

Az egyetemi oktatók és hallgatók közötti kommunikáció hatása: Hallgatói vélemények a tegeződésről és a magázódásról a felsőoktatásban

Takács Edit¹, Szokács Kinga¹

¹ Pedagógia Tanszék, Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem

https://doi.org/10.29180/978-615-6886-08-8_4

A tanulmány a megszólítási formák, azon belül a tegeződés és a magázódás egyetemi oktatásban való alkalmazásának hatásait vizsgálja. Kutatásunk célja feltárni, hogy ezek a megszólítási formák hogyan befolyásolják a tanulási környezetet, a tanulási motivációt és az oktató-hallgató kapcsolatot. Az adatgyűjtés során strukturált interjúkat készítettünk harmadéves egyetemi hallgatókkal, akik egy féléven keresztül részt vettek egy kölcsönös tegeződési formát alkalmazó kurzuson. Esettanulmányunk eredményei rámutatnak arra, hogy adatközlőink szerint a megszólítási forma jelentős hatással van a hallgatók bevonódására és az oktatási légkörre: a tegezés alkalmazása elősegíti a nyíltabb kommunikációt és az oldott tanulási légkör kialakulását, míg a magázódás fenntartja a formális távolságot és tiszteletet az oktatók és a hallgatók között. A tegeződés és magázódás használatának különböző szempontjait kvalitatív kutatási módszert alkalmazva vizsgáltuk, majd javaslatokat tettünk kommunikációs stratégiák fejlesztésére. A kutatás jelentőségét növeli, hogy a mai, dinamikusán változó környezetben elengedhetetlen, hogy a felsőoktatási intézmények megértsék és hatékonyan kezeljék a különböző, kommunikációval összefüggő kihívásokat, melyek egyúttal lehetőségek is. A tanulmány javasolja a felsőoktatási intézmények számára, hogy mérlegeljék a kommunikációs protokollok rugalmasabbá tételét és az oktatói képzésekben való figyelembevételét.

Bevezetés

Az oktatók és hallgatók közötti hatékony kommunikáció jelentős mértékben befolyásolja a tanulási folyamatot, az oktatási légkört, a tanulási motivációt és végső soron az oktatás sikerességét (Domonkosi, 2021). Az egyetemi oktatásban a megszólítási forma kiválasztása nem csupán pedagógiai döntés; mélyen gyökerezik az intézményi normákban, a kulturális elvárásokban és a társadalmi kontextusban (Formentelli & Hajek, 2017). A tegezés és a magázás használata, azaz a megszólítási

forma hatással lehet a tanulási atmoszférára, az oktató és hallgató közötti kapcsolat minőségére és a hallgatók teljesítményére (Domonkosi, 2020). (A kutatás során megszólításnak tekintjük a kommunikációs partnerre utaló nyelvi elemek mindegyikét, a tegeződést és a magázódást is.) A felsőoktatásban a kiválasztott megszólítási formák meghatározhatják az oktatók és hallgatók közötti interakciót, mélyrehatóan formálhatják az oktatási környezet pszichológiai és szociális dinamikáját is. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a tegeződés és a magázódás nemcsak a nyelvi kölcsönhatásokat formálja, hanem szimbolikusan tükrözheti az oktatók és hallgatók közötti hatalmi viszonyokat is. A hallgatók sajátos helyzetben vannak az egyetemeken belüli hierarchiát, az oktatókhoz való viszonyt tekintve, miközben egy részük „éppen a felsőoktatás nyelvhasználati színterein kerül először felnőtt nyelvi szerepekbe, a kapcsolattartás nyelvi gyakorlatainak egy részét éppen ezekben a helyzetekben sajátítja el” (Domonkosi & Ludányi, 2019, p. 73). Jelen tanulmány célja, hogy betekintést nyújtson a tegeződés és magázódás pedagógiai és pszichológiai következményeibe, és ezáltal feltárja:

1. Hogyan befolyásolja az oktató és hallgató közötti kommunikáció a tanulási folyamatot és a tanulási eredményeket?
2. Milyen hatással van az oktató és hallgató közötti kommunikáció a kapcsolatukra és az oktatási légkörre?
3. Hogyan hat a tegezés használata a tanulási motivációra?

A kutatási kérdéseinkre kapott válaszok segíthetnek jobban megérteni az oktató és hallgató közötti nyelvi forma hatásait.

Szakirodalmi áttekintés

A kutatási kérdésekhez kapcsolódóan szakirodalmi háttér gyanánt olyan cikkeket, tanulmányokat választottunk, amelyek az oktatók és a hallgatók közötti, a tegezés és a magázás kérdésének háttéréül szolgáló kommunikáció különféle módozataira vonatkoznak, illetve annak érzelmi,

motivációval kapcsolatos aspektusait vizsgálják. A tanári, oktatói szerep különböző funkciói személyiségformáló erővel bírnak a hallgatók számára (Fodor, 2010). A személyközi viszonyokban, így az oktató és a hallgató közötti kapcsolatban is fontos szerepe van a személyes jelenlétnek, az érzelmeknek, valamint az autonómiára, a kompetenciára és a kapcsolódási igényre épülő motivációnak is. Ezek a tényezők mind hozzájárulnak az oktatás légkörének kialakításához, ahhoz a kérdéshez, hogy az oktatás kommunikációjában a tegeződést vagy a magázódást választják-e a résztvevők.

A hallgató tanulási motivációjához, sikereihez, ahhoz, hogy tevékenységeiben (az órákon és azokon kívül) a lehető legeredményesebben, jó érzéssel legyen képes részt venni, nem mellékes tényező, hogy milyen kapcsolatban van az oktatójával. A kapcsolat milyensége, minősége nem csupán attól függ, hogy oktatóként mit tanítunk, hanem az oktatás módjától, ennek formáitól és az oktató-hallgató közötti kommunikáció mikéntjétől is (Dósa et al., 2024).

Azt a megközelítést, miszerint a hallgatót mint az oktatási rendszerben részt vevő fogyasztót vizsgálják, kritikusan érdemes kezelni, mert ez könnyen a hallgatói csoportok homogenizációjához vezethet (Matus et al., 2021). Ha csak a hallgató teljesítményére figyelnek, ez magával hordozhatja a hallgató elszigetelődését, azt, hogy jelentéktelennek, észrevehetetlennek érzékeli magát az egyetemi közegben. Ha a felsőoktatás közösségét, társadalmát vizsgáljuk, akkor a korábban erre a közegre jellemző személyiségformálás és kultúrateremtés helyett elsőbbséget kap az a szempont, hogy a kitermelt tudás mennyire és hogyan alkalmazható abban a gazdasági rendszerben, ahol az oktatás és a kutatás áruvá válásának folyamata figyelhető meg (Pusztai, 2010). A hallgatók eredményes szocializációja (aminek lényeges eleme, hogy észrevehetőnek élhessék meg magukat) nagymértékben függ az oktatókkal való kapcsolattartás mikéntjétől (Pusztai, 2010). Ugyanakkor nemcsak a

hallgatók szakmai, hanem állampolgári szocializációjában is kulcsszerepet játszanak az oktatók, hiszen ők képviselik a szakmai igényesség mellett az állampolgári ethosz gyakorlatát. Az oktatókkal való mindennapi kapcsolatban jutnak hozzá a hallgatók azokhoz az állampolgári tapasztalatokhoz, amelyek többek között a kritikusság, a vitakészség, az autonóm gondolkodásmód témaköreihez kapcsolódnak (Szabó, 2012).

A tanári hatékonyságra vonatkozó kutatások kimutatták ennek kontextusfüggőségét. A kontextus értelmezhető egyfajta oktatási ökoszisztémaként, amely – a biológiaihoz hasonlóan – élő rendszer, ahol az egymást támogató résztvevők (politikai döntéshozók, intézményvezetők, tanárok) a kölcsönös bizalomra építve hatékonyan képesek működni. Az ökoszisztémában a hallgató autonóm módon, a saját igényeihez mérten, a képességeit figyelembe vevő támogatottság mellett képes részt venni (Csillik, 2022). Fodor (2010) szerint a kutatások során beigazolódott, hogy a legfontosabb tanári beállítódásokra és képességekre vonatkozó mutatók a következők (a teljes felsorolás nélkül): reflektivitás, segítségadás, bátorítás, visszajelzés nyújtása, közvetlen beszélgetés, tanácsadás, ráhangolódás a tanuló érzéseire stb. Egy, a Budapesti Gazdasági Egyetem hallgatói körében mért kutatás szerint a hallgatók fontosabbnak tartják az emberi tulajdonságokat, mint a szakmai jellemzőket. A hallgatók kedvelik a megtervezett, következetes munkát, elvárják, hogy az ellenőrzés és az értékelés korrekt legyen, kölcsönös tisztelet jöjjön létre az oktató és a hallgatók között (Máthé, 2018). Fűzi (2012) a tanári munka sikerességének vizsgálata nyomán kimutatta, hogy a tanár kedveltségének mértéke és a tanulói teljesítmény függ a tanárok tanulókhöz való viszonyulásától, ez pedig szoros kapcsolatban áll a tanárok közérzetének mértékével is. A sikeresebb tanárok következetesen többet beszélgetnek a tanulókkal, így egy adott témakör feldolgozásában társakká válnak. Intuitív, az érzelmeiket bátran felvállaló módon képesek kezelni a tanórán előforduló helyzeteket

(Fúzi, 2012). A Z és az Y generációhoz tartozó hallgatók szakmai és személyes kompetenciáinak, valamint tanulási és pályaválasztási motivációinak kutatása során megállapítható, hogy az előző generációkhoz képest koncentrációs készségük és az elmélyült tudás iránti igényük megcsappant. A tanár mint szakmai tudás hordozója kevéssé vált ki tiszteletet, sokkal inkább számít a hallgatókhoz való személyes hozzáállása, magatartása (Bányai & Hegedüs, 2017).

Az ismeretszerzés és a motiváció mellett a mentális folyamatokban az érzelmeknek is jelentős szerepük van. A tanárok elégedettségének és örömeinek mértéke leggyakrabban a tanulókkal való interakciókból származik (Sutton, 2005). A pozitív érzelmek segítik a gondolkodást, a kreatív, változatos ötletek keletkezését. A tanárok érzelmi tapasztalatai és az érzelmeik kifejezése hatással van az osztálytermi munka hatékonyságára. Az érzelmek komplex természetének megismerése, azok regulációja segíti a tanárokat abban, hogy megtalálják érzelmeik kifejezésének megfelelő egyensúlyát a tanulókkal való munkában (Sutton, 2005). Az affektív pszichológiában az utóbbi évtizedekben folytatott kutatások (Panksepp, 2004; Urbán, 2004) nyomán bebizonyosodott, hogy az érzelmeknek és a motivációnak is fontos szerepe van a pedagógiában. A szociális befolyásolás nagyban összefügg a korai kötődés tapasztalataival, az érzelmi intelligenciával és a kíváncsisággal. Az ember társas lény mivoltát az idegtudomány újabb kutatásai is alátámasztják (Bartels & Zeki, 2004). A központi idegrendszer ingerületátvivő anyagai (noradrenalin, dopamin, szerotonin) és a szociális depriváció között egyértelműen kimutatható a kapcsolat. Több kutatás (pl. Ainsworth, 1982) bizonyítja, hogy az életünk során kialakított kötődések, azok dinamikája azonos a csecsemő- és kisgyermekkorban az anyával/gondozóval kialakult kötődési mintázatokkal, a kötődések pszichológiailag adaptívak a szervezet egyensúlya és növekedése szempontjából. Következésképpen a tanárral/oktatóval való kapcsolat is eredeztethető a kötődésmélethez

vonatkozó kutatások tapasztalataiból. Az affektív folyamatok szoros kapcsolatot mutatnak a megismerésre irányuló motivációval a nevelés és az oktatás területén is (Gombos et al., 2009).

Ryan és Deci (2000) öndeterminációs elméletében azokat a velünk született növekedési, fejlődési irányultságokat és pszichológiai szükségleteket vizsgálják, amelyek (külső és belső) motivációink és a személyiségünk alapját képezik. Az öndeterminációs elmélet szerint minél inkább megértjük cselekedeteink miértjét, és törekszünk az autonóm (belsővé tett) motivációra, annál jobban teljesítünk, és a közérzetünk is sokkal jobb lesz. Ha a pszichológiai alapszükségeink megfelelően működnek, egészségesnek mondható a működésmód. A három alapszükséglet az autonómia (az igény, hogy az egyén szabadon, másoktól függetlenül, saját döntései alapján legyen képes működni), a kompetencia (azaz hogy az egyén saját magát mint hatékonyan működő cselekvő lényt tapasztalja meg), valamint a kapcsolódási szükséglet (vagyis hogy az egyén kölcsönös tiszteletben, támogatásra épülő szeretetben legyen képes együttműködni másokkal). A kutatók hat szabályozási stílust különböztetnek meg a motiválatlanságtól (nincs szabályozás, szándék, kompetenciaigény és kontroll) négy külső motiváción (amelyeket külső szabályozás, introjektált szabályozás, azonosított szabályozás, integrált szabályozás működtet) keresztül a már belső szabályozás által működtetett belső motivációig. Az öndeterminációs elméletre vonatkozó kutatások alapján megállapítható, hogy az autonómiát, a kompetenciát és a kapcsolatokat támogató kontextusok nagyobb internalizációt és integrációt eredményeztek, mint azok, amelyek nem teszik lehetővé ezen szükségletek kielégítését. Ha a társadalmi kontextus (esetünkben az oktató és a hallgató közötti viszony) megfelelően reagál az egyén alapvető pszichológiai szükségleteire, akkor az autonómia, a kompetencia és a kapcsolati szükségletek és működések terén a lehető legkedvezőbb, az egyén jóllétének legmegfelelőbb működésmódok kerülnek előtérbe.

Bizonyos kutatások (pl. Afzal et al., 2023) szerint a tanári motiváció legjelentősebb forrása a diákokkal való pozitív kapcsolat, a kooperatív tanulási környezet befolyásolja a hallgatók tanulmányi eredményeit, az osztályteremben való tanulás barátságos hangulata élvezetesebbé teszi a tanulási folyamatot.

Az egyetemi oktatásban alkalmazott megszólítási formák alkalmazása szorosan összekapcsolódik a hatalmi struktúrák és az oktatói autoritás kérdéseivel, az oktató és hallgató közötti kapcsolat alapvető aspektusait érinti. A kulturális és társadalmi normák befolyásolják ezeknek a formáknak a megválasztását, és így különböző kontextusokban eltérő értelmezést nyerhetnek, kifejezhetnek hatalmi viszonyokat (Formentelli & Hajek, 2017). A tegeződés gyakran elősegíti a nyitottabb, barátságosabb légkört, ezáltal arra ösztönözheti a hallgatókat, hogy aktívan részt vegyenek az oktatási folyamatban. A tegezés használata az oktató és hallgató közötti kapcsolatban több szempontból is hatással lehet a kommunikációra: barátságosabb hangulatot teremt, ami abban segít, hogy a hallgatók közelebb érezzék magukat az oktatóhoz, és akár bátrabban kérdezzenek, vagy gyakrabban osszák meg saját véleményüket (Anderson & Carta-Falsa, 2002), tehát a közvetlenebb kapcsolat hozzájárulhat egy támogatóbb oktatási légkör kialakításához. A magázás hivatalosabb és távolságtartóbb kapcsolatot sugall, amely előnyös lehet olyan oktatási környezetekben, ahol elsősorban a formális tisztelet kifejezése az elvárt. A magyar kontextusban végzett kutatások (Domonkosi, 2020; 2021) kimutatták, hogy az oktatók hozzáállása a tegeződéshez változó lehet, egyes oktatók tudatosan alkalmazzák a tegező formát a hallgatókkal való kapcsolattartás során, míg mások inkább fenntartják a magázást.

Módszer

Tanulmányunkban feltáró, kvalitatív kutatást alkalmaztunk, strukturált interjúkat készítettünk hat harmadéves, egy budapesti egyetem

BA képzésében részt vevő hallgatóval. A mintába kerülés egyetlen kritériuma az volt, hogy egy féléven keresztül részt vettek egy kölcsönös tegeződési formát alkalmazó kurzuson. E kurzus képzési célja az asszertív kommunikáció eszközeinek és a különböző konfliktuskezelő technikák tudatosítása és fejlesztése, az oktató (jelen tanulmány egyik szerzője) a kurzus tréningjellege miatt döntött a tegeződés mellett. Az interjúk lehetőséget adtak arra, hogy megismerjük a hallgatók nézőpontját és érzéseit a különböző megszólítási formák hatásairól. Az interjúk során a hallgatóktól a tanulási élményekre, a megszólítási forma hatásaira vonatkozó véleményeket gyűjtöttünk. A minta nem reprezentatív, így széleskörű általánosításra nem alkalmas.

Az interjúk online, 2024 júniusában történtek, a kérdéseket megkapták a hallgatók, a válaszok e-mailben, hanganyag formájában érkeztek vissza. Az alanyokat tájékoztattuk az anonimitás biztosításáról, valamint a hangfelvételek felhasználási céljairól, amihez mindegyik alany beleegyezését adta. Az elküldött hanganyagok átlagos hossza nyolc perc volt. A legépelt interjúk tartalmi elemzése tematikus kódolás segítségével történt, amely során az adatokat fő témákra bontottuk. A kódolási folyamat során kiemeltük azokat a kulcsfontosságú idézeteket, amelyek a kutatási kérdésekre releváns válaszokat tartalmaznak. Az elemzés során a hallgatók véleményeit, érzéseit és tapasztalatait összehasonlítottuk a szakirodalomban található eredményekkel.

Az interjúk strukturált kérdéssor alapján történtek, az első blokk kérdései arra irányultak, hogyan befolyásolja az oktató és hallgató közötti kommunikáció a tanulási folyamatot és a tanulási eredményeket. A második blokkban olyan kérdések szerepeltek, melyek azt mérték fel, hogyan hat a tegeződés az oktatási légkörre, és milyen nehézségek adódhatnak a tegeződés során. Végül a harmadik blokk kérdéseivel azt vizsgáltuk, hogy a hallgatók hogyan érzékelik, milyen hatással van a tanulási motivációra a tegeződés.

Az interjúalanyok életkora és neme (álnévvel): 24 éves nő (Anna), 23 éves nő (Beáta), 23 éves nő (Csilla), 23 éves nő (Dóra), 23 éves nő (Erika) és 22 éves férfi (András). Mindannyian ugyanazon a készségfejlesztő kurzuson vettek részt, ahol az oktató kölcsönös tegeződést ajánlott fel a kurzus első óráján. Az oktató ugyanezeket a hallgatókat korábbi félévek kurzusain, illetve egyéb egyetemi interakciók során (pl. szakdolgozati konzultáció) magázta, így lehetőség nyílt a tegeződésre váltás nehézségeit is vizsgálni.

Eredmények és megvitatás

A tegeződés lehetséges hatásai

Az interjúk elemzése alapján négy fő témakörben (hallgató-oktató kapcsolat, oktatási légkör, tanulási motiváció, tegeződés-magázódás különbségei) foglaltuk össze a hallgatók véleményét és tapasztalatait az oktatók és hallgatók közötti tegezés és magázás alkalmazásának hatásairól.

A kutatásban részt vevő hallgatók véleménye szerint a tegeződés elősegítette a közvetlenebb kapcsolat kialakítását az oktatóval, ami lehetővé tette a nyíltabb és őszintébb kommunikációt. Egy hallgató így fogalmazott: „sokkal pozitívabb érzés, mivel úgy érzem, hogy nincs egy hatalmas távolság köztünk” (Beáta). Egy másik véleménye szerint „ha tegeződünk, egy sokkal bensőségesebb viszony tud kialakulni, amire persze nem feltétlen van szükség az egyetemi életben, de ez itt nagyon jól esett” (Erika). A közvetlenebb kommunikáció növelte a hallgatók készségét arra, hogy bátrabban tegyenek fel kérdéseket, ami pozitívan befolyásolta a tanulási folyamatot és eredményeket: „könnyebben mertünk kérdezni és kifejtetni a véleményünket is, mert ez egy lazaságot eredményezett az órán” (Csilla), „egy kicsit bátrabban teszi föl az ember a kérdéseit, hogyha tegeződhet, mert az már egy olyan viszonyt sejtet” (Anna), „kialakított egy viszonyt, és nyíltabban mertünk megszólalni” (Csilla). A tegezés szerepe a

tanulási folyamatban kiemelkedőnek bizonyult, több hallgató is hangsúlyozta, hogy a tegeződés segítette abban, hogy szabadabban fejezze ki magát: „nem kell az embernek gondolkodnia, hogy bizonyos dolgokat hogy mondjon el a magázódás szintjén” (Anna), „itt abszolút fontos volt az, hogy tényleg ki tudjuk úgy fejezni magunkat, ahogy szeretnénk” (Anna), „nem az volt, hogy végig kell gondolni, hogy mondjam ki, hanem ami gondolatunk volt, azt tudtuk egyből mondani” (Csilla).

A hallgatók többsége pozitívan értékelte a tegezés által kialakított kötetlenebb kommunikációt, szerintük hozzájárult egy nyitottabb, barátságosabb tanulási környezet kialakulásához. A tegeződés lehetővé tette a szabadabb kommunikációt, ami pozitívan befolyásolta az órák hangulatát, bensőségebb légkört teremtett az órákon: „mindenféleképpen pozitív irányba befolyásolta a hangulatot, és pozitívabban teltek az órák” (Csilla), „sokkal könnyedebb hangulata volt egyébként az óráknak” (Anna), „hogya az órán magázódunk, egyszerűen nem lehet olyan bensőséges dolgokat elmondani” (Beáta).

A tegezés által teremtett laza légkör általában fokozta a hallgatók tanulási motivációját, kevésbé érezték magukat feladatokra kényszerítve. Úgy érezték, partnerként kezelik őket, ez fokozta a tananyag iránti érdeklődésüket: „motivál, és szívesebben ültem neki mondjuk egy adott feladatnak” (Csilla), „nekem nagyon jól esett például ez a tegeződés” (Erika). Azonban nem minden hallgató érezte ezt a hatást egyértelműen, volt, aki úgy vélte, hogy a tegeződés nem befolyásolta közvetlenül az aktivitását: „aki nem akar tanulni, az a tegeződéstől se fog” (Dóra).

A tegeződés és a magázódás közötti váltás nehezítette néhány hallgató számára az alkalmazkodást, hiszen korábban az oktató magázta a hallgatókat: „nekem egy kicsit ez nehezebb volt, annak ellenére, hogy jó érzés volt az, hogy tegeződtünk, de még így is nehéz volt megszokni, de amikor megszoktam, utána már kifejezetten pozitív volt számomra” (Beáta), „én személy szerint örültem neki, az elején kicsit furcsa volt, de

szerintem ezzel mindenki így volt, és nem volt kellemetlen érzésem egyáltalán” (Csilla). Volt, akinek ez nem okozott gondot: „nem volt ezzel problémám, igazából könnyen át tudtam szokni rá” (András), de volt, aki kellemetlenül érezte magát: „a magázás a tekintélynek a része, és én szeretem meghagyni a tekintélyt a tanárok felé” (Dóra).

Az interjúk elemzése rávilágított arra, hogy a tegezés használata jelentősen befolyásolhatja a hallgatók tanulási motivációját, a megkérdezettek esetében hatott az oktatási légkörre és az oktatóval való kapcsolatra is.

Javaslatok

Tanulmányunk eredményeire támaszkodva olyan konkrét javaslatokat fogalmaztunk meg, melyek által a megszólítási formákat tudatosan alkalmazó kommunikáció hozzájárulhat egy pozitív és inspiráló oktatási környezet kialakításához. Az egyetemi oktatóknak figyelembe kellene venniük a kommunikációs formák oktatási folyamatra gyakorolt hatásait, és adaptívan kellene kezelniük a tegezés és magázás használatát. Ideális esetben az oktatóknak a kurzus kezdetén lehetőségük lenne arra, hogy az oktatási céljaik és a kívánt légkör figyelembevételével felmérjék a hallgatók preferenciáit, és ennek megfelelően válasszanak megszólítási formát. Emellett érdemes lenne kommunikációs képzéseket biztosítani az oktatók számára, hogy jobban megértsék a különböző megszólítási formák pszichológiai és társadalmi hatásait. Az egyetemeknek érdemes lenne mérlegelniük a kommunikációs szokások rugalmasabbá tételét, különösen azokon a (például készségfejlesztő) kurzusokon, melyeken a közvetlenebb kapcsolat, a személyes interakció és a csoportdinamika kulcsfontosságúak. Mindehhez rendszeres hallgatói visszajelzések gyűjtése javasolt, amelyek segíthetnek abban, hogy jobban megértsék, mely megszólítási formát részesítenék előnyben a diákok, és hogyan befolyásolják ezek a tanulási folyamatokat.

Összegzés

A feltáró interjúkutatásban bemutatott eredmények alátámasztják, hogy a tegeződés és a magázódás a vizsgált kontextusban jelentősen befolyásolta a hallgatók tanulási élményét és az oktatóval való kapcsolatát. A mintára vonatkozóan azt az eredményt kaptuk, hogy a tegezés elhárít bizonyos kommunikációs akadályokat, ez lehetővé teszi a hallgatók számára, hogy aktívabban részt vegyenek az órákon, ami javíthatja a tanulási eredményeket. A tegeződés elősegíti a közvetlenebb kommunikációt, és egy lazább, kötetlenebb, támogatóbb és barátságosabb tanulási légkört teremt (Anderson & Carta-Falsa, 2002), ami segíthet a hallgatóknak közelebb érezni magukat az oktatóhoz, és bátrabban kérdezni vagy megosztani a véleményüket. Mindezek szintén pozitív hatással vannak a hallgatók bevonódására, tanulási motivációjára és órai aktivitására (Frymier & Houser, 2000; Topping & Ehly, 1998). Azonban fontos figyelembe venni a hallgatók egyéni és kulturális különbségeit is, mivel a tegezés nem mindenki számára komfortos. Kutatásunk alapján a tegezés használata többnyire pozitív hatással volt a hallgatókra, azonban eredményeink közül kiemelendő, hogy nem minden hallgató érzi magát kényelmesen a tegezés használatakor, különösen azok, akik egy formálisabb és tiszteletteljesebb oktatási kultúrából érkeztek. Ezen hallgatók számára a tegezés zavaró, akár tiszteletlenségnek is tűnik. A tanulmányunk tehát rávilágít arra is, hogy a tegezés és magázás használata az egyetemi környezetben nem csupán nyelvi választás kérdése, hanem mélyen gyökerezik a kulturális normákban és az egyéni preferenciákban. A kutatási eredmények felhívják a figyelmet a tegeződés és magázódás oktatási környezetben való alkalmazásának lehetséges előnyeire és kihívásaira.

Jelen kutatás egy későbbi nagymintás kvantitatív vizsgálat indikátorainak kialakítását segíti elő, hiszen azért, hogy átfogóbb képet kapjunk a tegeződés és a magázódás oktatási hatásairól, további, nagyobb

mintán végzett, akár különböző kulturális kontextusokra is fókuszáló kutatások szükségesek.

Irodalom

- Afzal, A., Rafiq, S., & Kanwal, A. (2023). The influence of teacher-student relationship on students' academic achievement at university level. *Gomal University Journal of Research*, 39(1), 55–68. <https://doi.org/10.51380/gujr-39-01-06>
- Ainsworth, M. (1982). Attachment: Retrospect and prospect. In C. M. Parkers & J. Stevenson-Hinde (Szerk.), *The place of attachment in human behavior* (pp. 3–30). Basic Books.
- Anderson, L. E., & Carta-Falsa, J. (2002). Factors that make faculty and student relationships effective. *College Teaching*, 50(4), 134–138. <https://doi.org/10.1080/87567550209595894>
- Bányai, E., & Hegedüs, R. (2017). Hallgatói motiváció: A szakmai és személyes fejlődés és fejlesztés hátterében működő motivációk kutatása. In E. Banyai, B. Lányi & M. Töröcsik, (Szerk.), *Tükröződés, társtudományok, trendek, fogyasztás: Egyesület a Marketing Oktatásért és kutatásért: (EMOK) XXIII. országos konferencia: Tanulmánykötet* (pp. 563–572). PTE Közgazdaságtudományi Kar.
- Bartels, A., & Zeki, S. (2004). The neural correlates of maternal and romantic love. *NeuroImage*, 21(3), 1155–1166. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2003.11.003>
- Csillik, O. (2022). *Ökoszisztéma modell alkalmazása a tanári hatékonyság intézményi értelmezéséhez* [Doktori (PhD) értekezés]. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. <https://doi.org/10.15773/EKKE.2023.002>
- Domonkosi, Á. (2020). Az oktatók és hallgatók közötti tegeződés és magázódás jelentősége az egyetemi kommunikációban. *Magyar Nyelvőr*, 144(2), 227–248. <https://real.mtak.hu/114717/1/KomáromEgerDomonkosi.pdf>
- Domonkosi, Á. (2021). Megszólítási gyakorlatok és stratégiák az oktató-hallgató viszonyban. *Acta Universitatis De Carolo Eszterházy Nominatae Sectio Linguistica Hungarica*, 47, 13–21. <https://doi.org/10.46437/actauniverszterhazylinguistica.2021.13>
- Domonkosi, Á., & Ludányi, Zs. (2019). „További szép estét, Tanárnő!” A nyelvi kapcsolattartás változásai a hallgató-oktató levelezés tükrében. In T. Hulyák-Tomesz (Szerk.), *Generációs kérdések a kommunikációs készségfejlesztésben* (pp. 73–89). Hungarovox Kiadó.
- Dósa, I., Dósa, K., Szobonya, R., & Fűzi, B. (2024). Miért hálásak az egyetemi hallgatók oktatóiknak? Egy intézményi hálagyakorlat tanulságai. *Iskolakultúra*, 34(5), 64–83. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.5.64>
- Fodor, L. (2010). A pedagógusi hatékonyság pszichológiai és didaktikai tényezői. *Magiszter*, 8(2), 15–20. https://epa.oszk.hu/03900/03976/00034/pdf/EPA03976_magiszter_2010_02_015-020.pdf
- Formentelli, M., & Hajek, J. (2017). Address practices in academic interactions in a pluricentric language. *Pragmatics Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*, 26(4), 631–652. <https://doi.org/10.1075/prag.26.4.05for>
- Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207–219. <https://doi.org/10.1080/03634520009379209>

- Fúzi, B. (2012). A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében [Doktori (PhD) értekezés]. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. <https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/45020>
- Gombos, K., Bányai, É., & Varga, K. (2009). A tanulás affektív pszichológiai nézőpontból. *Pedagógusképzés*, 7(36), 103-127. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2009.2-3.06>
- Máthé, B. (2018). *A pedagógus magánéleti körülményeinek és munkájának kölcsönhatása* [Doktori (PhD) értekezés]. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. <https://doi.org/10.15773/EKE.2019.008>
- Matus, N., Rusu, C., & Cano, S. (2021). Student eXperience: A Systematic Literature Review. *Applied Sciences*, 11(20), 9543. <https://doi.org/10.3390/app11209543>
- Panksepp, J. (2004). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. Oxford University Press.
- Pusztai, G. (2010). *Kollegiális kezek a felsőoktatásban* [Akadémiai doktori értekezés]. https://real-d.mtak.hu/455/4/dc_43_10_doktori_mu-1.pdf
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sutton, R. E. (2005). Teachers' emotions and classroom effectiveness: Implications from recent research. *The Clearing House: The Relevance of Educational Psychology to Teacher Education*, 78(5), 229–234. <http://www.jstor.org/stable/30189914>
- Szabó, I. (2012). Az egyetem mint szocializációs színtér. In Á. Dusa, K. Kovács, Zs. Márkus, Sz. Nyüsti, & A. Sörös (Szerk.), *Ifjúságszociológiai tanulmányok* (pp. 13–36). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Topping, K. J., & Ehly, S. W. (1998). *Peer-assisted learning*. Routledge.
- Urbán, R. (2004). Érzelmek. In K. N. Kollár & É. Szabó (Szerk.), *Pszichológia pedagógusoknak*. (pp. 95–118.) Osiris Kiadó.

Helyes hivatkozás (APA)

Takács, E., & Szokács, K. (2025). Az egyetemi oktatók és hallgatók közötti kommunikáció hatása: Hallgatói vélemények a tegeződésről és a magázódásról a felsőoktatásban. In I. Fekete & E. Takács (Szerk.), *Pedagógiai perspektívák: Új megközelítések és tradicionális értékek a pedagógiában: Ünnepi tanulmánykötet Farkas Julianna tiszteletére* (pp. 89–102). Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem. https://doi.org/10.29180/978-615-6886-08-8_4