

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZHUSZONHATODIK ÉVFOLYAM

1. SZÁM



2026

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892

A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között

A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Könyv- és Folyóiratkiadó
Bizottsága támogatta

SZÁZHUSZONHATODIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:

CSÍKOS CSABA

Szerkesztők:

Habók Anita, Tóth Edit

Szerkesztőbizottság:

FALUS IVÁN, FÜLÖP MÁRTA, HALÁSZ GÁBOR, JÓZSA KRISZTIÁN,
KÉRI KATALIN, KÖLLŐ JÁNOS, MOLNÁR GYÖNGYVÉR, NÉMETH ANDRÁS,
NIKOLOV MARIANNE, PUSZTAI GABRIELLA, ZSOLNAI ANIKÓ

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):

LAVICZA ZSOLT (Linz), SUZANNE HIDI (Toronto)
LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár), MARTON FERENC (Göteborg) SZÚCS DÉNES (Cambridge)

Szerkesztőség:

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

6722 Szeged, Petőfi sgt. 32–34.

Tel./FAX: (62) 544–354

Technikai szerkesztő: Biró Fanni és Varga Andrea

Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences

Editor-in-chief: Csaba Csikos, University of Szeged, H-6722 Szeged, Petőfi sgt. 32–34.

Tel./FAX: 36-62-544354 E-mail: szerk@magyarpedagogia.hu / Web: <https://www.magyarpedagogia.hu>

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Köpeczi-Bócz Tamás: A felsőoktatás multidiszciplináris elmozdulásának szakirodalmi lenyomata: COVID és mesterséges intelligencia mint katalizátorok a tudományos diskurzusban (2015–2025)	3
Kovács Klára: A szubjektív egészség és életmód összefüggéseinek vizsgálata kárpát-medencei felsőoktatási intézmények oktatói körében	25
Furka Ildikó és Einhorn Ágnes: Egyetemi hallgatók nyelvtudása és viszonyulása a nyelvtanuláshoz	55



A FELSŐOKTATÁS MULTIDISZCIPLINÁRIS ELMOZDULÁSÁNAK SZAKIRODALMI LENYOMATA: COVID ÉS MESTERSÉGES INTELLIGENCIA MINT KATALIZÁTOROK A TUDOMÁNYOS DISKURZUSBAN (2015–2025)

Köpeczi-Bócz Tamás

Tokaj-Hegyalja Egyetem

Bevezetés

A felsőoktatás régóta a diszciplináris silók logikájában működik: ezt nem elsősorban a tudományos racionalitás, hanem az egyetemek szervezeti felépítése, a tanszéki struktúrák és a hozzájuk kapcsolódó elismerési rendszerek konzerválják. Miközben a gazdaság és a társadalmi környezet egyre inkább összetett, több szakterületet integráló problémamegoldást vár el, az intézményi működés gyakran éppen az ilyen jellegű tantervi és kutatási elmozdulásokat fékezi. Az elmúlt évtizedben ugyanakkor két külső sokkhatás – a COVID–19 és a mesterséges intelligencia gyors intézményi terjedése – olyan kitörési lehetőséget nyitott meg, amelyet azok az egyetemek tudnak érdemben kihasználni, amelyek a képzési kimeneteiket tudatosan a gazdasági követelményekhez illesztik, és ennek részeként erősítik a multidiszciplináris kutatás és képzés intézményi feltételeit. A tanulmány azt vizsgálja, hogy e két katalizátor milyen mértékben és milyen irányba rendezte át a multidiszciplinaritásról szóló kutatói diskurzust a neveléstudományi szakirodalomban 2015 és 2025 júniusa között. Azt is összehasonlítjuk, hogy a két külső tényező milyen eltérő problémadefiníciókat, legitimációs érveket és kutatási fókuszokat aktivált a tudományos közösségben.

Másként fogalmazva: nemcsak a diskurzus intenzitásának és tematikus szerkezetének változását tárjuk fel, hanem azt is, hogy a COVID mint kényszerű alkalmazkodási sokk és az MI mint technológiai-gazdasági ígéret hogyan jelent meg különböző értelmezési rezsimekként a multidiszciplinaritásról szóló tudományos beszédben. Ennek érdekében a következő alfejezetekben egy olyan értelmezési keretet vezetünk be, amely egyszerre szolgál transzparens keresési és kódolási háttérként, valamint lehetővé teszi a diskurzus tematikus, módszertani és kontextuális elmozdulásainak összehasonlítható feltárását.

A multidiszciplinaritás jelentősége a felsőoktatási képzésekben

A 21. század felsőoktatását olyan társadalmi, technológiai és ökológiai kihívások határozzák meg, amelyek túllépnek az egyes tudományterületek határain. A globális kihívások – például a klímaváltozás, a járványok, a mesterséges intelligencia térnyerése mint technológiai diszrupció, illetve a társadalmi egyenlőtlenségek – kezelése csak komplex, integrált megközelítéssel képzelhető el, amely különböző diszciplinák fogalomkészletére és módszertanára épít

(Hong et al., 2025). Gutiérrez González és munkatársai (2024) ezt a tételt a felsőoktatási működés oldaláról konkretizálják: amellett érvelnek, hogy a komplex problémátípusok nem csupán új tartalmakat követelnek, hanem a tanulásszervezés, az együttműködési formák és az intézményi koordináció olyan átalakítását is, amely képes a diszciplináris széttagoltságot mérsékelni. Ez a felismerés egyre hangsúlyosabbá tette a multidiszciplináris képzések szerepét, különösen az egyetemeken. Mindezek közül nem mind tekinthető hagyományos értelemben vett problémának - a mesterséges intelligencia például egyszerre jelenik meg lehetőségként és kockázatként, attól függően, hogy a felsőoktatás képes-e intézményi és pedagógiai értelemben is koherens választ adni rá.

A multidiszciplináris tanulás nem pusztán az ismeretek diverzifikálását célozza, hanem a rendszerszintű gondolkodás, a kritikai attitűd és a problémaorientált kompetenciák fejlesztését is elősegíti (Rana et al., 2025). A cél nem az, hogy a hallgatók minden diszciplína szakértőivé váljanak, hanem hogy képesek legyenek közvetíteni és integrálni a különböző tudásterületek nézőpontjait. Ez a képesség kulcsfontosságúvá válik mind a társadalmi innovációk előmozdításában, mind az egyéni karrierutak tervezésében.

Szervezeti szinten azonban a multidiszciplinaritás gyakran összeütközésbe kerül a hagyományos felsőoktatási struktúrákkal. A tanszéki és kari határok, a diszciplináris előmeneteli rendszerek, valamint a kutatási és oktatási teljesítmény diszciplináris értékelése nem kedveznek az interdiszciplináris kezdeményezéseknek (Jia et al., 2025). A multidiszciplináris programok bevezetése sokszor új ösztönzőrendszereket, rugalmasságot biztosító tantervi kereteket és az oktatók együttműködését támogató értékelési gyakorlatokat igényel (Podgórska & Zdonek, 2024).

Egyre több nemzetközi kutatás mutat rá arra, hogy a multidiszciplinaritás nem csupán tantervi újítás, hanem egyfajta intézményi transzformáció indikátora is – olyan átalakulási folyamat, amely az egyetemi működés egészét érinti, beleértve az oktatás, a kutatás és az intézményi stratégia területeit egyaránt (Yusoff, 2025).

Miért feltételezhető elmozdulás a multidiszciplinaritás felé a COVID–19 után?

A COVID–19 globális léptékű zavarokat idézett elő a felsőoktatás működésében. Az oktatási intézmények kényszerű digitális átállása, a tanulás tereinek és médiumainak radikális átalakulása, valamint a hallgatói viselkedésminták módosulása egyértelműen arra utalnak, hogy a pandémia mélyreható strukturális és tartalmi változásokat idézett elő. E változások nem szükségszerűen vezettek pozitív eredményekhez – de olyan új feltételrendszert teremtettek, amely kedvezhetett a multidiszciplináris tanulási és oktatási formák térnyerésének (Alkhnabashi et al., 2024).

A világvjárvány ráirányította a figyelmet a társadalmi problémák komplexitására, és egyértelművé tette, hogy a válságkezelés az orvostudományon túl pszichológiai, technológiai, gazdasági és pedagógiai dimenziókat is integrál. Stenalt és munkatársai (2025) amellett érvelnek, hogy ez a felismerés az oktatási diskurzusban legitimitációs alapot teremtett az inter- és multidiszciplináris megközelítések megerősödéséhez. Harmon és munkatársai (2024) ezt a legitimitációt a megvalósítás szintjén konkretizálják: értelmezésük szerint a multidiszciplinaritás ténylegesen akkor válik értelmezhető oktatási gyakorlattokká, ha a kurzustervezés, a tanulásszervezés és az értékelés integrációs elvei is következetesen megjelennek.

Ezzel párhuzamosan a technológiai akadályok részleges elhárulása – például a videókonferencia-platformok és a digitális tanulási menedzsmentrendszerek (LMS-ek) széles körű bevezetése – hozzáférhetőbbé tette más diszciplinák tananyagait is, különösen azok számára,

akik korábban időbeli, földrajzi vagy intézményi okokból nem tudtak ilyen képzésekhez csatlakozni (Ratten, 2023). Ezt a mintázatot a felsőoktatási digitális átállásról szóló összegző munkák is alátámasztják: a platformhasználat intézményi kényszere tartós módszertani nyitást indított el (Zawacki-Richter, 2020). Az oktatók egy része nyitottabbá vált a platformalapú oktatás módszertani lehetőségeire, miközben az intézményi struktúrák is rugalmasabbá váltak – például a tantervek modularizációja és a tanszéki határok lazulása révén (Montenegro-Rueda et al., 2021).

A hallgatói oldalról nézve a pandémia idején megváltozott tanulási ritmus és a személyes interakciók hiánya egyeseknél csökkentette a tanulási motivációt, másoknál azonban éppen ellenkezőleg: új érdeklődési területek felé terelte őket, különösen olyan kurzusok irányába, amelyek gyakorlati, társadalmilag releváns és kooperatív tanulási formákra épültek (De Bruijn-Smolters & Prinsen, 2024). A multidiszciplinaritás ezekben az esetekben nem célként, hanem módszertani eszközként jelent meg a komplex problémák feldolgozására.

Számos felsőoktatási intézmény – különösen Európában és az angolszász világban – strukturális reformokat is kezdeményezett a poszt-COVID-időszakban. Új programokat indítottak, amelyek integrált módon ötvözik a különböző diszciplínákat (pl. egészségügy + adatgazdaság, mérnöktudomány + társadalomtudomány), és újragondolták a doktori képzések struktúráját is, hogy azok jobban illeszkedjenek a transzverzális kompetenciákhoz (Ripley & Markauskaite, 2025). Jordan és munkatársai (2025) ezt azzal egészítik ki, hogy a reformok tartóssága nem pusztán a programok létrehozásától, hanem az intézményi ösztönzők és értékelési mechanizmusok (különösen a karrier- és teljesítménymérés) igazításától is függ: vagyis az interdiszciplináris képzési innovációk csak akkor válnak skálázhatóvá, ha azokat szervezeti és irányítási szinten is megtámasztják.

Végül nem hagyható figyelmen kívül az a tény sem, hogy a globális tematikus keretrendszerek – különösen az ENSZ fenntartható fejlődési céljai (SDG), a zöld átmenet és a digitális gazdaság – a multidiszciplinaritást nem opcionális pedagógiai irányként, hanem alapértelmezett képzési szemléletként irányoznak elő. A posztpandémiás oktatáspolitikák ezért gyakran e keretekhez igazították az új programstruktúrákat és a tantervi integráció narratíváját, különösen ott, ahol a fenntarthatósági és digitális kompetenciák intézményi szinten is megjelentek a kimeneti elvárásokban (Corbacho et al., 2021). Sharma és Shree (2023) ezt a keretrendszer-szintű igazodást a megvalósítás oldaláról támasztják alá: empirikus eredményeik szerint a poszt-COVID-időszakban a programok hibrid/online szervezése és a tanulástámogatási megoldások akkor működnek koherensen, ha a transzverzális célok (pl. fenntarthatóság, digitális kompetenciák) nem pusztán deklarációként, hanem a tanulási élményt és értékelést strukturáló elvvé válnak.

A COVID–19 egyértelműen strukturális változásokat indított el a felsőoktatásban, amelyek potenciálisan elősegíthették a multidiszciplinaritás iránti kereslet és kínálat bővülését. Ugyanakkor e változások iránya és mélysége kontextusfüggő: az elmozdulás lehetősége nem járt együtt automatikusan elköteleződéssel vagy rendszerszintű reformokkal. E kutatás célja éppen az, hogy feltárja, a nemzetközi szakirodalom hogyan reagált ezekre a kihívásokra – és valóban megjelent-e a multidiszciplinaritás iránti fokozott érdeklődés a 2020 utáni tudományos diskurzusban.

Problémafelvetés, kutatási cél és kérdések

A COVID–19 világiárvány hatására a felsőoktatás nem csupán technológiai, hanem tartalmi és szerkezeti szempontból is jelentős transzformáción ment keresztül. Az online tanulási formák bevezetése és széles körű elterjedése a felsőoktatási intézményeket arra készítette, hogy

újrarendelik a tantervi kínálatukat, különös tekintettel a diszciplináris határokat átlépő képzési formákra. A hallgatók oldaláról ezzel párhuzamosan megnőtt az érdeklődés azok iránt a kurzusok iránt, amelyek komplex társadalmi problémákra reflektálnak, és több tudományterület tudásait integrálják (Ratten, 2023).

A szakirodalom alapján világosan kirajzolódik, hogy a platformalapú tanulási környezetek elősegítették a tananyagok moduláris szervezését, ezáltal megkönnyítve a tantárgyak közötti tartalmi integrációt, különösen az addig erősen diszciplináris struktúrával működő intézményekben (Zawacki-Richter, 2020). A digitális eszközök alkalmazása nemcsak hozzáférhetőbbé, hanem rugalmasabbá is tette a kurzusok elvégzését, lehetővé téve, hogy a hallgatók akár más karok kínálatából is válasszanak kurzusokat. Ugyanakkor a hallgatói oldalon nem csupán a motiváció és a kíváncsiság erősödése figyelhető meg, hanem olyan nehézségek is, mint az orientációs bizonytalanság, az identitásépítés problémái vagy a kognitív túlterhelés érzete. Mindez arra utal, hogy a multidiszciplinaritás iránti növekvő érdeklődés pedagógiai támogatás nélkül nem feltétlenül eredményez magasabb tanulási hatékonyságot.

Az oktatók oldalán hasonlóan ambivalens kép rajzolódik ki: míg a reflektív pedagógiai attitűd és a digitális kompetencia megléte elősegítheti az interdiszciplináris kurzusok tervezését és lebonyolítását, addig a hagyományos értékelési és elismerési rendszerek gyakran nem ösztönöznek ilyen típusú innovációkat (Sharma & Shree, 2023). Az is egyre világosabb, hogy az olyan globális kihívások, mint az SDG, a digitális és zöld átmenet, valamint az ipar 4.0 hatása nem értelmezhető egyetlen diszciplína keretei között, így a felsőoktatás számára elkerülhetetlen a multidiszciplináris megközelítés integrálása a képzési profilokba (Harmon et al., 2024).

E komplex helyzet fényében jelen kutatás további célja annak vizsgálata, hogy miként jelent meg a tudományos kommunikációkban a multidiszciplinaritás mint oktatási, tantervi és intézményi fókusz a COVID előtti (2015–2020) és utáni (2020–2025 júniusa) időszakban.

A vizsgálat az alábbi kutatási kérdéseket tette irányadóvá:

- 1) Milyen tartalmi és módszertani változások figyelhetők meg a multidiszciplináris képzések szakirodalmában a két vizsgált időszakban?
- 2) Milyen szerepet kaptak a hallgatói motivációval, attitűddel és tanulási eredményekkel kapcsolatos kérdések, és ezek vizsgálata miként módosult?
- 3) Milyen mértékben jelenik meg a globális kihívásokhoz (SDG, digitalizáció, zöld átmenet) való kapcsolódás, mint tematikus keret?
- 4) Változott-e az alkalmazott kutatási módszerek jellege, különös tekintettel az esettanulmányokra, kevert módszertani megközelítésekre és pedagógiai célrendszerekre?

A négy kutatási kérdés mentén 100-as irodalommintán végzett elővizsgálat alapján a 2015–2020 közötti szakirodalom két domináns akadálymintázatot azonosított, amelyek különösen meghatározóak voltak a multidiszciplináris felsőoktatási képzések fejlődésének korlátjaiban: (1) a diszciplináris dominancia, az intézményi struktúrák merevsége és a hallgatói karrieridentitás-zavar összefonódó hatásai, valamint (2) a digitális hozzáférési akadályok és a hallgatói motiváció csökkenése közötti kapcsolat.

Ezek a kombinációk olyan rendszerszintű kihívásokat jeleznek, amelyek a multidiszciplináris tanulás és tanítás terén mind szervezeti, mind pedagógiai szinten strukturális ellenállásként jelentkeztek.

A kutatás hipotéziseit a COVID–19 által előidézett digitális fordulat mint jelenség indukálja, abból adódóan, hogy a strukturális sokk és tanulási környezetváltás e két akadálykombináció esetében tematikus és módszertani elmozdulásokat generált a 2020 utáni nemzetközi szakirodalomban. Ennek megfelelően két vizsgálati hipotézist fogalmaztunk meg:

- H1: A diszciplináris dominanciát és szervezeti merevséget érintő szakirodalmi fókusz 2020 után átalakult, és megjelentek olyan kezdeményezések, amelyek a multidiszciplináris integrációt támogató intézményi és tantervi reformokat dokumentálják.
- H2: A technológiai hozzáférés és a hallgatói motiváció kapcsolatát leíró kutatásokban 2020 után új fókuszok jelentek meg, különösen a digitális oktatási formákhoz kapcsolódó motivációs dinamika, oktatói kompetencia és tanulási rugalmasság témakörökben.

E hipotézisek mentén a kutatás célja nemcsak a tematikus változások azonosítása volt, hanem azok pedagógiai és intézményi értelmezése is, annak feltérképezésére, hogy a multidiszciplinaritás miként vált – vagy válhatott – a felsőoktatási átalakulás indikátorává a COVID utáni korszakban.

A multidiszciplinaritás értelmezési mezői a felsőoktatásban: elméleti fogalomrendszer és kutatási irányok

A multidiszciplináris képzések felsőoktatási térnyerése nem csupán új oktatási formák vagy tantervi modellek megjelenését eredményezi, hanem egy komplex értelmezési mezőt is, amelynek fogalmi és intézményi összefüggéseit a nemzetközi szakirodalom egyre több szinten tematizálja. E mező olyan fogalmak köré épül, amelyek nem önálló témák, hanem a multidiszciplinaritás megértését és vizsgálatát lehetővé tevő strukturáló elvek – ezek adják az elemzés elméleti keretét.

A multidiszciplináris és interdisziplináris terminusok között elméleti különbségtétel indokolt: míg a multidiszciplinaritás elsősorban a különböző tudományterületek egymás melletti jelenlétét, addig az interdisziplinaritás azok integrált összekapcsolását és közös problémaközeinek kialakítását hangsúlyozza (Mäkinen, 2025). Harmon és munkatársai (2024) e fogalmi különbséget a felsőoktatási gyakorlat felől árnyalják: rámutatnak, hogy program- és tantervszinten a „multi” és „inter” gyakran ugyanazon intézményi innovációs csomag részeként jelenik meg, ezért a szakirodalomban a két kifejezés sokszor nem tiszta definíciós határként, hanem a képzéstervezés integrációs fokát jelző, rugalmas címkéként működik. Ez összhangban áll azzal, hogy a szakirodalmi mező mindkét fogalmat használja, gyakran egymást átfedve, ami arra utal: a felsőoktatási multidiszciplinaritás nem lezárt fogalom, hanem folyamatosan újrakonstruálódó értelmezési keret.

A felsőoktatás és egyetem kifejezések e fogalmi hálózatban nem csupán intézményi kategóriák, hanem diskurzív keretek, amelyek elhatárolják a multidiszciplinaritás iskolai, kutatási vagy közéleti formáitól, és a felsőoktatás sajátos tanulási logikájára fókuszálnak. A curriculum fogalom különösen fontos, mivel a multidiszciplinaritás nem kizárólag tematikus többletet, hanem tantervi szerkezetek átalakulását is feltételezi, ideértve a moduláris, projektalapú vagy SDG-központú képzési formákat (Sørensen et al., 2025).

A világvilág olyan globális sokként értelmezhető, amely a tanulás tér- és idődimenzióját gyökeresen átrendezte, és ezzel a felsőoktatási tanulásszervezés működési feltételeit is új pályára állította (Zawacki-Richter, 2020). A pandémiát megelőző kutatások ugyanakkor már jelezték, hogy az online tanulás és a digitális oktatás nem pusztán technikai eszközváltás, hanem a tudásközvetítés pedagógiai logikájának elmozdulása, amelyben a diszciplináris határok felzárulása és a hozzáférés újrendeződése közvetlen intézményi és pedagógiai következményekkel jár (Zawacki-Richter et al., 2019).

Ezzel párhuzamosan a hallgatói motiváció és a tanulási eredmények fogalmai azért relevánsak, mert a motivációs meggyőződések és az önszabályozott tanulási stratégiák mérhető módon összefüggnek a tanulmányi teljesítménnyel (Pintrich & Groot, 1990). Figyelemre

méltó ugyanakkor, hogy ez a felismerés immár több mint három évtizede része a neveléstudományi tudásnak, mégsem alakult ki széles körben olyan összehangolt intézményi gyakorlat és szakpolitikai célrendszer, amely a hallgatói önszabályozás és motiváció fejlesztését következetesen beépítené a képzéstervezés és minőségbiztosítás mechanizmusaiba; vagyis tartósan megfigyelhető egy artikuláció–implementáció rés. E kapcsolat magyarázata a szociális-kognitív megközelítésben az, hogy az önhatékonyság és az ágencia szervezi a választás–erőfeszítés–kigtartás mintázatait, és ezeken keresztül alakítja az önszabályozott tanulás minőségét (Schunk & DiBenedetto, 2020). Amikor a tanulás interdiszciplináris, technológiával támogatott környezetekbe kerül, a tanulási környezet tervezési jellemzői az interakció és a hozzáférés szerkezetén át módosíthatják a bevonódást, így a motiváció közvetetten a tanulási eredményekre is rákapcsolódik (Wang, 2022). A poszt-COVID tanulászervezési konfigurációk (jelenléti, online és hibrid) összehasonlító eredményei azt jelzik, hogy e környezeti elrendezések eltérő feltételeket teremtenek a tanulástámogatás, az észlelt érték és a tanulási hatékonyság dimenzióiban, vagyis a motiváció–eredményesség kapcsolatának működési tere strukturálisan változik (Sharma & Shree, 2023). A multidiszciplinaritás értelmezési mezőjének középpontjába emelkedtek a globális célrendszerek is. Az SDG-k keretei nem pusztán új oktatási tartalmakat generálnak, hanem diszciplináris együttműködésekkel indukálnak, ezzel új kihívásokat hozva létre az intézményi tantervfejlesztésben, oktatói szerepekben és hallgatói kompetenciák kialakításában (Corbacho et al., 2021).

Ez a fogalmi háló tehát nem egy technikai keresési lista, hanem a kutatás értelmezési térképe: az a strukturált tudáshorizont, amely mentén a multidiszciplinaritásra vonatkozó szakirodalom tartalmi, módszertani és kontextuális változásai értelmezhetők. A világvjárvány ezen mező szerkezetét jelentősen módosíthatta – éppen ezért e fogalmak összefüggésrendszere nemcsak kiindulópontja, hanem tárgya is a vizsgálatnak. A fogalmi háló bővíthető, még komplexebbé tehető, azonban a kutatónak az is célja, hogy a téma jelenlegi vizsgálatához szükséges és elégséges határokat meghúzza. Ezeket a határokat az elemzett deskriptorokban láttuk, egyben teret adva más kutatóknak arra, hogy az elméleti keretrendszert kiegészítve új elemzéseket végezzenek.

Fontos hangsúlyozni, hogy a kutatás központi korpuszát kizárólag angol nyelvű, nemzetközi publikációk alkották, függetlenül a szerzők származásától vagy a vizsgált felsőoktatási rendszerek földrajzi elhelyezkedésétől. A vizsgálat célja nem nemzeti szintű intézményi példák összehasonlítása volt, hanem annak feltárása, hogy a multidiszciplinaritás globális diskurzusában milyen tematikus és módszertani elmozdulások történtek a COVID–19 és az MI kihívásaira válaszul.

Módszerek

A kutatás egy kétlépcsős módszertani felépítésre épül. Elsőként egy induktív tematikus tartalomelemzés történt, amelynek célja a multidiszciplináris egyetemi képzésekről szóló nemzetközi szakirodalomban megjelenő tartalmi és módszertani változások feltérképezése volt a 2015–2020 és 2020–2025 júniusa közötti időszakban. Ezt követően egy deduktív ellenőrző szakasz következett, amelyben a 2015–2020-as időszakból kiemelkedő két domináns problémakonstelláció (deduktív vizsgálati keretet 1 és 2) jelenlétét vizsgáltuk a COVID utáni időszak szakirodalmában. A két fázis egymásra épül: az induktív azonosítás során feltárt kategóriák és kombinációk adják a deduktív vizsgálat hipotézisalapját. Ez a kétszintű módszertani logika teszi lehetővé annak vizsgálatát, hogy a pandémia és a mesterséges intelligencia korának külső

lehetőségei valóban strukturált és tudatos elmozdulásokat generáltak-e a multidiszciplinaritás kutatói diskurzusában.

A módszertani megközelítés indoklása

A vizsgálat célja az volt, hogy feltárja, milyen irányú és mélységű tematikus, módszertani és tartalmi elmozdulás figyelhető meg a multidiszciplináris egyetemi képzések nemzetközi szakirodalmában a COVID–19 előtti és utáni időszakban. A fókusz nem az oktatási gyakorlat elemzése volt, hanem a lektorált tudományos közlemények tartalmi és szerkezeti jellegzetességeinek vizsgálata. Ezért olyan kétfázisú szakirodalmi elemzési módszert alkalmaztam, amely képes az időbeli összevetésre és a tematikus fókuszok elmozdulásának kimutatására.

A módszer első lépése egy induktív tematikus tartalomelemzés volt, amely 2015–2020 között megjelent 100 nemzetközi tanulmány alapján azonosította azokat a visszatérő tematikus akadályokat és fókuszokat, amelyek a multidiszciplináris képzések elméleti és gyakorlati kérdéseit meghatározták. Ez az elemzés tíz strukturált kategóriát eredményezett, például: diszciplináris dominancia, tantervi akadályok, oktatói identitásfeszültség, karrierútzavar, hallgatói motivációs problémák, digitális infrastruktúrahiány stb. Ezek képezték a második fázis vizsgálati keretét.

A második lépésben a 2020–2025 június 10. közötti időszakból származó 33 tanulmányt célzottan a kialakított két vizsgálati dimenzió mentén gyűjtöttem és értékeltem:

- 1) a diszciplináris dominancia és intézményi struktúra reformja,
- 2) valamint a hallgatói motiváció és digitális eszközhasználat mint új kihívás.

E második fázis során deduktív, célalapú tartalomelemzést alkalmaztam: minden egyes tanulmányt előre meghatározott szempontok (pl. ország, időszak, fókusz, kapcsolódó témák, tematikus kategória) alapján értékeltem, és ezek mentén táblázatos formában rögzítettem. A két adathalmaz összehasonlítását külön Excel-állomány támogatta, amely lehetővé tette a kvalitatív és kvantitatív trendek áttekintését és vizuális megjelenítését is.

A választott módszer – a strukturált tematikus review és célalapú összevetés kombinációja – illeszkedik a pedagógiai kutatások azon típusaihoz, amelyek komplex, többtényezős intézményi és tanulási rendszerek átalakulását vizsgálják (Suri & Clarke, 2009). A megközelítés lehetővé tette, hogy ne csupán tartalmi változásokat azonosítsak, hanem azok mögött húzódo strukturális és módszertani elmozdulásokat is feltérképezzem.

Adat-hozzáférhetőség: A tanulmányhoz kapcsolódó teljes kutatási adatarchívum (kódolási táblázatok, az induktív elemzés kimenetei, valamint az ábrák alapjául szolgáló adatállományok) repozitóriumban nyilvánosan elérhető¹.

A vizsgálat lépései

Keresési stratégia

A vizsgálat két jól elhatárolható időszak szakirodalmára irányult: (1) a 2015–2020 közötti, a fenntarthatósági célkitűzések (SDG) elfogadása utáni, de a COVID–19 előtti szakaszra; valamint (2) a 2020–2025 közötti időszakra, amelyet a pandémia hatására bekövetkezett digitális áttérés és intézményi adaptáció jellemez. A keresés a Scopus és a Web of Science adatbázisokban történt, egységes logikai operátorokkal felépített kulcsszókombinációk segítségével: A kereséshez alkalmazott kulcsszavak angol nyelven kerültek megadásra. ("multidisciplinary"

¹ <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.29376185.v1>

OR "interdisciplinary") AND ("higher education" OR "university") AND ("curriculum" OR "online learning" OR "student motivation" OR "SDG").

A tanulmányválogatás kizárási feltételei a következők voltak: nem pedagógiai fókuszú tartalom, idegennyelvűség (nem angol vagy magyar), illetve hiányos metainformáció vagy duplikáció. A WoS/Scopus-indexált korpuszban a kizárási feltételek mellett nem azonosítható magyar nyelvű, pedagógiai fókuszú publikáció.

Adatgyűjtés és rendszerezés

A két periódusban összesen 133 tanulmány került kiválasztásra (2015–2020: $n = 100$; 2020–2025: $n = 33$). A 2020 utáni, célorientáltan válogatott mintában a két vizsgálati dimenzió aránya 18 intézményi fókuszú és 15 hallgatói fókuszú publikáció volt. A korai időszak forrásai induktív tartalomelemzés tárgyát képezték a tematikus akadályrendszer feltérképezése céljából. A 2020 utáni források célorientált kiválasztással kerültek a mintába, a két előzetesen meghatározott komplex problématerület (intézményi-diszciplináris dominancia és technológiai-hallgatói motivációs kihívás) mentén. Minden tanulmány értékelése strukturált adatlap szerint történt, az alábbi szempontok rögzítésével: ország, év, fő fókusz, tematikus kulcskategória, oktatási modell, hallgatói aspektusok, SDG-kapcsolódás, módszertani típus.

Tematikus kódolás és elemzési szempontok

Az 1. fázis induktív kódolása a 2015–2020 közötti korpuszban tíz részletes akadálytípust azonosított (Diszciplináris dominancia; Intézményi struktúra; Oktatói ellenállás; Értékelési nehézség; Tantervi akadály; Technológiai akadály; Hallgatói motiváció; Professzionális identitás hiánya; Karrierorientációs zavar; SDG integráció). A két időszak összehasonlíthatósága érdekében ezeket a rész kódokat hat magasabb szintű makrokategóriába aggregáltuk, amelyeket a hőtérkép használ. Az aggregáció logikája a következő: (1) Intézményi struktúrák és diszciplináris határmechanizmusok = Diszciplináris dominancia + Intézményi struktúra; (2) Karrierorientáció és tudományos identitás = Karrierorientációs zavar + Professzionális identitás hiánya; (3) Hallgatói motiváció és tanulási attitűd = Hallgatói motiváció; (4) Digitális infrastruktúra és hozzáférés = Technológiai akadály; (5) Globális célokhoz való illeszkedés (SDG) = SDG integráció; (6) Új oktatási modellek és tantervi innovációk = Tantervi akadály + Értékelési nehézség + Oktatói ellenállás. Mindezeket az eredmények részben ábrákkal megtámasztva elemezhetjük.

A feldolgozás kvantitatív szinten a tematika, módszertan és fókusz szerinti gyakoriságokat, kvalitatív szinten pedig az új fókuszok és pedagógiai stratégiák megjelenését vizsgálta.

A módszertani megközelítés előnyei, limitációi

A kéthalmazos, tematikus tartalomelemzésen alapuló összehasonlító módszertan több szempontból is megalapozott választásnak bizonyult a vizsgált kutatási célhoz. Egyrészt transzparenciát és reprodukálhatóságot biztosít, mivel az elemzési szempontok előzetesen meghatározottak, és a dokumentált kódolás lehetővé teszi az eljárás replikálhatóságát más időszakokra vagy kontextusokra. Másrészt a kétlépcsős felépítés - egy induktív kategóriageneráló és egy célirányos validáló szakasz - biztosítja a módszer reflexivitását és belső koherenciáját, ezáltal minimalizálva az ad hoc értelmezések kockázatát.

A két időszak szerinti bontás az időbeli változások érzékeny és célzott összevetésére alkalmas, különösen akkor, ha rendszerszintű külső esemény – mint a COVID-19 – potenciálisan

új diskurzusokat és értelmezési kereteket generált. A választott módszer ezen túlmenően kifejezetten illeszkedik a neveléstudományi kutatások multidimenzionális természetéhez, amelyben a hallgatói élmény, a tanulási környezet, az oktatói gyakorlat és az intézményi struktúra egyaránt értelmezési szinteket képeznek.

Végül a tartalomelemzés lehetőséget adott a pedagógiai innovációk és intézményi átalakulások komplex viszonyrendszerének feltárására, különösen a digitális és multidiszciplináris tanulási formák metszéspontjában. A tanulmány értelmezési tanulsága ugyanakkor éppen az, hogy a diskurzus a pandémiára erősen és koherensen reagált, míg az MI-t mint potenciális, multidiszciplinaritást támogató diszruptív tényezőt a vizsgált neveléstudományi szakirodalom még csak részlegesen integrálja – ami kijelöl egy későbbi, célzott kutatási irányt.

Fontos megjegyezni, hogy a WoS/Scopus adatbázisokban megjelenő szakirodalom nem semleges leképezése a valós folyamatoknak: a publikációs valószínűséget számos tényező befolyásolja, így a folyóiratok tematikus preferenciái, földrajzi elhelyezkedése, nyelvi korlátai és a kutatási témák eladhatósága egyaránt (Gao et al., 2022). Ezt a torzító hatást a kutatás értelmezési keretében figyelembe vettem.

Eredmények

A vizsgált problémakörök strukturális súlyának alakulása (2015–2020)

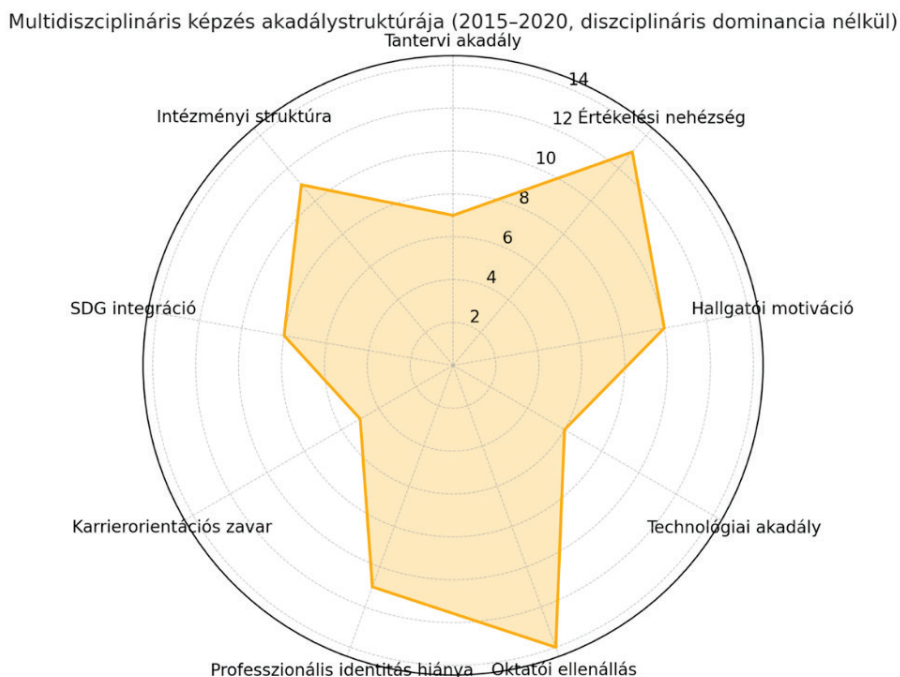
A kutatás első szakaszában tehát (2015–2020) 100 nemzetközi, lektorált publikáció tematikus tartalomelemzése alapján tártuk fel, hogy a multidiszciplináris egyetemi képzésekkel kapcsolatos szakirodalomban milyen jellegű akadályok és problématerületek domináltak. Az induktív elemzés tíz részletes akadálytípust azonosított; ezek közül a diszciplináris dominancia kiugró súlya miatt az 1. ábrán a pókhálódiaagram a fennmaradó kilenc kategóriát ábrázolja.

Az 1. ábra mutatja a problémátípusok megjelenésének arányát a vizsgált szakirodalomban. A pókhálódiaagram alapján jól látható, hogy az Oktatói ellenállás és az Értékelési nehézségek kategóriák kiemelkedően magas súllyal jelentek meg, amit tovább erősít az Intézményi struktúra magas értéke is mint az egyetem szervezeti, működési, minőségi oldalának hiányossága (szolgáltatói oldal). A felsőoktatás szerkezeti rigiditása és humán erőforrás-preferenciája egymást erősítő tényezőkként értékelhetők. Ehhez képest két további, kiemelkedő problémátípus a Professzionális identitás hiánya és a Hallgatói motiváció, amelyek a multidiszciplináris képzések szereplői oldali feltételeire – különösen az identitáskonstrukcióra, a bevonódásra és a tanulási erőforrásokra – irányítják a figyelmet. E tényezők értelmezése ugyanakkor nem választható el a Diszciplináris dominancia kiugróan magas súlyától: a diszciplináris határmechanizmusok olyan keretfeltételt alkotnak, amely az intézményi működésen túl a hallgatói és oktatói szerepvállalás, valamint az identitás- és motivációs mintázatok alakulását is érdemben befolyásolhatja.

Mint az 1. ábrán látható, a szakirodalom e periódusban elsősorban szervezeti (strukturális) és személyes (identitásbeli, motivációs) akadályokra koncentrált. A digitális infrastruktúrával, SDG-kapcsolódással és oktatási innovációkkal kapcsolatos problémák ekkor még jóval kevésbé jelentek meg tematizált kutatási fókusként.

1. ábra

A multidiszciplináris képzések akadálytípusainak megjelenési arányai a nemzetközi szakirodalomban (2015–2020), induktív (mikrokód) kódolás alapján



Megjegyzés. a diszciplináris dominancia kiugró értéke miatt nem szerepel a vizualizációban.

Ebből következően a kutatás második szakaszában a két legdominánsabb kihíváskombináció mentén alakítottuk ki a deduktív vizsgálati keretet (DVK):

DVK1: a diszciplináris dominancia – szervezeti rigiditás – karrierbizonytalanság kombinációja továbbra is jelentős akadály maradt-e a COVID utáni időszakban;

DVK2: a technológiai akadályok és hallgatói motivációs problémák milyen irányú változást mutatnak a világjárvány utáni években.

A kiválasztás indoklását az 1. ábrán bemutatott kódolási súlyok is alátámasztják: az első három problémátípus (strukturális, identitásbeli, motivációs) messze a leggyakrabban tematizált elemek voltak a COVID–19 előtti szakirodalomban.

Az elemzett 100 cikk részletes kódolási táblázata és az induktív elemzés eredményei teljes terjedelemben elérhetők a kutatási adatarchívumban (Dataset S1; <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.29376185.v1>). Az adatarchívumban a részletes (10 elemű) mikrokódolás megtalálható, míg a tanulmány idősoros összevetéseire a mikrokódok 6 makrokategoriába aggregált értelmezését a következőkben mutatjuk be.

Oktatási módszerek és tantervi innovációk a COVID–19 utáni időszakban

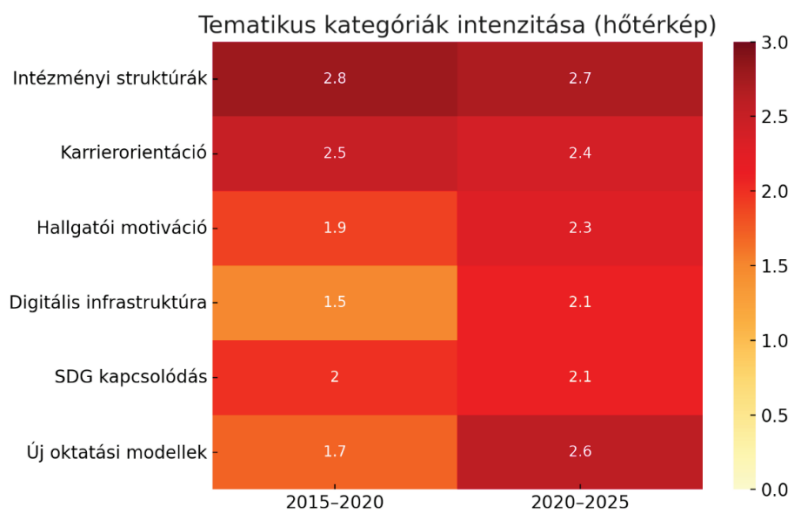
Az 1. fázisban feltárt induktív elemzés egyik fő tanulsága az volt, hogy a multidiszciplináris képzésekhez kapcsolódó módszertani és tantervi innovációk 2015–2020 között még jellem-

zően kísérleti jellegűek, eseti megoldások voltak. A vizsgált tanulmányok alapján a tudományterületek közötti integráció sok esetben a tartalmak egymás mellé rendezésében (tantárgykombinációban) merült ki, és ritkábban jelent meg olyan tervezési logika, amely a pedagógiai modell szintjén is mélyebb összekapcsolást valósít meg. Chamo és munkatársai (2025) például kifejezetten azt emelik ki, hogy az integrációs tervezésben a diszciplináris megfontolások gyakran megelőzik a pedagógiai szempontokat. A multidiszciplináris kurzusokban ezzel párhuzamosan fokozatosan nagyobb teret kaptak a projektalapú, hibrid és virtuális együttműködési formák, de ezek eredményessége erősen függött a tanulástámogatás minőségétől és az oktatói kompetenciaháttértől; a poszt-COVID-összehasonlítások szerint a tanulási módok között éppen ezekben a dimenziókban mutatkoznak szignifikáns különbségek (Sharma & Shree, 2023). A hallgatói túlterheltség – a párhuzamos diszciplináris követelményekből fakadóan – gyakori probléma volt.

A 2020 utáni szakirodalmi elemzés (33 cikk deduktív kódolása, ld. Dataset S2; <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.29376185.v1>) alapján világosan látható, hogy a tantervi és módszertani megoldások kérdése a pandémia után erősebben tematizált kutatási terület lett. A 2. ábrán látható hőterképhez a módszertani fejezetben bemutatott módon a tíz részkódot hat makrokategóriába aggregáltuk. A 2. ábra azt mutatja, hogy az új oktatási modellek és tantervi innovációk tematikus súlya átlagosan 1,7-ről 2,6-ra emelkedett a vizsgált irodalomban, vagyis a kutatói érdeklődés fokozódott. A színintenzitás az adott tematikus kategóriában kódolt cikkek átlagos értékelési szintjét (0-3 skála) jelzi.

2. ábra

A tematikus akadálytípusok súlyváltozásai a COVID előtti és a COVID utáni időszakban



Megjegyzés. A 2. ábra adatállománya a Figshare-adatarchívumban érhető el (Dataset S2; <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.29376185.v1>).

A kutatások egyértelműen jelezték, hogy a világvárvány hatására felértékelődtek azok a tanulásszervezési és módszertani megközelítések, amelyek a rugalmasságot, a modularitást és a digitális/platformalapú tanulási megoldásokat helyezik előtérbe (Zawacki-Richter, 2020). A multidiszciplináris kurzusokban nagyobb teret kaptak a projektalapú, hibrid és virtuális együtt-

működési formák, ugyanakkor a vizsgálatok szerint e módszertani újítások intézményi támogatottsága és az oktatói kompetenciaháttér továbbra is egyenletlen maradt (Montenegro-Rueda et al., 2021). Oudenampsen és munkatársai (2024) ezt a hiátust a megvalósítás logikája felől teszik explicitté: az interdiszciplináris kurzusok akkor működnek stabilan, ha a tanulási folyamatot tudatos tervezési elvek, facilitációs megoldások és értékelési struktúrák támasztják meg, vagyis a pedagógiai kivitelezés minősége nem választható el az oktatói felkészültségtől és az intézményi háttérfeltételektől.

Ezen a területen tehát a kutatási kérdésre adott válasz részben megerősíti a H2 hipotézist: új oktatási modellek és tantervi kísérletek erősödtek fel, de ezek hatékonysága és intézményi fenntarthatósága továbbra is széttartó képet mutat.

Ennek a szakasznak az egyik fontos – a keresési lekérdezéstől részben függetlenül kirajzoló – mintázata, hogy a pandémia hatása a 2020 utáni szakirodalomban nem csupán háttér-körülményként, hanem önálló értelmezési és legitimációs keretként szerveződik: a multidiszciplináris képzések kérdése rendszeresen a digitális átállás, a hibrid tanulásszervezés és az intézményi adaptáció kontextusában kerül újrafogalmazásra. Ezzel szemben az MI mint hasonló léptékű társadalmi-gazdasági és oktatási diszrupció a vizsgált neveléstudományi korpuszban még nem épül be következetesen a multidiszciplinaritás problémakörének magyarázó keretébe: az MI-dimenzió inkább szórványos utalásként jelenik meg, és ritkábban kapcsolódik közvetlenül a diszciplinahatárok lebontásának pedagógiai-intézményi kérdéseire. Ez a diskurzuskülönbség önmagában is eredmény: míg a COVID egyértelműen létrehozta a multidiszciplinaritás-oktatásszervezési fordulat kutatási nexusát, addig az MI–multidiszciplinaritás összefüggései a vizsgált időszakban nem alkotnak hasonló súlyú, koherens kutatási klasztert.

Hallgatói motiváció és identitásfejlődés

A 2015–2020 közötti időszakra vonatkozó elemzés egyik kiemelt eredménye az volt, hogy a multidiszciplináris programokban tanuló hallgatók körében gyakoriak voltak a karrier- és identitásbizonytalanságok. A kutatások (Bai et al., 2021) szerint az interdiszciplináris tanulási környezetek bár fejlesztették a hallgatók perspektívaváltó képességeit, ugyanakkor gyakran gyengítették a szakmai identitásukhoz kapcsolódó biztonságérzetet – különösen olyan rendszerekben, ahol a foglalkoztatási pályák erősen diszciplináris logikát követnek, amely az interdiszciplináris munkahelyi tanulásban kihívást jelent (Abuelmaatti & Vinokur, 2025).

A 2020 utáni elemzés adatai (Dataset S2; <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.29376185.v1>) azt mutatják, hogy a hallgatói motiváció és tanulási attitűd tematikus területének súlya jelentősen emelkedett: a kódolási átlagértékek 1,9-ről 2,8-ra nőttek (ld. 2. ábra). Ez a változás azonban két irányú trendet takar:

- Egyrészt a világiárvány hatására a hallgatók önszabályozó tanulási képességei és az autonómiára irányuló törekvései felértékelődtek; több tanulmány ezt a változást a pozitív alkalmazkodási mintázatok közé sorolja (Meyer et al., 2025). De Bruijn-Smolters és Prinsen (2024) ezt azzal erősítik meg, hogy az online és hibrid tanulásszervezésben a tanulói felelősségvállalás és az önálló tanulási döntések (időgazdálkodás, feladatszervezés, tanulási útvonalválasztás) nagyobb súlyt kapnak, ami közvetlenül növeli az önszabályozás szerepét a teljesítmény alakulásában. A rugalmasabb online és hibrid formák így ténylegesen lehetőséget adtak arra, hogy a hallgatók saját érdeklődésük szerint válogassanak kurzusokat, köztük más diszciplinárból is.
- Másrészt az identitásbizonytalanság és motivációs fluktuáció problémája továbbra is jelen van. Több kutatás jelezte (McChesney et al., 2025), hogy a multidiszciplináris kör-

nyezetekben tanuló hallgatók körében a jövőbeli karrierút átláthatóságának hiánya, illetve az eltérő diszciplináris elvárásokból eredő stressz kifejezetten növekedett a COVID utáni időszakban. Emellett az online tanulási formák strukturálatlansága sokaknál kognitív túlterhelést és elköteleződési problémákat generál (Lu, 2023).

Összességében elmondható, hogy a H2 hipotézis ezen része részben megerősítést nyert: a hallgatói motiváció és interdiszciplináris tanulási attitűd kérdésköre sokkal hangsúlyosabbá vált a kutatásokban, azonban a probléma természetében nem tisztán pozitív elmozdulás történt – a motivációs dinamika inkább polarizáltabbá vált. A platformfüggetlen, autonóm tanulási lehetőségek mellett továbbra is jelentős kihívás maradt a professzionális identitásépítés és a karrierbiztonság hiánya.

Publikációs és elismerési akadályok, a diszruptív katalizátorok eltérő diskurzív beágyazódása

A 2015–2020 közötti időszak szakirodalma alapján a multidiszciplináris kutatási és oktatási kezdeményezések egyik visszatérő akadályát a publikációs és tudományos elismerési rendszerek diszciplináris orientációja jelentette (Yusoff, 2025). Az elemzett cikkek többsége arra mutatott rá, hogy az interdiszciplináris eredmények nehezebben jelennek meg a magas presztízsű folyóiratokban, és kevésbé járulnak hozzá az oktatói vagy kutatói előmenetelhez – mivel a mérési és értékelési rendszerek továbbra is főként diszciplináris kategóriákban gondolkodnak (Mäkinen, 2025).

A COVID utáni időszak szakirodalmi vizsgálata (Dataset S2; <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.29376185.v1>) szerint ez a probléma lényegében állandósult. A tematikus kódolási értékek szintje csekély mértékben emelkedett (1,5-ről 2,1-re), ami arra utal, hogy a kutatások továbbra is érzékelik ezt az akadályt, ám a diskurzusban nem jelent meg erőteljes reformorientált tematika.

A hőtérkép (2. ábra) alapján jól látható, hogy a publikációs és elismerési akadályok kategóriája továbbra is a leggyengébben megjelenített problémák közé tartozik, mind abszolút szinten, mind a COVID utáni tematikus elmozdulás mértékét tekintve. A COVID utáni pedagógiai fókusz inkább a hallgatói tanulási élmény, a digitális transzformáció és az oktatásmódszertani innovációk irányába tolódott (Meyer et al., 2025), miközben az akadémiai pályák elismerési és előmeneteli struktúrái a szakirodalomban kevésbé kerültek a gyors reformok középpontjába (Divjak, 2022).

A 2020–2025 közötti mintában markáns diskurzív különbség figyelhető meg a két, társadalmi és oktatási szempontból egyaránt diszruptív katalizátor tematizációjában. A COVID–19 hatása a vizsgált neveléstudományi publikációkban nem pusztán háttérkörülmenyként jelenik meg, hanem gyakran értelmezési és legitimációs keretként szervezi a multidiszciplináris oktatás problématerképét (például a digitális átállás, hibrid tanulásszervezés, intézményi adaptáció összefüggésében). Ezzel szemben a mesterséges intelligencia – jóllehet a vizsgált időszakban hasonlóan nagy léptékű átalakulási potenciállal bír – a korpuszban ritkábban kapcsolódik közvetlenül a multidiszciplinaritás diszciplinahatár-oldó és intézményi átstrukturálódást érintő kérdéséhez. Következésképpen a poszt-COVID mezőben a COVID–multidiszciplinaritás nexus koherensebben kirajzolódik, míg az MI–multidiszciplinaritás összekapcsolás a vizsgált diskurzusban egyelőre nem alkot hasonló súlyú, stabil kutatási klasztert.

Összességében a H1 hipotézis e részterületén nem mutatható ki érdemi pozitív elmozdulás. A szakirodalom továbbra is a diszciplináris előmeneteli rendszerek konzervatív jellegét jelzi, amely a multidiszciplináris oktatás és kutatás strukturális integrációjának egyik makacsul fennmaradó akadályá.

A kutatási hipotézisek igazolódása és a szakirodalmi mező szerkezeti konszolidációja

A kutatás két operacionális hipotézist (H1, H2) fogalmaz meg, amelyek a kódolt szakirodalmi adatbázisban (2015–2020 vs. 2020 utáni időszak) kimutatható szerkezeti elmozdulásokra vonatkoznak.

- H1: A diszciplináris dominancia és az intézményi rigiditás akadálydimenzióinak normalizált súlya (előfordulási arány és/vagy átlagos kódérték) a 2020 utáni időszakban nem csökken érdemben a 2015–2020 közötti időszakhoz képest; a változás legfeljebb lokális reformokra utaló, szórványos mintázatokban jelenik meg.
- H2: A technológiai akadályok és a hallgatói motivációs problémák dimenzióinak együttes normalizált súlya (előfordulási arány és/vagy átlagos kódérték) a 2020 utáni időszakban nem csökken; a digitális átállás ellenére a hozzáférési és kompetenciaegyenlőtlenségek tartósan együtt járnak a motivációs kockázatokkal.

A hipotézisek elméleti megalapozása szerint a tanszéki/karstruktúrák és a szervezeti szabályozás tartóssága a multidiszciplináris programfejlesztés egyik alapkorlátja (Mizuta, 2022). Ripley és Markauskaite (2025) azt hangsúlyozzák, hogy a tartós elmozdulás csak ösztönző és értékelési mechanizmusokkal együtt skálázható. Az elismerési és karrierkockázatok visszatérő akadálytípusként jelennek meg a poszt-COVID-elemzésekben (Yusoff, 2025). Chamo és munkatársai (2025) a reformok intézményi beágyazottságának hiányát emeli ki. Bagayawa és munkatársai (2025) a szervezeti és teljesítménymérési logikák illeszkedési problémáit hangsúlyozzák. A technológiai és motivációs dimenziók összekapcsolódását McChesney és (2025) a hozzáférési és oktatói kompetenciaegyenlőtlenségek felől írják le. Ratten (2023) a digitális kirekesztettséget a hallgatói bevonódás kockázataként értelmezi. Oudenampsen és munkatársai (2024) szerint a pedagógiai kivitelezés minősége intézményi tanulástámogatás nélkül nem stabilizálható.

A vizsgálat egy további, nem várt eredményt hozott: a 2015–2020 közötti időszak induktív tartalomelemzése során azonosított tíz problémátípus egy szűkebb, de strukturált és koherens multidiszciplináris fejlődési akadályrendszerre konszolidálódott a COVID utáni időszak szakirodalmában. A 2020–2025 közötti elemzés során nem csupán az akadályok súlya növekedett, hanem a vizsgálati dimenziók közötti távolság is csökkent: a kutatói közösség diskurzusaiban homogénebb, egymással szorosabban összefüggő akadályháló jelent meg. A 2. ábrán a hőtérkép vizualizáció jól mutatja a színek egyenletességének jelentős változását a két időszakban.

Ez a szerkezeti konszolidáció fontos eredmény abból a szempontból, hogy egy jól azonosítható, tematikailag koherens akadálymező alapján a multidiszciplináris képzések fejlesztése a jövőben célzottabb, kutathatóbb és mérhetőbb irányba terelhető. A multidiszciplináris pedagógiai innovációk, intézményi reformlépések és oktatásfejlesztési stratégiák számára a jelen kutatás megalapoz egy világos, empirikusan támogatott problémakeretet, amely mentén a jövőbeni beavatkozások eredményessége is jobban nyomon követhető lehet.

Az eredmények elemzése

Az eredmények elemzésénél is túlsúlyba kerül a COVID és multidiszciplináris oktatási kutatások relációinak feltárása az MI szerepének kutatási diskurzusban való részvételéhez képest. A 2020 utáni diskurzusban az egyik legfontosabb tanulság az, hogy a két külső katalizátor eltérő módon épül be a multidiszciplinaritásról szóló neveléstudományi problematizációba. A pandémia a felsőoktatás működését azonnali, rendszerszintű oktatásszervezési kényszerhely-

zetben érte, ezért a multidiszciplináris oktatás kérdése a digitális átállás és intézményi adaptáció nyelvén gyorsan koherens kutatási nexuszá szerveződött. A mesterséges intelligencia ezzel szemben – bár hatásai hasonlóan átfogóak lehetnek – a vizsgált korpuszban még nem válik a multidiszciplinaritás központi magyarázó keretévé: inkább szórványos, fragmentált hivatkozási pontként jelenik meg, és ritkábban kapcsolódik a diszciplína határok lebontásának pedagógiai-intézményi feltételeihez. Ez az aszimmetria arra utal, hogy a neveléstudományi mező jelenleg gyorsabban képes reagálni a közvetlen oktatásszervezési sokkokra, mint a lassabban beágyazódó, nagyfokú értelmezési bizonytalansággal járó technológiai paradigmaváltásokra. A megállapítás nem a mesterséges intelligencia relevanciáját kérdőjelezi meg, hanem kijelöli azt a pontot, ahol a multidiszciplinaritás-kutatás további elmélyítése indokolt.

Szervezeti merevség és a multidiszciplináris képzési lehetőségek korlátai

Az 1. hipotézis (H1) szerint a diszciplináris dominanciából és szervezeti rigiditásból eredő akadályok a COVID utáni időszakban is fennmaradtak, noha részleges enyhülés és bizonyos reformkísérletek kimutathatók. A 2015–2020 közötti szakirodalom egyértelműen feltárta e tényezők központi szerepét (1. ábra), a 2020 utáni vizsgálati eredmények pedig azt mutatják, hogy a helyzet alapstruktúrájában nem változott.

A COVID utáni elemzés során a diszciplináris silók és tanszéki zárványok továbbra is akadályként jelentek meg a multidiszciplináris oktatási formák terjedésében (Mizuta, 2022). A 33 vizsgált cikk elemzési adatai (2. ábra, hő térkép) vizuálisan is alátámasztják, hogy az intézményi struktúra és diszciplináris határok a legsúlyosabb kihívások között maradtak, és ezek homogenizáló hatása a vizsgált mezőben tovább erősödött.

Ugyanakkor néhány tanulmány már árnyaltabb képet rajzol: a digitális térbe helyezett oktatás, a platform-alapú kurzusszervezés és a hibrid tanulási modellek részben fellazították a diszciplináris kereteket – legalábbis a kurzusok szintjén (Montenegro-Rueda et al., 2021). Bizonyos egyetemi szinteken – különösen doktori képzésben – strukturális reformok is elindultak (Jordan et al., 2025), noha ezek elsősorban elit vagy reformorientált intézményekre korlátozódtak, a szélesebb felsőoktatási mezőben nem váltak általánossá.

Összességében az 1. hipotézis így rögzíthető, igazolható: a szervezeti rigiditás és a diszciplináris dominancia rendszerszintű akadályai 2020 után is fennmaradtak, sőt a COVID utáni szakirodalom homogénebb és pontosabban artikulált problémamezőként írja le ezt a dimenziót, ami erősíti a kutathatóságát – de nem mutatja jelentős oldódás jeleit.

Technológiai kihívások és a hallgatói motiváció paradoxonjai

A 2. hipotézis (H2) azt feltételezte, hogy a COVID utáni időszakban a technológiai akadályok és a hallgatói motiváció komplex kapcsolata új hangsúlyt kapott a nemzetközi szakirodalomban, és a probléma tematizáltsága növekedett.

A 2015–2020 közötti időszak vizsgálatai (1. ábra) már jelezték, hogy a technológiai hozzáférés, a digitális kompetencia-hiány és az infrastruktúra korlátai gátolják a multidiszciplináris tanulási formák hatékonyságát. A 2020 utáni szakirodalom e területen lényeges elmozdulást mutatott: a COVID–19 világjárvány nyomán a digitális oktatás univerzálissá válása felerősítette e problémákat – ugyanakkor új lehetőségeket is nyitott.

A vizsgált 33 tanulmányban a technológiai akadályok és hallgatói motiváció problémaköre egyaránt erősebb, jobban artikulált elemként jelent meg, mint a korábbi periódusban (2. ábra, hő térkép). Miközben az online és hibrid kurzusok új formákat és lehetőségeket teremtettek (pl. projektalapú együttműködés, flexibilis tanulási utak (De Bruijn-Smolders & Prinsen, 2024),

valamint a flexibilis tanulási utakhoz kapcsolódó megoldások (Victorino et al., 2021)), számos tanulmány egyértelmű motivációs deficitet és technológiai kirekesztettséget is azonosított (Ratten, 2023).

A 2. ábra hőterkép adatai alátámasztják, hogy ez a problémahalmaz a vizsgált mezőn belül kiemelt jelentőségűvé vált, és egyúttal közelebb került más akadálytípusokhoz is, jelezve, hogy a technológiai és motivációs tényezők rendszerszerű összefüggésbe kerültek.

Összességében az 2. hipotézis így rögzíthető, igazolható: a COVID utáni szakirodalom nemcsak hangsúlyosabban tematizálta a technológiai akadályok és hallgatói motiváció összefüggéseit, de ezek a korábbiaknál strukturáltabb és homogénebb problémaegyüttesként jelentek meg – új elméleti és gyakorlati válaszokat igényelve a pedagógiai innovációk és intézményi stratégiák szintjén is.

A problémaegyüttes szerkezeti átalakulása a COVID–19 után: a szakirodalmi keretek tükrében

A bevezető fejezetben (1.4–1.5) már vázoltuk, hogy a nemzetközi szakirodalomban a COVID utáni időszakra vonatkozó várakozások jelentős rendszerszerű átrendeződést feltételeztek: a digitális áttörés, az oktatók technológiai nyitottságának növekedése és a hallgatók interdiszciplináris tanulási lehetőségeinek bővülése elvileg képes lehetett volna átalakítani a multidiszciplináris oktatás akadályrendszerét (Stenalt et al., 2025). Zawacki-Richter (2020) e várakozásokat a pandémiás átállás konkrét tanulásszervezési tapasztalatai felől támasztja alá: értelmezésében a kényszerű digitális átmenet nem pusztán eszközhasználati ugrást hozott, hanem intézményi szinten is láthatóvá tette a rugalmas, moduláris és platformközvetített tanulási megoldások lehetőségeit, amelyek kedvező feltételrendszert teremthetnek az integrált, több diszciplínát összekapcsoló képzési formák számára.

A vizsgálati eredmények (1. és 2. ábra) azt mutatják, hogy e várakozások csak részben igazolódtak. Bár a technológiai áttörés számos új lehetőséget teremtett (De Bruijn-Smolters & Prinsen, 2024; Victorino et al., 2021), a diszciplináris dominancia továbbra is erősen jelen van, és a karrieridentitással összefüggő akadályok a vizsgált mezőben még hangsúlyosabbá váltak (Chamo et al., 2025; Mizuta, 2022).

Az eredmények egyik legfontosabb tanulsága, hogy a vizsgált két domináns problémakombináció – (1) diszciplináris dominancia – szervezeti rigiditás – karrierbizonytalanság; és (2) technológiai akadály - hallgatói motiváció – nem függetlenül, hanem egyre inkább összefonódva jelenik meg a COVID utáni szakirodalomban. A 2. ábrán látható hőterkép vizuálisan is megerősíti e tendencia homogenizálódását: a problémátípusok közötti távolság csökkent, azaz a kutatói közösség számára ezek a kérdéskörök ma már egységes, komplex akadálystruktúráként jelennek meg.

Ez a tapasztalat több, egymást erősítő szakirodalmi megállapítással is egybevágh. A tanulási környezetek digitális térbe helyeződése a hallgatói tanulási élmény és attitűdök új dimenzióit tette láthatóvá, és ezzel a pedagógiai tervezés súlypontjait is elmozdította (Zawacki-Richter, 2020). A platformalapú oktatás a szervezeti folyamatok és a tudásközvetítés infrastruktúráját is átrendezi, ezért a digitális transzformáció intézményi szinten is értelmezendő (Divjak et al., 2022). Mindez a multidiszciplinaritás pedagógiai kihívásait is felerősítette, mert a tantervi és értékelési megoldásoknak egyszerre kell alkalmazkodniuk több tudásterület logikájához (Harmon et al., 2024).

Ezek alapján megállapítható, hogy az elemzett 33 tanulmány nemcsak egy-egy részterületet tematizált, hanem egy erősen integrált, pedagógiai és intézményi szinten is értelmezhető új

problémarendszert rajzolt fel. Ez a struktúraváltás a multidiszciplináris oktatás jövőbeli fejlesztéseinek egyik kiindulópontja lehet.

A homogénné vált problémaegyüttes intézményi és pedagógiai relevanciája

Az elemzés során feltárt, homogenizálódó problémarendszer intézményi és pedagógiai szempontból különösen jelentős. A korábbi, sokkal széttartóbb akadályterképhez képest (ld. 1. ábra) a COVID utáni időszakban már egy olyan komplex, egymással szorosan összefüggő akadálystruktúra rajzolódott ki (ld. 2. ábra), amely nem bontható le diszkrét, független területekre.

Ez az átalakulás több szempontból is sürgeti az intézményi válaszokat:

- Egyrészt a szervezeti rigiditás, a disziplináris dominancia és a karrierbizonytalanság már nem kezelhető kizárólag szervezeti reformokkal vagy tantervi innovációval – ezek egymásba fonódó hatásai átfogóbb, rendszerszintű átalakítást igényelnek (Yusoff, 2025).
- Másrészt a technológiai akadályok és a hallgatói motiváció összefüggése arra utal, hogy a digitális átállás nem pusztán infrastrukturális kérdés: a tanulásszervezés és az értékelés logikáját is érinti. Montenegro-Rueda és munkatársai (2021) áttekintésükben kiemelik, hogy a hozzáférési és eszközhasználati különbségek közvetlenül befolyásolják a hallgatói bevonódást és az önszabályozott tanulás feltételeit. Ezt Chandra és munkatársai (2025) az interdisziplináris képzések értékelési gyakorlatain keresztül erősítik meg: a választott értékelési forma a disziplináris háttértől függően eltérő esélyeket teremthet, ami az inkluzív, rugalmas értékeléstervezés szükségességét emeli ki.

Az eredmények tehát arra utalnak, hogy a multidiszciplináris felsőoktatási képzések jövőbeli fejlesztései nem alapozhatók kizárólag tartalmi vagy módszertani innovációkra. A kialakult homogén problémarendszer jelzi, hogy intézményi szinten szükség van:

- a szervezeti és tantervi struktúrák közös újratervezésére,
- a hallgatói tanulási élmény és pályaképek integrált kezelésére,
- valamint a technológiai és pedagógiai támogatórendszerek összehangolt fejlesztésére.

E megállapítások összhangban állnak azzal a nemzetközi szakirodalmi trenddel, amely a COVID–19 utáni időszakban a multidiszciplinaritás kezelését már nem pusztán tantervi-tartalmi kérdésként, hanem komplex intézményi transzformációként értelmezi, ahol a szervezeti struktúrák, az ösztönzők és az értékelési mechanizmusok egyaránt meghatározzák a változás tartósságát (Ripley & Markauskaite, 2025). Chandra és munkatársai (2025) ezt a transzformációs olvasatot a szervezeti megvalósítás felől támasztják alá: értelmezésükben a digitális/hibrid működésre való átállás csak akkor fordítható át tartós oktatási innovációvá, ha a programtervezéshez intézményi szintű koordináció, kapacitásépítés és következetes minőségbiztosítás társul. Harmon és munkatársai (2024) pedig arra mutatnak rá, hogy az interdisziplinaritás gyakorlati megvalósulása a pedagógiai tervezésben ragadható meg: a kurzusok integrációs mélysége, a facilitáció és az értékelési logika azok a pontok, ahol a transzformáció ténylegesen láthatóvá és mérhetővé válik.

A kutatás korlátai és további kérdések

Az eredmények értelmezését számos módszertani és tartalmi korlát keretezi, amelyekre szükséges reflektálni.

Először is, a vizsgálat közvetett módon, a nemzetközi szakirodalmi diskurzus tematikus és módszertani változásain keresztül közelítette meg a multidiszciplinaritás fejlődését. Így az

eredmények a kutatói közösség által reflektált és publikált problémaképet tükrözik, nem pedig közvetlenül a felsőoktatási gyakorlat tényleges átalakulását. Az azonosított homogén problémaműstruktúra tehát elsősorban a szakirodalmi látóköri erősödésére utal, és csak közvetetten következtethetünk belőle a felsőoktatási intézmények tényleges működésére.

Másodszor, a két vizsgált időszak közötti összehasonlítás során nem volt lehetőség longitudinális esettanulmányokra vagy intézményi szintű hatásvizsgálatokra – az irodalomelemzés önálló forrásként reprezentálja a kutatási mező állapotát, de nem követi nyomon konkrét képzési programok vagy intézményi modellek átalakulását.

Harmadsorban, bár a 2020 utáni elemzésben az akadályok homogenizálódása statisztikailag egyfajta konszolidációt sugallhat, ez nem jelenti szükségszerűen a problémák megoldását. Montenegro-Rueda és munkatársai (2021) rámutatnak, hogy a gyors digitális átállás sok esetben a meglévő egyenlőtlenségeket csupán a digitális térbe helyezte át. Chandra és munkatársai (2025) pedig azt mutatják, hogy az interdiszciplináris programokban alkalmazott értékelési megoldások a diszciplináris háttértől függően eltérő esélyeket teremthetnek; így a homogén problémaérzékelés mögött a méréshez és értékeléshez kötődő rejtett különbségek is állhatnak.

További kérdéseket vet fel az is, hogy a feltárt problémakörök milyen mértékben vezettek tényleges intézményi reformokhoz. A szakirodalomban több példa is olvasható izolált jó gyakorlatokra vagy kísérleti programokra, amelyek a tantervi és szervezeti alkalmazkodás lehetőségét jelzik (Bagayawa et al., 2025; Jordan et al., 2025). Ugyanakkor hiányoznak a rendszerintű longitudinális értékelések, amelyek az egyes innovációk tartós beágyazódását vizsgálják.

A következő kutatási lépések ezért szükségképpen két irányban folytathatók: egyrészt mélyebb empirikus vizsgálatokkal, amelyek az intézményi gyakorlatok változását követik, másrészt az irodalom további metaelemzésével, hogy feltárható legyen: a homogén problémakép időben tovább stabilizálódik-e, és ténylegesen intézményi transzformációkat generál-e a multidiszciplináris felsőoktatásban.

Következtetések

A vizsgálat eredményei megerősítették, hogy a COVID–19 utáni időszakban a multidiszciplináris felsőoktatási képzések nemzetközi szakirodalmi megközelítése jelentős tartalmi és módszertani elmozdulást mutatott a 2015–2020 közötti periódushoz képest. A kutatási hipotézisek hozzájárultak a vizsgálat eredményességéhez: a diszciplináris dominancia, az intézményi rigiditás, a karrieridentitás bizonytalanságai, valamint a hallgatói motivációs és technológiai kihívások együttesen egyre koherensebb, rendszerszinten is értelmezhető problémakört alkotnak.

Az 1. és 2. ábrák által is alátámasztott elemzések világossá tették, hogy a szakirodalmi diskurzus az elmúlt öt évben lényegesen homogénebbé vált e tekintetben: a korábban fragmentált, részproblémák szintjén kezelt akadályok mára strukturált, összefüggő akadálymezőt alkotnak, amely a multidiszciplináris képzésfejlesztés egyik fő kihívásává vált. E felismerés azért jelentős, mert ezáltal a multidiszciplinaritás fejlesztése immár nemcsak általános célként, hanem konkrét, azonosítható intézményi és pedagógiai problémakör mentén is kutatható és beavatkozásokkal kezelhető területté válik.

A kutatás fontos eredménye az is, hogy a vizsgált szakirodalom szerint már körvonalazódik egy olyan közös problématerkép, amelyre célzott jövőbeli pedagógiai és intézményfejlesztési programok, valamint longitudinális kutatások alapozhatók. Ez lehetőséget ad arra, hogy a jövőbeni intézkedések ne általános interdiszciplinaritás-erősítő stratégiákból álljanak, hanem ténylegesen az azonosított akadályok csökkentésére vagy megszüntetésére irányuljanak.

Az egyik metasztintű eredmény, hogy míg a COVID–19 a multidiszciplináris felsőoktatás kutatásában jól körülírható tematikus csomópontot képez, addig a 2020 utáni korpuszban az MI interdiszciplinaritást támogató szerepe szórványosan és fragmentáltan jelenik meg. E különbség célzott, MI-specifikus keresési stratégiára és keretezett, mechanizmusorientált empirikus vizsgálatokra utal mint következő kutatási lépésre. A jövőbeli kutatások szempontjából kulcskérdés marad az is, hogy a feltárt akadálymezők miként módosulnak a digitális és zöld átmenet előrehaladtával, és hogy milyen típusú intézményi és pedagógiai válaszok lesznek képesek tartós és széles körű hatást gyakorolni a multidiszciplináris felsőoktatás fejlődésére.

A kutatás korlátjaként kell jelezzük, hogy a forrásmező – bár reprezentatív – a Scopus és WoS adatbázisok angol és magyar nyelvű anyagaira szűkölt. Emellett a kutatási fókusz a domináns nemzetközi trendekre irányult, így egyes regionális, intézménytípus-specifikus sajátosságok külön vizsgálatot igényelhetnek. Fontos korlát továbbá, hogy a mostani eredmények első szakaszát képezik egy nagyobb vizsgálatnak: a következő lépés a pedagógiai válaszok, az intézményi jó gyakorlatok és a hosszú távon fenntartható innovációs mechanizmusok feltárása kell legyen.

Irodalom

- Abuelmaatti, A., & Vinokur, L. (2025). Enhancing graduate employability through interdisciplinary, work-based learning. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 36. <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi36.1494>
- Alkhnabshi, O. S., Mohammad, R., & Bamasoud, D. M. (2024). Education in transition: Adapting and thriving in a post-COVID world. *Systems*, 12(10), 402. <https://doi.org/10.3390/systems12100402>
- Bagayawa, M. L. S., Berjuela, M. H., Bisenio, J. E., Calagoyo, E. I., Esmeralda, A. V., & Palmiano, D. A. (2025). Transforming development education through interdisciplinary approaches in higher education: A systematic review of strengths and challenges. *International Journal of Research Studies in Education*, 14(14), 111–124. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2025.25235>
- Bai, W., Xi, H-T., Zhu, Q., Wang, Z., Han, L., Chen, P., Cai, H., Zhao, Y-J., Chen, L., Ge, Z-M., Ji, M., Zhang, H., Yang, B-X., Liu, S., Cheung, T., Ungvari, G. S., An, F., & Xiang, Y-T. (2021). Changes in nursing students' career choices following the COVID-19 pandemic in China. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 657021. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.657021>
- Chamo, N., & Broza, O. (2025). Bridging disciplines: Exploring interdisciplinary curriculum development in STEM teacher education. *Education Sciences*, 15(8), 1064. <https://doi.org/10.3390/educsci15081064>
- Chandra, P., Hitchcock, S., & Seno-Alday, S. (2025). Assessment style in interdisciplinary education – Challenges in creating equitable assessment opportunities. *Studies in Higher Education*, 50(3), 525–536. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2345187>
- Corbacho, A. M., Minini, L., Pereyra, M., González-Fernández, A. E., Echániz, R., Repetto, L., Cruz, P., Fernández-Damonte, V., Lorieto, A., & Basile, M. (2021). Interdisciplinary higher education with a focus on academic motivation and teamwork diversity. *International Journal of Educational Research Open*, 2, Article 100062. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100062>
- De Bruijn-Smolters, M., & Prinsen, F. R. (2024). Effective student engagement with blended learning: A systematic review. *Heliyon*, 10(23), e39439. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39439>
- Divjak, B., Rienties, B., Iniesto, F., Vondra, P., & Zizak, M. (2022). Flipped classrooms in higher education during the COVID-19 pandemic: Findings and future research recommendations. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19, Article 9. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00316-4>

- Gao, Y., Wong, S. L., Khambari, M. N. M., Noordin, N. B., & Geng, J. (2022). Sustaining E-learning studies in higher education: An examination of scientific productions in Scopus between 2019 and 2021. *Sustainability*, *14*(21), 14005. <https://doi.org/10.3390/su142114005>
- Gutiérrez González, M. A., Mandeville, C., Edwards, F., & Rice, P. (2024). Innovating interdisciplinarity in higher education: Exploring the impact of a grassroots community of practice. *Teaching & Learning Inquiry*, *12*, 1–17. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.12.11>
- Harmon, J., Brown, A., Birbeck, D., Crockett, J., Panadgoo, S., Nawas, A., Stringer, A., & Costabile, M. (2024). Interdisciplinary reflection by higher education academics using teaching squares: A scoping review. *Nurse Education Today*, *142*, 106353. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106353>
- Hong, Y., Kim, B., Jeon, J., & Kim, L. (2025). Has higher education become more interdisciplinary? A longitudinal analysis of syllabi using natural language processing. *Humanities and Social Sciences Communications*, *12*, 1841. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-06126-7>
- Jia, W., Pan, L., Neary, S., & Moore, N. (2025). Interdisciplinary knowledge flow in international higher education research: Characteristics and mechanisms. *Education Sciences*, *15*(2), 221. <https://doi.org/10.3390/educsci15020221>
- Jordan, S., Braik, A. M., Koliou, M., Meyer, M. A., Yu, S., & Mehta, J. M. (2025). Integrating interdisciplinary thinking and education in graduate disaster research curricula: Insights from statistical, sentiment, and thematic analysis. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, *105748*. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2025.105748>
- Lu, J. (2023). Virtual interdisciplinary collaboration during the COVID-19 pandemic: Pain and joy in an international joint university. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1184640. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1184640>
- Mäkinen, E. I., Evans, E. D., & McFarland, D. A. (2025). Interdisciplinary research, tenure review, and guardians of the disciplinary order. *The Journal of Higher Education*, *96*(1), 54–81. <https://doi.org/10.1080/00221546.2024.2301912>
- McChesney, E. T., Weng, Y.-H., Winkler, C. E., Selznick, B., & Mayhew, M. J. (2025). The effect of interdisciplinary training on cultivating graduate student innovation capacities. *Innovative Higher Education*, *51*(2), 925–950. <https://doi.org/10.1007/s10755-025-09848-3>
- Meyer, H., Riva, E., Logan, F., & Neal, A. (2025). Humanising higher education through interdisciplinary student-devised assessments. *Humanities and Social Sciences Communications*, *12*(1), 1–13. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05513-4>
- Mizuta, K. (2022). Silos in higher education institutions: Shifting from organizational phenomena to a practical framework for equitable decision-making [Doctoral dissertation, Portland State University]. <https://doi.org/10.15760/etd.7965>
- Montenegro-Rueda, M., Luque-de la Rosa, A., Sarasola Sánchez-Serrano, J. L., & Fernández-Cerero, J. (2021). Assessment in higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Sustainability*, *13*(19), 10509. <https://doi.org/10.3390/su131910509>
- Oudenampsen, J., Das, E., Blijlevens, N., & van de Pol, M. H. (2024). The state of the empirical evidence for interdisciplinary learning outcomes in higher education: A systematic review. *The Review of Higher Education*, *47*(4), 467–518. <https://doi.org/10.1353/rhe.2024.a930107>
- Pintrich, P. R., & Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Podgórska, M., & Zdonek, D. (2024). Interdisciplinary collaboration in higher education towards sustainable development: Project-based learning and institutional change. *Sustainable Development*, *32*(3), 2085–2103. <https://doi.org/10.1002/sd.2765>
- Rana, K., Aitken, S. J., & Chimoriya, R. (2025). Interdisciplinary approaches in doctoral and higher research education: An integrative scoping review. *Education Sciences*, *15*(1), 72. <https://doi.org/10.3390/educsci15010072>
- Ratten, V. (2023). The post COVID-19 pandemic era: Changes in teaching and learning methods for management educators. *International Journal of Management Education*, *21*, 100777. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100777>

- Ripley, D., & Markauskaite, L. (2025). Course leaders' conceptions of the purpose of interdisciplinary education. *Higher Education, 90*(4), 957–976. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01360-5>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology, 60*, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Sharma, L., & Shree, S. (2023). Exploring the online and blended modes of learning for post-COVID-19: A study of higher education institutions. *Education Sciences, 13*(2), 142. <https://doi.org/10.3390/educsci13020142>
- Sørensen, M. T., & Stenalt, M. H. (2025). Teachers' approaches to interdisciplinary teaching and learning initiatives in disciplinary programmes: a scoping review. *International Journal for Academic Development, 1*–24. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2025.2552280>
- Stenalt, M. H., Sørensen, M. T., & Lindvig, K. E. (2025). Exploring student engagement in studies into higher education interdisciplinary learning: A scoping review. *Review of Education, 13*(2), e70085. <https://doi.org/10.1002/rev3.70085>
- Suri, H., & Clarke, D. (2009). Advancements in research synthesis methods: From a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research, 79*(1), 395–430. <https://doi.org/10.3102/0034654308326349>
- Victorino, G., Henriques, R., & Bandeira, R. (2021). Teaching design thinking in times of COVID-19: An online learning experience. In *Proceedings of the 7th International Conference on Higher Education Advances (HEAD' 2021)*. <https://doi.org/10.4995/HEAD21.2021.13149>
- Wang, Y. (2022). Effects of teaching presence on learning engagement in online courses. *Distance Education, 43*(1), 139–156. <https://doi.org/10.1080/01587919.2022.2029350>
- Yusoff, A. (2025). Design thinking for interdisciplinary learning and global competence in higher education: An integrative framework. *On the Horizon: The International Journal of Learning Futures, 33*(4), 475–490. <https://doi.org/10.1108/OTH-04-2025-0048>
- Zawacki-Richter, O. (2020). The current state and impact of COVID-19 on digital higher education in Germany. *Human Behavior and Emerging Technologies, 3*(1), 218–226. <https://doi.org/10.1002/hbe2.238>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

ABSTRACT


TRACING THE MULTIDISCIPLINARY TURN IN HIGHER EDUCATION: COVID AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS CATALYSTS IN SCHOLARLY DISCOURSE (2015–2025)

Tamás Köpeczi-Bócz

Keywords: multidisciplinary higher education; COVID–19; institutional structure; student motivation; digital technology use; career identity; thematic content analysis

The COVID–19 pandemic has triggered fundamental changes in the operation of higher education institutions, particularly in the content, organizational, and methodological dimensions of multidisciplinary programs. The aim of the study is to explore the direction and depth of shifts identified by researchers in the international scholarly discourse on multidisciplinary university education, based on a comparison of the periods of 2015–2020 and 2020 to June 2025. The research employed a two-phase thematic content analysis: first, an inductive analysis of 100 peer-reviewed articles from the pre-pandemic period; second, a targeted deductive analysis of 33 selected articles from the post-pandemic phase. The results show that disciplinary dominance, institutional rigidity, career identity uncertainty, and student motivation combined with digital technology use form a closely intertwined set of barriers that have become systemic challenges for multidisciplinary curriculum development. A key contribution of this study is the demonstration that this problem field has become more homogeneous, providing a clearer starting point for targeted institutional and pedagogical interventions. The findings contribute to the methodological foundations of research on multidisciplinary education and offer guidance for future institutional and educational development.

Magyar Pedagógia, 126(1). 3–24. (2026)
<https://doi.org/10.14232/mped.2026.1.3>

Köpeczi-Bócz Tamás:  <https://orcid.org/0000-0003-3999-1676>
Tokaj-Hegyalja Egyetem
3950 Sárospatak, Eötvös út 7.
kopeczi.bocz.tamas@unithe.hu



A SZUBJEKTÍV EGÉSZSÉG ÉS ÉLETMÓD ÖSSZEFÜGGÉSEINEK VIZSGÁLATA KÁRPÁT-MEDENCEI FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK OKTATÓI KÖRÉBEN

Kovács Klára

Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet
Debreceni Egyetem, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, CHERD-Hungary

Bevezetés

Számos tanulmány hívja fel a figyelmet az oktatók és egyetemi dolgozók egészségtelen életmódjára (mozgáshiány, egészségtelen táplálkozás, magas stresszszint stb.) (Iyaji et al., 2020; Wettstein et al., 2021). Ennek ellenére csak kevés kutatás (Dreyer et al., 2012; Ngalagou et al., 2019) foglalkozik az egyetemi oktatók fizikai aktivitásával, a mozgáshiány problémájával, rizikó-magatartásukkal, különösen a hallgatókhoz és az átlagpopulációhoz viszonyítva. Annak ellenére, hogy az oktatók – különösen azok, akik ezen a területen dolgoznak és kutatnak – nagyobb valószínűséggel ismerik az egészségtudatos életmód részeként pl. a fizikai aktivitás fontosságát és annak egészségre gyakorolt jótékony hatásait, ez a tudás nem mindig párosul tényleges aktivitással (Kwicień-Jaguś et al., 2021). A fentiek alapján tanulmányunkban a munkahelyi stressz- és erőforrások, illetve az egészség-magatartás (fizikai aktivitás, táplálkozás, dohányzás és alkoholfogyasztás) szerepét vizsgáljuk az oktatók szubjektív egészségi állapotában öt kárpát-medencei ország felsőoktatási intézményeiben (Magyarországon, Szlovákiában, Romániában, Szerbiában és Ukrajnában).

Kutatásunk elméleti háttereként a munkakövetelmények és források elméletét (*job demands-resources, JD-R theory*) alkalmaztuk (Bakker & Demerouti, 2014). Az elmélet a munkahelyi jellemzőket két kategóriába sorolja, amik negatívan korrelálnak egymással: (negatív) munkakövetelmények és munkához kapcsolódó erőforrások, melyek közvetlen hatással vannak a munkavállaló stresszszintjére, motivációjára, egészségi problémáira és számos szervezeti kimenetelre (Bakker & Demerouti, 2014). A munkaerőforrások intrinzik motivációként hozzájárulnak a munkavállaló személyes fejlődéséhez és tanulásához, extrinzik motivációként pedig a célok eléréséhez intézményi szinten.

A JD-R elméletet korábban elsősorban a mentális jóllét, illetve munkaelégedettség vonatkozásában vizsgálták az oktatók körében nemzetközi tanulmányokban (Akram, 2019; Alqarni, 2021; Converso et al., 2019; Han et al., 2020; Mudrak et al., 2018), hazai, romániai, illetve szlovákiai viszonylatban pedig a kiegészítő témájában közoktatásban dolgozó pedagógusok körében, nagy hangsúlyt fektetve a pszichológiai tényezőkre (Albulescu et al., 2018; Hlad'o et al., 2020; Janik Blaskova & Winter, 2025; Markovič et al., 2024; Tóthpál-Halasi & Pikó, 2024). Kutatásunkban ettől eltérően elsősorban felsőoktatás-kutatói, illetve egészség-szociológiai megközelítésre alapozunk, melynek keretében a felsőoktatási intézményeket mint speciális munkahelyi szervezeti környezeteket, valamint a munkához kapcsolódó nehézségek és erőforrások szerepét vizsgáljuk az oktatók egészségének önértékelésében annak érdekében, hogy

megismerjük, hogyan betegíthet meg a munkakörnyezet, vagy éppen jelenthetnek erőforrásokat a munkahelyi tényezők. Az eredményeket éppen ezért nem egyéni (pszichológiai) szinten, hanem a felsőoktatási rendszer és intézmények speciális oktatási, illetve társadalmi kontextusába helyezve értelmezzük, még akkor is, ha a percepciókat egyéni szinten vizsgáljuk. Mindezzel reflektálunk mindazokra a makrostrukturális (felsőoktatás-politikai) és mezoszintű (intézményi) változásokra, melyek az elmúlt években jelentős mértékben átalakították az oktatók munkáját (Demeter-Karászi et al., 2024; Goncharuk & Cirella, 2022; Kovács, 2020; Kozma, 2011; Rónay, 2019). A felsőoktatási intézményeket olyan speciális közegnek tekintjük, ahol az oktatói társadalom jelentős mértékű rétegzettségét a demográfiai tényezők mellett elsősorban a munkajellemzők alakítják (fokozat, beosztás, tudományterület, oktatói évek száma, munkaszerződés típusa stb.) (Kwiek, 2019, 2022), kevésbé a tagok szociokulturális háttere (iskolai végzettség, anyagi helyzet, lakóhely településtípusa stb.).

Kutatásunk egyedisége a vizsgált régió (kárpát-medencei országok): több országot érintő régióról van szó, amely hasonló kulturális gyökerekkel és történeti előzményekkel rendelkezik, illetve hasonló társadalmi-gazdasági helyzetben van, ugyanakkor számos sajátossággal is bír, hiszen eltérő etnikai, vallási, nyelvi közeg veszi körül a magyarországi és a vizsgált határon túli kisebbségi magyar/többségi felsőoktatási intézményeket is magába foglaló régiókat (Pusztai & Márkus, 2019). Ugyanakkor a vizsgált intézmények többsége vagy maga a térség a határon túl is kisebbségi magyar, így nagyon szoros nyelvi, kulturális azonosság jellemzi az anyaországgal. Vizsgálatunk minden határon túli térség legfontosabb kisebbségi magyar intézményére kiterjedt.

A vizsgált országok egészségmutatói hasonló tendenciát mutatnak, ugyanakkor elmaradnak a kelet-közép-európai (KKE) EU-s országok átlagától (kivételt képez az alkoholfogyasztás átlagmértéke). A születéskor várható élettartam Szerbiában és Romániában 75 év, Magyarországon 76, Szlovákiában 77, míg Ukrajnában a legalacsonyabb, 69 év (EU14: 82 év, KKE: 75 év). Az egy főre jutó évi alkoholfogyasztás (literben) Szerbiában 7,9l, Magyarországon 9,9, Szlovákiában 10,7, Ukrajnában 9,2l (Romániáról nincs adat), míg az EU14 átlaga 9,5, KKE-é pedig 8,3l. A mentális betegségek a rokkantsággal korrigált elveszített életevek közel 10%-ához járultak hozzá a régió országaiban (Romániában 7,4%, Szerbiában 8,3%, Szlovákiában 8,9%, Magyarországon 8,7%, Ukrajnában pedig a legmagasabb 9,8% (EU14 15,9%, KKE 11,7%)) (Winkler et al., 2025). Az Európai lakossági egészségfelmérés (Elef) 2019-es felmérése szerint a magyar lakosság többsége úgy vélte, hogy az egészsége nagyon jó vagy jó, közel harmada szerint megfelelő, és mintegy hetede szerint rossz vagy nagyon rossz, 48%-nak van valamilyen krónikus betegsége. Naponta 24,9% dohányzik, alkalmanként pedig mindössze 2,3%, a nagyivók aránya a férfiak körében 9,3%, a nők körében mindössze 1,5%. Az inaktívak aránya 59%, míg a WHO által javasolt min. heti 150 perc aerob jellegű mozgást kb. egyharmaduk teljesíti (Elef, 2019).

Tanulmányunkban az egyetemi oktatók szubjektív (önértékelt) egészségi állapotát vizsgáltuk, amely egy egyszerű, egykérdéses egészségi állapotot mérő eszköz, amivel az egyének jelenlegi egészségi állapotukat értékelik a rossztól a kiválóig terjedő skálán. Ez a szubjektív értékelés jól korrelál az objektív egészségmutatókkal, és alkalmas lehet az általános egészségi állapot globális mérésére a lakosság körében (Wu et al., 2013). Tóth és munkatársai (2009) szerint az orvosi szimptomákra rákérdező egészséget vizsgáló mérőeszközökkel szemben az egészség önértékelése olyan tényezőket is magában foglal, amelyeket semmilyen más módon nem lehet feltárni. Kutatásukban az általános egészségi állapotot a hallgatók egészségének önértékelésével mérték, melyet percipiált egészségnek definiáltak. A tanulmányban szinonimaként használjuk a szubjektív, önértékelt egészségi állapot, illetve egészségi állapot önértékelése kifejezéseket.

A WHO (2026) meghatározása szerint a stressz egy aggodalommal vagy mentális feszültséggel járó állapot, amelyet egy nehéz helyzet vált ki. A stressz természetes emberi reakció, amely segít szembenézni a kihívásokkal és fenyegetésekkel. Kis mértékű stressz hasznos lehet, és elősegítheti a mindennapi feladatok elvégzését, azonban a túlzott stressz fizikai és mentális egészségi problémákhoz vezethet. Selye (1966) elméletében a stressz két formája ismeretes: distressz és eustressz. A pozitív stressz (eustressz) hozzájárulhat a magasabb produktivitáshoz, és növeli a teljesítményt, ugyanakkor a negatív stressz (distressz) számos egészségügyi, szerkezeti és magánéleti problémához vezethet, úgymint szorongás, kiégés, depresszió. A kutatásunkban is vizsgált munkahelyi stressz distressznek tekinthető, s azokat a munkakövetelményeket és szituációkat soroljuk ide, amikor a munkavállaló (oktató) készségei, képességei és tudása nincs összhangban az intézmény által megfogalmazott elvárásokkal (Masa et al., 2022), s olyan negatív érzelmek megtapasztalását jelenti, mint a düh, feszültség, szorongás, frusztráció és depresszió a munkához kapcsolódó fenti tényezők miatt (Malik et al., 2017).

A stressz kezelésének két gyakori, de egészségre káros mechanizmusa a dohányzás és az alkoholfogyasztás. Különösen a dohányzás az egyik vezető oka a korai halálozásnak, 2019-ben körülbelül 8 millió halálesetért volt felelős világszerte. Az alkoholfogyasztás szintén egy negatív megküzdési stratégia lehet fokozott stressz, szorongás vagy szomorúság esetén (Kosendiak et al., 2022). Korábbi kutatások azt is kimutatták, hogy a fizikai aktivitás hatékony enyhébb vagy közepesen súlyos depresszió, szorongás és pszichológiai distressz csökkentésére, míg a fizikai inaktivitás az egyik legfontosabb globális kockázati tényező a halálozás és sok komoly megbetegedés (pl. II-es típusú diabétesz, magas vérnyomás, szív- és érrendszeri megbetegedések, csontritkulás stb.) szempontjából (Kettle et al., 2022). A fenti összefüggésekre építve tanulmányunk azt vizsgálja, hogy a munkahelyi stressz- és erőforrások, az egyéni és intézményi szintű fizikai aktivitás, a nagy mennyiségű alkoholfogyasztás, a dohányzás, valamint az egészségtudatos táplálkozás hogyan függnek össze az oktatók szubjektív egészségi állapotával.

Szakirodalom bemutatása

A köz- és felsőoktatásban dolgozó oktatók egészségét/jóllétét befolyásoló munkahelyi stressz- és erőforrások

Noha kutatásunkban közép-kelet-európai oktatókat vizsgáltunk, az elméleti háttérben egyrészt közoktatásban dolgozó pedagógusok, másrészt más, nem európai országok felsőoktatási intézményeiben oktatók körében végzett vizsgálatokra is hivatkozunk. Ennek indoka, hogy egyrészt jóval kevesebb korábbi kutatás látott napvilágot az oktatók egészségének, jóllétének, főként egészség-magatartásának vonatkozásában, mint közoktatásban dolgozók esetében, az oktatók esetében pedig minden, témánkhoz kapcsolódó kutatás értékes lehet a befolyásoló tényezők feltárása, illetve az összefüggések megértése érdekében. Ezért a szakirodalmi háttér összeállításában csak azokat a vizsgálatokat emeltük be a pedagógusokra és oktatókra vonatkozóan, melyek az általunk is vizsgált stressz-, illetve erőforrásokat, valamint az egészség-magatartásukat befolyásoló tényezők szerepét tárták fel. A pedagóguskutatások közül a vizsgált öt országra fókuszáltunk, ugyanakkor az oktatókra vonatkozóan más kontinensek országában végzett vizsgálatokra is hivatkoztunk, ezek azonban olyan, elsősorban az oktatói munkához kapcsolódó nehézségeket és erőforrásokat vizsgáltak, melyek relevánsak lehetnek tér- és időnkénti oktatói körében is.

A túlzott munkaterhelés, az intézményi szerepek tisztázatlansága, a vezetői támogatás hiánya, a munkahelyi és családi élet közötti konfliktusok, a szerepkonfliktusok, valamint a hallgatók alacsony motiváltsága mind olyan munkahelyi stresszforrások, amelyek negatívan befolyásolják az oktatásban dolgozók jóllétét, munkahelyi elégedettségét és teljesítményét (Anastasiou & Papakonstantinou, 2014; Bell et al., 2012; Fetherston et al., 2021; Iyaji et al., 2020; Kinman et al., 2006), és komoly egészségügyi következményei lehetnek (Wettstein et al., 2021). A magasfokú munkaterhelés szignifikánsan hat az oktatók egészségére, mely depressziós tünetekben, agresszivitásban, türelmetlenségben, elutasításban és halogatásban nyilvánulhat meg (Iyaji et al., 2020). A szakképzésben dolgozó pedagógusok kiégésében a legfontosabb prediktorok a munkaterhelés, a stressz, a munka–család konfliktus és az alvászavar voltak. A tanulmány felhívja a figyelmet, hogy a kiégést okozó problémákat holisztikusan kell szemlélni, nem elegendő csak a munkahelyre fókuszálni, hiszen a nehézségek kihatnak az élet más területeire is (pl. család, társas kapcsolatok stb.) (Kricsfalussy, 2020). Szlovákiai középiskolai tanárok kiégését leginkább az adminisztrációs és a nem tanításhoz kapcsolódó pluszfeladatokból fakadó munkaterhek befolyásolták, a kiégés pedig a munkaképesség legfontosabb negatív prediktora volt (Hlad'o et al., 2020). Ukrán oktatási intézményekben dolgozó tanárok mentális egészségét elsősorban érzelmi diszkomfort jellemzi, ami a kiegyensúlyozatlan munkakörülmények, elsősorban a túlterheltség és a túlórák magas számának következménye (Dziuba et al., 2021). A 2014-es Euromajdan forradalom, majd pedig az orosz–ukrán konfliktus miatt az Ukrajnában élő oktatásban dolgozók speciális helyzetben vannak. A háborús zónában (Luhanszk és Donyeck megyében) dolgozó oktatók és pedagógusok körében végzett kvantitatív és kvalitatív kutatás öt fontos stresszforrást emelt ki munkájukban: (1) a háború, illetve a konfliktuszónában való élet (Luhanszk megyében), (2) a nagy munkaterhelés és rossz munkakörülmények, (3) a bizonytalan jövőkép, munkahelyi bizonytalanság, (4) problémás diákok oktatása, illetve (5) ideológiai és értékrendbeli különbségek a tanárok, valamint a diákok és szüleik között (Girnyk et al., 2018).

A túlterhelés mellett az alulterhelés és az egyenetlen terhelés fáradtságához, fizikai és idegi kimerültséghez vezethet. Oktatói kutatásunk kvalitatív szakaszában ($N = 41$) öt területen azonosítottuk a munkahelyi stressz- és erőforrásokat, ezek közül az egyik a munkaterhelés volt. Azonban ez volt az egyetlen kérdéskör, aminek aldimenziójában a munkamennyiség ellenpólusaként nem tudtunk erőforrást azonosítani: ugyanis nem volt interjúalany, aki a feladatok mennyiségét pozitívként élte volna meg. Míg stresszforrásként egyaránt megjelent a túl nagy és az egyenetlen munkateher, alulterhelésről senki sem számolt be (Kovács et al., 2023).

A szerepek tisztázása szintén nagyon fontos tényező: ide tartoznak a személyes feladatok és a felelősség egyértelmű megfogalmazása az intézeti és intézményi céloknak megfelelően. Ha egy dolgozó szerepe nem tisztázott egy intézményben, az magas fokú bizonytalansággal, depresszióval, elutasítással és a munkával kapcsolatos elégedetlenséggel járhat együtt (Iyaji et al., 2020). Tanárok körében végzett vizsgálatok kimutatták, hogy a szerepkonfliktusok negatívan korrelálnak a szervezeti elköteleződéssel (Conley & Woosley, 2000), míg pakisztáni oktatók esetében a munkaterhelés és a szerepkonfliktusok bizonyultak a legerősebb stresszfaktoroknak, csökkentve pszichológiai jóllétüket (Faisal et al., 2019). Egy pilot vizsgálatban szlovákiai pedagógusok körében is a magas munkaterhelés, szerepkonfliktusok, mentális és érzelmi kihívások, valamint a kollégák közötti konfliktusok jelentették a kiégés legfontosabb befolyásoló tényezőit (Markovič et al., 2024).

A menedzsment támogatásának hiánya arra vonatkozik, amikor hiányos a visszacsatolás, a bátorítás és a támogatás akkor, amikor a munka érzelmileg megterhelő (Iyaji et al., 2020). Ez szintén csökkenti az oktatók pszichológiai jóllétét egyéb munkahelyi stresszforrások mel-

lett szlovákiai oktatók körében (Michulek et al., 2024). Ukrán és lengyel tanárok összehasonlító vizsgálatában az ukrán tanárok alacsonyabb pszichés jóllétről számoltak be, nehezebben birkóznak meg a társas és adminisztrációs terhekkel, és inkább támaszkodnak a külső értékekre és elvárásokra. Ez részben az ukrán oktatási rendszer strukturális jellemzőinek tudható be, amelyek jelenleg jelentős mértékben korlátozzák a szakmai autonómiát és az akadémiai szabadságot. Ezenkívül az ukrán tanárok nagyobb bizonytalanságról számolnak be a mindennapi és szakmai feladataik ellátása során, valamint tehetetlenséget éreznek azzal kapcsolatban, hogy javítani tudnák élet- vagy munkakörülményeiken (Shvay et al., 2025).

Korábbi eredményeink azt mutatják, hogy az érzelmi kimerültség, a munka–magánélet konfliktusok, valamint a magas munkaterhelés negatívan befolyásolják az oktatók jóllétét, míg a munka iránti elkötelezettség és a vezetői támogatás pozitív hatással bírnak (Kovács et al., 2024a). A teljesítményértékelés miatti stressz, valamint a tanári szerepek sokfélesége közvetett módon szintén negatívan ható tényezők. A munkahelyi bizonytalanság és a munkahelyi zaklatás egyaránt csökkentik az általunk vizsgált egyetemi oktatók jóllétét (Kovács et al., 2024b). A munkahelyi zaklatást Malik és munkatársai (2017) munkája és mérése alapján olyan jelenségként értelmezzük, amikor az egyén a munkahelyén rendszeresen ismétlődő negatív cselekmények áldozatává válik (szóban bántalmazták, sértő megjegyzéseket tettek rá, pletykáltak róla, nyilvánosan megszégyenítették, kihasználták stb.).

A munkahelyi stresszforrások mellett azonban vannak olyan erőforrások is, melyek hozzájárulnak az oktatók jóllétéhez, elégedettségéhez, motiválttá teszik őket, s melyek által a munka örömforrássá válhat. Erőforrásnak tekinthetők a megfelelő munkakörülmények. A munkakörülmények magukban foglalják a hatékony munkavégzéshez szükséges alapvető szolgáltatásokat és eszközöket. A kedvező fizikai környezet növeli a produktivitást, míg a rossz körülmények káros hatással lehetnek a dolgozók mentális és fizikai egészségére (Malik et al., 2017; Warr, 1992). Egy szlovákiai oktatók körében végzett kutatás egyértelmű összefüggést mutatott a munkakörülmények és a pszichés jóllét között: azok az oktatók, akik elégedettek a munkakörülményeikkel, inkább értékelik jónak a pszichés jóllétüket, míg az olyan munkahelyi stresszforrások, mint a kritizálás, a figyelmen kívül hagyás és a gúnyolódás csökkentik azt, és kiegészítéshez vezethetnek (Michulek et al., 2024). Škobo és munkatársai (2024) felhívják a figyelmet a pozitív munkahelyi légkör fontosságára, amely csökkenti a kiegészítés szükségét a tanárok körében, az autonómiának pedig közvetítő szerepe van a kettő között.

Fontos erőforrás lehet a szakmai és személyes fejlődési lehetőségek biztosítása a munkahelyen. A minőségi képzési és fejlődési lehetőségek hozzájárulnak az oktatók tudásának frissítéséhez, fejlesztik a szakmai gondolkodásukat és tanítási gyakorlataikat, valamint közös kutatási projektben való részvételre ösztönzi őket, ami hozzájárul a tanítási stratégiáik fejlesztéséhez is (Chakraborty & Biswas, 2019). Az oktatói fejlődési lehetőségek magába foglalják a tanítási készségeket, technológiákat, tantervek fejlesztését. A szakmai fejlődés a szakmai szerepekben történő előrelépést jelenti, a szervezeti fejlődés az intézmény szervezeti működésére vonatkozó szükséges elemeket és prioritásokat foglalja magába, míg a személyiségfejlődéshez tartozik az életervekben, interperszonális kapcsolatokban történő növekedés (Camblin Jr. & Steger, 2000).

A munka–magánélet egyensúlya, illetve annak elvesztése egy sokat vizsgált kérdéskör az oktatói munkában is. A két terület közötti harmonikus egyensúly sikeres fenntartása erőforrást jelent, és pozitívan hat a munkaelégedettségére is (Saeed & Farooqi, 2014), hozzájárul az optimális teljesítményhez (Guest, 2002), a munkaképességhez (Hlad'o et al., 2020), de emellett a családi élettel és általánosságban az élettel való magasabb elégedettséggel is együtt jár (Sirgy & Lee, 2018). Ugyanakkor a munka–magánéleti konfliktusok negatívan hatnak az oktatók jóllétére (Bell et al., 2012).

A társas támogatás, valamint a kollégák és hallgatók közösségének erősítése pozitívan befolyásolhatja az oktatók jóllétét. Az oktatók közötti pozitív kapcsolati háló és a hallgatók támogató hozzáállása segíthet a stressz kezelésében (Vigoda-Gadot & Talmud, 2010). A támogató munkahelyi környezet a pedagógusok számára növeli a munkával való elégedettséget, és javítja az oktatás minőségét, így értékes munkahelyi erőforrásnak tekinthető (Dewi et al., 2021). Szlovákiai tanárok szerint a tanulók, a kollégák és ő maguk a felelősek saját érzelmi jóllétükért, s hogy miként érzik magukat. Amennyiben jobban szeretnének teljesíteni az iskolában, a legfontosabb segítséget ebben a kollégák, a családtagjaik és az iskola vezetői jelentik (Janik Blaskova & Winter, 2025). Salami (2011) tanulmányában a munkahelyi stressz vizsgálata mellett arra is kíváncsi volt, hogy a társas támogatás milyen mértékben képes enyhíteni ennek negatív hatásait. Az eredményei alapján arra jutott, hogy a környezeti és a személyes tényezők nagy mértékben befolyásolják a munkahelyi stresszt. Az oktatók közötti jó munkakapcsolat és a munkahelyi közösséghez való tartozás fontos erőforrást jelent.

Az oktatók/pedagógusok fizikai aktivitása és egészség-magatartása

A rendszeres fizikai aktivitás kedvezően befolyásolja a szorongással összefüggő zavarokat és a distresszt (Kandola et al., 2018). Az egészségi állapoton túl a fizikai aktivitás jelentős pozitív hatással van az egyén általános jóllétére és működésére is (Devita & Müller, 2020; Kinczel & Müller, 2023; Lengyel et al., 2019). Csökkenti a szív- és érrendszeri megbetegedések, valamint a korai halálozás kockázatát, továbbá hozzájárul az egészséges életmód kialakításához és fenntartásához (Kandola et al., 2018), míg a nagy fokú distressz, illetve a kiégés növeli a fenti betegségek kialakulását, s hozzájárulhatnak az egészségre káros magatartásformák gyakoribb elfordulásához, mint a dohányzás vagy alkoholfogyasztás (Maric et al., 2020). Egy 10 hetes, nagy intenzitású mozgásprogram egyetemi oktatók körében javította a résztvevők fiziológiai, pszichológiai, morfológiai mutatóit és laboratóriumi eredményeit. Emellett a programban való részvétel csökkentette az érzelmi kimerültséget is (Dreyer et al., 2012).

Egy dél-afrikai egyetemen zajlott kutatás lesújtó eredményt mutatott az oktatók egészségi állapotáról: a válaszadók többsége túlsúlyos vagy elhízott volt, a munkatársak általánosságban nem egészségesek, nagy arányban érzik úgy, hogy nagy nyomás hárul rájuk, tehát nagy stressznek vannak kitéve a munkahelyükön, bár keresik a lehetőségeket, amik támogatnák egészségüket és jóllétüket. A nők 63%-a, a férfiak 48%-a végzett az ajánlott 150 percnél kevesebb közepes intenzitású testmozgást, tehát jellemezhető inaktív életmóddal. A táplálkozás terén is negatív magatartásminták figyelhetők meg: alacsony a zöldség-gyümölcs, és magas a cukros üdítők fogyasztása körükben. Összességében a válaszadók úgy érzik, hogy kollégáik alábecsülik őket, alulmotiváltak a munkájukban és elégedetlenek az intézményi menedzsmenttel, a fejlődési lehetőségekkel, valamint az egészségük megőrzésére irányuló kezdeményezésekkel a karukon (Koen et al., 2018).

Egy kismintás (79 fős), szegedi pedagógusok körében végzett vizsgálat szintén kimutatta a sportolók magasabb étellel való elégedettségének, boldogságérzetének és szubjektív egészségének szintjét a nem sportoló társaikhoz viszonyítva. Ugyanakkor alig több mint a válaszadók fele sportol, közel egynegyedüknek van valamilyen káros szenvedélye (alkoholfogyasztás, nikotin- és munkafüggőség stb.), s iskolatípustól függetlenül többségük túlsúlyos vagy elhízott. Egyértelmű negatív összefüggést találtak a stressz, pszichoszomatikus tünetek, illetve a szubjektív jóllét és egészség mutatói között (Darvas, 2019).

Egy összehasonlító vizsgálatban az ausztrálok egyötöde, a brit oktatók csupán 18%-a vett részt min. 150 percnyi közepes intenzitású fizikai aktivitásban, s hasonló arányban végeztek min. 90 percnyi erőteljesebb mozgást. Döntő többségük (ausztrálok 77,4, a britek 88,2%-a)

nem vett részt az egyetemük által szervezett, az egészséget célzó életmódprogramokban, eseményeken. Mindkét országban kb. 10% jelezte, hogy az intézményük nem is nyújt ilyen lehetőségeket. E programok hatására olyan magatartásváltozások mehetnek végbe, melyek hasznosak lehetnek az intézményi kultúra fejlődésében, csökkentik a hiányzást, az egészségügyi kiadásokat, és hozzájárulnak a dolgozók jóllétéhez (Koen et al., 2018).

Kameruni oktatók körében pozitív együtt járást találtak az inaktív életmód és a kiégés között, miközben ennek ellentéte, tehát a fizikailag aktív életmód, különösen a sportolás, védőfaktoroként funkcionált számos betegséggel szemben (szív- és érrendszeri megbetegedések, diabétesz, elhízás, rák, metabolikus szindróma, stressz, depresszió, öregedés, demencia stb.) (Ngalagou et al., 2019). Egy nigériai vizsgálatban is azt találták, hogy noha a fizikai tevékenységek és a rekreáció pozitívan korrelál az életminőséggel, sajnos az oktatók nem használják ki az intézményük nyújtotta sportolási lehetőségeket és infrastruktúrát, a válaszadók többsége passzív tevékenységgel tölti a szabadidejét többnyire a munkahelyi követelmények miatt (Omolawon et al., 2011). A tanulmányból azonban nem derül ki, hogy mit értenek munkahelyi követelmények alatt, és hogyan mérték ezt.

Korábbi kutatási eredményeink szerint a mérsékelt és magas szintű fizikai aktivitás nem közvetlenül a kiégés megelőzésében játszik szerepet, hanem azoknak a stresszforrásoknak a kezelésében, amelyek kiégéshez vezethetnek. A mérsékelt fizikai aktivitás csökkenti az oktatói szerepek sokféleségéből fakadó stresszt, míg a magas szintű aktivitás emellett enyhíti a munka–magánéleti konfliktusokból, valamint a túlzott munkaterhelésből eredő stresszt is – ezek mind szoros kapcsolatban állnak az érzelmi kimerültséggel, a munka iránti elkötelezettséggel és a jólléttel (Kovács et al., 2024a; Kovács & Hideg-Fehér, 2025).

Az intézményi sportinfrastruktúra használata hozzájárul a magasabb produktivitáshoz, ugyanakkor egyik tényező sem mutatott közvetlen kapcsolatot a jólléttel. Azonban az intézményi szabadidős programok, különösen a közösségépítő tevékenységek, még jelentősebb szerepet játszanak a munkahelyi stressz csökkentésében és az erőforrások percepciójában. Csökkentik az oktatói szerepek sokféleségéből eredő stresszt, védelmet nyújtanak a munkahelyi zaklatás, valamint az érzelmi kimerültség ellen, és erősítik a társas kapcsolatokat is (Kovács & Hideg-Fehér, 2025).

Hazai és nemzetközi kutatásokat áttekintő tanulmány konklúziója szerint a hazai pedagógusok egészség-magatartása és állapota negatívabb képet mutat a nemzetközi pedagóguskutatások eredményeihez képest, különösen a német társaikhoz viszonyítva (Molnár et al., 2021). Szegedi középiskolai pedagógusok körében azonban a dohányzás és a túlzott alkoholfogyasztás előfordulása alacsonyabb arányú volt, mint a magyarországi felsőfokú végzettségű lakosság körében, ugyanakkor a minta nem tekinthető reprezentatívnak (Masa et al., 2021). Ez magyarázhatja azt az eredményt is, hogy kifejezetten jó – az átlagpopulációhoz képest jobb – mentális állapotról számoltak be a lelki egészség, az észlelt stressz, a depresszió, illetve koherenciaérzet mutatóiban. Ugyanakkor témánk szempontjából is fontos eredmény, hogy az észlelt stressz szintje negatívan befolyásolja a lelki egészséget (Masa et al., 2022), s pozitívan jár együtt a pszichoszomatikus tünetekkel romániai óvó- és általános iskolai pedagógusok körében, különösen, ha munkájukat extrinzik motiváció jellemzi (Masari et al., 2013).

Az egészség önértékelésében egy longitudinális magyar vizsgálatban a megkérdezett pedagógusok az átlagosnál jobbnak értékelték egészségi állapotukat (Járomi et al., 2016), egy friss online felmérésben pedig 1–5 fokú skálán közepesre (Elekes et al., 2025). Egy szlovákiai, litván és lett pedagógusok körében végzett longitudinális kutatásban szintén arra az eredményre jutottak, hogy az alanyok érzelmi-társas egészsége igen magas (90%-uk jónak értékelte) összességben, s az egyes kulcsterületeket vizsgálva egyaránt (Gajdošová et al., 2022).

Szerbiai tanárok mentális jóllétéről szóló összefoglaló tanulmányban a szerzők felhívják a figyelmet, hogy a pedagógusok általánosságban magas stressz-szintet, szorongást és depressziót tapasztaltak a COVID járvány előtt is (30% számolt be magas stressz-szintről, 24% szorongásról, 15% pedig depressziós tünetekről), melyet súlyosbított a járványügyi helyzethez szükséges gyors alkalmazkodás. Ez újabb kihívásokat és nehézségeket jelentett: az áttérés az online oktatásra növelte az oktatási követelmények teljesítésével kapcsolatos aggodalmakat, és fokozta a munkahelyi bizonytalanságot (Škobo et al., 2024).

Hazai kutatások közül egy mintegy 2000 pedagógust vizsgáló felmérésben a kiégés egyes dimenziói pozitívan jártak együtt a magasabb dohányzással és alkoholfogyasztással, csökkentették az étellel való elégedettséget, míg a sportolás hozzájárult a nagyobb szintű étellel való elégedettséghez, az egészség önértékeléséhez, s negatívan korrelált a kiégés faktoraival (Mihálka, 2023; Mihálka & Pikó, 2018). Egy pandémia utáni pedagóguskutatásban a válaszadók (301 fő) majdnem fele kis mértékű, másik fele közepes kiégést mutatott. Noha a demográfiai és munkajellemzőkkel nem találtak összefüggést, a depresszió bizonyult a legerősebb befolyásoló tényezőnek (Szigeti & Di Blasio, 2024), akárcsak Tóthpál-Halasi & Pikó (2024) kutatásában, amiben a pedagógusok érzelmi kimerültségét a depresszió növelte leginkább, míg az általános jóllét csökkentette. A jóllétükhöz leginkább az intrinzik és identifikált motiváció járult hozzá, melyek a depressziót is csökkentik. Az intrinzik motiváció romániai pedagógusok körében is alacsonyabb stressz-szinttel járt együtt (Masari et al., 2013).

Egy friss online felmérésben magyar pedagógusok kiégését (kiábrándultságát és kimerülését) növelte a szubjektív egészségi állapot rosszabb megítélése (Elekes et al., 2025). Nyugatromániai pedagógusok kiégését leginkább a tanulók rossz magatartása, illetve a magas munkaterhelés növelte, ugyanakkor a proaktív megküzdési stratégiák alkalmazása közvetítő faktorként csökkenti a tanulói magatartásból fakadó nehézségeket. Mindkét tényező kimeríti a pedagógusok erőforrásait, melynek következtében fáradtnak, kiábrándultnak érzik magukat (Albulescu et al., 2018). Szerbiai tanárok kiégése szintén negatívan korrelált a mentális jólléttel, érzelmi intelligenciával és a társas kapcsolatok minőségével (Safiye et al., 2023).

A férfi pedagógusokra inkább jellemző a rendszeres sportolás és fizikai aktivitás, míg a nőkre a stressz-, illetve depressziós tünetek gyakoribb előfordulása (Járomi et al., 2016; Masa et al., 2022). A hedonikus és eudaimonikus jóllétben is találtak szignifikáns különbséget szlovákiai pedagógusok körében a nemek, beosztás és a pályán töltött évek mentén. A vezető beosztásban dolgozókat nagyobb elégedettség jellemezte, mint a tanári státuszban lévőket. Noha a férfiakra magasabb hedonikus jóllét volt jellemző, addig az eudaimonikus jóllétben már a nők, illetve a legalább 20 éve pályán lévőek értek el jobb eredményt (Janik Blaskova & Winter, 2025). Egy másik, középiskolákban dolgozó szlovák pedagógusok körében végzett vizsgálat azonban nem talált összefüggést a pályán töltött évek és a munkaképesség között, ugyanakkor a korral csökkent a munkaképesség, aminek hátterében a magasabb munkakövetelmények állnak, szorosan kapcsolódva a JD-R elmélethez. Az ellentmondásos eredmény hátterében az állhat, hogy az idősebb tanárok fizikai, pszichés és mentális erőforrásai kimerülnek a kor haladtával, ugyanakkor nagyobb szakmai tapasztalatuk révén könnyebben tudnak megbirkózni a szakmai kihívásokkal. A részmunkaidőben dolgozó, nagyobb munkahelyi bizonytalansággal jellemezhető tanárok szintén alacsonyabb munkaképességről számoltak be (Hlad'o et al., 2020).

Tanulmányunk célja, hogy feltárja a munkahelyi stressz- és erőforrások, illetve az egészség-magatartás (fizikai aktivitás, táplálkozás, dohányzás és alkoholfogyasztás) szerepét az oktatók szubjektív egészségi állapotában hazai és határon túli felsőoktatási intézményekben (Magyarországon, Ukrajnában, Szlovákiában, Szerbiában és Romániában). Fő kutatási kérdéseink:

- 1) Milyen különbségek vannak a szubjektív egészségben és egészség-magatartási szokásokban a demográfiai, illetve munkajellemzők mentén?
- 2) Milyen kapcsolat van a munkahelyi stresszforrások és erőforrások, valamint a szubjektív egészségi állapot között?
- 3) Hogyan befolyásolja a fizikai aktivitás és az egyetemi sporttevékenységekben való részvétel az oktatók szubjektív egészségi állapotát?
- 4) Milyen összefüggések állapíthatók meg a rizikó-magatartásformák (dohányzás, alkoholfogyasztás, táplálkozás) és a szubjektív egészségi állapot között?

A bemutatott kutatások alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- H1: A fiatalabbak, a férfiak, a magasabb, de nem vezető beosztásban dolgozók, illetve a doktori fokozattal rendelkezők egészségesebbnek érzik magukat (Janik Blaskova & Winter, 2025); Járomi et al., 2016; Masa et al., 2022).
- H2: A rendszeres fizikai aktivitás, az intézményi sportinfrastruktúra használata, illetve sport- és rekreációs programokon való részvétel, valamint az egészségtudatos táplálkozás növeli az egészség szubjektív értékelését, a dohányzás és az alkoholfogyasztás csökkenti (Darvas, 2019; Huddleston et al., 2022; Koen et al., 2018; Kosendiak et al., 2022; Ngalagou et al., 2019; Perski et al., 2022).
- H3: A stresszforrások és az érzelmi kimerültség a munkában negatívan, a munkaelkötelezettség, valamint a munkahelyi erőforrások pozitívan befolyásolják a szubjektív egészséget (Akram, 2019; Alqarni, 2021; Bakker & Demerouti, 2014; Converso et al., 2019; Han et al., 2020; Mudrak et al., 2018).

A kutatás módszertani háttere

Adatfelvétel és mintavétel

Kutatásunk első részében fókuszcsoporthoz interjúkat készítettünk magyarországi, erdélyi, partiumi, kárpátaljai, felvidéki és vajdasági oktatókkal. Hét fókuszcsoporthoz interjú készült kilenc felsőoktatási intézmény oktatóival öt országban, online formában 2022 júliusa és októberé között ($N = 41$). Az interjúvázat széleskörűen vizsgálta az oktatók munkáját, helyzetét. Az interjúk elemzése és feldolgozása után állítottuk össze a jelen tanulmány alapját képező kérdőívet, melyet angol, szerb, szlovák, ukrán és román nyelvre fordítottunk le, majd online formában, az intézményvezető engedélyével küldtünk ki 2-3 alkalommal a vizsgált intézmények minden oktatója számára 2023 tavaszán. Magyarországon két hátrányos helyzetű régió, az Észak-alföldi régió és a Dél-Dunántúli régió felsőoktatási intézményeit vizsgáltuk (Debreceni Egyetem ($n = 356$), Debreceni Református Hittudományi Egyetem ($n = 7$), Nyíregyházi Egyetem ($n = 14$) és Pécsi Tudományegyetem ($n = 104$)), míg a határon túli intézmények esetében elsősorban kisebbségi magyar intézményeket céloztunk meg, de itt is elküldtük minden oktátónak a kérdőívet többségi nyelven is. Ez magyarázza, hogy a hazai alminták lényegesen nagyobbak, mint a határon túli térségek almintái. A vizsgált intézmények Szerbiában az Újvidéki Egyetem és a Szabadkai Műszaki Főiskola ($n = 39$), Szlovákiában a Selye János Egyetem ($n = 26$), az Eperjesi Egyetem és a Nagyszombati Egyetem ($n = 8$ fő a két intézményből), Romániában a Partiumi Keresztény Egyetem ($n = 11$), a Nagyvárad Állami Egyetem ($n = 35$), az Emanuel Egyetem ($n = 14$), a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem ($n = 35$) és a Babes-Bolyai Tudományegyetem ($n = 11$) (és kihelyezett tagozataik), Ukrajnában pedig a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola ($n = 31$) és az Ungvári Nemzeti Egyetem

($n = 20$), illetve olyan intézményekben dolgozó oktatók is kitöltötték a kérdőívet ($n = 62$), akik a háborús térségben, vagy annak közvetlen közelében működő egyetemeken tanítanak, így válaszaik alapján sok értékes információt kaphattunk speciális helyzetükre vonatkozóan. 48 fő nem adta meg intézménye nevét, ahol dolgozik.

A reprezentativitás elérése érdekében 10%-os mintát igyekeztünk elérni intézményenként (ahol nincsenek karok vagy túl kicsi az alappopuláció), illetve karonként a nagyobb egyetemek esetén. Ennél nagyobb mintát értünk el sok olyan kisebb (pl. egyházi fenntartású, kisebbségi magyar) egyetem vagy főiskola esetén, ahol kevesen dolgoznak (100 fő alatt). Azokban az intézményekben, ahol engedélyt, illetve lehetőséget kaptunk rá, egy vagy két alkalommal minden oktatónak elküldtük a kérdőívet az adott intézmény tanulmányi vagy levelező rendszerén keresztül, majd ahol ismert volt az oktatók karonkénti, illetve intézményi összlétszáma, ott ezeket összevetettük a kitöltők arányával az adott intézményből, karról. Ezután már csak olyan karokra vagy intézetekbe küldtük el ismét a felkérő levelet, ahol a kitöltők aránya kevesebb, mint 10% volt.¹ Ez alól kivételt képeznek a nem kárpátaljai ukrán intézmények, amik a háborús helyzet miatt nehezebben elérhetők, működésük sok esetben nehézkes és bizonytalan, akárcsak az oktatók száma és munkája is, hiszen köztük is sokan vannak olyanok, akik életüket mentve Kárpátaljára menekültek. Összesen 853 fő töltötte ki a kérdőívet, az adattisztítás után a végső elemszám 821 fő lett. Az adatbázisnak a Közép-kelet-európai oktatók a felsőoktatásban (*Central and Eastern European Teachers in Higher Education*, CEETHE 2023) nevet adtuk.

A kutatás a Helsinki Nyilatkozattal összhangban valósult meg, és a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Kutatásetikai Bizottsága hagyta jóvá (protokoll kód: 4/2022, jóváhagyás dátuma: 2022. december 11.). A kérdőívek kitöltése előtt minden résztvevőt tájékoztattunk arról, hogy a kitöltés önkéntes és anonim, az adatokat szigorúan bizalmasan kezeljük, harmadik félnek nem adjuk át, és kizárólag statisztikai elemzésekhez és publikációkhoz használjuk fel. A kitöltés előtt minden résztvevőnek nyilatkoznia kellett arról, hogy hozzájáruljanak a kutatásban való részvételhez. Minden kitöltő igennel válaszolt.

A minta jellemzői

A minta legfontosabb demográfiai és munkához kapcsolódó jellemzőit az 1. táblázat tartalmazza. A kvantitatív kutatást megelőző fókuszcsoporthoz interjúk tapasztalatai alapján felsoroltuk az oktatói munkaköröket, s megkértük a válaszadókat, hogy 1–4 fokú skálán jelöljék be, mennyire tartják feladatuknak ezeket munkájuk során. A válaszok alapján előbb faktor-, majd klaszteranalízist végeztünk, s négy oktatótípust különítettünk el: klasszikus oktatók, szervező oktatók, kutató oktatók és vezető oktatók. A klasszikus oktatók, akik a legnagyobb csoportot képezik adatbázisunkban, egyaránt fontosnak tartják az oktatáshoz kapcsolódó tevékenységeket, úgymint a tananyagfejlesztés, online oktatási környezet kialakítása és fejlesztése, a tudomány-, szakterület meghatározó és új eredményeinek szakszerű tanítása, szakmai vagy terepgyakorlatok során külső partnerekkel való együttműködés, új oktatási módszerek kipróbálása, de emellett a tudományos kutatást is, ezen belül a publikálást, különösen anyanyelven. A második, szervező oktatók csoportja a legtöbb vizsgált dimenzióban a legrosszabb átlagértéket érték el, kevésbé fontos számukra az oktatási tevékenység, mint a többi csoportnak, de inkább ez jellemzi munkájukat, mint a tudományos munka. Ugyanakkor fontosnak tartják a

¹ A válaszarány az ismert populációjú intézményekben (zárójelben az oktatók teljes száma): Debreceni Egyetem kari átlag ~13% (2436), Pécsi Tudományegyetem kari átlag ~8% (1155), Nyíregyházi Egyetem 9% (150), Debreceni Református Hittudományi Egyetem 12% (50); Partium Keresztény Egyetem 16% (68), Emanuel Egyetem 50% (35); II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Főiskola 25% (124); Selye János Egyetem kari átlag 14% (135).

kollégákkal történő együttműködést az oktatásban, valamint az inkább jellemzően adminisztratív tevékenységek végzését. A harmadik csoportba tartozó kutató oktatók hasonlóan magas értékeket adtak a tudományos-kutatói tevékenységekre, különösen a nemzetközi publikálásra és a tudományos kutatásra, mint a klasszikus oktatók, de az oktatói tevékenységek jellemzően kevésbé fontosak számukra, mint a tudományos, míg a vezetői-adminisztratív feladatokat inkább tartják jellemzőnek a munkájukra, ami valószínűleg az elnyert kutatások vezetését és adminisztrációját jelentheti. Az utolsó, vezető oktatók csoportja magas értékelést adott a fent említett oktatási és tudományos-kutatói tevékenységekre egyaránt, de kiemelkedően fontosnak érzik a vezetői feladataikat (főleg egyetemen belül), ami leginkább meghatározza munkájukat.

1. táblázat

A minta demográfiai és munkavégzéshez kapcsolódó jellemzői. Forrás: CEETHE 2023

Változó	Érték	Százalék	N
Ország	Magyarország	62,8	514
	Ukrajna	14,1	115
	Románia	13,8	113
	Szerbia	4,9	40
	Szlovákia	4,4	30
Nem	férfi	43,7	351
	nő	56,3	452
Kor	<29	5,4	43
	30-39	24,2	193
	40-49	35,2	280
	50-59	23,2	185
	60-69	10,3	82
	>70	1,6	13
Tudományos fokozat	nincs	21,1	173
	PhD/DLA	44,6	365
	CSc	5,7	47
	habilitált doktor	17,1	140
	DSc	11,4	93
Tudományterület	bölcsész és művészetek	32,4	264
	STEM és agrár	23,1	188
	orvos-, egészség és sport	27,9	227
	társadalom és gazdaság	16,7	136
Beosztás	adjunktus vagy alacsonyabb	58,8	483
	docens vagy magasabb	41,2	338
Vezető beosztás	nincs	69,3	569
	van	30,7	252
Oktatói típusok	szervező oktató	19,7	162
	klasszikus oktató	33,4	274
	vezető oktató	26,6	218
	kutató oktató	20,3	167

Mérőeszközök és statisztikai módszerek

Kutatási kérdéseink megválaszolásához a *Central and Eastern European Teachers in Higher Education* (CEETHE 2023) adatbázist használtuk fel. A mintegy 300 kérdéses kérdőívben részletesen megvizsgáltuk az oktatók szociokulturális, demográfiai, családi, munkahelyi háttérét, az oktatáshoz-kutatáshoz, inkluzív neveléshez kapcsolódó, felsőoktatás-pedagógiai módszereit, digitális eszközhasználatukat, a kutatási teljesítményüket, az intézményi kultúrát, a munkahelyi stressz- és erőforrásokat, a jóllétüket, egészségi állapotukat, egészség-magatartásukat, valamint a kultúrafogyasztási és szabadidőeltöltési szokásaikat. Ebben a tanulmányban a szubjektív egészséghez, egészség-magatartáshoz, munkahelyi stressz- és erőforrásokhoz, illetve a munkahelyi és demográfiai háttérhez kapcsolódó kérdéseket vontuk be az elemzésekbe.

Az egyes kérdéskörök vizsgálatához nemzetközileg validált mérőeszközöket használtunk a kérdőívben. A kérdőív véglegesítése után a kérdéseket kétnyelvű (magyar és az adott állam nyelven beszélő) kutatók fordították az adott állam többségi nyelvére, majd a fordításokat anyanyelvi kutató javította, ezután minden határon túli térségben pilot felmérést végeztünk az érvényesség ellenőrzése érdekében. Az alkalmazott mérőeszközök megbízhatóságát minden nyelven teszteltük. A Cronbach α értékei megfelelőnek bizonyultak, így lehetővé tették a teljes adatbázis létrehozását. A legalacsonyabb és legmagasabb Chronbach α értékek nyelvenként: munkahelyi stressz- és erőforrások (0,81–0,92); jó munkakörülmények (0,73–0,79); társas támogatás (0,86–0,92); fejlődési lehetőségek (0,19–0,89); munkahelyi zaklatás (0,87–0,90); munka–magánéleti konfliktusok (0,92–0,97); érzelmi kimerültség a munkában (0,91–0,97); munkaalkötelezettség (0,87–0,97).

A szubjektív egészségi állapot méréséhez megkérdeztük az oktatókat, hogy milyennek értékelik egészségüket (1: nagyon rossz, 5: nagyon jó). Kinman és munkatársai (2006) munkája alapján megvizsgáltuk a munkahelyi stressz- és erőforrásokat, valamint ezek percepcióit (Principal axis factoring módszer, Varimax rotáció faktor elemzéssel): három stressz- és egy erőforrást azonosítottunk: a munkaterhelést, a teljesítményértékelést és az oktatói szerepkörök sokféleségét mint stresszforrásokat, valamint a menedzsmet támogatását mint erőforrást. Ezen túl további munkateljesítményt és egészséget befolyásoló tényezőket is vizsgáltunk, amik szintén lehetnek stressz- és erőforrások: jó munkakörülmények, társas támogatás, fejlődési lehetőségek, munkahelyi zaklatás (Malik et al., 2017). Mivel kutatásunk célja alapvetően a munkához kapcsolódó nehézségek feltárása volt, a munka–magánélet konfliktusok dimenziói közül Hayman (2005) munkája alapján azt vizsgáltuk, amikor a munka megzavarja a magánéletet.

A szubjektív egészséget befolyásoló tényezők közül vizsgáltuk még az érzelmi kimerültséget a munkában, valamint a munkaalkötelezettséget Utrecht munkaalkötelezettség-9 skálával (Han et al., 2020). Minden faktort és főkomponenst 0–100 fokú skálává alakítottunk, amelyben 0 jelölte, ha az adott főkomponens egyáltalán nem, 100 pedig, ha teljes mértékben jellemző a válaszadóra.

Kutatásunkban a fizikai aktivitás méréséhez az IPAQ skálát használtuk, ami sokrétűen méri a legalább heti gyakorisággal végzett és napi percekben mért intenzív és mérsékelt fizikai aktivitásokat, valamint az üléssel töltött időt. Ezek összesítésével kiszámolható a napi mennyiségű fizikai aktivitás mértéke egy átlagos héten, valamint a válaszadókat alacsony (kevesebb mint 600 MET-percek/hét), közepes (legalább 600 MET-percek/hét) és magas fizikai aktivitású (legalább 1500 MET-percek/hét) csoportokba lehet osztani (Craig et al., 2003). A sportolási szokások további feltárásához megkérdeztük a válaszadókat, hogy milyen gyakran használják intézményük sportinfrastruktúráját, valamint milyen gyakran vettek részt egyetemi

sport, illetve testi, lelki, szellemi felfrissülést célzó rekreációs, közösségi programon az elmúlt egy évben. Megkérdeztük azt is, hogy milyen gyakran dohányoztak, ittak nagy mennyiségű alkoholt az elmúlt egy évben (férfiak esetében 5, nők esetében 4 ital egymás után), illetve mennyire figyelnek oda az egészséges táplálkozásra. A vizsgált kérdéskörök, mérőeszközök statisztikai mutatóit és ezek forrásait a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat

A vizsgált változók operacionalizálása

Változó	Dimenzió/Skála	Forrás
Szubjektív egészségi állapot	1 tétel (1 = nagyon rossz, 5 = nagyon jó)	European Commission, 2013
Munkahelyi stressz- és erőforrások	3 stresszforrás és 1 erőforrás; Cronbach $\alpha = 0,87$; $KMO = 0,86$; $p < 0,001$; magyarázott variancia = 53,1%	Kinman et al., 2006
Jó munkakörülmények	Good Working Conditions: 5 item; Cronbach $\alpha = 0,74$; $KMO = 0,75$; $p < 0,001$; magyarázott variancia = 50,5%	Malik et al., 2017
Társas támogatás	Social Support at Work: 4 item; Cronbach $\alpha = 0,87$; $KMO = 0,83$; $p < 0,001$; magyarázott variancia = 71,6%	Malik et al., 2017
Fejlődési lehetőségek	Promotion and Development Opportunities: 5 item; Cronbach $\alpha = 0,83$; $KMO = 0,81$; $p < 0,001$; magyarázott variancia = 60,1%	Malik et al., 2017
Munkahelyi zaklatás	Workplace bullying: 5 item (kiegészítve 2 itemmel); Cronbach $\alpha = 0,87$; $KMO = 0,89$; $p < 0,001$; magyarázott variancia = 59,6%	Malik et al., 2017
Munka–magánélet konfliktus	Work–Life Balance Scale: 6 item; Cronbach $\alpha = 0,95$; $KMO = 0,91$; $p < 0,001$; magyarázott variancia = 79,6%	Hayman, 2005
Érzelmi kimerültség a munkában	Maslach Burnout Inventory – GS subscale: 5 item; Cronbach $\alpha = 0,91$; $KMO = 0,85$; $p < 0,001$; magyarázott variancia = 73,9%	Han et al., 2020
Munkaelkötelezettség	Utrecht Work Engagement Scale – UWES-9: 9 item; Cronbach $\alpha = 0,93$; $KMO = 0,90$; $p < 0,001$; magyarázott variancia = 65,4%	Schaufeli et al., 2006
Fizikai aktivitás	IPAQ skála – intenzív, mérsékelt aktivitás, ülőidő; kategóriák: alacsony, közepes, magas aktivitás	Craig et al., 2003

Változó	Dimenzió/Skála	Forrás
Intézményi sport- és rekreációs tevékenységek	Intézményi sportinfrastruktúra használata, sport és rekreációs programokon való részvétel (soha, évente 1-2-szer, havonta 1-2-szer, havonta többször, hetente 1-2-szer, hetente háromszor vagy többször)	Kovács, 2021
Egészség-magatartás	Dohányzás, nagy mennyiségű alkohol-fogyasztás gyakorisága (egyszer sem, ritkábban, 1-2 havonta, havonta néhány-szor, heti 1-2-szer, szinte mindennap), egészségtudatos táplálkozás önértékelése (egyáltalán nem, inkább nem, igen is és nem is, inkább igen, teljes mértékben)	NIAAA, 2007; Saját mérés

Megjegyzés. Forrás: saját szerkesztés.

A vizsgált demográfiai háttérváltozók az életkor, a nem és a származási ország voltak. A munkával kapcsolatos jellemzők között szerepelt a tudományos fokozat, a munkahelyi pozíció, a vezetői beosztás, valamint a tudományterület. Az elemzéseket az SPSS29 programmal végeztük, a normalitás ellenőrzésére a Kolmogorov–Smirnov-tesztet használtuk. A kategóriális változók (egészség-magatartás szerinti csoportok és demográfiai, illetve munkajellemzők szerinti változók) közötti összefüggéseket Chi-négyzet próbával vizsgáltuk meg. Mivel a szubjektív egészségi állapot és a vizsgált munkahelyi stressz-, illetve erőforrások faktorai, főkomponensei nem normális eloszlásúak, ezért az ezekben lévő különbségeket a demográfiai, munkahelyi, illetve egészség-magatartáshoz kapcsolódó tényezők mentén Kruskal–Wallis/Mann-Whitney U-tesztel néztük meg, a szignifikáns különbségeket azonban az adott változó átlagával és szórásával mutattuk be. A szubjektív egészségi állapot prediktorainak meghatározásához lineáris regressziót alkalmaztunk.

Eredmények

Az oktatók egészség-magatartásának háttere

Az IPAQ alapján a válaszadók 30,6%-a magas, 32,6%-a közepes és 36,8%-a az alacsony aktivitású csoportba tartozik. A válaszadók 75%-a soha nem használja az egyetemi sportlétesítményeket, 12,1% évente egyszer-kétszer, közel 7% legalább havonta, míg 6% legalább hetente igénybe veszi azokat. Intézményi szervezésű sportprogramokon a válaszadók 69,6%-a soha nem vett részt, 25,7% évente 1–2 alkalommal. A testi, lelki és szellemi feltöltődést célzó rekreációs programokon a megkérdezettek 36,3%-a évente 1–2 alkalommal, 6,3% legalább havonta vett részt, míg 56,3% soha. 78,9%-uk nem dohányzik, 8,9% alkalmanként, 11,3% pedig napi rendszerességgel. 62,7%-uk egyszer sem fogyasztott nagy mennyiségű alkoholt az elmúlt egy évben, 22,3%-kal előfordult, 13,8%-uk pedig legalább 1-2 havonta. Az oktatók 30,6%-a szerint néha igen, néha nem táplálkoznak egészségtudatosan, 3,1% egyáltalán nem, 8,2% pedig inkább nem, 58,2%-ukra pedig inkább jellemző az étkezéskontroll.

Megvizsgáltuk, hogy milyen különbségek vannak a fizikai aktivitás mentén létrehozott csoportokban kor, nem, az oktatók beosztása, tudományterülete és fokozata szerint. Gyenge erősségű, szignifikáns összefüggéseket kaptunk a fizikai aktivitás csoportjaiban nemenként és

országoként (Cramer's $V = 0,11$ és $0,16$). A férfiak felülreprezentáltak a magas, míg a nők a közepes aktivitású csoportban (36,2 és 36,5%), ez utóbbiban a férfiak aránya jóval alacsonyabb (37,9%). Az inaktívok csoportjához a férfiak 36,9, a nők 38,1%-a tartozik (Chi-square = 12,25, $p = 0,002$, $N = 803$). A szerbiai oktatók körében felülreprezentáltak a magas fizikai aktivitással jellemezhető oktatók (47,5%), míg kisebb arányban vannak a közepes aktivitásúak körükben (17,5%). Az ukrainai oktatók körében jóval alacsonyabb arányban vannak magas aktivitású (22,6%), a szlovákiaiak körében pedig alacsony aktivitással jellemezhető oktatók (16,7%). Ebbe a csoportba tartozik a romániai oktatók döntő többsége (44,2%), és a magyarországiak körében is a legnagyobb arányban vannak (36%) (3. táblázat). Más változókkal nem találtunk szignifikáns összefüggést (Kovács et al., 2024a).

A szignifikáns összefüggések feltárásához, illetve az egyes válaszkategóriákba eső alacsony elemszám miatt az intézményi sportolási és rekreációs tevékenységek gyakoriságát kétértékű változókká kódoltuk át (részt vett – nem vett részt). A sportinfrastruktúra használatában négy háttérváltozóval találtunk szignifikáns összefüggést. A legfiatalabb korosztályokban (<29: 41,9%, 30–39: 30,1%) és az 50–59 évesek körében felülreprezentáltak azok aránya (30,8%), akik használták az intézményi sportinfrastruktúrát az elmúlt évben (Chi-square = 30,84, $p < 0,001$, $N = 796$). Férfiak 30,2, míg a nők csupán 20,4%-ára igaz ez (Chi-square = 10,31, $p < 0,001$, $N = 803$). A legnagyobb arányban az ukrainaiak vannak a használók között (30,4%), míg a romániaiak vannak a legkevésbé (12,4%) (Chi-square = 12,18, $p = 0,016$, $N = 818$). A vezető beosztásban lévők szignifikánsan nagyobb arányban használják az intézményi sportinfrastruktúrát (31,7%), és vesznek részt egyetemük által szervezett sport- és rekreációs programon (38,5 és 50,8%) (3. táblázat). Ezzel összhangban a vezető oktatói klaszterbe tartozó oktatók használták az intézményi infrastruktúrát legnagyobb arányban (33%), a klasszikus oktatók a legkevésbé (18,6%), a másik két csoportba tartozók pedig kb. ¼-ed arányban (23,5 és 25,1%) (Chi-square = 13,73, $p = 0,003$, $N = 821$). Más változókkal nem találtunk szignifikáns összefüggést egyik tevékenységben sem.

3. táblázat

A vezető és nem vezető oktatók aránya az intézményi sport- és rekreációs tevékenységekben résztvevők körében (% , $N = 821$)

		<i>Nincs vezető beosztása</i>	<i>Vezető beosztású</i>	<i>Chi-négyzet</i>	<i>p</i>
Intézményi sportinfrastruktúra használata	Nem	<u>78,4</u>	68,3	9,63	0,002
	Igen	21,6	<u>31,7</u>		
	Total	100	100		
Intézményi sportrendezvényen való részvétel	Nem	<u>73,6</u>	61,5	12,22	< 0,001
	Igen	26,4	<u>38,5</u>		
	Total	100	100		
Intézményi rekreációs programon való részvétel	Nem	<u>61</u>	49,2	9,91	0,002
	Igen	39	<u>50,8</u>		
	Total	100	100		

Megjegyzés. Az aláhúzott értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő. Forrás: CEETHE 2023 adatbázis.

A fentiekhez hasonlóan a dohányzás és nagy mennyiségű alkoholfogyasztás esetében is összevont változókkal dolgoztunk. A NESARC (Harrison et al., 2008) alapján a válaszadókat soha, alkalmanként, napi rendszerességgel dohányzók, illetve olyan csoportokba osztottuk, akikkel soha nem fordult elő nagyívászat, illetve alkalmanként vagy legalább havonta 1-2-szer. A rendszeresen dohányzók aránya a doktori fokozattal nem rendelkezők körében a legnagyobb (15,7%), s szintén felülreprezentált körükben az alkalmanként rágyújtók (14%). A DSc. fokozattal rendelkezők körében a legmagasabb a nem dohányzók aránya (91,9%) (Chi-square = 19,99, $p = 0,010$, $N = 811$). Az adjunktusi vagy alacsonyabb beosztású oktatók körében felülreprezentált a napi rendszerességgel dohányzók aránya (13,5%), 10,2%-uk alkalmanként gyújt rá, míg a legalább docensi beosztásban lévők körében a soha nem dohányzók vannak túlsúlyban (84,4%), 11,4%-uk pedig rendszeresen dohányzik (Chi-square = 8,25, $p = 0,016$, $N = 814$). A férfiak 26,7%-a alkalmanként fogyaszt nagy mennyiségű alkoholt, 19,3%-uk pedig legalább 1-2 havonta; a nők 70,6%-ára soha nem jellemző ez, 19,6%-ra pedig alkalmanként (Chi-square = 25,10, $p < 0,001$, $N = 793$). Az alkalmoszerű dohányzók és nagyívók aránya a legfiatalabb korosztályban a legnagyobb (25,6 és 44,2%), a 30–39 évesek körében pedig felülreprezentált a legalább 1-2 havonta nagyívók aránya (22%). A kor növekedésével egyre kevesebben dohányoznak és fogyasztanak nagy mennyiségű alkoholt (4. táblázat).

A dohányzás tekintetében nem találtunk összefüggést a munkahelyi stressz- és erőforrásokkal. A nagy mennyiségű alkoholfogyasztással viszont igen (zárójelben az adott faktor/főkomponens átlaga és szórása 0–100 fokú skálán): az intézményi menedzsmenttámogatásnak a percepciója és a munkaelégedettség azok körében a legmagasabb, akikkel soha nem fordult elő nagy mennyiségű alkoholfogyasztás az elmúlt évben ($M = 59,51 \pm 18,58$ és $71,31 \pm 20,26$), legalacsonyabb pedig azok között, akik legalább 1-2 havonta voltak ittasak ($M = 54,91 \pm 19,77$ és $66,86 \pm 18,85$) (Kruskal Wallis $H = 6,67$, $p = 0,036$, $N = 768$; Kruskal Wallis $H = 7,58$, $p = 0,023$, $N = 783$). Az érzelmi kimerültség vonatkozásában fordított eredményt kaptunk, a leggyakrabban a nagy mennyiségű alkoholt fogyasztókra jellemző ez a leginkább ($M = 50,26 \pm 23,9$), és a soha nem fogyasztókra a legkevésbé ($M = 44,36 \pm 25,92$) (Kruskal Wallis $H = 6,02$, $p = 0,049$, $N = 793$).

4. táblázat

A dohányzás és nagyívászat gyakorisága korcsoportonként (%)

		<29	30-39	40-49	50-59	60-69	>70	Chi-négyzet	p	N
Dohányzás	Soha	60,5	76,4	81,7	82,5	82,7	84,6	22,747	0,012	789
	Alkalmanként	<u>25,6</u>	9,9	8,3	8,2	3,7	0			
	Napi rendszerességgel	14	13,6	10,1	9,3	13,6	15,4			
	Total	100	100	100	100	100	100			
Nagyívászat	Soha	34,9	57,1	65,2	69,4	70	84,6	35,566	< 0,001	786
	Alkalmanként	<u>44,2</u>	20,9	21,4	21,9	50	15,4			
	Legalább 1-2 havonta	20,9	<u>22</u>	13,4	8,7	10	0			
	Total	100	100	100	100	100	100			

Megjegyzés. Az aláhúzott értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő. Forrás: CEETHE 2023 adatbázis.

Az oktatók szubjektív egészségének háttere

A válaszadók 11,4%-a nem érzi magát egészségesnek, 25,8% többé-kevésbé, 45% inkább igen, 17,7% pedig teljes mértékben egészségesnek érzi magát. 41%-uknak van valamilyen krónikus betegsége, egészségügyi problémája, s ez 31%-uknak megnehezíti a munkavégzést.

A szlovákiai és a szerbiai oktatók érzik magukat a legegészségesebbnek, míg az ukrainaiak a legkevésbé. Az orvos- és egészségtudományi területen dolgozók és a habilitált doktorok, PhD/DLA fokozattal rendelkezők értékelték egészségüket a legmagasabbra, a bölcsész- és művészettudományok képviselői, illetve CSc. fokozattal rendelkezők a legkevésbé. Az egészségtudatos magatartás egyértelműen hozzájárul az egészség kedvezőbb értékeléséhez: azok, akik fizikailag a legaktívabbak, használták az intézményi sportinfrastruktúrát, részt vettek egyetemi sportrendezvényen, s odafigyelnek a táplálkozásra, egészségesebbnek értékelik magukat. A munkahelyi stresszforrások, a kiégés csökkentik, míg az erőforrások és a munkaelégedettség növelik a szubjektív egészségi állapot kedvezőbb értékelését. A legrosszabbnak értékelik egészségüket azok, akik átlag felett kimerültek érzelmileg a munkában, éltek át munkahelyi zaklatást, és átlag alatti a munkaelégedettségük, a legmagasabbra pedig akikre átlag alatt jellemző a kiégés, a munka–magánéleti konfliktusok és átlag felett az intézményi társas támogatás (5. táblázat).

5. táblázat

A szubjektív egészségi állapot átlagpontszámai a munkához kapcsolódó háttértényezők, egészség-magatartás, illetve stressz- és erőforrások mentén

		Átlag	Szórás	Kruskal-Wallis/ Mann-Whitney U	p	N
Ország	Magyarország	3,71	0,94	21,30	< 0,001	799
	Ukrajna	3,26	1,01			
	Románia	3,75	0,9			
	Szerbia	3,78	1,03			
	Szlovákia	3,77	0,89			
Tudományterület	Bölcsész, és mű- vészetek	3,05	0,93	20,95	< 0,001	796
	STEM és agrár	3,62	0,9			
	Orvos- és egészség	3,85	1,03			
	Társadalom és gazdaság	3,68	0,89			
Fokozat	nincs	3,69	0,88	10,44	0,034	799
	PhD/DLA	3,69	0,98			
	CSc	3,19	1,07			
	habilitált doktor	3,74	0,84			
	DSc	3,56	1,05			

		Átlag	Szórás	Kruskal-Wallis/ Mann-Whitney U	p	N
Fizikai aktivitás	magas	3,92	0,93	37,49	< 0,001	802
	közepes	3,66	0,93			
	alacsony	3,44	0,94			
Intézményi sport- infrastruktúra	nem használta	3,59	0,97	51231	< 0,001	802
	használta	3,87	0,87			
Intézményi sport- rendezvény	nem volt	3,56	0,99	55961,5	< 0,001	802
	volt	3,89	0,83			
Egészségtudatos táplálkozás	nem	3,11	1,06	53,1	< 0,001	794
	igen is, nem is	3,52	0,89			
	igen	3,84	0,92			
Intézményi me- nedzsment támoga- tása	átlag alatt	3,46	1,02	56829,5	< 0,001	758
	átlag felett	3,84	0,86			
Oktatói szerepkö- rök sokfélesége	átlag alatt	3,9	0,86	53980,5	< 0,001	758
	átlag felett	3,45	0,99			
Jó munkakörülmé- nyek	átlag alatt	3,42	1,02	59151	< 0,001	790
	átlag felett	3,87	0,84			
Társas támogatás	átlag alatt	3,42	1,03	56059,5	< 0,001	776
	átlag felett	3,87	0,83			
Fejlődési lehetősé- gek	átlag alatt	3,45	1,02	27113,5	< 0,001	756
	átlag felett	3,83	0,82			
Munkahelyi zakla- tás	átlag alatt	3,69	0,89	35825	< 0,001	595
	átlag felett	3,34	1,02			
Munka–magánéleti konfliktusok	átlag alatt	3,92	0,84	54302,5	< 0,001	788
	átlag felett	3,38	0,99			
Érzelmi kimerült- ség a munkában	átlag alatt	4,01	0,79	45162,5	< 0,001	784
	átlag felett	3,29	0,97			
Munkaelégedettség	átlag alatt	3,35	0,99	49532	< 0,001	752
	átlag felett	3,88	0,83			

Megjegyzés. Forrás: CEETHE 2023 adatbázis.

Többlépcsős lineáris regresszióval vizsgáltuk meg a munkahelyi és demográfiai jellemzők, egészség-magatartás, illetve munkahelyi stressz- és erőforrások szerepét az önértékelt egészségi állapotban. A modell szignifikáns, a bevont magyarázó változók a modell 34%-át

magyarázzák. A VIF és Tolerance értékei egyik modellben sem mutattak multikollenaritást a bevont változók között. A korrallal romlik az egészség szubjektív megítélése ($\beta = -0,160$, $p < 0,001$, $CI[-0,022; -0,007]$), s negatívan befolyásolja az érzelmi kimerültség ($\beta = -0,242$, $p < 0,001$, $CI[-0,013; -0,005]$), a munkahelyi zaklatás ($\beta = -0,126$, $p = 0,002$, $CI[-0,013; -0,003]$), a munka–magánéleti konfliktusok ($\beta = -0,157$, $p = 0,001$, $CI[-0,009; -0,002]$), illetve ha a válaszadó ukrainai ($\beta = -0,099$, $p = 0,049$, $CI[-0,546; -0,001]$). A magas fizikai aktivitású csoportba tartozás ($\beta = 0,080$, $p = 0,039$, $CI[0,009; 0,319]$), az egészségtudatos táplálkozás ($\beta = 0,146$, $p < 0,001$, $CI[0,081; 0,216]$) és a munkaelégedettség ($\beta = 0,139$, $p < 0,001$, $CI[0,003; 0,011]$) pozitívan járul hozzá a szubjektív egészségi állapothoz.

Megbeszélés

Kutatásunkban öt közép-kelet-európai ország (Magyarország, Szlovákia, Szerbia, Románia és Ukrajna) felsőoktatási intézményeiben dolgozó oktatók szubjektív egészségi állapotának és egészség-magatartásának (fizikai aktivitás, dohányzás, alkoholfogyasztás, táplálkozás) hátterét, illetve összefüggéseit vizsgáltuk meg a munkahelyi stressz- és erőforrásokkal. Fő kérdésünk az volt, hogy milyen tényezők befolyásolják az egészség önértékelését.

Nemzetközi adatfelvételünk ($N = 821$) eredményei szerint az oktatók 62,7%-a értékeli jónak vagy nagyon jónak egészségi állapotát, tehát majd 40%-uk nem. Hasonló arányokról számoltak be Fetherston és munkatársai (2021): az ausztrál oktatók 56,7%-a, a britek 60,2%-a nyilatkozta, hogy egészsége jó vagy nagyon jó. Viszont a hazai pedagógusok körében végzett felméréshez képest jelentős eltérést tapasztalhatunk: Járomi és munkatársai (2016) longitudinális vizsgálatában a pedagógusok 73,3%-a ítélte jónak vagy nagyon jónak egészségi állapotát, s mindössze 22–17% számolt be tartós betegségről. A vizsgált oktatók 41%-ának van valamilyen krónikus betegsége, ami hasonló, de kisebb arányt jelent a 2019-es Elef-felmérésben kapott adathoz (48%).

Első hipotézisünkben a fiatalabb férfiak, magasabb beosztásban dolgozók és doktori fokozattal rendelkezők jobb szubjektív egészségi állapotát feltételeztük. Hipotézisünk részben nyert igazolást, mert nem találtunk szignifikáns különbséget a nemek és életkor között, viszont az országok és tudományterületek között igen. A tudományterület tekintetében feltételezhetjük, hogy azok az oktatók, akik nap mint nap az egészség témakörével, az arra ható tényezőkkel foglalkoznak, nemcsak kutatják, hanem fontosnak is tartják, hogy eredményeiket a saját életükbe is beépítsék, így fontos értéknek és célként jelenik meg az egészség megőrzése, ami egészségük jobb szubjektív megítélésével jár együtt. Kwiecień-Jagus és munkatársai (2021) is kutatásukban az orvosi területen dolgozók magasabb fizikai aktivitását igazolták a vállalati vagy oktatási területeken dolgozókhöz képest.

Noha a korcsoportok között nem találtunk szignifikáns különbségeket, de a doktori fokozat léte, illetve meg nem léte a pályán töltött időhöz kapcsolódik, ami összhangban van szlovákiai pedagógusok jóllétét vizsgáló eredményekkel (Janik Blaskova & Winter, 2025). A pályájuk elején lévő, fokozat nélküli oktatókra kettős teher hárul: meg kell tanulniuk az oktatás, kutatás, adminisztratív feladatok hatékony végzését, többet kell készülniük az órákra, meg kell találniuk a közös hangot a hallgatókkal, tehetségeket kell gondozni, olykor fejlesztő tevékenységet végezni, vagy éppen érzelmileg támogatni őket, miközben PhD-tanulmányokat folytatnak, saját kutatásukat végzik s disszertációt írnak. Nemcsak a munka és magánélet, hanem az oktató-kutató-PhD hallgató szerepek között kell állandóan lavírozni, és hatékonyan menedzselni az ezekhez kapcsolódó teendőket. Ezekről a nehézségekről cseh és francia fiatal oktatók is beszámoltak (Goncharuk & Cirella, 2022; Mudrak et al., 2018), s korábbi interjú kutatásunkban

is elhangzott, hogy a fiatal oktatók számára nehézséget jelent pályájuk kezdetén a többféle szerepkörben, főleg a tanításban való helytállás, s emellett még jelentős plusz terhet jelent, hogy az oktatói munkájuk mellett sokszor PhD tanulmányokat folytatnak vagy írják a doktori értekezésüket, amelyek mellett egyéb tudományos munkát már alig tudnak végezni (Kovács et al., 2023). Nem véletlen tehát, hogy a legfiatalabbak rendelkeznek a legalacsonyabb jólléttel és munkaelkötelezettséggel, s legmagasabb körükben az érzelmi kimerültség a munkában, a korral azonban csökken a stressz-, s növekszik az erőforrások percepciója (Kovács et al., 2025). Emellett szintén alátámasztja azt, hogy a pályakezdő oktatók egészségére jobban oda kell figyelni, az az eredményünk, hogy körükben vannak a legtöbben, akik alkalmanként dohányoznak és fogyasztanak nagy mennyiségű alkoholt. Az egészség önértékelését azonban szignifikánsan negatívan befolyásolja a kor, ha az összes magyarázó változót egy modellben vizsgáljuk, aminek hátterében a kor előrehaladtával járó, elsősorban fizikai egészségromlás és egyre több betegség előfordulása játszik szerepet (Hlad'o et al., 2020).

Második hipotézisünkben az egyéni fizikai aktivitás és intézmény által nyújtott sportolási, rekreációs lehetőségek, illetve egészségtudatos táplálkozás pozitív, míg a dohányzás és nagy mennyiségű alkoholfogyasztás negatív összefüggéseit feltételeztük a szubjektív egészségi állapottal. Hipotézisünk részben nyert igazolást, mivel a dohányzással és alkoholfogyasztással nem találtunk szignifikáns összefüggést, ugyanakkor a fizikailag aktívabb, az intézményük sportinfrastruktúráját használó, sporteseményeken legalább egyszer résztvevő oktatók szignifikánsan jobbnak értékelik egészségüket, s a magas fizikai aktivitású csoportba tartozás, illetve a tudatos táplálkozás minden más bevont változótól függetlenül pozitívan befolyásolja az egészségi állapot önértékelését. Számtalan korábbi kutatási eredmény mutatott rá arra, hogy a rendszeres fizikai aktivitás elengedhetetlen az egészség megőrzése, a túlsúly és számos betegség (kardiovaszkuláris megbetegedések, csontritkulás, II-es típusú diabétesz, depresszió és egyéb mentális betegségek stb.) megelőzésében, pozitívan járul hozzá a pszichés, mentális jólléthez (Fetherston et al., 2021; Holtermann et al., 2013; Kim et al., 2012; Kinman, 2014; Kwiecień-Jaguś et al., 2021; Singh et al., 2023). Kutatásunk egyik novuma, hogy igazoltuk, a felsőoktatási intézmény nyújtotta sportolási lehetőségek pozitívan korrelálnak az egészségi állapot önértékelésével. Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy magas azoknak az oktatóknak az aránya, akik nem teljesítik a WHO által javasolt heti 150 perc közepes intenzitású fizikai aktivitást (36,8%), s ebben jelentős országok, illetve nemek közötti különbségek vannak, akárcsak Fetherston és munkatársai (2021) és Koen és munkatársai (2018) vizsgálatában. Fontos eredményünk, hogy a fizikai aktivitás nemcsak közvetlenül, hanem a munka–magánéleti konfliktusok vagy az oktatói szerepkörök sokfélesége mint stresszforrások csökkentő hatása révén közvetetten is hozzájárul az oktatói jólléthez (Kovács et al., 2024a) és a szubjektív egészségi állapothoz.

Utolsó hipotézisünkben a JD-R elméletre alapozva azt feltételeztük, hogy a munkahelyi stresszforrások és az érzelmi kimerültség a munkában negatívan, a munkaelkötelezettség, valamint a munkahelyi erőforrások pozitívan befolyásolják az egészségi állapot önértékelését. Hipotézisünk részben igazolódott, mivel erőforrással nem találtunk szignifikáns összefüggést, ugyanakkor a munkaelégedettség szignifikánsan pozitívan, míg a munka–magánéleti konfliktusok, a kiégés, a munkahelyi zaklatás, illetve ha a válaszadó ukrainai, negatívan befolyásolja az egészségi állapot megítélését. A munka–magánéleti konfliktusok során az egyén nem tudja meghúzni a határt a munka és a családi élete között, ez pedig csökkenti az egyén motivációját és elégedettségét mindkét területen. Ha egy oktató ingerült, zaklatott, kontrollvesztett, munkája miatt túrterheltnak érzi magát, alacsonyabb szintű jólléttel, egyensúlyt és több konfliktust tapasztalnak a személyes életük és a munka között (Bell et al., 2012), ez pedig kiégéshez, rosszabb mentális, pszichés egészségre vezet (Fetherston et al., 2021; Kinman, 2014).

A zaklatás a legkárosabb megnyilvánulás, amely egy munkahelyen előfordulhat, mivel folyamatosan negatív interakciókat eredményez másokkal, számtalan pszichoszociális kockázatot hordoz magában (Malik et al., 2017), és súlyos egészségkárosító hatásai vannak, kiégést és folyamatos distresszt okozva (Michulek et al., 2024), hiszen minden munkával töltött nap újabb és újabb inzultálást hoz magával.

A felsőoktatásban, annak változó környezetében számos olyan munkahelyi követelmény, illetve stresszor van, úgymint a publikációs nyomás, tisztázatlan szerepkörök, túl nagy, illetve egyenetlen munkaterhelés, a visszajelzések vagy éppen a társas támogatás hiánya stb., amelyek erőteljes pszichés, mentális terhet jelentenek az oktatóknak, s kiégéshez vezetnek (Converso et al., 2019; Han et al., 2020; Naidoo-Chetty & du Plessis, 2021). Amennyiben ezek a terhek olyan nagy nyomást helyeznek az oktatóra, hogy emiatt érzelmileg kimerültnek, fáradtnak érzi magát, a munkáját pedig értelmetlennek és reménytelennek látja, az a szubjektív egészségi állapotra is rossz hatással van. Iyaji és munkatársai (2020) kutatásukban szintén azt az eredményt kapták, hogy a munkahelyi szerepkörök tisztasága szignifikánsan befolyásolja az oktatók egészségét. Ha az oktató örömet lel munkájában, kiteljesedik abban, élvezettel vág neki az új munkahelyi feladatoknak, kihívásoknak, az hozzájárul ahhoz, hogy egészségesebbnek érezze magát, vagy elégedettebb legyen a munkájával (Han et al., 2020). Ez, illetve a fizikai aktivitás és tudatos táplálkozás pozitív szerepe az egészség holisztikus megközelítését támasztja alá: amennyiben odafigyelünk a fizikai és mentális egészségünkre, ha olyan életmódot folytatunk, s olyan módon dolgozunk, ami feltölt, táplál testileg és szellemileg, attól egészségesebbnek érezzük magunkat függetlenül kortól, nemtől, lakóhelytől, beosztástól és munkahelyi stresszforrásoktól. Ugyanakkor ez a holisztikus megközelítés a negatív faktorokra is érvényes: az Ukrajnában lévő háborús helyzet, s annak a mindennapi életben érezhető hatásai (félelem a besorozástól, szétszakadt családok, bizonyos termékek beszerzésének nehézségei, drágulás, áramkimaradások stb.) olyan pszichés és érzelmi terheket jelentenek, amik az egészségi állapot önértékelésében is megmutatkozhatnak.

Tanulmányunkban egy öt országot érintő speciális régió (KKE) oktatóit vizsgáló kutatás eredményeit mutattuk be, s feltártuk az egészségi állapot önértékelésében szerepet játszó legfontosabb demográfiai, munkához, egészség-magatartáshoz kapcsolódó tényezőket, illetve stressz- és erőforrásokat, ugyanakkor kutatásunk limitációkkal is rendelkezik. Nem sikerült minden intézményben reprezentatív mintát venni, két országból pedig igen alacsony elemszámban szerepelnek a mintánkban, így eredményeink – különösen az országok szerinti összehasonlítások – korlátozottan érvényesek, a vizsgált országokra nézve nem általánosíthatók, csak azon intézmények oktatóira, ahol reprezentatív mintát sikerült összegyűjteni. A kérdőíves felmérés önkitöltős formában valósult meg, így bizonyos, hogy különösen az érzékeny kérdések vonatkozásában, mint például a dohányzás vagy nagy mennyiségű alkoholfogyasztás esetében, előfordulhat szubjektív torzítás. Ugyanakkor az oktatók társadalmának, jóllétének, egészségének, magatartásának vizsgálata, különösen ebben a térségben igen ritka, ezért eredményeink mindenképpen hozzájárulnak a téma tudományos diskurzusához és szakpolitikai döntések előkészítéséhez.

További kutatási irányként fontos lenne a fenti kérdéseket, illetve az egészség egyéb mutatóit (objektív egészségi állapot, kiégés, pszichés és mentális jóllét) országonkénti összehasonlításban vizsgálni egy érvényes oktatói mintán. Érdemes lenne feltárni egyéb intézményi és egyéni tényezők (pl. reziliencia, étellel való elégedettség, depresszió stb.) szerepét többlépcsős prediktív modellek tesztelésével. Kvalitatív módszerekkel kellene megvizsgálni az egyes országok felsőoktatási intézményeiben dolgozók jóllétét és egészségét támogató szakpolitikai intézkedéseit, illetve intézményi szinten összegyűjteni és elemezni a jógyakorlatokat.

Konklúzió

Tanulmányunk eredményei felhívják a figyelmet arra, hogy a vizsgált KKE-i régió oktatóinak jelentős része nem érzi magát egészségesnek, krónikus betegséggel küzdenek, fizikailag inaktívak, s egészségtelen táplálkozási szokásokkal, illetve az egészségre káros magatartásformákkal jellemezhetők. Ahhoz, hogy ezen változtatni lehessen, fontos, hogy az intézmények stratégiai szinten foglalkozzanak az oktatók egészségfejlesztésével és jóllétével, ne elszigetelten egy-egy program erejéig vagy célcsoportra fókuszálva, a vállalkozó szemlélet előtérbe helyezésével. Ennek érdekében javasolt komplex munkahelyi egészségfejlesztő és prevenciós programok bevezetése és fenntartása, amelyek hangsúlyt helyeznek a rendszeres, közösségi fizikai aktivitásra, a stresszkezelési és megküzdési készségek fejlesztésére, az egészséges táplálkozás támogatására (pl. menzareform, edukációs programok), valamint a mentális egészséget támogató szolgáltatásokra (tanácsadás, coaching, pszichológiai támogatás). Szükség van családbarát, biztonságos és kiszámítható munkahelyi környezet kialakítása, amely magában foglalja a rugalmas munkaszervezést, a munka–magánélet egyensúlyát támogató megoldásokat és a kiégést megelőző intézményi gyakorlatokat. A pályakezdő oktatók számára javasolt formális mentorprogramok működtetése, amelyek nemcsak szakmai, hanem pszichés és érzelmi támogatást is nyújtanak, segítve őket az oktatási, kutatási és adminisztratív szerepek közötti egyensúly megtalálásában. A teljesítmény elismerésének és visszajelzésének erősítése is fontos, mivel a megbecsülés, az átlátható előmeneteli utak és a konstruktív értékelés hozzájárulhatnak a motiváció fenntartásához és a krónikus munkahelyi kimerülés csökkentéséhez.

Szakpolitikai szinten javasolt az oktatók egészségfejlesztésének beemelése a felsőoktatási és foglalkoztatáspolitikai stratégiákba, külön dedikált programokkal és finanszírozási forrásokkal, továbbá nemzeti vagy regionális szintű munkahelyi egészségfejlesztő keretrendszerek kidolgozása a felsőoktatás számára, amelyek iránymutatást adnak az intézményeknek a prevenció, a mentális egészségvédelem és a kiegészítő megelőzése területén. Olyan értékelési és finanszírozási mechanizmusokat kell kialakítani, amelyek nem kizárólag a teljesítménymutatókra, hanem az intézményi jóllétre, a munkahelyi klímára és a fenntartható foglalkoztatásra is figyelmet fordítanak.

Egyéni szinten fontos a fizikai aktivitás, az egészséges táplálkozás fontosságának tudatosítása, és hatékony stresszkezelő módszerek elsajátítása, a társas, valamint szakmai támogató hálókat aktív keresése és használata, illetve időmenedzsmenthez kapcsolódó készségek fejlesztése.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmányt a „A sport és a testmozgás szerepének vizsgálata az egészséges és biztonságos társadalomban a munkaképesség, a munka- és életminőség egyéni és társadalmi fenntarthatóságában (multidiszciplináris kutatási ernyőprogram)” és a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatási Ösztöndíja támogatta. A TKP2021-EGA-20 számú projekt a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a TKP2021-EGA pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Irodalom

- Akram, M. (2019). Psychological wellbeing of university teachers in Pakistan. *Journal of Education and Educational Development*, 6(2), 235–253.
- Albulescu, P., Tușer, A., & Sulea, C. (2018). Effective strategies for coping with burnout. A study on Romanian teachers. *Psihologia Resursei Umane*, 16(2), 59–74.
<http://dx.doi.org/10.24837/pru.2018.2.487>
- Alqarni, N. A. (2021). Well-being and the perception of stress among EFL university teachers in Saudi Arabia. *Journal of Language & Education Volume*, 7(3), 8–22.
<https://doi.org/10.17323/jle.2021.11494>
- Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal of Management in Education*, 8(1), 37–53. <https://doi.org/10.1504/IJMIE.2014.058750>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2014). Job demands–resources theory. In P. Y. Chen & C. Cooper (Eds.), *Work and wellbeing: Wellbeing: A complete reference guide: Vol. III* (pp. 1–28). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118539415.wbwell019>
- Bell, A. S., Rajendran, D., & Theiler, S. (2012). Job stress, wellbeing, work-life balance and work-life conflict among Australian academics. *E-Journal of Applied Psychology*, 8(1), 25–37.
<https://doi.org/10.7790/ejap.v8i1.320>
- Camblin, Jr., L. D., & Steger, J. A. (2000). Rethinking faculty development. *Higher Education*, 39, 1–18. <https://doi.org/10.1023/A:1003827925543>
- Chakraborty, D., & Biswas, W. (2019). Motivating factors in a teacher’s research and developmental activities and their impact on effective quality teaching in higher education institutions. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12(4), 609–632.
<https://doi.org/10.1108/JARHE-07-2018-0161>
- Conley, S., & Woosley, S. A. (2000). Teacher role stress, higher order needs and work outcomes. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 179–201.
<https://doi.org/10.1108/09578230010320163>
- Converso, D., Sottimano, I., Molinengo, G., & Loera, B. (2019). The unbearable lightness of the academic work: The positive and negative sides of heavy work investment in a sample of Italian university professors and researchers. *Sustainability*, 11(8), Article 8.
<https://doi.org/10.3390/su11082439>
- Craig, C. L., Marshall, A. L., Sjöström, M., Bauman, A. E., Booth, M. L., Ainsworth, B. E., Pratt, M., Ekelund, U. L. F., Yngve, A., & Sallis, J. F. (2003). International physical activity questionnaire: 12-country reliability and validity. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 35(8), 1381–1395.
<https://doi.org/10.1249/01.mss.0000078924.61453.fb>
- Darvas, E. (2019). Szubjektív jóllét a mintaadó pedagógusok körében-coping stratégiák, egészségmagatartás és egészségi állapot vizsgálata. In M. R. Kiss, T. Sánta, P. Balogh, I. Laki, & P. Szabó (Eds.), *Tanulmányok a társadalomról IV.* (pp. 103–138). Belvedere Meridionale.
- Demeter-Karászi, Zs., Pusztai, G., Pally, K., & Bágyi, K. (2024). Felsőoktatási intézményi kultúra egy kvalitatív kutatás tükrében – narratívák a rendszeren belülről. In K. Pally, & K. Kovács (Eds.), *Oktatók a Kárpát-medencei felsőoktatásban* (pp. 99–110). CHERD-H.
- Devita, S., & Müller, A. (2020). Association of physical activity (sport) and quality of life: A literature review. *Geosport For Society*, 12(1), 44–52. <https://doi.org/10.30892/gss.1205-057>
- Dewi, N. N., Rodli, A. F., & Nurhidayati, F. (2021). Effect of work engagement, work environment and work spirit on teacher satisfaction. *International Journal of Business, Technology and Organizational Behavior*, 1(3), 226–240. <https://doi.org/10.52218/ijbtob.v1i3.97>
- Dreyer, L., Dreyer, S., & Rankin, D. (2012). Effects of a 10-week high-intensity exercise intervention on college staff with psychological burnout and multiple risk factors. *ICHPER-SD Journal of Research*, 7(1), 27–33.

- Dziuba, T. M., Karamushka, L. M., Halushko, L. J., Zvyagolskaya, I. M., Karamushka, T. V., Hamaidia, A., & Vakulich, T. M. (2021). Mental health of teachers in Ukrainian educational organizations. *Wiad Lek*, 74(11), 2779–2783.
- Elekes, Gy., Svraka B., Gombás, J., & Gyarmathy, É. (2025). A kiégés és az egészség dimenziói hazai pedagógusok körében. In V. Bocsi & K. Kovács (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2024* (pp. 11–21.). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.
- European Commission. (2013). *European Health Interview Survey (EHIS wave 2) – Methodological manual – 2013 edition*.
<https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-manuals-and-guidelines/-/ks-ra-13-018>
- Európai lakossági egészségfelmérés (Elef). (2019). *Vélt egészség*.
https://www.ksh.hu/elef/docs/elef09-19_01.xlsx
- Faisal, F., Noor, N., & Khair, A. (2019). Causes and consequences of workplace stress among Pakistan university teachers. *Bulletin of Education and Research*, 41(3), 45–60.
- Fetherston, C., Fetherston, A., Batt, S., Sully, M., & Wei, R. (2021). Wellbeing and work-life merge in Australian and UK academics. *Studies in Higher Education*, 46(12), 2774–2788.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1828326>
- Gajdošová, E., Petruľytė, A., & Svence, G. (2022). Resilience and social emotional health of teachers in Slovakia, Latvia, Lithuania in pandemic times. *Psychology*, 12(7), 425–443.
<https://doi.org/10.17265/2159-5542/2022.07.001>
- Girnyk, A., Donets, Y., Bogdanov, S., Solovyova, V., & Romanenko, L. (2018). Explorative study of psychosocial stress factors that cause professional burnout among teachers, who leave near the front-line zone in the East of Ukraine. *MHGC Proceedings*, 2, 18–22.
- Goncharuk, A. G., & Cirella, G. T. (2022). Effectiveness of academic institutional models in Europe: University instructor perception case research from Bosnia and Herzegovina and France. *International Journal of Educational Management*, 36(5), 836–853.
<https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2021-0241>
- Guest, D. E. (2002). Perspectives on the study of work-life balance. *Social Science Information*, 41(2), 255–279. <https://doi.org/10.1177/0539018402041002005>
- Han, J., Yin, H., Wang, J., & Zhang, J. (2020). Job demands and resources as antecedents of university teachers' exhaustion, engagement and job satisfaction. *Educational Psychology*, 40(3), 318–335.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1674249>
- Harrison, E. L. R., Desai, R. A., & McKee, S. A. (2008). Non-daily smoking and alcohol use, hazardous drinking, and alcohol diagnoses among young adults. *Alcoholism, Clinical and Experimental Research*, 32(12), 2081–2087. <https://doi.org/10.1111/j.1530-0277.2008.00796.x>
- Hayman, J. (2005). Psychometric assessment of an instrument designed to measure work life balance. *Research and Practice in Human Resource Management*, 13(1), 85–91.
- Hlad'o, P., Dosedlová, J., Harvánková, K., Novotný, P., Gottfried, J., Rečka, K., Petrovová, M., Pokorný, B., & Štorová, I. (2020). Work ability among upper-secondary school teachers: Examining the role of burnout, sense of coherence, and work-related and lifestyle factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9185.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17249185>
- Holtermann, A., Marott, J. L., Gyntelberg, F., Søgaard, K., Suadicani, P., Mortensen, O. S., Prescott, E., & Schnohr, P. (2013). Does the benefit on survival from leisure time physical activity depend on physical activity at work? A prospective cohort study. *PLOS ONE*, 8(1), e54548.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0054548>
- Huddleston, L., Shoemith, E., Pervin, J., Lorencatto, F., Watson, J., & Ratschen, E. (2022). A systematic review of mental health professionals, patients, and carers' perceived barriers and enablers to supporting smoking cessation in mental health settings. *Nicotine & Tobacco Research*, 24(7), 945–954. <https://doi.org/10.1093/ntr/ntac004>
- Iyaji, T. O., Eyam, S. O., & Agashi, V. A. (2020). An assessment of some stress factors in academic profession and their health implications among academics in tertiary institutions in cross river state Nigeria. *International Journal of Innovative Research and Advanced Studies*, 7(12), 53–59.

- Janik Blaskova, L., & Winter, L. (2025). Mapping teacher wellbeing in Slovakia: Insights into resilience, relationships, and support needs. *Frontiers in Education, 10*.
<https://doi.org/10.3389/educ.2025.1584696>
- Járomi, É., Szilágyi, K., & Vitrai, J. (2016). Egészséges életmóddal kapcsolatos kutatások a hazai iskolákban. *Egészségfejlesztés, 57*(1), 2–40. <https://doi.org/10.24365/ef.v57i1.24>
- Kandola, A., Vancampfort, D., Herring, M., Rebar, A., Hallgren, M., Firth, J., & Stubbs, B. (2018). Moving to beat anxiety: Epidemiology and therapeutic issues with physical activity for anxiety. *Current Psychiatry Reports, 20*(8), 63. <https://doi.org/10.1007/s11920-018-0923-x>
- Kettle, V. E., Madigan, C. D., Coombe, A., Graham, H., Thomas, J. J. C., Chalkley, A. E., & Daley, A. J. (2022). Effectiveness of physical activity interventions delivered or prompted by health professionals in primary care settings: Systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. *BMJ, 376*, e068465. <https://doi.org/10.1136/bmj-2021-068465>
- Kim, Y. S., Park, Y. S., Allegrante, J. P., Marks, R., Ok, H., Ok Cho, K., & Garber, C. E. (2012). Relationship between physical activity and general mental health. *Preventive Medicine, 55*(5), 458–463. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2012.08.021>
- Kinczel, A., & Müller, A. (2023). The emergence of leisure travel as primary preventive tools in employee health behaviour. *Geojournal of Tourism and Geosites, 47*(2), 432–439.
<https://doi.org/10.30892/gtg.47209-1041>
- Kinman, G. (2014). Doing more with less? Work and wellbeing in academics. *Somatechnics, 4*(2), 219–235. <https://doi.org/10.3366/soma.2014.0129>
- Kinman, G., Jones, F., & Kinman, R. (2006). The well-being of the UK Academy, 1998–2004. *Quality in Higher Education, 12*(1), 15–27. <https://doi.org/10.1080/13538320600685081>
- Koen, N., Philips, L., Potgieter, S., Smit, Y., van, N. E., Nel, D. G., & Visser, J. (2018). Staff and student health and wellness at the Faculty of Medicine and Health Sciences, Stellenbosch University: Current status and needs assessment. *South African Family Practice, 60*(3), 84–90.
<https://doi.org/10.1080/20786190.2017.1396788>
- Kosendiak, A., Król, M., Ścisalska, M., & Kepinska, M. (2022). The changes in stress coping, alcohol use, cigarette smoking and physical activity during COVID-19 related lockdown in medical students in Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(1), Article 1. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010302>
- Kovács, K. (2021). *Sportoló campus – eredményes hallgató? Az intézményi hatás szerepe a hallgatói sportolásban*. Belvedere Meridionale.
- Kovács, K., & Hideg-Fehér, G. (2025). Az érzelmi kimerültség rizikó-és védőfaktorai a Kárpát-medencei oktatók körében: fókuszban a fizikai aktivitás. *Önkéntes Szemle, 5*(1), 34–50.
<https://doi.org/10.53585/OnkSzem.2025.1.34-50>
- Kovács, K., Bălătescu, S., Bíró, É., & Tódor, I. (2025). Interrelation between job-stress sources, resources and work engagement among Central and Eastern European academics. *Quality in Higher Education, 31*(1), 88–107. <https://doi.org/10.1080/13538322.2025.2516907>
- Kovács, K., Borbély, Sz., Dobay, B., Halasi, Sz., Vajda, I., & Hideg, G. (2024a). Közép-kelet-európai oktatók jóllétét befolyásoló tényezők: A fizikai aktivitás és egyéb munkahelyi stressz- és erőforrások szerepe. In K. Kovács, & K. Pallay (Eds.), *Oktatók a Kárpát-medencei felsőoktatásban: Munkajellemzők, jóllét és eredményesség* (pp. 15–31). Center for Higher Education Research and Development.
- Kovács, K., Dobay, B., Halasi, S., Pinczés, T., & Tódor, I. (2023). Munkahelyi kihívások és erőforrások Kárpát-medencei oktatók körében: egy interjú kutatás eredményei. *Neveléstudomány| Oktatás–Kutatás–Innováció, 11*(4), 45–63. <https://doi.org/10.21549/NTNY.43.2023.4.3>
- Kovács, K., Hideg, G., & Moravec, M. (2024b). A munkajellemzők és a fizikai aktivitás szerepe a Kárpát-medencei oktatók jóllétében, eredményességében. In G. Pusztai, Á. Engler, A. Hrabéczy, & Á. Bencze (Eds.), *Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban: Tanulmányok Kozma Tamás tiszteletére* (pp. 98–112). Center for Higher Education Research and Development.
- Kovács, G. (2020). Menedzserizmus a felsőoktatásban: érvek, ellenérvek, alternatívák. *Educatio, 29*(1), 3–18. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.1.1>
- Kozma, T. (2011). “Egyetemvállalat” és menedzserizmus. *Educatio, 20*(4), 461–471.

- Kricsfalussy, A. (2020). A pedagógus kiégés jelenségének vizsgálata. *Opus et Educatio*, 7(3), 250–275. <https://doi.org/10.3311/ope.392>
- Kwiecień-Jaguś, K., Mędrzycka-Dąbrowska, W., Kopeć, M., Piotrkowska, R., Czyż-Szypenbejl, K., Hansdorfer-Korzon, R., Lemska, M., & Jarzynkowski, P. (2021). Level and factors associated with physical activity among university teacher: An exploratory analysis. *BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation*, 13(1), Article 114. <https://doi.org/10.1186/s13102-021-00346-5>
- Kwiek, M. (2019). Social stratification in higher education: What it means at the micro-level of the individual academic scientist. *Higher Education Quarterly*, 73(4), 419–444. <https://doi.org/10.1111/hequ.12221>
- Kwiek, M. (2022). Global vertical stratification of institutions and the academic profession: The role of research in future high participation environments. In M. Klemenčič (Ed.), *From actors to reforms in European higher education: A Festschrift for Pavel Zgaga* (pp. 299–312). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-09400-2_21
- Lengyel, A., Kovács, S., Müller, A., Dávid, L., Szóke, S., & Bácsné Bába, É. (2019). Sustainability and subjective well-being: How students weigh dimensions. *Sustainability*, 11(23), 6627. <https://doi.org/10.3390/su11236627>
- Malik, N. A. A., Björkqvist, K., & Österman, K. (2017). Factors associated with occupational stress among university teachers in Pakistan and Finland. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 6(2), 1–14.
- Maric, N., Maksimović, N., & Bulat, P. (2020). The burnout syndrome of educational workers. *Medicinski Podmladak*, 71(2), 8–13. <https://doi.org/10.5937/mp71-25838>
- Markovič, D., Fričová, J., & Kohútová, K. (2024). Burnout syndrome in Slovak teachers in relation to selected variables of the job demand resources model. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 736–744. <https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7870>
- Masa, A., Tobak, O., & Deutsch, K. (2021). Egészségnevelési attitűd és egészségmagatartás középiskolai pedagógusok körében. *Egészségfejlesztés*, 62(2), 26–35. <https://doi.org/10.24365/ef.v62i2.5907>
- Masa, A., Fiedler, O., Derzsi-Horváth, M., Szabó A. A., Tobak, O., & Deutsch, K. (2022). Pedagógusok mentális egészségének komplex vizsgálata. *Sport- és Egészségtudományi Füzetek*, 6(4), 73–91.
- Masari, G.-A., Muntele, D., & Curelaru, V. (2013). Motivation, work-stress and somatic symptoms of Romanian preschool and primary school teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 332–335. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.561>
- Michulek, J., Gajanova, L., Sujanska, L., & Tesarova, E. N. (2024). Understanding how workplace dynamics affect the psychological well-being of university teachers. *Administrative Sciences*, 14(12), 336. <https://doi.org/10.3390/admsci14120336>
- Mihálka, M. (2023). A kiégés kialakulása és megelőzése. *Iskolakultúra*, 33(1–2), 111–127. <https://doi.org/10.14232/iskult.2023.1-2.111>
- Mihálka, M., & Pikó, B. (2018). Pedagógusok élettel való elégedettsége és összefüggése a kiégéssel, valamint a pszichoszomatikus egészség mutatóival. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 19(2), 140–157. <https://doi.org/10.1556/0406.19.2018.006>
- Molnár, A., Bognár, J., & Vajda, I. (2021). Pedagógusok szerepe az egészségnevelés folyamatában, különös tekintettel a pedagógusok egészség-magatartására. *Acta Universitatis: Sectio Sport-Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae*, 51, 53–67.
- Mudrak, J., Zabrodska, K., Kveton, P., Jelinek, M., Blatny, M., Solcova, I., & Machovcova, K. (2018). Occupational well-being among university faculty: A job demands-resources model. *Research in Higher Education*, 59, 325–348. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9467-x>
- Naidoo-Chetty, M., & du Plessis, M. (2021). Job demands and job resources of academics in higher education. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631171>

- Ngalagou, P. M., Assomo-Ndemba, P. B., Manga, L. O., Ebolo, H. O., Ayina, C. A., Tanga, M.-Y. L., Guessogo, W. R., Ndongo, J. M., Temfemo, A., & Mandengue, S. H. (2019). Burnout syndrome and associated factors among university teaching staff in Cameroon: Effect of the practice of sport and physical activities and leisures. *L'Encéphale*, *45*, 101–106. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2018.07.003>
- NIAAA (2007). *Defining binge drinking. What colleges need to know now*. National Institutes of Health. https://www.collegedrinkingprevention.gov/sites/cdp/files/documents/1College_Bulletin-508_361C4E.pdf
- Omolawon, K. O., Ibraheem, T. O., & Omolawon, K. O. (2011). Social factors predicting recreational sports participation among academic staff of tertiary institutions. in Kwara & Kogi states, Nigeria. *International Journal of Sport Management Recreation & Tourism*, *7*, 30–43. <https://doi.org/10.5199/ijsmart-1791-874X-7c>
- Perski, O., Theodoraki, M., Cox, S., Kock, L., Shahab, L., & Brown, J. (2022). Associations between smoking to relieve stress, motivation to stop and quit attempts across the social spectrum: A population survey in England. *PLOS ONE*, *17*(5), e0268447. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0268447>
- Pusztai, G., & Márkus, Z. (2019). Paradox of assimilation among indigenous higher education students in four central European countries. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, *13*(4), 201–216. <https://doi.org/10.1080/15595692.2019.1623193>
- Rónay, Z. (2019). *The rise and fall of autonomy. The last thirty years of Hungarian higher education*. Bulgarian Comparative Education Society. <https://eric.ed.gov/?id=ED596929>
- Saeed, K., & Farooqi, Y. A. (2014). Examining the relationship between work life balance, job stress and job satisfaction among university teachers (A case of University of Gujrat). *International Journal of Multidisciplinary Sciences and Engineering*, *5*(6), 9–15.
- Safiye, T., Vukčević, B., Milidrag, A., Dubljanin, J., Cikotić, A. G., Dubljanin, D., Lačković, M., Rodić, I., Nikolić, M., Čolaković, G., Mladenović, T., & Gutić, M. (2023). Relationship between mentalizing and teacher burnout: A cross sectional study. *PLOS ONE*, *18*(1), e0279535. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0279535>
- Salami, S. (2011). Job stress and burnout among lecturers: Personality and social support as moderators. *Asian Social Science*, *7*(5), 110–121. <https://doi.org/10.5539/ass.v7n5p110>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, *66*(4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Selye, J. (1966): *Életünk a stressz*. Akadémiai Kiadó.
- Singh, B., Olds, T., Curtis, R., Dumuid, D., Virgara, R., Watson, A., Szeto, K., O'Connor, E., Ferguson, T., Eglitis, E., Miatke, A., Simpson, C. E., & Maher, C. (2023). Effectiveness of physical activity interventions for improving depression, anxiety and distress: An overview of systematic reviews. *British Journal of Sports Medicine*, *57*(18), 1203–1209. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2022-106195>
- Sirgy, M. J., & Lee, D.-J. (2018). Work-life balance: An integrative review. *Applied Research in Quality of Life*, *13*(1), 229–254. <https://doi.org/10.1007/s11482-017-9509-8>
- Shvay, R., Petrovska, I., Kushka, B., Sydorovych, O., & Mys'kiv, I. (2025). The relationship between teachers' psychological well-being, coping strategies and intolerance of uncertainty: A comparative study in Poland and Ukraine. *European Journal of Educational Research*, *14*(3), 1031–1045. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.3.1031>
- Škobo, M., Stojković-Zlatanović, S., & Sjeničić, M. (2024). Mental health challenges in the educational landscape of Serbia: Exploring academic and legal perspectives. *Medicine Law & Society*, *17*(1), 109–130. <https://doi.org/10.18690/mls.17.1.109-130.2024>
- Szigeti, M. V., & Di Blasio, B. (2024). A pedagógusok pszichés erőforrásai a pszichológiai és társadalmi biztonság struktúrájában: Copingmechanizmusok a kiegészítő prevenciójában. *Scientia et Securitas*, *5*(2), 267–282. <https://doi.org/10.1556/112.2024.00216>

- Tóth, Á., Rétsági, E., & Szovák, E. (2009). Fizikai aktivitás, percipiált egészség és wellness egyetemisták körében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, *10*(1), 19–24.
- Tóthpál-Halasi, O., & Pikó, B. F. (2024). Pedagógusok kiégésének és jóllétének vizsgálata a munkamotiváció dimenzióinak tükrében. *Iskolakultúra*, *34*(9), 61–75.
<https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.9.61>
- Vigoda-Gadot, E., & Talmud, I. (2010). Organizational politics and job outcomes: The moderating effect of trust and social support. *Journal of Applied Social Psychology*, *40*(11), 2829–2861.
<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00683.x>
- Warr, P. (1992). Age and occupational well-being. *Psychology and Aging*, *7*(1), 37–45.
<https://doi.org/10.1037/0882-7974.7.1.37>
- Wettstein, A., Schneider, S., grosse Holtforth, M., & La Marca, R. (2021). Teacher stress: A psychobiological approach to stressful interactions in the classroom. *Frontiers in Education*, *6*, Article 681258. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.681258>
- Winkler, P., Guerrero, Z., Kågström, A., Petrášová, M., Pashoja, A. C., Qirjako, G., ..., & Thornicroft, G. (2025). Mental health in Central and Eastern Europe: A comprehensive analysis. *The Lancet Regional Health–Europe*, *57*, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.lanepe.2025.101464>
- World Health Organization (WHO). (2026, March 30). *Stress. Questions and answers*.
<https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/stress>
- Wu, S., Wang, R., Zhao, Y., Ma, X., Wu, M., Yan, X., & He, J. (2013). The relationship between self-rated health and objective health status: A population-based study. *BMC Public Health*, *13*(1), 320.
<https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-320>

ABSTRACT


INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SUBJECTIVE HEALTH AND LIFESTYLE AMONG ACADEMICS AT HIGHER EDUCATIONS IN THE CARPATHIAN BASIN

Klára Kovács

Keywords: subjective health status, workplace stress sources and resources, physical activity, academics

Our study investigates the relationships between workplace stress sources and resources, and health-related lifestyle factors (physical activity, smoking, excessive alcohol consumption, nutrition) and subjective health status among academics working in higher education institutions across five countries (Hungary, Ukraine, Slovakia, Serbia, and Romania). Our main research questions are as follows: What is the relationship between sources of workplace stress, available resources, and subjective health status? How does physical activity and participation in university sports affect the health of academics? What correlations can be found with other health behaviors (smoking, alcohol consumption, health-conscious eating)? For our analysis, we used data from the CEETHE 2023 survey, which involved mapping the characteristics of academic work through an online questionnaire conducted among academics in higher education institutions in Hungary, Slovakia, Ukraine, Romania, and Serbia ($N = 821$). In Hungary, two disadvantaged regions were included, while in the other countries, primarily ethnic Hungarian faculty as well as those in majority-language institutions were surveyed in both Hungarian and the official state language. Our findings indicate that regular physical activity, conscious nutrition, and work engagement contribute to better subjective health status, while emotional exhaustion at work, work-life conflicts, and workplace harassment negatively affect it.

Magyar Pedagógia, 126(1). 25–53. (2026)
<https://doi.org/10.14232/mped.2026.1.25>

Kovács Klára:  <https://orcid.org/0000-0001-7272-2756>
Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, CHERD-H
4032 Debrecen, Egyetem tér 1.
kovacs.klara@arts.unideb.hu



EGYETEMI HALLGATÓK NYELVTUDÁSA ÉS VISZONYULÁSA A NYELVTANULÁSHOZ

Furka Ildikó, Einhorn Ágnes

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Idegen Nyelvi Központ

A kutatás háttere

A felsőoktatásban tanuló hallgatók jövőbeli érvényesülése szempontjából fontos, hogy sikeresen be tudnak-e lépni a globalizált munkaerőpiacra, és hogy mennyire tudnak integrálódni a nemzetközi tudományos életbe. A jelen tanulmányban bemutatott feltáró jellegű kutatás a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen (BME) folyó idegennyelv-oktatás tartalmi fejlesztéséhez kapcsolódik, fő célja a hallgatók idegennyelv-tanulási útjának, valamint a nyelvtanulással kapcsolatos szükségleteinek és terveinek a feltérképezése, továbbá a nyelvhasználati gyakorlataik, valamint az idegennyelv-tudáshoz, a nyelvtanuláshoz és a nyelvvizsgákhoz kapcsolódó vélekedéseik feltárása volt abból a célból, hogy megalapozottabban tudjuk továbbfejleszteni az idegennyelv-oktatási koncepciókat és a tantárgyi rendszerünket.

Nemzetközi kitekintésben megállapítható, hogy a nyelvtudás és nyelvtanítás témakörében egyre inkább klasszikus kutatási témának számít a nyelvtudás és különböző gazdasági tényezők összekapcsolása, hiszen a nyelvtudásba való befektetés egyéni és társadalmi szinten is megtérül (Gazzola et al., 2019). Az ezzel kapcsolatos nemzetközi kutatások egyrészt a globalizálódó európai piacra való belépés oldaláról közelítik a kérdést, tehát a felsőoktatásban tanulóak jövőbeni karrierterveit kutatják (Grasmane & Grasmane, 2011; Marconi et al., 2023), vagy a munkaerő-piaci elvárások felől közelítve vizsgálják a témát. Ebből a szempontból megállapítható, hogy a többnyelvűség piaci előnyökkel jár (Pietrzyk-Kowalec, 2023), a közép- és kelet-európai régióban magasabb fizetési lehetőségeket is jelenthet (Fabo et al., 2017). Másrészt a nyugat-európai országokban, amelyek munkaerő-piaci szempontból „fogadó” országok, inkább a bevándorlással kapcsolatos nyelvtanulási kérdéseket vizsgálják (pl. Blackledge, 2009; Schildt et al., 2023).

Az egyetemi hallgatók nyelvtudására és nyelvtanulási motivációjára irányuló kutatások egyik iránya a klasszikus kvalitatív motivációkutatás, melynek elméleti háttere a pszichológiai alapú megközelítés (Dörnyei, 1998, 2005). Egy intézményi kutatás (Rodríguez Muñoz et al., 2024) eredményei alapján erre a célcsoportra jellemző a nyelvtanulás pragmatikus megközelítése, tehát az idegennyelv-tudás elsősorban a jobb munka lehetősége miatt fontos, az interkulturális szempontok (pl. mások megismerése) vagy a hobbi kevésbé gyakori motivációs ok. Egy másik kutatási irány annak feltárása, hogy a befogadó országokban tanuló külföldi hallgatóknak milyen nyelvi és egyéb (pl. interkulturális) problémái vannak, illetve hogy milyen típusú segítségre és támogatásra van szükségük a sikeres kommunikációhoz és a közösségben való működéshez (pl. Luo et al., 2019).

Bár az oktatás, így a nyelvoktatás sem tartozik az Európai Unió által központilag irányított területek közé (Jones & Saville, 2009), a globalizálódó munkaerőpiac miatt az idegennyelv-

tanításban rendelkezésre állnak általánosítható és összehasonlítható elemek és az Európai Unió országai által is követett nemzetközi sztenderdek. A magyar tartalmi szabályozás igazodik a nemzetközi sztenderdekhez (Öveges, 2013), a közoktatásban a tantervi előírások alapja az európai szintrendszerhez igazodó következetes készségfejlesztés, és ez meghatározza a felsőoktatásban tanulók nyelvtudását és a nyelvtanuláshoz való viszonyát is.

A magyar közoktatás jellemzőiről, továbbá az idegennyelv-tanítás eredményességéről sok hazai adatunk van (Csizér & Öveges, 2018; Nikolov et al., 2009; Nikolov & Víg, 2012; Vágó, 2007; Vágó et al., 2011). Az idegennyelv-oktatás feltételei (csoportlétszám, csoportbontás, óraszámok) Magyarországon nemzetközi összehasonlításban is kifejezetten jók (European Education and Culture Executive Agency, 2023). Az eredményességről viszont sok vita folyik, melynek alapja az, hogy európai összehasonlításban a magyar (felnőtt népességre vonatkozó) adatok elmaradnak az átlagtól (ld. Eurobarometer-kutatás: European Commission, 2012, 2018, 2024). Mindazonáltal az összehasonlító kutatások eredményei alapján az állapítható meg, hogy a nyelvtanítás eredményessége sok más európai országban is problémát jelent (European Commission, 2024).

A magyarországi felsőoktatásban a nyelvoktatás törvényben rögzített célja a szaknyelvi ismeretek fejlesztése (a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról 2022. évi módosítása), ezt azonban az érintettek különböző módokon értelmezik, és ez eltérő módszertani és tantárgyi szerkezeti döntéseket eredményez. A szaknyelv szűkebb, hagyományosabb értelmezési keretében az idegennyelv-oktatás egy-egy szakterület szakmai terminológiájának gyűjtésére fókuszál, tágabb értelmezésben a szaknyelvoktatás célja és tartalma abból vezethető le, hogy a későbbi szakmai kommunikációra milyen beszédhelyzetek, kommunikációs szándékok, szövegfajták és nyelvi sajátosságok jellemzők (Kurtán, 2003). Ennél még tágabb értelmezési keretben a nyelvoktatás kiegészül olyan általánosabb, a szakmai kommunikációhoz szükséges soft skilllek fejlesztésével, amelyek a szakmai képzés és a nyelvoktatás határán helyezkednek el. Ez a komplexebb tartalom azonban csak magasabb (B2 körüli) nyelvi szint esetén fejleszhető, hiszen a szaknyelvoktatás módszertana nyilvánvalóan függ az adott nyelvi szinttől (Prikoszovits, 2017), és a hallgatók nyelvtudási szintje meghatározza azt is, hogy milyen értelmezési keretben lehet fejleszteni a szakmai nyelvi kompetenciát.

Ennek megfelelően a felsőoktatáson belül az idegennyelv-tanításnak Magyarországon többféle modellje létezik. Egy 2022-ben folytatott, vezetői interjúkon alapuló kutatás alapján (Einhorn, 2022a, 2022b) megállapítható, hogy a nyelvoktatás szervezése nagyon eltérő a különböző intézményekben, akár egy felsőoktatási intézményen belül is, de egyre kevésbé jellemző a felsőoktatásban a kötelező nyelvoktatás. Az intézményi törekvéseket és a nyelvtanítási célokat alapvetően az befolyásolja, hogy milyen az adott intézménybe bekerülő hallgatók nyelvtudása. Megfigyelhető, hogy minden felsőoktatási intézménybe heterogén nyelvtudással kerülnek be a hallgatók, az arányok azonban eltérőek. Azokban az intézményekben, karokon és szakokon, ahol alacsonyabb pontszámmal is be lehet kerülni, a fő cél többnyire az, hogy a hallgatók B2 szintű nyelvtudást érjenek el leginkább angolból, és esetleg további nyelveket tanuljanak még. Az idegennyelv-oktatásra ezekben az intézményekben tehát inkább az általános nyelvi fejlesztés jellemző B2 szint körül vagy alatt. Ezzel szemben vannak olyan intézmények, karok és szakok, amelyekre nehezebb bekerülni, itt a legtöbb hallgató nyelvtudása elegendő ahhoz, hogy a felsőoktatásban valóban a szaknyelvi kompetencia fejlesztésére tudjanak fókuszálni (Einhorn, 2022a).

Úgy tűnik tehát, hogy a felsőoktatásban van egy olyan fontos célcsoport, amely számára a magas szintű, igényes nyelvi készségek megléte alapvető szükséglet. Ennek a célcsoportnak a mai globalizált és digitalizált világban nem elegendő, ha a nyelvoktatás a hagyományos nyelvi

készségfejlesztésre koncentrálnak, mert a kiváló nyelvismeret ellenére is számtalan kommunikációs akadály merülhet fel nemzetközi munkakörnyezetben vagy felsőoktatási közegben (Furka, 2024). Byram már 1997-ben a nyelvtanítás egyik fontos céljának az interkulturális beszélő kialakítását tűzte ki (Byram, 1997). Az interkulturális kompetencia fejlesztése (Barrett et al., 2014) lehetővé teheti, hogy olyan készségek birtokába jussanak a nyelvtanulók, amelyeknek segítségével a saját és a többi résztvevő kulturális kommunikációs és viselkedési mintázataiknak tudatában sikeresen tudnak kommunikálni, hiszen a B2–C1 szintű nyelvtanulók is szembesülnek azzal, hogy sokszor nyelvíleg, nyelvtanilag jó mondatok is lehetnek az adott helyzetben helytelenek, illetve akadályozhatják a kommunikációt. Az interkulturális kompetencia mellett vannak még más, általánosabb készségterületek, amelyek meghatározóak az igényesebb kommunikációban, mint például a szövegalkotás (retorikai) struktúrája és a kritikai gondolkodás, amelyekre az jelenthet megoldást, ha a klasszikus nyelvtanítást kibővítjük, átfókuszáljuk. Ez a komplexebb gondolkodás az idegennyelv-oktatásról arra is lehetőséget nyújt, hogy a tartalomalapú nyelvtanítás (CLIL) eszközzrendszerére támaszkodva a munkaerőpiacon elvárt soft skillket is fejlesszünk.

A BME sok szakán magasak a felvételi ponthatárok, és a sokszor erős szakmai motiváció miatt sok hallgató megbízható nyelvtudással kezdi meg a tanulmányait: a gólyákról gyűjtött Neptun-adatokból látható, hogy évek óta 90% körül van azoknak a beiratkozó hallgatóknak az aránya, akik legalább egy nyelvből rendelkeznek legalább középfokú nyelvvizsgálóval, tehát legalább B2 szintű nyelvtudással. Ennek megfelelően a szaknyelvi ismeretek oktatását (tehát a tantárgyi rendszerünket) a tartalomalapú oktatás alapjain alakítottuk ki, hasonlóan a magyar közoktatásból ismert két tanítási nyelvű oktatás idegen nyelven folyó részeihez. A legtöbb nyelvi kurzus a legalább B2 szintű kreditnyelvi tárgyakból indul, amelyek tartalmilag két pilléren állnak. Egyrészt elsődleges cél a munkaerőpiacon való érvényesüléshez feltétlenül szükséges soft skillket fejlesztése (legalábbis azoké, amelyek kapcsolódnak a kommunikációhoz). Kiemelten foglalkozunk tehát a tudatos kommunikáció, továbbá a nyelvi és a terminológiai tudatosság fejlesztésével, tanítjuk a vezetői kommunikációt, illetve a csoportban, sokszor nemzetközi közegben való együttműködés kommunikációs problémáinak kezelését, továbbá tárgyalástechnikát, prezentációs technikát. A tantárgyakba különböző társtudományok elméleti kérdéseit is beépítjük (pl. kommunikációelmélet, szövegnyelvészet, vezetéselmélet), így az érintett témákról a hallgatók nyelvfüggetlen tudásra tesznek szert. Másrészt mindegyik tárgyban van egy nyelvi fejlesztési pillér, amelyet azonban nem a hagyományos lineáris nyelvtanítási keretben folytatunk. A nyelvtanulási célt is pontos nyelvhasználati területhez fogalmazzuk meg (pl. vezetői kommunikáció, szakirodalom olvasása, nyilvános beszéd, konfliktuskezelés), így mindegyik tantárgyban a (szakmai) nyelvhasználat egy jól körülhatárolható területét fejlesztjük szóban és/vagy írásban. Természetesen a ma már sztenderdnek számító KER (Közös Európai Referenciakeret, 2002) szintleírásait is használjuk, de az elsődleges célja a nyelvi tantárgyaknak nem a hagyományos szintemelés, hanem különböző – a hallgatók jövőbeli boldogulásához szükséges – tartalmak, ismeretek és stratégiák közvetítése különböző idegen nyelvek segítségével. Ezekon kívül több olyan tantárgyunk is van, amelyek a külföldi vagy idegen nyelven folytatott tanulmányokra készítik fel.

Az egyetemi szabályozás szerint a legtöbb hallgató az idegen nyelvi tárgyakat szabadon választható formában veszi fel, egyes szakokon pedig kötelezően választható blokkban szerepelnek egyes idegen nyelvi tárgyak. Ehhez illeszkedve a tantárgyak moduláris rendszert alkotnak, amelyben nincs egyértelmű egymásra épülés, és az egyes modulokból a hallgatók a szükségleteiknek megfelelően alakíthatják ki a saját nyelvtanulási útjukat, szabadon megválasztva a kombinációkat és a sorrendet. A nyelvtanítás rendező elve tehát nem a klasszikus, nyelvi szint szerinti folyamatos fejlesztés (lineáris nyelvi progresszió). Minden tárgynak van ajánlott

nyelvi szintje, de nincs szintfelmérő teszt. Az általános nyelvoktatást nem tekintjük jellemzőnek, csak az erőforrásainkhoz igazodó mértékben indítunk ilyen kurzusokat, de erős a hallgatói igény a második vagy harmadik idegen nyelvek tanulására is. Öt nyelven tanítunk, a tantárgyi rendszer legkiterjedtebben angolból elérhető, de a némettanítás is jelentős. Kötelező nyelvi tárgyak csak a teljes képzéseket angolul folytató külföldi hallgatóknak van (angol és magyar mint idegen nyelv), de a jelen kutatást csak a magyar nyelvű képzéseken tanuló hallgatók körében folytattuk.

Mivel az idegennyelv-tanításnak ez a tágabb értelmezési kerete sok ponton eltér a hagyományos nyelvi készségfejlesztéstől, tehát nem igazodik a klasszikus, lineáris nyelvi fejlesztés módszertani szabályaihoz, ezért nem tudunk nyelvkönyveket használni, így komoly tananyagfejlesztésre és folyamatos módszertani fejlődésre van szükség. Az Idegen Nyelvi Központban tárgyat felvevő hallgatók háttéréről, szükségleteiről és motivációjáról folyamatosan gyűjtjük az információkat, az idegennyelv-tanítás szabályozása és az erre fordított erőforrások határai miatt azonban félévente csak a hallgatók 7–10%-a tud idegen nyelvi tárgyat felvenni. E kutatás fő célja tehát az volt, hogy a magyar nyelvű képzésekben részt vevő teljes hallgatói populációról is információkat szerezzünk, és ezzel támogassuk a moduláris tantárgyi rendszer továbbfejlesztését.

Az egyetemen folyamatosan növekszik az angol nyelvű szakok száma, 2023-ban 45 angol nyelvű szak indult, ugyanekkor közel 3000 külföldi hallgató tanult az egyetemen, ezen hallgatók fele a Stipendium Hungaricum program keretében (Molnár, 2023). S bár a külföldi hallgatóknak szánt angol nyelvű képzéseket sok szakon megnyitották a magyar hallgatók számára is, nem jelentős az érdeklődés körükben ezek iránt. Mivel az idegen nyelven indított szakokkal idegennyelv-oktatási szakemberekként nincs dolgunk, ezért az ezzel kapcsolatos elégedettség vagy szükséglet felmerésével nem kívántunk foglalkozni. E kutatásba csak a magyar nyelvű képzésekben tanuló hallgatókat vontuk be. A külföldi hallgatók nyelvi szükségleteiről korábban folytattunk kutatást (Furka, 2024), illetve felmértük az idegen nyelvű képzésekhez kapcsolódó kommunikációs és interkulturális nehézségeket a tanár–hallgató és az adminisztratív munkatárs–hallgató közötti kommunikációban (Furka, 2025).

A magyar felsőoktatásban folyó idegennyelv-oktatást jelentősen befolyásolja a nyelvvizsga kérdése is, amely Magyarországon különleges, kiemelt helyzetben van: ehhez hasonló akkreditált nyelvvizsgarendszer más európai országokban nem működik, és arra sincs példa, hogy ennyire összefonódjon a közoktatás és a piaci alapú nyelvvizsgáztatás, vagy hogy a közgondolkodásban a nyelvtudást ennyire azonosítsák a nyelvvizsgával. A nyelvvizsga iránti érdeklődés azonban a 2010-es évek óta folyamatosan csökken, és ebben valószínűleg szerepet játszik, hogy a nyelvtudás általános javulásával együtt a magyar munkaerőpiac egyre kevésbé igényli a nyelvvizsgákat, helyette a valós nyelvtudást tesztelik (azokon a munkahelyeken, ahol erre valóban szükség van). A nemzetközi mobilitás erősödése is a nyelvvizsgák ellen hat, hiszen külföldön a magyar fejlesztésű nyelvvizsgák nem használhatók fel a nyelvtudás bizonyítására.

A nyelvvizsgák szerepének túlhangsúlyozása azon a kutatási eredményekkel nem igazolt feltételezésen alapul, hogy a nyelvtanulási motivációra jól hat a vizsgakényszer. A nyelvtanulási motiváció azonban ennél sokkal bonyolultabb dolog, erre utal, hogy az ezzel foglalkozó pszichológiai alapú megközelítések is árnyalt és több szempontú belső motivációból indulnak ki (Dörnyei, 1998, 2005), a nyelvvizsgakényszer azonban ezekbe a motivációs keretekbe nehezen illeszthető be. Magyarországon folytak kutatások a nyelvvizsgák motivációs szerepéről (Csizér & Öveges, 2018, 2019), de ezekkel sem sikerült egyértelmű összefüggést kimutatni a nyelvtanulási motiváció és a nyelvvizsgakényszer között.

A nyelvvizsgák körüli szakmai vitákat kiélezte, hogy a felsőoktatásban egyre nagyobb problémát jelentett, hogy sok hallgató a nyelvvizsga hiányában nem tudta átvenni a diplomáját, ezért többször is „amnesziát” hirdettek, 2020-ban 110 ezer, majd 2021-ben 50 ezer diplomát adtak ki nyelvvizsga-bizonyítvány nélkül (Babos et al., 2024). Majd 2022-ben módosították a felsőoktatási törvényt (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról), ezzel eltörölték a diplomához kapcsolódó nyelvvizsga-kötelezettséget, és egyetemi kötelességként határozták meg a szaknyelvi ismeretek oktatását, továbbá a felvételi eljárásban nagyobb szabadságot adtak az intézményeknek a követelmények meghatározásában (423/2012. (XII. 29.) Kormányrendelet). Az új helyzetben a felsőoktatási intézmények különböző módokon oldják meg a szaknyelvi fejlesztési kötelezettségeiket, ezzel a kutatásunkban azonban nem foglalkozunk. Viszont mivel az egyetemi vezetők egy része attól tartott, hogy a nyelvvizsgakényszer eltörlése csökkenti a nyelvtanulás iránti érdeklődést, a kutatásba bevontunk olyan kérdéseket is, amelyek a hallgatók ezzel kapcsolatos vélekedéseire irányulnak.

A kutatás sok fontos adattal szolgált a tantárgyi rendszerünkkel kapcsolatos hallgatói véleményekről, a nyelvtanulási szükségletekről és a hallgatók tervezett további nyelvtanulási útról, ezekre azonban ebben a tanulmányban terjedelmi okból nem térünk ki. Az eredményeinket a következő területekre (és kutatási kérdésekre) koncentrálva ismertetjük:

- 1) Melyek a jellemző (korábbi) nyelvtanulási utak a hallgatók körében?
- 2) Milyen a hallgatók nyelvtudási szintje?
- 3) Mire használják a hallgatók a nyelvtudásukat?
- 4) Milyen a hallgatók viszonyulása a nyelvtudáshoz és a nyelvtanuláshoz?
- 5) Hogyan vélekednek a hallgatók a nyelvvizsgákról?

Kutatási módszerek

A kutatás előkészítése 2023 októberében kezdődött, a kérdőív kialakításakor támaszkodni tudtunk más kutatások eszközeire és eredményeire. Mivel a kutatás fő célja a további fejlesztéseink megalapozása volt, nem törekedtünk arra, hogy a klasszikus, pszichológiai megközelítésen alapuló motivációs kutatásokat reprodukáljuk. A kiindulásunk az volt, hogy a nyelvi kurzusainkban tanuló hallgatókról szerzett ismereteink és tapasztalataink érvényességét (a nyelvtudásukról, a tudatosságukról, a céljaikról és az attitűdjeikről) ellenőrizzük a teljes hallgatói populációban, pontosítsuk és árnyaljuk ezeket, valamint további célokat és szükségleteket azonosítsunk. Ezért saját fejlesztésű kérdőívet használtunk. A nyelvtanulási út feltárásakor a közoktatásban folyó nyelvtanítás korábbi kutatásaira építve határoztuk meg a vizsgálandó részterületeket, pl. a nyelvtanulás formái, a nyelvtanulás kezdete, az iskolán kívüli nyelvtanulási formák (Csizér & Öveges, 2018; Imre, 2007; Vágó, 2007; Vágó et al., 2011). Az Eurobaremeter-kutatások egyes kérdéseit adaptáltuk a nyelvtudás és a nyelvtanulás fontosságára, valamint a nyelvhasználatra vonatkozó kérdéseknél (European Commission, 2006, 2012, 2018), ezzel lehetővé téve a nemzetközi kitekintést. A nyelvvizsgával kapcsolatos vélekedések feltérképezéséhez készült kérdéseket két korábbi kutatásra támaszkodva alakítottuk ki (Albert et al., 2018; Csizér & Öveges, 2019). A nyelvtudási szintek meghatározásához a KER rövid, készségenkénti szintleírásait használtuk (Közös Európai Referenciakeret, 2002). A nyelvtudás fontosságára vonatkozó kérdésekhez egy korábbi kutatás elemzését is használtuk (Csizér & Kormos, 2007). A nyelvtanulási tervek, szükségletek és a további karriertervek vonatkozó kérdések saját fejlesztésűek. A kérdőív 22 kérdésből állt, az 1. táblázat tartalmazza a kérdéscsoportokat. A formalizálható kérdésekben megadott válaszlehetőségek közül kellett választani (pl.

nyelvtanulás kerete, nyelvhasználat), de többnyire volt lehetőség egyéb válaszra is. A nyelvtanulással kapcsolatos vélekedéseket Likert- skálák segítségével kérdeztük meg.

1. táblázat

A kérdőív szerkezete

Téma	Kérdések sorszám
Háttér adatok (kar, szak, nem, életkor)	1., 2., 3., 4.
Korábbi nyelvtanulási út (mely nyelvek, mikor kezdte, milyen formában) – 1., 2., 3., 4. idegen nyelv (ha releváns)	5.
Jelenlegi nyelvtanulás (nyelv, forma)	6.
Nyelvhasználat (általános és egyetemi tanulmányokhoz kapcsolódó)	8., 10., 20.
Nyelvtudási szint (önbevallás)	9.
További karriertervek (külföldi tanulmány, külföldi élet, munkahely)	11., 12., 13.
Nyelvvizsga (nyelv, szint, típus)	14.
Nyelvtanulási tervek egyetemi tantárgyi (nyelv, tantárgytípus, igények) vagy más keretben	15., 16., 17., 18.
Vélemény a nyelvtudás fontosságáról, a nyelvvizsga szerepéről	19., 21.
A nyelvtanulás akadályai	22.

Az adatgyűjtés a 2024. őszi félévben zajlott, online formában. A kérdőívet a Neptunon keresztül az összes magyar nyelvű képzés hallgatója, összesen 19414 hallgató kapta meg. Összesen 1015 hallgató töltötte ki teljesen a kérdőívet, további 150 pedig részben (összesen 1166). A részben kitöltők adatait azon kérdéseknél használtuk, amelyeket teljes egészében kitöltöttek.

A minta véletlenszerűen alakult, de tükrözi az egyetem sokféleségét: a kitöltők 69,5%-a az alapképzésben, 19,5%-a mesterképzésben, 3,4%-a doktori képzésben és 4,8%-a osztatlan képzésben tanult. Az egyetem nyolc kara közötti megoszlás biztosított volt, a karokon tanuló hallgatók 4,4–8,5%-a válaszolt. Azok a hallgatók, akik az adott félévben felvettek valamilyen idegen nyelvi tárgyat, a nyelvtanáruktól külön figyelmeztető üzenetet kaptak a kérdőív kitöltésére, és ez némiképp torzította a mintánkat. A kitöltők 17,6%-a az adott félévben tanult idegen nyelvet az egyetemen, és ez az arány magasabb az általános adatoknál, mert abban a félévben a magyar nyelvű képzésekben tanuló összes hallgatónak legfeljebb 7,9%-a vett fel idegen nyelvi tárgyat. Feltételezhető tehát, hogy a kérdőívet sok olyan hallgató töltötte ki, akinek az idegennyelv-tanulás fontos része az életének, így a vélekedéseket nem lehet teljes mértékben általánosítani a teljes hallgatóságra, bár a feltárt tendenciák valószínűleg érvényesek.

A feldolgozás során az SPSS statisztikai program 20. verziójával készítettük az alapvető leíró statisztikai elemzéseket, és asszociációs kapcsolatokat kerestünk. Az eredeti feldolgozási tervet némiképp módosítani kellett: mivel a minta a vártnál kisebb lett, lemondunk a további alminták adatainak részletes elemzéséről vagy összevetéséről (pl. karok, első tanult idegen nyelv, nem).

Eredmények

A kutatási eredményeket az egyetemi szintű nyelvi stratégia kialakításához, továbbá a tantárgyi rendszerünk fejlesztéséhez kívánjuk használni, ugyanakkor olyan rétegei is vannak az eredményeknek, amelyek a helyi fejlesztésektől függetlenül is érdekesek lehetnek, e tanulmányban ezeket foglaljuk össze.

A hallgatók korábbi nyelvtanulási útja

Az egyetem sok szakjára magas pontszámmal lehet bekerülni, ezért nem meglepő, hogy a hallgatók korábbi, tehát a felsőoktatást megelőző nyelvtanulási útja jelentősen eltér a szokásos magyar átlagtól, hiszen sokan valószínűleg olyan iskolákba jártak, amelyek átlagon felül eredményesek. A hallgatók több mint fele (53,5%) két idegen nyelven tanult összesen, közel harmada (27,3%) három nyelven, a négy vagy több idegen nyelvet tanuló aránya is kifejezetten magas, 9,8%. Csak a válaszadók 5,7%-a tanult korábban egy idegen nyelvet.

Jellemző továbbá, hogy a nyelvtanulást a kötelezően előírt időnél korábban kezdték meg a hallgatók. Az első idegen nyelv tanulását a Nemzeti alaptanterv (NAT) szerint legkésőbb a 4. osztályban (kb. 10–11 éves korban) kell megkezdeni, 2012 óta azonban a NAT lehetőséget ad meghatározott feltételek mellett az ennél korábbi bevezetésre is (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet). A válaszadók 71%-a 10 éves kora előtt kezdte el tanulni az első idegen nyelvét, sőt sokan már az iskoláztatás megkezdésekor (6 évesen: 15,6%, 7 évesen: 19,1%). A második idegen nyelvet a NAT szerint legkésőbb a 9. osztályban kell bevezetni a gimnáziumokban. Ennek megfelelően a válaszadók majdnem fele (48,4%) 13–14 éves korában kezdte el tanulni a második idegen nyelvét, míg 31,6%-uk már 13 éves kora előtt; ez természetesen nem csak a közoktatás keretein belül történhetett.

A legtöbb hallgató első idegen nyelvként angolul tanult (64,5%), míg a hallgatók negyede (25,6%) németül tanult először (2. táblázat). Második idegen nyelvként a legtöbben (36,1%) németül tanultak, illetve a hallgatók közel harmada (27,5%) angolt tanult második idegen nyelvként. Ez utóbbi szám nagyjából megegyezik azokéval, akik első nyelvként nem angolul tanultak. A leggyakrabban tanult idegen nyelveken kívül (2. táblázat) első idegen nyelvként többen tanultak még románul (1,8%), második idegen nyelvként pedig latinul (1,4%). A kitöltési arány a 3. idegen nyelvnél alacsony (25,9%), ezt egyrészt okozhatja az, hogy a hallgatóknak csak 37,1%-a tud kettőnél több nyelven, de az is szerepet játszhat, hogy a nyelvtanulási útra vonatkozó rész a kérdőívben hosszú volt.

A nyelvtanulás intézményi és szervezeti kereteinek vizsgálatokor a válaszadóknak egy megadott listából kellett kiválasztaniuk, hogy milyen szervezési keretben tanulták az egyes nyelveiket (több lehetőséget is megadhattak) (3. táblázat). A hallgatók 66,7%-a két nyelvet, 10,4%-uk három nyelvet tanult a közoktatásban, iskolai keretek között. A magyar közoktatás hatékonyságával kapcsolatos tapasztalatokra utal, hogy jelentős a nyelviskolai formában vagy a magántanárnál (is) nyelvet tanuló aránya. Az első idegen nyelv esetében a hallgatók közel fele (46,9%) egészítette ki nyelviskolában vagy magántanárnál a nyelvtanulást. A második nyelvet tanulóik közül pedig 20,2% tanult valamilyen iskolán kívüli szervezett formában (is). Viszonylag magas az önálló tanulást megjelölők aránya, amely tág kategória. A kérdésfeltevés alapján online vagy egyéb eszközök segítségével folytatott nyelvtanulásról van szó, de valószínűleg sokan ide sorolták az idegen nyelvű médiafogyasztást is.

2. táblázat

A tanult idegen nyelvek sorrendje (említések száma, %)

Nyelv	Első idegen nyelv		Második idegen nyelv		Harmadik idegen nyelv	
	Említés	%	Említés	%	Említés	%
Angol	752	64,5	321	27,5	21	1,8
Német	299	25,6	421	36,1	58	5,0
Francia	10	0,9	87	7,5	52	4,5
Orosz	10	0,9	37	3,2	39	3,3
Spanyol	2	0,2	73	6,3	90	7,7
Olasz	2	0,2	61	5,2	42	3,6
Összes válasz	1075	92,2	1000	85,8	302	25,9
Nem töltötte ki	91	7,8	166	14,2	864	74,1
Összesen	1166	100,0	1166	100,0	1166	100,0

3. táblázat

A nyelvtanulás intézményi és szervezeti kerete (több válasz is megadható; említések száma, %)

Nyelv	Első idegen nyelv		Második idegen nyelv		Harmadik idegen nyelv	
	Említés	%	Említés	%	Említés	%
Közoktatási intézményben	980	84	778	66,7	121	10,4
Két tanítási nyelvű közoktatási intézményben	158	13,6	98	8,4	15	1,3
Felsőoktatás: idegen nyelvű képzés	62	5,3	24	2,1	6	0,5
BME Idegen Nyelvi Központ	130	11,1	83	7,1	50	4,3
Más felsőoktatás	25	2,1	10	0,9	10	0,9
Nyelviskola Magyarországon	145	12,4	46	3,9	37	3,2
Nyelviskola külföldön	19	1,6	9	0,8	5	0,4
Magántanár	384	32,9	181	15,5	68	5,8
Családon belül	53	4,5	17	1,5	8	0,7
Külföldön élt	71	6,1	35	3,0	29	2,5
Önálló tanulás	425	36,4	272	23,3	198	17
Nem töltötte ki	54	4,6	231	19,8	797	68,4

Megjegyzés. Kérdés: Milyen formá(k)ban tanulta ezt a nyelvet?

A kutatás idején (2024/25. tanév őszi félév) a válaszadók fele (50,2%) tanult idegen nyelvet valamilyen formában: a legtöbben angolul (23,2%), de jelentős volt a németül (12,7%) vagy spanyolul (9,4%) tanulók aránya is. Tanultak még franciául (4,1%), olaszul (3,4%), továbbá többen oroszul (2,3%), japánul (3,8%), koreaiul (0,9%), kínaiul (0,7%) és svédül (0,6%). A legtöbben (28,2%) önállóan tanulták az adott nyelvet, illetve 17,6% az egyetemen vett fel valamilyen nyelvi tárgyat. Magántanárnál a válaszadók 4,5%-a tanult az adott félévben, nyelvviskolában pedig 2,7%.

A nyelvtanítási tapasztalatunk alapján az idegen nyelvi tárgyakat felvevő hallgatók (az összes hallgató 7–10%-a) nyitottsága a nyelvtanulás iránt elég nagy, és a többségük rendelkezik nyelvtanulási gyakorlattal is. A kutatásunk eredménye alapján ez a nagyobb mintára is jellemző: a BME hallgatóinak többsége a közoktatásban töltött teljes időszakban tanult nyelveket, szinte mindannyian legalább két idegen nyelvet tanultak, sokan a közoktatáson kívül is. Feltételezhető tehát, hogy a hallgatók olyan családi és iskola közegben voltak korábban, amelyben a nyelvtudás fontosnak számított.

A hallgatók nyelvtudása

Mivel az idegennyelv-tudás mérése bonyolult terület (egymástól független készségterületeket kell mérni), ezért bevett gyakorlat, hogy kutatási célra önbevallásos alapon szereznek adatokat. Kétségtelen tény, hogy a validált, jó minőségű mérőeszközökkel hitelesebb képet lehet kapni az egyének nyelvtudásáról, azonban ezek elkészítése idő- és pénzigényes, továbbá maga a mérés túl bonyolult, hiszen egy teljeskörű idegen nyelvi készségmérés több óráig tart. Ennek megfelelően ebben a kutatásban is önbevallásos adatokat gyűjtöttünk, hiszen e jellemzően több nyelven beszélő célcsoport minden nyelvet lefedő nyelvtudásmérése megoldhatatlan feladat lett volna. A válaszadók a KER szintjeinek rövid leírásaihoz (Közös Európai Referenciakeret, 2002, pp. 34–35) viszonyították a nyelvtudási szintjüket, készségeiként külön-külön, az összes tanult nyelvükre vonatkozóan. Ezek a szintleírások azt tartalmazzák röviden, hogy milyen nyelvi tevékenységekre képes a nyelvhasználó az adott szinten, és ezek a képességlisták az ezredforduló óta a nyelvtanulási folyamatot szorosán végigkísérik: a nyelvkönyvek általában használnak ezekre épülő önreflexiós kérdéssorokat, a nyelvtanítási gyakorlatban is elterjedtek a nyelvi haladás részletes megítélését célzó önreflexiós feladatok. Ezért abból indulunk ki, hogy ez a célcsoport tájékozott a nyelvtudási szintekről, mert a nyelvtanulási útja során találkozott ilyen típusú feladatokkal, tudja, hogy milyen nyelvi szintű anyagokból tanult. Kiegészítésképpen felvettük a nyelvvizsgákra vonatkozó adatokat is, ez azonban a kutatás idején érvényes nyelvtudási szintről nem ad képet, mert a hallgatók döntő többsége már középiskolás korában letette a nyelvvizsgát.

Az önbevalláson alapuló nyelvi készségenkénti adatok (4. táblázat) azt mutatják, hogy angolból mindegyik készségterületen a C1 szintű nyelvtudás volt a legjellemzőbb, mégpedig az összes készségterületen 40% fölötti arányban. A második leggyakoribb nyelvi szint pedig a B2 volt angolból. Megállapítható tehát, hogy az angolul tudó vagy tanuló hallgatók háromnegyede legalább B2 vagy azt meghaladó szintűnek tartja a nyelvtudását készségeiként: 69,4% (folyamatos beszéd) – 79,5% (olvasás), tehát a saját megítélése szerint eléri a NAT által az első idegen nyelvre előírt kimeneti követelményt (B2) és az emelt szintű érettségi vizsga szintjét. Sőt a hallgatók közel fele C1 szintűnek ítéli meg a nyelvtudását, amely szükséges a felsőfokú tanulmányokhoz vagy komplexebb munkavégzéshez: 40,2% (folyamatos beszéd) – 54,1% (hallás). Azonban a hallgatók 9,9–16,8%-a a B2 szintet angolból nem éri el az egyes

készségterületeken. C1-es szinten a receptív készségekből (olvasás és hallás) tudnak a legtöbben, és a beszéd (társalgás, folyamatos beszéd) területén tudnak a legkevésbé, míg a B2 szinten ennek a tükörképe látszódik (4. táblázat).

4. táblázat

A hallgatók véleménye a nyelvtudásuk szintjéről nyelvenként (n = 1166, %)

Készség	Szint	Angol	Német	Spanyol	Francia	Olasz	Orosz
Olvasás	C1	52,7	6,2	0,6	1,4	0,6	0,3
	B2	26,8	12,0	2,0	2,1	1,5	0,3
	B1	7,8	13,0	3,8	2,1	1,7	1,8
	A2	1,1	15,2	5,1	3,2	3,0	2,0
	A1	1,0	12,6	5,9	5,1	5,0	3,9
Hallás	C1	54,1	6,3	0,6	1,5	0,9	0,3
	B2	22,2	9,5	2,0	1,7	1,5	0,4
	B1	8,3	12,3	3,3	1,7	1,4	0,8
	A2	2,1	13,0	3,9	2,5	1,7	1,9
	A1	0,9	14,3	5,5	4,8	4,3	2,7
Társalgás	C1	40,7	4,7	0,5	0,9	0,4	0,1
	B2	30,4	9,5	1,6	1,5	1,5	0,3
	B1	11,2	10,1	2,5	1,5	1,5	0,9
	A2	3,3	10,5	3,3	2,5	1,1	0,9
	A1	2,0	15,5	5,9	3,9	3,3	2,8
Folyamatos beszéd	C1	40,2	4,4	0,4	1,2	0,5	0,1
	B2	29,2	9,2	1,5	1,5	1,3	0,3
	B1	12,0	10,2	2,4	1,4	1,2	0,9
	A2	3,2	10,9	3,3	2,1	1,5	0,9
	A1	1,6	15,8	5,7	4,2	3,2	2,8
Írás	C1	44,2	6,1	0,6	1,0	0,3	0,2
	B2	30,5	10,5	2,0	2,5	2,1	0,3
	B1	8,2	10,5	2,7	1,7	0,9	0,3
	A2	2,3	10,5	3,5	1,4	1,4	0,9
	A1	1,7	12,7	4,5	3,9	2,7	1,9

Megjegyzés. Kérdés: Milyen most a nyelvtudási szintje? A nyelvtudási szint meghatározásához használja a következő szintleírásokat. A táblázatot az összes idegen nyelvére vonatkozóan töltse ki.

Németből, amelyet jellemzően második idegen nyelvként tanulnak a hallgatók, a válaszadók negyede legalább B1 szintűnek tartja a nyelvtudását készségeként: 23,8% (folyamatos beszéd) – 31,2% (olvasás), amely a NAT által előírt kimeneti szint a második idegen nyelvre, egyben a középszintű érettségi vizsga szintje (4. táblázat). B2 szintű nyelvtudásról 9,2% (folyamatos beszéd) – 12% (olvasás) számol be, készségeként különböző mértékben. A hallgatóknak csak kis része ítéli C1 szintűnek a nyelvtudását az egyes készségterületeken: 4,4% (folyamatos beszéd) – 6,3% (hallás). Németből is a beszéd-készség terén becsülik kicsit alacsonyabbra a nyelvtudásukat a válaszadók (4. táblázat).

A spanyol, francia, olasz és orosz nyelvek tanulóinak száma nagyon kicsi ebben a mintában, e nyelvekből főleg A1–A2 szintűnek ítélték meg a válaszadók a nyelvtudásukat, de vannak olyan hallgatók is, akik ezekből a nyelvekből elérik a B2 szintet (4. táblázat).

Az adatokat érdemes összevetni az Eurobarometer 2023 nemzetközi kutatás eredményeivel (European Commission, 2024), bár vannak különbségek a kutatási módszerek között. A nemzetközi kutatás adatai is önbevalláson alapulnak, azonban a kutatási kérdés eltér a miénktől. Arra kérdeztek rá ugyanis, hogy a válaszadó hány nyelven tud elég jól ahhoz, hogy beszélgetni tudjon, és ez B2, de esetleg B1 szintű nyelvtudást is jelenthet. További fontos eltérés, hogy az EU-s kutatás a teljes felnőtt lakosságot reprezentáló mintán folyt, 27 EU-s országban, bár vannak egyetemi hallgatókra vonatkozó eredményei is.

A nemzetközi kutatás eredményeit azért tartjuk lényegesnek, mert a magyar közbeszédben ezekre hivatkozva minősítik általában a magyarországi idegennyelv-tudást. Az Eurobarometer 2023 kutatás alapján az európaiak közel kétharmada (59%) tud legalább egy nyelven társalgást folytatni, és 28% tud két nyelven (5. táblázat), de a 15–24 éves korosztály, illetve az egyetemisták körében többen beszélnek idegen nyelvet. Az EU-s kutatásban a magyar nyelvtudási adatok ennél szerényebbek: a megkérdezett magyarok (teljes felnőtt lakosság) 38%-a tud legalább egy idegen nyelven beszélgetni, és csak 14% két idegen nyelven (5. táblázat).

5. táblázat

Idegennyelv-tudás az EU-ban és Magyarországon (Eurobarometer 2023; EU27, EU HU %)

Nyelvek száma	EU 27 teljes minta	Magyarország teljes minta	EU 27 15-24 évesek	EU 27 egyetemisták
Legalább 1	59	38	79	85
Legalább 2	28	14	39	46
Legalább 3	11	3	15	18

Megjegyzés. Kérdés: *Hány idegen nyelven tud elég jól ahhoz, hogy képes legyen lebonyolítani egy beszélgetést?*

Forrás: European Commission, 2024, p. 14, 17. és 18. alapján saját táblázat.

A saját kutatásunkban a társalgási szintjüket angolból a válaszadók 71,1 %-a teszi B2–C1 szintre, és további 11,2% B1 szintre, a legalább egy idegen nyelven társalgásra képes válaszadók száma tehát legalább 82,3% (4. táblázat), azaz magasabb a teljes felnőtt lakosságra vonatkozó EU-s átlagnál (5. táblázat), és nagyjából azonos a fiatalabb korosztályok adataival. A két idegen nyelven tudók arányát a mi adatainkból nem tudjuk egyértelműen meghatározni, erre csak következtetni tudunk. Németből 14,2% tud társalogni legalább B2 szinten, és további 10,1% B1 szinten, az újlatin nyelvekből is 3,4–4,6% a legalább B1-es szinten társalgók aránya (4. táblázat). Ez alapján feltételezhető, hogy a két idegen nyelven beszélők aránya eléri vagy

meghaladja az EU-s teljes mintára és a 15–24 évesekre vonatkozó átlagot, de talán elmarad az egyetemisták átlagától.

Egy különbségre érdemes még felhívni a figyelmet, és ez a német nyelv kitüntetett szerepe Magyarországon, illetve a mi hallgatóink körében. Az EU-s kutatás szerint a válaszadók 47%-a rendelkezik társalgásra alkalmas nyelvtudással angolból, 11% franciából, 10% németből és 7% spanyolból (European Commission, 2024, p. 19). A mi kutatásunkban azonban a némettudás van a második helyen (24,3% legalább B1 szint) (4. táblázat).

Ezek az alapvetően jó nyelvtudási adatok azonban az idegennyelv-tanítás hatékonysága szempontjából mégis figyelemre méltóak. E kutatás célcsoportja a kötelezően előírt óraszám-nál valószínűleg többet töltött az idegen nyelv tanulásával a közoktatásban, hiszen a mintánk 27,3%-a három idegen nyelven tanult. Jellemzően az előírtnál korábban kezdték az első idegen nyelv tanulását a hallgatóink, és sokan a közoktatás mellett magántanárnál is tanultak (1. nyelv: 32,9%, 2. nyelv: 15,5%, 3. nyelv: 5,8%; 2. táblázat). Ezt azonban a 4. táblázatban megadott nyelvtudási szintek nem tükrözik egyértelműen. A hallgatóink nyelvtudása az átlagos magyar adatoknál jobb ugyan, de úgy tűnik, hogy a nyelvtanulásra fordított idő, energia és pénz nem hasznosul elég hatékonyan, mert jellemzően csak angolul tudnak.

A hallgatók nyelvtudási szintjéről a második adatforrásunk a nyelvvizsgákra vonatkozó adatsor (6. és 7. táblázat). A kutatásban részt vevő hallgatók nyelvvizsgával kapcsolatos döntéseit még nem befolyásolhatta komolyan a szabályozás 2022. évi változása, illetve a felvételi eljárás során a nyelvvizsgák előnyt jelentenek továbbra is, ezért nem meglepő, hogy a mintánkban sokaknak van nyelvvizsgája. Az 1166 hallgatónak összesen 1296 nyelvvizsgája van: 53%-nak egy, 26,8%-nak kettő és 1,7%-nak három vagy annál több. A hallgatóknak csak 7,3%-a nem rendelkezett egy nyelvvizsgával sem. A nyelvvizsgák többségét (83,4%) a felsőoktatásba való bekerülés előtt tették le, de nem jellemző az ingyenesen letehető emelt szintű érettségi: 1177 nyelvvizsgáról adták meg a fajtáját is, ennek csak 16,05%-a volt emelt szintű érettségi, a többi bizonyítványt valamilyen nyelvvizsgaközpontban szereztek meg.

A legtöbb nyelvvizsga B2 szintű (61,2%), de sok hallgató C1 szintű nyelvvizsgát szerzett (39,3%) (6. táblázat), fontos azonban megjegyezni, hogy a nyelvvizsgák többségét a hallgatók korábban tették le, ez tehát nem a kutatás idején érvényes nyelvtudási szintjüket jelzi. A nyelvi megoszlás nem meglepő: a legtöbben angolból tettek nyelvvizsgát, és ezt a német követi (7. táblázat).

6. táblázat

A nyelvvizsgák szintje (említések száma, %)

Szint	Összesen		Első nyelvvizsga		Második nyelvvizsga		Harmadik nyelvvizsga	
	Szám	%	Szám	%	Szám	%	Szám	%
C1	458	39,3	375	32,2	77	6,6	6	0,5
B2	714	61,2	480	41,2	223	19,1	11	0,9
B1	25	2,2	10	0,9	14	1,2	1	0,1
Összes válasz	1197	102,7	865	74,3	31	26,9	18	1,5

Megjegyzés. Mivel a hallgatók egy részének több nyelvvizsgája volt, ezért a %-os értékek meghaladják a 100%-ot.

7. táblázat*A nyelvvizsgák megoszlása nyelvenként (említések száma, %)*

Nyelv	Összesen		Első nyelvvizsga		Második nyelvvizsga		Harmadik nyelvvizsga	
	szám	%	szám	%	szám	%	szám	%
Angol	856	68,4	771	66,1	82	7	3	0,3
Német	283	24,3	149	12,8	132	11,3	2	0,2
Olasz	29	2,5	8	0,7	18	1,5	3	0,3
Francia	44	3,8	5	0,4	35	3	4	1,3
Spanyol	29	2,5	2	0,2	24	2,1	3	0,3
Orosz	11	0,9	1	0,1	9	0,8	1	0,1
Egyéb	44	3,8	10	0,9	30	2,6	4	0,4
Összes válasz	1296	111,15	946	81,2	330	28,3	20	2,9

Megjegyzés. Mivel a hallgatók egy részének több nyelvvizsgája volt, ezért a %-os értékek meghaladják a 100%-ot.

A hallgatók döntő többségének van nyelvvizsgája, ezért összehasonlítottuk a kutatás idején megadott nyelvtudási szintjüket a többnyire korábban letett nyelvvizsga szintjével (8. táblázat). Mivel sok kérdőívet hiányosan töltöttek ki, különösen a nyelvismeretre és a nyelvvizsgákra vonatkozó bonyolultabb kérdéseknél, ezért a 8. táblázat csak azoknak az adatait tartalmazza, akiknél beazonosítható volt a nyelvvizsga szintje és legalább részben a saját nyelvtudásról alkotott kép. Nem egy időben történt az önbevallásos adatfelvétel és a nyelvvizsga megszerzése, tehát ez az adatsor nem alkalmas arra, hogy az önbevalláson alapuló nyelvi szint meghatározásának megbízhatóságáról alkossunk képet. Arra számítottunk azonban, hogy a két adatsor összevetésével árnyaltabb képet alkothatunk a nyelvtudásról.

A két adatsor között jelentős eltérés látható, és ennek több oka lehet: előfordulhat, hogy a KER szintrendszerét a hallgatók nem tudják megbízhatóan használni, vagy hogy önismereti problémák miatt alul- vagy felülértékelik egyesek a nyelvtudásukat, és az is lehet, hogy a kutatás idején érvényes vélekedésük az aktuális nyelvtudásukról eltér a korábbi nyelvtudási szintjüktől, mert közben változott a nyelvtudásuk. A két adatsor közötti különbségben megfigyelhető jellemző tendenciák (5. táblázat) a következők. Angolból a középfokú (B2 szintű) nyelvvizsgával rendelkezők közül sokan mindegyik készségterületen magasabb nyelvi szintet adtak meg a kutatás idején, és ez a két receptív készség területén (olvasás és hallás) a legjellemzőbb (46,1%, 51,3%). Figyelemre méltó, hogy a hallgatók egy része a kutatás idején B2-nél alacsonyabb szintűnek ítélte meg a nyelvtudását, különösen sokakra igaz ez a szóbeli készségterületeken (17,2%, 18,1%), míg ez az olvasás terén figyelhető meg a legkevésbé (5%). Az angolból felsőfokú nyelvvizsgával rendelkező hallgatók nagy részénél kevés az eltérés a két adatforrás között. Különösen jellemző mindkét szinten, hogy a társalgás és a folyamatos beszéd terén sokan a korábbi nyelvvizsga szintjénél alacsonyabb szintűnek ítélték meg a nyelvtudásukat, ami utalhat arra is, hogy sokan keveset beszélnek angolul. A német nyelvvizsgával rendelke-

zók között jelentősebb mindkét szinten azoknak az aránya, akik az aktuális nyelvtudási szintjüket rosszabbnak ítélték meg a korábban letett nyelvvizsga szintjénél. Ezek az adatok arra is utalhatnak, hogy a némettudásukat a hallgatók kevésbé gyakran használják (vö. 9. táblázat).

8. táblázat

*Az angolból és németből legalább középfokú nyelvvizsgával rendelkezők képe a nyelvtudásukról (%)**

Készségek		Angol nyelvvizsgával rendelkezők		Német nyelvvizsgával rendelkezők	
		B2 (436)	C1 (336)	B2 (179)	C1 (66)
Olvasás	C1	46,1	97	53,6	48,5
	B2	48,8	2,4	31,8	39,4
	A1–B1	5	0,3	12,8	12,1
Hallás	C1	51,3	95,3	12,3	65,2
	B2	38,3	3	39,7	18,2
	A1–B1	8,9	1,2	45,8	15,2
Társalgás	C1	28,7	85,1	6,7	54,5
	B2	53,4	12,2	39,1	24,2
	A1–B1	17,2	1,2	50,8	19,7
Folyamatos beszéd	C1	27,5	83,6	2,8	53
	B2	53,2	13	37,4	24,2
	A1–B1	18,1	1,5	55,3	21,2
Írás	C1	34,4	88	12,3	65,2
	B2	55,2	9,5	43	21,2
	A1–B1	9,2	0,6	44,7	10,6

Megjegyzés. A százalékos érték minden esetben az adott csoport létszámához viszonyítva értendő, ld. fejléc, ám a kérdőívek hiányos kitöltése miatt nem minden készségnél éri el összesen a 100%-ot.

Összegezve, a hallgatók nyelvtudásáról azt állapíthatjuk meg, hogy ennek – a nyelvtanulás iránt erősebben érdeklődő – hallgatói körnek a nyelvtudása angolból európai összehasonlításban is jónak mondható, viszont a többnyelvűség a több tanult nyelv ellenére sem jellemző olyan mértékben, mint az EU korosztályos átlagai. Szinte minden hallgató rendelkezik nyelvvizsgával, ezeket többnyire még az egyetemi tanulmányaik megkezdése előtt szerezték meg. A korábban letett nyelvvizsgák szintjéhez képest sok hallgató angolból a kutatás idején ugyanolyan vagy magasabb nyelvi szintet adott meg, míg németből jellemző volt, hogy a kutatás idején a hallgatók a korábbi nyelvvizsgájuk szintjénél alacsonyabb nyelvi szintet adtak meg.

Az idegen nyelvek használata

Az idegennyelv-tanulási motiváció szempontjából döntő szerepet játszik a valós nyelvhasználat, ezért fontos információ, hogy a hallgatók milyen gyakran és milyen helyzetekben használják a nyelvtudásukat. Ezeket az adatokat összehasonlítottuk az Eurobarometer-kutatás európai, nemzeti és korosztályos eredményeivel is, és a nyelvtudási szint önértékeléséhez hasonlóan az európai átlagokhoz hasonló vagy azokat meghaladó értékeket kaptunk. Azzal is foglalkoztunk, hogy a hallgatók a tanulmányaikhoz kapcsolódóan mennyire használnak idegen nyelveket (elsősorban az angolt), hiszen ez a karrierlehetőségeiket is meghatározhatja.

A hallgatók saját bevallásuk szerint a mindennapi életben leggyakrabban az angoltudásukat használják (9. táblázat), jelentős többségük (66%) napi szinten, 16,7% gyakran, de nem naponta. A többi nyelvet kevesebben beszélik, így a nyelv használatának aránya is alacsonyabb, de megállapítható, hogy a németet csak alkalmanként használják a legtöbben, a többi nyelvet pedig a legtöbben egyáltalán nem használják.

9. táblázat

A nyelvhasználat gyakorisága (n = 1029, több válasz is megadható; %)

	Angol	Német	Spanyol	Francia	Olasz	Orosz
Szinte mindennap	66,0	4,3	1,1	1,2	0,7	0,3
Gyakran, de nem naponta	16,7	10,3	2,9	2,4	1,5	1,0
Alkalmanként	10,1	31,9	9,0	6,5	6,6	4,3
Soha	0,6	18,3	26,3	27,2	26,5	28,2

Megjegyzés. Kérdés: Mely nyelveket használja az anyanyelvén kívül és milyen rendszerességgel? Több választ is megadhat.

Mivel ezt a kérdést az Eurobarometer-kutatásból emeltük át, lehetőség nyílik az összehasonlításra (10. és 11. táblázat). A nyelv meghatározása nélküli adatokat a hasonló korosztályos célcsoport adataival is össze tudjuk hasonlítani (egyetemisták nyelvhasználat). Megállapítható, hogy a kutatásunkban részt vevő hallgatók sokkal nagyobb arányban használják az angolt napi szinten, mint az európai hallgatók általában az első idegen nyelvüket (BME: 66%, EU27: 42%, 9. és 10. táblázat). A nyelvenkénti nyelvhasználati adatokat az Eurobarometer 2023-jelentés nem tartalmazza az egyetemista célcsoportra vonatkozóan, ezért itt csak a teljes felnőtt lakosságra vonatkozó adatokkal tudjuk összehasonlítani az eredményeinket. Ez alapján megállapítható, hogy a célcsoportunk nyelvhasználati aránya erősen az angolra szűkül, míg az európai adatok arra utalnak, hogy a második vagy harmadik tanult idegen nyelvet is gyakrabban használják (9. és 11. táblázat). Ez összefügghet Magyarország viszonylagos nyelvi homogenitásával is: nincsenek az anyanyelvüket ténylegesen használó kisebbségeink, és nem jellemző a bevándorlás következtében kialakuló soknyelvűség sem.

10. táblázat

A nyelvhasználat gyakorisága az Eurobarometer 2023-kutatásban az egyetemisták körében (EU 27 egyetemisták, %)

	<i>Első idegen nyelv</i>	<i>Második idegen nyelv</i>	<i>Harmadik idegen nyelv</i>
Szinte mindennap	42	18	12
Gyakran, de nem naponta	37	34	20
Alkalmanként	18	44	61
Nem tudja	3	4	7

Megjegyzés. Forrás: European Commission, 2024, p. 35., 36., 37. alapján saját táblázat.

11. táblázat

A nyelvhasználat gyakorisága az Eurobarometer 2023-kutatásban nyelvenként (EU 27, %)

	<i>Angol</i>	<i>Német</i>	<i>Spanyol</i>	<i>Francia</i>	<i>Orosz</i>
Szinte mindennap	25	25	23	15	10
Gyakran, de nem naponta	33	19	20	20	18
Alkalmanként	39	53	53	60	61
Nem tudja	3	3	4	5	11

Megjegyzés. Forrás: European Commission, 2024, p. 38. alapján saját táblázat.

A hallgatók egyéni karrierlehetőségei szempontjából fontos, hogy be tudjanak kapcsolódni a nemzetközi szakmai és tudományos életbe. Ezért döntő jelentőségű, hogy a tanulmányaik részeként használják a nyelvtudásukat akkor is, ha egyébként magyar nyelvű képzésben tanulnak. A tanulmányokhoz kapcsolódó nyelvhasználat részterületeihez kapcsolódó válaszaikat a 12. táblázat összegzi.

12. táblázat

A nyelvtudás használata az egyetemi tanulmányokhoz kapcsolódóan (n = 1013, több válasz is megadható; %)

Nyelvhasználat területe/célja	%
A magyar nyelvű előadások közben előfordul, hogy idegen nyelvű ábrákat, filmeket stb. használ a tanár.	68,8
Előfordul, hogy a beadandó feladataimhoz vagy a vizsgáimhoz idegen nyelvű szakirodalmat kell olvasnom.	58,3
Az egyetemi feladatoktól függetlenül előfordul, hogy a leendő szakterületemhez kapcsolódóan idegen nyelven tájékozodom.	52,5

Nyelvhasználat területe/célja	%
Elvárás, hogy a beadandó feladataimhoz használjak idegen nyelvű forrásokat.	24,4
Van olyan beadandóm, amelyet idegen nyelven írok meg.	14,8
Részt veszek olyan kutatási együttműködésben, projektben stb., amelynek részben vagy egészében nem magyar a munkanyelve.	11,6
Vannak idegen nyelven tartott szaktárgyaim.	16,0
Nem használom a nyelvtudásom az egyetemi tanulmányaimhoz kapcsolódóan.	6,4

Megjegyzés. Kérdés: Használja-e a nyelvtudását az egyetemi tanulmányaihoz kapcsolódóan? Jelölje, hogy melyik állítás igaz önre. Több választ is megadhat.

A magyar nyelvű képzésekben tanuló hallgatók 68,8%-a találkozik azzal a jelenséggel, hogy a magyar nyelvű előadások közben is használnak a tanárok idegen nyelvű szövegeket, ábrákat, videókat (12. táblázat). Jelentősnek mondható azok aránya, akiknek a beadandó feladataihoz vagy a vizsgáihoz időnként kell idegen nyelvű szakirodalmat is olvasniuk (58,3%), ugyanakkor a hallgatóknak csak körülbelül a negyede (24,4%) jelölte meg azt a lehetőséget, hogy a beadandó feladataihoz elvárás az idegen nyelvű szakirodalom használata. A tanulmányokhoz kapcsolódó nyelvhasználat sok esetben nem a hallgató döntése, hiszen az oktatók elvárásai határozzák meg elsősorban, hogy a hallgatók használnak-e idegen nyelvű forrásokat és szakirodalmat. Egyéni döntése alapján a válaszadók több mint fele (52,5%) tájékozódik a szakterületén idegen nyelvű forrásokból, és a hallgatók 11,6%-a vesz részt olyan együttműködésben, amelynek nem magyar a munkanyelve.

Az idegen nyelvek használatának gyakoriságával kapcsolatban is kedvező, az Eurobarometer európai átlaga és a korosztályos kutatási eredményeknél is jobb adatokat találtunk, az a sajátosság azonban ebben a kérdésben is megfigyelhető, hogy alapvetően az angolra koncentrálódik a magyar hallgatók nyelvhasználatára. Fontos eredmény, hogy a hallgatóink használnak idegen nyelvű szakirodalmat, azt azonban nem tudjuk, hogy ezt valóban idegen nyelven olvassák-e, vagy gépi fordítás segítségével. Mivel közismert, hogy a gépi fordításban használt szakirodalmi források számtalan buktatót rejtnek, amelyek között nagyon gyakori a terminológiai pontatlanság, amely értelmi torzuláshoz vezethet (Fischer, 2021), ezért fontosnak tartjuk, hogy az idegen nyelvi tárgyak keretében a mesterséges intelligencia és a gépi fordítás tudatos és kritikus használata is teret kapjon (Fischer & Szabó, 2023).

Viszonyulás a nyelvtanuláshoz és a nyelvtudáshoz

A nyelvoktatás-politika és a nyelvpolitika egyik központi kérdése, hogy hány idegen nyelvre van szükségük az egyéneknek. Ebben a kérdésben az egyik lehetséges megközelítés az, hogy az egyéni többnyelvűség olyan érték, amely hozzásegíti az embereket a világ folyamatainak jobb megértéséhez és a különböző kultúrák közötti kommunikációhoz, ezért nem elég csak angolul tudni. A gyakorlatiasabb megközelítést képviselők szerint azonban elegendő az angol mint közvetítő nyelv ismerete. Az Eurobarometer 2023-kutatás adataiból látszik (13.

táblázat), hogy a nyelvtudás szükségességéről viszonylagos konszenzus van, hiszen a megkérdezett európaiak 86%-a szerint legalább egy idegen nyelven mindenkinek tudnia kell. Ennél azonban kevesebben gondolják azt (69%), hogy egynél több idegen nyelvre lenne szükségük.

13. táblázat

Hány nyelven kellene tudniuk az EU polgárainak az egyetemisták véleménye szerint (Eurobarometer 2023, EU27 egyetemisták, %)

	Teljesen egyetért	Egyáltalán nem ért egyet	Nem tudja
Az EU-ban mindenkinek az anyanyelvén kívül legalább még egy nyelven kellene tudnia.	93	7	0
Az EU-ban mindenkinek az anyanyelvén kívül még több mint egy nyelven kellene tudnia.	73	25	2

Megjegyzés. Forrás: European Commission, 2024, p. 85., 86. alapján saját táblázat.

Kutatásunkban ugyanezt a két kérdést tettük fel, illetve kiegészítettük továbbiakkal, amelyek arról adhatnak információt, hogy mennyire tekintik fontosnak a nyelvtudást vagy a nyelvtanulást a hallgatóink (14. táblázat). A második kérdés megfogalmazása azért tér el, mert a 2023. előtti Eurobarometer-kutatásokban még ezt a megfogalmazást használták, az új kutatás anyaga pedig a kutatásunk előkészítésekor még nem volt elérhető.

14. táblázat

Vélemények a nyelvtanulás fontosságáról (n = 1015, %)

	Egyáltalán nem ért egyet	Inkább nem ért egyet	Valamennyire egyetért	Inkább egyetért	Teljes mértékben egyetért	Nem tudja
Az EU-ban mindenkinek az anyanyelvén kívül legalább még egy nyelven kellene tudnia.	0,6	1,1	6,1	13,6	64,8	0,9
Az EU-ban mindenkinek az anyanyelvén kívül még legalább két nyelven kellene tudnia.	8,1	20,0	33,5	17,3	6,3	1,7
Az idegennyelv-tudást támogató technológiák fejlődése miatt már nem érdemes idegen nyelvet tanulni.	62,2	14,8	3,6	1,2	2,3	3,0

	Egyáltalán nem ért egyet	Inkább nem ért egyet	Valamennyire egyetért	Inkább egyetért	Teljes mértékben egyetért	Nem tudja
A munkám vagy tanulmányaim során használok az idegennyelv-tudást támogató modern technológiákat (pl. gépi fordítás, mesterséges intelligencia).	4,6	7,4	16,7	25,1	30,6	2,6
A szabadidős tevékenységeim során használok az idegennyelv-tanulást támogató modern technológiákat (pl. appok, Netflix).	2,2	2,4	9,2	18,1	53,7	1,5
Szívesebben nézek külföldi filmeket és műsorokat feliratozva, mint szinkronizálva.	9,3	9,9	12,8	16,7	35,2	3,2

Megjegyzés. Kérdés: Kérem, jelölje meg, hogy mennyire ért vagy nem ért egyet az alábbi állításokkal.

A hallgatóink körében az idegen nyelvek szükségessége egyértelműnek tűnik: 64,8% teljes mértékben és 13,6% inkább egyetért azzal, hogy az EU-ban mindenkinek legalább egy idegen nyelven kell tudnia. A hallgatóink közül 8,1% egyáltalán nem és 20% inkább nem ért egyet azzal, hogy két nyelven kellene tudnia mindenkinek, ez nagyjából megegyezik az Eurobarometer 2023-kutatás eredményeivel (13. táblázat). Viszonylag sok a bizonytalan válaszadó is: 33,5% csak valamennyire ért egyet az állítással (14. táblázat).

Fontos eredmény, hogy nagyon kevesen gondolják a kutatásunkban, hogy a modern technológiák fölöslegessé teszik a nyelvtanulást (3,5% ért egyet ezzel teljes mértékben vagy inkább), bár kifejezetten magas azoknak az aránya, akik használják az idegennyelv-tudást támogató modern technológiákat a munkájukhoz vagy a tanulmányaikhoz kapcsolódóan (72,4% összesen), illetve a szabadidős tevékenységeik során (81% összesen). Ez az adatsor is arra utal, hogy célszerű az idegennyelv-tudást támogató technológiák használatát beépíteni az idegen nyelvi tárgyakba. Fontos adat az is, hogy a médiafogyasztás során természetes az idegen nyelvek használata: a hallgatók többsége nem igényli a szinkronizálást (64,7%) (14. táblázat).

Megállapítható, hogy a hallgatók elkötelezettek a nyelvtanulás iránt a fenti adatok alapján, de az ebben a tanulmányban részletesen nem elemzett, a jövőbeni terveikre vonatkozó kérdésekre adott válaszaikban is arra utalnak, hogy olyan jövőt képzelnek el maguknak, amelyhez idegennyelv-tudásra van szükség, nem csak az angolra szűkítve ezt. A válaszadók többsége tervezi, hogy külföldön tölt valamennyi időt tanulmányok céljából (talán igen: 35%, biztosan igen: 27,4%), sokan elképzelhetőnek tartják a külföldi munkavégzést (talán igen: 37%, a következő öt évben tervezi: 12%, a következő tíz évben tervezi: 21,4%). A hallgatók többsége azt gondolja, hogy Magyarországon nem magyar munkanyelvű cégnél fog dolgozni (43,6% biztosan, 37,3% talán). A hallgatók egyértelműen akarnak még nyelvet tanulni, 88,7% tervezi,

hogy még felvesz valamilyen idegen nyelvi tárgyat a tanulmányai során, és 53,1% önállóan akar még nyelvet tanulni.

Nyelvvizsgálóhoz való viszony

A kutatást megelőző időszakban megváltozott a nyelvvizsgákra vonatkozó szabályozás, amely sokakban aggodalmat keltett, leginkább azért, mert a nyelvtanulási motiváció csökkenésére számítottak. Ezért a kutatás során azt is vizsgáltuk, mennyire azonosítják az egyetemi hallgatók a nyelvtudást a nyelvvizsgálóval, tisztában vannak-e a nyelvvizsgák valós felhasználási értékével külföldön, és érzékelhető-e valóban az a tendencia, hogy a nyelvvizsga-kötelezettség eltörlése megváltoztatta a nyelvtanuláshoz való viszonyt. A válaszokat a 15. táblázatban foglaljuk össze.

15. táblázat

Vélekedések a nyelvvizsgákról (n = 1015, %)

	Egyáltalán nem ért egyet	Inkább nem ért egyet	Valamennyire egyetért	Inkább egyetért	Teljes mértékben egyetért	Nem tudja
Elsősorban azért tanulok idegen nyelvet, mert nyelvvizsgát akarok tenni.	31,4	26,2	16,5	7,5	3,3	2,1
Mivel a diplomám megszerzéséhez nem kell nyelvvizsgát tennem, most már kevésbé tartom fontosnak a nyelvtanulást.	55,3	16,1	6,0	2,9	1,9	4,8
A nyelvvizsga megszerzése nem jelenti azt, hogy abba lehet hagyni a nyelvtanulást.	2,4	2,9	7,5	25,8	46,8	1,5
A munkaerőpiacon a valódi nyelvtudás a fontos, nem a nyelvvizsga.	0,5	2,6	10,3	26,9	43,1	3,7
A nyelvvizsga bizonyítja a használható nyelvtudást.	12,1	26,0	30,0	14,2	2,5	2,2

	Egyáltalán nem ért egyet	Inkább nem ért egyet	Valamennyire egyetért	Inkább egyetért	Teljes mértékben egyetért	Nem tudja
A Magyarországon akkreditált nyelvvizsgákkal külföldi egyetemen is bizonyítani lehet a nyelvtudást.	6,1	11,5	18,9	22,0	6,3	22,3
A Magyarországon akkreditált nyelvvizsgák többsége külföldön nem használható a nyelvtudás bizonyítására.	5,3	18,5	15,4	12,5	6,4	28,8
Európa többi országában általában több embernek van nyelvvizsgája, mint Magyarországon.	1,1	4,5	12,7	23,9	14,3	30,4
Magyarországon az emberek jól beszélnek idegen nyelveket.	17,7	35,5	22,0	6,6	1,5	3,7

Megjegyzés. Kérdés: Kérem, jelölje meg, hogy mennyire ért vagy nem ért egyet az alábbi állításokkal.

A hallgatók nyelvtanulási motivációjában a nyelvvizsgakényszer nem tűnik elsődlegesnek, hiszen a válaszadóknak csak 10,8%-a fogadta el azt az állítást teljesen vagy részben, hogy a nyelvvizsga a fő nyelvtanulási motivációja, a válaszadók több mint fele (57,6%) egyáltalán nem vagy inkább nem értett ezzel egyet (15. táblázat). A válaszadóknak csak egy kis része (4,8%) gondolta úgy, hogy a nyelvvizsgakényszer eltörlése miatt már nem annyira fontos számára a nyelvtanulás, és a hallgatók közel fele (46,8%) egyértelműnek tartja, hogy a nyelvvizsga birtokában nem lehet abbahagyni a nyelvtanulást, további negyede (25,8%) pedig inkább egyetért ezzel. A válaszadók több mint 80%-a egyetért azzal (valamennyire, inkább vagy teljesen), hogy a munkaerőpiacon a nyelvtudás a fontos, nem a nyelvvizsga, de viszonylag bizonytalanok abban, hogy a nyelvvizsga bizonyítja-e a használható nyelvtudást.

A nyelvvizsgákkal kapcsolatos információhiányra és zavaros kommunikációra utal, hogy a hallgatók a nyelvvizsgák felhasználásával kapcsolatban viszonylag bizonytalanok vagy tájékozatlanok (15. táblázat). A válaszok megoszlása arra utal, hogy a válaszadók közel harmada nem tudja, hogy külföldön milyen mértékben tudja használni a Magyarországon akkreditált nyelvvizsgákat, és a többségük nem tudja, hogy a magyar fejlesztésű akkreditált nyelvvizsgákkal nem lehet külföldi egyetemeken bizonyítani a nyelvtudást, hiszen egyetért az ezzel elentétes állítással (valamennyire egyetért: 18,9%, inkább egyetért: 22%, teljesen egyetért: 6,3%). Abban is bizonytalan sok hallgató, hogy a nyelvvizsga bizonyítja-e a használható nyelvtudást.

Érdekes, hogy viszonylag sokan gondolják úgy, hogy más európai országokban több embernek van nyelvvizsgája (inkább egyetért: 23,9%, teljesen egyetért: 14,3%), holott ez nincs

így. Az európaiak nyelvtudására vonatkozó kutatások (pl. Eurobarometer) önbevalláson alapuló adatokkal dolgoznak, nem vizsgabizonyítványokkal. A nyelvvizsgák számáról egyébként is nehéz összehasonlítható információkhoz jutni: mivel más országokban jellemzően nincs a magyarhoz hasonló kiterjedt intézményrendszer a nyelvvizsgáztatásra, ezért a nyelvvizsgára vonatkozó adatokat általában nem gyűjtik nemzeti szinten.

Összefüggésvizsgálatot is végeztünk a többnyelvűség szükségességéről, a nyelvtanulás fontosságáról, valamint a nyelvvizsgákról szóló állítások között. Eredményeink szerint a többnyelvűség gondolata széles körben támogatott. Aki inkább a nyelvvizsgakényszer miatt tanult idegen nyelvet, szignifikánsan, de kismértékben nagyobb valószínűséggel gondolja úgy, hogy ez a valódi, használható nyelvtudást tükrözi. A válaszok többsége a munkaerőpiacon a nyelvtudást gondolja szükségesnek a nyelvvizsgával szemben, ugyanakkor az ezzel kapcsolatos összefüggések kisméretűek, és az ordinális, monoton trend nem minden esetben meggyőző. A nyelvtanulási motiváció és a nyelvvizsgához való viszony között legfeljebb gyenge kapcsolatok láthatók; erős, egyértelmű összefüggést adataink nem igazolnak. A minta jellegzetességei (egy intézmény, kis elemszám) miatt az eredmények korlátozottan általánosíthatók.

Következtetések, tanulságok

E kutatás eredményei egy szűk, de a munkaerőpiac és a társadalmi fejlődés szempontjából fontos célcsoport nyelvtudásáról és nyelvtanuláshoz való hozzáállásáról adnak képet. Ezeknek a fiataloknak a nyelvtanulási útja kedvező volt: a válaszadók fele legalább két nyelven tanult, harmada pedig három nyelven, általában a kötelezően előírtnál korábban kezdték meg a nyelvtanulást, a közoktatásban biztosított jó lehetőségek mellett a hallgatók közel fele már az első nyelv tanulásához is igénybe vett a közoktatási kereteken kívüli formákat is. A kutatás idején is sokan tanultak idegen nyelvet.

Az önértékelésük szerint a hallgatók nyelvtudása angolból európai összehasonlításban is jónak mondható, a hallgatók nagyjából fele legalább egy készségből C1-es szintűnek ítélte meg a nyelvtudását. A további nyelvek ismerete azonban nem jobb jelentősen az európai átlagnál, a korosztályos adatoktól pedig elmarad.

A hallgatók arról számoltak be, hogy az angoltudásukat jellemzően szinte minden nap vagy gyakran használják, a többi nyelvet azonban kevésbé. S bár a kutatást a magyar nyelvű képzéseken tanuló hallgatók körében végeztük, ennek ellenére jellemző, hogy a tanulmányaikhoz kapcsolódóan is használják a nyelvtudásukat: gyakran fordul elő, hogy a magyar nyelvű előadások közben idegen nyelvi anyagokkal dolgoznak a tanáraik, és jellemző az idegen nyelvű szakirodalom használata is.

A viszonyulásuk a nyelvtanuláshoz és a nyelvtudáshoz pragmatikus: a globalizált munkaerőpiacon akarnak érvényesülni, egyértelműnek tekintik, hogy ehhez idegennyelv-tudásra van szükség, és túlnyomóan elfogadják, hogy az angolon kívül más nyelveket is érdemes tanulni. Kifejezetten kevesen osztják azt a véleményt, hogy a modern technológiák fölöslegessé teszik a nyelvtudást. A terveik és a megfogalmazott szükségleteik alapján a többségük tervezi a további nyelvtanulást is, körükben erősen elfogadott az önálló tanulási forma.

A nyelvvizsgákkal kapcsolatos meggyőződések is pragmatikusak, jellemzően nem azonosítják a nyelvtudást a nyelvvizsgával, a válaszaik alapján a nyelvtanulási szükségleteiket és meggyőződéseiket a nyelvvizsgakötelezettség megszüntetése nem módosítja jelentősen. A válaszokban az a vélemény tükröződik statisztikailag alátámasztható módon, hogy a többnyelvűség fontos a hallgatóknak, és szerintük a munkaerőpiacon a valódi nyelvtudásra van szükség, de hogy a nyelvvizsga megléte kapcsolódik-e a hallgatók gondolkozási keretei között a

piacképességhez, a többnyelvűséghez vagy a valódi nyelvtudáshoz, az nem bizonyítható egyértelműen. A minta jellegzetességei miatt (egy egyetem, kis elemszám) ugyan a következtetések nem általánosíthatóak, de összességében a mi adatainkban a nyelvtanulási motiváció függetlenül tűnik létezni a nyelvvizsgától, és leginkább az EU-s többnyelvűség értékéhez és a munkaerőpiaci hasznához kapcsolódik.

A kutatásunknak korlátai is vannak: a kis minta nem tette lehetővé az eredmények árnyaltabb elemzését, a minta belső rétegzettségének feltárását, illetve csak a főbb tendenciák megállapítására adott lehetőséget. A továbbiakban érdemes lenne a kutatást kiterjeszteni más magyarországi felsőoktatási intézményekre is, illetve hasonló fókuszú nemzetközi egyetemek hallgatói körében is lehetne összehasonlító kutatásokat folytatni.

A konkrét intézményi fejlesztések tartalma szempontjából megállapítható, hogy e célcsoport nyelvi készségei és szükségletei megkívánják, hogy a tartalmi és módszertani fejlesztéseinkben a hagyományos nyelvtanítás kereteit tágtítsuk, tehát hogy az idegennyelv-tanítást olyan határterületként kezeljük, amely a szakmai képzés részének tekinthető. Ezen a módon olyan készségeket tudunk fejleszteni, amelyek transzverzálisak, és a hallgatók szakmai fejlődése során más tartalmak elsajátításánál is hasznosak lehetnek, továbbá megalapozhatjuk az egyéni többnyelvűség elérését azzal, hogy támogatjuk az önálló tanulást, valamint a nyelvtanuláshoz szükséges stratégiák fejlesztését. A hallgatók jövőbeli boldogulásához az is alapvető, hogy az interkulturális készségeik egyenrangúan fejlődjenek a tradicionális nyelvi (nyelvhelyességi) kompetenciáik mellett.

Irodalom

- Albert, Á., Tankó, Gy., & Piniel, K. (2018). A tanulók válaszai a 11. évfolyamon. Negyedik fejezet. In E. Öveges & K. Csizér (Eds.), *Az idegennyelv-oktatás keretei és hatékonysága a köznevelésben. Kutatási jelentés* (pp. 90–160). Emberi Erőforrások Minisztériuma és Oktatási Hivatal.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf
- Albert, Á., Tankó, Gy., & Piniel, K. (2018). A tanulók válaszai a 11. évfolyamon. Negyedik fejezet. In E. Öveges & K. Csizér (Eds.), *Az idegennyelv-oktatás keretei és hatékonysága a köznevelésben. Kutatási jelentés* (pp. 29–52). Emberi Erőforrások Minisztériuma és Oktatási Hivatal.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf
- Babos, K., Lehmann, M., Lukácsi, Z., Márcz, R., Matulainé Dömök, S., Soproni, Z., & Gróf, Sz. (2024). Új tendenciák az akkreditált nyelvvizsgáztatásban 2018–2023 között. *Modern Nyelvtanítás*, 30(1–2), 24–47. <https://doi.org/10.51139/monye.2024.1-2.24.47>
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe.
- Blackledge, A. (2009). As a country we do expect: The further extension of language testing regimes in the United Kingdom. *Language Assessment Quarterly*, 6(1), 6–16.
<https://doi.org/10.1080/15434300802606465>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Csizér, K., & Öveges, E. (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról* [Kutatási jelentés].
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf
- Csizér, K., & Kormos, J. (2007). Az angol nyelvtanulási motiváció alakulása Budapesten tanuló egyetemisták és főiskolások körében. *Magyar Pedagógia*, 107(1), 29–43.
<https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/451>

- Csizér, K., & Öveges, E. (2019). Idegennyelv-tanulási motivációs tényezők és a nyelvi vizsgák Magyarországon: összefüggések vizsgálata egy kérdőíves kutatás segítségével. *Modern Nyelvoktatás*, 25(3–4), 86–101. <https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/article/view/1478>
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117–135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner individual differences in second language acquisition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410613349>
- Einhorn, Á. (2022a). Az idegennyelv-tanítás célja és tartalma a felsőoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 28(3–4), 6–26. <https://doi.org/10.51139/monye.2022.3-4.6.26>
- Einhorn, Á. (2022b). Idegennyelv-tanítással foglalkozó szervezetek a felsőoktatásban. *Magyar Pedagógia*, 122(3), 127–143. <https://doi.org/10.14232/mped.2022.3.127>
- European Commission. (2006). *Europeans and their languages. Special Eurobarometer 243*. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/518>
- European Commission. (2012). *Europeans and their languages. Special Eurobarometer 386*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f551bd64-8615-4781-9be1-c592217dad83>
- European Commission. (2018). *The European education area. Flash Eurobarometer 466*. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2186>
- European Commission. (2024). *Europeans and their languages: Special Eurobarometer 540*. https://roycross.blog/wp-content/uploads/2024/11/europeans_and_languages_sp540_en.pdf
- European Education and Culture Executive Agency. (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe: 2023 edition*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/529032>
- Fabo, B., Beblavý, M., & Lenaerts, K. (2017). The importance of foreign language skills in the labour markets of Central and Eastern Europe: Assessment based on data from online job portals. *Empirica* 44, 487–508. <https://doi.org/10.1007/s10663-017-9374-6>
- Fischer, M. (2021). A terminológiai kompetencia fejlesztési lehetőségei, különös tekintettel a terminusok fordítási stratégiáira. In I. Fata, & M. Fischer (Eds.), *Tudományterületek találkozása: Köszöntő kötet Muráth Judit tiszteletére* (pp. 182–198), Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar.
- Fischer, M., & Szabó, Cs. (2023). Machine translation and post-editing competence: Theory, practice and training. BME Autumn Conference, #Translating Europe Workshop, University of Technology and Economics (BME). *Across Languages and Cultures*, 24(1), 145–149. <https://doi.org/10.1556/084.2023.00512>
- Furka, I. (2024). English needs assessment survey for international students of technology at the Budapest University of Technology and Economics in Hungary. *Periodica Polytechnica Social and Management Sciences*, 32(1), 67–78. <https://doi.org/10.3311/PPso.20863>
- Furka, I. (2025). *Egyetemi kommunikációs angolul. Kutatási jelentés* [Kézirat]. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Idegen Nyelvi Központ.
- Gazzola, M., Wickström, BA., & Templin, T. (2019). Language skills, the labour market, and socioeconomic integration. *Empirica*, 46, 617–623. <https://doi.org/10.1007/s10663-019-09463-4>
- Grasmane, D., & Grasmane, S. (2011). Foreign language skills for employability in the EU labour market. *European Journal of Higher Education*, 1(2–3), 192–201. <https://doi.org/10.1080/21568235.2011.629487>
- Imre, A. (2007). Nyelvoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú oktatásban. In I. Vágó (Ed.), *Fókuszban a nyelvtanulás* (pp. 107–136). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/imre-anna-nyelvoktatás-nyelvtanulás-nyelvtudás-kozepfoku-oktatásban>
- Jones, N., & Saville, N. (2009). European language policy: Assessment, learning, and the CEFR. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 51–63. <https://doi.org/10.1017/S0267190509090059>
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. (2011). Magyar Közlöny. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv>

- Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés.* (2002). Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- Kurtán, Zs. (2003). *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Luo, Z., Wu, S., Fang, X., & Brunsting, N. (2019). International students' perceived language competence, domestic student support, and psychological well-being at a U.S. university. *Journal of International Students*, 9(4), 954–971. <https://doi.org/10.32674/jis.v0i0.605>
- Marconi, G., Vergolini, L., & Borgonovi, F. (2023). *The demand for language skills in the European labour market: Evidence from online job vacancies* [OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 294]. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/e1a5abe0-en>
- Molnár, B. (Ed.). (2023). *Facts and figures on BME*. Budapest University of Technology and Economics. https://www.bme.hu/sites/default/files/documents/2024-10/BME_F%26F_2023_1.pdf
- 423/2012. (XII. 29.) Kormányrendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról (339/2022. [IX. 7.] Korm. rendelet módosítása). (2012). Magyar Közlöny.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200423.kor>
- Nikolov, M., & Vigh, T. (2012). Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége. In B. Csapó (Ed.), *Mérleglen a magyar iskola* (pp. 241–288). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nikolov, M., Ottó, I., & Öveges, E. (2009). *Nyelv és szakma? Nyelvtanítás és nyelvtanulás a szakképző intézményekben*. Oktatásért Közalapítvány.
- Öveges, E. (2013). Idegennyelv-oktatás a köznevelésben – változások az új szabályozók tükrében. *Modern Nyelvoktatás*, 19(3), 16–24.
- Pietrzyk-Kowalec, P. (2023). Multilingualism and the job market in the European Union: A comprehensive analysis. *Proceedings of The World Conference on education and teaching 2*, 1–8. <https://doi.org/10.33422/etconf.v2i1.71>. <https://open.icm.edu.pl/handle/123456789/22830>
- Prikoszovits, M. (2017). Deutsch als Fremdsprache für den Beruf lernen – doch (ab) wann? Ein altersgruppen- und niveaustufenspezifischer Zugang zur Diskussion um die berufliche Ausrichtung von DaF-Curricula. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 22(2), 155–168.
<https://doi.org/10.26083/tuprints-00013031>
- Rodríguez Muñoz, M. L., Pérez Gálvez, J. C., & Buyse, K. (2024). Language learning among higher education students: An analysis on motivation. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 32, 36–56. <https://doi.org/10.7203/realia.32.27546>
- Schildt, L., Deygers, B., & Weideman, A. (2023). Language testers and their place in the policy web. *Language Testing*, 41(2), 338–356. <https://doi.org/10.1177/02655322231191133>
- 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. (2012). Magyar Közlöny. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor>
- Vágó, I. (2007). Nyelvtanulási utak Magyarországon. In I. Vágó (Ed.), *Fókuszban a nyelvtanulás* (pp. 137–174). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Vágó, I., Simon, M., & Vass, V. (2011). A tanítás-tanulás tartalma. In É. Balázs, M. Kocsis, & I. Vágó (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2010* (pp. 197–272). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
<https://ofi.oh.gov.hu/en/6-tanitas-tanulas-tartalma-vago-iren-simon-maria-vass-vilmos>

ABSTRACT


UNIVERSITY STUDENTS' LANGUAGE KNOWLEDGE AND ATTITUDE TO LANGUAGE LEARNING


Ildikó Furka & Ágnes Einhorn

Keywords: languages for specific purposes, language knowledge, attitude to language learning, language learning history, language use

Multilingualism and proficiency in professional communication offer significant advantages in the globalized job market. To succeed internationally, university students must develop professional communicative competence in foreign languages. This research aims to explore students' language learning histories and motivations, their level of language proficiency, language use habits, and attitudes toward language learning and language certificates. The ultimate goal is to inform the development of our courses in languages for specific purposes. The results of our questionnaire survey indicate that the target group possesses English language skills above the European average. They study more languages, begin learning earlier than required by educational regulations, and often supplement their studies with extracurricular lessons. Compared to the European average, they use English more frequently in their daily lives, including for academic purposes. They also engage with professional materials in foreign languages even when not explicitly required. English remains the dominant foreign language even among students whose first foreign language is not English. However, students having obtained a language certificate earlier tend to experience a decline in productive language skills during their university years. They are motivated to learn languages for reasons beyond obtaining language certificates, and many are unaware of the international practices of which language certificates are recognized. Our findings show that the respondents belong to a group of higher education students whose language proficiency and attitude toward learning allow for more complex forms of language teaching, including transversal knowledge and skills development in a foreign language.

Magyar Pedagógia, 126(1). 55–80. (2026)
<https://doi.org/10.14232/mped.2026.1.55>

Furka Ildikó:  <https://orcid.org/0009-0003-7916-527X>
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Idegen Nyelvi Központ
1111 Budapest, Műegyetem rkp. 3
furka.ildiko.zsuzsanna@gtk.bme.hu

Einhorn Ágnes:  <https://orcid.org/0009-0008-2819-1976>
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Idegen Nyelvi Központ
1111 Budapest, Műegyetem rkp. 3
einhorn.agnes@gtk.bme.hu



A Magyar Pedagógia folyóirat 2020-as évfolyamának számaitól
kizárólag online formában jelenik meg.

Az MTA Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottsága megbízásából kiadja az SZTE BTK,
a kiadásért felel a BTK dékánja.

A szedés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökkné Soós Edit.

Megjelent 6,3 (B/5) iv terjedelemben.

HU ISSN 0025–0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a tágan értelmezett neveléstudomány és a határtudományok minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit közlő cikket, egy kutatási terület eredményeinek szintetizáló bemutatását, és az oktatás problémáival foglalkozó elméleti elemzést egyaránt.

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A kézirat benyújtásával a szerző vállalja, hogy írását korábban még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratosszorosításként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.). A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven stb.) újra közöljék.

A kéziratokat magyar, vagy különlegesen indokolt esetben angol nyelven lehet benyújtani. Az elfogadott angol nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (30000–60000 betű). Az angol nyelvű abstract számára 150–250 szavas összegzést kell mellékelni angol nyelven.

A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál megszokott bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

A kéziratokat elektronikus formában a magyarpedagogia.hu címen elérhető szerkesztőségi rendszerbe kell feltölteni.

AIMS AND SCOPE

Established in 1892 and published quarterly, *Magyar Pedagógia* is the journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences. It publishes original reports of empirical research, theoretical contributions and synthetic research reviews within the field of Education in the broadest sense and the related social sciences. The journal publishes articles in Hungarian accompanied by an abstract in English. *Magyar Pedagógia* seeks to provide a forum for communication between the Hungarian and international research communities. Therefore, the Editorial Board encourages international authors to submit their manuscripts for consideration.

Submitted manuscripts will be subjected to a peer review process. Selection is based exclusively on the scientific quality of the work. Only original manuscripts will be considered. Manuscripts which have been published previously or are currently under consideration elsewhere will not be reviewed for publication in *Magyar Pedagógia*. However, authors retain their rights to reprint their article after it has appeared in this journal.

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 30000–60000 characters) and accompanied by a 150–250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publicational Manual of APA.

Manuscripts must be submitted to the editorial system at magyarpedagogia.hu.

RESEARCH PAPERS

- Tamás Köpeczi-Bócz: Tracing the Multidisciplinary Turn in Higher Education: COVID and Artificial Intelligence as Catalysts in Scholarly Discourse (2015–2025) 3
- Klára Kovács: Investigation of the Relationship Between Subjective Health and Lifestyle Among Academics at Higher Educations in the Carpathian Basin 25
- Ildikó Furka & Ágnes Einhorn: University Students' Language Knowledge and Attitude to Language Learning 55