<http://www.iszi516->

[dombovar.sulinet.hu/docs/alapdokumentumok/hemi\\_szakmai\\_program.pdf](http://dombovar.sulinet.hu/docs/alapdokumentumok/hemi_szakmai_program.pdf)

[2012.11.28]

## Jegyzékek

### Ábrajegyzék

1. *A szociális kompetencia komponensrendszere*  
Nagy (2000) alapján saját ábra (2013) 26.o.
2. *Waddington „tájképe”*  
(forrás Cole–Cole 1998:83) 38.o.
3. *A kutatás empirikus területének összetevői*  
Saját ábra (2013) 64.o.
4. *Nemek aránya*  
Saját ábra (2013) 65.o.
5. *Anya/nevelőanya és apa/nevelőapa iskolai végzettsége*  
Saját ábra (2013) 66.o.
6. *Testvérek száma*  
Saját ábra (2013) 67.o.
7. *Együttélési mutatók grafikonos ábrázolása*  
Saját ábra (2013) 68.o.
8. *A szülők gazdasági aktivitása*  
Saját ábra (2013) 69.o.
9. *A család telekommunikációs eszközei*  
Saját ábra (2013) 70.o.
10. *A pedagógusok pályán eltöltött évei*  
Saját ábra (2013) 72.o.
11. *Az iskolai elégedettség és az iskola kedvelésének grafikonos ábrázolása*  
Saját ábra (2013) 74.o.
12. *Iskolai elégedettséget befolyásoló intézményi összetevők a tanulók...*  
Saját ábra (2013) 76.o.
13. *Iskolával való elégedettség a szülők körében*  
Saját ábra (2013) 80.o.
14. *Milyen mértékben tartja fontosak gyermeke szempontjából az alábbiakat?*  
Saját ábra (2013) 81.o.
15. *A tanulók szempontjából milyen mértékben fontos?*  
Saját ábra (2013) 86.o.
16. *Az iskolai elégedettség és a tanárokkal való kapcsolat*  
Saját ábra (2013) 91.o.
17. *Az iskolai elégedettség és a társakkal való kapcsolat*  
Saját ábra (2013) 92.o.
18. *Az iskolai elégedettség és a tanár-diák kapcsolat a szülők megítélése*  
Saját ábra (2013) 93.o.
19. *Az iskolai elégedettség és a szülők kapcsolatának vizsgálata*  
Saját ábra (2013) 94.o.



20. <i>Mennyire tartod fontosnak a magad számára – grafikon részlet</i> Saját ábra (2013)	97.o.
21. <i>Mennyire tartja fontosnak gyermeke számára a következőket</i> - <i>grafikon részlet</i> Saját ábra (2013)	101.o.
22. <i>Mennyire tartja fontosnak a tanulók szempontjából a következőket</i> - <i>grafikon részlet</i> Saját ábra (2013)	105.o.
23. <i>Az iskola fejlesztő munkájával való elégedettség a pedagógusok körében</i> Saját ábra (2013)	111.o.
24. <i>A tanulók jövőképeinek grafikonos ábrázolása</i> - <i>grafikon részlet</i> Saját ábra (2013)	113.o.
25. <i>A szülők véleménye gyermekük jövőképeiről</i> - <i>grafikon részlet</i> Saját ábra (2013)	115.o.

## Táblázatok jegyzéke

1. *Kompetencia kutatások és a fogalmak definíciójának összevetése*  
Saját táblázat (2013) 20.o.
2. *A szociális kompetencia fogalmi definícióinak összevetése*  
Saját táblázat (2013) 27-28.o.
3. *A szociális kompetencia helye a kulcskompetenciák rendszerében*  
Saját táblázat (2013) 29.o.
4. *A szociális kompetencia kutatási területei és fogalmi változásainak összevetése*  
Saját táblázat (2013) 31-34.o.
5. *A szociális kompetencia fejlesztését modellező kutatások összevetése*  
Saját táblázat (2013) 47-49.o.

### Kiegészítő táblázatok és ábrák – 3. számú melléklethez

3/1. <i>A tanulók nemek szerinti megoszlása intézményi bontásban</i> Saját táblázat (2013)	160.o.
3/2. <i>Anya/nevelőanya és apa/nevelőapa iskolai végzettsége és statisztikai mutatók</i> Saját táblázat (2013)	161.o.
3/3. <i>Szülők iskolai végzettsége, testvérek számának százalékos megoszlása és statisztikai mutatók</i> Saját táblázat (2013)	162.o.
3/4. <i>Együttélési mutatók szülőkkel, testvérekkel és nagyszülőkkel és statisztikai mutatók</i> Saját táblázat (2013)	163.o.
3/5. <i>Gazdasági aktivitás – anya/nevelőanya, apa/nevelőapa</i> Saját táblázat (2013)	164.o.
3/6. <i>A szülők gazdasági aktivitása – és statisztikai mutatók</i> Saját táblázat (2013)	164.o.
3/7. <i>Egyéb jövedelem és kommunikációs eszközök statisztikai mutatói</i> Saját táblázat (2013)	165.o.
3/8. <i>A pedagógusok munkaköri besorolása</i> Saját ábra (2013)	166.o.
3/9. <i>A pedagógusok lakóhely szerinti megoszlása</i> Saját ábra (2013)	166.o.
3/10. <i>Az iskolával való elégedettség intézményenként (Boxplotábra)</i> Saját ábra (2013)	167.o.
3/11. <i>Iskolával való elégedettség a tanulók körében – keresztábra és statisztikai mutatók</i> Saját táblázat (2013)	168.o.
3/12. <i>Iskola kedvelésének intézményenkénti megoszlása és statisztikai mutatók</i> Saját táblázat (2013)	169.o.
3/13. <i>Iskolai elégedettség és az iskola kedvelésének intézményenkénti megoszlása és statisztikai mutatói</i> Saját táblázat (2013)	170.o.
3/14. <i>Számodra milyen mértékben fontos...intézményenkénti megoszlás</i> Saját táblázat (2013)	171-173.o.
3/15. <i>Számodra milyen mértékben fontosak a következők? – Korrelációs mátrix</i> Saját táblázat (2013)	174.o.
3/16. <i>A teljes magyarázott variancia – tanulók</i> Saját táblázat (2013)	175.o.
3/17. <i>Faktorsúly mátrix Varimax rotációval (KMO=0,753, magyarázott variancia 55,905%)</i> Saját táblázat (2013)	175.o.
3/18. <i>Iskolával elégedettség – szülők (Boxplot diagram )</i> Saját táblázat (2013)	176.o.
3/19. <i>Elégedettségi összetevők, intézményi összesítő – szülők</i> Saját táblázat (2013)	177-179.o.
3/20. <i>Az iskolai elégedettség és a 12 összetevő kapcsolata a szülők körében</i> Saját táblázat (2013)	180.o.
3/21. <i>Szülők korrelációs mátrix</i> Saját táblázat (2013)	181.o.
3/22. <i>Anti-imagen mátrix – szülők – MSA értékekkel</i> Saját táblázat (2013)	182.o.
3/23. <i>Faktorsúly mátrix Varimax rotációval (KMO=0,862, magyarázott variancia 63,253%)</i> Saját táblázat (2013)	183.o.
3/24. <i>A tanulók szempontjából milyen mértékben fontos – pedagógusok</i> Saját táblázat (2013)	184-186.o.
3/25. <i>Elégedettség az iskolával – Boxplot ábra</i> Saját táblázat (2013)	187.o.

3/26. Korrelációs mátrix – 12 összetevő pedagógusok Saját táblázat (2013)	188.o.
3/27. Az iskolai elégedettség és a 12 összetevő közötti kapcsolat Saját táblázat (2013)	188.o.
3/28. Anti-imagen mátrix MSA értékkel Saját táblázat (2013)	189.o.
3/29. Faktorsúly mátrix Varimax rotációval (KMO=0,757, magyarázott variancia 68,517%) Saját táblázat (2013)	189.o.
3/30. Összesítés az elégedettség tekintetében: tanulók, szülők, pedagógusok Saját táblázat (2013)	190.o.
3/31. A 12 összetevő faktorelemzésének összesített táblázat Saját táblázat (2013)	190.o.
3/32. Iskolával elégedettség és a tanárokkal való kapcsolat táblázata és statisztikai mutatói Saját táblázat (2013)	191.o.
3/33. Iskolával elégedettség és társakkal való kapcsolat táblázat és statisztikai mutatói Saját táblázat (2013)	191.o.
3/34. Iskolával elégedettség és tanár-diák kapcsolat táblázat és statisztikai mutatók a szülők körében Saját táblázat (2013)	192.o.
3/35. Iskolával elégedettség és a szülőkkel való kapcsolattartás és statisztikai mutatók Saját táblázat (2013)	192.o.
3/36. Iskolai elégedettség és tanár-diák kapcsolat – pedagógusok – és statisztikai mutatók Saját táblázat (2013)	193.o.
3/37. Iskolai elégedettség és kollégákkal való kapcsolat és statisztikai mutatók Saját táblázat (2013)	193.o.
3/38. Intézményenkénti kimutatás – tanulók Saját táblázat (2013)	194-198.o.
3/39. Mennyire tartod fontosnak magad számára –teljes grafikon Saját ábra (2013)	198.o.
3/40. Összesített táblázat – tanulók – statisztikai mutatók Saját táblázat (2013)	199.o.
3/41. Faktorsúly mátrix Varimax rotációval Saját táblázat (2013)	200.o.
3/42. Összesített táblázat, intézményi – szülők Saját táblázat (2013)	201-205.o.
3/43. Mennyire tartja fontosnak gyermeke szempontjából? – teljes grafikon Saját ábra (2013)	205.o.
3/44. Összesített táblázat, statisztikai mutatók – szülők Saját táblázat (2013)	206.o.
3/45. Faktorsúly mátrix Varimax rotációval Saját táblázat (2013)	207.o.
3/46. Összesített táblázat – pedagógusok Saját táblázat (2003)	209-212.o.
3/47. Mennyire tartja fontosnak a tanulók szempontjából? – teljes grafikon Saját ábra (2013)	212.o.
3/48. Összesített táblázat, statisztikai mutatók – pedagógusok Saját táblázat (2003)	213.o.
3/49. Faktorsúly mátrix Varimax rotációval Saját táblázat (2013)	214.o.
3/50. Összesítés az attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel összefüggő összetevők tekintetében Saját táblázat (2013)	215.o.
3/51. Faktorok elnevezése és elemszámuk – összesített táblázat Saját táblázat (2003)	216.o.

3/52. <i>Iskolai elégedettség és az iskola fejlesztő munkájának korrelációs táblázata</i> Saját táblázat (2013)	217.o.
3/53. <i>A tanulók jövőképeinek összesített táblázata</i> Saját ábra (2013)	218.o.
3/54. <i>A tanulók jövőképe - teljes grafikon</i> Saját ábra (2013)	218.o.
3/55. <i>A jövőre utaló szignifikáns változók összesített táblázata a tanulók körében</i> Saját táblázat (2013)	219.o.
3/56. <i>A szülők jövőképe gyermekeikről – összesített táblázat</i> Saját táblázat (2013)	220.o.
3/57. <i>A szülők jövőképe gyermekeikről – teljes diagram</i> Saját ábra (2013)	220.o.
3/58. <i>A jövőre utaló szignifikáns változók összesített táblázata a szülők körében</i> Saját táblázat (2013)	221.o.
3/59. <i>A szociális kompetencia fontossága – pedagógusok</i> Saját ábra (2013)	222.o.
3/60. <i>A szociális kompetenciával kapcsolatos fogalmak, tulajdonságok faktorsúlyának összesített táblázata – tanulók, szülők, pedagógusok</i> Saját táblázat (2013)	223.o.
3/61. <i>Az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűd, tulajdonságok... – nonparametrikus korreláció – tanulók</i> Saját táblázat (2013)	224-226.o.
3/62. <i>Az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűd, tulajdonságok... – nonparametrikus korreláció – szülők</i> Saját táblázat (2013)	227-229.o.
3/63. <i>Az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűd, tulajdonságok... – nonparametrikus korreláció – pedagógusok</i> Saját táblázat (2013)	230-232.o.
3/64. <i>A jövőkép – nonparametrikus korreláció – tanulók</i> Saját táblázat (2013)	233-235.o.
3/65. <i>A jövőkép – nonparametrikus korreláció – szülők</i> Saját táblázat (2013)	236-237.o.

## **Köszönetnyilvánítás**

### **Hálás köszönettel tartozom:**

Családomnak, akik mindig mellettem álltak és támogatták tanulmányaimat. Gyermekeimnek Péternek, Kornélnak és Kingának köszönöm a biztatást. Elérkezett az idő, amikor nemcsak szülőként, hanem kollégaként is beszélgetünk, gondolatokat cserélünk. Férjemnek köszönöm a türelmét, mert kevés társ viseli ilyen toleranciával a hétköznapiakat. Édesanyámnak és édesapámnak (aki már nincs közöttünk) köszönöm a nyugalma és a bizalmát. Mindig mellettem álltak, felnőttként is biztosítottak támogatásukról. Édesapám szavai sokszor a fülemben csengenek „tanuljatok, mert azt senki nem veheti el tőletek.” Köszönettel tartozom nagyszüleimnek és keresztszüleimnek, akik történeteikkel, meséikkel igazolták, hogy a gyökerek nagyon fontosak, tudnunk kell, hogy honnan jöttünk és hova tartunk.

### **Köszönettel tartozom:**

Általános iskolai tanáraimnak, akik fontosnak tartották, hogy mindenki megtalálja a tehetséget, legyen az tanulás, zene, van színjátszás. Köszönöm középiskolai tanáraimnak, hogy megtanítottak tanulni és megerősítettek a pályaválasztásomban. Ma már tudom, hogy ez milyen nagy kincs, én is fontosnak tartom ennek átadását. A közoktatás számomra kellemes emlékek tárháza, ahol az együtt töltött szabadidőnek rendkívül nagy jelentősége volt. Megmutatkozott ez napi, heti és éves események/elfoglaltságok kapcsán. Az iskolai elégedettség meghatározza jól-lét érzésünket, ez igazolódott az értekezéseimben is. A mi közösségünk együtt volt és van ma is évente egy-két alkalommal.

### **Köszönettel tartozom:**

Egyetemi tanulmányaim alatt Dr. Meleg Csilla professzor asszonynak, aki az értekezés tekintetében utamra indított. Dr. Bálint Ágnes adjunktus asszonynak, aki ötleteket adott és új területekre irányított. Köszönöm Dr. Mrázik Julianna adjunktus asszonynak, hogy komplex szemléletmódot adott. Dr. Kövér György docens úrnak, aki a statisztikai elemzésbe beavatott. Dr. Takács István docens úrnak, hogy mindenben támogatott, Dr. Szalai Katalin kolléganőmnek, hogy meghallgatott.

### **Köszönettel tartozom:**

Dr. Forray R. Katalin professzor asszonynak, aki látásmódjával új perspektívát nyitott, továbbá Orsós Anna docens asszonynak, Varga Aranka adjunktus asszonynak és Beck Zoltán adjunktus úrnak, akik az új narratívával új ismereteket adtak.

### **Köszönettel tartozom:**

Tanítványaimnak, akik óhatatlanul nagy hatással vannak a mindennapokra. Érdeklődésük, kíváncsiságuk, a tudomány területeinek felfedezése új lehetőségeket teremt oktatóknak és hallgatóknak egyaránt, hisz a nevelés reciprok determinizmusa itt is kiválóan érvényesül.

### **Köszönöm:**

A rokonoknak és barátoknak, hogy türelemmel viseltettek irányomban, akár a szomszédban, a közeli településen, a szomszéd országban vagy a közeli kontinensen élnek.

## Mellékletek

### 1. Számú melléklet – Az intézmények részletes bemutatása

A bemutatás a kutatási anyag sorrendjének felel meg.

Az intézmények részletes bemutatását az internetes elérhetőség megadásával (lásd előzőekben) ponosan megtalálható. A kutatás szempontjából a részletes bemutatás nem releváns. Az intézmények az alapításuk óta sok változáson mentek keresztül, melyről rövid összefoglalást nyújtok.

#### Szent Orsolya Iskolaközpont

Az iskola több évtizedes múltra tekint vissza. 1955-ben új iskolaépületben Gárdonyi Géza Általános Fiúiskola néven kezdte meg működését. 1996. szeptember 1-jétől Szent Orsolya Rendi Gárdonyi Géza Katolikus Általános és Zeneiskola.

Az iskola küldetésnyilatkozatában olvashatjuk, „a Szent Orsolya Iskolaközpont alapfeladata, az önművelődéshez, a munkavégzés, a harmonikus testi, és lelki fejlődéshez, valamint a középfokú továbbtanuláshoz szükséges képességek kialakítása, az általános szintű műveltség megalapozása, a fiatalok egészséges életre való nevelése, (...) Az iskola feladata az alaptevékenységeken belül biztosítani az általános iskolai nevelést és oktatást, ennek keretében felkészíteni a tanulókat az alapfokú végzettség megszerzésére. (...)Törekszünk biztonságot nyújtó, szerető légkörben nevelni, tanítani a gyermekeket szépre, jóra, igazra.”<sup>131</sup>

#### Apáczai Oktatási Központ Belvárosi Általános Iskolája

Két általános iskola összevonásából jött létre 2004-ben Belvárosi Általános Iskola néven. Az egyik elődjét 1903-ban alapították, amely a város legrégebbi oktatási intézményeként a mai napig számos átszervezést, átnevezést és költözést túlélve így működik tovább. 1954-ben vette csak fel a Zrínyi Ilona nevet, de mindenki így ismeri a régi épületet még ma is. 1958-ban nyitotta meg a kapuit az Ének-zenei Általános Iskola, mely Molnár György Általános Iskola néven működött évtizedekig. Ma Belvárosi Általános Iskolaként működik.<sup>132</sup>

Megmaradt a nagy hagyományokkal rendelkező ének tagozat, mely mellett a nemzetiségi német nyelvet is választhatják a gyermekek. Küldetésnyilatkozatukban ez olvasható: „Olyan új struktúrájú és új szellemiségű nevelési-oktatási rendszert kívánunk életre hívni és sikeresen működtetni, ahol a bölcsődétől a középiskoláig folyamatos előrehaladással, intézményváltás nélkül juthat el a gyermek a felnőtt kor küszöbéig. Olyan intézményt kívánunk teremteni, amely minden életkorú gyermek és diák számára biztonságos, a méretei, kiterjedése ellenére barátságos, a múlt értékeit megőrző, a személyiséget fejlesztő, az egész életen át tartó tanulás megalapozását biztosító nevelési-oktatási intézmény.”<sup>133</sup>

<sup>131</sup> [www.szentorsolyadombovar.hu/index.php?oldal=alapelv](http://www.szentorsolyadombovar.hu/index.php?oldal=alapelv)

<sup>132</sup> <http://www.dombovar.hu/hircentrum/index.php?azon=4270&menu=25>

<sup>133</sup> <http://www.apok.hu/alapdok/pedprg/pedprogram.pdf>

### **József Attila ÁMK Általános Iskolája**

Az újdombóvári iskola 2005-ben ünnepelte önállósodásának 80. évfordulóját. Az első iskola – Dombóvár tagiskolájaként – egy osztállyal 1922. szeptember 1-jén nyitotta meg kapuját. 2003. augusztus 1-jétől ÁMK-ként működik az iskola, az óvoda és a közösségi ház. 2004. augusztus 31-től az ÁMK egy intézményfenntartó társulás székhely intézménye lett, Attala, Nak, Dalmand óvodája, általános iskolája által.<sup>134</sup>

Az intézmény pedagógiai célkitűzése és fő jellemzője „a humánus, demokratikus légkör, (...) ahol minden gyermek, tanuló kifejtheti véleményét, választ kap kérdéseire, segítséget igényelhet és kaphat. Olyan alapkompenciák kialakítására, fejlesztésére kell törekednünk, melyek segítségével az általános műveltség olyan alapjait rakjuk le, melyekkel gyermekeink képesek lesznek az előttük álló feladatok sikeres megoldására. (...) Szeretnénk olyan gyermekeket, tanulókat nevelni, akik szeretik és védik a természetet, megbízhatóak, kreatívak, kudarcűrők és elfogadják a másságot. Intézményünk minden szinten –óvoda, „kisiskola”, „nagyiskola” –szakmai kiválóságra és személyiségfejlesztésre törekszik, egy odafigyelő, serkentő környezet megteremtésével, ahol minden egyes gyermek a képességei szerinti legtöbbet tudja nyújtani.”

### **Illyés Gyula Gimnázium Szakközépiskola és Kollégium**

1913 szeptemberében a mai Belvárosi Iskola Szabadság utcai épületében kezdte tanulmányait 111 elsős diák. 1929-ben készült el a ma is működő patinás épület.

A gimnázium régi hagyományokat szem előtt tartva a mai kor szellemiségének megfelelően a tehetséggondozásra helyezi a hangsúlyt. Számos versenyre készíti fel tanítványait. Kiemelkedik az Országos Középszintű Tanulmányi Verseny, amelye évente 60-100 tanuló nevez. A versenyeken a tanulók eredményesen szerepelnek.

Az általános iskolai tanulók számára nyolcadik osztályban matematika előkészítő foglalkozásokat tartanak, ahol a tehetséges diákokat szeretnénk kiválasztani, továbbá a 7-8. osztályosok számára nyelvi versenyt hirdetnek angol és német nyelvből. A negyedik osztályosok részére minden évben meghirdetik az Illyés Gyula Tanulmányi Versenyt magyar nyelv és irodalomból, illetve német nyelvből. Ennek a korosztálynak írták ki a Pataki Ferenc Matematikaversenyt is. Ezek a rendezvények kívánják felmérni a nyolcosztályos tagozat számára a tehetséges tanulókat.<sup>135</sup>

### **Apáczai Csere János Bölcsőde, Óvoda, Általános és Középszintű Iskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény és Kollégium Egységes Iskola**

A mai *Apáczai Csere János Szakközépszintű Iskola* szűkebb értelemben vett jogelődje, a Dombóvári Szent Orsolya-rendi Tanítóképző Intézet 1927-ben jött létre. 1948. június 10-ével egyik napról a másikra végrehajtották az államosítást. Ezután viharos időszak következett az intézmény életében. Az 1955/56-os tanévben veszi fel az iskola az Apáczai Csere János nevet. 1956/57-es tanévben indul az első gimnáziumi osztály, s

<sup>134</sup> <http://www.jaamk-dombovar.hu/sites/all/fajlok/id01.pdf>

<sup>135</sup> [www.geniuszportal.hu/taxonomy/term/25807?q=node/4210](http://www.geniuszportal.hu/taxonomy/term/25807?q=node/4210)



vele párhuzamosan a 12 évfolyamos iskola. Ekkor vált le az intézményről a leendő Ének-zenei Általános Iskola első osztálya. Az 1960-as évek közepén megkezdődik az intézmény szakközépiskolává alakulása.

Napjaink képzési struktúrájának létrejötté az 1994/95-ös tanévvel kezdődik.

A dombóvári Apáczai Csere János Szakközépiskola, mint intézmény szerves és önállóan is létező része a város kulturális életének. Az Apáczai Csere János Szakközépiskola „piacorientált”, tehát minőségi oktatásra törekvését jelzik a mondhatni „számlálatlanul” benyújtott pályázatok. Az iskola mottója az „Együtt a Jövőért!” című iskolai minőségpolitikánk egyik mondata: „Az oktatásra érvényesnek tartjuk, hogy a minőség a szolgáltatásunk fontos tulajdonsága a felhasználó – tanuló, szülő, munkaerőpiac és a társadalom – számára.”<sup>136</sup>

## **HEMI**

### **Herceg Eszterházy Miklós Szakiskola Szakközépiskola és Speciális Szakiskola**

Az iskola mostani épülete 35 esztendeje készült el. 1996-ban egy korszerű, nemzetközi sportesemény lebonyolítására is alkalmas sportcsarnokot vehettek birtokba. Az intézmény vonzáskörzete igen nagy, 6 megye 135 településéről járnak diákok. A tanórákat szaktantermekben, nyelvi laborokban, hálózatba bekapcsolt számítástechnikai kabinetekben tartják. Az alapoktatáson kívül lehetőség van ECDL vizsga, illetve egyéb, az OKJ által jegyzett számítástechnikai bizonyítvány megszerzésére, nyelvvizsgára való felkészülésre.

A *szakképzés* jellemzői: a gyakorlati, szakmai fogások élményszerűek, a személyességen alapuló átadása dominál a verbális tudás megkövetelése helyett. Ez segíti az elméleti ismeretek elsajátításában nem kiemelkedő fiatalok motiválását, személyiségük megerősítését. A gyakorlati oktatás a hátrányos helyzetű és a roma tanulók integrálásának –számukra kiemelkedést, pozitív élményt, sikert adó –, igen hatékony eszköze.

A *készségfejlesztő speciális szakképzés* olyan életvezetési ismeretek kialakítását tűzi ki célul, amely a mindennapi élet gyakorlati ismereteinek felhasználásával képessé teszi a tanulókat kiscsoportos lakóotthonokban, családban, napközbeni foglalkoztatással illetve védőmunkahelyi vagy integrált munkahelyi munkával, viszonylag önálló életet élni.

A *szakközépiskola* fő szabályként a szakközépiskola érettségire felkészítő, általános műveltséget megalapozó jellege, négy középiskolai évfolyammal. A 9. évfolyamtól a NAT-ban meghatározott szakmai orientáció, a 11. évfolyamtól kezdődően szakmacsoportos alapozó oktatás is folyik. A képzés a 12. évfolyamon fejeződik be.<sup>137</sup>

<sup>136</sup> <http://www.acsjszki.hu/content/iskolankrol?q=content/iskolat%C3%B6rt%C3%A9net>

<sup>137</sup> [http://www.iszi516-dombovar.sulinet.hu/docs/alapdokumentumok/hemi\\_szakmai\\_program.pdf](http://www.iszi516-dombovar.sulinet.hu/docs/alapdokumentumok/hemi_szakmai_program.pdf)



**7. Jelenlegi helyzet**

	<b>Anya/ nevelőanya</b>	<b>Apa/ nevelőapa</b>
1 – otthonon kívül dolgozik		
2 – otthon dolgozik		
3 – otthon van		
4 – egyéb		

**8. Összességében mennyire vagy elégedett iskoláddal?**

egyáltalán nem

1

2

3

teljes mértékben

4

**9. Számodra milyen mértékben fontosak a következők?**

	<b>1 – egyáltalán nem fontos</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4 – teljes mérték ben</b>
1 – az iskola felszereltsége				
2 – a tanárok kedvessége				
3 – a tanárok tudása				
4 – a tanórák érdekessége				
5 – az osztályozás				
6 – a társakkal való együttlét				
7 – az iskola programjain való részvétel				
8 – a tanulásban tudjanak segíteni a szüleim				
9 – érdeklődjenek a szüleim az iskolában történelekről				
10 – meg tudjam vásárolni, amire szükségem van				
11 – önmagam megismerése				
12 – a társaim megismerése				

**10. Hogyan értékeled kapcsolataidat?**

	<b>1 – egyáltalán nem megfelelő</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4 - teljes mérték</b>
a tanáriddél?				
a társaiddél?				

**11. Mennyire tartod fontosnak a magad számára a következőket?**

	<b>1– egyáltalán nem fontos</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4 – teljes mérték- ben</b>
1 – kitartás				
2 – önállóság				
3 – nyitottság				
4 – problémamegoldás				
5– koncentráció				
6 – beszédképesség				

7 – bátorság				
8 – kifejezőkészség				
9 – érdeklődés				
10 – ötletgazdagság				
11 – jó teljesítményt nyújtani				
12 – önmagam megismerése				
13 – tölem különbözők megértése				
14 – társaimmal együtt tevékenykedni				
15 – különböző helyzetekben feltalálni magam				
16 – segíteni annak, aki rászorul				
17 – tiszteletet adni másoknak				
18 – a félreértések tisztázása				
19 – napirend szerint élni				
20 – mások helyzetébe beleélni magam				
21 – sok feladatot ellátni				
22 – mások által meghatározott szabályok követése				
23 – a tanulás ne jelentsen problémát				

**12. Mennyire szeretsz iskolába járni?**

egyáltalán  
nem

1

2

3

teljes  
mértékben  
4

**13. Szüleid ismerik a tanáraidat név szerint?**

1. igen

2. nem

8. nem tudom

**14. Hány barátod van?** .....

**15. Milyen gyakran találkozol a barátaiddal?**

1. naponta

2. hetente

3. havonta

4. ritkábban

**16. Hol találoztok rendszeresen a barátaiddal?**

1. nálunk

2. barátaim otthonában

3. utcákon, köztereken

4. tömegközlekedési eszközökön

5. iskolában

6. könyvtárban

7. szórakozóhelyen

8. plázában

9. templomban

10. egyéb: .....

**17. Kivel beszéled meg problémáidat?**

1. szüleimmal

2. barátokkal

3. tanárokkal

4. testvérrel

5. rokonnal

6. mással:.....

**18. Mennyi időt beszélgetsz naponta?**

1. barátokkal? kb:.....perc

2. szülőkkal? kb:.....perc

3. tanárokkal? kb:.....perc

**19. Mennyi időt „beszélgetsz” naponta telefonon és számítógépen?**

- 1. barátokkal kb:.....perc
- 2. szülőkkel? kb:.....perc
- 3. tanárokkal? kb:.....perc

**20. Szüleid ismerik a barátaidat név szerint?**

- 1. igen
- 2. nem
- 8. nem tudom

**21. Milyen közös programok vannak a családban?**

- 1. tanulás
- 2. üdülés
- 3. társasjátékok
- 4. kirándulás
- 5. vásárlás
- 6. beszélgetés
- 7. tv nézés
- 8. számítógépes játék
- 9. rokonok látogatása
- 10. nincs

**22. Mit tiltanak meg a szüleid? (Írd le!)**

.....

.....

.....

**23. Annak örülnék, ha azt mondanák rólam, hogy:**

.....

.....

.....

.....ilyen vagyok!

**Nagyon köszönöm a válaszokat!**



**6. Milyen mértékben tartja fontosnak gyermeke szempontjából az alábbiakat?**

	<b>1 – egyáltalán nem fontos</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4 – teljes mérték- ben</b>
1 – az iskola felszereltsége				
2 – a pedagógusok személyisége				
3 – a pedagógusok felkészültsége				
4 – a tanítási órán alkalmazott módszerek				
5 – a tanulók ellenőrzése értékelése				
6 – az osztályközösség				
7 – a tanórán és az iskolán kívüli foglalkozásokon való részvétel				
8 – tudjon segíteni a tanulásban				
9 – rendszeresen érdeklődni a gyermekről az iskolában				
10 – a család anyagi háttere				
11 – ismerni a gyerek tanárait				
12 – ismerni a gyerek társait				

**7. Milyennek tartja gyermeke iskolájában...**

	<b>1 – egyáltalán nem megfelelő</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4 – teljes mérték- ben</b>
a tanár-diák kapcsolatot?				
a szülővel való kapcsolattartást?				

**8. Mennyire tartja fontosnak gyermek számára a következőket?**

	<b>1– egyáltalán nem fontos</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4 – teljes mérték- ben</b>
1 – kitartás				
2 – önállóság				
3 – nyitottság				
4 – problémamegoldás				
5 – koncentráció				
6 – beszédkésztség				
7 – bátorság				
8 – kifejezőképesség				
9 – érdeklődés				
10 – kreativitás				
11 – teljesítmény				
12 – gyermekének megismerése				
13 – tolerancia, elfogadás				
14 – együttműködés				

15 – rugalmasság, alkalmazkodás				
16 – segítőkészség				
17 – tisztelettudó viselkedés				
18 – konfliktuskezelés				
19 – rendszerezettség				
20 – empátia				
21 – terhelhetőség				
22 - szabálykövetés				

**9. Ismeri gyermeke tanárait név szerint?**                      1 – igen                      2 – nem

**10. Milyen közös programok vannak a családban?**

- |               |                       |                   |
|---------------|-----------------------|-------------------|
| 1. tanulás    | 2. üdülés             | 3. társasjátékok  |
| 4. kirándulás | 5. vásárlás           | 6. beszélgetés    |
| 7. tv nézés   | 8. számítógépes játék | 9. rokonlátogatás |
| 10. nincs     |                       |                   |

**11. Ismeri gyermeke barátait név szerint?**                      1 – igen                      2–nem

**12. Mit (miket) tilt meg a gyermekének? Kérem, sorolja fel!**

.....

.....

.....

**13. Azt szeretném, ha gyermekem felnőttként**

.....

.....

.....

.....**ilyen lenne.**

**Nagyon köszönöm a válaszokat!**



## Iskolai kérdőív – Pedagógusok

--	--	--	--

### Kedves Pedagógus Társam!

Egy kutatás megvalósításához kérem a segítséget. Jelen kérdőív kitöltésével a pedagógusok véleményét kívánom feltárni a szociális kompetenciák fejlesztésének fontosságáról. A kitöltés önkéntes, kérem, segítse munkámat az adatok megadásával. A kérdőív egyedi azonosítót nem tartalmaz, anonim, csak a számítógépes feldolgozáshoz szükséges számot tartalmazza.

Együttműködését köszönöm: Gelencsérné Bakó Márta PTE Doktori Iskola

#### 1. Milyen munkakörben dolgozik?

- 1 – osztályfőnök
- 2 – nem osztályfőnök

#### 2. Hány év óta tanít?

- 1 – 1-10 év
- 2 – 11-20 év
- 3 – 20 felett

#### 3. Bejáró pedagógus?

- 1 – igen
- 2 – nem

#### 4. Összességében mennyire elégedett iskolájával?

- egyáltalán nem 1 2 3 teljes mértékben  
4

#### 4. A tanulók szempontjából mennyire fontos a/az ...

	1 – egyáltalán nem fontos	2.	3.	4 – teljes mérték- ben
1 – iskola felszereltsége,				
2 – pedagógusok személyisége				
3 – pedagógusok felkészültsége				
4 – tanítási órán alkalmazott módszerek				
5 – tanulók ellenőrzése értékelése				
6 – osztályközösség				
7 – tanórán és az iskolán kívüli foglalkozásokon való részvétel				
8 – szülői segítése a tanulásban				
9 – szülők érdeklődése a gyermek iránt				
10 – család anyagi háttere				
11. – a tanulók megismerése				
12 – kollégák együttműködése				

### 5. Milyennek ítéli munkahelyén...

	1 – egyáltalán nem megfelelő	2.	3.	4 – teljes mértékben
a tanár-diák kapcsolatot?				
a szülőkkel való kapcsolattartást?				

### 6. Mennyire tartja fontosnak a tanulók szempontjából a következőket?

	1– egyáltalán nem fontos	2.	3.	4 – teljes mértékben
1 – kitartás				
2 – önállóság				
3 – nyitottság				
4 – problémamegoldás				
5 – koncentráció				
6 – beszédkésztség				
7 – bátorság				
8 – kifejezőképesség				
9 – érdeklődés				
10 – kreativitás				
11 – teljesítmény				
12 – tanulók megismerése				
13 – tolerancia, elfogadás				
14 – együttműködés				
15 – rugalmasság, alkalmazkodás				
16 – segítőkészség				
17 – tisztelettudó viselkedés				
18 – konfliktuskezelés				
19 – rendszerezettség				
20 – empátia				
21 – terhelhetőség				
22 – szabálykövetés				

### 7. Hogyan értékeli az iskolája fejlesztő munkáját az alábbi területeken?

	elégedetlen vagyok			elégedett vagyok	
a) tárgyi tudás növelése	1	2	3	4	
b) gondolkodásmód fejlesztése	1	2	3	4	
c) magatartás formálása	1	2	3	4	
d) szorgalomra, kitartásra nevelés	1	2	3	4	
e) kommunikációs készség fejlesztése	1	2	3	4	
f) általános műveltségi szint emelése	1	2	3	4	
g) önfegyelem fejlesztése	1	2	3	4	
h) továbbtanulásra/munkára való felkészítés	1	2	3	4	

**8. Tud-e minden diákjának lehetőséget biztosítani szóbeli megnyilvánulásra, kapcsolattartásra?**

1 – igen

2 - nem

**9. Mekkora problémát jelentenek a következők?**

	nagy problémát okoz		egyáltalán nem okoz	
a) a diákok egymás közötti kommunikációja	1	2	3	4
b) a diákoknak a tanárokkal való kommunikációja	1	2	3	4
c) a diákok közötti konfliktusok kezelése	1	2	3	4
d) a fegyelmi vétségek kezelése	1	2	3	4
e) az iskolai zaklatás kezelése	1	2	3	4
f) a bűncselekménynek minősülő tevékenység kezelése	1	2	3	4
g) az iskolán kívüli konfliktusok kezelése	1	2	3	4
h) a diákok viselkedési kultúrája	1	2	3	4
i) a tanár—diák közötti konfliktus kezelése	1	2	3	4
j) a tanár—szülő közötti konfliktusok kezelése	1	2	3	4
k) a tanári erőforrások szinten tartása	1	2	3	4
l) a kiégés veszélye	1	2	3	4
m) a pedagógusok egymás közötti kapcsolattartása	1	2	3	4

**10. Azért fontos a pedagógusok lelki egészségének karbantartása, mert.....**

.....  
 .....  
 .....

**11.**

**Legfontosabbnak.....**

.....  
 .....  
 .....  
 .....**szociális kompetencia(k) fejlesztését tartom!**

**12. Egyéb megjegyzés(ek):.....**

.....  
 .....  
 .....

**Nagyon köszönöm a válaszokat!**

### 3. Számú melléklet – Kiegészítő táblázatok, ábrák

#### Szociodemográfiai adatokat bemutató táblázatok és ábrák

##### A tanulók nemek szerinti megoszlása intézményi bontásban

	<i>fiú</i>	<i>lány</i>
Szt. O.	41,9%	58,1%
B.	46%	54,0%
J. A.	52,8%	47,2%
<b>összesen</b>	<b>48,2%</b>	<b>51,8%</b>
<b><math>\chi^2=1,210</math> szf=2 szig=0,546</b>		
G.	36,9%	63,1%
A.	54,7%	45,3%
HEMI.	60,0%	40,0%
<b>összesen</b>	<b>49,9%</b>	<b>50,1%</b>
<b><math>\chi^2=17,590</math> szf=2 szig=0,000</b>		
<b>összesen</b>	<b>49,5%</b>	<b>50,5%</b>

3/1. A tanulók nemek szerinti megoszlása intézményi bontásban (n=683)  
Saját táblázat (2013)

## Anya/nevelőanya és apa/nevelőapa iskolai végzettsége

### Anya/nevelőanya és apa/nevelőapa iskolai végzettsége és statisztikai mutatók

<b>Anya/nevelőanya iskolai végzettsége</b>						
Intézmény	általános iskola	szakm. kásképző	szakköz. iskola	gimn. techn. felsőf.	főisk. egyetem	összes
Szt. O.		9,7%	25,8%	38,7%	19,4%	100,0%
B	11,1%	19,0%	30,2%	20,6%	9,5%	100,0%
J. A.	11,1%	27,8%	26,4%	8,3%	11,1%	100,0%
G	3,0%	20,8%	29,2%	14,3%	31,0%	100,0%
A	13,4%	27,6%	27,2%	9,1%	11,0%	100,0%
HEMI	41,1%	29,5%	21,1%	5,3%	2,1%	100,0%
Összes	13,6%	24,6%	26,9%	12,2%	14,9%	100,0%

<b>Apa/nevelőapa iskolai végzettsége</b>						
Intézmény	általános iskola	szakm. képző	szakköz. iskola	gimn. techn. felsőf.	főisk. egyetem	összes
Szt. O.		25,8%	16,1%	32,3%	12,9%	100,0%
B	3,2%	33,3%	20,6%	12,7%	9,5%	100,0%
J. A.	2,8%	37,5%	29,2%	6,9%	5,6%	100,0%
G	2,4%	36,3%	23,2%	11,3%	25,0%	100,0%
A	8,3%	46,9%	15,4%	7,5%	8,7%	100,0%
HEMI	22,1%	49,5%	11,6%	4,2%	4,2%	100,0%
Összes	7,3%	41,4%	18,7%	9,5%	12,0%	100,0%

<b>anya iskolai végzettsége és a gyermek iskolaválasztása</b>	Pearson-féle Khi négyzet próba: $x^2=177,205$ szf=25 szig=0,000
<b>apa iskolai végzettsége és a gyermek iskolaválasztása</b>	Pearson-féle Khi négyzet próba: $x^2=137,568$ szf=25 szig=0,000
<b>anya és apa iskolai végzettsége</b>	Pearson-féle Khi négyzet próba: $x^2=580,978$ szf=25 szig=0,000 Szimmetrikus mutatók: $\varphi=0,922$ $V=0,412$

**3/2. Anya/nevelőanya és apa/nevelőapa iskolai végzettsége és statisztikai mutatók (n=683)  
Saját táblázat (2013)**

### Szülők iskolai végzettsége és testvérek számának százalékos megoszlása

Anya/nevelőanya iskolai végzettsége	Testvérek száma		
	nincs testvér	1 testvér	2 vagy több testvér
általános iskola	<b>6,5%</b>	<b>19,4%</b>	<b>74,2%</b>
szakmunkásképző	17,3%	45,2%	37,5%
szakközépiskola	20,7%	41,8%	37,5%
gimnázium technikum felsőfokú	12,0%	45,8%	42,2%
főiskola egyetem	15,7%	<b>52,9%</b>	<b>31,4%</b>

Apa/nevelőapa isk. végzettsége	Testvérek száma		
	nincs testvér	1 testvér	2 vagy több testvér
általános iskola	<b>4,0%</b>	<b>20,0%</b>	<b>76,0%</b>
szakmunkásképző	14,5%	41,3%	44,2%
szakközépiskola	22,7%	46,1%	<b>31,3%</b>
gimnázium technikum felsőfokú	12,3%	43,1%	44,6%
főiskola egyetem	14,6%	<b>50,0%</b>	<b>35,4%</b>

Testvérek száma és szülők iskolai végzettsége						
	érték		szig		szf	
	anya	apa	anya	apa	anya	apa
<b>Chi<sup>2</sup></b>	52,721	37,523	0,000	0,000	10	10
<b>Phi</b>	0,278	0,234	0,000	0,000		
<b>Cramer V</b>	0,196	0,166	0,000	0,000		

**3/3. Szülők iskolai végzettsége, testvérek számának százalékos megoszlása és statisztikai mutatók (n=683)**

**Saját táblázat (2013)**

## Együttélési mutatók

**Kivel élsz együtt?**

<i>Intézmények</i>	<i>szülő(k)</i>	<i>testvér(ek)</i>	<i>nagyszülő(k)</i>	<i>egyéb</i>
Szt. O.	100%	74%	12%	0%
B.	98%	65%	5%	1%
J. A.	97%	55%	14%	1%
G.	99%	68%	12%	4%
A.	96%	65%	10%	6%
HEMI.	96%	67%	12%	10%

<b>Együttélési mutatók a szülőkkal és testvérekkel</b>			
	<b>érték</b>	<b>szig</b>	<b>szf</b>
<b>Chi<sup>2</sup></b>	19,767	0,000	1
<b>Phi</b>	0,170	0,000	
<b>Cramer's V</b>	0,170	0,000	
<b>Együttélési mutatók a szülőkkal és nagyszülőkkal</b>			
	<b>érték</b>	<b>szig</b>	<b>szf</b>
<b>Chi<sup>2</sup></b>	20,373	0,000	2
<b>Phi</b>	0,173	0,000	
<b>Cramer V</b>	0,173	0,000	

*3/4. Együttélési mutatók szülőkkal, testvérekkel, nagyszülőkkal  
és statisztikai mutatók (n=683)  
Saját táblázat (2013)*

## Szülők gazdasági aktivitása

### Gazdasági aktivitás

Anya/ nev.anya	<i>otthonon kívül dolgozik</i>	<i>otthon dolgozik</i>	<i>otthon van</i>	<i>egyéb</i>	<i>összesen</i>
Szt. O.	77,4%	9,7%	9,7%	3,2%	100,0%
B.	68,3%	14,3%	11,1%	6,3%	100,0%
J. A.	68,3%	14,3%	11,1%	6,3%	100,0%
G.	73,8%	10,1%	10,7%	3,6%	100,0%
A.	69,3%	7,9%	18,1%	4,3%	100,0%
HEMI.	57,9%	6,3%	26,3%	9,5%	100,0%
<b>összesen</b>	<b>67,6%</b>	<b>9,5%</b>	<b>17,3%</b>	<b>5,0%</b>	<b>100,0%</b>

Apa/ nev.apa	<i>otthonon kívül dolgozik</i>	<i>otthon dolgozik</i>	<i>otthon van</i>	<i>egyéb</i>	<i>összesen</i>
Szt. O.	83,9%	9,7%		6,5%	100,0%
B.	81,0%	6,3%	3,2%	9,5%	100,0%
J. A.	84,7%	2,8%	2,8%	9,7%	100,0%
G.	76,2%	6,0%	5,4%	10,1%	100,0%
A.	79,5%	5,9%	7,1%	6,7%	100,0%
HEMI.	71,6%	6,3%	7,4%	14,7%	100,0%
<b>összesen</b>	<b>78,5%</b>	<b>5,9%</b>	<b>5,6%</b>	<b>9,2%</b>	<b>100,0%</b>

**3/5. Gazdasági aktivitás – anya/nevelőanya, apa/nevelőapa (n=683)**  
Saját táblázat (2013)

### Szülők gazdasági aktivitása – Keresztábra

Jelenlegi helyzet anya/nevelőanya		Jelenlegi helyzet apa/nevelőapa					összes
		otthonon kívül dolgozik	otthon dolgozik	otthon van	egyéb	nincs válasz	
otth.kívül	Count	383	22	20	33	4	462
dolgozik	% within	<b>82,9%</b>	4,8%	4,3%	7,1%	0,9%	100,0%
otthon	Count	48	11	0	6	0	65
dolgozik	% within	73,8%	<b>16,9%</b>	,0%	9,2%	0,0%	100,0%
otthon van	Count	87	6	13	11	1	118
	% within	73,7%	5,1%	<b>11,0%</b>	9,3%	0,8%	100,0%
egyéb	Count	17	1	3	13	0	34
	% within	50,0%	2,9%	8,8%	<b>38,2%</b>	0,0%	100,0%
nincs válasz	Count	1	0	2	0	1	4
	% within	25,0%	,0%	50,0%	,0%	25,0%	100,0%
<b>összes</b>	<b>Count</b>	<b>536</b>	<b>40</b>	<b>38</b>	<b>63</b>	<b>6</b>	<b>683</b>
	<b>% within</b>	<b>78,5%</b>	<b>5,9%</b>	<b>5,6%</b>	<b>9,2%</b>	0,9%	100,0%

Any/nevelőanya és apa/nevelőapa jelen helyzete			
	érték	szig	szf
<b>Chi<sup>2</sup></b>	108,988	0,000	16

**3/6. A szülők gazdasági aktivitása – és statisztikai mutatók**  
Saját táblázat (2013)



## Kommunikációs eszközök

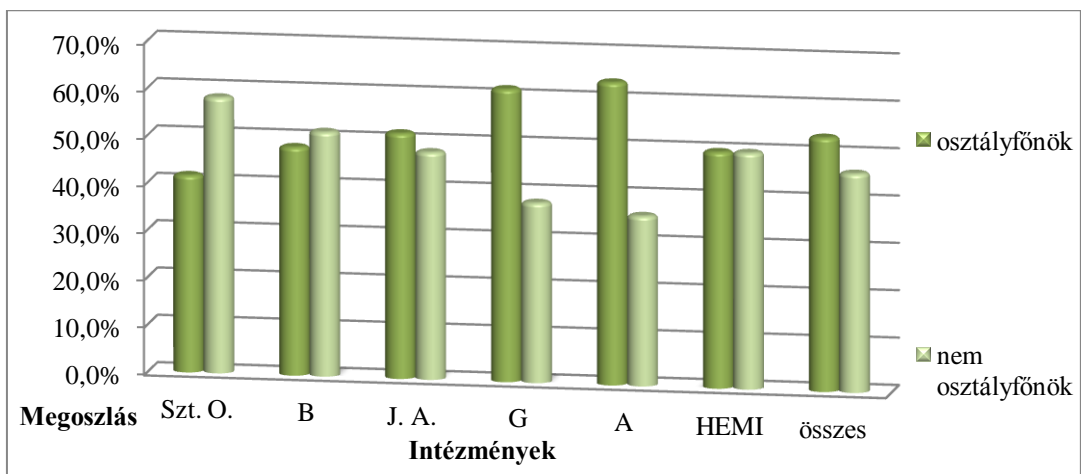
### Kommunikációs eszközök

<b>Egyéb jövedelem és a számítógép kapcsolata</b>			
	érték	szig	szf
<b>Chi<sup>2</sup></b>	25,87	0,01	12
<b>Phi</b>	0,249	0,000	
<b>Cramer's V</b>	0,179	0,000	
<b>Egyéb jövedelem és a családtagonkénti mobil</b>			
	érték	szig	szf
<b>Chi<sup>2</sup></b>	437,318	0,000	18
<b>Phi</b>	1,024	0,000	
<b>Cramer's V</b>	0,581	0,000	

*3/7. Egyéb jövedelem és kommunikációs eszközök statisztikai mutatói*  
Saját táblázat (2013)

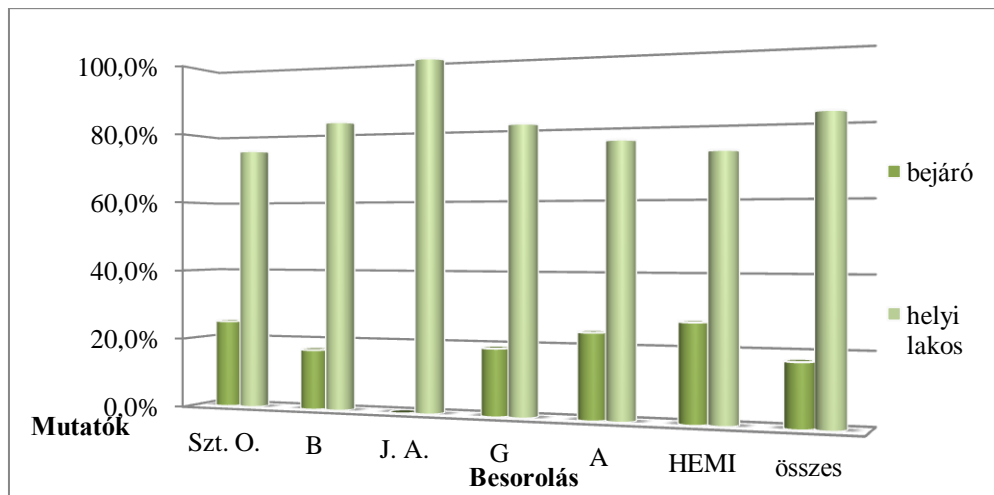
## Pedagógusok

### A pedagógusok munkaköri besorolása



3/8. A pedagógusok munkaköri besorolása (n=136)

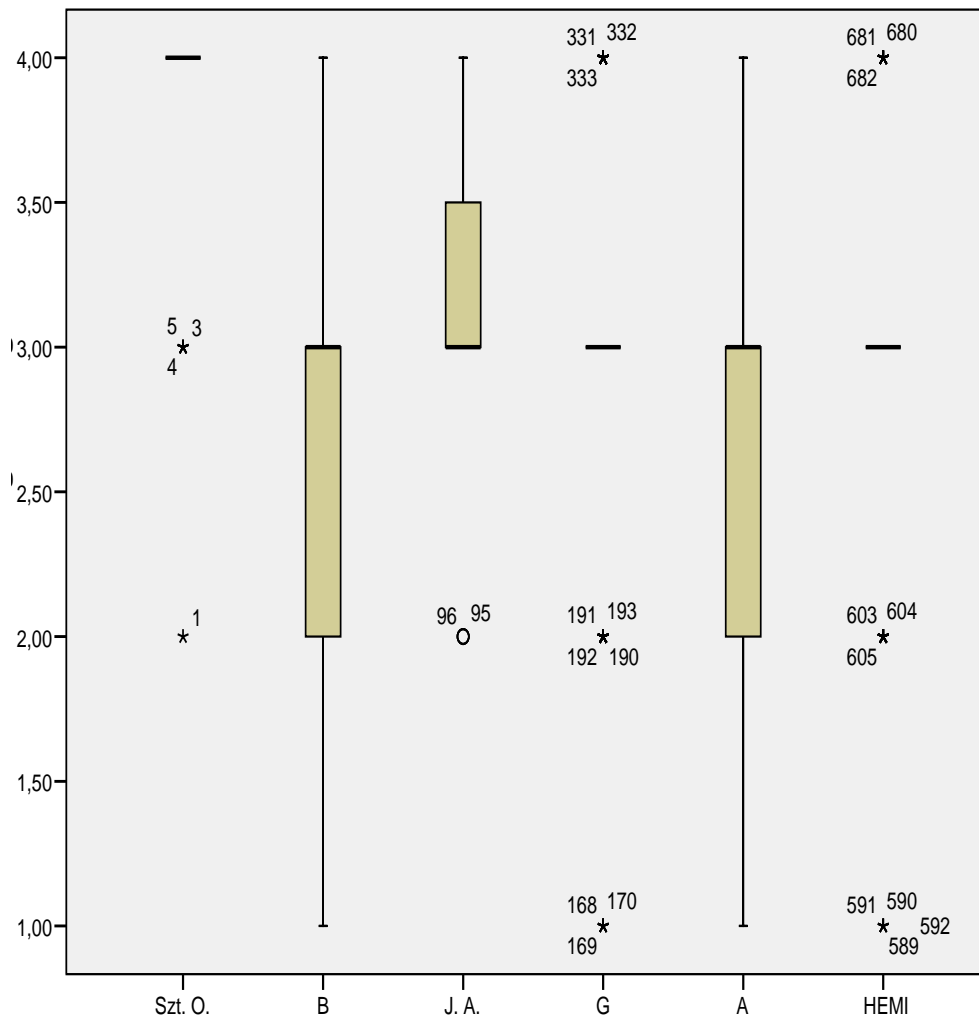
### A pedagógusok lakóhelye



3/9. A pedagógusok lakóhely szerinti megoszlása (n=136)  
Saját ábra (2013)

## Az iskolával való elégedettséget és az iskola kedvelését bemutató táblázatok és ábrák

### Iskolával való elégedettség intézményi kimutatás - tanulók



**3/10. Az iskolával való elégedettség intézményenkénti kimutatása (n=683) (Boxplotábra)  
Saját ábra (2013)**

**Iskolával való elégedettség a tanulók körében – keresztábra**

Intézmények	Iskolával elégedettség – tanulók				
	1 egyáltalán nem	2	3	4 teljes mértékben	összes
Szt. O.	0 0,0%	1 3,2%	5 16,1%	25 80,6%	31 100,0%
B	3 4,8%	21 33,3%	35 55,6%	4 6,3%	63 100,0%
J. A.	0 0,0%	3 4,2%	51 70,8%	18 25,0%	72 100,0%
G	5 3,0%	22 13,1%	106 63,1%	35 20,8%	168 100,0%
A	10 3,9%	63 24,8%	140 55,1%	41 16,1%	254 100,0%
HEMI	4 4,2%	14 14,7%	65 68,4%	12 12,6%	95 100,0%
összes	22 3,2%	124 18,2%	402 58,9%	135 19,8%	683 100,0%
Iskolával való elégedettség mutatói					
	érték	szig	szf		
<b>Chi<sup>2</sup></b>	116,404	0,000	16		
<b>Phi</b>	0,413	0,000			
<b>Cramer V</b>	0,238	0,000			

*3/11. Iskolával való elégedettség a tanulók körében – keresztábra és statisztikai mutatók Saját táblázat (2013)*

Iskola kedvelése

Intézmények	Szeretsz iskolába járni?				
	1 egyáltalán nem	2	3	4 teljes mértében	összes
Szt.O.	2 6,5%	6 19,4%	21 67,7%	2 6,5%	31 100,0%
B	11 17,5%	24 38,1%	28 44,4%	0 ,0%	63 100,0%
J. A.	3 4,2%	23 31,9%	41 56,9%	5 6,9%	72 100,0%
G	12 7,1%	62 36,9%	79 47,0%	15 8,9%	168 100,0%
A	38 15,0%	109 42,9%	100 39,4%	7 2,8%	254 100,0%
HEMI	10 10,5%	38 40,0%	44 46,3%	2 2,1%	95 100,0%
összes	76 11,1%	262 38,4%	313 45,8%	31 4,5%	683 100,0%

Iskola kedvelésének mutatói			
	érték	szig	szf
Chi <sup>2</sup>	44,975	0,000	20
Phi	0,257	0,000	
Cramer V	0,128	0,000	

3/12. Iskola kedvelésének intézményenkénti megoszlása és statisztikai mutatók  
Saját táblázat (2013)

### Keresztábra és mutatók

Iskola kedvelése					
Iskolával való elégedettség	egyáltalán nem	részben	nagymértékben	teljes mértékben	összes
egyáltalán nem	11 50,0%	8 36,4%	2 9,1%	1 4,5%	22 100,0%
részben	26 21,0%	79 63,7%	18 14,5%	1 ,8%	124 100,0%
nagymértékben	34 8,5%	150 37,3%	208 51,7%	9 2,2%	402 100,0%
teljes mértékben	5 3,7%	25 18,5%	85 63,0%	20 14,8%	135 100,0%
összes	76 11,1%	262 38,4%	313 45,8%	31 4,5%	683 100,0%

Iskolával elégedettség és iskola kedvelésének mutatói			
	érték	szig	szf
<b>Chi<sup>2</sup></b>	170,015	0,000	12
<b>Phi</b>	0,499	0,000	
<b>Cramer V</b>	0,288	0,000	
<b>Spearman</b>	0,429	0,000	

*3/13. Iskolai elégedettség és az iskola kedvelésének intézményenkénti megoszlása és statisztikai mutatói Saját táblázat (2013)*

## Iskolai elégedettség és az elégedettséget befolyásoló intézményi összetevők

### Tanulók

#### Számokra milyen mértékben fontos? Tanulók - Intézményenkénti kimutatás

	<b>az iskola felszereltsége</b>				összes
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben	
Szt. O.			45,2%	54,8%	100,0%
B	1,6%	17,5%	38,1%	42,9%	100,0%
J. A.	1,4%	11,1%	38,9%	48,6%	100,0%
G		9,5%	47,6%	42,9%	100,0%
A	2,8%	24,0%	46,5%	26,8%	100,0%
HEMI	4,2%	15,8%	43,2%	36,8%	100,0%
összes	1,9%	16,3%	44,7%	37,2%	100,0%
	<b>a tanárok kedvessége</b>				összes
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben	
Szt. O.			35,5%	64,5%	100,0%
B	1,6%	11,1%	27,0%	60,3%	100,0%
J. A.		8,3%	23,6%	68,1%	100,0%
G	,6%	3,0%	30,4%	66,1%	100,0%
A	1,6%	4,7%	37,4%	56,3%	100,0%
HEMI	1,1%	5,3%	33,7%	60,0%	100,0%
összes	1,0%	5,1%	32,7%	61,2%	100,0%
	<b>a tanárok tudása</b>				összes
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben	
Szt. O.			22,6%	77,4%	100,0%
B	3,2%	3,2%	36,5%	57,1%	100,0%
J. A.		6,9%	15,3%	77,8%	100,0%
G	1,2%	2,4%	17,3%	79,2%	100,0%
A	2,8%	3,1%	29,9%	64,2%	100,0%
HEMI		3,2%	22,1%	74,7%	100,0%
összes	1,6%	3,2%	24,5%	70,7%	100,0%
	<b>a tanórák érdekessége</b>				összes
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben	
Szt. O.			45,2%	54,8%	100,0%
B	7,9%	7,9%	27,0%	57,1%	100,0%
J. A.	1,4%	19,4%	19,4%	59,7%	100,0%
G	1,2%	5,4%	28,0%	65,5%	100,0%
A	3,1%	10,2%	33,1%	53,5%	100,0%
HEMI	2,1%	13,7%	29,5%	54,7%	100,0%
összes	2,6%	9,8%	29,9%	57,7%	100,0%

	<b>az osztályozás</b>				összes
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben	
Szt. O.		6,5%	25,8%	67,7%	100,0%
B	1,6%	15,9%	33,3%	49,2%	100,0%
J. A.		6,9%	43,1%	50,0%	100,0%
G	1,8%	7,1%	29,2%	61,9%	100,0%
A	1,6%	6,3%	35,8%	56,3%	100,0%
HEMI	2,1%	8,4%	33,7%	55,8%	100,0%
összes	1,5%	7,8%	34,0%	56,8%	100,0%

	<b>a társakkal való együttlét</b>				összes
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben	
Szt. O.		3,2%	29,0%	67,7%	100,0%
B		6,3%	39,7%	54,0%	100,0%
J. A.	1,4%	8,3%	31,9%	58,3%	100,0%
G	,6%	7,1%	23,8%	68,5%	100,0%
A	2,8%	9,8%	32,3%	55,1%	100,0%
HEMI	1,1%	8,4%	38,9%	51,6%	100,0%
összes	1,5%	8,2%	31,6%	58,7%	100,0%

	<b>az iskola programjain részvétel</b>				összes
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben	
Szt. O.		16,1%	61,3%	22,6%	100,0%
B	7,9%	9,5%	55,6%	27,0%	100,0%
J. A.	1,4%	22,2%	54,2%	22,2%	100,0%
G	7,1%	28,0%	50,6%	14,3%	100,0%
A	13,0%	38,2%	41,3%	7,5%	100,0%
HEMI	13,7%	28,4%	37,9%	20,0%	100,0%
összes	9,4%	29,0%	46,7%	14,9%	100,0%

	<b>a tanulásban tudjanak segíteni a szülők</b>				összes
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben	
Szt. O.		12,9%	41,9%	45,2%	100,0%
B	9,5%	22,2%	39,7%	28,6%	100,0%
J. A.	2,8%	16,7%	37,5%	43,1%	100,0%
G	8,9%	26,2%	41,7%	23,2%	100,0%
A	15,0%	28,7%	33,5%	22,8%	100,0%
HEMI	23,2%	17,9%	27,4%	31,6%	100,0%
összes	12,2%	24,0%	36,0%	27,8%	100,0%



	<b>a szülők érdeklődése az iskolában történelekről</b>				összes
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben	
Szt. O.		19,4%	48,4%	32,3%	100,0%
B	14,3%	30,2%	38,1%	17,5%	100,0%
J. A.	6,9%	20,8%	47,2%	25,0%	100,0%
G	10,1%	25,0%	43,5%	21,4%	100,0%
A	13,0%	24,0%	36,6%	26,4%	100,0%
HEMI	13,7%	26,3%	28,4%	31,6%	100,0%
összes	11,3%	24,6%	38,9%	25,2%	100,0%

	<b>meg tudjam venni, amire szükségem van</b>				összes
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben	
Szt. O.		12,9%	25,8%	61,3%	100,0%
B		11,1%	34,9%	54,0%	100,0%
J. A.		13,9%	30,6%	55,6%	100,0%
G	1,8%	8,9%	35,1%	54,2%	100,0%
A	1,2%	9,8%	34,6%	54,3%	100,0%
HEMI	1,1%	6,3%	26,3%	66,3%	100,0%
összes	1,0%	9,8%	32,8%	56,4%	100,0%

	<b>önmagam megismerése</b>				összes
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben	
Szt. O.	6,5%	3,2%	12,9%	77,4%	100,0%
B	6,3%	11,1%	52,4%	30,2%	100,0%
J. A.	2,8%	6,9%	40,3%	50,0%	100,0%
G	1,2%	8,9%	23,2%	66,7%	100,0%
A	1,6%	8,7%	37,8%	52,0%	100,0%
HEMI	3,2%	9,5%	35,8%	51,6%	100,0%
összes	2,5%	8,6%	34,4%	54,5%	100,0%

	<b>társaim megismerése</b>				összes
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben	
Szt. O.		6,5%	22,6%	71,0%	100,0%
B	3,2%	6,3%	31,7%	58,7%	100,0%
J. A.		4,2%	36,1%	59,7%	100,0%
G	,6%	8,3%	29,2%	61,9%	100,0%
A	1,2%	8,3%	38,6%	52,0%	100,0%
HEMI	2,1%	8,4%	38,9%	50,5%	100,0%
összes	1,2%	7,6%	34,7%	56,5%	100,0%

**3/14. Számodra milyen mértékben fontos...(n=683) Intézményenkénti megoszlás  
Saját táblázat (2013)**

### Korrelációs mátrix 12 összetevő – tanulók

Spearman's rho	isk. elég.	isk. felsz.	tan. kedv.	tan. tud.	tanó .érd.	oszt.	társ. egy.	isk. prog.	tan.s egít. szülő	szülő érd.	megvenni ami kell	önmaga megism.	társaim megism.
isk. elégedettség	1,000	,140(**)	,042	,155(**)	,119(**)	,072	,057	,204(**)	,090(*)	,144(**)	-,009	,124(**)	,092(*)
isk. felsz.	,140(**)	1,000	,296(**)	,251(**)	,225(**)	,178(**)	,104(**)	,215(**)	,186(**)	,087(*)	,102(**)	,155(**)	,119(**)
tanár kedv.	,042	,296(**)	1,000	,224(**)	,306(**)	,216(**)	,122(**)	,075(*)	,185(**)	,140(**)	,120(**)	,108(**)	,165(**)
tanár tudása	,155(**)	,251(**)	,224(**)	1,000	,323(**)	,220(**)	,073	,161(**)	,223(**)	,205(**)	,093(*)	,240(**)	,201(**)
tanóra érdekesége	,119(**)	,225(**)	,306(**)	,323(**)	1,000	,289(**)	,067	,118(**)	,151(**)	,176(**)	,143(**)	,131(**)	,123(**)
osztályzás	,072	,178(**)	,216(**)	,220(**)	,289(**)	1,000	,091(*)	,055	,116(**)	,223(**)	,119(**)	,153(**)	,101(**)
társakkal együttlét	,057	,104(**)	,122(**)	,073	,067	,091(*)	1,000	,129(**)	,079(*)	,032	,112(**)	,133(**)	,386(**)
iskolai programok	,204(**)	,215(**)	,075(*)	,161(**)	,118(**)	,055	,129(**)	1,000	,377(**)	,332(**)	,103(**)	,189(**)	,266(**)
tan--ban segít a szülő	,090(*)	,186(**)	,185(**)	,223(**)	,151(**)	,116(**)	,079(*)	,377(**)	1,000	,462(**)	,124(**)	,186(**)	,194(**)
szülő érdeklődése isk.	,144(**)	,087(*)	,140(**)	,205(**)	,176(**)	,223(**)	,032	,332(**)	,462(**)	1,000	,100(**)	,272(**)	,210(**)
megvenni ami kell	-,009	,102(**)	,120(**)	,093(*)	,143(**)	,119(**)	,112(**)	,103(**)	,124(**)	,100(**)	1,000	,294(**)	,189(**)
önmaga megism.	,124(**)	,155(**)	,108(**)	,240(**)	,131(**)	,153(**)	,133(**)	,189(**)	,186(**)	,272(**)	,294(**)	1,000	,387(**)
társaim megism.	,092(*)	,119(**)	,165(**)	,201(**)	,123(**)	,101(**)	,386(**)	,266(**)	,194(**)	,210(**)	,189(**)	,387(**)	1,000

\*\* 99%-os megbízhatóságú korrelációs együttható érték

\* 95%-os megbízhatóságú korrelációs együttható érték

### 3/15. Számodra milyen mértékben fontosak a következők? – Korrelációs mátrix Saját táblázat (2013)

### A teljes magyarázott variancia - tanulók

összetevők	Kezdeti értékek			Faktorelemzés utáni értékek		
	sajátérték	% of Variance	Cumulative %	sajátérték	% of Variance	Cumulative %
1	3,091	25,761	25,761	3,091	25,761	25,761
2	1,403	11,693	37,454	1,403	11,693	37,454
3	1,213	10,107	47,561	1,213	10,107	47,561
4	1,001	8,344	55,905	1,001	8,344	55,905
5	,907	7,555	63,461			
6	,845	7,038	70,498			
7	,754	6,281	76,780			
8	,705	5,879	82,659			
9	,591	4,924	87,582			
10	,541	4,512	92,094			
11	,485	4,038	96,133			
12	,464	3,867	100,000			

**3/16. A teljes magyarázott variancia – tanulók  
Saját táblázat (2013)**

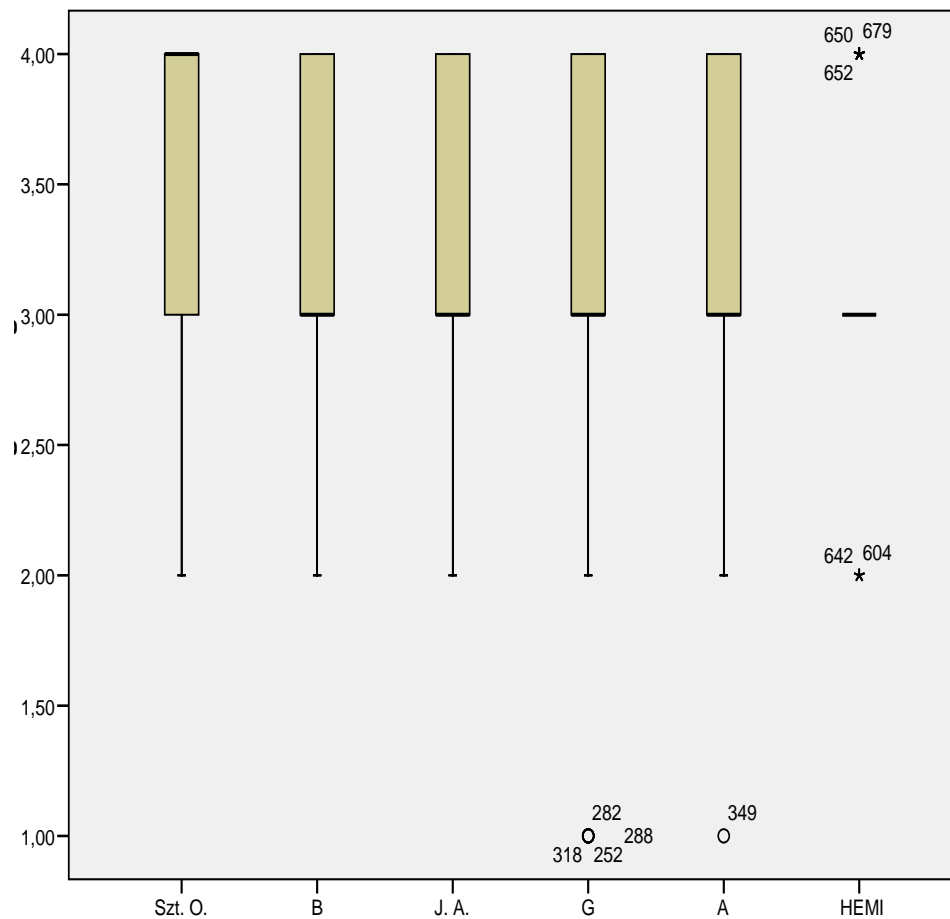
### Faktorsúly mátrix, intézményi összetevők - tanulók

Állítás	1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor
4. tanórák érdekessége	<b>,710</b>	,097	-,073	,130
2. tanárok kedvessége	<b>,664</b>	,031	,192	-,057
3. tanárok tudása	<b>,619</b>	,236	-,002	,164
1. milyen mértékben fontos az iskola felszereltsége	<b>,599</b>	,075	,278	-,115
5. osztályozás	<b>,543</b>	,059	-,110	,276
8. tanulásban tudjanak segíteni a szülők	,161	<b>,772</b>	,060	,041
9. szülők érdeklődése az iskolában történekről	,138	<b>,769</b>	-,108	,183
7. iskola programjain részvétel	,063	<b>,695</b>	,297	-,005
6. társakkal való együttlét	,073	-,013	<b>,826</b>	,069
12. társaim megismerése	,062	,278	<b>,664</b>	,335
10. meg tudjam venni, amire szükségem van	,070	-,028	,096	<b>,759</b>
11. önmagam megismerése	,124	,233	,166	<b>,714</b>
magyarázott variancia (%)	25,761%	11,693%	10,107%	8,344%

**3/17. Faktorsúly mátrix Varimax rotációval (KMO=0,753,  
magyarázott variancia 55,905%)  
Saját táblázat (2013)**

## Szülők

### Iskolával elégedettség – intézményi kimutatás



3/18. Iskolával elégedettség – szülők (Boxplot diagram)

Saját ábra (2013)

**Az ön számára milyen mértékben fontos... intézményi összesítő - Szülők**

		<b>az iskola felszereltsége</b>			
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.			6,5%	41,9%	51,6%
B			6,3%	28,6%	65,1%
J. A.			2,8%	37,5%	59,7%
G			3,6%	36,3%	60,1%
A	4,0%		10,0%	22,0%	64,0%
HEMI			3,0%	33,3%	63,6%
<b>összes</b>		<b>,5%</b>	<b>4,8%</b>	<b>33,8%</b>	<b>60,9%</b>
		<b>a pedagógusok személyisége</b>			
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.				12,9%	87,1%
B			1,6%	14,3%	84,1%
J. A.				19,4%	80,6%
G	,6%		1,8%	22,6%	75,0%
A	2,0%		4,0%	16,0%	78,0%
HEMI			3,0%	15,2%	81,8%
<b>összes</b>		<b>,5%</b>	<b>1,7%</b>	<b>18,7%</b>	<b>79,1%</b>
		<b>a pedagógusok felkészültsége</b>			
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.			3,2%	9,7%	87,1%
B				4,8%	95,2%
J. A.				5,6%	94,4%
G			1,8%	8,3%	89,9%
A	2,0%			14,0%	84,0%
HEMI				9,1%	90,9%
<b>összes</b>		<b>,2%</b>	<b>1,0%</b>	<b>8,2%</b>	<b>90,6%</b>
		<b>tanítási órák, módszerek</b>			
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.				25,8%	74,2%
B				30,2%	69,8%
J. A.			1,4%	26,4%	72,2%
G	1,2%		3,0%	23,8%	72,0%
A	2,0%		6,0%	22,0%	70,0%
HEMI			3,0%	33,3%	63,6%
<b>összes</b>		<b>,7%</b>	<b>2,4%</b>	<b>25,9%</b>	<b>71,0%</b>

		<b>gyerekek ellenőrzése, értékelése</b>			
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.			3,2%	19,4%	77,4%
B	1,6%		3,2%	27,0%	68,3%
J. A.			1,4%	20,8%	77,8%
G			3,6%	23,8%	72,6%
A	2,0%		4,0%	30,0%	64,0%
HEMI				15,2%	84,8%
<b>összes</b>	<b>,5%</b>	<b>2,9%</b>	<b>23,5%</b>	<b>73,1%</b>	
		<b>osztályközösség</b>			
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.				38,7%	61,3%
B		1,6%		28,6%	69,8%
J. A.		1,4%		37,5%	61,1%
G		2,4%		32,1%	65,5%
A		2,0%		42,0%	56,0%
HEMI				33,3%	66,7%
<b>összes</b>		<b>1,7%</b>	<b>34,3%</b>	<b>64,0%</b>	
		<b>tanórai és tanórán kívüli részvétel (programok)</b>			
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.			9,7%	54,8%	35,5%
B			7,9%	50,8%	41,3%
J. A.	1,4%		9,7%	54,2%	34,7%
G			14,9%	50,6%	34,5%
A	4,0%		18,0%	38,0%	40,0%
HEMI			12,1%	45,5%	42,4%
<b>összes</b>	<b>,7%</b>	<b>12,7%</b>	<b>49,6%</b>	<b>36,9%</b>	
		<b>tudjon segíteni a tanulásban</b>			
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.		3,2%		51,6%	45,2%
B		4,8%		39,7%	55,6%
J. A.		6,9%		50,0%	43,1%
G	,6%		6,0%	35,7%	57,7%
A		10,0%		28,0%	62,0%
HEMI	3,0%		6,1%	24,2%	66,7%
<b>összes</b>	<b>,5%</b>	<b>6,2%</b>	<b>38,1%</b>	<b>55,2%</b>	

		<b>rendszeres érdeklődés a gyermekről az iskolában</b>			
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.			6,5%	45,2%	48,4%
B			7,9%	38,1%	54,0%
J. A.			4,2%	41,7%	54,2%
G	1,2%		6,5%	35,1%	57,1%
A	6,0%		8,0%	30,0%	56,0%
HEMI			9,1%	30,3%	60,6%
<b>összes</b>		<b>1,2%</b>	<b>6,7%</b>	<b>36,5%</b>	<b>55,6%</b>
		<b>család anyagi helyzete</b>			
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.		3,2%	9,7%	58,1%	29,0%
B		1,6%	6,3%	39,7%	52,4%
J. A.		2,8%	13,9%	47,2%	36,1%
G		2,4%	7,7%	36,9%	53,0%
A			6,0%	38,0%	56,0%
HEMI		9,1%	3,0%	24,2%	63,6%
<b>összes</b>		<b>2,6%</b>	<b>8,2%</b>	<b>39,8%</b>	<b>49,4%</b>
		<b>ismerni a gyerek tanárait</b>			
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.				38,7%	61,3%
B			1,6%	49,2%	49,2%
J. A.			5,6%	45,8%	48,6%
G	,6%		7,1%	41,1%	51,2%
A	2,0%		14,0%	42,0%	42,0%
HEMI			15,2%	36,4%	48,5%
<b>összes</b>		<b>,5%</b>	<b>7,0%</b>	<b>42,7%</b>	<b>49,9%</b>
		<b>ismerni a gyerek társait</b>			
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.			9,7%	54,8%	35,5%
B			3,2%	54,0%	42,9%
J. A.			15,3%	47,2%	37,5%
G	1,8%		13,7%	48,2%	36,3%
A	6,0%		20,0%	36,0%	38,0%
HEMI			21,2%	42,4%	30,3%
<b>összes</b>		<b>1,9%</b>	<b>13,4%</b>	<b>47,5%</b>	<b>37,2%</b>

**3/19. Elégedettségi összetevők, intézményi összesítő – szülők  
Saját táblázat (2013)**

### Iskolai elégedettség és 12 összetevő mutatói

összetevők	Chi <sup>2</sup>	szf	szig	Phi	Cramer's V
iskola felszereltsége	77,232	9	0,000	<b>0,430</b>	0,248
pedagógus személyisége	51,740	9	0,000	<b>0,352</b>	0,203
pedagógus felkészültsége	91,848	9	0,000	<b>0,469</b>	0,271
módszerek	34,249	9	0,000	0,287	0,165
ellenőrzés, értékelés	48,027	9	0,000	<b>0,339</b>	0,196
osztályközösség	41,275	9	0,000	<b>0,315</b>	0,222
isk. programok	28,395	9	0,001	0,261	0,151
<i>segítés a tanulásban</i>	<i>15,254</i>	9	<i>0,084</i>	<i>0,191</i>	<i>0,110</i>
érdeklődés	40,438	9	0,000	<b>0,311</b>	0,180
<i>anyagi helyzet</i>	<i>14,740</i>	9	<i>0,098</i>	<i>0,188</i>	<i>0,109</i>
ismeri gy. társait	17,743	9	0,042	0,205	0,118
ismerni gy. tanárait	52,017	9	0,000	<b>0,353</b>	0,204

3/20. Az iskolai elégedettség és a 12 összetevő kapcsolata a szülők körében (n=417)  
Saját táblázat (2013)



## Szülők korrelációs mátrix

	isk. elégedettség	isk. felsz.	ped. szem.	ped. felk.	órák, módsz.	ell., ért.	közöség	progr. részvétel	tan-ban segítség	érdeklődés	cs. anyagi helyzete	ism. gy. tanárait	ism. gy. társait
isk. elégedettség	1,000	,270(**)	,152(**)	,132(**)	,107(*)	,152(**)	,108(*)	,193(**)	,074	,166(**)	,054	,142(**)	,157(**)
		,000	,002	,007	,029	,002	,027	,000	,133	,001	,273	,004	,001
isk. felsz.	,270(**)	1,000	,275(**)	,341(**)	,341(**)	,314(**)	,320(**)	,299(**)	,321(**)	,271(**)	,255(**)	,259(**)	,145(**)
	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003
pedagógus személye.	,152(**)	,275(**)	1,000	,543(**)	,412(**)	,312(**)	,275(**)	,295(**)	,246(**)	,213(**)	,087	,258(**)	,196(**)
	,002	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,076	,000	,000
pedagógus felkészülts.	,132(**)	,341(**)	,543(**)	1,000	,382(**)	,380(**)	,224(**)	,262(**)	,266(**)	,173(**)	,154(**)	,238(**)	,152(**)
	,007	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,002
órák módszerek	,107(*)	,341(**)	,412(**)	,382(**)	1,000	,448(**)	,296(**)	,344(**)	,267(**)	,250(**)	,194(**)	,267(**)	,242(**)
	,029	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
ellenőrzés értékelés	,152(**)	,314(**)	,312(**)	,380(**)	,448(**)	1,000	,336(**)	,299(**)	,275(**)	,314(**)	,210(**)	,283(**)	,219(**)
	,002	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
osztály-közösség	,108(*)	,320(**)	,275(**)	,224(**)	,296(**)	,336(**)	1,000	,339(**)	,282(**)	,187(**)	,221(**)	,311(**)	,297(**)
	,027	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
programokrészvétel	,193(**)	,299(**)	,295(**)	,262(**)	,344(**)	,299(**)	,339(**)	1,000	,333(**)	,273(**)	,182(**)	,338(**)	,314(**)
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
tan-ban segítség	,074	,321(**)	,246(**)	,266(**)	,267(**)	,275(**)	,282(**)	,333(**)	1,000	,374(**)	,274(**)	,397(**)	,315(**)
	,133	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
érdeklődés	,166(**)	,271(**)	,213(**)	,173(**)	,250(**)	,314(**)	,187(**)	,273(**)	,374(**)	1,000	,199(**)	,509(**)	,399(**)
	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
cs. anyagi helyzete	,054	,255(**)	,087	,154(**)	,194(**)	,210(**)	,221(**)	,182(**)	,274(**)	,199(**)	1,000	,220(**)	,291(**)
	,273	,000	,076	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
ism. gy. tanárait	,142(**)	,259(**)	,258(**)	,238(**)	,267(**)	,283(**)	,311(**)	,338(**)	,397(**)	,509(**)	,220(**)	1,000	,630(**)
	,004	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
ism. gy. társait	,157(**)	,145(**)	,196(**)	,152(**)	,242(**)	,219(**)	,297(**)	,314(**)	,315(**)	,399(**)	,291(**)	,630(**)	1,000
	,001	,003	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

\*\* 99%-os megbízhatóságú korrelációs együttható érték

\* 95%-os megbízhatóságú korrelációs együttható érték

### 3/21. Szülők korrelációs mátrix Saját táblázat (2013)

## Anti-imagén Mátrix

Milyen mértékben fontos Önnek az...

Anti-image Correlation	isk. felsz.	ped. szem.	ped. felk.	tan. órák, módszer	tanuló k ell., ért.	oszt. köz.	tanórai és tan. kiv.részvétel	segítés a tanulásban	érdeklődés a gyermekről az iskolában	család anyagi helyzete	ismerni a gyermek tanárait	ismerni a gyerekek társait
iskola felszereltsége	<b>,884(a)</b>	,037	-,200	-,149	-,032	-,142	-,114	-,127	-,078	-,102	-,071	,119
pedagógusok személyisége	,037	<b>,835(a)</b>	-,426	-,171	-,032	-,125	-,045	-,030	-,080	,089	-,052	,007
pedagógusok felkészültsége	-,200	-,426	<b>,810(a)</b>	-,133	-,207	,046	-,025	-,032	,102	-,037	-,089	,071
tanítási órák, módszerek	-,149	-,171	-,133	<b>,909(a)</b>	-,206	-,045	-,097	-,007	-,034	-,035	,017	-,031
tanulók ellenőrz., értékelése osztályközösség	-,032	-,032	-,207	-,206	<b>,898(a)</b>	-,156	-,057	-,044	-,162	-,034	,007	,012
tanórai és tanórán kívüli részvétel	-,142	-,125	,046	-,045	-,156	<b>,894(a)</b>	-,134	-,063	,101	-,055	-,069	-,103
tudjon segíteni a tanulásban	-,114	-,045	-,025	-,097	-,057	-,134	<b>,937(a)</b>	-,094	-,027	-,007	-,072	-,113
rendszeres érde. a gyermekről	-,127	-,030	-,032	-,007	-,044	-,063	-,094	<b>,921(a)</b>	-,188	-,077	-,149	-,007
család anyagi helyzete	-,078	-,080	,102	-,034	-,162	,101	-,027	-,188	<b>,862(a)</b>	-,033	-,258	-,114
ismerni a gyerekek társait	-,102	,089	-,037	-,035	-,034	-,055	-,007	-,077	-,033	<b>,844(a)</b>	,049	-,166
ismerni a gyerekek társait	-,071	-,052	-,089	,017	,007	-,069	-,072	-,149	-,258	,049	<b>,817(a)</b>	-,473
ismerni a gyerekek társait	,119	,007	,071	-,031	,012	-,103	-,113	-,007	-,114	-,166	-,473	<b>,768(a)</b>

MSA értékek

### 3/22. Anti-imagén mátrix – szülők – MSA értékekkel Saját táblázat (2013)

### Faktorsúly mátrix – szülők

Állítás	1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor
3. pedagógusok felkészültsége	<b>,816</b>	,082	,078	,005
2. pedagógusok személyisége	<b>,735</b>	,180	,158	-,185
4. tanítási órák, módszerek	<b>,686</b>	,128	,201	,106
5. tanulók ellenőrzése, értékelése	<b>,637</b>	,206	,182	,125
1. iskola felszereltsége	<b>,575</b>	,134	,201	,341
12. ismerni a gyerek tanárait	,182	<b>,784</b>	,292	-,010
9. rendszeresen érdeklődni a gyerekekről az iskolában	,260	<b>,780</b>	-,097	,091
11. ismerni a gyerek társait	-,069	<b>,727</b>	,405	,070
8. tudjon segíteni a tanulásban	,339	<b>,551</b>	,063	,235
6. osztályközösség	,268	,079	<b>,804</b>	,109
7. tanórai és tanórán kívüli részvétel	,288	,286	<b>,598</b>	,053
10. család anyagi helyzete	,049	,140	,100	<b>,915</b>
<b>magyarázott variancia (%)</b>	<b>23,262%</b>	<b>18,988%</b>	<b>11,853%</b>	<b>9,15%</b>

*3/23. Faktorsúly mátrix Varimax rotációval (KMO=0,862, magyarázott variancia 63,253%)  
Saját táblázat (2013)*

## Pedagógusok

### A tanulók szempontjából milyen mértékben fontos – 12 összetevő pedagógusok

		az iskola felszereltsége				összes
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben	
Szt. O.			8,3%	58,3%	33,3%	100,0%
B	3,4%			58,6%	37,9%	100,0%
J. A.		3,7%		33,3%	63,0%	100,0%
G				66,7%	33,3%	100,0%
A		4,0%		12,0%	84,0%	100,0%
HEMI		4,5%		18,2%	77,3%	100,0%
összes	,7%	2,9%		39,7%	56,6%	100,0%
		pedagógusok személyisége				összes
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben	
Szt. O.					100,0%	100,0%
B				6,9%	93,1%	100,0%
J. A.				7,4%	92,6%	100,0%
G				33,3%	66,7%	100,0%
A				4,0%	96,0%	100,0%
HEMI		9,1%			90,9%	100,0%
összes		1,5%		8,8%	89,7%	100,0%
		pedagógusok felkészültsége				összes
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben	
Szt. O.				16,7%	83,3%	100,0%
B	3,4%	3,4%		6,9%	86,2%	100,0%
J. A.				18,5%	81,5%	100,0%
G				33,3%	66,7%	100,0%
A					100,0%	100,0%
HEMI		4,5%			95,5%	100,0%
összes	,7%	1,5%		11,8%	86,0%	100,0%
		tanítási órán alkalmazott módszerek				összes
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben	
Szt. O.				66,7%	33,3%	100,0%
B	3,4%	3,4%		20,7%	72,4%	100,0%
J. A.		7,4%		55,6%	37,0%	100,0%
G		4,8%		42,9%	52,4%	100,0%
A				32,0%	68,0%	100,0%
HEMI		4,5%		45,5%	50,0%	100,0%
összes	,7%	3,7%		41,2%	54,4%	100,0%

	tanulók ellenőrzése, értékelése				összes
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben	
Szt. O.			41,7%	58,3%	100,0%
B			27,6%	72,4%	100,0%
J. A.			33,3%	66,7%	100,0%
G			42,9%	57,1%	100,0%
A		4,0%	20,0%	76,0%	100,0%
HEMI			36,4%	63,6%	100,0%
összes		,7%	32,4%	66,9%	100,0%

	osztályközösség				összes
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben	
Szt. O.			25,0%	75,0%	100,0%
B	3,4%		48,3%	48,3%	100,0%
J. A.			22,2%	77,8%	100,0%
G			42,9%	57,1%	100,0%
A		8,0%	52,0%	40,0%	100,0%
HEMI		4,5%	40,9%	54,5%	100,0%
összes	,7%	2,2%	39,7%	57,4%	100,0%

	tanórai és tanórán kívüli részvétel				összes
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben	
Szt. O.			83,3%	16,7%	100,0%
B		3,4%	72,4%	24,1%	100,0%
J. A.		14,8%	37,0%	48,1%	100,0%
G		19,0%	19,0%	61,9%	100,0%
A	8,0%	16,0%	44,0%	32,0%	100,0%
HEMI		18,2%	50,0%	31,8%	100,0%
összes	1,5%	12,5%	49,3%	36,8%	100,0%

	szülő segítése a tanulásban				összes
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben	
Szt. O.		8,3%	75,0%	16,7%	100,0%
B		6,9%	51,7%	41,4%	100,0%
J. A.		14,8%	44,4%	40,7%	100,0%
G		4,8%	57,1%	38,1%	100,0%
A		32,0%	48,0%	20,0%	100,0%
HEMI		18,2%	45,5%	36,4%	100,0%
összes		14,7%	51,5%	33,8%	100,0%

	szülő érdeklődése a gyermek iránt				összes
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben	
Szt. O.			50,0%	50,0%	100,0%
B		3,4%	34,5%	62,1%	100,0%
J. A.			33,3%	66,7%	100,0%
G			28,6%	71,4%	100,0%
A		4,0%	36,0%	60,0%	100,0%
HEMI		4,5%	13,6%	81,8%	100,0%
összes		2,2%	31,6%	66,2%	100,0%

	család anyagi helyzete				összes
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben	
Szt. O.	8,3%	75,0%	16,7%		100,0%
B	10,3%	48,3%	41,4%		100,0%
J. A.	7,4%	48,1%	37,0%	7,4%	100,0%
G		9,5%	52,4%	38,1%	100,0%
A		36,0%	52,0%	12,0%	100,0%
HEMI		36,4%	45,5%	18,2%	100,0%
összes	4,4%	40,4%	42,6%	12,5%	100,0%

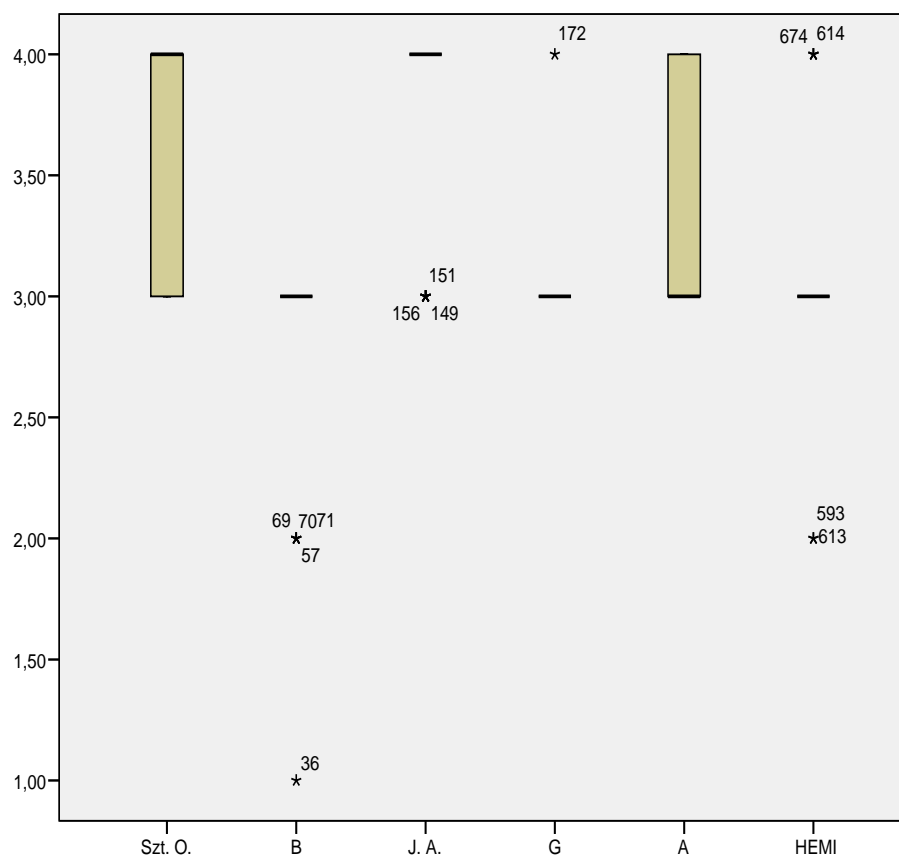
	tanulók megismerése				összes
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben	
Szt. O.			16,7%	83,3%	100,0%
B	3,4%	3,4%	17,2%	75,9%	100,0%
J. A.		7,4%		92,6%	100,0%
G			28,6%	71,4%	100,0%
A			36,0%	64,0%	100,0%
HEMI		4,5%	9,1%	86,4%	100,0%
összes	,7%	2,9%	17,6%	78,7%	100,0%

	kollégák együttműködése				összes
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben	
Szt. O.			33,3%	66,7%	100,0%
B	3,4%	3,4%	31,0%	62,1%	100,0%
J. A.			25,9%	74,1%	100,0%
G			38,1%	61,9%	100,0%
A		8,0%	8,0%	84,0%	100,0%
HEMI			22,7%	77,3%	100,0%
összes	,7%	2,2%	25,7%	71,3%	100,0%

**3/24. A tanulók szempontjából milyen mértékben fontos – 12 összetevő pedagógusok (n=136)  
Saját ábra (2013)**

### Boxplot diagram - Iskolai elégedettség - pedagógusok



**3/25. Elégedettség az iskolával – Boxplot ábra (n=136)  
Saját ábra (2013)**

### Korrelációs mátrix – 12 összetevő - pedagógusok

Spearm an's rho	eléged isk.	iskola felsz.	ped. szem.	ped. felk.	módsz.	ell. ért.	oszt.köz	tan. isk. aktív.	szülő segít	szülő. érd.	cs.a. helyz.	tan. megism	koll. egym.
el. isk.	1,000	-,067	-,015	,024	-,096	,106	,234(**)	,085	-,018	-,060	-,130	,135	,088
		,437	,863	,784	,265	,218	,006	,323	,836	,488	,131	,116	,307
isk. fsz	-,067	1,000	,311(**)	,427(**)	,306(**)	,206(*)	,033	-,009	,130	,194(*)	,088	,203(*)	,259(**)
	,437		,000	,000	,000	,016	,703	,917	,131	,024	,308	,018	,002
p.sze.	-,015	<b>,311(**)</b>	1,000	,334(**)	,128	-,037	-,058	,003	,272(**)	,210(*)	-,321(**)	,072	,204(*)
	,863	,000		,000	,138	,669	,506	,975	,001	,014	,000	,408	,017
p.felk.	,024	<b>,427(**)</b>	<b>,334(**)</b>	1,000	,400(**)	,260(**)	,238(**)	-,085	,180(*)	,217(*)	-,228(**)	,404(**)	,326(**)
	,784	,000	,000		,000	,002	,005	,326	,036	,011	,008	,000	,000
módsz.	-,096	<b>,306(**)</b>	,128	<b>,400(**)</b>	1,000	,397(**)	-,060	,095	,253(**)	,252(**)	-,006	,330(**)	,331(**)
	,265	,000	,138	,000		,000	,484	,269	,003	,003	,943	,000	,000
ell.,ért.	,106	<b>,206(*)</b>	-,037	<b>,260(**)</b>	<b>,397(**)</b>	1,000	,250(**)	,144	,184(*)	,245(**)	-,094	,329(**)	,314(**)
	,218	,016	,669	,002	,000		,003	,095	,032	,004	,277	,000	,000
oszt.k	<b>,234(**)</b>	,033	-,058	<b>,238(**)</b>	-,060	<b>,250(**)</b>	1,000	,314(**)	,146	-,061	-,053	,248(**)	,179(*)
	,006	,703	,506	,005	,484	,003		,000	,089	,482	,543	,004	,038
isk. akti	,085	-,009	,003	-,085	,095	,144	<b>,314(**)</b>	1,000	,293(**)	,221(**)	,058	,158	,090
	,323	,917	,975	,326	,269	,095	,000		,001	,010	,502	,066	,295
sz.segít.	-,018	,130	<b>,272(**)</b>	<b>,180(*)</b>	<b>,253(**)</b>	<b>,184(*)</b>	,146	<b>,293(**)</b>	1,000	,486(**)	-,092	,313(**)	,333(**)
	,836	,131	,001	,036	,003	,032	,089	,001		,000	,289	,000	,000
sz.érd.	-,060	<b>,194(*)</b>	<b>,210(*)</b>	-,217(*)	<b>,252(**)</b>	<b>,245(**)</b>	-,061	<b>,221(**)</b>	<b>,486(**)</b>	1,000	-,149	,370(**)	,293(**)
	,488	,024	,014	,011	,003	,004	,482	,010	,000		,083	,000	,001
cs.a.h.	-,130	,088	-,321(**)	-,228(**)	-,006	-,094	-,053	,058	-,092	-,149	1,000	-,149	-,106
	,131	,308	,000	,008	,943	,277	,543	,502	,289	,083		,083	,220
t. megis	,135	<b>,203(*)</b>	,072	,404(**)	<b>,330(**)</b>	<b>,329(**)</b>	<b>,248(**)</b>	,158	<b>,313(**)</b>	<b>,370(**)</b>	-,149	1,000	,498(**)
	,116	,018	,408	,000	,000	,000	,004	,066	,000	,000	,083		,000
koll.egy	,088	<b>,259(**)</b>	<b>,204(*)</b>	,326(**)	<b>,331(**)</b>	<b>,314(**)</b>	<b>,179(*)</b>	,090	<b>,333(**)</b>	<b>,293(**)</b>	-,106	<b>,498(**)</b>	1,000
	,307	,002	,017	,000	,000	,000	,038	,295	,000	,001	,220	,000	

\*\* 99%-os megbízhatóságú korrelációs együttható érték

\* 95%-os megbízhatóságú korrelációs együttható érték

### 3/26. Korrelációs mátrix – 12 összetevő pedagógusok (n=136) Saját táblázat (2013)

#### 12 összetevő mutatói - pedagógusok

összetevők	Chi <sup>2</sup>	szf	szig	Phi	Cramer V
<b>iskola felszereltsége</b>	<b>140,899</b>	<b>9</b>	<b>0,000</b>	<b>1,018</b>	<b>0,588</b>
<i>ped. személyisége</i>	4,883	9	0,559	0,189	0,137
<b>ped. felkészültsége</b>	<b>138,157</b>	<b>9</b>	<b>0,000</b>	<b>1,008</b>	<b>0,582</b>
<b>módszerek</b>	<b>139,545</b>	<b>9</b>	<b>0,000</b>	<b>1,013</b>	<b>0,585</b>
<i>ellenőrzés, értékelés</i>	7,881	9	0,247	0,241	0,170
<b>osztályközösség</b>	<b>143,102</b>	<b>9</b>	<b>0,000</b>	<b>1,026</b>	<b>0,592</b>
<i>iskolai programok</i>	4,947	9	0,839	0,191	0,110
<i>szülők segítése a tanulásban</i>	8,912	9	0,179	0,256	0,181
<b>szülő érdeklődése</b>	<b>12,868</b>	<b>9</b>	<b>0,045</b>	<b>0,308</b>	<b>0,218</b>
<i>család anyagi háttere</i>	8,907	9	0,446	0,256	0,148
<b>tanulók megismerése</b>	<b>140,266</b>	<b>9</b>	<b>0,000</b>	<b>1,016</b>	<b>0,586</b>
<b>kollégák együttműködése</b>	<b>139,764</b>	<b>9</b>	<b>0,000</b>	<b>1,014</b>	<b>0,585</b>

### 3/27. Az iskolai elégedettség és a 12 összetevő közötti kapcsolat (n=136)



## Anti-image Matrix - pedagógusok

Anti-image Correlation	iskola felsz.	ped szem	ped felk	módsz	ell ért.	oszt köz	tanórai és tanórán kívüli részvét el	szülő segítése	szülő érd	anyagi helyzet	tan megism	koll együtt m.
iskola felsz	,743(a)	-,281	-,309	-,066	-,099	-,033	,046	,064	-,055	-,299	-,032	-,024
ped szem	-,281	,495(a)	-,057	-,037	,202	,178	-,087	-,257	-,006	,428	,168	-,105
ped felk	-,309	-,057	,746(a)	-,376	,101	-,366	,235	,071	-,083	,157	-,268	-,031
módszerek	-,066	-,037	-,376	,744(a)	-,313	,336	-,153	-,126	,108	-,101	-,173	-,123
ell, ért.	-,099	,202	,101	-,313	,751(a)	-,166	-,043	-,002	-,150	,164	,002	-,062
osztköz	-,033	,178	-,366	,336	-,166	,526(a)	-,383	-,134	,266	,058	-,140	-,107
isk részvétel	,046	-,087	,235	-,153	-,043	-,383	,552(a)	-,174	-,178	-,074	,012	,057
szülő segítése	,064	-,257	,071	-,126	-,002	-,134	-,174	,790(a)	-,335	-,074	-,099	-,087
szülő érd.	-,055	-,006	-,083	,108	-,150	,266	-,178	-,335	,748(a)	,068	-,186	-,064
cs. anyagi h.	-,299	,428	,157	-,101	,164	,058	-,074	-,074	,068	,437(a)	,090	-,024
tanuló megism	-,032	,168	-,268	-,173	,002	-,140	,012	-,099	-,186	,090	,846(a)	-,338
koll egym	-,024	-,105	-,031	-,123	-,062	-,107	,057	-,087	-,064	-,024	-,338	,888(a)

MSA értékek

### 3/28. Anti-image mátrix MSA értékkel Saját táblázat (2013)

## Faktorsúly táblázat - pedagógusok

Állítás	1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor
3. ped. felkészültsége	,862	,016	,163	,052
10. tanulók megismerése	,728	,285	,201	-,174
1. iskola felszereltsége	,702	-,004	,011	,269
4. módszerek	,694	,336	-,146	-,171
11. koll. együttműködése	,649	,310	,139	-,058
9. szülő érdeklődése	,237	,768	-,095	-,030
8. szülő segítése	,214	,750	,214	,171
6. osztályközösség	,327	-,064	,866	-,115
7. iskolai részvétel	-,149	,547	,632	-,020
2. ped. személyisége	,211	,333	-,104	,781
5. ellenőrzés, értékelés	,370	,363	,046	-,594
<b>magyarázott variancia</b>	<b>33,059%</b>	<b>11,81%</b>	<b>11,262%</b>	<b>8,887%</b>

### 3/29. Faktorsúly mátrix Varimax rotációval (KMO=0,757, magyarázott variancia 68,517%) Saját táblázat (2013)

## Összesítés tanulók, szülők, pedagógusok tekintetében

### Összesített táblázat az objektív és szubjektív összetevők tekintetében

	tanulók	szülők	pedagógusok
iskola felszereltsége	N	T	T
pedagógus személyisége	T	T	T
pedagógus felkészültsége	T	T	T
alkalmazott módszerek	T	T	T
ellenőrzés, értékelés	T	T	T
osztályközösség	T	T	T
iskola programjai	N	N	N
szülő segítése a tanulásban	N	T	N
szülő érdeklődése	N	T	T
család anyagi háttere	T	T	N

**3/30. Összesítés az elégedettség tekintetében: tanulók, szülők, pedagógusok (N=1257)**  
*(N=nagymértékben, T=teljes mértékben)*  
 Saját táblázat (2013)

### Összesített táblázat faktor elemszámok

	1. faktor <i>intézményi összetevők</i>	2. faktor <i>szülők és isk. tevékenység</i>	3. faktor <i>társak</i>	4. faktor <i>önmagam (anyagi helyzet)</i>
<i>tanulók</i>	4, 2, 3, 1, 5	8, 9, 7	6, 12	10, 11
<i>szülők</i>	3, 2, 4, 5, 1	2, 9, 11, 8	6, 7	10
<i>pedagógusok</i>	3, 10, 1, 4, 11	9, 8	6, 7	2, 5

**3/31. A 12 összetevő faktorelemzésének összesített táblázata**  
 Saját táblázat (2013)

## Iskolával elégedettség és a személyes kapcsolatok

### Iskolával való elégedettség és tanárokkal való kapcsolat – tanulók

Iskolával elégedettség	Kapcsolatod tanáraidal			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben
egyáltalán nem	<b>18,2%</b>	<b>40,9%</b>	<b>31,8%</b>	<b>9,1%</b>
részben	4,8%	37,9%	50,0%	<b>7,3%</b>
nagymértékben	1,0%	13,2%	66,2%	19,7%
teljes mértékben	0,7%	2,2%	59,3%	37,8%
<b>összesen</b>	<b>2,2%</b>	<b>16,4%</b>	<b>60,8%</b>	<b>20,6%</b>

Iskolával elégedettség és tanárokkal való kapcsolat mutatói			
	érték	szig	szf
<b>Chi<sup>2</sup></b>	134,547	0,000	9
<b>Phi</b>	0,444	0,000	
<b>Cramer V</b>	0,256	0,000	
<b>Spearman</b>	0,375(**)	0,000	

3/32. Iskolával elégedettség és a tanárokkal való kapcsolat táblázata és statisztikai mutatói  
Saját táblázat (2013)

### Iskolával való elégedettség és társakkal való kapcsolat – tanulók

Iskolával elégedettség	Kapcsolatod társaiddal			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben
egyáltalán nem	<b>13,6%</b>	4,5%	40,9%	40,9%
részben		11,3%	50,0%	38,7%
nagymértékben	,5%	7,7%	42,3%	49,5%
teljes mértékben	2,2%	5,2%	<b>24,4%</b>	<b>68,1%</b>
<b>összesen</b>	<b>1,2%</b>	<b>7,8%</b>	<b>40,1%</b>	<b>51,0%</b>

Iskolával elégedettség és társakkal való kapcsolat mutatói			
	érték	szig	szf
<b>Chi<sup>2</sup></b>	60,751	0,000	9
<b>Phi</b>	0,499	0,000	
<b>Cramer V</b>	0,172	0,000	
<b>Spearman</b>	0,178(**)	0,000	

3/33. Iskolával elégedettség és társakkal való kapcsolat táblázat és statisztikai mutatói  
Saját táblázat (2013)

### Iskolával elégedettség és tanár-diák kapcsolat – szülők

Iskolával elégedettség és tanár-diák kapcsolat				
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben
egyáltalán nem	50,0%	33,3%	16,7%	
részben	14,3%	31,4%	48,6%	5,7%
nagymértékben	1,7%	13,7%	65,0%	19,2%
teljes mértékben	1,4%	2,8%	45,8%	50,0%
összes	3,4%	11,8%	56,4%	28,3%

Iskolával elégedettség és tanár-diák kapcsolat mutatói			
	érték	szig	szf
<b>Chi<sup>2</sup></b>	126,292	0,000	12
<b>Phi</b>	0,550	0,000	
<b>Cramer V</b>	0,318	0,000	
<b>Spearman</b>	0,419(**)	0,000	

3/34. Iskolával elégedettség és tanár-diák kapcsolat táblázat és statisztikai mutatók a szülők körében (n=417)  
Saját táblázat (2013)

### Iskolával elégedettség és a szülővel való kapcsolattartás - szülők

Iskolával elégedettség és a szülővel való kapcsolattartás				
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben
egyáltalán nem	16,7%	16,7%	50,0%	16,7%
részben	28,6%	34,3%	20,0%	17,1%
nagym.	4,3%	18,8%	56,0%	20,5%
teljes mértékben	1,4%	12,0%	45,1%	41,5%
összes	5,5%	17,7%	49,2%	27,3%

Iskolával elégedettség és a szülővel való kapcsolattartás mutatói			
	érték	szig	szf
<b>Chi<sup>2</sup></b>	73,890	0,000	12
<b>Phi</b>	0,421	0,000	
<b>Cramer V</b>	0,243	0,000	
<b>Spearman</b>	0,291(**)	0,000	

3/35. Iskolával elégedettség és a szülővel való kapcsolattartás és statisztikai mutatók  
Saját táblázat (2013)

### Iskolai elégedettség és tanár-diák kapcsolat – pedagógusok

	Iskolai elégedettség és tanár-diák kapcsolat			
	egyáltalán nem	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben
egyáltalán nem	50,0%	33,3%	16,7%	0%
részben	14,3%	31,4%	48,6%	5,70%
nagymértékben	1,7%	13,7%	65,0%	19,20%
teljes mértékben	1,4%	2,8%	45,8%	50,00%
<b>összes</b>	<b>3,4%</b>	<b>11,8%</b>	<b>56,4%</b>	<b>28,30%</b>

Iskolával elégedettség és a tanár-diák kapcsolat mutatói			
	érték	szig	szf
<b>Chi<sup>2</sup></b>	18,510	0,005	6
<b>Phi</b>	0,369	0,005	
<b>Cramer V</b>	0,261	0,005	

3/36. Iskolai elégedettség és tanár-diák kapcsolat – pedagógusok – és statisztikai mutatók  
Saját táblázat (2013)

### Iskolai elégedettség és kollégákkal való kapcsolat – pedagógusok

Iskolai elégedettség és kollégákkal való kapcsolat				
	egyáltalán nem	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben
egyáltalán nem	0%	0%	100,0%	0%
részben	0%	33,3%	66,7%	0%
nagymértékben	0%	3,6%	66,7%	29,8%
teljes mértékben	0%	0%	66,7%	33,3%
<b>összes</b>	<b>0%</b>	<b>3,7%</b>	<b>66,9%</b>	<b>29,4%</b>

Iskolai elégedettség és kollégákkal való kapcsolat mutatói			
	érték	szig	szf
<b>Chi<sup>2</sup></b>	139,764	0,000	9
<b>Phi</b>	1,014	0,000	
<b>Cramer V</b>	585	0,000	

3/37. Iskolai elégedettség és kollégákkal való kapcsolat és statisztikai mutatók  
Saját táblázat (2013)

**Iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűd,  
tulajdonságok és az iskolai léttel összefüggő összetevők**

**Tanulók**

**Mennyire tartod fontosnak a magad számára?**

	<b>kitartás</b>			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.			25,8%	74,2%
B		6,3%	39,7%	54,0%
J. A.		1,4%	27,8%	70,8%
G		2,4%	28,6%	69,0%
A	,4%	3,9%	31,5%	64,2%
HEMI		8,4%	30,5%	61,1%
<b>összes</b>	<b>,1%</b>	<b>4,0%</b>	<b>30,7%</b>	<b>65,2%</b>

	<b>önállóság</b>			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.			38,7%	61,3%
B		4,8%	42,9%	52,4%
J. A.		2,8%	30,6%	66,7%
G	,6%	3,6%	35,1%	60,7%
A	,4%	5,1%	36,2%	58,3%
HEMI		6,3%	31,6%	62,1%
<b>összes</b>	<b>,3%</b>	<b>4,4%</b>	<b>35,4%</b>	<b>59,9%</b>

	<b>nyitottság</b>			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.		3,2%	58,1%	38,7%
B	1,6%	9,5%	57,1%	31,7%
J. A.		5,6%	48,6%	45,8%
G	1,2%	7,7%	35,7%	55,4%
A	3,5%	10,6%	47,6%	38,2%
HEMI	3,2%	13,7%	41,1%	42,1%
<b>összes</b>	<b>2,2%</b>	<b>9,4%</b>	<b>45,2%</b>	<b>43,2%</b>

	<b>problémamegoldás</b>			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.			22,6%	77,4%
B		4,8%	50,8%	44,4%
J. A.		1,4%	36,1%	62,5%
G		3,0%	25,0%	72,0%
A	,4%	4,3%	37,0%	58,3%
HEMI		4,2%	32,6%	63,2%
<b>összes</b>	<b>,1%</b>	<b>3,5%</b>	<b>34,0%</b>	<b>62,4%</b>

	<b>koncentráció</b>			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.		3,2%	25,8%	71,0%
B	1,6%	12,7%	44,4%	41,3%
J. A.		6,9%	36,1%	56,9%
G	,6%	4,2%	29,8%	65,5%
A	,8%	8,7%	41,7%	48,8%
HEMI	3,2%	10,5%	42,1%	44,2%
<b>összes</b>	<b>1,0%</b>	<b>7,8%</b>	<b>37,8%</b>	<b>53,4%</b>

	<b>beszédkészség</b>			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.		6,5%	45,2%	48,4%
B	3,2%	9,5%	39,7%	47,6%
J. A.	1,4%	4,2%	36,1%	58,3%
G		6,0%	32,1%	61,9%
A	,8%	7,5%	38,2%	53,5%
HEMI	2,1%	10,5%	24,2%	63,2%
<b>összes</b>	<b>1,0%</b>	<b>7,3%</b>	<b>35,0%</b>	<b>56,7%</b>

	<b>bátorság</b>			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.	3,2%	9,7%	32,3%	54,8%
B	1,6%	7,9%	36,5%	54,0%
J. A.	1,4%	5,6%	34,7%	58,3%
G	1,8%	8,9%	39,3%	50,0%
A	1,6%	7,9%	38,6%	52,0%
HEMI	1,1%	7,4%	33,7%	57,9%
<b>összes</b>	<b>1,6%</b>	<b>7,9%</b>	<b>37,2%</b>	<b>53,3%</b>

	<b>kifejezőkészség</b>			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.		3,2%	58,1%	38,7%
B	1,6%	12,7%	42,9%	42,9%
J. A.		5,6%	45,8%	48,6%
G		6,0%	28,6%	65,5%
A	1,2%	10,6%	40,9%	47,2%
HEMI		6,3%	41,1%	52,6%
<b>összes</b>	<b>,6%</b>	<b>8,2%</b>	<b>39,4%</b>	<b>51,8%</b>

	<b>érdeklődés</b>			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.		6,5%	61,3%	32,3%
B		4,8%	50,8%	44,4%
J. A.		13,9%	47,2%	38,9%
G	,6%	8,9%	39,3%	51,2%
A	1,2%	13,8%	53,5%	31,5%
HEMI	5,3%	12,6%	41,1%	41,1%
<b>összes</b>	<b>1,3%</b>	<b>11,3%</b>	<b>47,7%</b>	<b>39,7%</b>

	ötletgazdagság			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben
Szt. O.	3,2%	12,9%	41,9%	41,9%
B	1,6%	12,7%	42,9%	42,9%
J. A.		8,3%	44,4%	47,2%
G	1,2%	11,3%	38,7%	48,8%
A	2,4%	16,1%	43,7%	37,8%
HEMI	3,2%	22,1%	40,0%	34,7%
<b>összes</b>	<b>1,9%</b>	<b>14,5%</b>	<b>41,9%</b>	<b>41,7%</b>

	jó teljesítményt nyújtani			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben
Szt. O.		6,5%	22,6%	71,0%
B		4,8%	34,9%	60,3%
J. A.		5,6%	31,9%	62,5%
G		1,8%	35,1%	63,1%
A	2,0%	9,1%	42,9%	46,1%
HEMI	3,2%	8,4%	35,8%	52,6%
<b>összes</b>	<b>1,2%</b>	<b>6,3%</b>	<b>37,2%</b>	<b>55,3%</b>

	önmagam megismerése			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben
Szt. O.	3,2%	3,2%	29,0%	64,5%
B	1,6%	15,9%	55,6%	27,0%
J. A.	2,8%	9,7%	41,7%	45,8%
G	,6%	8,9%	26,2%	64,3%
A	,4%	11,8%	41,7%	46,1%
HEMI	5,3%	16,8%	36,8%	41,1%
<b>összes</b>	<b>1,6%</b>	<b>11,6%</b>	<b>37,9%</b>	<b>48,9%</b>

	tőlem különbözők megértése			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben
Szt. O.	3,2%	6,5%	45,2%	45,2%
B	1,6%	12,7%	46,0%	39,7%
J. A.	1,4%	8,3%	44,4%	45,8%
G	3,0%	7,7%	45,8%	43,5%
A	3,5%	16,9%	46,1%	33,5%
HEMI	5,3%	18,9%	43,2%	32,6%
<b>összes</b>	<b>3,2%</b>	<b>13,2%</b>	<b>45,4%</b>	<b>38,2%</b>

	társaimmal együtt tevékenykedni			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben
Szt. O.		3,2%	29,0%	67,7%
B	1,6%	11,1%	47,6%	39,7%
J. A.	1,4%	5,6%	29,2%	63,9%
G	1,8%	8,9%	34,5%	54,8%
A	2,8%	15,4%	45,3%	36,6%
HEMI	2,1%	14,7%	40,0%	43,2%
<b>összes</b>	<b>2,0%</b>	<b>11,7%</b>	<b>39,7%</b>	<b>46,6%</b>



	<b>különböző helyzetekben feltalálni magam</b>			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.		3,2%	38,7%	58,1%
B	1,6%	20,6%	36,5%	41,3%
J. A.		5,6%	38,9%	55,6%
G		4,8%	25,6%	69,6%
A	,8%	7,9%	39,0%	52,4%
HEMI	2,1%	11,6%	32,6%	53,7%
	<b>segíteni annak aki rászorul</b>			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.			38,7%	61,3%
B	1,6%	12,7%	44,4%	41,3%
J. A.		6,9%	41,7%	51,4%
G	1,8%	8,3%	35,7%	54,2%
A	2,8%	12,6%	37,8%	46,9%
HEMI	2,1%	14,7%	35,8%	47,4%
<b>összes</b>	<b>1,9%</b>	<b>10,7%</b>	<b>38,1%</b>	<b>49,3%</b>
	<b>tisztelni másokat</b>			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.		3,2%	38,7%	58,1%
B	3,2%	7,9%	41,3%	47,6%
J. A.		4,2%	37,5%	58,3%
G	1,2%	4,8%	31,5%	62,5%
A	,4%	9,8%	35,8%	53,9%
HEMI	3,2%	7,4%	35,8%	53,7%
<b>összes</b>	<b>1,2%</b>	<b>7,2%</b>	<b>35,6%</b>	<b>56,1%</b>
	<b>félreértés tisztázása</b>			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.		3,2%	29,0%	67,7%
B	1,6%	4,8%	38,1%	55,6%
J. A.		5,6%	36,1%	58,3%
G	,6%	6,0%	31,5%	61,9%
A	2,4%	11,8%	35,4%	50,4%
HEMI	5,3%	7,4%	35,8%	51,6%
<b>összes</b>	<b>1,9%</b>	<b>8,1%</b>	<b>34,6%</b>	<b>55,5%</b>
	<b>napirend szerint élni</b>			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.	9,7%	22,6%	41,9%	25,8%
B	17,5%	28,6%	30,2%	23,8%
J. A.	11,1%	30,6%	37,5%	20,8%
G	20,8%	32,7%	32,1%	14,3%
A	21,7%	28,7%	37,0%	12,6%
HEMI	20,0%	27,4%	28,4%	24,2%
<b>összes</b>	<b>19,2%</b>	<b>29,4%</b>	<b>34,3%</b>	<b>17,1%</b>

	mások helyzetébe beleélés			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben
Szt. O.	6,5%	12,9%	67,7%	12,9%
B	14,3%	30,2%	31,7%	23,8%
J. A.	8,3%	25,0%	51,4%	15,3%
G	8,3%	33,9%	33,9%	23,8%
A	7,1%	37,0%	40,6%	15,4%
HEMI	11,6%	35,8%	37,9%	14,7%
<b>összes</b>	<b>8,8%</b>	<b>33,1%</b>	<b>40,1%</b>	<b>18,0%</b>

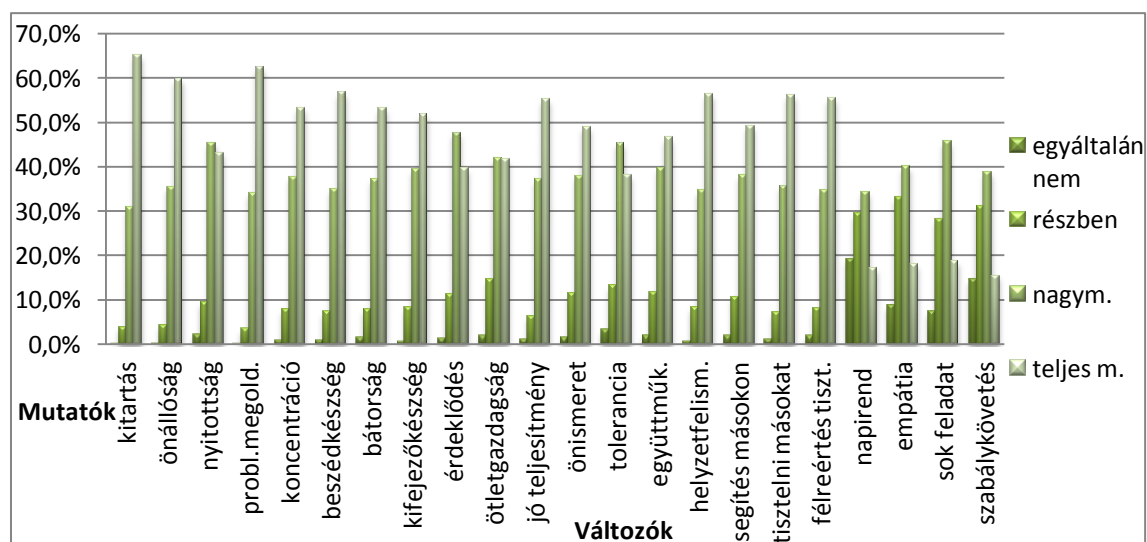
  

	sok feladatot ellátni			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben
Szt. O.	6,5%	12,9%	58,1%	22,6%
B	12,7%	31,7%	28,6%	27,0%
J. A.	1,4%	23,6%	55,6%	19,4%
G	6,0%	28,0%	47,0%	19,0%
A	8,3%	28,0%	47,2%	16,5%
HEMI	8,4%	35,8%	38,9%	16,8%
<b>összes</b>	<b>7,3%</b>	<b>28,3%</b>	<b>45,7%</b>	<b>18,7%</b>

	mások szabályainak követése			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben
Szt. O.	6,5%	16,1%	61,3%	16,1%
B	20,6%	30,2%	23,8%	25,4%
J. A.	5,6%	23,6%	50,0%	20,8%
G	16,7%	32,1%	36,3%	14,9%
A	13,8%	33,1%	40,9%	12,2%
HEMI	18,9%	34,7%	31,6%	14,7%
<b>összes</b>	<b>14,6%</b>	<b>31,0%</b>	<b>38,8%</b>	<b>15,5%</b>

3/38. Intézményenkénti kimutatás - tanulók  
Saját táblázat (2013)



3/39. ábra Mennyire tartod fontosnak magad számára –teljes grafikon (n=683)  
Saját ábra (2013)

**Az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel összefüggő összetevők**

<b>fogalmak, tulajdonságok</b>	<b>Chi<sup>2</sup></b>	<b>szf</b>	<b>szig</b>	<b>Phi</b>	<b>Cramer V</b>
kitartás	19,499	9	0,021	0,169	0,098
önállóság	18,642	9	0,028	0,165	0,095
nyitottság	17,844	9	0,037	0,162	0,93
<i>problémamegoldás</i>	<i>16,525</i>	9	<i>0,057</i>	<i>0,156</i>	<i>0,09</i>
koncentráció	17,576	9	0,040	0,16	0,093
<i>beszédkészség</i>	<i>9,063</i>	9	<i>0,432</i>	<i>0,115</i>	<i>0,067</i>
<i>bátorság</i>	<i>7,313</i>	9	<i>0,605</i>	<i>0,103</i>	<i>0,06</i>
kifejezőkészség	31,671	9	0,000	0,215	0,124
<i>érdeklődés</i>	<i>7,663</i>	9	<i>0,568</i>	<i>0,106</i>	<i>0,061</i>
<i>ötletgazdagság</i>	<i>9,361</i>	9	<i>0,405</i>	<i>0,117</i>	<i>0,068</i>
jó teljesítmény	31,688	9	0,000	0,215	0,124
önismeret	24,312	9	0,004	0,169	0,109
tolerancia	23,492	9	0,005	0,185	0,107
együtműködés	38,775	9	0,000	0,238	0,138
helyzetfelismerés	41,839	9	0,000	0,248	0,143
segítés másokon	18,382	9	0,031	0,164	0,095
tisztelni másokat	24,617	9	0,003	0,190	0,110
<i>félreértés tisztázása</i>	<i>11,087</i>	9	<i>0,270</i>	<i>0,127</i>	<i>0,074</i>
<i>napirend szerint élni</i>	<i>14,066</i>	9	<i>0,120</i>	<i>0,144</i>	<i>0,083</i>
empátia	21,779	9	0,010	0,179	0,103
sok feladat	26,147	9	0,002	0,196	0,113
szabálykövetés	33,440	9	0,000	0,221	0,128

**3/40. Összesített táblázat – tanulók – statisztikai mutatók  
Saját táblázat (2013)**

**Faktorsúly mátrix Attitűdök, tulajdonságok, iskolai léttel összefüggő összetevők – tanulók**

<b>Attitűdök, tulajdonságok iskolai léttel összefüggő összetevők</b>	<b>1. faktor</b>	<b>2. faktor</b>	<b>3. faktor</b>	<b>4. faktor</b>	<b>5. faktor</b>	<b>6. faktor</b>
önállóság (2.)	,762	,018	,141	,134	-,089	,011
kitartás (1.)	,695	,084	,109	,113	-,007	,367
problémamegoldás (4.)	,620	-,028	,211	,153	,277	,060
koncentráció (5.)	,589	,109	,046	,126	,263	,298
beszédkészség (6.)	,547	,137	,349	,107	,251	-,239
kifejezőkészség (8.)	,488	,140	,459	-,029	,280	-,093
szabálykövetés (22.)	,035	,803	,027	,081	,088	,052
napirend szerint élni (19.)	,049	,779	,086	,059	,071	,104
sok feladatot ellátni (21.)	,097	,684	,197	,215	,109	,174
empátia (20.)	,058	,547	,211	,473	,022	-,193
ötletgazdagság (10.)	,148	,093	,663	,183	,197	,054
bátorság (7.)	,255	,184	,628	,046	-,173	,069
érdeklődés (9.)	,040	,089	,615	,278	,112	,216
helyzetfelismerés (15.)	,285	,022	,492	,203	,197	,095
tolerancia (13.)	,095	,155	,176	,727	,170	,019
együtt tevékenykedés (14.)	,023	,034	,331	,594	,015	,384
segíteni aki rászorul (16.)	,214	,299	-,065	,539	,288	,251
nyitottság (3.)	,433	,090	,207	,534	-,042	-,049
önismeret (12.)	,266	,169	,165	,422	,266	-,032
félreértés tisztázása (18.)	,140	,124	,188	,158	,773	,040
tisztelni másokat (17.)	,155	,231	,056	,276	,533	,441
jó teljesítmény (11.)	,219	,241	,368	,030	,109	,663
<b>magyarázott variancia (%)</b>	<b>13,287%</b>	<b>10,933%</b>	<b>10,667%</b>	<b>10,245%</b>	<b>6,897%</b>	<b>5,848%</b>

**3/41. Faktorsúly mátrix Varimax rotációval (KMO=0,915,  
magyarázott variancia 57,873%)  
Saját táblázat (2013)**

## Szülők

**Mennyire tartja gyermeke számára fontosnak a következőket?**

	kitartás		
	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.		9,7%	90,3%
B	4,8%	12,7%	82,5%
J. A.		12,5%	87,5%
G	2,4%	17,3%	80,4%
A		26,0%	74,0%
HEMI	3,0%	18,2%	78,8%
<b>összes</b>	<b>1,9%</b>	<b>16,3%</b>	<b>81,8%</b>

	önállóság		
	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.		29,0%	71,0%
B	1,6%	23,8%	74,6%
J. A.		18,1%	81,9%
G	2,4%	22,6%	75,0%
A	2,0%	18,0%	80,0%
HEMI		18,2%	81,8%
<b>összes</b>	<b>1,4%</b>	<b>21,6%</b>	<b>77,0%</b>

	nyitottság		
	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.	3,2%	54,8%	41,9%
B	4,8%	36,5%	58,7%
J. A.		22,2%	77,8%
G	4,2%	36,3%	59,5%
A		30,0%	70,0%
HEMI	3,0%	24,2%	72,7%
<b>összes</b>	<b>2,9%</b>	<b>33,6%</b>	<b>63,5%</b>

	problémamegoldás		
	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.		12,9%	87,1%
B	3,2%	14,3%	82,5%
J. A.		12,5%	87,5%
G	2,4%	17,9%	79,8%
A	2,0%	18,0%	80,0%
HEMI		15,2%	84,8%
<b>összes</b>	<b>1,7%</b>	<b>15,8%</b>	<b>82,5%</b>

	koncentráció			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.			25,8%	74,2%
B			25,4%	74,6%
J. A.			19,4%	80,6%
G	1,2%	2,4%	23,8%	72,6%
A		8,0%	14,0%	78,0%
HEMI		3,0%	24,2%	72,7%
<b>összes</b>	<b>,5%</b>	<b>2,2%</b>	<b>22,3%</b>	<b>75,1%</b>

beszédkésztség	
----------------	--

	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.	3,2%	38,7%	58,1%
B		23,8%	76,2%
J. A.	1,4%	20,8%	77,8%
G	3,6%	26,8%	69,6%
A	2,0%	22,0%	76,0%
HEMI	6,1%	18,2%	75,8%
<b>összes</b>	<b>2,6%</b>	<b>24,9%</b>	<b>72,4%</b>

<b>bátorság</b>			
	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.	12,9%	54,8%	32,3%
B	3,2%	44,4%	52,4%
J. A.	8,3%	37,5%	54,2%
G	7,7%	44,0%	48,2%
A	4,0%	48,0%	48,0%
HEMI	6,1%	45,5%	48,5%
<b>összes</b>	<b>7,0%</b>	<b>44,4%</b>	<b>48,7%</b>

<b>kifejezőkészség</b>			
	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.		32,3%	67,7%
B		28,6%	71,4%
J. A.	1,4%	25,0%	73,6%
G	1,8%	31,5%	66,7%
A	2,0%	24,0%	74,0%
HEMI	3,0%	21,2%	75,8%
<b>összes</b>	<b>1,4%</b>	<b>28,3%</b>	<b>70,3%</b>

<b>érdeklődés</b>				
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.			41,9%	58,1%
B		3,2%	36,5%	60,3%
J. A.		1,4%	27,8%	70,8%
G	1,2%	4,2%	24,4%	70,2%
A		4,0%	28,0%	68,0%
HEMI		6,1%	27,3%	66,7%
<b>összes</b>	<b>,5%</b>	<b>3,4%</b>	<b>28,8%</b>	<b>67,4%</b>

<b>kreativitás</b>				
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.			58,1%	41,9%
B		3,2%	39,7%	57,1%
J. A.		2,8%	31,9%	65,3%
G	1,8%	7,1%	37,5%	53,6%
A		10,0%	42,0%	48,0%
HEMI		6,1%	36,4%	57,6%
<b>összes</b>	<b>,7%</b>	<b>5,5%</b>	<b>38,8%</b>	<b>54,9%</b>

	teljesítmény			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben
Szt. O.			45,2%	54,8%
B		1,6%	42,9%	55,6%
J. A.		1,4%	33,3%	65,3%
G	1,2%	7,7%	36,9%	54,2%
A		6,0%	42,0%	52,0%
HEMI		6,1%	30,3%	63,6%
<b>összes</b>	<b>,5%</b>	<b>4,8%</b>	<b>37,9%</b>	<b>56,8%</b>

	gyermeke megismerése		
	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben
Szt. O.		9,7%	90,3%
B		15,9%	84,1%
J. A.		12,5%	87,5%
G	3,6%	13,7%	82,7%
A	4,0%	20,0%	76,0%
HEMI		21,2%	78,8%
<b>összes</b>	<b>1,9%</b>	<b>14,9%</b>	<b>83,2%</b>

	tolerancia, elfogadás			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben
Szt. O.			45,2%	54,8%
B		1,6%	20,6%	77,8%
J. A.		1,4%	19,4%	79,2%
G	,6%	1,8%	24,4%	73,2%
A	2,0%	8,0%	26,0%	64,0%
HEMI		12,1%	30,3%	57,6%
<b>összes</b>	<b>,5%</b>	<b>3,1%</b>	<b>25,2%</b>	<b>71,2%</b>

	együttműködés			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben
Szt. O.			48,4%	51,6%
B		3,2%	19,0%	77,8%
J. A.		1,4%	22,2%	76,4%
G	,6%	2,4%	23,2%	73,8%
A		4,0%	22,0%	74,0%
HEMI		6,1%	30,3%	63,6%
<b>összes</b>	<b>,2%</b>	<b>2,6%</b>	<b>24,7%</b>	<b>72,4%</b>

	rugalmasság			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben
Szt. O.			61,3%	38,7%
B			36,5%	63,5%
J. A.		1,4%	26,4%	72,2%
G	,6%	1,8%	35,1%	62,5%
A		2,0%	22,0%	76,0%
HEMI	3,0%	6,1%	24,2%	66,7%
<b>összes</b>	<b>,5%</b>	<b>1,7%</b>	<b>33,3%</b>	<b>64,5%</b>

	segítőkészség		
	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.		41,9%	58,1%
B	1,6%	22,2%	76,2%
J. A.	1,4%	19,4%	79,2%
G	6,0%	22,0%	72,0%
A	2,0%	24,0%	74,0%
HEMI		33,3%	66,7%
<b>összes</b>	<b>3,1%</b>	<b>24,2%</b>	<b>72,7%</b>

	tiszteletadás			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.			16,1%	83,9%
B			11,1%	88,9%
J. A.		1,4%	11,1%	87,5%
G		1,8%	17,3%	81,0%
A		2,0%	10,0%	88,0%
HEMI	3,0%		15,2%	81,8%
<b>összes</b>	<b>,2%</b>	<b>1,2%</b>	<b>14,1%</b>	<b>84,4%</b>

	konfliktuskezelés		
	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.		29,0%	71,0%
B	3,2%	27,0%	69,8%
J. A.		19,4%	80,6%
G	3,6%	20,8%	75,6%
A	2,0%	20,0%	78,0%
HEMI	6,1%	24,2%	69,7%
<b>összes</b>	<b>2,6%</b>	<b>22,3%</b>	<b>75,1%</b>

	rendszerzettség			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.		3,2%	51,6%	45,2%
B		1,6%	31,7%	66,7%
J. A.		5,6%	36,1%	58,3%
G	1,2%	4,2%	32,7%	61,9%
A		6,0%	30,0%	64,0%
HEMI		3,0%	30,3%	66,7%
<b>összes</b>	<b>,5%</b>	<b>4,1%</b>	<b>34,1%</b>	<b>61,4%</b>

	empátia			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.		3,2%	54,8%	41,9%
B			38,1%	61,9%
J. A.		1,4%	34,7%	63,9%
G	,6%	3,6%	38,7%	57,1%
A		8,0%	44,0%	48,0%
HEMI	3,0%	9,1%	27,3%	60,6%
<b>összes</b>	<b>,5%</b>	<b>3,6%</b>	<b>38,8%</b>	<b>57,1%</b>

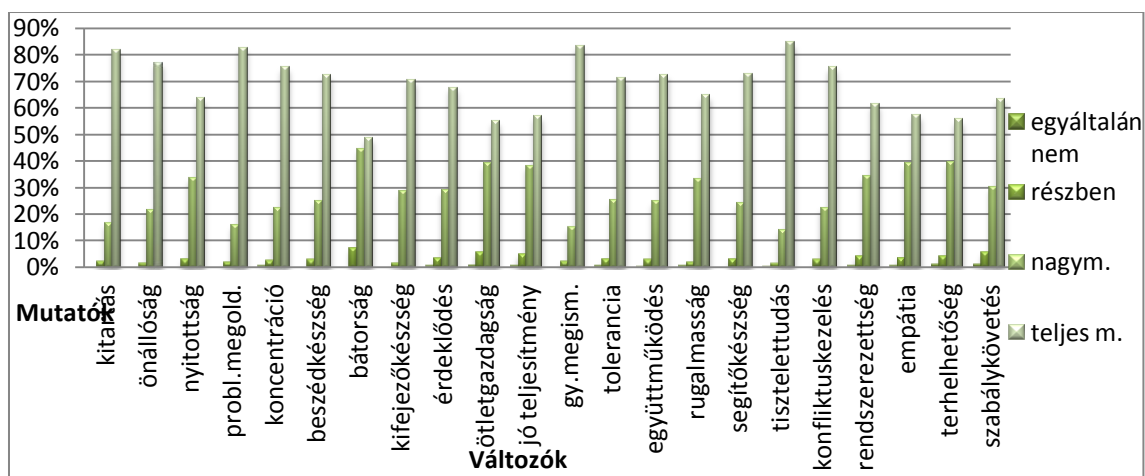


	terhelhetőség			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben
Szt. O.			48,4%	51,6%
B		1,6%	42,9%	55,6%
J. A.		1,4%	41,7%	56,9%
G	1,8%	7,7%	37,5%	53,0%
A		2,0%	36,0%	62,0%
HEMI	3,0%	3,0%	36,4%	57,6%
<b>összes</b>	<b>1,0%</b>	<b>4,1%</b>	<b>39,6%</b>	<b>55,4%</b>

	szabálykövetés			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben
Szt. O.	3,2%		41,9%	54,8%
B		1,6%	28,6%	69,8%
J. A.	1,4%	6,9%	30,6%	61,1%
G	1,2%	6,5%	28,6%	63,7%
A		10,0%	30,0%	60,0%
HEMI		3,0%	30,3%	66,7%
<b>összes</b>	<b>1,0%</b>	<b>5,5%</b>	<b>30,2%</b>	<b>63,3%</b>

3/42. Összesített táblázat, intézményi – szülők  
Saját táblázat (2013)



3/43. Mennyire tartja fontosnak gyermeke szempontjából? – teljes grafikon  
Saját ábra (2013)

**Az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel összefüggő összetevők mutatói – szülők**

<b>fogalmak, tulajdonságok</b>	<b>Chi<sup>2</sup></b>	<b>szf</b>	<b>szig</b>	<b>Phi</b>	<b>Cramer's V</b>
kitartás	20,253	6	,002	0,220	0,156
önállóság	20,790	6	,002	0,223	0,158
<i>nyitottság</i>	<i>10,718(a)</i>	<i>6</i>	<i>,098</i>	<i>0,160</i>	<i>0,113</i>
problémamegoldás	21,617(a)	6	,001	0,228	0,161
koncentráció	44,279(a)	9	,000	0,326	0,188
beszédkészség	12,794(a)	6	,046	0,175	0,124
<i>bátorság</i>	<i>7,272(a)</i>	<i>6</i>	<i>,296</i>	<i>0,132</i>	<i>0,093</i>
<i>kifejezőkészség</i>	<i>5,405(a)</i>	<i>6</i>	<i>,493</i>	<i>0,114</i>	<i>0,081</i>
érdeklődés	17,649(a)	9	,039	0,206	0,119
kreativitás	19,020(a)	9	,025	0,214	0,123
jó teljesítmény	49,284(a)	9	,000	0,344	0,198
gyermek megismerése	42,406(a)	6	,000	0,318	0,225
tolerancia	60,542(a)	9	,000	0,381	0,220
<i>együttműködés</i>	<i>16,604(a)</i>	<i>9</i>	<i>,055</i>	<i>0,200</i>	<i>0,115</i>
<i>helyzetfelismerés</i>	<i>11,911(a)</i>	<i>9</i>	<i>,218</i>	<i>0,169</i>	<i>0,098</i>
segítőkészség	13,529(a)	6	,035	0,180	0,128
tisztelni másokat	63,978(a)	9	,000	0,392	0,226
<i>konfliktuskezelés</i>	<i>8,196(a)</i>	<i>6</i>	<i>,224</i>	<i>0,140</i>	<i>0,099</i>
<i>rendszerzettség</i>	<i>16,334(a)</i>	<i>9</i>	<i>,060</i>	<i>0,198</i>	<i>0,114</i>
empátia	34,727(a)	9	,000	0,289	0,167
terhelhetőség	25,134(a)	9	,003	0,246	0,142
szabálykövetés	19,669(a)	9	,020	0,217	0,125

**3/44. Összesített táblázat, statisztikai mutatók – szülők**  
Saját táblázat (2013)

### Faktorsúly mártix - szülők

Fogalmak, tulajdonságok	1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor	5. faktor	6. faktor
tolerancia, elfogadás (13.)	,768	,103	,065	,165	,154	,155
együttműködés (14.)	,724	,281	,166	,133	,130	,079
empátia (20.)	,610	-,014	,256	,313	,279	,269
rugalmasság (15.)	,597	,157	,345	,202	,253	,099
segítőkézség (16.)	,553	,101	,505	,232	-,004	,061
gyermek megismerése (12.)	,541	,347	,142	,001	,128	,218
konfliktuskezelés (18.)	,450	,400	,126	,314	,283	,044
kitartás (1.)	,249	,764	,058	,160	,199	,194
problémamegoldás (4.)	,171	,740	,307	,041	,072	,177
koncentráció (5.)	,143	,603	,452	,292	,191	,032
kreativitás (10.)	,293	,047	,668	,023	,309	,194
kifejezőkézség (8.)	,076	,363	,646	,112	,053	,288
érdeklődés (9.)	,298	,303	,605	,157	,293	,018
beszédkézség (6.)	,124	,321	,494	,317	,082	,345
szabálykövetés (22.)	,125	,093	,116	,782	,291	,122
tisztelet (17.)	,378	,311	,121	,664	-,043	,057
rendszerzettség (19.)	,312	,093	,445	,531	,130	,199
jó teljesítmény (11.)	,246	,266	,157	,057	,778	,218
terhelhetőség (21.)	,243	,099	,237	,256	,777	,110
nyitottság (3.)	,217	,339	,142	,042	,120	,697
bátorság (7.)	,171	,007	,332	,141	,316	,649
önállóság (2.)	,190	,483	,090	,336	-,007	,519
<b>magyarázott variancia (%)</b>	<b>15,624%</b>	<b>12,594%</b>	<b>12,405%</b>	<b>9,657%</b>	<b>8,993%</b>	<b>8,044%</b>

**3/45. Faktorsúly mártix Varimax rotációval (KMO=0,938,  
magyarázott variancia 67,317%)  
Saját táblázat (2013)**

## Pedagógusok

### Mennyire tartja fontosnak a tanulók szempontjából a következőt?

		kitartás			
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.				41,7%	58,3%
B	3,4%			24,1%	72,4%
J. A.		3,7%		14,8%	81,5%
G				14,3%	85,7%
A			4,0%	20,0%	76,0%
HEMI			4,5%	27,3%	68,2%
<b>összes</b>	<b>,7%</b>	<b>2,2%</b>		<b>22,1%</b>	<b>75,0%</b>
		önállóság			
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.			8,3%	75,0%	16,7%
B	3,4%			58,6%	37,9%
J. A.				66,7%	33,3%
G				19,0%	81,0%
A				60,0%	40,0%
HEMI			4,5%	40,9%	54,5%
<b>összes</b>	<b>,7%</b>	<b>1,5%</b>		<b>52,9%</b>	<b>44,9%</b>
		nyitottság			
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.			33,3%	58,3%	8,3%
B	3,4%		10,3%	62,1%	24,1%
J. A.				33,3%	66,7%
G				33,3%	66,7%
A			4,0%	40,0%	56,0%
HEMI			4,5%	40,9%	54,5%
<b>összes</b>	<b>,7%</b>	<b>6,6%</b>		<b>44,1%</b>	<b>48,5%</b>
		problémamegoldás			
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.				58,3%	41,7%
B	3,4%		3,4%	44,8%	48,3%
J. A.				33,3%	66,7%
G				47,6%	52,4%
A			4,0%	20,0%	76,0%
HEMI			4,5%	27,3%	68,2%
<b>összes</b>	<b>,7%</b>	<b>2,2%</b>		<b>36,8%</b>	<b>60,3%</b>
		koncentráció			
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.				25,0%	75,0%
B	3,4%			31,0%	65,5%
J. A.		3,7%		18,5%	77,8%
G				52,4%	47,6%
A			4,0%	28,0%	68,0%
HEMI			4,5%	31,8%	63,6%
<b>összes</b>	<b>1,5%</b>	<b>1,5%</b>		<b>30,9%</b>	<b>66,2%</b>

		beszédkészég			
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.				83,3%	16,7%
B	3,4%	10,3%	55,2%	31,0%	
J. A.		3,7%	33,3%	63,0%	
G		9,5%	42,9%	47,6%	
A			24,0%	76,0%	
HEMI		4,5%	36,4%	59,1%	
<b>összes</b>	<b>,7%</b>	<b>5,1%</b>	<b>42,6%</b>	<b>51,5%</b>	
		kifejezőkészég			
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.		16,7%	83,3%		
B	3,4%	27,6%	55,2%	13,8%	
J. A.		18,5%	70,4%	11,1%	
G		4,8%	52,4%	42,9%	
A		28,0%	56,0%	16,0%	
HEMI		4,5%	81,8%	13,6%	
<b>összes</b>	<b>,7%</b>	<b>17,6%</b>	<b>64,7%</b>	<b>16,9%</b>	
		bátorság			
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.		25,0%	41,7%	33,3%	
B		6,9%	37,9%	55,2%	
J. A.			18,5%	81,5%	
G			19,0%	81,0%	
A			28,0%	72,0%	
HEMI		4,5%	27,3%	68,2%	
<b>összes</b>		<b>4,4%</b>	<b>27,9%</b>	<b>67,6%</b>	
		érdeklődés			
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.			66,7%	33,3%	
B		3,4%	55,2%	41,4%	
J. A.		3,7%	63,0%	33,3%	
G			28,6%	71,4%	
A		4,0%	44,0%	52,0%	
HEM		4,5%	45,5%	50,0%	
I					
<b>összes</b>		<b>2,9%</b>	<b>50,0%</b>	<b>47,1%</b>	
		kreativitás			
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.			83,3%	16,7%	
B		10,3%	31,0%	58,6%	
J. A.		3,7%	70,4%	25,9%	
G		9,5%	19,0%	71,4%	
A		8,0%	48,0%	44,0%	
HEMI		4,5%	31,8%	63,6%	
<b>összes</b>		<b>6,6%</b>	<b>44,9%</b>	<b>48,5%</b>	

		teljesítmény			
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.				16,7%	83,3%
B				27,6%	72,4%
J. A.				22,2%	77,8%
G		9,5%		38,1%	52,4%
A		4,0%		48,0%	48,0%
HEMI	4,5%			13,6%	81,8%
<b>összes</b>	<b>,7%</b>	<b>2,2%</b>		<b>28,7%</b>	<b>68,4%</b>
		tanulók megismerése			
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.				50,0%	50,0%
B				24,1%	75,9%
J. A.				11,1%	88,9%
G				23,8%	76,2%
A		4,0%		32,0%	64,0%
HEMI	4,5%			31,8%	63,6%
<b>összes</b>	<b>,7%</b>	<b>,7%</b>		<b>26,5%</b>	<b>72,1%</b>
		tolerancia			
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.				58,3%	41,7%
B				34,5%	65,5%
J. A.		3,7%		29,6%	66,7%
G		9,5%		23,8%	66,7%
A				36,0%	64,0%
HEMI		4,5%		22,7%	72,7%
<b>összes</b>		<b>2,9%</b>		<b>32,4%</b>	<b>64,7%</b>
		együttműködés			
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.				75,0%	25,0%
B	3,4%	3,4%		41,4%	51,7%
J. A.		3,7%		44,4%	51,9%
G				42,9%	57,1%
A		4,0%		44,0%	52,0%
HEMI		4,5%		50,0%	45,5%
<b>összes</b>	<b>,7%</b>	<b>2,9%</b>		<b>47,1%</b>	<b>49,3%</b>
		rugalmasság			
		egyáltalán nem fontos	részben	nagy- mértékben	teljes mértékben
Szt. O.				66,7%	33,3%
B		6,9%		41,4%	51,7%
J. A.				37,0%	63,0%
G				28,6%	71,4%
A				36,0%	64,0%
HEMI		4,5%		31,8%	63,6%
<b>összes</b>		<b>2,2%</b>		<b>38,2%</b>	<b>59,6%</b>

	segítőkészség			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben
Szt. O.			41,7%	58,3%
B		6,9%	24,1%	69,0%
J. A.		3,7%	18,5%	77,8%
G		9,5%	23,8%	66,7%
A		8,0%	12,0%	80,0%
HEMI		4,5%	27,3%	68,2%
<b>összes</b>		<b>5,9%</b>	<b>22,8%</b>	<b>71,3%</b>
	tisztelettudó viselkedés			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben
Szt. O.			58,3%	41,7%
B		6,9%	24,1%	69,0%
J. A.		3,7%	22,2%	74,1%
G		4,8%	38,1%	57,1%
A		4,0%	28,0%	68,0%
HEMI		4,5%	18,2%	77,3%
<b>összes</b>		<b>4,4%</b>	<b>28,7%</b>	<b>66,9%</b>
	konfliktuskezelés			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben
Szt. O.		16,7%	41,7%	41,7%
B		6,9%	55,2%	37,9%
J. A.		3,7%	59,3%	37,0%
G		9,5%	38,1%	52,4%
A		12,0%	44,0%	44,0%
HEMI	4,5%		50,0%	45,5%
<b>összes</b>	<b>,7%</b>	<b>7,4%</b>	<b>49,3%</b>	<b>42,6%</b>
	rendszerzettség			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben
Szt. O.			25,0%	75,0%
B		3,4%	48,3%	48,3%
J. A.		3,7%	37,0%	59,3%
G		9,5%	19,0%	71,4%
A			44,0%	56,0%
HEMI		4,5%	54,5%	40,9%
<b>összes</b>		<b>3,7%</b>	<b>39,7%</b>	<b>56,6%</b>
	empátia			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben
Szt. O.		8,3%	50,0%	41,7%
B		10,3%	51,7%	37,9%
J. A.			63,0%	37,0%
G		9,5%	23,8%	66,7%
A		12,0%	56,0%	32,0%
HEMI		4,5%	40,9%	54,5%
<b>összes</b>		<b>7,4%</b>	<b>48,5%</b>	<b>44,1%</b>

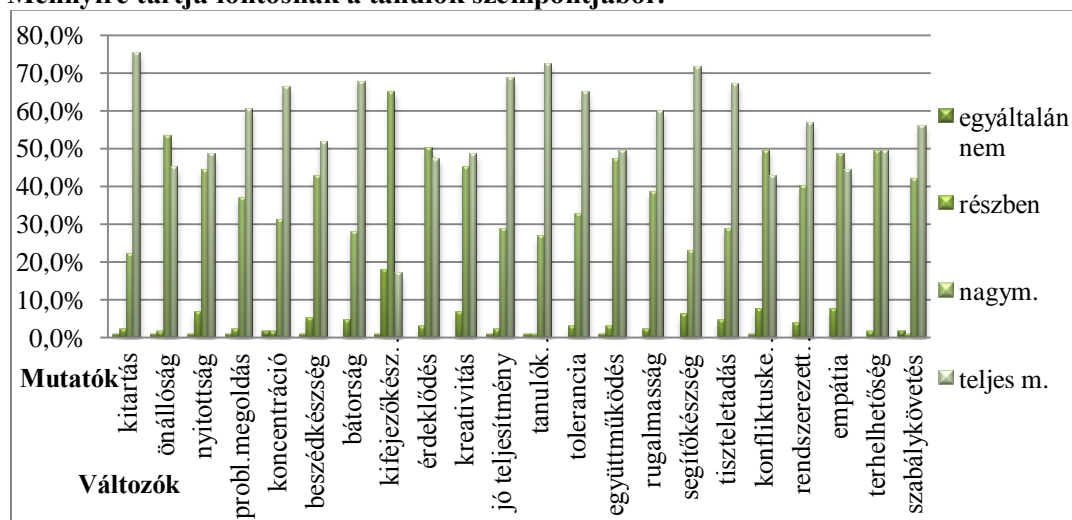
	terhelhetőség			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben
Szt. O.			50,0%	50,0%
B			51,7%	48,3%
J. A.			63,0%	37,0%
G		4,8%	33,3%	61,9%
A			52,0%	48,0%
HEMI		4,5%	40,9%	54,5%
<b>összes</b>		<b>1,5%</b>	<b>49,3%</b>	<b>49,3%</b>

	szabálykövetés			
	egyáltalán nem fontos	részben	nagy-mértékben	teljes mértékben
Szt. O.			58,3%	41,7%
B	3,4%		31,0%	65,5%
J. A.			48,1%	51,9%
G			57,1%	42,9%
A		4,0%	36,0%	60,0%
HEMI	4,5%		31,8%	63,6%
<b>összes</b>	<b>1,5%</b>	<b>,7%</b>	<b>41,9%</b>	<b>55,9%</b>

3/46. Összesített táblázat, intézményi – pedagógusok  
Saját táblázat (2013)

**Mennyire tartja fontosnak a tanulók szempontjából?**



3/47. Mennyire tartja fontosnak a tanulók szempontjából? – teljes grafikon (n=136)  
Saját ábra (2013)



**Az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával kapcsolatos fogalmak, tulajdonságok mutatói**

<b>fogalmak, tulajdonságok</b>	<b>Chi<sup>2</sup></b>	<b>szf</b>	<b>szig</b>	<b>Phi</b>	<b>Cramer's V</b>
kitartás	11,010(a)	15	,752	0,285	0,164
önállóság	28,009(a)	15	,022	0,454	0,262
nyitottság	36,155(a)	15	,002	0,516	0,298
problémamegoldás	14,403(a)	15	,495	0,325	0,188
koncentráció	13,181(a)	15	,588	0,311	0,180
beszédkészség	25,640(a)	15	,042	0,434	0,251
bátorság	25,176(a)	15	,048	0,430	0,248
kifejezőkészség	22,598(a)	10	,012	0,408	0,288
érdeklődés	9,846(a)	10	,454	0,269	0,190
kreativitás	24,725(a)	10	,006	0,426	0,301
jó teljesítmény	22,974(a)	15	,085	0,411	0,237
tanuló megismerése	17,602(a)	15	,284	0,360	0,208
tolerancia	10,330(a)	10	,412	0,276	0,195
együttműködés	9,298(a)	15	,861	0,261	0,151
rugalmasság	11,096(a)	10	,350	0,286	0,202
segítőkézség	6,123(a)	10	,805	0,212	0,150
tisztelni másokat	8,787(a)	10	,552	0,254	0,180
konfliktuskezelés	12,021(a)	15	,677	0,297	0,172
rendszerzettség	11,075(a)	10	,352	0,285	0,202
empátia	12,248(a)	10	,269	0,300	0,212
terhelhetőség	8,466(a)	10	,583	0,250	0,176
szabálykövetés	13,567(a)	15	,559	0,316	0,182

**3/48. Összesített táblázat, statisztikai mutatók – pedagógusok  
Saját táblázat (2003)**

### Faktorsúly mártix – pedagógusok

Attitűdök, tulajdonságok iskolai léttel összefüggő összetevők	1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor	5. faktor	6. faktor
22. szabálykövetés	,710	,202	,275	,125	,242	,143
17. tisztelet	,669	,163	,027	,301	,067	,302
15. rugalmasság	,586	,294	,137	,505	,252	-,069
11. teljesítmény	,560	-,060	,227	,237	-,028	,464
18. konfliktuskezelés	,487	,235	,216	,246	,120	,432
3. nyitottság	,007	,823	,042	,271	,206	-,019
4. problémamegoldás	,229	,668	,223	,134	,114	,215
6. beszédképesség	,158	,632	,220	,179	,126	,355
1. kitartás	,227	,510	,269	,040	,092	,468
2. önállóság	,096	,489	,449	,150	,324	,172
20. empátia	,166	,220	,846	,157	,055	,109
10. kreativitás	,043	,125	,727	,158	,362	,320
21. terhelhetőség	,526	,143	,707	,052	,016	,017
14. együttműködés	,190	,301	,214	,720	,019	-,026
12. tanulók megismerése	,093	,192	,064	,659	-,020	,470
13. tolerancia, elfogadás	,384	,096	,069	,655	,101	,330
19. rendszerezettség	,385	,032	,190	,490	,381	,116
8. kifejezőképesség	,186	,232	,087	-,034	,834	,147
9. érdeklődés	-,044	,031	,293	,225	,713	,129
7. bátorság	,260	,484	-,059	-,032	,661	,075
5. koncentráció	,160	,209	,230	,079	,219	,722
16. segítőkészség	,296	,222	-,042	,315	,345	,570
<b>magyarázott variancia (%)</b>	<b>12,946%</b>	<b>12,904%</b>	<b>11,608%</b>	<b>11,168%</b>	<b>11,018%</b>	<b>10,399%</b>

**3/49. Faktorsúly mártix Varimax rotációval (KMO=0,885, magyarázott variancia 70,043%)**

**Saját táblázat (2013)**

## Összesítés a tanulók, szülők és pedagógusok tekintetében

Attitűdök, tulajdonságok, iskolai léttel összefüggő összetevők összevetése (tanulók, szülők, pedagógusok)

attitűdök, tulajdonságok, iskolai léttel összefüggő összetevők	tanulók	szülők	pedagógusok
kitartás	T	T	T
önállóság	T	T	N
nyitottság	N	T	T
problémamegoldás	T	T	T
koncentráció	T	T	T
beszédkészség	T	T	T
bátorság	T	T	T
kifejezőkészség	T	T	N
érdeklődés	N	T	N
kreativitás	T=N	T	T
jó teljesítmény	T	T	T
tolerancia	N	T	T
együtműködés	T	T	T
rugalmasság	T	T	T
segítőkészség	T	T	T
tisztelni másokat	T	T	T
konfliktuskezelés	T	T	N
rendszerzettség	N	T	T
empátia	N	T	N
terhelhetőség	N	T	T
szabálykövetés	N	T	T

**3/50. Összesítés az attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel összefüggő összetevők tekintetében (N=1257) (N=nagymértékben, T=teljes mértékben)**  
Saját táblázat (2013)

### Faktorok összesítése – tanulók, szülők, pedagógusok

<b>vizsgálat résztvevői</b>	<b>faktorok</b>	<b>elnevezés</b>	<b>sorszámok</b>
tanulók	1.	önkifejezés	2, 1, 4, 5, 6, 8
	2.	alkalmazkodás	22, 19, 21, 20
	3.	kreativitás	10, 7, 9, 15
	4.	együttműködés	13, 14, 16, 3, 12
	5.	kapcsolatfenntartás	18, 17
	6.	teljesítés	11
szülők	1.	együttműködés	13, 14, 20, 15, 16, 22, 18
	2.	önkifejezés	1, 4, 5
	3.	kreativitás	10, 8, 9, 6
	4.	alkalmazkodás	22, 17, 19
	5.	teljesítés	11, 21
	6.	önbizalom	3, 7, 2
pedagógusok	1.	alkalmazkodás	22, 17, 15, 11, 18
	2.	önkifejezés	3, 4, 6, 1, 2
	3.	kreativitás	20, 10, 21
	4.	együttműködés	14, 12, 13, 19
	5.	önbizalom	8, 9, 7
	6.	koncentráció	5, 16

**3/51. Faktorok elnevezése és elemszámuk – összesített táblázat  
Saját táblázat (2003)**

## Iskolai elégedettség és az iskola fejlesztőmunkája

### Iskolai elégedettség és az iskola fejlesztő munkája - pedagógusok

		isk elég	tárg yi tud	gon d. fejl.	mag for m	szor g, kit. nev	kom m kész s.	ált műv . em.	önf. fejl.	t.tan, munk felk
isk.elég.	C C	1,00 0	,334 (**)	,305 (**)	,424 (**)	,361 (**)	,403 (**)	,321 (**)	,440 (**)	,220(* )
	Sig.	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,010
tárgyi tud.	C C	,334 (**)	1,00 0	,440 (**)	,409 (**)	,412 (**)	,346 (**)	,634 (**)	,462 (**)	,334(* )
	Sig.	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
gond. fejl.	C C	,305 (**)	,440 (**)	1,00 0	,426 (**)	,417 (**)	,446 (**)	,448 (**)	<b>,541</b> (**)	,349(* )
	Sig.	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	<b>,000</b>	,000
mag. form.	C C	,424 (**)	,409 (**)	,426 (**)	1,00 0	,601 (**)	,458 (**)	,535 (**)	<b>,652</b> (**)	,329(* )
	Sig.	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	<b>,000</b>	,000
szorg., kit.	C C	,361 (**)	,412 (**)	,417 (**)	,601 (**)	1,00 0	,539 (**)	,479 (**)	<b>,623</b> (**)	,469(* )
	Sig.	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	<b>,000</b>	,000
komm. kész	C C	,403 (**)	,346 (**)	,446 (**)	,458 (**)	,539 (**)	1,00 0	,499 (**)	<b>,585</b> (**)	,400(* )
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000
ált műv.	C C	,321 (**)	,634 (**)	,448 (**)	,535 (**)	,479 (**)	,499 (**)	1,00 0	,519 (**)	,521(* )
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000
önf. fejl.	C C	,440 (**)	,462 (**)	,541 (**)	,652 (**)	,623 (**)	,585 (**)	,519 (**)	1,00 0	,464(* )
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000
t.tan.mun ka	C C	,220 (*)	,334 (**)	,349 (**)	,329 (**)	,469 (**)	,400 (**)	,521 (**)	,464 (**)	1,000
	Sig.	,010	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.

**3/52. Iskolai elégedettség és az iskola fejlesztő munkájának korrelációs táblázata (n=136)  
Saját táblázat (2013)**

## Jövőkép a tanulók és szülők válasza alapján

### Szeretném, ha ezt mondanák rólam! – tanulók jövőképe

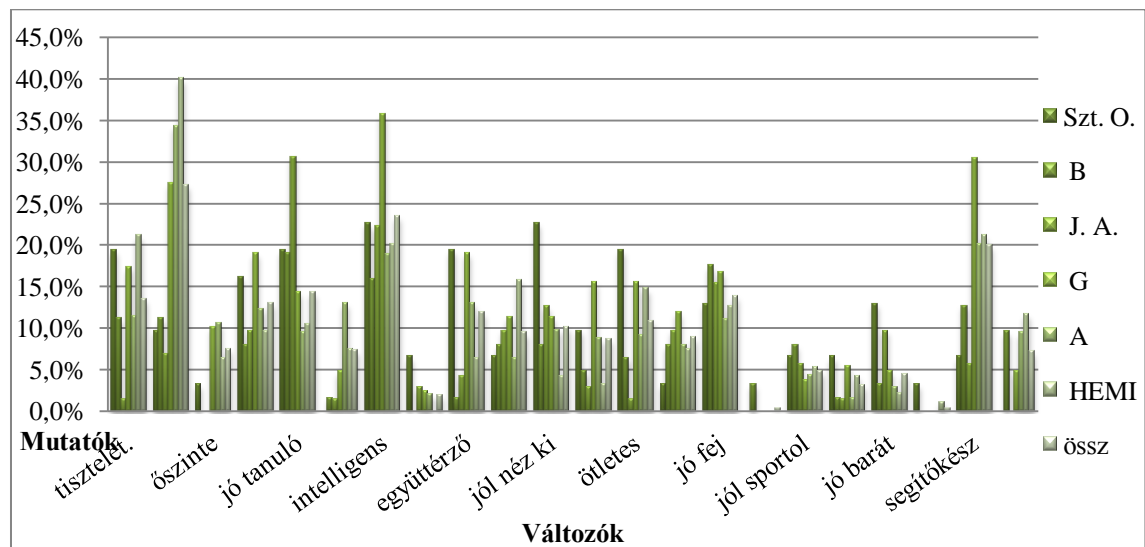
	Szeretném ha ezt mondanák rólam										
	tisztelet- tudó	felelősség- teljes	őszinte	becsületes	jó tanuló	kiegyen- súlyozott	intelli- gens	igaz- ságos	együtt- érző	sok feladatot vállal	jól néz ki
Szt. O.	19,4%	9,7%	3,2%	16,1%	19,4%		22,6%	6,5%	19,4%	6,5%	22,6%
B	11,1%	11,1%		7,9%	19,0%	1,6%	15,9%		1,6%	7,9%	7,9%
J. A.	1,4%	6,9%		9,7%	30,6%	1,4%	22,2%	2,8%	4,2%	9,7%	12,5%
G	17,3%	27,4%	10,1%	19,0%	14,3%	4,8%	35,7%	2,4%	19,0%	11,3%	11,3%
A	11,4%	34,3%	10,6%	12,2%	9,4%	13,0%	18,9%	2,0%	13,0%	6,3%	9,8%
HEMI	21,1%	40,0%	6,3%	9,5%	10,5%	7,4%	20,0%		6,3%	15,8%	4,2%
<b>összes</b>	<b>13,5%</b>	<b>27,2%</b>	<b>7,5%</b>	<b>13,0%</b>	<b>14,3%</b>	<b>7,3%</b>	<b>23,4%</b>	<b>1,9%</b>	<b>11,9%</b>	<b>9,4%</b>	<b>10,1%</b>

	Szeretném ha ezt mondanák rólam										
	kitartó	ötletes	vicces	jó fej	szép hangú	jól sportol	érdek- lődő	jó barát	vékony	segítő- kész	büszkék rám
Szt. O.	9,7%	19,4%	3,2%	12,9%		6,5%	6,5%	12,9%	3,2%	6,5%	
B	4,8%	6,3%	7,9%	17,5%	3,2%	7,9%	1,6%	3,2%		12,7%	9,5%
J. A.	2,8%	1,4%	9,7%	15,3%		5,6%	1,4%	9,7%		5,6%	
G	15,5%	15,5%	11,9%	16,7%		3,6%	5,4%	4,8%		30,4%	4,8%
A	8,7%	9,1%	7,9%	11,0%		4,3%	1,6%	2,8%		20,1%	9,4%
HEMI	3,2%	14,7%	7,4%	12,6%		5,3%	4,2%	2,1%	1,1%	21,1%	11,6%
<b>összes</b>	<b>8,6%</b>	<b>10,8%</b>	<b>8,8%</b>	<b>13,8%</b>	<b>0,3%</b>	<b>4,8%</b>	<b>3,1%</b>	<b>4,4%</b>	<b>3,3%</b>	<b>19,9%</b>	<b>7,2%</b>

3/53. A tanulók jövőképének összesített táblázata (n=683)  
Saját ábra (2013)

### A tanulók jövőképének teljes diagramja



3/54. A tanulók jövőképe - teljes grafikon  
Saját ábra (2013)

**A jövőre utaló változók összesített táblázata - tanulók**

<b>összetevők</b>	<b>Chi<sup>2</sup></b>	<b>szf</b>	<b>szig</b>	<b>Phi</b>	<b>Cramer's V</b>
tisztelettudó	21,077	10	0,021	0,176	0,124
felelősségteljes	42,171	5	0,000	0,248	0,248
őszinte	17,271	5	0,004	0,159	0,159
jó tanuló	23,244	5	0,000	0,184	0,184
kiegyensúlyozott	22,898	5	0,000	0,183	0,183
intelligens	19,741	5	0,001	0,170	0,170
együttérző	23,511	5	0,000	0,186	0,186
kitartó	17,944	5	0,003	0,162	0,162
ötletes	16,368	5	0,006	0,155	0,155
szép hangú	19,740	5	0,001	0,170	0,170
jó barát	13,298	5	0,021	0,140	0,140
vékony vagyok	12,648	5	0,027	0,136	0,136
segítőképz	36,147	10	0,000	0,23	0,163
büszkék rám	14,692	5	0,012	0,147	0,147

**3/55. A jövőre utaló szignifikáns változók összesített táblázata a tanulók körében  
(n=683)**

**Saját táblázat (2013)**

Szeretném, ha ezt mondanák gyermekemről – szülők jövőképe gyermekeikről

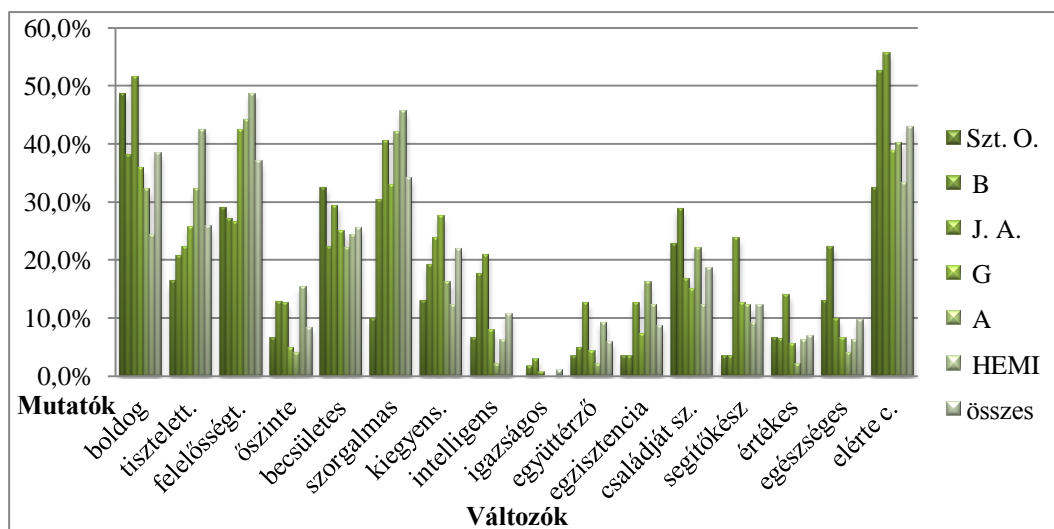
	Szeretném ha gyermekem felnőttként							
	boldog	tisztele tudó	felelős sérteljes	őszinte	becsület es	szorgal mas	kiegyen súlyozo tt	intellige ns
Szt. O.	48,4%	16,1%	29,0%	6,5%	<b>32,3%</b>	9,7%	12,9%	6,5%
B	38,1%	20,6%	27,0%	12,7%	22,2%	30,2%	19,0%	17,5%
J. A.	51,4%	22,2%	26,4%	12,5%	29,2%	40,3%	23,6%	20,8%
G	35,7%	25,6%	42,3%	4,8%	25,0%	32,7%	27,4%	7,7%
A	32,0%	32,0%	44,0%	4,0%	22,0%	42,0%	16,0%	2,0%
HEMI	24,2%	42,4%	48,5%	15,2%	24,2%	45,5%	12,1%	6,1%
<b>összes</b>	<b>38,4%</b>	<b>25,7%</b>	<b>36,9%</b>	<b>8,2%</b>	<b>25,4%</b>	<b>34,1%</b>	<b>21,8%</b>	<b>10,6%</b>

	Szeretném ha gyermekem felnőttként							
	igazsá gos	együtt érző	biztos egzisz tencia	családja t szerető	segítő kész	értékes ember	egészsé ges	elérte célját
Szt. O.		3,2%	3,2%	22,6%	3,2%	6,5%	12,9%	32,3%
B	1,6%	4,8%	3,2%	28,6%	3,2%	6,3%	22,2%	52,4%
J. A.	2,8%	12,5%	12,5%	16,7%	23,6%	13,9%	9,7%	55,6%
G	,6%	4,2%	7,1%	14,9%	12,5%	5,4%	6,5%	38,7%
A		2,0%	16,0%	22,0%	12,0%	2,0%	4,0%	40,0%
HEMI		9,1%	12,1%	12,1%	9,1%	6,1%	6,1%	33,3%
<b>összes</b>	<b>1,0%</b>	<b>5,8%</b>	<b>8,6%</b>	<b>18,5%</b>	<b>12,0%</b>	<b>6,7%</b>	<b>9,6%</b>	<b>42,9%</b>

3/56. A szülők jövőképe gyermekeikről – összesített táblázat (n=417)  
Saját táblázat (2013)

. A szülők jövőképe gyermekeikről



3/57. A szülők jövőképe gyermekeikről – teljes diagram  
Saját ábra (2013)



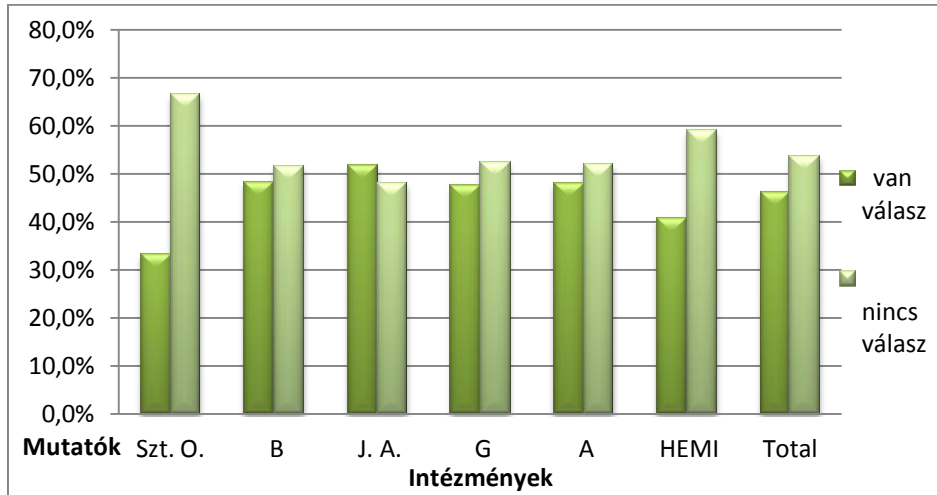
**A jövőre utaló változók összesített táblázata - szülők**

<b>összetevők</b>	<b>Chi<sup>2</sup></b>	<b>szf</b>	<b>szig</b>	<b>Phi</b>	<b>Cramer's V</b>
felelősségteljes	11,956	5	0,035	0,169	0,169
szorgalmas	13,316	5	0,021	0,179	0,179
intelligens	17,791	5	0,003	0,207	0,207
segítőképz	16,414	5	0,008	0,198	0,198
egészséges	16,056	5	0,007	0,198	0,198
elérte célját	11,071	5	0,050	0,163	0,163

**3/58. A jövőre utaló szignifikáns változók összesített táblázata a szülők körében  
(n=417) Saját táblázat (2013)**

## A szociális kompetencia és a lelki egészség a pedagógusok körében

### A szociális kompetencia fontosságának jelölése - pedagógusok



**3/59. A szociális kompetencia fontossága – pedagógusok (n=136) Saját ábra (2013)**

**A szociális kompetenciával kapcsolatos attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel kapcsolatos öszetevők faktorsúlyának összesített táblázata**

<b>vizsgálat résztvevői</b>	<b>faktorok</b>	<b>elnevezés</b>	<b>változók sorszáma</b>	<b>faktorsúlyok</b>	<b>összesített faktorsúly</b>
tanulók	1.	önkifejezés	2, 1, 4, 5, 6, 8	0,61	0,65
	2.	alkalmazkodás	22, 19, 21, 20	0,70	
	3.	kreativitás	10, 7, 9, 15	0,60	
	4.	együtműködés	13, 14, 16, 3, 12	0,56	
	5.	kapcsolatfenntartás	18, 17	0,65	
	6.	teljesítmény	11	0,66	
szülők	1.	együtműködés	13, 14, 20,15, 16, 22, 18	0,61	0,63
	2.	önkifejezés	1, 4, 5	0,70	
	3.	kreativitás	10, 8, 9, 6	0,60	
	4.	alkalmazkodás	22, 17, 19	0,66	
	5.	terhelhetőség/teljesítmény	11, 21	0,78	
	6.	önbizalom	3, 7, 2	0,62	
pedagógusok	1.	alkalmazkodás	22, 17, 15, 11, 18	0,60	0,66
	2.	önkifejezés	3, 4, 6, 1, 2	0,62	
	3.	kreativitás	20, 10, 21	0,76	
	4.	együtműködés	14, 12, 13, 19	0,63	
	5.	önbizalom	8, 9, 7	0,74	
	6.	koncentráció	5, 16	0,65	

**3/60. A szociális kompetenciával kapcsolatos fogalmak, tulajdonságok faktorsúlyának összesített táblázata**  
 – *tanulók, szülők, pedagógusok (n=1236) Saját táblázat (2013)*



bátorság	Corr Coeffi	,076 (*)	,260 (**)	,259 (**)	,255 (**)	,271 (**)	,229 (**)	,326 (**)	1,000	,294 (**)	,275 (**)	,312 (**)	,253 (**)	,192 (**)	,184 (**)	,281 (**)	,321 (**)	,179 (**)	,173 (**)	,157 (**)	,197 (**)	,223 (**)	,221 (**)	,125 (**)
	Sig.	,046	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001
kifejezőkészség	Corr Coeffi	,081 (*)	,357 (**)	,354 (**)	,304 (**)	,359 (**)	,341 (**)	,506 (**)	,294 (**)	1,000	,291 (**)	,333 (**)	,277 (**)	,218 (**)	,267 (**)	,220 (**)	,339 (**)	,187 (**)	,260 (**)	,294 (**)	,124 (**)	,207 (**)	,212 (**)	,144 (**)
	Sig.	,034	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000
érdeklődés	Corr Coeff	,035	,219 (**)	,211 (**)	,315 (**)	,244 (**)	,225 (**)	,246 (**)	,275 (**)	,291 (**)	1,000	<b>,415 (**)</b>	,328 (**)	,255 (**)	,320 (**)	,325 (**)	,271 (**)	,252 (**)	,263 (**)	,240 (**)	,167 (**)	,268 (**)	,282 (**)	,161 (**)
	Sig.	,358	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
ötletgazdag	Corr Coeff	,042	,259 (**)	,288 (**)	,289 (**)	,309 (**)	,290 (**)	,291 (**)	,312 (**)	,333 (**)	,415 (**)	1,000	,318 (**)	,268 (**)	,305 (**)	,293 (**)	,349 (**)	,228 (**)	,227 (**)	,316 (**)	,138 (**)	,269 (**)	,332 (**)	,127 (**)
	Sig.	,270	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001
jó teljesítmény	Corr Coeff	,156 (**)	,376 (**)	,224 (**)	,243 (**)	,267 (**)	,386 (**)	,196 (**)	,253 (**)	,277 (**)	,328 (**)	,318 (**)	1,000	,288 (**)	,238 (**)	,353 (**)	,298 (**)	,270 (**)	,365 (**)	,264 (**)	,287 (**)	,179 (**)	,328 (**)	,229 (**)
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
önmegismerés	Corr Coeff	,132 (**)	,266 (**)	,227 (**)	,293 (**)	,268 (**)	,264 (**)	,273 (**)	,192 (**)	,218 (**)	,255 (**)	,268 (**)	,288 (**)	1,000	,339 (**)	,244 (**)	,271 (**)	,250 (**)	,267 (**)	,314 (**)	,199 (**)	,294 (**)	,265 (**)	,206 (**)
	Sig.	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
különböző megértés	Corr Coeff	,120 (**)	,220 (**)	,204 (**)	,309 (**)	,224 (**)	,251 (**)	,279 (**)	,184 (**)	,267 (**)	,320 (**)	,305 (**)	,238 (**)	,339 (**)	1,000	,405 (**)	,255 (**)	,399 (**)	,341 (**)	,270 (**)	,203 (**)	,355 (**)	,315 (**)	,225 (**)
	Sig.	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
együttműködés	Corr Coeff	,179 (**)	,262 (**)	,180 (**)	,320 (**)	,233 (**)	,226 (**)	,212 (**)	,281 (**)	,220 (**)	,325 (**)	,293 (**)	,353 (**)	,244 (**)	,405 (**)	1,000	,312 (**)	,309 (**)	,324 (**)	,263 (**)	,156 (**)	,297 (**)	,279 (**)	,147 (**)
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
különböző helyzet	Corr Coe	,104 (**)	,325 (**)	,294 (**)	,311 (**)	,358 (**)	,279 (**)	,296 (**)	,321 (**)	,339 (**)	,271 (**)	,349 (**)	,298 (**)	,271 (**)	,255 (**)	,312 (**)	1,000	,240 (**)	,285 (**)	,246 (**)	,114 (**)	,225 (**)	,229 (**)	,067 (**)
	Sig.	,006	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000	,079
segítség másokon	Corr Coeff	,113 (**)	,288 (**)	,170 (**)	,293 (**)	,251 (**)	,378 (**)	,235 (**)	,179 (**)	,187 (**)	,252 (**)	,228 (**)	,270 (**)	,250 (**)	<b>,399 (**)</b>	,309 (**)	,240 (**)	1,000	<b>,484 (**)</b>	,289 (**)	,252 (**)	,346 (**)	<b>,394 (**)</b>	,237 (**)
	Sig.	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
tisztább mások	Corr Coeff	,109 (**)	,277 (**)	,148 (**)	,213 (**)	,297 (**)	,325 (**)	,227 (**)	,173 (**)	,260 (**)	,263 (**)	,227 (**)	,365 (**)	,267 (**)	,341 (**)	,324 (**)	,285 (**)	,484 (**)	1,000	<b>,415 (**)</b>	,274 (**)	,239 (**)	,298 (**)	,254 (**)

	Sig.	,004	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
félreér tiszt	Corr Coeff	,086 (*)	,251 (**)	,197 (**)	,253 (**)	,351 (**)	,297 (**)	,278 (**)	,157 (**)	,294 (**)	,240 (**)	,316 (**)	,264 (**)	,314 (**)	,270 (**)	,263 (**)	,246 (**)	,289 (**)	,415 (**)	1,00 0	,211 (**)	,247 (**)	,268 (**)	,196 (**)
	Sig.	,024	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000
napire nd	Corr Coeff	,088 (*)	,129 (**)	,072 (**)	,168 (**)	,078 (*)	,158 (**)	,145 (**)	,197 (**)	,124 (**)	,167 (**)	,138 (**)	,287 (**)	,199 (**)	,203 (**)	,156 (**)	,114 (**)	,252 (**)	,274 (**)	,211 (**)	1,00 0	<b>,409</b> (**)	<b>,446</b> (**)	<b>,473</b> (**)
	Sig.	,021	,001	,059	,000	,042	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000
mhelyz beleélés	Corr Coeff	,083 (*)	,180 (**)	,137 (**)	,280 (**)	,188 (**)	,182 (**)	,198 (**)	,223 (**)	,207 (**)	,268 (**)	,269 (**)	,179 (**)	,294 (**)	,355 (**)	,297 (**)	,225 (**)	,346 (**)	,239 (**)	,247 (**)	,409 (**)	1,00 0	<b>,402</b> (**)	,367 (**)
	Sig.	,030	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000
felada t	Corr Coeff	,124 (**)	,252 (**)	,152 (**)	,218 (**)	,189 (**)	,246 (**)	,212 (**)	,221 (**)	,212 (**)	,282 (**)	,332 (**)	,328 (**)	,265 (**)	,315 (**)	,279 (**)	,229 (**)	,394 (**)	,298 (**)	,268 (**)	,446 (**)	,402 (**)	1,00 0	<b>,504</b> (**)
	Sig.	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
szabály követés	Corr Coeff	,166 (**)	,135 (**)	,068 (**)	,139 (**)	,058	,139 (**)	,134 (**)	,125 (**)	,144 (**)	,161 (**)	,127 (**)	,229 (**)	,206 (**)	,225 (**)	,147 (**)	,067	,237 (**)	,254 (**)	,196 (**)	,473 (**)	,367 (**)	,504 (**)	1,00 0
	Sig.	,000	,000	,077	,000	,131	,000	,000	,001	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,079	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.

\* 95%-os megbízhatóságú korrelációs együtthető érték

\*\* 99%-os megbízhatóságú korrelációs együtthető érték

**3/61. Az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűd, tulajdonságok... – nonparametrikus korreláció – tanulók (n=683)  
Saját táblázat (2013)**

**Az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűd, tulajdonságok..... – Nonparametrikus korreláció – szülők**

		iskolai elégedettség sz.	kitartás	önállóság	nyitottság	problémamegoldás	koncentráció	beszédkézség	bátorság	kifejezőképesség	édeklődés	kreativitás	teljesítmény	gyermek megismerése	tolerancia, elfogadás	együttműködés	rugalmasság, alkalmazkodás	segítő készség	tisztelő viselkedés	konfliktuskezelés	rendszerezettség	empátia	terheltség	szabálykövetés
isk elég	Corr Coeff	1,000	,170 (**)	,129 (**)	,129 (**)	,165 (**)	,148 (**)	,094	,052	,071	,128 (**)	,131 (**)	,144 (**)	,129 (**)	,173 (**)	,143 (**)	,115 (*)	,137 (**)	,132 (**)	,094	,137 (**)	,146 (**)	,129 (**)	,134 (**)
	Sig.	.	,000	,009	,008	,001	,002	,055	,289	,148	,009	,007	,003	,008	,000	,004	,019	,005	,007	,054	,005	,003	,008	,006
kitartás	Corr Coeff	,170 (**)	1,000	,547 (**)	,400 (**)	,548 (**)	,490 (**)	,421 (**)	,325 (**)	,428 (**)	,403 (**)	,302 (**)	,409 (**)	,414 (**)	,325 (**)	,416 (**)	,387 (**)	,303 (**)	,432 (**)	,435 (**)	,348 (**)	,281 (**)	,335 (**)	,355 (**)
	Sig.	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
önállóság	Corr Coeff	,129 (**)	,547 (**)	1,000	,482 (**)	,434 (**)	,371 (**)	,422 (**)	,393 (**)	,404 (**)	,337 (**)	,311 (**)	,308 (**)	,343 (**)	,313 (**)	,314 (**)	,360 (**)	,313 (**)	,402 (**)	,338 (**)	,399 (**)	,370 (**)	,274 (**)	,345 (**)
	Sig.	,009	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
nyitottság	Corr Coeff	,129 (**)	,400 (**)	,482 (**)	1,000	,431 (**)	,394 (**)	,393 (**)	,446 (**)	,379 (**)	,353 (**)	,312 (**)	,381 (**)	,318 (**)	,294 (**)	,329 (**)	,369 (**)	,307 (**)	,300 (**)	,322 (**)	,381 (**)	,376 (**)	,314 (**)	,285 (**)
	Sig.	,008	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
probl megold	Corr Coeff	,165 (**)	,548 (**)	,434 (**)	,431 (**)	1,000	,580 (**)	,401 (**)	,295 (**)	,479 (**)	,359 (**)	,314 (**)	,339 (**)	,327 (**)	,314 (**)	,357 (**)	,328 (**)	,335 (**)	,328 (**)	,363 (**)	,354 (**)	,275 (**)	,293 (**)	,290 (**)
	Sig.	,001	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
koncentráció	Corr Coeff	,148 (**)	,490 (**)	,371 (**)	,394 (**)	,580 (**)	1,000	,570 (**)	,374 (**)	,486 (**)	,451 (**)	,334 (**)	,422 (**)	,339 (**)	,336 (**)	,375 (**)	,385 (**)	,409 (**)	,448 (**)	,432 (**)	,448 (**)	,338 (**)	,389 (**)	,383 (**)
	Sig.	,002	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
beszédkészség	Corr Coeff	,094	,421 (**)	,422 (**)	,393 (**)	,401 (**)	,570 (**)	1,000	,438 (**)	,556 (**)	,378 (**)	,396 (**)	,364 (**)	,307 (**)	,313 (**)	,350 (**)	,376 (**)	,338 (**)	,425 (**)	,357 (**)	,451 (**)	,422 (**)	,388 (**)	,338 (**)
	Sig.	,055	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
bátorság	Corr Coeff	,052	,325 (**)	,393 (**)	,446 (**)	,295 (**)	,374 (**)	,438 (**)	1,000	,421 (**)	,363 (**)	,457 (**)	,477 (**)	,327 (**)	,348 (**)	,354 (**)	,421 (**)	,338 (**)	,293 (**)	,352 (**)	,441 (**)	,395 (**)	,432 (**)	,333 (**)
	Sig.	,289	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

kifejező készség	Corr Coeff	,071	,428 (**)	,404 (**)	,379 (**)	,479 (**)	,486 (**)	,556 (**)	,421 (**)	1,00 0	,479 (**)	,469 (**)	,358 (**)	,371 (**)	,305 (**)	,367 (**)	,352 (**)	,344 (**)	,365 (**)	,359 (**)	,405 (**)	,319 (**)	,338 (**)	,325 (**)
	Sig.	,148	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
édeklődés	Corr Coeff	,128 (**)	,403 (**)	,337 (**)	,353 (**)	,359 (**)	,451 (**)	,378 (**)	,363 (**)	,479 (**)	1,00 0	,543 (**)	,439 (**)	,329 (**)	,361 (**)	,398 (**)	,473 (**)	,399 (**)	,320 (**)	,451 (**)	,493 (**)	,469 (**)	,478 (**)	,303 (**)
	Sig.	,009	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
kreativi tás	Corr Coef	,131 (**)	,302 (**)	,311 (**)	,312 (**)	,314 (**)	,334 (**)	,396 (**)	,457 (**)	,469 (**)	,543 (**)	1,00 0	,429 (**)	,333 (**)	,348 (**)	,326 (**)	,438 (**)	,405 (**)	,287 (**)	,315 (**)	,396 (**)	,488 (**)	,426 (**)	,293 (**)
	Sig.	,007	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
teljesít mény	Corr Coeff	,144 (**)	,409 (**)	,308 (**)	,381 (**)	,339 (**)	,422 (**)	,364 (**)	,477 (**)	,358 (**)	,439 (**)	,429 (**)	1,00 0	,327 (**)	,382 (**)	,365 (**)	,460 (**)	,340 (**)	,274 (**)	,407 (**)	,368 (**)	,481 (**)	,716 (**)	,408 (**)
	Sig.	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
gyerm megism	Corr Coeff	,129 (**)	,414 (**)	,343 (**)	,318 (**)	,327 (**)	,339 (**)	,307 (**)	,327 (**)	,371 (**)	,329 (**)	,333 (**)	,327 (**)	1,00 0	,422 (**)	,406 (**)	,338 (**)	,385 (**)	,391 (**)	,343 (**)	,350 (**)	,410 (**)	,351 (**)	,274 (**)
	Sig.	,008	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
elfogad ás	Corr Coeff	,173 (**)	,325 (**)	,313 (**)	,294 (**)	,314 (**)	,336 (**)	,313 (**)	,348 (**)	,305 (**)	,361 (**)	,348 (**)	,382 (**)	,422 (**)	1,00 0	,572 (**)	,419 (**)	,451 (**)	,363 (**)	,481 (**)	,408 (**)	,562 (**)	,388 (**)	,343 (**)
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
együttm űködés	Corr Coeff	,143 (**)	,416 (**)	,314 (**)	,329 (**)	,357 (**)	,375 (**)	,350 (**)	,354 (**)	,367 (**)	,398 (**)	,326 (**)	,365 (**)	,406 (**)	,572 (**)	1,00 0	,618 (**)	,510 (**)	,439 (**)	,464 (**)	,439 (**)	,462 (**)	,378 (**)	,355 (**)
	Sig.	,004	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
alkalma zkodás	Corr Coeff	,115 (*)	,387 (**)	,360 (**)	,369 (**)	,328 (**)	,385 (**)	,376 (**)	,421 (**)	,352 (**)	,473 (**)	,438 (**)	,460 (**)	,338 (**)	,419 (**)	,618 (**)	1,00 0	,560 (**)	,373 (**)	,464 (**)	,474 (**)	,485 (**)	,452 (**)	,367 (**)
	Sig.	,019	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
segítő észség	Corr Coeff	,137 (**)	,303 (**)	,313 (**)	,307 (**)	,335 (**)	,409 (**)	,338 (**)	,338 (**)	,344 (**)	,399 (**)	,405 (**)	,340 (**)	,385 (**)	,451 (**)	,510 (**)	,560 (**)	1,00 0	,450 (**)	,393 (**)	,493 (**)	,491 (**)	,367 (**)	,335 (**)
	Sig.	,005	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
tisztelet tudó	Corr Coeff	,132 (**)	,432 (**)	,402 (**)	,300 (**)	,328 (**)	,448 (**)	,425 (**)	,293 (**)	,365 (**)	,320 (**)	,287 (**)	,274 (**)	,391 (**)	,363 (**)	,439 (**)	,373 (**)	,450 (**)	1,00 0	,428 (**)	,388 (**)	,387 (**)	,324 (**)	,494 (**)
	Sig.	,007	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000
konflikt uskelés	Corr Coeff	,094 (**)	,435 (**)	,338 (**)	,322 (**)	,363 (**)	,432 (**)	,357 (**)	,352 (**)	,359 (**)	,451 (**)	,315 (**)	,407 (**)	,343 (**)	,481 (**)	,464 (**)	,464 (**)	,393 (**)	,428 (**)	1,00 0	,472 (**)	,425 (**)	,432 (**)	,384 (**)
	Sig.	,054	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000



rendszer ezettség	Corr Coeff	,137 (**)	,348 (**)	,399 (**)	,381 (**)	,354 (**)	,448 (**)	,451 (**)	,441 (**)	,405 (**)	,493 (**)	,396 (**)	,368 (**)	,350 (**)	,408 (**)	,439 (**)	,474 (**)	,493 (**)	,388 (**)	,472 (**)	1,00 0	,557 (**)	,464 (**)	,483 (**)
	Sig.	,005	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000
empátia	Corr Coeff	,146 (**)	,281 (**)	,370 (**)	,376 (**)	,275 (**)	,338 (**)	,422 (**)	,395 (**)	,319 (**)	,469 (**)	,488 (**)	,481 (**)	,410 (**)	,562 (**)	,462 (**)	,485 (**)	,491 (**)	,387 (**)	,425 (**)	,557 (**)	1,00 0	,561 (**)	,430 (**)
	Sig.	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000
terhelhe tőség	Corr Coeff	,129 (**)	,335 (**)	,274 (**)	,314 (**)	,293 (**)	,389 (**)	,388 (**)	,432 (**)	,338 (**)	,478 (**)	,426 (**)	,716 (**)	,351 (**)	,388 (**)	,378 (**)	,452 (**)	,367 (**)	,324 (**)	,432 (**)	,464 (**)	,561 (**)	1,00 0	,473 (**)
	Sig.	,008	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000
szabály követés	Corr Coeff	,134 (**)	,355 (**)	,345 (**)	,285 (**)	,290 (**)	,383 (**)	,338 (**)	,333 (**)	,325 (**)	,303 (**)	,293 (**)	,408 (**)	,274 (**)	,343 (**)	,355 (**)	,367 (**)	,335 (**)	,494 (**)	,384 (**)	,483 (**)	,430 (**)	,473 (**)	1,00 0
	Sig.	,006	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.

\* 95%-os megbízhatóságú korrelációs együttható érték

\*\* 99%-os megbízhatóságú korrelációs együttható érték

**3/62. Az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűd, tulajdonságok és az iskolai léttel kapcsolatos összetevők nonparametrikus korreláció – szülők (n=417) Saját táblázat (2013)**

**Az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűd, tulajdonságok... – Nonparametrikus korreláció – pedagógusok**

		fontos a tanuló szempontjából a kitartás	önállóság	nyitottság	problémamegoldás	koncentráció	beszédkészség	bátorság	kefezőkészség	reklódés	kreativitás	teljesítmény	tanuló megismerése	tolerancia, elfogadás	együttműködés	rugalmasság	segítőkészség	tisztelő viselkedés	konfliktuskezelés	rendszereztség	empátia	terheltség	szabálykövetés
kitartás	Corr Coeff	1,000	,391 (**)	,377 (**)	,376 (**)	,253 (**)	,362 (**)	,341 (**)	,239 (**)	,173 (*)	,348 (**)	,309 (**)	,245 (**)	,229 (**)	,049	,311 (**)	,309 (**)	,238 (**)	,375 (**)	,279 (**)	,341 (**)	,294 (**)	,301 (**)
	Sig.	.	,000	,000	,000	,003	,000	,000	,005	,044	,000	,000	,004	,007	,568	,000	,000	,005	,000	,001	,000	,001	,000
önállóság	Corr Coeff	,391 (**)	1,000	,426 (**)	,377 (**)	,297 (**)	,364 (**)	,351 (**)	,390 (**)	,377 (**)	,555 (**)	,125	,240 (**)	,243 (**)	,229 (**)	,387 (**)	,386 (**)	,209 (*)	,385 (**)	,311 (**)	,486 (**)	,405 (**)	,334 (**)
	Sig.	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,149	,005	,004	,007	,000	,000	,015	,000	,000	,000	,000	,000
nyitottság	Corr Coeff	,377 (**)	,426 (**)	1,000	,464 (**)	,089	,393 (**)	,450 (**)	,368 (**)	,200 (*)	,220 (*)	-	,324 (**)	,242 (**)	,279 (**)	,332 (**)	,237 (**)	,150	,259 (**)	,245 (**)	,265 (**)	,126	,110
	Sig.	,000	,000	.	,000	,303	,000	,000	,000	,019	,010	,924	,000	,005	,001	,000	,006	,082	,002	,004	,002	,145	,202
problémamegoldás	Corr Coeff	,376 (**)	,377 (**)	,464 (**)	1,000	,209 (*)	,524 (**)	,370 (**)	,322 (**)	,280 (**)	,316 (**)	,260 (**)	,230 (**)	,321 (**)	,277 (**)	,292 (**)	,205 (*)	,351 (**)	,353 (**)	,228 (**)	,302 (**)	,317 (**)	,318 (**)
	Sig.	,000	,000	,000	.	,015	,000	,000	,000	,001	,000	,002	,007	,000	,001	,001	,016	,000	,000	,008	,000	,000	,000
koncentráció	Corr Coeff	,253 (**)	,297 (**)	,089	,209 (*)	1,000	,376 (**)	,247 (**)	,311 (**)	,209 (*)	,350 (**)	,171 (*)	,220 (**)	,238 (**)	,145	,129	,547 (**)	,274 (**)	,339 (**)	,195 (*)	,287 (**)	,299 (**)	,300 (**)
	Sig.	,003	,000	,303	,015	.	,000	,004	,000	,015	,000	,047	,010	,005	,092	,136	,000	,001	,000	,023	,001	,000	,000
beszédkészség	Corr Coeff	,362 (**)	,364 (**)	,393 (**)	,524 (**)	,376 (**)	1,000	,390 (**)	,298 (**)	,243 (**)	,335 (**)	,170 (*)	,280 (**)	,308 (**)	,311 (**)	,348 (**)	,451 (**)	,276 (**)	,367 (**)	,155	,381 (**)	,332 (**)	,275 (**)
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,004	,000	,048	,001	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,072	,000	,000	,001
bátorság	Corr Coeff	,341 (**)	,351 (**)	,450 (**)	,370 (**)	,247 (**)	,390 (**)	1,000	,755 (**)	,388 (**)	,307 (**)	,075	,129	,246 (**)	,148	,310 (**)	,409 (**)	,191 (*)	,292 (**)	,229 (**)	,205 (*)	,210 (*)	,349 (**)
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,004	,000	.	,000	,000	,000	,383	,134	,004	,086	,000	,000	,026	,001	,007	,017	,014	,000

kifejező készség	Corr Coeff	,239( **)	,390 (**)	,368 (**)	,322 (**)	,311 (**)	,298 (**)	,755 (**)	1,00 0	,500 (**)	,441 (**)	,091	,078	,185 (*)	,079	,317 (**)	,407 (**)	,190 (*)	,281 (**)	,340 (**)	,246 (**)	,203 (*)	,353 (**)
	Sig.	,005	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,290	,369	,031	,359	,000	,000	,027	,001	,000	,004	,018	,000
érdeklő dés	Corr Coeff	,173( *)	,377 (**)	,200 (*)	,280 (**)	,209 (*)	,243 (**)	,388 (**)	,500 (**)	1,00 0	,461 (**)	,033	,046	,200 (*)	,208 (*)	,222 (**)	,254 (**)	,187 (*)	,165	,311 (**)	,261 (**)	,146	,327 (**)
	Sig.	,044	,000	,019	,001	,015	,004	,000	,000	.	,000	,701	,599	,019	,015	,009	,003	,029	,055	,000	,002	,090	,000
kreativi tás	Corr Coeff	,348( **)	,555 (**)	,220 (*)	,316 (**)	,350 (**)	,335 (**)	,307 (**)	,441 (**)	,461 (**)	1,00 0	,277 (**)	,264 (**)	,238 (**)	,200 (*)	,294 (**)	,279 (**)	,277 (**)	,322 (**)	,311 (**)	,633 (**)	,495 (**)	,377 (**)
	Sig.	,000	,000	,010	,000	,000	,000	,000	,000	.	,001	,002	,005	,020	,001	,001	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000
teljesít mény	Corr Coeff	,309( **)	,125	- ,008	,260 (**)	,171 (*)	,170 (*)	,075	,091	,033	,277 (**)	1,00 0	,351 (**)	,400 (**)	,142	,361 (**)	,190 (*)	,506 (**)	,362 (**)	,382 (**)	,252 (**)	,324 (**)	,382 (**)
	Sig.	,000	,149	,924	,002	,047	,048	,383	,290	,701	,001	.	,000	,000	,100	,000	,027	,000	,000	,000	,003	,000	,000
tanulók megism	Corr Coeff	,245( **)	,240 (**)	,324 (**)	,230 (**)	,220 (**)	,280 (**)	,129	,078	,046	,264 (**)	,351 (**)	1,00 0	,620 (**)	,386 (**)	,350 (**)	,359 (**)	,326 (**)	,301 (**)	,265 (**)	,170 (*)	,154	,178 (*)
	Sig.	,004	,005	,000	,007	,010	,001	,134	,369	,599	,002	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,048	,073	,038
elfogad ás	Corr Coeff	,229( **)	,243 (**)	,242 (**)	,321 (**)	,238 (**)	,308 (**)	,246 (**)	,185 (*)	,200 (*)	,238 (**)	,400 (**)	,620 (**)	1,00 0	,484 (**)	,510 (**)	,475 (**)	,497 (**)	,495 (**)	,372 (**)	,253 (**)	,301 (**)	,425 (**)
	Sig.	,007	,004	,005	,000	,005	,000	,004	,031	,019	,005	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000
együttm űködés	Corr Coeff	,049	,229 (**)	,279 (**)	,277 (**)	,145	,311 (**)	,148	,079	,208 (*)	,200 (*)	,142	,386 (**)	,484 (**)	1,00 0	,479 (**)	,269 (**)	,349 (**)	,302 (**)	,336 (**)	,357 (**)	,301 (**)	,276 (**)
	Sig.	,568	,007	,001	,001	,092	,000	,086	,359	,015	,020	,100	,000	,000	.	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,001
rugalma sság	Corr Coeff	,311( **)	,387 (**)	,332 (**)	,292 (**)	,129	,348 (**)	,310 (**)	,317 (**)	,222 (**)	,294 (**)	,361 (**)	,350 (**)	,510 (**)	,479 (**)	1,00 0	,448 (**)	,447 (**)	,428 (**)	,601 (**)	,345 (**)	,442 (**)	,529 (**)
	Sig.	,000	,000	,000	,001	,136	,000	,000	,000	,009	,001	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
segítők észség	Corr Coeff	,309( **)	,386 (**)	,237 (**)	,205 (*)	,547 (**)	,451 (**)	,409 (**)	,407 (**)	,254 (**)	,279 (**)	,190 (*)	,359 (**)	,475 (**)	,269 (**)	,448 (**)	1,00 0	,433 (**)	,484 (**)	,337 (**)	,151	,161	,324 (**)
	Sig.	,000	,000	,006	,016	,000	,000	,000	,000	,003	,001	,027	,000	,000	,002	,000	.	,000	,000	,000	,079	,060	,000
tisztelet tudó	Corr Coeff	,238( **)	,209 (*)	,150	,351 (**)	,274 (**)	,276 (**)	,191 (*)	,190 (*)	,187 (*)	,277 (**)	,506 (**)	,326 (**)	,497 (**)	,349 (**)	,447 (**)	,433 (**)	1,00 0	,485 (**)	,319 (**)	,256 (**)	,339 (**)	,564 (**)
	Sig.	,005	,015	,082	,000	,001	,001	,026	,027	,029	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,003	,000	,000
konfl.k ezelés	Corr Coeff	,375( **)	,385 (**)	,259 (**)	,353 (**)	,339 (**)	,367 (**)	,292 (**)	,281 (**)	,165	,322 (**)	,362 (**)	,301 (**)	,495 (**)	,302 (**)	,428 (**)	,484 (**)	,485 (**)	1,00 0	,344 (**)	,393 (**)	,406 (**)	,371 (**)
	Sig.	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,001	,001	,055	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000

rendszerzettség	Corr Coeff	,279(**)	,311(**)	,245(**)	,228(**)	,195(*)	,155	,229(**)	,340(**)	,311(**)	,311(**)	,382(**)	,265(**)	,372(**)	,336(**)	,601(**)	,337(**)	,319(**)	,344(**)	1,000	,233(**)	,282(**)	,341(**)
	Sig.	,001	,000	,004	,008	,023	,072	,007	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,006	,001	,000
empátia	Corr Coeff	,341(**)	,486(**)	,265(**)	,302(**)	,287(**)	,381(**)	,205(*)	,246(**)	,261(**)	,633(**)	,252(**)	,170(*)	,253(**)	,357(**)	,345(**)	,151	,256(**)	,393(**)	,233(**)	1,000	,709(**)	,328(**)
	Sig.	,000	,000	,002	,000	,001	,000	,017	,004	,002	,000	,003	,048	,003	,000	,000	,079	,003	,000	,006	.	,000	,000
terhelhetőség	Corr Coeff	,294(**)	,405(**)	,126	,317(**)	,299(**)	,332(**)	,210(*)	,203(*)	,146	,495(**)	,324(**)	,154	,301(**)	,301(**)	,442(**)	,161	,339(**)	,406(**)	,282(**)	,709(**)	1,000	,563(**)
	Sig.	,001	,000	,145	,000	,000	,000	,014	,018	,090	,000	,000	,073	,000	,000	,000	,060	,000	,000	,001	,000	.	,000
szabálykövetés	Corr Coeff	,301(**)	,334(**)	,110	,318(**)	,300(**)	,275(**)	,349(**)	,353(**)	,327(**)	,377(**)	,382(**)	,178(*)	,425(**)	,276(**)	,529(**)	,324(**)	,564(**)	,371(**)	,341(**)	,328(**)	,563(**)	1,000
	Sig.	,000	,000	,202	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,038	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.

\*\* 99%-os megbízhatóságú korrelációs együttható érték

\* 95%-os megbízhatóságú korrelációs együttható érték

**3/63. Az iskolai elégedettség és a szociális kompetenciával kapcsolatos attitűdök, tulajdonságok és az iskolai léttel kapcsolatos összetevők nonoparametrikus korrelációs táblázat – pedagógusok (n=136) Saját táblázat (2013)**

**A jövőkép – Nonparametrikus korreláció – tanulók**

szeretném ha azt mondanák rólam..	tiszt élet-tudó	felel őssé gteljes	őszi nte	becs ület es	jó tanu ló	kieg yens úlyo zott	intell ige ns	igaz ságo s	egy üttér ző	sok feladato t elvá llal	jól nézz ek ki	kitar tó	ötlet es	vicc es	jó fej	szép han gom van	jól spor tolok	érde klőd ő	jó bará t	vék ony vag yok	segít őkés z	büsz kék rám	
szeretném ha.	1,000	,223 (**)	,381 (**)	,177 (**)	,241 (**)	,255 (**)	,175 (**)	,334 (**)	,087 (*)	,215 (**)	,172 (**)	,209 (**)	,165 (**)	,193 (**)	,182 (**)	,239 (**)	,034	,140 (**)	,087 (*)	,113 (**)	,034	,272 (**)	,157 (**)
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,024	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,379	,000	,023	,003	,379	,000	,000	
tisztelttudo	,223 (**)	1,000	,276 (**)	,017	,227 (**)	,045	,003	,154 (**)	,039	,145 (**)	,107 (**)	,094 (*)	,045	,027	,028	-	-	-	,053	-	-	,195 (**)	-
	,000		,000	,651	,000	,242	,931	,000	,314	,000	,005	,014	,237	,487	,468	,564	,575	,439	,166	,258	,575	,000	,775
felelő sségt	,381 (**)	,276 (**)	1,000	,214 (**)	,330 (**)	-	,257 (**)	,135 (**)	,011	,213 (**)	,131 (**)	,057	,222 (**)	,072	,101 (**)	-,025	-,033	-,107 (**)	,024	,013	-,033	,302 (**)	,021
	,000	,000		,000	,000	,101	,000	,000	,773	,000	,001	,138	,000	,058	,008	,517	,387	,005	,524	,728	,387	,000	,582
őszinte	,177 (**)	,017	,214 (**)	1,000	,238 (**)	-,1000 (**)	,198 (**)	,027	,123 (**)	,137 (**)	,081 (*)	-,05	,210 (**)	,080 (*)	,069	-,049	-,015	-,064	,111 (**)	,048	-,015	,248 (**)	-
	,000	,651	,000		,000	,009	,000	,481	,001	,000	,035	,128	,000	,036	,070	,203	,688	,095	,004	,212	,688	,000	,350
becsül etes	,241 (**)	,227 (**)	,330 (**)	,238 (**)	1,000	-	,108 (**)	,104 (**)	,010	,141 (**)	,114 (**)	,015	,082 (*)	,033	,064	-,003	-,021	-,047	-,044	,087 (*)	-,021	,187 (**)	-,040
	,000	,000	,000	,000		,222	,005	,006	,799	,000	,003	,704	,032	,389	,093	,935	,584	,223	,254	,023	,584	,000	,294
jó tanuló	,255 (**)	,045	-,063	-,100 (**)	-,047	1,000	-,083 (*)	,119 (**)	,004	-,021	,098 (*)	,168 (**)	,008	,005	,065	,030	-,022	,141 (**)	,000	,096 (*)	-,022	-,038	-,049
	,000	,242	,101	,009	,222		,030	,002	,914	,585	,011	,000	,836	,893	,091	,427	,563	,000	,993	,012	,563	,323	,200
kieg yens.	,175 (**)	,003	,257 (**)	,198 (**)	,108 (**)	-,083 (*)	1,000	,097 (*)	,125 (**)	,210 (**)	,083 (*)	,092 (*)	,134 (**)	,029	,052	,018	-,015	-,063	,080 (*)	,049	-,015	,098 (*)	,009
	,000	,931	,000	,000	,005	,030		,011	,001	,000	,030	,016	,000	,455	,176	,634	,691	,098	,036	,197	,691	,010	,815
intellig ens	,334 (**)	,154 (**)	,135 (**)	,027	,104 (**)	,119 (**)	,097 (*)	1,000	,049	,161 (**)	,178 (**)	,262 (**)	,113 (**)	,341 (**)	,195 (**)	,070	-,030	-,044	,122 (**)	,033	-,030	,224 (**)	-,100 (**)
	,000	,000	,000	,481	,006	,002	,011		,197	,000	,000	,000	,003	,000	,000	,067	,434	,251	,001	,385	,434	,000	,009
igazsá gos	,087 (*)	,039	,011	,123 (**)	,010	,004	,125 (**)	,049	1,000	,148 (**)	,029	,024	,033	-,014	-,005	,007	-,008	-,031	-,025	,075	-,008	-,043	-,039
	,024	,314	,773	,001	,799	,914	,001	,197		,000	,453	,524	,383	,713	,888	,864	,844	,413	,517	,051	,844	,262	,312

együtt érező	,215 (**)	,145 (**)	<b>,213</b> (**)	,137 (**)	,141 (**)	- ,021	,210 (**)	,161 (**)	,148 (**)	1,00 0	,053	,057	,145 (**)	,076 (*)	,062	,011	-,020	-,019	,171 (**)	,032	-,020	,315 (**)	- ,049
	,000	,000	,000	,000	,000	,585	,000	,000	,000	.	,167	,134	,000	,047	,105	,770	,604	,615	,000	,406	,604	,000	,198
sok feladat	,172 (**)	,107 (**)	,131 (**)	,081 (*)	,114 (**)	,098 (*)	,083 (*)	,178 (**)	,029	,053	1,00 0	,109 (**)	,134 (**)	,179 (**)	,078 (*)	,003	- ,017	,021	,088 (*)	,005	,076 (*)	,166 (**)	- ,031
	,000	,005	,001	,035	,003	,011	,030	,000	,453	,167	.	,004	,000	,000	,042	,942	,649	,579	,021	,904	,048	,000	,419
jól néz ki	,209 (**)	,094 (*)	,057	- ,058	,015	,168 (**)	,092 (*)	,262 (**)	,024	,057	,109 (**)	1,00 0	- ,034	,118 (**)	,222 (**)	,176 (**)	- ,018	- ,008	,025	,094 (*)	,072	,026	-,093 (*)
	,000	,014	,138	,128	,704	,000	,016	,000	,524	,134	,004	.	,376	,002	,000	,000	,636	,844	,519	,014	,061	,490	,015
kitart ó	,165 (**)	,045	<b>,222</b> (**)	,210 (**)	,082 (*)	,008	,134 (**)	,113 (**)	,033	,145 (**)	,134 (**)	- ,034	1,00 0	,178 (**)	,033	- ,002	- ,017	- ,045	,036	- ,015	- ,017	,250 (**)	- ,065
	,000	,237	,000	,000	,032	,836	,000	,003	,383	,000	,000	,376	.	,000	,383	,962	,664	,240	,350	,695	,664	,000	,088
ötlete s	,193 (**)	,027	,072	,080 (*)	,033	,005	,029	,341 (**)	- ,014	,076 (*)	,179 (**)	,118 (**)	,178 (**)	1,00 0	,308 (**)	,093 (*)	- ,019	- ,035	,156 (**)	- ,006	- ,019	,155 (**)	-,097 (*)
	,000	,487	,058	,036	,389	,893	,455	,000	,713	,047	,000	,002	,000	.	,000	,015	,622	,366	,000	,881	,622	,000	,011
vicces	,182 (**)	,028	,101 (**)	,069	,064	,065	,052	,195 (**)	- ,005	,062	,078 (*)	,222 (**)	,033	,308 (**)	1,00 0	,311 (**)	- ,017	- ,022	,065	,009	- ,017	,129 (**)	- ,066
	,000	,468	,008	,070	,093	,091	,176	,000	,888	,105	,042	,000	,383	,000	.	,000	,661	,572	,092	,810	,661	,001	,084
jó fej	,239 (**)	- ,022	- ,025	- ,049	- ,003	,030	,018	,070	,007	,011	,003	,176 (**)	- ,002	,093 (*)	,311 (**)	1,00 0	- ,022	,049	- ,047	,101 (**)	- ,022	- ,051	-,095 (*)
	,000	,564	,517	,203	,935	,427	,634	,067	,864	,770	,942	,000	,962	,015	,000	.	,572	,203	,225	,008	,572	,181	,013
szép hang	,034	- ,022	- ,033	- ,015	- ,021	- ,022	- ,015	- ,030	- ,008	- ,020	- ,017	- ,018	- ,017	- ,019	- ,017	- ,022	1,00 0	- ,012	- ,010	- ,012	- ,003	- ,027	- ,015
	,379	,575	,387	,688	,584	,563	,691	,434	,844	,604	,649	,636	,664	,622	,661	,572	.	,750	,801	,762	,939	,479	,694
jól sportol	,140 (**)	- ,030	-,107 (**)	- ,064	- ,047	,141 (**)	- ,063	- ,044	- ,031	- ,019	- ,021	- ,008	- ,045	- ,035	- ,022	,049	- ,012	1,00 0	- ,001	,018	- ,012	- ,010	- ,036
	,000	,439	,005	,095	,223	,000	,098	,251	,413	,615	,579	,844	,240	,366	,572	,203	,750	.	,988	,632	,750	,786	,345
érdekl ődő	,087 (*)	,053	,024	,111 (**)	- ,044	,000	,080 (*)	,122 (**)	- ,025	<b>,171</b> (**)	,088 (*)	,025	,036	,156 (**)	,065	- ,047	- ,010	- ,001	1,00 0	,003	- ,010	,059	- ,017
	,023	,166	,524	,004	,254	,993	,036	,001	,517	,000	,021	,519	,350	,000	,092	,225	,801	,988	.	,933	,801	,122	,664
jó barát	,113 (**)	- ,043	,013	,048	,087 (*)	,096 (*)	,049	,033	,075	,032	,005	,094 (*)	- ,015	- ,006	,009	,101 (**)	- ,012	- ,018	,003	1,00 0	- ,012	,018	- ,060
	,003	,258	,728	,212	,023	,012	,197	,385	,051	,406	,904	,014	,695	,881	,810	,008	,762	,632	,933	.	,762	,644	,120

vékony	,034	-	-	-	-	-	-	-	-	-	,076 (*)	,072	-	-	-	-	-	-	-	-	1,00 0	-	-
	,379	,575	,387	,688	,584	,563	,691	,434	,844	,604	,048	,061	,664	,622	,661	,572	,939	,750	,801	,762	.	,479	,694
segítő kész	,272 (**)	,195 (**)	<b>,302</b> (**)	,248 (**)	,187 (**)	- ,038	,098 (*)	,224 (**)	- ,043	<b>,315</b> (**)	,166 (**)	,026	,250 (**)	,155 (**)	,129 (**)	- ,051	- ,027	- ,010	,059	,018	- ,027	1,00 0	- ,054
	,000	,000	,000	,000	,000	,323	,010	,000	,262	,000	,000	,490	,000	,000	,001	,181	,479	,786	,122	,644	,479	.	,158
büszké k rám	,157 (**)	- ,011	,021	- ,036	- ,040	- ,049	,009	-,100 (**)	- ,039	- ,049	- ,031	-,093 (*)	- ,065	-,097 (*)	- ,066	-,095 (*)	- ,015	- ,036	- ,017	- ,060	- ,015	- ,054	1,00 0
	,000	,775	,582	,350	,294	,200	,815	,009	,312	,198	,419	,015	,088	,011	,084	,013	,694	,345	,664	,120	,694	,158	.

\*\* 99%-os megbízhatóságú korrelációs együtthető érték

\* 95%-os megbízhatóságú korrelációs együtthető érték

**3/64, A jövőkép – nonoparametrikus korreláció – tanulók (n=683) Saját táblázat (2013)**

A jövőkép – Nonparametrikus korreláció – szülők

szeretném ha gyermekem ..... ilyen lenne		boldog	tisztelt előd	felelős összegt eljes	őszinte	becsület es	szorgalmas	kiegyensúlyozott	intelligens	igazságos	együtt működő	biztos egzisztencia	családja t szerető	segítő ökés z	értékes ember	egészséges	elért célját
szeretném ha ....	1,000	,346 (**)	,260 (**)	,333 (**)	,114 (*)	,245 (**)	,311 (**)	,217 (**)	,162 (**)	,046	,116 (*)	,145 (**)	,224 (**)	,174 (**)	,126 (**)	,154 (**)	,355 (**)
	.	,000	,000	,000	,020	,000	,000	,000	,001	,345	,017	,003	,000	,000	,010	,002	,000
boldog felnőtt	,346 (**)	1,000	,065	-.069	,016	,059	-.007	,394 (**)	,015	-.027	,058	,125 (*)	,246 (**)	,072	,063	,238 (**)	,415 (**)
	,000	.	,183	,163	,740	,232	,883	,000	,757	,577	,234	,010	,000	,142	,196	,000	,000
tisztelet tudó	,260 (**)	,065	1,000	,404 (**)	,246 (**)	,325 (**)	,261 (**)	-.005	,031	-.001	,091	,054	,187 (**)	,273 (**)	-.026	,107 (*)	-.066
	,000	,183	.	,000	,000	,000	,000	,925	,534	,976	,065	,271	,000	,000	,597	,029	,180
felelős égteljes	,333 (**)	-.069	,404 (**)	1,000	,135 (**)	,261 (**)	,341 (**)	-.019	,093	,078	,174 (**)	,012	,084	,207 (**)	,073	,021	-.031
	,000	,163	,000	.	,006	,000	,000	,694	,058	,113	,000	,800	,086	,000	,139	,673	,526
őszinte	,114 (*)	,016	,246 (**)	,135 (**)	1,000	,309 (**)	,174 (**)	-.051	,126 (*)	,150 (**)	,190 (**)	-.029	,084	,133 (**)	-.025	-.038	-.046
	,020	,740	,000	,006	.	,000	,000	,296	,010	,002	,000	,552	,086	,007	,609	,445	,349
becsület es	,245 (**)	,059	,325 (**)	,261 (**)	,309 (**)	1,000	,441 (**)	-.082	,050	,056	,163 (**)	,075	,162 (**)	,259 (**)	-.003	-.003	-.095
	,000	,232	,000	,000	,000	.	,000	,095	,304	,258	,001	,124	,001	,000	,958	,949	,054
szorgalmas	,311 (**)	-.007	,261 (**)	,341 (**)	,174 (**)	,441 (**)	1,000	-.012	,099 (*)	,085	,192 (**)	,085	,193 (**)	,342 (**)	,212 (**)	,058	,041
	,000	,883	,000	,000	,000	,000	.	,805	,043	,083	,000	,081	,000	,000	,000	,237	,400
kiegyensúlyozott	,217 (**)	,394 (**)	-.005	-.019	-.051	-.082	-.012	1,000	,008	-.052	-.056	,044	,048	,037	,090	,064	,222 (**)
	,000	,000	,925	,694	,296	,095	,805	.	,878	,289	,256	,367	,330	,447	,066	,189	,000
intelligens	,162 (**)	-.015	,031	,093	,126 (*)	,050	,099 (*)	,008	1,000	,046	,150 (**)	,006	,058	,210 (**)	,033	-.032	-.030
	,001	,757	,534	,058	,010	,304	,043	,878	.	,346	,002	,909	,239	,000	,507	,510	,544



igazságos	,046	-	-	,078	,150 (**)	,056	,085	-	,046	1,00	,187 (**)	-	-	,039	-	-	-
	,345	,577	,976	,113	,002	,258	,083	,289	,346	.	,000	,538	,340	,422	,591	,514	,082
együttérző	,116 (*)	,058	,091	,174 (**)	,190 (**)	,163 (**)	,192 (**)	-	,150 (**)	,187 (**)	1,00	-	,068	,226 (**)	,016	,024	,056
	,017	,234	,065	,000	,000	,001	,000	,256	,002	,000	.	,957	,165	,000	,745	,619	,253
biztos egziszt.	,145 (**)	,125 (*)	,054	,012	-	,029	,075	,085	,044	,006	-	1,00	,074	-	,020	,016	,061
	,003	,010	,271	,800	,552	,124	,081	,367	,909	,538	,957	.	,133	,865	,686	,747	,212
családját szerető	,224 (**)	,246 (**)	,187 (**)	,084	,084	,162 (**)	,193 (**)	,048	,058	-	,068	,074	1,00	,186 (**)	,045	,181 (**)	,162 (**)
	,000	,000	,000	,086	,086	,001	,000	,330	,239	,340	,165	,133	.	,000	,357	,000	,001
segítőkésség	,174 (**)	,072	,273 (**)	,207 (**)	,133 (**)	,259 (**)	,342 (**)	,037	,210 (**)	,039	,226 (**)	-	,186 (**)	1,00	,166 (**)	,030	-
	,000	,142	,000	,000	,007	,000	,000	,447	,000	,422	,000	,865	,000	.	,001	,539	,175
értékes ember	,126 (**)	,063	-	,073	,025	-	,212 (**)	,090	,033	-	,016	,020	,045	,166 (**)	1,00	,010	,116 (*)
	,010	,196	,597	,139	,609	,958	,000	,066	,507	,591	,745	,686	,357	,001	.	,835	,018
egészséges	,154 (**)	,238 (**)	,107 (*)	,021	-	-	,058	,064	-	-	,024	,016	,181 (**)	,030	,010	1,00	,178 (**)
	,002	,000	,029	,673	,445	,949	,237	,189	,510	,514	,619	,747	,000	,539	,835	.	,000
elérte célját	,355 (**)	,415 (**)	-	-	-	-	,041	,222 (**)	-	-	,056	,061	,162 (**)	-	,116 (*)	,178 (**)	1,00
	,000	,000	,180	,526	,349	,054	,400	,000	,544	,082	,253	,212	,001	,175	,018	,000	.

\*\* 99%-os megbízhatóságú korrelációs együttható érték

\* 95%-os megbízhatóságú korrelációs együttható érték

### 3/65. A jövőkép – nonparametrikus korreláció – szülők (n=417) Saját táblázat (2013)