

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZHETEDIK ÉVFOLYAM

3. SZÁM



2007

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892
A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között
A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Könyv- és Folyóiratkiadó
Bizottsága támogatta

SZÁZHETEDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:
CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:
BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN,
HALÁSZ GÁBOR, HUNYADY GYÖRGYNÉ, KÁRPÁTI ANDREA, KELEMEN ELEMÉR,
KOZMA TAMÁS, NÉMETH ANDRÁS, NIKOLOV MARIANNE, OROSZ SÁNDOR

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):
CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Chicago), DÖRNYEI ZOLTÁN (Nottingham),
SUZANNE HIDI (Toronto), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár), MARTON FERENC (Göteborg)

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 544–354
Technikai szerkesztő: Molnár Edit Katalin és Molnár Gyöngyvér
Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences
Editor: Benő Csapó, University of Szeged, H–6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: 36–62–544354 E-mail: szerk@magyarpedagogia.hu / www.magyarpedagogia.hu

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Nádasi Rita és Irenka Suto: Az angol GCSE vizsgák rendszere és értékelése	169
Naser Shirbagi: Egyetemi oktatók szervezeti elkötelezettsége, és annak kapcsolata a szervezeti kultúrával	185
Szolár Éva: Ki finanszírozza a romániai közoktatást?	205
Zsolnai Anikó, Lesznyák Márta és Kasik László: A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban	233

KÖNYVEKRŐL

Kéri Katalin: Brezsnaynszky László (szerk.): A „Debreceni Iskola” Neveléstudománytörténeti vázlata	271
--	-----

A MAGABIZTOSSÁG ÉS A TELJESÍTMÉNYBECSLÉS PONTOSSÁGÁNAK KUTATÁSA AZ ANGOL GCSE VIZSGÁK ÉRTÉKELŐINÉL

Nádas Rita és Irenka Suto

Cambridge Assessment (University of Cambridge Local Examinations Syndicate)

Az angol GCSE vizsgák rendszere és értékelése

Az angol tanulók – a magyar fiatalokhoz hasonlóan – 16 éves korukig iskolakötelezettek. Ekkor tehetik le az úgynevezett „General Certificates of Secondary Education” (GCSE) vizsgát, amit a „Középiskolai Oktatás Általános Oklevelei”-nek lehetne fordítani. Angliában három nagy értékelő bizottság (*Awarding Body*) működik, ezek egyike a Cambridge Assessment, amely minden évben számos tantárgyban meghirdeti a GCSE vizsgákat. A tanulók átlagosan hét – nyolc választott tantárgyból tesznek GCSE vizsgákat (*Vidal Rodeiro, 2007*).

Nemcsak a választható tantárgyak sokfélék: egy adott tantárgyon belül is változatosak a vizsgafeladatok, a többszörös választástól a hosszú esszéig mindenféle gyakorlatot tartalmaznak. Ezeket a vizsgákat nem a diákok saját középiskolai tanára javítja, hanem külön erre képzett, a tananyagot szintén oktató megbízott szakértő értékelők.

A GCSE vizsgák eredményei igen fontosak: többek között ezeket az eredményeket veszik figyelembe az egyetemek, főiskolák, valamint a munkáltatók felvételi döntésében is szerepet játszhatnak. Éppen emiatt nagyon fontos, hogy a válaszokat pontosan és megbízhatóan javítsák az értékelők. A központok ezért szigorúan ellenőrzik a javítási folyamatot, és minden egyes értékelési időszak előtt speciális képzésben részesítik értékelőiket. Ezeket a tréningeket sztenderdizálásnak, vagy koordinálásnak nevezik (*Qualifications and Curriculum Authority, 2006*).

Greatorex, Nádas, Suto és Bell (2007) szerint a GCSE vizsgák éppen átalakulóban vannak. A legfrissebb kutatások az eltérő szakmai (oktatói- és értékelői) háttérrel rendelkező értékelők alkalmazására irányulnak (pl. *Suto és Nádas, 2007*). Erre azért került sor, mivel Nagy-Britanniában az utóbbi években néhány tantárgyban megcsappant a nagy szakmai tapasztalattal rendelkező értékelők száma, főleg a tapasztalt oktatók körében. Ezen kívül egyre nagyobb az igény a sokféle szakmai háttérrel rendelkező értékelők hatékony és optimális képzésének kialakítására.

A magabiztosság és a teljesítménybecslés pontosságának kutatása

Terjedelmes szakirodalom vizsgálja a magabiztosság és a valós teljesítmény pontos becslésének kérdéskörét a főiskolai hallgatók vizsga utáni önértékelésétől (pl. *Maki*, 1998; *Koch*, 2001) a munkához kapcsolódó önértékelésekig (*Dunning*, *Heath* és *Suls*, 2004). Azonban a GCSE értékelők saját teljesítmény-értékelését és metakognícióját – tudomásunk szerint – még nem vizsgálták.

A tesztértékelők ön-reflexiója több szempontból is lényeges. Először, amennyiben saját teljesítményük becslése helyesnek bizonyul, az értékelőtestületek (*Awarding Bodies*) ezt az információt fel tudják használni a sztenderdizációs folyamat¹ során arra, hogy körvonalazzák és megvizsgálják azokat a vizsga-feladatokat, amelyekkel az értékelőknek nehézségei akadtak. Viszont amennyiben az értékelők meglátásai megbízhatatlannak, és nem függenek szorosan össze értékelésük pontosságával, a „problematikus területekkel” kapcsolatos visszajelzéseik félrevezetőek lehetnek. Például, azon kaphatják magukat a vezető értékelők (*Principal Examiners*), hogy a sztenderdizációs folyamatban nem a megfelelő kérdésekre összpontosítanak. Másodszor, annak vizsgálata, hogy a magabiztosság és a teljesítmény becslésének pontossága változik, esetleg pontosabbá válik-e az értékelési tapasztalatok, illetve a visszajelzések számának növekedésével, kihathat a értékelő testületek értékelő-tréning során használt gyakorlatára, ami által pontosabbá válhat az értékelés: a kutatások azt mutatják, hogy a saját teljesítmény becslési pontosságának fejlődése jobb teljesítményt eredményez (*Koch*, 2001; *Dunning*, *Johnson*, *Ehrlinger* és *Kruger*, 2003).

Jelen tanulmányban bemutatjuk azon kutatás céljait és eredményeit, amely feltárja a GCSE értékelők reflexióit saját értékelői teljesítményükkel, nevezetesen értékelésük pontosságával kapcsolatban. Vizsgálatunk az értékelők magabiztosságának szintjére és teljesítménybecslésük pontosságának szintjére, valamint ezek esetleges változásaira terjedt ki az értékelési eljárás során. A „magabiztosság” (*self-confidence*) terminus itt arra vonatkozik, miként becsülik az értékelők az eljárás után, mennyire pontosan értékelték az adott kérdéssort; a „rálátás”, (*insight*), „kalibráció”, (*calibration*, *realism* lásd *Stankov* és *Kleitman* 2008), pedig a valós és a becsült pontosság közötti kapcsolatot jelöli, megmutatva a becslés precizitását.

A teljesítménybecslés kalibrációja és a magabiztosság elméleti keretei

A teljesítménybecslés kalibrációját széles körben, többféle perspektívából vizsgálták már a kutatók, általában arra a következtetésre jutottak, hogy az emberek többnyire helytelenül ítélik meg saját teljesítményüket. Például *Dunning* és *mtsai* (2003) kutatásában, amikor a diákokat arra kérték, becsüljék meg teljesítményüket egy vizsgán, a diákok legrosszabbul teljesítő negyede utólag jócskán túlbecsülte valódi teljesítményét. Arra is rávilágítottak, hogy a jobban teljesítők pontosabban meg tudták becsülni saját pontszámukat, a legjobbak pedig enyhén alulbecsülték őket.

¹ A sztenderdizációs eljárás szabályozásáról lásd *Qualifications and Curriculum Authority* (2006)

Számos elmélet tűzte ki célul a gyenge kalibráció jelenségének magyarázatát. A magabiztosság természetét kognitív pszichológusok vizsgálták, átvéve az énvédő torzítás elméletét. A kutatók azt látták, hogy a torzítást a kísérleti szituációban azért használják a résztvevők, hogy előmozdítsák, vagy fenntartsák pozitív énképüket. Ilyen megfigyelt torzítások az *átlag fölötti hatás* (Dunning, Meyerowitz és Holzberg, 2002), vagy az *optimista torzítás / indokolatlan optimizmus hatás* (pl. Armor és Taylor, 2002). A kutatások szerint az embereknek általánosan eltúlzott képzeik vannak saját képességeikről, amelyeket nem igazol objektív teljesítményük (Dunning és mtsai, 2003).

Néhány vizsgálatban a résztvevőket megkérték, hogy becsüljék meg az életükben következő pozitív és negatív események valószínűségét (Weinstein, 1980), illetve, hogy jósolják meg saját teljesítményüket egy elképzelt jövőbeli szituációban, vagy egy feladat elvégzése előtt (pl. Griffin és Tversky, 2002). Azonban ezen tanulmányokban nem vizsgálták a résztvevők valódi teljesítményét, vagy nem adtak róla visszajelzést. Az énvédő önértékeléssel foglalkozó tanulmányok elmulasztották feltárni a magabiztosság változását az aktuális teljesítményre vonatkozó visszajelzés után. Néhány tanulmányban, amelyek összevetették a résztvevők becsléseit valódi teljesítményükkel, változó eredmények születtek: míg egyes kutatók nem találtak szignifikáns összefüggést a teljesítmények és a rájuk vonatkozó becslések között (Griffin és Tversky, 2002), addig mások lényeges, szignifikáns, pozitív korrelációkat mutattak ki (pl. a kísérleti alanyok pontosan megjósolták, mennyi időre lesz szükségük egy adott feladat végrehajtásához lásd Buehler, Griffin és Ross, 1994).

Az énvédő torzítás elmélete önmagában nem képes mindezen eredményekre megfelelő magyarázattal szolgálni. Megmagyarázza, miért hajlamosak túlértékelni teljesítményüket a gyengén teljesítők, de nem mutatja meg, miért kisebb ez a különbség a jobban teljesítők esetében és miért hiányzik teljes mértékben a legjobbknál.

Az ítéletek során megnyilvánuló magabiztosság mértéke függ a társadalmi körülményektől is. Szociálpszichológusok (pl. Sherif, Sherif és Nebergall, 1965) kimutatták, hogy a laikusok hajlamosak változtatni ítéletükön nem teljesen egyértelmű ingerek esetében olyan emberek társaságában, akiket a téma szakértőinek gondolnak, vagy akik nagyon határozottan döntenek: ilyen esetekben a laikus ítélete közelít a szakértőéhez. A szakértő negatívan befolyásolja ítéletük helyességéről alkotott képüket, következőképpen magabiztosságukat, az adott helyzetben. Feltehetően egy dolgozat javításában megnyilvánuló ítéletek is számtalan bizonytalanságot tartalmaznak egy kezdő értékelő számára, az ilyen ítéleteket, valamint a kezdő értékelő hozzájuk kapcsolódó magabiztosságát tehát könnyen befolyásolhatják a szakértő értékelő megjegyzései.

A metakogníció-kutatás szintén rámutat a gyenge kalibráció okaira. A metakogníció kutatása John Flavell (1979) első ezzel kapcsolatos írása óta töretlen. A kognitív képességekkel szemben, amelyek egy probléma megoldásában játszanak szerepet, a metakogníció rámutat, hogyan jött létre a megoldás (Schraw, 1998). A szakirodalom áttekintése rávilágít, hogy a kutatók között nincs egyetértés a metakogníció, valamint az általános kogníció közötti kapcsolatot illetően. Néhányan amellet érvelnek, hogy ugyanazok a kognitív folyamatok állnak a problémamegoldás (pl. dolgozatjavítás) hátterében, mint a saját teljesítmény megítélésében az adott feladat végrehajtása során (Davidson és Sternberg, 1998). Ez magyarázatot adna rá, miért becsülik túl teljesítmé-

nyüket az alacsonyabb kognitív képességekkel bíró egyének (*Dunning és mtsai, 2003*). Mások (*Borkowski, 2000*) úgy tekintenek a metakognícióra, mint ami minőségileg teljesen elkülönül más kognitív folyamatoktól és irányítja azokat.

Schraw metakogníció-elmélete (*Schraw, 1998*) keretként szolgálhat, amely alternatív magyarázatokat nyújt a fentebb bemutatott eredményekre, valamint háttérrel is ad, amelyen az értékelők tapasztalata, az értékelés folyamata, az önértékelés mozzanata és a visszajelzés feldolgozása mind kényelmesen elhelyezhető. Valószínűleg ez a legátfogóbb elmélet, ezért hipotéziseinket és eredményeink értékelését is főként erre alapoztuk. *Schraw* (1998) nézete szerint a metakogníció két komponensből tevődik össze: *a kogníció ismeretéből*, valamint *a kogníció szabályozásából*. A kogníció ismerete három különböző metakognitív tudatosság-típust tartalmaz: deklaratív tudatosságot, azaz tudni *mit*; procedurális tudatosságot, azaz tudni *hogyan*; és kondicionális tudatosságot, azaz tudni *mikor*. A kogníció szabályozása tervezésből, monitorozásból és értékelésből áll (*Schraw, 1998*). Ezek a metakogníció azon jegyei, amelyek alapján bármilyen területen megkülönböztethető a szakértő a nem-szakértőtől.

Feltehetően a tapasztalt („szakértő”) és a tapasztalatlan („frissdiplomás”) értékelők nagymértékben különböznek egymástól metakogníciójuk tekintetében. A szakértők minden bizonnyal magasfokú deklaratív tudatossággal (tárgyi ismerettel) bírnak, minthogy megfelelő végzettséggel rendelkeznek, és általában tanítják is a tantárgyat, amit értékelnek. A kutatások azt mutatják, hogy különböző kognitív stratégiákat használnak különböző tanulói válaszok esetében (*Greatorex és Suto, 2005; Suto és Greatorex, 2008*), tehát valószínűleg magasszintű kondicionális és procedurális ismeretekkel rendelkeznek. A tapasztalatlan, frissdiplomás értékelőknek szintén rendelkezniük kell megfelelő deklaratív tudatossággal (tárgyi ismeret), azonban hiányozhat a procedurális tudásuk (pl. a hatékony értékelési stratégiák kialakítási lehetőségének hiányában), és így valószínűleg híján vannak a kondicionális metakognitív tudatosságnak is. A tapasztalatlan értékelők, kogníciós ismereteik hiányából adódó hátrányuktól függetlenül, nem feltétlenül rendelkeznek gyakorlattal a kogníció szabályozásának területén sem, egyszerűen azért, mert nem vettek még részt az értékelési folyamat tervezési, monitorozási és értékelési lépéseiben. Ebből következően a tapasztalatlan értékelőktől várható, hogy általában véve lényegesen gyengébb metakognitív képességekkel rendelkeznek, így valószínűsíthető, hogy kevésbé pontosan reflektálnak saját értékelésükre.

Bármely más kognitív képességhez hasonlóan a metakogníció is fejleszthető, egyebek között gyakorlással, ami pedig javítja a teljesítményt (jelen esetben az értékelés pontosságát) (*Koch, 2001; Dunning és mtsai, 2003*).

Az „értékelési szakértelem” kutatási projekt

A jelen tanulmányban bemutatott kutatás eredetileg egy, az értékelési szakértelmet vizsgáló nagyobb projekt része (*Suto és Nádas, 2008b*). A projekt azt vizsgálta, hogyan befolyásolja korábbi matematika és fizika GCSE dolgozatok értékelését a szakértelem más faktorokkal együtt. Fő célunk a lehetséges különbségek felderítése volt a szakértő, illetve

frissdiplomás értékelők pontossága között. Mintánkban mindkét tantárgy esetében szerepelt egy vezető értékelő, hat tanítási és értékelési tapasztalatokkal bíró („szakértő”) vizsgáztató, valamint hat frissdiplomás alapos tantárgyi ismeretekkel, de értékelésben és tanításban szerzett tapasztalatok nélkül. Minden résztvevő fizetséget kapott ugyanazon feladatsor kérdésenkénti értékeléséért, amelyet korábbi GCSE vizsgák kérdéseiből állítottunk össze. A kísérleti matematika dolgozat 20, a fizika 13 kérdést tartalmazott. Stratifikált mintagyűjtési módszerrel választottuk ki a dolgozatírók válaszait minden kérdés esetében, amelyeket lefénymásoltunk és megtisztítottunk a „valódi” értékelés során kapott pontszámoktól. Kétféle értékelési feladatsort állítottunk össze mindkét tantárgyból: egy 15 választ tartalmazó „gyakorló” és egy 50 választ tartalmazó „fő” mintát. Az értékelési eljárás minden résztvevő esetében azonosan zajlott: minden értékelő értékelési séma segítségével otthon pontozta a gyakorló tesztet, amelyről a tantárgy vezető értékelőjének irányításával visszajelzést kaptak egy egyszerű sztenderdizációs megbeszélésen. Itt kapták meg a fő mintát, amelyeket szintén otthon javítottak, de erről nem kaptak visszajelzést.

A vezető értékelők javításait vettük „helyes” vagy „igaz” válaszoknak és ezek szolgálták az adatelemzés alapjául is. Háromféle pontossági mércét alkalmaztunk: P_0 (a nyerspontszámok egyezésének mértéke a vezető értékelő és az értékelő között); az átlag valódi eltérése (MACD, azt mutatja, az értékelő átlagosan megengedőbb vagy szigorúbb vezető értékelőjénél); és abszolút átlageltérés (MABD, az értékelések eltéréseinek átlagos mértékét mutatja az értékelő és a vezető értékelő között) (a pontossági mércék részletes bemutatását lásd *Bramley, 2007*).

Meglepő módon a szakértő és frissdiplomás értékelők nagyon hasonló értékelési pontossággal dolgoztak, mind a gyakorló, mind pedig a fő tesztek esetében, mindhárom mérce szerint. A matematika gyakorló mintában a két értékelő-csoport között húsz kérdésből mindössze három esetben találtunk szignifikáns eltérést. A fő mintában egyetlen kérdésnél találtunk lényeges eltérést, amely értékelésében a kezdő értékelők némileg megengedőbbek voltak a szakértőknél, illetve a vezető értékelőnél. A fizika esetében három kérdésnél mutatkozott (tizenháromból) szignifikáns különbség a gyakorló mintában és két kérdésnél a fő mintában. Érdekes megjegyezni, hogy a szignifikáns különbségek ellenére a frissdiplomások is magas pontossági szinten értékelték minden kérdést. Mindkét csoportnál a gyakorló feladatsor hatására némi javulás történt a pontosságot illetően. Amint a további adatelemzés rámutatott, a sztenderdizációs megbeszélések, valamint az értékelési gyakorlat jótékony hatással voltak mindkét csoportra mindkét tantárgy esetében, különösen a frissen végzettekre.

Jelen tanulmány céljai és hipotézisei

Az értékelői szakértelmet feltáró kutatásunk egy további vizsgálatában, ami a jelen tanulmány tárgya, azt vizsgáltuk, hogy az értékelők hogyan észlelik saját teljesítményüket. A kalibráció és a magabiztosság vizsgálatában az értékelési folyamat három különböző pontján osztottunk ki a következő kérdések megválaszolása érdekében kérdőíveket a résztvevőknek. A kutatás céljai a következők voltak:

- 1) A kutatás első célja hogy feltárjuk, a szakértők és a kezdő értékelők mennyire magabiztosan ítélik meg értékelési pontosságukat a sztenderdizációs megbeszélést megelőzően. Egyrészt a metakognitív elméletre támaszkodva, másrészt tudván, hogy a kezdőket általánosan kevésbé akkurátusnak tartják, mint a szakértőket, két hipotézist véltünk tarthatónak: a) a frissdiplomások tudatában vannak metakognitív képességeik hiányosságainak, ezért magabiztosságuk alacsonyabb szintet fog mutatni a szakértőkéhez viszonyítva a gyakorló értékelés után; valamint b) a kezdők nincsenek tudatában hátrányuknak, így a gyakorló tesztek után hasonló mértékű magabiztossággal találkozhatunk valamennyi értékelőnél. Az első hipotézis tűnik valószínűbbnek, mint hogy a kezdő értékelők tudták, hogy szakértők is részt vesznek a vizsgálatban.
- 2) A szakértők és frissdiplomások magabiztosságában az értékelési folyamat során végbemenő változások feltárása. A metakognitív elmélet azt vetíti előre, hogy a szakértők magabiztossága az értékelés folyamatában mindvégig magas szinten lesz, illetve némi emelkedést is mutathat, minthogy az értékelési gyakorlat, valamint az egyes vizsgakérdésekre vonatkozó visszajelzések fejleszthetik metakognitív képességeiket is. A folyamat során elsajátított értékelői gyakorlatnak köszönhetően feltételezhető, hogy a kezdők magabiztossága emelkedő tendenciát fog mutatni. Ezért az egymást követő kérdőíveken a frissdiplomások valószínűleg egyre magasabb szintű magabiztosságot fognak mutatni, addig a szintig, amikor magabiztosságuk eléri a szakértők szintjét. Esetleges alternatívaként a metakognitív elmélete szerint a frissdiplomások magabiztossága csökkenhet is (a sztenderdizációs megbeszélést követően a második kérdőíven) két okból kifolyólag: a kezdő értékelők ítéleteit befolyásolhatja a szakértő értékelők jelenléte. Jóllehet tudtak a vizsgálatban való részvételükről, a megbeszélés során azonban olyan új értelmezési keretet adhattak a frissdiplomásoknak. Másodszor a vezető értékelőtől ezen a ponton kapnak visszajelzést, ami hatására megeshet, hogy át kell gondolniuk a gyakorlatban nyújtott pontosságukat. Ez azt is sejteti, hogy a kezdők és a szakértők magabiztossága egyöntetűen a fő mintára vonatkozóan lesz a legmagasabb, valamint, hogy nagyon hasonló lesz a két csoport tekintetében.
- 3) A kezdők és a szakértők kezdeti kalibrációs mintázatának feltárása, valamint a két csoport közötti szignifikáns különbségek feltárása. A metakognitív elmélet azt jósolja, hogy a kezdők gyenge kalibrációs készségekkel rendelkeznek a procedurális és kondicionális metakognitív tudatosság hiányából adódóan, míg a szakértők előző értékelési tapasztalataik és pontosságukra kapott visszajelzések birtokában jobb teljesítményt nyújtanak.
- 4) A résztvevők kalibrációs képességeinek fejlődésének feltárása az értékelési folyamat során. A metakognitív elmélet szerint minden résztvevő, de különösen a frissdiplomások saját teljesítményükkel kapcsolatos rálátásának emelkedő tendenciát kellene mutatnia az egymást követő kérdőíveken, mert a folyamat végére már gyakorlat és visszajelzés is lesz a birtokukban, valamint metakognitív képességeiket is fejleszthetik a kérdőívek kitöltéséhez szükséges áttekintés során saját teljesítménybecslésükkel kapcsolatban.

Amint már korábban említettük, a szakirodalom alapján azt mondhatjuk, néhány kutató úgy látja, a metakognitív képességek ugyanazokat a kognitív folyamatokat hozzák működésbe, amelyeket a problémamegoldás maga, mások szerint viszont a metakognitív

felsőbb, rendező elve más kognitív folyamatoknak. Mivel értékelési szakértelemmel foglalkozó projektünk első vizsgálata szerint a frissdiplomások és a szakértők nagyon hasonló teljesítményt nyújtottak az értékelési pontosság terén (Suto és Nádas, 2008b), feltételezhetjük, hogy nem az alapvető kognitív képességeik okolhatók a metakognitív képességeikben megjelenő különbségekért (ha egyáltalán adódnak ilyen különbségek). Amennyiben helyes az érvelésünk, bármely különbség a két értékelő-csoport metakognícióját illetően a fentebb megnevezett folyamatok különbségeiből származtatható (a *procedurális tudatosság*, tudni mit, és a *kogníció szabályozása*, azaz tervezés, monitorozás és értékelés különbségeiből) inkább, mintsem a kognitív képességek eltéréseiből. Ez azt támasztaná alá, hogy a metakogníció nem azonos más kognitív folyamatokkal.

Módszer

Minta

A minta 26 értékelőből állt. Tantárgyanként hat szakértő értékelő (tárgyi ismeretekkel, a kiválasztott vizsgadolgozat értékelésében szerzett tapasztalattal, valamint tanítási gyakorlattal), hat frissdiplomás értékelő (tantárgyi ismeretekkel, de tanítási és értékelési tapasztalatok nélkül) és egy igen tapasztalt vezető értékelő vett részt vizsgálatunkban.

Eljárás

A kutatás megkezdésekor minden résztvevő kapott egy értesítő levelet, amely leírta, hogy mind szakértő, mind pedig frissdiplomás értékelők részt vesznek a kutatásban, valamint minden értékelő ugyanazokat a „gyakorló” és „fő” teszteket fogja értékelni. Az értékelők három alkalommal töltötték ki kérdőíveket: (1) a sztenderdizációs megbeszélés elején, a gyakorló feladatsor (15 kérdés) értékelését követően; (2) a megbeszélést követően; és végül (3) a fő teszt (50 kérdés) értékelését követően.

Az első (a megbeszélés kezdetekor kitöltött) és második (a megbeszélés végeztével kitöltött) kérdőívben a következő kérdést tettük fel: „Megérzése szerint, mennyire pontosan értékelte az első – gyakorló – kérdéssor tanulói válaszait?”

A harmadik kérdőívben (a fő feladatsor értékelése után) minden értékelőt megkérdeztünk arról, hogy „Megérzése szerint, mennyire pontosan értékelte a második – fő – kérdéssor tanulói válaszait?”

A válaszokat a következő 5 fokozatú skálán kellett megadni: (1) Nagyon pontatlanul, (2) Pontatlanul, (3) Fogalmam sincs, (4) Pontosan, (5) Nagyon pontosan.

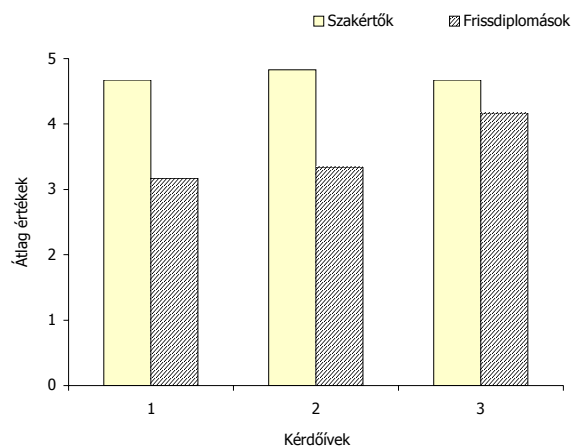
Eredmények

Az adatok eloszlásának ellenőrzése után kiszámoltuk a magabiztossági átlagokat és t-próbát, illetve Mann-Whitney-féle u-próbát alkalmaztunk a két értékelő-csoport esetleges különbségeinek elemzésére. Megvizsgáltuk a Pearson- és Spearman-féle korrelációk

koefficienseket annak felderítésére, van-e kapcsolat az értékelési pontosság és a magabiztosság adatai között.

A kezdő és a szakértő értékelők magabiztosságának elemzése

Az 1. ábra a kezdő és szakértő matematika értékelők magabiztosság-értékelésének átlagait mutatja mindhárom kérdőívre vonatkoztatva. A t-próbák tanulsága szerint a két csoport magabiztosság-értékelése a gyakorló tesztre vonatkozóan szignifikánsan különbözik az első ($t=4,02$, $p<0,01$) és második ($t=2,87$, $p<0,05$) kérdőív esetében, amelyeknél a kezdők szignifikánsan alacsonyabbra értékelték saját pontosságukat. Ez a különbség a harmadik kérdőívben teljesen eltűnt ($t=1,86$, $p>0,05$); a két értékelő-csoport nagyon hasonlóan ítélte meg a fő feladatsor értékelésének pontosságát. Változást a magabiztosságban csak a frissdiplomás csoport esetében találtunk, akik magabiztossága szignifikánsan növekedett az első és a harmadik kérdőív kitöltése között ($t=-3,83$, $p<0,05$).



1. ábra

Szakértő és frissdiplomás matematika értékelők magabiztosság-értékelésének átlagait bemutató grafikon

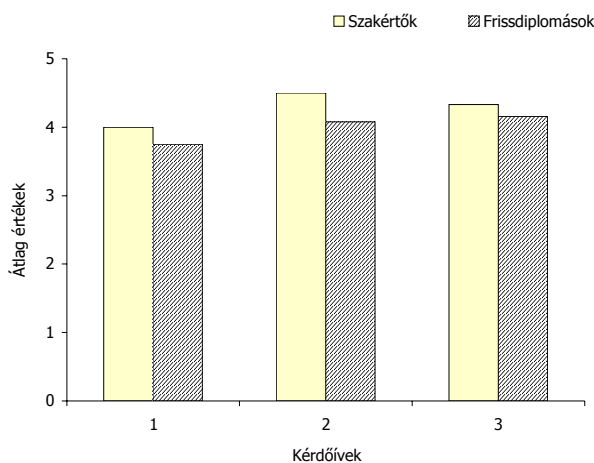
Kérdőív 1: „Megérzése szerint, mennyire pontosan értékelte az első – gyakorló – kérdéssor tanulói válaszait?”;

Kérdőív 2: „Megérzése szerint, mennyire pontosan értékelte az első – gyakorló – kérdéssor tanulói válaszait?”;

Kérdőív 3: „Megérzése szerint, mennyire pontosan értékelte a második – fő – kérdéssor tanulói válaszait?”

A 2. ábra a fizika értékelők magabiztosság-értékelésének átlagait mutatja, összehasonlítva a szakértők és kezdők átlagait. A matematika értékelőivel ellentétben nem mutatkozott szignifikáns különbség a két értékelő-csoport között egyik kérdőív esetében sem.

A magabiztosság és a teljesítménybecslés pontosságának kutatása az angol GCSE vizsgák értékelőinél



2. ábra

Szakértő és frissdiplomás fizika értékelők magabiztosság-értékelésének átlagait bemutató grafikon

Kérdőív 1: „Megérzése szerint, mennyire pontosan értékelt az első – gyakorló – kérdéssor tanulói válaszait?”;

Kérdőív 2: „Megérzése szerint, mennyire pontosan értékelt az első – gyakorló – kérdéssor tanulói válaszait?”;

Kérdőív 3: „Megérzése szerint, mennyire pontosan értékelt a második – fő – kérdéssor tanulói válaszait?”

A szakértők és a frissdiplomások kalibrációs pontosságának elemzése

Annak megállapítására, hogy az értékelőknek milyen mértékű rálátásuk van saját értékelési teljesítményükkel kapcsolatban, megkíséreltük összevetni a két értékelő-csoport magabiztosság-adatait három értékelési pontosságot mérő eszközünk (P_0 , MAbD, MAbD) által mért adatokkal mind a gyakorló, mind pedig a fő minta esetében.

A matematika esetében a Pearson-féle korrelációs koefficiens tanúsága szerint sem a szakértő, sem pedig a kezdő értékelők nem tudták helyesen megbecsülni saját értékelésük pontosságát egyik tesztnél sem. A magabiztosság nem mutatott szignifikáns kapcsolatot egyik mérőeszköz eredményével sem. A koefficiens értékek a következőképpen alakultak: a szakértőknél: $r=-0,46$, $p=0,36$ az első kérdőív esetén; $r=-0,29$, $p=0,58$ a második kérdőív esetén; és $r=-0,47$, $p=0,34$ a harmadik kérdőív esetén; a frissdiplomásoknál: $r=0,43$, $p=0,40$ az első kérdőív esetén; $r=0,02$, $p=0,97$ a második kérdőív esetén; és $r=0,46$, $p=0,35$ a harmadik kérdőív esetén.

A fizika tantárgy esetében a Spearman- és Pearson-féle korrelációs koefficiensek jeleztek némi szignifikáns korrelációt. A szakértők fő értékelését követő magabiztossága (harmadik kérdőív) szignifikánsan pozitívan korrelált a fő minta P_0 átlagával ($r=0,83$, $p<0,05$) és erősen negatívan a MAbD átlagával ($r=-0,86$, $p<0,05$). Ellenben a frissdiplomások magabiztossága szignifikáns negatív összefüggést mutatott a P_0 átlagértékekkel ($r=-0,81$, $p<0,05$) viszont a sztenderdizációs megbeszélést követően (második kérdőív) pozitívan korrelált a MAbD átlagokkal ($r=0,86$, $p<0,05$). Mindkét korreláció azt mutatja,

hogy a szakértők minél pontosabban értékelték a mintát, annál magasabb szintű magabiztosságról adtak számot. A fő feladatsor esetén magas szintű rálátást mutattak értékelési pontosságukkal kapcsolatban. A kezdőknél a gyakorló feladatsor esetében éppen fordított a helyzet: minél magabiztosabbak voltak, annál kevésbé bizonyult pontosnak értékelésük (a két mérőeszköz szerint). Az 1. táblázat foglalja össze ezeket az eredményeket.

1. táblázat. A magabiztosság és az értékelési pontosság kapcsolatának összefoglaló táblázata

	<i>Az 1. kérdőíven jelölt magabiztosság szignifikánsan korrelál-e a gyakorló teszt értékelésének pontosságával?</i>	<i>A 2. kérdőíven jelölt magabiztosság szignifikánsan korrelál-e a gyakorló teszt értékelésének pontosságával?</i>	<i>A 3. kérdőíven jelölt magabiztosság szignifikánsan korrelál-e a fő feladatsor értékelésének pontosságával?</i>
Matematika szakértők	nem	nem	nem
Matematika frissdiplomások	nem	nem	nem
Fizika szakértők	nem	nem	pozitív korreláció
Fizika frissdiplomások	nem	negatív korreláció	nem

Diszkusszió

Mindent egybevetve, vegyes eredményre jutottunk: hipotéziseinket csak részben igazolták adataink, és nagyon különböző mintázatot találtunk a matematika- és fizika-értékelők magabiztosságában, illetve teljesítménybecslésük pontosságában.

Első célunk az volt, hogy feltárjuk a szakértő és kezdő értékelők magabiztosságát a sztenderdizációs megbeszélés előtt. Minden szakértő értékelő magas szintű kezdeti magabiztosságról adott számot. A matematika szakértők átlaga némileg magasabb volt a fizika-értékelők mindkét csoportjánál. Úgy tűnik, mindkét hipotézisünk – nevezetesen, hogy a frissdiplomások hasonló szintű magabiztossággal rendelkeznek, mint a szakértők, illetve, hogy a gyakorló feladatsor esetén kevésbé lesznek magabiztosak – egyenként teljesült a két különböző tantárgyat értékelő csoport esetén: a matematikát értékelő frissdiplomások szignifikánsan kevésbé voltak magabiztosak, mint e terület szakértő értékelői, amely eredmény tükrözi metakognitív és értékelési képességeik hiányára vonatkozó elvárásainkat. A fizikát értékelő frissdiplomások azonban nem mutattak eltérést a szakértőktől magabiztosságuk tekintetében, ami a metakognitív keretrendszerben azt jelentheti, hogy nem számoltak saját tapasztalatlanságukkal. Amennyiben viszont figyelembe vesszük kezdő fizika értékelők magas szintű értékelési pontosságát, azt mondhatjuk, magabiztosságuk szintje összhangban van aktuális teljesítményükkel. Végül, a matematika és a fizika csoport gyakorló teszt után tanúsított magabiztossága közötti eltérés okaira nem derült fény.

Második számú célunk annak feltárása volt, hogyan változik az értékelők magabiztossága az értékelési folyamat alatt. A metakognitív elmélet magyarázattal szolgálhat arra a megfigyelésre, hogy a szakértők magabiztossága következetesen magas volt; azonban magabiztosságuk szintjében nem észleltünk emelkedést az értékelés folyamata alatt. Jóllehet a metakognitív elmélet alapján enyhe növekedést vártunk volna, a vizsgálatban foglalt értékelés mennyisége talán nem bizonyult elégnek a metakognitív képességek továbbfejlesztéséhez, esetleg a résztvevők ezen képességei már a kutatás megkezdésekor maximum szinten voltak.

Feltevésünknek megfelelően a matematika szakos frissdiplomások növekvő szintű magabiztosságról adtak számot, egészen addig, míg az első és második kérdőívben diagnosztizált szignifikáns különbség a szakértők és a frissdiplomások között teljesen eltűnt a fő feladatsor értékelését követően. Ezzel ellentétben a fizika szakos kezdő értékelők ugyanolyan magabiztosak voltak az értékelés folyamatának egészében, mint tapasztaltabb kollégáik. Ez igen meglepő, minthogy a frissdiplomásoknak saját teljesítményük értékelése során figyelembe kellene venniük előzetes tapasztalataik hiányát (amelyet már a gyakorló teszt értékelésekor sem tettek). Ugyanakkor szinte ugyanolyan pontosan értékelték, mint a szakértők, tehát magabiztosságuk helyénvalónak bizonyult, jóllehet váratlan, magas értékelési pontosságukhoz hasonlóan.

Az adatok nem támasztották alá azon feltevésünket, mely szerint a frissdiplomások magabiztossága csökkenni fog a sztenderdizációs megbeszélést követően. Úgy tűnik, sem az új szociális referencia (amelyet a szakértők jelenlététől vártunk), sem a visszajelzések nem befolyásolták a frissdiplomások magabiztosságát egyik tantárgy esetében sem. Valamennyi frissdiplomás magabiztossága elérte a maximum szintet a fő teszt értékelését követően, amikor minden különbség (ha volt egyáltalán) eltűnt közöttük és a szakértők között.

Harmadik célunk a résztvevők saját teljesítményét illető kezdeti rálátásának, kalibrációjának feltárása volt, amelyet a magabiztosság és a pontosság közötti potenciális összefüggések mutattak meg. Meglepő módon a megbeszélésen kapott visszajelzéseket megelőzően egyik értékelő kalibrációja sem bizonyult jónak. Ez kiváltképp érdekes a szakértő értékelők esetében, mivel a metakognitív elmélet éppen az ellenkezőjét jósolta, figyelembe véve előzetes tapasztalataikat saját értékelési pontosságuk megítélésében. Úgy tűnik tehát, hogy a különböző vizsgakérdések értékelésében szerzett előzetes tapasztalatok, valamint a saját értékelésre vonatkozó reflexiók nem feltétlenül generalizálódnak, amikor új itemek értékeléséről vagy új értékelés pontosságának meghatározásáról van szó.

Végül pedig a kalibráció változásait kíséreltük meg feltárni a négy értékelő-csoport esetében az értékelés folyamata során. A metakognitív elmélet szerint minden csoport kalibrációjának, de különösen a frissdiplomás csoportokénak, fejlődő tendenciát kellett volna mutatnia az egymást követő kérdőíveken. A matematika esetében, meglepő módon, egyik csoport metakognitív teljesítménye sem javult a tapasztalatok szerzésével, ahogyan egyik csoport becslése sem volt pontos saját teljesítményére vonatkozóan sem a gyakorló feladatsornál a megbeszélést követően, sem a fő minta esetén. A matematika-értékelők adatai tehát nem igazolták a metakognitív hipotézist.

Várakozásaink a fizika esetén is csak részben teljesültek: a tapasztalt értékelők mutattak némi rálátást teljesítményükkel kapcsolatban, azonban csak a fő minta esetében.

Így ez esetben úgy tűnik, a feltevést, mely szerint a metakogníció gyakorlattal fejleszhető, adataink megerősítették. Meglepő módon, a fizika szakos frissdiplomások becslése és valódi teljesítménye között szignifikáns negatív korrelációt találtunk a gyakorló feladatsor esetén. Ez pedig látszólag az énvédő torzítás elméletét támasztja alá, amely előre jelezte ezt a túlzott optimizmust. Az elmélet azonban minden csoport számára ezt jósolta, amelyet adataink nem erősítettek meg.

A fő minta értékelésekor mind a tapasztalt, mind pedig a kezdő értékelők igen nagy pontosságot értek el, ezért metakognitív képességeik különbségét nem tulajdoníthatjuk kognitív képességeik különbségének. Valójában igen valószínű, hogy a kogníció szabályozása, illetve a procedurális tudás hiányosságai felelősek az említett eltérésért. Ez megvilágítja a kogníció és metakogníció kapcsolatának természetét is: a tény, hogy a frissdiplomás fizika értékelők a szakértőkhöz hasonlóan teljesítettek egy kognitív képességeket igénybevevő feladatban, ugyanakkor a két csoport metakogníciója különböző mintázatot mutatott, azt sugallja, hogy a két folyamat lényegét tekintve nem ugyanaz a jelenség. Természetesen ennek részletes kifejtéséhez további empirikus vizsgálatokra van szükség.

Korlátok

Mint minden kutatásnak, a mi vizsgálatunknak is voltak korlátai. Az egyik legnyilvánvalóbb, hogy kutatásunk kis létszámú csoportokkal dolgozott, amelyek tagjai több változót tekintve is eltértek egymástól: a szakértő értékelők mind tanítási, mind pedig értékelési tapasztalatokkal rendelkeztek, míg a frissdiplomások mind fiatal értelmiségiek voltak. Emellett, számos frissdiplomás a Cambridge-i Egyetemen végzett, amely már önmagában hatással lehet az eredményekre; az itt végzettek például akadémiusabb szemlélettel rendelkezhetnek, esetleg lelkiismeretességben, illetve határozottságban térhetnek el a más intézményi háttérrel rendelkezőknél. A további kutatásban a szakértelmet és az értékelői háttérrel tekintve szélesebb körű mintára lesz szükség.

További korlátot jelentett, hogy a vizsgálat mindössze kettő, természetükben hasonló vizsga-feladatsort használt. Más tantárgyak bevonása más eredményre vezethetett volna. Szintén fenntartásokra ad okot, hogy nem tudjuk, az értékelők mennyire vették komolyan kérdőíveinket, azaz, hogy fordítottak -e időt arra hogy saját értékelési teljesítményüket megfontolva töltsék ki, vagy különösebb önreflexió nélkül adtak meg adatokat. Ez irányú bizonytalanságunkat növeli, hogy „kísérleti” vizsgákat használtunk, csak és kizárólag kutatási céllal, tehát az adott pontszámok semmilyen módon nem voltak hatással senki életére. „Éles” értékelési helyzetben esetleg más értékeket kaptunk volna a résztvevők magabiztosságában és rálátásában. Végezetül pedig másféle korlátot jelentett, hogy a résztvevők egyszerre szereztek gyakorlatot az értékelésben és hajtottak végre metakognitív feladatokat, így a vizsgálat nem tette lehetővé hatásaik elkülönített elemzését. A további kutatásban ezeket el kell választani egymástól.

Konklúzió és további kutatás

Különböző tantárgyak értékelői nagyon eltérő mértékű magabiztosságról és teljesítménybecslési pontosságról adnak számot. A frissdiplomás matematika értékelők szignifikánsan alacsonyabb magabiztosság értékeket adtak meg a gyakorló teszt esetén, mint a szakértők, azonban a fő mintán már nem volt különbség a két csoport között. A kezdő fizika értékelők viszont ugyanolyan magabiztosak voltak a folyamat egésze alatt, mint szakértő kollégáik. Általában véve, az értékelők magabiztossága állandó szinten volt a folyamat során, egyedül a frissdiplomás matematika értékelők magabiztossága mutatott fejlődést a gyakorló teszt első értékelése és a fő teszt értékelése között.

Néhány értékelő tanúsított némi rálátást értékelési teljesítményére vonatkozóan, azonban ez nem volt következetes és még a szakértők kalibrációja sem volt mindig megfelelő. A matematika értékelők nem mutattak semmilyen rálátást értékelési pontosságukkal kapcsolatban sem a gyakorló, sem a fő teszt esetében. A tapasztalt fizika értékelők korrekt teljesítménybecslést mutattak a fő feladat esetében, a frissdiplomások pedig szignifikáns negatív korrelációt produkáltak becslött és valós teljesítményük között, a gyakorló feladatsornál.

Vegegyes eredményeink miatt egy elmélet sem képes teljesen megmagyarázni adatainkat. Azonban úgy tűnik, legtöbbször, ha nem is minden eredményünk értelmezhető a metakognitív elmélet keretrendszerében, azaz jelen tanulmány egyúttal a kogníció és metakogníció kapcsolatának természetére irányuló empirikus vizsgálatként is szolgál. A tapasztalt és kezdő fizika értékelők kalibrációjában mutatkozó különbségek nem tükrözték az értékelési pontosságukban mutatkozó általános hasonlóságot, ezért metakognitív képességeik eltérése minden bizonnyal procedurális és kondicionális tudatosságuk különbségéből ered, nem pedig kognitív képességeikből. Ez azt sugallja, hogy a kogníció és a metakogníció minőségileg eltérő folyamatokban nyilvánul meg. Tisztázatlan maradt továbbá, miért mutatkozott ekkora különbség a matematika és fizika értékelők magabiztosságában és teljesítménybecslésük pontosságában.

Amint azt a bevezetésben említettük, kutatásunknak gyakorlati haszna lehet a sztenderdizációs megbeszéléseken, ahol a vezető értékelők megtárgyalják csoportjaikkal azokat a kérdéseket, amelyek bizonytalanságot okoztak az értékelőknek. Jelen vizsgálatunk azonban rámutatott, hogy az értékelőknek, különösen a matematika esetében, nincs rálátásuk saját pontosságukra, így nem tudják megmondani, mely kérdéseket kellene megbeszélni a találkozókon. Ez kiküszöbölhető lenne számítógépes értékeléssel, amely esetben a sztenderdizációs eljárásban az értékelők azonnali visszajelzést kapnának pontosságukról, azáltal is javítva teljesítménybecslésük pontosságát; vagy olyan kvalitatív kutatásokkal (például a Kelly-féle szereprepertoár-teszt alkalmazásával) amelyben a vezető értékelők is részt vennének további információkat szolgáltatva arról, mely tulajdonságok tesznek egy vizsgakérdést nehezebben értékelhetővé másoknál (lásd *Suto és Nádas*, 2008a).

Az értékelők metakogníciójának kutatását kiterjesztettük egy folyamatban lévő utánkövetéses vizsgálatra is, amelyben az első tanulmány számos korlátját sikerült kiküszöbölni egy kifinomultabb kutatási terv segítségével. Ebben a kísérleti értékelő vizsgálatban azt figyeljük, miként értékel több, mint nyolcvan különböző tapasztalatokkal rendel-

kező értékelő üzleti tanulmányok GCSE, illetve biológia nemzetközi GCSE (IGCSE) dolgozatokat. Az értékelők metakognícióját, valamint személyiségjegyeit kibővített kérdőívekkel vizsgáljuk. Az említett vizsgálat adatainak elemzése folyamatban van, eredményeit 2008-ban tervezzük publikálni.

Köszönetnyilvánítás

Jelen kutatás az Oxford, Cambridge és RSA Examinations (OCR) által szervezett vizsgákon alapul és a Cambridge Assessment anyagi támogatásával jött létre.

Irodalom

- Annor, D. A. és Taylor, S. E. (2002): When Predictions Fail: The Dilemma of Unrealistic Optimism. In: Gilovich, T., Griffin, D. és Kahneman, D. (szerk.): *Heuristics and Biases: The Psychology of Intuitive Judgement*. Cambridge University Press, Cambridge. 334–347.
- Borkowski, J. G. (2000): *The assessment of executive functioning*. Paper delivered at the annual convention of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Bramley, T. (2007): Quantifying marker agreement: terminology, statistics and issues. *Research Matters: A Cambridge Assessment Publication*, 4. sz. 22–28.
- Buehler, R., Griffin, D. és Ross, M. (1994): Exploring the “planning fallacy”: Why people underestimate their task completion times. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67. sz. 366–381.
- Davidson, J. E. és Sternberg, R. J. (1998): How metacognition helps. In: Hacker, D. J., Dunlosky, J. és Graesser, A. C. (szerk.): *Metacognition in Educational Theory and Practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale. 47–68.
- Dunning, D., Heath, C. és Suls, J. M. (2004): Flawed self-assessment: Implications for health, education, and the workplace. *Psychological Science in the Public Interest*, 5. 3. sz. 69–106.
- Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J. és Kruger, J. (2003): Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, 83–87.
- Dunning, D., Meyerowitz, J. A. és Holzberg, A. D. (2002): Ambiguity and self-evaluation: The Role of Idiosyncratic Trait Definitions in Self-Serving Assessments and Ability. In: Gilovich, T., Griffin, D. és Kahneman, D. (szerk.): *Heuristics and Biases: The Psychology of Intuitive Judgement*. Cambridge University Press, Cambridge. 324–333.
- Flavell, J. H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34. sz. 906–911.
- Greatorex J., Nádas, R., Suto, W. M. I. és Bell, J. F. (2007): Exploring how the cognitive strategies used to mark examination questions relate to the efficacy of examiner training. Paper presented at ECER Ghent - Belgium, September.
- Greatorex, J. és Suto, W. M. L. (2005): *What goes through a marker's mind? Gaining theoretical insight into the A-level and GCSE marking process*. A report of a discussion group at the Association for Educational Assessment – Europe, Dublin.
- Gliffin, D. és Tversky, A. (2002): The Weighing of Evidence and the Determinants of Confidence. In: Gilovich, T., Griffin, D. és Kahneman, D. (szerk.) *Heuristics and Biases: The Psychology of Intuitive Judgement*. Cambridge University Press, Cambridge. 230–249.
- Koch, A. (2001): Training in metacognition and comprehension of physics texts. *Science education*, 85. 6. sz. 758–768.

A magabiztosság és a teljesítménybecslés pontosságának kutatása az angol GCSE vizsgák értékelőinél

- Maki, R. H. (1998): Test predictions over text material. In: Hacker, D. J., Dunlosky, J. és Graesser, A. C. (szerk.): *Metacognition in Educational Theory and Practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, 117–144.
- Qualifications and Curriculum Authority (2006): *GCSE, GCE, VCE, GNVQ and AEA Code of Practice 2006/7*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Schraw, G. (1998): Promoting General Metacognitive Awareness. *Instructional Science*, 26. sz. 113–25.
- Sherif, C., Sherif, M. és Nebergall, R. (1965): *Attitude and attitude change: The social judgement-involvement approach*. Saunders, Philadelphia.
- Stankov, L., és Kleitman, S. (2008). Processes on the Borderline Between Cognitive Abilities and Personality: Confidence and Its Realism. In Boyle, G.J., Matthews, G. és Saklofske, D. (szerk.) (pp. 541-555). *The Handbook of Personality Theory and Testing*. Sage Publications.
- Suto, W. M. I. és Greatorex, J. (2008): A quantitative analysis of cognitive strategy usage in the marking of two GCSE examinations. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* 15. 1. sz. 73-90.
- Suto, W. M. I. és Nádás, R. (2007): The 'Marking Expertise' projects: Empirical investigations of some popular assumptions. *Research Matters: A Cambridge Assessment Publication*, 4. sz. 2–5.
- Suto, W. M. I. és Nádás, R. (2008a): Why are some GCSE examination questions harder to mark accurately than others? Using Kelly's Repertory Grid technique to identify relevant question features. *Research Papers in Education*
- Suto, W. M. I. és Nádás, R. (2008b): What determines GCSE marking accuracy? An exploration of expertise among maths and physics markers. *Research Papers in Education*
- Vidal Rodeiro, C. L. (2007): *Uptake of GCSE subjects 2000-2006*. Statistics Report Series No. 4., http://www.cambridgeassessment.org.uk/ca/Our_Services/Research/Statistical_Reports
- Weinstein, N. D. (1980): Unrealistic optimism about future life events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39. sz. 806–820.

Nádas Rita és Irenka Suto

ABSTRACT

RITA NÁDAS AND IRENKA SUTO: AN EXPLORATION OF SELF-CONFIDENCE AND INSIGHT INTO MARKING ACCURACY AMONG GCSE MATHS AND PHYSICS MARKERS

GCSE examinations are high-stakes national assessments taken by 16-year-olds in England. They are administered and assessed by national exam boards like Cambridge Assessment, and emphasis is placed on ensuring marking accuracy and reliability. Cambridge Assessment is conducting a series of studies exploring markers' cognitive thought processes in order to improve the quality of its assessments. Our research investigates markers of differing expertise, and includes an exploration of markers' insights into the quality of their own marking. Research into self-assessment has revealed that people often lack insight into their competence in performing cognitively demanding tasks, and suggests that practice and feedback enhance insight. This empirical study aimed: (1) to investigate how markers' self-confidence changes during the course of the GCSE marking process; and (2) to explore how much insight markers have into their quality of marking; (3) to identify any differences in insight between experienced and inexperienced markers. Candidates' responses from past UK GCSE maths and physics examination questions were marked by groups of experienced and inexperienced (graduate) markers. Questionnaires asked markers about their perceived accuracy on three occasions during the marking process. We found that marking accuracy varied among individual markers, and that groups showed differing patterns of insight, with some significant correlations between performance and insight. Generally, however, it appears likely that markers' own perspectives are poor indicators of their accuracy.

Magyar Pedagógia, **107**. Number 3. 169–184. (2007)

Levelezési cím / Address for correspondence: Nádas Rita, Research Officer, Research Division, Cambridge Assessment, 1 Hills Road Cambridge CB1 2EU United Kingdom,
E-mail: nadas.r@cambridgeassessment.org.uk

EGYETEMI OKTATÓK SZERVEZETI ELKÖTELEZETTSÉGE, ÉS ANNAK KAPCSOLATA A SZERVEZETI KULTÚRÁVAL

Naser Shirbagi

Department of Education, University of Kurdistan, Iran

A szervezeti elkötelezettség témája igen nagy érdeklődésre tartott számot az elmúlt két évtizedben, számos tanulmány irányult kiváltó okainak feltárására. Az elkötelezettség kérdése különösen fontos egy szervezet vezetői számára. Az egyre gyorsabb és szélesebb körű szervezeti változások közepette a munkáltatók folyamatosan különböző módokat keresnek a munkavállalók elkötelezettségének, valamint versenyképességének növelésére. *Webster* szótára (*Lawrence* és *Matsai*, 1992. 197. o.) úgy definiálja az elkötelezettséget, mint intellektuális és érzelmi ragaszkodást valamilyen politikai, társadalmi vagy vallási elmélethez, tevékenységhez vagy gyakorlathoz – valamihez, ami motiválja az egyén cselekvését –, folyamatos kötelezettségként. *Brown* (1996. 233. o.) szerint ez a kötöttség állapota (intellektuális vagy érzelmi kötelezésekkel), azaz elfoglaltság vagy részvétel a szervezet működésében. Az elkötelezettségen belül megkülönböztet hozzáállásbeli, illetve magatartásbeli elkötelezettséget. *Mowday* és munkatársai (1982) három faktorral jellemezték az elkötelezettséget: (1) egy szervezet céljainak és értékeinek elfogadása, valamint a beléjük vetett mély meggyőződés; (2) a szervezetért tenni akarás vágya; (3) a folyamatos szervezeti tagság iránti vágy.

Az elkötelezettség, jelen tanulmány függő változója, számos szerző széles körű elemzésének és empirikus vizsgálatának képezte már tárgyát. *Allen* és *Meyer* (1990) jól ismert modellje szerint a szervezeti elkötelezettségnek három komponense van: affektív (*affective*), folyamatos (*continuous*) és normatív (*normative*). Definíciójuk szerint az affektív komponens az alkalmazott szervezet iránti érzelmi kötődését, azonosulását és érintettségét foglalja magába. A folyamatos komponens arra az elkötelezettségre utal, amely a szervezet elhagyásának terhein, illetve azok hátráltató hatásán alapszik. A normatív komponens pedig az alkalmazott köteletségérzetét takarja, ami a szervezetnél maradásra motiválja. Az elkötelezettség mindhárom komponense a szervezetnél maradás hajlandóságán kívül befolyásolja a munkához való hozzáállást is. Többben utalnak e három komponens különálló természetére (pl. *Dunham*, *Grubne* és *Castaneda*, 1994). Jóllehet a szervezeti elkötelezettséget többdimenziós konstrukcióként vázoltuk fel, a hozzáállás megközelítésen alapuló mérőeszközök bizonyultak leginkább érvényesnek és ezeket használták leggyakrabban a megelőző kutatások során (*O'Reilly* és *Chatman*, 1986; *Steers*, 1977). Ez a megközelítés áll leginkább kapcsolatban az egyéb vizsgált változókkal, mint pl. a munkakerülés vagy a munkahelyváltás (*Dunham*, *Grubne* és *Castaneda*,

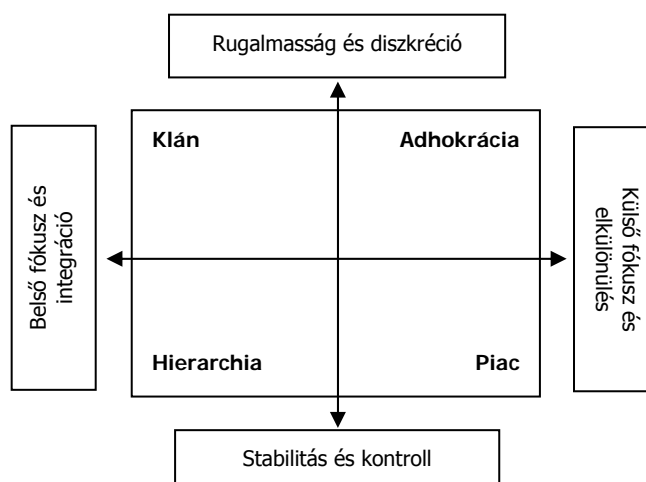
1994; Somers, 1995). Jelen vizsgálódás alapjául Meyer és Allen szervezeti elkötelezettség modelljét választottuk.

Az elkötelezettség egy lehetséges, ritkán vizsgált előzménye, a szervezeti kultúra. Vizsgálata például kimaradt Mathieu és Zajac (1990), az elkötelezettség kiváltó okainak empirikus vizsgálatával és azok összefüggéseivel foglalkozó meta-analíziséből is. Ez a hiány meglepő, mivel az utóbbi idők szervezeti működéssel kapcsolatos írásaiban nagy jelentőséget tulajdonítanak a kultúrának a kutatók (Hofstede és mtsai, 1990; Alvesson és Berg, 1992; Kotter és Heskett, 1992; Trice és Beyer, 1993; Brown, 1995; Tushman és O'Reilly, 1997). Jóllehet a különböző szerzők különféle meghatározásokkal szolgálnak a szervezeti kultúrát illetően, amit gyakran sajátos tudományos háttérük befolyásol, Schein (1985) definíciója széles körben elfogadott. Schein (1985) a kultúrát alapvető előfeltevések mintázataként határozta meg, amelyet (1) az adott közösség talált ki vagy fedezett fel a kifelé irányuló adaptációs, illetve a belső integrációs folyamatok során fellépő problémák leküzdésének tanulása közben; (2) elég jól működtek az érvényes elfogadáshoz, és az újabb tagoknak történő továbbadáshoz. Példaként említendő az észlelés, gondolkodás és érzelmi viszonyulás problémákkal kapcsolatos helyes módja. Élenjáró szervezeti kultúrával foglalkozó szerzők, mint Deal és Kennedy (1982) vagy Peters és Waterman (1982) úgy gondolták, hogy a szervezeti kultúra tekintélyes hatást gyakorolhat a szervezet működésére, különösképpen olyan területeken, mint a teljesítmény vagy az elkötelezettség. A szervezeti kultúra elkötelezettségre gyakorolt lehetséges hatására fordított figyelem hiánya a fentebb említett tanulmányokban olyan lényeges kérdést helyez előtérbe, amely további vizsgálódást kíván. Annak ellenére, hogy az elkötelezettség olyan előzményei, mint a szervezeti vagy tanszéki kultúra figyelemre méltó módon hiányoznak néhány lényeges tanulmányból, mint McCaul és munkatársaié (1995) vagy Mueller és munkatársaié (1992), mégis hasonló témával foglalkoznak, amikor az alkalmazottak értékrendjének és meggyőződéseinek hatását vizsgálják. Eredményeik szerint pozitív összefüggés mutatkozik az alkalmazottak elkötelezettsége és bizonyos értékeik, illetve meggyőződéseik között.

Jelen kutatásunkban használt szervezeti kultúra modell Cameron és Quinn (1999) modellje, akik az alkalmazottak által fontosnak tartott értékeket próbálták meghatározni tekintettel a szervezeti hatékonyságra. Kifejlesztettek egy szervezeti kultúra keret-rendszert a „versengő értékek rendszere” elnevezésű elméleti modellre alapozva. Ez a rendszer a szervezet külsőleg vagy belsőleg fókuszáltságát, annak rugalmasságát vagy egységét, illetve stabilitásra vagy kontrollra törekvését emeli ki. A keret-rendszer hat szervezeti kulturális dimenzióból (domináns tulajdonságok, szervezeti vezetés, igazgatás, szervezeti összetartóerő, stratégiai hangsúlyok és siker-kritériumok), valamint négy kultúrátípusból áll (klán, adhokrácia, piac és hierarchia). A rendszer felhasználható egy szervezet kulturális profiljának felépítésékor.

Az 1. ábra dimenziói és az általuk kialakított negyedek igen markánsnak tűnnek az emberi magatartást jellemző különböző irányultságok, valamint versengő erények kifejtésében. A dimenziók markáns volta és az általuk eredményezett negyedek gazdagsága ahhoz vezetett, hogy minden negyedet egy-egy kultúrátípussal azonosítsunk. Mindegyik négyzet alapvető előfeltevéseket, irányultságokat és értékeket képvisel – ugyanazokat az elemeket, amelyek egy szervezeti kultúrát felépítenek. E négy típus nevei a szervezeti

működéssel kapcsolatos tanulmányokból származnak. A klán kultúrát erős kohézió, kollegialitás a döntéshozatalban és különös, intézményi identitás- és küldetéstudat jellemezte. Az adhokrácia kultúrájában az innováció, agresszív stratégiák, szervezeti határok áthidalása és a kezdeményezés a meghatározó. A hierarchiát szűkmarkú pénzügyi irányítás és hatékonyság, míg a piac-kultúrát agresszivitás és profit-kereső stratégiák jellemezték. A továbbiakban a szervezeti elkötelezettség és a szervezeti kultúra változatos kutatásával foglalkozunk.



1. ábra

A versengő értékek rendszere (Cameron és Quinn, 1999. 32. o. alapján)

Kapur (1995) azt találta, hogy a tanárok szervezeti elkötelezettségének eltéréseit okozó egyik változó éppen a szervezeti kultúra. Lok és Crawford (1999) kutatásában a szervezeti szubkultúra jóval szorosabb összefüggést mutatott az elkötelezettséggel, mint maga a szervezeti kultúra. Kaliymoorthy és Kumar (2001) kutatási eredményei azt mutatják, hogy a szervezeti kultúra különböző faktorai hatással vannak a szervezeti elkötelezettségre; a humanisztikus kultúra, a fejlesztési kultúra, a racionális kultúra, a konszenzusra törekvő kultúra és a versengő kultúra mind pozitív kapcsolatban áll a szervezeti elkötelezettséggel, de negatívan korrelál a hierarchikus és teljesítmény-orientált kultúrával. Lee (2002), Jallow (2003), Lim (2003), Lemaster (2004) és Silverthorne (2004) a szervezeti kultúra aspektusait és a szervezeti elkötelezettség összefüggéseit vizsgálták. Valentino (2004) vizsgálatai szerint pedig a szervezeti kultúra összefüggést mutat az affektív elkötelezettséggel.

Néhány demográfiai változó, amely korábbi tanulmányokban szintén összefüggést mutatott az elkötelezettséggel, szintén vizsgálatra került kutatásunkban. Ilyen volt többek között az oktatók neme, illetve tanítási tapasztalata. Mathieu és Zajac (1990) eredményei szerint az egy beosztásban eltöltött évek száma pozitív szignifikáns összefüggést mutat a hozzáállással kapcsolatos elkötelezettséggel, a munkában összességében eltöltött

évek száma pedig pozitívan korrelált ($p < 0,05$) az elkötelezettséggel, mint magatartással. Hasonló eredményeket közölt *Gregersen* és *Black* (1992). Ezzel ellentétben *Lok* és *Crawford* (1999) tanulmányukban arra jutottak, hogy sem a pozícióban, sem a munkában szerzett nagyobb tapasztalat nem mutat összefüggést az elkötelezettséggel. *Camilleri* (2002) a szakirodalom alapján összegezte a különböző eredményeket a szervezeti elkötelezettség, valamint a demográfiai változók összefüggését illetően. Az elkötelezettség és a nemek összefüggése tekintetében a kétváltozós elemzésen alapuló kutatások inkonzisztens eredményt adnak. A kétváltozós elemzés tehát valószínűleg nem alkalmas a nem, mint változó hatásának pontos mérésére, miközben a többi változót állandóként kezeljük. *Meyer*, *Stanley*, *Herscovitch* és *Topolnytsky* (2002) vizsgálatában a szervezeti elkötelezettség és a demográfiai változók korrelációja általánosan alacsonynak bizonyult. A munkatapasztalattal kapcsolatos korrelációk általában sokkal erősebbek voltak a személyi jellemzőkkel kapcsolatosaknál. Ezek a változók korreláltak legerősebben az affektív elkötelezettséggel. A folytonossági elkötelezettség korrelációi minden esetben ellenkező előjelűek voltak az affektív és normatív elkötelezettség korrelációival.

A szakirodalom alapján megállapítható, hogy a szervezeti elkötelezettség felsőoktatási környezetben való vizsgálatokor elégtelen figyelmet kaptak a demográfiai változók és a szervezeti kultúra. Ennélfogva empirikus kutatásunk erre a problémakörre fókuszált.

Módszerek

Az egyetemi oktatók különböző típusú szervezeti elkötelezettségének vizsgálatára és összevetésére, valamint a többféle típusú szervezeti kultúrával való összehasonlításukra leíró kutatási módszereket használtunk India és Irán két egyetemén a Panjab University-n (PU) és a Tabriz University-n (TU). A kvantitatív vizsgálat során a kérdőíves felmérés módszerét és az ahhoz kapcsolódó kutatási tervet alkalmaztuk. A vizsgálat keresztmetszeti volt, minthogy az adatokat egyetlen alkalommal rögzítettük.

Minta

A mérőeszközöket 400 oktatónak osztottuk ki a TU-n Iránban, illetőleg a PU-n Indiában, azaz hozzávetőlegesen 200 kérdőívet egyetemenként. A kutatásba hasonló jellegű tanszékeket vontunk be. A személyek kiválasztásakor törekedtünk arra, hogy válaszaik alapján teljes képet tudjunk alkotni az intézményről. A válaszadók kizárólag csak az adott tanszék munkatársai közül kerültek ki. A minta kiválasztásánál réteges véletlenszerű mintavételi eljárást alkalmaztunk. Hozzávetőlegesen egy professzor, egy docens és két adjunktus került a mintába minden érintett tanszékről. Háromszáznegyven kérdőív érkezett vissza, amelyek közül hetet figyelmen kívül kellett hagynunk hiányzó adatok miatt. A felhasznált kérdőívek száma 333, azaz 83%-os volt a válaszadási arány. 183 kérdőív (91%) érkezett vissza a TU-ról és 150 kérdőív (75%) a PU-ról.

Kérdőív

A szervezeti elkötelezettség és a szervezeti kultúra felmérésében minden válaszadó kitöltötte *Meyer és Allen* (1997) szervezeti elkötelezettség kérdőívét (Organizational Commitment Questionnaire, OCQ), valamint *Cameron és Quinn* (1999) szervezeti kultúra kérdőívét (Organizational Culture Assessment Instrument, OCAI). Az OCQ az oktatók elkötelezettségének mérésére alkalmas kérdőív. A 18 kérdésre egy hétfokú Likert skálán kellett válaszolni (1=egyáltalán nem értek egyet, ..., 7=teljesen egyetértek). Az OCAI kérdőív segítségével vizsgáltuk a szervezeti kultúrát annak négy típusa – klán, hierarchia, adhokrácia, piac – szerint. Az öt item, amelyek 100 pontos ipszatív (kényszer-választásos) skálán alapultak, mind a négy kultúra-típusra vonatkozóan öt-öt állítást tartamaztak. A válaszadóktól demográfiai információkat is gyűjtöttünk nemükre, illetve tanítási tapasztalataikra vonatkozóan. A mérőeszközöket számos, különböző szervezeti típusban dolgozó kutató töltötte ki. A megelőző kutatások a skálák angol nyelvű verziójával elfogadható szintű validitást és reliabilitást mutattak.

Az utóbbi években *Meyer és Allen* (1990) háromkomponensű elkötelezettség-modelljének különböző kultúrákban való alkalmazhatóságát több kutató is vizsgálta. Ausztráliában *Iverson és Buttigieg* (1999), Belgiumban *Vanderberghe, Self és Seo* (1994), Hong Kongban *Chiu és Ng* (1999), Koreában *Chang* (1999), Malajziában *Noordin, Zimmer és Williams* (1999), Törökországban *Wasti* (1999) és az Egyesült Arab Emírátságokban *Yousef* (2000). Egy másik, nem nyugati kultúrában folytatott vizsgálatban *Ko, Price és Mueller* (1997) a háromkomponensű elkötelezettség-modell mérőeszközének összeállítási validitását mérte Dél-Koreában. A várakozásoknak megfelelően a megerősítő faktoranalízis rámutatott, hogy a – némileg módosított – háromfaktoros modell jobb egyezést mutatott az adatokkal, mint bármely konkurens modell, amely egybecseng a megelőző tanulmányok nyugaton kapott adataival (*Allen és Meyer*, 1996).

Cameron és Freeman (1991) bizonyítékot szolgáltatottak az OCAI validitására, amelyben 334 felsőoktatási intézményben vizsgálták a szervezeti kultúrát. Ez a szervezeti minta az Egyesült Államok összes négyéves főiskolájára és egyetemére nézve reprezentatív. További statisztikai elemzések megmutatták, hogy a különböző típusú kultúrákkal rendelkező intézmények szintén különböző szervezeti stratégiával, döntési folyamattal és struktúrával rendelkeztek. Ezen elemzések eredményei konzisztensek voltak a modell egyes kultúrátípusaiban tipikusnak tartott szervezeti attribútumokkal és elfogadott értékekkel. Más szóval, erős bizonyítékok szólnak a konkurens validitás mellett. *Quinn és Spreitzer* (1991) két további típusú validitást, a konvergens, illetve diszkrimináns validitást mellett is talált bizonyítékokat. E kétféle validitás mérése több-jellemzős multimódszer (multi-trait multi method) analízissel és többdimenziós skálaanalízissel történt. Ezek mellett *Zammuto és Krakower* (1991) is alátámasztja a mérőeszköz validitását. Más tanulmányok is vizsgálták az OCAI validitását, de akárcsak a reliabilitás tesztelése esetében, *Cameron és Quinn* (1999) állítása szerint egy tanulmány sem szolgáltat ellentmondó vagy az eddig említettekét cáfoló bizonyítékot. Az OCAI azt méri, amit állít, nevezetesen a szervezeti kultúra kulcs-dimenzióit, amelyek lényeges hatással vannak a szervezeti és egyéni magatartásra.

A mérőeszköz validitásának és reliabilitásának újraértékelése végett egy próbamérést bonyolítottunk le 35 oktatóval mindkét országban közvélemény kutatás és statisztikai analízis formájában. Az OCAI eredményei azt mutatták, hogy az egyik kérdés irreleváns az iráni és indiai egyetemek szervezeti kultúrájában. Ezért a hatodik kérdést, amely négy itemet tartalmazott – egyet-egyét minden dimenzióra vonatkozóan – elhagytuk, s így egy öt kérdésből álló mérőeszközt használtunk a végleges adatgyűjtés során (lásd B függelék). A módosítás után újra teszteltük mind az angol, mind a perzsa nyelvű változat reliabilitását (Cronbach- α). A OCQ kérdőív reliabilitásmutatói 0,68 és 0,80 között, míg az OCAI kérdőívé 0,87 és 0,93 között változtak.

Fordítás

Mindkét kérdőívet lefordítottuk perzsára – az iráni minta adatfelvételéhez – majd vissza angolra a teszt pontatlanságai, illetve többértelműségei kiszűrése érdekében. A fordítást csakúgy, mint a visszafordítást egy perzsa kétnyelvű személy végezte. Ahol inkonzisztencia mutatkozott a visszafordított szövegben, a lehető legjobb megoldásként mindkét fordítóval konzultáltunk.

Eredmények és diszkusszió

Az adatelemzésben t-próbát, ANOVA-t és Pearson Product-Moment korrelációs koefficiensét használtuk. A folyamatban használt statisztikai szoftver az SPSS 13-as verziója volt.

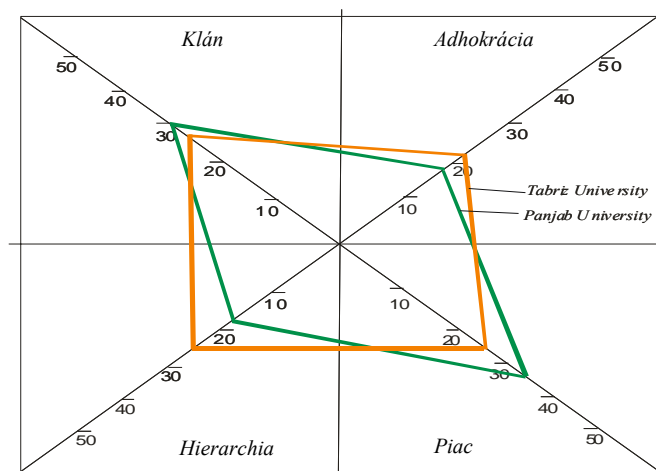
Annak érdekében, hogy tanulmányozhassuk az oktatók szervezeti elkötelezettsége, valamint a két egyetem szervezeti kultúrája között adódó különbségeket t-próbák sorozatát végeztük el. Az eredményeket az 1. táblázat ismerteti.

Statisztikailag ($p < 0,01$ és $p < 0,05$) szignifikáns különbségek adódtak a két minta között az általános szervezeti elkötelezettséget, az affektív elkötelezettséget, valamint a négyféle kultúra-típust – klán, hierarchia, adhokrácia, piac – illetően. A PU minta szignifikánsan magasabb pontszámot ért el az általános szervezeti elkötelezettség és az affektív elkötelezettség esetében. Ez azt jelenti, hogy a jelen tanulmányban a TU-ról vett iráni mintához képest a PU oktatói emocionálisan jobban kötődnek intézményükhöz, azzal jobban azonosulnak, és annak működésében inkább vállalnak részt. Szignifikáns különbségek mutatkoztak valamennyi szervezeti kultúrátípusban is a két egyetem között. Megfigyeléseink szerint a TU oktatóinak pontszáma szignifikánsan magasabb volt az adhokrácia és hierarchia típusú szervezeti kultúra tekintetében indiai kollégáikénál. Ez arra enged következtetni, hogy az iráni TU a szervezet belső működésére összpontosít stabilitásra és kontrollra törekedve. Másrészt, a PU minta szignifikánsan magasabb pontokat kapott a klán és piac típusú kultúrákat tekintve. Egyfelől az indiai minta a rugalmas belső működésre koncentrált, törődik az emberekkel magukkal és érzékeny, másfelől kifelé pedig stabilitásra és kontrollra törekszik. A szervezeti kultúra alakulásai grafikusán ábrázolva, az egyszerűbb összevetés érdekében egymásra vetítve láthatók a 2. ábrán.

1. táblázat. A PU és TU mintái szervezeti elkötelezettségének valamint szervezeti kultúrájuknak összevetése

Változók	India (PU) (N = 150)		Irán (TU) (N = 183)		t-érték (df = 331)	Hatás r
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Szervezeti elkötelezettség	84,2	15,7	79,1	13,6	3,2*	0,2
Affektív elkötelezettség	33,9	7,3	28,6	5,8	7,4**	0,4
Folytonossági elkötelezettség	26,0	7,4	27,1	6,2	1,5	–
Normatív elkötelezettség	30,1	6,3	28,6	6,3	1,9	–
Klán kultúra	29,7	16,4	26,4	11,5	2,2*	0,1
Adhokrácia kultúra	17,8	9,3	23,2	6,9	6,1**	0,3
Hierarchia kultúra	18,1	9,5	25,2	7,9	7,4**	0,4
Piac kultúra	34,0	19,2	25,1	8,1	5,7**	0,3

Megjegyzés: *p<0,05 és **p<0,01 szignifikáns.



2. ábra
A TU és PU szervezeti kultúra profiljai

A PU szervezeti kultúrája – a 150 válaszadó szerint – a piac negyed felé tolódik, míg második legtöbb pontot a klán negyed a legalacsonyabb pontszámot pedig az adhokrácia és hierarchia negyede kapta. A piac és klán kultúra túlsúlya elég jelentős és meghatározó a kulturális erőviszonyok tekintetében. E két kultúratípus pontszáma majd kétszerese a másik kettőének. Az adatok tanulsága szerint a PU egyes szervezeti egységei stabilitásra és kontrollra törekszenek az innovációval, rugalmassággal és hosszú távú növekedéssel

szemben, míg más egységeit a barátságos légkör jellemzi, ahol az oktatók több személyes dolgot megosztanak egymással. Ezek a tanszékek olyanok, mint egy nagy család. A szervezetet a lojalitás és a hagyományok tartják össze. Az egyéni fejlődés hosszú távú előnyeit hangsúlyozzák, amelyben lényeges az összetartás és a csapatszellem. Nagy fontosságot tulajdonítanak a csapatmunkának, a részvételnek, valamint a konszenzusnak. Ezzel ellentétben a TU szervezeti kultúrája (n=183) megegyező mértékben mutat mind a négy irányba. A vastag vonalak az ábrán gyémánt alakot mutatnak. Mind a négy kultúra-típus átlaga közel 25 volt, ugyanolyan arányban képviselve. Így tehát a TU szervezeti kultúrája két jellemző negyedbe esett, a hierarchia és az adhokrácia negyedeibe.

A 2. és 3. táblázat összevetéseit egymástól függetlenül, a szervezeti elkötelezettség és a nemi megoszlás figyelembevételével végeztük.

2. táblázat. Összehasonlító táblázat a TU oktatóinak elkötelezettségéről a nemek megoszlása szerint

Változók	Nő (N=31)		Férfi (N=152)		t-érték	df
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Affektív elkötelezettség	28,3	5,7	28,6	5,8	0,27	181
Folytonossági elkötelezettség	27,8	5,7	27,0	6,3	0,71	181
Normatív elkötelezettség	27,9	6,9	28,8	6,2	0,67	181
Szervezeti elkötelezettség	79,0	14,5	79,1	13,5	0,04	181

Megjegyzés: *p<0,05 szignifikáns.

3. táblázat. Összehasonlító táblázat a PU oktatóinak elkötelezettségéről a nemek megoszlása szerint

Változók	Nő (N=71)		Férfi (N=79)		t-érték	df
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Affektív elkötelezettség	33,5	6,9	34,2	7,6	0,0	148
Folytonossági elkötelezettség	25,3	7,2	26,7	7,5	1,2	148
Normatív elkötelezettség	29,3	7,8	31,0	7,6	1,4	148
Szervezeti elkötelezettség	82,6	15,4	86,1	16,0	1,4	148

Megjegyzés: *p<0,05 szignifikáns.

A t-próbák eredményei alapján nincs szignifikáns különbség az oktatók szervezeti elkötelezettségében nemek szerinti bontásban. Nincs szignifikáns különbség a TU és PU férfi és nő oktatói szervezeti elkötelezettségében, illetve annak három komponense átlagaiban sem.

A TU oktatóinak szervezeti elkötelezettség változóinak tanítási tapasztalataik függvényében történő alakulását mutatja a 4. és 5. táblázat.

4. táblázat. A TU oktatóinak szervezeti elkötelezettsége tanítási tapasztalataik alapján (ANOVA)

Változók	Tanítási tapasztalat (években)	Átlag	Szórás	F	df
Szervezeti elkötelezettség	1 – 5	73,9	12,4	2,8*	5
	6 – 10	81,3	13,2		
	11 – 15	81,8	14,2		
	16 – 20	83,1	14,1		
	21 – 25	79,1	12,6		
	26 vagy több	75,9	14,6		

Megjegyzés: * $p < 0,05$ szignifikáns.

A szervezeti elkötelezettség változók F értéke a TU-n szignifikáns ($p < 0,05$, $F = 2,79$, $df = 5$). Azaz a TU oktatóinak szervezeti elkötelezettsége szignifikánsan különbözik egymástól tanítási gyakorlataik alapján. Amennyiben a minta mérete különböző a csoportok között vagy bármi kétség felmerül a populációk varianciáinak egyenlőségét illetően, a Gabriel vagy Games-Howell eljárás alkalmazható, lévén erősebb a post hoc eljárásoknál.

A TU oktatóinak minden csoportját összehasonlítottuk az összes többivel (5. táblázat). Minden pár esetében feltüntettük a csoportok átlagainak különbségét, a különbség standard hibáját, szignifikancia-szintjét, valamint a 95%-os konfidencia intervallum határait. Elsőként a kontroll-csoportot (1-5 év) vetettük össze a 6-10, 11-15, 16-20, 21-25, valamint a 26 vagy annál több év gyakorlattal rendelkező csoportokkal. Az eredmények szignifikáns különbséget mutatnak a kontroll-csoport esetében. A „szignifikancia” oszlopban található F érték kevesebb, mint 0,05 két párosítás: 1-5 és 6-10, valamint 1-5 és 11-15 éves gyakorlattal rendelkezők esetében. A táblázat következő részében a 6-10 év gyakorlattal rendelkező csoportot mértük össze a többi csoporttal. Ebben az esetben az összevetés csak az 1-5 év gyakorlattal rendelkező csoporttal mutatott szignifikáns kapcsolatot. A táblázat harmadik részében a 11-15 év gyakorlatú csoportot hasonlítottuk a többihez, ahol ismét – ugyanazzal a kivétellel – egyik kapcsolat sem volt szignifikáns. Ez azt mutatja, hogy a TU oktatóinak tanítási gyakorlatuk szerint különböző a szervezeti elkötelezettsége. Összességében megállapítható, hogy a TU-n a 11-15 év tanítási gyakorlattal rendelkező csoport általános szervezeti elkötelezettsége szignifikánsan magasabb, mint a többi oktató-csoporté.

5. táblázat. A szervezeti elkötelezettség többszörös összehasonlítása az oktatók tanítási tapasztalatai alapján a TU-n (Games-Howell eljárása)

(I)Tanítási tapasztalat	(J)Tanítási tapasztalat	Átlag differencia (I-J)	Std. hiba	95% konfidencia intervallum	
				Alsó h.	Felső h.
1 – 5 év	6 – 10 év	-7,32*	2,47	-14,50	-,13
	11 – 15 év	-9,17*	2,95	-17,85	-,50
	16 – 20 év	-7,83	3,48	-18,31	2,65
	21 – 25 év	-5,17	4,53	-20,67	10,33
	26 vagy több év	-1,97	4,73	-17,61	13,68
6 – 10 év	1 – 5 év	7,32*	2,47	,13	14,50
	11 – 15 év	-1,86	3,01	-10,68	6,96
	16 – 20 év	-,51	3,52	-11,10	10,08
	21 – 25 év	2,15	4,57	-13,39	17,68
	26 vagy több év	5,35	4,76	-10,34	21,04
11 – 15 év	1 – 5 év	9,17*	2,95	,50	17,85
	6 – 10 év	1,86	3,01	-6,96	10,68
	16 – 20 év	1,34	3,87	-10,19	12,88
	21 – 25 év	4,01	4,84	-11,91	19,92
	26 vagy több év	7,21	5,02	-8,93	23,34

Megjegyzés: Az átlagok differenciája $p < 0,05$ szinten szignifikáns.

6. táblázat. A PU oktatóinak szervezeti elkötelezettsége tanítási tapasztalataik alapján (ANOVA)

Változók	Tanítási tapasztalat (években)	Átlag	Szórás	F	df
Szervezeti elkötelezettség	1 – 5	75,6	19,7	2,3*	5
	6 – 10	81,2	12,0		
	11 – 15	83,3	15,6		
	16 – 20	84,0	12,9		
	21 – 25	84,3	15,6		
	26 vagy több	91,5	16,6		

Megjegyzés: * $p < 0,05$ szignifikáns.

A szervezeti elkötelezettség F értéke ($F=2,32$, $df=5$, $p<0,05$) a PU-n szignifikánsnak bizonyult. Eszerint a PU-n a szervezeti elkötelezettség mértéke az oktatók tanítási tapasztalatai szerint változik. Az ANOVA szignifikanciájának megállapítása után ismét mellékeljük a post hoc tesztet (7. táblázat).

7. táblázat. A szervezeti elkötelezettség többszörös összehasonlítása az oktatók tanítási tapasztalatai alapján a PU-n (Gabriel eljárása)

(I)Tanítási tapasztalat	(J)Tanítási tapasztalat	Átlag differencia (I-J)	Std. hiba	95% konfidencia intervallum	
				Alsó h.	Felső h.
1 – 5 év	6 – 10 év	-0,8	3,9	-12,3	10,8
	11 – 15 év	7,6	4,9	-6,3	21,6
	16 – 20 év	2,1	4,2	-10,3	14,5
	21 – 25 év	-1,0	4,1	-13,0	11,0
	26 vagy több év	-8,2	3,7	-19,1	2,6
6 – 10 év	1 – 5 év	0,8	3,9	-10,8	12,3
	11 – 15 év	8,4	3,9	-7,2	24,0
	16 – 20 év	2,9	4,9	-11,2	16,9
	21 – 25 év	-0,2	4,2	-13,9	13,4
	26 vagy több év	-7,4	4,1	-20,0	5,1
11 – 15 év	1 – 5 év	-7,6	3,7	-21,6	6,3
	6 – 10 év	-8,4	3,9	-24,0	7,2
	16 – 20 év	-5,5	3,9	-22,0	10,9
	21 – 25 év	-8,7	4,9	-24,7	7,4
	26 vagy több év	-15,9*	4,2	-30,8	-1,0
26 vagy több év	1 – 5 év	8,2	4,1	-2,6	19,1
	6 – 10 év	7,4	3,7	-5,1	20,0
	11 – 15 év	15,9*	3,9	1,0	30,8
	16 – 20 év	10,3	3,9	-3,0	23,7
	21 – 25 év	7,2	4,9	-5,8	20,2

Megjegyzés: * $p<0,05$ szignifikáns.

A csoportok többszörös összehasonlítása során szignifikáns különbség mutatkozik a kontroll-csoport esetében (11-15 és gyakorlatú csoport). A „szignifikancia” oszlop F értéke két csoport-párosítás esetében a 11-15 és 26 vagy több év tapasztalattal rendelkezőknél nem éri el a 0,05 szintet. A táblázat utolsó részében a 26 vagy több éve tanító csoportot hasonlítottuk az összes többihez. Egyik összevetés sem mutatott szignifikáns értéket, kivéve a 26 vagy több és 11-15 éve tanító csoport összehasonlítását. Ez azt mutatja, hogy a PU oktatói szervezeti elkötelezettsége tanítási tapasztalatainknak megfelelően változik.

A 26 vagy több év tapasztalattal rendelkező oktatók általános szervezeti elkötelezettsége szignifikánsan magasabb a PU indiai mintájában, mint az iráni mintában (7. táblázat). *Lok és Crowford* (1999) eredményei szerint azonban a végzettség, az egy beosztásban eltöltött évek száma, valamint a tapasztalat nem mutatott összefüggést a szervezeti elkötelezettséggel. *Mathieu és Zajac* (1990) viszont megerősíti eredményeinket. Tanulmányuk szerint az egy beosztásban eltöltött évek száma szignifikánsan pozitívan összefügg a hozzáállással kapcsolatos elkötelezettséggel, a tapasztalat pedig a magatartás értelmében vett elkötelezettséggel. Hasonló eredményeket közölt *Gregersen és Black* (1992) is.

A szervezeti elkötelezettség, mint függő változó, valamint a szervezeti kultúra, mint független változó kapcsolatának felderítése érdekében Pearson Product-Moment korrelációs koefficiensét alkalmaztuk. Az eredményeket a 8. illetve a 9. táblázat mutatja.

A 8. táblázat korrelációs mátrixa az iráni (TU) mintára vonatkozó korrelációs koefficienset mutat a szervezeti elkötelezettség és a szervezeti kultúra között. A szervezeti elkötelezettség és három komponensét illetően a legszorosabb korreláció a szervezeti és a folytonossági elkötelezettség között mutatkozott ($r=0,87$, $p<0,01$). Nem találtunk ugyanakkor szignifikáns korrelációt a szervezeti elkötelezettség és annak három komponense, valamint a szervezeti kultúra négy típusa között. Ez azt jelenti, hogy iráni kontextusban, azaz a tabrizi egyetemen a szervezeti kultúrának nincs lényeges hatása az oktatók szervezeti elkötelezettségére. Az indiai PU mintában azonban pozitív szignifikáns korrelációt tapasztaltunk a klán kultúra és a szervezeti elkötelezettség között ($r=0,24$, $p<0,01$), a normatív elkötelezettség és a klán kultúra között ($r=0,28$, $p<0,01$) és szignifikáns, de negatív összefüggést figyeltünk meg a piac típusú kultúra és a szervezeti elkötelezettség között ($r=-0,23$, $p<0,01$), illetve a normatív elkötelezettség között ($r=-0,28$, $p<0,01$; lásd 8. táblázat). *Kaliymoorthy és Kumar* (2001) kutatási beszámolójukban megjegyzik, hogy a szervezeti kultúra különböző faktorai hatással vannak a szervezeti elkötelezettség alakulására. Ilyenek a humanisztikus, a fejlesztési, a racionális, a konszenzusra törekvő és a versengő kultúra, amelyek mind pozitív kapcsolatban állnak a szervezeti elkötelezettséggel. A szervezeti elkötelezettség viszont negatív korrelációban van a hierarchikus kultúrával. Míg *Jones* (1998) középiskolai keretek között hasonló eredményre jutott, addig *Lok és Crowford* (1999) kórházi környezetben erősebb kapcsolatot fedezett fel a szervezeti elkötelezettség és a szubkultúra, mint a szervezeti elkötelezettség és a kórházi szervezeti kultúra között.

8. táblázat. A szervezeti elkötelezettség és a szervezeti kultúra korrelációs mátrixa a TU mintában

Fő változók	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Sz. elkötelezettség	1	0,71**	0,82**	0,79**	-0,04	0,071	0,02	-0,02
2. Affektív elkötelezettség		1	0,38**	0,34**	-0,12	0,064	0,03	0,07
3. Folytonossági elkötelezettség			1	0,49**	-0,08	0,084	0,09	0,00
4. Normatív elkötelezettség				1	0,13	0,021	-0,06	-0,13
5. Klán kultúra								
6. Adhokrácia kultúra								
7. Hierarchia kultúra								
8. Piac kultúra								

Megjegyzés: * $p < 0,05$ és ** $p < 0,01$ szignifikáns.

9. táblázat. A szervezeti elkötelezettség és a szervezeti kultúra korrelációs mátrixa a PU mintában

Fő változók	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Sz. elkötelezettség	1	0,74**	0,66**	0,84**	0,24**	0,02	0,04	-0,23**
2. Affektív elkötelezettség		1	0,12**	0,62**	0,16*	0,01	0,04	-0,15
3. Folytonossági elkötelezettség			1	0,30**	0,10	-0,04	0,01	-0,08
4. Normatív elkötelezettség				1	0,28**	0,07	0,03	-0,28**
5. Klán kultúra								
6. Adhokrácia kultúra								
7. Hierarchia kultúra								
8. Piac kultúra								

Megjegyzés: * $p < 0,05$ és ** $p < 0,01$ szignifikáns.

Konklúzió

Összehasonlító tanulmányunk eredményei szerint az indiai PU oktatói kollégáikhoz képest elkötelezettebbek szervezetük iránt. Mindkét egyetemen a tapasztaltabb oktatók bizonyultak elkötelezettebbnek a tapasztalatlanokkal szemben saját intézményük felé. Nemi különbségen alapuló elkötelezettségbeli eltérést nem találtunk. Mindkét intézményben megfigyeltünk többféle szervezeti kultúrátípust. Nem mutatkozott szignifikáns különbség a szervezeti elkötelezettség három komponense (affektív, normatív és folyto-

nossági) valamint a négy kultúrátípus (klán, hierarchia, adhokrácia és piac) között a TU esetében. Az indiai minta adataiban azonban szignifikánsan korrelált a szervezeti elkötelezettség valamint annak három komponense a szervezeti kultúrával.

Jelen tanulmány lényeges következtetésekkel szolgál az oktatásügyi tisztviselők, vezetők, oktatók és hatóságok számára Irán és India oktatási rendszerei kontextusában. A döntéshozóknak megfontolásra javasoljuk ezeket, valamint hasonló kutatások lefolytatását a szervezeti elkötelezettséget illetően. Kutatási eredményeink megmutatják, hogy az indiai oktatókból álló minta az irániakénál elkötelezettebb foglalkoztató intézménye iránt. Az iráni illetékeseknek vizsgálatra javasoljuk az indiai oktatásirányítást és ügyintézési módszereiket tekintettel az oktatók elégedettségére. Azon az elgondoláson alapulva, hogy a vezetők hozhatják létre és változtathatják meg a szervezeti kultúrát, azt mondhatjuk, az egyetemek a hatékonyabb vezetés érdekében gyakrabban foglalkoznak azzal, hogy a különböző projektek vezetői fejlesszék szakmai és vezetői képességeiket. Minthogy szoros pozitív összefüggés mutatkozott a klán típusú kultúra és a szervezeti elkötelezettség között, ezt a szervezeti kultúrátípust kellene erősíteni az indiai Panjab Egyetemen. Az iráni oktatók alacsony szervezeti elkötelezettségi szintjének okaival kapcsolatban további kutatásra van szükség, amelyben több tényezőt kellene figyelembe venni. A tanításban eltöltött évek száma és a szervezeti elkötelezettség magas pozitív korrelációjából következően ajánlatos lenne lépéseket tenni az oktatók helyzetének stabilizálására mindkét ország egyetemén. Mivel a két ország kulturálisan és társadalmilag nagyon hasonló, illetve mindkettő a harmadik világban található, ígéretesek a szervezeti magatartás vizsgálatára irányuló, e két országban folytatandó további kutatások lehetőségei. Javasolt más kultúrákban használatos kutatási eszközök standardizálási eljárásának lefolytatása iráni kontextusban, felhasználásuk előtt.

Irodalom

- Allen, N. J. és Meyer, J. P. (1990): The measurement and antecedent of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, **63**. 1–18.
- Allen, N. J. és Meyer, J. P. (1996): Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, **49**. 5. sz. 252–276.
- Alvesson, M. és Berg, P. (1992): *Corporate culture and organization symbolism*. Water de Gruyter, Berlin, New York.
- Brown, A. (1995): *Organizational culture*. Pitman, London.
- Brown, R. B. (1996): Organizational commitment: Clarifying the concept and simplifying the existing construct typology. *Journal of Vocational Behavior*, **49**. 230–251.
- Cameron, K. S. és Freeman, S. J. (1991): Cultural congruence, strength and type: relationships to effectiveness. *Research in Organizational Change and Development*, **5**. 23–58.
- Cameron, K. S. és Quinn, R. E. (1999): *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. Addison Wesley, San Francisco.
- Camilleri, E. (2002): Antecedents of organizational commitment. *Bank of Valletta Review*, **25**. 1–29.
- Chang, E. (1999): Career commitment as complex moderator of organizational commitment and turnover intention. *Human Relations*, **52**. 1257–1278.

Egyetemi oktatók szervezeti elkötelezettsége, és annak kapcsolata a szervezeti kultúrával

- Chiu, W. C. K. és Ng, C. W. (1999): Women-friendly HRM and organizational commitment: A study among women and men of organizations in Hong Kong. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, **72**. 485–502.
- Deal, T. és Kennedy, A. (1982): *Corporate cultures*. Assison-Westly, New York.
- Dunham, R. B., Grube, J. A. és Castaneda, M. B. (1994): Organizational commitment: The utility of an integrative definition. *Journal of Applied Psychology*, **79**. 370–380.
- Gregersen, H. B. és Black, J. S. (1992): Antecedents to commitment to a parent company and a foreign operation. *Academy of Managerial Journal*, **35**. 1. sz. 65–90.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Daval Ohayv, D. és Sanders, G. (1990): Measuring organizational cultures: A quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, **35**. 286–300.
- Iverson, R. D. és Buttigieg, D. M. (1999): Affective, normative and continuance commitment: Can the “right kind” of commitment be managed? *Journal of Management Studies*, **36**. 3. sz. 307–334.
- Jallow, M. (2003): The relationships among perceptions of healthcare quality culture, job satisfaction, and organizational commitment among teaching hospital nurses. University of Toronto, Canada, [Abstract] Retrieved August 2, 2005 from <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/MQ78195>.
- Jones, T. M. (1998): The relationship of organizational commitment to the organization culture of high school. A dissertation completed at The Center for Education, Widener University, [PhD thesis Abstract], Retrieved August 2, 2005 from <http://muse.widener.edu/~egr0001/Dissertations/Jones.html>.
- Kaliymoorthy, S. és Kumar, R. M. (2001): Organizational culture and commitment in public limited companies in India. *The Journal of Indian Management and Strategy*, **6**. 4. sz. 45.
- Kapur, R. P. (1995): A cross-cultural study of job attitudes and organizational commitment among American and Indian school teacher in relation to organization culture, organizational structure, leadership styles and social norms. [unpublished PhD thesis]. PU. Chandigarh, India.
- Ko, J. W., Price, J. L. és Muller, C. W. (1997): Assessment of Meyer and Allen’s three component model of organizational commitment in South Korea. *Journal of Applied Psychology*, **82**. 961–973.
- Kotter, J. és Heskett, J. L. (1992): *Corporate culture and performance*. The Free Press, New York.
- Lee, H. Y. (2002): The study on the relationship of transformation leadership, multi-level marketing’s organizational cultures and organizational commitment taking the multi-level marketing distributors of the B Company as samples. [abstract] Taiwan. Retrieved August 2, 2005 from <http://muse.widener.edu/~egr0002/Dissertations/Jones.html>.
- Lemaster, G. D. (2004): An investigation of the relationship between individual-culture congruence and affective, continuance, and normative commitment in selected Christian colleges and universities in southern California, [abstract] Retrieved August 20, 2005 from <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3117961>.
- Lim, T. (2003): Relationships among organizational commitment, learning organization culture, and job satisfaction in one Korean private organization. University of Minnesota, [abstract] Retrieved August 2, 2005 from <http://wwwli.umi.com/dissertations/fullcit/3092764>.
- Lok, P. és Crawford, J. (1999): The relationship between commitment and organizational culture, subculture, leadership style and job satisfaction in organizational change and development, *Leadership & Organization Development Journal*, **20**. 7. sz. 365–373.
- Mathieu, J. E. és Zajac, D. (1990): A review and meta-analysis of the antecedents, correlates and consequences of organizational commitment. *Psychology Bulletin*, **108**. 171–194.
- McCaul, H., Hinsz, V. és McCaul, K. (1995): Assessing organizational commitment: An employee’s global attitude toward the organization. *Journal of Applied Behavioral Science*, **31**. 1. sz. 80–90.
- Meyer, J. és Allen, N. (1997): *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Sage Publications, Thousand Oaks, California.

- Meyer, J., Stanley, D., Herscovitch, L., és Topolnytsky, L. (2002): Affective, continuance and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, **61**. 20–52.
- Mowday, R. T., Porter, L. W. és Streers, R. M. (1982): *Employee-organizational linkages: The psychology of commitment, absenteeism, & turnover*. Academic Press, New York.
- Mueller, C., Wallace, J. és Price, J. (1992): Employee commitment. *Work and Occupation*, **19**. 3. sz. 211–226.
- Noordin, F., Zimmer, C. és Williams, T. (1999): Organizational commitment in Malaysia and Australia. Paper presented at the annual meeting of the academy of management. Chicago, IL.
- O'Reilly, C. és Chatman, J. (1986): Organizational commitment and psychological attachment. *Journal of Applied Psychology*, **71**. 361–378.
- Peters, T. J. és Waterman, R. H. (1982): *In search of excellence*. Harper & Row, New York.
- Quinn, R. E és Spreitzer, G. M. (1991): The psychometrics of the competing values culture instrument and an analysis of the impact of organizational culture on quality of life. *Research in Organizational Change and Development*, **5**. 115–142.
- Schein, E. (1985): *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Silverthorne, C. (2004): The impact of organizational culture and person-organization fit on organizational commitment and job satisfaction in Taiwan. *Leadership and Organization Development Journal*, **25**. 7. sz. 592–599.
- Somers, M. (1995): Organizational commitment, tenure and absenteeism: an examination of direct and indirect effects. *Journal of Organizational Behavior*, **16**. 49–58.
- Steers, R. M. (1977): Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, **22**. 46–56.
- Trice, H. és Beyer, J. (1993): *The cultures of work organizations Englewood Cliffs*. Prentice-Hall, NJ.
- Tushman, M. és O'Reilly, C. (1997): *Wining through innovations- A practical guide to leading organizational change and renewal*. Harvard Business Scholl press, Boston, MA.
- Valentino, C. L. (2004): The role of middle managers in the transmission and integration of organizational culture: A case study in a merged health care organization. [abstract] Retrieved August 2, 2005 from <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/NQ91755>.
- Vandenberg, R. J., Self, R. M. és Seo, J. H. (1994): A critical examination of the internalization, identification and compliance commitment measures. *Journal of Management*, **20**. 123–140.
- Wasti, S. A. (1999): A Cultural analysis of organizational commitment and turnover intention in a collectivist society. Paper presented at annual meeting of the Academy of Management, Chicago, Illinois.
- Lawrence, L. és mtsai (1992, szerk.): *New Webster's dictionary and thesaurus of the English language*. Lexicon Publication's, Inc. Danbury.
- Yousef, D. A. (2000): Organizational commitment as a mediator of the relationship between Islamic work ethic and attitudes toward organizational change. *Human Relations*, **53**. 4. sz., 513–537.
- Zammuto, R. F. és Krakower J. Y. (1991): Quantitative and qualitative studies of organizational culture. *Research in Organizational Change and Development*, **5**. 83–114.

Egyetemi oktatók szervezeti elkötelezettsége, és annak kapcsolata a szervezeti kultúrával

ABSTRACT

**NASER SHIRBAGI: FACULTY MEMBERS' ORGANIZATIONAL COMMITMENT AND ITS
RELATIONSHIP WITH ORGANIZATIONAL CULTURE**

The survey investigates the relationship between faculty members' organizational commitment and some of the selected antecedents of organizational commitment. The primary objective of this research was to understand how these antecedents contribute in making faculty members committed to a university. It was a comparative study in two Iranian and Indian higher education institutions. Questionnaires containing organizational commitment and organizational culture measures were distributed to a total of 400 faculty members. Results showed significant difference in levels of organizational commitment between Iranian and Indian faculty members. No significant gender differences were observed in either university. Also there were significant differences among faculty members' organizational commitment with regard to their teaching experience. Clan culture had significant correlation with normative commitment in the Indian sample.

Magyar Pedagógia, **107**. Number 3. 185–203. (2007)

Levelezési cím / Address for correspondence: Naser Shirbagi, Department of Education,
University of Kurdistan, Iran. E-mail: NShirbagi@uok.ac.ir

A / Függelék: Szervezeti elkötelezettség kérdőív (OCQ)

Alább különböző állításokat sorolunk fel. Ezek olyan érzéseket fejeznek ki, amelyet Ön a munkahelyül szolgáló tanszék iránt érezhet. Kérjük jelölje egyetértésének fokát minden állításra vonatkozóan a megfelelő szám bekarikázásával 1 és 7 között.

1	2	3	4	5	6	7
Egyáltalán nem értek egyet	Nem igazán értek egyet	Bizonytalan vagyok, de inkább negatív irányba hajlóan	Bizonytalan vagyok, vagy irreleváns item	Bizonytalan vagyok, de inkább pozitív irányba hajlóan	Egyetértek, de nem teljesen	Teljesen egyetértek

1.	Nagyon örülnék, ha karrierem hátralévő részében ezen a tanszéken dolgozhatnék.	1 2 3 4 5 6 7
2.	Jelenleg legalább annyira szükségből dolgozom itt, mint önszántamból.	1 2 3 4 5 6 7
3.	<i>Semmiféle elkötelezettséget nem érzek az iránt, hogy jelenlegi munkáltatómnál maradjak.</i>	1 2 3 4 5 6 7
4.	Sajátomnak érzem a tanszék problémáit.	1 2 3 4 5 6 7
5.	Nehéz lenne most elhagynom a tanszéket, még ha szeretném is.	1 2 3 4 5 6 7
6.	Nem érzem helyesnek elhagynom a tanszéket, még ha előnyöm származna is belőle.	1 2 3 4 5 6 7
7.	<i>Nem érzek mély kötődést tanszékelem iránt.</i>	1 2 3 4 5 6 7
8.	Túlzottan szétesne az életem, ha úgy döntenék most, hogy elhagyom a tanszéket.	1 2 3 4 5 6 7
9.	Ha most elhagynám a tanszéket büntudatot éreznék.	1 2 3 4 5 6 7
10.	<i>Nem érzek "érzelmi kötődést" a tanszék felé.</i>	1 2 3 4 5 6 7
11.	Úgy érzem, túl kevés választási lehetőségem van ahhoz, hogy megfontoljam a tanszék elhagyását.	1 2 3 4 5 6 7
12.	Ez a tanszék kiérdemelte a hűségemet.	1 2 3 4 5 6 7
13.	<i>Nem érzem magam egy "család tagjának" ezen a tanszéken.</i>	1 2 3 4 5 6 7
14.	Ha nem fektettem volna már olyan sok energiát ebbe a tanszékbe, megfontolnám a távozást.	1 2 3 4 5 6 7
15.	Nem hagynám el a tanszéket most azonnal, mert felelősséget érzek az itt dolgozók iránt.	1 2 3 4 5 6 7
16.	Ez a tanszék számomra személyesen nagyon fontos.	1 2 3 4 5 6 7
17.	A tanszék elhagyásának néhány negatívuma az alternatívák hiánya.	1 2 3 4 5 6 7
18.	Sokkal tartozom az intézményemnek.	1 2 3 4 5 6 7

B / Függelék: Szervezeti kultúra mérőeszköz (OCAI)

A következő öt kérdés arra irányul, hogy hogyan látja Ön tanszéke működését jelenleg. Kérjük pontozzon minden állítást 100 pontot szétosztva az A, B, C és D lehetőségek között attól függően, mennyire pontosan írják le az Ön tanszékét. (100 teljesen pontosan és 0 egyáltalán nem.) Tegyük fel például, hogy az első kérdésnél 75 pontot ad az A lehetőségre, 10 pontot a B-re, 15 pontot a C-re és 0 pontot a D-re. Ez azt jelentené, hogy az Ön tanszéke alapvetően egy közvetlen hely és egyáltalán nem egy kontrollált vagy strukturált tanszék. Amennyiben 25 pontot adna minden lehetőségre, az azt jelentené, hogy mindegyik állítás ugyanolyan mértékben jellemzi az Ön tanszékét. Tartsa észben, hogy az összpontszám 100 kell, hogy legyen.

1. A tanszékem ...

A	Nagyon közvetlen hely. Olyan, mint egy nagy család.	
B	Dinamikus és vállalkozó szellemű. Az emberek hajlandók kockázatokat vállalni	
C	Teljesítmény-orientált. Lényeg, hogy minden munka elkészüljön.	
D	Kontrollált és strukturált.	
Összpontszám		100

2. A tanszék vezetése általában ...

A	Mentoráló és facilitáló.	
B	Vállalkozó szellemű és innovatív.	
C	Agresszív és teljesítmény-orientált.	
D	Együttműködő és koordináló.	
Összpontszám		100

3. A tanszék működési stílusát a következő jellemzi:

A	Csapatmunka és részvétel.	
B	Innováció, szabadság és egyediség.	
C	Kemény versengés és teljesítmény.	
D	A foglalkoztatás biztonsága, komfortitás és kapcsolati stabilitás.	
Összpontszám		100

4. Ami összetartja a tanszéket, a következő:

A	A lojalitás és általános bizalom.	
B	Az innováció és fejlődés iránti elkötelezettség.	
C	A teljesítmény hangsúlyozása és a kitűzött célok megvalósítása.	
D	A formális szabályok.	
Összpontszám		100

5. A tanszék a következőket hangsúlyozza:

A	Személyes fejlődés. Fontos a bizalom és a részvétel.	
B	Új források megszerzése és újabb kihívások leküzdése.	
C	Versengés és teljesítmény.	
D	Állandóság és stabilitás. Fontos a hatékonyság és a kontroll.	
Összpontszám		100

KI FINANSZÍROZZA A ROMÁNIAI KÖZOKTATÁST?

Szolár Éva

Neveléstudományi Doktori Program, Debreceni Egyetem, CHERD

Decentralizáció, piacositás, privatizáció, szabad iskolaválasztás, verseny – olyan fogalmak, amelyek az utóbbi évtized romániai közoktatási reformtörekvéseinek lényegét fogalmazzák meg. Néhány közülük nem deklarált cél, csak az elemző szem fedezi fel őket. A romániai oktatásügy a rendszerváltást követően folyamatos változások terepe, de ezek olyan változások, amelyeket Romániában tudományos szempontból nem vizsgáltunk. Pedagógusokkal folytatott háttérbeszélgetésekből hamar alátámasztást nyer az, amit *Kozma* (1992) és mások már jóval korábban megfogalmaztak: vagyis a hagyományos pedagógus szakma nem érti a költségvetési szakemberek érveit, ez utóbbiak, pedig az előzőek érveit. Az oktatásügyi változások fő árama pedig épp a finanszírozási kérdésekről szól. Más az ideológia, más az értékrend és átalakult az oktatásügyről szóló diskurzus is.

A romániai oktatásügy a kontinentális rendszer francia típusához állt közel: centralizáció és állami monopólium. Az expanziót még a szűkös források között is finanszírozták, s nem költséghatékonysági érvekre építették koncepcióikat, mint ahogyan ma történik. A ma ismert finanszírozási- és irányítási reformok pedig inkább atlantiak, semmint kontinentálisak.

Kérdés, hogy mi oktatásügyi szakemberek megengedhetjük-e magunknak, hogy ne tudjuk értelmezni azt az érvelést, amelyek alapján döntenek egy-egy reformlépés felől. A romániai oktatási rendszerben generált változások, olyan változások, amelyeket eddig tudományos eszközökkel nem törekedtünk értelmezni. Az értelmezési keretek megkonstruálásához szükségünk lenne a romániai neveléstudomány történeti tudására és hagyományainak leírására, aminek nem igen van dokumentált változata. A rendszerváltás előtt ezzel a témával a neveléstudomány szakemberei nem foglalkoztak. A kor pedagógiai paradigmájának középpontjában a személyiség, a gyermek és az osztályterem állt. Még ma is a legtöbb neveléstudományi (ha egyáltalán beszélhetünk, erről abban az értelemben, mint ahogyan Magyarországon vagy attól Nyugatabbra teszik azt) írás nem terjed túl pszichológiai és szűken vett szakmai kérdések tárgyalásán: „A pedagógusok között sokan úgy tekintik az oktatási intézményeket, mintha azok egyfajta légtüres társadalmi térben működnének” (*Husén*, 1994. 148. o.). Néha találunk olyan, a társadalomtudományok nyelvezetét alkalmazó írásokat, amelyek már közelebb állnának a neveléstudomány általunk értelmezett szemléletéhez, de akkor egy újabb akadályba botlunk, és pedig abba, hogy ezen írások nem reflektálnak a romániai oktatásügyi valóságra, s nem terjednek túl

a külföldi szakirodalom idézgetésén¹. A közoktatás finanszírozását tárgyaló írásoknak szinte teljes hiányában születik ez a dolgozat is. A szerzője megpróbált felkutatni vonatkozó román nyelvű irodalmat, de amelyeket talált kevésbé tekinthetők tudományosnak, sokkal inkább féltudományos, propaganda-ízűk van.

Mindennek értelmében nagyon sok problémával terhelt az a helyzet, amelyben születnek a reformok:

- hiányzik az oktatásügyi változások történeti dokumentálása²;
- nincs kiépült belső intézményrendszere és szakértői testülete: ha elfogadjuk, hogy szükséges a tudományos oktatástervezés, a „társadalmi mérnöki” tevékenység vagy az olyan ismeretrendszer, amely képes leírni, értelmezni a változásokat és kihívásokat az oktatásügyben;
- nincs egyetemektől elkülönült kutató intézményrendszere: ha a tanárképzéstől elkülönülten működne, lehetőség lenne meghaladni a szükséges, de néhol kevésbé használható – szakmai, gyakorlatorientált megközelítést;
- a fentiekből kiindulva nincs olyan tudás- és „adattermelés”, amelyekre ezeket a reformokat alapozni lehetne;
- nincs időnk, pénzünk és akaratunk, ezek felépítésére.

A változások ennek hiányában is megtörténtek Romániában; csatlakozva ahhoz az egész világot átható hullámhoz, amelyet a neoliberais oktatási reformok napirendje jellemez. Ezek kívülről generált változásokat jelentettek és nem egy belülről kiépült, illetve onnan értelmezett és átgondolt cselekvést. A külső faktorok kiemelkedő szerepét érzékelteti, hogy bár az oktatásügyet külső és belső kihívások egyaránt érték, de ezeket a történéseket szinte kizárólag csak kívülről érkező válaszok követték. A romániai neveléstudomány és az oktatásfinanszírozási trendek témájánál maradva: alig találunk olyan felkészült szakembert, aki valóban vitapartnerre lehetne a pénzügyi szakembereknek vagy az új generációs közgazdászoknak, s a romániai oktatásügyi valóságból építkező válaszokat tudna megfogalmazni az oktatásügyi kihívásokra.

Báthory (1994. 7. o.) szerint „Az oktatáskutatás egyidős az országos méretű oktatási reformok kezdeményezésével, tervezésével, bevezetésével és értékelésével.” Romániában országos méretű reformok csak 1989 után következtek be, vagyis az oktatáskutatás lehetősége is ezután vetődhetett fel. Az oktatáskutatás irányt adó paradigmája azonban szinte alig változott vagy – ami fontosabb – alig bővült: megmaradt az egyén, az osztályterem és a tanárképzés értelmezésének szintjén. Az ország, ahol a fenti gondolat megfogalmazódott (Magyarország) az oktatásügyi reformokat már a '70-es évektől követte az oktatáskutatás egyre bővülő lehetősége és bővülő értelmezési kerete.

A kitérőt azért látta a szerző szükségesnek, hogy egy kis betekintést adjon abba a neveléstudományi környezetbe, amelyben születik a dolgozat, amely átértelmezi azt, és amely tudományos identitását formálja. Ugyanez a neveléstudományi környezet formálja a más országoktól átvett reformok implementációjának lehetőségét is: az (összehasonlí-

¹ Kivételt képeznek ez alól az elsősorban magyar ajkú szerzők írásai, amelyek – valószínűleg – a magyarországi hatás következményeként a társadalomtudományok felől közelítenek a neveléstudományhoz.

² A szerzőnek van tudomása arról, hogy a teljes hiány nem fedi a valóságot, hiszen bizonyos román szerzők publikálnak külföldön (pl. *Cezar Barzea*), sajnos az említett téma még ezekben sem kerül érintésre.

tó) neveléstudományi tudás feltétlenül szükséges sikeres policy transferekhez („policy borrowing” lásd *Phillips*, 2005. 24. o.).

A tanulmány egy narratív-komprehenzív és multidiszciplináris kísérlet az 1989-et követő Románia finanszírozásalapú oktatásügyi reformjainak megértésére. A különböző szereplők, elvek és társadalmi-gazdasági környezet feltárását vállalja. Ha értelmezni akarjuk az írás tudományos palettán elfoglalt helyét, akkor azt mondhatjuk, hogy egyaránt épít történeti-politológiai, technikai-oktatásgazdaságtani és összehasonlító neveléstudományi tudásra, de ideológiai állásfoglalásokra is. Az írás egyszerre épít leíró, magyarázó és értékelő tanulmányokra, valamint a különféle társadalomtudományi paradigmák szerzőinek mondanivalójára. A szerzők között vannak modernisták és posztmodernisták, analitikai, statisztikai és etnográfiai beállítottságúak egyaránt, s olyan funkcionalisták, akik aktorokban és olyanok, akik struktúrákban közelítik meg a témát.

Az oktatásügy transznacionális szakasza

Globalizáció és oktatás

Egy önmagát „valamire tartó” összehasonlító neveléstudományi kézikönyv ma már nem engedheti meg magának, hogy ne fogalmazza meg gondolatait az oktatásügy és globalizáció kapcsolatáról, az azt meghatározó nemzetközi szervezetekről és a globális oktatási reformokról (lásd *Altbach* és *mtszai*, 1986; *Arnove*, *Altbach* és *Kelly*, 1992; *Burbules* és *Torres*, 2000; *Stromquist* és *Monkman*, 2000; *Bábosik* és *Kárpáti*, 2002; *Daele*, 2001; *Daun*, 2002; *Suárez-Orozco* és *Qin-Hilliard*, 2004; *Baker* és *Wiseman*, 2005; *Bascia*, 2005; *Zajda*, 2005; *Kozma*, 2006). A legkülönbözőbb neveléstudományi kultúrából származó komparatisták érdeklődésének robbanásszerű növekedtét a kutatási terep változása adja: az akadémiai területek közül az összehasonlító neveléstudomány áll a legközelebb a globalizáció tanulmányozásához. Nemzetközi vizsgálatokkal foglalkozik, ami a komparatistákat kitekintésre ösztönzi; a terület ugyanakkor válaszol is a globalizációra, mivel a nemzetközi változások tükröződnek az uralkodó paradigmákban és a módszertani szemléletben (*Bray*, 2003, 2005; *Zajda*, 2005). Az összehasonlító neveléstudományi kézikönyvek nemcsak általánosságokban tárgyalják a globalizáció és oktatás összefüggéseit, hanem itt találjuk meg ennek a nemzeti keretek között történő „lecsapódását” is – tudományos esszék formájában.

A globalizáció és oktatásügy kapcsolódási pontjának összegzésszerű megfogalmazását vagy definíciós kísérletét a legtöbb tanulmány nem tartalmazza, ehelyett leíró kísérletekkel találkozunk. A globalizáció gazdasági meghatározása a leggazdagabb. Ez egyrészt azt sugallja, hogy olyannyira komplex, átláthatatlan jelenséggel állunk szemben, amelynek definiálására kevesen vállalkoznak. Másrészt, úgy tűnik, hogyha nincs egyértelmű letisztult meghatározásunk, akkor irányítani sem tudjuk (még) a jelenséget. Harmadrészt, a definíciók gazdagsága érzékelteti, hogy különböző szerzők különböző logikák és diszciplínák felől kívánják értelmezni a jelenséget. Negyedrészt, a mi diszciplínánk számára

ez még nem egy előrehaladott kutatási terület. A jelen tanulmányban kísérletet teszünk arra, hogy az oktatásügy felől közelítsünk a témához és végül egy pragmatikus definíciót kölcsönözzünk neki.

A globalizáció és a nemzeti oktatási rendszerek érintkezési pontja a gazdaság, s az az oktatási szektor, amely ez utóbbi számára lényeges: a szakképzés³. A '70-es évek neokonzervatív és neoliberais reformja után a szakképzés jelentette azt az első csatornát, amelyen keresztül „becsorgott” az oktatásügybe a piacosság gondolata (Kozma, 2006). Ezen belül is a globális tőke mozgása vagy multinacionálissá válása volt az a lehetőség, amelyen keresztül nyomást gyakorolhatott a nemzeti oktatási rendszerek formálására. Ez a folyamat a konvergencia felé hatott. A meggyőződés, amely szerint az FDI (Foreign Direct Investment) a fejlődés és a gazdasági növekedés motorja, a lehetőség a szegénység csökkentésére⁴. Az elképzelés szerint a nemzetállamok között megnövekszik a verseny a nemzetközi tőkéért való küzdelemben, amely arra készíti őket, hogy vonzóvá tegyék gazdaságukat és üzleti klímájukat. A „csábítás” lehetősége a nemzetközi szervezetek (elsősorban Nemzetközi Valutaalap és Világbank Csoport) által javasolt neoliberális indíttatású szerkezetátalakító csomagok (SAP) nemzeti keretek között történő megvalósítása. Minden területre létezik csomag, itt az oktatással foglalkozunk.

Különböző szerzők szerint a globalizációs vagy szerkezetátalakító csomag tartalma azonos: az oktatásügy decentralizációját, piacosságát, a szabad választás megerősítését és végül az oktatás privatizációját jelenti (UNESCO, 1993; Carnoy, 1999; Daun, 2005; Apple, 2004a, 2004b; Kozma, 2006). Mindez a közszolgáltatások reformjának keretében történik, ahol a rendszerszabályozás alapja már nem csak az állami tervezés, hanem a participáció, privatizáció és piacszimuláció (Setényi, 1992; Daun, 2005). A finanszírozási reformok világszerte ezek lényegét érintik.

A fejlődő országok kettős nyomás alatt vannak (Carnoy, 1999): egyrészt növeljék az oktatásra fordított kiadásokat annak érdekében, hogy egyre több iskolázott munkaerőt termeljenek ki, mivel egy jól szervezett oktatási rendszer és a jól képzett munkaerő vonzza a globális tőkét. Másrészt a globális tőke rövidtávú érdeke, hogy csökkentse a közösségi szektort. Nyomás alatt tartja a kormányzatokat annak érdekében, hogy csökkentsék a közkiadásokat és próbáljanak más forrásokat találni az expanzió finanszírozására (többcsatornás finanszírozás).

A neoliberális ideológia és a globalizáció nemzeti oktatási rendszerekre gyakorolt hatásának egy, a fenti történésekkel párhuzamos jellegzetessége, az oktatásügyről szóló diskurzus nyelvezetének átalakulása. Olyan nyelvezet ez, amely egyértelműen összefügg a jelenség expanziójával és a '70-es évek fordulatával. Fogalmai korábban nem voltak ismertek. Ez a nyelvezet és gondolkodás az oktatásügyről, olyannyira globálissá vált, hogy még azok között is népszerű, akik értékrendjét és társadalomszemléletét nem

³ Beszédes, hogy már a '60-s években 23 ország kérte a nemzetközi szervezetek technikai és anyagi támogatását a szakképzés fejlesztéséhez. Sokáig ez volt az „oktatásügyi globalizáció” elsődleges célja, akkor még elsősorban UNESCO-s irányítás, de világbanki kölcsönök alapján.

⁴ Legitimációt kölcsönöz. Eddig a legtöbb paradigma, elmélet és gondolkodó ezt az eszközt használta a hitel-szerzésre.

egyértelműen fogadják el. Sajátos megjelenési formája az, amikor bizonyos szerzők a paradigma kritikájára törekszenek, de annak nyelvezetét használják.

A globalizáció és oktatásügy kapcsolatának rögzítése befolyásolja a nemzetközi és nemzeti keretek között történő oktatástervezés gyakorlatát. A politikusok és döntéselőkészítők, a fejlesztési irodák, a globális, regionális és helyi szervezetek feladata olyan oktatási rendszert felépíteni, amely hasznosítani tudja a globalizációból származó előnyöket, lehetővé teszi egy nemzetállam versenyképességének növelését a globális szinten. Mindennek akkor van értelme, ha a rendszerszabályozás eszközeként fenntartjuk az állami tervezés és intervenció lehetőségét. Ha törekszünk arra, hogy egy erős állam befolyásával kiépítsük azt az intézményi és szakértői háttért, amely képes értelmezni a globális változások romániai oktatásügyre gyakorolt hatását. Azonban a romániai törekvések valami egészen mást igazolnak vissza: a rendszerszabályozás eszköze a piac, s nem az állami tervezéssel párhuzamosan, hanem önmagában. A „modern oktatási rendszer megkülönböztető jegyének számít, hogy az állam hozza létre és az állam vezeti [...]” (Cowen, 2002. 31. o.), persze a posztmodernnel más a helyzet.

A globális érában sem nélkülözhető az állami oktatástervezés, s nem egyedülálló rendszerszabályozó eszköz kell, hogy legyen. A piac és a kereslet (szülők, gazdasági szereplők) gyorsan változik és nem biztos, hogy minden esetben hosszútávú érdekeket szolgál, ezért lenne szükség az állami beavatkozásra. De mint korábban említésre került, ennek sem intézményi, sem szakértői háttere nincs Romániában. Az oktatási rendszerről szóló önálló állami információgyűjtés, feldolgozás és értelmezés költséges feladat lenne. Némi optimizmusra ad okot a nemzetközi szervezetek sürgetése az oktatási adatbázis építése terén, de ezek egyrészt kezdetleges állapotban vannak még, másrészt nem helyettesítik az alap kutatásokat.

Mindezen túllépve és egy kritikai gondolkodás lehetőségét felvetve, kiemelnénk azt a veszélyes hiányosságot is, amely a legtöbb dokumentumban előfordul a téma tárgyalásakor: nem tesznek különbséget oktatási rendszerek és történeti hagyományok között. Ezzel rendszeresen elhittelenítik elképzeléseiket és kudarccal veszélyeztetik az oktatási reformokat. Különösen igaz ez Romániára. S mint a neveléstudósok figyelmeztetnek: „Bonyolultabb és kevésbé szerencsés dolog az atlanti rendszer egy-egy sikeres gyakorlatát vagy technikáját átültetni a kontinentális rendszer keretei közé. Pedig napjainkban ez a valódi kérdés. A nemzetközi szakértők ilyen tanácsokat adnak, a nemzeti oktatáspolitikusok pedig – a globalizációra hivatkozva – ilyenekkel próbálkoznak. E kísérletek kilátásait, sikerességét vagy kudarcait csak akkor jósolhatjuk meg, ha ismerjük és szem előtt tartjuk az oktatási rendszerek eltérő logikáját.” (Kozma, 2006. 222. o.). „Amerika közel háromszáz éves története szabta rá az ottani oktatás ruháját. Ez utóbbi olyannyira más, mint a mi közel háromszáz évünk volt: ha magunkra akarnánk húzni ezt a hozzánk nem illő ruhát, akkor is csak madárijesztő válhatna belőlünk” (Szabolcs, 2005. 8. o.).

Nemzetközi szervezetek a romániai oktatásügyben

Egy nemzeti kormányzat „ma már oktatáspolitikájában sem teljesen független és nincs is magára hagyva” (Kozma, 2006. 205 o.). Úgy is fogalmazhatnánk, hogy az oktatáspolitikai irányításának hatalma újraelosztás tárgyává vált, ami azt jelentette, hogy az

arénába beléptek a nemzetközi szervezetek, amelyek egyre nagyobb teret követeltek maguknak, fokozatosan kiszorítva a gyengébb nemzetállamokat oktatáspolitikájuk formálásából. Kezdetben az UNESCO főszereplésével, majd a '80-as évektől kezdve a Világbank Csoport vezetésével. Két kontinens, két oktatásügyi szemlélet. Jelzésszerűen, röviden bemutatjuk az oktatásügyben direkt és indirekt szerepet vállaló nemzetközi szervezeteket (részletes tárgyalását lásd *Kozma*, 2006. 205–220. oldalain, valamint *Kozma és Sike*, 2002. 34–38. oldalain).

A tradicionális multilaterális szervezetek különböznek egymástól tagságukban, céljaikban és működési mechanizmusaikban – témánk szempontjából talán az a legfontosabb ahogyan az oktatásügy felé közelítenek. Közös bennük, hogy elsősorban oktatáspolitikai irányultságúak.

- 1) OECD: 1960-ban alapították, s úgy ismerik, mint a gazdag országok „klubját”, ez korlátozza tagságának körét (például Magyarország tagja, Románia nem). Kezdetben nem érdekelte az oktatásügy, később külön irodát nyitott a területnek. Elsősorban gazdaságpolitikával foglalkozik, javaslatokat fogalmaz meg a fejlődő országok számára is, bár ezek nem vehetnek részt az OECD munkájában. Inkább versenyképesség-alapú reformokat támogat. Eszköze a benchmarking (*Kozma*, 2006), vagyis normák és indikátorok.
- 2) Világbank és IMF: Specializált, pénzügyi szervezetek, amelyeket a második világháború után alapítottak. „Bankokként” működnek, s ez a jellegzetességük határozza meg az oktatási rendszerrel a kapcsolatukat. Az IMF a központi költségvetéseken keresztül, indirekt módon gyakorol hatást az oktatásügyre. A Világbank 1960 óta érdekelt az oktatásügy fejlesztésében, de ekkor még az UNESCO technikai hátterét használta, később önállósodott. Kezdetben a humánerőforrás fejlesztésének kérdése volt a legfőbb prioritása, ami a neokonzervatív és neoliborális forradalom után, illetve érvényességének megkérdőjelezését követően háttérbe szorult. Korábban „európai”, majd atlanti gyökerű oktatáspolitikát követ. Inkább finanszírozás-alapú reformokat támogat. Eszközeik a kölcsön (*Kozma*, 2006) és az ehhez társított kondíciók.
- 3) UNESCO: Szintén az ENSZ szervezete, mostanra riválisa lett az előzőeknek. Értékrendjét „Európa” körül értelmezhetjük, különös figyelmet fordít az emberi jogok és a társadalmi igazságosság érvényesítésének kérdésére. Alapvetően kontinentális oktatáspolitikát folytat. Központi helyet kap oktatáspolitikájában a tervezés (IIEP). Az egyetlen olyan szervezet, amely átszakította a vasfüggönyt. Inkább egyenlőség-alapú reformokat támogat (vagy támogatót sokáig). Eszköze a szakértés (*Kozma*, 2006).
- 4) EU: Regionális szervezet, amelynek erőteljesebben artikulált oktatáspolitikája csak Lisszabon óta létezik. Versenyez a többiekkel, s ugyanakkor a kontinentális és atlanti rendszer kompromisszuma is fellelhető oktatáspolitikájában. Igyekszik a multilaterális irányítás új formáját erősíteni tagsága között. Eszköze a meta-szabályozás.

Természetesen a fentieknél sokkal bonyolultabb rendszerekről van szó, s komparatív elemzésük sokkal több hasonlóságot és különbséget is a felszínre hozhat, valamint átte-

kintheti belső történeti változásait is. Ugyanakkor a fentiek mellett vannak más, de kevésbé meghatározó szervezetek is.

A rendszerváltás utáni Romániában játszott szerepüket értelmezve úgy tűnik az a leghelyesebb, ha abból indulunk ki, hogy olyan történelmi pillanatban találták az országot, amikor bár a liberális a piacgazdaság részei lettünk, de nem volt pénzünk fejlesztésekre. A felsőoktatást leszámítva, sem szakértőink, sem intézményrendszerünk és koncepcióink nem voltak az oktatásügy átalakításának levezénylésére. Az UNESCO épp hitelét és finanszírozását próbálta visszazerezni egy meggyengült állapotban. OECD tagok még ma sem vagyunk, az EU társult tagjai pedig csak 2000, illetve teljes jogú tagok 2007 óta. A Világbanknak és az IMF-nek pénze és koncepciója is volt az oktatásügyi szerkezetátalakítás megvalósítására. A kölcsönökkel stratégiát is kaptunk, valamint egy feltételrendszert. Összegezve: a romániai oktatásügy szerkezetátalakításának feladatát a Világbank vette kézbe az 1989-es rendszerváltást követően.

A szerkezetátalakítás költségét valóban a Világbanktól kapta Románia, de a technikai támogatás bizonyos részében az UNESCO szakértőinek tudása is közrejátszott. Mindennek ellenére azonban a Világbanknak már önálló oktatásügyi szakértői csoportja és koncepciói voltak, így az UNESCO-identitással rendelkező szakértők általában csak konzultációs szerepben jelentek meg. „A nemzetközi szervezetekben megfigyelhető kétféle szerepvállalást – kiindulás a gazdaságból (Világbank, OECD), illetve kiindulás a kulturális értékekből (UNESCO) – napjainkban az EU új oktatáspolitikája próbálja meg összekapcsolni.” (Kozma, 2006. 291. o.). A szerkezetátalakítás azonban hangsúlyeltolódásokkal működött Közép-Kelet Európa országaiban: egyik vagy másik nemzetközi szervezet erőteljesebb jelenlétével. Az UNESCO európai, szakértői úton „atyáskodik” az országok oktatáspolitikája felett. A Világbank amerikai, üzleties, amely úgy gondolkodik, hogy pénzzel lehet elérni változásokat. Mindkettő egy-egy kultúra része, ebből épül fel szemléletmódja és eszköztára. S egy-egy kultúrát (próbálnak) tükröznek vissza egy-egy nemzetállam oktatáspolitikájában.

A koncepciók atlanti gyökere mellett magyarozatként szolgálhat arra, hogy miért érvényesül jobban a Világbank oktatáspolitikája Romániában az is, hogy a szektorfinanszírozás sokkal nagyobb hatósugarú, mint egy-egy kisebb volumenű projekt. Bár a jomtieni konferencia óta minden nemzetközi szervezet a szektorfinanszírozást helyezte előtérbe, de különbség van abban, hogy mely szektorokban mely szervezetek érvényesülnek jobban. Ennek megfelelően az UNESCO-nak és az EU-nak a közoktatásban csak projektjei, míg a felsőoktatásban teljeskörű reformprogramjai vannak, amit nagyrészt a Világbank finanszíroz. A közoktatás szektorszintű formálásában azonban elsősorban a Világbank meghatározó, s bár az EU is belépett az arénába (például a szociális érzékenység hangsúlyozásával), de csak az utóbbi években. A közoktatás reformjának finanszírozási átalakítását elsősorban költséghatékonysági motivációk mozgatják, atlanti mintára, s ennek szektorszintű érvényesülése érzékelhetően „elmosza” a kisebb hatósugarú, kontinentális mintájú projektcélok megvalósulását (például hátrányos helyzetű tanulók és az osztályméret kérdése). A mai romániai oktatáspolitikában már nehezen meghatározható, hogy mi származik a kontinentális és mi az atlanti rendszerből, mivel sajátos kompromisszumok születtek (például a kistérségi társulás). Ilyennek tűnik a jomtieni megegyezés is,

amely magába építette a Washingtoni Konszenzus politikai napirendjét (például képzési díjak és privatizáció) – pedig korábban ez nem volt a kontinentális oktatáspolitikája része.

A Világbanktól oktatásra szerződött kölcsönök összesen 230 millió dollárt tesznek ki, amely egyébként apró töredéke az 1990 óta igénybe vett hiteleknek (összesen 7597 millió dollár). Az oktatási reform jelenleg már csak egy projekttel működik Romániában és 82 millió dolláros oktatási tartozást kell még visszafizetnie az államnak (*World Bank*, 2007a). A következő reformprogramokat és projekteket fedezték a Világbank kölcsöneivel⁵:

- 1) Oktatási reform (1994)
- 2) Felsőoktatási reform (1996)
- 3) Iskolai rehabilitáció (1997)
- 4) Vidéki oktatás javítása (2003)

A rendszerváltás óta eltelt 17 év szinte összes oktatási programját kölcsönökből finanszírozta Románia. Mindemellett fontos megemlíteni, hogy voltak oktatási esélyegyenlőséget javító projektek is, amelyek csak részben⁶ származtak világbanki kölcsönökből, sokkal fajsúlyosabb részt vállalt finanszírozásukban az Európai Unió (például PHARE).

A Világbank és IMF számára a finanszírozásalapú reform jellegzetességeit *Carnoy* (1999) az *ILO* (1996) kategóriáit használva fogalmazza meg. A finanszírozásalapú reformok célja a Világbank és az IMF kontextusában az oktatási kiadások csökkentése és a humán erőforrás termelékenységének növelése, amelyet a forrásfelhasználás hatékonyságának és az oktatás minőségének javításával kívánnak elérni. Első lépésben inkább az IMF költségvetési politikája érvényesül, amikor a közkiadások mértéke csökken, majd ezután a második lépésben a források felhasználásának hatékonyságán javítanak annak érdekében, hogy csökkenjen a közkiadások iránti igény.

Az oktatást illetően háromirányú finanszírozás-alapú reformot ajánlanak (*World Bank*, 1995):

- 1) Az oktatási kiadások reformja (például többcsatornás finanszírozás, finanszírozási technikák változása).
- 2) A szekundér és terciér szektor privatizációja.
- 3) Az egy tanulóra jutó költség csökkentése az osztályméretek növelésével az alap- és középfokú oktatásban.

⁵ A szerződött kölcsönöket, bár Románia visszafizette, de újra ki is szerződte, ami szép példája az „adósság-csapda”-jelenségének. Szintén fontos megjegyezni, hogy Románia és az önkormányzatok más regionális és helyi fejlesztési és magánbankoknak is tartozik, így szinte lehetetlen megbecsülni az össztartozás mértékét.

⁶ Az Európai Unió az esélyegyenlőségi programok promoválásában sokkal nagyobb szerepet vállal Romániában, mint a Világbank.

Finanszírozásalapú oktatási reformok Romániában

A romániai oktatásiügy finanszírozása: centralizáció és decentralizáció – állam és piac között

A decentralizáció vagy centralizáció tulajdonképpen az állam és az oktatási rendszer kapcsolatának természetét jelzi, s a decentralizáció általában a döntési hatalom alsóbb szintekre való delegálását jelenti (Halász, 2001). Decentralizált oktatási rendszerben az intézmények finanszírozását az önkormányzatok látják el, általában a központi és a helyi költségvetésből, illetve állami kiegészítő támogatásokból. Vannak olyan erősen decentralizált országok is, ahol kizárólag csak a helyi költségvetésből finanszírozzák az iskolákat. A decentralizáció megjelenése országonként más-más okra vezethető vissza, így a közép-kelet európai régió volt szovjet blokkjában két fő okot lehet megkülönböztetni (Halász, 1996): (1) A politikai átalakulás belső okai (pl. szembefordulás a centralizációval), (2) A nyugati modellek gyors átvételére való törekvés. Más általános okok (Halász, 1993): (1) nemzetköziesedés, (2) a munkaerőpiac válsága, (3) az oktatási reformok válsága, (4) költségvetési krízis, (5) a társadalmi integráció problémái, (6) versenyképesség romlása, (7) a fogyasztói érdekek előtérbe kerülése. Ezeket Halász (1997) a következőkkel egészíti ki: (1) a piaci erők szerepét felerősítő neoliberális ideológia, (2) az oktatási rendszerek növekvő komplexitása, (3) az oktatás összekapcsolódása más rendszerekkel, (4) intézményi szintű megoldásokkal kapcsolatos pozitív tapasztalatok és (5) nem hagyományos oktatási formák megjelenése.

A romániai finanszírozás-alapú reformokról szóló diskurzus általában a centralizáció és decentralizáció szembeállítására korlátozódik. Ezek a fogalmak uralják azt a diskurzív teret, ahol – a változások lényegét megragadó – az állami szerepvállalásról szóló vita mélyebb tartalma kellene, hogy uralkodjon. Ennél érdekesebb azonban az, hogy a reformok következményei és valódi ösztönzői – azaz a közoktatás piacosítása, keresletalapú finanszírozása és költséghatékonyra tétele – egyáltalán nem része sem a tudományos, sem a közéleti nyilvánosságban zajló oktatásiügyi diskurzusnak. Az írás szerzőjének mindez azt mondja, hogy akik ismerhetik az állami szerepvállalásról szóló nemzetközi vitát, azok nem szívesen nyitnák azt meg Romániában. Vagyis egyszerűbbnek tűnhet a propaganda-típusú érvelés, mivel a cél: az oktatásiügyi változások gyors megvalósítása. Ez a stratégia azonban a reform kudarcát jelentheti. Többen is erre figyelmeztetnek (Cerych és Sabatier, 1994; McGinn és Welsh, 1999), akik közül kiemelem Husén (1994. 149. o.) szavait a svéd iskolareformmal kapcsolatban, miszerint „a változás végrehajtásához mintegy harminc évre volt szükség”.

A diskurzus másik fő jellemvonása, hogy a közoktatás decentralizációja, mint „minden probléma megoldása” kerül szembe a centralizált oktatásirányítással- és finanszírozással. Elsősorban a szocialista történeti teher miatt vélekednek a reform ösztönzői ellenségesen az állami vagy centralizált oktatásügyről: egy többpárti, liberális piacgazdaságban az oktatási rendszer nem lehet centralizált, mivel az egy meghaladott ideológia része (Dogaru és Măntăluță, 2001). Ezzel szemben Kozma (1992. 213. o.) a rendszerváltás utáni Magyarországon a következőket fogalmazza meg: „A Kádár-rendszer megörökölt

és a saját logikája szerint fejlesztett tovább egy oktatási rendszert, amely eredendően európai típusú centralizált rendszer volt. Amikor ezzel szemben alternatívát kerestünk, úgy gondolkodtunk, hogy ha a fennálló rendszer centralizált és nem jó, akkor decentralizálni kell, majd attól jó lesz. Nem vettük észre – vagy ha észrevettük, 1988 előtt nem mertük megfogalmazni –, hogy a centralizált oktatásüggyel csak azért van bajunk, mert egy totalitárius politikai rendszerbe illeszkedik bele. Demokratizálásnak kezdtük elnevezni a decentralizálást [...] És Amerikára néztünk [...] amerikai szemüvegen keresztül látta (látuk) a magyar iskolát [...] Az a gondolat még idegen tőlünk, hogy a diktatúra diktatúra marad akkor is, ha az oktatást vagy más közszolgáltatást decentralizálja [...] Amint, hogy idegen a fordítottja is: demokratikus állam, központi oktatásirányítással. Pedig ez az <európai modell>.”

A diskurzusban, valamint az oktatáspolitikai gyakorlatokban megjelenik a változások gyors akarása és a szocialista oktatásüggyel szembeni elutasítás, egy átalakult társadalmi környezetben: (neo)liberális piacgazdaságra épülő társadalom, ahol az átmenet „költsége” elszívja a közkiadásokra (így oktatásügyre) rendelkezésre álló, minimális GDP részesülést (lásd 1. és 2. táblázat).

1. táblázat. Az oktatásra fordított kiadások a GDP százalékában⁷

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Magyarország	–	6,5	6,3	6,1	5,3	4,5	4,6	4,5	4,6	4,5	5,0	5,3	5,8	5,4
Románia	3,6	3,6	3,2	3,1	3,4	3,6	3,3	3,6	3,3	2,8	3,2	3,5	3,4	3,2

Forrás: EUROSTAT

2. táblázat. Az oktatásra fordított kiadások összességében (millió EUR/PPS)

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Magyarország	4184	3657	4044	4272	4648	4896	6049	6935	7841	7644
Románia	–	–	–	4636	3600	3242	4019	4656	4874	5273

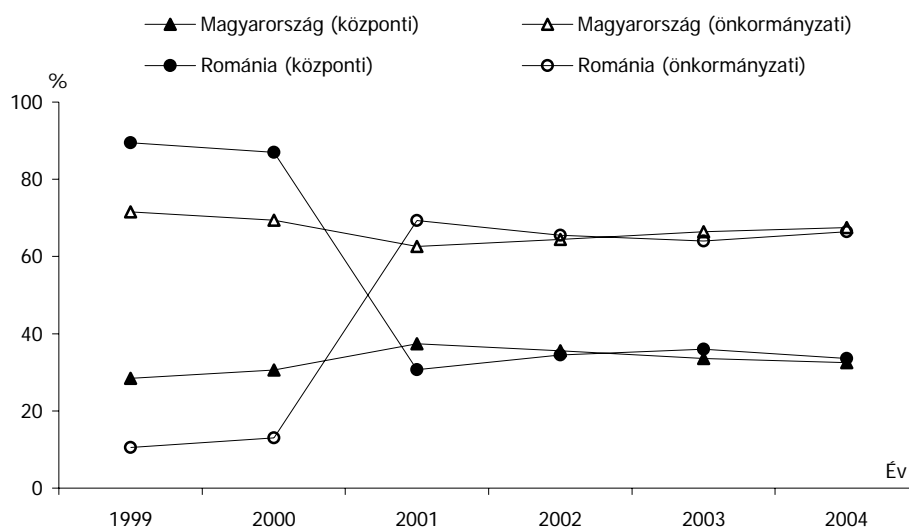
Forrás: EUROSTAT

A fent említett kényszerből adódóan, valamint a nemzetközi trendnek engedelmessé alakítják át az oktatásügyi költségvetést úgy, hogy egyre nagyobb teret kap a finanszírozási felelősség megosztása a helyi közösségekkel és az oktatáspolitikai részévé válik a piac-elvű, keresletalapú rendszerszabályozás. Mindez az állam oktatásügyi szerepvállalásának átalakítását jelenti Romániában, ami *Kozma* (2006) kategorizációját használva a „gondoskodó” és „visszavonuló” állam fejlődéstörténetét jelenti. Oktatási

⁷ A táblázatok és ábrák a magyarországi adatokat is tartalmazzák, tekintettel az olvasóközönségre.

Ki finanszírozza a romániai közoktatást?

rendszerek tekintetében az atlanti modell érvényesülését és a kontinentális kiszorulását, sajátos kompromisszumokkal (1. ábra).



1. ábra

Az oktatásfinanszírozásában vállalt központi és önkormányzati rész megoszlása (%)
(Forrás: EUROSTAT)

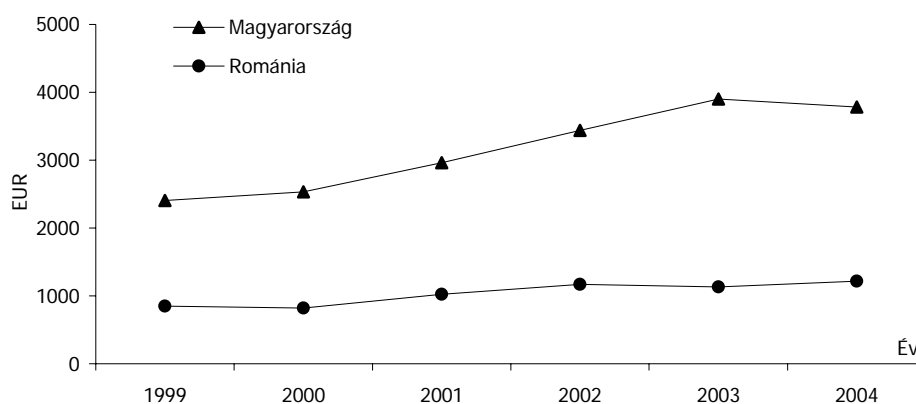
A szerkezetátalakítás irányának és az állami oktatásügyi költségvetés mérséklésének a pénzügyi belső kényszerek mellett külső promováói is akadtak: az IMF és a Világbank. Különösen fontos az IMF jelenléte és inflációs pénzügypolitikájának hatása az oktatási kiadások színvonalára.

A kondicionált kölcsönfelvételek egyszerű tényénél – témánk szempontjából – fontosabb a reformprogramok tartalma, ami direkt vagy indirekt módon érinti az oktatás finanszírozásának színvonalát, ebben az esetben azt a GDP-részarányt, amelyet az egymást váltó román kormányok a transzformáció idején az oktatási rendszernek jutattak. Egy adott költségvetési év oktatási költségvetéséért a Pénzügyminisztérium a felelős, amelyet az Oktatási Minisztérium javaslatai alapján alakítanak ki, s a parlament elé helyezve szavaznak meg. Színvonala a korábbi évektől és a várható költségektől függ. Ugyancsak a Pénzügyminisztérium az, amely kontrollt gyakorol a költségvetés felett az egyensúly megtartása érdekében. A Pénzügyminisztérium és a költségvetési egyensúly az a csatorna, amelyen keresztül az IMF közvetett módon befolyásolni tudja az oktatási kiadások színvonalát.

A transzformáció idején az IMF pénzügypolitikáját a mérleghiány felszámolásának célja jellemezte, a következő eszközökkel: a reálértékcsökkenés és infláció, a dereguláció, a spontán privatizáció és a közkiadások csökkentése. Az oktatás, mint költségvetési ág nagymértékben „áldozatává” vált ennek a pénzügyi gyakorlatnak.

A finanszírozás-alapú reformok ebben a kontextusban annyit jelentenek, hogy a fő célok egyike az oktatási kiadások csökkentése, a megtakarítások és a többszörös finanszírozás ösztönzése. A transzformáció első 14 évében a kiadási oldalon történő csökkentés volt erős, amit részben az is alátámaszt, hogy nemcsak, hogy nagyon keveset (2,5–3,5% GDP-ből) költöttek a nemzeti össztermékből oktatásra, hanem a beruházási oldalon lényegében semmi nem történt. Az oktatási kiadások átalakításának többszörös finanszírozási eleme, csak az oktatás menedzsmentjének javítására szánt programokkal és törvénnyel kezdett érezhető lenni.

Az oktatási költségvetés alacsony színvonala a szocialista „hagyományok” folytatását jelentette, hiszen a rendszerváltást megelőző évtizedekben tartósan alacsonyan tartották a kiadások mértékét⁸ (2,2–2,5% között mozgott, az amúgy igen szerény GDP-ből). 1989-et követően ez a gyakorlat folytatódott, ekkor már a retorika is megváltozott, s a forráshiány jelenségére kezdtek hivatkozni, amely tartósan meghatározta a finanszírozás színvonalát (2. ábra). A transzformáció magas társadalmi költségének ellenére is fontos megjegyezni, hogy a költségvetési döntések nem intellektuális vákuumban születtek, hanem azt meghatározta egy érték- és társadalomszemlélet. *Semjén* (1987) szerint egy oktatáspolitikus számára az nem vállalható maxima, hogy „addig nyújtózkodjunk, míg a takarónk ér”, mivel a takaró akkora, amekkorára szabják azt az adott érdek- és érdekképviselői viszonyok között. A magasabb ráfordítás nemzetközi képviselői – UNESCO, néhol OECD és Világbank – azt hangsúlyozzák, hogy ez egy adott ország versenyképességének kialakításában vagy megtartásában fontos szerepet játszik.



2. ábra

Egy tanulóra fordított összeg a közoktatásban (EUR/PPS, Forrás: EUROSTAT)

⁸ Az utolsó évtizedet a kölcsönök visszafizetése, s a gazdasági prosperitás látszatának fenntartása jellemezte, ehhez azonban az kellett, hogy a közszolgáltatásokból elvont forrásokkal szinte „mesterségesen” táplálják a növekedést.

A neoliberális és neokonzervatív fordulatot követően egyre nehezebbé vált az állami oktatásfinanszírozás korábban megszokott színvonalát legitimálni. A keynesi jóléti, beavatkozó állam eszméjét felváltotta a neoliberális „kicsi és olcsó”, katalizátor, szervező és stratégiai állam-modell. Tulajdonképp – figyelve a különböző oktatáspolitikák legitímációját – arra a következtetésre lehet jutni, hogy azokra az oktatásügyet ért kihívásokra, amelyekre a '30-as évektől Európában a centralizációval és az állami intervencióval válaszoltak, ma a decentralizációval és a piac „rejtett kezével” válaszolnak (például egyenlőtlenségek, alacsony színvonal).

Az állami megoldásokkal szemben a piaci eszközöket előnyben részesítő közgazdászok kezdtek megjelenni a nemzetközi szervezetekben, ez a folyamat egybeesik a Világbank önnálósuló oktatáspolitikájával, valamint a szervezet belső generációváltásával. Az új generáció a modernizációs, neoklasszikus közgazdasági és az újragondolt humán-erőforrás elmélet felől kezdtek érvelni világszerte oktatásügyi programjaikban a piaci vagy kvázipiaci megoldások mellett. Olyan Világbank közeli neves közgazdászokat találunk közöttük, mint *Psacharopoulos, Mingat és Tan, Woodhall, Cohn, Jimenez, Thobani*, valamint az utalványrendszer-híveit, mint *Friedmant* (1955) és tanítványait: *West* (1997), *Hoxby, Chubb és Moe* (1990). Velük bekövetkezik a jóléti közgazdaságtan térvesztése.

„Az igazi újítást ezen a területen a nyolcvanas évtized hozta, amikor a húszas évek óta először ismét a liberális közgazdászok befolyása növekedett meg az állami szerepvállalás és az átfogó tervezések rovására. Ez a közgazdaságtani paradigmaváltás tükröződik abban az oktatásgazdaságtani változásban, amely a tervezés helyett az oktatás finanszírozását helyezi az oktatásgazdaságtani vizsgálatok középpontjába [...] A neoliberális közgazdaságtan beköszöntével a tervezőket a finanszírozással foglalkozó közgazdászok váltották fel [...] Mára az oktatásgazdaságtanban is ők határozzák meg a vizsgálatok területeit és főbb csomópontjait. Velük jött a nyolcvanas és kilencvenes évek fordulójának látványos szemléletváltása az oktatásban: a privatizáció, az intézmények piac-konform magatartásának befolyásolása és szabályozása, a fönntartók diverzifikálása, a minőségsszabályozás. A nagy váltást itt a vállalati gazdaságtan és vállalati menedzsment szemléletének és módszereinek oktatásügyi alkalmazása jelenti” (*Kozma*, 2001. 10. o.).

Az új generációs közgazdászok kritikáinak főbb szempontjai:

- Az állam nem tudja finanszírozni az expanziót;
- Az állami oktatás alacsony színvonalú;
- A rendelkezésre álló források elosztása és technikái nem megfelelőek;
- Az állami oktatás egyenlőtlenségeket teremt;
- Bürokrácia van, az elszámoltathatóság és a közösségi kontroll hiánya.

A finanszírozás-alapú reformok jogi környezete és megalapozása

Románia Alkotmánya kimondja az oktatás ingyenes és univerzális voltát, a törvénykezés biztosítja a mindenkori kormányzat számára a szolgáltatás ellátását, az Oktatási Törvény és a kiegészítő rendeletek az ellátás végrehajtását szabályozzák más adminisztratív törvényekkel együtt. A közoktatás irányításának és finanszírozásának reformjáról – decentralizáció és piacosítás – 1993 óta beszélünk Romániában, ami egybeesik a Világ-

bank által kidolgozott közoktatási reformprogram és a kivitelezésére felvett kölcsön idejével. A reformszándékkal egyidőben (84/1995 Oktatási Törvény – következőkben OT) kezdtek megjelenni változások a törvénykezésben, ezek folyamatosan épültek egymásra és egészültek ki. Az oktatás irányításában és finanszírozásában megjelenő új gyakorlatok változásokat eszközöltek az 1995-ös Oktatási Törvényben. Mindennek ellenére Románia korábban rendelkezett decentralizációs stratégiával (2005), mint olyan oktatási törvényvel (2007-ben kerül a decentralizáció elve alatt kidolgozott új Oktatási Törvény vitára és a parlament elé), amely ezt szentesíti.

A finanszírozás és döntéshozás decentralizációjának törvényi keretekben megjelenő főbb szakaszai a szerző szerint a következők:

(1) 1990–1995: A rendszerváltást követően az egyes kormányrendeletekben megjelent az oktatási rendszer irányításának megújítási szándéka és a többcsatornás finanszírozás kialakítására tett kezdeményezés. Ilyen volt a 41/1990-es rendelet, amely megengedte, hogy az oktatási intézmények tandíjat szedjenek a külföldi diákoktól. A többcsatornás finanszírozás iránti központi igény jelenik meg a 283/1993-as rendeletben is, ami az oktatási intézményekről úgy beszél, mint önálló költségvetéssel rendelkező gazdálkodó szervezetekről, akik különböző tevékenységekért kapott díjjal, szülői és gazdasági szereplők hozzájárulásával a központi és helyi költségvetésből történő forrásokat kiegészítik.

(2) 1995–1996: A 6/1969 OT szabályozta még a rendszerváltás után is pár évig az oktatási szektort; egyre sürgetőbb igény jelent meg egy új OT kidolgozására, ami 1995-re készült el. Az oktatás decentralizációjának bizonyos elemei már az 84/1995 OT-ben és a 72/1996 Közigazgatási Törvényben is megjelentek, amelyek a finanszírozási autonómia kiszélesítéséhez vezető előírásokat tartalmaztak. Világosan tisztázták azt, hogy a központi és helyi költségvetés, a gazdasági szervezetek és a szülői közösségek, milyen finanszírozási felelősséggel rendelkeznek az oktatásban. Ugyanakkor az intézmények megkapták az ingatlanok feletti tulajdonosi jogkört, illetve az államosítás során elkobzott ingatlanjaikat (jogilag), amelyekkel szabadon rendelkezhetnek. Az OT kimondja –, ami csak az utóbbi években valósult meg –, hogy a GDP 4%-ka az oktatást illeti, ez arányában, de főképp összességében messze alatta marad a fejlett országok átlagának. Az OT kimondja, hogy a helyi közösségek hozzájárulhatnak kiegészítő támogatásokkal az intézmény fenntartásához, s ezzel megengedi, hogy az – amúgy feladatellátáson alapuló – központi finanszírozást különféle díjak beszedésével egészítsék ki. Természetesen, mindez alig eredményezett változást a rendszerben: az ingatlanok visszaszolgáltatása lassan zajlott; a helyi közösség és a gazdasági szervezetek részvétele a finanszírozásban elhanyagolható maradt; a pénzügyi autonómia korlátok közé volt zárva a helyi költségvetési központok miatt, vagyis hiába kapott az intézmény vezetés felhatalmazást a törvénykezés részéről stb. Mindez és az ezután jelentkező hiányosságok az OT folyamatos módosítására kerítettek sort.

(3) 1999–2001: A közoktatási finanszírozás jelenlegi rendszerének kialakulásában igazán újat az 36/1999-es Költségvetési Törvény és az 138/1999 sürgősségi rendelet hozott. Az 36/1999 törvény kimondja, hogy a közoktatási intézmények költségeit helyi költségvetésből biztosítják, amely alól kivételt képez a személyzet bére, a tankönyvek és a speciális oktatás költsége. A 138/1999 sürgősségi rendelet előírásokkal támasztotta alá

a költségvetési törvény rendelkezéseit a különböző költségvetési kategóriák pénzügyi forrásának biztosítására, illetve tisztázta az alap- és kiegészítő finanszírozás allokációs kritériumait. Ugyancsak ez a sürgősségi rendelet hozta létre az Oktatási Minisztérium konzultatív testületét a Közoktatás Finanszírozásának Nemzeti Tanácsát, amelynek feladata a finanszírozás standardjainak kidolgozása. Az évek során egyre több puffer szervezet jött létre.

Ugyanakkor fontos újdonsága az időszaknak a fejkvótás finanszírozással való kísérletezés megjelenése, de ekkor még egy inkoherens, kidolgozatlan, a korlátozott utalvány jellemzőit magán hordozó sémára kell gondolni, ahol már megjelenik a területi hátrányok korrekciójának szándéka. A fejkvótás, keresleti finanszírozás 9606/2000 módszertani normái az Oktatási Minisztérium, a Pénzügyminisztérium és a Közigazgatási és Önkormányzati Minisztérium együttműködésével lett kidolgozva. 2000–2004 között csak részben sikerült bevezetni az új finanszírozási technikát, hiszen az intézményi rendszer akkori sajátosságai, az intézményvezetés hiányosságai és a hiányzó törvénykezési keret miatt időigényes volt az általánossá tétele. A finanszírozási decentralizáció előrehaladását hozta a 32/2001-es sürgősségi kormányrendelet, ami az oktatási költségvetést teljesen a helyi önkormányzatok kezébe adta. A rendelet feltételezte az új finanszírozási technikák gyakorlatba ültetését is.

(4) 2004: A decentralizáció jogi kereteinek kialakításában egy nagyobb lendületet az 549/2004 és 354/2004 törvények hoztak, ami az OT-ben, a Pedagógusok Jogállásáról szóló törvényben és a közoktatás finanszírozásának módszertani normáiban jelentett ismételt módosításokat. Az új finanszírozási rendszer működéséhez és a költséghatékonyság növeléséhez 2004-től előbb csak néhány megyében, majd országos szinten (2006-ig) bevezették az iskolahálózatok rendszerét, ami egy kistérség iskoláinak társulásait jelenti. A társulások lehetővé teszik, hogy 2007-től a 354/2004-es törvényt kiterjesszék az egész országra és a 2007-es költségvetési évben már országszerte az új fejkvótás technika alapján finanszírozzák az intézményeket. A 2192/2004-es kormányrendelet (a 195/2006 törvénnyel hatályon kívül helyezik, de a tartalom változatlan marad) pedig a közoktatási intézmények igazgatóinak kinevezési rendszerét és bérezését újította meg, ahol az iskolatanács, Oktatási Minisztérium és tanfelügyelőség közösen nevezik ki az igazgatókat. A 2004-ben hozott decentralizációt érintő döntéseket nyolc kísérleti megyében kezdték el tesztelni, ekkor kerültek felszínre a koncepció hiányosságai, egy koherens stratégia hiánya és az Oktatási Törvény teljes megújításának elmaradása a decentralizáció alapelve alatt. A szakértők úgy látták – bár akkor még értékelést nem készítettek a kísérleti megyékről –, hogy a decentralizáció nem érint minden területet: a tartalom feletti helyi rendelkezést és a humán erőforrás helyi szintű rendezésének lehetőségét. A hiányosságok észlelése vezetett oda, hogy 2005-ben (amit 2007-ben a kísérleti megyékről készített jelentés alapján aktualizáltak) kidolgozásra került a romániai oktatás decentralizációjának stratégiája, amely a 215/2006 a Közigazgatás Decentralizációjának Törvényével összhangban készült el.

A fentiekén kívül fontos említést tenni arról, hogy 1998–2000 között már megvalósult egy decentralizációs kísérleti fázis, amikor egyes elméleti líceumok vezetése alakíthatta ki saját humán erőforrás politikáját. Ez a folyamat azonban sem egy koherens mód-

szertannal, sem értékelési mechanizmusokkal nem rendelkezett, ami önkényes vezetői döntésekhez vezetett a pedagógiai személyzet szelekciójában.

A finanszírozási felelősség decentralizációja a 2004 után következő szakaszában felgyorsult: (1) 2006 végéig országos szinten létrehozták a kistérségi iskolahálózatokat, az iskolatanácsokat és bevezették az új igazgatóválasztási gyakorlatot (2) új közoktatási törvényt bocsátanak a decentralizáció alapelve alatt és (3) általánossá teszik 2007-től az új fejkvótás, kvázipiaci finanszírozási rendszert. A változások két legfontosabb alapdokumentuma a 2005-ben elfogadott decentralizációs stratégia (*Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului*, 2007) és az ezt szentesíteni kívánó törvénytervezet.

Ugyanakkor „az a tény, hogy a parlament új oktatási törvényt hoz és a kormányzat új oktatási rendeleteket bocsát ki, még nem jelenti automatikusan egy új oktatási rendszer megjelenését. A reformok megvalósítása [...] igen hosszú ideig tart” (*Husén*, 1994. 149. o.).

A közoktatás piacosítása és privatizációja

Egyes szerzők szerint a privatizáció a decentralizáció egyik formája (*Winkler*, 1991), ugyanakkor a fejkvótás finanszírozást más szerzők (*Carnoy*, 1999) részleges privatizációként, mások (kvázi)piacosításként (*Semjén*, 1993, 1997) értékelik. Az UNESCO (1993) szerint a decentralizáció kiterjesztése az oktatási szolgáltatások privatizációját fogja eredményezni. Fontos különbséget tennünk a piacosítás és privatizáció fogalmai között. Az oktatás piacosítása esetén a közszolgálati rendszeren belül piaci, versenyszférára jellemző logikát és gyakorlatokat vezetünk be, míg a privatizáció tulajdonképpen az oktatás magánkézbe (például szülők, non-profit szervezetek) adását jelenti. Ugyanakkor a privatizáció fogalma is ennél bonyolultabb és árnyaltabb, mivel jelentheti:

- magánfinanszírozású és irányítású iskolát;
- privát menedzsmentet közfinanszírozással;
- részleges vagy teljes magánfinanszírozású nyilvános iskolákat;
- privát „kiszerezéseket”;
- távoktatást stb. (*Caillods*, 2002. 10. o.).

Semjén (1993. 174–177. o.) áttekintése szerint a privatizáció a finanszírozás, kontroll és irányítás „magán”-pólus felé való eltolódását jelenti. Hasonló értelmezést alkalmaz a privatizáció formáira *Belfield* és *Levin* (2002. 22. o.), akik szerint a legtöbb privatizációs politika az alábbi három formába illeszkedik: (1) a privát szolgáltatók számának növelése; (2) a felhasználókhöz jutott források növelése; (3) a szülők iskolák feletti kontrolljának és az iskolaválasztás szabadságának növelése.

A romániai finanszírozási reformok jelenlegi jellemzőinek leírására egyaránt jogosnak tartjuk a piacosítás és a privatizáció fogalmainak használatát. Egyértelműen rajzolódik ki a versenyszférára jellemző logika és a „magán”-pólus növekedése is a közoktatásban. A közoktatás decentralizációjának, piacosításának és privatizációjának dinamikát a szabad iskolaválasztás és a fejkvótás, utalványszerű finanszírozás ad. Ezek nélkül nem működne, vagy hiábavaló lenne a rendszer reformja. Ezt így együttesen a „minőség és hatékonyság” zálogként szokás kezelni.

Az oktatásfinanszírozás decentralizációjának és privatizációjának eddig megtett fő lépései Romániában a fentiek alapján a következők voltak:

- 1) Az oktatási piac liberalizálása – privát szolgáltatók „beengedése” az oktatási piacra (1990);
- 2) Az oktatási piacra való belépés – kilépés szabályozása (1995 OT és módosításai);
- 3) Szabad iskolaválasztás – szabad beiskolázás (2000);
- 4) A decentralizáció és fejkvótás, keresleti finanszírozás bevezetése (2008).

A decentralizációs stratégia számos módosításon esett keresztül az évek során, legújabb formája a Közoktatási Törvény módosításának társadalmi vitája előtt, 2007 tavaszán került nyilvánosságra (*Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului*, 2007). A stratégiából szinte teljes mértékben hiányzik a probléma leírása, amelynek kezelésére született a reformterv. A változások szükségességét elsősorban abban jelöli meg, hogy a romániai közoktatás irányításának és finanszírozásának szükséges közelednie az európai uniós normákhoz. A rendszerben felmerülő kihívások időnként megjelennek a dokumentum szövegében, de nincs tisztázva az ok-okozati kötődésük az ajánlott megoldásokhoz; általában véve a döntéseket a romániai valóságból táplálkozó rendszerszintű elemzések és kutatások hiányában hozzák meg, egyszerűen követve a Világbank ajánlásait. A dokumentum nem tisztázza azt sem, hogy várhatóan milyen új problémákat idéz elő a decentralizáció a rendszerben (pl. iskolák közötti egyenlőtlenségek vagy települési önkormányzatok fizetőképessége), így ennek megoldási eszközei sem merülnek fel. A dokumentumot végig meghatározó alapelvek: a minőség, eredményesség, méltányosság és hatékonyság, amelyek közül egyértelműen kiemelkedik a hatékonyság, erről az alapelvről tűnik úgy, hogy átváltható a többire. Ugyanakkor a finanszírozásban ez az alapelv, mint költséghatékonyság van értelmezve és gyakorlatba ültetve. A decentralizáció konkrét céljait a szerzők összekötik a folyamat végén megjelenő mérhető eredményekkel, azonban a célokból nem feltétlenül a várt eredmények következnek, illetve fordítva az eredmények nem a célok megvalósulását jelentik. A következő célok jelennek meg (*Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului*, 2007):

- 1) Az oktatási intézmények működésének hatékonyabbá tétele és a teljesítményük növelése (központi, helyi és intézményi szinten). Mérhető eredmény: egy adekvát törvénykezési keret, hatékony oktatáspolitikai kidolgozása és decentralizációs módszertan, az intézmények saját költségvetésének kialakítása.
- 2) Az oktatási rendszer demokratizálása. Mérhető eredmény: az iskolatanácsok megjelenése, mint a helyi közösség involválódása a döntéshozatalba; az intézményi önértékelés megjelenése, mint a minőség biztosítója.
- 3) Átláthatóság. Mérhető eredmény: a döntéshozás folyamatának követhetősége az összes oktatási szinten; a finanszírozás folyamatainak követhetősége.
- 4) Az oktatási hozzáférés és egyenlőség biztosítása a fejkvótás finanszírozás bevezetésével. Mérhető eredmény: a finanszírozási formula és a pilótamegnyitások tapasztalatairól készült jelentések publikálása.
- 5) Az oktatási szolgáltatások relevanciájának növelése a fogyasztók számára. Mérhető eredmény: az oktatási eredmények javulása és a magasabb szintű társadalmi-szakmai integráció; az oktatáshoz való hozzáférés és részvétel mérése.

- 6) Az innováció ösztönzése, a szakmai és a közfelelősség növelése. Mérhető eredmények: az iskolák kapacitása arra, hogy új döntéshozási kompetenciákat kapjanak az intézmény pedagógiai fejlesztésére.

Az elvek, célok és értékek atlanti és kontinentális értelmezése nem témája a dolgozatnak, de megjegyzendő, hogy az egyszerű transzferük helyett rögzíteni kellene, ki mit ért ezeken, mivel értelmezési és kontextuális különbségek is vannak.

A közoktatás decentralizációja lényegében annak összes területét érinti: tanterv, humán erőforrás, irányítás és finanszírozás. A közoktatás finanszírozásának két új eleme van: keresleti, fejkvótás finanszírozás és az intézményi szint szerepének megnövekedése. Az állami költségvetés mellett a megyei, helyi és intézményi részvétel már korábban is jelen volt a rendszerben, ahol a központi forrásokat a megyei és helyi (önkormányzati) szint osztotta el az intézmények között. Az újdonság a jelenlegi stratégiában és a módosított OT bevezetésével az lesz, hogy a központi támogatás közvetlenül az intézményekhez kerül (ez a fejlemény is felfogható az atlanti rendszer térnyerésének világos következményeként). Az intézmények alapfinanszírozását a tanulói létszám adja majd, ahol az egy tanulóra jutó költségeket a tárgyi és személyi kiadások, illetve az adott oktatási szint szerint számítják ki. Mindehhez hozzáadják a kiegészítő és kompenzáló támogatást, ahol az előbbi az oktatási feladatokon kívüli tevékenységek (pl. utaztatás, szociális feladatok) finanszírozását, míg az utóbbi a hátrányos helyzetű, kisebbségi, sérült gyerekek oktatását, illetve az alternatív pedagógiai programokkal járó többletkiadások támogatását vállalja.

A fenti gyakorlat legfontosabb következménye a közoktatás iskolahálózatokba való szervezése a 354/2004 törvény alapján, ahol a 200 fő alatti iskolák elvesztik jogi személy és gazdálkodó szervezet státuszukat, s őket valamely kistérségi önkormányzat és önálló jogi személyiségű intézmény irányítási és finanszírozási hatáskörébe utalják. A koncepció alapelképzelése az, hogy a 200 fő feletti iskolahálózatok magasabb költséghatékonysággal, kevesebb bürokráciával és nagyobb átláthatósággal működtethetők. Mindez Romániában is a kisiskolák bezárásával és integrációjával járt.

Más országok hasonló reformokkal kapcsolatos tapasztalatai nagyon ellentmondóak, nincs egyértelmű sikerrel kecsegtető bizonyíték amellett, hogy az ilyen típusú oktatáspolitikai pozitív eredményeket fog hozni Romániában. Legalábbis mindez meggondoltságra kellene ösztönözze a döntéshozókat és döntéselőkészítőket. A kísérleti megyékben folyó munka sem támasztja alá a siker bizonyosságát. Azt is fontos megjegyezni, hogy egyes demokratikus országok decentralizációval, mások centralizációval próbálnak válaszolni az oktatási rendszerüket ért kihívásokra; és hogy a megoldott problémák másokat – akár súlyosabbakat – generálhatnak. Például feladatra szóló normatíva eltörlése és a tanulói létszámalapú finanszírozás bevezetése az oktatásügy piacosítását jelenti, ami erős versenyt fog létrehozni a tanulókért folytatott harcban. Itt csak kvázipiacról van szó, ezért a hátrányos helyzetű kistérségi iskolák alulmaradhatnak a versenyben és nem biztos, hogy bekövetkezik esetükben a valódi minőségjavulás. Ugyanakkor *Semjén* (1987) a skandináv-moddal kapcsolatban jegyzi meg, hogy ott bár megmaradt az állami monopólium, de demokratikus kontrollal működött, mivel mind országos és helyi szinten az érintett csoportok beleszólhattak az állami költségvetés és redisztribúciós arányok alakításába.

Számos országban felmerülő kérdés a választás szabadsága kapcsán, hogy „Az állammonopóliumon belül meddig engedhető meg, hogy a szülőnek választási joga legyen anélkül, hogy a társadalmi igazságosság és esélyegyenlőség értékeit veszélyeztetnénk?” (Husén, 1994. 165. o.).

A legfontosabb érv a decentralizáció mellett az, hogy a helyi szereplők nagyobb döntéshozási autonómiával rendelkeznek, ami javíthatja az oktatás minőségét, és jobban megfelel az iskolahasználók igényeinek. A szülői kontroll növekedtével az iskolák és pedagógusaik rá vannak kényszerítve, hogy javítsák munkájuk minőségét, amivel áttételesen javítani lehet az oktatás termelékenységét és az ország humánerőforrásának versenyképességét. Hasonló pozitív változásokat várnak a menedzsment és finanszírozás decentralizációjától: több forrást, versenyt, innovációt és hatékony felhasználást. Mindehhez hozzáadódik az az állandóan jelenlévő tény, hogy az állam nem tudja, vagy nem akarja finanszírozni az iskolákat (forráshiány-érvelés). A folyamat illusztrálására a magániskolákat szokták használni, melyek nagyobb rugalmassággal használják fel forrásaikat az oktatási szolgáltatásban, mint a nyilvános iskolák (Carnoy, 1999).

Bizonyos szerzők szerint, ha a nyilvános iskolák megkapják ugyanazokat az autonómiákat, mint amelyek a magániskolákban decentralizáció nélkül is jelen vannak, akkor az az állami fenntartású rendszeren belül is versenyt indít el. Ez a verseny az oktatás piacosításával kezdődik el, vagyis a fejkvóta alapú finanszírozással, hiszen egy adott iskola megmaradásához minél több gyereknek kell oda járnia. Kevés bizonyíték van azonban arra, hogy a decentralizációval és piacosítással javulna a minőség, alátámasztásként egyes szerzők (Malen és mtsai, 1989; Hannaway és Carnoy, 1993) az egyesült államokbeli példát hozzák fel: az oktatási döntéshozás intézményekbe való kihelyezése nem járt szignifikáns tanulói teljesítményjavulással.

A legtöbb decentralizációs reform retorikájára az jellemző, hogy a minőség és a hatékonyság⁹ céljaira hivatkozik, pedig csak arról lehet szó, hogy a kormányzatok csökkenteni szeretnék a finanszírozási és irányítási felelősségüket. Amikor Kolumbiában finanszírozásalapú decentralizációs reformot kívántak bevezetni (Carnoy és Castro, 1997), akkor a települések elutasították a reformot és újrafogalmazták a törvényt. Felismerték, hogy a finanszírozási teher átruházásáról van szó olyan helyhatóságokra, amelyek ezzel nem tudnak megbirkózni. Hasonlóképpen történt Argentínában és Chilében, ahol a finanszírozás és irányítás decentralizációja úgy valósult meg, hogy a kormányzat alacsony finanszírozási és technikai támogatást nyújtott hozzá, mindez ahhoz vezetett, hogy jelentős egyenlőtlenségek következtek be a szegény és gazdag települések között a teljesítményben. Az ilyen tapasztalaton átesett Chile jelenleg azon dolgozik, hogy a központi kormányzást megpróbálja kiterjeszteni és recentralizálja az oktatási rendszert. Brazília pedig egy vegyes rendszerrel próbálkozik. Argentínában pedig az alacsony jövedelmű iskolák kormányzati hozzájárulását próbálják növelni, ezzel akarva kiküszöbölni az iskolák közötti egyenlőtlenségek elszabadulását. Azt a következtetést vonhatjuk le ebből a tapasztalatból, hogy ha egy nemzeti kormány decentralizál egy oktatási rendszert, akkor világos technikai elképzelése kell, hogy legyen és a finanszírozás terhe alól nem vonulhat ki. Carnoy (1999) szerint a latin-amerikai tapasztalat azt sugallja, hogy a

⁹ Ezek nagyon nehezen mérhető közgazdasági kategóriák, ami körül sok vita alakult ki az oktatásügyben is.

decentralizáció és az iskolai önállóság alá is áthatja az oktatási rendszer javulását, s ez csak akkor nem igaz, ha bizonyos területeken az állam továbbra is jelentős szerepet vállal (pl. növeli az oktatási kiadásait).

Caillods (1999) szerint a fejlődő országokban a decentralizáció elsődleges motorja a forráshiány, hiszen a decentralizációval új forrásokat (pl. speciális adók kivetése, közösségi hozzájárulás növelése) lehet bevonni a finanszírozásba. Azonban, ha az állam nem nyújt megfelelő kiegészítő támogatásokat a szegény települések részére és technikai segítséget, akkor a decentralizáció komoly egyenlőtlenségi problémákhoz vezethet. *McGinn* és *Welsh* (1999) szerint különböző országokban különböző eredményeket hoz létre a decentralizációs reform. Az érdekképviselők és nemzetközi szervezetek ugyanazt a gyakorlatot ültetik be minden országban, de a siker mértéke nagyon változó lehet. A szerzők szerint nem létezik olyan, hogy „Egy méret mindekire jó!”, sokkal inkább egy feltételrendszer (például széleskörű politikai támogatás, a szereplők képessége a végrehajtásra: megfelelő döntéshozatalra, menedzsmentre, közösségi résztvevők hozzáértése, pénzügyi logika ismerete stb.) szükséges ahhoz, hogy egy decentralizációs reform elérje céljait. Ha ezek a feltételek nincsenek jelen a reform kudarccal zárulhat. Legfontosabb következtetésünk az, hogy a decentralizáció lehet, de nem feltétlenül a minőség és hatékonyság záloga.

A finanszírozási reform technikai pillére a fejkvótás finanszírozás. Egyes szerzők (*Kozma*, 1992; *Semjén*, 1997; *Carnoy*, 1999) szerint ez egyfajta privatizáció. A családok kvázipénzt kapnak, amelyet a szabad iskolaválasztás gyakorlatával ott költenek el, ahol akarnak. Ezt az iskoláztatási összeget nem a családok, hanem az intézmények kapják, de filozófiájában akkor is magában hordozza a friedmani-utalvány logikáját. A Világbank (1995) elemzői szerint így válnak érdekelté az intézmények a minőség javításában és a költséghatékony megoldások keresésében (*România propuneri de politică educațională – Sinteză din Raportul Băncii Mondiale*, 2002). Az új finanszírozási rendszer a választék további mennyiségi és minőségi bővüléséhez vezethet, különösen akkor, ha piacképes lesz belülről megreformálni a rendszert. Azaz, ha érdekeit képes lesz érvényesíteni és a fejkvóta értékét a jelenleginél magasabbra emelni, valamint további kedvezményeket szerezni a magániskolák számára. Pillanatnyilag a fejkvóta értéke nem olyan magas, hogy a non-profit szervezeteken kívül is valószínűsítene új belépőket a magániskoláztatás rendszerébe, bár tény, hogy a megállapítása óta háromszor emelték értékét.

A szabad iskolaválasztás és a fejkvótás finanszírozás megjelenése a rendszerben valószínűleg a non-profit szervezetek által működtetett magániskolák számának növekedéséhez fog vezetni. A romániai társadalom kulturális-nyelvi, etnikai és vallási sokszínűsége ezt támasztaná alá. A finanszírozási technika bevezetését a kormányzatok nem ezen imperatívuszok alapján vállalták, legalábbis ez a retorika nem jelenik meg az oktatáspolitikai nyilvánosságban. Hasonló a helyzet a szociális-egyenlőségi imperatívusz területén is, címkezetlen, keresleti-oldali pozitívumokról van szó.

Ugyanakkor a szabad iskolaválasztás és a keresleti-finanszírozás a romániai oktatás-kutatás átalakulásához is hozzájárulhat. Nem egyértelmű, hogy hogyan, mivel két irányba is eltolódhat a fejlődés. Egyrészt, folyamatosan jelen van a kormányzatokra gyakorolt nemzetközi nyomás az oktatási statisztikák bővítésére. Másrészt, a szabad iskolaválasztás fölöslegessé teszi a központi szintű, komplex visszajelzéseket a rendszer minőségi

jellemzőiről. A központi szintű információgyűjtés, ahogy Magyarországon történt, költséges feladat, háttérintézményeket és szakértői testületeket feltételez. Olcsóbb megoldás, ha az állam átutalja ennek ellátását helyi szintre, egészen a szülőkhöz. Vagyis a szabad és tudatos iskolaválasztás elve alapján gyűjtsenek a szülők információt a helyi iskolákról, s döntsenek amellett, amelyek igényeiket kielégíti. Mindennek alapján lehetséges, hogy az oktatáskutatás is decentralizált és szétterjedt lesz, közel az iskolaválasztó közösséghez.

A piacosság imperatívusza és a kivonuló állam jellemzi a felsőoktatás átalakuló finanszírozását is. Nehéz megítélni, de úgy tűnik, hogy az IMF és Világbank távlati koncepcióját elfogadó Gazdasági és Pénzügyminisztérium a felsőoktatás állami finanszírozásának markáns csökkentésére törekszik. A nemrég napvilágot látott finanszírozási koncepció (*Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, 2007*) máris átalakította annak struktúráját és elosztási kritériumait. Továbbra is normatív támogatási modellről van szó, de az új módszer hozott változást is: ez a teljesítményalapú finanszírozás erőteljesebb hangsúlyozása. A kritériumrendszer várhatóan erős versenyt fog elindítani a költségvetési intézmények között és részben ellehetlenítheti azokat az intézményeket, amelyek nem vagy csak kevéssé felelnek meg standarjaiknak. A feltételrendszer egy összetett indikátorcsomag alapján áll össze. A „minőség”-indikátorai között a következők szerepelnek: a személyzet minősége, tudományos kutatások, nemzetközileg jegyzett publikációk stb., amelyek alapján kiszámolják arányosan a támogatás mértékét. Ezt az előzetes financiai szelekciót tovább erősítheti a Pénzügyminisztérium 2007 tavaszán a romániai rektori tanács előtt bemutatott és tervbe foglalt elképzelései, amely szerint a jövőben csak 15 állami intézmény finanszírozását vállalná. Kérdés marad, hogy mi történik a közben akkreditációt és állami támogatásra jogosultságot szerzett magánintézményekkel.

A közoktatásban foglalkoztatottak bérezésének koncepcióit és az önkormányzatok munkáját is hasonló teljesítményalapú megfontolások vezetik, mindezzel a szakértők szerint el lehetne érni a magasabb innováció és minőség céljait (*Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, 2007; România propuneri de politică educațională – Sinteză din Raportul Băncii Mondiale, 2002*). Ezzel kapcsolatban nagy volt a felháborodás a pedagógus szakszervezetek egy részében és az oktatásügyi nyilvánosságban, de mivel csak a decentralizációs reform kísérleti fázisának befejeztével kerül gyakorlatba, ezért egyelőre elültek a feszültségek.

A verseny és a teljesítmény stimulálásának reformjaival kapcsolatban sem áll rendelkezésre egyértelmű bizonyíték, miszerint ezek – a költségvetési célok kivételével – valóban beváltak a hozzájuk fűzött reményeket. Az utalványszerű tanulói finanszírozás bevezetése utáni chilei adatok nem támasztják alá azt, hogy a privát és állami fenntartású intézmények közötti verseny stimulálása az iskolák teljesítményének javulásával párosulna, a panel-elemzés szerint kis mértékű pozitív hatást lehetett találni, amelyet sokkalta inkább a „tejföl lefőlésének”-jelensége generált, mintsem a verseny. Vagyis egyes iskolák a szabad verseny és iskolaválasztás következtében elszívták a többiekétől a jól teljesítő tanulókat, s ez hozta létre az előnyt (*Rounds Parry, 1996; McEwan és Carnoy, 1999*). Ha Romániában a költségvetési szektoron belül indítanak versenyt a piacosság szándékával, hasonló eredményekre juthatnak, főleg a városokon és a városok körül. A

privát iskolák költséghatékonysága sem egyértelműen az „ügyesebb” és kevésbé bürokratikus felhasználásból adódik, hanem a pedagógusok alacsony béréből, az óraadók alkalmazásából és kedvezmények „megspórolásából” (hasonló jelenséget lehet megfigyelni a romániai magánfelsőoktatási intézményekben, ahol a költséghatékonyság szintén az oktatói személyzet és bérezés rendszerein keresztül történik).

3. táblázat. Oktatáspolitikai paradigmaváltások Európában a témabibliográfia alapján

	RÉGI	ÚJ
<i>Társadalom</i>	Igazságosabb társadalom	Hatékonyabb társadalom
<i>Értékek és elvek</i>	Egyenlőség (emberek egyenlősége) – baloldali pedagógiai értékek, közösségi érdekek	Esélyegyenlőség (esélyek egyenlősége) – pragmatikus szemlélet, egyéni érdekek
<i>Célok</i>	Személyiségformálás	Hatékonyság, eredményesség, elszámoltathatóság, kontroll
<i>Uralkodó elméletek</i>	Modernizációs elmélet, függőségi elmélet	Neoklasszikus gazdasági elmélet, humán erőforrás elmélet, és újabban neoinstitucionalizmus, illetve harmadik út
<i>Paradigma</i>	Keynesi, jóléti	Neoliberális
<i>Kulcsszereplők</i>	Új, független nemzetállamok, ENSZ és szervezetei	IMF és Világbank, illetve más IFI-k, OECD-DAC
<i>Prioritások</i>	Állami oktatás minden szektorban, alapfokú oktatás (UNESCO), szakképzés (Világbank)	Elemi oktatás és költség-haszon elemzések, szakképzés támogatásának csökkentése, elköteleződés az UPE és az MDG céljai mellett, non-formális és terciér szektor, nemzetközi tesztek
<i>Finanszírozási szemlélet</i>	Keresletorientált, expanszió	Költség-haszon elemzések, költségorientált, fiskális szemlélet
<i>Fontosabb érdekcsoportok</i>	Pedagógiai, szakmai érdekcsoportok dominanciája	Gazdasági szervezetek, szülők dominanciája
<i>Állami szerepvállalás</i>	Erős állami irányítás, kontinentális modell	Kvázi-piaci, átalakuló kontinentális modell
<i>Irányítás</i>	Centralizált	Decentralizált, egyes helyeken dekoncentrált
<i>Szerkezet</i>	Kontinentális, szelektív	Változó, de kontinentális szelektív
<i>Közszolgálat és közszolgáltatás</i>	Bürokratikus, közszféra, közszolgálat	Piaci koordináció, versenyszféra alapján kialakított közszolgáltatás
<i>Oktatásgazdaságtan értelmezése</i>	Oktatásügyi tervezés	Oktatásfinanszírozási gyakorlatok és technikák kidolgozása
<i>Tervezés</i>	„Társadalmi mérnöki” tevékenységek, egyenlősítő	„Pénzügyi mérnöki” tevékenységek, hatékonysági

Az iskolaközpontok létrehozásának és a kisiskolák megszüntetésének romániai gyakorlatát az iskoláztatás költségeinek a csökkentése hajtja. Vagyis a Világbank közgazdászai szerint, ha 20–45 közé növeljük az osztálylétszámot és 200 körülire az iskolai tanulólétszámot, akkor megtakarításokat érhetünk el. Ugyancsak szerintük az egy tanárra jutó ilyen magas tanulói létszám nem befolyásolja a teljesítményt. A közpénzek megspórolásán túl további megtakarításokat jelent az, hogy a kevesebb pedagógus kevesebb bérköltséget jelent az önkormányzatok számára, amiről tudjuk, hogy vitás kérdés, hiszen Romániában kb. 75–80% között mozog az oktatási kiadásokból a bérköltségek aránya. Ha ez a költség csökken, akkor nagyobb finanszírozási mozgástere marad az intézményeknek, és a megtakarításokat átirányíthatják más tevékenységek támogatására. *Radó* (2006) a következőket jegyzi meg a magyarországi reformokkal kapcsolatban: a megszüntetés mellett kardoskodók felülbecsülik a megtakarításokat, de elfelejtik a megszünéssel járó kiadásokat (például utaztatás). Számításai szerint 150 fős iskolákban a költségek 2%-kát, míg 200 fős iskolákban 5%-kát lehet megtakarítani, s végül arra a következtetésre jut, hogy az iskolaméret növelésével makroszinten elhanyagolható megtakarításokat lehet elérni.

A tanulmány során megjelenő, s csak jelzésszerűen szereplő oktatáspolitikai paradigmaváltások legfontosabb jellemzőit a 3. táblázat összegzésében közöljük, amely által világossá válnak az európai és atlanti oktatáspolitikai sajátos kompromisszumai, illetve a kontinentális gyakorlatok egyértelmű elmozdulása az atlanti elképzelések felé.

Összegzés

A globalizáció és az azt támogató ideológia az oktatásügybe a gazdaságon keresztül szivárog be, különösen fontos „csatornája” volt ennek korábban a szakképzés, majd a felsőoktatás, és végül a közoktatás alsóbb szintjeinek finanszírozása és irányítása területén is felfedezhető a hatás. Az oktatásügy bizonyos területeit az atlanti ihletettséggű egységesülés felé irányítja, míg másokat – egyenlőre – érintetlenül hagy (pl. a közoktatás szerkezete). Az egységesülés forrása a világ minden pontján jelentkező kihívások (pl. az expanzió finanszírozása), amelyekre a nemzetközi szervezetek egységes válaszokat fogalmaznak meg.

A romániai oktatásügy rendszerváltást követő reformjainak meghatározó nemzetközi szervezete a Világbank, amely egész szektorokat érintő programokat dolgozott ki és finanszírozott az ország számára. Ennek következményeképp a romániai oktatási rendszer egyaránt magánhordoz atlanti és kontinentális jellemzőket. A washingtoni szervezetek finanszírozási reformjaik keretében az állam szerepvállalásának átalakítását, a felelősség kihelyezését helyi és intézményi szintre, a többszintű finanszírozást, a közoktatás piacosítását, a keresleti-piaci rendszerszabályozást és bizonyos szektorokban annak privatizációját javasolják és finanszírozzák programjaikban.

Az állami oktatásügyi szerepvállalás történeti események és a közgazdasági paradigmaváltás következtében legitimációs válságba került. A válságból való kilábalás, valamint a rendszerszabályozás eszköze a piac és a decentralizáció kiépítése az oktatásban. A megoldások fő előmozdítói és a nemzeti oktatáspolitikák számára „kölsönzői” a nemzetközi szervezetek: a Világbank és néhány regionális bank. Az UNESCO és oktatáspolitikája „háttérben”.

A romániai oktatási törvénykezés változásaiból világosan kirajzolódnak a washingtoni szervezetek törekvései az új oktatásügyi gyakorlatok alapjának megteremtésére. Az atlanti típusú, neoliberális oktatáspolitikák tükröződik vissza – minimális rekontextualizálás mellett – a romániai oktatási törvénykezés egymásra épülő és folyamatosan kiegészülő elemeiben. Mindez jogi alapját képezi a finanszírozási és irányítási oktatási reformok megvalósításának.

A romániai közoktatás a folyamatos liberalizálás következtében fokozatos piacosításon megy keresztül, egyre nagyobb a „magán”-pólus részaránya a finanszírozásban és az irányításban. A piacosítás imperatívusza párhuzamosan jelentkezik a közoktatás összes területén: a tanterv, bérezés, finanszírozás és irányítás. Más országok tapasztalatai arra figyelmeztetnek, hogy a reformtörekvések nem egyértelműen váltották be a hozzájuk fűzött reményeket, ami a romániai döntéshozókat és döntéselőkészítőket megfontoltságra kellene, hogy indítsa.

Jelen tanulmány a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Programjának keretében készült.

Irodalom

- Altbach, Ph. G. és mtsai (1982, szerk.): *Comparative education*. Macmillan, New York.
- Altbach, Ph. G. és mtsai (1986, szerk.): *New approaches to comparative education*. University of Chicago Press, Chicago.
- Apple, M. W. (2004a): Creating difference: neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational Policy*, **18**. 1. sz. 12–44.
- Apple, M. W. (2004b): Schooling, Markets and an Audit Culture. *Educational Policy*, **18**. 4. sz. 614–621.
- Arnové, R. F., Altbach, Ph. G. és Kelly, G. P. (1992, szerk.): *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*. State University of New York Press, New York.
- Bábosik István és Kárpáti Andrea (2002, szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. BIP, Budapest.
- Baker, D. P. és Wiseman, A. W. (2005, szerk.): *Global Trends in Educational Policy*. Elsevier, Oxford.
- Bascia, N. (2005, szerk.): *International Handbook of Education Policy*. Springer, Dordrecht.
- Báthory Zoltán (1994): Bevezető. In: Husén, T.: *Az oktatás világproblémái*. Keraban, Budapest. 7–13.
- Belfield, C. R. és Levin, H. M. (2002): *Education Privatization: Causes, Consequences and Planning Implications*. UNESCO – IIEP, Paris.
- Bray, M. (2003): Comparative Education in the Era of Globalisation: Evolution, Missions and Roles. *Policy Futures in Education*, **1**. 2. sz. 209–224.

Ki finanszírozza a romániai közoktatást?

- Bray, M. (2005): Comparative Education in the Era of Globalization. In: Zajda, J. I. (szerk.): *International Handbook on Globalization, Education and Policy Research*. Springer Academic Publishers, Dordrecht. 35–48.
- Burbules, N. C. és Torres, C. A. (2000, szerk.): *Globalization and education: Critical perspectives*. Routledge, New York és London.
- Caillods, F. (1999): Preface. In: McGinn, N. és Welsh, T.: *Decentralization of education: why, when, what and how?* UNESCO - International Institute for Educational Planning, Paris. 9–11.
- Caillods, F. (2002): Preface. In: Belfield, C. R. és Levin, H. M.: *Education Privatization: Causes, Consequences and Planning Implications*. UNESCO – IIEP, Paris. 9–11.
- Carnoy, M. és Castro, C. (1997): „Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de educación en América Latina”. In: Castro, C. és Carnoy, M.: *La reforma educativa en América Latina. Seminario sobre reforma educativa en América Latina*. Inter-American Development Bank, Washington D. C. 1–5.
- Carnoy, M. (1999): *Globalization and educational reform: what planners need to know*. UNESCO – International Institute for Educational Planning, Paris.
- Cerych, L. és Sabatier, P. (1994): Reforms and Higher Education: Implementation. In: Husén, T. és Postlethwaite, T. N. (szerk.): *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon, Oxford.
- Chubb, J. E. és Moe, T. M. (1990): *Politics, Markets, and America's Schools*. The Brookings Institution, Washington D. C.
- Cowen, R. (2002): Az utolsó befutó: összehasonlító pedagógia, modernitás és talán posztmodernitás. In: Bábosik István és Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. BIP, Budapest. 25–47.
- Crossley, M. (2002): Comparative and international education: contemporary challenges, reconceptualization and new directions of the field. *Current Issues in Comparative Education*, 4. 2. sz. 81–86.
- Daele, H. van (2001): *Összehasonlító pedagógia*. Pallas Debrecina, Debrecen.
- Daun, H. (2002, szerk.): *Educational Restructuring in the Context of Globalization and National Policy*. Routledge Falmer Press, London és New York.
- Daun, H. (2005): Globalization and governance of national education systems. In: Zajda, J. I. (szerk.): *International Handbook on Globalization, Education and Policy Research*. Springer Academic Publishers, Dordrecht. 93–108.
- Dogaru, I. és Măntăluță, O. (2001): *Sinteze și studii privind finanțarea învățământului preuniversitar de stat*. Ministerul Educației și Cercetării, România, București. (Szintézisek és tanulmányok a közoktatás finanszírozására nézve.)
- Friedman, M. (1955): The role of government in education. In: Solo, R. A. (szerk.): *Economics and the Public Interest*. Rutgers University Press, New Brunswick.
- Halász Gábor (1993): Változások az európai közoktatási rendszerek irányításában. In: Halász Gábor (szerk.): *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Educatio, Budapest.
- Halász Gábor (1996): Changes in the Management and Financing of Educational Systems. *European Journal of Education*, 31. 1. sz. 57–71.
- Halász Gábor (1997): Management of Education: an overview of the international context. In: European Training Foundation (szerk.): *From pilot schools to reform strategy – Foreign Expert Contributions*. Ministry of Education, Youth and Sports Czech Republic – National Training Fund, Prague. 90–113.
- Halász Gábor (2001): Decentralizáció és intézményi autonómia a közoktatásban. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Budapest. 155–177.
- Hannaway, J. és Carnoy, M. (1993): *Decentralization and school improvement: can we fulfill the promise?* Jossey-Bass, San Francisco.
- Hayek, F. A. von (1991): *Út a szolgáshoz*. KJK, Budapest.
- Husén, T. (1994): *Az oktatás világproblémái*. Keraban, Budapest.

- ILO (1996): *Impact of Structural Adjustment on the Employment and Training of Teachers*. ILO Sectoral Activities Programme, Geneva.
- Kozma Tamás (1992): *Reformvitáink*. Educatio, Budapest.
- Kozma Tamás (2001): *Paradigmáink*. *Iskolakultúra*, 10. sz. 3–14.
- Kozma Tamás és Sike Emese (2002, szerk.): *Pedagógiai informatika*. Pallas Debrecina, Debrecen.
- Kozma Tamás (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum, Budapest.
- Malen, B. és mtsai (1990): What do we know about school-based management? A case study of the literature. In: Clune, W. H. és Witte, J. F. (szerk.): *Choice and Control in American Education*. Falmer, Philadelphia. 289–343.
- McEwan, P. és Carnoy, M. (1999): „*The effectiveness and efficiency of private schools in Chile's voucher system*”. Stanford University School of Education, Stanford California.
- McGinn, N. és Welsh, T. (1999): *Decentralization of education: why, when, what and how?* UNESCO - International Institute for Educational Planning, Paris.
- Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului – Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Superior (2007): *Finanțarea Învățământului Superior în România*. Document informativ, București. <http://www.cnfis.ro/documente/FinantareIS.pdf> (A felsőoktatás finanszírozása Romániában – Informatív dokumentum).
- România propuneri de politică educațională – Sinteză din Raportul Băncii Mondiale* (2002): www.edu.ro/index.php?module=uploads&func=download&fileId=1342 (Oktatáspolitikai javaslatok Románia számára – A Világbank jelentésének szintézise.)
- Rounds Parry, T. (1996): Will pursuit of higher education sacrifice equal opportunity of education? An analysis of the education voucher system in Santiago. *Social Science Quarterly*, 77. 821–841.
- Semjén András (1987): *Oktatásfinanszírozás és hiány*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Semjén András (1993): Oktatásfinanszírozás: az európai út – egy modell változásai. In: Halász Gábor (szerk.): *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Educatio, Budapest.
- Semjén András (1997): Állami szerepvállalás és finanszírozás a közoktatásban: merre tovább? *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 17–31.
- Setényi János (1992): Privatizáció. *Educatio*, 1. 2. sz. 178–193.
- Stromquist, N. P. és Monkman, K. (2000, szerk.): *Globalization and Education: Integration and Contestation Across Cultures*. Rowman és Littlefield, Lanham.
- Suárez-Orozco, M. M. és Qin-Hilliard, D. (2004, szerk.): *Globalization Culture and Education in the New Millennium*. University of California Press, California.
- Szabolcs Ottó (2005): Előszó. In: Zsigmond Anna: *Amerika: társadalom és oktatás*. Gondolat, Budapest. 7–8.
- UNESCO (1993): *World Education Report, 1993*. UNESCO, Paris.
- Zajda, J. I. (2005, szerk.): *International Handbook on Globalization, Education and Policy Research*. Springer Academic Publishers, Dordrecht.
- West, E. G. (1997): Education vouchers in principle and practice: a survey. *The World Bank Research Observer*, 12. 1. sz. 83–103.
- Winkler, D. R. (1991): *Decentralization in Education: An Economic Perspective*. Education and Employment Division, Population and Human Resources Department. The World Bank, Washington.
- World Bank (1995): *Strategies for education*. World Bank, Washington D. C.
- World Bank (2007a): *Country Lending Summaries – Romania*. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/PROJECTS/0,,countrycode:RO~countryname:Romania~menuPK:64820013~pagePK:64486838~piPK:64486825~subTitle:Lending%20by%20Sector~theSitePK:40941,00.html>

Ki finanszírozza a romániai közoktatást?

ABSTRACT

ÉVA SZOLÁR: WHO SHOULD FINANCE ROMANIAN PUBLIC EDUCATION?

The study is a narrative attempt to analyze the relationship between international trends and Romanian educational financing issues. A review of the trends in educational financing is presented from economic, political, historical and legal perspectives. The main conclusion is that the financial reforms in the Romanian education system are an integral part of the global trends marked by the agenda of neo-liberal educational policy, the changing role of the state, decentralization processes, as well as the marketization and privatization of educational institutions and services. The principal global promoters of neo-liberal educational policy are the international financial institutions, especially the World Bank and the International Monetary Fund. These determined the Romanian educational reform agenda in the post-socialist transformation period. The lack of Romanian research resources, the small number of researchers and institutions in educational science make only simple policy transfers possible, but not thorough and evidence-based reform implementations.

Magyar Pedagógia, **107**. Number 3. 205–231. (2007)

Levelezési cím / Address for correspondence: Szolár Éva, Partiumi Keresztény Egyetem, Társadalomtudományi Tanszék, Romania – Oradea, Str. Primăriei nr. 27.

A SZOCIÁLIS ÉS AZ ÉRZELMI KOMPETENCIA NÉHÁNY KÉSZSÉGÉNEK FEJLETTSÉGE ÓVODÁS KORBAN

Zsolnai Anikó*, Lesznyák Márta és Kasik László***

**Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet*

***Szegedi Tudományegyetem, JGYTFK, Alkalmazott Egészségtudományi Tanszék*

A társas viselkedést meghatározó szociális kompetencia kulturálisan, társadalmilag elfogadott működéséhez és fejlődéséhez a spontán szocializáció – a globalizáció okozta szociális kohézió fellazulása, valamint a család által évszázadok óta képviselt pozitív szocializáció eredményességének fokozatos csökkenése következtében – ma már elégtelennek bizonyul (*Hooven, Gottman és Katz, 1995; Nagy, 2000; Fabes, Leonard, Kupanoff és Martin, 2001*).

Ezt a folyamatot szemléltetik a hazai pedagógiai kutatási eredmények is. A 4–8 évesek körében végzett *DIFER*-mérés (*Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004*) alapján már az óvodás korban igen különböző a gyerekek szocialitása. A középső csoportos óvodások és az első osztályos tanulók között is vannak olyanok, akik a háromévesek átlagának felelnek meg, s az első osztályba lépők 4%-a a háromévesek átlagos szintjén kezdi meg tanulmányait, miközben erre még szociálisan éretlen. A 8–10 és 10–13 éves gyerekekkel végzett longitudinális vizsgálatok (*Zsolnai és Józsa, 2002; Józsa és Zsolnai, 2005*) szerint nem vagy alig mutatható ki spontán fejlődés a mért készségek esetében, és szintén nincs számottevő különbség a 14–16 éveseknél a szociális képességek működésében (*Zsolnai, 1999; Kasik, 2006*).

Az eredmények egyértelműen azt mutatják, hogy az intézményes nevelésnek a jelenleginél jóval nagyobb szerepet kell vállalnia a társas viselkedés fejlődésének segítésében, egyik legfontosabb feladata a szociális kompetencia folyamatos fejlesztése, a társadalmi beilleszkedéshez, a boldoguláshoz szükséges szociális összetevők (motívumok, képességek, készségek, szokások, ismeretek és minták) megfelelő működésének tudatos segítése. Ugyanakkor a fejlesztés alapvető feltétele, hogy minél több információval rendelkezzünk az egyes pszichikus összetevők életkori sajátosságairól, azok fejlettségét egyszerre több szempontot figyelembe véve határozzuk meg.

Az elmúlt tíz évben végzett intenzív pszichológiai kutatások (pl. *Saarni, 1999; Dowling, 2001; Webster-Stratton, 2002*) eredményei alapján a szociáliskompetencia-összetevők életkori alakulásának meghatározásakor – a kognitív kompetencia egyes területei mellett – elengedhetetlen az érzelmi kompetencia működési sajátosságainak a figyelembe vétele. Az érzelmi kompetencia fejlődése szintén nagymértékben befolyásolja a szociális összetevők fejlődését, valamint a szociális komponensek fejlettsége is hatással van az érzelmi kompetencia alakulására (*Smith és Hart, 2004*).

A nemzetközi kísérletek eredményei (pl. *Chen, French és Schneider, 2006*) szerint a fejlesztésre – a korai években tapasztalt egyéni különbségek miatt – már az óvodában szükség van. A szocializációs folyamatnak ebben a szakaszában elsajátított és begyakorolt szociális és érzelmi készségek, szokások és minták ugyanakkor nemcsak az óvodai, hanem az iskolai, sőt, a felnőtt lét eredményességére is hatással vannak (*Chen, French és Schneider, 2006*). A szociális viselkedés fejlettsége befolyásolja az iskolai tanulmányi sikerességet is, valamint az interperszonális kapcsolatok nem megfelelő működése a kialakuló viselkedési problémák, devianciák egyik forrása (*Flanagan, 1994*).

Annak ellenére, hogy a pedagógiai és a pszichológiai szakirodalom egyaránt nagyon fontos időszaknak tekinti az óvodás kort a szociális kompetencia fejlődésében, jelentőségéhez képest kevés hazai vizsgálat foglalkozik a különböző interperszonális összetevők 3–6 éves kor közötti működésével, valamint csak néhány hazai empirikus kutatás (pl. *Nagy, 2006*) tárgya az érzelmi összetevők fejlettségvizsgálata.

A tanulmányban bemutatott keresztmetszeti vizsgálat célja a szociális és az érzelmi kompetencia néhány, az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó készségének, azok óvodáskori fejlettségének és egymáshoz való viszonyuknak a feltárása volt. Először a kutatás elméleti hátterét, majd a vizsgálat célját és módszereit ismertetjük, végül bemutatjuk a felmérés eredményeit.

A szociális és az érzelmi kompetencia kapcsolata

A szociális kompetencia a társas viselkedést szervező, az interperszonális célok eléréséhez szükséges pszichikus (szociális, kognitív és emocionális) elemeket aktiváló, az életkor előrehaladtával folyamatosan változó motívum- és képességrendszer. A motívumrendszer öröklött (szociális rutinok és hajlamok) és tanult elemekből (pl. meggyőződések, attitűdök), a képességrendszer egyszerű és komplex képességekből, valamint azok öröklött és tanult összetevőiből (készségekből, szokásokból, ismeretekből, rutinokból, mintákból) szerveződik (*Nagy és Zsolnai, 2001*).

A feltételrendszer változása hierarchizálódásként értelmezhető (*Nagy, 2000*), amely során az öröklött fajspecifikus biológiai viselkedésszempontok a mikro- és a makrokörnyezettel való folyamatos kölcsönhatás eredményeképpen, a szocializációs folyamat hatására tanult (szociális, kognitív és emocionális) elemekkel egészülnek ki, azokkal összefonódnak és módosulnak. Mindez lehetővé teszi a környezethez való alkalmazkodást, a különböző szociális interakciók megértését, szándékos alakítását, az eredményes társas viselkedést.

A kutatások szerint a szociális összetevők mellett a kognitív és az emocionális komponensek – relatív önállóságukat megtartva – igen jelentős szerepet játszanak a társas viselkedés megvalósításában (*Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001; Chen, 2006*). A kognitív összetevők (pl. a belső dialógusok mint kognitív minták; a társas helyzetre vonatkozó ismeretek) működésükkel az interperszonális viselkedés tervezésében, kivitelezésében és kiértékelésében vesznek részt (*Meichenbaum, Butler és Gruson, 1981; Mott és Krane, 2006*). Kiemelt jelentősége van a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás ké-

pességének, amely – a problémamegoldó képesség speciális területeként – a személyközi problémák és konfliktusok megoldását szabályozza a helyzetről és a szituációban szereplő egyénekről birtokolt információk alapján (Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004).

Meichenbaum, Butler és Gruson (1981) szerint a szociális kompetencia érzelmi összetevői szoros kapcsolatban állnak a kognitív összetevőkkel, az érzelmi komponensek az egyén jelentéshálóin belül találhatók, amelyek hatással vannak a viselkedés célját, irányát és szerveződését formáló gondolatokra. Rose-Krasnor (1997) szintén a kognitív folyamatokkal együtt határozza meg az érzelmi összetevőknek (pl. az érzelmek megértése képességének) a szociális kompetencia működésében játszott szerepét. Az érzelmek intenzitásának, működésének a megértése, az érzelmi reakció és a társas helyzet jellemzői közötti kapcsolat tudatossá válása az életkor előrehaladtával egyre hatékonyabb szociális viselkedést eredményezhet. A kutatási adatok alátámasztják azt a neurobiológiai nézőpontot (Damasio, 1995), amely szerint az érzelmek hírt, jelzést adnak a belső állapotról és a környezeti tényezőkről, ezek változásáról, valamint előre jelzik a várható következményeket és visszajelzik a viselkedés következményeit.

Számos kutató (pl. Saarni, 1999; Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001) a szociális kompetenciától elkülönülő, de azzal szoros kölcsönhatásban álló pszichikus szerveződésnek tekinti az érzelmi komponensek rendszerét. Saarni (1999) modelljében az érzelmi kompetencia a saját érzelmi állapot megértéséért, a másik fél érzelmi állapotának felismeréséért és megértéséért, valamint az érzelmek kommunikálásáért felelős pszichikus feltételrendszer, amely a különböző érzelmi motívumok, képességek, készségek, minták és ismeretek által működik, és szoros kapcsolatban áll a kognitív kompetencia elemeivel. Működését szintén a biológiai alaprogramok és a tanult komponensek folyamatos kölcsönhatása eredményezi.

Lewis (1997) szerint érzelmeink kifejezésére, megértésére és szabályozására olyan lehetőségekkel születünk, amelyek készlete a tapasztalatszerzés, a tanulási folyamat – a társas érintkezés, az interperszonális kapcsolatok alakítása, ápolása – során egészül ki és módosul.

Szociális készségek

A hazai (pl. Zsolnai és Józsa, 2002; Józsa és Zsolnai, 2005) és a külföldi (pl. Gresham, Sugai és Horner, 2001; Hair, Jager és Garrett, 2002) vizsgálatok eredményei alapján a társas viselkedés hatékonysága nagymértékben függ a szociális készségek készletének gazdagságától, a szociális kompetencia alakulására főként ezen pszichikus összetevők működéséből következtethetünk.

Trower (1978) szerint a szociális készségek „azok a reakciók, amelyek képessé teszik az embert arra, hogy egy adott interakción belül elérje kívánt célját, mégpedig oly módon, hogy az szociálisan elfogadható legyen és ne mások kárára történjék”. (Trower, 1978, idézi: Fülöp, 1991. 50. o.)

Gresham, Sugai és Horner (2001) szintén a szociális kompetencia működési alapjainak tekinti a szociális készségeket, amelyek speciális verbális és nem verbális viselkedési formákat határoznak meg, szituációfüggőek, hatással vannak rájuk a körülményekből

fakadó szociális követelmények, s leginkább e pszichikus komponensek megfelelő működése teszi lehetővé az adaptív és eredményes viselkedést.

Nagy József (2000) komponensrendszer-elméletében a szociális készségek a szociális képességek – a különböző alapszabályokat követő, a viselkedés szervezéséért, megvalósításáért felelős komponensek – tanult elemei, amelyek mindig valamely specifikus célú és tartalmú (pl. együttműködést, versengést kiváltó) viselkedés kivitelezésében működnek közre. „A készségeket valamely általánosabb viselkedés folyamata aktiválja, eltérően a szokásoktól, amelyek működését a szociális helyzet váltja ki, illetve a pszichikus mintáktól, amelyeknek a felidéződése késztet a megvalósításra.” (*Nagy*, 2000. 203. o.)

Érzelmi készségek

Ákárcsak a szociális kompetencia esetében a szociális készségeknek, az érzelmi kompetencia hatékony működésében igen meghatározó szerepük van a rendszer tanult elemei közül az érzelmi készségeknek. *Halberstadt, Denham és Dunsmore* (2001) szerint az érzelmi kompetencia két legfontosabb komponense az érzelmek kifejezésének és szabályozásának a készsége. A szociális interakció sikeressége nagymértékben függ attól, miként tudjuk közvetíteni mások felé érzéseinket, érzelmileg hogyan alkalmazkodunk az adott társas helyzethez, ugyanakkor a verbális és a nem verbális kommunikációs jelzések – amelyeken keresztül az érzelmek kifejezése történik – megértése és értelmezése szintén alapvető jelentőséggel bír a hatékony szociális kommunikációban, amely az egyik legfontosabb részterülete a szociális kompetenciának. Az érzelmek szabályozásának készsége alapján működik az érzelmek megfigyelése, értékelése, valamint rövid vagy hosszú távú módosítása.

Saarni (1999) érzelmi készségeknek tekinti azokat a pszichikus komponenseket, amelyek aktivitásukkal az én-hatékonyság (self-efficacy) növeléséért felelősek. Az én-hatékonyság egyrészt magában foglalja az érzelmi válaszok adott helyzetben történő kifejezését, másrészt a saját és mások pozitív, negatív vagy semleges érzelmeinek azonosítását és megértését, ami lehetővé teszi a szociális kölcsönhatások pontosabb megértését.

Az empirikus vizsgálatok alapján (*Saarni*, 1999) hét érzelmi készség működése kiemelten fontos a szociális interakciók kezelésében: (1) a mások érzelmi állapotának felismerése, (2) az érzelmek közötti különbségtétel, (3) az érzelmek verbális és nem verbális kifejezése, (4) az empátia és a szimpátia felismerése mások megnyilvánulásaiban, (5) az érzelmek és azok kommunikálása közötti összefüggések megértése, (6) a negatív, frusztrált helyzetekben átélt érzelmek szabályozása, valamint (7) a különböző emberi kapcsolatokra jellemző érzelmi viszonyulások megértése és azok alkalmazása a társas interakciók során (*Zsolnai és Kasik*, 2007).

Az érzelmi készségek fejlődésvizsgálati eredményei (pl. *Saarni*, 1999; *Webster-Stratton*, 2002; *Smith és Hart*, 2004) azt mutatják, hogy szoros kapcsolat áll fenn az érzelmek kifejezésének, szabályozásának készségei és a szociális összetevők (pl. az együttműködési képesség) működése között. Például a negatívérzelem-szabályozás készségének nem megfelelő működése nagymértékben gátolhatja a sikeres együttműködést, a kortársak által kifejezett negatív reakciók tanult negatív mintákként – főként iskoláskorban – meg is erősíthetik a nem hatékony viselkedést (*Oatley és Jenkins*, 2001).

Agresszivitás és proszocialitás

A különböző tudományterületek (pl. a pszichológia, a humánétológia) kiemelten foglalkoznak az agresszív és a proszociális viselkedés mögött meghúzódó pszichikus komponensek működésének, fejlődésének jellemzőivel, hiszen e két viselkedésforma alapvetően meghatározza társas viselkedésünk eredményességét, nagymértékben befolyásolja a társadalmi folyamatok működését, fejlődését.

Az agresszív viselkedés néhány magyarázata

Az általánosan elfogadott nézet szerint agresszív minden olyan viselkedés, amelynek közvetlen szándéka, hogy egy másik embernek (fizikailag és/vagy verbálisan) ártson, illetve kárt tegyen környezetében, tárgyokban, élőlényekben (*Atkinson, Atkinson, Smith és Bem, 1997; Anderson és Bushman, 2002*). Az agresszív gondolatok agresszív cselekvések nélkül nem tekinthetők agresszióknak, illetve az a viselkedés, amelyik árt a másoknak, ám ilyen szándék nélkül, szintén nem agresszív. Proszociális agresszió során valakinek vagy valaminek a megvédése érdekében viselkedik az egyén agresszíven, bár az agresszivitásnak ez a formája – főként a mögöttes értékek társadalmi elfogadottsága miatt – igen vitatott (*Fiske, 2006*).

Freud (1986) pszichoanalitikus elméletében az agressziót az ösztönök, elsősorban a szexuális ösztönök kifejeződésének gátlásakor keletkező drive-nak tekintette. A frusztráció-agresszió hipotézist *Dollard, Doob, Miller, Mowrer és Sears* (1939) kutatási eredményei szélesítették ki. A hipotézis szerint, ha egy személyt megakadályoz valami vagy valaki célja elérésében, agresszív drive keletkezik, amely arra motiválja az egyént, hogy megsértse vagy megsebesítse a frusztrált állapotot okozó akadályt (személyt vagy tárgyat). Az agresszió oka tehát rendszerint a frusztráció, valamint az agresszió az alapmotívumok tulajdonságaival rendelkezik, vagyis energetizálja a viselkedést és a veleszületett reakciókhoz hasonlóan mindaddig fennmarad, amíg az egyén el nem éri kívánt célját.

Dollard és munkatársainak eredményeit a későbbi kutatások számos ponton megkérdőjelezték. Például a frusztráció az agresszív viselkedésnek csak az egyik kiváltójaként értelmezhető, hiszen a szociálistanulás-elmélet tanult válasznak tekinti (*Bandura, 1986*), valamint az agresszió kapcsolatba hozható egyes androgén hormonok (pl. a tesztoszteron) magas szintjével is (*Dabbs és Morris, 1990*). Az agresszió mint alapvető drive elképzeléssel szemben valószínűbb, hogy – az emberi agresszió kérgi ellenőrzése által – a tapasztalatok és a társas hatás nagyobb mértékben hat az agresszivitás megjelenésére (*Baron és Richardson, 1994*).

A behaviorista szemlélet szerint az emberek kizárólag tanulással sajátítanak el agresszív viselkedésformákat, vagyis az agresszió nem mint ösztön vagy frusztráció eredményezte viselkedés, hanem tanult válasz a környezet ingereire (*Baron és Richardson, 1994*). Ez a pszichológiai nézet hatott a szociálistanulás-elméletre (*Bandura, 1986*), ami azonban különbözik is a behaviorizmustól, hiszen a helyzetekről alkotott szimbolikus reprezentációkkal a viselkedéslélektan számára megmagyarázhatatlan kognitív folyamatok, valamint a megfigyeléses tanulás jelentőségét hangsúlyozza.

Bár a szociálistanulás-elméletben megjelenik a mentális folyamatok szerepe, a kognitív struktúrák természetének és szerepének leírása csak később segítette az agresszió mélyebb megértését. A kognitív strukturális megközelítés (pl. *Huesmann*, 1988) szerint az emberek összetett viselkedéssorokat tanulnak meg megfigyelés és cselekvés útján, mely viselkedéssorok egy része agresszív. A kognitív foratókönyvek mint viselkedésprogramok alapján történik a társadalmilag negatívnak ítélt viselkedés kódolása, amit erősíthet a mentális ismételtetés, a viselkedésprogramokat pedig elő lehet hívni, ha hozzáférhetőek (*Huesmann és Guerra*, 1997).

A kognitív neoasszociációs elmélet (*Berkowitz*, 1993) összekapcsolja az érzelmeket az agresszió kognitív struktúráival. E modell szerint a negatív érzelmek aktiválják a harcolj vagy menekülj reakciókhoz kapcsolódó kogníciókat és viselkedést, vagyis a megfelelő agresszív impulzusokat vagy a menekülést. Az érzelmek olyan összetett kogníciók eredményeképpen jönnek létre, mint az értelmezés, a tulajdonítás vagy a magyarázat. Az emberek ideiglenes helyzetei tehát olyan érzéseket és értelmezéseket aktiválhatnak, amelyek impulzív agresszióhoz vezethetnek.

A tudományos közösség által széles körben elfogadott etológiai és humán-etológiai vizsgálatok alapján az agresszió alapvető biológiai funkciót tölt be az állatok és az emberek életében egyaránt, az emberi társas viselkedést meghatározó belső szabályozótényezők egyikének tekinthető (*Csányi*, 1994). Egyes formája (pl. a frusztrációs, a rangsorral kapcsolatos, a területiális), gyakorisága, megjelenési módja függ a tanult viselkedési mintáktól, ugyanakkor biológiai tényezők (öröklött szabályozó mechanizmusaik) minden esetben adottak (*Csányi*, 1999). Az evolúciós pszichológia szintén az öröklött és a tanult pszichikus elemek, valamint a biológiai jellemzők folyamatos kölcsönhatásával magyarázza az agresszív viselkedést (*Bereczkei*, 2003).

Az agresszív viselkedés jellegzetességei hatéves korig

Bár az agresszív viselkedés értékelésében jelentős különbségek találhatók az egyes kultúrák, valamint a különböző társadalmi rétegek között, minősítése szinte minden esetben függ attól, milyen mértékű tudatosságot feltételeznek a viselkedés mögött (*Vajda*, 2001).

Ranschburg (1998) szerint agresszív viselkedéshez a csecsemő azon felismerése vezet, miszerint az agresszív cselekedet megoldja problémáit (ha valamilyen kellemetlen hatás éri és rugdalózik, dühödten sír, a szülők a legtöbbször segítségére sietnek). Az instrumentális agresszió esetében az agresszió eszköz, mely a kívánt hatást eredményezheti (*Hartup*, 1974; *Ranschburg*, 1998). Ezzel szemben az indulati agresszió a düh eredményeként jelenik meg (megakadályozzák valamilyen cselekvés elvégzésében). Amíg a gyermek nem őrzi meg eredeti szándékát célja elérésére, amikor akadályba ütközik, addig nem érez dühöt (ha a tárgy után nyúló csecsemő kezének útjába valamilyen akadályt helyezünk, legtöbbször az új tárgy foglalkoztatja, eredeti céljáról megfeledkezik). Erre csak tanulás során, a hatodik-hetedik hónap körül válik képessé, ugyanakkor ez még nem a harag érzése, hiszen nincs benne ártó szándék, az ekkor megjelenő reakcióknak nincs irányuk, céljuk. A tapasztalati tanulás során ezek a dühkitörések egyre célirányosabbá

válnak (Olthof, 1990), s az ehhez kapcsolódó harag már támadó jellegű és agresszivitásra készletet.

Az első – személy ellen irányuló – céltudatos agresszív megnyilvánulások másfél-kétéves kor körül azonosíthatók (Ranschburg, 1998). Az értelmi fejlődés, a fokozódó kíváncsiság és a differenciáltabb mozgás következményeként a gyerekek egyre gyakrabban szembesülnek a szociális szabályok és tilalmak rendszerével, ami számos frusztrációt, interperszonális kudarcot eredményez. A rendszerhez való alkalmazkodás szorosan összekapcsolódik a harag elfojtásának (*anger-in*) stratégiájával, s mivel az agresszió nyílt kifejezését a legtöbb szülő nemkívánatos viselkedésnek tekinti, már kétéves korban megjelennek az agresszió szimbolikus formái (nyafogás, duzzogás, ellenállás). Ezek száma az életkor előrehaladtával fokozatosan nő, s az agresszivitást kiváltó okok egyre nagyobb arányban lesznek szociális jellegűek.

A természetes környezetben történő megfigyelések alapján (pl. Strayer, 1989; Watson és Peng, 1992; Palermi és mtsai, 1999) már a háromévesek körében megfigyelhetők az agresszivitás mind enyhébb (pl. lökdösődés, csipkedés), mind erőteljesebb (pl. verekedés tárgyakkal és tárgyak nélkül, a másik rugdosása) formái. Ugyanakkor ebben az életkorban jelenik meg – s válik dominánssá – a csúfolódás mint az agresszió verbális változata is, a konfliktusok leggyakoribb kiváltója pedig a tulajdonosi jog lesz (Dunn, 1988).

Négyéves kortól az iskolába lépésig fokozatosan nő a verbális agresszív megnyilvánulások (fenyegetés, kötekedés, sértegetés), a személyre irányuló, ellenséges akciók száma, illetve gyakrabban jelenik meg a mások bántalmazása abban az esetben, amikor a birtoktárgy nem forog kockán. Az önértetet sértő támadás ritkán fordul elő iskoláskor előtt, később azonban ez a támadás vagy a védekezés gyakran alkalmazott eszköze (Vajda, 2001). Coie és Kupersmidt (1983) vizsgálatai alapján a hatévesek körében gyakoribb az agresszivitás, mint a kilencéveseknél. Főként a szociális pozíció kivívásának eszközeként jelenik meg, ami az iskoláskorban számos más pozíciószerző stratégiával egészül ki.

Az agresszív viselkedésben már hároméves kor körül kimutathatók nemi különbségek (Fagot és Leinbach, 1989; Geen, 1998; Crick és Werner, 1998; Fiske, 2006), amelyek – bár kultúránként kisebb-nagyobb eltéréseket mutatnak – motivációjukat illetően univerzálisnak tekinthetők. A lányok a harmadik életévtől gyakrabban alkalmaznak verbális agressziót, ami öt-hat éves korban főként kapcsolati agresszióként jelenik meg (elsősorban a baráti viszonyt és a másinak a csoporthoz tartozását sérti). Ettől az életkortól kezdve a fiúknál a támadás inkább fizikai, aminek megjelenését nagymértékben a csoporton belüli dominanciahierarchia, illetve a játék feletti kontroll határozza meg. A férfiénői szerepek egyre pontosabb megértése az életkor előrehaladtával fokozatosan az agresszió kognitív kontroll alá kerülését eredményezi.

A proszociális viselkedés néhány magyarázata

Proszociális viselkedésnek tekinthető minden olyan személyközi aktivitás, „amelyiknek az a szándéka, hogy mások javát szolgálja – mint például a segítségnyújtás, vigasz-

talás, megosztás, együttműködés, támogatás, védelem és aggodás”. (Schroeder, Penner, Dovidio és Piliavin, 1995, idézi: Fiske, 2006. 416. o.)

Az agresszív viselkedéshez hasonlóan a proszociális akciók szintén szándékvezéreltek, és ugyancsak társadalmilag meghatározott, hogy mi szolgálja a másik javát (Fiske, 2006). A proszociális viselkedés irányulhat a másikra, ugyanakkor magára a segítőre, támogatóra is. A másikra irányuló, altruista viselkedés olyan proszociális akciókat foglal magában, amelyeknek motívuma elsősorban a mások szükségleteinek figyelembevétele és kielégítése (Piliavin és Chang, 1990). Az altruista viselkedésben nem jelenik meg a segítségnyújtásért, vigasztalásért járó külső jutalom, ami azonban az önmagára irányuló proszociális viselkedésnek egyik központi indítéka (Van Lange, De Bruin, Otten és Joireman, 1997).

A szociálistanulás-elmélet szerint az utóbbiban nyilvánul meg a proszocialitásban is tetten érhető egoista motívum (pl. Pruitt, 1998). Az emberek megtanulják, ha segítenek másoknak, akkor ők is segítséget kapnak, vagyis a proszociális viselkedés a kölcsönösség, a csere és a méltányosság elve alapján működik. Az elmélet szerint az agresszív cselekvéssorok elsajátításához hasonlóan a segítő-támogató viselkedés esetében is nagyon fontos az utánzás, a modellkövetés (Van Lieshout és Ferguson, 1991).

A személyiség- és a szociálpszichológiai kutatások eredményei alapján a proszociális tevékenységekben – akárcsak az agresszív viselkedés esetében – a személyiségjellemzők és az adott társas helyzet szoros kölcsönhatást mutat. Például vészhelyzetben a segítők impulzívabbak, felelősségteljesebbek (Dovidio, Piliavin, Gaertner, Schroeder és Clark, 1991), ám segítségnyújtás nem csak veszély esetén történhet, némelyik proszociális viselkedésforma tartóssá válhat (pl. családi vagy kortársi probléma megoldásában való részvételkor). A hosszabb távú segítség azonban nem az impulzivitással, hanem a társas felelősséggel függ össze (Fiske, 2006).

A humánetológiai vizsgálatok szerint a proszociális viselkedés alapját számos öröklött pszichikus tényező (a különböző szociális hajlamok, például a párképző, a gondozási, a területvédő hajlam) képezi, amelyek a szociális helyzetekben elsajátított szokásokkal és készségekkel kiegészülnek, ezáltal az életkor előrehaladtával egyre komplexebb segítő-támogató viselkedésforma kivitelezése válik lehetővé (Nagy, 2000; Csányi, 1999).

Szintén proszociális viselkedésre készít az érzelmi kommunikáció. Az érzelmek öröklött beidegződések által arcunkon, testtartásunkban kifejeződnek, felismerésük hasonló érzelmeket vált ki a másik félből, mindez pedig proszociális viselkedést eredményezhet. Ugyanakkor a környezet által közvetített gyakori érzelmek tanult motívumokkal, szokásokkal egészülnek ki, így nemcsak a proszociális, hanem az agresszív viselkedésformákat kiváltó érzelmek is tartóssá válhatnak (Nagy, 2000).

A proszociális viselkedés jellemzői hatéves korig

A proszociális viselkedés alakulásában szintén jelentős szerepe van annak, hogyan vélekednek a gyerekek önmaguk és mások mentális állapotáról, miként értelmezik a cselekedetek célját és a viselkedés érzelmi jellegzetességeit (Vajda, 2001; Fiske, 2006).

A harag és az agresszió közötti kapcsolathoz hasonló összefüggés áll fenn a proszociális viselkedés és az empátia között (Hoffman, 1981; Eisenberg, 1991). Eisenberg (1991)

szerint a proszociális viselkedés egyik első jele a másokkal való együttérzés megjelenése. Érzelmi fertőzésnek nevezi azt a jelenséget, amikor a csecsemők együtt sírással fejezik ki a másik érzelmi állapotával való együttérzést.

A másodlagos érzelmek az óvodai évek alatt fokozatosan jelennek meg, s teszik lehetővé az összetettebb társas viszonyok megértését és kialakítását (Lamb, 1993; Damasio, 1995), melyek az én másokhoz való viszonyának kifinomultabb formáit tükrözik (pl. vigasztalás, ha szomorú a másik; megérti, hogy fáj a társának, ha megütik; féltékeny, ha a társa mással játszik, s ő közben magányosnak érzi magát).

Zahn-Waxler és Radke-Yarrow (1982) 10, 15 és 20 hónapos gyerekekkel végzett vizsgálatában a legfiatalabb gyerekeknél tapasztalták a legtöbb együtt sírást, az életkor előrehaladtával nőtt a túlradó érzelmi reagálás, s főként a legidősebbeknél jelent meg a vigasztaló viselkedés (aggódtak és tanácsokat adtak társaiknak). A vigasztalás Eisenberg (1982) vizsgálatai alapján az idősebb, négy- és öt éves gyerekeknél is igen ritkán fordul elő. Dunn (1988) és Strayer (1989) szerint az óvodások sokkal empatikusabbak azokkal, akikkel szorosabb baráti viszonyban állnak, s a csoporton belüli baráti kapcsolatok alapvetően meghatározzák a közelítő, a másikat segítő-támogató viselkedés gyakoriságát, amely azonban kevésbé tartós, mint kisiskolás korban.

Hoffman (2000) empátiaelméletében négy szakaszt különít el a segítségnyújtást serkentő együttérzés korai fejlődésében: (1) az Eisenberg-féle érzelmi fertőzés szakasza egy éves kor körül; (2) az érzelmek tudatosabbá válása két éves korban (pl. annak felismerése, hogy a vigasztalási kísérletek nem minden esetben megfelelőek); (3) óvodáskorban a nyelv és egyéb szimbólumrendszerek használata az érzelmek kommunikálására, ami differenciáltabb segítő-támogató viselkedést eredményez; (4) az iskolai évektől a helyzet kiváltotta és a korábban tapasztalt érzések közötti kapcsolatok tudatosabbá válása.

Mindez szervesen kapcsolódik Piaget (1993) kognitív fejlődési elméletéhez, az egyes szintek megfelelnek a kognitív képességek egy olyan új fejlődési szintjének, amely lehetővé teszi azt, hogy a gyerekek jobban megértsék önmaguk viselkedését mások cselekedeteihez viszonyítva.

Fabes, Fultz, Eisenberg, May-Plumlee és Christopher (1989) szerint a háromévesek az érzelmek differenciálására még kevésbé képesek, egy-egy szituáció értékelésekor főként poláris kategóriákat alkalmaznak, ugyanakkor az öt-hat évesek 80%-a már a felnőttekkel közel azonos módon indokolja a különböző társas helyzetek célját és következményét, a cselekvésekkel szorosan összefüggő érzelmi viszonyulásokat.

A proszociális viselkedés nemek közötti különbségeinek vizsgálati eredményei (pl. Sandberg és Meyer-Bahlburg, 1994; Rapp, 2007) szerint az óvodai évek alatt a lányok a fiúknál nagyobb és egyre nagyobb empátiát mutatnak, többször és hosszabb ideig törődnek mások érzéseivel, nagyobb érzelmi támogatást, több segítséget nyújtanak kortársaiknak és a felnőtteknek. A korai proszociális viselkedésben a kultúrközi kutatások eredményei (pl. Low, 1989; Nicholson, 1993) jelentős egyezést mutatnak.

A kutatás módszere

A kutatás célja

A pedagógiai és a pszichológiai szakirodalom egyaránt nagyon fontos időszaknak tekint az óvodás kort a szociális és az érzelmi kompetencia fejlődésében. Jelentőségéhez képest mégis kevés hazai vizsgálat foglalkozik a különböző interperszonális és érzelmi összetevők 3–6 éves kor közötti működésével, így kutatásunk célja e két kompetencia néhány készségének fejlettségvizsgálata, valamint a készségek összefüggéseinek és néhány háttérváltozóval való kapcsolatuknak a feltárása volt.

Kutatásunkban azoknak a szociális és érzelmi készségeknek a fejlettségét vizsgáltuk, amelyek fontos szerepet játszanak az agresszív és a proszociális viselkedés kivitelezésében, valamint amelyek esetében az öröklött tényezők meghatározta működésben jól azonosíthatók a családi szocializációs folyamatok mellett az óvodai társas lét hatásai is. E készségek működése azonban nemcsak az óvodai, hanem az iskolai, sőt, a felnőttkori szociális lét alakulását is befolyásolja, így az eredmények jelentős mértékben segíthetik az óvodai preventív programok kidolgozását.

A vizsgálat mérőeszközei

A felméréshez – eredetileg angol nyelvű – olasz kérdőívek, valamint a társas helyzetek szimulálására alkalmas mérőeszköz (bábjáték) adaptálását végeztük el. Az adatok értékelése egy olasz, római gyerekekkel végzett vizsgálat módszertani eljárásait követte.

A szociális készségek működését a *Mize* és *Ladd* (1988) által kidolgozott kérdőívvel (Szociális készségek kérdőív, gyermek- és pedagógusváltozat) vizsgáltuk. A megküzdési stratégiákat meghatározó szociális és érzelmi készségek működésének feltárására a *Tremblay*-féle (1992) kérdőívet (Megküzdési stratégiák kérdőív – szociális és érzelmi készségek, gyermek- és pedagógusváltozat) alkalmaztuk. A bábokkal szimulált helyzeteket *Mize* és *Ladd* (1988), valamint *Murphy* és *Eisenberg* (1997) dolgozta ki. A vizsgálat eszközei az 1. táblázatban felsorolt társas helyzetekben mérik a szociális és az érzelmi komponensek működését.

A Szociális készségek kérdőív az agresszivitással (verés, elvétel, csúfolás, bosszantás) és a proszocialitással (vigasztalás, megosztás, segítségnyújtás) kapcsolatban méri a pszichikus összetevők működését. A gyerekeknek háromfokozatú skálán (1=egyáltalán nem, 2=néha, 3=gyakran) kellett jelölniük az egyetértés mértékét (pl.: *Ha látod, hogy egy kispajtásod sír, megvigasztalod őt?*).

A Megküzdési stratégiák kérdőív a negatív, frusztrált helyzetekkel való megküzdésben szerepet játszó szociális és érzelmi készségek működését tárja fel. A kérdőív egy részében az önmaga számára problematikus helyzetről (pl.: *Mit csinálsz, ha egy kispajtásod bosszant?*), míg a másikban a társa számára kellemetlen szituációról döntöttek a gyerekek (pl.: *Mit csinálsz, ha egy kispajtásod elesik és sírni kezd?*). Minden szituáció esetében hat, előre megfogalmazott válasz (pl.: *Szólok az óvó néninek., Elmegyek., Mérges leszek és megverem.*) közül kellett kiválasztani azt, amelyiket abban a helyzetben a

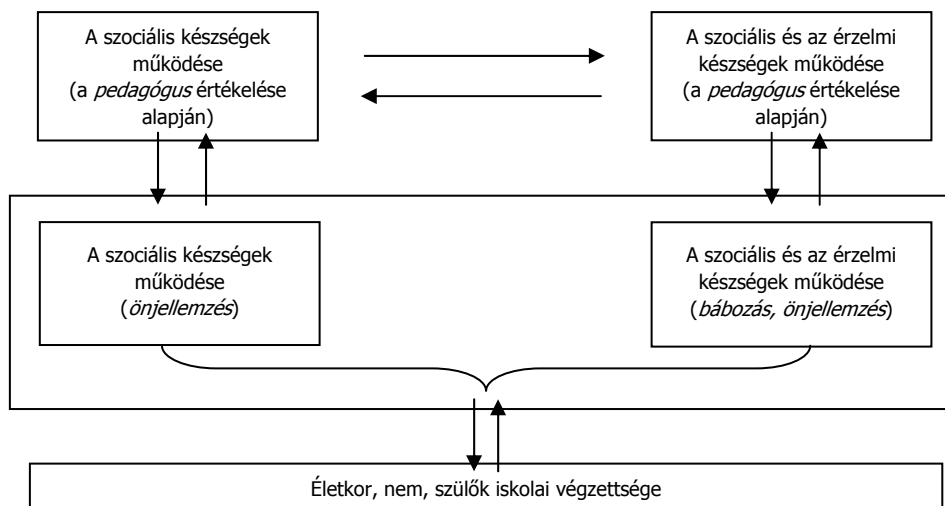
gyermek tenné. A válaszok megfelelnek az angol, természetes környezetben történt megfigyelések alapján kialakított készségkategóriáknak (egyezkedés, segítségkérés, segítségnyújtás, elkerülés, ellenállás, bántalmazás, érzelmek kifejezése).

1. táblázat. Társas helyzetek a szociális és az érzelmi komponensek vizsgálatához

<i>Szociális készségek kérdőív</i>	<i>Megküzdési stratégiák (szociális és érzelmi készségek) kérdőív</i>	<i>Bábokkal szimulált helyzetek</i>
<i>I. Agresszivitás</i>	<i>I. Önmaga számára frusztráló helyzet</i>	<i>Mit mond? és Mit csinál?</i>
a) a másik megverése	a) bosszantják	a) kizárják a játékból
b) játék elvétele	b) kizárják a játékból	b) fizikailag bántalmazzák
c) csúfolás	c) fizikailag bántalmazzák	c) haragszik rá egy társa
d) bosszantás	d) elvesznek tőle valamit	d) kigúnyolják
	e) kinevetik	e) az óvónő leszidja
<i>II. Proszocialitás</i>	f) elfoglalják a helyét	
a) a másik vigasztalása	g) az óvónő felelősségre vonja	
b) játék megosztása valakivel	<i>II. A társa számára frusztráló helyzet</i>	
c) segítségnyújtás egy társnak	a) a másik elesett és megütötte magát	
	b) a társát fizikailag bántalmazzák	

A bábokkal történő vizsgálatban a gyerekeknek öt társas dilemmát kellett megoldaniuk. A pedagógus – aki a kezére egy gyermeket ábrázoló bábót húzott – a gyerek nemével megegyező bábót kínált fel az óvodásnak, s amennyiben a gyermek elfogadta azt, eljátszották a helyzeteket. Ezt követően a *Mit mond?* és a *Mit csinál?* kérdések alapján kellett lejegyezni a gyermek reakcióit. Az angol vizsgálatnak megfelelően a reakciókat a már említett szociális és érzelmi készségekkel azonosítottuk.

Az óvodapedagógusok minden gyermegről kitöltöttek egy adatlapot is (életkor, nem, szülők iskolai végzettsége). A mérőeszközök – a három önjellemzés és a két pedagógusváltozat egyaránt – megfelelő megbízhatóságú, a Cronbach-féle reliabilitásmutatók 0,78 és 0,85 közöttiek. A vizsgálat részterületeit és az elemzett összefüggések rendszerét az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra

A vizsgálat részterületeinek és az elemzett összefüggések rendszere

A felmérés mintája

A 2006 májusában végzett keresztmetszeti vizsgálatban 119 (36–69 hónapos) gyermek vett részt Szeged öt óvodájából. Az intézményeket úgy választottuk ki, hogy az életkor alapján homogén és heterogén (36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) összetételű csoportokba járó gyerekek egyaránt részét képezzék a mintának. A minta összetételét csoporttípus és nemek szerint a 2. táblázat tartalmazza.

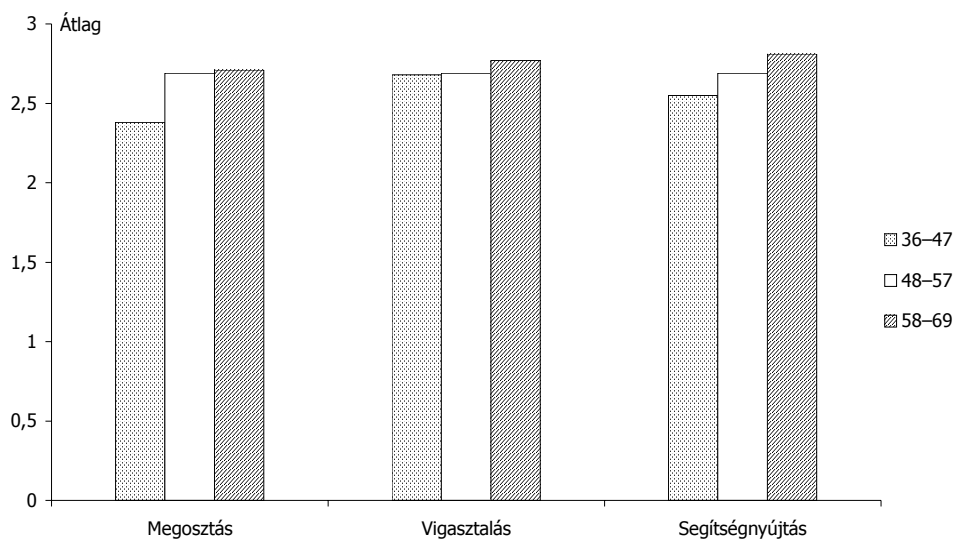
2. táblázat. A minta összetétele csoporttípus és nem szerint (fő)

Óvoda és csoporttípus	36–47 hónapos		48–57 hónapos		58–69 hónapos		Együtt
	Fiú	Lány	Fiú	Lány	Fiú	Lány	
Óvoda 1. heterogén	4	7	5	4	4	4	28
Óvoda 2. homogén	5	4	5	5	4	4	28
Óvoda 3. homogén	7	6	6	4	3	4	29
Óvoda 4. heterogén	2	1	3	3	5	2	16
Óvoda 5. heterogén	1	1	2	2	6	6	18
Összesen	19	19	21	18	22	20	119

A szociális és az érzelmi készségek működése az önjellemzéssel és a bábozással történő vizsgálat alapján

A szociális készségek működése – életkori különbségek

A Mize és Ladd (1988) által kidolgozott kérdőívvel mért, a proszociális viselkedést meghatározó szociális készségek (megosztás, vigasztalás, segítségnyújtás) közül csak a *megosztás* és a *segítségnyújtás* esetében találtunk szignifikáns eltéréseket (2. ábra).



2. ábra

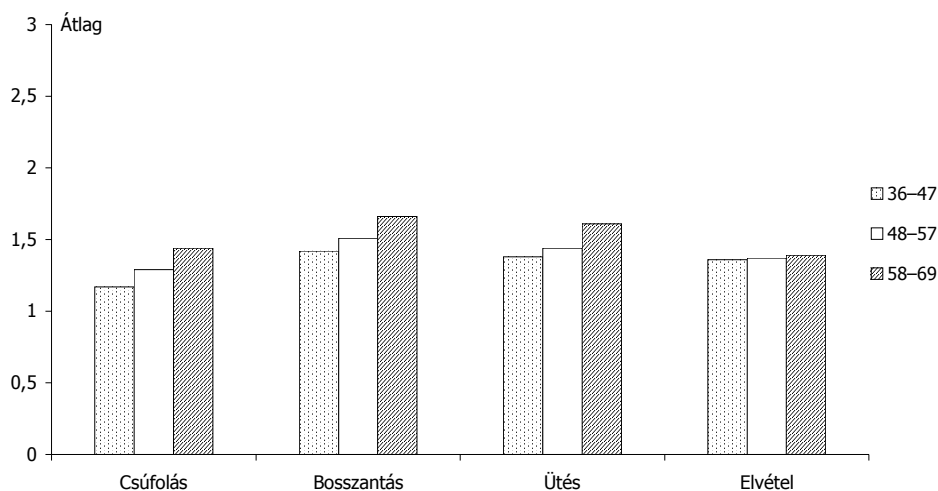
A proszociális viselkedést meghatározó szociális készségek működése (átlag)

Az önjellemzés szerint a *megosztás*nál a kiscsoportosok alacsonyabb átlaggal különböznek el a középső és a nagycsoportba járó gyerekektől ($p < 0,05$), amely eredmény megegyezik azokkal a kutatási adatokkal (pl. Hartup, 1992; Fiske, 1992), amelyek szerint a játékok, különböző tárgyak megosztásában a hároméveseket még a családban domináló közösségi megosztás jellemez (mindenki a szükségletei szerint kap). Négyéves kor körül jelenik meg – főként nevelői hatásra – először a tekintélyi rangsorolás által meghatározott (valaki dönt a megosztás mértékében), majd az egyenlőségi összehasonlításon alapuló (az „egyet nekem, egyet neked” logikát követő) megosztás.

A *segítségnyújtás* készségénél szintén a korábbi kutatásokhoz (Hartup, 1992) hasonló eredményt kaptunk. A segítő akciók az életkor előrehaladtával egyre nagyobb mértékben jellemzik a társas viselkedést, a három részminta átlaga szignifikánsan eltér egymástól ($p < 0,05$). Cialdini, Baumann és Kenrick (1981) és Grusec (1991) szerint e változás a

segítségnyújtásban igen jelentős szerepet játszó kölcsönösség egyre tudatosabbá válásával magyarázható.

Az életkor előrehaladtával a verbális agresszív cselekedetek számának növekedését számos vizsgálat azonosította (pl. *Dunn*, 1988). Kutatásunkban a *csúfolás* és a *bosszantás* esetében a nagycsoportosok mindkét készségnél szignifikánsan ($p < 0,05$) magasabb átlaggal különböznek el a fiatalabb gyerekek átlagaitól (3. ábra).



3. ábra

Az agresszív viselkedést meghatározó szociális készségek működése (átlag)

Nem és csoportösszetétel szerinti eltérések

A nemek szerinti különbségeket vizsgálva eredményeink hasonlóak néhány korábbi felmérés (pl. *Sandberg* és *Meyer-Bahlburg*, 1994; *Rapp*, 2007) eredményeivel. A 3. táblázatban csak azokat a készségeket tüntettük fel, amelyeknél valamelyik életkorban kimutatható szignifikáns eltérés ($p < 0,05$).

A proszociális viselkedést meghatározó készségek közül a *vigasztalás* és a *segítségnyújtás* esetében a középső és a nagycsoportos lányok szignifikánsan nagyobb átlagot értek el ($p < 0,05$), a legfiatalabb korosztálynál pedig nincs jelentős eltérés egyik készség működésében sem. Az agresszivitásnál sem a kis-, sem a középső csoportos lányok és fiúk eredményei között nincs érdemi különbség. A legidősebb fiúk viszont a fizikai bánthatalmazás közül az *ütés* esetében szignifikánsan nagyobb átlagot értek el ($p < 0,05$).

A nemzetközi kutatások eredményei alapján feltételeztük, hogy az általunk mért szociális készségek esetében is azonosíthatók különbségek az életkor szerinti heterogén és homogén összetételű csoportok között. A heterogén (36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) és a homogén összetételű csoportok mindkét készségcsoportnál kapott eredményeit

összehasonlítva csak két készségnél, a *megosztás*nál és a *segítségnyújtás*nál kaptunk általánosítható különbségeket ($p < 0,05$). E készségeknél a kétféle összetételű heterogén csoportokba járó gyerekek átlagai egyaránt magasabbak, így eredményeink is azt mutatják, hogy már igen fiatal korban jelentős szerepet játszik a kortársak mellett az idősebb gyerekek modellnyújtó viselkedése (pl. *Van Lieshout* és *Ferguson*, 1991).

3. táblázat. A szociális készségek működésének nemek szerinti különbségei

Szociális készségek		36–47 hónapos				48–57 hónapos				58–69 hónapos			
		Fiú		Lány		Fiú		Lány		Fiú		Lány	
		Átlag	Szó-rás	Átlag	Szó-rás	Átlag	Szó-rás	Átlag	Szó-rás	Átlag	Szó-rás	Átlag	Szó-rás
Proszocialitás	Vigasztalás	n. s.		2,59	0,55	2,79*	0,64	2,60	0,35	2,88*	0,54		
	Segítségnyújtás	n. s.		2,80	0,41	2,84*	0,36	2,65	0,41	2,79*	0,62		
Agresszivitás	Ütés	n. s.		n. s.				1,78*	0,72	1,44	0,58		

Megjegyzés: *szignifikáns különbség ($p < 0,05$); n. s. nem szignifikáns.

Bár több kutatás (pl. *Hartup*, 1970; *Olthof*, 1990) nemcsak a proszocialitás, hanem az agresszivitás esetében is azonosította az idősebb gyerekek fiatalabb társaikra gyakorolt erős befolyásoló szerepét, kutatásunkban az agresszív viselkedést meghatározó készségeknél a csoportösszetételt tekintve nem találtunk számottevő különbségeket. A 4. táblázatban csak a szignifikáns eltéréseket tüntettük fel.

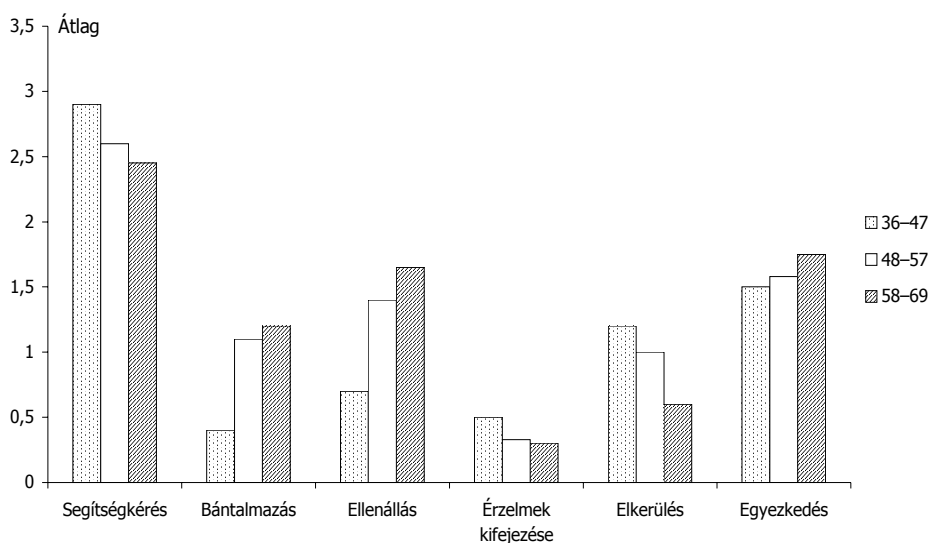
4. táblázat. A megosztás és a segítségnyújtás készségénél kapott szignifikáns eltérések a csoportösszetétel alapján (átlag)

Szociális készségek	Csoportösszetétel				
	Homogén (36–47)	Homogén (48–57)	Heterogén (36–57)	Homogén (58–69)	Heterogén (48–69)
Megosztás	1,92	2,02	2,65*	2,11	2,71*
Segítségnyújtás	2,03	2,10	2,68*	2,13	2,78*

Megjegyzés: *szignifikáns különbség ($p < 0,05$).

A szociális és az érzelmi készségek működése – életkori különbségek

A Tremblay-féle (1992) kérdőív a megküzdési stratégiák működésében szerepet játszó szociális és érzelmi készségeket egyrészt az önmaga számára problematikus helyzetek, másrészt a gyermek társa számára kellemetlen szituációk értékelésével méri. Az első esetben (4. ábra) a készségek közül kettőnél, a *bántalmazás*nál és az *ellenállás*nál mutatható ki szignifikáns különbség ($p < 0,05$). Mindkét készségnél a középső és a nagycsoportos gyerekek nagyobb átlaggal különülnek el a kiscsoportosoktól.



4. ábra

A szociális és az érzelmi készségek működése – önmaga számára frusztrált helyzet (átlag)

Eredményeink is alátámasztják azokat az adatokat (pl. Saarni, 1999), amelyek szerint az évek előrehaladtával a negatív érzelmek szabályozásának egyre meghatározóbb formája a társak megütése, kigúnyolása vagy megsértése, valamint a saját hely vagy játék megtartásáért, védelméért tett aktív ellenállás, ami leginkább mint tiltakozás jelenik meg.

Ugyanakkor a második esetben – amikor a szituációkban a gyermek társa kerül frusztrált helyzetbe (5. ábra) – egyik készség működésében sem találtunk szignifikáns életkori különbségeket.

A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban



5. ábra

A szociális és az érzelmi készségek működése – társa számára frusztrált helyzet (átlag)

Nem és csoportösszetétel szerinti eltérések

A fiúk és a lányok átlagai közötti eltérések egyik életkorban sem általánosíthatóak, bár az érzelmek szabályozásának, működtetésének, kifejezésének nemek közötti különbségeit több vizsgálat is kimutatta (pl. Buss, 1988). Feltételezzük, hogy a nemek közötti különbségek vizsgálatok kapott adatok a kérdőívvel való mérés problematikáját tükrözik. A legtöbb nemzetközi kutatás megfigyeléssel kombinált kérdőíves vizsgálatokat tartalmaz, illetve főként szituációs játékokat alkalmaznak az érzelmikészség-működések feltárására. Ennek fontosságát és szükségességét támasztja alá az is, hogy a készségek működésének bábozással történő vizsgálatok a külföldi kutatások eredményeivel hasonló eredményeket kaptunk.

A heterogén (36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) és a homogén összetételű csoportok mindkét készségszintnél kapott eredményeit összehasonlítva csak a társa számára frusztrált helyzetben mért készségek esetében találtunk szignifikáns különbségeket ($p < 0,05$). A *segítségkérés* és a *segítségnyújtás* mint szociális készségeknél a kétféle összetételű heterogén csoportokba járó gyerekek átlagai szignifikánsan magasabbak, mint a homogén csoportok gyerekeinek az átlagai (5. táblázat).

Az eredmények – hasonlóképpen az első kérdőívvel kapott adatokhoz – az idősebb gyerekek befolyásoló szerepének fontosságára, a csoportszervezésnél ennek figyelembe vételére hívják fel a figyelmet. Ugyanakkor további hazai vizsgálatokra van szükség ahhoz, hogy pontosabban kirajzolódjanak a készségek működése és a vegyes csoportösszetétel adta pozitív és negatív hatások közötti kapcsolatok.

5. táblázat. A segítségkérés és a segítségnyújtás készségénél kapott szignifikáns eltérések a csoportösszetétel alapján (átlag)

Szociális és érzelmi készségek	Csoportösszetétel				
	Homogén (36–47)	Homogén (48–57)	Heterogén (36–57)	Homogén (58–69)	Heterogén (48–69)
Segítségkérés	1,21	1,17	1,45*	1,13	1,39*
Segítségnyújtás	1,10	1,02	1,28*	1,09	1,36*

Megjegyzés: *szignifikáns különbség ($p < 0,05$).

A bábozással mért szociális és érzelmi készségek működése – életkori eltérések

A bábokkal történő vizsgálatban a gyerekeknek öt társas dilemmát kellett megoldaniuk (lásd az 1. táblázatot). A pedagógus a *Mit mond?* és a *Mit csinál?* kérdések alapján jegyezte le a gyermek reakcióit. Az angol vizsgálatnak megfelelően a verbális és a cselekvéses megnyilvánulásokat a kérdőív által is mért szociális és érzelmi készségek (egyezkedés, segítségkérés, elkerülés, érzelmek kifejezése, ellenállás, bántalmazás) megjelenéseként azonosítottuk.

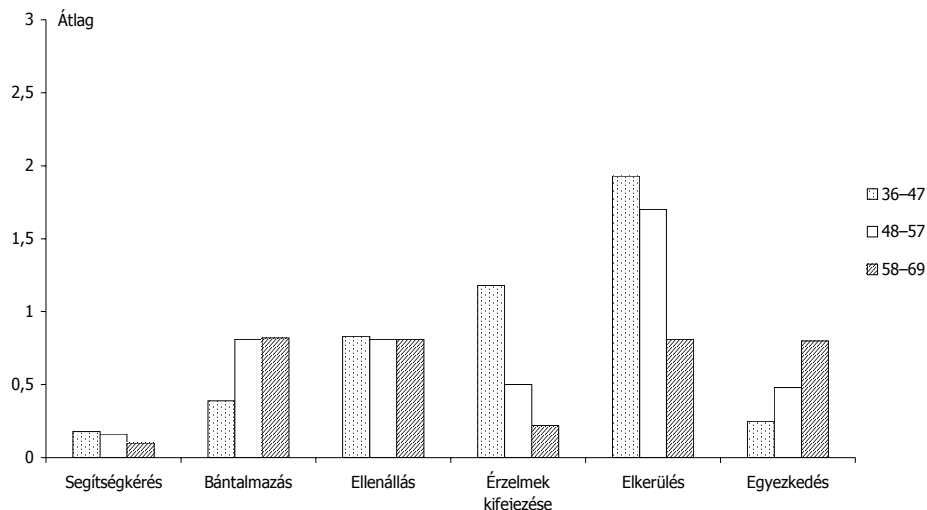
Kutatásunkban csak a *Mit csinál?* területen találtunk a készségek működésében szignifikáns életkori különbségeket ($p < 0,05$), így a további elemzésekhez csak az ezen a területen kapott adatokat használjuk. A szociális és az érzelmi készségek működésének együttes vizsgálata alapján két készségnél (*bántalmazás* és *ellenállás*), míg a bábozással történő felmérés alapján négy készségnél mutatható ki eltérés.

A legidősebb gyerekek az *egyezkedés* esetében nagyobb, az *elkerülés*nél alacsonyabb átlaggal különböznek el a fiatalabbak átlagaitól. Az *érzelmek kifejezése* készségnél a kiscsoportosok átlaga magasabb, mint az idősebb gyerekéké, és – akárcsak a kérdőív vizsgálatnál – a *bántalmazás* készségének átlaga a kiscsoportosoknál alacsonyabb. Az eredményeket a 6. ábra szemlélteti.

A *bántalmazás*nál mindkét esetben a korábbi, a már ismertetett külföldi kutatási eredményekkel egybehangzó különbségek tapasztalhatók. Az *ellenállás*nál a szimulált helyzetek alapján nem azonosítható a különböző életkorú gyerekek közötti – a kérdőívvel azonban feltárt – különbség, ugyanakkor számos vizsgálat szerint az *ellenállás* az idősebb óvodás gyerekek egyik legjellemzőbb reakciója az önmaga számára nem vagy kevésbé kellemes, vonzó szituációkban (pl. Hartup, 1992; Palermi és mtsai, 1999).

Úgy véljük, e jelenség a szokatlan vizsgálati helyzettel magyarázható, ám nem magával a bábozással, hanem az azokkal megjelenített szituációk viszonylag gyors váltakozásával, valamint azzal, hogy a helyzeteket társ nélkül, kizárólag egy felnőtt társaságában kellett megoldani.

A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban



6. ábra

A szociális és az érzelmi készségek működése – bábozás: Mit csinál? (átlag)

Nem és csoportösszetétel szerinti eltérések

A nem és a csoportösszetétel (homogén vagy heterogén: 36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) alapján végzett adatelemzések több készség működésében is szignifikáns különbségeket ($p < 0,05$) mutatnak. A 6. táblázatban a nemek, a 7. táblázatban a csoportösszetétel szerinti eltéréseket foglaltuk össze. Mindkét táblázat csak azokat a készségeket tartalmazza, amelyek esetében valamelyik életkorban kimutatható szignifikáns eltérés.

6. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek (bábozás) működésének nemek szerinti különbségei

Szociális és érzelmi készségek	36–47 hónapos				48–57 hónapos				58–69 hónapos			
	Fiú		Lány		Fiú		Lány		Fiú		Lány	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Elkerülés	1,37	0,96	2,51*	1,01	n. s.				n. s.			
Érzelmek kifejezése	0,28	0,21	0,51*	0,36	0,26	0,16	0,56*	0,25	0,22	0,23	0,45*	0,36
Bántalmazás	n. s.				n. s.				1,03*	0,95	0,65	0,62

Megjegyzés: *szignifikáns különbség ($p < 0,05$); n. s. nem szignifikáns.

Az eredmények szerint az *érzelemkifejezés* készségének működése mindhárom életkorban a lányoknál intenzívebb, az *elkerülés* csak a legfiatalabb lányokra, s a *bántalmazás* csak a legidősebb fiúkra jellemző nagyobb mértékben. A kérdőíves vizsgálatok eredményeit elemezve már említettük a módszer lehetséges problémáit, ugyanakkor az is elképzelhető, hogy az általunk mért készségek működésének nemek szerinti jelentősebb differenciálódása főként a kisiskoláskorra jellemző.

7. táblázat. Az egyezkedés és az ellenállás készségénél kapott szignifikáns eltérések a csoportösszetétel alapján (átlag)

Szociális és érzelmi készségek	Csoportösszetétel				
	Homogén (36–47)	Homogén (48–57)	Heterogén (36–57)	Homogén (58–69)	Heterogén (48–69)
Egyezkedés	0,66	0,63	0,96*	0,78	1,09*
Ellenállás	0,68	0,75	1,16*	0,83	1,16*

Megjegyzés: *szignifikáns különbség ($p < 0,05$).

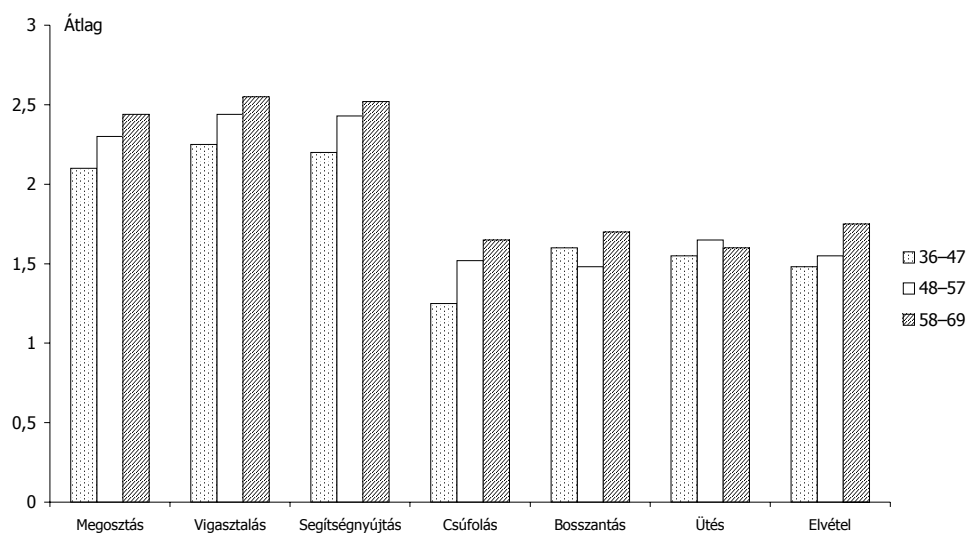
A heterogén (36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) és a homogén összetételű csoportok eredményeinek összehasonlításakor a kérdőíves vizsgálatnál a *segítségnyújtás* és a *segítségkérés*, a bábozással történő mérésnél az *egyezkedés* és az *ellenállás* készségénél kaptunk szignifikáns különbségeket ($p < 0,05$). Akárcsak a *segítségnyújtás* és a *segítségkérés*, az *egyezkedés* és az *ellenállás* esetében is a heterogén csoportok átlagai nagyobbak. Bár az utóbbi két készség működésében feltehetően egymással ellentétes folyamatokat válthat ki, erősíthet, illetve gyengíthet egy adott csoport életkor szerinti heterogenitása, adataink alapján mindenképpen további két olyan készségről van szó, amelyek működésében feltehetően szintén jelentős szerepet játszik a vegyes csoportösszetétel.

A szociális és az érzelmi készségek működése a pedagógusok értékelése alapján

A pedagógusok a gyermekek szociális viselkedését számos szubjektív tényező mentén értékelik, illetve az adott óvoda szokás- és normarendszere hat a gyermekekről alkotott ítéletekre. Mindezek ellenére fontosnak tartottuk, hogy a pedagógusok jellemezzék a gyerekek szociális és érzelmi készségeinek működését, feltételezve, hogy az adott csoporton belüli egyéni különbségeket többé-kevésbé tükrözi értékelésük. A bábozással történő vizsgálatban – a mérőeszköz jellegéből adódóan – erre nem volt lehetőség.

A szociális készségek működése – életkori különbségek a pedagógusok értékelése alapján

A pedagógusok értékelése alapján a Szociális készségek kérdőívvel mért, a proszociális (megosztás, vigasztalás, segítségnyújtás) és az agresszív (csúfolás, bosszantás, ütés, elvétel) viselkedést meghatározó szociális készségek közül négy esetében mutatható ki az életkor alapján szignifikáns különbség ($p < 0,05$). A két viselkedésformához tartozó készségek működésének jellemzőit a 7. ábra szemlélteti.



7. ábra

A proszociális és az agresszív viselkedést meghatározó szociális készségek működése a pedagógusok értékelése alapján (átlag)

Az önjellemzés szerint (lásd a 2. ábrát) a *megosztás* készségénél a kiscsoportosok alacsonyabb átlaggal különülnek el az idősebb gyerekek átlagaitól, a *segítségnyújtás* esetében pedig a három rész minta átlaga szignifikánsan eltér egymástól ($p < 0,05$). A pedagógusok értékelése alapján azonban mindhárom készségnél kisebb átlaggal különülnek el a kiscsoportosok, vagyis a *megosztás*, a *vigasztalás* és a *segítségnyújtás* is nagyobb mértékben jellemzi a középső és a nagycsoportosokat, mint a kiscsoportosokat. Mindez jól tükrözi a tanulmány elején bemutatott külföldi kutatási eredményeket.

Mind az önjellemzés, mind a pedagógusok értékelése a verbális agresszív viselkedést meghatározó készségek működésében mutat szignifikáns különbségeket ($p < 0,05$). Az önjellemzés alapján a *csúfolás* és a *bosszantás* esetében a nagycsoportosok mindkét készségnél magasabb átlagot értek el. A pedagógusok értékelése alapján azonban csak a *csúfolás*nál mutatható ki szignifikáns eltérés, a legfiatalabb gyerekek átlaga kisebb, mint az idősebbeké.

Csoportösszetétel és nem szerinti eltérések a pedagógusok értékelése alapján

A pedagógusok értékelése alapján mind a csoportösszetétel, mind a nemek alapján kimutathatók szignifikáns eltérések ($p < 0,05$) a készségek működésében. A csoportösszetétel (homogén vagy heterogén: 36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) szerinti összehasonlítás általánosítható eredményeit a 8. táblázat, a fiúk és a lányok közötti szignifikáns különbségeket a 9. táblázat tartalmazza.

8. táblázat. A megosztás és a vigasztalás készségénél kapott szignifikáns eltérések a csoportösszetétel alapján (átlag)

Szociális készségek	Csoportösszetétel				
	Homogén (36–47)	Homogén (48–57)	Heterogén (36–57)	Homogén (58–69)	Heterogén (48–69)
Megosztás	1,91	2,12	2,33*	2,18	2,55*
Vigasztalás	2,26	2,28	2,75*	2,45	2,90*

Megjegyzés: * szignifikáns különbség ($p < 0,05$).

9. táblázat. A szociális készségek működésének nemek szerinti különbségei a pedagógusok értékelése alapján

Szociális készségek	36–47 hónapos				48–57 hónapos				58–69 hónapos							
	Fiú		Lány		Fiú		Lány		Fiú		Lány					
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás				
Proszocialitás	Segítségnyújtás				n. s.				2,30	0,65	2,71*	0,46	n. s.			
	Vigasztalás				n. s.				n. s.				2,42	0,64	2,84*	0,37
Agresszivitás	Csúfolás				n. s.				n. s.				1,92*	0,60	1,48	0,58
	Bosszantás				1,93*	0,67	1,43	0,51	n. s.				1,93*	0,61	1,52	0,59
	Ütés				n. s.				1,85*	0,65	1,44	0,63	1,85*	0,61	1,36	0,48
	Elvétel				n. s.				n. s.				1,67*	0,60	1,28	0,45

Megjegyzés: *szignifikáns különbség ($p < 0,05$); n. s. nem szignifikáns.

A szociális készségek közül csak a proszocialitást meghatározó *megosztás* és *vigasztalás* készségénél mutatható ki számottevő különbség. Az önjellemzés eredményeivel hasonló módon a nagyobb mértékű *megosztás* a heterogén összetételű csoportokba járó gyerekekre jellemzőbb, mint a homogén összetételű csoportok gyermekeire. Ugyanakkor a pedagógusok szerint nem a *segítségnyújtás*, hanem a *vigasztalás* gyakoribb a vegyes életkorú csoportokba járó gyerekeknél. Az agresszív viselkedést befolyásoló készségeknél egyetlen készségnél sem találtunk a csoportösszetétel alapján számottevő különbséget.

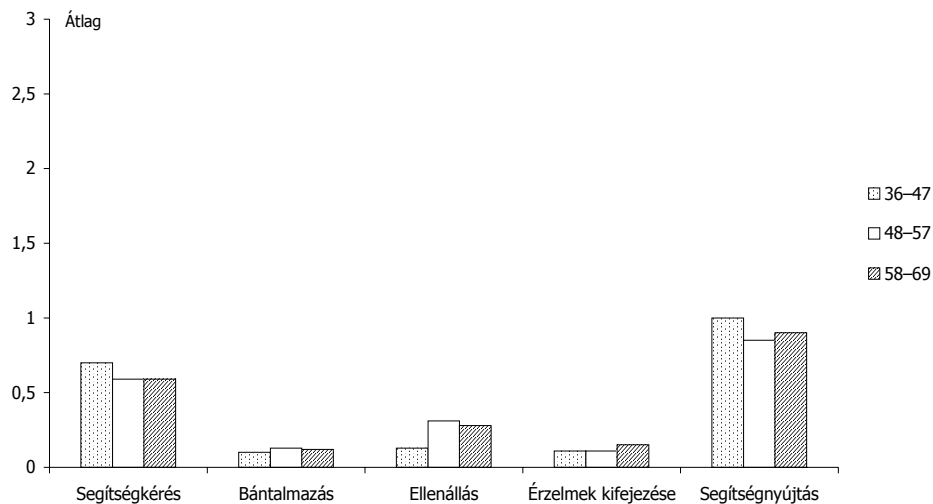
A fiúk és a lányok átlagai között a proszocialitást meghatározó készségek közül kettő, az agresszivitást befolyásoló összetevők közül mindegyik esetében kimutatható valamelyik életkorban szignifikáns ($p < 0,05$) különbség. Akárcsak az önjellemzésnél, a proszociális viselkedést befolyásoló készségeknél a legfiatalabb korosztálynál nincs számottevő különbség. A pedagógusok szerint a középső csoportos lányokra a *segítségnyújtás*, a nagycsoportos lányokra pedig a *vigasztalás* nagyobb mértékben jellemző, mint a fiúkra. Az önjellemzés szerint szintén e két készség átlagai különböznek szignifikánsan, ugyanakkor a gyerekek értékelése alapján mind a középső, mind a nagycsoportos lányok segítőkészebbek, illetve gyakrabban vigasztalják bajba jutott társaikat.

Az önjellemzés alapján az agresszivitást befolyásoló készségek működésében egy esetben mutatható ki szignifikáns eltérés, a legidősebb fiúk az *ütést* gyakrabban alkalmazzák, mint a lányok. A pedagógusok értékelése már nagyobb hasonlóságot mutat a mindennapi tapasztalattal és a korábbi vizsgálati eredményekkel egyaránt. A legfiatalabb korosztálynál csak a *bosszantás* készségénél található szignifikáns különbség ($p < 0,05$), és a középső csoportosok körében szintén a fiúkra jellemző nagyobb mértékben az *ütés* mint viselkedéstechnikai eszköz alkalmazása. A nagycsoportos fiúk mindegyik készséget tekintve szignifikánsan nagyobb átlagot értek el, vagyis az eredmények alapján gyakrabban *bosszantják* és *csúfolják* társaikat, alkalmazznak *fizikai bántalmazást* és *veszik el* társaik játékát.

A szociális és az érzelmi készségek működése – életkori különbségek a pedagógusok értékelése alapján

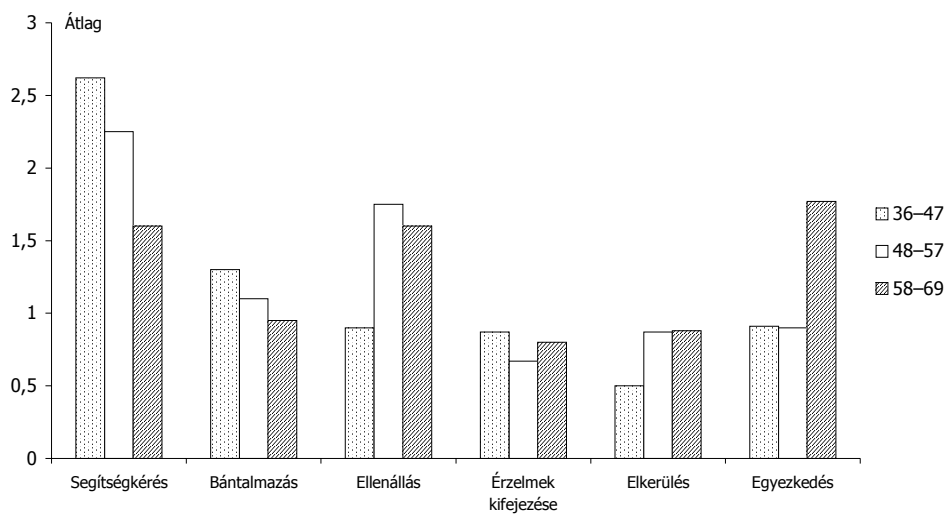
A pedagógusok szerint – az első kérdőív eredményeihez hasonlóan – a *Tremblay-féle* kérdőív által mért készségek működése is differenciáltabb az egyes életkorokban, bár értékelésük alapján szintén csak a gyermeknek önmaga számára frusztrált helyzetben mért összetevők működése különbözik szignifikánsan. Az eredményeket a 8. (társa számára frusztrált helyzet) és a 9. ábra (önmaga számára frusztrált helyzet) szemlélteti.

Az önjellemzéssel kapott adatok szerint az önmaga számára frusztrált helyzetre vonatkozó összetevők közül a *bosszantás* és az *ellenállás* készségénél van jelentős életkori eltérés. A pedagógusok értékelésében e kettő közül csak az *ellenállás*, valamint a *segítségkérés* és az *egyezkedés* készségénél mutatható ki szignifikáns különbség ($p < 0,05$).



8. ábra

A szociális és az érzelmi készségek működése a pedagógusok értékelése alapján – társa számára frusztrált helyzet (átlag)



9. ábra

A szociális és az érzelmi készségek működése a pedagógusok értékelése alapján – önmaga számára frusztrált helyzet (átlag)

A legidősebb gyerekek kisebb értékkel különülnek el társaiktól a *segítségkérés* esetében, vagyis kevesebb segítséget kérnek, és nagyobb átlaggal az *egyezkedést* tekintve, ami arra utal, hogy fiatalabb társaikkal ellentétben a különböző helyzetek megoldása során gyakrabban próbálják meggyőzni társaikat, egyezkednek egy-egy játék megszerzéséért, valamilyen tevékenység elvégzéséért.

Az *ellenállás*nál a kiscsoportosok szignifikánsan kisebb átlagot értek el, mint az idősebb gyerekek, tehát az adatok alapján az *ellenállás* a legfiatalabb korosztály viselkedésére kevésbé jellemző, mint a középső vagy a nagycsoportos gyerekekre.

Csoportösszetétel és nem szerinti eltérések a pedagógusok értékelése alapján

Az eltérő (homogén vagy heterogén: 36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) összetételű csoportokba járó gyerekek eredményeit összehasonlítva nincs a szociális és az érzelmi készségek működésében jelentős különbség. A fiúk és a lányok átlagai – az önjellemzésel ellentétben – két készségnél is szignifikánsan különböznek ($p < 0,05$). Az egyik készség (*érzelmek kifejezése*) működését az önmaga számára, a másik készség (*ellenállás*) működését a társa számára frusztrált helyzetben méri a kérdőív. A 10. táblázat az ezekhez a pszichikus összetevőkhöz tartozó adatokat tartalmazza.

10. táblázat. A készségek működésének nemek szerinti különbségei a pedagógusok értékelése alapján

Szociális és érzelmi készségek	36–47 hónapos				48–57 hónapos				58–69 hónapos			
	Fiú		Lány		Fiú		Lány		Fiú		Lány	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Érzelmek kifejezése		n. s.			0,41	0,51	0,64*	0,65	0,58	0,44	0,89*	0,56
Ellenállás		n. s.			0,36*	0,41	0,12	0,21	0,35*	0,45	0,11	0,33

Megjegyzés: *szignifikáns különbség ($p < 0,05$); n. s. nem szignifikáns.

Az eredmények alapján a legfiatalabb korosztálynál nincs különbség egyik készség működésében sem. A pedagógusok szerint a középső és a nagycsoportba járó lányok *érzelemkifejezése* intenzívebb, valamint a középsős és a nagycsoportos fiúk egyaránt nagyobb mértékben mutatnak *ellenállást* egy-egy, számukra frusztrált helyzetben.

Összefüggés-vizsgálatok

A szociális és az érzelmi készségek működése közötti kapcsolatok feltárása az elmúlt évtized kutatásainak egyik legkitüntetettebb területe. A külföldi vizsgálatok (pl. *Dowling*, 2001; *Smith* és *Hart*, 2004) eredményei szerint a készségek egymásra gyakorolt hatása

már igen korán meghatározza a társas viselkedés eredményességét, a készségműködésekre pedig különböző – Saarni (1999) szerint törvényszerű összefüggéseket nem mutató – mértékben hat a környezeti tényezők közül például a család szerkezete, a szülők anyagi helyzete vagy iskolázottságuk. Az általunk végzett összefüggés-vizsgálatok közül az első kettő a kérdőívek által mért szociális és az érzelmi készségek összefüggéseit tárta fel egyrészt az önjellemzés, másrészt a pedagógusok értékelése alapján. Ezen összefüggés-rendszerek mellett megvizsgáltuk a két készségcsoportnál az értékelők ítéletei közötti kapcsolatokat, valamint a készségeknek a szülők iskolai végzettségével való összefüggéseit.

A szociális és az érzelmi készségek működésének kapcsolata az önjellemzés alapján

A 11–13. táblázat a három mérőeszköz által mért szociális és érzelmi készségek közötti szignifikáns korrelációkat szemlélteti az önjellemzéssel kapott eredmények alapján. Nem tüntettük fel azokat a készségeket, amelyek nem kapcsolódnak szignifikánsan egyetlen készséghez sem.

11. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (kiscsoport, önjellemzés)

	Szociális készségek	Szociális és érzelmi készségek (önmaga számára frusztrált helyzet)				Szociális és érzelmi készségek (társa számára frusztrált helyzet)			Szociális és érzelmi készségek (bábozás – Mit csinál?)			
		Egyezkedés	Segítségkérés	Bántalmazás	Érzelmek kifejezése	Segítségnyújtás	Bántalmazás	Ellenállás	Egyezkedés	Segítségkérés	Elkerülés	Érzelmek kifejezése
Proszocialitás	Megosztás	n. s.	n. s.	-0,41*	0,49*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
	Vigasztalás	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,37*	-0,36*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,42*
	Segítségnyújtás	n. s.	0,36*	-0,38*	0,41*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Agresszivitás	Csúfolás	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,29*	0,22*	n. s.	n. s.	n. s.	0,22*
	Boszszantás	n. s.	n. s.	0,48**	n. s.	n. s.	0,19*	n. s.	n. s.	n. s.	0,32*	0,29*
	Ütés	n. s.	-0,42*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,36*	n. s.	n. s.	n. s.
	Elvétél	-0,43**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,32*	n. s.	n. s.

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s. nem szignifikáns.

A korrelációs számítás eredményei szerint a legfiatalabb korosztálynál található a legkevesebb, a legidősebbeknél pedig a legtöbb szignifikáns kapcsolat. A kiscsoportosoknál is igen sok a közepes erősségű együttható, így feltételezhető, hogy e készségműködések már korán hatással vannak egymásra. E hatások a későbbi életkorokban is kimutathatók, azonban az adatok z-próbával történő elemzése alapján nincs az életkorok közötti összefüggések között szignifikáns különbség ($p < 0,05$), vagyis az óvodai évek elejére kialakult kapcsolatok nagy része a későbbiekben jelentős módon nem változik.

A mindennapi tapasztalattal megegyező eredmény a proszocialitás készségeinek a bántalmazással való negatív összefüggése. A bántalmazással kapcsolatos érzelmek intenzitása erős pozitív kapcsolatban áll az agresszivitást meghatározó szociális készségekkel, ami főként az idősebb gyerekek viselkedését határozza meg. Az érzelmek kifejezésének készsége és az agresszivitást befolyásoló szociális készségek között kizárólag a legidősebb korosztálynál találtunk szignifikáns korrelációkat, azonban már a középső csoportosok eredményei is a segítségkérés és a csúfolás, bosszantás, ütés, illetve a társ játékának elvétele közötti negatív kapcsolatot mutatják.

12. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (középső csoport, önjellemzés)

Szociális készségek		Szociális és érzelmi készségek (önmagá számára frusztrált helyzet)				Szociális és érzelmi készségek (társa számára frusztrált helyzet)			Szociális és érzelmi készségek (bábozás – Mit csinál?)			
		Egyezkedés	Segítségkérés	Bántalmazás	Érzelmek kifejezése	Segítségnyújtás	Bántalmazás	Ellendállás	Egyezkedés	Segítségkérés	Elkerülés	Érzelmek kifejezése
Proszocialitás	Megosztás	n. s.	n. s.	-0,45*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,19*	n. s.	n. s.	n. s.
	Vigasztalás	n. s.	n. s.	-0,49*	n. s.	0,41*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,36*
	Segítségnyújtás	n. s.	0,39*	n. s.	0,41*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,32*	n. s.	n. s.
Agresszivitás	Csúfolás	n. s.	n. s.	0,47*	n. s.	n. s.	0,36**	0,26*	n. s.	-0,37*	n. s.	0,29*
	Boszszantás	n. s.	n. s.	0,46*	n. s.	n. s.	0,31*	n. s.	n. s.	-0,29*	0,44*	0,32*
	Ütés	-0,41**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,35*	n. s.	n. s.	n. s.
	Elvétel	-0,35*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,38*	n. s.	n. s.	-0,39*	n. s.	n. s.

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s. nem szignifikáns.

13. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (nagy csoport, önjellemzés)

Szociális készségek		Szociális és érzelmi készségek (ön maga számára frusztrált helyzet)				Szociális és érzelmi készségek (társa számára frusztrált helyzet)				Szociális és érzelmi készségek (bábozás – Mit csinál?)			
		Egyezkedés	Segítségkérés	Bántalmazás	Érzelmei kif.	Segítségnyújtás	Bántalmazás	Ellenállás	Érzelmei kif.	Egyezkedés	Segítségkérés	Elkerülés	Érzelmei kif.
Proszocialitás	Megosztás	n. s.	n. s.	-0,48*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,22*	n. s.	n. s.	n. s.
	Vigasztalás	n. s.	n. s.	-0,49*	n. s.	0,52*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,21*	n. s.	0,46*
	Segítségnyújtás	n. s.	0,45*	n. s.	0,38*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,41**	n. s.	n. s.
Agresszivitás	Csúfolás	n. s.	n. s.	0,45*	n. s.	n. s.	0,47**	0,36*	0,33*	n. s.	-0,45*	n. s.	0,25*
	Boszszantás	n. s.	n. s.	0,49*	n. s.	n. s.	0,41*	n. s.	0,36*	n. s.	-0,42*	0,43*	0,32*
	Ütés	-0,45*	-0,35*	0,34*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,36*	n. s.	-0,46*	n. s.	n. s.
	Elvétel	-0,38*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,48*	n. s.	0,38*	-0,53**	-0,45*	n. s.	n. s.

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s. nem szignifikáns.

A szociális és az érzelmi készségek működésének kapcsolata a pedagógusok szerint

A pedagógusok ítéletei és a két készségcsoport közötti összefüggéseket a 14–16. táblázat mutatja. A bábozással történő vizsgálatnál csak önjellemzéssel kapott adatokkal rendelkezünk, így azokat kihagytuk az elemzésből.

Az elemzés alapján a szignifikáns korrelációk együtthatók száma közel azonos az önjellemzésnél kapott életkoronkénti együtthatók számával. A kiscsoportosoknál több képességpár között közepes erősségű kapcsolat azonosítható, e kapcsolatok – akárcsak az önjellemzésnél – a legidősebb korosztálynál is megtalálhatóak, a korrelációk erőssége között pedig nincs számottevő különbség.

14. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (kiscsoport, pedagógus)

Szociális készségek		Szociális és érzelmi készségek (önmagá számára frusztrált helyzet)				Szociális és érzelmi készségek (társa számára frusztrált helyzet)		
		Egyezkedés	Segítségkérés	Bántalmazás	Érzelmek kif.	Segítségnyújtás	Bántalmazás	Ellenállás
Proszocialitás	Megosztás	n. s.	n. s.	-0,29*	0,23*	n. s.	-0,55**	n. s.
	Vígasztalás	n. s.	n. s.	-0,33*	0,36*	n. s.	-0,23*	n. s.
	Segítségnyújtás	n. s.	0,39*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,26*
Agresszivitás	Csúfolás	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
	Bosszantás	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
	Ütés	-0,25*	n. s.	0,32*	n. s.	n. s.	0,36*	n. s.
	Elvétel	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,36*	0,41*	n. s.

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s. nem szignifikáns.

15. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (középső csoport, pedagógus)

Szociális készségek		Szociális és érzelmi készségek (önmagá számára frusztrált helyzet)				Szociális és érzelmi készségek (társa számára frusztrált helyzet)		
		Egyezkedés	Segítségkérés	Bántalmazás	Érzelmek kif.	Segítségnyújtás	Bántalmazás	Ellenállás
Proszocialitás	Megosztás	n. s.	n. s.	-0,39*	0,23*	n. s.	n. s.	n. s.
	Vígasztalás	n. s.	n. s.	-0,42*	0,38*	n. s.	-0,31*	n. s.
	Segítségnyújtás	n. s.	0,36**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,36*
Agresszivitás	Csúfolás	n. s.	n. s.	0,33*	0,37*	n. s.	n. s.	n. s.
	Bosszantás	-0,26*	n. s.	n. s.	0,39*	n. s.	n. s.	n. s.
	Ütés	-0,36*	n. s.	0,38*	n. s.	n. s.	0,39*	n. s.
	Elvétel	n. s.	n. s.	0,39*	n. s.	-0,38*	0,41**	n. s.

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s. nem szignifikáns.

Az eredmények legfőbb üzenete, hogy az önjellemzéssel megegyezően a bántalmazással kapcsolatos érzelmek intenzitása és az agresszív viselkedést meghatározó készségek közötti kapcsolatot a pedagógusok a középső és a nagycsoportos gyerekek körében erősnek ítélik. Azonban az érzelmek kifejezésének készsége mind a társa, mind az ön-maga számára frusztrált helyzetben már a legfiatalabb korosztálynál is több összefüggést mutat a proszocialitást és az agresszivitást meghatározó készségekkel egyaránt, mint az önjellemzés alapján. A segítségnyújtást és az agresszivitást meghatározó készségek közötti kapcsolatok csak a pedagógusok értékelése alapján azonosíthatók, mint ahogyan a segítségnyújtásnak a proszocialitást befolyásoló készségekkel való összefüggései is kizárólag az önjellemzésnél.

16. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (nagycsoport, pedagógus)

Szociális készségek		Szociális és érzelmi készségek (ön-maga számára frusztrált helyzet)				Szociális és érzelmi készségek (társa számára frusztrált helyzet)			
		Egyezkedés	Segítségkérés	Bántalmazás	Érzelmek kif.	Segítségnyújtás	Bántalmazás	Ellenállás	Érzelmek kif.
Proszocialitás	Megosztás	n. s.	n. s.	n. s.	0,32*	n. s.	-0,31*	n. s.	0,23*
	Vigasztalás	n. s.	n. s.	-0,46*	0,41**	0,35*	n. s.	n. s.	n. s.
	Segítségnyújtás	n. s.	0,23*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,33*	n. s.
Agresszivitás	Csúfolás	n. s.	n. s.	0,36*	0,35*	n. s.	n. s.	n. s.	0,22*
	Bosszantás	n. s.	n. s.	n. s.	0,29*	n. s.	n. s.	n. s.	0,32*
	Útés	-0,39*	n. s.	0,34*	n. s.	-0,31*	0,39*	n. s.	n. s.
	Elvétel	n. s.	n. s.	0,32*	n. s.	-0,34*	n. s.	n. s.	n. s.

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s. nem szignifikáns.

Összefüggések az önjellemzés és a pedagógusok értékelése között

A készségcsoportok külön-külön létrehozott összevont mutatói alapján elemeztük életkoronként az értékelők ítéletei közötti kapcsolatokat. A bábozással történő vizsgálat eredményeit ebben az esetben sem vontuk be az elemzésbe. Az eredményeket a 17. táblázat tartalmazza.

17. táblázat. A két értékelő közötti korrelációk készségcsoport és életkor szerint (összevont mutató alapján)

<i>A szociális és az érzelmi készségek működését mérő kérdőívek</i>	<i>Kiscsoport</i>	<i>Középső csoport</i>	<i>Nagy-csoport</i>
Szociális készségek (proszocialitás)	n. s.	0,36*	0,57**
Szociális készségek (agresszivitás)	n. s.	0,32*	0,53**
Megküzdési stratégiák – Szociális és érzelmi készségek (önmaga számára frusztrált helyzet)	n. s.	n. s.	0,30*
Megküzdési stratégiák – Szociális és érzelmi készségek (társa számára frusztrált helyzet)	n. s.	n. s.	0,33*

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s. nem szignifikáns.

A legfiatalabb korosztálynál egyik készségcsoportnál sem mutatható ki szignifikáns összefüggés a gyerekek és a pedagógusok értékelése között. Közepes szignifikáns kapcsolatokat kaptunk a középső csoportosoknál a proszocialitást meghatározó szociális készségek esetében, valamint a nagycsoportosoknál mindegyik készségcsoportnál.

A szociális készségeknél – a proszocialitást és az agresszivitást meghatározóknál egyaránt – szignifikáns különbség van a középső és a nagycsoportosok korrelációs együtthatói között. E különbség alapján feltételezhető, hogy az életkor előrehaladtával egyre pontosabbá válnak az óvodai lét szabályai, a nevelő-nevelt kapcsolatot meghatározó normák, s az értékelőket tekintve mindez hozzájárul az egyes helyzetekben mért szociális aktivitás hasonló megítéléséhez.

A szülők iskolai végzettsége és a készségek működése közötti kapcsolatok

A hazai, kisiskolás és serdülőkorú gyerekekkel végzett vizsgálatokból (pl. *Zsolnai*, 1999; *Zsolnai és Józsa*, 2002; *Józsa és Zsolnai*, 2005; *Kasik*, 2007) tudjuk, hogy a családi háttér, s főként az ezt meghatározó szülők iskolai végzettsége – bár életkoronként különböző mértékben – hatással van a szociális kompetencia egyes komponenseinek működésére és fejlődésére. Ugyanakkor úgy véljük, a szociális kompetencia összetevőinek a családi, ezen belül a szülői tulajdonságokkal való összehasonlításakor ez utóbbinak nem a legmegfelelőbb területe az iskolai végzettség. Minden bizonnyal az anya és az apa szociális készségeinek fejlettségét kellene a vizsgálatok során összehasonlítani a gyermek szociális komponenseinek fejlettségével, azonban olyan hazai mérőeszköz, amely ezt a célt szolgálja – tudomásunk szerint – nincs. Ebből adódóan a szülőkkel kapcsolatos korrelációelemzést az iskolai végzettséget kifejező adatokkal végeztük el.

A végzettségeket öt kategóriába soroltuk: (1) általános iskolát végzettek, (2) szakmunkásképző iskolát végzettek, (3) érettségivel, (4) főiskolai vagy (5) egyetemi diplomával rendelkezők. Az eredmények alapján sem az anya, sem az apa iskolázottságát tekintve nincs az életkori részminták között számottevő eltérés, és összehasonlítva életko-

ronként az anya és az apa iskolázottságát, szintén nem mutatható ki szignifikáns különbség.

A korrelációs számításnál a már használt összevont mutatókat alkalmaztuk. A készségcsoportok és a végzettség között öt esetben találtunk szignifikáns összefüggést (minden esetben $p < 0,05$). Az anya iskolázottsága a proszociális viselkedést meghatározó készségekkel gyenge ($r = 0,22$) kapcsolatban, s ennél szignifikánsan nem erősebb korrelációban áll az érzelmi készségekkel (önmagá számára frusztrált helyzet: $r = 0,32$; társa számára frusztrált helyzet: $r = 0,35$). A szociális és az érzelmi készségek és az apa iskolai végzettsége között hasonló erősségű összefüggéseket kaptunk (önmagá számára frusztrált helyzet: $r = 0,36$; társa számára frusztrált helyzet: $r = 0,34$).

Összegzés

A 2006 májusában óvodás korú (36–69 hónapos) gyerekekkel végzett vizsgálatunk célja a proszociális és az agresszív viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek fejlettségének, valamint a készségek összefüggéseinek és néhány háttérváltozóval való kapcsolatuknak a feltárása volt. A készségműködések két kérdőívvel (mindkettőnél gyermek- és pedagógusváltozat), valamint egy bábozáson alapuló mérőeszközzel (csak gyermekváltozat) mértük.

Az önjellemezéssel kapott adatok szerint a megosztás, a segítségnyújtás, a csúfolás és a bosszantás az életkor előrehaladtával egyre inkább jellemzője a gyerekek viselkedésének. Ugyancsak az életkor növekedésével egyre meghatározóbb formája a negatív érzelmek szabályozásának a másik fizikai bántalmazása, az erőteljes tiltakozás a nem tetőző tevékenység végzésekor vagy a nézetkülönbségek megoldásakor, valamint az egyezkedés egy játék birtoklásáért és egy tevékenységben való részvételért. A verbális agresszív viselkedést meghatározó szociális készségek életkori sajátosságai – minden bizonynyal – összefüggésben állnak a szókincs gazdagságának életkori különbségeivel, így e kapcsolat jellegzetességeit, a proszocialitás sikeres fejlesztésének érdekében, mindenképpen szükséges további vizsgálatokkal feltárni.

Adataink alapján a középső és a nagycsoportos lányokra nagyobb mértékben jellemző a vigasztalás és a segítségnyújtás, a legidősebb fiúkra pedig kizárólag az ütés alkalmazása jellemzőbb. Az érzelmkifejezés készségének működése a lányoknál intenzívebb mindhárom életkorban. A nagyobb mértékű elkerülés csak a legfiatalabb lányokra, a bántalmazás pedig csupán a legidősebb fiúkra jellemző.

Az eredmények az óvodások körében végzett kérdőíves vizsgálat problematikájára is felhívják a figyelmet, hiszen a készségeknél a legtöbb nemek közötti különbséget a bábozással történő vizsgálattal azonosítottunk. Mivel a nemzetközi kutatások főként megfigyeléssel kombinált kérdőíves vizsgálatokat végeznek, illetve szituációs játékokat alkalmaznak a készségműködések feltárására, így szükséges ezekhez hasonló hazai mérőeszközök kidolgozása és hatásvizsgálata. Ugyanakkor az is elképzelhető, hogy a mért készségek működésének nemek szerinti jelentősebb differenciálódása főként a kisiskoláskorra jellemző.

A csoportösszetételt tekintve (heterogén: 36–57 hónaposok; homogén: 48–69 hónaposok) minden esetben a vegyes életkorú csoportok átlagai magasabbak. Nagyobb mértékű a megosztás, a segítségnyújtás, a segítségkérés, a segítségnyújtás, az egyezkedés, valamint az ellenállás. Szintén további vizsgálatok elvégzése szükséges ahhoz, hogy pontosabban kirajzolódjanak a szociális és az érzelmi készségek működése és a csoportösszetétel közötti pontosabb összefüggések.

A pedagógusok a készségek működését a gyerekek önjellemzésével a legtöbb esetben hasonlóan érzékelik. Értékelésük alapján a középső és a nagycsoportos lányok érzelmkifejezése intenzívebb, valamint a fiúk egy-egy frusztrált helyzetben nagyobb személlyel vagy helyzettel szembeni ellenállást mutatnak. A csoportösszetétel szerinti vizsgálat azt mutatta, hogy szerintük kizárólag a vigasztalás gyakoribb a vegyes életkorú csoportokba járó gyerekek körében.

Az önjellemzéssel kapott adatok korrelációelemzése szerint a legfiatalabb korosztálynál található a legkevesebb, a legidősebbeknél pedig a legtöbb szignifikáns kapcsolat az egyes készségek között. Ugyanakkor már a kiscsoportosoknál is igen sok a közepes erősségű együttható, így feltételezhető, hogy e készségműködések már igen korán hatással vannak egymásra. E hatások a későbbi életkorokban is kimutathatók, azonban az elemzés szerint nincs az életkoronkénti összefüggések között szignifikáns különbség, vagyis adataink alapján az óvodai évek elejére kialakult kapcsolatok nagy része a későbbiekben jelentős módon nem változik.

A gyerekek és a pedagógusok értékelése között a legfiatalabb korosztály esetében egyik készségcsoportnál sem mutatható ki szignifikáns összefüggés. Közepes erősségű szignifikáns kapcsolat van a középső csoportosoknál a proszocialitást meghatározó szociális készségek, valamint a nagycsoportosoknál mindegyik készségcsoport esetében. A középső és a nagycsoportosok korrelációs együtthatói között – mind a proszocialitást, mind az agresszivitást meghatározó készségeknél – a különbség szignifikáns. E különbség alapján feltételezhető, hogy az életkor előrehaladtával egyre pontosabbá válnak az óvodai lét szabályai, a nevelő-nevelt kapcsolatot meghatározó normák, s az értékelőket tekintve mindez hozzájárul az egyes helyzetekben mért szociális viselkedés hasonló megítéléséhez.

Minden bizonnyal a készségek fejlettségének megítéléséről kirajzolódó kép megbízhatósága nagymértékben növelhető több értékelő (két-három pedagógus, szülők, társak) bevonásával. Ugyanakkor a vizsgált korosztálynál ennek megvalósítása igen problematikus egyrészt az óvodások életkori sajátosságai (társ objektív jellemzése), másrészt az adott csoporttal foglalkozó felnőttek kevés száma (egy-két óvodapedagógus és egy dajka) miatt. A szülők bevonására ebben a vizsgálatban a kérdőív jellege miatt (a helyzetek az óvodai létre vonatkoztak) nem volt lehetőségünk, de ítéletük mindenképpen hozzájárulna a készségműködések még alaposabb megértéséhez, nagyon fontos információkkal szolgálna a családi nevelés jellemzőiről, azoknak a gyermek viselkedésére gyakorolt hatásairól.

Eredményeink alapján az anya iskolázottsága a proszociális viselkedést meghatározó készségekkel gyenge kapcsolatban, s ennél szignifikánsan nem erősebb korrelációban áll a másik kérdőív által mért szociális és érzelmi készségekkel. Az apa iskolai végzettsége és a szociális és érzelmi készségek között hasonló erősségű összefüggéseket kaptunk.

Feltehetően a szociális kompetencia összetevőinek a családi, ezen belül a szülői tulajdonságokkal való összehasonlításakor ez utóbbinak nem a legmegfelelőbb területe az iskolai végzettség. Az anya és az apa szociális készségeinek fejlettségét kellene a vizsgálatok során összehasonlítani a gyermek szociális készségeinek fejlettségével, azonban olyan hazai mérőeszköz, amely ezt a célt szolgálja – tudomásunk szerint – nincs. A vizsgálat során kimutatott együtthatók a korábbi kutatások következtetéseit erősítik, s egy másik, nagyon fontos terület (szülők szociális kompetenciája) mérésének szükségességére hívják fel a figyelmet. A sikeres szociális fejlődés segítése érdekében ugyanilyen fontos lenne a pedagógusok szociális készségeinek működési mechanizmusait feltárni, ennek azonban nincs hazai mérőeszköze.

Köszönetnyilvánítás

A vizsgálat az OTKA T-048475 számú kutatás keretében valósult meg. Köszönjük az óvodapedagógusoknak az adatfelvételt, valamint *Vidákovich Tibornak* az adatfeldolgozás során nyújtott segítséget.

Irodalom

- Anderson, C. A. és Bushman, B. J. (2002): Human aggression. In: Fiske, S. T., Schacter, D. L. és Zahn-Waxler, C. (szerk.): *Annual review of psychology*. CA Annual Reviews, Palo Alto. 53. 27–51.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. S. és Bem, D. J. (1997): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bandura, A. (1986): *Social learning theory*. Prentice Hall, London.
- Baron, R. A. és Richardson, D. R. (1994): *Human aggression*. Plenum Press, New York.
- Berezkei Tamás (2003): *Evolúciós pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Berkowitz, L. (1993): Towards a general theory of anger and emotional aggression. In: Stull, T. K. és Wyer, R. S. (szerk.): *Advances in social cognition*. 6. Hillsdale. 1–46.
- Buss, D. M. (1988): Sex differences in human mate preferences. *Behavioral and Brain Sciences*, 12. 1–49.
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington.
- Chen, K. (2006): Social Skills Intervention for Student with Emotional/Behavioral Disorders: A Literature Review from the American Perspective. *Educational Research and Reviews*, 3. 143–149.
- Chen, X., French, D. és Schneider, B. (2006): *Culture and peer relationships. Peer relationships in cultural context*. Cambridge University Press, New York.
- Cialdini, R. B., Baumann, D. J. és Kenrick, D. T. (1981): A three-step model of the development of altruism as hedonism. *Development Review*, 3. 207–223.
- Coie, J. D. és Kupersmidt, J. B. (1983): A behavioral analysis of emerging social status in boy’s groups. *Child Development*, 54. 1400–1416.
- Crick, N. R. és Werner, N. E. (1998): Response direction processes in relation and overt aggression. *Child Development*, 69. 1630–1639.
- Csányi Vilmos (1994): *Etológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csányi Vilmos (1999): *Az emberi természet. Humánológia*. Vince Kiadó, Budapest.

- Dabbs, J. M. és Morris, R. Jr. (1990): Testosterone, social class, and antisocial behavior in a sample of 4462 men. *Psychological Science*, **1**. 209–211.
- Damasio, A. R. (1995): Toward a neurobiology of emotion and feeling: operational concepts and hypotheses. *The Neuroscientist*, **1**. 19–25.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H. és Sears, R. R. (1939): *Frustration and Aggression*. Yale University Press, New Haven.
- Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., Gaertner, S. L., Schroeder, D. A. és Clark, R. D. (1991): The arousal: cost-reward model and the process of intervention. In: Clark, M. S. (szerk.): *Review of personality and social psychology: Prosocial behavior*. **12**. 86–118.
- Dowling, T. E. (2001): *Young children's personal, social and emotional development*. SAGE Publication. Inc., London.
- Dunn, J. (1988): *Testvérek*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Eisenberg, N. (1982): The development of reasoning regarding prosocial behavior. In: Eisenberg, N. (szerk.): *The Development of Prosocial Behavior*. Academic Press, New York. 219–236.
- Eisenberg, N. (1991): Meta-analytic contributions to the literature on prosocial behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **17**. 273–282.
- Fabes, R. A., Fultz, J., Eisenberg, N., May-Plumlee, T. és Christopher, F. S. (1989): Effects of rewards on children's prosocial motivation: A socialization study. *Developmental Psychology*, **25**. 509–515.
- Fabes, R. A., Fultz, J., Eisenberg, N., May-Plumlee, T. és Christopher, F. S. (1989). Effects of rewards on children's pro-social motivation: A socialization study. *Developmental Psychology*, **25**. 4. sz. 509–515.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K. és Martin, C. L. (2001): Parental Coping with Children's negative Emotions: Relations with Children's Emotional and Social Responding. *Child Development*, **72**. 907–920.
- Fagot, B. I. és Leinbach, M. D. (1989): Gender labeling and adoption of sex-typed behaviors. *Developmental Psychology*, **22**. 440–443.
- Fiske, S. T. (2006): *Társas alapmotívumok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Fiske, A. P. (1992): The four elementary forms of sociality: Framework for a unified theory of social relations. *Psychological Review*, **99**. 689–723.
- Flanagan, O. (1994): Multiple identity, character transformation, and self-reclamation. In: Graham, G. és Stephens, L. (szerk.): *Philosophical psychopathology*. Cambridge. 135–162.
- Freud, S. (1986): *Bevezetés a pszichoanalízisbe*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fülöp Márta (1991): A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Látókör*, **3**. sz. 49–58.
- Geen, R. G. (1998): Aggression and antisocial behavior. In: Gilbert, D. T., Fiske, S. T. és Lindzey, G. (szerk.): *The handbook of social psychology*. McGraw-Hill, New York. 313–356.
- Gresham, F. M., Sugai, G. és Horner, R. H. (2001): Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, **67**. 3. sz. 331–344.
- Grusec, J. E. (1991): The socialization of altruism. In: Clark, M. S. (szerk.): *Review of personality and social psychology: Prosocial behavior*. **12**. Sage, Cambridge. 9–13.
- Hair, E. C., Jager, J. és Garrett, S. B. (2002): Helping teens develop healthy social skills and relationships: What research shows about navigating adolescence. <http://www.childtrends.org/Files/K3Brief.pdf>. Letöltés ideje: 2007. október 15.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. és Dunsmore, J. C. (2001): Affective Social Competence. *Social Development*, **10**. 79–119.
- Hartup, W. W. (1970): Peer interaction and social organization. In: Mussen, P. H. (szerk.): *Carmichael's manual of child psychology 2*. John Wiley, New York.
- Hartup, W. W. (1974): Aggression in childhood: developmental perspectives. *American Psychologist*, **29**. 336–341.

- Hartup, W. W. (1992): Friendships and their Developmental Significance. In: McGurk, H. (szerk.): *Children's Social Development*. Lea, New York. 175–205.
- Hoffman, M. (2000). Empathy and moral development: The implications for caring and justice. Cambridge University Press, Cambridge.
- Hoffman, M. L. (1981): Is altruism part of human nature? *Journal of personality and Social Psychology*, **40**, 121–137.
- Hooven C., Gottman, J. M. és Katz, L. F. (1995): Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes. *Cognitions and Emotion*, **9**, 229–264.
- Huesmann, L. R. (1988): An information-processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, **14**, 13–24.
- Huesmann, L. R. és Guerra, N. G. (1997): Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, **72**, 408–419.
- Józsa Krisztián és Zsolnai Anikó (2005): *Szociális készségek fejlődése a serdülőkor kezdetén*. V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2005. október 6–9. 115.
- Kasik László (2006): A társas viselkedés, a tanulmányi eredményesség és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13–16 éves korban. *Magyar Pedagógia*, **106**, 3. sz. 231–258.
- Lamb, M. E. (1993): First Moral Sense: an examination of the appearance of morality related behaviors in the second year of life. *Journal of Moral Education*, **2**, 97–110.
- Lewis, M. (1997): *Altering fate: Why the past does not predict the future*. Guilford Press, New York.
- Low, B. S. (1989): Cross-Cultural patterns in the training of children: An evolutionary perspective. *Journal of Comparative Psychology*, **103**, 311–319.
- Meichenbaum, D., Butler, L. és Gruson, L. (1981): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 95–119.
- Mize, J. és Ladd, G. W. (1988): A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Developmental Psychology*, **26**, 388–397.
- Mott, P. és Krane, A. (2006): Interpersonal cognitive problem-solving and childhood social competence. *Cognitive Therapy and Research*, **18**, 127–141.
- Murphy, B. C. és Eisenberg, N. (1997). Young children's emotionality, regulation and social functioning and their responses when they are targets of a peer's anger. *Social Development*, **6**, 18–36.
- Nagy Henriett (2006): Az érzelmi intelligencia kapcsolata a tanulmányi eredménnyel és a szociális sikerrel iskoláskorúaknál. *Iskolakultúra*, **16**, 4. sz. 74–84.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József és Zsolnai Anikó (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 251–269.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban. Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapkészségének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nicholson, J. (1993): *Men and Women. How Different are They?* Oxford University Press, Oxford.
- Oatley, K. és Jenkins, J. M. (2001): *Érzelmeink*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Olthof, T. (1990): *Blame, anger and aggression in children: A social-cognitive approach*. KU Nijmegen, Diss.
- Palermi, L. és mtsai (1999): *An Observational Approach to Study Social and Aggressive Behaviour of Children*. TMR Network Projekt. http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_calabria1.html Letöltés ideje: 2007. szeptember 21.
- Piaget, J. (1993): *Az értelem pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban

- Piliavin, J. A. és Chang, H. W. (1990): Altruism: A Review of Recent Theory and Research. *The Annual Review of Sociology*, **16**. 27–65.
- Pruitt, D. G. (1998): Social conflict. In: Gilbert, D. T., Fiske, S. T. és Lindzey, G. (szerk.): *Handbook of social psychology*. New York, McGraw-Hill. 470–503.
- Ranschburg Jenő (1998): *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rapp, J. (2007): Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *Childhood Education*, **1**. 145–162.
- Rose-Krasnor, L. (1997): The nature of social competence: A Theoretical review. *Social Development*, **6**. 111–135.
- Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- Sandberg, D. E. és Meyer-Bahlburg, H. E. (1994): Variability in middle childhood play behavior: Effects of gender, age, and family background. *Archives of Sexual Behavior*, **23**. 645–663.
- Schroeder, D. A., Penner, L., Dovidio, J. F. és Piliavin, J. A. (1995): *The psychology of helping and altruism: Problems and puzzles*. McGraw-Hill, New York.
- Smith, K. és Hart, C. (2004, szerk.): *Childhood social development*. Blackwell Publishing Ltd., Oxford.
- Strayer, F. F. (1989): Co-adaptation within the Early Peer Group: A Psychobiological Study of Social Competence. In: Schneider, B. H., Attili, G., Nadel, J. és Weissberg, R. P. (szerk.): *Social Competence in Developmental perspective*. London. 145–175.
- Tremblay, R. E. és mtsai (1992): Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **60**. 64–72.
- Trower, P. (1978): *Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis*. Guilford Press, New York.
- Vajda Zsuzsanna (2001): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Van Lange, P., De Bruin, E., Otten, W. és Joireman, J. (1997): Development of prosocial, individualistic, and competitive orientations: Theory and preliminary evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, **73**. 733–746.
- Van Lieshout, C. és Ferguson, T. (1991): Peer relationships in school. *Pedagogische Studies*, **68**. 45–55.
- Watson, M. W. és Peng, Y. (1992). The relation between toy gun play and children's aggressive behavior. *Early Education and Development*, **3**. 370–389.
- Webster-Stratton, C. (2002): *How to promote children's social and emotional competence*. SAGE Publication Inc., London.
- Zahn-Waxler, C. és Radke-Yarrow, M. (1982): The development of altruism: alternative research strategies'. In: Eisenberg, N. (szerk.): *The Development of Prosocial Behavior*. Academic Press, New York.
- Zsolnai Anikó (1999): *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között*. JATEPress, Szeged.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 205–227.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle*, **57**. 7–8. sz. 3–16.

ABSTRACT

ANIKÓ ZSOLNAI, MÁRTA LESZNYÁK AND LÁSZLÓ KASIK: SOCIAL AND EMOTIONAL COMPETENCE IN PRESCHOOL AGE CHILDREN: THE DEVELOPMENT OF SOME SELECTED COMPONENTS

The aim of our research with preschool age children (36–69 months, N=119) was to identify the developmental level of social and emotional skills determining aggressive and prosocial behavior and to reveal associations between these skills and some background factors. We applied two questionnaires (*Mize and Ladd*, 1988; *Tremblay*, 1992; a child and a teacher version) and an instrument based on puppet plays (*Mize and Ladd*, 1988; *Murphy and Eisenberg*, 1997; child version) in our study. Our data showed that sharing, offering help, name-calling and teasing increase gradually as children grow older. The same tendency could be observed for controlling negative emotions. With regard to gender differences, we found that four- and five-year old and six- and seven-year old girls showed more signs of comforting behavior and offering help than boys. At the same time, boys' scores were higher than those of girls on the dimension of hitting, but only in the oldest age group. Girls scored higher on expressing emotions in all three age groups. In the youngest age group, girls showed significantly more avoidance behavior than boys, whereas in the oldest age group, boys used significantly more aggressive retaliation than girls. Children attending mixed-age groups were characterized by more sharing, offering help, adult seeking, negotiation and active resistance. Teachers' ratings and children's self-ratings were usually closely related, but in the teachers' perception, only comforting was more common in mixed-age groups. The analysis of correlations between the individual skills indicated that already in the youngest group there are several moderately strong correlations. Consequently, we may assume that the studied skill groups influence each other's development from a very early age. On the basis of the moderately strong, significant correlations that we found between teachers' and children's ratings we hypothesize that the rules and norms of preschool become more obvious for children as they grow older. Consequently, the two groups of judges (children and teachers) tend to give increasingly similar ratings of social behavior. Our results indicate that the correlation between the functioning of the studied skills and the highest educational qualifications obtained by the parents is rather low.

Magyar Pedagógia, 107. Number 3. 233–270. (2007)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Zsolnai Anikó, SZTE Neveléstudományi Intézet, H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

Lesznyák Márta, SZTE, JGYTFK, Alkalmazott Egészségtudományi Tanszék, H–6725 Szeged, Boldogasszony sgt. 6.

Kasik László, SZTE Neveléstudományi Intézet, H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

KÖNYVEKRŐL

Breznysnyánszky László (szerk.): A „Debreceni Iskola” Neveléstudománytörténeti vázlat

Gondolat, Budapest, 2007. 424 o.

Kissé rendhagyó módon, már könyvismertetésünk elején szeretnénk leszögezni, hogy *Breznysnyánszky László* szerkesztésében nagyszerű és fontos, nem csupán a 20. századi Debrecen, hanem hazánk neveléstörténete szempontjából is alapvető mű született.

A kötet, mely egy, a közelmúltban lefolyt OTKA kutatás első időszakának tanulmányait fűzi egybe, a Debreceni Egyetemhez kötődő, tudományos pályájuk különböző szakaszán tartó kutatók írásait tartalmazza. Változatos témájú, más és más kidolgozottsági szintű tanulmányokat tartalmaz, amelyeket azonban szoros egységgé fűz a kiindulási kérdés: beszélhetünk-e „Debreceni Iskolá”-ról, és ha igen, akkor hogyan is jellemezhetjük a városhoz, annak egyeteméhez, szűkebb és tágabb (református) környezetéhez kapcsolódó pedagógiai – elméleti és gyakorlati – törekvéseket. A Debreceni Egyetem és jogelőd intézményeinek neveléstudományi műhelyeit, azok kapcsolódási szálait és messze sugárzó hatását vizsgáló kötet öt meghatározó professzor (*Tankó Béla, Mitrovics Gyula, Karácsony Sándor, Jausz Béla és Kelemen László*) munkásságának időszakát mutatja be. Tevékenységük kifejtése mellett kiemelt figyelmet fordítottak a kutatás résztvevői a professzorok vezetésével múlt században működött szellemi műhely szaktudományos és pedagógusképzésre gyakorolt hatására. A tanulmányírók arcképvázlatok, pályáik megrajzolásával, hatásvizsgálatok segítségével próbálták bemutatni a tanítványi kört is.

A kötet I. részében egyrészt a szerkesztő foglalja össze a kutatás jellemzőit és a kötet szerkezetét, nagyszerű táblázatokkal is segítve az olvasó eligazodását. Másrészt *Németh András* összegzi a pedagógia tudománytörténeti kutatásának legújabb külföldi irányzatait, vázolja ezzel a debreceni kutatás szemléleti, módszertani kereteket.

A könyv II. részének fejezeteit – melyek az egykori Református Kollégium tanárait és pedagógusképzését mutatják be – *iff. Fekete Károly* írta, akinek tanulmányaival a könyv későbbi oldalain is találkozhatunk. Széles bibliográfiái bázissal alátámasztott, fontos, a korabeli gondolkodást jól érzékeltető elsődleges forrásokat felvontató és elemző írások, arcképvázlatok születtek a szerző tolla alatt: önmagukban is kerek, egész, összefűzve pedig önmagukon túlmutató, többletjelentést hordozó tanulmány-gyöngyszemek. A kutató *Mitrovics Gyula, Makkai Sándor* és más, mára talán kevésbé ismert személyiség példáján mutatja be – mintegy a következő, a professzori életutakat bővebben kifejtő írások bevezetéseként –, hogy mit is jelent a református szellemiség, miféleképpen annak pedagógiai vonatkozásai. További értelmiség-szociológiai vizsgálódások tárhatnák fel részletesen azt, hogy hány és hány egykori református tanítóképzős diákból lett kiváló pedagógus és tudós. A II. rész fejezetei közül véleményünk szerint kiemelkedik a *Makkai Sándor*t bemutató tanulmány, amely filozófiai, neveléstudományi, pszichológiai alapozással kibontott, szép nyelvezettel megírt pályakép.

A III. rész írásai *Mitrovics Gyula* professzorságának időszakát ölelik fel. A tanulmányok többségét itt *Vincze Tamás* jegyzi, aki írásaival nem csupán az aprólékos forrásgyűjtésre és magas színvonalú elemzésre mutat példát, hanem arra is, hogy forrásfeltárásai eredményeként „ikon-szerű” személyekről, korábban (akár) máshogyan értelmezett helyzetekről is állást foglal, keresi a debreceni oktatásügy múltbeli történéseinek, emberi konfliktusainak hátterét. (Például *Mitrovics Gyula* és *Karácsony Sándor* szakmai kapcsolata esetén.) Ez nem csupán érdekesség, de nagyon értékesség is teszi kutatásait, hiszen történetileg nehezen megragadható – a forrásokból sokszor csupán közvetve, és nem direkt módon kiolvasható – emberi viszonyulásokról, eltérő gon-

dolgozásmódról, apró villanásokról van szó. Különösen érdekes életrajzi részlet *Mitrovics* vonatkozásában annak a leírása, hogyan lett egyetemi oktató, de további izgalmas folyamatokról is olvashatunk *Vincze* tanulmányaiban, aki kutatásaival méltó módon tisztelget a – szavaival élve – „agyonhallgatott” és „alulértékelt” egykori professzor értékes életműve előtt. A „mellékesen” vázolt, *Szelényi Ödönt, Zombor Zoltánt, Faragó Tibort, Péter Zoltánt* bemutató írások is további vizsgálódásokra sarkallhatják az olvasót. Jórészt velük találkozhatunk a Debreceni Iskola és a Protestáns Tanügyi Szemle kapcsolati szárait elemző írásban, bizonyítékeként annak, hogy a lap komolyan kötődött a civis városhoz, jóllehet, különböző történelmi pillanatokban más és más erősséggel. *Holik Ildikó* tanulmánya zárja a *Mitrovics*-korszakot bemutató rész elemzéseit. Ő a debreceni gyakorlati képzés vázlatos áttekintését adja 1950-ig, a korabeli törvények, jegyzőkönyvek és értesítők mellett számos másodlagos forrásra támaszkodva. Az ezt követő arcképvázlatok fontos adalékokat nyújtanak a kötet témájához, ám itt jegyezzük meg, hogy a könyvben érdemes lett volna egységes formában megszerkeszteni valamennyi írást, feltüntetve a felhasznált irodalmat és mindegyik mögött a szerzője nevét.

A következő, IV. rész tanulmányai *Karácsony Sándor* professzorságának időszakát tekintik át. *Fenyő Imre* írásai szépen „rímelnék” a fentebb már kiemelt *Mitrovics*-elemzésekre, a „másik fél” nézőpontjának, gondolkodásmódjának megvilágításával feltárva a konfliktusoktól sem mentes kollegiális kapcsolatokat. E részben kiemelt *Karácsony Sándor* debreceni működésének, pedagógiai életművének, lapszerkesztői tevékenységének, recenzióinak és egyháztörténeti tevékenységének bemutatása, ez utóbbiak esetében *Holik Ildikó* illetve *iff. Fekete Károly* a szerzők. (A *Karácsony Sándor*-i életmű teológiai szempontú elemzése, az egykori debreceni tanárt *Bubere*l és *Barth*-tal párhuzamba állító, gondolataikat összevető vizsgálódás a könyv egyik legkiemelkedőbb írásává teszi *iff. Fekete Károly* tanulmányát.)

Bár a IV. rész írásait végigolvasva kiténik, hogy helyenként előfordulnak ismétlések, egészében elmondható, hogy a tanulmányok szervesen egymásra épülnek, mintegy egymásból bomlanak ki. A korszak bemutatásához sok lényeges ismeretet ad az a két írás is, amelyek szerkezetileg ugyan lazábban, tartalmukat tekintve viszont szorosan kapcsolódnak a professzor időszakához. Az egykori tanítvány, *Komlósi Sándor* – néhány egyéb adat beemelése mellett – munkájában *Karácsony Sándornak* a nevelés társas lélektani előfeltevéseit összefoglaló tanait mutatja be. *Kiss Endre* pedig az 1940-es évek elejére érett gondolkodóvá váló *Kiss Árpád* pedagógiai-ajánlatainak jellemzőit foglalja össze, igen tartalmas tanulmányban, melynek gazdag jegyzetapparátusa szinte önálló olvasmányként is forgatható.

A könyv következő két fő része a bennük tárgyalt időszak (az 1950-es évektől a 20. század utolsó évtizedéig) miatt sajátos kutatási feladatokat rótt a tanulmányírókra. Egyrészt olyan korszakokról kellett adatokat gyűjteniük és azokat forráskritika alá vonni, amely korszak egésze vagy egy etapja saját, személyes életüknek is része. Ráadásul többen a kutatók közül tanítványi és/vagy munkatársi kapcsolatban álltak az írásokban bemutatott személyekkel, akiknek az életműve éppen emiatt az időbeni „közelség” és a személyes érintettség miatt máshogyan tanulmányozható, mint a történelem korábbi időszakában élt gondolkodóké, akikről ráadásul könyvtári irodalom is rendelkezésünkre áll. Mindezen nehézségek és buktatók ellenére a IV. és V. rész tanulmányait végigolvasva úgy érezzük, kiváló és tudományosan kellően megalapozott munkák készültek. A *Jausz Béla* professzorságáról tanulmányokat író (azokat részben *Vecsey Beatrix* és *Nyilas Bernadett* közreműködésével készítő) *Orosz Gábor* például történelmi alaposággal gyűjtötte az elsődleges források adatait a korszak neveléstudományának szakszerű bemutatásához. *Jausz* egyetemi oktatói munkásságának első időszakát bemutatva a szerzők kiemelik, hogy a neveléstudomány akkori (1950 és 1957 közötti) helyzetének a megértése nem képzelhető el a történelmi típusalkotás törekvése nélkül. *Orosz Gábor* érzékletes képet fest az 1950-es évek hazai felsőoktatás-történetének folyamatairól, a nagy átalakításokról, a politika és a tudomány (kényszerű) összefonódásáról, az egyetemi vezetéválasztások direktíváiról. Érdekes áttekintést kapunk a korszak egyetemi tananyagáról, tankönyveiről. Itt is elmondható, hogy a jegyzetapparátus tételei szinte különálló írásműként is értelmezhetőek a bennük foglalt bőséges magyarázó jegyzetnek köszönhetően. A Tanárképző Intézet akkori megszervezéséről írott tanulmány, ahogyan szerzője az alcímben is jelzi, csupán kutatási vázlat, primér források későbbi vizsgálatával fontos kutatássá bővíthető. *Vaskó László* és *Kornya László* *Kiss Árpádról* készí-

tett gazdagon adatolt arcképvázlatot, amelyet talán érdemes lett volna a kötetben másutt, például *Kiss Endre* írásműve mellett elhelyezni.

A VI. részt, mely *Kelemen László* professzori korszakát öleli fel, különös nagy várakozással lapoztuk fel (lévén a recenzens pécsi oktató). *Balogh László* és *Szirmai Hajnalka* életszerű, emberközeli, olykor lírai, irodalmi hangon megszólaló tanulmányából érződik a szerző(k) érzelmi, személyes érintettsége, *Kelemen László* életműve iránti tiszteletük. Tanulságos olvasmány a mellékletként közölt, a néhai professzor vezetésével írott doktori munkák név- és címjegyzéke, melynek végén a szerzők természetesen jelzik, hogy korántsem ennyinek gondolják a „*Kelemen-műhely*” hatását. Ennek a résznek is egyik kiemelkedő tanulmánya *Orosz Gábor* írása, aki *Kelemen László* 1956-os balatonfüredi tanácskozáson való szerepléséről készített összefoglalást. Ismét tanúi lehetünk a precíz és szakszerű történeti forráskezelésnek, többek között éppen emiatt is gondoljuk úgy, hogy ez a kötet (több tanulmánya modell-értékűsége miatt) fontos szerepet tölthet be egyetemeink diákjainak, doktoranduszainak neveléstörténeti kutatásokra való felkészítésében.

Bajusz Bernadett elemzése *Kelemen* professzor kutatásairól, lehetőségeiről azt erősíti, amit *Balogh László* is megfogalmazott írásában: az egykori debreceni gondolkodó évtizedekkel korábban megfogalmazott számos olyan elképzelést a tanárképzés vonatkozásában, amelyek napjainkban válnak valóra. *Brezsnyánszky László*, *Sári Mihály* és *Pornói Imre* a közelmúltban elhunyt kutatótársaikról, *Bajkó Mátyásról*, *Durkó Mátyásról* és *Petrikás Árpádról* készítettek rövid portrét, megalapozva írásukkal a neveléstudomány e három kiemelkedő gondolkodója életművének további kutatását. Ezek az arcképvázlatok éppúgy, mint a könyv egésze ráébreszti az olvasót saját felelősségére és kötelességére; arra, hogy közvetlen környezete, tanítványai, hazája javára szorgalmasan tevékenykedjen egész életében.

A könyv fentiekben bemutatott részeit végigolvasva, a professzori életutakhoz kötődő debreceni pedagógiai műhely működésének folyamatát, hatásának szétterjedését bemutató – különböző stílusú és mélységű, mégis nagy egészszé szerveződő – tanulmányokat vizsgálva számtalan kérdés, rengeteg gondolat fogalmazódott meg bennünk. Feltehetően így voltak ezzel a kutatás szervezői, vezetői is, hiszen beiktattak a kötetbe egy olyan, VII. zárófejezetet, amelyben kérdéseink zömére válaszolnak, kifejtik véleményüket a „Debreceni Iskola” mi-bőléről. Jóllehet, meggyőződésünk, hogy enélkül a záró fejezet nélkül is roppant értékes és sokszínű kutatási anyag született, *Brezsnyánszky László*, *ifj. Fekete Károly* és *Kozma Tamás* összegző tanulmányai teszik teljessé, összefogottá, talán még azt is megkockáztathatjuk, hogy igazán értelmezhetővé a korábban sorakoztatott kiváló kutatási részeredményeket. A kötet szerkesztő *Brezsnyánszky László* a Debreceni Iskola tudós-utánpótlási rendszerének számszerű és tartalmi összefoglalását nyújtja, országos keretek közé ágyazva a helyi sajátosságok bemutatását. *Ifj. Fekete Károly* a Debreceni Egyetem „református” jellegének megragadásához nyújt bőseges adalékokat, szintén kitérve a magyar oktatáspolitikai felekezethez való viszonyulásaira.

Kozma Tamás „Hasonlóságok és különbségek a Debreceni Iskola pedagógiájában” című, a kötet valamennyi írásából mérleget vonó tanulmánya kiválóan szerkesztett alfejezetekre bontva összegzi, hogy volt-e, mit is jelent valójában a hazai neveléstudományi gondolkodás szempontjából a debreceni műhely. Véleménye szerint a „debreceniség” létezik, az eddigi kutatások alapján megragadható, és lényegét tekintve nem más, mint „egyfajta lokális (regionális) identitástudat”, „társaslélektani produktum”, amely az eltérő életpályák ellenére összeköti a térség, a város pedagógiai gondolkodóit, a tanárokat és diákokat. Az életműveket összefűző mozzanatok, sajátosságokat keresve külön elemzi a debreceni tanárok protestáns szerepvállalását, kiemelve, hogy a tiszántúli református népesség értelmiségi-utánpótlás nevelését az egyetem és a Református Tanárképző Intézet ellátta, fontos kapocs volt (főként Trianon után) a magyarországi és erdélyi protestánsok között, ez utóbbiak számára „menekülési állomás”-ként is. Közös vonásként *Kozma Tamás* kiemeli továbbá a népiséget és a küldetésstudatot, a debreceni professzorok mindegyikében munkáló kultúrmissziós törekvéseket, az ifjúságba vetett hitet, a szabad művelődés és felnőttnevelés iránti elkötelezettséget, hogy csak a főbb jellemzőket említsük.

Véleménye szerint az eddigi – nem kevés igen értékes eredményt hozó – kutatásokat folytatni szükséges, mindenképpen hátra van még egy széleskörű összehasonlító identitásvizsgálat, és annak feltárása, hogy hogyan vitték tovább debreceni tanáraik szellemiségét azok az értelmiségiek, akiknek pályája másutt teljesedett ki. A „formális” Debreceni Iskola helyett *Kozma Tamás* szerint meg kell próbálni feltárni a valóságosat. Véleménye

Könyvekről

szerint valójában két igazi, messzire sugárzó, nagy hatású iskolateremtő professzor dolgozott Debrecenben: *Mitrovics Gyula* és *Karácsony Sándor*, akik közül a szerző szerint paradox módon az előbbi személy munkássága ér egészen jelenünkig. Ez, és sok más gondolat újabb és újabb kutatások után kiált, csak remélhetjük, hogy lesznek lelkes folytatói – részben e kötet szerzői közül is – ennek a megkezdett kutatásnak.

Könyvbemutató végén szeretnénk aláhúzni, hogy nagy öröm, nagy megtiszteltetés, ugyanakkor hatalmas felelősség is erről a sokrétű munkáról ismertetést írni. A látszólag egymást követő, adott korszakhatáron belül mozgó, valójában azonban nagyon is egybekapcsolódó és egymásnak felelgető, egymással összefonódó tanulmányok szerzői ugyanis megérdemlik a hazai, sőt a határainkon túli neveléstudományi szakma képviselőinek kiemelt figyelmét, s csupán remélhetjük, hogy írásunk kellően felkelti a mű iránti olvasói, kutatói érdeklődést. A sokszínű életút-elemzések és arcképvázlatok mozaik-együtteséből a könyvet elolvasva összeáll egy határozott kép. Kép, amelynek egyes részei elmosódtak, más részletei talán túlszínezettek, egészében azonban mégis fontos „alkotás” ez: évszázadnyi erőfeszítés és tenni akarás a magyar nevelésügy történetében. Ahogyan több szerző, és összegző tanulmányában *Kozma Tamás* is megfogalmazta, nem tudjuk még teljesen pontosan meghatározni, mit is jelent a valóságos Debreceni Iskola, de volt és van is, a könyvismertetés írója szerint így, idézőjelek nélkül. Szerencsés értelmiséginek mondhatja magát mindenki, aki valaha is kapcsolatba került vele, és méríthetett sugárzó szellemiségéből.

Kéri Katalin

Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága (1008 Budapest, Orczy tér 1.)

faxon: 06/1-303-3440 e-mailen: hirlapelofizetes@posta.hu

További információ: 06/80/444-444

Előfizetési díj egy évre 2800,- Ft. Ára példányonként 700,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Rt (H-1035 Budapest, Kerék u. 80.).

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

A szerkesztés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsök Edit.

Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosné.

Megjelent 7,1 (A/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szócikkeket jelentet meg. A tágan értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratos sokszorosításként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.).

A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven stb.) újra közöljék.

A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

A kéziratokat 3 példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (25000–50000 betű). Az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

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

A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.

AIMS AND SCOPE

Established in 1892 and published quarterly, *Magyar Pedagógia* is the journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences. It publishes original reports of empirical work, theoretical contributions and synthetic reviews on research of particular areas within the field of Education in the broadest sense as well as book reviews and memorandums relevant to the educational research community. The journal publishes research papers in Hungarian accompanied by an abstract in English. *Magyar Pedagógia* seeks to provide a forum for communication between the Hungarian and international research communities. Therefore, the Editorial Board encourages international authors to submit their manuscripts for consideration.

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

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 25000–50000 characters) and accompanied by a 250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publication Manual of APA. All manuscripts should be sent in triplicate to Benő Csapó, Editor, *Magyar Pedagógia*, Petőfi sgt. 30–34, H–6722 Szeged, Hungary.

RESEARCH PAPERS

Rita Nádas and Irenka Suto: An exploration of self-confidence and insight into marking accuracy among GCSE maths and physics markers	169
Naser Shirbagi: Faculty members' organizational commitment and its relationship with organizational culture	185
Éva Szolár: Who should finance romanian public education?	205
Anikó Zsolnai, Márta Lesznyák and László Kasik: Social and emotional competence in preschool age children: the development of some selected components	233