

Opus et Educatio

Munka és Nevelés

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

2017

TARTALOMJEGYZÉK
Tematikus bevezető

BENEDEK ANDRÁS

Szerkesztői bevezető 1.**Tanulmányok**

TOPÁL JÓZSEF

A társas tanulási képességek neurofiziológiai alapjai 3.

BAROSS JÚLIA, KIRÁLY JÚLIA

A Természetes pedagógiáról dióhéjban: A kulturális tudás hálójában 18.

NYÍRI KRISTÓF

Konzervatív pedagógia a 21. században 29.

BENGI LÁSZLÓ

A tanár alakja a magyar irodalom történetében 36.

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA

A tanulóképeség határai és csatornái – a szociális determináció 46.

FÁBRI GYÖRGY

Konzervativizmus és modernizálás az oktatásügyben 50.

PAP DALMA

Digitális környezet, mint a tanulás elsődleges közege 53.**Munkaügyi Szemle**

BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS, SUHAJDA CSILLA JUDIT

Pályaorientáció és tanárképzés 62.

VARGA KÁROLY

A leadership vizsgálata magyarországi sportegyesületeknél 76.

HORVÁTH ISTVÁN

Mit ígér a múlt? 97.**Eszmélés**

ZERÉNYI KÁROLY

A képzettség és a foglalkozás közötti kongruenciával/inkongruenciával kapcsolatos megközelítések 105.

KOVÁCS ILMA

Hogy is állunk a távoktatás elméletével? 115.**Projektektről**

HÉJJA NAGY KATALIN (szerk.)

„Tanulásmódszertan” kurzus az Eszterházy Károly Egyetemen és a „Tanulásmódszertan és életvezetés” nyílt kurzus tapasztalatai 121.**Recenzió**

MÉNES ANDRÁS

A szaktanácsadás szakszerűsége 135.

BENEDEK ISTVÁN

Shoj Shiba és David Walden

Az áttöréses fejlesztés irányítása 137.

Szerkesztői bevezető

Negyedik évfolyamában lép az idei első számmal az **Opus et Educatio**, az elmúlt két hónapban a 12. számát szerkesztettük a még mindig kisgyermekkorában lévő online szakmai folyóiratunknak. A tavalyi váltás, mely az Open Journal System-re történő átállással újabb lépés volt a lap színvonalának és technikai elérésének javítása útján, markánsabbá vált a lektorálásra vonatkozó szakmai vállalásunk is. Mint ahogy a lap elektronikus nyitóoldalán olvasható: folyóiratunkban kettős bírálati rendszerben - *double-blind peer-review* - értékeljük a beküldött kéziratokat. E folyamatban a cikk szakmai tartalmának megfelelően felkészült, tudományos minősítéssel rendelkező bírálókat kérünk fel, akik a szerző személyes adatait nem ismerhetik meg, a bírálat objektivitása érdekében. Folyamatban van a megjelent írások tudományos életünkben komoly jelentőséggel bíró indexálásának is a bővítése, jelenleg a DOI átfogó alkalmazását készítjük elő. Ez a digitális azonosító lehetővé teszi, hogy a megjelent írásokat digitális hálózatokon állandóan azonosítani lehessen, és a rájuk vonatkozó kurrens adatokat el lehessen érni. Ezzel első sorban a doktoranduszok, kutatók publikációinak az elérhetőségét, hivatkozási lehetőségét szeretnénk megteremteni.

Természetesen a technikai, formai innovációkon túl lényeges a tartalom frissessége. A cím (Munka és Nevelés) tematikailag is kötelez, s ha módunk van, úgy igyekszünk tematikus számokkal markánsabbá tenni az **Opus et Educatio**-t. E törekvésünk jegyében a Magyar Pedagógiai Társaság 2016. november 29-én a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen „A pedagógia új dimenziói” címmel tartott konferenciájának előadásai és szekció összefoglalói képezik e számunk gerincét. E tanácskozás a tavaly 125. születésnapjáról ünnepi évvel megemlékező Magyar Pedagógiai Társaság tudományos záró konferenciája volt. Sajátos módon kevésbé a múlt felidézése és a történelmi tapasztalatok összegzése volt a cél. A XIX. század utolsó évtizedében a hazai progresszió egyik jelenünkben is aktív szakmai jelenléttel bíró szervezete, hiszen az alapítók eredeti szándékához, előre tekintett, s a pedagógiára érezhetően jelentős új tudományok képviselőit, illetve általuk új tudományos eredményeket számára biztosított korszerű fórumot.

A négy plenáris előadást a **Tanulmányok** rovatban teljes terjedelműkben közöljük. A pedagógiai elméletet és gyakorlatot korunkban egyre jelentősebb eredménnyel támogató kognitív pszichológia képviselői – *Topál József* és *Király Ildikó*, s az írott cikk esetében társszerzőként *Baross Júlia* – a társas tanulási képességek neurofiziológiai alapjairól szóló tudásunk mély átalakulásáról, s az ebből következő oktatásméleti felismerésekről, valamint a kisgyermekkorban különösen nagy jelentőséggel bíró természetes pedagógia kognitív pszichológiai sajátosságairól szóltak. Különösen izgalmas az a kérdés, hogy hogyan adják át egymásnak egy szociális csoport tagjai a történelmük által felhalmozott kulturális tudást? Hogyan tanul egy kisgyermek a közösségének tagjaitól? A kultúra, és az ehhez kapcsolódó tudás, ennek átadásának folyamata, az egyik

legkülönlegesebb jellemzője az emberi társadalmaknak – de egyben az egyik legnehezebben feltárható jelensége is.

Bár a pedagógia sokak szemében konzervatív gondolatokat ébreszt, e dilemmát a filozófiai gondolkodás szintjén, a jelen fejlődési tendenciáit érzékeltetve, helyezte *Nyíri Kristóf* igényes tudományos keretbe. Előadása, illetve cikke „Konzervatív pedagógia a 21. Században” sokak számára nyújthat tudományos orientációt a pedagógia elméletének és gyakorlatának jelenkori átalakulásának megértéséhez. Arra az elméletileg egyáltalán nem egyszerű kérdésre keresi a választ a szerző, hogy mit is őriz a konzervatív? A szerző erre ma úgy válaszol, hogy a konzervatív a jövőt őrzi, közelebbről azt a tudásteljességet, amely a jövő nemzedékek életlehetőségei megteremtéséhez szükséges. *Bengi László* „A tanár alakja a magyar irodalom történetében” cikke arra hívja fel a figyelmünket, hogy az irodalom és tanítás összefüggése a pusztá tematikus kapcsolatnál lényegesen szorosabb: mindkét területnek lényegi sajátossága, hogy szüntelen szembesülni kénytelen önnön legitimitációjának problémájával. Ezért az iskolához kapcsolódó irodalmi művek olyan reflektált és kritikai viszony kialakítására ösztönözhetnek, amely relevánsan hozzájárul a napjainkban is komoly kihívásokkal szembesülő oktatás megújulásához.

A négy igényes tanulmány e számunk karakterét meghatározta, ugyanakkor a teljesség igénye, s a nyitott kommunikációra való törekvés jegyében a pedagógiai új dimenzióit nem csupán érzékeltetik, hanem az ezekről való közös gondolkodást is bemutatják azok a szekcióösszefoglalók, melyek *Kraici Mária* (A tanulóképesség határai és csatornái - a szociális determináció), *Fábri György* (Konzervativizmus és modernizálás az oktatásügyben) és *Pap Dalma* (A digitális környezet, mint a tanulás elsődleges közege) tollából készültek a közel másfélszáz konferencia résztvevő által folytatott szakmai konzultációt érzékelteti.

E számunk is relatíve terjedelmes (közel 8 ív), melynek oka, hogy a hagyományos rovataink is érdekes írásokat tartalmaznak. A Munkaügyi Szemle rovatunkban a pályaorientáció és tanárképzés összefüggéseiről *Borbély-Pecze Tibor Bors* és *Suhajda Csilla Judit* írását, *Varga Károly* „A leadership vizsgálata magyarországi sportegyesületeknél”, valamint *Horváth István* „Mit ígér a múlt? A kollektív intézmények funkcióvesztésének gyökerei a korábbi munkajogi szabályozásban” című tanulmányait ajánlom az olvasók figyelmébe. További két tanulmány örvendetes módon lapunkban újabb közleményt beküldő szerzőktől – *Kovács Ilma* és *Zerényi Károly* – kerül közlésre, ami jelzés, hogy formálódik egy olyan szerzői kör, mely írásaival bizalommal fordul az **Opus et Educatio**-hoz. Változatlanul folytatjuk a Projektekről sorozatunkat, s két recenzió is szerepel az olvasásra ajánlott írások között, remélve, hogy olvasótáborunk is egyre inkább bővül.

Budapest, 2017. február

Benedek András főszerkesztő

TOPÁL József

A társas tanulási képességek neurofiziológiai alapjai

Nehéz lenne kétségbe vonni azt az állítást, hogy az emberi agy a biológiai evolúció „csúcsterméke” hiszen hihetetlenül komplex teljesítményekre képes miközben egyedülálló hatékonysággal oldja meg a szervezet irányítását, a beérkező ingerek feldolgozását és a külső környezet belső reprezentációk formájába való leképezését. Agyunk tehát nemcsak az életben maradás, a test életfunkcióinak fő vezérlő szerve, hanem a minket körülvevő világ megértésének eszköze. Nem csoda, hogy mind a bölcsészet- mind pedig a természettudományok egyik évszázadok óta fennálló központi törekvése hogy minél jobban megértsük működésének természetét. Az utóbbi évtizedek olyan tudományos-technikai újításainak köszönhetően, mint például az idegrendszeri folyamatokba „in vivo” betekintést engedő agyi képalkotó eljárások (PET, fMRI, NIRS – bővebben ld. Morrison és Knowlton 2012), joggal érezzük úgy, hogy szinte napról-napra bővülnek az ezzel kapcsolatos ismereteink. Ugyanakkor az egyes kérdések sikeres megválaszolása nyomán mindig újabb kérdésekbe ütközünk, és bár ma már hosszú utat tettünk meg azóta, hogy az agyra csak mint a koponyát kipárnázó, egyébként teljesen felesleges kocsonyás anyagra tekintünk, az a kérdés hogy az emberi elme valaha is képes lesz-e önmaga működésének titkait teljes körűen megismerni, továbbra is a tudomány egyik legnagyobb kihívása.

Lássunk néhány közismert, de azért elgondolkodtató adatot az emberi aggyal kapcsolatban. Agyunk tömege átlagosan 1,4 kg, összetételét tekintve semmi különleges nincs benne: 78% víz, 10% zsír 8% fehérje. Ami azonban az építőelemek számát és a közöttük létrejövő kapcsolatok bonyolultságát illeti, a hétköznapi ember számára elképzelhetetlenül nagy számokkal kell dobáloznunk: hozzávetőlegesen 85 milliárd idegsejt és a közöttük létrejövő ezermilliárd (10^{12}) szinaptikus kapcsolat alkotja azt a komplex hálózatot, amelyet agynak nevezünk. Azt hogy ez a hálózat rendkívül intenzíven működik az is mutatja, hogy bár a test teljes tömegének mindössze 2,5%-át teszi ki, de a szervezet teljes energiafogyasztásából 20-25%-os arányban részesedik. Azonban a pusztán számoknál sokkal fontosabb sajátossága az emberi agynak az, hogy a korábbi elképzelésekkel ellentétben egyáltalán nem egyfajta statikus információ-tároló és vezérlő egységként működik, hanem elképesztő strukturális és funkcionális plaszticitás jellemezi. Egyre több kísérletes vizsgálat támasztja alá azt az elképzelést, hogy agyunk a születésünktől a halálunkig folyamatosan építi és átépíti önmagát (pl. Maguire et al. 2006 – bővebben lásd *szövegdoboz #1*). Nemcsak az idegsejtek eloszlása és száma, valamint a neuronok közötti kapcsolati háló mintázata az, ami időről-időre átépül, hanem az idegsejtek felszínén lévő receptorok – amelyek az oda bekötő kémiai anyagok hatására aktiválják vagy inaktiválják (serkentik vagy gátolják) az adott sejtet – sűrűsége, minősége, területi eloszlása is dinamikusan változik.

Szövegdoboz #1

Az agyi plaszticitás hétköznapiokban való megnyilvánulását demonstrálja az a nagy médiavisszhangot kiváltó tanulmány, amelyben agyi képalkotó eljárás segítségével vizsgálták londoni buszvezetők és taxisofozók tájékozódásért felelős agyterületének (hippocampus) strukturális változásait (Maguire et al. 2006). Az összehasonlítás kiinduló gondolata az volt, hogy mind a busz- mind pedig a taxi vezetése intenzív figyelmet követelő és alapvetően hasonló mértékű stressz terheléssel járó munka. Egy lényeges különbség van azonban közöttük: a taxisofozóknek sokkal flexibilisebb kognitív térképet kell tárolniuk és alkalmazniuk a munkájuk során mint az állandó vonalon közlekedő buszsofozóknek. A vizsgálat során kiderült, hogy a tájékozódási feladatok jelentette kognitív igénybevétel (t.i. a tájékozódási problémák folyamatos megoldása a taxisok esetében) hasonlóan hat, mint ahogyan a fizikai igénybevétel fejleszti az izmokat, és ez tükröződik abban, hogy a taxisok hippocampusának szürkeállomány térfogata megnő, míg a buszsofozók esetében hasonló változás nem tapasztalható.

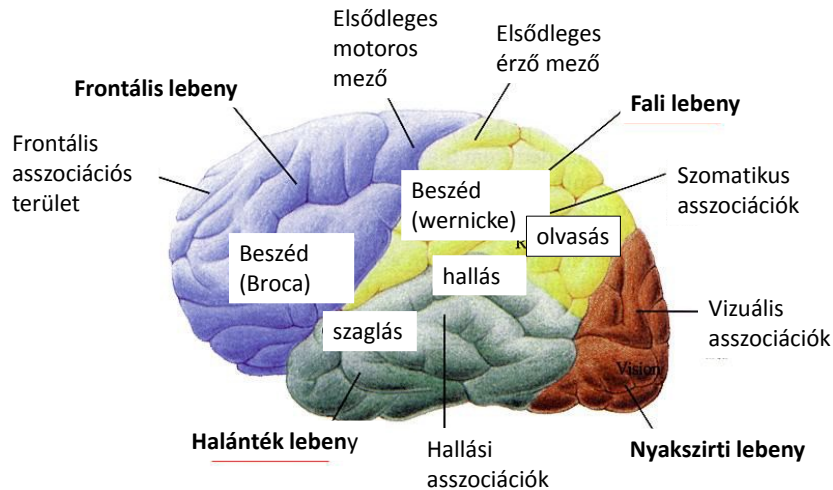
A tanulás, mint a memória kialakításának alapvető folyamata

Ahogy fentebb is említettük, az agy alapvetően kétféle feladatot lát el; egyrészt a homeosztázis (belső környezet állandóságának) fenntartását (a vegetatív idegrendszer működésén keresztül) másrészt pedig a külső környezet ingereinek felvételét, feldolgozását, válaszadás kialakítását (a szomatikus idegrendszer révén). Ez utóbbinak, tehát a viselkedési válaszok kialakításának az egyik alapmechanizmusa a tanulás. Fontos megemlíteni, hogy bár az elmúlt 350 évben nagyon különböző, és egymásnak sok szempontból ellentmondó tanuláspszichológiai elképzelések születtek (ezek rövid áttekintését ld. *szövegdoboz #2*), de az asszociáció-képzés mint fontos momentum egy folytonos vezérfonalként jelen volt és van minden ezzel kapcsolatos elképzelésben.

Szövegdoz #2

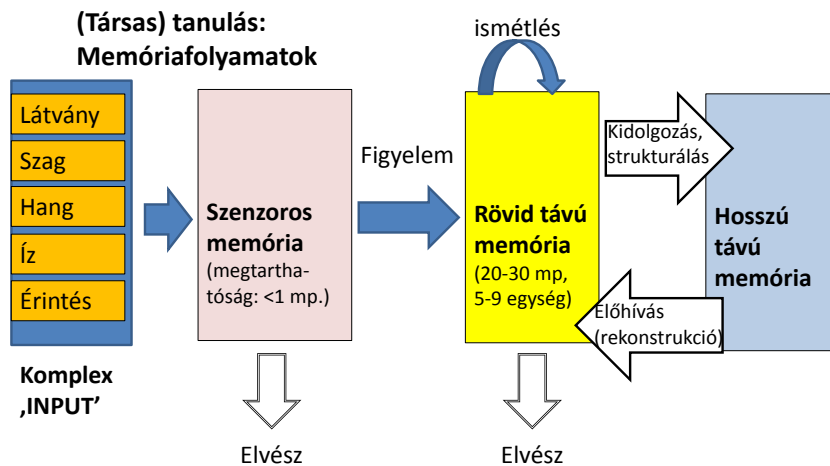
Már az újkori pszichológia első képviselői, az empirizmust képviselő filozófusok (pl. John Locke, 1632-1704; George Berkeley, 1695-1753) is úgy írták le a tanulás jelenségét az érzékeléssel és észleléssel kapcsolatos vizsgálataik nyomán, mint egyfajta asszociációképzést. Ezt az elképzelést azután a pavlovi asszociatív tanulás törvényszerűségeinek megismerése nyomán (Pavlov, 1842-1936) a XX. század elején az ún. behaviorizmus fejlesztette tovább egy meglehetősen leegyszerűsítő, redukcionista irányba. A Skinner (1904-1990) és követői által élénk tárt világban ugyanis a „szenzoros inputok” és az ezek révén kiváltott válaszreakciók közötti vak – azaz automatikus és mindenféle belátást, megértést nélkülöző – asszociációképzés mozgatja a központi idegrendszerrel rendelkező élőlényeket. A behaviorizmussal egyidejűleg, a túlságosan leegyszerűsítő elképzelések mintegy ellenhatásaként jelent meg a pszichológiában az alaklélektan (pl. Köhler, 1887-1967), amely a belső, mentális történések szerepét emelte ki a tanulási folyamatban, és ezzel utat nyitott a modern tanuláselméletek felé. A modern kognitív pszichológiai szemlélet lényege, hogy a tanulás folyamatát belső reprezentációk, fogalmak és műveletek, illetve ezek kapcsolatainak kialakulásaként értelmezi, s e mentális tevékenység egy sajátos, a számítógépek működéséhez hasonló komputációs rendszerben történik, és az információkkal való műveletek folyamataként értelmezhető.

Az idegtudományok elmúlt évtizedekben tapasztalt hatalmas fejlődésének köszönhetően ma már nemcsak arról tudunk pontos képet alkotni, hogy az érzékelés, tanulás és információ tárolás folyamatai hogyan kapcsolódnak az agy anatómiai struktúráihoz (1. ábra), hanem alapjába véve tisztában vagyunk azzal is, hogy a tanulásnak vannak sejtszintű, sőt molekuláris alapjai. Az elmúlt évtizedek egyre gyarapodó tudományos ismereteinknek köszönhetően már egyre több részletet ismerünk meg azzal kapcsolatban, hogy a tanulás – mint olyan mentális tevékenység, amelynek belső, tapasztalati-gondolati törvényszerűségei vannak – milyen módon horgonyozható le ezekhez a sejtszintű, idegrendszeri alapmechanizmusokhoz.



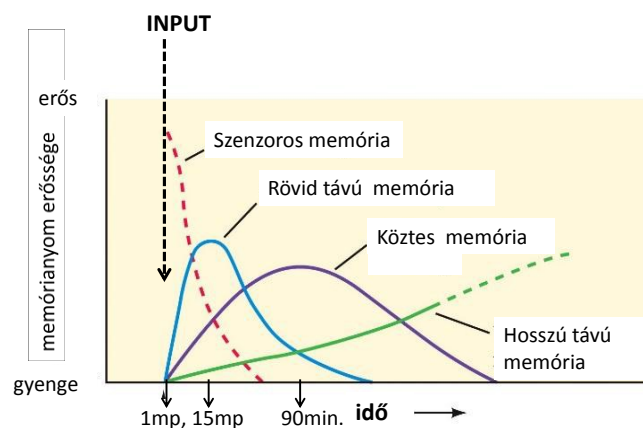
1. ábra. Az agy anatómiai struktúrája és a hozzá kapcsolt főbb funkciók.

Ha az idegi működés szintjén próbáljuk valamilyen egyszerű módon definiálni a tanulást, akkor leginkább az mondható, hogy ez egy olyan folyamat, melyet a neuronok jellegzetes szerkezeti és működési megváltozása kísér, s melynek következtében valamilyen „információ” tárolódik el tartós „memórianyomok” formájában. Fontos, hogy valamennyi tanulási folyamatban – így a társas tanulási helyzetekben is – alapvetően ugyanolyan főbb lépésekkel és paraméterekkel jellemezhető történések zajlanak le az információ betárolása során. A különféle érzékelési csatornákon át beérkező ingerek (komplex „szenzoros input”) a másodperc töredékéig élő ún. szenzoros memórianyomot hoznak létre. Az információt az idegrendszer ebben a tárolási formában képtelen megtartani, úgyhogy a megfelelő feltételek fennállása esetén (ennek fontos eleme a megfelelő figyelmi állapot) az információ átkerül a rövidtávú avagy munkamemóriába. Ebben a fázisban az információ megtartásának fontos mennyiségi és időbeni korlátai vannak, és az alapvetően csak folyamatos ismételtetéssel lehetséges. A folyamat ezt követő lépése, hogy egyfajta szelekció nyomán megkonstruálódik az a tartós memórianyom, amely később előhívható. Fontos azonban megemlíteni, hogy a memória előhívásának folyamata inkább egyfajta rekonstrukció tehát az ismeret újra felépítése mintsem pusztán aktiválása egy elraktározott ismeretnek (2. ábra).



2. ábra. A (társas) tanulás memóriafolyamatainak vázlatos sémája

Bár ez egy meglehetősen leegyszerűsített kép, hiszen többek között nem térünk ki annak részletezésére, hogy különböző hosszú távú memóriarendszerek léteznek (explicit, deklaratív, implicit-procedurális – ld. pl. John et al. 1995; Roediger, 1990) de jól mutatja a tanulási folyamatnak azt a lényeges sajátosságát, hogy a memórianyomok különböző tárolási rendszerei eltérő idői dinamikával jellemezhetők (3. ábra). Miközben ezek a tárolási rendszerek időben egymással átfedő módon feldolgozzák a beérkezett információt, tulajdonképpen az történik, hogy nagyszámú neuron szerkezeti, és/vagy működési változáson megy keresztül. E változások alapvetően kétfélek, kémiai- vagy strukturális természetűek lehetnek. A kémiai jellegű változások során egyes idegi ingerületátvivő anyagok (pl. dopamin) mennyisége illetve az azokat kötő receptorok mennyisége és/vagy eloszlása változik meg, a strukturális változások során pedig a neuronok közötti kapcsolati háló alakul át új kapcsolatok kiépülése és/vagy meglévő kapcsolatok felbomlása révén.



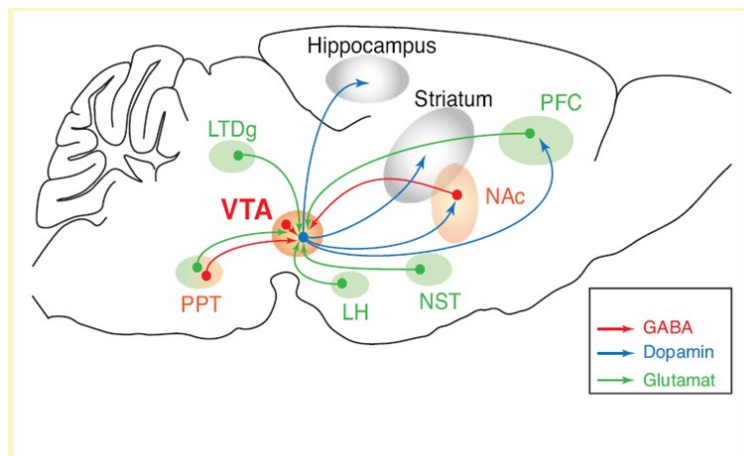
3. ábra. Az eltérő idői dinamikával jellemzett memória tárolási rendszerek

Az elvárások kialakításának jelentősége a tanulás folyamatában

Ahhoz, hogy a memória kialakulásának itt bemutatott sematikus leírását tudományosan érvényes modellként kezelhessük, fel kell tennünk a kérdést „mi az, hogy figyelem?“, és egyáltalán „mi indítja be a tanulás folyamatát és mi rögzíti az észlelt összefüggést?“. E kérdések megválaszolásához az ún. „elvárás-eltérés modell” (Kamin, 1969) nyújt fontos támpontot. Eszerint az idegrendszer által elvárt esemény (valamilyen pozitív vagy negatív inger), és a ténylegesen bekövetkező és megtapasztalt „szenzoros input” közötti eltérés mértéke, azaz az idegrendszer által kialakított elvárások és a valós események közötti viszony határozza meg hogy végbemegy-e a tanulás, avagy sem. Az ötletadó megfigyelést patkányokon végezték, melynek lényege, hogy első lépésben egy adott semleges ingerrel (pl. egy piros kör) társítanak egy feltétlen válasz kiváltó ingert (pl. jutalomfalat). Megvárják, amíg az ismételt társítások nyomán kialakul a két inger közötti asszociáció (azaz hogy a semleges inger is „válaszkiváltó potenciált” nyerjen), majd ezt követően egy másik vizuális ingert (pl. egy kék háromszög) és az előbbi ingert (piros kör) együttesen társítják a jutalommal. Ilyen esetben azt lehet tapasztalni, nagyszámú próba után sem fogja az állat összekapcsolni a kék háromszöget a jutalommal - ez az ún. gátlás (blocking) jelensége. Úgy tűnik tehát, hogy a már kialakult piros kör – jutalom asszociáció legátolja az újabb (kék háromszög – jutalom) asszociáció kiépülését. Másképpen fogalmazva, a dolog úgy is értelmezhető, hogy az idegrendszer a piros kör látványa alapján „elvárja” a jutalom megjelenését, s mivel az az elvártaknak megfelelően meg is érkezik, elvárás eltérés hiányában tulajdonképpen újabb tanulási folyamat már nem indul be, így a kék háromszög mintha ott sem lenne, nem asszociálódik a jutalomhoz.

Bár a tanulási folyamatok „elvárás-eltérés”-re alapozott modellje közel 50 éves már, valójában csak a közelmúlt idegtudományi kutatásai tudták meggyőző módon alátámasztani ennek érvényességét. Kísérletes adatok utalnak ugyanis arra, hogy egyes agyterületek dopamintermelő neuronjainak aktivitása irányítja az elvárás eltérés jelenségének idegrendszeri kialakulását, és ily módon ez (is) felelős a tanulási folyamat beindításáért (pl. Steinberg et al. 2013). A dopamin az idegi-ingerületátvivő anyagok (neurotranszmitterek) sorába tartozik, s az agyi jutalmazó rendszer egyik fontos hírvivő anyagaként tartják számon. Jelenlegi ismereteink alapján úgy tűnik, hogy az agy az elvárás eltérések folyamatos regisztrálásával, és az elvárások tapasztalatokhoz való igazításával folyamatosan alakítja azt, hogy mely viselkedések legyenek jutalmazó értékűek (azaz járjanak együtt dopamin felszabadulással) és melyek nem. A jutalmazó értékű viselkedések lesznek azután azok, amelyek a tanulási folyamatban rögződnek (Baez-Mendoza és Schultz, 2013). Fontos azonban, hogy a dopamin nemcsak jutalmazó, hanem egyúttal fokozza az idegsejtek egymás közötti kapcsolatainak megerősödését, ami a tanulás neurobiológiai alapja. Általános szabály, hogy ha nem számítunk a jutalomra, de az váratlanul mégis megérkezik, akkor ez a megfelelő agyterületeken intenzívebb dopamin felszabadulással jár. A váratlan jutalommal egyszerre beérkező, és ily módon azzal társítható információk pedig a serkentő ún. glutamáterg szinapszisok (idegi kapcsolatok) megerősödése révén átalakítják a neuronok kapcsolati

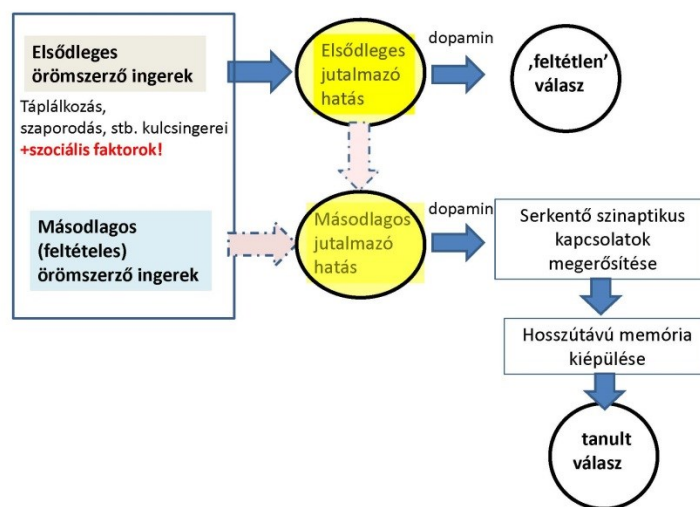
hálóját, és ily módon az információ bekerülhet a hosszú távú memóriába. Gondoljunk csak bele ez egy nagyon hatékony és „okos” rendszer, hiszen az idegrendszernek egyik legfontosabb feladata, hogy megjósolja a környezetben bekövetkező változásokat. Amennyiben sikeresen jósol, ez azt jelenti, hogy a külvilágról kialakított belső reprezentációs modell, aminek alapján ezeket a predikciókat meghozza, megfelelő s nem szorul korrigálásra. Amennyiben azonban az előre generált elváráshoz képest eltérő események következnek be, akkor tanulni kell, azaz korrigálni kell a világról alkotott reprezentációk rendszerét. Mivel a tanulást mindig valamilyen eleve jutalmazó hatású inger indítja be és serkeni, ahhoz hogy ez biztosan bekövetkezzon, az evolúció paradox módon jutalmazó értéket kapcsolt hozzá a téves elvárásokhoz, azaz a váratlan összefüggések felbukkanásának, a meglepetésnek erős belső jutalmazó ereje van. Vizsgálatok sora igazolja, hogy e jutalmazó/megerősítő rendszer anatómiai alapja elsősorban a mezolimbikus dopaminerg rendszer (4. ábra).



4. ábra. Az agy jutalmazó rendszere, a mezolimbikus dopaminerg rendszer - Haber és Knutson, 2010 nyomán. (VTA: ventralis tegmentalis area, NAc: nucleus accumbens LH: lateralis habenula, PPT: nucleus tegmentalis pedunculo-pontinus PFC: prefrontalis cortex, NST: nucleus striae terminalis, LTDg: nucleus tegmentalis laterodorsalis)

Fontos kiemelni azt is, hogy az agyi jutalmazó rendszer valójában nem a tanulási folyamatokra specializált, hanem ez egy olyan rendszer, amit általában a természetes örömszerző ingerek is aktiválnak. Természetes örömszerzőnek nevezünk azokat az ingereket, amelyek az egyed fennmaradása, biológiai értelemben vett sikeressége szempontjából elemi fontosságúak. Ilyenek például a táplálkozáshoz, szaporodáshoz köthető ún. kulcsingerek. Az ember esetében azonban e természetes örömszerző ingerek sora sajátos módon kibővült, és a társas ingerek egy széles köre kapcsolódik az agyi jutalmazó rendszerhez. Az ember ugyanis „hiperszociális” csoportlány, mivel fajunk evolúciójának egyik legfontosabb adaptációs tényezője volt a zárt és komplex csoportokba való szerveződés, az elmetartalmak minél tökéletesebb megosztása, a viselkedések nagyfokú szinkronizálása a csoportszintű szabályok lojális követése. Ahhoz hogy ezek a készségek kialakuljanak és viselkedésünk fő szervező erejévé válhassanak az kellett, hogy a szociális környezetből érkező stimulációk (pl. kellemes érintések megtapasztalása, vonzó arcok látványa, pozitív/bíztató szavak hallása, másokkal való affiliatív interakciók) az

emberi agy számára erős pozitív megerősítő hatásúak legyenek, és hogy a reputáció (mások általi elismerés) elnyerése illetve a szociális státus növelése nagy jutalmazó erővel bírjon. Ezeket a „társas megerősítőket” azután széles körben és hatékonyan lehet kihasználni a különböző tanulási folyamatokban, amelyek lényege, hogy az elsődleges örömszerző ingerekhez kapcsolt másodlagos ingerek is örömszerző, dopamin-fel szabadító képességre tesznek szert, s így módon a serkentő szinapszisok megerősítésével, konzolidálásával új neuroncsoportokat kapcsolnak hozzá a feltétlen ingerek által kiváltott válaszáért felelős idegsejtekhez. Az így kialakult hálózati kapcsolatokon keresztül az újonnan bekapcsolt idegsejtek maguk is egy másodlagos válaszkiváltó képességre tesznek szert, azaz kialakul a hosszú távú memória egy adott összefüggéssel kapcsolatban és megfelelő feltételek esetén később is bármikor előhívható a tanult válasz (5. ábra).



5. ábra Az elsődleges pozitív megerősítő hatással bíró ingerekre alapozott társításos tanulás és az agyi jutalmazó rendszer kapcsolata.

Manapság egyre növekszik azoknak a vizsgálatoknak a száma, amelyekben agyi képalkotó eljárás (fMRI) alkalmazásával, az idegrendszeri aktivitás „on-line” követésével szolgáltatnak adatot arra, hogy a társas ingerek és a jutalmazó hatás hogyan kapcsolódik össze az idegrendszeri működés során. Egyik ilyen vizsgálatban például felnőtt személyeknek olyan képeket mutattak, melyeken emberek láthatóan jól érzi magukat együtt (Cacioppo et al. 2009). A kutatók úgy találták, hogy ettől a látványtól a magányosok agyában a jutalmazó rendszer egyik központi elemében, a striatum ventrális részén sokkal kisebb aktivitás keletkezett, mint a normális társas viszonyok között élő személyek esetében. Persze az, hogy a magányos emberek agyának jutalmazással összefüggő területén kisebb aktivitás figyelhető meg pozitív társas ingerek hatására (azaz ezek az ingerek csak csökkent mértékű a dopamin felszabadulást képesek okozni), kétféleképpen is értelmezhető. Nem lehet tudni ugyanis, hogy a szociális elszigeteltség, mint kényszerű életforma egy tanulási folyamat révén csökkenti az agyi jutalmazó választ, vagy azok hajlanak az egyedüllétre, akiknél ez az agyi terület eleve

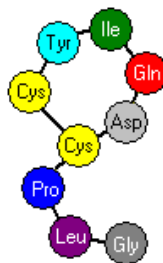
kisebbségi aktivitással működik és ezért számukra a társas kapcsolatok az átlagemberhez képest kevésbé jutalmazó hatásúak.

Egy másik vizsgálatban azonban szemléletesen sikerült demonstrálni azt, hogy az elvárási eltérés kialakulása miként indítja be a tanulás folyamatát egyes hétköznapi szituációkban (Xiang et al. 2012). Ebben agyi képalkotó eljárás (fMRI) segítségével követték az agyi jutalmazó rendszer aktivitásának változásait közgazdasági játék szituációkban. A szituáció lényege, hogy a kísérleti alanyok dönthetnek bizonyos összeg befektetéséről, majd a partnereik is befektetnek valamennyit, de a befektetésnek sajátos szabályai, korlátai vannak, ahogyan a befektetést követő osztozkodásnak is. A vizsgálatok eredményei azt mutatták, hogy amennyiben a vizsgált személy partnere indokolatlanul önzetlen vagy éppen túlságosan is önző stratégiát alkalmaz, akkor az erős elvárási eltérést, és ennek következtében a jutalmazó rendszer megnövekedett aktivitását hozza létre a vizsgált személy idegrendszerében. Úgy tűnik tehát, hogy az agy az elvárási eltérések folyamatos regisztrálásával, és az elvárások tapasztalatokhoz való igazításával alakítja azt, hogy mely viselkedések legyenek jutalmazó értékűek (azaz járjanak dopamin felszabadulással) és melyek nem. A jutalmazó értékű viselkedések lesznek azután azok, amelyek a tanulási folyamatban rögződnek. Ez a megerősítő tanulási algoritmus tehát az idegrendszeri alapmechanizmusa annak, hogy az ember megtanuljon bízni valakiben.

Figyelem és motiváció: a kontextus jelentősége a tanulás folyamatában

Bár az eddigiekben amellet érveltünk, hogy a tanulási folyamat sikeressége végső soron az agyi jutalmazó rendszer sikeres aktiválásán áll vagy bukik, szót kell ejtenünk azokról a járulékos tényezőkről is, amelyek a jutalmazó rendszert közvetve vagy közvetlenül stimulálják. Az elmúlt évek vizsgálatai sokoldalúan bizonyították, hogy a memória kiépülésének folyamatában óriási jelentősége van a kontextusnak, azaz annak a háttérnek, amibe az elsajátítandó információ aktuálisan be van ágyazva. Egy komplex társas ingerről való tanulás (például megfigyelünk valakit, miközben egy tárgyat manipulál) sikeressége ugyanis nemcsak a megfigyelt összefüggések váratlanságán, meglepetést keltő erején (elvárás-megsértés) múlik, hanem nélkülözhetetlen eleme, sőt előfeltétele a kellő intenzitású és helyesen fókuszált figyelem. Valójában tehát két nagy, egymástól nem teljesen független idegi szabályozó rendszer irányítása alatt tanulunk: a tanulás alapjául szolgáló környezeti ingerek „memóriaképző ereje” az *agy jutalmazó rendszerre* gyakorolt hatáson túl azon is múlik, hogy a szituációnak mennyire sikerül a *motivációt és érzelmi válaszainkat szabályzó rendszert* stimulálnia.

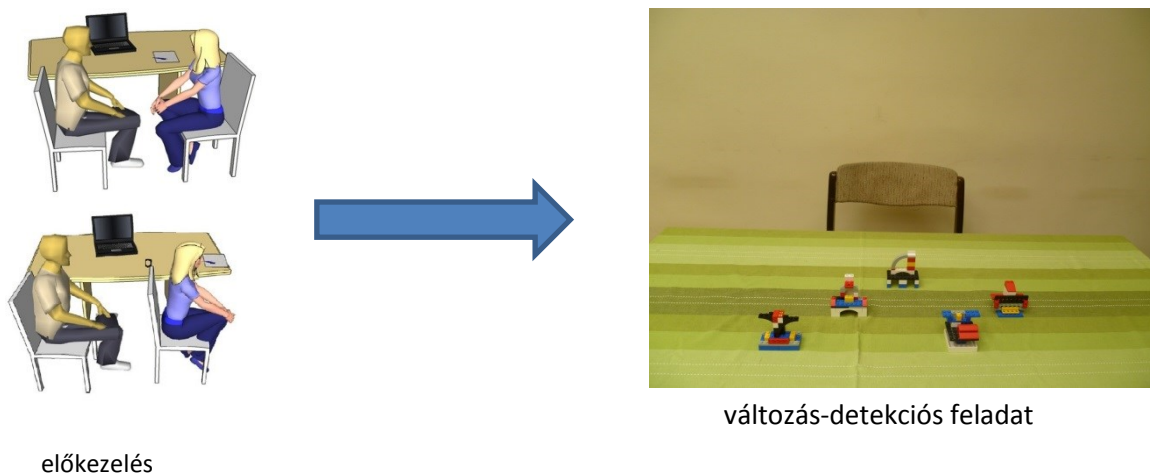
Az agy motivációt és érzelmi válaszokat szabályzó rendszere rendkívül összetett, melynek tárgyalása messze meghaladná ezen írás kereteit. Éppen ezért az alábbiakban csak egyetlen vonatkozását emeljük ki azzal a céllal, hogy a tanulást befolyásoló hatását bemutathassuk. Az idegrendszert érő társas „kulcsingerek” (pl. szemkontaktus, érintés) figyelmi motivációs rendszerre gyakorolt hatását a köztiagy egy adott részén (a hipotalamuszban) termelődő oxytocin közvetíti (Uvnas-Moberg, 1997). Az oxytocin egy 9 aminosavból álló polipeptid (6. ábra) – neurohormonként és neurotranszmitterként egyaránt funkcionáló nagyhatású molekula – mely társas ingerek hatására nagy mennyiségben szabadul fel a központi idegrendszerben. Többek között a társas érzelmi információk egyik fontos feldolgozó központjának, a középagy mandula formájú részének (amygdala) aktivitását szabályozza oly módon, hogy a szociális félelmet csökkenti és ez által a társas ingerek pozitív „jutalmazó” erejét növeli (Kirsch et al. 2005).



6. ábra. A 9 aminosavból álló oxytocin felépítése.

Egy nemrégiben végzett vizsgálatunkban sikeresen demonstráltuk, hogy a társas ingereknek az oxytocin rendszer stimulálása révén milyen fontos szerepe van az idegrendszer figyelmi erőforrásainak irányításában (Oláh et al. 2016). A kísérlet során egészséges felnőtt személyek egy ún. változás-detekciós feladatban vettek részt, melynek lényege, hogy először egy asztalon elhelyezett 5 különböző tárgyat kellett megfigyelniük. A tárgyak kis színes Lego kockákból összerakott viszonylag bonyolult formák voltak (7. ábra). Néhány másodperces memorizálás után az alanyok egy némileg módosított elrendezést láthattak: vagy valamelyik tárgy kicserélődött vagy pedig minden tárgy ugyanaz maradt, de egyikük át lett helyezve egy másik pozícióba. A változás tehát kétféle jellegű lehetett (t.i. egy adott tárgy pozíciója vagy kinézete változott) és a kísérleti személyek feladata a változás felismerése volt. Korábbi vizsgálatok szerint ilyen helyzetben az ember figyelme elsősorban nem a tárgyak kinézetére, hanem a téri elrendeződésre fókuszál, azaz könnyebben azonosítjuk az tárgyak pozíciójában bekövetkező változásokat, mint azok másokra való kicserélését (Marno et al. 2014). Fontos megjegyezni, hogy a téri elrendeződés egy olyan epizodikus információ, mely tulajdonképpen nem tartozik a látott tárgyak inherens tulajdonságai közé és ezért nem is tekinthető a tárgyról való tanulás lényeges elemének. A tárgy kinézete azonban olyan inherens tulajdonság, amely az adott a tárgyról kialakított memórianyom fontos eleme. Vizsgálatunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy az idegrendszernek ez a spontán meglévő figyelmi elfogultsága megváltozik-e, azaz az epizodikus információkra való fókuszálás csökken-e a tárgyról való tanulás szempontjából

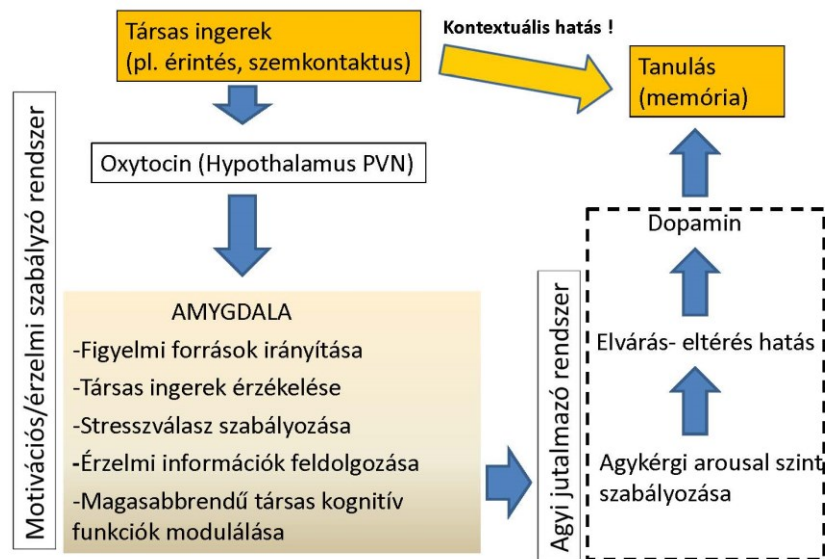
relevánsabb információk javára akkor, ha társas ingerekkel (az oxytocin rendszer stimulálásán keresztül) megpróbáljuk „előfeszíteni” a kísérleti személyek figyelmi-motivációs rendszerét. Ezért még mielőtt a változás-detekciós feladattal szembesültek volna, a kísérleti személyek kétféle „előkezelésben” vettek részt: az ún. stimuláló előkezelés során a kísérletvezető folyamatos szemkontaktust tartva időnként megfogta a vizsgált személy csuklóját (pulzusmérés céljából), míg az ignoráló előkezelés során végig hátat fordított, és így az oxytocin rendszer stimulálására alkalmas erős társas „kulcsingerek” (érintés, szemkontaktus) hiányoztak. Az eredménynek azt mutatták, hogy a társas ingerekkel való előkezelés valóban befolyásolja, hogy az azt követő feladatban az alanyok mire figyelnek, s ennek hatására a tárgyak tulajdonságaira irányuló figyelem, tehát a tárgyról való tanulás –mint figyelmi attitűd – erősödik.



7. ábra. A változás-detekciós feladatban alkalmazott kísérleti elrendezés. (Oláh et al. 2016)

Az oxytocin rendszer társas figyelem szabályozásában betöltött szerepét igazolják azok az eredmények is, melyek szerint e neurohormon hatása alatt felnőtt egészséges személyek könnyebben felismerik a különbséget a biológiai és nem biológiai jellegű mozgást mutató pontok között (sétáló embert imitáló figura vs. random mozgó pontok – Kéri és Benedek 2009). Sőt, további vizsgálatok alapján úgy tűnik, hogy társas ingerekkel a fentebb már ismertetett módon való előkezelés hasonlóan facilitálja a biológiai mozgás iránti érzékenységet (Kovács et al., előkészületben). Az oxytocinnal illetve társas ingerekkel való kezelés figyelmi és memória folyamatokra gyakorolt hasonló hatását mutatja az vizsgálatunk is, amelyben arcok és érzelemkifejezések kategorizálása és felidézése volt a feladat, s amelyben kimutattuk, hogy mind az oxytocinnal való kezelés, mind pedig a társas ingerek az implicit szociális memória fejlesztésén keresztül serkentik az emberi arcokkal kapcsolatos információk feldolgozását (Kis et al. 2012).

Az amygdala azonban nemcsak a figyelem irányításában, a társas ingerek érzékelésében, a stresszválasz szabályozásában és az érzelmi információk feldolgozásában játszik fontos szerepet, hanem a komplex társas kognitív funkciók modulálása is ezen agyterület aktív közreműködésével zajlik. Vizsgálatok igazolják például, hogy amygdala károsodott személyek az egészséges emberek szerint megbízhatatlan, és nem őszinte emberek arcképét is abszolút megbízhatónak és hitelesnek értékelik (Adolphs et al. 1998). Az ún. Williams-szindrómában szenvedők esetében is az egyik vezető tünet az amygdala abnormális működése, például negatív érzelmi információt megjelenítő emberi arcok nagymértékben aktiválják az amygdalát normál fejlődésű személyeknél, míg a Williams-szindrómásoknál nem (Meyer-Lindenberg et al. 2005). Ennek következtében ezek az emberek fokozottan szociálisak és együttérzők, még olyan helyzetekben is, melyek az egészséges emberekből félelmet és szorongást váltanak ki. Ugyanakkor nem szociális jellegű szituációkban sokszor a normálisnál erősebb aggodalom, szorongás tapasztalható náluk (pl. pókfóbia, tériszony). Ami az amygdala tanulásban betöltött további szerepét illeti, fontos megjegyezni, hogy kiterjedt kapcsolatokkal rendelkezik az agykéreg felé (és befolyásolja az agykérgi izgalmi szintet), így végül a társas kulcsingerekkel megfelelő módon facilitált és motivációsan kellőképpen mozgósító helyzetben a memórianyomok hatékonyabban jönnek létre. A külső környezetből érkező (társas) ingerek hatását közvetítő oxytocin pedig sajátosan szerepet játszik ebben a rendszerben, ugyanis specifikusan gátolja az amygdala izgalmi szintet növelő hatását (Baumgartner et al. 2008). Jól demonstrálják ezt a szabályozási mechanizmust azok a kísérletek, amelyben egészséges felnőtt személyeknek kell oxytocin hatása alatt olyan befektetési játékot játszaniuk, ahol figyelniük kell a partnerek stratégiáját, és ehhez hozzáigazítani a saját döntéseiket (pl. Kosfeld et al. 2005). Ilyen helyzetben az oxytocin az amygdala gátlásán keresztül éri el azt, hogy relatíve kisebb kérgi izgalmi állapot jöjjön létre olyankor, amikor az illető megtapasztalja azt, hogy a partnere átveri őt. Emiatt az alanyok idegrendszere kisebb elvárási hibajelet generál, mint az egyébként elvárható lenne. Ennek következtében a viselkedésük „rugalmatlanabb” lesz, azaz továbbra is alkalmazzák az egyébként megszokott, és a másokban való bizalomra építő stratégiát, s nem váltanak egy kompetitívebb viselkedésmódra.



8.ábra A társas tanulás neurális szabályozásának vázlatos rendszere

Zárszó

A kognitív neurológia hagyományos vizsgálatainak középpontjába elsősorban a tanulás kognitív aspektusait állította. Ugyanakkor az érzelmi és indulati folyamatokat szabályozó területek figyelembe vételét meglehetősen elhanyagolta, és ezért sokáig nem igazán ismerte fel az érzelmeknek a kognitív funkció sikeres működésében játszott szerepét. Jóllehet az érzelmi szabályozás területén végzett neuropszichológiai kutatások meglehetősen hiányosak, a szakemberek az érzelmek kinyilvánításának biológiai összetevőit legalábbis részben már elég jól feltárták. Összességében elmondható, hogy az elmúlt évek vizsgálatai nyomán egyre részletesebb kép bontakozik ki arról, hogy az idegrendszerben működő motivációs és érzelmi szabályozó rendszer valamint a jutalmazó rendszer összehangolt, egymást feltételező működése milyen fontos szerepet játszik a társas környezetből érkező információk feldolgozásában és az feldolgozáshoz kapcsolódó tanulási folyamatokban (8. ábra). A társas interakciók kulcsingerei hatékonyan képesek előkészíteni, előhangolni tanulási folyamatainkat, döntéshozó és viselkedésszervező kognitív rendszereinket, ugyanakkor a sikeres tanulás (és tanítás) fontos komponense az emocionális töltés és a váratlan összefüggések felismerésére alapozott ún. „AHA”élmény.

Köszönetnyilvánítás

A szerző kutatásait az NKFI (K112138) támogatja.

Idézett irodalom

- Adolphs R. Tranel D. Damasio A.R. (1998). The human amygdala in social judgment. *Nature*, 393: 470-474.
- Báez-Mendoza R. Schultz W. (2013). The role of the striatum in social behaviour. *Frontiers in Neuroscience* 7: 233.
- Baumgartner T. Heinrichs M. Vonlanthen A. Fischbacher U. Fehr E. (2008). Oxytocin shapes the neural circuitry of trust and trust adaptation in humans. *Neuron* 58: 639-650.
- Cacioppo J.T. Norris C.J. Decety J. Monteleone G. Nushbaum H. (2009). In the Eye of the Beholder: Individual Differences in Perceived Social Isolation Predict Regional Brain Activation to Social Stimuli. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 21: 83-92.
- Haber S.N. Knutson B. (2010). The Reward Circuit: Linking Primate Anatomy and Human Imaging. *Neuropsychopharmacology Reviews* 35: 4–26.
- Kirsch P. Esslinger C. Chen Q. Mier D. Lis S. Siddhanti S. Gruppe H. Mattay V.S. Gallhofer B. Meyer-Lindenberg A. (2005). Oxytocin modulates neural circuitry for social cognition and fear in humans. *Journal of Neuroscience* 25: 11489–11493.
- Maguire, E.A. Woollett K. Spiers H.J. (2006). London taxi drivers and bus drivers: a structural MRI and neuropsychological analysis. *Hippocampus* 16: 1091-101.
- Meyer-Lindenberg A. Hariri A.R. Munoz K.E. Mervis C.B. Mattay V.S. Morris C.A. Berman K.S. (2005). Neural correlates of genetically abnormal social cognition in Williams syndrome. *Nature Neuroscience* 8: 991-993.
- Morrison R.G. Knowlton B.J. (2012). *Neurocognitive Methods in Higher Cognition, The Oxford Handbook of Thinking and Reasoning*.
- John D.E. Gabrieli D.A. Fleischman, M.M. Keane, S.L. Reminger, F.M. (1995). Double Dissociation Between Memory Systems Underlying Explicit and Implicit Memory in the Human Brain. *Psychological Science* 6: 76-82.
- Kamin, L. J. (1969). Predictability, surprise, attention, and conditioning. In B. A. Campbell & R. M. Church (Eds.), *Punishment and aversive behavior* (pp. 279-296). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Kéri S. Benedek G. (2009). Oxytocin enhances the perception of biological motion in humans. *Cogn. Affect. Behav. Neurosci.* 9:237–241.
- Kis A. Kemerle K. Hernádi A. Topál J. (2013). Oxytocin and social pretreatment have similar effects on processing of negative emotional faces in healthy adult males. *Frontiers in Psychology* 4:532.
- Kosfeld M. Heinrichs M. Zak P.J. Fischbacher U. Fehr E. (2005): Oxytocin increases trust in humans. *Nature* 435: 673–676.
- Marno H. Davelaar E.J. Csibra G. (2014). Nonverbal communicative signals modulate attention to object properties. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 40(2): 752.
- Oláh K. Elekes F. Turcsán B. Kis O. Topál J. 2016. Social Pre-treatment Modulates Attention Allocation to Transient and Stable Object Properties. *Frontiers in Psychology* 25(7):1619.

Roediger H.L. (1990). Implicit memory. Retention without remembering. *American Psychologist*, 45, 1043–1056.

Steinberg E.E. Keiflin R. Boivin J.R. Witten I.B. Deisseroth K. Janak P.H. (2013). Acausal link between prediction errors, dopamine neurons and learning. *Nature Neuroscience* 16: 966–973.

Uvnas-Moberg K. (1997). Physiological and endocrine effects of social contact. *Ann. N. Y. Acad. Sci.* 807: 146–163.

Xiang T. Ray D. Lohrenz T. Dayan P. Montague P.R. (2012). Computational phenotyping of two-person interactions reveals differential neural response to depth-of-thought. *PLoS Comput. Biol.* 8: e1002841.

BAROSS Júlia, KIRÁLY Ildikó

A Természetes pedagógiáról dióhéjban: A kulturális tudás hálójában

Hogyan adják át egymásnak egy szociális csoport tagjai a történelmük által felhalmozott kulturális tudást? Hogyan tanul egy kisgyermek a közösségének tagjaitól? A kultúra, és az ehhez kapcsolódó tudás, ennek átadásának folyamata, az egyik legkülönlegesebb jellemzője az emberi társadalmaknak – de egyben az egyik legnehezebben feltárható jelensége is.

A kulturális tudás átadása: Osztentzió, referencia és relevancia

Annak érdekében, hogy kompetens tagjaivá váljunk társadalmunknak, gyermekként hatalmas mértékű, kulturálisan releváns tudást kell elsajátítanunk a fejlődésünk során. Ezt egy velünk született tanulási mechanizmus teszi lehetővé, mely által egészen csecsemőkorunktól fogva érzékenyek vagyunk az osztentzív rámutatásra és a referenciális kommunikációra (Csibra & Gergely, 2009). Ez az, ami felhívja a figyelmünket arra, hogy a közvetíteni kívánt tudás kulturálisan releváns, általánosítható. Ahogyan Csibra & Gergely (2009) felveti, az emberi faj úgy adaptálódott, hogy a kommunikáció révén képes legyen új helyzetekre is általánosítható tudást átadni a fajtársaknak. Ha például egy felnőtt rámutat akár egy repülőre („a repülők repülnek”), akkor a gyermek ezt a fajta tudást alkalmazni tudja más repülőkre is, más kontextusban. Azonban ez a fajta kommunikáció nem pusztán a nyelvi kommunikációt foglalja magában. Ha például egy gyermeknek csupán mutatjuk, hogyan nyisson ki egy tejes dobozt, a látottakat később is tudja alkalmazni egy új helyzetben.

Ez a fajta tudásátadás az evolúció során az eszközhasználat kialakulásához köthető, megelőzve a nyelv és a tudatelmélet kialakulását is, ez utóbbiaktól függetlenül létrejövve. Azonban az eszközök funkciója elsőre gyakorta homályos, átláthatatlan a megfigyelő számára – ha nem alakul ki a megfelelő kommunikációs rendszer, ezek a fontos, új eszközhasználati készségek, gyakorlatok nem tudtak volna átadódni a generációk között. Azonban egy új kommunikációs rendszer, a tudás osztentzív, referenciális demonstrálása által áthidalhatóvá vált ez a probléma. A már „szakértő” eszközhasználó először is felkeltette az újonc, még beavatatlan figyelmét, jelezve számára tanítási szándékát (osztentzió), kijelölve számára a tanítás tárgyát (referencia), ezáltal általánosítható, kulturálisan érvényes tudást tartalmat közvetítve számára (relevancia). Mivel a kisgyermek számára még új és ismeretlen a kultúrájuk felhalmozott tudása, ez a fajta tudásátadás az ő érdeküket szolgálja leginkább. Így az emberi kommunikáció ezen aspektusára, mely által lehetővé válik az általánosítható tudás átadása újoncok számára, a „természetes pedagógia” szó a legkifejezőbb elnevezés.

Habár a gyermekek megfigyelés alapján is tanulnak a felnőttektől, azonban osztentzív bemutatás által a tanítás jellege alapjaiban megváltozik. Például egy cselekménysor utánzása

során a gyermekek figyelmen kívül hagyják az irreleváns lépéseket, hacsak a demonstrátor fel nem hívja a figyelmüket arra, hogy a homályos cselekvés maga is releváns (Gergely et al., 2012; Brugger et al., 2007; Király et al., 2004; Nielsen, 2006 in Csibra & Gergely, 2009).

Az osztenzív kommunikáció nemcsak a gyerekek figyelmének felkeltéséhez, de az általánosítható tudás elsajátításának is kiváltképp kedvez. Az emberi kommunikáció során nemcsak magát az üzenetet adjuk át, hanem az oszteniő által azt is közvetítjük, hogy szántsándékkal adjuk át az üzenetet a fogadó félnek. A legalapvetőbb emberi osztenzív jel, a tekintet irányítása a fogadó fél irányába, kölcsönös szemkontaktust eredményez. Ez a fajta érzékenység az osztenzív jelekre velünk született – már az újszülött babák is a szemkontaktust felvevő arcot preferálják, szemben azzal, amelyik elfordítja tekintetét (Farroni et al., 2002 in Csibra & Gergely, 2009). Az osztenzív szignálok közé tartozik a dajkanyelv is, az, ahogyan egy édesanya élénken intonálva beszél a kisbabájához – még a siket szülők kisbabái is a dajkanyelvet preferálják (Masataka, 2003 in Csibra & Gergely, 2009). Mivel a babák számítanak arra, hogy általánosítható tudást sajátíthatnak el a felnőtől, így azt is elvárhatják, hogy a felnőtt meghatározza magát a tárgyat is, amiről tudást kíván átadni. Azonban a babák még ehhez nem tudnak nyelvi információkra támaszkodni, így a referenciális kommunikációra kell hagyatkozniuk – rámutatásra vagy tekintetirányításra. Már egészen csecsemőkortól követjük a másik tekintetét, annak érdekében, hogy megtudjuk, mire néz az illető (D'Entremont et al., 1997; Gredeback et al., 2008; Farroni et al., 2004 in Csibra & Gergely, 2009).

Azonban a tekintet követése magát a kommunikációt is szolgálja: például a babák csak abban az esetben követik a tekintet átirányítását, ha azt egy osztenzív jel előzi meg, mint például szemkontaktus vagy dajkanyelven történő köszöntés. Senju & Csibra (2008) hat hónapos babáknak mutatott egy rövid videót arról, amint egy modell az asztalon lévő két tárgy közül az egyikre fordítja tekintetét. Eközben szemmozgás-követő rögzítette nézési mintázatukat. Az első kísérletben a modell szemkontaktust létesített a babával, mielőtt tekintetét az egyik játékra helyezte. A szemkontaktus nélküli verzióban viszont egy színes, mozgó grafika látszódt a modell fején, ugyanannyi ideig, mint, amennyi ideig a szemkontaktus tartott az előző verzióban. Az eredmények szerint a babák abban az esetben nézték a modell által is nézett tárgyat, amikor a modell szemkontaktust létesített velük. Azonban a tekintet nem az egyetlen osztenzív jel. A második kísérletünkben így szemkontaktus helyett vagy dajkanyelven, vagy felnőtt intonációval beszélve köszöntötte a modell a babát. Ebben az esetben szintén azt az eredményt kapták, hogy a babák akkor követték a modell tekintetét, ha az dajkanyelven szólalt meg.

A tanítás, a kooperáció keretében történő információátadás, nemcsak a kommunikátortól függ, hanem a tanuló felkészültségétől is. Habár az információk nagy részét nyelvünk által adjuk át egymásnak, ez azonban nem az egyetlen formája a tanulásnak. A beszélni még nem

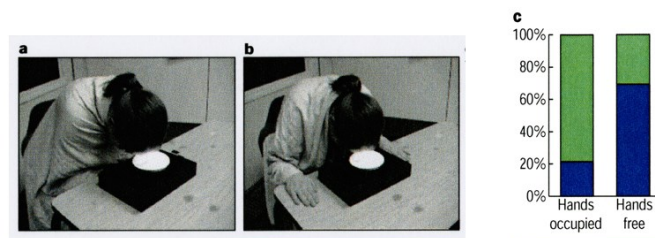
tudó csecsemők már érzékenyek a szociális kontextusra, társas jelzésekre, melyek szándékot közvetítenek. A társas jelzések befolyásolják, hogy a babák hogyan reprezentálják a tárgyakat (Yoon, Johnson & Csibra, 2008). Kilenc hónapos babák egy videót látva, akkor vették észre egy tárgy identitásának megváltozását, ha az előzőleg szociális kontextusba volt helyezve, egy modell a kezével rámutatott, mintha kommunikációs szándékát akarná jelezni.

Mindemellett a babáknak az a fajta előzetes hajlama arra, hogy számítsanak rá, hogy a tudás, amit osztenzív-referenciális helyzetben kapnak, az általánosítható, több, mint egy egyszeri tény az „itt-és-mostról”. Ez az, amiben a természetes pedagógia különbözik számos más elmélettől, melyek szerint a kommunikáció csupán azért jött létre, hogy elősegítse a társak közötti kooperációt a közös célok elérése érdekében.

„Okos” babák – Racionális utánczás

A tizennégy hónapos babák utánoznak furcsa, irracionálisnak tűnő cselekvéseket is, például azt, ahogyan egy felnőtt, nem szokványos módon, a fejével kapcsol fel egy asztalon lévő lámpát (Meltzoff, 1988 in Gergely, Bekkering és Király, 2002). Ez alapján arra lehetne következtetni, hogy a babák automatikusan utánozzák a bemutató személy bármely cselekvését.

Azonban későbbi, úttörő kutatások szerint, a babák megválogatják, hogy mit és hogyan utánoznak le: csak abban az esetben utánoznak egy furcsa cselekvést, ha azt a következtetést vonhatják le belőle, hogy az a legracionálisabb módja egy cél elérésének (Gergely et al., 2002). Így az utánczás nem merül ki pusztán egy korábban látott cselekvés egyszerű lemásolásában, mint ahogyan azt korábban vélték – az utánczás valójában egy szelektív, interpretatív folyamat. Eszerint az elgondolás szerint, a babák pusztán azért utánozták le Meltzoff kísérlete során a demonstrátort, mert abból, hogy habár kezei szabadok voltak, mégis fejével kapcsolta fel a lámpát, azt a következtetést vonhatták le, hogy a fejvel történő felkapcsolásnak különleges jelentősége van.



1. ábra: Racionális utánczás a helyzet függvényében (Gergely, Bekkering & Király (2002))

Gergely, Bekkering & Király (2002), Meltzoff eredeti kísérletének módosításával támasztotta alá a fenti hipotézist: a kísérlet egyik feltételében a demonstrátor kezei foglaltak voltak, mintha fázna, egy takarót magára terítve, azt mindkét kezével fogva a fejével kapcsolta fel az asztalon lévő lámpát (1. ábra). Egy másik feltételben pedig mindkét keze szabadon pihent az asztalon, miközben szintén a fejével kapcsolta fel a lámpát. Mikor a demonstrátor kezei szabadok voltak, Meltzoff eredményeivel összhangban, a babák 69%-a szintén fejével kapcsolta fel a lámpát – azonban, amikor a modell kezei foglaltak voltak, a babák csupán 21%-a utánozta a szokatlan cselekvést. Így tehát a babák arra következtethettek, hogy pusztán azért használta a fejét a demonstrátor, mert kezei foglaltak voltak – tettének nem volt egyéb oka. Így a korai célirányos utánzás során a babák a cél elérésének módját racionálisan kiértékelik, az egyéb, helyzetből fakadó korlátozó tényezők függvényében.

A racionális utánzáson túl – Az oszteni szerepe

A racionalitás elve szerint a csecsemők azt feltételezik, hogy az ágens a lehető leghatékonyabb módon végez célirányos cselekvéseket és ezt a csecsemők figyelembe is veszik, amikor maguk is utánoznak egy cselekvést. Azonban ennek valamelyest ellentmond az, amit az előző kísérletben láthattunk: olyankor is utánoznak egy látszólag nem hatékony, szokatlan cselekvést, amikor sokkal eredményesebben is elérhetnék ugyanazt a célt. Mégis mi más húzódnak még annak hátterében, hogy a babák utánozták a korábban bemutatott kísérlet során (Gergely et al., 2002) az újszerű és szokatlan fejfelkapcsolást, amikor a modell kezei szabadok voltak? A racionalitás jegyében – sokkal hatékonyabb módon – használhatták volna inkább a kezüket. Miért nem utánozták a babák az újszerű cselekvést, amikor az racionálisnak tűnt volna (amikor a modell kezei foglaltak voltak), és miért utánozták mégis, amikor nem volt hatékony (amikor a modell kezei szabadok voltak)?

A babák szelektív utánzásának kérdését magyarázni látszik, ha a természetes pedagógia elméletére támaszkodva tekintetbe vesszük, hogy a babák ezeket a bemutatásokat az új és kulturálisan releváns tudás átadására tett kommunikációs szándéknak vélhetik. Amikor oszteni jelzéseket követően a modell szándékosan végez egy cselekvést, a babák ezt a cselekvést a modell kommunikációs szándékának manifesztációjának vélik – a modell valamilyen új, kulturálisan releváns, fontos tudást fog közölni, még ha a cselekvés, amit mutat, homályos is, és látszólag nem is a leghatékonyabb módja egy cselekvés céljának elérésére. Kulturális tudásunk legnagyobb része márpedig homályos, elsőre átláthatatlan. Például az étkezéshez a különböző kultúrák különféle kultúra-specifikus artifaktumokat hoztak létre, gyakorta homályos, de normatív használati módokkal – habár kézzel egyszerűbb volna étkezni, valahol késsel-villával, máshol pedig evőpálcikával étkeznek, e szokásokat pedig a babák fejlődésük során hamar megtanulják.

E kulturális műtermékek többféle funkcióval is rendelkezhetnek. A közös, szociális tudásunk nemcsak egy eszköz tulajdonságaihoz köthető affordanciából fakad, hogy jellemzőiből kifolyólag mi mindenre tudjuk használni, de az eszköz használatához kapcsolódó különféle

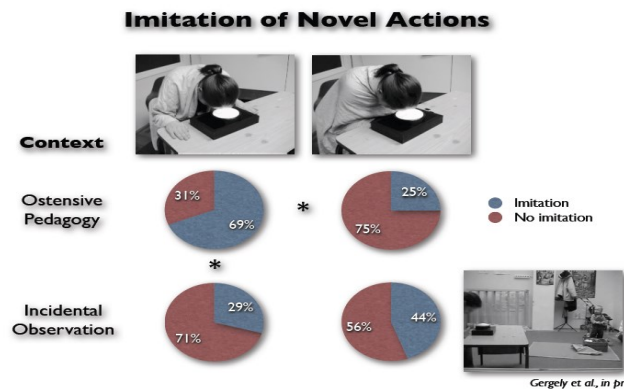
szociális konvenciókból is. A babák osztenió kiváltotta episztemikus bizalma és a motivációjuk, hogy közös, kulturális tudást, szociális konvenciókat, homályos, de közös kulturális normákat sajátítsanak el, gyakorta túlutánczázhoz is vezethet: nemcsak a releváns, de a felesleges lépéseket is utánozzák egy cselekvéssor végrehajtásakor. Ugyanis az osztenió kommunikáció révén a babák feltételezhetik, hogy a cselekvés kulturálisan releváns lesz számukra. Egy eszköz funkciója és a használatára vonatkozó szociális konvenciók nehezen lennének megtanulhatók pusztán a racionalitás elvéből kiindulva. Az osztenió jelzésekkel kísért eszközhasználatot a babák nemcsak instrumentális cselekvésként értelmezik, hanem kommunikációs aktusként is. Mindennek értelmében arra lehet következtetni, hogy amikor a modell keze foglalt volt a lámpa felkapcsolása során, a babák észlelték, hogy a cél a lámpa felkapcsolása, mely akkor történik csak meg, ha hozzáérnek – e két dolog között azonban önkényes kapcsolat áll fenn. Amikor a modell kezei foglaltak, ésszerű, hogy a leghatékonyabb módja a cél elérésének, ha fejével kapcsolja fel a lámpát. Azonban abban a feltételben, amikor a modell kezei szabadok, nem lenne racionális, ha szintén a fejével kapcsolná fel a lámpát, tudva, hogy az érintésre kapcsolódik fel. Ezáltal a babák újraértelmezve a helyzetet megtanulják, hogy a lámpát „fejvel szokás felkapcsolni”. Azonban amikor a baba maga is kipróbálhatja a lámpát, mind a két tanulságot, amit levont a demonstrációból, alkalmazhatja: egyfelől, mivel a lámpa érintéssel működik, kezével is felkapcsolja, másfelől, viszont a modellt is utánozva, a fejével is kipróbálja.

Mindezzel szemben a versengő elméletek azt állítják, hogy a babák utánczázását elsősorban a cselekvés szaliens hatása váltja ki (Bekkering et al., 2000 in Király et al., 2013), illetve az utánczázás a korábban emlékezetben kódolt akció és annak hatásának az asszociációjából fakadó motoros rezonancia eredménye (Paulus et al., 2011 in Király et al., 2013), vagy pedig a szaliens cselekvés figyelemre gyakorolt hatása moderálja az utánczázást (Beisert, et al., 2012 in Király et al., 2013).

Azonban a kommunikációs helyzet utánczázásra gyakorolt hatását mindaddig figyelmen kívül hagyták, mígnem Király, Csibra & Gergely (2013) rá nem mutatott ennek jelentőségére. A tizennégy hónapos babák 64%-a utánczázta a modellt, amikor az kommunikációs kontextusban, fejével kapcsolta fel a lámpát, miközben kezei szabadok voltak. Ezzel szemben, amikor szintén kommunikációs kontextusban, foglaltak voltak a kezei és ennek ellenére fejvel kapcsolta fel a lámpát, csupán a babák 23%-a utánczázta a modellt. Abban a feltételben viszont, amikor a babák csak véletlenszerűen figyelhették meg a furcsa cselekvést, miközben a modell kezei szabadok voltak, akkor nem utánczázta többet a fejvel való lámpakapcsolást – a szokatlan cselekvés szelektív utánczázása csak osztenió-kommunikatív kontextusban fordult elő.

Tehát amikor a modell kezei szabadok voltak, de osztenió, kommunikációs helyzet előzte meg a fejvel történő lámpakapcsolást, sokkal több baba utánczázta szokatlan tettét, mint akkor, amikor nem kommunikációs kontextusba volt ágyazva a cselekvés (2. ábra).

Sőt mi több, a kísérlet egy további változatában az is bebizonyosodott, hogy a babák a modell távollétében, sőt, még egy héttel a demonstráció után is a fejükkel kapcsolták fel a lámpát, ha azt a modell osztenzív kommunikációja előzte meg.



2. ábra: Szelektív utánzás kommunikatív kontextusban (Király, Csibra & Gergely, 2013)

Ebből az is levonható, hogy ebben az életkorban az utánzását nem társas-affiliáció motiválta elsődlegesen, hiszen akkor is végrehajtották a cselekvést, amikor a modell nem volt a közelükben, illetve egy hét elteltével is – az utánzás a tanulás episztemikus funkcióját szolgálta. Arra is fény derült, hogy az osztenzív kommunikáció nem elégséges feltétele az utánzásnak: például a kísérlet egy további feltételében, amikor a modell cselekvése nem váltotta ki a lámpa felgyulladását, a babák nem utánozták őt.

Így feltételezhető, hogy a babák a megfigyelt viselkedés értelmezését a cselekvés céljához kötik, azaz az új nem teljesen értelmezhető alcélt ('fejjel' – lehetséges kulturális változat) az eszköz funkciójához horgonyozzák ('felgyújtani a lámpát' –instrumentális cél).

Az általánosítható tudás elsajátítása felnőttektől

A felnőttektől sok mindent tanulhatnak a babák fejlődésük során már akkor, amikor még beszélni sem tudnak. A szociális referencia által a szülő ki tudja fejezni érzelmeit egy adott tárgyval kapcsolatban – mi veszélyes, és mi nem, mi az, amivel szabad játszania a babának, és mi az, amivel nem. Az osztenzív kommunikációnak e téren is kiemelkedő szerep jut. A babák számítanak rá, hogy a tudás, amit osztenzív-referenciális módon közvetítenek számukra, az általánosítható. Például, amikor egy demonstrátor nem osztenzív módon közvetít valamilyen érzelmet egy tárgyval kapcsolatban, akkor a babák azt az egyén szubjektív preferenciájának tulajdonítják (Egyed et al., 2007 in Csibra & Gergely, 2009). Ezzel szemben, amikor ugyanezt osztenzívan mutatják be, a közvetített információt általános érvényűnek vélik.

Továbbá a tizennyolc hónapos babák csak abban az esetben vontak le másokra, más helyzetekre is általánosítható tudást egy tárgyról, ha arról kommunikatív kontextusban fejezte ki érzéseit a modell (Egyed, Király, Gergely, 2013). A kísérlet egyik feltételében a

babák azt látták, amint egy modell, miután felvette a babával a szemkontaktust és köszöntötte őt, az asztalon lévő két tárgy közül az egyikre pozitív érzelmekkel, örömmel, érdeklődve nézett, míg a másikra undorral. Amikor később egy másik modell kérte a babát, hogy nyújtsa oda neki valamelyik tárgyat, a baba azt adta, amelyikre a korábbi modell pozitívan reagált. Viszont abban az esetben, amikor az első modell úgy fejezte ki érzelmi viszonyulását a két tárgy felé, hogy nem vette fel a babával a szemkontaktust, akkor a babák döntő többsége nem általánosította a tárgy-preferenciát, akkor, amikor a második modell kérte a tárgyak valamelyikét – viszont amikor az első modell kérte a tárgyak valamelyikét, neki a személyes, szubejektív preferenciája szerint nyújtották át a tárgyakat.

Mindezekből az a következtetés vonható le, hogy a babák képesek már ekkor az emlékezetükre támaszkodva rugalmasan alakítani tárgyválasztásaikat – e kutatás elsőként szolgált bizonyítékkal arra vonatkozóan, hogy a babák rugalmasan tudják mások referenciális érzelmi kifejezéseit értelmezni. Osztentzív kommunikációs kontextusban a különböző tárgyakra adott referenciális érzelmi kifejezéseket a közös, kulturális tudás részeként értelmezték, mely a közösség más tagjaira is érvényes, általánosítható.

Megértik-e gyerekek azt, hogy valakivel osztoznak egy tudásbázison?

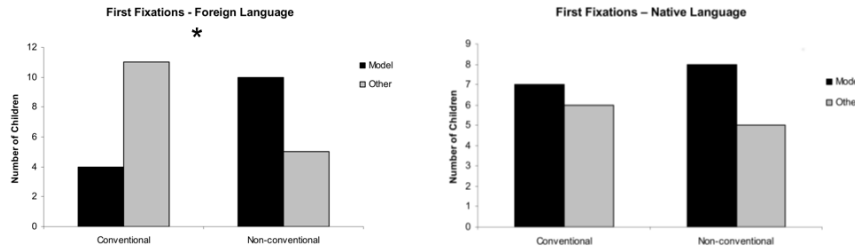
Az ember társas lény, és az emberi társadalom is társas csoportok mentén szerveződik. Már gyermekkorunktól fogva érzékenyek vagyunk a csoporthovatartozásra, a társas kategóriák hatáira. Így a képesség, hogy az emberi csoportokról is kognitív reprezentációkat formáljunk, evolúciósan adaptívnek bizonyult: már a csecsemők is érzékenyek a nemre, rasszra és a nyelvre. A társas kategóriák reprezentációs képességének egyik funkciója, hogy potenciális koalíciós partnereket találhassunk (Cosmides et al., 2003 in Oláh et al., 2014).

Oláh, Elekes, Bródy & Király (2014) felvetette, hogy a társas kategorizáció alapja a közös kulturális tudás is lehet. Ennek megfelelően, kísérletükben kiderült, hogy a kétévesek összekapcsolják a nem-konvencionális eszközhasználatot az idegen nyelv használatával: egy modell vagy konvencionálisan használt egy eszközt (pl. egy fésűvel fésütködött, késsel vágott fel egy banánt), vagy nem konvencionálisan (pl. egy villával fésütködött, ollóval vágott fel egy banánt) (3. ábra).



3. ábra: Nem konvencionális eszközhasználat társítása idegen nyelvhez (Oláh, Elekes, Bródy & Király, 2014)

Ezután a babák két fényképet láttak, az egyikben a korábbi modellt, míg a másikon egy új személy szerepelt, miközben vagy idegen nyelvet, vagy magyar nyelvet hallottak egy hangszóróból.



4. ábra: Eredmények: Nem konvencionális eszközhasználat társítása idegen nyelvhez (Oláh, Elekes, Bródy & Király, 2014)

Az eredmények szerint, amikor a babák az idegen nyelvet hallották, és az első modellt, akit korábban láttak, nem konvencionális módon használt egy eszközt, akkor őt nézték (4. ábra). Azonban ha az első modell konvencionálisan használta korábban az eszközt, akkor az idegen nyelvet a másik modellhez társították.

Így bizonyítást nyert a feltevés, hogy a babák a megosztott, közös tudás jelei alapján is képesek társas kategóriákat létrehozni.

Kitől tanulnak inkább a gyerekek?

A természetes pedagógia által a nem átlátható, homályos viselkedés, eszközhasználat elsajátítása lehetővé válik az újoncok, a gyerekek számára. Az eszközökről és azok kulturálisan elfogadott, csoportmegegyezésen alapuló funkciójáról is a kulturális tudás részeként tanulunk. Azonban ahhoz, hogy a gyerekek érvényes kulturális tudást sajátíthassanak el, ki kell tudniuk válogatni, hogy ki a megbízható tudással rendelkező forrás – kitől tanuljanak. A tanulónak érzékenynek kell lennie arra, hogy ki képviseli a legmegbízhatóbban saját kultúrája tudását. Mindezek alapján, vajon a gyerekek inkább tanulnak egy, a saját kulturális csoportjukba tartozó személytől? Erősebben kötődik a funkció a tárgyhoz, ha a saját csoport tagjától tanuljuk?

Oláh, Elekes, Peres, Pető & Király (2016) kutatásukban arra keresték a választ, hogy a három éves gyerekek vajon hajlamosabbak lesznek-e az aránytévesztésre, ha látják, amint egy magyar modell követ el aránytévesztést, szemben egy külföldivel?

Az aránytévesztés fogalma azt takarja, hogy a kisgyermek figyelmén kívül hagyják egy számukra ismerős kategóriába tartozó tárgy valós méretét – például megpróbálnak beülni egy kisautóba (DeLoache et al., 2004 in Oláh et al., 2016). Az aránytévesztés fakadhat abból, hogy az eszköz funkciója is beletartozik kategóriareprezentációjába, így amikor ez a

kategóriareprezentáció aktívvá válik, a kisebb gyermekek még nem tudják legátolni a funkció aktivációját is. Ezáltal az aránytévesztés jelensége kiváltképp érzékeny a tárgyokról való tudás elsajátításának kontextusára.

A feltételezések szerint, ha az újszerű tárgyak funkcióját anyanyelvi modell mutatja be, a gyerekek hajlamosabbak lesznek az aránytévesztésre, hiszen ebben az esetben az eszköz funkciója nagyobb eséllyel fonódik össze a tárgy reprezentációjával. A kisgyermekeknek egy magyar, illetve egy idegen nyelvű modell három-három tárgyat mutatott, amelyeket egy eszközzel manipulált (pl. egy csőből egy golyót tolt ki egy eszközzel). Ezután egy másik magyar nyelvű modell egyesével a baba elé tette a korábban látott játékokat, hogy maga is kipróbálhassa őket. Ebben az esetben viszont egy-egy játék mellé két eszközt tett ki: a korábban látott eszköz egy nagyobb változatát, mely mérete miatt alkalmatlan volt a cél elérésére (a golyó kitolására a csőből), és egy másikat, mely különbözött ugyan a korábbi eszköztől, viszont alkalmas volt a célra.

Az eredmények szerint a magyar modell esetében a gyerekek 48%-a, míg az idegen nyelvű modell esetében 25%-a követett el aránytévesztést, a korábban látott eszköz, hatalmas, célra alkalmatlan verzióját választva. Ez a fajta különbség szintén a gyerekek szelektív tanulására ad újabb bizonyítékot. Habár az idegen nyelvű modell is jelet adott pedagógiai szándékának, episztemikus tanulási bizalmukból kifolyólag a babák mégis inkább a magyar nyelvű modelltől tanultak, még ha ez hibákhoz is vezetett – megválogatták, hogy milyen forrásból tanuljanak. Így az aránytévesztés sem magyarázható csupán az eszközfunkciók gátlásának hiányával a tárgykategória aktiválódásakor, hanem az is közrejátszik benne, ahogyan a gyerekek reprezentációt alkotnak az eszközökről és funkcióikról (Casler et al., 2011 in Oláh et al., 2016). Továbbá ezek az eredmények arra is mutatnak, hogy az aránytévesztés okai közé tartoznak azok a humánspecifikus tanulási folyamatok is, melyek eredményeképp egy eszközhöz egy funkciót társítunk.

Tanítás és tanulás az állatvilágban – Humánspecifikus a természetes pedagógia?

A társas tanulás és megfigyeléses tanulás állatok esetében is tetten érhető. Például a szurikáták a kicsinyeiket úgy tanítják vadászni, hogy a képességeikhez mérten, sebesült vagy halott skorpiókat hoznak számukra (Thornton & McAuliffe, 2006 in Csibra & Gergely, 2009), illetve a csimpánzok is képesek eszközhasználat bemutatására fajtársaik számára (Boesch, 1991 in Csibra & Gergely, 2009). Azonban az utánzásos tanulás mégis humánspecifikusnak tekinthető abból a szempontból, hogy a primáták nem utánoznak le új stratégiákat céljaik elérése érdekében – ehelyett a már repertoárjukban lévő cselekvésekre támaszkodnak (ezt emulációnak nevezzük) (Tomasello, 1999 in Gergely et al., 2002).

Emellett egyes adatok arra mutatnak, hogy annak ellenére, hogy bizonyos majomfélék követik a fejfordítást, a tekintet irányát azonban nem. Míg az emberszabásúaknál a direkt szemkontaktus az agressziót jelenti, addig az ember evolúciója során új funkciót nyert el: az interakciók kezdeményezését és fenntartását (Kleinke, 1986 in Senju & Csibra, 2008). Ezzel szemben az újabb kutatások feltárták, hogy a kutyák követik az ember tekintetének irányát, kiváltképp érzékenyek az emberi osztenzív kommunikációra – mivel a domesztifikáció révén az ember mellett szocializálódtak, szükséges volt e társas kompetenciákat elsajátítaniuk (Topál et al., 2014).

Sokan felvetették annak lehetőségét is, hogy a cetfélék, delfinek, bálnák képesek a kulturális transzmisszióra, hiszen fejlett, matrilineáris közösségekben élnek, és nagy jelentősége van esetükben a társas tanulásnak (Rendell & Whitehead, 2001; Tyack, 2001). Azonban mások szerint egyelőre nincsenek meggyőző bizonyítékok arra vonatkozólag, hogy az emberhez azonos módon, állatok is általánosítható tudást adnának át egymásnak – így a természetes pedagógia az emberszabásúak adaptációjának tekinthető (Csibra & Gergely, 2009).

Eltérő kultúrák – Eltérő pedagógia?

Korábban az antropológusok úgy tartották, hogy a preindusztriális társadalmak esetében (pl. !Kung Bushman népek, Namíbia, Botswana, Angola területén) nem bizonyíthatók a természetes pedagógiára utaló jegyek, így erős vita volt az antropológusok és pszichológusok között.

Azonban a legfrissebb kutatások rámutattak arra, hogy a demonstráció, instrukciók adása általános jelenség e társadalmakban is, annak ellenére, hogy nincs intézményesített taníttatás. Habár az aktív pedagógia a nyugati társadalmak sajátja, a hagyományos társadalmakban is hasonlóképp, osztenzívan demonstrálják a gyerekek számára az általánosítható tudást – míg a tanítás kulturális, szociális, intézményes jellege változhat, a természetes pedagógia, az alapvető tanító-tanuló pedagógia univerzális.

Hivatkozások

- Csibra, G.; Gergely, Gy. (2009). Natural pedagogy. *Trends in Cognitive Science*, 13(4), 148-152.
- Egyed, K.; Király, I.; Gergely, Gy. (2013). Communicating shared knowledge in infancy. *Psychological Science*, 24(7), 1348-1353.
- Gergely, Gy.; Bekkering, H.; Király, I. (2002). Rational imitation in preverbal infants. *Nature*, 415, 755.
- Hewlett, B. S.; Roulette, C. J. (2016). Teaching in hunter–gatherer infancy. *Royal Society Open Science*, 3
- Király, I.; Csibra, G.; Gergely, Gy. (2013). Beyond rational imitation: Learning arbitrary means actions from communicative demonstrations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116, 471-468.
- Oláh, K.; Elekes, F.; Bródy, G.; Király, I. (2014). Social category formation is induced by cues of sharing knowledge in young children. *PLOS ONE*, 9(7)
- Oláh, K.; Elekes, F.; Pető, R.; Peres, K.; Király, I. (2016). 3-year-old children selectively generalize object functions following a demonstration from a linguistic in-group member: Evidence from the phenomenon of scale error. *Frontiers in psychology*, 7(963)
- Rendell L., Whitehead H. (2001). Culture in whales and dolphins. *Behavioural and Brain Sciences*, 24, 309-324.
- Senju, A.; Csibra, G. (2008). Gaze following in human infants depends on communicative signals. *Current Biology*, 18, 668-671.
- Topál, J.; Vargáné Kis, A.; Oláh, K. (2014). Dogs' sensitivity to human ostensive cues: A unique adaptation? In: *The Social Dog*. Elsevier, pp. 319-346.
- Tyack P.L. (2001). Cetacean culture: Humans of the sea? *Behavioural and Brain Sciences*, 24, 358-359.
- Yoon, J. M. D.; Johnson, M. H.; Csibra, G. (2008). Communication-induced memory biases in preverbal infants. *PNAS*, 105(36), 13690-13695.

NYÍRI Kristóf

Konzervatív pedagógia a 21. században Ismeretmegőrzés, hálózott tudás, képi gondolkodás*

Mindenekelőtt hadd köszönjem meg a konferencia szervezőinek, hogy felkértek e referátum megtartására. Külön hálás vagyok, amiért – elárulom – ugyanők témajavaslatokat is megfogalmaztak: beszéljek úgymond a konzervativizmusról, a tudásmegőrzésről, a tudáshálózatokról, a képiségről. A szervezők ismernek: tudják mivel foglalkozom. Például a konzervatív gondolkodással immár vagy negyven éve.¹ Bő negyven évvel ezelőtt rádöbbenem, hogy jómagam valamiképp, így vagy úgy, konzervatív beállítottságú vagyok, s azóta újra meg újra kísérletet teszek arra, hogy kidolgozzak egyfajta ténylegesen a konzervatív lelki alkatnak megfelelő filozófiát. Arra az elméletileg egyáltalán nem egyszerű kérdésre, hogy ugyan mit is őriz a konzervatív, ma úgy válaszolnék, hogy a konzervatív a jövőt őrzi, közelebbről azt a tudásteljeséget, amely a jövő nemzedékek életlehetőségei megteremtéséhez szükséges. Az így fölfogott konzervatív program tehát eleve pedagógiai program. És az így fölfogott konzervativizmus – hadd használjam a szó rövidebb alakját – alapvetően politikaszemleges, tudniillik abban az értelemben, hogy nem helyezhető el a baloldali–jobboldali skálán.² Anniban persze nem politikaszemleges, hogy éppenséggel szembeszegül bármiféle tudásterrorral, a többség tudásterrorjával a kisebbség fölött, és a kisebbség tudásterrorjával a többség fölött. A konzervativizmus az öntörvényű, decentralizált tudás szószólója.

A decentralizált tudás fogalma nem mentes egy és más paradoxontól, mint ahogyan a konzervativizmust általában is paradoxonok övezik. Ezeket referátumomban érzékeltetni fogom. Mondandómat négy pontban foglalom össze. A konzervativizmus paradoxonait mindjárt az első pontban érintem. Egyfajta föloldásukra a második pontban a *tudáskonzervativizmus* gondolatának bevezetésével teszek kísérletet. A harmadik pont taglalja a decentralizált és ezáltal persze fragmentált tudás problematikáját. Ebben a pontban egyfelől a hálózott tudás kérdésével, másfelől a gyakorlati tudás és az elméleti tudás viszonyával illetve készségek és tartalmi tudás kapcsolatával is igyekszem szembenézni, nem függetlenül egy friss olvasmányélményemtől, nevezetesen E. D. Hirsch, Jr. most szeptemberben megjelent könyvétől: *Why Knowledge Matters: Rescuing Our Children from Failed Educational Theories*.³ Végül közeledve a negyedik pont felé, melynek a "Vizuális ott-

* A Magyar Pedagógiai Társaság és a BME Tanárképző Központ által „A PEDAGÓGIA ÚJ DIMENZIÓI” címmel az MPT 125 éves fennállása alkalmából rendezett konferencián 2016. november 29-ikén elhangzott előadás jegyzetekkel bővített szövege.

¹ Ld. „Wittgenstein új tradicionalizmusa” c. írásomat, *Világosság* 1975/10, 627–629. o., vagy ld. később pl. a „Konzervatív antropológia: Az ifjabb Wittgenstein” fejezetet *Európa szélén* c. kötetemben, Budapest: Kossuth Könyvkiadó, 1986.

² Vö. Kieron O’Hara, *Conservatism*, London: Reaktion Books, 2011, 207. o. és 210. o.

³ Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2016.

honosság” címet adtam, a fragmentálódó tudás valósága és az egészes tudás eszménye közötti feszültséget azáltal törekszem enyhíteni, hogy rámutatok a szónyelvi keretezettséget nyilván igénylő, ám gondolkodásunkban mégis elsődleges képi dimenzió diszciplínákat-áthidaló voltára.

A konzervatizmus paradoxonai

A konzervatív lelki alkat fogalma, melyet bevezetőmben alkalmaztam, egy ideje már polgárjoggal bír az empirikus pszichológiában. Noha a „konzervatizmus” kifejezés, és párja, a „liberalizmus”, politikatörténetileg alig kétszáz éves múltra tekinthet vissza, konzervatizmusról és liberalizmusról mint általános beállítottságról úgyszólván örök emberi vonásokként beszélhetünk. A liberálisokhoz képest a konzervatív kevésbé nyitott az új tapasztalatok iránt, nehezebben viseli az egyértelműség hiányát; igényli a rendet, az átlátható alakzatot – rajzban, festményben, zenében is. Állandóságra vágyik a változás helyett, egyszerűsége az összetettel szemben, kerüli az ismeretlent és maradna a megszokottnál, inkább szabálykövető semmint kreatív, inkább hűségesebb semmint lázadó. – Ezt a felsorolást érzékelhetően liberális szerzőtől vettem át,⁴ a képletek azonban a magam konzervatív nézőpontjából is helytállóknak tűnnek, bár aligha túlonúl emelkedettnek. Persze mindenkori filozófiai vezérszavak, az igencsak konzervatív Wittgenstein is meglehetősen földhözragadt hasonlatot használt, amikor pedagógiai alapelvét így fogalmazta meg: „Ha azt mondd egy gyereknek, hogy NEM, olyan legyen, mint a fal, nem pedig mint egy ajtó.”⁵ Jómagam hadd ne riadjak vissza magasztosabb formuláktól. A konzervatív, mondanám, alázatot érez a teremtett vagy keletkezett világ iránt, valamiféle kötelességtudat vezérli. Jogokra akkor tart igényt, ha kiküzdötte és hite szerint kiérdemelte azokat. A konzervatív kétségkívül a késleltetett jutalmazás híve.

Az írott történelem korai szakaszaiban – és az iratlan történelem során méginkább, erre mindjárt visszatérek – a konzervatív beállítottság uralkodó volt, míg a liberális kivételes és üldözött. Ehhez képest késő-modern világunkban a konzervatív lelki alkat nemcsak visszaszorulóban van, de többé-kevésbé el is veszítette kapcsolatát a tényleges étellel. Ahhoz, hogy érzékenységet a valóság történései iránt helyreállítsa, a konzervatív lelki alkatnak a jelent hitelesen értelmező elméletre kellene szert tennie. Ez az elmélet nemigen lehet más, mint valamiféle liberális konzervatizmus. Mármost a lelki beállítottság szintjén a konzervatizmus a liberalizmussal nem ötvözhető. Ötvözhető-e elméleti szinten? A huszadik század meghatározó liberális konzervatív gondolkodója Friedrich August von Hayek. Ám vajon megbízható kalauzunk-e az idős Hayek, midőn így ír: „Nem azáltal tartjuk fenn a

⁴ John T. Jost, „The End of the End of Ideology”, *American Psychologist*, 61. évf., 7. sz. (2006. okt.), 651–670. o. – Néhány későbbi jelentős írás: James H. Fowler – Darren Schreiber, „Biology, Politics, and the Emerging Science of Human Nature”, *Science* 322 (2008. nov. 7.), 912–914. o.; Peter K. Hatemi – Rose McDermott, „The Genetics of Politics: Discovery, Challenges, and Progress”, *Trends in Genetics*, 28. évf., 10. sz. (2012. okt.), 525–533. o.; J. R. Hibbing – K. B. Smith – J. R. Alford, „Differences in Negativity Bias Underlie Variations in Political Ideology” (tanulmány, azt követő vitával), *Behavioral and Brain Sciences* 37 (2014), 297–350. o.

⁵ K. E. Tranøy, „Wittgenstein in Cambridge 1949–51: Some Personal Recollections”, *Essays on Wittgenstein in Honour of G. H. von Wright – Acta Philosophica Fennica* 28/1–3 (1976), 15. o.

civilizációt, hogy megadjuk 'az egyenlő gondoskodás és tisztelet jogát' azoknak, akik megszegik a szabályokat. És az sem szolgálhatja társadalmunk fenntartását, ha minden olyan erkölcsi hitet, amelyet egyenlő meggyőződéssel vallanak, egyformán legitimnek fogadunk el... Az tesz valakit társadalmunk tagjává, azáltal lehetnek követelései, ha engedelmeskedik ezen társadalom szabályainak. Egészen ellentétes nézetek jogokat adhatnak neki más társadalmakban, de nem a miénkben. Az antropológia tudománya számára minden kultúra és erkölcs egyformán jó lehet, de a magunk társadalmát azáltal tartjuk fenn, hogy többre értékeljük más társadalmaknál.”⁶ – A vizuális tanulás területének egyik kimagasló huszadik századi szakértője a művészetpszichológus Rudolf Arnheim. Társadalomfelfogását tekintve Arnheim merőben konzervatív, miközben műkritikusként vagy jelesül a gyermekrajz elméletének megújítójaként éppenséggel avantgárd nézeteket képvisel. Ám vajon megbízható kalauzunk-e Arnheim, amikor azt fejtegeti, hogy a lineáris perspektíva és naturalista ábrázolás szabályait nem követő korai gyermekművész mélyebben realista lehet, mint lesz majd serdülőként, ama szabályokat elsajátítva és alkalmazva?⁷ – A common-sense ismeretfilozófiai realizmus briliáns kortárs alakja az amerikai filozófusnő Susan Haack. A common-sense realizmus és a konzervatív világfelfogás egymást feltételező látásmódok, erre referátumom harmadik pontjában még visszatérek. Haack önmagát feministának, éspedig régimódi feministának mondja, régimódinak, mivel noha a női egyenjogúság elkötelezett harcosa, semmit sem tud kezdeni az úgymond „női szempontú” vagy „gender” szempontú tudás relativista-társadalomkonstruktivista eszméivel.⁸ Ám vajon megbízható kalauzunk-e Haack, midőn ama hitelesen időszerű liberális konzervatizmust keressük?

És akkor itt kanyarodom vissza a bevezetőmben feltett „mit őriz a konzervatív?” kérdéshez. Az általam ma lehetségesnek tartott választ ott a bevezetőben – ha még emlékeznek – nyomban meg is fogalmaztam, a választ referátumom következő pontjában még részletezem, előbb azonban most azt kell világossá tennem, hogy a konzervatizmus mibenlétére vonatkozó szokásos formulák a huszonegyedik században immár miért használhatatlanok. Mert mit is őriz a konzervatív? Ha azt mondjuk, hogy a konzervatív a *fennállót* őrzi, vagyis a mindenkori éppen adott jelent, akkor elfogadjuk, hogy a konzervatizmus hol ilyen, hol olyan normákat képvisel – azaz bármit. Ha ellenben a konzervatizmust úgy tekintjük, mint amely ezt vagy azt az *elmúlt világot* törekszik újrateremteni, akkor indoklásra szorul, hogy vajon miért éppen ezekhez vagy azokhoz a korábbi időkhöz kellene visszatérnünk? Az effajta indoklás csak hamis varázslat lehet: valami képzelt aranykor felidézése. Példát mondok: képzelt múltbeli világ az az eszményített nemzetállami Európa, amelyet a

⁶ F. A. von Hayek, *Law, Legislation and Liberty*, 3. köt., London: Routledge & Kegan Paul, 1979, 172. o.

⁷ Vö. Arnheim, *A vizuális élmény: Az alkotó látás pszichológiája*, Budapest: Gondolat, 1979, ld. a 99–126. oldalakat (eredetileg: Rudolf Arnheim, *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*, Berkeley: University of California Press, 1954, második, bővített és módosított kiadás: 1974, a fordítást ennek alapján készítette Szili József és Tellér Gyula); ill. ld. még különösen: Rudolf Arnheim, „Visual Thinking”, a Kepes György által szerkesztett *Education of Vision* c. kötetben, New York: Braziller, 1965.

⁸ Ld. Haack „Reflections on Relativism: From Momentous Tautology to Seductive Contradiction” c. tanulmányát *Manifesto of a Passionate Moderate: Unfashionable Essays* c. kötetében, Chicago: The University of Chicago Press, 1998; ld. még Haack, *Reintegrating Philosophy*, Heidelberg: Springer, 2016.

mostanában sűrűn Budapestre látogató angol konzervatív filozófus Roger Scruton ajánl a föderatív Európa helyébe. Végül ha a konzervatizmust úgymond a *hagyományok* tiszteletével azonosítjuk – ez a konzervatizmus leggyakoribb értelmezése –, akkor beleütközünk abba a tudományosan mindenoldalúan igazolt történeti ténybe, hogy a szó pontos jelentésében a hagyomány éppenséggel *szájhagyomány*, tudniillik az írásbeliség-előtti kultúrák tudásátadó intézménye. Nyilván paradoxonhoz vezet, ha a nyomtatott könyv és a digitális dokumentumok korában olyan elméletet hirdetünk, amely a korai szóbeliség viszonyait föltételezi.

Tudáskonzervatizmus

A nyomtatott könyv és a digitális dokumentumok korát említettem, és mielőtt továbblépnék, hadd rögzítsem, hogy ebben a korban bármiféle felelős pedagógiának, s persze magától értetődően a konzervatív pedagógiának, bátorítania kell a papíralapú írást-olvasást, bátorítania könyvek, folyóiratok, újságok kézbevitelét, különösen pedig printoutok készítését és használatát. A papírpazarlás mérséklése, az erdők védelme nyilvánvaló konzervatív feladat, de bizony védelmet érdemelnek az információ erdejében útjukat keresők is, akiket figyelmeztetnünk kell arra, hogy a képernyőről olvasás és képernyőre írás csak egészen rövid szövegek esetén teszi lehetővé a koherens fogalmazást és koherens befogadást. A világháló mára az emberi tudás korábban elképzelhetetlen gazdagságú tárházává lett, ám ahhoz, hogy digitális szöveges tartalmakat kognitív veszteség nélkül hasznosíthassunk, azok hardcopy változatait is magunk elé kell tudnunk helyezni.

Visszatérve a konzervatizmus paradoxonaira, megoldási javaslatom tehát ez volt: amit a konzervatív őriz, az a történelem során felhalmozódott tudásteljesség. Tudásteljesség, amely nélkül a jövő nemzedékek életlehetőségei bizonytalanná lesznek. A konzervatív nem a múltba, hanem a jövőbe tekint, más-más korszakokban azonban, szükségképpen, más-más módon törekszik a jövő megőrzésére. Az írásbeliség-előtti és könyvnyomtatás-előtti mozdulatlannak látszó korban a konzervatív nyilván azon igyekezett, hogy gyermekei éppen úgy nőjenek fel, ahogyan az ő szülei felnőttek. Ez volt tehát a hagyományok, a kötelező kötöttségek kora. A nyomtatott könyvek egyéni tájékozódást lehetővé tevő modern világában a konzervatív a hamis eszmék keltette radikális változásoktól féltette a következő nemzedéket, innen a klasszikus konzervatizmus elmélet-ellenessége és a lassú-megfontolt haladás szorgalmazása. Végül a mai elektronikus, hálózott korban a konzervatív aggodalom elsősorban az olyannyira összetetté vált világ szélsőségesen kiszámíthatatlan voltának szól: a konzervatizmusnak ma éppenséggel nem elméletellenesnek kell lennie, hanem – az ismeretlen jövő veszélyeire felkészülendő – a tudás és tudomány elérhető teljességét kell követelnie. A tudásteljesség elválaszthatatlan az egységes, egészleges tudás, a *tudásegész* eszményétől, mely azonban ellentmondani látszik a decentralizált és ezáltal fragmentált tudás bevezetőmben említett alapvető konzervatív eszményének. Feloldható-e ez az ellentmondás?

Decentralizált tudás

Ha a konzervativizmus az emberi tudás teljessége megőrzésének programját jelenti, akkor abból kell kiindulnia, hogy tudásunk valóban tudás, azaz nem önkényes konstrukció, hanem a létező világról szól. A konzervativizmus, mint fentebb utaltam rá, a filozófiai realizmus talaján áll. A filozófiai realizmus tisztában van azzal, hogy az egyes ember tudása igencsak részleges, és hogy ki-ki a világot nagyon más szemszögből látja, nagyon eltérő módon fogja fel. Ettől azonban a világ még az, ami: összefüggő egységes egész, s a rá vonatkozó különböző igazságok egyetlen igazságrendszerre állhatnak össze. Vagyis a tudásegész eszményének a fragmentált s jelesül a decentralizált tudás jelensége valójában nem mond ellent. És akkor vessünk most egy pillantást a tudást éppen a tudás természetéből következően decentralizálnak bemutató konzervatív érvelésre. A tizennyolcadik századtól a huszadik századig, Burke-től Wittgensteinig, a fentebb már idézett Hayekig, Polányi Mihályig és Thomas Kuhnig a konzervatív gondolkodás a tudást gyakorlatinak, lokálisnak, a tudást hordozó emberek között elosztottnak tartja. A tudás nem központosítható, mivel nem különíthető el azoktól a helyzetbe-ágyazott cselekvési mintázatokról, amelyeket ki-ki személyes gyakorlata során megtestesít. Nem pusztán arról van szó, hogy az egyes emberek, az egyes tájak lakói, az egyes foglalkozások művelői bármiféle központi hatalomnál jobban tudják, mi is az érdekük: hanem arról, hogy ez a tudás összefonódik életük minden zsigeri rezdülésével, attól nem elválasztható.

Vagyis a konzervatív érvelés szerint tudásunknak óhatatlanul van helyi dimenziója és egyszersmind gyakorlati dimenziója is: nincsen elméleti tudás – *knowing that*, ahogyan Ryle nyomán mondjuk⁹ – gyakorlati tudás, *knowing how* nélkül. Még a matematikai elmélet is gyakorlati tudásra alapozódik, a számolás arra, ahogyan ujjainkat használjuk vagy kavicsokat mozgatunk, az algebra arra a készségre, ahogyan szimbólumokat helyezünk át papíron vagy éppen vizuális képzeletünkben. A „készség” szót használtam, s ezzel persze pedagógiai darázs-fészekbe nyúlok. Szeretném tisztázni: abból a konzervatív álláspontból, hogy nincsen elméleti tudás gyakorlati készségek nélkül, egyáltalán nem következik a ma divatos tétel, miszerint nem tartalmakat kell tanítanunk, hanem készségeket, sőt éppenséggel *általános* készségeket: a kritikai gondolkodás, a kreatív gondolkodás és a problémamegoldás készségeit. A bevezetőmben említett E. D. Hirsch friss összehasonlító adatokkal és számos szakirodalmi hivatkozással bizonyítja, hogy az általános készségek eszméjére alapozó iskola csődöt mond, hogy nincsen kognitív készség kognitív tartalmak nélkül, magyarul, hogy ismereteket kell tanítanunk.

Hadd tegyek ehhez két megjegyzést. Az első: visszautalás a világhálóra. A második: utalás a *kánon* fogalmára. Akkor tehát az első, és részben itt is támaszkodom Hirschre: tévedünk, ha azt gondoljuk, hogy ismereteket fölösleges bemagoltatnunk, hiszen úgymond azok ott található az interneten, mindössze keresni kell tudni. Szögezzük le ezzel szemben: hatékonyan keresni valójában az képes, aki valamennyire már ért ahhoz, amire rákérdez.

⁹ Gilbert Ryle, *A szellem fogalma*, ford. Altrichter Ferenc, Budapest: Gondolat, 1974.

Továbbá világos, hogy az új ismeretek áradatában csak az igazodik el, aki meglévő ismereteihez kötheti azokat. Még a hálózat fogalmánál maradva: a *Finn példa* című, mindnyájunk által ismert könyv¹⁰ újra meg újra hangsúlyozza, hogy bizony lehetséges minőségi oktatást folytatni központosított irányítás és ellenőrzés nélkül is, ha szabad iskolák és jólképzett tanárok mintegy kapcsok és csomópontok rendszerén át áramoltatják kölcsönös észrevételeiket. A kánont, a tudás egyfajta megállapodott egységét, az eleven hálózat segít fenntartani.

Az emberi tudás összefüggésrendszere maga is hálót alkot, és pedig olyan hálót, amelyben bizonyos tudástartalmakhoz, mintegy a tudásháló tengelypontjaihoz, különösen sok kapocs vezet. Ezeket a tartalmakat mostanára egyre gyakrabban nemcsak szövegek, hanem képek, sőt mozgóképek alkotják. A verbális tudás szegmensei között ma egyre inkább *vizuális tartalmak* teremtenek kapcsolatot. Egyfajta vizuális hazatérésnek vagyunk tanúi.

Vizuális otthonosság

Az emberi gondolkodás elsődlegesen képies, és csak másodlagosan szóbeli. Az írásbeliség és könyvnyomtatás évezredei-évszázadai nem kedveztek a képi tudásközvetítésnek, viszont a digitális közeg az őseredeti képi dimenziót ismét az emberi életvilág természetes részévé teszi. Jelen referátumom a képiségre a konzervatizmus szemszögéből tekint; a képprobléma általánosabb körülményére Benedek professzor úrral közösen a BME MPT Képi Tanulás Műhelye keretében sok esztendeje törekszünk,¹¹ e törekvések egyfajta summázatát adja „Elfelejtett képelméletek” című szakirodalmi áttekintésem.¹²

Következzen tehát néhány egészen rövid, befejező utalás konzervatizmus és képiség kapcsolatáról. Először is belátható, hogy a kép a konzervatív nézőpontból oly alapvető *gyakorlati tudás* átadásának jóval alkalmasabb eszköze, mint a pusztán szóbeli közlés. Másodszor nyilvánvaló, hogy a kép nemcsak konzervatív abban az értelemben, hogy adott elképzelést, alakot, ősi vagy újabb tudást változhatatlan helyzetben és tartalommal rögzít, de egyszerűen radikális *igazsághordozó* is. Az összes vonatkozó technikai találmány dacára még mindig úgy áll a helyzet, hogy képekkel hazudni jóval körülményesebb, mint szavakkal.

¹⁰ Pasi Sahlberg könyvét Fazekas Dóra fordításában a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó jelentette meg Budapesten 2013-ban

¹¹ 2010 ősze óta évi rendszerességgel megrendezett *Visual Learning* konferenciasorozatunk nyomán eddig a következő – válogatott, szigorúan szakmailag lektorált és szerkesztett – kötetek jelentek meg: Benedek András – Nyíri Kristóf (szerk.), *Images in Language: Metaphors and Metamorphoses* (*Visual Learning* sorozat, 1. köt.), Frankfurt/M.: Peter Lang, 2011; Benedek András – Nyíri Kristóf (szerk.), *The Iconic Turn in Education* (*Visual Learning* sorozat, 2. köt.), Frankfurt/M.: Peter Lang, 2012; Benedek András – Nyíri Kristóf (szerk.), *How to Do Things with Pictures: Skill, Practice, Performance* (*Visual Learning* sorozat, 3. köt.), Frankfurt/M.: Peter Lang Edition, 2013; Benedek András – Nyíri Kristóf (szerk.), *The Power of the Image: Emotion, Expression, Explanation* (*Visual Learning* sorozat, 4. köt.), Frankfurt/M.: Peter Lang Edition, 2014; Benedek András – Nyíri Kristóf (szerk.), *Beyond Words: Pictures, Parables, Paradoxes* (*Visual Learning* sorozat, 5. köt.), Frankfurt/M.: Peter Lang Edition, 2015; Benedek András – Veszelszki Ágnes (szerk.), *In the Beginning was the Image: The Omnipresence of Pictures: Time, Truth, Tradition* (*Visual Learning* sorozat, 6. köt.), Frankfurt/M.: Peter Lang Edition, 2016.

¹² A Benedek András és Nyíri Kristóf által szerkesztett Képi Tanulás Műhelye Füzetek sorozat 2016/3-as számában. Online: https://www.academia.edu/29571702/Forgotten_Theories_of_the_Image_in_Hungarian.

Harmadszor a mai konzervatív számára különös jelentősége van a *mozgóképeknek*, nemcsak mint életeleven ábrázolásnak, hanem kiváltképpen mint az ismeretlen jövőt próbaképpen megjelenítő animációnak-szimulációnak. Negyedszer a képek könny-nyebb teremthetősége és elérhetősége filozófiai szinten megoldást kínál arra a fentebb már érintett problémára, hogy a mai konzervatív vajon hogyan boldoguljon a *hagyományok* hagyományos konzervatív dilemmájával. A szavak közegében a hangzó hagyomány a megfellebbezhetetlen tekintély erejére támaszkodva adhatott át felfogásmódokat, az írásban rögzített szövegek is tekintélyt parancsoltak és nem vagy csak nehezen voltak ellenőrizhetők. A képek közegében azonban közvetlenül megmutatkozik az, hogy milyen maga a *világ* ténylegesen. A tekintély vak hatalma helyébe a látható világ ereje lép. A hagyományok nélküli konzervatizmus – a huszonegyedik század konzervatizmusa – a szavak rábeszélő képessége helyett, és a szöveges-rationális érvelés mellett, a kognitív architektúránkban eleve megalapozott képi realizmus igazságaira hagyatkozik.

A Magyar Pedagógiai Társaság ünnepi konferenciáján jelen referátumom szövegét nem szabadon mondtam el, hanem felolvastam, és így az előadást persze nehezebb volt követni. Most azonban immár íme itt olvasható, jegyzetekkel ellátva, az *Opus et Educatio* lapjain. (Továbbá az academia.edu-n megtalálható két hasonló témájú prezentációm is, melyeket 2016 májusában az ELTE-n tartottam. Az egyik „Képiség mint konzervatív elv” címmel a Tanító és Óvóképző Karon, a másik „A konzervatív tudásfogalom” címmel a Pedagógiai és Pszichológiai Karon hangzott el.) – Mielőtt azonban megköszöném figyelmüket, tartozom még három kérdés megválaszolásával. Ezeket referátumom első pontjában tettem fel, talán esetlegesen. Igaza van-e Hayeknek, amikor úgy véli, hogy a magunk társadalmát fönntartandó, azt többre kell értékelnünk más társadalmaknál? Válaszom: ha globalizálódó világunkban olyan társadalmakkal találkozunk, amelyek tapasztalataiból éppenséggel tanulhatunk, akkor ezeket a tanulságokat nem elutasítanunk, hanem átvennünk kell. Igaza van-e Arnheimnek, amikor a gyermekrajz különösségeiben egyfajta sajátos realizmust pillant meg? Válaszom: a valóság sokféle nézőpontból történő ábrázolása hozzáad ismereteinkhez, a stílusesszók változatossága megőrzendő vívmány,¹³ de a lineáris perspektíva kiválóan alkalmas megfeleltetési technika, amelynek jelentőségét nem tehetjük viszonylagossá. Igaza van-e Susan Haacknak, amikor elutasítja a tudás gender-szemponjú megközelítését? Válaszom: a társadalmi nem fogalma olyan elgondolás, amelynek révén kultúránkról a korábinál radikálisan helyénvalóbb tudást alkothatunk, tudást, melyet a konzervatív pedagógiának nyilvánvalóan üdvözölnie és közvetítenie kell. A társadalmi nem: társadalmi konstrukció. Ezt a konstrukciót azonban elvileg teljes tudományos objektivitással írhatjuk le. Konzervatív nézőpontból, legyen konzervatizmusunk bármily liberális, a gender-elmélet semmiféle ismeretfilozófiai relativizmust nem alapoz meg.

¹³ Vö. pl. Howard Gardner, *Artful Scribbles: The Significance of Children's Drawings*, Basic Books, 1980, 72. o.

BENGI László¹

A tanár alakja a magyar irodalom történetében

Alighanem túlzás lenne azt állítani, hogy a 19. század utolsó és a 20. század első évtizedeinek magyar szépirodalmában gyakrabban bukkannak föl tanár szereplők, mint más foglalkozási vagy társadalmi csoporthoz tartozó alakok. Az irodalmi hagyományban mégis viszonylag hangsúlyosnak bizonyultak a tanítás és tanárság kérdéseit – ha nem is kizárólagosan, de – előtérbe állító művek. Ennek okát részben magának az (irodalom)oktatásnak a rendszerszintű és tartalmi kiformálódásában lehet keresni.

Alighanem életkori-motivációs megfontolásokkal is magyarázható, hogy nem egy olyan mű választható kötelező olvasmánynak, amelyben kitüntetett szerep jut az iskolának mint helyszínnek, a tanulásnak és iskolába járásnak mint a diák életforma szükségszerű – ámbár nem mindenkor szeretett – velejárójának. Csakhogy ekként – mindenekeelőtt a kötelező olvasmányokon keresztül – az irodalom nemcsak tükrözi, hanem lényege szerint elő is állítja azt a kulturális hagyományt és sémarendszert, amely az oktatás szereplőiben iskoláról és tanításról, tanárról és diákról kialakul. A 19. század végén és 20. század elején született irodalmi művek és kötelező olvasmányok tehát nem elhanyagolható módon vesznek részt annak az iskola- és tanárképnek a létrehozásában, alakításában és fenntartásában, egyúttal azonban lehetséges kritikai reflexiójában, amely a közelmúltig hatóan meghatározta az oktatásról alkotott szemléletet, és amely éppen napjainkban megy keresztül mélyre ható átalakulásokon.

Hatalom és társadalom

Az oktatás társadalmi rendszerében az iskola többek között mint sajátos hatalmi rend jön létre: olyan fizikai helyként, beszédterként és személyközi kapcsolathálóként, amelyet nem kis részben hatalmi viszonyok tagolnak, illetve amelynek szerkezete és működése egyszersmind hierarchikus helyzeteket hoz létre. Gárdonyi Géza korai novellaciklusának, *Az én falumnak* az elbeszélője például egy olyan falusi tanító, aki éppannyira hozzátartozik, mint amennyire felette is áll a falu közösségének. Miközben kedélyes hangütése összetartozást sugall, világosan kirajzolódó határhelyzete tekintélyt és megszólalás fölötti hatalmat tanúsít. Ez a részleges kívül-lét és az általa biztosított távlat egyfelől a művelt-tanult városi világ és a helyi közösség közti közvetítés zálogának tetszik – ekképpen egyáltalán az elbeszélés lehetőségét és feltételrendszerét képezi. Másrészről viszont a tanító olyan módon tölt be meghatározó-szervező szerepet a falu életében, hogy közben maga részben ki is vonódik a közösség szabályai alól.

¹ Eötvös Loránd Tudományegyetem, Magyar Irodalom- és Kultúratudományi Intézet, Budapest, lbengi@elte.hu

A hatalom kérdése legáltalánosabban a gyerekek kiszolgáltatottságának, az esetenként akár erőszakba forduló fegyelmezésnek és az ettől való félelemnek a tapasztalata felől vetődik föl az iskola- és tanárregényekben. A tanintézmény nemegyszer szinte önálló világot alkotó, zárt, erősen szabályozott közegként jelenik meg, mint például Ottlik Géza *Iskola a határon*-jában vagy akár – az Ottlik-regény jellegét is földéző – *Abigél*-ben Szabó Magdától.

A szigorú tanárok által kiváltott gyermeki félelem rendre előforduló motívum, amely Móricz Zsigmond kötelező olvasmányá lett iskolaregényében is megjelenik: „Egy pillanat múlva mindenki a helyén volt s kushadt és lapult. Báthori tanár úrtól jobban féltek, mint a tűztől.” (Móricz 1975, 400) Ugyanakkor a megjegyzés folytatása az iskolában megkövetelt rendet és szabályozottságot nem csupán kényszerként és korlátozottságként, de más oldalról is felmutatja, nevezetesen az élet rögzített keretei által nyújtott biztonságérzetként: „Misi is elfelejtette a bánatát, s megdermedve nézett a tanár úrra, még mikor leültek is! [...] Egész órában jótékony feszültség és fegyelem volt. Valamennyiüket megnyugtatta a tanár energiája, ki az egész órán úgy beszélt, mint egy bakakáplár, kurtán, határozottan, keményen...” (Móricz 1975, 400–401) Az a későbbi megjegyzés pedig, amely szerint Misi nemcsak tanárai tekintetét, de édesanyja figyelő szemét is érzi magán, immár a fegyelem elvárásának belsővé tételére utal: „Érezte azt a jó szemet, szinte csiklandozta a félelem a torkát, s csüggedten nézte a levelet.” (Móricz 1975, 408)

Ahogy a szigorú és félelmet keltő tanár is bizonyulhat megértőnek és igazságosnak, úgy az enyhén értékelő nevelő is könnyen kettős megítélésben részesülhet. Gyengekezűsége éppúgy lehet jószívűségének és emberségességének kifejeződése, mint ahogy valamelyest szinte mindig nevetséges is. Szabó Magda említett regényében – jóllehet a falakon kívüli és belüli világ ellentéte árnyalni fogja ezt a képletet – az intézeti növendékek nézőpontjából hasonlóan ellentmondásos benyomást kelt szigor és engedékenység kettőse: „Az intézet megszokta a vaskezet. Kőnig enyhe volt, osztályzatai is enyhék, ha valaki sírva fakadt az órán egy elégtelen felelet miatt, hajlandó volt mindjárt a következő napon javítófelelésre szólítani. Bár a lányok folyton méltatlankodtak, milyen kordában tartják őket, annyira vérükké vált a fegyelem, hogy mihelyt valaki lazított a gyeplőn, s nem volt hozzájuk olyan szigorú, mint a többi, kinevették a gyenge kezű nevelőt. Kőniggel néha még tréfát is űztek.” (Szabó 1978, 82)

A 19. század végére – összefüggésben az oktatási rendszer és az iskolai képzés történetével – lényegében kialakultak azok a tanártípusok, amelyek fő vonalaikban alighanem egész a 20. század végéig érvényesek maradtak. Ahogy pedig a tanintézmény szigorúsága gyermeki önfegyelmeként interiorizálódhat, úgy a tanárregények tipikus alakjai is részben belsővé tett szerepeik mentén jellemzik a pedagógusokat. Innen nézve az iskola diszkurzív rendje sajátos színjátéknak tetszik, amint például a *Légy jó mindhalálig* lapjain olvasható: „a vallásóráról kiment a jóságos Valkai tanár úr, aki pedig még a legemberibb volt a tanárok közt. Ilyeneket szokott mondani: »hol szakítottad el a kabátodat?« Vagy, hogy: »miért nem mosod meg a nyakad?« Ez szokatlan volt, mert a tanárok a diákok közt úgy járnak, mint felsőbb lények:

nem nevelnek, nem tanítanak, csak szerepelnek.” (Móricz 1975, 288) Olyannyira, hogy adott esetben egy tanár kifejezetten a szerep által megalkotott teremtménynek bizonyulhat: „Az öreg Zábráczy tudniillik szépírást és tornát tanított, mert ehhez a két tantárgyhoz nem kellett semmi képesítés, sem képesség: ő még a régi világ embere volt... egy régi püspöknek a teremtménye...” (Móricz 1975, 403–404) Hasonlóan hozza létre és tartja fenn azonban a kötelező olvasmányok intézménye is az általa továbbörökített tanársztereotípiák rendszerét. És ahogy az iskolán belül és kívül betöltött szerepek között könnyen feszültség képződhet, belső tudati disszonanciát eredményezvén, úgy a kulturálisan hagyományozott kép is ellentétbe kerülhet bemutatásának körülményeivel: nem csupán, sőt talán nem is elsősorban történeti értelemben, a múlt és jelen elkerülhetetlen különbségeinek megismerése és kölcsönösen megértő föltárása révén, hanem az irodalom önmagára kérdező, a példázatosan iskolás közvetítést kijátszó jellege folytán.

Nyelv és rend

Ha a tanártípusok részben előre megírt szerepek, akkor nem meglepő, hogy az iskola világában játszódó regények a tanítást – sőt bizonyos szempontból magát az iskola intézményét – mint nyelvi kérdést (is) látják. Az írásbeliségre eső hangsúly mindkét esetben összefüggésbe hozható hatalom és megtévesztés problémáival. Az írás éppannyira bírhat tekintéllyel, jelenthet elsajátításából adódó hatalmat, tehet szert – mint a babona világában – erőre, mint amennyire – jelen nem lévőként – félre is vezethet, hazugságot is rejthet, vagy ironia és gúny révén állíthat nagyon is mást ahhoz képest, amit betű szerint mond. Az írásbeliség eme tág asszociációs körében abban az értelemben a szóbeli előadás bizonyos formái is írottak tekinthetők, hogy azok az írásbeliség nélkül elképzelhetetlenek lennének. Az iskolai oktatásban ugyan nem mindent átható, de óhatatlan jelenlévő szakmai érvelés, a beszélt tudományos nyelv, hiába élőszóban hangzik el, az írott nyelv autoritására tart igényt. Mindemellett viszont – és az irodalom teljesítménye nem kis részben ebben ragadható meg – esetenként az írott nyelv is olyan elevenségre tehet szert, mint a szóban elhangzó. Amikor képes önmagára ironikusan reflektálni, ezzel megbonthatja saját megfellebbezhetetlen tekintélyét, kérdésessé teheti magától értődésének autoritását, és önnön legitimációjára irányíthatja a figyelmet. Irodalom és tanítás egymáshoz hasonlóan egyensúlyoz merev tekintély és eleven változandóság kibékíthetetlenek tetsző pólusai között.

Nem meglepő tehát, hogy az irodalmi művekben megjelenő tanárokat javarészt előadói stílusuk, megszólalásmódjuk, oktató-nevelő munkájuk nyelvi gesztusai jellemzik. Gárdonyi említett tanítója fordító szerepre is vállalkozik, közvetítő kapcsot képezvén az eltérő nyelvi regiszterek között. Gozdu Eleknek, a talán kevésbé ismert, ám annál érdekesebb századvégi írónak a *Köd* című regényében viszont a falusi tanító, Dahó Sámuel, az iskolán kívül is olyan dagályossággal nyilvánul meg, amely a világi műveltségű szereplők számára már kifejezetten nevetséges.

Móricz többször idézett regényében az öreg Názó magyarázata minden furcsasága ellenére is képes magával ragadni a főhős kisdiaákat. Habár értékét nem vitatja, az már zavaróbb számára, mikor nem érti szerzeményének, egy Csokonai-életrajznak a szövegét. Másutt Nyilas Misi egyszerre tapasztalja meg saját ismereteinek értékét és megtanult, de még nem elsajátított tudásának korlátait: „Misi megerőltette az agyát, ő még a gimnáziumban nem tanult történelmet, azt csak majd a következő osztályban fog tanulni, de már az elemi iskolában is tanult valamit a magyarok históriájáról: annyit már tanult, amennyinél többet sohasem fog otthon tanulni egy parasztyerek sem. Azok otthon a faluban felnőnek, emberek lesznek, s nem fogják többet híret hallani a történelemnek, annyival élnek, amit ő tavaly kileckéztetett tőlük... De az nem volt kép az ő lelkében, amit ott tanult, csak szavak voltak, amik semmi különöset nem jelentettek.” (Móricz 1975, 413)

Móricz szerint a jó tanítót a magyarázat igénye és képessége jellemzi: „Kétségbeesett vergődés volt ez a tanulás, s neki a szája elfáradt a sok kérdésben, mert természettől jó tanítónak születve, önkéntelenül inkább tett húsz kérdést, minthogy egyszer megmondjon valamit: mindent belőle magából akart kihozni; öntudatlanul is, logikai kapcsolatok alapján építeni fel.” (Móricz 1975, 345) Kosztolányi *Aranysárkányának* tanár hőse, Novák Antal, a fizika és számtan tanárja, föltétlen szeret magyarázni. Felfogása a regény eleji bemutatás alapján középutat látszik képviselni ridegség és erélytelenség között: „Tóninak nevezték a tanulók bizalmasan, de ez a becenév nem illett hozzá. Mindenekelőtt igen komoly ember volt. Aztán nem szolgált rá arra, hogy gúnyolják. Haladott, szabadelvű nézeteket vallott, barátkozott a diákokkal az iskolán kívül is, anélkül, hogy cimboráskodnék velük s nemrégiben a közvetlen viszony ápolására »teadélutánok«-at honosított meg, melyekre meghívta a felsőbb osztályú növendékeket. Ezek a teadélutánok nem sikerültek. A diákok elfogultan viselkedtek a szigorú, de kedves tanár otthonában, nem mertek a süteményhez nyúlni, beszélni is csak Ebeczky Dezső beszélt, főképp számtani kérdésekről, míg a többiek nevetgéltek és unták a teadélutánnak elkeresztelt pótszámtanórát. Novák nem is invitálta többé lakásába tanítványait. Mégse mondott le arról, hogy az ifjúsággal keresse a társas érintkezést és megszilárdítsa a baráti kapcsolatot. Ő maga mulatott legjobban azon a rideg tanáralakon, mint Fóris, kit az élclapok, véleménye szerint, joggal állítanak pellengérré, s a másikon, szomorú ellentétén, Tálás Bélán, ki nem ügyel méltóságára. Kettőjük között állt, a középúton, a szigor igazságával, higgadtan és méltóságosan. De azért ő is jó pofa volt.” (Kosztolányi 2014, 71–73) Az elbeszélői nézőpont már ebben a részletben sem egyértelmű kijelölése ugyanakkor fölkelheti az olvasó gyanakvását. Míg az idézet elején a diákok látóköre érvényesül, a jellemzés előrehaladtával vélhetően mindinkább Novák önképe szüremkedik be az elbeszélői szövegbe, hogy aztán a zárlat látványosan visszaadja a szót a diákoknak. Ezzel az olvasó figyelme szinte elterelődik arról, hogy a középút képze nem egy kívülálló elbeszélő pártatlan értékítélete, de nem is annyira az érintett diákok vélekedésének summázata, mint inkább a főhős önmagáról alkotott, saját tanári szerepét meghatározó, talán az önkritikától, mindenesetre az önelégültségtől sem mentes, ekként pedig közel sem föltétlen érvényes képze.

Néhány fejezettel később, a Kosztolányi-regény egyik kulcsjelenetében Novák feleltet: „Vegyünk egy másik, szintén érdekes esetet. A derékszögű paralelepipedont. Remélem tudja, hogy mi az. Hogyne tudná – szolt, önmagát biztatva, mert nem merte föltételezni, hogy akadjon oly elvetemült ember, ki ezt se tudja. Tehát a derékszögű paralelepipedon élei úgy aránylanak, mint egy aránylik a kettőhöz, a háromhoz. Most már az a kérdés, hogy aránylanak a köréje írható egyenes henger palástfelületei? Csak úgy, nagyjában mondja el, hogy oldaná meg a föladatot. Pár szóval.” (Kosztolányi 2014, 277) A föladvány valóban igen egyszerű, joggal várható el egy érettségi előtt álló diáktól, hogy a megoldás menetét fejben is fölvezolja. Vili azonban, a feleltetett fiú, az osztály leggyöngébb tanulója. Számára a tábla a vágyott biztonságot és támaszt jelenti, amelytől Novák rögvest a feleltetés elején, végső soron minden empátia nélkül megfosztja, még a térgeometriai példánál sem tartva szükségesnek a táblán való szemléltetést. Más kérdés, hogy az olvasó persze tudja, Vili ez sem segített volna sokat. Ugyanakkor Novákot nem csak az oktató magyarázatok kedvelése, a megoldás ama logikai vázának és menetének előtérbe állítása jellemzi, amely a fejben végbevitt, egyszersmind szóban előadott levezetés során valóban jobban előtűnik. Vili feleltetésének jelenetében szinte már a tanári tekintély fitogtatásaként, a tudományos nyelv autoritásának kidomborításaként hat a derékszögű paralelepipedon fölemlgetése, amelyet az elbeszélő szereplői nézőpontból megfogalmazott, ám nem kevésbé ironikus kommentárja ismét egyszerre eltakar és hangsúlyoz. Ámde hiába érdemes még egy közepes tanulótól is elvárni, hogy tisztában legyen eme test fogalmával, a leggyöngébb, bukás szélén lavírozó diáknak nemcsak méltányos, de föltehetőleg szükséges is lenne megadni azt a könnyebbséget, nyelvi jellegű segítséget, hogy a tanár a tudományos szakszó helyett a köznapibb és kézzelfoghatóbb téglatest megnevezéssel éljen.

Liszner Vili feleltetésének – egyébként szinte tettelegességbe, tanár és diák heves szóváltásába torkolló – jelenete nem támasztja alá azt a képet, amely Novákról önmagában él: elvei és gyakorlata nem illeszkednek egymáshoz. Az öngyilkosságig hajszolt tanár végső döntéséhez ennek fölismerése, az önmagáról alkotott kép összeomlása is hozzájárulhat. Novákot sajátos vakság jellemzi: újra és újra diákjai elé áll, szerepel előttük, ki van téve árgusan figyelő és kritikus tekintetüknek, ám közben – jószerevel Oidipusz királyra emlékeztetve – mégsem látja önmagát. Mikor pedig a körülmények és események alakulása folytán szinte kényszerűen mások szemével tekint önmagára, az önismeret így megnyíló örvénye magával ragadja, és a mélybe vonja: véget vet életének. A tanárszerepet jellemző eme paradoxon nem tűnik föl kivételesnek. Nemcsak Kosztolányinál szerepel, de Babits Mihály szintén húszas években írt regényében, a *Timár Virgil fiában* is meghatározó tapasztalatnak bizonyul: „Timár előtt mintha örvények nyíltak volna föl; most először látta – más szemével – ilyen rettenetes világításban az életét; mintha sárral dobáltak volna mindent, ami kedves és szent neki; egyetlen vágya lett, hogy megszabadítsa önmagát és Pistát ettől a borzasztó szuppozíciótól.” (Babits 1982, 442–443)

Tekintély és tapasztalat

A tanár és diák közötti hierarchikus, tudásbeli és intézményes távolság könnyen kapcsolatba hozható azzal, ahogy tanárok és diákok nem ismerik, illetve félreismerik egymást. Babits említett regényének címszereplő szerzetes tanára hirtelen rádöbbenésként tapasztalja meg ezt az idegenséget: „A fiai... És mégis, mennyire nem ismeri őket!... És mégis, mindegyiknek megvannak a külön szálai, s egy külön élethez kötözik el őket, egy külön körhöz, egy külön családhhoz, az ismeretlen és ijesztő Élet külön sejtjeihez, melyek idegenek egymásnak és neki. Mindegyik egy egész más világ jegyese. S az élet sodra egyszer csak meghúzza ezeket a láthatatlan szálakat, és elragadja a fiúkat, el egymástól, el tőle, mindegyiket a maga külön köre, a maga titkos rendeltetése felé... [...] Most egyszerre döbbsent rá, hogy ennek a kedves fiúnak is megvan a maga külön élete, ki tudja, milyen élet, mely előtte teljesen idegen.” (Babits 1982, 390) Az *Aranysárkány* az idézett feleltetés komikus jelenetsorába illesztve ad hangot hasonló fölismerésnek: „– Mit akar, kérem, most azzal az egyenessel? – tört ki Novák. – Minek kell önnek az az egyenes a variaciónál? Nem értem önt, nem értem.” Novák kifakadását az elbeszélő a szereplői nézőpontok ütköztetésével toldja meg („Novák nem értette Vilit. Vili sem értette Novákot.”), majd rövid, ironikus, sőt jószerevével szarkasztikus megjegyzésben foglalja össze a jelenetdarabot: „Érdekes találkozás.” (Kosztolányi 2014, 273)

Tanárok és diákok kölcsönös értetlensége és kommunikációképtelensége éppúgy gyakori célpontja az írói ironiának, gúnynak vagy kritikának, mint a tanárokból leképeződő társadalom. Ismét Babitsot idézve: „Timár mégiscsak különb volt. Megérezte rajta a szellem embere, s az apró intrikákkal telehálózott klostromban, pletykás kisvárosban valami nemes különállás különböztette meg, mely annál jobban imponált Pistának, minél jobban kinőtt környezetéből ő is.” (Babits 1982, 418) Kosztolányi regényei szinte elkeserítő képet festenek a tanárságról. A *Nero, a véres költő* Senecája ugyan nem mai értelemben vett pedagógus, de a császár mentoraként éppoly cinikus, mint a *Pacsirta* klasszikus műveltségének emlékeztető őrző, ám állandóan részeg latintanára. Az *Aranysárkány* tanár szereplői vagy menthetetlenül saját világukba zártak, mint Novák, vagy elzülkenek, mint Biró Gyurka, pénzsóvárok, mint Nyerge Lázár, szürke hivatalnokok, mint Ábris igazgató, kegyetlen pandúrok, mint Fóris, fáradt és erélytelen öregemberek, mint a történelem sír szélén álló tanára, Tálás Béla.

Könnyű tehát példákat találni arra, hogy az írók kevés szimpátiával, erős kritikával tekintettek a tanárookra és az iskolára. Ennek gyors általánosítása azonban éppoly egyszerűsítő föltevés lenne, mint magyarázatképpen arra a – nem teljesen helytálló – motivációra hivatkozni, hogy az írók többségükben talán rosszul vagy nehezen tanultak, és ezért őriznek rossz emlékeket az iskoláról. Az ironikus viszony indokát sokkal inkább abban a párhuzamban – és ilyen értelemben inkább szimpátiában – látom, amely a szépirodalmat az oktatáshoz fűzi, és részben közös kihívások elé állítja.

Az iskolával szemben hangoztatott kétségek között hasonlóképp fölmerül, hogy az élettől idegen tudást közvetít, mint a művészetek kapcsán. Kétségtelenül egyfajta életszerűtlenség benyomását kelti Dahó Sámuel beszédmódja, de még a *Köd* német, mulatságos kevert nyelven megszólaló orvosa is sajátosan elvont műveltségeszmény jegyében próbál a regény kevésbé tanult, ezért többször kifigurázott főhősének segítségére sietni. Szintén komikus hatást kelt Szigligeti Ede alakja, Szilvai Tódor a *Liliomfiból*, vagy a más összefüggésben már említett Názó Móricz regényében.

A tanár alakja nemcsak egyfajta kulturális hierarchiát idéz meg az irodalomban, de igen gyakran parodisztikus vonásokkal jellemezhető. Ez a kétarcúság hasonlít ahhoz, ahogy Mihail Bahtyin szerint a hivatalos kultúrát egy azt kifordító, feje tetejére állító karneváli kultúra ellenpontozza. Ennek jegyében pedig nemcsak arról lehet szó, ahogy a tudós tanár és a nevetető bohóc egy sajátos skála két végpontját képezik, hanem arról is, hogy mindkét pólus maga is ambivalens: a tudós alakjához éppannyira kötődik a tudálékos finomkodás veszélye, mint a bohóc nevetéséhez a dolgok másként látásának bölcsessége.

A tanári szerepek végső soron rétegzettebbek annál, semhogy egysíkú, egyszerű típusokként legyenek azonosíthatók, és e szereplehetőségek egyaránt lehetnek forrásai belső feszültségnek és gazdagságnak. Az irodalom esetében is hasonló kettősséget eredményez író és írás kettőse, amely szintúgy a legitimáció legelemibb szinten értett problémáját állítja előtérbe. A tanítók és tanárok társadalmi és kulturális helyzetének ellentmondására Szabó Dezső és sokan mások is érzékenyen reagáltak. Kosztolányi *Alakok* című sorozatában a tanárról rajzolt portré a túlterheltséget és az alulfizetettséget emeli ki: „Havi fizetésem 256 pengő, se több, se kevesebb, tizenhét éves szolgálat után. Egy tanítványom, aki tavaly érettségizett, 350 pengő fizetést kap.” (Kosztolányi 1987, 284)

Természetesen az iskolához kapcsolódó, különösen az érettségit is megidéző művek még őrzik annak emlékeztétét, hogy a műveltség egyszersmind társadalmi státuszt is jelenthet. A *Légy jó mindhalálig* gyermek hőse szinte megdöbben, hogy nemcsak a tudásért önmagáért, a kutatás és fölismerés izgalmaért, az elsajátítás sokrétű örömeért, de a hivatalért és a vele járó társadalmi rangért is lehet tanulni: „Az még nem tűnt fel előtte, hogy mindaz a lecke, amit el kell napról napra végezni, csak valami akadálysorozat, amit át kell ugrálni, hogy a végén valami jó, békés, uras hivatalba kerüljön az ember... Ha erre gondolt volna, még kiállhatatlanabb lett volna az egész tanulás... Ezért tanulni a törtszámokat?... és nem azért, mert az érdekes?... Ő mindig ezzel érvelt Sanyika előtt: hogy nézze csak, milyen furcsa! furcsa, hogy ez igaz!...” (Móricz 1975, 350)

A tekintéllyel bíró és viszonyítási pontként szolgáló tanár alakja a *Tanár úr kérem* lapjain is megjelenik. Jóllehet az időbeli távlat sajátos felcserélése, összezavarása ironikus hatást kelt, a tanítói tekintélyt még az éppen megszólaló szülő is elismeri: „a tanító úr köhög, körülnez. Engem is észrevesz, nyájasan és kedvesen biccent. Én is mosolyogva válaszolok – később

rajtakapom magam, hogy rögtön Gabira néztem utána, vajon észrevette-e, hogy milyen jóba vagyunk a tanító úrral. Önbizalmam kezd visszatérni.” (Karinthy 1975, 80) Ugyanakkor a jelenetet belengő presztízs Karinthy-nál már nem mentes ellentmondásoktól: a humoros kötet középpontjában már a diákok állnak, a tanárok pedig inkább csak ennek keretéként asszisztálnak a gyermeki nézőpontból kibomló mulatságos történetekhez. A könyvben megjelenő világ – esetenként ugyan díszletszerűen – még őrzi az iskola presztízsét, ám a figyelem súlypontjának áthelyeződése már e mesterségesnek tetsző szabályok által meghatározott intézmény súlytalanná válásának folyamatát is jelzi.

A *Hannibál feltámasztása*, Móra Ferenc kisregénye úgy fest gunyoros képet az iskoláról, hogy ekként könnyen beilleszthetőnek látszik a hatalomról szóló példázatok didaktikus-moralizáló hagyományvonulatába. Ugyanakkor az elbeszélés nyomán készült film kevert modalitása éppúgy oldja a hangütés egyneműséget, mint ahogy a regény eredeti, cenzúrázatlan kézírata is jóval kevésbé enged a későbbi, ideológiailag kisajátító olvasásmódnak. Hősének állandó ironizáló gesztusai senkit és semmit nem kímélnek, beleértve önmagát is, így egyfajta paradox megengedő magatartással kerülnek érintkezésbe, amelytől egyáltalán nem idegen Hannibál regény végi „megtagadása”. Más kérdés, hogy ezzel az önrelativizáló szarkazmussal mennyiben fér össze Madách *Az ember tragédiájának* szerkezeti felidézése: az öngyilkosság gondolatára a *Hannibál feltámasztásának* zárlatában is a születendő gyermek ígérete, az ebből adódó bizakodás (és küzdelem) felel.

A műalkotások értelmezéstörténete során rendre megjelenő kísértés a művészetek által betöltött szerepköröknek, az esztétikai tapasztalat jellegének egyfajta tanító szándékra való leszűkítése. Olyannyira, hogy ezen a téren irodalom és oktatás egyfajta vitában látszik állni. Míg a diákok munkájának értékelése, a velük szemben támasztott elvárások megítélése valamelyest szükségessé teszi helyesnek elfogadott válaszok, afféle megoldások rögzítését, addig a műalkotások lényegéhez tartozik az a gazdagság, amely – bármily modellt alkossunk is – ellenáll a korlátozó gesztusoknak, s újabb és újabb értelmezési lehetőségeket nyit meg a befogadók előtt. Csakhogy ez nem valódi ellentét. Az olvasás éppúgy nem függetlenítheti magát maradéktalanul a példázatszerűségtől, mint ahogy az oktatás sem. Azzal pedig, ahogy a műalkotások – a művészetet nem kipipálható vagy meghaladható rejtvénynek mutatván – elemi módon tartják fenn az érdeklődést, párhuzamuk révén azt is tanúsítják, hogy a tanítás és különösképp a tanulás szintén olyan bevégezhetetlen folyamat, amely nem merül ki a pusztá biflázásban.

Az iskolában játszódó vagy aköré épülő alkotások olyan természetes kapcsolatot jelentenek irodalom és oktatás között, amely szintúgy fölkinálja a tanítás önértelmezésének, diákok számára való bemutatásának, sőt velük való közös megvitatásának lehetőségét. Ez pedig többek között azt is érzékelhetővé teheti, hogy a tanítás folyamata az irodalmi alkotáshoz nem csekély mértékben hasonlóan hozza létre és alapozza meg saját diszkursusát, vagyis jelöli ki azokat a kereteket és feltételeket, amelyek között megszólalásai elhangozhatnak,

illetve amelyek mentén a diszkurzus résztvevői mozoghatnak. Ebből adódóan akár azt a föltevést is meg lehet fogalmazni, hogy az irodalomhoz és a tanításhoz egyaránt lényegileg tartozik hozzá az önmagára, körülményeire és hatékonyságára való rákérdezés. Mindkettő állandó kihívásokkal szembesül, miközben maga is kihívást jelent.

Megkockáztatom tehát, hogy a tanítás mint olyan igen mély összefüggésben áll az irodalom által fölvetett kérdésekkel. Ahogy az irodalmi mű olvasása jó esetben egy új tapasztalat kezdete, úgy a tanítás sem tekinthető pusztán ismeretközlésnek és -gyarapításnak vagy merő tudásközvetítésnek. A tanítás ily módon nem annyira a tudományban való előrehaladás, mint inkább a tudomány kezdeteiig, az önálló felismerésig való eljutás. Tanárrá válni ezért kicsit azt is jelenti, hogy íróvá válunk.

Rögzítés vagy továbbélés?

Az iskoláról és tanárokról továbbörökített irodalmi képet zömében a 19. század utolsó és a 20. század első évtizedeiben született művek alakították ki. Az ekkor formálódó hagyomány ereje többek között alighanem abban áll, hogy nem rejti véka alá tanításról alkotott tapasztalatának ambivalenciáját, vagyis a kulturális minták performatív továbbadását jórészt nem választja el annak kritikai mérlegre tételétől.

A 20. század második felének politikai és ideológiai kényszerei – nem kevéssé a maguk céljaihoz idomítva – fönntartották, illetve konzerválták az oktatási intézmények súlyát és vele részben a tanárság társadalmi presztízsét. Az 1945 utáni tanár-, illetve iskolaregények ezért több ponton is kapcsolódhattak két világháború közötti előzményeikhez. Az uralmon lévő rendszer egyszerű kiszolgálására törekvő művek mellett a szóban forgó alkotások egyik rétegét a hatalomnak való ellenállás, a morális tartás történetileg fontos, jóllehet nemritkán példázatos-iskolás megjelenítései képezték, többek között Móra Ferenc említett – ámber egyszerűsítve olvasott – kisregényével rokonítható módon. Az irodalmi művek egy másik hagyományvonulata a hatalmi erőszakgépezet iskolába való behatolását a mozgástér és a szabadság – akár metafizikaivá vagy egzisztenciálissá fokozott – hiányának alapján korlátozó tapasztalata felől igyekezett fölmutatni. A hatalom latenciája, a tanítás ideológiai átítatottsága iránti érdeklődés a megszólalás keretfeltételeire rákérdező 19. század végi elbeszélői hagyománnyal állítható párhuzamba.

A tanárok világának például a Móricz-regényben fölűnő „színjátékisága” különösen a nyolcvanas-kilencvenes évek fordulóján vált ismét fontos tapasztalattá. Az iskolai és a hatalmi struktúrák fokozódó szétválása, az ideológiailag fönntartott hierarchikus viszonyok kiüresedése vagy épp átfordulása az értékek átértékelődésének színházra jellemző folyamataiként is értelmezhetően voltak. Mindemellett természetesen szintén jelen volt a

művek egy olyan negyedik csoportja, amely a tanításból származó intellektuális ösztönzéseket tette kérdéssé, olyan előzmények nyomán is, mint Babits Tímár *Virgilje*.

1990 után az említett formákban hagyományozódó kép érvényessége egyre több oldalról vált kérdésessé. A kortárs magyar irodalomban megítélésem szerint mégsem érzékelhetők annak határozott jelei, hogy egy markáns, új beszédmód jött volna létre az iskola világa és tanáralakjai kapcsán. Ennek egyik lehetséges oka föltehetőleg abban kereshető, hogy még a mai középnevezdek is közvetlen a rendszerváltozás táján, legalább részben 1990 előtt járt iskolába. A fiatal, részben pályakezdő írónevezdek ide kapcsolható diákgregényei pedig az iskolát inkább csak keretként, valamelyest körvonalazatlan horizontként szerepeltetik, a súlyt a diákélet tapasztalataira fektetve. Az életkori összefüggéseken túl talán az is oka lehet az érdeklődés eme irányának, hogy az itt említhető írók egy folyamatos átalakulásban lévő oktatási rendszerben szocializálódtak. Akár még azt a kérdést is föl lehet vetni, ezek után lesz-e érdemi mondandójuk tanáraikról. Meggyőződésem, hogy ha nem így lesz, akkor az olyan veszteséget fog jelenteni a magyar szépirodalomban, amely a tanítást és az iskola világának reflexióját is szegényebbé fogja tenni.

Hivatkozások

Babits Mihály (1982), *Timár Virgil fia*, in: *A gólyakalifa – Kártyavár – Timár Virgil fia – Elza pilóta*, Szépirodalmi, Budapest, 379–457. Online elérhető változata: <http://mek.oszk.hu/04600/04641/04641.htm>

Karinthy Frigyes (1975), *Tanár úr kérem*, in: *Heuréka*, Szépirodalmi, Budapest, 7–89. Online elérhető változata: <http://mek.oszk.hu/00700/00719/00719.htm>

Kosztolányi Dezső (1987), *Bölcsőtől a koporsóig*, Szépirodalmi, Budapest.

Kosztolányi Dezső (2014), *Aranysárkány*, Kalligram, Pozsony. Online elérhető változata: <http://digiphil.hu/o:kd-as.print.tei>

Móricz Zsigmond (1975), *Légy jó mindhalálig*, in: *Regények*, II, Szépirodalmi, Budapest, 263–514. Online elérhető változata: <http://mek.oszk.hu/15400/15426/15426.pdf>

Szabó Magda (1978), *Abigél*, Magvető–Szépirodalmi, Budapest. Online elérhető változata: http://dia.jadox.pim.hu/jetspeed/displayXhtml?docId=0000000410&secId=0000036478&mode=html#Szabo_Magda-Abigel-szabo00004

KRAICINÉ SZOKOLY Mária**A tanulóképesség határai és csatornái - a szociális determináció***Szekcióvezetők: Kraiciné Dr. Szokoly Mária és Dr. habil Trencsényi László**Felkért hozzászólók: Dr. habil Czakó Kálmán, Derdák Tibor, Dr. Gloviczki Zoltán, Dr. habil.**Gyarmathy Éva, Dr Hegyi-Halmos Nóra*

Az interaktív, eszmecsere jellegű szekció bevezetőjében *Kraiciné Szokoly Mária* felhívta a figyelmet arra, hogy a plenáris ülés előadásai számos új információval főként a pedagógia, pszichológia oldaláról gazdagították a tanulásról való tudásunkat, azonban nélkülözhetetlenül fontos beszélni a szociális dimenzióról, amely jelentősen befolyásolja a tanulás eredményességét gyermek és felnőttkorban egyaránt, s nagymértékben okozója napjainkban a közoktatásban és a szakképzésben egyaránt jelentkező és gondot okozó tanulói lemorzsolódásnak. A szekció különböző nézőpontból és más-más célcsoport felől közelítette meg a szociális dimenzió tanulási hátrányt okozó jelenség világát. Kutatási eredményekről, jó gyakorlatokról szóló rövid felvezető előadások hangzottak el a tanulás formális és nem formális, informális területeiről. Az azt követő beszélgetések pedig arra keresték a választ, hogy mit tesznek, mit tehetnek az állami és a civil szervezetek, az egyházak annak érdekében, hogy enyhítsék a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok szociális dimenzióiból adódó tanulási nehézségeit és ezzel segítsék az érintettek (a hátrányos helyzetű térségekben élő, aluliskolázott személyek, a fogyatékkal élők, a diszlexiás-diszgráfás gyermekek és felnőttek) sikeresebb életútját.

Trencsényi László bevezetőjében emlékeztetett arra, hogy a közvélemény a pedagógiát és a pszichológiát joggal tekinti társtudományoknak, hiszen a pedagógia történetében a pszichológia volt az első, amelyik megújította, „a fejről a talpára állította” a pedagógiai gondolkodást. Azonban tény, hogy a pszichológiához hasonlóan a szociológia tudománya is a pedagógia ikertestvérének tekinthető, (nem is beszélve a "legfiatalabb testvéréről", a kulturális antropológiáról. Ezt a nézőpontot képviseli a szekció címe és tartalma. A kérdéssel napjainkban azért is szükséges kiemelten foglalkozni, mert két nézőpont uralkodik: egyfelől az információs és tudástársadalom kihívásaira adandó, az élethosszig tartó tanulás alapján megfogalmazódó válaszok, másfelől az „újbunkóság” vagy újbarbárság” jelenségvilága. Kérdés, hogy amikor a tudásról gondolkodunk, jó-e, alkalmas-e ez a dichotómia. Érdemes-e egy más, korábbi akár kultúrákban gondolkodni. (Elitkultúra és tömegkultúra párban az egységes premodern liturgikus-folklorikus kultúra klasszikus korszaka után Utóbbival kapcsolatban kérdés azonban, hogy lehet-e bármely társadalmi kultúrát hordozó csoport tudását nem-tudásként, kultúráját nem-kultúráként értelmezni. Lehet-e egyáltalán, van-e valamelyik/bármelyik kultúrának prioritása? A a kultúra elosztásában, a hierarchia fenntartásában vagy bomlasztásában milyen felelőssége van az intézményes tudás megosztásának.

Első hozzászólóként *Czakó Kálmán* elméleti oldalról közelítette meg a szociális determináció pedagógiai kérdését. A személyiségfejlődés egyéni és közösségi dimenzióiban szükség van a világban található sokféleség kezelésére, a felfogható jelek értelmezésére, a kommunikatív kapcsolatra, a cselekvésre, a történésekről való beszámolásra, azok láttatására. A tagok közötti működés egységét a valóságos egyéni szükségletek, igények, érdekek, célok, a másokkal való érdekközösség, érdekegység, közös cél megléte hozza meg. A jogi lehetőségek közötti személyes választás találkozása hozza létre a működő egységek integrációját. A tanulóképesség kapcsán is beszélni kell a lehetőségekről, beleértve a tényszerű korlátokat, továbbá a lehetőségek megválasztására és felhasználására vonatkozó személyes szándékot. A tanulási folyamat irányítható, ugyanakkor a közösség szempontjából tudatosítani kell a szükségletek, igények, érdekek, célok sokféleségéből, összeegyeztethetőségéből, egy időben való érvényesítési feltételeiből adódó meghatározottságokat. Az események idealizált együttesében, az integrációs térben a funkciók alapján integrációs szinteket különíthetünk el, azaz megkülönböztetjük pl. a tárgyi, az egyéni, családi, csoportos, intézményes, országos, kulturális, globális, virtuális valósággal kapcsolt funkciókat. Csak az a funkció marad meg tartósan, amelyik képes az őt létrehozó részek funkciójának fennmaradását biztosítani. Az integrált közösségben, a személyes hatások ugyan sokfélék, de egy irányba, az épség fenntartása irányába mutatnak. A sokféleség nem játszható ki a kisebbség és a többség, vagyis a sokaság nevében. Az emberi méltóság mindenkit megillető valósága nem játszható ki az értékek sokfélesége alapján vagy az egyenértékűség a hasonlóságok bármely foka nevében. A tanulási képesség determinációja annyiban függ a közösségtől, annak pl. jól-léti vagy egészségi állapotától, amennyiben azok behatárolják a személyes célok megfogalmazását és az együttműködés mértékadó kereteit. A részeredmények nem igazolják az egész folyamat hasznosságát, hiába voltak kívánatosak vagy csak a jogi szabályozás, vagy csak a döntési alternatívák szempontjából. A szociális determináció megítélhetőségét a hatására létrejövő változás tartalma adja meg, amelyik a kívánt fejlődési eredményhez képest közelítőként hasznosnak, attól eltérítő hatása következményeként károsnak minősíthető. A sikeres integráció képes adott működés megtartását igazolni. Ugyanakkor a sikertelen integráció valamely tevékenység elvetését beláttatja. Az ember saját maga és közössége épségét és jövőjét csak tapasztalatai, előrelátása, belátása alapján hozhatja létre, őrizheti meg, és fejlesztheti másokkal együtt. Kisajátíthatatlanul.

Gyarmathy Éva hozzászólásában az élethosszig tartó tanulási zavarról, annak növekvő számáról beszélt. Nem mindegy, hogy a kisgyermek milyen környezetben nő fel. A sok genetikai lehetőségéből a környezeti hatások hatására fejlődik az idegrendszer, s a fejlődés egyénenként különböző ütemű lehet. Az egyre szaporodó diszlexiát, diszkalkuliát, figyelem és hiperaktivitást jelző diagnózisok azt jelzik, hogy mélyül a szakadék a felnövekvő nemzedék biopszichoszociális jellemzői és az oktatás célrendszere, szemlélete és gyakorlata között, s ezzel számolnia kell a pedagógiának. Az iskolarendszer a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai kudarc mögött rejtőző, az eltérő fejlettségéből adódó részképességbeli eltéréseket kevésbé azonosítják, sőt, sok kisdíák el sem jut a vizsgálat lehetőségéig, kudarcok sorozatán keresztül bukdácsolnak, lemorzsolódnak. Hosszútávú negatív hatása van annak, hogy az iskola nem

képes figyelembe venni az iskolába lépő gyermekek eltérő idegrendszeri fejlettségét és az érettségnek megfelelően terhelni őket, s így a gyermek elmarad az olvasásban, a tanulásban. Így mondhatjuk, hogy az iskola termeli a tanulási zavarokat.

A probléma nem áll meg a gyerekkornál. Egyre több fiatal felnőtt nem tud megküzdeni azokkal az akadályokkal, amelyeket a tanulás elé gördít a társadalom az elmaradott oktatással, és ezzel éppen a legfontosabb felemelkedési lehetőségüktől, a tanulástól fordulnak el. A diagnosztizált zavarok számának növekedése azonban csak a jéghegy csúcsát jelenti. Az általános iskola elvégzése után főleg a szakképzésbe kerülnek, és onnan pottyannak ki. Így nem csupán a tanulás pozitív élményétől, hanem alapvető képességeik fejlesztési lehetőségeitől esnek el. A 21. században az iskola elsődleges feladata a tanulási képesség megalapozása és a tanulás megszerettetése, mert korunkban nem csupán a gyermekek pszichofiziológiai jellemzői változnak meg, hanem gyorsan, szinte alig követhető módon változik az őket és a felnőtteket körülvevő világ, ami mindenkitől folyamatos tanulást, újratanulást igényel. Ezzel kell lépést tartani a pedagógia tudományának és a pedagógiai gyakorlatnak, biztosítani azt, hogy az élethosszig tartó tanulás ne élethosszig tartó tanulási zavart jelentsen. Ehhez akadálymentesített iskola és akadálymentes tanulás szükséges.

Derdák Tibor, a hátrányos helyzetű diákok felzárkóztatására indított számos pedagógiai kísérletekről ismert sajkázai Doktor Ámbédkar Általános Iskola, Szakiskola és Gimnázium alapítója hozzászólásában bemutatta a gimnáziumi képzés indításához kötődő pedagógiai eredményeket. Az iskola alapítói évekkal ezelőtt abból a tapasztalati tényből indultak ki, hogy az iskolarendszer egészében a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók körében, ahol otthon nincsenek meg a tanulás feltételei, jóval gyakoribb a gyengébb tanulmányi eredmény, a bukás, a lemorzsolódás. Ritkán tanulnak tovább, akkor is legfeljebb szakmunkásképzőben vagy szakiskolában. Úgy látták, az, hogy az a tény, hogy a gyermek hová születik - ritka kivételektől eltekintve - nagymértékben előre meghatározza a gyerekek iskolai pályafutását, életútját. A rossz *társadalmi helyzet* olyan *akadályokat jelent*, amelyek meggátolhatják az adottságok és képességek felszínre kerülését, kibontakozását. Kézenfekvőnek tűnhet, hogy a tanulmányi problémákat a rossz teljesítményt az üres gyomor vagy a szükséges taneszközök, az anyagi források hiánya okozza. Az alapítók szerint azonban lényegesebb szerepe van a tanuló kulturális háttérének. A sajkázai, laki, alsóvadászi, homrogyi cigánytelepeken több ezer ember él, akiket a középfokú közoktatás nem ér el. Az alapítók azzal a hittel kezdték a munkát, hogy személyiség-központú reformpedagógiai munkával más hazai lakosságcsoporthoz hasonlóan itt is érettségit és versenyképes szakmát lehet adni a diákok kezébe. *Derdák Tibor* hozzászólásában bemutatta, hogy a gimnáziumi képzés indítása hogyan változtatta meg a cigány fiataloknak, főként a lányoknak az életről való gondolkodását. A cigánylányok rendszerint igen korán szülnek, ritkán tanulnak tovább. A gimnáziumi tanulmányok lehetősége, a leérettségizettek példái nyomán változik az életről és a szerelemről való gondolkodásuk, s megváltozhat akár egy család életstratégiája. Az érettségi iránti vágy kitolja az első szülés idejét, és felmutatja számukra a lehetőség, hogy megváltoztassák az életüket.

Gloviczki Zoltán az egyházi nevelés szerepéről és lehetőségeiről szól. Az egyházi oktatás a rendszerváltozás után igen nagy utat tett meg az esélyegyenlőség segítése felé. A 89-90-es fordulatkor egyfajta újrakezdés dominált ezen a területen, vagyis elsősorban a középosztály és elsősorban a gimnáziumok, később városi általános iskolák fenntartásának átvétele. Mára az ország legelmaradottabb régióiban az intézményfenntartás markáns szereplői lettek az egyházak, Észak-Kelet Magyarországon minden harmadik kisgyermek fejlődése ilyen módon lehetséges. Mindez egyúttal az egyházak preferenciáit is alakította. Bár e folyamat számos külső változásnak is köszönhető, öröndetesen harmonizál az egyházak eredeti, és a meghatározó Katolikus egyházban a II. vatikáni zsinat által megerősített küldetésével, beleértve olyan sajátos szereplőket is (Máltai Szeretetszolgálat, Szalézi Szerzetesrend stb.), ahol kiemelt fontossága van e területnek. A felsőoktatásban elsősorban a terjedőben lévő katolikus és református roma szakkollégiumok segítik az előbbre jutást.

Hegyi-Halmos Nóra hozzászólásában a pályorientáció és az életpálya tanácsadás fontosságáról beszélt. Arra a kérdésre, hogy a XXI. században beszélhetünk-e ember-pálya megfelelésről, véleménye szerint nem a válasz, mert a gyors technológiai változások, a munkaerőpiac folytonos alakulása megkívánja a munkavállalói készségek, képességek és kompetenciák folyamatos fejlesztését. A fiatalokat nemcsak az iskolát követő pályaválasztásra, hanem a projektjellegű, rövid időszakokat felölelő foglalkoztatás elfogadására, a gyakori munkahelyváltásra kell felkészíteni. Felmerülhet a kérdés, lehet-e, szükséges-e ma életpályát tervezni, vagy inkább az a cél, hogy az egyén olyan kompetenciakészlettel rendelkezzen, amely segítségével képes életútját a változó körülményekhez igazítani. E kompetenciakészlet megalapozásában, fejlesztésében az iskola meghatározó szerepet játszhatna, azonban a magyar iskolarendszerben a pályorientációt az iskolai szakaszok végén meghozandó iskolaválasztással azonosítják. A tényleges életpálya tanácsadásnak nincs hazai iskolai gyakorlata, pedig az élethosszig tartó tanú-lással párhuzamosan számos Európai Unió dokumentumok szól az élethosszig tartó tanácsadás fontosságáról. Ezt igazolja Hegyi-Halmos Nóra kutatása, amely szerint a pályorientációt a megkérdezett gimnáziumban tanító pedagógusok elsősorban diákjaik továbbtanulási döntéseiként értelmezik, annak ellenére, hogy felismerik a pályorientáció jelentőségét, képesek azonosítani annak elemeit, és saját pedagógiai tevékenységük részeként értelmezni. E feladat ellátására azonban felkészületlennek érzik magukat, a rendelkezésre álló továbbképzéseket, honlapokat nem ismerik.

FÁBRI György

Konzervativizmus és modernizálás az oktatásügyben

A konferencia plenáris előadásai diszciplináris megközelítéseikkel jelezték az oktatásügyi viták irányainak új lehetőségeit. A megszokott konzervativizmus-modernizálás szembeállítás adta annak a kerekasztal-beszélgetésnek a kiindulópontját, amelyben elsősorban Setényi János és Nyiri Kristóf hozzászólásai reagáltak a felvetésekre, a pedagógia elméleti és gyakorlati közelítéseiből érkező közönség-hozzászólások mellett. Ennek néhány tanulságát foglaljuk össze a következőkben:

A pedagógiai közbeszédben Magyarországon uralkodóvá vált a modernizálás, mint „haladó érték” szemlélete, amihez képest a konzervativizmus mint valami visszahúzó, negatív ellenpólus jelenik meg. Ez a kép is szerepet játszhat abban, hogy a konzervatív és modernista/progresszivista világképek, mint szemléletek, alig fogalmazódnak meg a hazai oktatási vitákban, és különösen szegényes a hatásuk az oktatás értelmiségi/döntéshozói és média-reprezentációjában. Vagyis, az egyes oktatás-politikai koncepciók és döntések mögül többnyire hiányzik a szélesebb társadalmi beágyazódás kidolgozottsága. Ebben nagy szerepet játszik az is, hogy az oktatás nemzetközi tendenciái, azok vitái hazai adaptációjában dominált a reflektálatlan és egyoldalú mintakövetés. A külföldi oktatási rendszerek és reformok részleges ismeretéből, egyes eleminek kiragadásából születnek érvrendszerek partikuláris oktatási ügyekben, miközben a tapasztalatok innovatív feldolgozása elmarad. Hasonlóan járt a magyar konzervatív oktatási hagyomány (Klébersberg, Korniss stb.) öröksége, amely legfeljebb sommás hivatkozásokkal van jelen.

Az oktatási innovációk nem önmagukért volnának fontosak: a műveltségkép és a tudományos eredmények társadalmi jelenléte egyaránt indokolja, hogy a tudás-tartalmak meghatározásában, a tudás-átadás formáinak kialakításában képesek legyünk elszakadni a reform-divatok közhelyeitől. Ebben kulcskérdés a viszonyuk a tudományos realizmus és a szociálkonstruktivizmus vitájához. Jelenleg utóbbi tűnik trendi „Zeitgeist”-nek lenni, és hatékony útnak látszik a szabad választásokon alapuló gazdaságra és társadalomra történő intellektuális reflexióhoz. A konzervatív, vagyis a tekintélyt, a tudást, az identitások részbeni determináltságát figyelembe vevő szemlélet ugyanakkor a (reál)tudományos és technológiai eredmények valamint az szocializáció számára is működő modelleket kínál.

Azt, hogy nem csupán az oktatásügy modernizáló felfogása lehet életszerű, mutatja a legérzékenyebb társadalmi folyamatok (társadalmi integráció, szociális kérdések, értékbizonytalanság, pénzügyi és kommunikációs ismerethiányok, menekült-ügy, Európa-projekt) kapcsán felmerülő választási lehetőségek elmélet- és világnézet-kötöttsége. A multikulturalizmus és multikulturalitás különbözősége (tényhelyzet és ideológia világos szétválasztása) a modernizáló-progresszivista oktatási környezetben fel sem merülhet,

ahogyan az identitás-politikai elvárások is ütköznek jelentős társadalmi csoportok és ideológiák nézeteivel. A társadalom- és gondolkodás-átalakítással szembeni konzervatív székszis ezért hajlamosabb a világ (ismeretelméleti értelemben vett) realista interpretációjára és ennek oktatási érvényesítését ajánlani. A szabadság, az emberi méltóság, a klasszikus művészeti- és tudás-értékek melletti határozott kiállás nem pedagógia-elméleti alapvetés, hanem az ilyen irányú pedagógia levezethető a világszemlélet és lelkiélet értékeiből, alapjaiból.

Ezért az aufklerista oktatási hagyomány immár nem kizárólagos örököse és továbbvivője a Felvilágosodás tudomány- és szabadság-párti eszméinek. Például az egyházi iskolák számának növekedése legfeljebb a politikai kommunikáció szintjén egyfajta ideológiai dresszúrát szolgáló fordulat. Az egyházi közösségek maguk is értékválasztási öndefiníciós formálódásban vannak, iskolafenntartói működésükben ugyanakkor éppen a szabad választás, az állami szabályozással (más interpretációkban: önkénnyel) szembeni alternatívát kínálják. Az egyházak mind az oktatás-menedzsment, mind az érték-alapú iskolai szerveződés és az egész országra kiterjedő hit- és erkölcsstan kapcsán komoly oktatási súllyal bírnak, aminek a fentebbi értelemben vett konzervatív világszemlélettel kell megfelelniük. A hit- és erkölcsstan oktatása ráadásul kettős versenyhelyzetbe hozza az egyházi hitoktatást a világi erkölcsstannal szemben, amiben a diákok és szülők választása egyben visszajelzés is.

A nem hagyományos szaktárgyi képzések megjelenése illetve bővülése az iskolákban felveti a tudás-tartalmak újradefiniálásának igényét. A reál- és technológiai tudások objektivitásával szemben korábban megfogalmazódott, tudás-szociológiai ihletettségű relativizáló nézetek jelenléte a közgondolkodásban kihívás az iskolákkal szemben, akár napi konfliktusokkal járó helyzetek révén, mint például az oltás-ellenes mozgalom térnyerése vagy nem szűnő kreacionista térfoglalási igény. A másik oldalról ugyanakkor a természettudományi ismeretek specializálódása és elmélyülése a szétdaraboltság, az egész látásának általános gondján túl konkrétan a szaktárgyi tagoltságú oktatás meghaladásának kívánalmát veti fel. Ennek sekélyesítő következményeivel szemben az integrált tantárgyak bevezetése adhat választ, ami a tudás-konzervativizmus XXI: századi formája is lehet, ha nem mechanikus óraszám-alkukból épül fel, hanem a világról alkotott tudásaink szerves összekapcsolásából alakul ki.

Eredetileg a készségek és képességek sokféleségének kezelése szempontjából tűnt elsősorban problémásnak a beiskolázás kiterjedtségére, a kötelező tanulmányok időtartamára adott homogenizálva demokratizáló megoldása a modern iskolarendszernek. Azonban a menekültek és bevándorlók számának megállíthatatlan növekedése valamint Magyarországon a cigányság kizáródása a társadalmi integrációból kiemelte a szűrés és kiválasztás ügyét a fejlődés-pszichológia tárgyköréből, többféle társadalmi kontextusba is helyezve a kérdést. Az elit rekrutációja, a társadalmi mobilitás és a társadalmi integráció szövevénye ezzel új hangsúlyokat adott például az iskolatípusok elkülönítésének a középiskolák szintjén.

Végezetül, megszólító erejű volt a beszélgetés során, hogy a filozófiai, kommunikáció-elméleti, globális trendekre fogékony történelemfilozófiai és a társadalomszociológiai érvek milyen mélységben jelennek meg az oktatáspolitikai szakkérdések körüli érvelésekben és hogy ezek a tudások mennyire kevésbé jelennek meg kellő színvonalon a pedagógiai képzésben.

PAP Dalma

A digitális környezet, mint a tanulás elsődleges közege

A Magyar Pedagógiai Társaság megalapításának 125. évfordulóját ünnepelte az idén. Elismerésre méltó munkájukat 2016-ban több rendezvényen is bemutatták, míg végül november 29-én a „*Pedagógia új dimenziói*” címmel évadzáró konferenciát tartottak a BME „K” épületének Dísztermében. A rendezvény fővédnöke Sólyom László, Magyarország korábbi köztársasági elnöke volt. A délelőtti felszólalásokat szekcióbeszélgetések követték, amelyeket három témában tartották meg: *A tanulóképeség határai és csatornái - a szociális determináció; Hierarchikus tudás, demokratikus megosztás - mission impossible?*; illetve *A digitális környezet, mint a tanulás elsődleges közege*.

A digitális környezet, mint a tanulás elsődleges közege című szekcióbeszélgetést *Benedek András* vezette, a beszélgetésen részt vett *Kőrösné Mikis Márta, Molnár György, Molnár Gyöngyvér, Szűts Zoltán* és *Ollé János*. A levezető elnök a köszöntés és a bemutatás után megkérte a résztvevőket, mondják el, miért fordultak a digitális pedagógia felé, illetve milyen aha-élményük van ezzel kapcsolatban.

A válaszadás sorát *Kőrösné Mikis Márta* kezdte meg. Emlékeztetett arra, hogy az új dimenziókat ma a digitális világ mentén kell értelmeznünk. Amit régen számítástechnikának hívtunk, az átalakult informatikává, majd IKT-vé, holott a tartalom csak finomodott, de alapjaiban nem sokat változott. Példának azt hozta fel, hogy amikor ő 1984-ben először került be egy iskolába, akkor indult el az iskolák gépparkjának kötelező fejlesztése, persze az akkori technológiának megfelelően (pl. Commodore 64-es és Sinclair ZX Spectrum számítógépekkel), így látható, hogy a digitalizálás már régóta jelen van. Személy szerint ő is részt vett a NAT informatikai műveltségi területének a kidolgozásában, tankönyvírásban, tantervkészítésben, illetve számos módszertani könyv és segédlet létrehozásában. A *Nyíri Kristóffal* a témában folytatott beszélgetése *Homo digitalis* címmel a mai napig megtalálható az OFI honlapján. Hat évig volt az Informatika-Számítástechnika Tanárok Egyesületének az elnöke, így kellő rálátása van a témára.

Az aha-élmény számára azonban már elég korán, 1989-ben elkövetkezett. Lehetősége nyílt egy párizsi konferencián való részvételre, amelyen *Rachel Cohen* tartott előadást a kutatásairól. Levetített egy filmet, amelyben bevándorló gyerekeket mutattak be, akik nem beszéltek franciául, viszont Franciaországban éltek. Őket a kutatók bevezették az IKT világába, ezért sokkal korábban megtanulták a célnyelvet, illetve az eszközök segítségével a saját szüleiket is meg tudták arra tanítani. Ez a kisfilm arra sarkallta, hogy foglalkozzon a témával, ezért ma már büszkén mondja el, hogy novemberben például olyan konferencián vett részt Veszprémben, ahol a táblagépek a gyógypedagógiában való felhasználását vizsgálták, s igen biztató eredményeket kaptak.

Molnár Gyöngyvért is az foglalkoztatja, hogy a technológia segítségével hogyan lehetne a gyerekeket jobban ösztönözni. Hangsúlyozta, hogy ő inkább arra fókuszál, hogy az elsajátított tudás hasznosítható legyen, hogy az így szerzett tudás tartósan beépüljön. Létrehoztak pedagógusokkal egy 20 000 tartalommal bíró matematikai, természettudományos és olvasási feladatokat tartalmazó adatbázist, mert hiszi, hogy a modern eszközöket igenis be kell vinni az oktatásba. Az IKT eszközök előnyét abban látja, hogy a tudásellenőrzés során a visszacsatolás azonnali, így egyből tudni lehet, hogy a tanuló elérte-e a kívánt szintet, amely a továbblépéshez kell, vagy sem. Emlékeztetett arra, hogy a modern magyar pedagógusok ilyenfajta tesztek nélkül valójában nem tudják, hogy az adott tanuló a többiekhez képest hogy áll, hiszen a legkorábbi állami mérést az OKÉV kezdeményezte. Fontos, hogy az óvodások felé megtörténjen a nyitás, hiszen a szisztematikus fejlesztésnek köszönhetően a kisdíák nem úgy kezdi meg az iskolát, hogy nincs meg minden képessége a továbblépéshez, ahogy az alsó tagozatosoknak sem lenne szabad úgy a felső tagozatba lépniük, hogy nem tudnak folyékonyan írni, olvasni vagy számolni. A technológia segíthet ennek a kiszűrésében, illetve a fejlesztésben is.

Ollé János hangsúlyozta, hogy egyre komplexebb a világ, hiszen a tanulóknak az irodalomtól a művészeteken és a tudományokon át az informatikáig mindennel meg kell ismerkedniük. Azzal viszont nem foglalkozunk, hogy a megismerés milyen közegben történik, valahogy az iskolakultúra átfogó vizsgálata mindig elmarad. Az oktatásinformatikának a világ gyors változása miatt mindig is saját definíciója volt, de azt érdemes lenne most újból átgondolni, különben az elszakad a valóságtól, hiszen a diszciplína felszámolja saját magát. Amennyiben pedig efelé haladunk, vizsgáljuk felül a tudásunkat az iskola világáról, menjük el konkrét intézményekbe, s szerezzünk friss tapasztalatot, hogy újra tudjuk definiálni az informatikát. *Szűts Zoltán* a flow-élményre hívta fel a figyelmet, hiszen ha a tanuló motivált, könnyebben és hatékonyabban sajátítja el a tudáselemeket. Úgy tűnik, ez a flow-élmény az online környezetben megvan, ezért érdemes lenne ezzel motiválni a tanulókat. Ugyanakkor ennek a térnek megvannak a maga hátrányai: egyfelől mivel a virtuális világ nagyon tág, egyáltalán nem biztos, hogy a keresés során oda jutunk, ahová eredetileg akartunk volna. Másfelől érdemes azt is végiggondolni, hogy az internet világában a hétköznapi szabályok másként érvényesek, így például az alapvető viselkedési normák miatt késő este eszünkbe nem jutna, hogy telefonon felhívjunk bárkit is, de ha látjuk, hogy valaki online van, gond nélkül írunk neki, ha mondandónk akad. Úgy tűnik tehát, hogy a virtuális tér elmos bizonyos határokat, illetve a tudománynak többet kellene foglalkoznia a privátszféra jelentésével, a fogalom esetleges tágításával.

Molnár Györgyöt már kiskora óta az foglalkoztatta, hogyan működik a műszaki világ, ezért mérnöknek tanult. A diplomája megszerzése után azonban az érdekelte, hogy a műszaki eszközök hogyan hozhatják össze az embereket, így jutott el a pedagógiához, s lett mérnök-tanár. A mai napig érdekli a virtual task, illetve hogy hogyan lehet azt IKT-képessé tenni. Az eszközök a mindennapokban fontos potenciálok, de fontos, hogy azok szolgáljanak

minket, nem pedig mi azokat. Láthatjuk, hogy az internetnek még soha nem volt akkora hatása a világra, mint amilyen ma van, ezt pedig lehetőségként, nem pedig problémaként kell megragadni; ez pedig a digitális pedagógia egyik új iránya lehet.

Benedek András az összefoglalójában kitért arra, hogy láthatóan minden meghívott vendég nemcsak szakmai alázattal, hanem hittel is tekint a témára, ami mindenképp konstruktív. Hangsúlyozta, hogy jól láthatóan már nem gépekről van szó, hanem egy új platformról, amely nem korlátozható, hiszen már az életünk minden színterén jelen van. Az oktatásba is betört az IKT, de fontos, hogy az új eszközöket nem önmagukban, hanem a gyerekek érdekében kell használni. Az is megfigyelhető, hogy ha valaki kellően motivált, saját maga is eljuthat az aha-élményig. Az alacsonyan motivált tanulók számára viszont új szakmák kellene, ezért pedagógiai korrekcióra vagy újratervezésre van szükség az esetükben, szemben a kisgyerekekkel, akik még érdeklődőek, befogadóak. A NASA egyszer egy tanulmányban felhívta arra a figyelmet, hogy az ember úgy szállt le a Holdra, hogy akkor egy mai okostelefonnál jóval kisebb kapacitású géppark állt rendelkezésükre. A Magyar Pedagógiai Társaság 125. évfordulójának időpontjában tehát már nem csak az a kérdés, hogy milyen nagy a géppark, hanem hogy mit kezdünk vele. Az új típusú konzervativizmus pedig meghatározó lehet. Az Akadémiával közösen a BME most azon dolgozik, hogy megfeleljen az új kihívásoknak, s egy olyan tananyag-fejlesztés zajlik jelenleg, amely nyitott, az alapja a hálózati tudásmegosztás, illetve amely multidiszciplináris fórumokon történik a szakképzés szolgáltatásban. A közoktatás jövője azonban még mindig kérdéses a gyors fejlődés miatt.

A szekcióbeszélgetés második felében számos hozzászólás érkezett. Először *Varga Kornél* kapta meg a szót, aki szerint a digitális pedagógia erősödik, a digitális kultúrát viszont a hagyományos tanítási struktúra felemészti. A társadalom ugyanis szelektál, és bár számos elem beépül, de nem terjed el. A kérdés így az, hogy hogyan lehetne a digitális pedagógia tudáshalmazát a köznevelésben integrálni, mert amíg ez nincs megoldva, az új fejlesztések hiábavalóak lehetnek.

Kovács István a hozzászólásában kifejtette, hogy a korszakváltásnak már nem a küszöbén járunk, hanem már túl is vagyunk azon. Példának a jelen rendezvényre történő meghívást hozta fel: amíg az 1970-es években postai meghívóval hívtak össze konferenciákat, addig a mostani eseményre már online kellett regisztrálni. Ezt a változást nehéz követni, de ebben segítenek a különböző pedagógiai munkát folytató intézetek, akik innovatívak a távoktatásban és az e-learning területén.

Benedek István szerint az IKT manapság élő, működő dolog, de azért felvet problémákat is. Például ebben az időszakban alakul meg 56 új tankerület, amelynek egy főigazgatója lesz, az intézmények azonban mégsem kerülnek hálózatba egymással. Az látható, hogy vezetési módszertanváltásra van szükség, hiszen egy ilyen rendszerű hálózatban a tanárok messze vannak egymástól, ezért a szakmódszertan mellett az informatikaalapú kommunikációs

rendszer fejlesztése lenne indokolt azért, hogy feloldjuk az izolációt. Amíg a tanintézmények virtuálisan és fizikai értelemben is távol vannak egymástól, nem jöhet létre hálózatiság.

Lükő István egyetértett azzal, hogy az iskola belső világát meg kell ismerni, beleértve az informális és a non-formális folyamatokat is. Mindez azonban csak egy szelete az ismeretlennek, hiszen manapság teljes mértékben még nem tudjuk megmondani, hogyan működik az IKT-vel támogatott tudásképződés. Az ENSZ célkitűzései között szerepel a fenntartható tudás elérése, azt viszont nem tudjuk, hogy az IKT ennek érdekében mit tud tenni. Hangsúlyozta, hogy a fejlődésben a méréseknek van befolyásoló ereje, ezért célszerű volna azokat fejleszteni, hiszen manapság az iskolát körbeveszi egy világ, amely valós időben van, az iskolai oktatás-nevelés azonban csak késleltetett időben zajlik, így célszerű volna ennek a kettősségnek a minél alaposabb feltárása.

Németh József a tanár szerepét emelte ki. Szerinte a mai időkben az a kérdés, hogy a tanár hogyan tud megfelelni a kihívásoknak. Már az 1700-as években is az a cél fogalmazódott meg a pedagógiában, hogy a hallgatókat „jó tudáshoz” juttassuk. Ez a cél semmit sem változott azóta, csak az eszközök lettek mások. Régebben is használtak eszközöket a pedagógusok: például volt olyan tanár, aki azért tudott gyönyörű táblarajzokat készíteni az órákon, mert egyfajta mankóként előtte kipontozta a táblát. Manapság is szükség van eszközökre, hogy segítsék a tanítást. Hogy mást ne említsünk, a tanulóknak új, modern oktatófilmekre van szüksége, mert igénylik a mozgóképet, amely a pedagógiában nem jár élen az újítások terén. Az MPT 125. évfordulójának záró konferenciája azonban alkalmas arra, hogy felhívjuk a figyelmet a hiányosságokra, illetve hogy megfogalmazzuk a politika felé, hogy segítséget igénylünk.

Pál Tamás kémia-fizika szakos tanárként és az OFI fizika tantárgy tantárgygondozójaként hiányolta a skolasztikus okság hangsúlyozását. Szerinte a történelem során a középpontba a tekintély került. Felmerül a kérdés, hogy miben más ez a mostani világ, s hogy miért nem tudunk fenomenológiai eredményt elérni, ha minden amúgy adott ehhez. A tekintély az oktatásban csak egy áthidaló eszköz, amely növeli a hatékonyságot, mert az elfogadottság lehetővé teszi a befogadást. Azonban ma az oktatásban az elmúlt időszakok rossz oktatáspolitikája miatt nincsenek számottevő eredmények. Sajnos nem létezik politikamentesség az iskolákban, mert magát az embert sem tudjuk definiálni politikai fennhang nélkül.

Révész György 1978-ban kezdte el a számítógépet tanítani, így mindig is követte a változásokat. Azonban aggódik, amiért az unokája a ceruza helyett a telefonján akar rajzolni. Emlékeztetett arra, hogy az előző üléseken a Társaság csatlakozott a kézírás tanítását hirdető mozgalomhoz. Azért fontos az ilyen kezdeményezés, mert például elhangzott az, hogy a felhasználók elkalandoznak az interneten. Azt viszont nem hangsúlyozzuk, hogy ez azért van, mert nem tanítottuk meg nekik, hogyan kell keresni. A tanítás – bármilyen területen –

fontos, manapság pedig különösen az. Ha nem akarjuk, hogy a kisgyerekek a technológiával feküdjenek le, mit teszünk azért, hogy ez ne így legyen? Például van olyan, aki nem engedi oda az óvodás gyereket a számítógéphez, mert annak a használata csak egy másik cselekvés elvégzését követő jutalom. Jó-e ez a felfogás, s milyen hatásai lesznek a számítógéphasználtnak, ha nem kontrolláljuk azt?

Jakab György az ország első IBM gépén dolgozott 1971-ben, majd az 1990-es évektől kezdve országos projekteken vett részt (pl. NSZFI, FSZP1, tananyag 8 műveltségterületre, Sulinova). Sokszor azt tapasztalta, hogy a változások után új irányok jelentek meg, az elkészült munkaanyagokkal, tananyagokkal pedig nem történt semmi sem, így azok bekerültek a fiókba. Szkeptikus azzal kapcsolatban, hogy tényleg történt-e változás, mert ő csak a szellemi értékek pazarlását élte meg. Emlékeztetett arra, hogy a nagy anyagmennyiség létrehozása és tárolása nem jelenti azt, hogy a tudásmegosztás megtörténik.

A szekcióbeszélgetés résztvevői reflektáltak az elhangzottakra. *Molnár György* szerint a korszakváltás tény, ez ellen nem tudunk mit tenni. Az iskolától várjuk el a digitális kultúra tanítását, de ez nincs megoldva, így valódi határok kellene. A változásokkal együtt óhatatlanul jönnek az integrált folyamatok, de az ember mindig a technika mögött áll, nem pedig a gépek irányítanak minket. Való igaz, hogy a hálózatokat ki kellene használni, illetve a tanulást is ki kellene terjeszteni, hiszen a formális tanulástól el kellene jutnunk az egymástól tanuláshoz. Ehhez a folyamathoz mérések kellene, amelyek épülhetnek bioszenzoros és biomechanikus megfigyelésekre. Azonban azt nem szabad elfelejteni, hogy az IKT csak a motivációt adhatja meg, tanítani nem tud abban az értelemben, ahogy a szülők vagy a tanárok tudnak. Nem lenne szabad tiltani az IKT használatát, viszont meg kellene tanítani a helyes használatot. Így azt tapasztaljuk, hogy a mindennapokban az iskolákban és a háztartásokban egyaránt van egy digitális kompetenciadeficit, mert nem látjuk az egész folyamatot, csak bizonyos részeit. Márpedig az aha-élmények folyamatban vannak, a való életben történnek, de sajnos kihasználatlanul elmúlnak.

Szűts Zoltán arra hívta fel a figyelmet, hogy 1802-ben gróf Széchenyi Ferenc megalapította az Országos Széchenyi Könyvtárat, amely még az áruházak katalógusait is archiválja, ugyanakkor nem mondható el a digitális tartalmakról. Az elmúlt 25 évben, amióta az internet ennyire elterjedt, egyfajta diszkontinuitás érzékelhető. A hivatkozott linkek öt évente eltűnnek, a korábbi hivatkozások és honlapok megszűnnek. Szerinte szabályozni kellene azt, hogy ne vesszen el adat, hogy a tartalmak visszakereshetők legyenek, ahogy az a Facebooknál is van. Ez a közösségi platform azon túl, hogy a beszélgetés minden elemét rögzíti (még az el nem küldött tartalmakat is), szociológiai szempontból is jelentőséggel bír, mert ledönti a határokat az emberek között. Ebben a térben mindenki az alapoktól indul, s saját magának kell a tekintélyt megszereznie, így folyamatosan fejlődni kell. Az életben tudjuk, hogy ez nem így működik, hiszen szerepek vannak. Az iskolában a tanár tekintélye a

tudásából fakadt, a hallgatóé viszont – kis túlzással – az ujjából. De ez egy olyan tekintély, amelyet pedig el kell ismernünk, hiszen potenciálértékkel bír.

Ollé János arra figyelmeztetett, hogy nem szabad negatívnak lennünk ebben a kérdésben. Tudvalevő, hogy véleményünk, félelmünk, értékrendünk van, de ha a pesszimizmus kivetül ezekre, s akkor azt adjuk tovább. Eleve megfigyelhető az, hogy a tudásunkat egyre kevésbé használjuk, mert a félelmeink gátolják azt. Megoldás lehet a hálózatosság, mert akkor nemcsak a gátlásaink, hanem az együttműködésünk, a munkába vetett hitünk is nőhetne, hiszen a tudás összeadva hatványozódik.

Molnár Gyöngyvér kitért arra, hogy bizonyos területeken sokkal progresszívebb a modernkori változás, például a kisgyerekek már gond nélkül alkalmazzák az IKT eszközöket. Ezzel együtt megfigyelhető, hogy változik a mi küszöbszintünk is. Csakhogy a tanulókat már tartósan nem lehet lekötni a tanórákon, ezért úgy tűnik, emelni kell az oktatás küszöbszintjét is. Ehhez nyújthat megoldást a flow-élmény, amelyet egy kicsivel a tanulók egyéni küszöbszintje fölé kell kalibrálni, hogy számukra a játékok segítségével a tanulás így tényleg kihívás legyen. A pedagógus ebben a modern környezetben pedig inkább facilitátorrá válik, aki a folyamatokat csak elindítja, illetve aki a monitorozásnak köszönhetően csak akkor avatkozik bele azokba, ha nagyon muszáj. Ehhez azonban paradigmaváltásra lesz szükség, amely csak akkor fog bekövetkezni, ha az IKT használata eszköz lesz, nem pedig cél a pedagógiában.

Kőrösné Mikis Márta hangsúlyozta, hogy fontos a pedagógus személyisége, ezért ha a tanár nem motivált az eszközhasználatban, ne vigye be azt a tanterembe. Az nem lehet kifogás, hogy az IKT nem mindenki számára hozzáférhető, hiszen valamilyen okos eszköz már mindenkinek a kezében ott van, ezért esélyegyenlőségről beszélhetünk ebben a tekintetben. Külföldön erre egy egész mozgalom épül: a *Bring Your Own Device (BOYD)* moduljaira az a jellemző, hogy minden résztvevő a saját eszközén végzi a feladatokat, egy QR-kód leolvasása után pedig mindenki bekerül egy virtuális valóságba, ahol aztán tényleg nincsenek anyagi vagy szociológiai korlátok. Ez a fajta fejlődés motiváló hatású, ezért követendő lehet, és nem kell attól tartani, hogy a változás mindent felülír; elég csak a hanglemezekre gondolni. *Ranschburg Jenő* pszichológus *Áldás vagy átok?* című írásában pont arra hívta fel a figyelmet, hogy a gyereket nem lehet eltiltani az IKT világtól, inkább egyensúlyra kellene törekedni. A kisgyerekek ugyanis utánzással tanulják meg a legtöbb dolgot: azonban ha azt látják, hogy a szüleik mobiltelefont használnak, számítógépeznek és televíziót néznek, tőlük se várjunk el mást.

Benedek András a digitális pedagógiát a magyar egészségügyhöz hasonlította. Véleménye szerint hazánkban jó orvosok vannak, akik jó technológiát használnak, de a betegek ezt nem veszik észre, mert rossz a szervezethez. Akár csak az orvostudományban, úgy a pedagógiában is közös a felelősségünk a tudományos eredmények integrálásában. A

fejlesztést pedig nem feltétlenül kívülről kell várnunk: a mai pedagógiai valóságban benne van az, hogy egy tanár újítást visz a tanításába, nem pedig a rendszer ír elő valami innovatívot. Manapság fantasztikus kutatások zajlanak, mégsem jutunk előbbre, mert ezekről keveset tudunk, illetve az eredményeket rendszerszinten nem integrálják. Ebből pedig az következik, hogy amennyiben kisebb csoportokra marad a fejlesztés, úgy felnőtt technológiára és nyitott hozzáférésre van szüksége a pedagógusoknak. A szekcióbeszélgetésen megjelent résztvevők és érdeklődők számából ítélve a kutatók készen állnak arra, hogy magukra vegyék a reformer szerepet. Egyértelmű, hogy újfajta tananyag kell, amely adaptálható más tantárgyakra is, ezért nem szabad diszciplínákban gondolkodni. Az a kívánatos, ha a digitális oktatási stratégiában megjelenik a platformfüggetlenség, ezért nem a mennyiség, hanem a minőség és az adaptivitás játszanak kulcsszerepet.

Ismét felszólalások következtek. *Horváth Cz. János* véleménye szerint észre kell vennünk azt, hogy a digitális pedagógia jelenleg az aranykorát éli. Ez a szemlélet egyfajta demokratikusságot feltételez, így mindenki egyenlő eséllyel válik felhasználójává és élvezőjévé az újításoknak. Számos hiperlinket készítünk, így a hálózatosság megvalósul, a tartalmak azonban a linkek miatt csökkennek, mikro tartalmakká válnak, amely miatt több elérési úton jutunk el azonos mennyiségű információhoz. A kritikákkal ellentétben ugyanakkor a digitális világ okozta változások nem visszafordíthatatlanok, mert konvergencia igenis létezik. Azonban ha a táblagépek ragyogása elvakít minket, ideje új csillagokat keresnünk magunknak, és azokat elkezdni feltérképezni.

Vedovatti Anildo a felszólalásában érzékeltette, hogy el kell fogadnunk a tényt, hogy a technológiát soha sem fogja utolérni a pedagógia. A tanulók motivációjának a növelésére pillanatnyilag alkalmas, de ez nem helyettesíti a megfelelő pedagógiát, illetve a kollégák motivációját. Azzal egyetértett, hogy a digitális világ mindannyiunk öröme, de egyben felelőssége is. Érdekes azt látni, hogy a saját fejlesztések hogyan épülnek be a tananyagba, de ehhez koncepció kell, amelyet egyelőre nélkülöz a pedagógustársadalom.

Szeicz János arra figyelmeztetett, hogy a technológia az iskolákban már az 1950-es évektől kezdve jelen volt, van, és mindig is a diákok tanították annak a használatát. Szerinte az informatikatanárok nem elég képzettek vagy modernek, ami komoly hatással van az egész pedagógusvilágra, hiszen nem bízhatunk abban, hogy megfelelően képzettek a tanulók ahhoz, hogy az IKT eszközöket használják.

Jakab György szerint anomália az, ahogy a modern világot a XIX. századi iskolarendszerbe és -struktúrába akarjuk beleilleszteni. Új pedagógiai szituációval állunk szemben, amely ezt az anomáliát ugyan kutatja, de nem képes felülemelkedni rajta. A probléma talán abban keresendő, hogy a kutatások kutatóintézményekben és kutatóintézményekből történnek, és a kutatók nem mennek közel az iskolákhoz, a tanulóközösségekhez, az egyénekhez.

Márpedig amíg ez nem történik meg, a régi iskolastruktúrát fogjuk továbbhagyományozni, így nem lesz valódi modernség.

Lükő István úgy véli, hogy a tanárképzésbe kellene, hogy visszakerüljön a modern pedagóguskészségek fejlesztése, illetve a digitális készségfejlesztés. Mivel a tanárképző központok sincsenek egymással hálózatban, ezért nem lehet elvárás az sem, hogy a tanárok hálózatban legyenek. Ugyanakkor szerinte az is tény, hogy a tanuló a tudása nagy részét már nem a pedagógusoktól kapja, hanem más úton szerzi azt meg, így a technológiát arra kellene használni, hogy rendszerezzük ezt a tudást. Ezen túl azonban tényleg felmerül a kérdés, hogy szükség van-e egyáltalán informatikatanárookra, ha a gyerekek ennyire jól megtanulták az IKT eszközök használatát utánnázással és kísérletezéssel.

Nagy Endre László gyakorlópedagógusként azt vallja, hogy az IKT motivációra való, de arra tökéletesen lehet alkalmazni.

Benedek András a hozzászólásokra reflektálva elmondta, hogy a BME kiemelt területe a digitális pedagógia. Tudvalevő, hogy 28 helyen van az országban szakmai tanárképzés, így a változásmenedzsment, a kutatások és a motiváció hiánya nem csak a BME problémája. Ezért arra a következtetésre jutott, hogy a képzési struktúrát mindenképpen át kell gondolni. A kérdés azonban csak az, hogy a Magyar Pedagógiai Társaság tud-e ehhez platformot biztosítani, illetve hogy az idő mennyire játszik kulcsszerepet a problémamegoldásban.

Összességében a szekcióbeszélgetés egy szép ívet járt be, mert látható, hogy míg a kognitív pszichológia új utakat jelöl ki, a filozófia pedig kiválasztja az utak közül azokat, amelyekre rátérni érdemes lehet, az irodalmi példák mutatják nekünk, hogy mégis csak a pedagógus személyisége lesz az, amely döntőnek bizonyul a hatékonyság és az innováció terén.

A szekcióbeszélgetést követő összefoglalójában *Benedek András* kiemelte, hogy bár látjuk a fejlődést, azért bármely ember egyelőre több szinopszissal rendelkezik, mint az internet összesen, ezért nem kell megijedni a digitális világ okozta változásoktól. Manapság úgy tűnik, megjelenik az interdiszciplináris jelleg egy diszciplinárisan felépített világban, ezért a pedagógus eposz vagy önkép változásra van ítélve, ezt pedig el kell fogadni.

Felmerül az integráltság problémája is, azaz hogy minden változás, amely jelenleg zajlik, hogyan fog integrálódni, miként fog megjelenni az iskola világában, az iskola mit tesz azért, hogy az integráció megtörténjen. Az iskolahálózat kontúrosodik, de úgy tűnik, a hálózatot másra is lehetne használni. Manapság a vagyoni cenzus elve nem érvényesül, így a kevésbé jómódú családok infokommunikációs eszközeinek az ellátottsága is kielégítő. Ebben a tekintetben véve pedig esélyegyenlőségről beszélünk, így az IKT mindenki számára, még a pedagógusoknak is adott. Ezért jogos igényként merül fel a tanárok továbbképzése a technológiai eszközök használata, illetve a diagnosztika terén.

A résztvevők közül többen is kiemelték, hogy a technológia ugyanakkor csak eszköz és nem cél. A jövőben platform független tartalmi fejlesztésre van szükség, amely bár strukturálatlanak hat, de adott esetben a fejlesztésbe bevonja a nem profikat, így a tanulókat is az aha-élmény elérésének érdekében. Ahogy szintén az elérendő célok között szerepel, hogy a közös gondolkodás ne csak konferencián jelenjen meg, hanem hálózatosodjanak a képző intézmények, a kutatócsoportok is, amely a Magyar Pedagógiai Társaság számára is új kihívásként jelentkezik.

BORBÉLY-PECZE Tibor Bors¹ –SUHAJDA Csilla Judit²

Pályaorientáció és tanárképzés

A Magyar Pedagógiai Társaság 2014 végén megalakult Pályaorientációs Szakosztálya³ 2015 októberében műhelybeszélgetést szervezett a *tanárképzés megújítása és a tanárok jövőbeli pályaorientációs felkészítése kapcsán*.

Lényegében évtizedes paradigmaként kezeli a neveléstudomány és a pedagógia, hogy a tanár a pályaválasztás főszereplője, miközben annak didaktikai lehetőségeiről kevés szót ejt. A 70-es években divatos, az iskolai pályaválasztási felelősökre és a megyei pályaválasztási intézetekre épített pályairányítás rendszere a nyolcvanas évekre összeomlott. A rendszerváltást követően német példára megálmodott duális rendszer, amelyben egyik oldalról az iskola, valamint a pedagógiai szakszolgálat másik oldalról az fiúsági munkanélküliség elleni harcra is fókuszáló állami munkaügyi szervezet épített volna ki pályaválasztási-pályaorientációs támogató rendszert, a 2000-es évekre leépült. 15-20 év alatt a számos kísérletből nem jött létre működő és elérhető rendszer.

Az 1995-ös Nemzeti Alaptantervben már pályaorientációs feladatként megjelenő és precízen leírt tanári feladatrendszer ellátására számos kísérlet született (pl. világbanki szakközépiskolai modell, Szakiskolai Fejlesztési Program, kompetenciaalapú közoktatás/életpálya-építési kompetenciaterület, Real Game adaptáció), de rendszerezett pedagógus-felkészítés egyetlen projekt eredményeként sem alakult ki. Amennyiben elfogadjuk, hogy a közoktatáspolitikai szintjén és a pedagógiai gondolkodásunk szerint is a tanárok szerepe fontos az orientációs folyamatban, akkor pontosan le kellene tudnunk írni azt is, hogy a) mit várunk el egy tanártól ezen a területen, b) milyen módon készíti fel a pedagógusképzés, -továbbképzés a tanárokat e feladatrendszer ellátására, c) hogyan illeszkedik mindez az iskola mint rendszer működéséhez. Azaz a jelenlegi atomizált és individualizált pedagógusi felelősségtől hogyan lehet elmozdulni egy követelményeket, de ugyanakkor módszertani felkészítést és eszközöket is a pedagógusok rendelkezésére bocsátó rendszer felé.

A szakmai nap végén a kerekasztal résztvevői ajánlásokat fogalmaztak meg a tanárképzés megújítása és a pályaorientáció kapcsolódása témakörében. Ez az áttekintés a szakmai napon elhangzottakat foglalja keretbe és egészíti ki. Emellett rövid áttekintést ad a tanárok pályaválasztási, pályaorientációs felkészítésének lehetséges modelljeiről és a jelenlegi hazai helyzetről, végül javaslatokat fogalmaz meg a magyar tanárképzés pályaorientációs tartalmának áttekintésére és megújítására. A lezajlott szakmai vita alapján világosnak tűnik,

¹ A MPT Pályaorientációs Szakosztályának elnöke

² A MPT Pályaorientációs Szakosztályának vezetőségi tagja

³ <http://pedagogiai-tarsasag.hu/?cat=124> és www.llg.hu (kialakítás alatt)

hogyan tanárképzés, tanárszerepek és pályaaorientációs témakörében két fontos tisztázandó kérdést érdemes körüljárni a) a tanári munka, mint kompetenciafejlesztés, valamint a tanulási folyamat facilitálásának módszereit és lehetőségeit sorra venni a tanulási eredmények fényében és b) a pályaaorientációhoz kapcsolódó speciális pályaismereti, képzési rendszerek és tartalmak ismeretének elsajátításának, alkalmazásának és rendszeres frissítésének a kérdését végiggondolni.

Bármilyen pályaaorientációs modell a magyar iskolákban csak akkor lehet sikeres, ha a pályaaorientációs tanári feladatok katasztere elkészül és a realitások fényében fogalmazódik meg. Például nem alkalomszerű egyszeri üzemlátogatásként, pszichológiai vagy pedagógiai tesztek egyszeri kitöltéseként, vagy az amúgy is túlterhelt osztályfőnöki munka resztlí jellegű feladatmegtoldásként értelmezi a pedagógusok iskolai pályaaorientációs feladatait és lehetőségeit.

Tanári szerepek, tanári tudás és pályaaorientáció

A tanárszereptől elválaszthatatlan az útmutató, gondoskodó szerepkör. E feladatkör részeként talán az iskola mint intézmény létezésétől fogva ide értjük a pályaválasztás támogatásának feladatát is. Ugyanakkor miközben a tanárszerep(ek) átértékelődésének kérdése folyamatosan napirenden van (Trencsényi 1988, Zrinszky, 1994, Cziike, 2006) kevés szó esik arról, hogy ezek a szerepváltozások (mint facilitátor, tanácsadó, mentor, coach) milyen módon kapcsolódnak össze a tanárképzésben szereplő ismeretek megújításával, azaz végső soron a tanár képessé tételével (képességfejlesztés) munkaköri feladatainak ellátására. Ugyanakkor a pályaválasztás, pályaaorientáció tanári feladatának ellátása, ahogyan bármely más tevékenység, speciális ismeretek birtoklásával is jár, amelyek különösen akkor válnak vizsgálándóvá, ha a mai hazai szabályozás alapján minden tanár feladatkörébe belesoroljuk a pályaaorientációs feladatok ellátását is. Tudástartalmát részletezve ez azt jelenti, hogy a tanár megfelelő minőségű *pályaismerettel* (Völgyesy, 1995), *pályalélektani* ismerettel (Csirszka, 1996) és a *tanulási utak* tervezését támogató naprakész ismerettel rendelkezik. Szintén ide sorolva az álláskeresés, megtartás technikáit és a szükséges polgárjogi, munkajogi ismeretek alkalmazását a szakmai pályafutás során. A rendszerváltás óta megszületett alaptantervek közül az első (130/1995 (X.26.) Korm. r.) közérthető megfogalmazást követett, kiemelve annak jelentőségét is, hogy szemben a korábbi meghatározó pályaválasztási-pályairányítási gyakorlattal (Pályaválasztási felelősök kézikönyve, OPTI/ MüM, 1971) az 1995-ös NAT-ban már pályaaorientáció címen szereplő tevékenység együttes ellátása messze túlmutat a beiskolázási tanácsadáson, és tantestületi, valamint iskola és környezet közötti interakciós feladatként érdemes értelmezni. Azaz:

„A Pályaaorientáció segíti a tanulók pályaa és szakmaválasztási érettségének kialakulását annak érdekében, hogy képesek legyenek megfelelni a választott pályaa követelményeinek és elvárásainak, valamint tudatában legyenek pályaa választási döntésük felelősségének. Felkészíti a tanulókat az életpályaa során szükségessé válható rugalmas pályaa módosításokra.

*...A pályaaorientáció (eltérő mértékben) az egész iskola és minden műveltségi terület feladata. A fenti célok megvalósítására **nem elegendők a pályaaorientációs és osztályfőnöki órák**. Az iskolának a munka világáról átfogó képet kell nyújtania, és minden lehetőséget megadnia ahhoz, hogy a tanulók képességeiket kipróbálhassák, az érdeklődésüknek megfelelő területeken elmélyedhessenek, ezáltal is fejleszthessék pályaismeretüket és önismeretüket.”*

A tanárok pályaaorientációs – vagy a párhuzamosan megmaradó terminológia szerint pályaválasztási – feladatait a rendszerváltás óta kodifikált mindkét közoktatási-köznevelési törvény (1993, 2011) és az ezekre épülő nemzeti alaptantervek (1995, 2003, 2007, 2012) lényegi módosítások nélkül megtartották. Jelentős módszertani, tartalmi megújítást az 1993-as közoktatási törvény definíciója és különösen az 1995-ös NAT tartalmaztak, ezeket követően a pályaaorientáció fogalmának közpolitikai értelmezésében érdemi továbblépést egyetlen jogszabály sem hozott. Egyedüli kivített képzett az új szakképzési törvény (2011. évi CLXXVII. tv.) értelmező rendelkezései és a 85. §-ban adott részletes definíció:

85. § (1) *Az életpálya-tanácsadási (pályaaorientációs) szolgáltatás magában foglalja a pályainformáció-nyújtást, a pályaválasztási tanácsadást, a továbbtanulási tanácsadást, a professzionális pályaaorientációs tanácsadást, a foglalkoztatási és munkába állási tanácsadást, a pályakorrekciós tanácsadást és a kompetenciák fejlesztését, amely segíti a szolgáltatást igénybe vevő pályaválasztását, továbbtanulását, az egész életen át tartó tanulását és a munka világába történő bekapcsolódását az alapfokú iskolába történő felvételtől a munkaerőpiac elhagyásáig.*

2011 és 2016 között azonban e paragrafus alapján érdemi intézkedések nem történtek. Arra sem sikerült választ találni, hogy az életpálya-építésnek, pályatervezésnek csak a szakképzésre, praktikusán a 9-11/12. évfolyamokra vonatkozó kötelezettsége hogyan segíthet hozzá a teljes ifjúsági képzési folyamatra, köznevelésre hatályos rendszer kialakításához. Érdekes módon ebben a vonatkozásban (a szabályozás szintjén) nem vagy alig érvényesül a közoktatás tartalmi szabályozásának politikai érzékenysége (Nahalka, 2006), azaz inkább permanens értelmezési hiányosságokról beszélhetünk. Lényegi terminológiai megújulást és a pályaválasztás–beiskolázási tanácsadás, pályaaorientáció közötti fogalmi keretek pontosítását, relációk meghatározását egyetlen jogszabály sem jelentett. Ezekre a szabályozókra építve a tanárok ilyen irányú tevékenysége lényegében évtizedek óta a van is és nincs is kategóriák között ingadozik.

A pályafejlődés (Ritoók, 2008) támogatása, azaz választás vagy orientáció helyett a változatos pályafutásra történő felkészítés a mai napig nem jelenik meg a szabályozásban és így a tanárképzés újragondolásában sem. Az Európai Unió, tagállamainak kormányai közös állásfoglalása a modern munkaerőpiachoz és tudás-, kompetenciaszerzési módokhoz igazított definíciója messze meghaladja a Magyarországon alkalmazottakat: „a pályaaorientáció olyan tartós folyamatként való meghatározását, amely lehetővé teszi a

*polgárok számára, hogy minden életkorban, életük bármely pontján felmérjék képességeiket, kompetenciáikat és érdeklődési területeiket, oktatással, képzéssel és foglalkoztatással kapcsolatos döntéseket hozzanak, **alakítsák egyéni életpályájukat a tanulás és a munka terén**, továbbá más olyan területeken, ahol képességeket és kompetenciákat lehet elsajátítani és/vagy használni. A pályaaorientációba beletartoznak a tájékoztatással, a tanácsadással, a kompetencia-felméréssel, a támogatással, valamint a döntéshozatali és életpályamenedzsment-készségek oktatásával kapcsolatos egyéni és csoportos tevékenységek.”(Európai Unió Tanácsa, 2008)*

Jogszabályok és feladat kijelölés, fogalomtisztázás

Az elmúlt időszakban rengeteg nemzetközi egyezmény, ajánlás született a pályaaorientáció szükségességével, fogalmával, tartalmával kapcsolatban, amelyek nagy részét hazánk is ratifikálta, így belső jogrendszerünk részévé vált. Már az 1961-es Európai Szociális Karta definiálja a pályaválasztási tanácsadáshoz való jogot, valamint az 1989-es Gyermek Jogairól szóló ENSZ egyezmény az oktatáshoz kapcsolódóan alapjogként ismeri el a tanuláshoz és a pályaválasztáshoz kapcsolódó információs jogot, amely a pályaaorientációs tevékenység egyik kiemelt területe. A nemzetközi szervezetek közül az ILO, az UNESCO, OECD, a Világbank, valamint az EU intézményei és jogelődjei (EGK, EK) több olyan ajánlást, határozatot fogadtak el, amelyek az oktatás és a szakképzés kapcsolatának optimalizálását sürgetik, és amelyek a ma már pályaaorientációs tevékenységekhez sorolható feladatokat határoztak meg.

A hazai jogalkotás és az európai jogrendszerhez tartozás egyik fontos állomása az 1997. évi 21. évi törvényerejű rendelet, amely ratifikálja a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet 142. számú egyezményét *„az emberi képességek kifejlesztése érdekében való pályaválasztási tanácsadásról és szakképzésről”*. E szöveg értelmében (1. cikk) a korabeli fogalomhasználatban pályaválasztási tanácsadást rendszerre kell szervezni, amely összeköti az általános képzést, szakképzést és a munkaerő-piaci politikákat. Ugyanakkor az egyezmény szövege a pályaválasztást egyszerre tekinti munkaerő-piaci és szakképzés-politikai kérdés mellett kulturális és társadalompolitikai kérdésnek is, amely rendszer célja, hogy az egyének maximalizálják hasznukat emberi képességeik fejlesztésében, és ennek eredményeként egy élhetőbb, befogadóbb társadalom jöjjön létre.

A nemzetközi gyakorlat a pályaaorientációs tevékenységek megvalósításának három helyszínét különíti el, és jellemző a koordinátori szerep definiálása. A tevékenység fókuszja lehet az oktatás intézményhálózata, megjelenhet a munkaerő-piaci szervezetek szolgáltatásaként, valamint a célzottan létrehozott civil- és magánszervezetek keretében. Az, hogy az egyes országok mely területen építették ki intézményhálózatukat, nagyrészt azok

gazdasági fejlettségétől és a társadalmi felelősségvállalástól függnék. A különféle modellek – függetlenül a koordináló szervtől – minden esetben speciálisan képzett, legtöbbször önálló munkakörben foglalkoztatott szakembert vagy tanácsadó tanárt rendelnek a feladat ellátásához.

A hazai szabályozások (jellemzően a NAT-ok) konzekvensen a tanári pályaválasztási-pályaorientációs feladatokról beszélnek, miközben a törvények (az 1993-as és a 2011-es is) a pedagógiai szakszolgálatok feladatkörében is szerepeltetik a pályaválasztás támogatását. Ehhez az 1990-es években (1991. évi IV. tv.) még hozzájárult a német mintára megjelenő munkaügyi intézményrendszer pályaaorientációs feladatainak felépülése, amely számos iskolai jellegű feladatot is felsorolt: pl. Foglalkozási Információs Tanácsadó, pályaválasztási tanácsadás, pályaválasztási kiállítások szervezése; azonban pontosan meghatározott feladatmegosztás a két szektor (közoktatás és munkaügy) között országos rendszer szintjén sohasem alakult ki. 2010-től a FIDESZ és MKIK (később Kormány és MKIK) megállapodásának (NEP, 2010 41. old.) értelmében új szereplőként a megyei kamarai rendszer(ek)⁴ jelentős pályaaorientációs/szakképzési feladatokat kapott/kaptak (pl. üzemplátogatások, szakképzés népszerűsítése, hazai Szakma Sztár versenyek rendezése, képviselő biztosítása a World/EuroSkills szakmunkásversenyeken).

A 2015 februárjában elfogadott új szakképzési koncepció (1040/2015. (II. 10.) Korm. hat.) újra kívánja rendezni a pedagógusok pályaaorientációs felkészítését. Az elképzelés szerint minden graduális pedagógusképzésbe bekerül a pályaaorientáció tanítása, kreditálása.

A modern értelemben vett pályaaorientációban, azaz a pályára állítás (pályairányítás) helyett az önálló életpálya-vitelre és szükséges pályakorrekciókra való felkészítésben kulcsfontosságú az iskola és a pedagógus szerepe. Bár ez a megközelítés megjelenik a közoktatási jogszabályokban, az oktatáspolitikai és az iskola valósága nem ezt a szemléletet tükrözi. Annak ellenére, hogy a köznevelési törvény és a Nemzeti Alaptanterv szerint a tanárok egyik feladata a pályaaorientáció, ez a terület a tanárképzésen belül sohasem vált magától értetődően oktatandóvá.

A témáról szóló jelenlegi gondolkodásunkat még mindig erősen befolyásolja az 1960-as, 1970-es és 1980-as évek hazai gyakorlata (1029/1971 korm. hat.), amely a korabeli szocialista ipar a megyei tanácsok és iskolák között épített hálózatok működtetésével, az iskolákban pályaválasztási felelős tanárok kijelölésével és a szakmunkásképzés erőteljes propagálásával kezelte a témakört (pl. Pályaválasztási felelősök kézikönyve, 1971, Mi legyenek? 100 szakma Havas et. al., 1967). A tanárok pályaválasztási felkészítése a mai napig 8 évfolyamra épülő általános iskolában a 14 éves korban történő szakma- és iskolaválasztással és három lehetséges iskolatípushoz kapcsolódó kimentettel tervezett, mindeközben a szocialista gazdaságban meghatározó szerepet játszottak az állami nagyvállalatok, amelyek a szakminisztériumok és az Országos Tervhivatal (OTH) keretszámai alapján kötött és tervezett

⁴ide sorolva a megállapodásban nem szereplő másik kamarai hálózatot is az Agrárkamara gondozásában

munkaerő-gazdálkodást folytattak.⁵ Ez a fajta jól tervezhető és egyszerű beiskolázási környezet politikailag a rendszerváltással, gazdaságilag már a 80-as évek hatására megszűnt. Ennek egyik jól látható jele volt a 1990-es évek elején a hároméves szakiskolai beiskolázási számok drasztikus csökkenése.

Iskolaszervezet és pályaorientáció

Ahhoz, hogy a tanárok és a tanárképzés új feladatait meghatározhassuk, elsőként arra a kérdésre is érdemes választ keresnünk, hogy milyen modell és ennek részeként életkori szakaszolás alapján működik a magyar iskolarendszer. Például hol vannak az általános képzés és szakképzés életkori, intézményi határai, hogyan alakul a tananyag és a tanárfelkészítés a „kisiskola” (ISCED 1, 1-4 évfolyam) és a „felső tagozat” (ISCED 2, 5-8. évfolyamok) vonatkozásában. Ennek az iskolaszervezeti kérdésnek természetesen más egyéb velejárói mellett olyan kérdésekre is befolyással kell lenniük, mint az alkalmazott pedagógiai módszerek és gyakorlat közelítése az óvodához az alsó évfolyamokban, az iskola mint társadalmi intézményrendszer esélykiegyenlítő szerepének újragondolása és nem utolsósorban a tanulási utak tervezése, a pályaorientációs felkészítés helye és időtartama a kurrikulumban és azon kívül. Ezek a viták lényegében egyidősek a rendszerváltással, és a mai napig nem alakult ki konszenzus a kezelésükre. Az talán egyre inkább elfogadott és közérthető, hogy az 1940-ben kialakított 8 évfolyamos általános iskola nem felel meg a 21. század társadalom és gazdaság igényeinek.

Az 1990-es évek modernizációs hullámainak másik nagy eredménye, hogy átalakult a pályaválasztásról való gondolkodás, amelyet már egyértelműen összekötnek a különböző programok az iskolaszervezet átalakításának a kérdéskörével, a pályaválasztási-iskolaválasztási életkor kitolásával, a tanulók és családok felkészítésének megalapozásával. Ennek a gondolkodásnak talán legfontosabb állomása az ún. világbanki szakközépiskolai program (Tót, 1996) megjelenése volt Magyarországon. E program keretében a pálya- és iskolaválasztásról már merőben eltérő keretben folyt a gondolkodás; *„A hagyományos szakképzési szemlélet a szakközépiskola választását pályaválasztásnak tartotta. A szakmacsoportos képzés megjelenése az új típusú szakközépiskolákban megváltoztatta az erről történő gondolkodásunkat, hiszen az első négy évben szakmai alapismereteket kapnak a tanulók a szakmacsoportokon belül és tényleges szakmaválasztásuk az érettségi időszakra tolódik ki.”* (Szilágyi-Völgyesy, 1998).

Az 1999 és 2011 között eltelt egy évtizedben az új középfokú szakképzés rendszeréről nem született megegyezés. 2003 és 2009 között jelentős nemzeti forrásokat felemésztve folyt az immáron négyévéssé alakított szakmunkásiskola fejlesztése (Szakiskolai Fejlesztési Program). A 2011-es új köznevelési törvény sem foglalt egyértelműen állást ebben a vitában. Annál inkább az MKIK felnőttképzési koncepciója 2013-2020-ra (MKIK é.n., 6-7 old.), amely bár

⁵ Jelen cikk, mivel alapvetően nem történeti és végkép nem gazdaságtörténeti áttekintés, nem tér ki a szocialista tervgazdálkodás korszakolására, itt csak megjegyezzük, hogy ez a tervezés más szabályok szerint folyt az rövid életű Új Gazdasági Mechanizmus alatt (1968) vagy a későbbi évtizedekben a második gazdaság kiépülésével.

tartalmában az életút-támogató pályorientációs rendszer megerősítését írja le, végrehajtása során a korai pályaválasztást, a 14 éves kori szakmunkás beiskolázást szorgalmazza, mint a szakképzési lemorzsolódás elleni hatásos harc és a munkaerő-utánpótlás megszervezésének módszerét.

A munkaerőpiac oldaláról tekintve az új típusú, globalizált munkaerőpiacok és gyorsan változó gazdasági igények, gazdaságszerkezeti elvárások szakmaszerkezeti kimenetei arra sarkalták az Európai Uniót, hogy kialakítsa az úgynevezett rugalmas biztonság (flexicurity) koncepcióját (COM(2007) 359 final). Erre azért volt szükség - szól az indoklás-, hogy *'egyszerre vizsgálják a munkaerőpiacok, a munkaszervezés és a munkakapcsolatok rugalmasságát, valamint a foglalkoztatási és szociális biztonságot.* (im. 4. old.) A koncepció lényege, hogy a termelés szerkezeti, munkapiaci változások megállíthatatlanok és bizonyos tekintetben tervezhetetlenek, így az európai gazdaságnak akkor van esélye a versenyképességének megőrzésére és az európai társadalmi modell(ek) fenntartására, ha szakpolitikai rendszereit, -ide értve mindenképpen a szakképzést és a munkaügyi intézményrendszert is- a munkavállalói alkalmazkodóképesség támogatása köré szervezi meg. Ennek részeként a közneveléssel és annak részeként a tanárokkal szemben támasztott elvárások is átalakulnak. Az Eurobarométer 2006-os ad hoc felmérésére alapozva a dokumentum így foglalja össze az uniós polgárok vélekedését a karrierről, pályatervezésről, tanulásról;

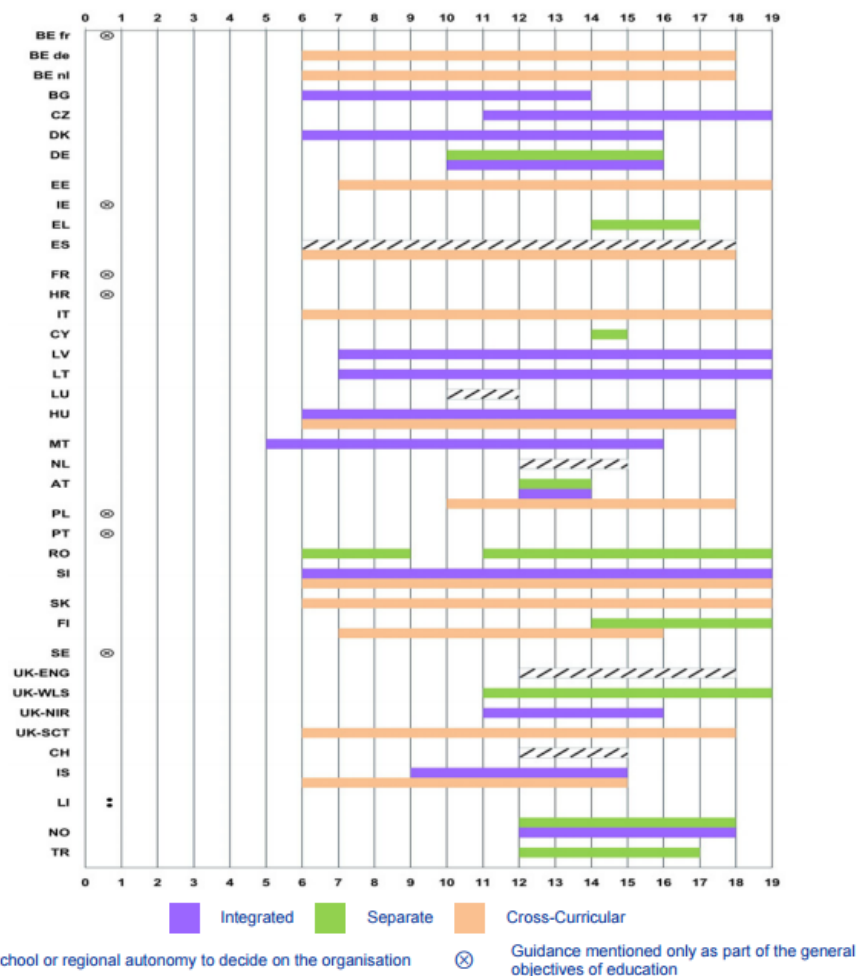
'Az európai polgárok belátják, hogy a változás és alkalmazkodás elkerülhetetlen. Az európaiak 76 %-a egyetért azzal, hogy az egész életre szóló munkahely elképzelése már a múlté. Ugyancsak 76 %-uk gondolja úgy, hogy napjainkban nagymértékben hozzájárul a munkakereséshez az, ha valaki könnyen változtat állást. 72 %-uk szerint rugalmasabb munkaszerződésekre van szükség a munkahelyteremtés elősegítésére. Végezetül pedig 88 %-uk állította, hogy a rendszeres képzés jótékonyan hat a foglalkoztatási lehetőségekre' (im. 4. old.)

Modellek

Az iskolaszervezetről és ezen keresztül a munkaképes kor kezdetéről, a társadalmi munkamegosztásról történő gondolkodás mellett a pályorientáció tanári munkában való elhelyezésének másik meghatározó kérdése (mielőtt arról lehetne beszélni, hogy mit tudjon egy tanár) az a modell, amely mentén az iskolai pályorientáció megvalósul. Egyetlen univerzális modell, mint sok minden másra sem, erre a területre sem létezik. Az elmúlt évtizedekben Magyarországon is több változat, illetve azok kombinációi kerültek már kipróbálásra, rendszer szintű elköteleződés és szakpolitikai implementáció egyik modell mentén sem valósult meg.

Tiszta modell tehát nem létezik, a CEDEFOP és az Eurydice közös kutatása a 2013/14-es tanévre (ld. táblázat) vonatkozóan három csoportba sorolta a tagállamokat: a) integrált tevékenység, b) elkülönített feladat és végül c) keresttantervi megvalósítás. Amint a felmérés eredményei rámutattak (Eurydice, CEDEFOP, 2014), még a válaszadó oktatási szakértők számára is nehéz volt egy-egy modellhez sorolni az országokat.

Figure 5.4: Education and career guidance taught as a compulsory topic, by age, according to top-level steering documents for primary and general secondary education, 2013/14



(forrás: Eurydice- CEDEFOP, 2014 jelentés)

Ennek egyfelől az lehet az oka, hogy ahogyan a fentiekből is érthetővé vált, a pályaorientációs tevékenység együttese jó esetben áthatja az iskola mint intézmény működését és a tanári közösség tevékenységét, másfelől azonban sokszor egészen egyszerűen arról van szó, hogy az alaptantervektől egészen a napi gyakorlatig levezetve hiányoznak az alapok. Azaz bár szabályozás, ideológia, vezérlő elv írásban ugyan létezik, de a gyakorlat nehezen tapintható. Az angol oktatási rendszer pályaorientációs tevékenységét elemző munkájukban a derbyi egyetem munkatársai a tanár és a tanácsadó (career adviser) szerepének és feladatainak világos megkülönböztetésére tesznek javaslatot (Hooley-Watts-Adrews, 2015:30-31). E feladatkataszter és a hozzá kapcsolódó kompetenciakataszter hiányában (amelyek azután a munkaköri leírások és a tanári teljesítmény-értékelés alapját

szolgáltatják) valójában lehetetlen az egyes modellek mentén elemzést végezni és működő modell kialakítására javaslatot tenni. Felosztásukban a tanári tevékenység része a pályainformáció nyújtása, amelyek elmélyítése és személyre szabása már pályatanácsadói feladat. Tanári feladatnak tekintik azt, hogy a tanulók és szüleik megfelelő minőségben megértsék a tanulási utakat és a hozzájuk kapcsolódó későbbi munkavállalási lehetőségeket, de az egyéni pályatervezést már a tanácsadóra bízzák. Az Európai Unió belül hasonló vegyes tanári és tanácsadó feladatmegosztásra épül jelenleg a dán vagy a finn közoktatás.

További elemzés tárgya kell legyen az egyes modellek hatékonysága és a tanulási eredmények közötti kapcsolatok feltárása, ma erre nézve megbízható adatokkal nem rendelkezünk. Ennek elsődleges oka, hogy a pályaorientációs munka eredményeinek különválasztása általában a tanulási folyamattól és annak eredményeitől szinte lehetetlen. Próbálkozások léteznek, de ezek nem szolgáltatnak meggyőző tudományos eredményeket (ELGPN: Sweet-Nissinen-Vuorinen, 2015). A tanári és tanácsadói szerepek gondos különválasztására irányulnak hazai kutatások is, amikor három dimenzió a) célcsoport mérete, b) az életpálya adott szakasza és c) a tevékenységet nyújtó szakmai kompetencia szintje alapján különbözteti meg a tanári és nem tanári szerepeket (Borbély-Pecze, 2010:117-118).

Pedagógusok és a pályaorientáció egy hazai kutatás tükrében

A pedagógusok pályaorientációval kapcsolatos informáltsága, felkészültsége igen változatos képet mutat Magyarországon. Hazánkban az elmúlt időszakban számos célzott program született annak támogatására, hogy a tanárok ez irányú ismeretei bővüljenek. Ezekhez a programokhoz kapcsolódik többek között a Szakiskola Fejlesztési Program (2003-2006, illetve 2006-2009), illetve a TÁMOP 2.2.2. program (2008-2011, illetve 2012-2015) két-két szakasza, valamint az Új Nemzedék Bázisiskola programja (2013-2015). Ezeknek a programoknak köszönhetően összességében több ezer pedagógus vehetett részt térítésmentesen pályaorientációs tartalmú továbbképzéseken, azonban a tendenciák azt mutatják, hogy a programok befejeztével nem volt megfelelő keret (pl. időszáv, anyagi feltételek, tantestületi támogatottság) ahhoz, hogy az elsajátított ismereteket a tanárok hosszú távon integrálják a közoktatásba.

A pályaorientációs tevékenység hazai gyakorlatáról elmondható, hogy a közoktatásban elsősorban az osztályfőnökökre hárulnak az ehhez kapcsolódó feladatok, és leginkább osztályfőnöki munka keretében és szülői értekezleteken kerül szóba a téma. A tendenciák azt mutatják, hogy jelenleg az iskolai pályaorientációs tevékenység nem rendszerszerűen, hanem eseti jelleggel, egy-egy pedagógus, esetleg tantestület elkötelezettségétől függően valósul meg. Ezt támasztja alá egy 2013-ban lezajlott kutatás is (Suhajda 2014), amely a tanárok személyes szerepvállalását vizsgálta a pályaválasztási döntésre való felkészítés folyamatában. A kutatás eredményei alátámasztották, hogy a pedagógusok a területtel

leginkább osztályfőnöki óra keretében foglalkoznak, sokan a tanulmányi versenyekre való felkészítéskor vagy szaktantárgy oktatása során beszélnek a témáról. Ezen kívül számos lehetőséget, módszert ismernek a tanárok (pl.: volt diákok meghívása, munkahely- vagy üzemlátogatás, sulibörze, pályaválasztási kiállításra kísérés), azonban ezek alkalmazása elsősorban az iskolai lehetőségek függvénye.

A sikeres pályaválasztási döntés elengedhetetlen feltétele, hogy a pályaorientációhoz kapcsolódó információk megfelelő, hiteles forrásból származzanak. A megkérdezett pedagógusok tapasztalatai azt mutatják, hogy a diákok elsődleges pályaválasztási információforrása a közvetlen környezet (pl. család, barátok), amelyet az információs eszközök (pl. internet, könyv) követnek. Az iskola a tanárok véleménye szerint is csupán harmadlagos információs forrás, és elenyésző azok aránya, akik külső szakemberhez fordulnak pályaválasztási döntésük meghozatalakor. Ez a sorrend kicsit torzítottnak tűnhet, hiszen ha a diák nem is, a család sok esetben az iskolai tájékoztatásra támaszkodik, számít, amellyel az iskola nem mindig számol.

Azonban pályaválasztási döntéshez szükséges információkra nem csak a fiataloknak van szüksége: az is lényeges, hogy a pedagógus pályaorientációval kapcsolatos kérdéseivel kihez vagy melyik intézményhez fordul. A kutatás adatai azt mutatják, hogy a pedagógusok elsődleges forrása az iskola: vagy saját vezetőitől, kollégáitól, vagy más iskolák munkatársaitól kérnek alapvetően információt, segítséget. Ezt követi a külső szakemberekhez, szervezetekhez való fordulás, a saját keresés különböző információs eszközökön, majd az egyéb személyekhez való fordulás. A sorrend jól mutatja a fókusz és azt, hogy az iskoláknak nemcsak a diákok és a szülők tájékoztatásában van szerepe, hanem a pedagóguskollégák informálására is nagy igény van.

A megkérdezettek pályaorientációs igényeivel kapcsolatban megállapítható, hogy a válaszadók alig több mint fele szeretne támogatást, információt ezirányú tevékenységéhez, míg harmaduk abszolút nem kíván segítséget. Az adatok arra engednek következtetni, hogy ez utóbbi egyrészt abból adódik, hogy a jogszabályi delegálás ellenére a tanárok nem érzik feladatuknak e terület koordinációját, másrészt vannak olyan kiemelt iskolák, területek, amelyeket elértek a fejlesztési programok, így sokszor még „túlzónak” is érzik a területtel kapcsolatos foglalkozást. A megfogalmazott igények leginkább az információkhoz kötődtek: információs kiadványok, módszerek, eszközök megismerése, hozzáférhetősége fordul elő legtöbbször kívánalomként, de a keretek biztosításával (pl. szakember, idősav, anyagiak) kapcsolatban is több kérés került feltüntetésre.

Mindezek az adatok jól mutatják, hogy azok a pedagógusok, akik felismerik a téma jelentőségét, támogatást, segítséget és információt igényelnek tevékenységükhöz. A jelenlegi szakképzési és felsőoktatási rendszer ugyanis – leginkább a munkaerő-piaci igényeknek való megfelelés és a folyamatos politikai irányváltások miatt – állandó változásban van, amelynek naprakész követése a területtel foglalkozó szakemberek számára sem könnyű feladat. Az osztályfőnöki munkakörhöz kapcsolódó pályaorientációs tevékenység ugyanakkor nem teszi lehetővé az ismeretek állandó naprakészességét, ezért a

folyamatjellegű biztosító állandó státusz helyett a jelenlegi rendszer a négyévenkénti pályaválasztási ismeretek újratanulását támogatja. A pedagógusok információs és kompetenciabeli bizonytalansága nem támogatja a rendszerszerű, mátrix jellegű együttműködések kialakítását sem, noha az elmúlt időszakban egyre több olyan szervezet, intézmény (pl. kamarák, civil szervezetek, felsőoktatás szereplői) jelent meg a területen, amely segíteni, támogatni tudná a pedagógust és a diákot ebben a folyamatban.

Összegzés helyet - Mit tudjon egy tanár a pályaeorientációról?

A magyar tanári szakma, a pedagógustársadalom maga is jelentős megújításra és életkori alapon (OECD, 2015) utánpótlásra szorul. E megújulás egyik kulcsterülete az iskola és munka világainak összekötése lehet. A pályaeorientációs iskolai tevékenység újragondolása, működőképes keretek kialakítása a jövő feladata, amelynek elengedhetetlen szereplői a jövő pedagógusai. A Pályaeorientációs Szakosztály kerekasztalán elhangzottak alapján a tanárképzés megújítása és a tanárok pályaeorientációs, még inkább a tanulók rugalmas pályaválasztás tervezését lehetővé tevő szerepének megerősítéséhez fontos az alábbi ajánlások áttekintése;

- a) Világos, hogy tiszta iskolai pályaeorientációs modellek, a pályaeorientációs folyamat mibenlétéből következően nem alakultak ki és talán nem is fognak kialakulni a világban, így talán Magyarországon sem. Ez azonban nem azt jelenti, hogy nincsen szükség világos tervezésre és a hatásmechanizmusok áttekintésére. A jelenlegi magyar rendszer ad hoc jellegű, és magára hagyja a pedagógust a pályaeorientáció feladatával. Így bár a szakpolitikai dokumentumok fontos feladatokat jelölnek ki, annak végrehajtása esetleges, és a minőséget senki sem méri.
- b) A tanári szerep és a pályatanácsadó (career adviser, career counsellor) szerepek továbbra is részben elválnak egymástól. A tanácsadó szerep sem azonos az (iskola)pszichológus szereppel. Ma a világban az előbbi jellemzője inkább a pedagógiai megközelítés, a tanulás alapú fejlődés szabadságának biztosítása. Ugyanakkor az iskolában vagy az iskola közelében elérhető tanácsadó tevékenysége elválik a tanároktól, miközben támogatja is azt. Ennek következtében a tanárképzés és a tanácsadóképzés, bár rokon szakmáknak tekinthetőek, de kurrikulumukban és a képesítési és kimeneti követelmények (KKK) megfogalmazása tekintetében is eltérnek egymástól. Hasznos lenne a két követelményrendszert olyan szempontból is átgondolni, hogy azok a tanulók pályatervezési céljait támogassák, erősítsék meg. Kiemelt probléma, hogy az önálló, pedagógiai alapú és az alkalmazott pszichológia, jog, közgazdaságtan, szociológiai stb. alapjaira épített pályatanácsadó képzés a Bologna rendszer bevezetésével megszűnt Magyarországon. Így a 90-es években szerzett régiós előnyünk az önálló szakemberképzésben mára megszűnt, sőt jelentős hátrányba kerültünk. Azzal, hogy megfelelő végzettség és ismeret nélkül kerülnek alkalmazásra pályaválasztási, pályaeorientációs tanácsadói munkakörökben

munkatársak magát a szakmát, annak lehetséges támogató tartalmát vesszük semmibe.

A tanárok feladatait a szakképzett pályatanácsadó feladatainak fényében is meg lehet határozni. Ennek egyik kiemelkedő kísérlete az IAEVG kompetencia leltára (Borbély-Pecze, 2009), amely globális viszonylatban szedte rendbe a pályatanácsadással foglalkozó szakemberek kompetenciáit és különböztetett meg tizenegy szakterületet. A dokumentum jó kiindulási alap lehet egy hasonló hazai feladatkataszter kialakítására.

- c) Kiemelten nagy a jelentősége a megfelelő fogalomhasználatnak! A pályaválasztási tanácsadás, iskolaválasztási tanácsadás, pályaorientáció vagy pályatervezési-tanácsadás természetesen messze nem azonos fogalmak. Szinonimaszerű alkalmazásuk megtévesztő és félrevezető, nem segíti elő a pedagógusok pályaorientációs felkészítésének tartalmi definiálását. Szintén a mai napig jellemző gyakorlati probléma, hogy a tanácsadás alatt sokan a direkt és egyszeri információnyújtást, és nem pedagógiai fejlesztést értenek.
- d) A hazai fogalomhasználat pontosításában, megújításában sokat segítené például a 2008-as közösségi fogalom meghatározás (Európai Unió Tanácsa, 2008) átvétele, amennyiben ehhez egy komplett implementációs kataszter is kialakítható.
- e) A tanárképzés megújítása során a tanárok pályaorientációs felkészítését e tevékenység ellátásához szükséges tanári tudás és készségek fényében érdemes újragondolni. Ennek előfeltétele a tanár és a speciálisan szakképzett pályatanácsadó közötti munkakapcsolat átgondolása.
- f) A tanárszerephez kapcsolódó tanácsadó részszerep, feladatkör és a szakképzett pályatanácsadói feladatellátás között pontos különbséget érdemes tenni.

Irodalom

Borbély-Pecze Tibor Bors Életút-támogató pályaorientáció. Doktori dolgozat, ELTE PPK, Budapest, 2010.

Borbély-Pecze Tibor Bors Az európai munka-, pálya-, és karrier-tanácsadók kompetencia-rendszereinek áttekintése. Munkaügyi Szemle 53 (4) 76-83 old. 2009.

Czike Bernadett A pedagógus szerep változása. Eötvös József Kiadó, Budapest, 2006.

Csirszka János Pályalélektan. Gondolat, Budapest, 1966.

Európai Unió Tanácsa: A Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében üléselő képviselői által kialakított állásfoglalás (2008. november 21.) a pályaorientációnak az egész életen át tartó tanulás stratégiáiba való fokozottabb integrálásáról

Európai Közösségek Bizottsága: A rugalmas biztonság közös elveinek kidolgozása felé:több és jobb munkahely a rugalmasságon és biztonságon keresztül, COM (2007) 359 final

Eurydice-CEDEFOP Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures, Brüsszel, 2014.

Benczédy-Licskó-Rajnai Pályaválasztási felelősök kézikönyve, Munkaügyi Minisztérium, Budapest, 1971. (korábban Országos Pályaválasztási Tanácsadó Intézet: OPTI)

Nahalka István A közoktatás tartalmi szabályozása. Educatio 2006/1 77-909 old. 2006.

Havas Ottóné, et. al. Mi legyenek? 100 szakma. Budapest, Tankönyvkiadó, 1967.

Hooley, Tristram-Watts, A. G. – Andrews, David Teachers and Careers The role of schoolteachers in delivering career and employability learning University of Derby, 2015.

Magyar Kereskedelmi és Iparkamara: MKIK Javaslat az MKIK stratégiájára a felnőttképzés területén 2010 – 2020, Budapest (é.n.) <http://www.mkik.hu/hu/magyar-kereskedelmi-es-iparkamara/szakkepzessel-kapcsolatos-dokumentumok-2024>

OECD Education at a Glance. Country Note, Paris, 2015.

Országgyűlés Hivatala Kormányprogram Nemzeti Együttműködés Programja (NEP) 2010. május 22. <http://www.parlament.hu/irom39/00047/00047.pdf>

Ritoók Magda Pályafejlődés - pályafejlődési tanácsadás, ELTE Kiadó, Budapest, 2008.

Suhajda Csilla Judit (2014): A pályaaorientációs tevékenység megvalósulása a közoktatásban, In: Havancsák Alexandra - Oláh Ildikó (szerk.2014):Perspektívák a neveléstudományban, PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. Pécs, 2014. 126-137 p.

Szilágyi Klára- Völgyesy Pál Pályaaorientációs foglalkozások tapasztalatai a szakképzésben Szakképzési szemle, 14. Évf. 3. 90-95. old.1998.

Super, Donald (1980) A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development, Journal of Vocational Behavior, 16 282-298 (1980)

Tót Éva A világbanki szakképzési modell Educatio 1996/1., 41-48 old. 1996.

Trencsényi László Pedagógusszerepek az általános iskolában, Akadémia Kiadó, Budapest, 1988.

Sweet, Richard Nissinen, Kari Vuorinen, Raimo An analysis of the career development items in PISA 2012 and of their relationship to the characteristics of countries, schools, students and families ELGPN Research Paper No. 1

Zrinszky László Pedagógus szerepek és változásai, ELTE, Budapest, 1994.

Völgyesy Pál Pályaismeret, GATE 1995.

1991. évi LXIV. törvény a Gyermekek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről

1999. évi C. törvény az Európai Szociális Karta kihirdetéséről

2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről

1977. évi 21. törvényerejű rendelet az emberi képességek kifejlesztése érdekében való pályaválasztási tanácsadásról és szakképzésről szóló, a Nemzetközi Munkaügyi Konferencia 1975. évi 60. ülésén, 1975. június 23-án elfogadott egyezmény kihirdetéséről

VARGA Károly:

A leadership vizsgálata magyarországi sportegyesületeknél

Bevezetés

Manapság már általános felismerés, hogy nem elég egy szervezetet utasításokkal irányítani, megkerülhetetlen az, hogy annak tagjai saját céljuk megvalósulását lássák a szervezeti célkitűzésekben. Kézenfekvő lehet e tétel bizonyítása a profi sportegyesületeket vizsgálva, hiszen itt az eredményesség, a megmérettetés mindennapos. Egy professzionális csapat sikerességéhez nem elég csupán a szponzori támogatás, a megfelelő anyagi és logisztikai háttér, de nélkülözhetetlen a tagok egységes motivációja is. Elengedhetetlen a kiváló szakmai stáb, valamint az annak élén álló vezető. Az úgynevezett leader az, aki össze tudja hangolni a szervezeti célokat a játékosok céljaival, s ez rövidtávon elkötelezettséget és győzni akarást, hosszútávon sikerességet és jövedelmezőséget eredményezhet. (Gál-Suta, 2016)

A mai modern csapatsportoknál, kiváltképp a huszonegyedik században, megfigyelhetőek olyan klubok, amelyeket felvásárol egy-egy tehetősebb személy vagy befektető csoport. Emiatt átlagon felüli pénzügyi háttérre tesznek szert, de sok esetben mégsem sikerül ezeknek a csapatoknak felérni igazán nagy magaslatokba, csupán részsikereket érnek el. (Varga, 2012) Ezzel szemben sok csapatnál észlelhető az, hogy alacsonyabb költségvetésből, gyengébb játékoskerettel is kiemelkedő eredményt és állandósult teljesítményt tudnak produkálni. (Joó, 2016) Azt gondolom, hogy ennek a két feltevésnek egyik találkozási pontja a csapatok edzőiben keresendő. Természetesen nem állítható az, hogy nincs korreláció a magasabb költségvetés és a jobb eredmények között, de *klasszikus munkaszervezetek számára is tanulságos lehet annak vizsgálata, hogy a leadership szemlélet hogyan tudja pozitívan befolyásolni a profi sportklubok eredményeit*. Ehhez felhasználom a leadership egy specifikus megközelítését, melyet több évtizedes kitartó munkásságával *Packianathan Chelladurai* dolgozott ki. (Chelladurai, 2007)

Magyarország három, kiemelten támogatott csapatsportjának jeles képviselőit vizsgáltam. Az adott csapatokat igyekeztem úgy kiválasztani, hogy azok sportágukon belül a honi bajnokság legerősebbjei legyenek. Az utóbbi 5 évben, mindegyik vizsgált csapat legalább egyszer elhódította az adott sportághoz tartozó magyar bajnoki címet. Az elemzést az említett csapatoknál a Chelladurai által kidolgozott kvantitatív kérdőív segítségével végeztem el, és ebből igyekeztem néhány következtetést levonni.

A leadership fogalma

A *leadershipnek* nincs egységesen elfogadott magyar megfelelője. Konkrét fordítása a vezetés szó, de ez nem a legmegfelelőbb megközelítés, ugyanis nem összekeverendő a

menedzsment kifejezéssel. A magyar szakirodalom többféle szóösszetétellel próbálja magyarázni, mind közül talán a legpontosabb a *személyes vezetés* (Bakacsi, 2007), hiszen itt egyszerre beszélhetünk vezetési stílusról, vezetői magatartásról, vezetői funkcióról és vezetői szerepről. Vagy másképp a leadership annak a képességét is jelenti, hogyan tudja a vezető a szervezet tagjait a szervezeti célok megvalósítására befolyásolni, mozgósítani. (Robbins, 2013)

Chelladurai féle többdimenziós leadership modell

Packianathan Chelladurai a XX. század neves kutatója, aki a leadership fogalmát a sportra specializálva vizsgálja. Chelladurai és Saleh egyetértettek abban, hogy az addig ismert modelleket nem lehet adekvát módon a sportbeli leadershipre húzni, így új elméletek megalkotását tűzték ki célul. (Saleh-Chelladurai, 1980) Létrehozták a multi-dimenzióális sport modellt, amely az első azok közül, amely kifejezetten sportolókat és azok edzőit vizsgálja.

A multi-dimenzióális modell három vezetői magatartásformát ismertet, ezek pedig sorrendben nem mások, mint az *edzőtől elvárt*, *aktuális* és a *kívánatos magatartás*. (Chelladurai, 2007)

Mint ahogyan az ábra is mutatja, az elvárt magatartásra legnagyobb hatással a szituációs tényezők vannak. Ezek pedig nem mások, mint az együttesnél meghatározott célok, az elvégzendő feladatok típusai, valamint a csapatot körülvevő társas és kulturális környezet. Az említett faktorok alapjaiban befolyásolják, hogy a tréner, milyen módszereket alkalmazhat. Más vezetést igényel ugyanis egy amatőr és egy profi sportklub is, de meghatározó tényező lehet a játékosok életkora és neme is.

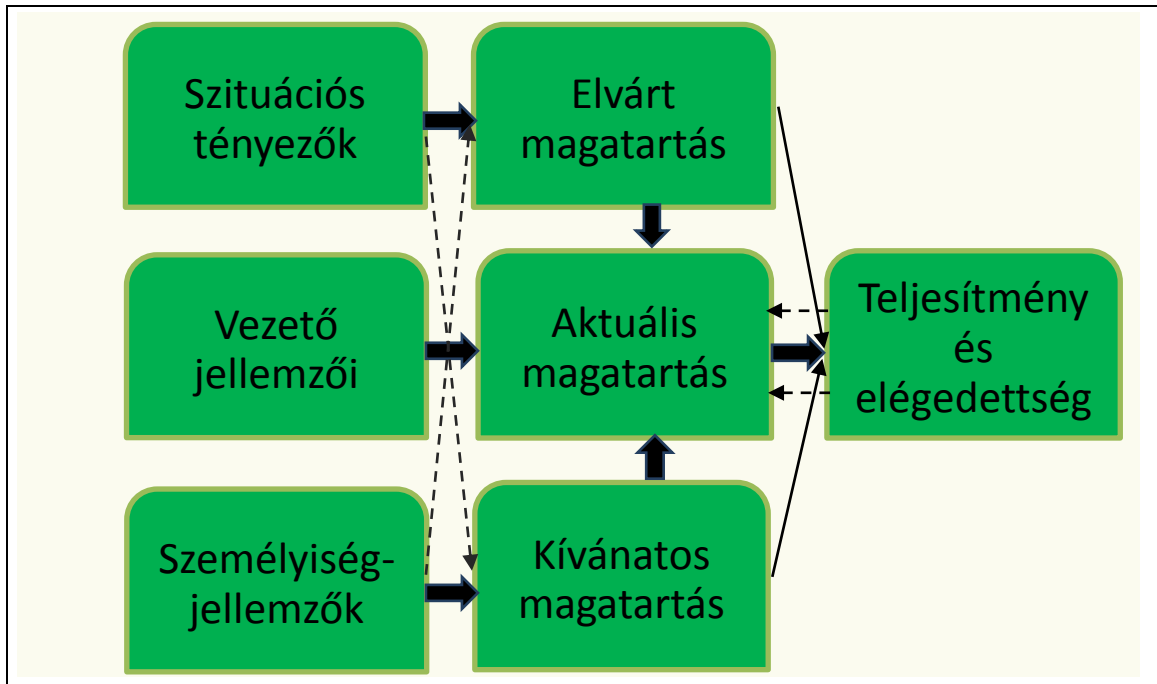
A kívánatos magatartást leginkább a személyiség jellemzőiből állapíthatjuk meg, melyek a csoport tagjainak igényeiből állnak össze. Egy adott helyzetben nagyon fontos a vezető hozzáállása játékosaihoz, fel kell ismernie, hogy van-e szükségük segítségre, irányításra vagy éppen egy határozott utasításra.

Mielőtt részletezném az aktuális viselkedési formát, szeretnék kitérni az *elvárt* és a *kívánatos* magatartás közti különbségre. Az elvárt magatartást külső tényezők alakítják, határokat szabnak a trénernek, ilyenek lehetnek a szakmai korlátok, elvárások a vezetés részéről vagy éppen az anyagi lehetőségek. A kívánatos magatartás pedig belülről, a játékosoktól jövő kritériumokon alapszik, mint például, hogy hogyan viselkedjen a vezető az edzésen, mennyire legyen távolságtartó, esetleg nyitott feléjük, illetve egyéb, a csapattagok által preferált magatartásbeli elvárások.

A modell legmeghatározóbb eleme az edző aktuális viselkedése. Az aktuális magatartást a vezető jellemzői befolyásolják leginkább, vagyis az évek során

felhalmozott tapasztalat, a meglévő szakmai tudás és a habitus. Az említett jellemvonásokon kívül, mint ahogyan az ábra is mutatja, óriási hatással vannak a kívánatos és az elvart tényezők is, ugyanis az edző úgy alakítja magatartását, hogy az a külső és a belső elvárásoknak is megfelelő legyen.

1.ÁBRA: CHELLADURAI MULTI-DIMENZIONÁLIS SPORTMODELLJE



Forrás: Chelladurai (2007)

A modell feltételezése az, hogy minél inkább egybeesik a három magatartás, annál nagyobb az esélye annak, hogy az edző mindennemű elvárásnak meg tud felelni. A fő hipotézis tehát nagyon hasonlít a leadership alapgondolatára, vagyis hogy rövidtávon elégedettséget és akarni vágyást, hosszútávon sikerességet és jövendelműségeket eredményezhet az elméletben leírtak megvalósulása.

A modell szerint az aktuális magatartást rendkívüli módon befolyásolja a *teljesítmény* és az *elégedettség*. Amennyiben valamelyik említett tényező csorbát szenved, az edzőnek azonnali magatartásváltásra van szüksége, hogy a frusztráció és a sikertelenség gyorsan elpártoljon az együttes mellől.

Módszertan

A Chelladurai által készített LSS (Leadership Scale for Sport) kérdőív megfelelőnek tűnt a vizsgálathoz. Az LSS kérdőív öt különböző kérdéscsoportra oszlik, melyek mind egy-egy vezetői magatartásformát vizsgálnak.

Az említett öt kategória a következő:

1. Tanító és utasító magatartás
2. Demokratikus magatartás

3. Autokratikus magatartás
4. Társas-támogató magatartás
5. Pozitív visszajelzés

A dimenziók ismert leadership elméleteket foglalnak magukba. A tanító és utasító, a pozitív visszajelzés, valamint a társas-támogató magatartás kérdései között a személyiségközpontú, azon belül is előbbi kettőnél a feladatorientált, utóbbinál pedig a beosztottorientált viselkedést vizsgálhatjuk. A demokratikus, valamint az autokratikus magatartásformára vonatkozó kérdések pedig a döntésközpontú szemléletet hordozzák magukban.

RLSS (Revised of the Leadership Scale for Sport)

Az RLSS (Revised of the Leadership Scale for Sport), kérdőívet 1997-ben Zhang, Jensen és Mann készítette el. (Zhang-Jensen-Mann, 1997) Ez a Chelladurai által kidolgozott LSS módosított verziója, ugyanis a tudósok úgy vélték, hogy a teljes képet csupán úgy kaphatják meg, ha bővítik két másik kategóriával, mégpedig a *csoporthatározó és a kontingencialista magatartásformával*.

Az elkészítését követően számos elemzést végrehajtottak a segítségével, illetve jó néhány kritikát is figyelembe véve úgy döntöttek, hogy a csoporthatározó magatartás nem használható teljes mértékben, így azt kihagyva készült el a 6 dimenziót magába foglaló végleges RLSS kérdőív.

A kérdőív 47 kérdésből áll. Az első 9 kérdés a *demokratikus* magatartás meglétének mértékét vizsgálja, ebből állapítható meg, hogy az edző, milyen mértékű beleszólást engedélyez játékosai számára a stratégiai, taktikai és a csapat céljait érintő kérdésekbe.

Az ezt követő 8 kérdésből választ kaphatunk arra, hogy a mester mennyire támogatja a csapattagokat *pozitív visszajelzéseivel*, vagy adott esetben jutalmazással.

A harmadik kérdéscsoport szintén 8 kérdésből áll össze, s ez a *kontingencialista* magatartás mértékét vizsgálja, vagyis, hogy a vezető mennyire képes és akar alkalmazkodni a szituációs tényezőkhöz (idő, lehetőségek, egyéb befolyásoló tényezők), s ezek függvényében mennyire képes rugalmas lenni a meglévő módszerek módosításában, illetve a lehetőségekhez mérten, a célok meghatározásában.

A *társas-támogató* magatartást 5 kérdéssel elemzi a kutatás, amelyekből megállapítható, hogy mennyire szívügye az edzőnek, játékosai „jóllétének” biztosítása, s bensőséges, közeli kapcsolatok kialakítása.

A kérdőív második felében 6 kérdés foglalkozik a *tanító és utasító* magatartás vizsgálatával, ebből következik, hogy fejlesztő és koordináló személyiség a mester. Amennyiben igen, akkor rendkívül pozitív hatással van munkássága a képességek, technikák csiszolásában, valamint megfelelően menedzseli a játékosok közti szakmai kapcsolatot.

Az utolsó magatartásforma az *autokratikus*, s erre az utolsó 10 kérdés fókuszál. Itt a demokratikussal ellenkező felvetések kerülnek terítékre, vagyis az edzői hatalomgyakorlás mértékét, s a független döntéshozatalt monitorozza.

A kérdőív zárt kérdéseket alkalmaz, vagyis előre megadott válaszokból lehet kiválasztani az általuk leginkább jónak véltet. A feleleteket a játékosok egytől ötig (1: soha, 2: ritkán, 3: néha, 4: általában, 5: mindig) oszthatják ki:

Három részből áll össze a teljes kutatás. Az edzők saját szemszögükből válaszolják meg a kérdéseket, hogy ők, hogyan viselkednek csapatuknál. A játékosok kérdőíve pedig kétszer 47 kérdésből áll össze, a kérdések mindkettőben megegyezők, a különbség csupán az, hogy míg az egyikben a jelenlegi vezetőedzőjüket kell értékelniük, addig a másodikban a számukra legideálisabbat.

Mintavétel

A felmérésben három együttes játékosai és vezetőedzői vettek részt. A klubok mindegyike profi sportklub, ezek a csapatsportok Magyarországon kiemelt támogatásban részesülnek mint látványsportok. Ennek, és a szponzori hozzájárulásoknak köszönhetően igen stabil anyagi háttérrel rendelkező egyesületekről beszélhetünk.

A magyar férfi kézilabda, kosárlabda és labdarúgó bajnokságban szereplő csapatok mindegyike rendelkezik az utóbbi öt évben magyar bajnoki címmel. A magyar bajnokságban szerzett tapasztalaton kívül európai kupaporondon is megfordultak manapság az említett csapatok, szóval megállapítható, hogy széleskörű ismeretekkel rendelkező vezetést igényel egy-egy ilyen klub irányítása.

Mindhárom egyesület vezetőedzője kitöltötte az általam elküldött kérdőívet, ezenkívül a kézilabda csapatból 10 játékos, a focicsapatból 21 játékos, illetve a kosárlabda csapat 11 játékosa küldte vissza a válaszait. A labdarúgó egyesület keretének csaknem teljes létszáma megválaszolta, a külföldi játékosokat a tolmácsok segítették a magyar nyelvű szövegek értelmezésében. A kosarasok esetében kizárólag a magyar játékosoknak volt lehetőségük kitölteni a nyelvi korlátok miatt. A kézilabda csapatnál a kérdőívet egyaránt hazai és külföldi játékos is kitöltötte és a teljes létszámból azok a játékosok

nem adták le csupán válaszaikat, akik a kutatás ideje alatt saját nemzetük válogatottjával részt vettek a kézilabda Európa-bajnokságon.

A játékosok, mint ahogy már korábban említettem, kizárólag férfiak, nemzetiségüket tekintve honi és külföldi sportolók, életkorban pedig a 18 és 37 közötti korosztályt képviselik.

A vizsgálat során különbségeket fedezhetünk fel, hogy milyennek véli magát a jelenlegi edző, s milyennek tartják őt a csapattagok. Továbbá összehasonlíthatjuk azt is, hogy milyen különbségek vannak a jelenlegi vezetés és az ideális vezető képe között.

Az eredmények elemzése

A játékosok aktuális edzőjükről alkotott véleménye

1. TÁBLÁZAT: A JÁTÉKOSOK VÉLEMÉNYE AZ AKTUÁLIS VEZETŐEDZŐJÜKRŐL

	Kézilabda csapat		Labdarúgó csapat		Kosárlabda csapat	
1.	Pozitív visszajelzés	4,05	Pozitív visszajelzés	4,15	Pozitív visszajelzés	4,26
2.	Kontingencialista	3,86	Tanító és utasító	3,9	Tanító és utasító	4,08
3.	Tanító és utasító	3,65	Kontingencialista	3,86	Társas-támogató	3,79
4.	Autokratikus	3,24	Társas-támogató	3,19	Kontingencialista	3,78
5.	Társas-támogató	2,95	Autokratikus	3,11	Demokratikus	3,42
6.	Demokratikus	2,69	Demokratikus	2,85	Autokratikus	3,05

Az értékeket csapatonként, a kérdéskörök alapján kategorizálva a játékosok által edzőjükre leadott válaszok átlagából a következő megállapítások születtek. Mindhárom klub játékosainak egyezik a véleménye abban, hogy melyik magatartásforma jellemzi leginkább mesterüket. Mindhárom csapat az 5-ös skálán 4 felett értékelte edzőjük pozitív-visszajelzés magatartását. Ez a viselkedéstípus megmutatkozhat akár egy jó megmozdulást követő gratulációban, akár egy vesztes mérkőzést követően lelkesítő dicséretben is.

Szerintem ezt a magatartásformát azért követik az edzők, mert ez az az eszköz, amelynek segítségével a legegyszerűbben, s leggyorsabban tudják motiválni játékosaikat.

3,8 körüli osztályzatot kapott a csapatok mindegyikénél a kontingencialista magatartásforma, ami arra enged következtetni, hogy az edzők kifejezetten rugalmasnak tekinthetők, s a különböző szituációkhoz többnyire megfelelően sikerül alkalmazkodniuk.

A táblázatban megfigyelhető, hogy a vizsgált értékek közül a demokratikus magatartás az, amely az összesített eredményeket figyelembe véve a legalacsonyabb értékelést

kapta. A demokratikus magatartásformát vizsgáló kérdések azt vizsgálják, hogy az együttes vezetőedzője milyen mértékben hozza meg döntéseit a játékosok véleményét is figyelembe véve, legyen szó a keret összeállításáról, vagy akár az edzésen elvégzendő munkáról. A kutatás eredményei pedig azt mutatják, hogy a trénerek kevésbé hagynak beleszólást a releváns kérdésekbe. Igen érdekes lehet annak vizsgálata, hogy a játékosok (ne felejtjük, sikeres profi sportolók!) vajon ragaszkodnak-e ehhez a vezetői magatartásformához.

A játékosok számára ideális edzői magatartásformák

2. TÁBLÁZAT: A JÁTÉKOSOK ÁLTAL ALKOTOTT VÉLEMÉNY AZ IDEÁLIS VEZETŐEDZŐRŐL

	Kézilabda csapat		Labdarúgó csapat		Kosárlabda csapat	
1.	Pozitív visszajelzés	4,36	Tanító és utasító	4,49	Tanító és utasító	4,38
2.	Kontingencialista	4,23	Pozitív visszajelzés	4,31	Pozitív visszajelzés	4,28
3.	Tanító és utasító	4,18	Kontingencialista	4,09	Kontingencialista	4,13
4.	Autokratikus	3,33	Autokratikus	3,37	Társas-támogató	3,45
5.	Társas-támogató	3,31	Társas-támogató	3,31	Demokratikus	3,26
6.	Demokratikus	2,96	Demokratikus	2,85	Autokratikus	3,22

A sportolók által leadott válaszokból kirajzolódik, hogy következő magatartástípusokat tartják **fontosnak** egy jó mester esetében:

- **pozitív-visszajelzés magatartás** – lényeges, hogy megfelelően tudja motiválni játékosait, alkalmazzon pozitív visszajelzéseket, dicséretet és jutalmazást;
- **tanító és utasító magatartás** – az edzői viselkedés legfőbb céljai között legyen a játékosok képességeinek javítása is;
- **kontingencialista magatartás** – vagyis a vezető tudjon alkalmazkodni a mindenkori szituációkhoz és flexibilis legyen.

A játékosok a kevésbé fontos magatartások közé sorolták a **demokratikus**, illetve az **autokratikus** magatartást, tehát a két végletet. A demokratikuson és az autokratikuson kívül, a **társas-támogató** magatartásforma került még ebbe a csoportba. Profi sportklubokról és hivatásos játékosokról beszélünk, akik tisztában vannak a csapatösszhang fontosságával, de nem tartják az edző feladatának azt, hogy bensőséges, mély, baráti kapcsolatokat hozzon létre a játékosok között, vagyis a csapattársak között inkább „munkatársi” viszony alakul ki. **Inkább szakmai, mint társas kapcsolatot** ápolnak egymással a sikeres profi sportolók.

Az aktuális és az ideális edzők értékelésének összehasonlítása

3. TÁBLÁZAT: AZ AKTUÁLIS ÉS IDEÁLIS VEZETŐEDZŐRŐL ALKOTOTT VÉLEMÉNYEK KAPCSOLATA

	Kézilabda csapat		Labdarúgó csapat		Kosárlabda csapat	
	aktuális	ideális	aktuális	ideális	aktuális	ideális
Pozitív visszajelzés	4,05	4,36	4,15	4,31	4,26	4,28
Kontingencialista	3,86	4,23	3,86	4,49	3,79	4,13
Tanító és utasító	3,65	4,18	3,9	4,09	4,08	4,38
Autokratikus	3,24	3,33	3,11	3,31	3,05	3,22
Társas-támogató	2,95	3,31	3,19	3,37	3,78	3,45
Demokratikus	2,69	2,96	2,85	2,85	3,42	3,26

Az aktuális és az ideális edzőről alkotott képek alapjaiban megegyeznek, s csupán apróbb részletekben térnek el egymástól. Ennek nyilván az a magyarázata, hogy mindhárom csapat stabilan sikeres, jó eredményeket ér el.

Az edzők önértékelése vs. a játékosok véleménye

4. TÁBLÁZAT: A JELENLEGI EDZŐRŐL ALKOTOTT KÉP A JÁTÉKOSOK ÉS AZ EDZŐ SZEMSZÖGÉBŐL

	Kézilabda csapat		Labdarúgó csapat		Kosárlabda csapat	
	aktuális	edzői	aktuális	edzői	aktuális	edzői
Pozitív visszajelzés	4,05	2,6	4,15	4,31	4,26	4,28
Kontingencialista	3,86	2,75	3,86	4,49	3,79	4,13
Tanító és utasító	3,65	4	3,9	4,09	4,08	4,38
Autokratikus	3,24	3,33	3,6	3,31	3,05	3,22
Társas-támogató	2,95	3,31	3,19	3,37	3,78	3,45
Demokratikus	2,69	2,96	2,85	2,85	3,42	3,26

Összehasonlítottam a játékosok értékelését edzőjükről és az edzők saját magukról alkotott véleményét is. A kosárlabda, illetve a futball csapat élén nagy tapasztalattal rendelkező, elismert edzők tevékenykednek, akik már az idők során kitapasztalhatták saját erősségeiket, gyengeségeiket, s ez alapján, képességeik teljes tudatában dirigálják az együtteseket, ahogyan ezt a számok is mutatják.

A kézilabda csapat élén egy kevesebb tapasztalattal rendelkező vezetőedző található, aki rendkívül jó képességekkel megáldott, de a kimutatásból egyértelműen leolvasható, hogy nem kifejezetten van még tisztában a saját viselkedésével, alkalmazott magatartásaival. Amíg a játékosai benne, a számukra ideálisnak vélt

vezetőt látják a meghatározott kritériumok alapján, addig a mester saját magáról alkotott véleménye ennek igencsak ellentmondó. Ez betudható a már korábban említett rutintalanságnak, s az önismeret hiányának. Ezért is fontos a visszajelzés a fiatal tréner számára akár játékosaitól, akár egyéb helyekről is.

Az aktuális és ideális edzőről alkotott vélemények szórásának vizsgálata

Az egyszerűbb átlagok összehasonlítását követően igyekeztem a korábban vizsgált értékek szórását is meghatározni. Amennyiben a csapattagok által kitöltött aktuális, illetve ideális szórásértékeket párban vizsgálom, megállapítható, hogy mindhárom csapatnál a pozitív-visszajelzésre adott válaszokból jött létre az egyik leginkább egyetértést mutató kérdéscsoport.

5. TÁBLÁZAT: AZ AKTUÁLIS ÉS IDEÁLIS VEZETŐEDZŐRŐL ALKOTOTT VÉLEMÉNYEK SZÓRÁSAI

	Kézilabda csapat		Labdarúgó csapat		Kosárlabda csapat	
	aktuális	ideális	aktuális	ideális	aktuális	ideális
Demokratikus	0,952	0,887	1,008	0,871	0,698	0,842
Pozitív visszajelzés	0,528	0,669	0,752	0,704	0,607	0,698
Kontingencialista	0,811	0,649	0,852	0,840	0,885	0,765
Társas-támogató	0,894	0,723	0,882	0,662	0,758	0,812
Tanító és utasító	0,833	0,650	0,848	0,579	0,599	0,585
Autokratikus	0,796	0,771	0,939	0,811	0,805	0,726

A kézilabdások és a focisták által kitöltött kérdőívekben, ha szintén párban tekintünk az ideális, illetve az aktuális edzőre vonatkozó kérdéssorokra, akkor megállapítható, hogy a legnagyobb eltérés a demokratikus magatartás válaszai közt lévő szórások között található. Előbbinél ezek az értékek 0,952 és 0,887, míg utóbbinál 1,008 és 0,871.

A fentiek arra utalnak, hogy egy adott magatartásformát minél fontosabbnak tartanak egy jól működő csapaton belül, annál nagyobb a véleményekben való egyezés. Míg ha ezt pont ellenkezőleg, a legkevésbé találja fontosnak és megvalósuló tényezőnek a csapat tagsága, akkor az adott témában mutatkozik meg a legnagyobb eltérés a játékosok álláspontja között.

A meglévő szórásadatokból megállapítható továbbá, hogy a játékosok által ideálisnak vélt edzőtípusban nagyobb egyetértés mutatkozik, mint ugyanezen kitöltött kérdőív aktuális edzőre vetített értékei között. Ebből következtetve azt gondolom, hogy a játékosok között az ideális edzőről alkotott kép nagyon hasonló, de ezek a kívánások

nem mindegyik jelenleg vizsgált edzőben vannak úgy meg, ahogyan a csapatának a legmegfelelőbb lenne.

A továbbiakban különböző korrelációs összefüggéseket kerestem a kérdőívben található kérdések között. A három csapat együttes vizsgálatával kezdtem. Az így kapott számok között nem volt kiemelkedő érték, amelyből a kérdések közötti bármilyen korrelációra lehetne következtetni, emiatt csapatok szerint kezdtem el vizsgálni a meglévő számadatokat.

A kézilabda csapat számadatainak vizsgálata

A kézilabda csapatnál a játékosok aktuális edzőjükre adott válaszaik esetében a 19. és a 45. kérdés között igen erős negatív korreláció fedezhető fel. (-0.813) Előbbinél arra kérdez rá a kérdőív, hogy az edző mennyire rugalmas a különböző módszerek alkalmazásában, amennyiben a csapatteljesítmény nem megfelelő, a másodiknál pedig a kérdés az, hogy köt-e kompromisszumot vagy sem. Ebből megállapítható az, hogy az edző képes változtatni szükség esetén az általa alkalmazott módszereken, tehát kijelenthető, hogy abszolút kompromisszumra kész vezetőről beszélhetünk a kézilabda csapatnál.

Az aktuális edzőre adott válaszokból egy igen magas pozitív korrelációs érték is mutatkozott. 0,905-ös, tehát igen erős korrelációt mutató értéket eredményezett a következő két kérdés összevetése:

- Segíti a játékosokat a személyes problémáik megoldásában?
- Odafigyel a játékosok személyes jólétére, boldogulására?

Azaz a kézilabda csapat vezetőedzője részt vesz játékosainak problémamegoldásában, illetve segíti azt, amennyire csak lehetősége engedi, kiemelten fontos számára az ő jóllétük, elégedettségük, mert ezek alapfeltételei a kiegyensúlyozott játéknak és a jó teljesítménynek.

Az aktuális után, a kézilabdások által kitöltött ideális vezetővel kapcsolatos kérdőívben kerestem azokat a kérdéseket, amelyek esetében a válaszok korrelálnak egymással.

Magas negatív korreláció figyelhető meg a 8. és a 33. kérdés között, vagyis a játékosok elvárásai között szerepel az, hogy változatos edzésekben legyen részük. Ezt úgy várják el trénerüktől, hogy saját maga találja és dolgozza ki, esetleg a többi stábtaggal együttműködve, de a kézilabdásoknak nem áll érdekükben az ebbe való beleszólás. Amennyiben ez ilyen formában teljesül, feltételezhetően növekszik a játékosok elégedettsége, mert pontosan tudják azt, hogy a megfelelő mestertől, kiváló és különféle gyakorlat segítségével fejlődhetnek, s eközben nem fullad az edzés sem unalomba, hála az újdonságoknak.

Az ideális vezetőedzőről szóló kérdőívben is találtam markáns kapcsolatot (0,8668), méghozzá az alábbi két kérdés között:

- Elismeri a játékost, ha az teljes erőbedobással küzd.
- A legalkalmasabb játékosokat teszi a csapatba.

A csapat tagjai számára ideális edző elismeri, ha a játékos maximálisan odateszi magát, s az edzéseken mutatott küzdőszellem és kitartást is figyelembe véve állítja össze a kezdőcsapatot. Így mindig fontos a mutatott forma, nincs senkinek bérelt helye a pályán. A legalkalmasabbnak vélt csapattagok szerepelnek a mérkőzéseken, s ez az egyenlő elbírálás a játékosok moráljára nagyon pozitív hatással van. Ugyanis, ha belegondolunk az ellenkező esetben, mikor a maximális kitartás és megfelelni akarás ellenére is az edző által favorizált, nem a legjobb formában lévő játékosok szerepelnek a meccseken, akkor az hosszútávon rendkívül demoralizáló lehet a többi kerettag számára.

A labdarúgó csapat adatainak vizsgálata

A labdarúgók válaszáinál végzett kutatásoknál a számadatok között nem volt felfedezhető kiemelkedő érték sem az aktuális, sem az ideális vezetőedző értékelésében, amelyből kérdések közti negatív korrelációra lehetne következtetni, valamint az aktuális vezető esetén is csupán gyenge vagy közepes pozitív korrelációra bukkantam.

Az ideális vezetőedzőről elkészített kérdőív vizsgálatánál viszont két kérdés között (13. és 32.) magas pozitív korrelációra találtam. A feltevés szerint, amennyiben az edző folyamatosan visszajelez azzal kapcsolatban, hogy mely játékosai azok, amelyek jól teljesítenek, akkor ezzel nagyobb bizalom épül ki a tréner felé, mert őszintének, nyílt vélemény formálónak tartják őt. Azért, mert képet kaphatnak az aktuális formájukkal kapcsolatban, ezáltal tisztában lehetnek azzal, hogy ha fejlődésre, esetleg plusz edzőmunkára van szükségük a jobb teljesítmény eléréséhez. Valamint azok a játékosok, amelyek elismerést kapnak, még motiváltabbá válnak annak érdekében, hogy kiemelkedő teljesítményt nyújtsanak a jövőben is, mert dicséret jár érte.

A kosárlabda csapat számadatainak vizsgálata

A kosárlabda játékosok kérdőíveinek áttekintése alapján a jelenlegi vezetőedzőről adott válaszoknál a következő két kérdés közötti negatív korráció (-0.7698) mutatható ki:

- Objektív módszereket használ az értékelés során.
- Nem magyarázza meg a cselekedeteit.

A korrelációt úgy értelmezhetjük, hogy amennyiben a játékosok értékelésére objektív módszereket alkalmaz a vezetőedzőjük, akkor minden bizonnyal részletesen elmagyarázza számukra, hogy mi alapján cselekszik és mondja véleményét különböző témákban.

A kosarasok által az ideális edzőről kitöltött kérdőívben 2. és a 6. kérdésre adott válaszaik között figyelhető meg magas pozitív korreláció (0,9218). Ami nem meglepő, hiszen az egyik kérdés arra kereste a választ, hogy a tréner megvalósítja-e a

csapatok javaslatait, a másik pedig, hogy kikéri-e a játékosok véleményét a fontos edzői ügyekben. A játékosok elvárják ideális esetben, hogy mesterük kikérje véleményüket a releváns, csapatot is érintő kérdésekben, s ezt követően a kapott javaslatokat alkalmazza munkája során, ezzel is növelve az elégedetlenséget és az eredményességet a csapatok körében.

Összegzés

Az elemzés fő modellje a Chelladurai féle többdimenziós sport modell volt. Alkalmazásával részletesen vizsgálhattam a sportegyesületeknél jellemző vezetői magatartást.

Az említett csoportosítás segítségével nem csupán a kérdésekre adott válaszokat tudtam összevetni, hanem a különböző kérdéscsoportok között is állíthattam fel párhuzamokat.

A vizsgálat eredményei azt mutatták az ideális vezetőedzőről, hogy 3 preferált magatartásformát várnak el a játékosok. Ezek a *pozitív visszajelzés* (a gyakori dicséret és visszacsatolás igénye), a *kontingencialista* (szituációkhoz való alkalmazkodás), és a *tanító-utasító magatartás* (szándék a játékosok képességeinek javítására).

Az aktuális mesterről adott válaszokból arra a következtetésre jutottam, hogy az edzők kivétel nélkül alkalmazzák ezeket a magatartásokat, (maximum sorrendbeli különbség fedezhető fel a formák között), ez pedig magas elégedettséget eredményez a csapatoknál.

Meglepő módon a legkevésbé preferált viselkedéstípus a játékosok szerint a *demokratikus*, bár a trénerek megfelelő mennyiségű beleszólást engedélyeznek a sportolóiknak, amivel nyilvánvalóan tudatosan erősítik a pozitív hangulatot.

Az edzők saját magukról kitöltött kérdőíveiből arra a következtetésre jutottam, hogy a kosárlabda és a labdarúgó csapat élén álló személyek, nagy rutinjuknak köszönhetően egyértelműen tisztában vannak az önmaguk által mutatott magatartásformákkal. Ezt a játékosok véleményei is megerősítik.

A kézilabdások trénerre rendkívül fiatal, de sokra hivatott edző. Jelenleg még nincs tisztában megfelelő mértékben a saját maga viselkedésével, de a játékosok visszajelzései alapján, egy rendkívül jó vezető rejlik benne.

A munkám során összehasonlítottam a különböző kérdésekre adott válaszokat a csapatokon belül. A korreláció kimutatása erősítette meg többek között, hogy egy edző rugalmassága milyen fontos a kardinális kérdésekben (például, ha sikertelen a csapat),

de az is verifikálódott, hogy a folyamatos visszajelzések segítségével könnyebben épül ki a mester és tanítványa között a bizalom.

Az élsportolók vezetőkkel kapcsolatos attitűdjeinek vizsgálatával egy talán kevésbé szokványos elemzési lehetőségre szerettem volna felhívni a figyelmet, ahol nem feltétlenül a sajátos közegben született eredmények a legfontosabbak, hanem annak a bemutatása, hogy a tevékenység jellege, a vezetettek összetétele szignifikánsan képes befolyásolni az eredményes leadership stílus típusát. A szokványos munkaszervezetekhez képest e sportegyesületekben azonnali és egyértelmű az eredményesség kimutatása, ehhez a lehető legközvetlenebbül kapcsolódik a tagok keresete és karrierlehetősége (játékospiaci értéke), és ne feledjük, hogy egyértelműen sikeres csapatokról van szó. Továbbá a játékosok, bár beérett, messze átlagon felül kereső, profi sportolók, azonban egy részük mégiscsak kellő élettapasztalat nélküli fiatal felnőtt. Egy átlagos munkaszervezethez képest ezek azért jelentős különbségek. Az eredmények esetleges hasznosításánál ezt feltétlenül figyelembe kell venni.

E kutatás továbbgondolása esetén meg lehetne vizsgálni női együtteseket, illetve amatőr vagy éppen kevésbé sikeres sportklubokat is. Azokat és a mostani eredményeket összehasonlítva azt gondolom, gazdagodhatna a leadership elmélete és gyakorlati alkalmazása mind a „hagyományos” munkaszervezetek, mind az élsport területén.

Irodalomjegyzék:

- Bakacsi, G. (2007): Szervezeti magatartás és vezetés. Budapest: Aula Kiadó.
- Chelladurai, P. (2007): Leadership in sport. In G. Tenenbaum, & R. Eklund, Handbook of sport psychology pp. 113-134. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Gál, M. & Suta, S. Szervezési- és vezetési elméletek. www.galmark.eoldal.hu (utolsó letöltés: 2016. április 21.)
- Joó, G. Célegyenesben a Leicester City, közel a csoda. www.index.hu (utolsó letöltés: 2016. április 9.)
- Robbins, S. P. (2013): Organizational Behavior. New York. Pearson Education, Inc.
- Saleh, S. D., & Chelladurai, P. (1980): Dimensions of leader behavior in sports. In Development of a leadership scale pp. 34-45.
- Varga, A.: Klub annyi pénzt nem bukott, mint a City. www.index.hu (utolsó letöltés: 2012. május 28.)
- Zhang, J., Jensen, B., & Mann, B. (1997): Modification and revision of the leadership scale for sport. Journal of Sport Behavior, pp. 105-122.

Melléklet*Edzői kérdőív*

		Soha	Ritkán	Néha	Általában	Mindig
	ÉN, mint vezetőedző:					
1.	hagyom a játékosokat részt venni a döntéshozatalban és az irányvonalak kialakításában.	1	2	3	4	5
2.	megvalósítom a csapattagok javaslatait.	1	2	3	4	5
3.	hagyom, hogy a játékosok döntsenek a mérkőzésen alkalmazott taktikáról.	1	2	3	4	5
4.	szabad kezet adok a játékosok számára, hogy az edzésgyakorlatok részletes végrehajtásának módját meghatározzák.	1	2	3	4	5
5.	kérem a játékosok jóváhagyását a fontos ügyekben, mielőtt döntenék.	1	2	3	4	5
6.	kikérem a játékosok véleményét a fontos edzői kérdésekben.	1	2	3	4	5
7.	megkérdezem a játékosok véleményét az egyes mérkőzéseken alkalmazott taktikáról.	1	2	3	4	5
8.	a napi csapatmegbeszélések során merítek a játékosok ötleteiből.	1	2	3	4	5
9.	hagyom, hogy a játékosok meghatározzák saját céljaikat.	1	2	3	4	5
10.	gratulálok a játékosnak egy jó megmozdulás után.	1	2	3	4	5
11.	elismerésemet fejezem ki a játékos felé, ha az megérdemli.	1	2	3	4	5
12.	kifejezem elismerésemet, ha a játékos jól teljesít.	1	2	3	4	5
13.	megmondom a játékosnak, ha az kiemelkedően jól teljesített.	1	2	3	4	5
14.	mások előtt is kiemelem a sportoló jó teljesítményét.	1	2	3	4	5
15.	minden mérkőzésen elismerem a játékosok egyéni hozzájárulását a sikerhez.	1	2	3	4	5
16.	elismerem a játékost, ha az teljes	1	2	3	4	5

	erőbedobással küzd.					
17.	dicsérem a játékos jó teljesítményét vesztes mérkőzés után is.	1	2	3	4	5
18.	bátorítom/bíztatom a hibákat elkövető játékost.	1	2	3	4	5
19.	más módszereket kezdek használni, ha a játékosok nem teljesítenek jól az edzésen vagy a mérkőzésen.	1	2	3	4	5
20.	a játékost az adott helyzetnek megfelelően különböző posztokra helyezem.	1	2	3	4	5
21.	a feladatokat az egyéni képességeknek és szükségleteknek megfelelően határozom meg.	1	2	3	4	5
22.	növelem a feladatok bonyolultságát és a követelményeket, ha azokat a játékosok túl egyszerűnek találják.	1	2	3	4	5
23.	a legalkalmasabb játékosokat teszem a csapatba.	1	2	3	4	5
24.	a terveket az előre nem látható események miatt akár utólag is megváltoztatom.	1	2	3	4	5
25.	tisztázom a célokat és a célokhoz vezető utat a játékosok számára.	1	2	3	4	5
26.	érdeklődöm a játékosok személyes jólétére.	1	2	3	4	5
27.	közeli és bizalmas kapcsolatot tartok a játékosokkal.	1	2	3	4	5
28.	segítek a játékosokat a személyes problémáik megoldásában.	1	2	3	4	5
29.	figyelembe veszem a játékosok szükségleteit.	1	2	3	4	5
30.	személyes szívességeket teszek a játékosoknak.	1	2	3	4	5
31.	odafigyelek a játékosok személyes jólétére, boldogulására.	1	2	3	4	5
32.	arra buzdítom a játékosokat, hogy bízzanak bennem.	1	2	3	4	5
33.	változatos gyakorlatokat használok az edzésen.	1	2	3	4	5

34.	különös figyelmet fordítok a játékosok hibáinak kijavítására.	1	2	3	4	5
35.	nagy hangsúlyt fektetek a készségek fejlesztésére.	1	2	3	4	5
36.	érthetőbbé és könnyebben tanulhatóvá teszem a bonyolult dolgokat.	1	2	3	4	5
37.	minden egyes játékosnak elmagyarázom az adott sport technikai és taktikai elemeit.	1	2	3	4	5
38.	objektív módszereket használok az értékelés során.	1	2	3	4	5
39.	az alapok megtanítására is megfelelő hangsúlyt fektetek.	1	2	3	4	5
40.	az ötleteimet határozottan adom elő.	1	2	3	4	5
41.	figyelman kívül hagyom a játékosok félelmeit és elégedetlenségét.	1	2	3	4	5
42.	távolságot tartok a játékosoktól.	1	2	3	4	5
43.	elutasítom a játékosok véleményét, javaslatait.	1	2	3	4	5
44.	előírom a követendő módszereket.	1	2	3	4	5
45.	nem kötök kompromisszumot.	1	2	3	4	5
46.	a csapat érdekeit a játékosok egyéni érdekei elé helyezem.	1	2	3	4	5
47.	nem magyarázom meg a cselekedeteimet.	1	2	3	4	5

Játékosok által kitöltött kérdőív

		Soha	Ritkán	Néha	Általában	Mindig
	A jelenlegi vezetőedzőm:					
1.	hagyja a játékosokat részt venni a döntéshozatalban és az irányvonalak kialakításában.	1	2	3	4	5
2.	megvalósítja a csapattagok javaslatait.	1	2	3	4	5
3.	hagyja, hogy a játékosok döntsenek a mérkőzésen alkalmazott taktikáról.	1	2	3	4	5
4.	szabad kezet ad a játékosok számára, hogy az edzésgyakorlatok	1	2	3	4	5

	részletes végrehajtásának módját meghatározzák					
5.	kéri a játékosok jóváhagyását a fontos ügyekben, mielőtt döntene.	1	2	3	4	5
6.	kikéri a játékosok véleményét a fontos edzői kérdésekben.	1	2	3	4	5
7.	megkérdezi a játékosok véleményét az egyes mérkőzéseken alkalmazott taktikáról.	1	2	3	4	5
8.	a napi csapatmegbeszélések során merít a játékosok ötleteiből.	1	2	3	4	5
9.	hagyja, hogy a játékosok meghatározzák saját céljaikat.	1	2	3	4	5
10.	gratulál a játékosnak egy jó megmozdulás után.	1	2	3	4	5
11.	elismerését fejezi ki a játékos felé, ha az megérdemli.	1	2	3	4	5
12.	kifejezi elismerését, ha a játékos jól teljesít.	1	2	3	4	5
13.	megmondja a játékosnak, ha az kiemelkedően jól teljesített.	1	2	3	4	5
14.	mások előtt is kiemeli a sportoló jó teljesítményét.	1	2	3	4	5
15.	minden mérkőzésen elismeri a játékosok egyéni hozzájárulását a sikerhez.	1	2	3	4	5
16.	elismeri a játékost, ha az teljes erőbedobással küzd.	1	2	3	4	5
17.	dicséri a játékos jó teljesítményét vesztes mérkőzés után is.	1	2	3	4	5
18.	bátorítja/bíztatja a hibákat elkövető játékost.	1	2	3	4	5
19.	más módszereket kezd használni, ha a játékosok nem teljesítenek jól az edzésen vagy a mérkőzésen.	1	2	3	4	5
20.	a játékost az adott helyzetnek megfelelően különböző posztokra helyezi.	1	2	3	4	5
21.	a feladatokat az egyéni képességeknek és szükségleteknek	1	2	3	4	5

	megfelelően határozza meg.					
22.	növeli a feladatok bonyolultságát és a követelményeket, ha azokat a játékosok túl egyszerűnek találják.	1	2	3	4	5
23.	a legalkalmasabb játékosokat teszi a csapatba.	1	2	3	4	5
24.	a terveket az előre nem látható események miatt akár utólag is megváltoztatja.	1	2	3	4	5
25.	tisztázza a célokat és a célokhoz vezető utat a játékosok számára.	1	2	3	4	5
26.	érdeklődik a játékosok személyes hogyléte iránt.	1	2	3	4	5
27.	közeli és bizalmas kapcsolatot tart a játékosokkal.	1	2	3	4	5
28.	segíti a játékosokat a személyes problémáik megoldásában.	1	2	3	4	5
29.	figyelembe veszi a játékosok szükségleteit.	1	2	3	4	5
30.	személyes szívességeket tesz a játékosoknak.	1	2	3	4	5
31.	odafigyel a játékosok személyes jólétére, boldogulására.	1	2	3	4	5
32.	arra buzdítja a játékosokat, hogy bízzanak az edzőben.	1	2	3	4	5
33.	változatos gyakorlatokat használ az edzésen.	1	2	3	4	5
34.	különös figyelmet fordít a játékosok hibáinak kijavítására.	1	2	3	4	5
35.	nagy hangsúlyt fektet a készségek fejlesztésére.	1	2	3	4	5
36.	érthetőbbé és könnyebben tanulhatóvá teszi a bonyolult dolgokat.	1	2	3	4	5
37.	minden egyes játékosnak elmagyarázza az adott sport technikai és taktikai elemeit.	1	2	3	4	5
38.	objektív módszereket használ az értékelés során.	1	2	3	4	5

39.	az alapok megtanítására is megfelelő hangsúlyt fektet.	1	2	3	4	5
40.	az ötleteit határozottan adja elő.	1	2	3	4	5
41.	figyelmen kívül hagyja a játékosok félelmeit és elégedetlenségét.	1	2	3	4	5
42.	távolságot tart a játékosoktól.	1	2	3	4	5
43.	elutasítja a játékosok véleményét, javaslatait.	1	2	3	4	5
44.	előírja a követendő módszereket.	1	2	3	4	5
45.	nem köt kompromisszumot.	1	2	3	4	5
46.	a csapat érdekeit a játékosok egyéni érdekei elé helyezi.	1	2	3	4	5
47.	nem magyarázza meg a cselekedeteit.	1	2	3	4	5

		Soha	Ritkán	Néha	Általában	Mindig
	A számomra ideális vezetőedző:					
1.	hagyja a játékosokat részt venni a döntéshozatalban és az irányvonalak kialakításában.	1	2	3	4	5
2.	megvalósítja a csapattagok javaslatait.	1	2	3	4	5
3.	hagyja, hogy a játékosok döntsenek a mérkőzésen alkalmazott taktikáról.	1	2	3	4	5
4.	szabad kezet ad a játékosok számára, hogy az edzésgyakorlatok részletes végrehajtásának módját meghatározzák	1	2	3	4	5
5.	kéri a játékosok jóváhagyását a fontos ügyekben, mielőtt döntene.	1	2	3	4	5
6.	kikéri a játékosok véleményét a fontos edzői kérdésekben.	1	2	3	4	5
7.	megkérdezi a játékosok véleményét az egyes mérkőzéseken alkalmazott taktikáról.	1	2	3	4	5
8.	a napi csapatmegbeszélések során merít a játékosok ötleteiből.	1	2	3	4	5
9.	hagyja, hogy a játékosok meghatározzák saját céljaikat.	1	2	3	4	5
10.	gratulál a játékosnak egy jó	1	2	3	4	5

	megmozdulás után.					
11.	elismerését fejezi ki a játékos felé, ha az megérdemli.	1	2	3	4	5
12.	kifejezi elismerését, ha a játékos jól teljesít.	1	2	3	4	5
13.	megmondja a játékosnak, ha az kiemelkedően jól teljesített.	1	2	3	4	5
14.	mások előtt is kiemeli a sportoló jó teljesítményét.	1	2	3	4	5
15.	minden mérkőzésen elismeri a játékosok egyéni hozzájárulását a sikerhez.	1	2	3	4	5
16.	elismeri a játékost, ha az teljes erőbedobással küzd.	1	2	3	4	5
17.	dicséri a játékos jó teljesítményét vesztes mérkőzés után is.	1	2	3	4	5
18.	bátorítja/bíztatja a hibákat elkövető játékost.	1	2	3	4	5
19.	más módszereket kezd használni, ha a játékosok nem teljesítenek jól az edzésen vagy a mérkőzésen.	1	2	3	4	5
20.	a játékost az adott helyzetnek megfelelően különböző posztokra helyezi.	1	2	3	4	5
21.	a feladatokat az egyéni képességeknek és szükségleteknek megfelelően határozza meg.	1	2	3	4	5
22.	növeli a feladatok bonyolultságát és a követelményeket, ha azokat a játékosok túl egyszerűnek találják.	1	2	3	4	5
23.	a legalkalmasabb játékosokat teszi a csapatba.	1	2	3	4	5
24.	a terveket az előre nem látható események miatt akár utólag is megváltoztatja.	1	2	3	4	5
25.	tisztázza a célokat és a célokhoz vezető utat a játékosok számára.	1	2	3	4	5
26.	érdeklődik a játékosok személyeshogyléte iránt.	1	2	3	4	5
27.	közeli és bizalmas kapcsolatot tart a	1	2	3	4	5

	játékosokkal.					
28.	segíti a játékosokat a személyes problémáik megoldásában.	1	2	3	4	5
29.	figyelembe veszi a játékosok szükségleteit.	1	2	3	4	5
30.	személyes szívességeket tesz a játékosoknak.	1	2	3	4	5
31.	odafigyel a játékosok személyes jólétére, boldogulására.	1	2	3	4	5
32.	arra buzdítja a játékosokat, hogy bízzanak az edzőben.	1	2	3	4	5
33.	változatos gyakorlatokat használ az edzésen.	1	2	3	4	5
34.	különös figyelmet fordít a játékosok hibáinak kijavítására.	1	2	3	4	5
35.	nagy hangsúlyt fektet a készségek fejlesztésére.	1	2	3	4	5
36.	érthetőbbé és könnyebben tanulhatóvá teszi a bonyolult dolgokat.	1	2	3	4	5
37.	minden egyes játékosnak elmagyarázza az adott sport technikai és taktikai elemeit.	1	2	3	4	5
38.	objektív módszereket használ az értékelés során.	1	2	3	4	5
39.	az alapok megtanítására is megfelelő hangsúlyt fektet.	1	2	3	4	5
40.	az ötleteit határozottan adja elő.	1	2	3	4	5
41.	figyelmen kívül hagyja a játékosok félelmeit és elégedetlenségét.	1	2	3	4	5
42.	távolságot tart a játékosoktól.	1	2	3	4	5
43.	elutasítja a játékosok véleményét, javaslatait.	1	2	3	4	5
44.	előírja a követendő módszereket.	1	2	3	4	5
45.	nem köt kompromisszumot.	1	2	3	4	5
46.	a csapat érdekeit a játékosok egyéni érdekei elé helyezi.	1	2	3	4	5
47.	nem magyarázza meg a cselekedeteit.	1	2	3	4	5

HORVÁTH István

Mit ígér a múlt?

A kollektív intézmények funkcióvesztésének gyökerei a korábbi munkajogi szabályozásban

Törvényen kívül – előkérdések

Figyelem a médiát. 2016 tavasza: a kormány tervezett munkajogi reformja „megmozgatja” a franciákat. Országos akciók: 150 felvonuláson diákok és munkavállalók tízezrei tüntetnek a tervezet és a kormány ellen, mindehhez több szakszervezet csatlakozik, a vasutasok sztrájkolnak. A diákok több tucat középiskolát és egyetemet foglalnak el – a tervezett munkajogi változás bizonytalanná teszi jövőjüket. A módosítás elleni petíciót rövid idő alatt egy millióan írják alá Franciaországban, a hetek óta növekvő elégedetlenség miatt a kormány tíz nappal későbbre halasztja a reform-tervezet parlamenti vitáját.¹ A francia híradásokat összevetem a 2011-ben nyilvánosságra hozott új magyar Munka Törvénykönyve tervezetének korabeli fogadtatásával. Szavakban nincs hiány! A szakszervezetek és a parlamenti ellenzék komoly kritikának veti alá a tervezetet, ami meglátásuk szerint szűkítené a munkavállalói jogokat, a dolgozók kiszigerelhetővé és kiszolgáltatottabbá válnának.² Az egyik országos érdekképviselő kijelenti: elfogadhatatlan a tervezet, ami – azon túl, hogy nagymértékben megnehezíti a munkavállalók sorsát – a szakszervezetek működési feltételeit is jelentősen rontja. Hozzászól egy kritikus hang is az interneten: „Hajrá magyar Munkavállalók! Megkapjuk, amit megérdemlünk az érthetetlenül passzív hozzáállásunk miatt. Remélem, ennyi pofon után sokan felébrednek majd rózsaszín álmaikból és elmennek tiltakozni. A szakszervezetek a tömegek támogatása nélkül nem érhetik el az indokolt eredményeket! A munkavállalókért a munkavállalók nélkül nem lehet eredményesen harcolni!”³ Sommásan – a cseppben a tenger, a hazai munkaügyi kapcsolatok rákfenéje. Vajon miért nem követjük a „francia divatot” mi, magyarok?

Az *1956 utáni passzivitás gyökerét* meglátásom szerint kifejezetten Kádár Jánosnak a rendszer elvárását kifejező, az MSZMP KB 1959. márciusi ülésén elhangzó kulcsmondatában találjuk: Aki nincs a Magyar Népköztársaság ellen, az vele van; aki nincs az MSZMP ellen, az vele van; és aki nincs a Népfront ellen, az vele van.⁴ Az „*aki nincs ellenünk, az velünk*” *semlegesítő ideológiájának hatása* a tömeges befelé fordulás. A szolidaritásból kivezető szemléletet erősíti, hogy az ellenreformok nyomán megroggyant gazdaság megmentésére – egyben a szocializmust szétfeszítő erők felszínre kerülésével – az önkiszákmányolás

¹ Forrás: <http://hu.euronews.com/2016/03/09/orszagos-tiltakozas-a-francia-kormany-munkajogi-reformja-ellen>; Letöltve: 2016. VIII.6-án

² Célkeresztben az új Munka Törvénykönyve tervezete (1. rész); 2011-08-03.; <http://munkajogportal.hu/celkeresztben-az-uj-munka-torvenykonnyve-tervezete-1-resz/>

Letöltve: 2016.VIII.10-én

³ Forrás: <http://www.liganet.hu/page/88/art/6119/akt/0/html/elkeszult-az-uj-munka-torvenykonnyve-tervezete.html>; Letöltve: 2016.VIII.6-án

⁴ Forrás: https://hu.wikiquote.org/wiki/K%C3%A1d%C3%A1r_J%C3%A1nos Letöltve: 2016. VIII. 9-én

eszközeinek fokozatos legalizálása már féltetni való életszínvonallal kecsegtet. Tudományos fogalom lesz a *második gazdaság*⁵ - a főállás melletti másodállásban és a mellékfoglalkozásban történő munkavégzés megkönnyítése,⁶ a vállalati gazdasági munkaközösség, a mezőgazdaságban a szövetkezeti tagság melletti háztáji gazdaság. Mindezzel a rendszer a munkásság és a szövetkezeti parasztság rokonszenvének megvásárlása törekszik.⁷

A *rendszerátalozáshoz* sem a passzív polgár hallgatag kompromisszumait elsöprő országos katarzis vezet. Antall József miniszterelnök „*Tetszetek volna forradalmat csinálni!*”⁸ figyelmeztető mondatában a kiharcolt és megkapott szabadság különbsége. A társadalom többsége úgy kapja szabadságát, amint a Kádár–korszak adagolta a népi demokráciát időnként feledtető lehetőségeket. Az összefogás helyett az új – Y-nak és Z-nek elkeresztelt⁹ – generációkban is tovább örökítődik az egyén érdekérvényesítő szerepének prioritása, a szabad munkavállalás uniós alapelvének folytán¹⁰ Magyarországot a 2010-es évek közepére munkaerőhiányt kiváltó külföldi munkavállalással (kivándorlással?) terhelve.¹¹

Ahogy *harmóniában* áll – a korábban született jogintézmények karakterét kiforgatva – a *szocializmus kollektív munkajoga a politikai elvárásokkal*, úgy válnak jelentős részt *kihasználatlanná* a munkajogi rendszerváltás folyamányaként hatályba lépő *munkaügyi kapcsolatok* egyes szabályai. Sőt! A jogalkotó esetenként éppen a *szolidaritás hiányára épít*, a törvény erejénél fogva a háttérbe szorítva a kollektív munkajog szerepét.

Úton a szocializmusba

A *magyar munkajog* átalakulásának II. világháborút követő, *1951-ig tartó szakasza párhuzamosan halad és torzul a politika változásaival*. A *kollektív megállapodásokra* vonatkozó rendeletek, a szerződések megkötésének engedélyezése még olyan folyamatot indít el, amely több területen megelőzi a kor külföldi szabályozását. Az 1945-ben megalakuló

⁵ Csillag István: Vállalkozások és változások; *Beszélő*, 1999.01/12.

<http://www.c3.hu/scripta/beszelo/99/01/12csill.htm> Letöltve: 2016.VII.13.

⁶ Az MSZMP KB PB határozata a munkajogi szabályozás módosítására. 1979. szeptember, Az MSZMP határozatai 1975-80. *Kossuth Kiadó*, 1983, 993-994. o.

⁷ Csillag: i.m.

⁸ Forrás: https://hu.wikiquote.org/wiki/Antall_J%C3%B3zsef; Letöltve: 2016.VII.31-én

⁹ Az Y generáció az 1980 és 1999 között születettek új típusú nemzedéke, kialakulásában a technika száguldó fejlődése játszott rendkívül fontos szerepet. A Z generáció 2000-től napjainkig tart, tagjai a digitális technológiák világába születnek, Marc Prensky találóan digitális bennszülötteknek nevezi e generáció tagjait. Forrás: https://hu.wikipedia.org/wiki/Z_gener%C3%A1ci%C3%B3; Letöltve: 2016.VII.14-én

¹⁰ Ennek jogalapja a munkavállalók szabad mozgáshoz való jogát rögzítő, az EU Működéséről szóló szerződés 45-48. cikkei és a 2004/38/EK irányelv az EU polgárainak és családtagjaiknak a tagállamok területén történő szabad mozgáshoz és tartózkodáshoz való jogáról.

¹¹ Egy német cégalapítással foglalkozó szervezet összegzése szerint 580 ezer magyar ember dolgozott 2013 év végén más európai országokban. A kftkreator.hu becslése szerint 2016-ban biztosan meghaladja a hatszáz ezret a hivatalosan is külföldön dolgozó és élő magyarok száma.

Forrás: <http://kftkreator.hu/cikk.html>; Letöltve: 2016.VIII.14-én

Országos Munkabér-megállapító Bizottság (OMMB) először pozitívan hat a kollektív megállapodásokra, 1948 után viszont a diktatórikus irányítás eszközévé válik.¹²

Kossa Istvánnak¹³ 1948-ban egy szakszervezeti vezetők részére tartott beszéde előrevetíti a szakszervezetek eltorzított, ún. hajtósíj szerepét, ami 1951-től megjelenik a jogi szabályozásban is. „A szocializmusban az üzemek vezetése a miénk lesz, minek ott szakszervezet? A szocializmusban a szakszervezetek nem a bérek állandó fenntartásáért fognak küzdeni, hanem a termelés emeléséért és ezen keresztül a bérek emeléséért.”¹⁴ A munkáltató és alkalmazott erőegyensúlyának kialakításában az *állami beavatkozás eltorzul*. Az OMMB hatásköre eredetileg a kollektív szerződések törvényességi felügyeletére terjed ki, utóbb – ha a szerződéskötő felek képtelenek voltak a megállapodásra – a Bizottság hatósági jogkörrel felruházva, határozatával pótolta a bérmegállapodást. Amellett, hogy ezt követően a munkaviszony tartalmának meghatározása kikerül a munkaadó és az alkalmazott autonómiájának köréből (pl. központi bérgazdálkodás), a klasszikus szocialista modell megteremtésével együtt járt a munkaügyi kapcsolatokra kiterjedő központi tervezés. A *munka magánjogának közjogiasításával* megszűnt a kollektív megállapodások diszpozitivitása.¹⁵ A kollektív szerződés csak névleg marad meg, szabályozó szerepe megszűnik.¹⁶ Íme, a kollektív munkajog intézményei karakterének kiforgatása, az ehhez dolgozói oldalon kapcsolódó összefogás szerepének törvényen kívül helyezésével.

A szocialista munkajog – első periódus: 1951-től 1967-ig

A munkajog körébe tartozó egyéni és kollektív életviszonyok máig ható *kódexjellegű szabályozása* 1951-ig nyúlik vissza, az 1922-es szovjet munkakódex mintájára ekkor lép életbe – első Munka Törvénykönyveként – az *1951. évi 7. törvényerejű rendelet* [első Mt.]. A korszak szakirodalma szerint a burzsoá jogtudomány által kollektívnek nevezett jogviszonyok nem válhatnak azonossá a szocializmuséval, mert a magántulajdon megakadályozza, hogy a dolgozók összességét a vállalat irányában lényegesebb jogok megillessék.¹⁷ Ehhez képest – éppen a rendszerhez igazodva – Magyarországon a *kollektív munkajog fajsúlytalanná* válik, jól példázza mindezt, hogy a szakszervezeti jogok csak két év elteltével, az első Mt. felülvizsgálatakor kerülnek a törvénytövegebe [első Mt. 4/A. §].

A kollektív szerződésnek a szocializmus építésére, a dolgozókat a népgazdasági tervek megvalósítására ösztökélő szabálya [7. § (2)]. az első Mt. 1953-as felülvizsgálatakor hatályát veszti¹⁸, mindez ugyanakkor nem változtat e jogintézmény kiforgatott karakterén. Bár a

¹² Kiss György: *Munkajog; Osiris Kiadó*, Budapest, 2005. 68.-69.o.

¹³ Kossa István (1904-1965), a két világháború között szociáldemokrata szakszervezeti vezető, később magas pozíciókat betöltő kommunista politikus.

¹⁴ Lux Judit: *A magyarországi szakszervezetek történetéből; Átdolgozott kiadás, Friedrich Ebert Alapítvány*, 2008.; 95. o.

¹⁵ Kiss: i.m. 69.o.

¹⁶ *Munkajog*, Szerk.: Gyulavári Tamás; *Eötvös Kiadó*, Budapest, 2014. 20.o.

¹⁷ Weltner Andor: *A szocialista munkaviszony és az üzemi demokrácia; Akadémiai Kiadó*, Budapest, 1962.; 353-354. o.

¹⁸ Hatályon kívül helyezte az 1953. évi 25. törvényerejű rendelet 2. §-a.

kollektív megállapodásra vonatkozó törvényi szabályban megjelenik a munkafeltétek javítása, a „(...) dolgozók anyagi és kulturális színvonalának emelése”, konkrét szabályozási felhatalmazás hiányában *valós kollektív alkuról szó sincs*. Kimondatlanul tovább él a *mozgósító funkció*: a dolgozók a kollektív szerződésben a tervek teljesítésére, illetőleg túlteljesítésére vállalnak kötelezettséget [első Mt. 7. § (3)]. A szakszervezetet a szocializmus, a kommunizmus építése iskoláinak nevezik – itt tanulhatják meg a dolgozók, miként vegyenek részt a vállalati tevékenység megtervezésében.¹⁹ A hajtósíj szerep, mellyel Magyarország illeszkedik a „szocialista tábor” jogalkotásába.²⁰ A szakszervezet csökkent önállóságúvá válik, több évtizedes mozgalmi hagyományait elveszíti.²¹

A szocialista munkajog – második periódus: 1968-tól a rendszerváltozásig

A szocializmus megreformálásra tett kísérlet az 1967. évi II. törvény [második Mt.], amelynek megoldandó feladata: a szabályozás decentralizálása és egyszerűsítése. A kísérlet kudarcot vall.²² A kerettörvénynek szánt második Mt.²³ alapján a végrehajtási rendeletek gyarapodása miatt újfent nem érvényesül a kollektív szerződés regulatív funkciója.²⁴ A jogforrási szintek, és ezekben szabályozható életviszonyok közti különbség eltűnik: a második Mt. végrehajtási rendelete [34/1967. (X. 8.) Korm. rendelet – Vhr.] törvényre tartozó rendelkezéseket is megállapít. A kollektív szerződés tekintetében két *szocialista torzó* a Vhr.-ből. Egyrészt, ahol lehet, ott – a *szervezőkötési szabadságot félretéve* – kötelező megkötni a kollektív megállapodást.²⁵ Másfelől a Vhr. munkajogi optikán keresztül szemlélve indokolatlanul *kizárja a kollektív szervezőkötést* a pénzügyi intézeteknél, a kisipari és mezőgazdasági termelőszövetkezeteknél, továbbá a magánmunkáltatóknál [3. § (2)]. A jog politikája...

¹⁹ Weltner Andor: *Munkajog, Tankönyvkiadó*, Budapest, 1975.; 18. o.

²⁰ Bulgária: A szakszervezetek részt vesznek a vállalati és pénzügyi tervek kidolgozásában (1958) Ficzer Lajos – Trócsányi László: A dolgozók részvétele a vállalatok igazgatásában; *MTA Állam- és Jogtudományi Intézete*, Budapest, 1966.; 114. o.

Csehszlovákia: A szakszervezeti szervek részt vesznek az állami szerveknek a népgazdaság fejlesztésére vonatkozó kérdéseket érintő tárgyalásain, javaslatokat tesznek, ösztönzéseket adnak. Ficzer – Trócsányi: i.m. 129.o.

Románia: A szakszervezet szervezi a tagok részvételét a párt- és a kormány politikájának végrehajtásában. Mozgósítja a dolgozókat a népgazdasági tervből rájuk háruló feladatokért folyó harcra. Ficzer – Trócsányi: i.m. 150.o.

²¹ Lux: i.m. 96. o.

²² Az új gazdasági mechanizmus a gazdaság irányításának és tervezésének átfogó reformja, 1968-ban vezet be. A reform munkajogi szabályozást is érintő célja: csökkenjen a központi tervezés szerepe a vállalati önállóság növelése mellett, a központilag meghatározott bérrendszer helyét egy flexibilisebb, bizonyos korlátok között a vállalatok által meghatározott szabályozás váltsa fel. A reform utóbb „felpuhul”, világossá válik: a politikai nem járul hozzá a tervutasításos gazdaság piaci átalakításához.

Forrás: https://hu.wikipedia.org/wiki/%C3%9A%20gazdas%C3%A1gi_mechanizmus; Letöltve: 2016.VII.18.

²³ második Mt. 10. § (1) Kollektív szerződés állapítja meg - jogszabály által meghatározott körben és keretek között - a vállalat és a dolgozók jogaira és kötelezettségeire vonatkozó szabályokat, valamint ezek végrehajtására vonatkozó elveket.

²⁴ Kiss: i.m. 71. o.

²⁵ Vhr. 3. § (1) A kollektív szervezőkötést minden állami és szövetkezeti vállalatnál, valamint - saját dolgozóira kiterjedő hatállyal - minden trösztnél meg kell kötni.

Szembetűnő a *szakszervezeti jogkör bővülése*, ami tényleges joggyakorlás esetén megbéníthatná a munkáltatót.²⁶ A munkaviszonyra vonatkozó szabályokat, vagy a szocialista erkölcsnek megfelelő bánásmódot sértő vállalati intézkedéssel szemben a *szakszervezet kifogással* élhet, és az érintett intézkedés végrehajtását – a kifogásról szóló döntés meghozataláig – fel kell függeszteni [második Mt. 14. § (3)-(4)]. A szakszervezet széleskörű *egyetértési joggal* is rendelkezik a munkáltató működésével kapcsolatban (pl. munkavédelmi szabályzat megállapítása, kollektív szerződésben nem szabályozott általános jellegű kérdések rendezése). Sőt, fordul a kocka: a szakszervezet dönt a szociális és kulturális alapok felhasználásáról, a munkáltató véleményezési joga mellett [második Mt. 13. § (2) és (4)]. Bevezetésre kerül a választott szakszervezeti tisztségviselő munkajogi védelme.²⁷ A *szocializmusból eredő funkciózavar* folyamánya: a szakszervezet országos és ágazati szinten *kormányzati, illetőleg jogalkotói hatáskört* is kap. A dolgozók élet- és munkakörülményeivel kapcsolatos egyes határozatokat a Minisztertanács a SZOT-tal együtt ad ki. A SZOT ezt meghaladóan társadalombiztosítási területen – a Minisztertanács által megállapított keretek között – az állami szervekre és az állampolgárookra kötelező rendelkezéseket bocsáthat ki. A miniszternek a dolgozók élet- és munkakörülményeivel kapcsolatos rendelet kiadásához meg kell szereznie az érintett szakszervezet egyetértését [második Mt. 12. § (1); 17. § (1)-(2)].

Tényleges joggyakorlástól aligha kell tartani a „túloldalnak”, az egyesülési jog hiánya, a monolitikus rendszer a „csúcstól” a vállalati szintig átítatja a szakszervezetek működését. Az összetartozás két példája. Fentről nézve, az államhatalmi, a párt- és szakszervezeti funkciók összefonódása: Gáspár Sándor egyidejűleg a SZOT főtitkára (1963-1988), az MSZMP PB (1962-1987) és a kollektív államfői jogkört gyakorló Elnöki Tanács tagja (1963-1988). A másik példám személyes tapasztalás. A '80-as években a GELKA „külsős” munkajogi tanácsadójaként látom: a szakszervezeti titkári poszt a vállalati előmenetel egyik grádicsa, az érdekképviselő önállósága formális.

A második Mt. 1978-as felülvizsgálatakor új intézmény jelenik meg: a *dolgozók részvétele a vállalat irányításában*.²⁸ A jogalkotói szándék komolytalanságát jól mutatja, hogy a „dolgozók közössége” e jogokat (pl. véleményezési jog a dolgozók nagyobb csoportját érintő munkáltatói intézkedésekkel, egyetértési jog a vállalati szociális tervvel kapcsolatban) közvetlenül, vagy közvetetten gyakorolhatja, és közvetett fórum lehet a szakszervezet munkahelyi szerve is.²⁹

²⁶ Kiss: i.m. 71. o.

²⁷ második Mt. 16. § A közvetlen felsőbb szakszervezeti szerv egyetértése szükséges a szakszervezet választott tisztségviselőjének más munkahelyre beosztásához, továbbá munkaviszonyának a vállalat által való megszüntetéséhez, valamint áthelyezés esetén új munkahelye elfoglalására kitűzött időpont megállapításához. A változó munkahelyre alkalmazott választott szakszervezeti tisztségviselő más munkahelyre beosztásáról pedig a felsőbb szakszervezeti szervet előzetesen értesíteni kell.

²⁸ 1978. évi 3. törvényerejű rendelet

²⁹ Kiss: i.m. 453.o.

A munkajogi rendszerváltozástól a hatályos szabályozás életbelépésig

A munkajogi szabályozásban végbemenő rendszerváltozás még a második Mt. módosításával kezdődik. A külső jogi környezet 1980-as évek végi megváltozása (pl. a vállalkozás szabadsága a gazdasági társaságokról szóló törvény életbelépésével, az egyesülési jog törvényi elismerése nyomán megjelenő szakszervezeti pluralizmus, a sztrájkjog törvénybe iktatása) szükségessé teszi a *kollektív munkajogi szabályozás felülvizsgálatát*. 1989-es módosításával³⁰ – a *kollektív keretszerződés* bevezetésével – a második Mt. megszünteti az „egy munkáltató” hatályú kollektív szerződések kizárólagosságát. Keretszerződést köthet egyfelől a munkáltatói érdekképviseleti szervezet, vagy több munkáltató, másfelől a szakszervezet [második Mt. 9/A. §]. Az ágazati a kollektív szerződések jelenlegi elterjedtségét figyelve, most is a *szocializmus fogságában a kollektív alku*, továbbra is a vállalati szint dominál.³¹ Kétséges, hogy a kollektív szerződések kívánatosnál csekélyebb elterjedését az 1992. évi XXII. törvény [harmadik Mt.] azon általános szabálya okozza, miszerint a kollektív megállapodás a munkaviszony szabályaitól csak a munkavállalóra javára térhet el [13. § (3)]. A relatív diszpozitivitást a negyedik Mt-ben³² felváltó abszolút diszpozitivitás sem erősíti a kollektív szerződés regulatív funkciójának szerepét a munkaviszonyra vonatkozó szabályok közt.³³

A munkajogi rendszerváltozást teljessé tevő – a szabályozási struktúrában a köz- valamint a verseny- és nonprofit szféra elválasztását hozó – harmadik Mt. egyik újdonsága az *országos érdekegyeztetés intézményesítése*. Az *Érdekegyeztető Tanács* (majd Országos Érdekegyeztető Tanács – OÉT) *tripartit szervezet*, a kormányzat, a munkaadói és a szakszervezeti szövetségek részvételével, komoly jogosítványokkal. Háromoldalú konszenzus kell például a kötelező legkisebb munkabér megállapításához, a munkaügyi ellenőrzés szabályozásához vagy a napi munkaidő leghosszabb mértékének, illetve a munkaszüneti napok meghatározásához [17. § (1)]. A *tripartizmus* kétségtelen értéke: ha a kormányzat megszerzi a munkáltatók és a szakszervezetek egyetértését, javaslata szabályként is többnyire hatályosul. A jogalkotó 2011-ben – az érdekképviseletek és a mögöttük álló támogatás „pehelysúlyára” is építve – *megszünteti az OÉT-et*, és *Nemzeti Gazdasági és Társadalmi Tanács* (NGTT) létrehozásával a törvény erejénél fogva még inkább a háttérbe szorítja a kollektív munkajog szerepét. Az NGTT-nek érdemi hatásköre nincs a munkaviszonnyal kapcsolatos jogalkotásban, javaslattevő, véleményezési jogköre érdemben nem korlátozza a kormányzatot.³⁴

A harmadik Mt. másik újdonsága a *munkavállalói részvételi jogok* – előzmény nélküli – gyakorlásának megteremtése a munkaviszonyban állók által választott testület, az *üzemi*

³⁰ 1989. évi V. törvény

³¹ Borbély Szilvia: Az ágazati párbeszéd nemzetközi és hazai helyzete és lehetőségei; 2008.; Forrás: <http://www.mkksz.org.hu/html/main/2015/agazatiparbeszed.pdf>; Letöltve: 2016.VII.18.

³² a munka törvénykönyvéről szóló 2012. évi I. törvény

³³ Egy felmérés szerint 2015-ben a munkaviszonyban állók 20.6 %-a dolgozott kollektív szerződés hatálya alatt. Forrás: http://szabim.blog.hu/2016/05/07_hianypotlo_adatokat_kozolt_a_kozponti_statistikai_hivatal; Letöltve: 2016.VII.19.

³⁴ 2011. évi XCIII. törvény a Nemzeti Gazdasági és Társadalmi Tanácsról; 3. § (1)

tanács/megbízott (üt.)³⁵ által. A munkajog fejlődése szempontjából meghatározó folyamat a kollektív munkajog kettéosztottságának törvényi elismertsége, amely elsősorban Németországban és Ausztriában követhető nyomon.³⁶ E két állam szabályozásának hazai adoptálása két tekintetben is aggályos. Egyrészt a jogalkotó szelektíven emeli át a német szabályozásból a munkavállalói részvételi jogokat, kifejezetten gyenge üt-ét intézményesítve. A legfőbb jog, a munkáltató intézkedéseire kapcsolódó egyetértés a kollektív szerződésben meghatározott jóléti célú pénzeszközök felhasználására, illetve intézmények és ingatlanok hasznosítására korlátozódik [harmadik Mt. 65. § (1)]. Így ahol nincs kollektív szerződés, egyetértési jog sincs. Összehasonlításként, a BetrVG³⁷ alapján a Volkswagen Konzernben megállapodásként megkötött Munkaviszonyok Chartája³⁸ együttdöntési jogot biztosít például a személyzet felvételével, elbocsátásával, a bérezési rendszerekkel, a munkarenddel az adatvédelem és a továbbképzéssel kapcsolatban. Megalapozatlan hazai feltételezés, miszerint a kollektív jogok csökkentésével nő a munkaadói hatékonyság. Irigykedünk – például éppen a német ipar teljesítményén! Érdemes lenne végre egyszer alaposan utánanézni, mitől is gurul olyan remekül a szolgálati Volkswagen...

Másfelől az üt. bevezetésével összefüggésben a kollektív jogokat szélesebb léptekben érintő probléma: a jogalkotó figyelmen kívül hagyja a szakszervezet német jog szerinti korlátozott munkáltatói szintű szerepét. Az 1952-ben életbe lépő első BetrVG kizárja a szakszervezet jelöltállítási jogát az üt-választáson.³⁹ Németországban a szakszervezetek elsődlegesen a munkaszervezetek feletti szinten működnek, döntően a kollektív szerződések megkötése által.⁴⁰ A harmadik Mt. ugyanakkor az üt. intézményesítésével érdemében érintetlenül hagyja a szakszervezet munkaszervezeti szintű jogosítványait. Miután a törvény a kollektív szerződéskötési jogosultságot a szakszervezeti jelöltek által az üt-választáson elért eredmény alapján állapítja meg [33. §], ugyanazon ügyben a munkaadó úgy kap két tárgyalópartnert, hogy az üt-ben részben – a működést tekintve többségében a munkaszervezeti szintről kitérni képtelen – szakszervezetek képviselőivel találkozik. Már ahol van szakszervezet! A taglétszám az elmúlt 15 évben majd 50 %-al csökken.⁴¹

³⁵ Egy felmérés során arra a kérdésre, hogy működik-e a munkahelyen üzemi tanács, 18 % igennel, 64% nemmel válaszolt, 18 % pedig nem tudott róla.

Forrás: http://szabim.blog.hu/2016/05/07_hianypotlo_adatokat_kozolt_a_kozponti_statistikai_hivatal;

Letöltve: 2016.VII.19.

³⁶ Kiss: i.m. 441. o.

³⁷ Betriebsverfassungsgesetz – Üzemi Alkotmány-törvény

³⁸ Charta der Arbeitsbeziehungen im Volkswagen-Konzern – Európai Konzern Üzemi Tanácsa, a Világkonzern Üzemi Tanácsa megállapodása a Volkswagen Konzern megállapodása a Munkaviszonyok Chartájáról; Zwickau 2009., X.29.

³⁹ Ficzere – Trócsányi: i.m. 74.o.

⁴⁰ Kiss: i.m. 443. o.

⁴¹ 2001-ben megközelítőleg 615.000 szakszervezeti tag volt, ez a szám 2015-ben 328.829 fő.

Forrás: http://szabim.blog.hu/2016/05/07_hianypotlo_adatokat_kozolt_a_kozponti_statistikai_hivatal;

Letöltve: 2016.VII.19.

A problémát növeli a harmadik Mt. módosításai során az *üt. és a szakszervezet jogai közti felesleges párhuzamosság, funkciózavar*.⁴² Ennek kritikus pontja 1999-ben az a törvénymódosítás, ami a munkáltatónál – képviselettel rendelkező szakszervezet hiányában – az *üzemi megállapodásban biztosítja a kollektív szerződés normatív részére tartozó kérdések szabályozását*. A konstrukció dogmatikailag elhibázott, hiszen az érdekképviseleti jogokkal nem rendelkező üt. kerül a szakszervezet státuszába. De facto kollektív szerződéskötési jogosultsága 2002 hatályos, majd 10 év elteltével feléled...

Felhasznált irodalom

- Borbély Sz. (2008): Az ágazati párbeszéd nemzetközi és hazai helyzete és lehetőségei.
<http://www.mkksz.org.hu/html/main/2015/agazatiparbeszed.pdf>.
- Csillag I. (1999): Vállalkozások és változások; Beszélő, 1999.01/12.
<http://www.c3.hu/scripta/beszelo/99/0/12csill.htm>
- Ficzere L. – Trócsányi L. (1966): A dolgozók részvétele a vállalatok igazgatásában; MTA Állam- és Jogtudományi Intézete, Budapest.
- Kiss Gy. (2005): Munkajog; Osiris Kiadó, Budapest.
- Lux J. (2008): A magyarországi szakszervezetek történetéből; Átdolgozott kiadás, Friedrich Ebert Alapítvány.
- Gyulavári T. (szerk.) (2014) Munkajog. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Weltner A. (1962): A szocialista munkaviszony és az üzemi demokrácia; Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Weltner A. (1975): Munkajog. Tankönyvkiadó, Budapest.

⁴² Például munkáltatói jogutódlás esetén egyszerre kell tájékoztatni az üt-t és a szakszervezetet [86/B. § (3)], csoportos létszámcsökkentés tervezése esetén a munkáltatónak az üt-vel, ennek hiányában a szakszervezettel kell konzultálni [94/B. § (1)].

ZERÉNYI Károly

A képzettség és a foglalkozás közötti kongruenciával/inkongruenciával kapcsolatos megközelítések

Bevezetés

A felsőfokú oktatástervezés egyik meghatározó pontja a munkaerőpiaci igények lehetőség szerinti figyelembevétele annak érdekében, hogy a végzett hallgatók minél könnyebben boldogulhassanak a munka világában. A hagyományos munkaerő-szükségleten alapuló megközelítés a képzettség és a foglalkozás közötti kongruenciát hivatott biztosítani, azonban az utóbbi évtizedekben növekvő inkongruencia miatt a speciális tudás mellett egyre nagyobb szerepe lenne a konvertálható, szélesebb körben felhasználható transzfertudásnak.

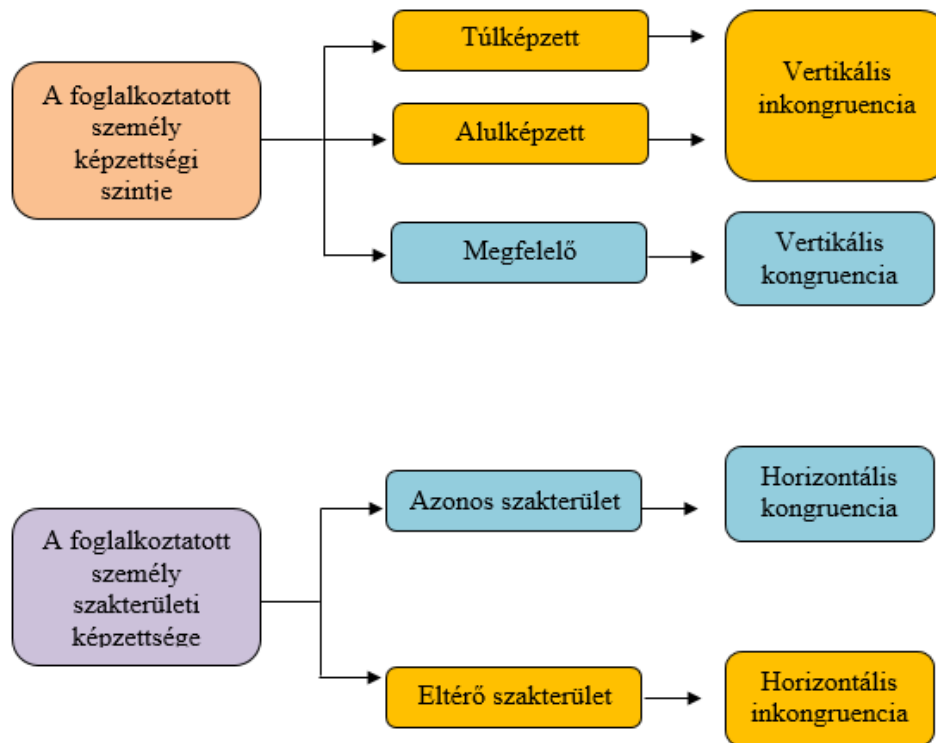
Az elkövetkezőkben be kívánom mutatni a képzettség és a foglalkozás közötti kongruenciával/inkongruenciával kapcsolatos megközelítéseket, a kongruencia és az inkongruencia típusait annak érdekében, hogy az inkongruencia mint új jelenség jobban értelmezhetővé váljon.

A kongruencia/inkongruencia fogalma és értelmezései

A kongruencia a latin *congruentia* szóból képződött, amelynek az általános jelentése megegyezés, megfelelés.¹ Az inkongruencia pedig a kongruencia ellentettje, vagyis a megfelelés, az összeillés hiánya. A kongruencia és az inkongruencia értelmezhető az oktatás és a munkaerőpiac oldaláról is. Ha az oktatásból a munkaerőpiacra vezető utak strukturáltak és az egyes munkakörökhöz, illetve foglalkozásokhoz tipikus utak vezetnek, akkor kongruenciáról, ellenkező esetben inkongruenciáról beszélünk (Vincze, 2013).

A képzettség és a foglalkozás közötti kapcsolatot tekintve megkülönböztethetünk vertikális és horizontális illeszkedést. Amennyiben valaki a képzettségi szintjének megfelelő munkakörben helyezkedik el, akkor vertikális, ha a szakterületének megfelelő foglalkozást végez, akkor horizontális, mindkettő teljesülése esetén pedig vertikális és horizontális illeszkedésről van szó. A vertikális és a horizontális illeszkedés külön-külön történő vagy együttes megvalósulása kongruenciát, bármelytípusú illeszkedés hiánya viszont inkongruenciát jelent. Az egyén szempontjából megközelített kongruencia és inkongruencia típusait az 1. ábra szemlélteti.

¹ A fogalom bármely kontextusban, illetve nyelvtani alakzatban ugyanazt jelenti. A matematikában egybevágóságot, a nyelvtanban alakítani egyeztetést, megegyezést jelent. A kongruenciához kapcsolódó kongruens szó a latin *congruens, congruentis* szavakból ered, jelentése megegyező, megfelelő, összeillő. Mindkettő a kongruál (egybevág, összeillik, megfér), latinul *congruere* szóból származik, amely *con*, azaz össze és a *(g)ruere*, azaz fut, siet szavakból keletkezett.



1. Ábra: A kongruencia és inkongruencia típusai

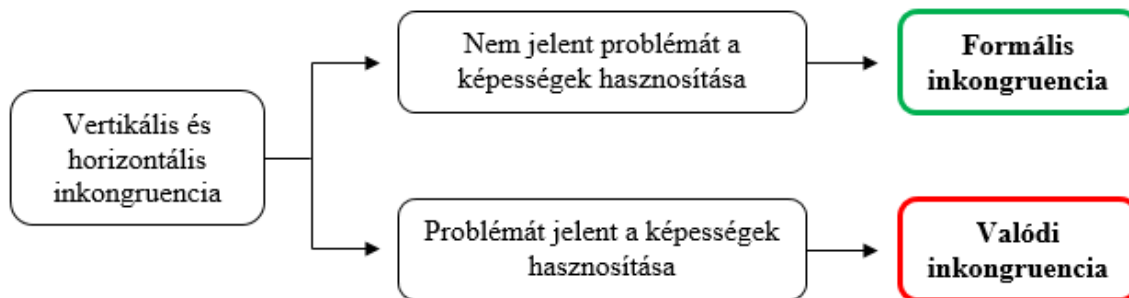
Forrás: saját készítés (Senarath és Patabendige, 2014 [8. p.] alapján)

A kongruencia két típusa közül a vertikális kongruenciát a német nyelvű publikációkban jellemzően vertikális megfelelésnek (vertikale Adäquanz), valamint pozíció- vagy szint-megfelelésnek (Positions-/Niveaueadäquanz) is nevezik (Fehse és Kerst, 2007; Akopdshanján és Reinecke, 2009; Koepernik és Wolter, 2010). Érdekes módon a pozíció- vagy szint-megfelelésnél a képzettségi szinthez társulhat még szempontként a fizetés, az önbecsülés és az ambíció szintje is. A horizontális (horizontale Adäquanz) vagy szakterületi megfelelés (Fachadäquanz) pedig az adott képzettséggel megszerzett szakértelem munkaköri hasznosítását is magában foglalja.

A kongruenciához hasonlóan az inkongruenciának is alapvetően két típusa van, a vertikális és a horizontális inkongruencia (Leuze és Strauß, 2008; Cedefop, 2010). Mint az 1. ábrán látható, vertikális inkongruenciáról (vertical mismatch, vertikale Inadäquanz) akkor beszélünk, amikor a foglalkoztatott személy képzettségi szintje a túlképzettségből (overeuducation) vagy az alulképzettségből (undereuducation) fakadóan az adott munkakörnek, illetve foglalkozásnak nem felel meg (Cedefop, 2010; Senarath és Patabendige, 2014; Morgado, Sequeira, Santos, Lopes és Reis, 2014; Mahuteau, Mavromaras, Sloane és Wei, 2014). Ha a foglalkoztatott személy magasabb képzettséggel rendelkezik, mint ami az adott munka elvégzéséhez szükséges vagy elvárt, akkor túlképzettség, fordítva pedig aluképzettség áll fenn. Ehhez képest a horizontális

inkongruencia (horizontal mismatch, horizontale Inadäquanz) akkor fordul elő, amikor valaki a szakterületi képzettségétől, szakirányú végzettségétől eltérő foglalkozást végez vagy munkakörben dolgozik.

A vertikális és a horizontális inkongruenciával kapcsolatos nemzetközi szakirodalomban létezik egy olyan megközelítés is, amelyben az inkongruencia és a képességek hasznosíthatósága közötti kapcsolat kerül előtérbe. Ennek megfelelően az inkongruenciának másfajta felosztása is lehet.



2. Ábra: Formális és valódi inkongruencia

Forrás: saját készítés

A 2. ábrán látható formális és valódi inkongruenciával összefüggésben létezik két *elméleti megközelítés*, amelyek magyarázatot adhatnak az inkongruencia és a képességek hasznosíthatósága közötti kapcsolatra. Az első a Sattingerhez (1993) köthető *job assignment theory*, amely szerint a túlképzett munkavállalók az adott munkaköri feladataik során csak korlátozottan tudják a képességeiket hasznosítani (skills under-utilization) és ez negatívan hat a munkáltató eredményességére. Az alulképzettségénél is fennáll a negatív hatás az eredményességre, azonban ebben az esetben nem a munkaköri feladatok szintje, hanem a munkavállaló képességei jelentik a korlátot (skills deficit). A második a *heterogenous skills theory*, amely rámutat arra, hogy az azonos képzettséggel rendelkező munkavállalók között jelentős tudás és képességbeli különbségek lehetnek (Di Pietro és Urvin, 2006, idézi Senarath és Patabendige, 2014).

A hivatkozott két elmélet alapján Green és Zhu (2010) az inkongruenciát abból a szempontból közelítették meg, hogy az egyéni munkavállalók problémába ütköznek-e a képességeik hasznosítása során. Ennek megfelelően az egyik csoportba azok kerültek, akiknek problémát jelentett képességeik hasznosítása, a másikba pedig azok, akik probléma nélkül tudták hasznosítani a képességeiket. Az előző esetben valódi inkongruenciáról, az utóbbinál csak formális inkongruenciáról van szó (lásd 2. ábra). A kettő közül a valódi inkongruencia jelenthet nagyobb problémát. Green és Zhu elemzésében ugyanakkor a képességek hasznosíthatóságánál nem esik szó arról, hogy milyen képességekről is van szó. Ha transfertudásról és speciális tudásról beszélünk, akkor a hasznosíthatóság problémája az inkongruens elhelyezkedésnél elsősorban azoknál a munkavállalóknál jelentkezhet, akik jellemzően speciális tudással rendelkeznek. Következésképpen a valódi inkongruencia

előfordulása részben attól is függ, hogy a foglalkoztatott személy milyen arányú speciális és transzfertudás birtokában végzi a feladatait.

Az inkongruenciához kapcsolódó további fogalmak

Az előzőekben bemutatott vertikális és a horizontális inkongruencia a nemzetközi szakirodalomban képességbeli inkongruenciaként (skill mismatch) is megjelenik (Cedefop, 2010; Senarath és Patabendige, 2014), amelyhez további fogalmak kapcsolódnak. A képességbeli inkongruencia esetében nem csak a képzettséget, hanem a képességek szintjét vagy típusát is figyelembe veszik annak eldöntésére, hogy vertikális vagy horizontális inkongruenciáról van-e szó. A képességek oldaláról megközelített inkongruencia típusai között olyan fogalmakkal találkozhatunk, mint a képességhiány, a képességtöbblet és a képességbeli rés. Ha egy adott képesség iránti munkaerőpiaci kereslet meghaladja az adott képességgel rendelkező munkavállalói kínálatot, akkor képességhiányról, ellenkező esetben pedig képességtöbbletről beszélünk. Ehhez képest a képességbeli rés akkor fordul elő, ha a foglalkoztatott személy képességeinek szintje nem éri el az adott munka megfelelő elvégzéséhez elvárt szintet vagy a képességeinek típusa nem kapcsolódik az adott munkához. Emellett a képességek hasznosíthatóságát alapul véve adódhat olyan helyzet, hogy valaki olyan munkát végez, amely során nem tudja teljesen hasznosítani a képességeit, ekkor jelentkezik az „overskilling” esete. Amennyiben azonban valaki nem rendelkezik azokkal a képességekkel, amelyek az adott munka elvégzéséhez szükségesek, akkor az „underskilling” jelentette helyzettel állunk szemben.²

Az inkongruencia a képességek elavulása szempontjából tovább differenciálható. Az egyik eset az, amikor a gazdasági képességek elavulása miatt bizonyos képességek a technikai fejlődéssel, illetve az idő előrehaladásával feleslegessé válnak vagy kevésbé hasznosíthatók. A másik esetben fizikai vagy mentális elavulásról beszélünk, amikor bizonyos fizikai vagy mentális képességeket egy idő után már kisebb hatékonysággal vagy egyáltalán nem tudunk használni a munkavégzés során. Mind a két esetben olyan képességek elavulásáról van szó, amelyek miatt az adott munkavégzéshez szükséges elvárások nem teljesülnek, vagyis inkongruens foglalkoztatás valósul meg (Cedefop, 2010).

A kongruencia/inkongruencia megítélése

A képzettség és a foglalkozás közötti megfelelést tekintve vannak olyan megközelítések, amelyek szerint a felsőoktatás és a munkaerőpiac struktúráinak kongruenciára van szükségük (Polónyi, 2004; Kővári és Polónyi, 2005; Jóna, 2013) és ezt evidenciának kell tekinteni (Jancsák, 2011). Ennek hátterét az adja, hogy a felsőoktatási túlképzés negatív hatásaként felborul a munkaerőpiaci keresletnek és a felsőoktatás kibocsátó-képességének a kongruenciája, amely strukturális munkanélküliséget eredményez. A strukturális

² Véleményem szerint az „overskilling” összekapcsolódik a túlképzettségből adódóan előforduló „skills under-utilization” fogalommal, az „underskilling” pedig az alulképzettség esetén előforduló „skills deficit” helyzettel.

munkanélküliség akkor jelentkezik, amikor a munkaerőpiaci kereslet és kínálat nem illeszkedik egymáshoz (Jóna, 2013). A gazdaság igényeit meghaladó iskolázottság sem nemzetgazdasági, sem egyéni szempontjából nem tud az eredeti célnak megfelelően hasznosulni (Kővári és Polónyi, 2005). Következésképpen az inkongruencia negatív hatást gyakorol a gazdaságra és a társadalomra, ezért törekedni kell a kongruens foglalkoztatás kialakítására (Jóna, 2013).

A kongruenciát hirdető nézetek alapvetően a munkaerő-szükségleti megközelítésen alapulnak, amely napjainkban a felsőoktatás és a munkaerőpiac kapcsolatáról való gondolkodást leginkább meghatározza (Vincze, 2013). A munkaerő-szükségleten alapuló oktatástervezést a II. világháború után kezdték el alkalmazni a kapitalista és a szocialista országokban egyaránt, amely szerint a gazdasági növekedéshez szükség van arra, hogy a munkaerő foglalkozási és képzettségi sajátosságai illeszkedjenek a gazdaság igényeihez (Polónyi, 2002, idézi Vincze, 2013, Jóna, 2013). Ugyanakkor többek között figyelmen kívül hagyták a külső hatásokat, továbbá az egyes munkafajták helyettesítési rugalmasságát nullának és a technológiai fejlődést állandónak tekintették (Jóna, 2013). Habár napjainkra ez a megközelítés kifinomultabbá vált, a tervezést azonban továbbra is nagyban nehezíti az a körülmény, hogy egyes foglalkozások esetében a foglalkozás és szakképzettség között nincs egyértelmű illeszkedés (Harbison, 1968, idézi Vincze, 2013).

A 2008-as világgazdasági válság sokakat rádöbbsentett arra, hogy egy „transzformációs válság” közepén vagyunk, amely a kapitalista ipari társadalomból a gyorsan változó, innovatív információgazdasággá való átalakulás következményeként jelenik meg. Ezt az új tudásvezérelt, információs kapitalizmust a bizonytalanság, illetve a stabilitás hiánya jellemzi (Szabó, 2011). A folyamatos változás a munkáltatók és a munkavállalók részéről is rugalmasságot követel meg, ezért az inkongruens foglalkoztatás egyre inkább gyakorlattá válik. A munkáltatók inkongruencia iránti igényét támasztják alá azok az álláshirdetések, amelyekben az adott munkakör betöltéséhez nem nevezik meg a konkrét szakterületet vagy végzettségi szintet, hanem csak diplomát és bizonyos képességeket várnak el a jelentkezőktől (Vincze, 2013; Mátrai, 2016). Miközben a munkáltatók sokszor fontosabbnak ítélik meg az általános kompetenciákat (lásd transzfertudást), addig a felsőoktatási intézmények alapvetően a szakmai ismereteket (lásd speciális tudást) helyezik előtérbe (Vincze, 2013; Derényi és Vámos, 2015). Ez a magatartás szembemegy az információs kapitalizmus vagy újkapitalizmus viszonyai között tapasztalható inkongruenciával, ezért a munkaerő-szükségleten alapuló tervezés helyett a speciális tudás és *a transzfertudás munkaerőpiaci szükségleteit* kellene figyelembe venni (Mátrai, 2016). Következésképpen az újkapitalizmus viszonyai között nem nagyon lehet törekedni a kongruencia kialakítására, mivel a kongruencia és az inkongruencia egyszerre van jelen a munkaerőpiacon.

Kongruens és inkongruens foglalkoztatás Magyarországon

A kongruencia és az inkongruencia fontosságát támasztja alá, hogy a KSH az elmúlt években reprezentatív mintán alapuló vizsgálatok eredményeit tette közzé a témában. A 2012-ben megjelent KSH tanulmány, amely a munkaerő-felmérés lakossági adatfelvételeire alapozva vizsgálta az 1995 és 2010 közötti időszakban a foglalkoztatottak vertikális kongruenciáját, az eredményt tekintve azonban az olvasó inkább arról kapott képet, hogy a foglalkoztatottak az egyes foglalkozási területeken 1995-ben és 2010-ben milyen iskolai végzettségi szintekkel rendelkeztek. Ezzel szemben a KSH 2015-ben közzétett műhelytanulmánya már valóban vizsgálta a képzettség és a foglalkozás megfeleltethetőségét vertikálisan és horizontálisan egyaránt. A 2011-es népszámlálási adatokra támaszkodó kongruenciavizsgálatban a képzettségek és a foglalkozások közötti horizontális megfeleltetés elvégzéséhez három fő kategóriát határoztak meg. A kongruens foglalkoztatást a megfelelt (MF), az inkongruenst pedig a részben megfelelt (RMF) és a nem felelt meg (NFM) kategória mutatta meg. Emellett a megfelelt kategórián belül kialakítottak egy túlképzett (MF+) és egy alulképzett (MF-) csoportot is, amelyek így egy vertikális elemmel egészítették ki a horizontális vizsgálatot. A három fő megfeleltetési kategórián kívül még meghatározták a külön megnevezés nélküliek (KMN) csoportját, amelybe az alapfokú végzettségűek és a nem besorolhatók, illetve a szakkód nélküliek kerültek be tekintettel arra, hogy ezek a végzettségek kevés kivételtől eltekintve lényegében egyetlen foglalkozásnak sem feleltethetők meg (KSH, 2015; Lakatos, 2016). A vertikális megfeleltetésnél az iskolai végzettségi szinteket egy ötfokozatú skálába sorolták be. Az elégtelen iskolai végzettséggel rendelkezők (EI) csoportjába azok kerültek, akiknél jelentős különbség mutatkozott a szükséges és a tényleges iskolai végzettség között. A részben elégtelen iskolai végzettséggel rendelkezőket (ERI) azok alkották, akiknek a végzettsége a szükségesnél alacsonyabb, de attól kisebb távolságra volt. Ilyen helyzet fordult elő például akkor, amikor valaki egyetemi szintű végzettség helyett főiskolai szintű végzettséggel rendelkezett. A harmadik fokozat jelentette a kongruens (K) foglalkoztatást, amikor teljes mértékben egybeesett a végzettségi szint és a foglalkozással szemben támasztott képzettségi követelmény. A részben túlképzettek (TRI) az elvárthoz képest magasabb, de nem túl távoli iskolai végzettséggel rendelkeztek, hasonlóan az ERI csoporthoz, csak éppen fordítva. Az ötödik fokozatot jelentő túliskolázottak csoportjába (TI) pedig a szükségeshez képest legalább két fokozattal magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők kerültek. A horizontális megfeleltetésnél kialakított három fő kategóriához hasonlóan a vertikális illeszkedésnél is létrehoztak megfelelt, részben megfelelt és nem felelt meg csoportokat. A részben megfelelt (RMF) csoportba kerültek az ERI és a TRI fokozatba soroltak, az EI és a TI fokozatba tartozók a nem felelt meg (NFM) kategóriát alkották. Mindezek ismeretében a foglalkoztatottak horizontális és a vertikális megfeleltethetősége az egyes csoportokat tekintve az 1. táblázat szerint alakult.

1. táblázat: A foglalkoztatottak horizontális és vertikális megfeleltethetősége³

	Horizontális megfeleltetés					Vertikális megfeleltetés			
	Kongruencia a	Inkongruencia				Kongruencia a	Inkongruencia		
Foglalkoztatottak száma 2011-ben	MF	RMF	NFM	KMN	Együtt	MF	RMF	NFM	Együtt
3 942 723 fő 100%	41,0	15,6	31,8	11,6	59,0	65,5	10,5	24,0	34,5

Forrás: saját szerkesztés (KSH, 2015 alapján)

A 2011-es népszámlálási adatok alapján – mint látható – a teljes foglalkoztatott állomány foglalkozásainak 41%-a felelt meg a képzettségeknek, vagyis mutatott horizontális kongruenciát. A foglalkoztatottak többsége, 59%-a végzett nem vagy csak részben a szakterületének megfelelő, inkongruens foglalkozást. A vertikális kongruenciát tekintve a foglalkoztatottak többsége, 65,5%-a a képzettségének megfelelő foglalkozáshoz kapcsolódó tevékenységet látott el. A teljes foglalkoztatott állományban a vertikális inkongruencia szintje 34,5%-ot tett ki. Ha az általános érvényű megállapításokon túl a konkrét foglalkozások, foglalkozási csoportok szintjén vizsgáljuk az eredményeket, akkor elmondható, hogy a foglalkozásokhoz kapcsolódó tevékenységek jelentős része elvégezhető inkongruens végzettséggel is, azonban minél speciálisabb foglalkozásról (például orvos, bíró) van szó, illetve minél hosszabb idő szükséges a megfelelő képzettség elsajátításához, annál nagyobb a rá jellemző kongruencia szint (Lakatos, 2016). Mindazonáltal az eredmények egyértelműen megmutatják, hogy összességében a kongruencia mellett az inkongruencia is jelentős arányt képvisel a hazai munkaerőpiacon.

Mint a hivatkozások egy része jól mutatja, korszakunkban a munkaadók a speciális tudás igénye mellett egyre inkább a szélesebb körben felhasználható transfertudással rendelkező munkavállalókat keresik, akik rugalmasan tudnak alkalmazkodni a gyorsan változó körülményekhez. A hazai foglalkoztatottsági adatok is azt támasztják alá, hogy az inkongruens foglalkoztatás horizontálisan és vertikálisan egyaránt jelentős arányt képvisel. Ennek megfelelően a hagyományos munkaerő-keresleti megközelítések helyett olyan felsőfokú oktatástervezésre van szükség, amely a speciális tudás mellett az inkongruenciához kapcsolódó transfertudás iránti munkaerőpiaci igényeket is kielégíti.

³ Az eltérő módszertan miatt nem volt lehetőség a horizontális és a vertikális megfeleltetés képzettségi szintenként történő összehasonlítására.

Felhasznált irodalom

- Akopdshanjan, E. und Reinecke, A. (2009): Mismatch und das Problem der unterwertigen Beschäftigung (Ausbildungsinadäquanz) – Ausmaß, Folgen und arbeitsmarktpolitische Implikationen. Seminararbeit zu „Aktuelle Probleme der Wirtschaftspolitik“ Wintersemester 2009/2010, Universität Hamburg URL: https://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/vwl/aussenhandel/internationalewirtschaftsbeziehungen/Hauptstudium/Seminar_APWP/SoSe2008/Auswahl_der_Seminararbeiten/WiSe0910/C3.pdf
Utolsó letöltés: 2016.10.14.
- CEDEFOP (2010): Skill mismatch in Europe. European Centre for the Development of Vocational Training URL: https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwjF6IL93JvQAhUBWCwKHZp_C04QFggwMAI&url=http%3A%2F%2Fwww.cedefop.europa.eu%2Ffiles%2F9023_en.pdf&usq=AFQjCNG3a1M5idTwlwq2Ce6NRkiAKx2SGg&cad=rja
Utolsó letöltés: 2016.08.29.
- Di Pietro, G. and Urwin, P. (2006). Education and skills mismatch in the Italian graduate labour market. *Applied Economics*, Taylor and Francis Journals, 38(1), 79-93.
- Derényi András és Vámos Ágnes (2015): A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása – ajánlások. Egy kísérleti fejlesztés eredménye. Oktatási Hivatal URL: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop413/eredmenyek/kimeneti_leirasok.pdf
Utolsó letöltés: 2016.03.22.
- Fehse, S. und Kerst, C. (2007): Arbeiten unter Wert? Vertikal und horizontal inadäquate Beschäftigung von Hochschulabsolventen der Abschlussjahrgänge 1997 und 2001. *Beiträge zur Hochschulforschung*, Heft 1, 29. URL: <http://www.ihf.zfb.mwn.de/uploads/media/1-2007-fehse-kerst.pdf>
Utolsó letöltés: 2016.10.14.
- Green, F. and Zhu, Y. (2010). Over qualification, job dissatisfaction, and increasing dispersion in the returns to graduate education. *Oxford Economic Papers*, 62(4), 740-763. URL: <https://www.kent.ac.uk/economics/documents/GES%20Background%20Documents/overeducation/Overeducation.pdf>
Utolsó letöltés: 2016.09.02.
- Harbison, F. (1968): Az emberi erőforrások értékelése. In: *Az oktatás tervezése. Tanulmányok*. UNESCO - Tankönyvkiadó, Budapest. 95-111.
- Jancsák Csaba (2011): Melyek a munkaerőpiac elvárásai? URL: <http://titan.physx.u-szeged.hu/physics/Oktatas10/MunkaeroPiac.pdf>
Utolsó letöltés: 2016.03.25.
- Jóna György (2013): A felsőoktatás és foglalkoztathatóság integrációjának technikái In: Darvai T. (szerk.): *Felsőoktatás és munkaerőpiac – Eseményektől a kompetenciák felé*. SETUP – Belvedere Meridionale, Szeged 45-66.

URL: <http://www.belvedere.meridionale.hu/letolt/felsooktatasesmunkaeropiac.pdf>

Utolsó letöltés: 2016.03.25.

- Koepernik, C. und Wolter, A. (2010): Studium und Beruf. Arbeitspapier 210, Demokratische und Soziale Hochschule
URL: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_210.pdf Utolsó letöltés: 2016.10.14.
- Kővári György és Polónyi István (2005): A felsőfokú képzés és a gazdaság szakemberigényének összehangolási lehetőségei. OFI pályázat URL: https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiM3Juu6JvQAhWBjSwKHWkHCE4QFggBMAA&url=http%3A%2F%2Fecon.core.hu%2Fdoc%2Ffelhiv%2Fpolonyi-kovari-resume.doc&usg=AFQjCNGBoubgKqJKkhHUOAAIjz6bhSKJ_w&cad=rja
Utolsó letöltés: 2016.08.20.
- KSH (2015): A képzettség és a foglalkozás megfelelésének (kongruenciájának) elemzése a 2011. évi népszámlálás adatainak felhasználásával URL: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/muhelytanulmanyok6.pdf> Utolsó letöltés: 2016.08.20.
- KSH (2012): Foglalkoztatottak életkor, foglalkozás és képzettségi szint szerint 1995 és 2010 között (vertikális kongruenciavizsgálat)
URL: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/kongruencia.pdf> Utolsó letöltés: 2016.03.25.
- Lakatos Miklós (2016): Képzettségek és foglalkozások megfeleltethetősége. *Educatio* 25. évf. 1. 84-99. URL: <https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwig-qO0p6DQAhVBEywKHW7dAfcQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.educationline.eu%2Fhu%2Fletoltes.php%3Ffid%3Dtartalom%2F2492&usg=AFQjCNHbaOg7dTm6Y7gQfcOzTHFtVEaiTA&cad=rja> Utolsó letöltés: 2016.08.20.
- Leuze, K. und Strauß, S. (2008): Berufliche Spezialisierung und Weiterbildung – Determinanten des Arbeitsmarkterfolgs von GeisteswissenschaftlerInnen. Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten, Research Note No. 23 URL: http://www.ratswd.de/download/workingpapers2008/28_08.pdf Utolsó letöltés: 2016.10.14.
- Mahuteau, S., Mavromaras, K., Sloane, P. and Wei, Z. (2014): Horizontal and Vertical Mismatch and Wages URL: https://www.melbourneinstitute.com/downloads/hilda/Bibliography/Other_Publications/2014/Mahuteau_etal_educational_mismatch_and_wages_SloanePaper.pdf
Utolsó letöltés: 2016.08.29.
- Mátrai Zsuzsa (2016): Kifektetés az emberi tőkéből. *Iskolakultúra*. 2. sz. 100-107. URL: <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2016/02/08.pdf> Utolsó letöltés: 2016.03.25.
- Morgado, A., Sequeira, T.N., Santos, M., Lopes, A.F. and Reis, A.B. (2014): Measuring Labour Mismatch in Europe. CEFAGE-UE Working Paper URL:

[https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwi-](https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwi-3pGX3pvQAhXGBSwKHb6kCPsQFgggMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.cefage.uevora.pt%2Fen%2Fcontent%2Fdownload%2F5143%2F58259%2Fversion%2F1%2Ffile%2F2014_13.pdf&usg=AFQjCNFozu3pyrnVHVUkMaVs8E-UvWVNSA&cad=rja)

[3pGX3pvQAhXGBSwKHb6kCPsQFgggMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.cefage.uevora.pt%2Fen%2Fcontent%2Fdownload%2F5143%2F58259%2Fversion%2F1%2Ffile%2F2014_13.pdf&usg=AFQjCNFozu3pyrnVHVUkMaVs8E-UvWVNSA&cad=rja](https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwi-3pGX3pvQAhXGBSwKHb6kCPsQFgggMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.cefage.uevora.pt%2Fen%2Fcontent%2Fdownload%2F5143%2F58259%2Fversion%2F1%2Ffile%2F2014_13.pdf&usg=AFQjCNFozu3pyrnVHVUkMaVs8E-UvWVNSA&cad=rja)

Utolsó letöltés: 2016.08.29.

- Polónyi István (2004): A felsőoktatás és a gazdasági szféra kapcsolata – egy empirikus vizsgálat URL:
https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwigycTLpKDOAhXF6CwKHfRRAIlgQFggYMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.kreditlap.hu%2Fkkk%2Fletoltes%2Ffeo_vallalat_polonyi.doc&usg=AFQjCNFPXd5EkkQTZEikQd9G-1BIJRz1xA&bvm=bv.138169073,d.bGg&cad=rja Utolsó letöltés: 2016.08.20.
- Polónyi István (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Osiris Kiadó, Budapest
- Sattinger, M. (1993): Assignment models of the distribution of earnings. *Journal of Economic Literature*, XXXI (2), 831–880.
- Senarath, S.A.C.L. and Patabendige, S.S.J. (2014): Job-Education Mismatch Among the Graduates: A Sri Lankan Perspective. *Ruhuna Journal of Management and Finance*, Vol. 1 No. 2
URL: http://www.mgt.ruh.ac.lk/rjmf/pdfs/RJMF0102_JA_p1.pdf Utolsó letöltés: 2016.08.29.
- Szabó Katalin (2011): Transzformációs válság: Rögös út az információs kapitalizmus felé. *Társadalomkutatás* 29 (2011) 2, 202-218 URL: http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/1324/1/szabo_katalin_transzformacios_val sag.pdf Utolsó letöltés: 2016.09.12.
- Vincze Szilvia (2013): *A felsőoktatás és a munkaerőpiac inkongruenciája*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

KOVÁCS Ilma**Hogy is állunk a távoktatás elméletével?**

Két irányból érkező „furcsaságok” foglalkoztatnak az elmúlt hetekben. Az egyik egy kérdés, amelyet személy szerint – levélben – nekem címeztek, azt tudakolván, hogy *„van-e ma hazánkban valahol távoktatás?”* A másik egy megjegyzés, amelynek szerzője – csak a köznevelésre utalva ugyan, de – azt írja cikke összegezésében, *„...hogya a szakirodalomban sok az illúzió a távoktatással kapcsolatban. Ideális diákból és ideális helyzetből indul ki...”*

Az *első*t, a kérdést önmagában is roppant furcsának tartottam, de napjaink internethasználata idején még inkább megjegyzésre érdemesnek. Udvariasságból – hamar kiírtam néhány távoktató magyar intézmény elérhetőségét a Google segítségével – és elküldtem a feladónak, hogy megkönnyítsem számára a további keresést.

Igen, jó néhány intézmény szervez távoktatást Magyarországon is, azaz nyújt *távoktatási formában* képzést beiratkozott hallgatóinak. Olyan is van, amelyik csak távoktatásként hirdeti magát...! Sőt olyan is van, amelyik a legmodernebb ún. MOOC-ok közé sorolható (tömeges nyílt online kurzusok, angolul Massive Open Online Course, rövidítve MOOC). Példaként említhető kezdeményezések: Miskolcon, Egerben, Pécsen és az Óbudai Egyetemen. Ez utóbbi létrehozta a Kárpát-Medencei Online Oktatási Centrumot (K-MOOC), és magyar nyelvű akkreditált online kurzusokat kínál, továbbá 19 magyarországi és 13 határon túli intézmény hallgatóival van kapcsolatban 2015/16 óta.

A kérdező bizonyára nem tartozik az X, Y vagy Z generáció tagjai sorába, különben nem engem kérdezett volna elsőként, legyen is bármennyire megtisztelő számomra, hogy hozzám fordult... Baráti társaságban is gyakran kapok hasonló irányultságú kérdéseket olyanoktól természetesen, akik soha nem foglalkoztak a távoktatással. Megszoktam. Régen azért, mert nem ismerték, ma azért érdeklődnek, mert az új technológiák ismert eszközei szerintük már mindent megoldhattak, nem is lehet már szükség a távoktatásra! – érvelnek ők maguk leggyakrabban. Ha netán már hallottak a MOOC-ról, bizonyára nem gondolnak annak távoktatáshoz való kapcsolódására.¹

A *második* – sokkal inkább kijelentés, mintsem kérdés, és amelyet folyóiratban olvastam – erősen elgondolkodtatott. A cikk írója mai felnőttoktató, aki úgy érzi, hogy ami a szakirodalomban olvasható a távoktatásról, abban sok az illúzió.

Bizonyára a szerző nincs egyedül ezzel a véleménnyel, és éppen ez az oka annak, hogy nem tudok tőle könnyen szabadulni. Ráadásul a kérdés gyökere, az elmélet és a gyakorlat

¹ Fodorné Tóth Kriszta: *Távoktatás és MOOC, 2014*

<http://e-nyelvmagazin.hu/2014/12/03/tavoktatas-es-mooc-nyilt-online-kurzusok-jellemzo-kerdesei-magyar-kornyezetben/>

viszonya nálunk is és más országokban is foglalkoztatja nemcsak az oktatás, de a neveléstudomány embereit is.²

Bár a fenti „furcsaságokért” nem tartom magam „felelősnek”, úgy érzem, hogy érdemes és időszerű beszélni a témáról. Nevezetesen arról, hogy *miért és hogyan születik vagy születhet az elmélet?* Erre egy egészen konkrét esetet szeretnék bemutatni.

Maradva a távoktatás területén, a *miértre* nagyon egyszerű a válaszom. Az 1970-es években még nem állt rendelkezésre magyar nyelvű szakirodalom, és csak néhány külföldi leírást hasznosíthattunk, amikor távoktatási teamünk *azt a feladatot kapta, hogy modellezzük, azaz írjuk le a gyakorlat alapján a távoktatás „mibenlétét”, azaz elméletét. Hogyan?* Erre már hosszabb a válasz.

A feladatot Budapesten, a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont (FPK) kapta 1972 és 1980 között. Jómagam is ott kezdtem a távoktatás kutatását 1973/74-ben. Gondolom, hogy így nem véletlen, ha a saját kutatásaimra utalok. Az önálló tanulást segítő módszerek és eszközök a felsőfokú távoktatásban címmel készítettem el és védtem meg a doktori disszertációm is 1980-ban, a KLTE-en.

Az FPK kutatóiként, már támaszkodhattunk a Tihanyi Távoktatási Konferencia által elfogadott távoktatási fogalomra,³ és a gyakorlat elemzéséhez a Pécsi Tanárképző Főiskolával dolgozhattunk együtt. Innen ered a munka elnevezése: „pécsi távoktatási kísérlet”. A főiskola – kísérletben részt vevő – oktatói, a pesti kutatók kérésének megfelelően, *ún. változtatásokat* hoztak létre a működő levelező tagozati képzés helyi gyakorlatában. Elkészítették a vizsgálataink tárgyait képező új távoktatási szaktárgyi eszközöket és módszereket, amelyeket aztán a levelező hallgatók hasznosítottak képzésük során.

Mi, a kutatók, az ott bekövetkezett változásokat, azaz a *folyamatot és az eredményeket* megfigyelve és megfigyeltetve, leírva és leírva, majd elemezve és elemezve többféle szakmában jártas – más intézményekben dolgozó – oktatók és kutatók *szakértői segítségével* megfogalmazzuk a *tantárgyak tartalmától elvonatkoztatható és általánosítható* távoktatási jellegzetességeket, módszereket és szerkezetet stb.

A munkában az egyik *összehasonlítás* a másikat követte. Mivel *a cél az általánosítható elemek leírása volt*, szükség volt a sok tantárgy, a sok oktató és a sok hallgató véleményének és tapasztalatának összegyűjtésére, egyeztetésére, ütköztetésére, az egyezések és a

² Egészen más irányból közelít ugyan, de a témát érinti Feketéné Dr. Szakos Éva tanulmánya, *Miért legyen gyakorlatorientált a felnőttképzés* címmel, amely egy frissen megjelent kiadványban olvasható. A *felnőttképzésről három generáció nézőpontjából Tanulmányok* című kötetben jelent meg. Kiadó: Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest, 2016., 254 p., 161-166. p.

³ Baloghné Trócsányi Berta: Távoktatási konferencia. Tihany. 1974. október 29-31. Pedagógiai Szemle, 1975. 3. sz.

különbségek megfelelő súlyozására, tömörítve: a *szaktárgyak leképezésére*. Mindehhez a mindenki által érthető, közös nyelvezetet, a pedagógia nyelvezetét használtuk.

Így, röviden összefoglalva a több éven át – kb. 50 pécsi oktató és 50 külsős megbízott által – végzett kutatómunkát, elmondható, hogy *a gyakorlatból megszületett az elmélet*.

Az elméleti eredményeket, azaz az új, szöveges dokumentumokat természetesen közösen megvitattuk. Amikor pedig a munkában részt vevő főiskolai oktatók/kutatók elfogadták azt, – hiszen a maguk gyakorlatának összegezésére találtak rá benne – a saját oktatóanyagait átdolgozták (ha kellett), vagy az újabb szaktárgyaik oktatóanyagait már ezen elméleti munka javaslatait figyelembe véve készítették el.

Ekkor már az *elmélet segítette a gyakorlati, azaz a szaktárgyra irányuló munkájukat. Ötleteket, javaslatokat, irányt mutatott számukra az oktatói feladathoz, és/vagy módszerhez!*

Később, a képzésbe újonnan belépő oktatók szintén az így született távoktatási *elméleti produktum alapján* dolgozták már ki a saját szaktárgyi, távoktatási oktatóanyagait, módszereiket.

A gyakorlatban hasznosították a saját kollégáik és a kutatók által közösen megalkotott elméletet. Az elmélet megkönnyít(h)ette a szaktárgyi tananyagok elkészítését, anélkül, hogy kötelezte volna őket bármire is.

A team vezetésén túl, a saját kutatásom a tanulás irányítását ellátó ún. *tantárgymódszertani útmutatóra* vonatkozott, így most is ennek a kutatási módszerére utalok. Ez az akkoriban már terjedőben lévő új, szöveges oktatóanyag önálló (50-100 oldalas, A/4-es) nyomtatott füzet formában került a tanárképzésben részesülő főiskolai hallgatók kezébe, kiegészítésül nappalis jegyzeteik vagy tankönyveik mellé. Útmutatót több tucatnyi tantárgy esetében készítettünk.

Az 1970-es években azért volt szükség erre a külön füzetformára, mert az akkori *levelező tagozati tanulásba általunk beágyazott távoktatási elemek kísérleti jellegük okán csak így válhattak kutathatóvá*. A minisztériumtól nem kaptunk engedélyt önálló távoktató tankönyv készítésére és gyártására, olyanra, amely az útmutató módszertani irányítását a tudástartalommal együtt alkalmazhatta volna.

A távoktatás későbbi korszakaiban, az ezredforduló körül és napjainkban is, az akkori útmutatóban található *tanulásirányítási, módszertani javaslatok, ötletek* stb. szervesen beépültek/beépülnek a távoktató oktatóanyagokba, legyenek azok papíralapúak, avagy elektronikus tananyagok.

Kutató munkánk során a *modellezést, azaz az ún. modell-módszert* alkalmaztuk.

Ebben a – filozófus által elismeréssel nyugtázott – *tudományos megismerési tevékenységben*, különösen kiemelkedő szerep jutott az *összehasonlításnak, mint alkalmazott módszernek*.

Minden pedagógiai és andragógiai munkában megtalálható, hiszen az összehasonlítás alapvető módszere a rendszerek bemutatásának, leírásának. Alkalmazása nélkül nem ismerhetnénk sem az oktatási rendszereket, sem az oktatási formákat, nem is beszélve az oktatási fogalmakról, amelyek támaszt nyújtanak az intézmények szervezeti felépítésének, az oktatóanyagok belső rendjének, minősítésének a feltárásához stb.

A pécsi távoktatási kísérlet során az *összehasonlítások sokfélesége segítségével*, azaz a számtalan lektori és szakértői vélemény elkészíttetése és elemzése vagy elemzetetése eredményeként modellvariánsok születtek 1975-ben és 1977-ben. *Mindazonáltal nem egyszerű vélemények összegezésére utalok itt, hiszen a begyűjtött adatok és tapasztalatok folyamatosan és minden új művelet fordulójában tovább bővültek a szakirodalom alapján kidolgozott kutatói hozzáadott érték(ek)kel. Ilyen úton születtek a modellek, azaz a modellvariánsok és váltak a gyakorlatot leképező elméletté!*

Már 2002-ben, az elearning terjedésének kezdetén is fontosnak tartottam, hogy utólag is írjak erről az 1970-es években alkalmazott tudományos kutatási módszerünkről, *a modell-módszerről. A modell-módszer alkalmazásáról a távoktatási kutatásokban* – cím alatt.⁴

Most újfent, de más okok miatt szeretném a Tisztelt Olvasó figyelmébe ajánlani ugyanazt a 2002-es tanulmányt.

A modell-módszer kapcsán:

- egyrészt, a *kutatás jelentőségét* igyekszem hangsúlyozni bármely (oktatási) elmélet kidolgozása és fontossága szempontjából,
- másrészt, a *gyakorlat és elmélet közötti sajátos kapcsolatot* kívánom nyomon követhető módon feleleveníteni a távoktatás magyarországi kialakulása idején,
- továbbá, szolgáljon mindez bizonyítékul arra is, hogy mi – az 1970-es évek kutatói, oktatói és a pécsi távoktatási kísérlet mintegy 900 részt vevő hallgatója, akiknek a munkája és véleménye szintén fel- és bedolgozásra került az elméleti dokumentumokba – *nem illúziókat kergettünk és nem ideális diákokból és nem ideális helyzetekből indultunk ki* – ahogyan a cikkem elején jelzett tanulmány írója – egy felnőttoktató, mai távoktató – gondolja a szakirodalomra utalva.⁵

Alább idézem a 2002-ben megjelent folyóirat szerkesztőjének bevezető sorait:

⁴ Kovács Ilma: *A modell-módszer alkalmazásáról a távoktatási kutatásokban*, INFORMATIKA, a Gábor Dénes Főiskola Közleményei, 5. évf. 4. szám, 2002. november, 11-15. p.

⁵ Kovács Ilma: *A modell-módszer alkalmazásáról a távoktatási kutatásokban* Elérhetősége: Kovács Ilma: *Távoktatástól – távoktatásig* című tanulmánygyűjtemény, OSZK, MEK, Budapest, 2007 <http://mek.oszk.hu/04500/04524/> 217-223. p.

„Az olvasó betekintést nyerhet az 1973 és 1980 között Magyarországon folytatott felsőfokú távoktatások egyikébe, a „pécsi távoktatás-módszertani” kísérletbe. A szerző maga tagja volt a budapesti kutatók teamjének, sőt 5 évig irányította is ezeket a kutatásokat, amelyekhez oktatási kísérlet is társult. Az oktatás a Pécsi tanárképző Főiskola (a JPTE elődje) levelező tagozatán folyt, azzal a céllal, hogy kidolgozásra kerülhessenek a modern távoktatás eszközei és azok pedagógiai modelljei. A korabeli munkálatokban kb. 50 oktató és $3 \times 300 = 900$ levelező hallgató vett részt. Ebben a cikkben a szerző egyrészt elméleti leírást ad a modell-módszerről és magáról a modellről, másrészt ismerteti annak gyakorlatban történő megvalósítását a korabeli kutatások idején.”

Az 1973 és 1980 között végzett (és általam öt éven át irányított) távoktatási kutatások, az ott alkalmazott elemző módszerek mély hatást gyakoroltak saját későbbi munkáimra is. Szívesen emlékezem vissza arra, hogy a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont munkatársa lehettem! A tudományos modellezés során alkalmazott módszerek és a szerzett tapasztalatok erősen beivódtak a gondolkodásomba, könnyen felhasználhatókká és kiegészíthetőkké váltak későbbi kutatómunkáim során is. Az 1990-es években megismert számos hazai és franciaországi távoktatási gyakorlat és szakirodalom csak gazdagította a távoktatásról alkotott látásmódomat és elméleti tudásomat.

Ezen gyakorlati és elméleti munkák összegezéséként készíthettem el 1996-ban az *Új út az oktatásban? A távoktatás* című távoktatási monográfiámat, amellyel kapcsolatban *ezúttal* és legfőképpen a *rendszerűséget* és a *szakszerűséget* kívánom hangsúlyozni.⁶

Később, az ezredforduló körül, amikor a távoktatási formában meghirdetett képzéseket *már elektronikus eszközök segítségével* – és keretrendszerben! – szervezték a magyar felsőoktatásban is, nem esett nehezemre a régi kutatási módszerek felelevenítése, és a korábban kidolgozott *elmélet ismeretében* elvégezni az akkreditációs értékelő és módszertani elemző munkákat a Magyar Akkreditációs Bizottság felkérésére, annak Távoktatási Szakbizottságában (1998-2006).

Napjainkban

Meggyőződésem, hogy az 1970-es években alkalmazott tudományos modell-módszer segítségével kimunkált és megfogalmazott távoktatási elméleti rendszer (*Új út az*

⁶ Kovács Ilma: *Új út az oktatásban? A távoktatás (első kiadás)*, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem és a Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 1997., 264 p. Kovács Ilma: *Új út az oktatásban? A távoktatás (második bővített kiadás)* OKKER Kiadó, Bp., 2005., 290 p.

A papíralapú könyv első kiadásának elérhetőségei:

<http://www-regi.lib.uni-corvinus.hu/docs/tavoktatás.pdf>

www.mek.oszk.hu/02500/02584

oktatásban? A távoktatás) és annak főleg az önálló tanulás irányítására vonatkozó elemei – a világban, így az oktatás világában is bekövetkezett számos változás ellenére – nagyon sok területen eligazíthatják a témában kevésbé jártas Tisztelt Olvasót ma is...

Meddig is? – kérdezheti bárki.

Csak addig, amíg az új (táv)oktatási elméleti leírások megszületnek⁷:

- olyanok, amelyek már nem zárt didaktikai rendszerű távoktatásról szólnak, mint amilyen a pécsi kutatás alapján készülhetett abban a korban, hanem erőteljesebben fordulnak a mai nyitott képzések felé,
- olyanok, amelyek új, digitális eszközhasználatra támaszkodó tanulási fogalomra épülve bontják ki az IKT-ra és a mobileszközök használatára vonatkozó általános oktatásméleti és módszertani rendszerüket, hiszen a digitális eszközhasználaton felnőtt gyerekeket/ifjakat már nem lehet hagyományos pedagógiával nevelni,
- és olyanok, amelyek esetleg már nem is különböztetik meg a jelenléti és a távoktatást egymástól,
- amelyek – lassan – már nem is tesznek különbséget a tanulás és a távtanulás között...stb.

⁷ *Figyelemre méltó irányok napjaink számtalan kezdeményezéséből:*

1. 21. századi tanulási terek és formák – az újmédia az oktatásban

<http://forgos.ektf.hu/2015/11/08/tanitas-tanulas-kozossegi-mediarendszerrel-ujmedia-kornyezetben-az-elektronikus-mediumok-targy-kereteben/>

2. Gyöngyös <http://nyiltoktatas2016.uni-eszterhazy.hu/>

<http://nyiltoktatas2016.uni-eszterhazy.hu/kozvetites/>

3. ELTE Kazinczy u. Digitális pedagógus és nemzedék konferencia 2016

https://www.youtube.com/watch?v=_PpN9z0ESBs (élőben)

A „Tanulásmódszertan” kurzus bevezetése az Eszterházy Károly Egyetemen, és a „Tanulásmódszertan és életvezetés” nyílt kurzus tapasztalatai ¹

Bevezetés

Az egri Eszterházy Károly Egyetemen vezetői szándék eredményeképpen a 2015/16-os tanévtől kezdve bevezetésre került a „Tanulásmódszertan” tanegység, kötelező tárgyként minden első évfolyamos hallgató számára. A tárgy elsődleges célja a felsőoktatási lemorzsolódás csökkentése volt, az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák fejlesztése, a tanulási folyamat tudatosítása, a saját tanulással kapcsolatos felelősség vállalásának és a tanulási folyamat feletti kontroll megszerzésének elősegítése által. Az Egyetem kontaktórás kurzusai mellett az önállóan végezhető tanulásfejlesztés érdekében kidolgoztunk egy nyílt kurzust, amely 2016 szeptemberétől széles körben elérhető „Tanulásmódszertan és életvezetés” néven. További tanulástámogatásként várhatóan májusban megjelenik a kurzus tematikája alapján írt tankönyvünk is. Tanulmányunkban beszámolunk a kontaktórás tanegység kidolgozásának hátteréről, tartalmáról és menetéről, a nyílt kurzus tartalmi és informatikai fejlesztéséről, illetve az eddigi tapasztalatokról.

A Tanulásmódszertan kurzus bevezetésének megfontolásai

A Tanulásmódszertan és életvezetés kurzus kutatási előzményei az Eszterházy Károly Egyetemen

Az Eszterházy Károly Egyetem Pszichológia Intézetében (illetve ennek jogelőd Tanszékén) 1999. óta folyamatosan zajlik olyan kutató-fejlesztő tevékenység, amely a felsőoktatásban részt vevő hallgatók tanulási hatékonyságának felmérését és növelését célozza. Az első kutatás fő célkitűzése a felsőoktatásban előforduló tanulási problémák intrapszichés okainak feltárása volt, valamint természetes kísérlet keretében az ifjú, illetve felnőtt korosztályban a tanulást gátló tényezők leküzdésének elősegítésére a tanulási tanácsadás módszerének kipróbálása és specifikumainak kijelölése felsőoktatási populáció körében. Több éven keresztül szerveztünk tanulási hatékonyság-fejlesztő tréningeket, és elvégeztük ennek hatásvizsgálatát. Pszichológiai módszerekkel (intelligencia és személyiségvizsgálat), valamint a felsőoktatási tanulás kérdőíves vizsgálatával igazoltuk, hogy a csoportos tanácsadáson részt vevő tanulási problémával küzdő fiataloknál a tréning hatására szignifikánsan fejlődtek azok a személyiségtulajdonságok, amelyek a tanulmányi eredményekkel összefüggésbe hozhatók, és javult a lényegkiemelő képességük. A tréningre nem járó, kontroll csoportba tartozó, tanulási problémát jelző hallgatóknál szinte semmilyen területen nem volt szignifikáns fejlődés kimutatható. A tanulási problémák megoldásához szükséges változások tehát spontán fejlődéssel valószínűleg nem jelennek meg a hallgatóknál a felsőoktatásban (Dávid, 2004 és 2010).

¹ A tanulmány szerzői: Dávid Mária, Dorner László, Faragó Boglárka, Héjja-Nagy Katalin, Mester Dolli, Szabó Bálint, Taskó Tünde, a tanulmányt szerkesztette: Héjja-Nagy Katalin

Ennek a kutatásnak az eredményei alapján Intézetünkben kifejlesztettünk és sztenderdizáltunk egy online tanulásdiagnosztikai kérdőívet, valamint egy ehhez kapcsolódó tanulásfejlesztő programot. <http://tanulasfejleszt.es.ektf.hu/> (Dávid – Estefánné, 2008, Héjja-Nagy és társai, 2010). A kérdőív eredményeit összevetve a tanulmányi eredményekkel azt találtuk, hogy a kérdőívben mért faktorok (Tanulási képességek – figyelem, gondolkodás, emlékezet, szókincs; Tanulási technikák és stratégiák; A tanulás tervezése; Pozitív énkép; Önbizalom; Érdeklődés és motiváció) szignifikánsan magasabb értékeket mutatnak a jobb tanulmányi átlaggal rendelkező tanulóknál. Ez az eredmény arra utal, hogy a tanulásdiagnosztikai kérdőív faktorai valóban azokat a tanulói tulajdonságokat mérik, amelyek a tanulás eredményességével összefüggésbe hozhatók (Dávid – Estefánné – Héjja-Nagy, 2008). Fontosnak tartottuk, hogy a tanulási tanácsadás online formában is megjelenjen, mint egy választható segítségnyújtási mód a tanulás támogatásában, mert kevés az olyan speciális tanulási tanácsadó hely, ahová fordulhatnak a diákok, ha tanulási problémákkal küzdenek. A „Netgeneráció” tagjai valószínűleg szívesebben is használják a számítógépet, és az ezen elérhető személytelenül is segítő programot. Elképzeléseink szerint a számítógépes program alkalmazását képzett pedagógusok segíthetnék a közoktatási intézményekben, serdülőkortól kezdve, amikortól a tanulók képessé válnak a metakognícióra. Ezért tanári mesterképzésben és pedagógus szakvizsgaprogramjainkban felkészítjük hallgatónkat a program használatára.

2015 novemberében lezárult keresztmetszeti kutatásunkban a 10–14–18 és 22 éves korosztályban összesen 1257 fős mintán vizsgáltuk az önszabályozó tanulás fejlődését. Vizsgálatunkban a kutatócsoport által kifejlesztett önszabályozó tanulás kérdőívet használtuk, valamint összegyűjtöttük a tanulmányi eredményeket és a matematika és szövegértés kompetenciamérések adatait. A korcsoportok között szignifikáns különbségeket találtunk az önszabályozó tanulás fejlettsége szempontjából. Elmondható, hogy az életkor előrehaladtával egyre fejlettebbé válik a tanulás önszabályozása. A „Tanulás tervezése és kontrollja”, valamint a „Metakogníció és reflexió faktoroknál” az figyelhető meg, hogy a középiskola végére már kialakulnak az önszabályozó tanulásnak ezen elemei, és a későbbiekben csak minimálisan változnak. A középiskola végére beáll a jellemző fejlettségi szint, valószínűleg spontán fejlődés a továbbiakban nem várható. Az önszabályozó tanulás e két faktorának a tervszerű fejlesztésére van szükség ahhoz, hogy ezek a sajátosságok jellemzőbbek legyenek a felsőoktatási tanulás során. Elmondható, hogy valamennyi korosztályra jellemző, hogy tanulási szokásrendszerük nem támogatja a tanulást. Egyedül a tanulási technikák és stratégiák alkalmazása terén figyelhető meg, hogy a középiskolás és főiskolás korosztály elmozdul pozitív irányba, a tanulási technikák egyre inkább jellemző használata felé. Az önszabályozó tanulás fejlettségi szintje mérsékelt, de szignifikáns pozitív korrelációt mutat mind a tanulmányi eredményekkel, mind a kompetenciamérés eredményeivel (Dávid és munkatársai, 2016). A kutatási eredmények arra engednek következtetni, hogy az önszabályozó tanulás képességeinek fejlesztésével hozzájárulhatnánk a tanulói teljesítmények javulásához. A „Tanulásmódszertan” kontaktórák kurzus és a „Tanulásmódszertan és életvezetés” online kurzus e cél eléréséhez járul hozzá.

A „Tanulásmódszertan” kurzus tartalmi kidolgozása

A kurzus célja

Az élethosszig tartó tanulás, a változó tanulási környezet, az infokommunikációs eszközök elterjedése és gyors fejlődése, az információhoz való hozzáférés lehetőségének megváltozása olyan jelenségek, amelyek felett nem hunyhatnak szemet az oktatás területén dolgozó szakemberek. Az oktatásnak alkalmazkodnia kell ezekhez a változásokhoz, és ez alól nem jelent kivételt a felsőoktatás sem. Ezek a változások mindenképpen maguk után vonják az önálló tanulásra való felkészítést, az önszabályozott tanulóvá nevelés nélkülözhetetlenségét az oktatás minden szintjén. A „Tanulásmódszertan” tanegység a felsőoktatásban tanuló diákok számára lett kidolgozva, elsősorban saját tevékenységre épülve, a hallgatók saját tanulására vonatkozó önreflexióját fejlesztve, melynek segítségével képessé válnak saját tanulási folyamataik tudatos irányítására, szabályozására. Képesek tanulási célokat kitűzni, képesek a cél eléréséhez tervet készíteni, és megvalósítani és értékelni is azokat. A tanulási folyamat tudatosítása, a saját tanulással kapcsolatos felelősség vállalása, a tanulási folyamat feletti kontroll megszerzése a kulcsa, hogy a tanulás eredményesebbé és hatékonyabbá váljon. A kurzus segítséget nyújt a konstruktív életvezetéshez is, a tanulással kapcsolatos ismeretek bővítésének, a tanulási képességek fejlesztésének és a tanulással kapcsolatos pozitív attitűd kialakításának segítségével, valamint néhány tanulást megalapozó kompetencia transzferhatásán keresztül.

A kurzus konkrét gyakorlati tanácsokkal ad segítséget a saját tanulás tervezésében. Megismerteti a hallgatókat a feladattervezés és az időgazdálkodás fontosságával, konkrét módszereket és gyakorlatokat ajánl ezek elsajátítására. Elemi és összetett tanulási technikákat, tanulási stratégiákat, módszereket ismertet és gyakoroltat, amelyek a hosszabb, értelmes tananyagok hatékony elsajátításában nyújtanak segítséget. Memória-fokozó eljárásokat, mnemotechnikákat tanít a rövidebb szó szerint megtanulandó szövegek, illetve kevés összefüggést tartalmazó listák tanulására. Hangsúlyt helyez az online környezetben zajló tanulás módszertani támogatására is. Életvezetési tanácsokat, mentálhigiénés támogatást is szeretne nyújtani, a vizsgaszorongás leküzdésére hasznos tanácsokat ad, valamint pályorientációval, pályatanácsadással kapcsolatos ismereteket is tartalmaz.

A fejlesztendő kompetenciák

A tantárgy az önszabályozott tanulást megalapozó kompetenciák fejlesztését tűzte ki célul, amelyek segítenek a hallgatók felsőoktatási tanulmányainak sikeres elvégzésében, és az élethosszig tartó tanulás megvalósításában.

Fontosnak tartottuk, hogy a résztvevők a kurzus során alapvető ismereteket szerezzenek a tanulást befolyásoló külső és belső tényezőkről. Továbbá megismerkedjenek különböző tanulási technikákkal és stratégiákkal, időgazdálkodási módszerekkel, valamint tisztában legyenek a felsőoktatás által elvárt tanulási kihívásokkal.

A kurzus során fejleszteni szeretnénk a hallgatók metakognitív képességeit, amelyek segítségével saját tanulásukat meg tudják figyelni, tudják értékelni és javítani tanulásuk eredményességét. A tanulás szervezését és tervezését igénylő képességek fejlesztését is szem előtt tartottuk, azaz az idői tervezést, időgazdálkodást. A kurzus további szándéka az egyéni differenciálás elveit figyelembe véve a hatékony tanulási stratégiák és módszerek alkalmazásának készség szinten történő elsajátítása. A tanulás eredményességének növelése

érdekében a vizsgaszorongással való megküzdési stratégiák fejlesztése is a kurzus részét képezte.

Fontosnak tartottuk a tanulással kapcsolatos attitűdök/nézetek formálását is. A kurzus céljai között szerepelt a résztvevők érzékenyítése: az önreflektivitás fejlesztésével szeretnénk rávezetni a hallgatókat arra, milyen fontos a tanulásban a tudatosság és a tervezés.

Autonómia és felelősségvállalás területén pedig azt tűztük ki célul, hogy a hallgató felelősséget vállaljon saját tanulásáért, tanulmányi előmeneteléért. Vallja az élethosszig tartó tanulás fontosságát, valamint tudatos legyen saját életvezetését tekintve.

A kontaktórák kurzus tartalma

1. Csoportépítés, ismerkedés.

2. A tanulás hatékonyságát befolyásoló külső és belső tényezők: Célunk megismertetni az optimális tanulási környezet jellemzőit, melynek ismeretével a hallgató képes lesz átalakítani saját tanulási környezetét, annak érdekében, hogy hatékonyabban tudjon tanulni. A tanulás külső tényezőinek megismerése mellett további cél a tanulás belső tényezőinek (motiváció, önkontroll, akaratérő, attitűd, kognitív képességek stb.) megismerése és tudatosítása. Mindezek mellett szeretnénk elérni azt, hogy a hallgató tisztában legyen a felsőoktatásban történő tanulás sajátosságaival és kihívásaival (pl. zárthelyi dolgozat, vizsgák), valamint képes legyen felkészülni ezekre a kihívásokra.

3. Időmenedzsment, időperspektívák, időparadoxon; a saját tanulási folyamat tervezése (napirend, hetirend, vizsgarend): a saját tanulási folyamat tervezése (napirend, hetirend, vizsgarend). Célunk, hogy a hallgatók olyan egyszerű tervezési és időmenedzsment módszereket sajátítsanak el és használjanak készségi szinten, melyekkel képesek tanulásukat tudatosan tervezni, tanulásra szánt idejüket optimálisan kihasználni. Bemutatjuk Zimbardo elképzelését az időperspektívákról, időparadoxonról, képet adunk arról, milyen dolgok rabolhatják el az időnk, terelhetik el a figyelmünket a tanulásról, és mennyire jellemzőek ezek a hallgatók mindennapjaiban. Mindezeket túl ismertetjük a Pomodoro időmenedzsment technikát, kitérve annak előnyeire, és az módszerrel kapcsolatban felmerülő félelmekre is.

4. A jó jegyzet, vázlat készítésének fortélyai. A hallgatók elolvasnak egy vitaindító szöveget a nyílt kurzus felületen, fórumbeszélgetésben vesznek részt a közösségi felületen. Órán jegyzetelési módszerek ismertetése (pl. Cornell-módszer), jegyzetelés gyakorlása hallás útján, vázlatírás gyakorlása nyomtatott szakszöveg alapján egyénileg és kiscsoportban, majd a jegyzetek, vázlatok összehasonlítása, tapasztalatok megbeszélése kiscsoportban ill. közösen.

5. Gondolattérkép használatának lehetőségei, előnyei a tanulás során: A hallgatók előre (otthon) megnéznék egy oktatói diaszt a gondolattérképek készítéséről, kipróbálnak egy gondolattérkép készítő programot valódi tananyag tanulásához (illetve kézzel dolgozzák ki), előzetesen elküldik. Az órán beszámolnak tapasztalataikról, az oktató segítségével átnézik és javítják a gondolattérképeket, a javított verziót feltöltik a felületre.

6. Tanulási stratégiák: PQRST, SQ4R, MURDER: A tanulási stratégia fogalma, szerepe a tanulásban (rövid tanári ismertető). Hosszabb tananyag feldolgozását segítő PQRST, SQ4R, MURDER módszerek jellegzetességeinek bemutatása, kiscsoportos megbeszélés (jellemzőik, szakaszaik, hasonlóságok, különbségek, tetszési index stb.). A hallgatók otthon kipróbálnak legalább 1 módszert, a tapasztalataikat megosztják a közösségi oldalon.

7. Magolás helyett: mnemotechnikai eljárások alkalmazásának előnyei. Memória-fokozó eljárások, praktikák. Az óra a nem értelmes, összefüggő szövegek tanulásához nyújt segítséget néhány hasznos módszerrel. A hallgatók előzetesen (otthon) végiggondolják

emlékezetük sajátosságait, erősségeit, gyengeségeit, kinek mi segít. Az órán 20 értelmes illetve értelmetlen szóból álló listákat tanulnak, különböző mnemotechnikai eljárásokat kipróbálva, a tapasztalatokat megbeszéljük.

8. Hasznos tanácsok a szóbeli és az írásbeli vizsgára való felkészüléssel kapcsolatban. Társas lehetőségek a tanulásban, tanulópárok, tanulóműhelyek. Az óra kifejezetten a vizsgára való felkészülést segíti. Az órán megvitatják az írásbeli és szóbeli vizsgák közötti különbségeket, a két vizsgatípus által elvárt tanulás különbségeit, hasznos tanácsokat kapnak (- adnak) a felkészüléshez. A tanulás társas lehetőségeit kipróbálják az órán.

9. Elektronikus taneszközök, tanulásmenedzsment rendszerek szerepe az oktatásban. Az Eszterházy Károly Egyetem e-learning rendszere.

A digitális állampolgárság, online tanulástámogatás fogalma és jelentősége.

Az EKF LMS rendszerének használata: Bejelentkezéssel kapcsolatos tudnivalók, technikai támogatás, felhasználói profil karbantartása, kapcsolt kurzusok elérése. Navigáció, keresés, tallózás a teljes kurzuslistában, beiratkozási lehetőségek. Kurzusok felépítése, e-taneszközök használata: tematikák, tanulási útmutatók, kapcsolattartás, tananyagok és tanulást segítő források, tesztek és feladatok beküldése, előmenetel követése, saját állományok tárolása. Az LMS elérése és használata mobil eszközökkel.

10. Szorongás, tesztaszorongás, és a „vizsgadrukk” legyőzésének lehetőségei, módszerei. A hallgatók előzetes otthoni feladatként kitöltik a Spielberg-féle Állapot- és Vonásszorongás Kérdőívet (STAI) az online felületen. Az órán rövid elméleti bevezető a szorongásról, szorongás és teljesítmény kapcsolatáról. Önreflexiók megbeszélése szorongásról, vizsgahelyzetekről. A kérdőív értékelése, tapasztalatainak megbeszélése. Szorongáscsökkentő módszerek, légyőgyakorlatok, relaxáció kipróbálása.

11. Életvezetési kompetenciák, mentálhigiéné karbantartásának lehetőségei.

A mentálhigiéné fogalma, a mentális egészséget segítő és veszélyeztető tényezők. Az ifjúkor és a felsőoktatás kihívásai, a nehézségekkel való megküzdés módszerei. Stressz, a stresszel való megküzdés lehetőségei. Az egyéni mentálhigiéné tanácsadás lehetőségei.

12. Tanulástervezés, pályaorientáció. (Kortárs Mentálhigiéné Tanácsadó Iroda képviselője által tartott óra). Egyénre szabott pályatanácsadás, pályaorientáció, egyéni tanulási tanácsadás lehetőségének bemutatása.

Kurzusszervezés

Az egyes témákat heti rendszerességgel vesszük sorra. A kurzus jellegéből és céljából adódóan interaktív, a kurzussal való rendszeres otthoni foglalkozás elengedhetetlen. Ennek érdekében az egyes témákhoz minden esetben, minden héten beadandó feladat tartozik. A kurzus tematikájának feldolgozása heti két órában, online kurzustámogatással együtt zajlik. A Tanulásmódszertan kurzust adott félévben végző összes hallgató számára egy zárt Facebook csoportot hozunk létre minden félévben, annak érdekében, hogy segítsük a hallgatók egymás közötti kapcsolatainak kialakulását, lehetőséget és teret adjunk fórumbeszélgetésekre a tanulással kapcsolatos témákban, lehetővé tegyük a hétről-hétre feldolgozott témákkal kapcsolatos cikkek, tanulmányok, érdekességek megosztását, valamint gyors és egyszerű módját kínáljuk a különböző kérdésre adott válaszok megtalálásának. Az első félévben hallgatói facilitátorok segítették az oktatók munkáját a hallgatói aktivitás növelésében, mára ez önjárónak bizonyul.

A kurzus teljesítésének követelményei

A kurzus zárása elméleti anyagból való számonkérést nem tartalmaz, vizsga nincsen. A félév végi jegy a félév közben beküldött feladatokból (összesen 10, minden héten egy) tevődik össze, amelyek egyenlő súllyal szerepelnek a jegy meghatározásakor. A beküldött feladatok értékelése a határidő betartása és az elkészítésük minősége alapján történik. Lehetőség van javításra, korrigálásra is az oktatói visszajelzések alapján. Valamint kritériumkövetelményként szükséges a teljesítéshez a félév végén írt önreflexió a saját tanulás fejlődéséről.

A „Tanulásmódszertan” kurzus tapasztalatai

Az elmúlt három félévben közel ezer hallgató (932 fő) teljesítette sikeresen a kurzust. Az alábbi táblázat összefoglalja a bejelentkezett és a lemorzsolódott hallgatók arányát.

1. Táblázat: *Tanulásmódszertan kurzusra bejelentkezett és lemorzsolódott hallgatók száma*

	Kurzusra bejelentkezett hallgatók	Teljesítették		Nem teljesítették	
		N	%	N	%
2015/16. I.félév	353	328	92,9	25	7,1
2015/16. II.félév	218	190	87,2	28	12,8
2016/17. I.félév	471	414	87,9	57	12,1
Összesen:	1042	932	89,4	110	10,6

A tanévek első szemeszterében a bölcsészettudományi és a gazdaságtudományi kar hallgatói, a második szemeszterben pedig a pedagógiai és a természettudományi kar hallgatói vehetik fel és teljesíthetik a kurzust. Ebből következnek a létszámbeli különbségek. Továbbá, a 2016/17. év I. félévében online nyílt kurzus keretében is teljesíthették a hallgatók, a lemorzsolódás arányát ez is növelte.

Minden kurzus végén megkérjük a hallgatókat, hogy adjanak visszajelzést arra vonatkozóan, mennyire tartották hasznosnak saját tanulásuk segítségével az egyes témákat, hogyan érezték magukat a félév során, mi a véleményük az online kurzustámogatásról, és mennyire elégedettek a teljesítményükkel, az elvárásokkal és azoknak való megfeleléssel kapcsolatosan. Az aktivitást, a feladatok teljesítésének eredményességét és a visszajelzéseket alapul véve a következő fontosabb tapasztalatokat fogalmazhatjuk meg:

Fontos kérdés a kurzus kötelező jellege. Egy szabadon választható tárgy önkéntes jellege mindenképpen jobban tudná biztosítani a belső motivációt, ennek hiányával sok kurzuson küzdöttek a kollégák a kontaktórán. Azonban az ellenállás a legtöbb esetben átfordult a kurzus végére, és a hallgatók szinte mindegyike arról számolt be, hogy talált számára fontos, jól hasznosítható gyakorlatot a kurzus során. Az önkéntesség mellett szólna az is, hogy a hallgatók egy része már nem most kezdte felsőoktatási tanulmányait, közülük sokan kialakult tanulási szokásokkal, technikákkal rendelkeztek, és nehezen fogadták az új lehetőségeket, ragaszkodtak a kialakult módszereikhez. Ugyanez vonatkozott azokra a hallgatókra, akiknek középiskolában volt lehetőségük, akár több évig tanulásmódszertant tanulni (ezekről a középiskolai tanulásmódszertan órákról kiderült, hogy nem egyforma színvonalúak voltak). Úgy gondoljuk azonban, hogy az önreflektív gondolkodás képességének tekintetében a hallgatók általában gyengének mutatkoztak: az önreflexió kialakulásában is segíti a hallgatókat

a saját tanulásukról, tanulási technikáikról és stratégiájukról való gondolkodás, amelyet ezen a kurzuson gyakorolnak.

A kurzus teljesítése a hallgató órai és órán kívüli aktivitására épít, így nem csupán passzív befogadója a tanulást segítő módszerek megismerésének, hanem tapasztalatait felhasználva változtathat saját tanulási tevékenységén, hiszen teljesítmény nélkül nincs értékelés. A hallgatók a kurzusok elejétől kezdve együttműködőek voltak, az órán a feladatokat szívesen végezték, a tapasztalataikat megosztották. Az otthon, hétről hétre végzendő feladatok megoldásával sem volt gond, gyakorlatilag folyamatos, hétről hétre történő gyakorlás volt szükséges a kurzus során. Az oktatókat is meglepte, hogy ezt teljes mértékben sikerült megvalósítani.

Fontos velejárója a tanulási, teljesítési folyamatnak, hogy a hallgató a tapasztalatoknak, azokra vonatkozó visszajelzéseknek köszönhetően javíthatja a már elvégzett feladatokat. A közvetlen tapasztalatszerzés, tervezés, kitartás és végrehajtás pozitív következményeit felismerik és megfogalmazódik bennük, hogy ők maguk is tudatosan fejleszthetik olyan személyiségvonásaikat, mint a kreativitás, vagy a problémamegoldásban való jártasság és rugalmasság.

Az időgazdálkodás, időmenedzsment tanulását azért ítélték hasznosnak a hallgatók, mert általánosan az életvezetésben, nem csak a tanulás során használhatók jól. Az összetett tanulási technikák, pl. a gondolatterkép tanulását már a félév folyamatában, ZH-ra készüléskor be tudták építeni. Arról számoltak be a hallgatók, hogy nagyon hasznos volt, hogy az aktuális gyakorlatokat mindig valódi tananyagban próbálták ki, a beadandó feladatok mindig ezt követelték meg.

A témafeldolgozások többnyire kiscsoportban zajlanak. A csapatfeladatok révén a hallgató kielégítheti a társas, szociális szükségleteit. Fejleszti szociális készségeit az együttműködés, kooperáció, vita, és másfajta csoportkommunikáció révén. Kapcsolatokat építhet ki, a meglévőket erősítheti, szorosabbra fűzheti. A csoportkohézió erősödésével párhuzamosan, segítséget ad és kér a társaknak, társaktól. Ezeket a hatásokat erősíti az online kurzustámogatás is.

A „Tanulásmódszertan és életvezetés” nyílt kurzus informatikai fejlesztése

Szerettük volna minél szélesebb körben elérhetővé tenni a Tanulásmódszertan kurzust, ezért kezdettől cél volt egy nyílt kurzus fejlesztése. Első próbálkozásként Google+ felületen dolgoztunk, és az Eszterházy Károly Egyetem (akkor Főiskola) Virtuális Egyetemének kurzusai között hirdettük a tárgyat, amelyre érdeklődés mutatkozott, azonban a technikai lehetőségeket nem éreztük megfelelőnek a tárgy jellegéhez. 2016 márciusában pályázatot nyújtottunk be az Óbudai Egyetem K-MOOC kurzusok indítására kiírt pályázati felhívására, amelyet elnyertünk. 2016 szeptemberétől elérhető a „Tanulásmódszertan és életvezetés” (TMÉ) kurzus a K-MOOC kurzusok keretében. A fejlesztés az Eszterházy Károly Egyetem moodle rendszerében valósul meg.

A TMÉ kurzus létrehozásakor egy teljes egészében on-line, a tanár és a diák személyes találkozása nélkül lebonyolítható képzés informatikai hátterének kialakítása volt a célunk. A

feladat magában foglalta a kurzusban használt taneszközök létrehozását, illetve a tanulóval való állandó kapcsolatot biztosító, tevékenység alapú, az előrehaladás, teljesítés folyamatát visszajelző virtuális tanulási tér kialakítását.

Taneszközök létrehozása

Bár a kurzusban a Moodle 2.9 LMS rendszer által biztosított számos taneszközt felhasználtunk, az ismeretátadás legfőbb eszközét az elektronikus tananyagok biztosították. A tananyagok az alábbi feltételeknek megfelelnek:

- A tantárgy ismeretanyaga web felületen megjelenő, elektronikus tananyag segítségével legyen elsajátítható!
- A teljes tananyag tagoldjon önálló, tematikus egységként feldolgozható leckékre!
- A leckék tartalomjegyzékkel és léptető navigációval is bejárhatók legyenek!
- A tananyag egyaránt tegyen eleget a webergonómiai és módszertani szempontoknak, elvárásoknak!
- A leckékre bontott tartalmat jellemezze egységes dizájn és szerkezeti fölépítés!
- Minden lecke kezdődjön bevezető gondolatokat, célokat, megszerzhető kompetenciákat, a feldolgozáshoz szükséges eszközöket, forrásokat, feldolgozási időt ismertető bevezető résszel! A bevezetést a lecke kifejtése, illetve az összegző gondolatokat, önellenőrző kérdéseket, és a leckéhez kapcsolódó tesztkérdéseket tartalmazó összefoglalás kövesse.
- A szövegben megjelenő, módszertani funkciót betöltő szövegrészek (fogalomak, fontos szövegek, példák, feladatok, linkek, stb...) legyenek jól elkülönítettek, formátumukban egységesek, vizuálisan jól értelmezhető módon jelöltek.
- A tananyag tartalmazzon állóképeket, videókat, illetve beágyazott, letölthető állományokat.
-

MBook tananyagszerkesztő eszköz

A feladat megoldásában a szerzők által készített MS Word alapú szöveg fenti feltételeknek megfelelő weboldalakká alakítása okozta a legfőbb nehézséget. A megoldást az Eszterházy Károly Egyetemen fejlesztett MBook tananyagszerkesztő eszköz jelentette. Az MBook egy MS Word alapú dokumentumsablonból, és a Moodle Book taneszközének továbbfejlesztett import sub-pluginjából fölépülő informatikai eszköz.

A sablon a tananyag szövegének megírására használható Word dokumentum (forgatókönyv) létrehozását, az import sub-plugin pedig, a forgatókönyv weblapokká konvertálását és Book taneszközbe importálását teszi lehetővé. A szerzők a sablonnal létrehozott új forgatókönyvben egy-egy tananyaglecke szerkezetét találják. A szerkezetet hierarchikus címsor rendszer modellezi. A címek, valamint az azokhoz kapcsolódó tartalmak szövege egyszerű tartalomvezérlőkbe gépelhetők. Az előre kialakított – de szabadon módosítható - címsor szerkezet nem csak segíti a szerzőt a lecke kialakításában, de biztosíthatja egy projekt tananyagainak egységes fölépítését is. A Módszertani elemek lista segítségével beillesztett tanagyaelemek kiemelt formázással, jól elkülönítetten jelennek meg a forgatókönyvben és a végleges tananyagban is. A Mediális elemek listával a tananyagban szereplő médiumok helye,

és a jelölt helyeken megjelenő tartalom adható meg a forgatókönyvben. A MBook sablon a fentiekén túl alkalmas a leckék fogalmaiból álló fogalomtár, és az összefoglalások tesztkérdéseit tartalmazó fájlok generálására is. A fogalomtár és a tesztkérdések a tananyagtól függetlenül is importálhatók a Moodle kurzusokba. Ezt a lehetőséget a kurzus tesztkérdés adatbázisának kialakításában, illetve a fogalomtár létrehozásában használtuk fel.

A „hagyományos” e-tananyagfejlesztésben a végleges elektronikus tananyagot a tananyagszerkesztők hozzák létre a forgatókönyv szövege és jelölései alapján. Kurzusunk kialakításakor e szerep kör funkcióit az MBook import sub-pluginjével valósítottuk meg. A sub-plugin importálja és hierarchikus tartalomjegyzékkel navigálható tananyaggá konvertálja a Word állományt. Eközben átveszi, és a tananyagba ágyazza a forgatókönyvben jelölt mediális, illetve interaktív elemeket.

Kurzusszerkezet

A kurzusszerkezet kialakításakor az volt a célunk, hogy a beiratkozó hallgatók a MOOC kurzusok gyakorlatának megfelelően, személyes találkozó nélkül, de természetesen folyamatos on-line támogatás mellett legyenek képesek a tananyag elsajátítására, a tanultak gyakorlati alkalmazására.

A kizárólag on-line ismeretszerzést és kommunikációt biztosító kurzusok kulcskérdése a pontos és félreérthetetlen, tanulási célokat, kurzushasználatot, teljesítési feltételeket, és értékelési módot is magába foglaló tájékoztatás, valamint az előmenetellel kapcsolatos állandó feedback, és a résztvevők bármelyike által kezdeményezhető kommunikáció lehetősége.

Kurzusunk fölépítését a fenti elképzelések mentén alakítottuk ki. A felület egy bevezető, 11 tematikus és egy összegző szakaszra bomlik. A bevezető szakasz a felületen közvetlenül megjelenő köszöntő, egyben az első ajánlott lépéseket tartalmazó szöveggel kezdődik. Az ezt követő „Kurzus használata” című dokumentum a felülettel kapcsolatos technikai tudnivalókat, a „Tanulási útmutató” pedig a célokat, alkalmazott módszereket, ajánlott feldolgozási lépéseket, az ellenőrzés és értékelés módját ismerteti.

A szintén a bevezető szakaszban található „Tanári közlemények” fórumban csak a kurzus tanárai, a „Tanulói fórum”-ban azonban a hallgatók is elhelyezhetnek tanulással, főlkészüléssel, kurzushasználattal kapcsolatos problémákat fölvető fórum üzeneteket. Minden kurzusrésztvevő, így a tanárok is email értesítést kapnak, ha új fórumüzenet keletkezik, így lehetőség nyílik a tanulói munka folyamatos támogatására.

A bevezető szakaszt a leckék fogalmaiból generált „kapcsolt” fogalomtár zárja. A „kapcsolt” jelző arra utal, hogy a fogalomtár címszavainak a kurzus bármely oldalán szereplő előfordulása, a bejegyzésre mutató link formájában jelenik meg, így a hallgató gyorsan tájékozódhat a szó, vagy kifejezés jelentését illetően.

A bevezetést követő tizenegy tematikus szakasz hasonló fölépítésű. Minden esetben egy lecke ismeretanyagát tartalmazó, az MBook eszközzel készült tananyaggal kezdődik. A tananyagot a lecke automatikusan kiértékelődő önellenőrző tesztje és a tanárok által javított, valamilyen gyakorlati tevékenységet előíró, beküldendő feladat követi. Míg a tesztek csak az azonnali

önellenőrzést szolgálják, addig a feladatok szerepet kapnak a kurzus befejezését követő értékelésben is.

Az utolsó, „Összefoglalás” szakaszban a tanultakat összegző tananyag, és a félévi érdemjegy meghatározásban szerepet játszó „Záróteszt” kapott helyet.

Előmenetel-figyelés, értékelés

A MOOC kurzusok fontos kritériuma, a tanulók folyamatos tájékoztatása, előmenetelük, haladásuk mindig aktuális kijelzése, a hallgatók szükség esetén személyes motiválása. Kurzusunkban kiemelt figyelmet fordítottunk ezekre a szempontokra. A kurzus taneszközeinek nevei mellett látható kiválasztó négyzetek kezdetben üresek, de a tanuló által teljesített eszközöknél „pipa” megjelenítésével jelzik a teljesítés tényét. Hasonló szerepet tölt be a felület jobb oldalán elhelyezett „Teljesítési folyamat” blokk, amelynek kis téglalapjai az egyes taneszközöket szimbolizálják és színkódolással jelzik azok teljesítését. A „Teljesítési folyamat” blokk segít a tanulónak kurzusteljesítés gyors áttekintésében, egyszerűsített navigációs eszközként is szolgált a taneszközök között. Érdemes megjegyezni, hogy a blokk a tanárok munkáját is segíti a résztvevő tanulók teljesítési állapotának grafikus megjelenítésével.

A tanári ellenőrzést, de a tanuló saját eredményeinek nyomon-követését is szolgálja a kurzus pontozási naplója. A napló a kurzus tevékenységeinek teljesítésért járó pontokból, és a tevékenységek csoportosítására használható „kategóriákból” álló tételeket tartalmaz. Alkalmas a tételek előre meghatározott módszer szerinti összegzésére, a kurzus végeredményének meghatározására. Kurzusunkban önálló kategóriába rendeltük az önellenőrző teszteket, további kategóriába a beküldött feladatokat, és önálló tételként szerepeltettük a kurzus zárótesztjét.

Mind a beküldendő feladatokra, mind a zárótesztre 100-100 pontot lehetett szerezni egyenként. A „végeredmény” kiszámításakor az önellenőrző tesztek kategóriáját figyelmen kívül hagytuk, míg a feladat kategória összesített pontszámát a feladatpontok átlagaként számítottuk ki. A végeredmény kiszámításában 70%-os súllyal vettük figyelembe a feladatkategória pontszámát, 30%-os súllyal a záróteszt eredményét. Ezzel is hangsúlyozva a gyakorlati tevékenység fontosságát.

A tanárok előtt az összes tanuló pontozási naplója megjelenik, a tanulók természetesen csak saját eredményeiket tekinthetik meg. A kurzusban végzett hallgatói munka utolsó mozzanata az „Emléklap” átvétele. Az Emléklap az eredményes kurzusteljesítés esetén megjelenő, a tanuló nevét, és elért eredményét is tartalmazó PDF dokumentum, melyet a hallgató megjeleníthet, de akár le is tölthet.

Tanulói aktivitás jellemzői az online „Tanulásmódszertan és életvezetés” K-MOOC kurzusban

A következőkben az online Tanulásmódszertan és életvezetés K-MOOC kurzusban tapasztalható tanulói aktivitást tekintjük át 2016. február 2-től 2017. február 15-ig a kurzus felületéről elérhető információk alapján. Elsőként azt vizsgáltuk meg, hogy a kurzusban

aktívan dolgozó tanulók milyen átlagos pontszámot érnek el a különböző tevékenységeikben. A következő táblázat szemlélteti a beküldendő feladatok, záróteszt és önellenőrző kérdések átlagos pontszámát (az átlagban nem szerepelnek azok, akik nem oldották meg ezeket a feladatokat, így nem kaptak rá pontot).

2. táblázat A beküldendő feladatok, záróteszt és önellenőrző kérdések átlagos pontszáma

	Beküldendő feladatok	Záróteszt	Önellenőrző kérdések
Átlagos pontszám	73,67 pont	89,32 pont	96,49 pont

Mindhárom tevékenység esetén 0 és 100 között állapítható meg a pontszámok terjedelme. Látható, hogy akik elvégezték a fenti feladatokat, azok jó teljesítményt nyújtottak, leginkább az önellenőrző kérdések tekintetében.

Kérdésünk volt, hogy hány tanuló teljesítette a kurzus végső követelményét, a zárótesztet, vagyis hány tanuló végezte el a kurzust a különböző csoportokban. Két csoporttípust különíthetünk el; azokat, akik a kötelező egyetemi „Tanulásmódszertan” kurzus egyik alternatívájaként végezheték el az online kurzust saját e-learning rendszerünkben, és azokat, akik saját motiváció alapján iratkoztak fel K-MOOC kereteken belül az online „Tanulásmódszertan és életvezetés” kurzusra (a kurzusok tartalma azonos az e-learning rendszerben). Az első csoport további két részre bontható; a nappali és levelező képzésben részt vevő hallgatókra. A következő táblázat szemlélteti, hogy az egyes csoportokban a résztvevők hány százaléka teljesítette a zárótesztet.

3. táblázat A záróteszt teljesítésének aránya az egyes csoportokban

Választott K-MOOC kurzus (összesen 19 fő iratkozott be)	Kötelező kurzus	
-	Nappali képzés (összesen 37 fő iratkozott be)	Levelező képzés (összesen 79 fő iratkozott be)
5,26% (összesen 1 fő)	70,27% (összesen 26 fő)	88,6% (összesen 70 fő)

A táblázatból látható, hogy a kurzus teljesítésének végső követelményét, vagyis a zárótesztet azon tanulók közül jóval többen teljesítették, akiknél a képzésük kötelező része volt a kurzus elvégzése. Vagyis azok körében, akik önként választották a kurzus elvégzését, külső kényszerítő körülmény nélkül, nagymértékben megjelent a lemorzsolódás. Így szükségesnek láttuk, hogy tovább vizsgáljuk ezt az „önkéntes”, vagyis a K-MOOC csoportot olyan szempontból, hogy milyen arányban jelenik meg közöttük az egyes tananyagok teljesítése. A kurzus felületén a témák megjelenítésének sorrendje az általunk javasolt tananyag sorrendet tükrözi, a tanulók ugyanakkor választhattak ettől eltérő sorrendet is. A beiratkozott 19 tanuló közül az első tananyagot még 11 személy áttekintette, további 10 a beadandó feladatot is elkészítette. Ugyanakkor ez az arány a tananyagokban való előrehaladással együtt folyamatosan csökkent, csak egy személy teljesítette az összes beadandó feladatot, és további egy személy volt, aki bár az összes fejezetet áttekintette, a beadandó feladatokat nem készítette el.

Érdekesnek találtuk annak vizsgálatát, hogy a rendelkezésre álló adatok alapján az egyes tananyagokat milyen gyakorisággal tekintették meg a tanulók. A tananyagok megtekintésének gyakorisága csökkenő sorrendben a következőképpen alakult:

- Időmenedzsment, időgazdálkodás – a tanulási folyamat tervezése (3. tananyag)
- Memória-fokozó eljárások, praktikák, mnemotechnikák (7. tananyag)
- A tanulás önszabályozása (1. tananyag)
- Tanulási technikák és stratégiák (6. tananyag)
- A hatékony jegyzet- és vázlatkészítés a felsőoktatásban (4. tananyag)
- Életvezetési kompetenciák, a mentálhigiéne karbantartásának lehetőségei (10. tananyag)
- Szorongás, teszt-szorongás és a „vizsgadrukk” legyőzésének lehetőségei, módszerei (9. tananyag)
- A tanulás hatékonyságát befolyásoló külső és belső tényezők, a felsőoktatási tanulás kihívásai (2. tananyag)
- Grafikus szervezők használatának lehetőségei, előnyei a tanulás során (5. tananyag)
- A vizsgára való felkészülés és a sikeres vizsgázás fortélyai (8. tananyag)
- Pályatervezés – életpálya építés (11. tananyag)

Fontos megjegyezni, hogy a megtekintés gyakorisága pusztán azt mutatja, hogy 2016. február 2. óta hányan kattintottak az adott kurzuselemre, tananyagra, nem mutatja azonban, hogy a személyek mennyi időt töltöttek el vele. Vagyis a megtekintés gyakorisága nem tükrözi, hogy mennyire elmélyülten dolgozták fel az adott tananyagot a tanulók. Fontos továbbá, hogy a rendszer a kurzus indulása (vagyis 2016. február 2.) óta naplózza minden résztvevő kurzustevékenységet. Vagyis az itt látható sorrendbe beleszámít az összes kurzus résztvevő összes tevékenysége az adott tananyaggal kapcsolatban, és olyanok is beiratkoztak a kurzusra, akik csak „szemlélődtek”. A felsorolásból azt láthatjuk, hogy a legtöbbször az időmenedzsmenttel kapcsolatos tananyagot tekintették meg a kurzus résztvevői, a legkevesebbszer a pályatervezéssel kapcsolatosat. Ez tükrözheti a tanulók preferenciáját is, illetve szerepet játszhat benne az adott tananyag javasolt sorrendben való elhelyezkedése is, hiszen a pályatervezéssel kapcsolatos tananyag a javasolt sorrend utolsó leckéje, így a lemorzsolódók nagy része odáig már nem jut el.

Tapasztalatok összegzése, következtetések

Reményeink szerint a tanegység teljesítése konkrét gyakorlati tanácsok és tanulási technikák és stratégiák megismertetése mellett segít a hatékony felsőoktatási tanulási szokásrend megszilárdulásában, a tanulóval kapcsolatos metakogníció, önreflektív gondolkodás fejlesztésében, az önszabályozott tanulóvá válásban, élethosszig tartó tanulást megalapozó kompetenciák kialakításában. Amiben további jelentőségét látjuk a kurzus teljesítésének: Az egyes témákhoz rendelt feladatok teljesítése igényli és fejleszti a hallgató kreativitását, hiszen nem kap kész megoldási tervet, hanem neki magának kell végiggondolnia, kitalálnia azt. De maga a feladat végrehajtása, a megoldási útvonal kitalálása és kivitelezése is kreativitást igényel. Amellett, hogy olyan kognitív megismerő funkciókat aktivizál, mint az információgyűjtés, értelmezés, gondolkodás, képzelet, emlékezet, figyelem. A kurzus során a hallgató megtapasztalja az autonómia érzését, kielégíti ezirányú szükségletét, emellett az önszabályozás magasabb szintjét élheti meg, mivel megtanulja végiggondolni, felmérni, az

egyes feladatokhoz szükséges erőfeszítés, idő mértékét, összevetni saját képességeivel, és ehhez igazítva kidolgozni a megoldási stratégiát, a cél elérésének módját. A hallgató az otthoni feladatokban a tapasztalatszerzésen túl, saját tudásának, érdeklődésének megfelelő szinten létrehoz valami értékeset, eredményt produkál.

A Pszichológia Intézet munkatársai jelenleg egy hatásvizsgálaton dolgoznak, amelyben tervezzük egyrészt annak mérését, hogy a Tanulásmódszertan kurzus teljesítése milyen hatással van az önszabályozott tanulás fejlődésére, a tanulmányi átlageredményre, illetve más tárgyakból a lemorzsolódásra, valamint hogy hosszú távon használják-e a megszerzett kompetenciákat a hallgatók, beépülnek-e a tanulási szokásrendbe, továbbá szeretnénk a kurzus kontaktórák és online teljesítésének hatásaiban fellelhető különbségeit is feltárni.

A kontaktórák kurzusok tapasztalataival kapcsolatban felmerült a szabadon választható vs. kötelező tárgy kérdése. Úgy gondoljuk, hogy a tanulásról való önreflektív gondolkodásban és az élethosszig tartó tanulási kompetenciák kialakításában, melyekre minden hallgatónak szüksége van, jelentős segítség a kurzus. Továbbá láthattuk azt is, hogy az online kurzus teljesítésének aránya lényegesen jobb volt, ha kötelező tanegységként, nem pedig szabadon választottként végezték a hallgatók. Mindezek miatt javasolható a továbbiakban is a tanegység kötelező teljesítése.

Az online kurzussal kapcsolatban pozitívum, hogy az esetleges elakadások, kérdések esetén gyors segítséget tudunk nyújtani a hallgatóknak a fórumon keresztül, illetve e-mailben. A tapasztalataink alapján a javítandó területek között említhetjük a feladatbeküldések egyenletesebbé tételét, sok hallgató hagyta ugyanis a félév végére a dokumentumok elkészítését. A fentebb leírt számadatok kapcsán kutatócsoportunk fontosnak tartja, hogy a jövőben kvalitatív módszertan (pl. interjúk) segítségével azonosítani tudjuk az online kurzusból való lemorzsolódás lehetséges okait annak érdekében, hogy hosszabb távon csökkenteni tudjuk ezt az arányt.

Az önálló elsajátítás további lehetséges formájaként és a kontaktórák kurzusok háttértámogatására tankönyvet írtunk a kurzus tematikája alapján, amely várhatóan májusban jelenik meg, és országos terjesztésű lesz.

Felhasznált irodalom

1. Dávid Mária (2004) Tanulási hatékonyság fejlesztése a felsőoktatásban csoportos tanácsadás módszerével Ph.D. doktori értekezés Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézete
2. Dávid Mária: (2010) Tanulási tanácsadás a felsőoktatásban – egy empirikus kutatás eredményei In: Puskás-Vajda Zsuzsa - Lisznyai Sándor szerk: (2010) Életszakaszok határán. Közösségi és egyéni tanulási feladatok, FETA Könyvek 5. Kiadja: Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület. Budapest, (99 – 120. oldal)
3. Dávid Mária – Estefánné Varga Magdolna: (2008) Tanulást támogató interaktív számítógépes program kifejlesztése az EKF-en, In: Pedagógusképzés (Pedagógusképzők és továbbképzők folyóirata) 2008/3. szám, (51 – 61. oldal)
4. Dávid Mária – Estefánné Varga Magdolna – Héjja-Nagy Katalin: Tanulásvizsgálati Kérdőív bemutatása. in: VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, 2008. November 13-15.

-
5. Dávid Mária, Taskó Tünde Anna, Héjja-Nagy Katalin, Mester Dolli, Dorner László, Estefánné Varga Magdolna: Az önszabályozó tanulás fejlettségének összefüggései a tanulási eredményességgel és az IKT-használat gyakoriságával MAGYAR PSZICHOLÓGIAI SZEMLE 71:(1) pp. 197-225. (2016)
 6. Katalin Héjja-Nagy, Mária Dávid, Magdolna Estefán-Varga, Andrea Hatvani, Tünde Anna Taskó, Dolli Budaházy-Mester: A Computer-Assisted, Interactive Learning Diagnostic and Learning Development Programme. In: M H Pedrosa-de-Jesus, C Evans, Z Charlesworth, E Cools (szerk.) Proceedings of the 15th Annual Conference of the European Learning Styles Information Network – Exploring styles to enhance learning and teaching in diverse contexts. Konferencia helye, ideje: Aveiro, Portugália, 2010.06.28-2010.06.30. Aveiro: pp. 217-223.
 7. Tanulásfejlesztő feladatok fiataloknak és felnőtteknek
<http://tanulasfejleszt.es.ektf.hu/>

MELLÉKLET:**A „Tanulásmódszertan” kurzus bevezetése az Eszterházy Károly Egyetemen,
és a „Tanulásmódszertan és életvezetés” nyílt kurzus tapasztalatai**

Bevezetés

A TMÉ kurzus létrehozásakor egy teljes egészében on-line, a tanár és a diák személyes találkozása nélkül lebonyolítható képzés informatikai hátterének kialakítása volt a célunk. A feladat magában foglalta a kurzusban használt taneszközök létrehozását, illetve a tanulóval való állandó kapcsolatot biztosító, tevékenység alapú, az előrehaladás, teljesítés folyamatát visszajelző virtuális tanulási tér kialakítását.

Taneszközök létrehozása

Bár a kurzusban a Moodle 2.9 LMS rendszer által biztosított számos taneszközt felhasználtunk, az ismeretátadás legfőbb eszközét az elektronikus tananyagok biztosították. Ezek fejlesztésében nehézséget okozott, a viszonylag rövid határidő, illetve az a tény, hogy a szerzőknek tananyagszerkesztői támogatás nélkül kellett létrehozniuk professzionális, az alábbi feltételeknek megfelelő tananyagaikat.

- A tantárgy ismeretanyaga web felületen megjelenő, elektronikus tananyag segítségével legyen elsajátítható!
- A teljes tananyag tagoldjon önálló, tematikus egységként feldolgozható leckékre!
- A leckék tartalomjegyzékkel, és léptető navigációval is bejárhatók legyenek!
- A tananyag egyaránt tegyen eleget a webergonómiai és módszertani szempontoknak, elvárásoknak!
- A leckékre bontott tartalmat jellemezze egységes dizájn és szerkezeti fölépítés!
- Minden lecke kezdődjön bevezető gondolatokat, célokat, megszerzhető kompetenciákat, a feldolgozáshoz szükséges eszközöket, forrásokat, feldolgozási időt ismertető bevezető résszel! A bevezetést a lecke kifejtése, illetve az összegző gondolatokat, önellenőrző kérdéseket, és a leckéhez kapcsolódó tesztkérdéseket tartalmazó összefoglalás kövesse.
- A szövegben megjelenő, módszertani funkciót betöltő szövegrészek (fogalomak, fontos szövegek, példák, feladatok, linkek, stb...) legyenek jól elkülönítettek, formátumukban egységesek, vizuálisan jól értelmezhető módon jelöltek.
- A tananyag tartalmazzon állóképeket, videókat, illetve beágyazott, letölthető állományokat.

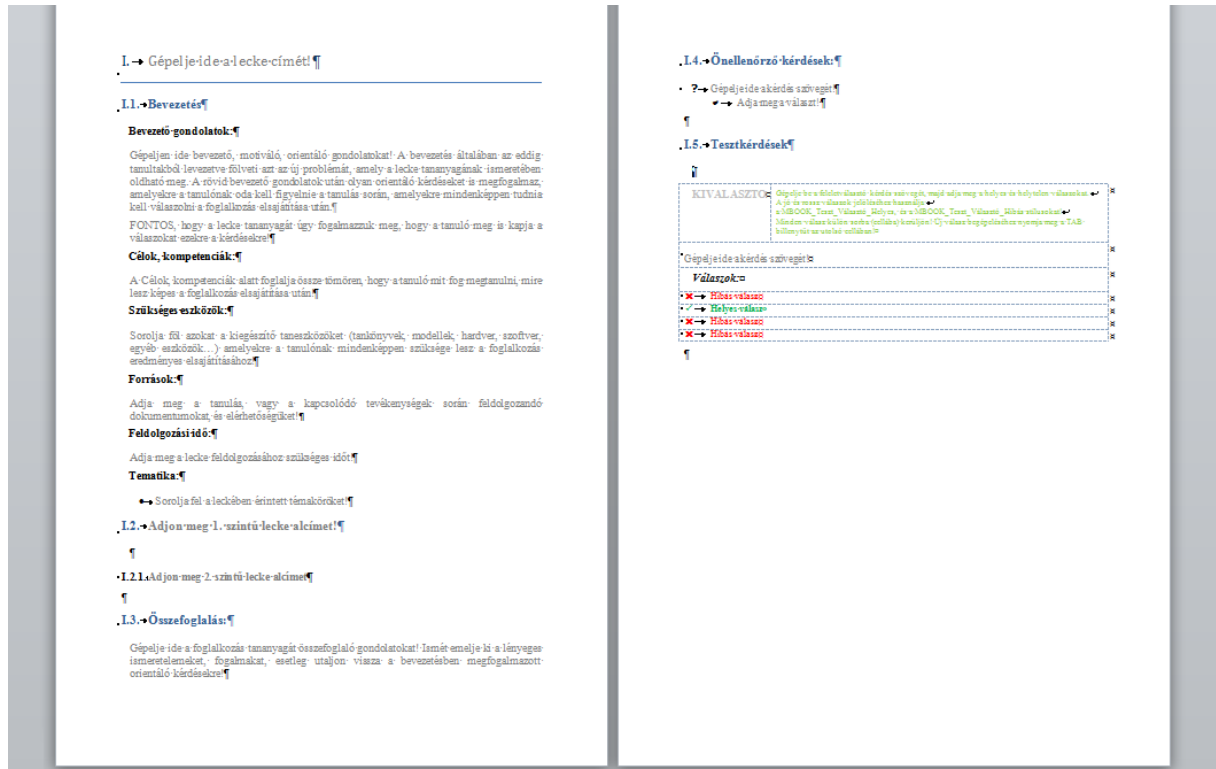
MBook tananyagszerkesztő eszköz

A feladat megoldásában a szerzők által készített MS Word alapú szöveg, fenti feltételeknek megfelelő weboldalakká alakítása okozta a legfőbb nehézséget. A megoldást az Eszterházy Károly Egyetemen fejlesztett MBook tananyagszerkesztő eszköz jelentette. Az MBook egy MS Word alapú dokumentumsablonból, és a Moodle, Book taneszközének továbbfejlesztett import sub-pluginjából fölépülő informatikai eszköz.

A sablon a tananyag szövegének megírására használható Word dokumentum (forgatókönyv) létrehozását, az import sub-plugin pedig, a forgatókönyv weblapokká konvertálását és Book taneszközbe importálását teszi lehetővé.

MBook sablon

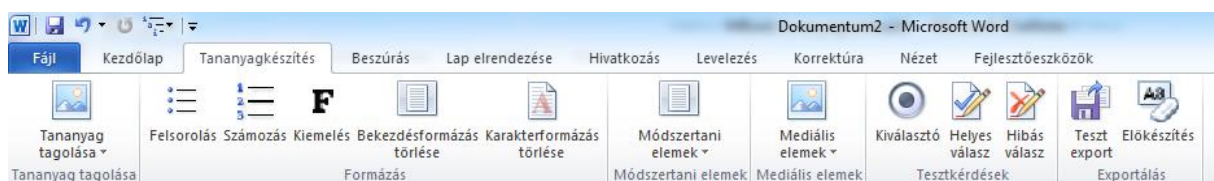
A szerzők a sablonnal létrehozott új forgatókönyvben egy-egy tananyaglecke szerkezetét találják. A szerkezetet hierarchikus címsor rendszer modellezi. A címek, valamint az azokhoz kapcsolódó tartalmak szövege egyszerű tartalomvezérlőkre gépelhetők. Az előre kialakított – de szabadon módosítható - címsor szerkezet nem csak segíti a szerzőt a lecke kialakításában, de biztosíthatja egy projekt tananyagainak egységes fölépítését is.



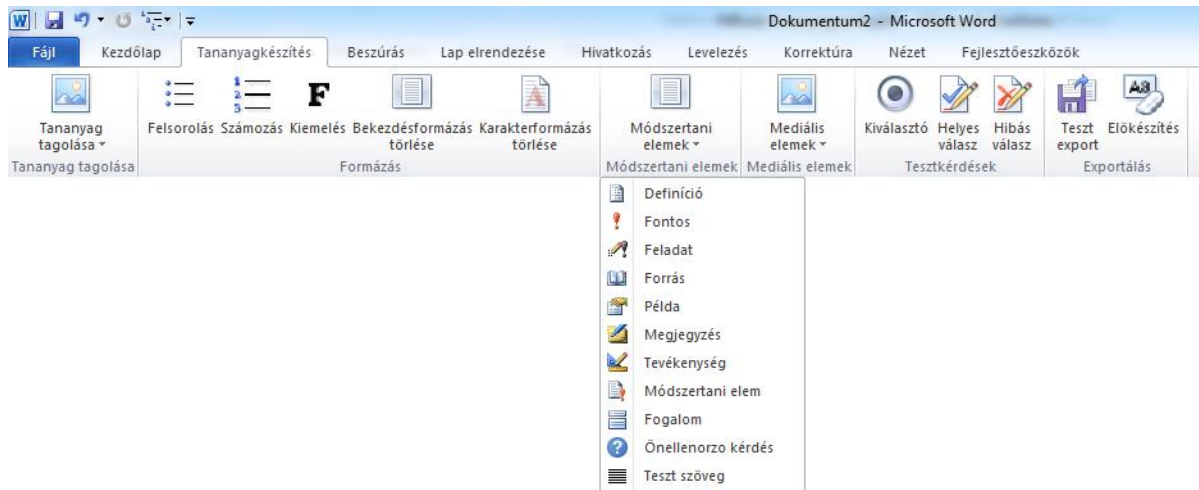
1. ábra Lecke az MBook sablonban

További leckeszerkezetek beszúrását, a leckék tartalmának tagolását, egyéb tartalmi elemek beillesztését illetve a sablon kezelését a dokumentum menüszerkezetében található „Tananyag-készítés” parancslap segíti.

A **Tananyag tagolása** gombbal új lecke minta, illetve a lecke tartalmát tagoló címsorok illeszthetők be.



2. ábra A Tananyag-készítés parancslap



3. ábra Módszertani elemek beszúrása

A Módszertani elemek lista segítségével beillesztett tananyagelemek kiemelt formázással, jól elkülönítetten jelennek meg a forgatókönyvben és a végleges tananyagban is.

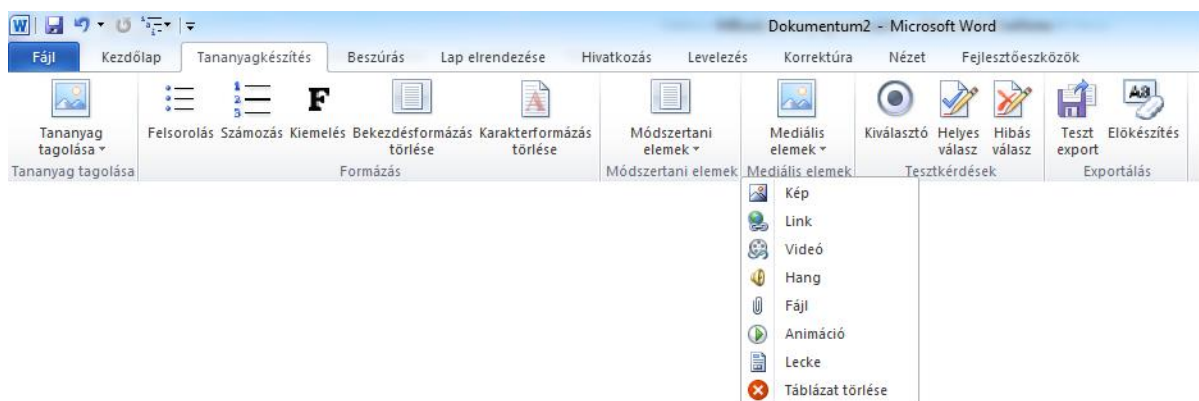
A „Szorongás, tesztszorongás, és a „vizgadrukk” legyőzésének lehetőségei, módszerei” című lecke a tananyagban részletesebben foglalkozik a témával és bővebben olvashat a szorongással való megküzdésről is.



A „Szorongás, tesztszorongás, és a „vizgadrukk” legyőzésének lehetőségei, módszerei” című lecke a tananyagban részletesebben foglalkozik a témával és bővebben olvashat a szorongással való megküzdésről is.

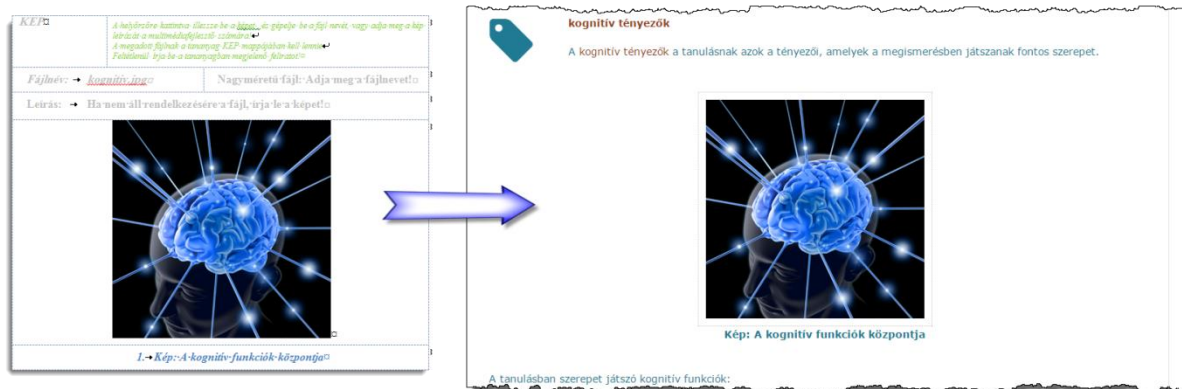
4. ábra Megjegyzés a forgatókönyvben és a tananyagban

A Mediális elemek listával a tananyagban szereplő médiumok helye, és a jelölt helyeken megjelenő tartalom adható meg a forgatókönyvben.



5. ábra Mediális elemek beillesztése

Az egyes parancsokkal a mediális elem helyét jelző táblázat illeszthető be, amelynek celláiban a a szerző megadhatja a médium adatait. Az elkészült tananyagban a táblázatban megadott adatoknak megfelelően jelenik meg a mediális elem.



6. ábra Kép a forgatókönyvben és a tananyagban

A MBook sablon a fentiekén túl alkalmas a leckék fogalmaiból álló fogalomtárat, és az összefoglalások tesztkérdéseit tartalmazó fájlok generálására is. A fogalomtár és a tesztkérdések a tananyagtól függetlenül is importálhatók a Moodle kurzusokba. Ezt a lehetőséget a kurzus tesztkérdés adatbázisának kialakításában, illetve a fogalomtár létrehozásában használtuk fel.

MBook import sub-plugin

A „hagyományos” e-tananyagfejlesztésben a végleges elektronikus tananyagot a tananyagszerkesztők hozzák létre a forgatókönyv szövege és jelölései alapján. Kurzusunk kialakításakor e szerepkör funkcióit az MBook import sub-pluginjével valósítottuk meg. A sub-plugin importálja és hierarchikus tartalomjegyzékkel navigálható tananyaggá konvertálja a Word állományt. Eközben átveszi, és a tananyagba ágyazza a forgatókönyvben jelölt mediális, illetve interaktív elemeket.



7. ábra A forgatókönyv alapján készült elektronikus tananyag részlete

Kurzusszerkezet

A kurzusszerkezet kialakításakor az volt a célunk, hogy a beiratkozó hallgatók a MOOC kurzusok gyakorlatának megfelelően, személyes találkozó nélkül, de természetesen folyamatos on-line támogatás mellett legyenek képesek a tananyag elsajátítására, a tanultak gyakorlati alkalmazására.

Fölépítés

A kizárólag on-line ismeretszerzést és kommunikációt biztosító kurzusok kulcskérdése a pontos és félreérthetetlen, tanulási célokat, kurzushasználatot, teljesítési feltételeket, és értékelési módot is magába foglaló tájékoztatás, valamint az előmenetellel kapcsolatos állandó feedback, és a résztvevők bármelyike által kezdeményezhető kommunikáció lehetősége.

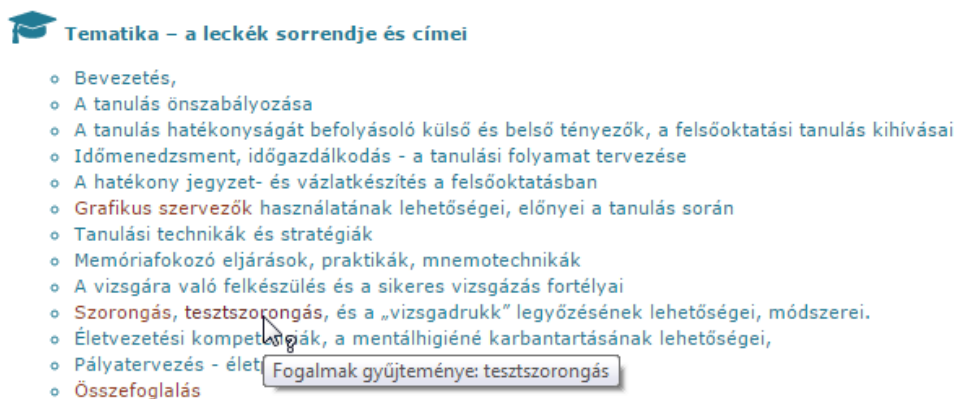
Kurzusunk fölépítését a fenti elképzelések mentén alakítottuk ki. A felület egy bevezető, 11 tematikus és egy összegző szakaszra bomlik. A bevezető szakasz a felületen közvetlenül megjelenő köszöntő, egyben az első ajánlott lépéseket tartalmazó szöveggel kezdődik. Az ezt követő „Kurzus használata” című dokumentum a felülettel kapcsolatos technikai tudnivalókat, a „Tanulási útmutató” pedig a célokat, alkalmazott módszereket, ajánlott feldolgozási lépéseket, az ellenőrzés és értékelés módját ismerteti.

8. ábra A Tanulásmódszertan és életvezetés kurzus felülete

A szintén a bevezető szakaszban található „Tanári közlemények” fórumban csak a kurzus tanárai, a „Tanulói fórum”-ban azonban a hallgatók is elhelyezhetnek tanulással, főlkészüléssel, kurzushasználattal kapcsolatos problémákat fölvető fórum üzeneteket. Minden kurzusrészvevő, így a

tanárok is email értesítést kapnak, ha új fórumüzenet keletkezik, így lehetőség nyílik a tanulói munka folyamatos támogatására.

A bevezető szakaszt a leckék fogalmaiból generált „kapcsolt” fogalomtár zárja. A „kapcsolt” jelző arra utal, hogy a fogalomtár címszavainak a kurzus bármely oldalán szereplő előfordulása, a bejegyzésre mutató link formájában jelenik meg, így a hallgató gyorsan tájékozódhat a szó, vagy kifejezés jelentését illetően.



Tematika – a leckék sorrendje és címei

- Bevezetés,
- A tanulás önszabályozása
- A tanulás hatékonyságát befolyásoló külső és belső tényezők, a felsőoktatási tanulás kihívásai
- Időmenedzsment, időgazdálkodás - a tanulási folyamat tervezése
- A hatékony jegyzet- és vázlatkészítés a felsőoktatásban
- **Grafikus szervezők** használatának lehetőségei, előnyei a tanulás során
- Tanulási technikák és stratégiák
- Memórafokozó eljárások, praktikák, mnemotechnikák
- A vizsgára való felkészülés és a sikeres vizsgázás fortélyai
- Szorongás, tesztszorongás, és a „vizsgadruk” legyőzésének lehetőségei, módszerei.
- Életvezetési kompetenciák, a mentálhigiénié karbantartásának lehetőségei,
- Pályatervezés - élet
- Összefoglalás

Fogalmak gyűjteménye: tesztszorongás

9. ábra Link a fogalomtár szócikkére

A bevezetést követő tizenegy tematikus szakasz hasonló fölépítésű. Minden esetben egy lecke ismeretanyagát tartalmazó, az MBook eszközzel készült tananyaggal kezdődik. A tananyagot a lecke automatikusan kiértékelődő önellenőrző tesztje és a tanárok által javított, valamilyen gyakorlati tevékenységet előíró, beküldendő feladat követi.

Míg a tesztek csak az azonnali önellenőrzést szolgálják, addig a feladatok szerepet kapnak a kurzus befejezését követő értékelésben is.

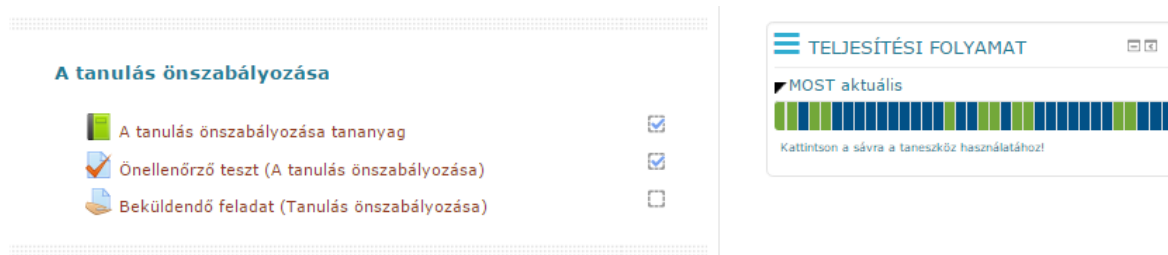
Az utolsó, „Összefoglalás” szakaszban a tanultakat összegző tananyag, és a félévi érdemjegy meghatározásban szerepet játszó „Záróteszt” kapott helyet.

Előmenetel-figyelés, értékelés

A MOOC kurzusok fontos kritériuma, a tanulók folyamatos tájékoztatása, előmenetelük, haladásuk mindig aktuális kijelzése, a hallgatók szükség esetén személyes motiválása.

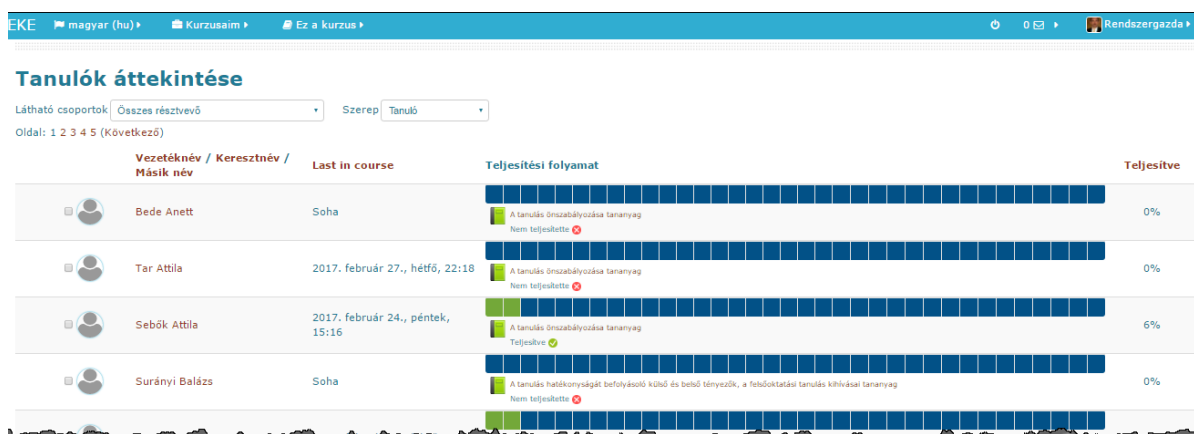
Kurzusunkban kiemelt figyelmet fordítottunk ezekre a szempontokra.

A kurzus taneszközeinek nevei mellett látható kiválasztó négyzetek kezdetben üresek, de a tanuló által teljesített eszközöknél „pipa” megjelenítésével jelzik a teljesítés tényét. Hasonló szerepet tölt be a felület jobb oldalán elhelyezett „Teljesítési folyamat” blokk, amelynek kis téglalapjai az egyes taneszközöket szimbolizálják és színkódolással jelzik azok teljesítését. A „Teljesítési folyamat” blokk segít a tanulónak kurzusteljesítés gyors áttekintésében, egyszersmind navigációs eszközként is szolgált a taneszközök között.



10. ábra Taneszköz teljesítések kijelzése

Érdeemes megjegyezni, hogy a blokk a tanárok munkáját is segíti a résztvevő tanulók teljesítési állapotának grafikus megjelenítésével.



11. ábra Teljesítés folyamat részletes megjelenítése

A tanári ellenőrzést, de a tanuló saját eredményeinek nyomon-követését is szolgálja a kurzus pontozási naplója. A napló a kurzus tevékenységeinek teljesítésért járó pontokból, és a tevékenységek csoportosítására használható „kategóriákból” álló tételeket tartalmaz. Alkalmos a tételek előre meghatározott módszer szerinti összegzésére, a kurzus végeredményének meghatározására. Kurzusunkban önálló kategóriába rendeltük az önellenőrző teszteket, további kategóriába a beküldött feladatokat, és önálló tételként szerepeltettük a kurzus zárótesztjét.

A „végeredmény” kiszámításakor az önellenőrző tesztek kategóriáját figyelmen kívül hagytuk, míg a feladat kategória összesített pontszámát a feladatpontok átlagaként számítottuk ki. A végeredmény kiszámításában 70%-os súllyal vettük figyelembe a feladat kategória pontszámát, 30%-os súllyal a záróteszt eredményét. Ezzel is hangsúlyozva a gyakorlati tevékenység fontosságát.

A tanárok előtt az összes tanuló pontozási naplója megjelenik, a tanuló természetesen csak saját eredményeiket tekinthetik meg.

A kurzusban végzett hallgatói munka utolsó mozzanata az „Emléklap” átvétele. Az Emléklap az eredményes kurzusteljesítés esetén megjelenő, a tanuló nevét, és elért eredményét is tartalmazó PDF dokumentum, melyet a hallgató megjeleníthet, de akár le is tölthet.



MÉNES András

A szaktanácsadás szakszerűsége

Időszerű alkotás kerül a hazai fejlesztésekben érdekeltek kezébe. A hazai emberierőforrás szakirodalomban *Poór József* egyetemi tanár személye innovációs tényező: évtizedek óta szervezője olyan menedzsment kiadványoknak, amelyekben mint alkotó szerző, széleskörű elméleti és gyakorlati szakértői kört foglalkoztatva dolgozza fel a kiterjedt ismeretköröket.

A Menedzsment-tanácsadási kézikönyv 2016 kötet létrejötté *Poór József* egyetemi tanár többévtizedes szervező és tudományos tevékenységének újabb eredménye. Főszerkesztőként alapos válogatással igyekezett a tanácsadással összefüggő szerteágazó ismereteket, tapasztalatokat rendszerbe foglalva újra közreadni.

Szakértői ajánlásokkal – *Bárdos Andrea* szervezetfejlesztési vezető, Bonafarm Csoport, *Czakó Erzsébet* egyetemi tanár, igazgató, Budapest Corvinus Egyetem, Gazdálkodástudományi Kar, Vállalatgazdaságtan Intézet, *Lengyel Imre*, az MTA doktora, Akadémiai Díjas egyetemi tanár, Szegedi Tudományegyetem, *Michelin, Aaron* ügyvezető igazgató, Enersense International Oy – kerül kézbe az Akadémiai Kiadó gondozta vaskos kötet, amely a tanácsadói tudásokat integrálja.

Ismert, hogy a tanácsadói tudásrendszer folyamatos bővülésének és differenciálódásának vagyunk részesei. A tudás természetének behatóbb vizsgálata a tanácsadói tevékenységre is kiterjed, befolyásolva a tudástranszfert. Új tevékenységi körök jelentek meg: a tudásmenedzsment, információmenedzsment, a vállalaton belüli és külső információs források felkutatása (information resources management). Korábban (ez a technikailag és gazdaságilag legfejlettebb országokban főleg a hetvenes évekre tehető) az információs társadalom jelszavának jegyében a tanácsadók az információk bőséges és gazdaságok megszerzése, szétosztása, tárolása és a szelekciós technikák alkalmazásával igyekeztek eredményességüket fenntartani. A nyolcvanas évektől intenzív vizsgálatok központjába került az információk tudássá szerveződésének, egyszersmind mérésének témája, mára a tanácsadás sikerének egyik feltétele a vállalati kreativitás megnövelésére is irányuló módszerek felkutatása. A szervezetszociológia is közreműködött a vállalati szintű tudás és a szervezeti tanulás tanulmányozásának fellendítésében. Európában is nagy figyelmet keltett annak idején *Ikujiro Nonaka* és *Hirota Takeuchi* könyve, mely a kreativitást ösztönző tudásmenedzsment japán tapasztalatait mutatta be. Fokozatosan kiterjedt a már széleskörűen elismert evolúciós sor: Tanácsadás: Adatok – információk – tudások – „bölcesség”, cselekvés, kreativitás. A sor összetartozást és egymásraépülést jelöl, de nem feltétlenül időrendi értelemben. Arra utal, hogy a puszta adat még nem információ és arra is, hogy a „tudástársadalom” is „információs társadalom”. A japán ipari felemelkedés egyes szerzők szerinti titka, hogy megtanulták, miképp lehet a hallgatag tudást (tacit knowledge) explicitté konvertálni. Hasonló folyamat

történik a tanácsadásban is ahol a társadalomtudományok hozzájárulásait igénybe véve, a kognícióelméletek átvétele történik, olyan kiegészítésekkel és adaptív módosításokkal, melyek nélkülözhetetlenek a globális és nemzeti tanácsadás számára. Terjedelmi okokból csak a tartalomra koncentrálva, a Menedzsment-tanácsadási kézikönyv 2016 ismeretköre: I. Alapok (1-7. fejezetek, 1. Tanácsadás alapjai, 2. Tanácsadás piaca, a tanácsadás szereplői, 3. Tanácsadás folyamata, 4. Tanácsadás pszichológiája, 5. Tanácsadás menedzselése, 6. Professzionális tanácsadás marketingje, 7. Tanácsadók képzése és minősítése). II. Ismertebb szolgáltatások (8-17. fejezetek, 8. Stratégiai tanácsadás, 9. Projektmenedzsment tanácsadás, 10. Üzleti folyamatokhoz kapcsolódó tanácsadás, 11. Szervezeti tanácsadás, 12. Változásmenedzsment tanácsadás, 13. Informatikai tanácsadás, 14. Pénzügyi tanácsadás, 15. Uniós és pályázati tanácsadás, 16. HR tanácsadás, 17. Minőségügyi tanácsadás). III. Funkcionális szakterületek és módszertani szolgáltatások (18-23. fejezetek, 18. Coaching, 19. Vezetésfejlesztés, 20. Value Management – Value Engineering, 21. Tudásmenedzsment, 22. Válságmenedzsment-beavatkozások, 23. Kommunikáció menedzsment tanácsadás). IV. Rokon, új- és határterületek (24-28. fejezetek, 24. Regionális és klasztertanácsadás, 25. Karrier és munkaerőpiaci tanácsadás, 26. KKV és start-up tanácsadás, 27. Tanácsadás a közigazgatásban, 28. Mezőgazdasági szaktanácsadás). V. A jövő (29. fejezet) A jövő – quo vadis konzultánsok?, VI. Esettanulmányok (1-12 eset), és Melléklet.

A gazdaság társadalmi beépítettsége és a munkamegosztás egyaránt kívánja, hogy a menedzsment tanácsadás érdemi kitekintést kapjon vagy maga tegyen érte, hogy más területi tanácsadásai (pl. pedagógiai, oktatási, kulturális, stb.) bekerüljenek a tanácsadói ismeretkörbe.

A szerzők változatos stílusa, a gondolatébresztő kérdéscsoportok, a fejezetek választott irodalma, az aktualitás és a stratégiai vonások egyaránt értékei a műnek. A kereskedelmi egyezményekkel keretbe foglalt kapcsolatok, az új gazdasági érdekszövetségek (pl. a BRICS országok nehézségeik ellenére), a globális vállalatok tanácsadás-szükségei a tanácsadás tudományos háttérét igénylik, melyet a jövő tendenciáit taglaló rész érint. A hazai tanácsadás rendszerében található felkészültség – mint ezt a kötet is tükrözi – biztató a jövőre nézve.

- Poór József: Menedzsment-tanácsadási kézikönyv. Innováció, megújulás, fenntarthatóság 2016 Akadémiai Kiadó, Budapest.

BENEDEK István

Shoj Shiba és David Walden: Az áttöréses fejlesztés irányítása

Előjáróban tisztáznunk kell azt a lehetséges jogos felvetést, hogy a tartalmában, jellemzően a hatékony és sikeres vállalatirányítással foglalkozó kutatási összefoglaló könyvet miért mutatunk be, miért ajánlunk egy dominánsan pedagógiai irányultságú témakörnyezetben, kiadványban.

A szerző *Shoj Shiba* professzornak ugyanis jelentős érdemei vannak a hazai minőség és vezetés kultúra elterjesztésében. Magyarországon, a világon Japán után másodikként, az amerikai Malcolm Baldrige díjjal egy időben, 1987-ben alapított díjat a teljes körű minőségirányítás elismerésére a japán Shoji Shiba professzor az Ipari Minisztériummal és a Nemzetközi Rendszerelemzési Intézettel (IIASA – International Institute for Applied System Analysis) IIASA-Shiba Díj elnevezéssel. A díjat Shiba professzor a magyar kormányzattól kapott tiszteletdíjából alapította meg. 1986-89 között 3 évig meghívott professzorként a IIASA Bécs melletti központjában dolgozott. Feladata az volt, hogy a Kelet és Nyugat közötti szervezeti nézet különbséget, rést csökkentse a MINŐSÉG által, mivel a minőség nem függ a társadalmi berendezkedéstől. A volt szocialista országok közül a minőségszabályozás alkalmazott módszereiben (Minőségi körök) Magyarország tudott eredményeket felmutatni 1986-ban, így a japán professzor kísérleti TQM programját magyar szakértőkkel közösen alkotta meg az Ipari Minisztérium támogatásával. Tíz szakemberrel kilenc héten keresztül kidolgozta a magyar ipar Cselekvés Programját a TQM hazai bevezetésére, melyet az akkori ipari miniszter elfogadott, s 1987-ben megkezdődött a program megvalósítása. Ez az időszak volt a kezdete a TQM bevezetésének Angliában és Amerikában is, így Magyarországnak igen nagy szerencséje volt, hogy már a korai időszakban japán szakértő által tanulhatták meg vállalatok és szakértők a legfejlettebb minőségfejlesztési módszereket. A magyar szervezetek sikerei is visszavezethetők e történelmi kezdetekhez. A IIASA-Shiba Díj a Deming Díj mintája alapján egyének, csoportok és szervezetek elismerésére szolgál. 1997-től az alapító kezdeményezésére nyitottak a közszolgálati szervezetek, így a köznevelési intézmények felé is. A professzor magyarországi tevékenységét 2005-ben egyéni Deming díjjal jutalmazták Japánban. Magyarországon is elismerték munkáját: megkapta a Köztársasági Érdemrend Lovagkeresztjét, valamint a Köztársasági Érdemrend Középkeresztjét a Csillaggal kitüntetéssel a Köztársasági elnöktől. 2009-ben bemutatták Shoji Shiba professzor és David Walden "Az áttöréses fejlesztés irányítása" című könyvét (Breakthrough Management).

A könyv első, „Túlélés a változó világban” című fejezetben sokrétű adatbázissal bizonyítva tárgyalja a társadalmi, gazdasági, technológiaváltozások jellemzőit, tendenciáit, gyorsuló ütemét. Megállapítja, hogy a világméretű és gyorsuló változási kényszerek kezelése a változásmenedzselés klasszikus módszereivel (tervezés, fellazítás, változás, megszilárdítás, követés, korrekció, kiértékelés) már nem lehetséges. A szerző kutatásai alapján új paradigmát

vezet be a minőség és vezetéskultúrába: az *áttöréssel fejlesztés* irányítását. A 2.3 fejezetben (A változások és a vállalat irányítás három korszaka) fejlődés és eszme történeti megközelítéssel ismerteti a

- szabályozáson alapuló (tömeggyártás, 1930-1950 közötti időszak),
- a fokozatos (lépésről-lépésre történő fejlesztés, 1960-1990 közötti időszak) fejlesztés (kaizen)
- és az *áttöréssel fejlesztés* (breakthrough) (a szervezet szilárd értékrendje az állandó, a szervezet típusa változik) jellemzőit, különbözőségeit.

Számos példán keresztül ismerhetjük meg a mai legkiválóbb szervezeteknél történt alkalmazást, a paradigmaváltás kiteljesedését. A gazdagon illusztrált és sok-sok folyamatábrát bemutató könyv mondanivalóját adaptálhatjuk a köznevelési intézményszervezetek vezetési folyamataira, technológiájára.

A felfogás és nézetrendszer fejlődése itt is szakaszolható: akció, feladat és tevékenységközpontú pedagógiai gyakorlatra. Minden köznevelési rendszer megoldásra váró problematikája a nevelés-oktatás eredményességének és hatékonyságának definiálása, mérése. A pedagógikumban a nevelés-oktatási folyamat hagyományos vizsgálati apparátusa, visszacsatolási módja a mérés-értékelés, s a vizsgarendszerek működtetése. A minőségirányítás (minőségfejlesztés+minőségbiztosítás) igénye az ipari-üzemi gyakorlat világából az 1990-es években „kopogtatott be” a köznevelési intézmény rendszerbe (ISO, EFQM). Az első adaptációk, befogadó kísérletek a tanműhellyel is rendelkező szakképző intézményekben történtek. Az 1999/2000 tanévben indult a Comenius 2000 közoktatási minőségfejlesztési modell, amelynek alap gondolata a partneri együttműködés fejlesztése, és a TQM (folyamatos fejlesztés+folyamatos szabályozás+a szervezeti kultúrafejlesztés) vezetési filozófia elterjesztése volt. Számos törvényi változtatás, és oktatáspolitikai filozófiaváltás hatására sem (pl.: kötelező, majd megszüntetett IMIP) tudott gyökeret verni egy általános minőségirányítási módszertan, követelmény. Jelenleg az intézményi önértékelés a kötelező elem. Az oktatásirányítás felismerte, hogy a köznevelési intézményekben rendkívül eltérő a minőségkultúra, a vele való foglalkozás, a vezetői elköteleződés. A köznevelés közpénzből fenntartott intézményrendszer, így a rendszerszemléletű megközelítéshez hozzá kell rendelni teljesítmény-és minőségkontrollt. Ezek egyik eszköze az *önértékelésen alapuló minőségfejlesztés*, az országos mérés-értékelésben való kötelező részvétel és az eredményesség kötelező nyilvánosságra hozatala.

A 4.3. alapelvekről szóló fejezetben meggyőző bennünket a szerző, hogy a professzionális vezetés mellett a munka szervezettsége folyamatos, tudatos tevékenység, és mindig célorientált. A minőségi munka megkövetelése tehát differenciálpedagógiai vezetői beállítódás, szilárd értékrend, tehetségközpontú pedagógia alapján történik.

A partnerközpontú, egyenletes szakmai színvonalat produkáló, kiszámítható működés kellő referencia a fenntartónak és a megrendelői körnek. Az áttöréssel fejlesztési elemek

megjelenése ugyanakkor nem okoz zavart a szervezetben, mert a minőségbiztosítással állandó kontrol alatt tartja a belső folyamatokat, jellemző a korrekció. (PDCA ciklus).

A 6.2 fejezetben (Menj vissza a forráshoz) összegzi a minőségfelfogások általános ismereteit, mintegy felkészítve az olvasót a következő nagy fejezetek, új gondolatainak befogadására. *A minőségfejlesztés folyamatos, tudatos tevékenység, aminek fő eleme a közösen felállított (esetünkben: pedagógiai programban elfogadott) célkövetés. A minőségbiztosítás differenciált, humanista, tehetségközpontú vezetési filozófia, amely vállalja az állandó megmérettetést.* A TQM szerint dolgozó intézmény önmaga határozza meg a kulcsfeladatokat és a kulcsváltozókat, kulcsfolyamatokat.

A 8.2 fejezetben (A áttöréses fejlesztés körfolyamatai) ismerhetjük meg a fő tartalmi mondanivaló szintézisét. Az áttörést „spirális” visszatérő jellegű körfolyamatként értelmezi a szerző, melynek egy pontján, amikor minden feltétel adott megtörténik az áttörés, ami egy új minőséget, terméket, értéket generál. Az áttörés feltételei:

- első fázisban: új paradigma „céltelezés” szervezeti „életfilozófia”, TQM bevezetése, szellemi áttörés (dedication),
- második fázisban: új szisztematikus humán, műszaki, technikai erőforrás fejlesztési folyamat fázisokra bontott tervezése,
- a harmadik fázisban: a fejlesztők kompetenciáinak és profizmusuknak fejlesztése, a problémaazonosító, elkerülő érzék fejlesztése.

A 10.2 fejezetben keretbe foglalja és lezárja a fő gondolati ívet. A könyv elején a (Túlélés a változó világban) összefüggésekre fókuszálva ismerhettük meg a változási kényszereket. A zárófejezetben (Új közösségek a kreatívabb jövőért) összefoglalja, bemutatja, hogy a különféle irányítási típusoknak mi a helye, szerepe a szervezetek életciklusában, prosperitásában. **Az áttöréses fejlesztés irányítása** paradigma egyesíti a vezetési funkciók, szerepek klasszikus ismereteit, a leadership és a coaching módszerek valamennyi előnyét. Az egyénben és a csapatban rejlő, fejleszthető képességekből alkotja meg vezetés-és minőség filozófiáját. Az alkalmazhatóságot, a módszer hatékonyságát, eredményességét nemzetközi cégek gyakorlatán keresztül igazolja.

Hazánkban „A Szövetség a Kiválóságért Egyesület”¹ az EFQM (European Foundation for Quality Management) európai tagszervezete 2006-ban megkapta azt a jogot, hogy Magyarországon különböző minőségügyi pályázatokat szervezzen, bonyolítson, mint licence tulajdonos az EFQM modell alapján. Az Egyesület évente meghirdeti – most már köznevelési intézmények számára is elérhetően – az Elkötelezettség a kiválóságért (Committed to Excellence) és a IIASA-Shiba Díj programot. A Szövetség a Kiválóságért Egyesület gondozza Shoj Shiba szellemiségét, szervezi a szakmai fórumokat. Évente egy alkalommal a díjátadásokkal egy időben

¹ <http://www.kivalosag.hu/>

személyesen is megismerhetjük, élvezhetjük Shiba professzor lenyűgöző, mindig újtudást adó előadásait, varázslatos személyiségét.

A téma és tartalom interdiszciplináris jellege alapján jó szívvel ajánljuk a könyvet a hatékony és sikeres szervezetfejlesztés, a vezetésfejlesztés, a minőségkultúra iránt érdeklődő szakembereknek. A könyvben leírtak alkotó alkalmazása segíthet a köznevelési intézmény vezetőinek a napi praxisban az intézményt felkészíteni a tanfelügyeleti ellenőrzésre, és egy differenciált önértékelési módszertan kidolgozásában.

Shoj Shiba és David Walden: Az áttöréses fejlesztés irányítása. Szövetség a Kiválóságért Közhasznú Egyesület Budapest, 2009.