

tanulmány

**Szivák Judit – Kálmán Orsolya –
Pesti Csilla – Rapos Nóra –
Vámos Ágnes**

A pedagógus professzió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében 3

Polónyi István

A harmadik csapás. A felsőoktatási felvételi ingadozásai – avagy az oktatáspolitikai társadalomismeretének hiánya 25

**Kórodi Kitti – Jagodics Balázs –
Szabó Éva**

Az észlelt tanári énhatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában (1. rész). A Tanári Énhatékonyság Kérdőív és a Relatív Énhatékonyság Kérdőív pszichometriai vizsgálata 38

szemle

Jakab György
ISKOLA – járvány idején (2. rész) 53

**Szabó Renáta Krisztina –
Fodor Szilvia**
A pszichológiai tőke fogalma, jelentősége és fejlesztési lehetőségei az iskolában 65

Györkö Enikő
Az atipikus fejlődés alapvető kérdései (1. rész) 83

kritika

A. Gergely András
Iskolai tudás, avagy a feltételek függő állapotai
(Kovács I. Gábor: Diszkrimináció – emancipáció – asszimiláció – diszkrimináció, Forrai Judit: Central European Medical Doctors at the Turn of the Century 1890–1910. I. Database for Hungary) 97

Forray R. Katalin
Beck Zoltán a romológjáról
(Beck Zoltán: A megszólalás üres helye. Romológjáról és más dolgokról) 106

Lengyel Emese
A kodályi zenepedagógia dimenziói
(Fehér Anikó: „Mozgó dó...”
Gondolatok Kodály Zoltán zenepedagógiai módszeréről) 108

**A szám tanulmányainak
angol nyelvű összefoglalója** 111

*Szivák Judit¹ – Kálmán Orsolya² – Pesti Csilla³ –
Rapos Nóra⁴ – Vámos Ágnes⁵*

¹ Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar

² Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar

³ Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar

⁴ Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar

⁵ Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar

A pedagógus professzió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében

Nemzetközi és hazai kitekintésben is jelentősen felértékelődött a pedagógus professzió szerepe: a köznevelési rendszer eredményességének egyik legjelentősebb tényezőjeként az oktatáspolitikai központi elemévé vált. Ezzel összhangban a hazai Köznevelési Stratégiában is kiemelt szerepet kap a professzió, így kidolgozásra került a pedagógusok életpályamodellje. Az ötfokozatú modell negyedik állomása a mesterpedagógus fokozat. Tanulmányunkban e fokozat potenciális jelöltjei által készített mesterprogramok (n = 813) elemzésének eredményeit mutatjuk be a folyamatos szakmai fejlődés, a fejlesztő-újító, az elemző-feltáró és a tudásmegosztó tevékenységek dimenziói mentén. Írásunkat egy átfogó kutatási kérdés megválaszolása vezérli: milyen eredményt terveztek a mesterpedagógusok a mesterprogramokban?

Bevezető

A pedagógus mint a köznevelés eredményességének legjelentősebb erőforrásának azonosításával az EU ágazati politikájának központi elemévé vált nem csak a pedagógus mint humán erőforrás fejlesztése, de a folyamatos szakmai fejlődés, a szakmai életpálya, az élethosszig tartó tanulás és e tanulás szakmai közösségi kontextusának tekintetében is.

Az EU Oktatás és képzés 2020¹ programja elsődleges célként fogalmazza meg a nemzeti oktatási és képzési rendszerek fejlesztésének támogatását, a kiegészítő uniós szintű eszközök kialakítását, valamint az egymástól való tanulás és a bevált gyakorlatok cseréjét. Ehhez illeszkedő célokat fogalmaznak meg a hazai Köznevelési Stratégia

¹ A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”) (2009/C 119/02)

alapelvei (2014. november 4-től: 1603/2014. [XI. 4.] Korm. határozat a Magyar nemzeti társadalmi felzárkózási stratégia II., Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája, a Köznevelés-fejlesztési stratégia, továbbá a Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia elfogadásáról), melyekben kiemelt szerepet kap a pedagógusok életpályamodelljének kialakítása.

Mindkét program kiemelt helyen kezeli a tanári pálya színvonalának és elismertségének növelését. Az Oktatás és képzés 2020 program az alapképzés minőségének növelésében, valamint a folyamatos szakmai fejlődés biztosításában látja a célok elérését és fenntarthatóságát. A hazai stratégia a tanári életpályamodell bevezetésével kívánja elérni egyrészt a pálya vonzóbbá tételét, másrészt a tanárképzés és ez által a tanári tevékenység minőségének javulását is.

Az uniós stratégiai célok magyarországi feladataihoz való hozzájárulás érdekében jött létre a Társadalmi Megújulás Operatív Program *Átfogó minőségfejlesztés a közoktatásban* című konstrukciója, mely a köznevelési rendszerben egyszerre kívánja javítani az oktatás minőségét, eredményességét és hatékonyságát, illetve a minőségi oktatáshoz való hozzáférés esélyeit. A TÁMOP-on belül a 3.1.5/12 projektben dolgozták ki a pedagógusok minősítési és előmeneteli rendszerének alapjait. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) szakmai vezetésével *A pedagógusminősítési rendszer kiegészítése, kipróbálása és korrigálása*, TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 azonosító számú projekt keretében került sor a hiányzó mester és kutatótanár fokozatok kidolgozására, melyek bevezetése várhatóan hozzájárul a köznevelési rendszer eredményességének javításához, így a közoktatásban tapasztalható hiányok felszámolására, problémák megoldására és a fejlesztések előmozdítására kell irányulnia.

Kutatásunkban a fent megnevezett TÁMOP projekt keretében, a potenciális mesterpedagógus-jelöltek által készített mesterprogramok vizsgálatával igyekszünk feltárni, hogy milyen eredményeket (produktumokat, hatást) terveznek e pedagógusok az ötéves mesterprogramuk végére, azaz milyen eredményekkel terveznek hozzájárulni a köznevelési rendszer eredményességének javításához.

Elméleti bevezető

Hosszú évtizedek szakmai-tudományos vitáinak állt középpontjában a pedagógus professzió kérdése (Hargreaves, 2010), egyrészt a változatos elméleti keretrendszerek szerkezetágazó megközelítéseinek sokasága (Sachs, 2016), másrészt a szakma szempontjából kiemelt jelentőséggel bíró gyakorlati tartalom eltérő hangsúlyai (Kennedy, 2005) miatt. A paradigma megszilárdulásának jeleként ma már érett professzióról beszél a szakirodalom (Sachs, 2016), amely fogalom egyértelműen rámutat a pedagógus mint profeszionalizálódott szakma megszilárdult státuszára. Ez azonban semmiképpen sem jelenti azt, hogy annak tartalmát teljes konszenzus övezné. A professzió folyamatosan változó rendszert feltételez, melynek egyes alkotóelemei egymással dinamikus kölcsönhatásban alakítják annak tartalmát (Evetts, 2011), így belső hangsúlyainak, illetve azok eltolódásainak vizsgálata, immár tehát a pedagógus professzió státuszának megkérdőjelezése nélkül, a neveléstudomány egyik állandósult kérdéskörévé vált.

Habár a pedagógus professzió tartalmi elemeivel foglalkozó elméletek eltérő irányokat jelölnek ki a professzió fejlődésére, az elméletek alapvetően azonos célt tűznek ki maguk elé (Sachs, 2016), mely elsősorban a szakma státuszának emelését, valamint a tanulók teljesítményét hatékonyabban támogatni tudó pedagógusok felmutatását jelenti (Evetts, 2008). Az elérendő célokhoz vezető út azonban jelentős eltéréseket mutat. A különbözőségek egyik lehetséges dimenziója a professzió fejlődésének forrásait érinti, lényegében azt, hogy mely szereplők és milyen irányba katalizálják a szakmát érintő

változásokat. Ebben a megközelítésben beszélhetünk belülről érkező, illetve felülről érkező professzionalizálódásról (Evetts, 2011).

A professzió tartalmát érintő, belülről érkező változásokra fókuszáló elmélet középpontjában az autonómia fogalma áll, ugyanis elsősorban az autonóm pedagógus képes egyéni szakmai tőkájének innovatív és adaptív alkalmazásával fejleszteni a pedagógus professzió tartalmát (Sachs, 2016). Az autonóm pedagógus szakmai elfogadása kulcsmomentum volt a professzionalizálódás folyamatában, hiszen ez a megközelítés elismeri a pedagógus egyéni döntéshozatali kapacitásának létjogosultságát, továbbá felismeri annak a támogató környezetnek a fontosságát, amely a professzió tartalmának megújításában tudja segíteni a pedagógust (Sachs, 2006). Egyes szakirodalmak ezt a megközelítést nevezik szakmai professzióknak (Hargreaves és Goodson, 2006; Evetts, 2011).

Napjainkban azonban hasonlóan jelentős hatást gyakorol a professzió tartalmára a felülről érkező professzionalizálódás, vagy más fogalomhasználattal a szervezeti professzió (Evetts, 2011; Gorman és Sandefour, 2011; Sachs, 2016; Torres és Weiner, 2018; Fazekas és mtsai, 2015). Ebben a megközelítésben a professzió tartalmát fejlesztő-megújító törekvés nem a pedagógustól indul, hanem a pedagógus tevékenységének kontextusát adó egyik nagyobb rendszer irányából. A tanulás tehát egy külső, egyszerre motiváló, támogató és ellenőrző elvárásrendszer hatására indul meg. Egyes értelmezések

a szervezeti professzióknak erőteljesebb legitimitást is tulajdonítanak, ugyanis az nem elsősorban a gyakorlatközösségek egyes tagjainak belátásán alapszik, hanem szélesebb rálátással rendelkező, rendszerszinten gondolkodó magasabb szakmai tekintélyek (képzők, egyetemi közösségek, kutatók, szakpolitikai döntéshozók) határozzák meg a tartalmát, s így olyan világos elvárásrendszert hoznak létre, mely alapján számon kérhetővé válik a pedagógusok munkája (Gorman és Sandefour, 2011; Evetts, 2011; Torres és Weiner, 2018). Hazai kontextusban a szakmai közösségek jelentősége az intézményen belüli fejlesztésekben, innovációkban ragadható meg, ugyanakkor nem szabad megfeledkezni arról, hogy sok esetben ezek hatásai rövidtávúak, hiszen a célok között megjelenik az anyagi támogatáshoz való hozzáférés, mely háttérbe szorít(hat) egyéb, szakmai célokat (Vámos és mtsai, 2020).

A kétezres évek elejétől az Európai Unió országai olyan fejlesztési nehézségek megoldása előtt álltak, melyek alapja a változó gazdasági, társadalmi és szakpolitikai környezethez való alkalmazkodás, megújulás kontextusához kötődött. Ennek háttérben olyan

A professzió tartalmát érintő, belülről érkező változásokra fókuszáló elmélet középpontjában az autonómia fogalma áll, ugyanis elsősorban az autonóm pedagógus képes egyéni szakmai tőkájének innovatív és adaptív alkalmazásával fejleszteni a pedagógus professzió tartalmát (Sachs, 2016). Az autonóm pedagógus szakmai elfogadása kulcsmomentum volt a professzionalizálódás folyamatában, hiszen ez a megközelítés elismeri a pedagógus egyéni döntéshozatali kapacitásának létjogosultságát, továbbá felismeri annak a támogató környezetnek a fontosságát, amely a professzió tartalmának megújításában tudja segíteni a pedagógust (Sachs, 2006). Egyes szakirodalmak ezt a megközelítést nevezik szakmai professzióknak (Hargreaves és Goodson, 2006; Evetts, 2011).

kihívások azonosíthatóak, mint például az elszámoltathatóság és autonómia, a centralizált és liberális oktatáspolitikai, illetve az oktatási rendszerek innovációs kapacitása, kiemelten pedig a pedagógusok minőségéhez kötődő megújuló elvárások. E kihívások mentén a nemzeti oktatáspolitikák sajátos törekvései jól szemléltetik azt az útkeresést, amely a globális problémákra egyedi kontextusokban keresik a megoldást. Az EU ágazati politikájának központi elemévé vált a pedagógus szakpolitika, különös tekintettel a pedagógus mint humán erőforrás fejlesztése, a folyamatos szakmai fejlődés, a szakmai életpálya, az élethosszig tartó tanulás és e tanulás szakmai közösségi kontextusának középpontba állítása.

A tanulás szakmai gyakorlatközösségekben, tanulószervezetekben történő fejlesztése számos köznevelési rendszerben szakpolitikai prioritássá vált, és szorosan kötődött a pedagógus szakma professziójának újraértelmezéséhez, támogatási rendszereinek kialakításához (pl. Jackson és Temperley, 2007; Istance és Kobayashi, 2012). A tudásszerzés és tudásmegosztás jelentőségének rendszerszintű értelmezése a magyarországi uniós finanszírozású programokban is megjelent, és meghatározó elemmé vált a tanulószervezeti működést, az iskolákon belüli és az iskolák közötti tudásmegosztást és horizontális tanulást, a bevált pedagógiai módszerek vagy jó gyakorlatok megosztását elősegítő 2007 és 2013 közötti TÁMOP fejlesztésekben (Fazekas és Halász, 2015).

Ahhoz, hogy az iskola a tanulás helyszínéből tanulószervezetté (Senge, 1990) alakuljon, amely maga is képes a változásra (sőt akár proaktívan vezetőjévé válhat a változásoknak), nem csak a szervezet tagjainak egyéni tanulását kell fejleszteni, hanem szükséges a szervezeti tanulást is segíteni. A szervezeti tanulás, amely az iskolában a tanárok tanulásán keresztül, de azokon túlmutatva összegződik, s személyektől függetlenül, az intézmény értékévé válik, folyamat és eredmény is egyszerre, amelyet a vezetés a szervezeti struktúráján keresztül is befolyásolhat (Child, 2015).

A szervezeti szint nem csupán híd a közoktatás szintjén és az egyén szintjén megvalósuló professzionalizálódás között, hanem annak kulcspontja. A szervezetben megvalósuló kollegialitásban ölt testet az a támogató és ellenőrző képesség, amelyről korábban a szakmai és a szervezeti professzióhoz kapcsolódóan beszéltünk. A szervezet szintjén zajlik az egyént a közoktatáshoz kapcsoló professzionalizálódási folyamat.

Miközben az egyéni szakmai fejlődés tartalma, útja kontextuálisan (szakmapolitikai környezet, szervezet) mindvégig meghatározott és/vagy kölcsönhatásban van e környezeti elemekkel, egyre erősödik az egyéni felelősség értelmezése is (Sachs, 2007, 2016). A tanári szakmai professzió mai értelmezésének az a megközelítés az alapja, hogy az egyén nem csupán elszenvetője, hanem akár alakítója is lehet a rá is hatást gyakorló rendszertényezőknek (vö. Hargreaves és Fullan, 2012; Sachs, 2007, 2016), vagyis a kapcsolat kölcsönös és dinamikus.

A tanári szakmai tudás explicit nemzeti elvárásainak megfogalmazása érdekében, az oktatás minőségfejlesztéséért, a képesítések összehangolásáért és összehasonlításáért és az egyén tanuláshoz való hozzáféréseinek támogatása és előrehaladásának elősegítése miatt egyre erőteljesebb a képesítési keretrendszerek, sztenderdek, kompetenciaelvárások megfogalmazása (Coles és Werquin, 2009) világszerte. Több fontos kérdéskör foglalkoztatja jelenleg a kutatókat az egyén nézőpontjából vizsgálva az elvárásrendszerket, de kiemelkedik annak megértése, hogy milyen hatással van a pedagógusok egyéni tanulási folyamataira e keretek léte. Bár a kérdés nem vizsgálható az adott keretrendszer, sztenderd strukturális és tartalmi ismerete nélkül, az kulcskérdés, hogy a tartalmi elemek milyen kapcsolatban és távolságban vannak a pedagógus által észlelt és fontosnak vélt tanári feladatoktól, vagyis érvényesek és hitelesek-e az egyén számára. E tekintetben meghatározó, hogy a pedagógusok milyen szerepet játszottak az elvárások kialakítási folyamatában, másrészt, hogy az elvárásokat milyen szerepben foglalmazták meg. Vagyis a pedagógus nézőpontjából az ellenőrző funkció jelenik meg csupán, vagy látható az ő

egyéni tanulásának helye, szerepe és annak támogatása (Ingvarson, 2002, 2003, 2007; Darling-Hammond és mtsai, 2012).

Nemzetközi téren egyre erősebb a törekvés arra, hogy a keretrendszerekben, szten-derdekben, mérési folyamatokban megerősítsék a szakmai tudás tartalmi összetett-ségét, a pedagógus közvetlen munkatevékenységébe ágyazott tanulás támogatását, a szakmai közösségbe ágyazott egyéni tanulás szerepét és tudatosságát, s olyan dina-mikus értékelési rendszerek működtetésére törekszenek, melyek elismerik az egyéni tanulási utak létét is. Mindez felerősíti az egyéni felelősségvállalás és a pedagógusok tudatosan tervezett és folytatott tanulási tevékenységének szerepét (Guerrero és Deli-giannidi, 2017).

A mesterpedagógus fokozat

A fentiek támogatása érdekében a mesterfokozat kidolgozásában kiemelt célként azono-sították a folyamatos szakmai fejlődés komplex rendszerének fejlesztését, melynek ered-ményeképpen az elvárásrendszer pilléreit a rendszer innovációs potenciáljának növelése, a kutatásalapú szemlélet és a tudásmegosztás erősítése alkották.

Ezek alapján született meg az új fokozat meghatározása, amely merőben más szemlé-letet és struktúrát képvisel a pedagógusok minősítési rendszerében, és másként gondol-kodik az értékelés rendszerszabályozó funkciójáról: „A mesterpedagógus mindenekelőtt olyan kiváló pedagógus, aki szakmai tevékenységével, magas szintű oktató-nevelő mun-kájával modellként szolgál kollégái számára.” (Oktatási Hivatal, 2016. 15.) A mesterpe-dagógus szakmai tevékenysége jelentősen hozzájárul az oktatás-nevelés eredményessé-gének növeléséhez. A mesterpedagógus szakmai tevékenységei négy dimenzió mentén definiálhatóak: a nevelés és tanítás eredményességét szolgáló innovációs tevékenységek, tudásmegosztási tevékenységek, kutatási tevékenységek és a folyamatos szakmai fej-lődést szolgáló tevékenységek. A mesterpedagógusokat mindenekelőtt az emeli ki a pedagógus szakma egészéből, hogy kitüntetett szerepet kapnak az eredményes szakmai munkához szükséges tudás teremtésében, megosztásában és alkalmazásában.

A pedagógus életpályamodell alapvetően az egyéni szakmai előrehaladást értelmező, szabályozó és az ellenőrzés, értékelés rendszerét meghatározó modell. Fókuszja az első három életpályaszakaszon alapvetően az egyén. Ezért izgalmas az életpálya mesterpeda-gógusi szakaszának kialakításakor az a célmeghatározás, mely a fókuszába egyértelműen a szakmai professzionalizálódás rendszerszintű megközelítését (értsd: szintek közti köl-csönhatás) helyezi:

1. „A köznevelési rendszer eredményességének javítása, amely a gyermekek, tanulók fejlődésében, teljesítményének javulásában, valamint a köznevelési rendszer egé-szének adaptivitásában és méltányosságában nyilvánul meg.” (Oktatási Hivatal, 2016. 11–12.)
2. „A pedagógusszakma mint professzió/mesterség presztízisének javítása.” (Oktatási Hivatal, 2016. 11–12.)
3. „A folyamatos szakmai fejlődés komplex rendszerének fejlesztése, megalapozása, amelynek része az intézmény és a pedagógus egymást erősítő fejlődésének elősegi-tése.” (Oktatási Hivatal, 2016. 11–12.)

A TÁMOP projekt (lásd Bevezető) során a pilot programban részt vevő pedagógusok támogatást kaptak a fokozat meghatározásának értelmezéséhez, a minősítéshez szük-séges dokumentumok elkészítéséhez, és elkészítették öt évre szóló mesterprogramju-kat, melynek célja, hogy tudatosítsa, rögzítse készítője: rövid és hosszú távú céljait; az azokhoz vezető utat, tevékenységeket; a megvalósításhoz szükséges erőforrásokat;

az eredményesség mutatóit, vagyis azt, hogy mikor tekinti a célokat elértnek, megvalósultnak a tervező; és a szükséges támogatás módját.

E mesterprogramok tehát bizonyos értelemben a hazai köznevelés fejlesztésének kortörténeti dokumentumai, abban az értelemben, hogy azt reprezentálják, hogy a legkiválóbbnak tekintett pedagógusok miként gondolkodnak saját tevékenységük fejlesztési lehetőségeiről, vállalásairól, ehhez kapcsolódóan a hazai köznevelési rendszer megújulásának perspektíváiról. Tanulmányunkban annak a kutatásnak az eredményeiről számolunk be, melynek keretében a mesterprogramok elemzését végeztük el. Bemutatjuk, hogy miként értelmezik a mesterpedagógusok a professzió megújítását célzó szakmapolitikai elvárásrendszert, illetve feltárjuk, hogy a mesterprogramok megvalósítása milyen eredménnyel támogatja a köznevelési rendszer fejlesztését.

A kutatás

A mesterpedagógus fokozat című fejezetben bemutatott pilot projekt közel ötezer olyan pedagógust szólított meg, akik potenciális jelöltjei voltak a mester- és kutatótanár fokozatoknak. Közülük került ki az a közel 1200 pedagógus, aki 2015-ben a projekt keretei között dolgozta ki az elkövetkező öt évre szóló kutató- és mesterprogramját. A programokat egy elvárásrendszer alapján készítették el, amelyben kiemelt szerepet kaptak a kutatás, az innováció, a folyamatos szakmai fejlődés és a tudásmegosztás dimenziói. Kutatásunkban e programokat elemeztük, kiemelve közülük a mesterprogramokat, mivel a két fokozat közül a mesterfokozatot képviselők (n = 838) voltak túlnyomó többségben. A kvantitatív vizsgálathoz szükséges csekélyebb elemszám okán lemondunk a kutatópedagógus fokozat dokumentumainak (n = 102) elemzéséről.

Tekintettel arra, hogy a mesterfokozat megalkotásakor az oktatáspolitikai szándékok között preferenciát kapott az, hogy a pedagógusok szakmai fejlődését ösztönözve feladatot és elismerést kaphasson egy olyan pedagógus réteg, amely tevékenységével nem csak egyéni pedagógiai gyakorlatát, de a köznevelés eredményességét is javítja, jelentős tudásnak gondoljuk annak megismerését és leírását, hogy a mesterprogramok teljesítése miként fogja e célt szolgálni. Figyelembe véve az itt leírtakat, kutatásunk során a következő kérdésre kerestünk válaszokat: milyen eredményt (produktumot, hatást stb.) terveztek a mesterpedagógusok az ötéves mesterprogramuk végére?

A pedagógusok az elkészült anyagaikat az Oktatási Hivatal elektronikus rendszerébe töltötték fel. A dokumentációból három anyag tartalomelemzését végeztük el: a mesterpedagógus program általános és részletes tervét, valamint a pedagógusok önéletrajzát. Összesen 940 pedagógus engedélyét kaptuk meg, ebből 813 mesterprogramot vizsgáltunk a magyar közoktatás teljes spektrumán, az óvodától a középfokig, emellett akadtak olyan mesterprogramok is, amelyek nem egy-egy konkrét intézményhez kötődtek, hanem mezoszintű intézményhez, pl. tankerülethez vagy pedagógiai oktatási központhoz.

A mesterprogram általános és részletes tervének kódolása az előzetes kutatási eredmények, szakirodalom, a mesterpedagógus fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz készült útmutató (Oktatási Hivatal, 2016), valamint a szövegek feltáró elemzése alapján történt. Mivel a programok készítésekor elvárás volt a négydimenziós tevékenységmodell figyelembevétel, ezért a rögzítésnél is az egyes részekben belül külön kódoltuk a kutatás, az innováció, a folyamatos szakmai fejlődés és a tudásmegosztás dimenzióira vonatkozó adatokat. A mesterprogramok céljainak, tevékenységeinek, eredményeinek kategorizálását korábbi kutatási eredmények alapján határoztuk meg. Egyrészt az OECD TALIS vizsgálatainak képzési igényekre vonatkozó csoportosítási rendszerét (OECD, 2016), másrészt a korábbi magyarországi országos pedagóguskutatás (Sági, 2015) által használt kategóriákat alkalmaztuk. Az általános és részletes mesterprogram mellett a

pedagógus önéletrajzát is feldolgoztuk: formális végzettségeit, nyelvtudását, munkahelyét (intézményét), munkakörét, beosztását és publikációinak típusát, számát rögzítettük. Mindezt hozzákapsoltuk mesterprogramjának adataihoz is, melyeket elemzésünk háttérváltozóiként használtuk fel. A háttérváltozókat kiegészítette még a mesterpedagógusok profilja is (képző, mentor, innovátor vagy vezető).

A kódolást és az adatszítást követően az adatokkal különböző kvantitatív elemzéseket végeztünk. Az elemzések során elsősorban leíró statisztikákkal és keresztábrákkal dolgoztunk, valamint Khí-négyzet, illetve ANOVA-próbákkal összefüggés- és különbözőségvizsgálatokat végeztünk. A statisztikai próbáknál a szignifikanciaszintet 5%-ban határoztuk meg ($\alpha = 0,05$).

Az adatok és az elemzések korlátai között kell megemlíteni, hogy nincs információnk a teljes sokaságról, így nem tudjuk, hogy a 813 mesterpedagógus mennyiben reprezentálja az összes, mesterpedagógus fokozatban dolgozót. A megelőző pilot projekt alapján feltételezzük, hogy a legmotiváltabb és legfelkészültebb pedagógusok kerültek be az a mintánkba, hiszen a projektbe önkéntesen lehetett jelentkezni, a kiválasztási szakasz után pedig számottevő kötelezettség hárult a pedagógusokra a projekt részeként. A másik korlátot épp a fejlesztési projekt jelenti, hiszen ebben egy előzetes elvárásrendszer alapján készítették el a pedagógusok programjaikat. Nyilvánvalóan ezek az elvárások markánsan visszaköszönnek a dokumentumokban.²

A pedagógusok tervezett szakmai fejlődése

A pedagógusok szakmai fejlődésének kutatását meghatározó elméleti keretek

A folyamatos szakmai fejlődés és a tanulói eredményesség összekapcsolását vizsgáló írások a pedagógusok tanulásának strukturális jellemzőit (helyszín, szereplők, téma, munkaformák stb.), értelmezését és a tanultak közvetlen gyakorlatba ágyazását vizsgálják leginkább (Cole, 2012; Pedder és mtsai, 2010; Bell és mtsai, 2010). Ebben az értelmezésben a folyamatos szakmai fejlődés elsődleges célja a tanulók teljesítményének növelése. A pozitív kapcsolatot megerősítő írások is hangsúlyozzák azonban, hogy a diákok eredményességének javulása nem azonosítható teszteredményekkel (Cordingley és mtsai, 2005). A kritikai megközelítések kifejezetten kiemelik azt, hogy kizárólag a pedagógus nem tehető felelőssé a tanulók eredményességéért, valamint elmozdulnak a kvalitatív, többszempontú értékelés irányába (Goe és mtsai, 2008). Más vizsgálatok arra is utalnak, hogy a kapcsolat megállapítása összetettebb, változónként, részenként vizsgálható (Baker, 1999, idézi Villegas és Reimers, 2003; OECD, 2014).

Részben a kritikai hangok és az eredményességet cáfoló kutatások hatására erősödik meg egy másik megközelítés, amelyben maga a pedagógus kerül a fókuszba (Korthagen, 2017), s ennek részeként az, hogy a pedagógus tanulásának milyen eredménye van a saját szakmai fejlődése tekintetében. Vizsgálatok alapján pozitív összefüggés látható az énhatékonyság és a képzéseken, tanulási folyamatban való részvétel és azok eredményessége közt (Eden és Kinnar, 1991; Gist és mtsai, 1990), valamint a fentiek az új módszerek megtanulását (Allinder, 1994; Bray és mtsai, 2003) is pozitívan befolyásolják. Ezek a vizsgálatok arra is rávilágítottak, hogy a pedagógus személyes jellemzőinek jóval nagyobb szerepe van a szakmai fejlődésben, annak eredményességében, mint azt

² Kutatásunkkal arra is kerestük a választ, hogy egy oktatáspolitikai elvárásrendszer mentén a mesterpedagógusok hogyan konstruálják a mesterpedagógus-tevékenységrendszert és -szerepet, azonban e tanulmány nem tér ki ennek részletezésére.

korábban gondolták (Korthagen, 2017), így felmerült a rendszerszintű elvárások, mechanizmusok szerepének kritikája.

A pedagógus életpályamodell kontextusában a szakmai fejlődés a következőképp értelmezhető:

„A mesterpedagógus saját tevékenységének magas – mesterszintű – színvonalára fenntartása érdekében, valamint azért, hogy szűkebb és tágabb környezetében ezen a területen is példát mutasson, tudatosan irányítja szakmai fejlődését. A mesterpedagógus esetében a szakmai fejlődés önvezérelt: a pedagógus képes felismerni hiányosságait, fejlesztendő területeit, kijelölni önmaga számára a fejlődés irányát és reflektálni a fejlődési folyamatra. A mesterpedagógus választott tevékenységeihez kötődően tájékozódik a szakirodalomban, gyakorlatközösségek tagja, továbbképzéseken és pályázati programokban vesz részt, konferenciákra jár, követi szakterületének trendjeit, új eredményeit.” (Oktatási Hivatal, 2016. 16.)

A tervezett szakmai fejlődéshez kötődő eredmények

A szakmai fejlődés dimenziója ritkán jelent meg önmagában (8,8%) a mesterprogramokban, kapcsolata az innovációval (80,7%) és a tudásmegosztással (70,2%) szoros. A mesterprogramokban azonosított szakmai fejlődést tervező programok száma (n) 621.

A tervezett tanulás eredményeinek hatását saját személyes tudásként értelmezik a pedagógusok (63%), azon túlmutató, tanulókra, gyermekcsoportra, közoktatásra, rendszerre, régióra gyakorolt hatás tervéről nem számoltak be. Fontos azonban, hogy a tervek közel ötödében már megjelent szervezeti (23%), vagy munkaközösségre (21%) gyakorolt hatás reménye azok közt, akik a szakmai fejlődésüket tervezték.

A tervezés koherenciáját mutatja, hogy miképp kapcsolódnak a tervezett tevékenységek és eredmények egymáshoz. A tanulás tekintetében ez különös jelentőséggel bír, hiszen ez utalhat arra, hogy milyen tudatos a saját tanulás értelmezése, szerepének megítélése, hasznosulásának előre vetített fontossága. A teljes minta és a folyamatos szakmai fejlődést tervezők adatai eltérnek egymástól (1. sz. melléklet). Saját tudásuk bővülését a szakmódszertani/pedagógiai és a szaktárgyhoz kötődő eredményekben tartják realizálhatónak a szakmai tudásukat tervező mesterpedagógusok, szemben a teljes mintával, ahol ez leginkább a kollégákkal történő együttműködésben és a tanórák tervében hoz majd eredményt a tervek szerint. A teljes minta és a folyamatos szakmai fejlődést tervezők részmintája esetében is szűk az eredmények tervezett köre, ami arra utal, hogy nem a várt

A tervezés koherenciáját mutatja, hogy miképp kapcsolódnak a tervezett tevékenységek és eredmények egymáshoz. A tanulás tekintetében ez különös jelentőséggel bír, hiszen ez utalhat arra, hogy milyen tudatos a saját tanulás értelmezése, szerepének megítélése, hasznosulásának előre vetített fontossága. A teljes minta és a folyamatos szakmai fejlődést tervezők adatai eltérnek egymástól (1. sz. melléklet). Saját tudásuk bővülését a szakmódszertani/pedagógiai és a szaktárgyhoz kötődő eredményekben tartják realizálhatónak a szakmai tudásukat tervező mesterpedagógusok, szemben a teljes mintával, ahol ez leginkább a kollégákkal történő együttműködésben és a tanórák tervében hoz majd eredményt a tervek szerint.

eredmények határozzák meg a pedagógusok tervezési folyamatait, hanem elsődlegesen tevékenységeket terveznek, melyek eredményekhez való viszonya nem minden esetben átgondolt.

Koherenciát, összefüggést csak hat tervezett tevékenység és tervezett eredmény mutat mindkét minta esetében, amelyek a klasszikus pedagógusi tevékenységek sorát mutatják: saját szaktárgyi és módszertani tudás, tanóratervezés, tanulók értékelése és tantervi tudás. Egyetlen fontos kivétel van ez alól: a kollégákkal való együttműködés.

A szakmai tudás a mesterpedagógusok értelmezésében nem mutatja azt a sokszínűséget, amire nemzetközi kutatási eredmények utalnak. Az iskola funkciójának változásával a tanári tudás tartalma is szélesebbé kell váljon, s az ebbéli igények (pl. multikulturalitás, pályaaorientáció, együttnevelés, diákok nyelvtudása, a diákok tanulásának támogatása digitális térben stb.) meghatározóvá váltak a tanári tudáshoz kapcsolódó elvárásokban (OECD, 2003; McKenzie, 2005). A mestertervek tanúsága szerint a tanulásukat tervező pedagógusok nem várnak ilyen jellegű eredményeket tanulásuktól, ami természetesen nem jelenti azt, hogy nem rendelkeznek ilyen tudáselemekkel. Ez arra utal, hogy a vizsgált mesterpedagógusok szerepértelmezése szaktárgyi tanítás fókuszú, kevésbé reagál azokra a társadalmi elvárásokra, amelyek a pedagógusok felé megfogalmazódnak.

A mesterpedagógusok tervezett fejlesztő, újító tevékenysége

A pedagógusok innovációjának kutatását meghatározó elméleti keretek

A pedagógusok az oktatási innovációs folyamatok kulcsszereplői. A vonatkozó elméletek, kutatások három irányból közelítenek e témához:

1. A pedagógusok tanulókkal-tanítással kapcsolatos nézeteivel foglalkozó vizsgálatok azt hangsúlyozzák, hogy a pedagógusok innovációk iránti nyitottsága, részvétele a tanulásról alkotott nézeteikkel mutat összefüggést. Egyrészt azok a pedagógusok, akik a tanításról tanulóközpontú nézetekkel rendelkeznek, nagyobb mértékben vesznek részt a folyamatos szakmai fejlődésükben, tanulásukban (Vries és mtsai, 2013). Másrészt a pedagógusok tanulásközpontú nézetei összekapcsolódnak az oktatási innovációk eredményességével (Vermunt és Endedijk, 2011).
2. A pedagógusok innovációs tevékenysége kapcsán a figyelem előterébe kerülnek azok a helyzetek, ahol a pedagógusokra nem mint implementálókra tekintenek, hanem olyan szakemberekre, akik maguk is irányítóként vesznek részt az innovációs folyamatokban. Ezt a fajta pedagógusi tevékenységet a szakirodalom a pedagógusok által vezetett innovációnak nevezi (Fraser, 2005; Fazekas és mtsai, 2017). Ezek az innovációk lehetnek tervezettek, de sokszor rejtett, nem felismert innovációk maradnak (Fazekas és mtsai, 2017).
3. Pedagógusok innovatív gyakorlatát, közösségeit, hálózatait vizsgálva Fraser (2005) az innovatív tevékenységek két kulcselemét azonosította: az egyiket azok az iskolán belüli vagy külső ösztönzők jelentik, amelyek irányt adnak az innovatív tevékenységnek; a másik pedig azzal kapcsolatos, hogy a pedagógusok mennyire érzik magukénak az innovatív gyakorlatot.

A pedagógus életpályamodellel kontextusában a fejlesztő, újító tevékenység következőképp értelmezhető:

„A mesterpedagógus felismeri és értelmezi azokat a tanító-nevelő munkája során felmerülő pedagógiai jelenségeket, problémákat, amelyek beavatkozást, fejlesztést kívánnak. Aktív szerepet vállal a fejlesztési folyamatok megtervezésében,

kivitelezésben, intézménye jó gyakorlatainak kialakításában és terjesztésében. Ahhoz, hogy a fejlesztéseket szakszerűen tudja megtervezni és kivitelezni, tájékozódik a hazai és nemzetközi fejlesztési tapasztalatokról, kutatási eredményekről. Maga is tényekre, adatokra alapozza önállóan vagy másokkal együttműködve végzett fejlesztéseit. Részt vállal a fejlesztési eredmények értékelésében, az eredmények, tapasztalatok megosztásában. A mesterpedagógus fejlesztő tevékenységeit több területen is végezheti. Kezdeményezhet módszertani, tartalmi fejlesztéseket, a nevelés, tanítás eszközeire vagy az intézmények szervezeti működésére, kapcsolatrendszerére irányuló innovációkat.” (Oktatási Hivatal, 2016. 16.)

A tervezett fejlesztő-újító tevékenységhez kötődő eredmények

A mesterpedagógusok innovációs tevékenységükben leggyakrabban saját, intézményi fejlesztést terveznek, kisebb mértékben kombinálják a saját fejlesztést és adaptációt, viszont az adaptáció önmagában kevésbé jellemző. A mesterpedagógusok egyéni terveiben az egyes innovációtípusok arányai más-képp alakulnak, mint az intézményi szintű vizsgálatoknál, ahol a legerősebb a saját és átvett újítás kombinációja, majd az adaptáció és a saját újítás (vö. Fazekas és mtsai, 2018).

Az innovációs folyamatok tervezése kapcsán elmondható, hogy a mesterprogramok nagy részére jellemző a fegyelmezett innováció (vö. Fraser, 2005), azaz az átgondolt, lépésekre bontott tervezés. Az innovációk keletkezésének motivációjában kifejezetten erős a vélekedésvezérelt, a pedagógusok egyéni nézőpontjára építő innováció tervezése, bár ez természetesen nem zárja ki más

szempontok (pl. intézményi sajátosságok és a gyerekcsoportok jellemzői) figyelembevételét. Alapvetően az innovációról komplexen gondolkodnak, a tanulási környezetet holisztikusan fogják fel, az újítások nem szakadnak szét osztálytermi és osztálytermen kívüli folyamatok tervezésére, ami előremutató eredmény, főleg a korábbi vizsgálatok fényében (vö. Kálmán, 2016). A mesterprogramok elvárásrendszere mentén a módszertani innovációk, adaptációk a legjellemzőbbek, és a szervezettervezéshez, a szakmai együttműködéshez és kommunikációhoz kötődnek a legkevésbé. Ha összevetjük a

A mesterprogramok elvárásrendszere mentén a módszertani innovációk, adaptációk a legjellemzőbbek, és a szervezettervezéshez, a szakmai együttműködéshez és kommunikációhoz kötődnek a legkevésbé.

Ha összevetjük a tervezett innovációk tartalmi fókuszait azzal, hogy a hazai pedagógusok mely területeken érzékelnek problémákat a gyakorlatukban, akkor az látható, hogy a mesterprogramok éppen nem a problémás területekre vonatkoznak. Az újítások inkább azokat a területeket érintik, amelyek kevesebb kihívást jelentenek, azaz amíg például az SNI gyerekek együttnevelése kifejezetten kihívást jelent a köznevelés számára, arra vonatkozóan kevesebb innovációt terveznek, mint például a tehetséggondozás kapcsán, ami nem rejt olyan nagy problémákat a gyakorlat számára. Mindez összefügghet a mesterprogramok eredményességének kérdésével is, hiszen elsősorban azokat a területeket erősíti tovább, amelyek már eddig is elég jól működtek.

tervezett innovációk tartalmi fókuszait azzal, hogy a hazai pedagógusok mely területeken érzékelnek problémákat a gyakorlatukban, akkor az látható, hogy a mesterprogramok éppen nem a problémás területekre vonatkoznak. Az újítások inkább azokat a területeket érintik, amelyek kevesebb kihívást jelentenek, azaz amíg például az SNI gyerekek együttnevelése kifejezetten kihívást jelent a köznevelés számára, arra vonatkozóan kevesebb innovációt terveznek, mint például a tehetséggondozás kapcsán, ami nem rejt olyan nagy problémákat a gyakorlat számára (OFI, 2014). Mindez összefügghet a mesterprogramok eredményességének kérdésével is, hiszen elsősorban azokat a területeket erősíti tovább, amelyek már eddig is elég jól működtek.

Az eredmények alapján a kombinált innováció folyamatának tervezése a legátgondoltabb szakmaiságában. A tervezett innovációs folyamat lépésekre bontott; legerőteljesebben épít a tényekre alapozott szemléletre, kutatási módszerekre; a helyzetelemzésben is ez a csoport használja fel leginkább a korábbi szakirodalmat, kutatási beszámolókat. S bár egyik innovációtípus esetében sem beszélhetünk arról, hogy az érintettek széles körét vonják be alakítóan az innovációs folyamatba, ezen belül a kombinált újítások mégis kiemelkednek azzal, ahogyan a gyerekek aktív bevonására, valamint a külső szakmai és nem szakmai szereplők aktivizálására is építenek. Az újítások tartalmi célkitűzései közt ebben a csoportban jelennek meg leginkább a nevelési-oktatási tartalmak megújítására fókuszáló innovációk. Továbbá erre a csoportra jellemző leginkább a foglalkozások, tanórák megújítása és az olyan innovációk, amelyek erősítik a pedagógusok (szak)módszertani és IKT-kompetenciáit. A kombinált innovációk esetében a legerősebb az innovációtól várt hatás az intézményi és azon belüli csoportok szintjéhez kötődően is. A mesterprogramok által létrehozott produktumok is ennél a csoportnál a leggyakoribbak, különösen a feladatok, feladatgyűjtemények tipikus eredmények. Az eredményeink alapján tehát úgy látjuk, hogy a kombinált innovációk révén segíthető elő leginkább a fejlesztés és kutatás egymásba fonódása, az újítások szakmai megalapozottsága, eredményességének követhetősége, az innováció, fejlesztés tervezésének kidolgozottsága.

A saját vagy intézményi újítás típusába tartozó mesterprogramok legfőbb sajátossága, hogy a helyzetelemzésben ez a csoport épít leginkább a vélekedésvezérelt megközelítésre, számukra a legfontosabb kiindulópont a saját egyéni nézőpontjuk, elképzeléseik, s ehhez képest a gyerekek jellemzőit ők veszik figyelembe a legkevésbé. A lépésekre bontott, átgondolt innováció, valamint a tényekre alapozottság kevésbé jellemző erre a csoportra, mint a kombinált újítások körére; ugyanakkor erősebbek benne, mint azok a mesterprogramok, amelyek csak adaptációra építenek. A saját vagy intézményi újítások esetében jelennek meg a legkevésbé azok a tartalmi fókuszok, amelyek a köznevelés kihívásaira (pl. SNI gyerekek együttnevelése, személyre szabott fejlesztés) reagálhatnak.

Az adaptációra építő mesterprogramok sajátosságai közé tartozik, hogy az innovációs folyamat itt a legkevésbé tervezett, lépésekre bontott, és a tényekre alapozott megközelítés is itt érvényesül a legkevésbé; viszont a helyzetelemzésük erősebb. Egyrészt ezek azok az újítások, amelyek leginkább figyelembe veszik a gyerekek új, megváltozott jellemzőit, másrészt kifejezetten építenek a köznevelési intézmények közti tapasztalatcserék tanulságaira is. Jellemző továbbá az intézményben tanító kollégák aktív bevonása, bár nem olyan mértékben, mint a kombinált újításoknál. A tartalmi célkitűzések kapcsán ennél a csoportnál a legjellemzőbb, hogy módszertani újításokra fókuszálnak, ami összefügghet azzal is, hogy a pedagógusok a módszertani megoldások átvételét könnyebbnek érzékelik, mint a tartalmi újításokét. Az adaptáció kapcsán valamelyest nagyobb arányban jelennek meg azok a területek, amelyek a hazai köznevelés számára kihívást jelentenek, mint például az SNI gyerekek együttnevelése vagy a személyre szabott fejlesztések. Ez összefügghet azzal is, hogy éppen ezek a területek azok, amelyhez a pedagógusoknak külső szakmai támogatásra, forrásokra van szükségük.

A mesterpedagógusok tervezett elemző, feltáró tevékenysége

Az elemző, feltáró tevékenységek pillérének értelmezése

A pedagógiai professzióról való gondolkodásban fokozatosan tért nyert a praxis szerepe és a pedagógusok által végzett kutatás. A távol-keleti országokban, majd Amerikában és más országokban is a saját gyakorlat tényeken, kutatásokon alapuló fejlesztése az oktatásfejlesztés egyik jelentős irányzatává vált. A kutatási területek között az egyéni, a társas és a résztvevői kutatás jelenik meg, főként a tanítási óra, egy-egy kritikus cselekmény, helyzet kutatása, a tanterv és az értékelés kutatása munkaközösségi, osztályközösségi vagy intézményi szinten (Campbell és mtsai, 2004; Gordon Györi, 2009).

A pedagógusok által végzett kutatásról való gondolkodást sokan Stenhouse-hoz kapcsolják, aki a hatvanas években végzett – a pedagógusok aktív bevonásával – tantervi/kurrikulumfejlesztési projekteket, és a tanulás/tanítás eredményességét kutatta. Majd ötven évvel később, az OECD által 2008-ban végzett TALIS vizsgálat szerint, 24 ország átlagában minden harmadik, a magyar pedagógusok közül minden hatodik említette, hogy az adatfelvételt megelőző 18 hónapban rész vett a gyakorlat fejlesztését szolgáló valamilyen egyéni vagy közösen végzett kutatásban; e téren van a legnagyobb elmaradás a vizsgált többi országhoz képest (TALIS, 2009).

A pedagógus életpályamodell kontextusában az elemző, feltáró tevékenység a következőképp értelmezhető:

„A mesterpedagógus elkötelezett amellett, hogy saját munkáját tényekre alapozza és a kutatás-alapú szemlélet erősödését a szervezetében és/vagy a rendszer egészében segítse. Támogatja az intézményét a pedagógiai jelenségek, problémák tényeken alapuló feltárásában, megértésében. Az intézménye gyakorlatához kapcsolódó pedagógiai jelenségekben meglátja, azonosítja a kutatási problémákat/ kérdéseket/kutatásra érdemes területeket. Önállóan vagy együttműködésben az intézménye fejlesztése érdekében kezdeményez és szakszerűen végez kutatásokat, vizsgálatokat saját intézménye szintjén. A saját vizsgálatai és külső kutatások eredményeit az intézményi tevékenység eredményességének javítása, gyakorlati hasznosítása érdekében elemzi, értékeli, felhasználja” (Oktatási Hivatal, 2016. 16.).

A tervezett elemző, feltáró tevékenységhez kötődő eredmények

Szignifikáns különbség van abban, hogy a kutatást vállalók ($n_1 = 548$) és nem vállalók ($n_2 = 265$) résztvevőik hányan, milyen arányban terveztek eredményt. A legnagyobb különbség a kettő között a gyermekek/tanulók fejlődésének nyomon követésében és az intézményi értékelési potenciál kutatással kísért fejlesztésében van, legkisebb a szakmódszertani és pedagógusi kompetenciák fejlesztése és az SNI-s gyermekek/tanulók nevelése/oktatása terén. Mindkét mintában legtöbbször a szakmódszertani és pedagógiai kompetenciák fejlesztésében terveztek eredményt, jellemzőbben a kutatást vállalók között.

A tervezett eredmények hatását tekintve a kutatást vállalók résztvevőikében mind a saját tudás bővülésére, mind a tanulóira, tanulócsoporthoz, intézményre gyakorolt hatás magasabb arányú, mint az intézményen kívüli hatásoké. Legtöbbször a csoportra/osztályra gyakorolt hatást tervezték (38,1%), legkevesebben a nemzetközi hatást (0,4%).

Ami a produktumokat illeti, a kutatást vállalók ($n_1 = 548$) és nem vállalók ($n_2 = 265$) résztvevőikében szignifikáns különbségek vannak (1. sz. tábla). Mindkét résztvevőcsoportban a jó gyakorlatokat jelezték produktumként, legkevesebben az adatbázisok készítését. Mindkét résztvevőcsoportban a pedagógusok mintegy 30%-a tervezi a tanulói teljesítmények

értékeléséhez mérőeszközöket produktumként (pl. teszt, feladatlap). Intézményhez köthető produktumokat (pl. intézményi adatbázis létrehozása, tanterv-, illetve programcsomag) a kutatást vállalók részmintája nagyobb arányban tervezett.

1. táblázat. Tervezett produktumok a kutatást vállalók (n1) és nem vállalók (n2) részmintáiban

Tervezett produktumok	n1 = 548	n2 = 265
Intézményi adatbázis, pl. a diákok teljesítményéről, tanulásáról, pedagógusok tanulásáról szóló adatok	20,1 (110 fő)	9,4 (25 fő)
Nevelési-oktatási programcsomag vagy modul	22,4 (123 fő)	14 (37 fő)
Nem a tanulókhöz kötődő értékelési, mérési eszközök	23,1 (133 fő)	9,1 (33 fő)
Tanulói értékelő lap, tesztlap, diagnosztikus fejlődést mérő teszt	30,3 (166 fő)	13,2 (35 fő)
Konferencia-előadás	33 (181 fő)	21,9 (58 fő)
Publikáció	41,1 (225 fő)	17,1 (45 fő)
Nevelési-oktatási jó gyakorlatok	44,3 (243 fő)	35,5 (94 fő)

A mesterpedagógusok tervezett tudásmegosztó tevékenysége

A tudásmegosztó tevékenységek pillérének értelmezése

Az oktatási változások eredményessége, illetve ezek közegei összetett és adaptív rendszerként határozhatóak meg, melyekben a legjelentősebb tényező a pedagógusok tanulása (McLaughlin, 1990). A résztvevők elköteleződése és változási hajlandósága mellett a változások (oktatási fejlesztések) bevezetésének sikeressége és fenntarthatósága függvénye annak, hogy a pedagógusok képesek-e meghatározni a tervezett változás területeit, a fejlődési-tanulási célokat és folyamatokat (Hall, 2013; George és mtsai, 2013). Ennek értelmében a fejlesztési beavatkozások kontextusának fókuszába a szervezetek és egyének tanulási kultúrája, a tanulást biztosító szakmai közösségek, tanulói hálózatok fejlettsége, a közös tanulási folyamatokban történő változása, a régi és új tudások összekapcsolásának hatékonysága került (Cohen és Levinthal, 1990). Az egyéni és szervezeti változásokat kutatók (Vera és mtsai, 2011; Eisenhardt és Martin, 2000; Teece és mtsai, 1997) elemzéseinek kulcskérdése, hogy miként képesek az aktorok azonosítani, megérteni és használni a szervezeten belül keletkező, illetve kívülről jövő új tudást. Ezt a képességet legtöbbször a tudásmenedzsment fogalmával határozzák meg, mely (habár számos értelmezése ismert) a következő öt állomásban összegezhető: 1) a potenciálisan értékes külső ismeretek azonosítása, 2) ezek megszerzése, 3) asszimilációja, 4) új tudás létrehozása és 5) hasznosítása (Fazekas és Halász, 2018).

Illeszkedve a hazai Köznevelési Stratégia célkitűzéseiseihez (2014. november 4-től: 1603/2014. [XI. 4.] Korm. határozat a Magyar nemzeti társadalmi felzárkózási stratégia II., Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája, a Köznevelés-fejlesztési stratégia, továbbá a Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia elfogadásáról), a mester és kutató tanár fokozatokat a Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszerhez (NOIR+) kapcsolódóan dolgozták ki, különös tekintettel a stratégia tudással, tudásmenedzsmenttel kapcsolatos alapvetéseire, azzal a céllal, hogy a mesterpedagógusok hozzájáruljanak szűkebb szakmai közösségük és a köznevelési rendszer egésze innovációs képességéhez, fejlődéséhez.

A pedagógus életpályamodell kontextusában a tudásmegosztás a következőképp értelmezhető:

„A mesterpedagógus kollégái és a szakmai érdeklődők számára bemutatja és reflektálja tanító-nevelő munkájának tapasztalatait, eredményeit, bevált jó gyakorlatait. Ezeket különböző módokon és fórumokon teszi, például: bemutató foglalkozásokat és foglalkozás-megbeszéléseket tart, aktív tagja szakmai hálózatoknak és gyakorlatközösségeknek, részt vesz szakmai rendezvényeken, műhelyekben, konferenciákon, ahol előadást tart, műhelymunkát vezet, pályázati programokban vesz részt, publikál nyomtatott vagy elektronikus felületen, közreműködik pedagógusképzésben, továbbképzésben; segíti pedagógusjelöltek és pályakezdekők fejlődését szakmai tapasztalatainak bemutatásával, megosztásával. Pedagógustársainak legjobb tudása szerint szakmai segítséget ad, a szakmai támogatás, mentorálás elemei jelen vannak tevékenységében. Szakmai fejlődésükben változatos formákban és platformokon segítheti a kezdő pedagógusokat, pedagógustársait, az intézményén belüli vagy kívüli pedagógus közösségeket.” (Oktatási Hivatal, 2016. 16.)

A tervezett tudásmegosztó tevékenységhez kötődő eredmények

A mesterprogramok elemzésének eredményei azt mutatják, hogy az alapvető szakmai szerepükhöz legközelebb álló tudásmegosztást, pontosabban a tudásátadáshoz kapcsolódó elvárásokat értelmezik a legeredményesebben a pedagógusok. A tudásmegosztás legjelentősebben a saját szakmai csoportban hasznosul (79,5%), de a mesterpedagógusok az egész szervezet számára is magas arányban terveznek tudásmegosztó tevékenységeket (64,1%) míg a külső szakmai környezetben történő hasznosulás jelentősen kisebb számban jelenik meg.

A mesterprogramokban a tudásmegosztás leggyakrabban az innovációhoz kapcsolódik, tehát saját gyakorlatuk megújításának átadása a leginkább értelmezhető formája a tudásmegosztásnak. Egyértelmű összefüggés van a tudásmegosztás és a szakmai önfejlődés tervezése között, vagyis a szakmai fejlődésüket tudatosan tervező mesterpedagógusok tanulásuk eredményeinek megosztásáról, vagyis kollégáik szakmai fejlődéséről is gondolkodnak.

A mesterprogramokban tervezett, a tudásmegosztáshoz is kapcsolódó tevékenységek elsősorban a szaktárgy eredményesebb tanításához járulnak hozzá. Ezt követik a tanulók tanulástámogatásához kötődő tudásmegosztási tevékenységek, melyek kapcsán a tehetséggondozás messze megelőzi a tanulási vagy szociális hátrányokkal küzdők fejlesztésének területét. Inkább tárgya a tudásmegosztásnak a pedagógiai sikerek, mint a problémák. A tudásmegosztás tevékenységei nem különböznek szignifikánsan sem a feladatellátási hely, sem a beosztás mentén, tehát a vezetőkre sem jellemző erősebb tudásmegosztó tevékenység. Annak, hogy a vezetők tervezése nem mutat eltérést e tekintetben, jelentősége lehet a szakmai közösségek tanulószervezeti fejlődése (annak nehézségei) szempontjából.

A mesterprogramokban megfogalmazott, a tudásmegosztáshoz is kapcsolódó eredmények leginkább az egész munkaközösségre (49,9%), illetve a saját szervezetre (49,4%) gyakorolnak hatást. Habár kisebb, de továbbra is jelentős arányban terveztek a mesterpedagógusok az eredményeik által hatást kifejteni a saját fejlődésükre, tudásuk bővülésére (32,0%), pár személyre (23,9%), szervezet és környezete kapcsolatára (23,2%). Legkevésbé a tudásmegosztás nemzetközi szintű hatásaival terveznek a pedagógusok (3,2%).

A pedagógusok által mesterprogramokban megfogalmazott, a tudásmegosztáshoz is kapcsolódó produktumok (2. sz. melléklet) elsősorban intézményen belül értelmeződnek (pl. szakmai műhely intézményen belül, nevelési-oktatási jó gyakorlatok, bemutatóóra/

foglalkozás), másodsorban pedig az intézményen túllépő tudásmegosztásban (pl. publikáció, konferencia-előadás, hálózatban való együttműködés, szakmai műhely, program-sorozat intézményen túl is, online közösségi tér, platform). Továbbá megjelennek még a pedagógusképzéshez, továbbképzéshez kapcsolódó eredmények is, igaz, kisebb arányban (pl. pedagógusképzés/-továbbképzés javítására irányuló tevékenység, akkreditált pedagógus-továbbképzési tantárgyleírás, modulleírás, pedagógusképzési tantárgyleírás, modulleírás). A tudásmegosztás területén azonosítható eredmények jól tükrözik az elvárásokat: a mesterprogram megvalósítása támogatja a szűkebb, illetve kisebb arányban a tágabb (településre, országos) szakmai közösségek fejlődését, hozzájárul az intézmény tanulószervezeti működéséhez. Az eredmények tervezésében (a tevékenységek tervezéséhez képest) erőteljesebben megmutatkozik a szándék a szervezetben túli tudásmegosztási formák megteremtésére. A mesterprogramok megvalósítása esetén jól látható egy tágabb szakmai együttműködés és tudáscsere kialakulásának esélye.

A tudásmegosztáshoz kötődő eredmények és az eredményekhez vezető tevékenységek között nem minden esetben írható le szignifikáns összefüggés, vagyis a pedagógusok tervezésében a tevékenységekhez nem minden esetben terveztek releváns eredményeket. Az intézményen belüli szakmai műhelyek és a bemutatóórák mint eredmények esetében azonosíthatóak a hozzájuk kapcsolódó tevékenységek tervezése, míg az intézményen túlmutató szakmai műhelyek és online platformok esetében nincs összefüggés a tervezett tevékenységekkel. Ez az összefüggés-mintázat jól mutatja, hogy az eredmények tervezésében jól értelmeződnek a szakmapolitikai elvárások, de a saját tevékenységek tervezésében az intézményen túlmutató tevékenységek értelmezése bizonytalan, nehezen mutat túl a jelenlegi gyakorlaton.

Összegzés

Az eredmények arra utalnak, hogy a mesterpedagógusok döntő többsége igyekezett megtervezni tanulásának útját és tartalmát. Ez a terv ugyanakkor céljait és eredményeit tekintve egyénhez kötött, a szakmai tudás szűk értelmezése jellemzi. Formáit tekintve felvillantja az új tanulási lehetőségeket, de szervezeti beágyazottsága csekély. A pedagógusok tökéletesedésre törekednek, nem tapintható a próbálkozásból, hibázásból tanulás tudatosan vállalt ereje.

A mesterprogramok fejlesztő tevékenységének elemzése összességében azt mutatja, hogy az adaptálás folyamatai lehetőséget teremtenek a pedagógusok egyéni és közösségi tanulási folyamatainak erősítésére, ugyanakkor ehhez egyelőre kevésbé kapcsolódnak átgondolt fejlesztési-tanulási folyamatok. Eredményeink nem látják alátámasztani azt, hogy a saját és intézményi fejlesztések erősítése, támogatása önmagában megfelelően tudja elősegíteni a helyi igényekre való figyelmet, a helyi problémák személyre szabott megoldásainak átgondolását. Mintha inkább a pedagógusok szakmai céljai, ambíciói dominálnának, s kevésbé a helyi szintű kihívásokra, problémákra adott válaszok – ami valószínűleg a köznevelési rendszer eredményességének egészét sem tudja ezáltal növelni, mivel az innovációs folyamatokban alapvetően a mesterpedagógus tölt be aktív, alakító szerepet, más szereplők aktív bevonása kevésbé jellemző.

Megállapíthatjuk, hogy ha a mesterpedagógus program szerint valósulnak meg a tervek, akkor ez sok pedagógusnak nyújt esélyt tudásuk gyarapítására, és a tervezett egyéb változások elérésére vagy azok támogatására, de a többség megmarad a gyakorlat egyszerű, merev, belterjes művelésénél, személyesen nem érdekelt, nem vonódik be a jobbtársaiba, a pedagógusok egy része felismeri, hogy önmaga ágens saját tanulásában, keres hozzá továbbra is vagy újként tevékenységet, de az eredményességet beárnyékolja, hogy hiányozni látszik az ezt támogató közvetlen környezetet, a szakmai professzió továbbra

is személyes ügy, s a pedagógusnak a köznevelés nagy rendszere és nem közvetlen intézménye jelenti a környezetet. Ez az áttétel túl nagy ahhoz, hogy stratégiai hatást keltsen.

Összességében megfogalmazhatjuk, hogy a bevezetés sikerességének és fenntarthatóságának feltételei a tudásmegosztáshoz kötődő elvárások mentén a pedagógusok mesterprogramjaiban alapvetően adottak. A mesterpedagógusok terveiben erős elköteleződés látható a tekintetben, hogy értelmezzék és terveikben adaptálják a szakpolitika tudásmegosztással kapcsolatos elvárásait, képesek meghatározni azokat a területeket, ahol változást terveznek és képesek ehhez fejlődési-tanulási tevékenységeket, eredményeket rendelni. A pedagógusok tervezésében a szakpolitikai elvárásokban is megfogalmazott tudásmegosztó elemek dominálnak (tapasztalatcsere, nyilvánossá tétel), de elszórtan értelmezik a pedagógusok tágabb tudásmenedzsment kontextusban a közös tudásalkotásban rejlő lehetőségeket, a bevonás aktív formáit is.

Irodalom

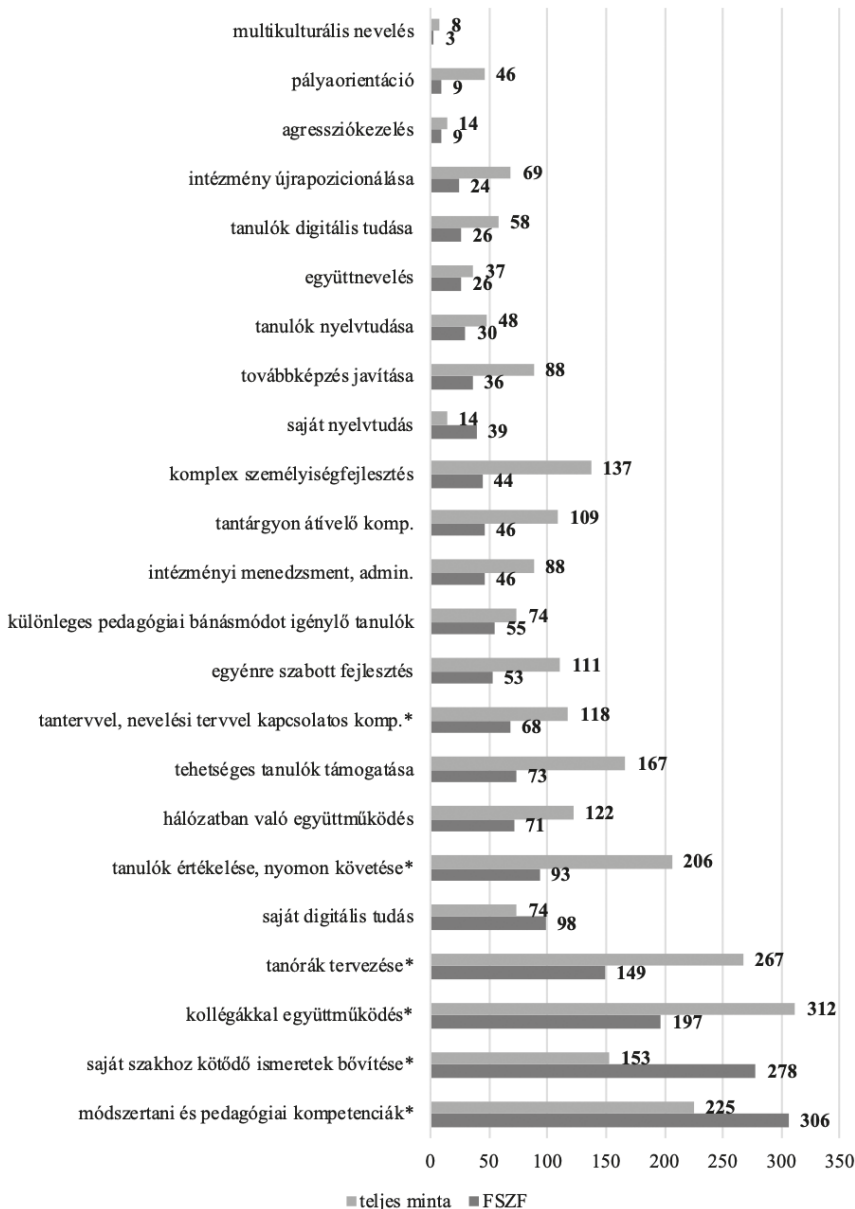
- 1603/2014. (XI. 4.) Korm. határozat a Magyar nemzeti társadalmi felzárkózási stratégia II., Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája, a Köznevelés-fejlesztési stratégia, továbbá a Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia elfogadásáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A14H1603.KOR&txtrefere=A1500058>. EMM Utolsó letöltés: 2020. 07. 03.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86–95. DOI: [10.1177/088840649401700203](https://doi.org/10.1177/088840649401700203)
- Bell, M., Cordingley, P., Isham, C. & Davis, R. (2010). *Report of professional practitioner use of research review: Practitioner engagement in and/or with research*. Coventry: CUREE, GTCE, LSIS & NTRP. <http://www.curee-paccts.com/node/2303> Utolsó letöltés: 2020. 02. 21.
- Bray-Clark, N. & Bates, R. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for professional development. *Professional Educator*, 26(1), 13–22.
- Campbell, A., McNamara, O. & Gilroy, P. (2004). *Practitioner Research and Professional Development in Education*. UK: SAGE publication. DOI: [10.4135/97808857024510](https://doi.org/10.4135/97808857024510)
- Child, J. (2015). *Organization. Contemporary principles and practice: Second edition*. UK: John Wiley and Sons Ltd. DOI: [10.1002/9781119176862](https://doi.org/10.1002/9781119176862)
- Cohen, W. M. & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35, 128–152. DOI: [10.2307/2393553](https://doi.org/10.2307/2393553)
- Cole, P. (2012). *Linking effective professional learning with effective teaching practice*. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Coles, M. & Werquin, P. (2009). The influence of qualifications frameworks on the infrastructure of VET. In Maclean, R. & Wilson, D. (szerk.), *International handbook of education for the changing world of work: Bridging academic and vocational learning*. Hollandia: Springer. 439–452. DOI: [10.1007/978-1-4020-5281-1_29](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5281-1_29)
- Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S. & Firth, A. (2005). The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. *Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning?* <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=136> Utolsó letöltés: 2020. 07. 22.
- Darling-Hammond, L., Cook, C., Jaquith, A. & Hamilton, M. (2012). *Creating a comprehensive system evaluating and supporting effective teaching*. Stanford, Kalifornia: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, Stanford University.
- Eden, D. & Kinnar, J. (1991). Modeling Galatea: Boosting self-efficacy to increase volunteering. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 770–780. DOI: [10.1037/0021-9010.76.6.770](https://doi.org/10.1037/0021-9010.76.6.770)
- Eisenhardt, K. M. & Martin, J. A. (2000). Dynamic capabilities: *What are they?* *Strategic Management Journal*, 21, 1105–1121. DOI: [10.1002/1097-0266\(200010/11\)21:10/11<1105::aid-smjl33>3.0.co;2-e](https://doi.org/10.1002/1097-0266(200010/11)21:10/11<1105::aid-smjl33>3.0.co;2-e)
- Evetts, J. (2008). Introduction: Professional work in Europe: Concepts, theories and methodologies. *European Societies*, 10(4), 525–544. DOI: [10.1080/14616690701871696](https://doi.org/10.1080/14616690701871696)
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406–422. DOI: [10.1177/0011392111402585](https://doi.org/10.1177/0011392111402585)
- Fazekas Ágnes & Halász Gábor (2015). A kurrikulum fejlesztését célzó közoktatási programok implementálása. *Neveléstudomány*, 2014(4), 23–41.
- Fazekas Ágnes & Halász Gábor (2018). Az uniós finanszírozású kurrikulumfejlesztési programok

- implementálása. *Kézirat*. <http://www.impala.elte.hu/wp-content/uploads/2013/12/4.-Szint%C3%A9zis-tanulm%C3%A9ny.pdf> Utolsó letöltés: 2020. 02. 21.
- Fazekas Ágnes, Halász Gábor & Horváth László (2017). Innováció és oktatásban: az Innova kutatás elméleti-fogalmi keretei. *Neveléstudomány*, 4, 26–43. DOI: [10.21549/ntny.20.2017.4.2](https://doi.org/10.21549/ntny.20.2017.4.2)
- Fazekas Ágnes, Halász Gábor & Horváth László (2018). Innovációk és innovációs folyamatok a magyar oktatási rendszerben. *Educatio*, 27(2), 247–264. DOI: [10.1556/2063.27.2018.2.7](https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.2.7)
- Fazekas Ágnes, Horváth László & Baráth Tibor (2015). Az iskolák tanulószervezeti működésének modellje. In Tóth Péter & Holik Ildikó (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2015: Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és az értékeremelés világa*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága – Óbudai Egyetem. 23–32.
- Fraser, A. J. (2005). *Teacher-led innovation and development to improve professional practice*. Sydney: The Winston Churchill Memorial Trust of Australia. https://www.churchilltrust.com.au/media/fellows/Fraser_Andrew_2005.pdf Utolsó letöltés: 2020. 02. 21.
- George, A. A., Hall, G. E. & Stiegelbauer, S. M. (2013). *Measuring implementation in schools: The stages of concern questionnaire*. Austin, Texas: SEDL. http://www.sedl.org/cbam/socq_manual_201410.pdf Utolsó letöltés: 2020. 02. 21.
- Gist, M. E., Bavetta, A. G. & Stevens, C. K. (1990). Transfer training method: Its influence on skill generalization, skill repetition, and performance level. *Personnel Psychology*, 43, 501–523. DOI: [10.1111/j.1744-6570.1990.tb02394.x](https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1990.tb02394.x)
- Goe, L., Bell, C. & Little, O. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. Washington: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Gordon Györi János (2009). *Tanórakutatás*. Budapest: Gondolat Kiadó, Oktatásmódszertani Kiskönyvtár.
- Gorman, E. H. & Sandefur, R. L. (2011). „Golden age”. Quiescence, and Revival: How the sociology of professions became the study of knowledge-based work. *Work and Occupations*, 38(3), 275–302. DOI: [10.1177/0730888411417565](https://doi.org/10.1177/0730888411417565)
- Guerriero, S. & Deligiannidi, K. (2017). The teaching profession and its knowledge base. In Guerriero, S. (szerk.), *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession. Educational Research and Innovation*. Párizs: OECD Publishing. 19–36. http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPIDIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/EU_Policy/2017/2017-05-11_OECD-Pedagogical-Knowledge.pdf Utolsó letöltés: 2020. 02. 21. DOI: [10.1787/9789264270695-3-en](https://doi.org/10.1787/9789264270695-3-en)
- Halász Gábor, Balázs Éva, Fischer Márta & Kovács István Vilmos (2011). *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Hall, J. N. (2013). Pragmatism, evidence, and mixed methods evaluation. *New Directions for Evaluation*, 2013(138), 15–26. DOI: [10.1002/ev.20054](https://doi.org/10.1002/ev.20054)
- Hargreaves, D. (2010). *Creating a self-improving school system*. Nottingham: National College for School Leadership. <https://dera.ioe.ac.uk/2093/1/download%3Fid%3D133672%26filename%3Dcreating-a-self-improving-school-system.pdf> Utolsó letöltés: 2020. 07. 22.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Quarterly*, 42(1), 3–41. DOI: [10.1177/0013161x05277975](https://doi.org/10.1177/0013161x05277975)
- Ingvarson, L. (2002). *Development of a national standards framework for the teaching profession*. Camberwell, Ausztrália: Australian Council for Educational Research Publishing.
- Ingvarson, L. & E. Kleinhenz (2003). *A review of standards of practice for beginning teachers*. Camberwell, Ausztrália: Australian Council for Educational Research.
- Ingvarson, L. & Rowe, K. (2007). *Conceptualising and evaluating teacher quality: Substantive and methodological issues*. http://research.acer.edu.au/learning_processes/8 Utolsó letöltés: 2013. 11. 01.
- Istance, D. & Kobayashi, M. (2012). *Az innováció hálózatai. Az iskolarendszer és az iskolamenedzsment új modelljei*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Jackson, D. & Temperley, J. (2007). The role of practice-to-practice learning in system reform. *Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting*, Chicago, 9–13 April, 2007.
- Kálmán Orsolya (2016). Innovatív pedagógusok az innovatív gyakorlatokról. In Vámos Ágnes (szerk.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 143–166.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235–250. DOI: [10.1080/13674580500200277](https://doi.org/10.1080/13674580500200277)
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. DOI: [10.1080/13540602.2016.1211523](https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523)
- McKenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P. & Hiroyuki, H. (2005). Teachers matter: Attracting, developing and

- retaining effective teachers. OECD, Brüsszel. DOI: [10.1787/9789264018044-en](https://doi.org/10.1787/9789264018044-en)
- McLaughlin, M. W. (1990). The rand change agent study revisited: Macro perspectives and micro realities. *Educational Researcher*, 19(11), 11–16. DOI: [10.3102/0013189x019009011](https://doi.org/10.3102/0013189x019009011)
- OECD (2003). *Recent education policy developments in OECD countries. Education Policy Analysis*. Párizs: OECD.
- OECD (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Párizs: OECD. DOI: [10.1787/9789264196261-en](https://doi.org/10.1787/9789264196261-en)
- OECD (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform – Lessons from around the world*. Párizs: OECD Published. DOI: [10.1787/9789264252059-en](https://doi.org/10.1787/9789264252059-en)
- OFI (2014): A pedagógiai munka minőségét befolyásoló tényezők. TÁMOP-3.1.1.-11/1-2012-0001 számú a „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció)” II. szakasz című kiemelt projekt 2. alprojekt, 1. téma, 6211 számú „A pedagógusok mesterségbeli tudásának bővülését támogató kutatás-fejlesztés” című témaegység.
- Oktatási Hivatal (2016). *Útmutató a mesterpedagógus fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kiadvanyok/mesterpedagogus_utmutato.pdf Utolsó letöltés: 2020. 02. 21.
- Pedder, D., Opfer, V. D., McCormick, R. & Storey, A. (2010). Schools and continuing professional development in England – State of the nation’ research study: policy, context, aims and design. *Curriculum Journal*, 21(4), 365–394. DOI: [10.1080/09585176.2010.529637](https://doi.org/10.1080/09585176.2010.529637)
- Sachs, J. (2007). Learning to improve or improving learning: The dilemma of teacher continuing professional development. In *Proceedings of the 20st Annual World ICSEI Congress*. Ljubljana: National School for Leadership in Education. 3–6.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413–425. DOI: [10.1080/13540602.2015.1082732](https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732)
- Sági Matild (2015). *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa*. Budapest: OFI.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. USA: Currency.
- TALIS (2009). *Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/talis_090618.pdf Utolsó letöltés: 2020. 02. 21.
- Teece, D. J., Pisano, G. & Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*, 18(17), 509–533. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/%28SICI%291097-0266%28199708%2918%3A7%3C509%3A%3AAID-SM-J882%3E3.0.CO%3B2-Z> Utolsó letöltés: 2020. 02. 21. DOI: [10.1002/\(sici\)1097-0266\(199708\)18:7<509::aid-smj882>3.0.co;2-z](https://doi.org/10.1002/(sici)1097-0266(199708)18:7<509::aid-smj882>3.0.co;2-z)
- Torres, A. C. & Weiner, J. M. (2018). The new professionalism? Charter teachers’ experiences and qualities of the teaching profession. *Education Policy Analysis Archives*, 26(19). DOI: [10.14507/epaa.26.3049](https://doi.org/10.14507/epaa.26.3049)
- Vámos Ágnes, Kálmán Orsolya, Bajzáth Angéla, Rónay Zoltán & Rapos Nóra (2020). A különböző ágazatokra jellemző professzionalizálódás tanulságai a pedagógus folyamatos szakmai fejlődésének, tanulásának megértésében. *Neveléstudomány*, 2020(1), 7–27. https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/3087/nevelestudomany_2020_1_7-27.pdf Utolsó letöltés: 2020. 07. 24. DOI: [10.21549/ntny.28.2020.1.1](https://doi.org/10.21549/ntny.28.2020.1.1)
- Vera, D., Crossan, M. & Apyaydin, M. (2011). A framework for integrating organizational learning, knowledge, capabilities, and absorptive capacity. In Easterby-Smith, M. & Lyles, A. (szerk.), *Handbook of organizational learning and knowledge management*. Chichester: John Wiley and Sons Ltd. 153–182. DOI: [10.1002/9781119207245.ch8](https://doi.org/10.1002/9781119207245.ch8)
- Vermunt, J. D. & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*, 21, 294–302. DOI: [10.1016/j.lindif.2010.11.019](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.019)
- Vries, de S., Jansen, E. P. W. A. & van de Grift, W. J. C. M. (2013). Profiling teachers’ continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33, 78–89. DOI: [10.1016/j.tate.2013.02.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.006)
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Párizs: International Institute for Educational Planning.

Mellékletek

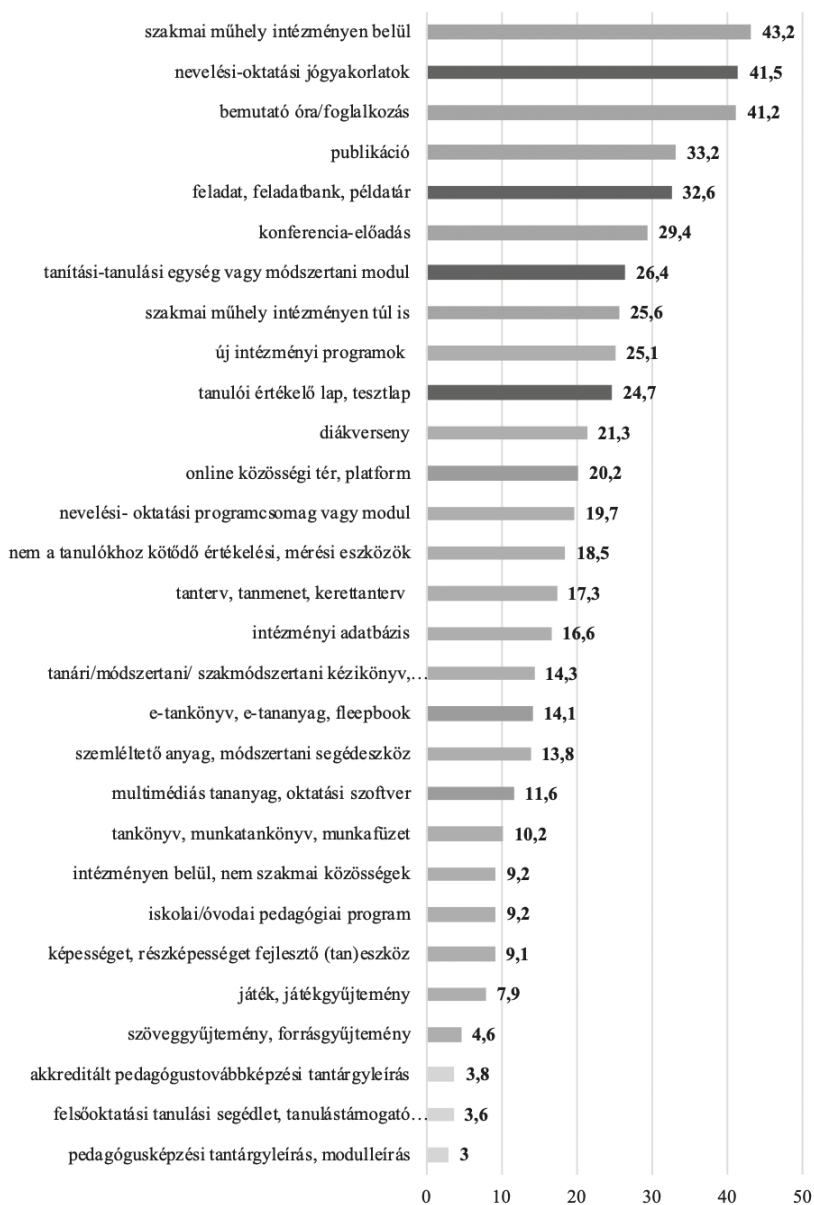
1. sz. melléklet. A tervezett tevékenységek és a tervezett eredmények kapcsolata a teljes mintán és az FZSZ-et tervezők közt, $f\ddot{o}$ ($n_{teljes_minta} = 813$, $n_{FZSZ} = 621$, $* = p < 0,01$)



2. sz. melléklet. A mesterprogramokban tervezett, a tudásmegosztáshoz is kapcsolódó tevékenységek, %



3. sz. melléklet. A mesterprogramokban tervezett produktumok eloszlása a teljes mintában (n = 813)



Absztrakt

Nemzetközi és hazai kitekintésben is jelentősen felértékelődött a pedagógus professzió szerepe: a köznevelési rendszer eredményességének egyik legjelentősebb tényezőjeként az oktatáspolitikai központi elemévé vált. Ezzel összhangban a hazai Köznevelési Stratégiában is kiemelt szerepet kap a professzió, így kidolgozásra került a pedagógusok életpályamodellje. Az ötfokozatú modell negyedik állomása a mesterpedagógus fokozat. Tanulmányunkban e fokozat potenciális jelöltjei által készített mesterprogramok (n = 813) elemzésének eredményeit mutatjuk be a folyamatos szakmai fejlődés, a fejlesztő-újító, az elemző-feltáró és a tudásmegosztó tevékenységek dimenziói mentén. Írásunkat egy átfogó kutatási kérdés megválaszolása vezérli: milyen eredményt terveztek a mesterpedagógusok a mesterprogramokban?

Polónyi István

Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet

Harmadik csapás

A felsőoktatási felvételi ingadozásai – avagy az oktatáspolitikai társadalomismeretének hiánya

Ebben az írásban a hazai felsőoktatási felvételi tendenciáit és annak néhány összefüggését igyekszünk bemutatni, nem függetlenül a 2020. évi felvételi – sokak által meglepőnek vélt – alakulásától. Az írás alcímét egyik kolléganőmtől plagizáltam, aki, amikor megmutattam neki a 2020-as felvételi számokat, és annak okairól beszélgettünk, kijelentette, hogy az alapvető ok a felsőoktatás-politika társadalomismeretének hiánya. A főcím pedig arra utal, hogy a hazai felsőoktatás az elmúlt alig több mint tíz évben harmadszor szenved el olyan oktatáspolitikai ráhatást, ami súlyos helyzetbe sodorja.

A 2020-as felvételi

2014-ben – 2020. január 1-jei hatályba léptetéssel – a Kormány 335/2014. (XII. 18.) Korm. rendelete (a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. [XII. 29.] Korm. rendelet módosításáról) 10 § (2) bekezdésében radikálisan módosította a felvételi feltételeinek szabályait. Eszerint „alapképzésre, osztatlan képzésre [...] az a jelentkező vehető fel, aki a) legalább B2 szintű, általános nyelvi, komplex nyelvvizsgálattal, vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik és b) legalább egy emelt szintű érettségi vizsgát tett vagy felsőfokú végzettséget tanúsító oklevéllel rendelkezik.” (A b) pontot nem kell alkalmazni a művészet képzési terület képzésére jelentkezőre.)

Majd 2019 novemberében a 2019. (XI. 14.) Korm. rendelet (a felsőoktatási felvételi eljárással összefüggésben egyes kormányrendeletek módosításáról) 5. § szerint „nem lép hatályba a 335/2014. (XII. 18.) Korm. rendelet 10. § (2) bekezdése.” Tehát az utolsó pillanatban eltörölték a kötelező nyelvvizsga követelményét, de az emelt szintű érettségi általánosan kötelező előírását megtartották. Köztudott, hogy a szeptemberben induló, ún. általános felvételi eljárásra való jelentkezés december második felében szokott indulni, és február közepén zárul. A módosítás tehát látszólag éppen időben történt, hiszen egy hónappal a jelentkezések kezdete előtt jelent meg. A felvételi szabályok változtatgatásának következménye azonban mégis rendkívül jelentős volt (1. táblázat).

1. táblázat. A jelentkezők és felvettek létszámának alakulása

A szeptemberben induló képzésekre irányuló felvételikén	Összes jelentkező	Az adott évben 19 és 18 vagy kevesebb éves jelentkező együtt	Összes felvett	Az adott évben 19 és 18 vagy kevesebb éves felvett együtt
2015	105 646	36 606	72 260	25 688
2016	111 219	36 312	74 901	25 794
2017	105 868	34 388	72 758	25 429
2018	107 700	35 785	75 291	26 483
2019	112 033	39 252	78 980	29 053
2020	91 460	32 083	68 112	26 961
2019-2020 ¹	20 573	7169	10 868	2092
2020/2019 (%)	82%	82%	86%	93%

Forrás: felvi.hu adatbázis

¹ 2019. évi adat mínusz 2020. évi adatok

2020-ban a jelentkezők száma mintegy 20,5 ezerrel csökkent, és ilyen kevesen még nem jelentkeztek, amióta központi felvételi rendszer van. A jelentkezetek közül kicsit több mint 7 ezret tesz ki a 18 éves vagy fiatalabb és a 19 éves korosztály együttes létszámának csökkenése – ők azok, akik nagyrészt a felvételi évben érettségiznek. Ehhez tegyük hozzá rögtön, hogy a folyamatokban a demográfia nem játszhatott szerepet, mivel a 17 éves népesség létszáma 2020-ban kb. 97 200 fő, 2019-ben 97 800, 2018-ban 97 500 – tehát a korosztályi létszám jelentéktelen mértékben ingadozik, a jelenséget nem magyarázza. A felvett létszámon már tompítottabban jelentkezik a folyamat – a felvételi rendszer sajátosságai miatt, amelynek nyomán az intézményi kapacitásokat igyekeznek feltölteni a „vonalhúzás” során -, de a 2020. évi általános eljárásban felvettek számára is igaz, amit a jelentkezőkre írtunk, hogy ilyen kevés hallgatót még nem vettek fel, amióta központi felvételi rendszer van. Az összes felvett létszám mintegy 10 ezerrel csökkent, azon belül a 19 éves és fiatalabbak száma mintegy 2,1 ezerrel. Ezek az adatok is érzékeltetik, hogy az oktatáspolitikai csapás az elmúlt tizenöt év legnagyobb felsőoktatási szűkítését eredményezte. Tegyük hozzá, hogy tudatosan, hiszen a kormányrendeletek „a minőség jegyében” több mint öt éve megszülettek.

Azt is azonnal észre lehet venni, hogy a létszámszűkítés elszenvedői nagyjából részidős első diplomaszerezésre jelentkezők voltak (2. táblázat).

2. táblázat. Az alap és osztatlan képzésre összesen és a részidős képzésre jelentkezők és felvettek száma

	AO jelentkező	AO felvett	AON jelentkező	AON felvett	AOR jelentkező	AOR felvett
2015	78 607	51 670	64 120	40 145	14 487	11 525
2016	83 271	53 999	65 727	41 021	17 544	12 978
2017	82 703	55 225	63 624	41 318	19 079	13 907
2018	84 291	57 068	64 708	42 320	19 583	14 748
2019	88 839	61 041	68 459	44 989	20 380	16 052
2020	69 281	49 640	56 691	39 741	12 590	9899
2019-2020 ²	19 558	11401	11768	5248	7790	6153
2020/2019 %	78%	81%	83%	88%	62%	62%

Forrás: felvi.hu adatbázis

AO – alap és osztatlan képzés

AON – alap és osztatlan képzés nappali munkarendben

AOR – alap és osztatlan képzés részidős munkarendben

² 2019. évi adat mínusz 2020. évi adatok

Az első diplomaszerezésre irányuló jelentkezéseket, azaz az alap- és osztatlan képzésre első helyen jelentkezők (valamennyi tagozaton) számát vizsgálva a csökkenés kicsit több mint 19,5 ezer fő, azaz ezer fő híján a teljes csökkenés az első diplomára irányuló képzéseknél volt (a mester- és FSZ képzés esetében alig volt visszaesés). Szembetűnő, hogy miközben a nappali alap- és osztatlan képzésre felvettek száma 12%-kal csökkent, addig a részidős képzésre felvetteké több mint harmadával.

Elég nyilvánvaló, hogy nemcsak – sőt nem elsősorban – a nyelvvizsga körüli hercehurca riasztott vissza, hanem az emelt szintű érettségi, amelynek a hatása jelentősebb volt. A részidős képzésre jelentkezők esetében egészen biztos, hiszen többüknek le kellene azt tenni – újra érettségizve. Hozzá kell tenni azt is, hogy ez is nyilvánvaló célja volt a minőségelvet túlhangsúlyozó felsőoktatás-politikának.

Érdemes egy pillantás erejéig a szakcsoportok szerinti csökkenést is megvizsgálni (3. táblázat). Szembetűnő a pedagógus, a műszaki, az informatikai, az agrár és a sporttudományi képzésekre jelentkezők számának radikális (20%-ot meghaladó) csökkenése. Ez már nem biztos, hogy célja volt a felsőoktatás-politikának – inkább tudatosságának hiányosságaira mutatnak rá. Hogy miért pont ezeken a képzéseken csökkent a jelentkezők száma legradikálisabban, arra a 4. táblázatból kapunk magyarázatot

3. táblázat. A jelentkezések csökkenésének képzési szerkezete

	(2020-2019)/2019 (%) ³		(2020-2019)/2019 (%) ³	
	Jelentkezők	AON Jelentkezők	Felvett	AON felvett
agrár	-25%	-31%	-23%	-38%
államtudományi	-11%	-28%	3%	-37%
bölcsészettudomány	2%	8%	4%	-33%
gazdaságtudományok	-16%	-10%	-13%	-19%
informatika	-20%	-23%	-14%	-24%
jogi	1%	18%	-2%	23%
műszaki	-34%	-34%	-34%	-29%
művészet	-6%	-14%	8%	-31%
művészetközvetítés	7%	10%	-8%	12%
orvos- és egészségtudomány	-16%	-17%	-7%	-27%
pedagógusképzés	-40%	-33%	-29%	-48%
sporttudomány	-24%	-19%	-8%	-37%
társadalomtudomány	-5%	6%	5%	-8%
természettudomány	-11%	-13%	-10%	-27%

Forrás: felvi.hu adatbázis alapján saját számítás

³ 2020. és 2019. évi adat különbsége a 2019. évi bázishoz viszonyítva, százalékban kifejezve

4. táblázat. Az alap- és ozatlan képzési területekre az adott évben felvettek között a nyelvvizsgáért és az emelt szintű érettségiért többletpontszámot kaptak aránya

	Nyelvvizsgáért		Emeltszintű érettségiért	
	2015.	2018.	2015	2018.
Alapképzésre felvettek				
agrár	51%	45%	31%	27%
bölcsészettudomány	49%	47%	93%	92%
gazdaságtudomány	55%	56%	45%	48%
informatika	71%	74%	43%	41%
jogi	43%	46%	18%	22%
közigazgatási/államtudományi	63%	76%	51%	50%
műszaki	64%	66%	39%	37%
művészeti				
művészetközvetítési				
orvos- és egészségtudományi	57%	51%	39%	45%
pedagógusképzés	47%	46%	20%	18%
sporttudomány	42%	30%	55%	34%
társadalomtudomány	41%	39%	94%	93%
természettudomány	66%	69%	61%	68%

	Nyelvvizsgáért		Emeltszintű érettségiért	
	2015.	2018.	2015	2018.
Osztatlan képzésre felvettek				
agrár	77%	61%	97%	72%
jogi	63%	63%	71%	69%
műszaki	91%	68%	100%	100%
orvos	84%	80%	99%	99%
pedagógus	36%	37%	81%	84%
államtudományi		97%		82%
gazdasági		72%		100%

Forrás: 2015. és 2018. évi felvételi adatbázisok alapján saját számítás

Elég világosan látszik, hogy 2018-ban az agrár, az informatikai, a műszaki, a pedagógus és a sporttudományi képzések esetében az emelt szintű érettségivel rendelkezők aránya 45% alatt volt, s ez valószínűleg nem sokat változott 2020-ra, ami riasztóan hathatott a jelentkezőkre (hasonló felkészültséget feltételezve).¹

Ha a 2020. évi jelentkezők változása és a 2018-as felvettek nyelvvizsga-aránya, valamint a 2020-as jelentkezők változása és a 2018-ban felvettek emelt szintű érettségi aránya közötti korrelációt megvizsgáljuk a szakcsoportok halmazán, azt találjuk, hogy az összes jelentkezők számának változása az emelt szintű érettségivel mozog együtt viszonylag erős (+0,6157) korrelációval (a nyelvvizsga-aránnyal a korreláció +0,2728). Ugyanezt a felvettek arányának változása és az emelt szintű érettségizettek aránya között vizsgálva még erőteljesebb együttmozgást tapasztalunk (+0,7061) (Melléklet 3. táblázat). Az AON képzési szintre jelentkezők száma viszont mindkét jellemzővel együttmozog egy nem túl erős (+0,3, +0,4 körüli) korrelációval. Ebből arra lehet következtetni, hogy a részdíjs képzésre jelentkezőket erősen eltántorította az emelt szintű érettségi, a nappali tagozatos alap- és osztatlan képzésre jelentkezőket pedig kisebb erővel ugyan, de mindkét új követelmény.

Fontos megjegyezni, hogy a jelentkezők szakeloszlása és „hozott pontszáma” mögött erőteljes szocio-ökönómiai sajátosságok állnak. A tanulók társadalmi, gazdasági helyzetének lakóhely szerinti differenciáltsága, ami együtt jár az iskolarendszer differenciáltságával, alapvetően meghatározza azt, hogy mely felsőoktatási intézmények szenvedik meg leginkább a jelentkezők számának csökkenését, mivel a felsőoktatási intézmények rekrutációja mind területileg, mind társadalmilag erősen meghatározott (ld. erről Polónyi, 2012, 2018, 2019).

A jelentkezők létszámcsökkenése alig érintette az ELTE mellett a művészeti egyetemeket (kivéve a Színház- és Filmművészetit), az Állatorvostudományit és három nem állami egyetemet, a Pázmányt, a Milton Friedmant és az Andrássyt. A jelentkezési létszámcsökkenés volumenét illetően a legnagyobb vesztesek a vidéki egyetemek: a Debreceni Egyetem, a Széchenyi és a Szent István egyetemek. De ott vannak a nagy vesztesek között a fővárosi gazdaságtudományi és műszaki egyetemek is.

A felvettek némileg más tendenciákat mutatnak – a különbségek az intézményi profiloktól és az egyes szakok államilag finanszírozott minimum pontszámhatáraitól és természetesen az adott intézménybe jelentkezők pontszámaitól függenek. Az intézmények között – csak a 100 főnél nagyobb létszámot felvett intézményeket tekintve – a legnagyobb nyertes két művészeti egyetem: a MOME és a Táncművészeti, az előzőnek 6%-kal, az utóbbinak 12%-kal növekedett a felvett létszáma az előző évi általános eljáráshoz viszonyítva. 3% körül növekedett a felvett létszám a Nemzeti Közszolgálati Egyetem, a Testnevelési

Egyetem és a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem esetében, és 2% körül a Milton Friedman Egyetemen, az Állatorvostudományi Egyetemen és a Képzőművészeti Egyetemen. A tavalyival azonos a felvett létszám a Pázmányon, az összes többi intézmény esetében pedig kevesebb mint az előző évben. A fővárosi nagy egyetemek 1-4%-ot veszítettek (SE 1%-ot, ELTE 2,6%-ot, BME 3,1%-ot), kivéve a Károlit, amelyik 6,6%-ot és a Corvinust, amelyik 19,5%-ot, továbbá az Óbudait, amelyiket 28,9% és a Színház- és Filmművészeti, amelyet 36,9% veszteség ért. A vidéki egyetemek ennél nagyobb veszteséget szenvedtek. Legkevesebbet az SZTE: 4%-ot, a PTE pedig 6,5%-ot veszített. A Debreceni Egyetem 14,4%-ot, a ME 18,1%-ot, a Soproni Egyetem 24,1%-ot, a Pannon Egyetem 25,4%-ot, a Széchenyi 31,1%-ot, a Szent István 35,5%-ot és a Kaposvári 36,2%-ot. Az alkalmazott tudományegyetemek esetében is azt látjuk, hogy a fővárosi intézmények nagyjából a fővárosi egyetemhez hasonló eredményt értek el, viszont a vidéki alkalmazott tudományegyetemek felvett létszáma a tavalyinak mindössze kétharmada.

Az adatokra tekintve két dolog látszik elég egyértelműen.

Részint az, hogy a felsőoktatás-politikai lépés vesztesei a vidéki intézmények – ami azt mutatja, hogy a vidéki alsó középosztály gyermekei szorultak ki a döntés nyomán, ami nem csoda, hiszen ezek a fiatalok járnak nem túl erős vidéki középiskolákba, ahol nehezebb emelt szintű érettségit tenni, s a szülők sem tudnak sokat áldozni különórákra.

A vidéki egyetemek több mint 10%-ponttal, a vidéki alkalmazott tudományok egyetemei több mint harmadnyival tudtak kevesebb fiatal felvenni (5. táblázat).

5. táblázat. A felvettek számának alakulása 2019-hez viszonyítva intézménycsoportonként

	Fővárosi	Vidéki
Egyetem	93%	83%
Alkalmazott tudományok egyeteme	93%	65%
Főiskola	57%	60%

Forrás: felvi.hu adatai alapján saját számítás

A másik, ami látszik, hogy az átalakulásba vont intézmények közül a MOME és az Állatorvostudományi tudott a tavalyinál több hallgatót felvenni (a MOME 6%-kal, az ATE 2%-kal), a többi viszont katasztrofálisan szerepelt. A Corvinus és a Miskolci Egyetem közel 20%-ot veszített, a Soproni Egyetem 24%-ot, a Széchenyi 31%-ot, a Szent István, a Kaposvári, valamint a Színház- és Filmművészeti Egyetem valamivel több mint harmadát, a Neumann a felét veszítette el a tavalyi létszámnak. Kérdés, hogy a sikertelenség ösztönözte-e az átalakítást, vagy az átalakítás okozta a hallgatóvesztést. A két szakmai lobbival által motivált privatizáció (MOME, ATE) sikeres, de a Corvinus szereplése inkább az utóbbira enged következtetni.

A jelentkezések és a felvételek hosszabb távú alakulása

A 2020. évi jelentkezések ilyen mértékű visszaesése nem példa nélküli a hazai felsőoktatás elmúlt tizenöt évében. 2008-ban és 2013-ban hasonló – bár a 2020-asnál valamivel magasabb szintről történt – visszaesést láthatunk.

Ha az ezredforduló utáni felvételi jelentkezéseket vizsgáljuk (1. ábra), akkor azt látjuk, 2007–2008-ban, illetve 2013-ban alakultak ki mélypontok – akár 40-50 ezer fős csökkenéseket is regisztrált a Felvi adatbázis. Míg azonban 2009 után a számok újra növekedni kezdtek, 2013 után egyfajta stagnálás figyelhető meg az adatokban, amelyek így egy alacsonyabb szinten látszott stabilizálódni, és erre az alacsony szintre következett

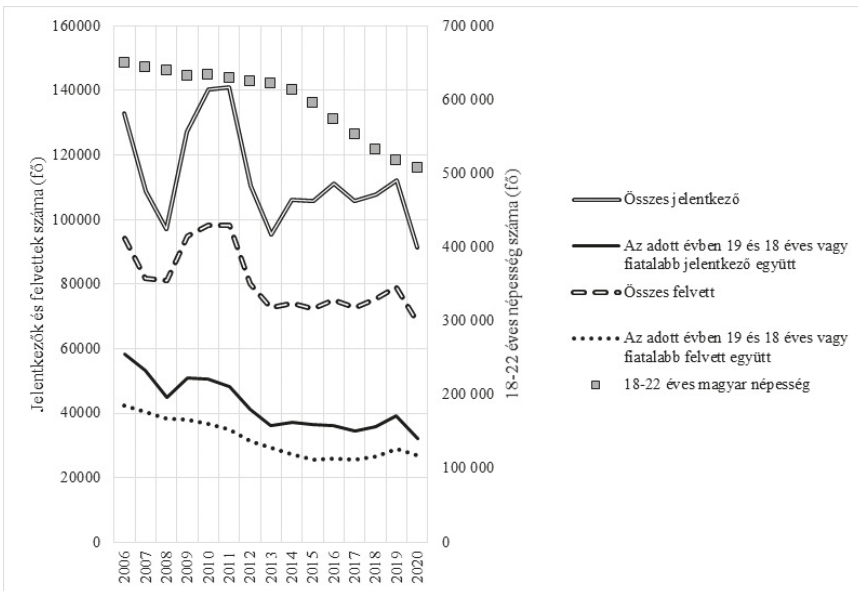
be a fentebb említett 2020-es jelentkezési létszámcsökkenés

Az ingadozás mögött nyilvánvalóan nem demográfiai folyamatok állnak, mert jóllehet a 2000-es évek elején a fiatal korosztályok létszáma csökkenésének vagyunk tanúi, azonban ez a csökkenés nem hektikus. Az ábrában a 18–22 éves korosztály alakulását pontsor illusztrálja. A jelentkezők számának trendje és a korosztályi trend között van ugyan együtmozgás, azonban a jelentkezők számában jól láthatóak az oktatáspolitikai hatások az egyes szakadékoknál. Azt is érdemes szem előtt tartani, hogy a felsőoktatás (nappali tagozatos) jelentkezőinek tényleges mérítési bázisát adó érettségizettek létszáma a korosztályi létszámhoz viszonyítva még lassabban csökkent – mivel az érettségizett arány növekedett (2. ábra). (Sajnos nem áll rendelkezésre a 2020-as érettségi statisztika, pedig a „pandémiás érettségi” nyilvánvalóan befolyásolta a felvételt – különösen az idősebb, részidős képzésre jelentkezők esetében.)

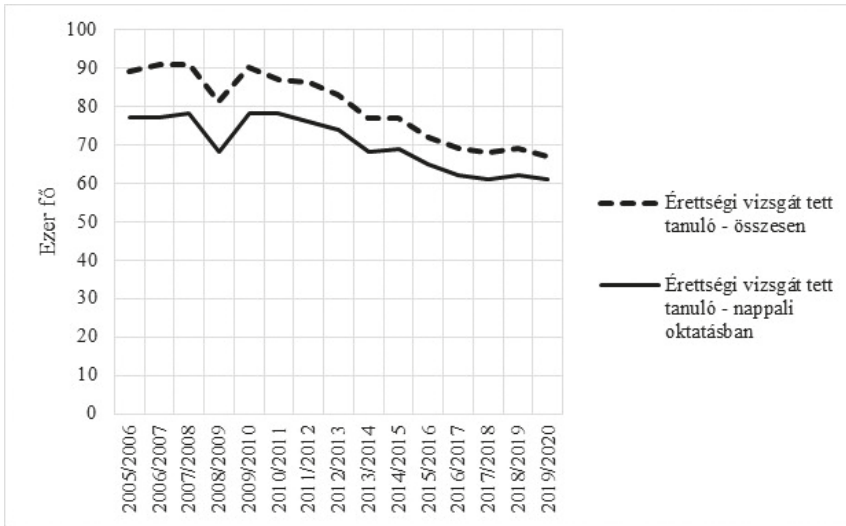
Végül is a felvételi létszámingadozásokat nem a demográfia okozta, hanem az oktatáspolitikai vitustánc. Az oktatáspolitikai társadalomismeretének hiánya.

Úgy tűnik, hogy a felsőoktatásba jelentkezőknek mintegy 20-25%-a az elengedhetetlen költségviselés határán vállalkozik a továbbtanulásra, s visszariad, ha a feltételek változása megnöveli a szükséges erőfeszítések nagyságát. S alighanem ez az alsóbb rétegeket jelenti.

Végül is a felvételi létszámingadozásokat nem a demográfia okozta, hanem az oktatáspolitikai vitustánc. Az oktatáspolitikai társadalomismeretének hiánya. Úgy tűnik, hogy a felsőoktatásba jelentkezőknek mintegy 20-25%-a az elengedhetetlen költségviselés határán vállalkozik a továbbtanulásra, s visszariad, ha a feltételek változása megnöveli a szükséges erőfeszítések nagyságát. S alighanem ez az alsóbb rétegeket jelenti.



1. ábra. A szeptemberi kezdésű programokra (azaz ún. Általános eljárás keretében) történő felsőoktatási jelentkezések számának alakulása, 2001–2020
 Forrás: Felvi.hu adatai alapján saját szerkesztés



2. ábra. Az érettségit tett létszám az adott évben
 Forrás: KSH adatai alapján saját szerkesztés

Azaz az ingadozások mögött az oktatáspolitikai „csapásai” állnak.

Az első csökkenés mögött egy tandíj-bevezetési kísérlet állt. 2006-ban a felsőoktatási költségmegosztás kapcsán felmerült első elképzelések a diploma megszerzését követő, utólagos képzési hozzájárulásról szóltak, majd fejlesztési részhozzájárulás (FER) elnevezéssel merült fel a tandíj bevezetése. Végül is képzési hozzájárulás elnevezéssel kerül be a 2006-os baloldali kormányváltást követő államháztartási reform kapcsán a felsőoktatási törvénybe.² A felsőoktatási törvény szerint az államilag támogatott és költségtérítéses képzésről szóló szabályozás azzal egészült ki, hogy az államilag támogatott hallgató képzési hozzájárulás fizetésére kötelek. A törvény külön szakaszban szabályozta a képzési hozzájárulást. Ennek nyomán a képzési hozzájárulás összege 2008 szeptemberétől az alapképzésben 105 ezer, a mesterképzésben 150 ezer forint lett volna évente, amely összegtől az intézmények plusz-mínusz ötven százalékkal eltérhettek, de a legjobb 15% tandíjmentességben részesült volna.

Az ellenzék azonban a képzési hozzájárulás szakpolitikai problémáját nagypolitikai szintre vitte. Így a Fidesz és a KDNP népszavazási kezdeményezése és aláírásgyűjtése nyomán – és az OVB és az Alkotmánybíróság nem jelentéktelen értelmezési vitája után – a képzési hozzájárulás megszüntetése 2008. március 9-én a vizitdíjjal és a kórházi napidíjjal együtt népszavazásra került. A népszavazáson a képzési hozzájárulás eltörlése (is) megkapta a szükséges szavazatokat.

A tandíj tehát nem lett bevezetve, ennek ellenére a tandíj bevezetésének híre rendkívül jelentős csökkenést eredményezett a jelentkezők (s ennek nyomán a felvettek számában) – ez áll a 2007–2008-as jelentkezési visszaesés mögött.

A második csökkenés is a felsőoktatási költségmegosztással kapcsolatos hír hatása. A tandíjat ugyan elvetették, de a költségtérítéses rendszer, amelyet 1996-ban vezettek be (amelynek nyomán a mai napig a hallgatók egy része államilag támogatott vagy „ösz-töndíjas”, s nem fizet tandíjat, a másik része pedig költségtérítéses, illetve önköltséges, azaz a teljes képzési költségét kifizeti tandíjként),³ mindvégig érintetlenül megmaradt. Olyannyira, hogy a 2010-ben hatalomra kerülő konzervatív kormány – a miniszterelnök 2012 őszi elhíresült beszédében hangsúlyozott, bevezetni tervezett „önfenntartó

felsőoktatás” keretében – az államilag finanszírozott létszámot radikálisan le akarta szűkíteni, s a hallgatók többségével a teljes képzési költséget ki akarta fizettetni (mely önköltségfizetést a diákhitel 2 konstrukcióval könnyítették volna, amely hitelt a munkába állás után kellett volna visszafizetni). A hallgatói megmozdulások után ettől a kormány részben⁴ visszalépett, azonban a bejelentés hatására ezúttal is jelentős jelentkezési létszámcsökkenés következett be. Ez áll a 2013. évi jelentkezések visszaesése mögött.

Ráadásul a felsőoktatás szűkítése és a létszámcsökkenés csak igen kis mértékben „múlt el” a napjainkig tartó időszakban. Részint a Széll Kálmán Terv 2.0 keretében 2011-ben és 2012-ben a kormány közel 100 milliárd forintot vont ki a szféra állami támogatásából, részint a konzervatív felsőoktatás-politika a minőség és a világhírű felsőoktatási rendszer elérésének⁵ jelszava mögött valójában a felsőoktatás beszűkítésére törekedett, ami számos dokumentumból kitűnik.⁶

Ennek nyomán 2013 óta a felvett létszám csak igen szerény mértékben növekedett. A létszámvisszafogás alapvető eszköze a kormányzati képzési struktúra és a finanszírozott létszám szabályozása. Ennek keretében⁷ 2013-ban 10 alap- és 2 osztatlan képzésnek megszüntették az állami támogatását,⁸ majd 2014-ben ugyanennek a 12 szaknak az állami finanszírozott helyeire való bekerülését rendkívül magas pontszámokhoz kötötték, majd 2015-ben 32 alap és 9 osztatlan szak került ebbe a kategóriába, ma pedig 30 alap és 10 osztatlan szak van ebben a csoportban. A szabályozás eredményeként 2013-ról 2019-re az általános felvételi eljárásban felvett létszám 73 ezerről mindössze 79 ezerre növekedett (miközben 2010-ben több mint 98 ezer volt) (ld. Melléklet 1. és 2. táblázat).

És ebben a helyzetben lépett életbe a harmadik oktatáspolitikai csapás, a kötelező emelt szintű érettségi, amelynek hatását korábban elemeztük.

Befejezésül

A felsőoktatás 2020. évi általános (a szeptemberben induló képzésekre történő, azaz a fő) felvételi eljárása látszólag nagy meglepetést hozott a jelentkezők és ennek nyomán a felvettek számának radikális csökkenésével. Sajátos kormányzati reagálásként lehetett hallani, hogy ezzel javult a bejutás esélye, mert 74%-ot felvettek. Ez az indoklás nyilvánvalóan propagandisztikus – vagy a folyamatok ismeretének teljes hiányát bizonyítja –, mivel a felvételi eljárás sajátosságai miatt a kevesebb jelentkezőből mindig többet vesznek fel, így a korábbi 2013-as csökkenésnél 76%, a 2008-as csökkenésnél 84% volt a bejutási arány.

A jelentkezők és a felvettek számának ez a radikális csökkenése nem először fordult elő a hazai felsőoktatás közelmúltjában.

A 2008-as visszaesés a tandíjbevezetés szándékának hatására következett be. A 2013-as hanyatlás mögött is a felsőoktatási költségmegosztás radikális módosításának, az államilag finanszírozott hallgatólétszámnak a tervezett csökkentése állt.

A 2020-as visszaesés esetében pedig egyértelmű, hogy a konzervatív kormány tudatos felsőoktatás-politikájának hatásáról van szó. A 2014-ben hozott felvételi követelményre vonatkozó előírás – a felvételhez kötelezővé tett emelt szintű érettségi – hatása érett be.

A konzervatív kormány gazdaság- és oktatáspolitikája, amely az oktatási rendszernek a rövid távú gazdasági igényekhez történő igazítását szorgalmazza, növekvő arányú diplomás munkaerő helyett szakmunkásokat, kétkezi munkásokat igényel. Ezt igazolja az is, hogy az EU 2020 stratégia célkitűzései között szereplő, 2020-ban elérendő 40%-os ajánlott fiatal diplomás arányra nem vállalkozott a magyar kormány. Ennek nyomán 2018-ban mindössze 30,8% volt ez az arány, amivel az OECD országok között az utolsók között vagyunk, csak négy országban kevesebb, mint nálunk.⁹ (Miközben az e tekintetben vezető országokban közel kétszer akkora, mint a magyar: Litvániában 55,6%,

Írországban 56,2%, Japánban 60,7%, Kanadában 61,8%, Koreában 69,6%.)

A minőségelv és a világszínvonal elérésének megmosolyogtató törekvéseivel (ld. erről Polónyi és Kozma, 2019) indokolt felsőoktatás-szűkítés súlyos társadalmi következményekkel jár. A hazai közoktatás erősen szelektív jellege különösen felerősíti azt a hatást, amely a létszámszűkítés miatt egyébként is fenyeget: nevezetesen azt, hogy a felsőoktatásból kiszorulnak az alsóbb társadalmi rétegek.

És persze súlyos következményei lesznek a hosszú távú gazdasági fejlődésben is (Polónyi 2020).

A minőségelv és a világszínvonal elérésének megmosolyogtató törekvéseivel (ld. erről Polónyi és Kozma, 2019) indokolt felsőoktatás-szűkítés súlyos társadalmi következményekkel jár. A hazai közoktatás erősen szelektív jellege különösen felerősíti azt a hatást, amely a létszámszűkítés miatt egyébként is fenyeget: nevezetesen azt, hogy a felsőoktatásból kiszorulnak az alsóbb társadalmi rétegek.

Irodalom

Altbach, Ph. G., Reisberg, L. & Rumble, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education DOI: [10.1163/9789004406155](https://doi.org/10.1163/9789004406155)

http://www.cep.edu.rs/public/Altbach_Reisberg_Rumbley_Tracking_an_Academic_Revolution_UNESCO_2009.pdf Utolsó letöltés: 2019. 05. 05.

Fokozatváltás a felsőoktatásban. Középtávú szakpolitikai stratégia. 2016. EMMI, Budapest. http://www.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatváltás_Felsőoktatásban_HONLAPRA.PDF Utolsó letöltés: 2020. 06. 10.

Polónyi István & Kozma Tamás (2019). Az egyetemfejlesztés alternatívái. *Magyar Tudomány*, 9. 1326–1336. DOI: [10.1556/2065.180.2019.9.9](https://doi.org/10.1556/2065.180.2019.9.9)

Polónyi István (2012). Honnan jönnek a hallgatók? *Educatio*, 2. 244–258.

Polónyi István (2018). A hátrányos helyzetű kistérségekben élő fiatalok felsőoktatásba kerülésének esélyei. *Statistikai Szemle*, 10. 1001–1019. DOI: [10.20311/stat2018.10.hu1001](https://doi.org/10.20311/stat2018.10.hu1001)

Polónyi István (2019). Egyetemek és régióink – különös tekintettel a Debreceni Egyetemre. *Debreceni Szemle*, 1. 23–34.

Polónyi István (2020). *A felsőoktatás politikai gazdaságtana*. Budapest: Gondolat.

Széll Kálmán Terv. Összefogás az adósság ellen. (2010) <https://2010-2014.kormany.hu/download/4/d1/20000/Sz%C3%A9ll%20K%C3%A1lm%C3%A1n%20Terv.pdf> Utolsó letöltés: 2020. 06. 10.

A következő lépés. Széll Kálmán Terv 2.0. (2012) https://2010-2014.kormany.hu/download/3/e8/80000/1-A_k%C3%B6vetkezo%20%C5%91%20%C3%A9s%20%28SzkT%20%29.pdf Utolsó letöltés: 2020. 06. 10.

Melléklet

Melléklet 1. táblázat. A jelentkezők és felvettek létszámának alakulása

A szeptemberben induló képzésekre irányuló felvételen	Összes jelentkező	Az adott évben 19 és 18 vagy kevesebb éves jelentkező együtt	Összes felvett	Az adott évben 19 és 18 vagy kevesebb éves felvett együtt
2006	132 771	58 404	94 142	42 211
2007	108 928	53 365	81 637	40 320
2008	96 991	44 758	81 108	38 448
2009	127 306	50 826	94 724	37 996
2010	140 308	50 704	98 246	36 688
2011	140 954	48 307	98 144	34 882
2012	110 616	41 161	80 136	31 264
2013	95 447	36 031	72 679	29 425
2014	106 175	37 288	74 182	27 135
2015	105 646	36 606	72 260	25 688
2016	111 219	36 312	74 901	25 794
2017	105 868	34 388	72 758	25 429
2018	107 700	35 785	75 291	26 483
2019	112 033	39 252	78 980	29 053
2020	91 460	32 083	68 112	26 961

Forrás: felvi.hu

Melléklet 2. táblázat. Az alap és osztatlan képzésre összesen és a részidős képzésre jelentkezők és felvettek száma

	AO jelentkező	AO felvett	AON jelentkező	AON felvett	AOR jelentkező	AOR felvett
2006	112 974	77 979	83 906	52 885	29 068	25 094
2007	96 037	70 030	76 392	50 405	19 645	19 625
2008	85 901	68 897	65 240	48 567	20 661	20 330
2009	103 415	71 259	80 672	50 370	22 743	20 889
2010	107 690	69 948	84 596	50 697	23 094	19 251
2011	106 098	71 253	84 360	51 571	21 738	19 682
2012	81 236	59 784	67 743	47 556	13 493	12 228
2013	72 914	55 053	60 268	44 196	12 646	10 857
2014	79 256	53 648	63 975	41 689	15 281	11 959
2015	78 607	51 670	64 120	40 145	14 487	11 525
2016	83 271	53 999	65 727	41 021	17 544	12 978
2017	82 703	55 225	63 624	41 318	19 079	13 907
2018	84 291	57 068	64 708	42 320	19 583	14 748
2019	88 839	61 041	68 459	44 989	20 380	16 052
2020	69 281	49 640	56 691	39 741	12 590	9 899

Forrás: felvi.hu

Melléklet 3. táblázat. Korreláció a jelentkezők számának változása és a 2018-ban felvettek emelt szintű érettségi aránya, valamint a felvettek számának változása és a 2018-ban felvettek emelt szintű érettségi aránya között

	Jelentkezők számának változása 2020-ban 2019-hez képest (%)	A 2018-ban felvettek között emelt szintű érettségiért többletpontot kaptak aránya	Felvettek számának változása 2020-ban 2019-hez képest (%)	A 2018-ban felvettek között emelt szintű érettségiért többletpontot kaptak aránya
agrár	-25%	27%	-23%	27%
államtudományi	-11%	92%	3%	92%
bölcsészettudomány	2%	48%	4%	48%
gazdaságtudományok	-16%	41%	-13%	41%
informatika	-20%	22%	-14%	22%
jogi	1%	50%	-2%	50%
műszaki	-34%	37%	-34%	37%
művészet	-6%		8%	
művészetközvetítés	7%		-8%	
orvos- és egészségügytudomány	-16%	45%	-7%	45%
pedagógusképzés	-40%	18%	-29%	18%
sporttudomány	-24%	34%	-8%	34%
társadalomtudomány	-5%	93%	5%	93%
természettudomány	-11%	68%	-10%	68%
Korreláció		0,6157		0,7061

- ¹ A jogi alapképzésre jelentkezők esetében is nagyon alacsony volt az emelt szintű érettségivel rendelkezők aránya, azonban az ő jelentkezési és felvett arányuk nem látszik a táblán, mert az osztatlan képzéssel együtt szerepelnek. Ráadásul az osztatlan jogászképzés esetében lecsökkentett államilag finanszírozott ponthatár megnövelte a jelentkezők és a felvettek számát is.
- ² A törvény szerint az államilag támogatott képzés költségeinek többségét a törvényben meghatározottak szerint az állami költségvetés, a költségtérítéssel képzés költségeit a hallgató viseli. Az államilag támogatott alap- és mesterképzésben tanulmányokat folytató hallgató képzési hozzájárulás fizetésére köteles.
- ³ Ezt a szakirodalom „kétlépcsős tandíjnak” nevezi, ilyen van számos átmeneti gazdaságban, mint például Magyarországon, Oroszországban, Kelet- és Közép-Európában (ld. pl. Altbach és mtsai, 2009).
- ⁴ A „részen” azt jelenti, hogy 2013 után – mint arról lesz szó – az államilag támogatott felvételi keretszámokat, ha nem is radikálisan, de jelentősen szűkítette, s a korábban a képzési normatívával nagyjából azonos költségtérítést ún. önköltségi szintre emelte, és a diákhitel 2-t valóban bevezette.
- ⁵ A *Fokozatváltás a felsőoktatásban* című (*Fokozatváltás 2016*) anyag, amelyet a kormány 2016-ban hagyott jóvá, arra a kérdésre, hogy „Milyen felsőoktatást képzelünk el tehát 2030-ban?”, azt írja: „Minden [magyar felsőoktatási] intézmény világszínvonalú [kell legyen] azokban a diszciplinákban, amelyek a saját kiemelt területéhez tartoznak, összességében pedig az ország felsőoktatási intézményei kollektíven minden tudásterületet és tudásszintet lefednek.” (*Fokozatváltás 2016*. 13.)
- ⁶ A Széll Kálmán Terv a kormányprogramot idézve írja: „Jelenleg a felsőoktatásban szerezhető diplomák felére nincs piaci kereslet” (Széll Kálmán Terv, 2010. 23.). Vagy a Széll Kálmán Terv 2.0 „a felsőoktatás támogatásában a 2012-re érvényesített és a 2013-ra tervezett további szűkítésével párhuzamosan [...] az átgondolt és tervszerű döntések szükségességét, az állam szerepének újragondolását, adott kérdésekben erősítését fogalmazza meg. [...] A 2012/2013 tanévre a felvehető állami ösztöndíjas létszámkeretet a Kormány a 2011. évi 53 450 főről 34 087 főre szűkítette. [...] E döntés keretében egyúttal sor került a képzési szerkezet belső összetételének – a természettudományos és műszaki, informatikai képzések nagyobb arányát biztosító – átalakítására is.” (Széll Kálmán Terv 2.0, 2012. 199.)
- ⁷ „A felsőoktatási törvény 46. § 4) A miniszter évente [...] határozattal állapítja meg azt, hogy mely, a felsőoktatási intézmények által folytatott szakos képzésen vehető igénybe magyar állami (rész)ösztöndíj. A képzésre a felvétel teljesítéséhez szükséges minimális felvételi követelményt (pontszámot) a Kormány rendelete, az adott szak magyar állami (rész)ösztöndíjjal támogatott képzésére történő éves felvétel feltételeként teljesítendő minimális felvételi követelményt (pontszámot) a miniszter határozata állapítja meg. A határozatot a miniszter által vezetett minisztérium hivatalos lapjában közzé kell tenni.”
- ⁸ Az alapszakok: alkalmazott közgazdaságtan, andragógia, emberi erőforrások, gazdálkodási és menedzsment, igazságügyi igazgatási, kereskedelem és marketing, kommunikáció- és médiatudomány, közszolgálati, munkaügyi és társadalombiztosítási igazgatási, nemzetközi gazdálkodás, nemzetközi tanulmányok, pénzügy és számvitel, turizmus-vendéglátás, üzleti szakoktató – az osztatlan képzési szakok: gazdaság- és pénzügy-matematikai elemzés, valamint a jogász.
- ⁹ OECD.Stat adat. (<https://data.oecd.org/eduatt/population-with-tertiary-education.htm>)

Kóródi Kitti¹ – Jagodics Balázs² – Szabó Éva³¹ Szegedi Tudományegyetem BTK Pszichológiai Intézet

Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola

² Szegedi Tudományegyetem BTK Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék

Pécsi Tudományegyetem BTK Pszichológia Doktori Iskola Szociálpszichológia Doktori Program

³ Szegedi Tudományegyetem BTK Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék

Az észlelt tanári énhatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában

(1. rész)

A Tanári Énhatékonyság Kérdőív és a Relatív Énhatékonyság Kérdőív pszichometriai vizsgálata

A 2020 első felében világszerte elterjedt új típusú koronavírus-járvány (COVID-19) az élet minden területén érezte hatását. A fertőzés terjedésének megakadályozása érdekében bevezetett biztonsági intézkedések elsőként érintették az oktatási intézményeket is. Magyarországon 2020 márciusának első heteiben kezdetben a felsőoktatási intézmények, majd rövid időn belül az általános és középiskolák is távoktatásra álltak át. Annak ellenére, hogy a 21. században nem számít újdonságnak a „digitális oktatás” kifejezés, a kényszerű és azonnali váltás a távoktatásra hatalmas kihívás elé állította a pedagógusokat, diákokat és szülőket egyaránt. A tapasztalatok mellett kutatási eredmények is alátámasztják, hogy az új helyzethez való alkalmazkodás nehézségekkel járt. Egy izraeli egyetemi oktatókat vizsgáló felmérés a koronavírus-járvány miatt bevezetett kényszerű távoktatási helyzetben emelkedett stressz-szintet állapított meg (Besser és mtsai, 2020). Ez főként annak köszönhető, hogy az online felületeken történő tanítás, számos előnye mellett, olyan nehézségekkel és hiányosságokkal is jár, amelyek számos esetben nehezítik az oktatási munkát a mindennapokban. A felmérések szerint a pedagógusok elsősorban a technikai háttérrel kapcsolatos problémákat látják akadályozó tényezőnek, akár a tanári, akár a tanulói oldalon (Shea, 2007). Emellett a meglévő tananyagok online felhasználására is megfelelő formátumra való átalakítása jelentős munkaterhet is jelent (Liu és mtsai, 2007), amelyhez

hozzájárul az is, hogy a tanárok sok esetben nem preferálják az online oktatást, mert hiányérzetet okoz a megszokott személyközi kapcsolatok megszűnése (Shea, 2007). A hasonlóan jelentős mértékű változások a munkakörnyezetben új kihívásokat jelentenek. Az alkalmazkodáshoz számos tényezőre szükség lehet: megfelelő technikai háttérre, segítő kollégák és mentorok jelenlétére, valamint előzetes tapasztalatra és jártasságra az online módszertanok használatában. Azonban a sikeres megküzdést egy mélyebben meghúzódó pszichológiai tényező is befolyásolhatja: az énhatékonyság-érzés, vagyis, hogy milyen mértékben érzik azt a pedagógusok, hogy hatékonyan tudnak dolgozni és problémákat megoldani az új, megváltozott helyzetben. Kutatásunk fő célja az volt, hogy megvizsgálja a kényszerű távoktatási helyzetben a pedagógusok énhatékonyság- és leterheltség-érzését, összehasonlítva a megszokott tanítási rendben szerzett tapasztalatokkal.

Bevezetés

A tanári énhatékonyság fogalma és szerepe a tanári munkában

Az énhatékonyság széles körben és számos kontextusban vizsgált pszichológiai jellemző. A fogalom eredetileg Albert Bandura (1986, 1997) szociális kognitív elméletének központi elemeként jelent meg. Az énhatékonyság írja le, hogy az emberek milyen mértékben tartják képesnek magukat arra, hogy bizonyos helyzetekben eredményesen lépjenek fel, elérjék céljaikat, és hatást gyakoroljanak a környezetükre. Az énhatékonyság azért tekinthető lényeges pszichológiai jellemzőnek, mert közvetlenül hatást gyakorol az emberek érzéseire, gondolataira, motivációira, és végső soron viselkedésére. A magas énhatékonyságú személyek kihívással szembesülve több erőfeszítést tesznek a helyzet sikeres megoldása érdekében, így kitartóbbak és hosszú távon eredményesebbek. Ezzel szemben az alacsony énhatékonyság a próbálkozás feladásával, sikertelenséggel, ezáltal pedig alacsonyabb önértékeléssel jár együtt (Joseph és mtsai, 2014; Rosenthal és mtsai, 1991). A magas énhatékonyságú személyek motivációja tartósabb, elköteleződésük céljaik iránt hosszabb távon is képes fennmaradni (Locke és Latham, 2002). Az énhatékonyság nem vonás jellegű pszichológiai jellemző, hanem a kontextustól függően változhat. Ennek megfelelően a fogalomhoz számos terület kapcsolódik, és meglehetősen széles körben vizsgált jellemzőről van szó. Tanulmányunkban a fogalom iskolai kapcsolódásaira koncentrálnak.

Oktatási környezetben két témakör emelhető ki az énhatékonyság kutatásával kapcsolatban. Az első a diákok énhatékonyságára fókuszál, amelyet elsősorban az iskolai sikerességgel hoznak összefüggésbe. A kutatási eredmények szerint a magasabb énhatékonysággal jellemezhető diákok tanulmányi eredménye jobb, mint alacsony énhatékonyságú társaiké (Molnár és Péter-Szarka, 2017; Turner és mtsai, 2009). Ezek elsősorban azoknak a viselkedéseknek tulajdoníthatók, amelyek a magasabb énhatékonyságból következnek. A tanulmányi kihívások és problémák esetén a magas énhatékonyság a kitartó próbálkozással és többlet erőfeszítéssel jár együtt. Ezzel szemben az alacsony énhatékonyságú diákok hajlamosak hamarabb feladni, amikor nehézségekkel szembesülnek (Zimmerman, 2000). A tanulók énhatékonyságát a jó iskolai eredményeik képesek megerősíteni, ami ismét nagyobb erőfeszítéshez, fokozott kitartáshoz és végül újabb sikerekhez vezet. Így a

siker és az énhatékonyság egymásra kölcsönös megerősítő hatást gyakorol (Turner és mtsai, 2009). Ennek köszönhetően a magasabb énhatékonyságú diákok tanulmányok iránti elköteleződése is erősebbé válik (Olivier és mtsai, 2019).

A diákok tanulmányokkal kapcsolatos énhatékonysága mellett gyakran vizsgált téma a pedagógusok énhatékonyságának feltárása is. A tanárok énhatékonysága a kutatások szerint számos kedvező osztálytermi folyamattal kapcsolatba hozható. A magasabb énhatékonysággal jellemezhető tanárok úgy vélik, hogy képesek kezelni a tanórán kialakult helyzeteket, segíteni tudják a nehézségekkel küzdő tanulókat (Tschannen-Moran és Hoy, 2001). A magasabb énhatékonyság együtt jár az innováció és az új módszerek kipróbálása iránti nyitottsággal is (Ghaith és Yaghi, 1997). Emellett a tanításban magukat hatékonynak és eredményesnek érző pedagógusok önértékelése és munkával való elégedettsége is magasabb (Caprara és mtsai, 2006; Harun, 2017). Az alacsonyabb énhatékonyság együtt jár a tanításba való bevonódás alacsonyabb mértékével, valamint a kiégés-szindróma tüneteinek gyakoribb és súlyosabb megjelenésével (Salavecz és mtsai, 2006; Skaalvik és Skaalvik, 2014). A magasabb énhatékonyság nemcsak a pedagógusok személyes pszichés jólléte szempontjából fontos, hanem kapcsolatban áll a tanulók eredményességével is. A kutatási eredmények szerint a magasabb énhatékonyságú tanárok diákjai jobb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek (Perera és John, 2020). A tanárok magasabb énhatékonyságából következő pozitív hatások tükröződnek abban is, hogy a diákok hatékonyabbnak értékelik azoknak a tanáraiknak az osztálytermi munkáját, akik saját maguk is magasabb mértékű énhatékonyságról számolnak be (Burić és Kim, 2020).

Az énhatékonyság nem állandó személyiségvonás, ezért idővel megváltozhat, főként, ha a kontextuális tényezők is módosulnak. Tanár szakos hallgatók vizsgálata rámutatott arra, hogy a hallgatók tanítási gyakorlatuk végén emelkedett énhatékonyságról számolnak be a korábbiakhoz képest (Hoy és Spero, 2005). A változás elsősorban a tapasztalatoknak köszönhető, ugyanis a gyakorlás megerősíti a hallgatókban azt az érzést, hogy képesek eredményesen kezelni a tantermi szituációkban felmerülő nehézségeket.

A tanárok énhatékonysága a kutatások szerint számos kedvező osztálytermi folyamattal kapcsolatba hozható. A magasabb énhatékonysággal jellemezhető tanárok úgy vélik, hogy képesek kezelni a tanórán kialakult helyzeteket, segíteni tudják a nehézségekkel küzdő tanulókat (Tschannen-Moran és Hoy, 2001). A magasabb énhatékonyság együtt jár az innováció és az új módszerek kipróbálása iránti nyitottsággal is (Ghaith és Yaghi, 1997). Emellett a tanításban magukat hatékonynak és eredményesnek érző pedagógusok önértékelése és munkával való elégedettsége is magasabb (Caprara és mtsai, 2006; Harun, 2017). Az alacsonyabb énhatékonyság együtt jár a tanításba való bevonódás alacsonyabb mértékével, valamint a kiégés-szindróma tüneteinek gyakoribb és súlyosabb megjelenésével (Salavecz és mtsai, 2006; Skaalvik és Skaalvik, 2014).

A tanári énhatékonyság mérésének módszertani kérdései

A mérőeszközök egy része az általános énhatékonyságra fókuszál. Ezek a kérdőívek nem specifikus kontextusban vizsgálják a hatékonysággal összefüggő hiedelmeket. Ilyen mérőeszköz például a Schwarzer-féle Énhatékonyság Kérdőív, amely egy tíz tételből álló mérőeszköz (Kopp és mtsai, 1995). Az ilyen típusú mérőeszközöket széles körben használják a kutatások az énhatékonyság összefüggéseinek feltárására, de specifikus területen kevésbé jól alkalmazhatók, mert nem egyértelmű, hogy a kitöltők az élet mely kontextusára vonatkoztatják válaszaikat. Ezért a későbbiekben jól körülhatárolt viselkedéskört vagy életterületet vizsgáló kutatások keretében szűkebb kontextusra vonatkozó mérőeszközöket hoztak létre. Ilyen mérőeszközök például a számítógép-használattal (Cassidy és Eachus, 2002), a kreatív teljesítménnyel (Tierney és Farmer, 2011) vagy a szülőséggel (Leahy-Warren és mtsai, 2012) összefüggő, énhatékonyságot célzó kérdőívek. A diákok tanulási énhatékonyságára szintén számos mérőeszköz fókuszál (Nótin, 2015; Rózsa és mtsai, 2003).

A tanári énhatékonyság mérésének több eszköze is használatos a nemzetközi kutatásokban, azonban magyar nyelvre lefordított és validált mérőeszközzel nincs tudomásunk. Kutatásunk fő célkitűzése egy megbízható szerkezeti mutatókkal jellemezhető, magyar nyelven is használható kérdőív létrehozása, adaptálása volt. A nemzetközi kutatásokban is használt mérőeszközök közül a Norvég Tanári Énhatékonyság Kérdőívet (Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale; Skaalvik és Skaalvik, 2007) választottuk, amely eredetileg egy 24 tételből álló angol nyelvű kérdőív. Választásunkat indokolta, hogy ez a mérőeszköz a többi megvizsgált kérdőívhez (Denzine és mtsai, 2005: három alskála; illetve Gibson és Dembo, 1984: két alskála elkülönítése) képest több alskála elkülönítésére is alkalmas, segítve az énhatékonyság-érzés differenciáltabb felmérését. Továbbá a Norvég Tanári Énhatékonyság Kérdőív tételei megfelelően értelmezhetőek voltak a digitális időszak oktatási tevékenységeire is. A mérőeszköz szerkezetét tekintve hat, négy-négy tételből álló alskálára bontható. Az első az oktatás, amely a diákoknak adott feladatok, utasítások és instrukciók hatékonyságának megítélésre vonatkozik. Ennek az alskálának részét képezi, hogy a pedagógus mennyire gondolja magát képesnek arra, hogy minden tanuló számára érthető és feldolgozható magyarázatokat adjon. A második tényező az egyéni szükségletek figyelembevétele. Ez az alskála annak felmérése szolgál, hogy a pedagógus milyen mértékben érzi képesnek magát arra, hogy képességtől és egyéni adottságtól függetlenül minden tanulót eredményesen legyen képes tanítani és bevonni a tanórai folyamatokba. A kérdőív harmadik alskálája a diákok motiválása, amely a tanulói elköteleződés megerősítésének sikerességébe vetett hitet méri fel, elsősorban a kevésbé jó teljesítményt nyújtó diákokra koncentrálva. A negyedik alskála a kollégákkal és szülőkkel való együttműködés, amely mind a tantestületen belüli kooperációt, mind a szülőkkel való kapcsolat minőségét figyelembe veszi. Az utolsó előtti alskála a fegyelmelés, amely a pedagógusi pálya egy gyakran kihívást jelentő oldalára fókuszál, és azt méri fel, hogy a tanárok milyen mértékben érzik azt, hogy hatékonyan képesek kezelni a diákok viselkedési problémáit. Az utolsó alskála a változással való megküzdés, amely az új oktatási környezethez és a tanítási feltételekhez történő alkalmazkodást vizsgálja. A kérdőív angol változata stabil faktorszerkezettel és jó belső megbízhatósági mutatókkal jellemezhető (Skaalvik és Skaalvik, 2007).

Célkitűzések

Kutatásunk célkitűzése annak vizsgálata volt, hogy a Norvég Tanári Énhatékonyság Kérdőív magyar változata megfelelő szerkezeti és reliabilitási mutatókkal jellemezhető-e, vagyis alkalmas-e az énhatékonyság szélesebb körű mérésére pedagógusok körében. Emellett létrehoztunk a Relatív Énhatékonyság Kérdőívet, hogy megvizsgáljuk azt is, hogy a pedagógusok hogyan értékelik tanári énhatékonyságukat a koronavírus-járvány következtében bevezetett kényszerű távoktatás alatt, a megszokott tanítási renddel összehasonlítva. Feltételeztük, hogy mindkét kérdőív szerkezeti és megbízhatósági mutatói megfelelőek (H1-H2). Továbbá feltételeztük, hogy a két mérőeszköz alszkálái között pozitív irányú együttjárás figyelhető meg (H3).

Módszer

Minta és eljárás

A kutatásban összesen 769 pedagógus vett részt ($M_{[\text{életkor}]} = 46,3$, $SD = 9,39$), azonban a nemek aránya nem kiegyenlített. A mintában összesen 55 férfi és 677 női válaszadó volt, és további 32 fő nem adott választ erre a kérdésre. Így az elemzés során ezt a szempontot nem vettük figyelembe.

A kutatás nem tekinthető reprezentatív felmérésnek, ugyanakkor fontos kiemelni, hogy az ország minden megyéjéből érkeztek vissza kitöltött kérdőívek (1. táblázat). Munkakörüket tekintve a minta 42%-át (318 fő) tanítók, 29,2%-át (221 fő) általános iskolai tanárok és 28,8%-át (218 fő) középiskolai tanárok teszik ki. A válaszadó középiskolai tanárok 54,8%-a gimnáziumban, 27,2%-a szakgimnáziumban, 18%-a pedig szakiskolában tanít.

A kérdőív kitöltése, mely 15-20 percet vett igénybe, online felületen történt 2020 májusában.

A vizsgálatban való részvétel önkéntes volt, a résztvevők a kitöltésért semmilyen juttatásban nem részesültek. A kitöltés megkezdésekor tájékoztatást kaptak a kutatás céljáról. Külön felhívtuk a figyelmüket arra, hogy válaszaikat az akkori oktatási helyzetre (tantermen kívüli digitális oktatás) vonatkoztassák. A kutatást a Pszichológiai Kutatások Etikai Bíráló Bizottsága jóváhagyta (referenciaszám: 2020-64).

1. táblázat. A kitöltők lakóhely szerinti eloszlása megyénként

Megye	N (fő)	%
Bács-Kiskun	111	14,7%
Baranya	26	3,4%
Békés	18	2,4%
Borsod-Abaúj-Zemplén	37	4,9%
Csongrád	131	17,3%
Fejér	41	5,4%
Győr-Moson-Sopron	21	2,8%
Hajdú-Bihar	32	4,2%

Megye	N (fő)	%
Heves	14	1,8%
Jász-Nagykun-Szolnok	23	3,0%
Komárom-Esztergom	11	1,5%
Nógrád	17	2,2%
Pest	157	20,7%
Somogy	15	2,0%
Szabolcs-Szatmár-Bereg	37	4,9%
Tolna	12	1,6%
Vas	10	1,3%
Veszprém	28	3,7%
Zala	16	2,1%

Mérőeszközök

Az adatfelvétel során először demográfiai kérdéseket tettünk fel. Többek között a nem, az életkor, a pedagóguspályán eltöltött évek száma, a munkahely földrajzi elhelyezkedése (megye) és típusa, legmagasabb végzettség, a legnagyobb óraszámban oktatott tantárgy és korosztály, illetve az iskolás és nem iskolás korú, a kitöltővel egy háztartásban élő gyermekek száma és azok életkora. Ez utóbbira azért volt szükség, mert a digitális oktatás mellett a saját gyermek otthoni tanítása feltételezhetően további leterheltséget jelentett ebben az időszakban. Ezen változók kapcsolatát az énhatékonysággal egy további tanulmány keretében mutatjuk be.

A demográfiai adatok mellett egy általunk összeállított kérdéssort és egy angolról magyar nyelvre fordított kérdőívet vettünk fel, melyeket az alábbiakban részletezünk. Az eredményeket a jamovi 1.2. verziójú statisztikai programmal elemeztük. Az eljárás során a hiányzó vagy hibás értékeket tartalmazó válaszokat kihagytuk az elemzésből.

Norvég Tanári Énhatékonyság Kérdőív

A tanári énhatékonyság mérésére egy általunk angolról magyarra fordított kérdőívet alkalmaztunk. Az eredeti Tanári Énhatékonyság Skála (Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale, NTSES) Skaalvik és Skaalvik (2007) munkája. A fordítás során a Beaton és munkatársai által javasolt protokollt alkalmaztuk (Beaton és mtsai, 2000). Ennek keretében első lépésben két független kétnyelvű fordító végezte el a fordítást. Közülük az egyik ismerte a kutatás kontextusát, a másik ún. naiv fordító volt. Ezt követően egyeztetjük a két fordítást, kiküszöböltük a felmerült eltéréseket, törekedtünk a tartalom és a konnotációk megőrzésére. Végül egy harmadik fordító, aki nem ismerte sem az eredeti változatot, sem a kutatás kontextusát, visszafordította angol nyelvre a kérdőívet. Így ellenőriztük, hogy a fordítás megfelel-e az eredeti tartalomnak. A kérdőív összesen 24 tételből áll, amely 6 alskálán különíti el a tanári énhatékonyság különböző területeit (Oktatás, Egyéni szükségletek figyelembevétele, Diákok motiválása, Kollégákkal és szülőkkal való együttműködés, Fegyelmzés, Változással való megküzdés). A kitöltők 7-fokú Likert-skálán jelölhetik meg, hogy a digitális oktatási körülmények között mennyire tudják megvalósítani a felsorolt tanári feladatokat.

Relatív Énhatékonyság Kérdőív

Korábban nem fordult elő, hogy lehetőség lett volna a tanárok énéhatékonysággal kapcsolatos percepcióját különböző kontextusok alapján összehasonlító vizsgálat tárgyává tenni. A kényszerű digitális oktatásra való átállás azonban lehetőséget teremtett arra, hogy rákérdezzünk a relatív énéhatékonyság ézésre. Mivel korábban ilyen mérőeszközt nem volt indokolt kidolgozni, jelen kutatásban egy általunk összeállított, 8 tételből álló kérdőív segítségével mértük fel a digitális és a hagyományos oktatási tanrendben megélt szubjektív énéhatékonyságot. A kérdéssor két alskálát tartalmaz, melyek közül az egyik a leterheltséget, a másik pedig a kompetencia-ézetet méri fel. A relatív énéhatékonyság vizsgálata során arra kértük a résztvevőket, hogy a jelenlegi (kényszerű digitális oktatás) időszak élményét hasonlítsák össze a hagyományos oktatási időszakban tapasztaltakkal. A pedagógusok 5-fokú skálán jelölhették, hogy mennyire ézik magukra jellemzőnek az adott állításokat. Az 1 az egyáltalán nem jellemző, az 5 a teljes mértékben jellemző értékelést tükrözte.

Eredmények

A Tanári Énéhatékonyság Kérdőív magyar változatának strukturális elemzése

A fordítás és az adatfelvétel után megvizsgáltuk a Tanári Énéhatékonyság Kérdőív faktorszerkezetét, feltáró és megerősítő faktorelemzéssel. A Kaiser–Meyer–Olkin-mutató és a Bartlett-próba alapján is a tételek alkalmasak a feltáró elemzéshez ($KMO = 0,953$, $\chi^2[136] = 7474$, $p < 0,001$). Ezután a feltáró fakorelemzést párhuzamos elemzés módszerével végeztük (Horn, 1965). Az elemzéshez Maximum likelihood módszert és Oblimin forgatást használtunk. Samuels (2016) irányelveit vettük figyelembe a struktúra kialakításakor, azaz egy tétel minimum töltésének meg kellett haladnia a 0,3-as értéket ahhoz, hogy az adott faktorhoz tartozónak tekintsük, keresztöltése pedig nem lehet ennél magasabb egyszerre két faktoron. Utóbbi miatt eltávolítottuk az 1., 2., 3., 13., 14., 22. és 23. tételt is. Az így kialakult ötfaktoros szerkezet (2. táblázat) a teljes variancia 64,1%-át magyarázza.

2. táblázat. A Tanári Énhatékonyság Kérdőíven végzett feltáró faktorelemzés végleges struktúrája

Tétel	1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor	5. faktor
21. Tudom motiválni azokat a diákokat, akik alacsony érdeklődést mutatnak az iskolai munka iránt.	0,801				
10. Fel tudom ébreszteni a tudásvágyat még a legrosszabbul teljesítő tanulóknál is.	0,799				
15. Rá tudom venni a magatartási problémákkal küzdő tanulókat arra, hogy hozzák ki magukból a legjobbat, még a bonyolult problémák megoldása közben is.	0,545				
6. Tudok fegyelmet tartani egy osztályban vagy kisebb csoportban (az online óra keretében).		0,832			
9. Tudom kezelni még a legagresszívebb tanulót is.		0,658			
7. Megfelelő megoldásokat tudok találni a többi tanárral való konfliktusokra.		0,474			
19. Rá tudom venni a diákokat arra, hogy udvariasan és tisztelettudóan viselkedjenek a tanáraikkal.		0,448			
16. El tudom magyarázni a tananyagot úgy, hogy az alapokat a legtöbb diák megértse.			0,912		
17. Meg tudok birkózni az oktatási feladatokkal a körülményektől függetlenül (pl. csoportösszetétel, korosztály).			0,511		
12. Meg tudom válaszolni úgy a tanulói kérdéseket, hogy összetett problémákat is megértsenek általa.			0,423		
11. Reális kihívást tudok állítani a tanulók elé, még a vegyes képességű osztályokban is.			0,362		
5. Meg tudom szervezni úgy az iskolai munkát, hogy az oktatás illeszkedjen az egyéni szükségletekhez.				0,826	
8. Megfelelő oktatást tudok biztosítani minden diáknak, függetlenül az ő képességeitől.				0,402	
4. Sikeresen tudom alkalmazni azokat az oktatási módszereket, amiknek a bevezetéséről az iskola dönt.				0,394	
18. Az oktatást a gyengébb képességű tanulók szükségleteire tudom szabni, miközben ügyelek a többi tanuló igényeire is.				0,308	
20. Meg tudok birkózni az oktatással még akkor is, ha a tanterv (meg)változik.					0,785
24. Képes vagyok jól tanítani még akkor is, ha nem én választhatom meg az oktatási módszereket.					0,420

A modellt ezután megerősítő faktoranalízissel támasztottuk alá. A modell illeszkedésmutatóinak értékeléséhez Hu és Bentler (1999) által megfogalmazott határértékeket alkalmaztuk, ezeknek a modell illeszkedésmutatói megfelelnek ($\chi^2[53] = 222$, $p < 0,001$; $\chi^2/df = 4,18$; $RMSEA = 0,06$; $0,05 \leq 90\% CI \leq 0,07$; $CFI = 0,97$; $TLI = 0,96$, $SRMR = 0,03$).

Az így kialakított kérdőív szerkezete kissé eltér az eredetitől, mivel az eredeti 6 faktor helyett magyar mintán 5 faktort sikerült azonosítani, ami nemcsak szerkezetileg, hanem tartalmilag is mutat különbséget. Ellenőriztük az alskálák megbízhatóságát is, az értékek szerint egy faktor kivételével kiváló reliabilitással rendelkeznek. Az első alskála az Oktatás (Cronbach- $\alpha = 0,884$), a második az Oktatásszervezés (Cronbach- $\alpha = 0,83$), a harmadik a Diákok motiválása (Cronbach- $\alpha = 0,858$), a negyedik a Konfliktuskezelés (Cronbach- $\alpha = 0,822$), az ötödik pedig a Megküzdés (Cronbach- $\alpha = 0,736$). A teljes kérdőív megbízhatósága szintén kiváló (Cronbach- $\alpha = 0,944$).

A Relatív Énhatékonyság Kérdőív strukturális elemzése

A tételek megfogalmazása és az adatfelvétel után megvizsgáltuk a Relatív Énhatékonyság Kérdőív faktorszerkezetét, feltáró és megerősítő faktorelemzés segítségével. Mind a Kaiser–Meyer–Olkin-mutató, mind pedig a Bartlett-próba alapján az adatok alkalmasak a feltáró faktoranalízishez ($KMO = 0,746$, $\chi^2[28] = 2677$, $p < 0,001$). A feltáró faktorelemzést párhuzamos elemzés módszerével végeztük (Horn, 1965). Az elemzéshez Maximum likelihood módszert és Varimax forgatást alkalmaztunk, amely alapján a tételek két faktorba rendeződtek (3. táblázat). A két faktor együttesen a variancia 55,1%-át magyarázza. Egy tétel (1.) mutatott 0,2-nél nagyobb keresztöltést, azonban ez Samuels (2016) irányelvei szerint elfogadható. Mindegyik tétel megfelelő erősségű töltést mutat a faktorokhoz, így egy tételt sem kellett eltávolítani.

3. táblázat. A Relatív Énhatékonyság Kérdőíven végzett feltáró faktorelemzés végleges struktúrája

Tétel	1. Faktor	2. Faktor
3. Kevesebb szabadidőm marad a munka mellett.	0,924	
6. Kevesebb időm marad a családi életemre (magánéletemre), mint a normál időszakban.	0,841	
1. Jobban kimerülök, mint a valós oktatási helyzetben.	0,736	
2. Több időt kell az oktatás előkészítésére fordítanom.	0,591	
7. Érdekesebbnek találom a munkámat, mint normál időszakban.		0,792
8. Változatosabbnak érzem a munkámat.		0,784
4. Kevesebb sikerélményem van, mint a normál helyzetekben.		-0,575
5. Nem érzem magam olyan jó tanárnak, mint a normál helyzetben.		-0,529

Ezután megerősítő faktorelemzést végeztünk a mintán, amely alátámasztotta a feltárt két-faktoros szerkezetet. A modell illeszkedésmutatóinak értékeléséhez Hu és Bentler (1999) által megfogalmazott határértékeket alkalmaztuk, ezeknek a modell illeszkedésmutatói

megfelelnek ($\chi^2[17] = 50,8$, $p < 0,001$; $\chi^2/df = 2,98$; $RMSEA = 0,05$; $0,04 \leq 90\% CI \leq 0,07$; $CFI = 0,99$; $TLI = 0,98$, $SRMR = 0,04$). Tartalma szerint az első faktor a leterheltséget, míg a második a kompetencia-érzetet méri fel. Az értelmezés szerint ezek ellentétes irányúak, ezért a két alskála csak külön-külön értelmezhető. A leterheltség alskálán elért magasabb pontszám nagyobb terhelés észlelésére, a kompetencia-érzet alskálán a magasabb pontszám erőteljesebb hatékonyság-élményre utal.

A fordított pontozású tételek (4., 5.) átfordítása után ellenőriztük a létrejött faktorok belső megbízhatóságát is. A leterheltség alskála esetében kiváló (Cronbach- $\alpha = 0,859$), míg a kompetencia-érzet esetében megfelelő megbízhatóságot mutat (Cronbach- $\alpha = 0,773$).

A relatív énhatékonyság értékei a vizsgált mintán

A relatív tanári hatékonyság kérdőív két alskálájának teljes mintán kapott átlagértékeit és szórását a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat. A Relatív Énhatékonyságot MÉRŐ Kérdőív leíró statisztikai adatai

	Relatív Énhatékonyság Leterheltség	Relatív Énhatékonyság Kompetencia-érzet
N (fő)	762	763
Átlag	3,86	2,68
Szórás	0,943	0,914

Jól látható, hogy a leterheltség jelentősen magasabb értéket képvisel, mint a kompetencia-érzet. A két változó közötti különbség statisztikailag is szignifikáns ($t[758] = 22,6$, $p < 0,001$).

A tanári énhatékonyság jellemzői a kényszerű digitális oktatás alatt

Az észlelt tanári hatékonyság öt alskálába rendeződik. Az egyes alskálakon és az egész kérdőíven elért átlagos eredményeket és szórásokat az 5. táblázat mutatja.

5. táblázat. A Norvég Tanári Énhatékonyság Kérdőív és alskálák átlagpontszámái (N = 753)

	Tanítás	Oktatás- szervezés	Motiválás	Konfliktus- kezelés	Megküzdés	Énhatékonyság átlag
Átlag	4,90	4,42	4,02	5,11	5,03	4,64
Szórás	1,35	1,37	1,45	1,46	1,39	1,18

A skála 1–7-ig terjedő intervallumon mért, ahol az 1 az „egyáltalán nem biztos”, a 7 pedig a „teljes mértékben biztos” válaszokat jelölte. Az adatok alapján látható, hogy a tanárok legalacsonyabb hatékonyságot a motiválás terén éltek át, míg a konfliktuskezelés és fegyelmzés területén mutatják a legmagasabb értékeket. A váratlan helyzetekkel való megküzdés a második leghatékonyabb terület, ezt követi a tanítás-oktatás, majd az oktatásszervezés. Összességében a kitöltők mérsékelt énhatékonyságot éltek meg a digitális oktatási időszak alatt.

A tanári énhatékonyság és a relatív énhatékonyság kapcsolata

Megvizsgáltuk, hogy a relatív énhatékonyság két alskálája milyen összefüggést mutat az énhatékonyság egyes faktoraival. A Pearson-korrelációs vizsgálat eredménye szerint a leterheltség alskála csak az oktatásszervezési hatékonyság alskálával áll kapcsolatban. Gyenge szignifikáns negatív irányú összefüggést találtunk ($r[749] = -0,124; p < 0,001$) a két változó között, ami arra utal, hogy a magasabb leterheltség alacsonyabb oktatásszervezési hatékonysággal jár együtt. A Relatív Énhatékonyság Kérdőív kompetencia-érzet alskálája a Tanári Énhatékonyság Kérdőív minden alskálájával és annak átlagos összpontszámával is pozitív irányú szignifikáns kapcsolatban van (6. táblázat)

6. táblázat. A Tanári Énhatékonyság Kérdőív és a Relatív Énhatékonyság Kérdőív alskáláinak összefüggései (** $p < 0,001$)

Tanári Énhatékonyság Kérdőív alskálái	Relatív Énhatékonyság Leterheltség	Relatív Énhatékonyság Kompetencia-érzet
Tanítás	-0,065	0,385**
Oktatásszervezés	-0,124**	0,398**
Motiválás	-0,056	0,336**
Konfliktuskezelés	0,004	0,220**
Megküzdés	-0,064	0,283**
Énhatékonyság	-0,05	0,395**

Ez arra utal, hogy a Relatív Énhatékonyság Kérdőív kompetencia-érzet alskálája és a Tanári Énhatékonyság Kérdőív hasonló pszichológiai konstruktumot mér. Így az elvégzett korreláció-elemzés megerősítette a mérőeszközök konvergens validitását.

Megvitatás

A digitális oktatásra való átállás váratlanul és bizonyos mértékig felkészületlenül érte a magyar közoktatást. A tanárok számára mindössze egyetlen hosszú hétvége állt rendelkezésre, hogy átgondolják, miként és milyen új platformon folytatják a munkát ebben a kritikus helyzetben. A tanári munka eredményességét sok szempontból nehéz mérni, de ennek egyik fontos eleme a tanárok szubjektív meggyőződése azzal kapcsolatban, hogy mennyire érzik saját magukat hatékonynak, elsősorban a problémák és váratlan oktatási helyzetek megoldásában. A tanári énhatékonyság vizsgálata ezért a COVID-19 pandémia alatti időszakban indokolt és fontos mutatóval járulhat hozzá a digitális oktatás eredményességének megítéléséhez. Kutatásunk célja ennek feltárása volt, kétféle szempontból. A relatív tanári hatékonyság élményét korábban nem vizsgálták, ezért erre egy új kérdőívet hoztunk létre, melynek statisztikai megbízhatósága vizsgálatunk eredményei alapján jónak mondható. A kérdőívvel a relatív énhatékonyság két elemét kívántuk megragadni. Az egyik, hogy leterheltebbnek érezték-e magukat a tanárok ebben az időszakban a normál oktatási helyzethez képest, a másik, hogy milyenek ítélik meg saját eredményességüket a hagyományos oktatáshoz viszonyítva. A feltáró, majd megerősítő faktorelemzés alátámasztotta a kérdőív tervezett struktúráját. Az eredmények alapján azt láthattuk, hogy az általunk megkérdezett tanárok a normál iskolai munkához képest nagyobb terhelést és az átlagosnál kisebb hatékonyságot éltek meg. Ez arra utal, hogy bár sokkal több

erőfeszítést tettek a munkába, ezt kevésbé látták megtérülni, mint a hagyományos munkarendben. Ennek részben az lehetett az oka, hogy a tanárok egyszerre tanulták a digitális platform használatát, miközben már használniuk is kellett azokat. A befektetett idő egy része még a saját tájékozottságuk növelésére ment el, ami értelemszerűen nem jelent meg azonnal a tanítási hatékonyságban. Ez az eredmény rámutat arra a koncepcionális kérdésre is, hogy része lehet-e a leterheltség a hatékonyság fogalmának. A hatékonyságot sok esetben a befektetett energia és az elért teljesítmény összefüggésében értelmezik. Így az általunk kidolgozott relatív énhatékonyságot mérő kérdőív rámutat ennek a két tényezőnek a diszkrepanciájára. Felveti azt a kérdést, hogy miért nem a várt irányba mutat a két tényező kapcsolata, azaz nagyobb leterheltség miatt nem párosul erősebb kompetencia-érzettel. Ennek megválaszolásához pontosabban ismerni kell azokat a háttértényezőket, amelyek a tanári kompetenciát befolyásolták, valamint amik a leterheltséget okozták. Ezekre az elemzésünk második fázisában térünk ki, egy további tanulmány keretében (Jagodics és mtsai, megjelenés alatt).

A tanári énhatékonyság összetett jelenség, számos oktatási területen megmutatkozhat. Kutatásunkban egy olyan mérőeszköz adaptálást tűztük ki célul, amely kellően komplex megközelítésre épült. A Skaalvik és Skaalvik (2007) által kidolgozott kérdőív eredetileg hat faktoron keresztül közelítette meg a tanári énhatékonyságot. Kutatásunk során a magyar változatban az állítások öt stabil faktorba rendeződtek, amelyet a megerősítő faktorelemzés is alátámasztott. A tanárokkal és szülőikkel kapcsolatos tételek nem rendeződtek külön faktorba. Az eredeti kérdőív fegyelmezés alskálájának tételeihez kerültek át a kollégákkal kapcsolatos konfliktusok is. Így alakult ki az ötfaktoros modell. Az eredmények szerint legmagasabb énhatékonyság-élmény a megküzdéshez kapcsolódott; ez elsősorban a változásokra való adaptív reagálást jelenti, amit talán a krízishelyzethez való gyors alkalmazkodás is alátámasztott. A második leghatékonyabb területnek magát a tanítást érezték. A legkevesbé hatékonyak a motiválást tartották, ami érdekes, főként, ha figyelembe vesszük, hogy a tanított korosztályról azt tartják, hogy kedvelik a digitális kommunikációt, otthonosan mozognak a digitális térben (Tari, 2011). Ugyanakkor a személyes kapcsolatot mint motivációs tényezőt nélkülözni kellett ebben az időszakban,

Az eredmények alapján azt láthattuk, hogy az általunk megkérdezett tanárok a normál iskolai munkához képest nagyobb terhelést és az átlagosnál kisebb hatékonyságot éltek meg. Ez arra utal, hogy bár sokkal több erőfeszítést tettek a munkába, ezt kevésbé látták megtérülni, mint a hagyományos munkarendben. Ennek részben az lehetett az oka, hogy a tanárok egyszerre tanulták a digitális platform használatát, miközben már használniuk is kellett azokat. A befektetett idő egy része még a saját tájékozottságuk növelésére ment el, ami értelemszerűen nem jelent meg azonnal a tanítási hatékonyságban. Ez az eredmény rámutat arra a koncepcionális kérdésre is, hogy része lehet-e a leterheltség a hatékonyság fogalmának. A hatékonyságot sok esetben a befektetett energia és az elért teljesítmény összefüggésében értelmezik. Így az általunk kidolgozott relatív énhatékonyságot mérő kérdőív rámutat ennek a két tényezőnek a diszkrepanciájára.

emiatt lehet alacsony ez az érték. A teljes énhatékonyság-érték azonban alig éri el a közepes mértéket. Ez különösen fontos eredmény, főként, ha figyelembe vesszük, hogy a relatív leterheltséget jelentősnek érezték.

A két kérdőív eredményeinek korrelációs vizsgálata egyrészt megerősítette, hogy a relatív kompetencia-érzetet mérő kérdőív és a tanári énhatékonyságot mérő kérdőív hasonló pszichológiai konstruktumokra vonatkozik. A Relatív Énhatékonyság Kérdőív kompetencia-érzet alszálaja pozitív kapcsolatot mutat a tanári énhatékonyság minden elemével. A leterheltség mértékének növekedése azonban nem jár együtt hatékonyság-növekedéssel. Sőt, a relatív leterheltség csak az oktatásszervezés alszálával mutat szignifikáns együttjárást, és ez a kapcsolat is negatív irányú. Azaz minél leterheltebbnek érezte magát normál helyzethez képest, annál kevésbé érezte hatékonyak magát az oktatásszervezés terén. Ez az eredmény rámutat arra, hogy az eredményesség valószínűleg nem a befektetett idővel és munkával egyenes arányban nő, ami a legtöbb helyzetben elvárható lenne. Ezt magyarázhatja egyrészt az, hogy a munka java része még a pedagógusok önfejlesztésére koncentrált, és ennyi idő alatt ez a fejlődés még nem hozta meg a gyümölcsét. Azonban a két változó közötti kapcsolat hiánya jelentheti azt is, hogy a befektetett energia hasznosulása több más tényezőtől is függött. Ezért kutatásunk során számos egyéb változó kapcsolatát is vizsgáltuk az énhatékonysággal összefüggésben. Feltártuk az életkor, a pályán eltöltött idő, a befektetett munkaidő, a családi terhek, a tanított korosztály és tanított tárgyak összefüggését a hatékonyság megélésével. Ezen vizsgálat eredményeit jelen folyóirat következő számában megjelenő tanulmányunkban mutatjuk be.

Kutatásunk természetesen számos limitációval küzd. Az egyik ilyen, hogy nem tudunk elérni minden pedagógust, a hólabda-módszerrel összegyűjtött minta semmilyen szempontból nem reprezentatív. Vélhetően eredményeinket az is torzítja, hogy valószínűleg elsősorban azok a pedagógusok töltötték ki a kérdőívet, akiknek a sok munka mellett még maradt erre is energiájuk. Valamint a Tanári Énhatékonyság Kérdőív magyar változatának megbízhatóságát ellenőrizni kell majd a hagyományos oktatási időszak alatt is.

Annak ellenére, hogy eredményeink nem általánosíthatók az összes pedagógusra, mégis úgy véljük, hogy a közel 800 kitöltő adatai értékes információt nyújtanak arról, hogy milyen hatással volt a krízis a tanárok énhatékonyság-érzéseire. További elemzéseink pedig lehetővé teszik, hogy még árnyaltabb képet kapjunk arról, hogy mely tényezők akadályozták és melyek segítették őket ebben az időszakban. Ezzel kutatásunk hozzájárulhat a digitális oktatásra való kényszerű áttérés következményeinek és eredményességének részletesebb értékeléséhez.

Irodalom

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F. & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186–3191. DOI: [10.1097/00007632-200012150-00014](https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014)
- Besser, A., Lotem, S. & Zeigler-Hill, V. (2020). Psychological Stress and Vocal Symptoms Among University Professors in Israel: Implications of the Shift to Online Synchronous Teaching During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Voice*, S0892199720301909. DOI: [10.1016/j.jvoice.2020.05.028](https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2020.05.028)
- Burić, I. & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, 101302. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2019.101302](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302)
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490. DOI: [10.1016/j.jsp.2006.09.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001)

- Cassidy, S. & Eachus, P. (2002). Developing the Computer User Self-Efficacy (Cuse) Scale: Investigating the Relationship between Computer Self-Efficacy, Gender and Experience with Computers. *Journal of Educational Computing Research*, 26(2), 133–153. DOI: [10.2190/jgji-0kvl-hrf7-gcnv](https://doi.org/10.2190/jgji-0kvl-hrf7-gcnv)
- Denzine, G. M., Cooney, J. B. & McKenzie, R. (2005). Confirmatory factor analysis of the Teacher Efficacy Scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75(4), 689–708. DOI: [10.1348/000709905x37253](https://doi.org/10.1348/000709905x37253)
- Ghaith, G. & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451–458. DOI: [10.1016/s0742-051x\(96\)00045-5](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(96)00045-5)
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. DOI: [10.1037/0022-0663.76.4.569](https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569)
- Harun, Ş. (2017). Emotional intelligence and self-esteem as predictors of teacher self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 12(22), 1107–1111. DOI: [10.5897/err2017.3385](https://doi.org/10.5897/err2017.3385)
- Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356. DOI: [10.1016/j.tate.2005.01.007](https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007)
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. DOI: [10.1080/10705519909540118](https://doi.org/10.1080/10705519909540118)
- Joseph, R. P., Royse, K. E., Benitez, T. J. & Pekmezi, D. W. (2014). Physical activity and quality of life among university students: Exploring self-efficacy, self-esteem, and affect as potential mediators. *Quality of Life Research*, 23(2), 659–667. DOI: [10.1007/s11136-013-0492-8](https://doi.org/10.1007/s11136-013-0492-8)
- Kopp, M. S., Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). *Hungarian Adaptation of the General Self-Efficacy Scale*. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/hungar.htm>
- Leahy-Warren, P., McCarthy, G. & Corcoran, P. (2012). First-time mothers: Social support, maternal parental self-efficacy and postnatal depression: First-time mothers. *Journal of Clinical Nursing*, 21(3–4), 388–397. DOI: [10.1111/j.1365-2702.2011.03701.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2011.03701.x)
- Liu, S., Kim, K. J., Bonk, C. J. & Magjuka, R. (2007). What do online MBA professors have to say about online teaching? *Online Journal of Distance Learning Administration*, 10(2). <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer102/liu102.htm>
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717. DOI: [10.1037/0003-066x.57.9.705](https://doi.org/10.1037/0003-066x.57.9.705)
- Molnár Adrienn & Péter-Szarka Szilvia (2017). A serdülők iskolai énhatékonyságának, aspirációinak és az iskola teljesítményének vizsgálata a célorientációs elmélet tükrében. *Iskolakultúra*, 27(1–12), 19–33. DOI: [10.17543/iskkult.2017.1-12.19](https://doi.org/10.17543/iskkult.2017.1-12.19)
- Nótin Ágnes (2015). Iskolai szorongásformák megjelenése középiskolás tanulóknál. *Doktori disszertáció*. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Olivier, E., Archambault, I., De Clercq, M. & Galand, B. (2019). Student Self-Efficacy, Classroom Engagement, and Academic Achievement: Comparing Three Theoretical Frameworks. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(2), 326–340. DOI: [10.1007/s10964-018-0952-0](https://doi.org/10.1007/s10964-018-0952-0)
- Perera, H. N. & John, J. E. (2020). Teachers' self-efficacy beliefs for teaching math: Relations with teacher and student outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101842. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2020.101842](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101842)
- Rosenthal, D., Moore, S. & Flynn, I. (1991). Adolescent self-efficacy, self-esteem and sexual risk-taking. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 1(2), 77–88. DOI: [10.1002/casp.2450010203](https://doi.org/10.1002/casp.2450010203)
- Rózsa Sándor, Réthelyi János, Stauder Adrienne, Susánszky Éva, Mészáros Eszter, Skrabski Árpád & Kopp Mária (2003). A HUNGAROSTUDY 2002 országos reprezentatív felmérés általános módszertana és a felhasznált teszt-batteria pszichometriai jellemzői. *Psychiatria Hungarica*, 18(2), 83–94.
- Salavecz Gyöngyvér, Neculai Krisztina & Jakab Ernő (2006). A munkahelyi stressz és az énhatékonyság szerepe a pedagógusok mentális egészségének alakulásában. *Mentálhigiéné És Pszichoszomatika*, 7(2), 95–109. DOI: [10.1556/mental.7.2006.2.2](https://doi.org/10.1556/mental.7.2006.2.2)
- Samuels, P. (2016). *Advice on Exploratory Factor Analysis*. DOI: [10.13140/RG.2.1.5013.976](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.5013.976)
- Shea, P. (2007). Bridges and barriers to teaching online college courses: A study of experienced online faculty in thirty-six colleges. *Online Learning*, 11(2). DOI: [10.24059/olj.v11i2.1728](https://doi.org/10.24059/olj.v11i2.1728)
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. DOI: [10.1037/0022-0663.99.3.611](https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611)
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77. DOI: [10.2466/14.02.pr0.114k14w0](https://doi.org/10.2466/14.02.pr0.114k14w0)
- Tari Annamária (2011). *Z generáció: Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalom-lélektani szempontok az információs korban*. Tericum.
- Tierney, P., & Farmer, S. M. (2011). Creative self-efficacy development and creative performance over time. *Journal of Applied Psychology*, 96(2), 277–293. DOI: [10.1037/a0020952](https://doi.org/10.1037/a0020952)

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. DOI: 10.1016/s0742-051x(01)00036-1

Turner, E. A., Chandler, M. & Heffer, R. W. (2009). The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic

Performance in College Students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337–346. DOI: 10.1353/csds.0.0073

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. DOI: 10.1006/ceps.1999.1016

Absztrakt

A COVID-19 járvány megjelenését követő intézkedések egyike volt az oktatás digitális platformra terelése, ami váratlanul, szinte egyik napról a másikra kényszerítette a tanárokat az új helyzethez való alkalmazkodásra. Ebben a megváltozott helyzetben a pedagógusok megszokott és hatékony oktatási módszereinek jelentősen része nem volt megvalósítható, ami befolyásolhatta tanári hatékonyság-élményüket ebben a kritikus időszakban. Az országos kiterjedésű online kérdőíves vizsgálatunkban összesen 769 pedagógus ($M_{\text{életkor}} = 46,3$ év, $SD = 9,39$) vett részt. Egy általunk adaptált kérdőívvel vizsgáltuk az általános tanári éhatékonyságot (Skaalvik és Skaalvik, 2007), valamint kidolgoztunk egy kérdőívet a relatív éhatékonyság feltárására is. Utóbbi esetben a valós oktatási helyzethez kellett viszonyítani a pedagógusoknak a jelen szituációban megtapasztalt élményeiket.

Az eredmények szerint mindkét kérdőív statisztikailag megbízhatónak bizonyult, és alkalmasnak látszik a jelenség vizsgálatára. A pedagógusok többsége a Relatív Éhatékonyság Kérdőív eredményei szerint leterheltebbnek és kevésbé hatékonyan érezte magát, mint a normál oktatási helyzetben. A tanári éhatékonyság alskálái közül a konfliktuskezelés és a megküzdés terén éltek meg legnagyobb hatékonyságot, és a motiválás alskála mutatta a legalacsonyabb értékeket. A relatív éhatékonyság kompetencia-érzet alskálája egyértelmű pozitív kapcsolatban állt a tanári hatékonyság minden alskálájával. A leterheltség azonban negatív szignifikáns együttjárást mutatott az oktatásszervezési hatékonyság alskálával.

Kutatásunk rámutatott, hogy a tanári éhatékonyság relatíve csökkent ebben az időszakban, míg a leterheltség nőtt, ugyanakkor a nagyobb befektetett munka nem járt együtt minden szempontból a hatékonyság növekedésével. Jelen tanulmányban megvitatjuk a mérés általános eredményeit az eredményesség és a tanári motiváció kontextusában.

ISKOLA – járvány idején¹

(Második rész)

Úgy tűnik, hogy a digitális pedagógiai transzformáció egy hosszú evolúciós folyamat eredményeként jön majd létre, amelynek még csak az elején tartunk. Így – mivel nem láthatunk a jövőbe – most legfeljebb arról érdemes gondolkodni, hogy valószínűsíthetően milyen kulturális átalakulások várhatóak, illetve, hogy aktuálisan hol tart most a digitális pedagógiai kultúra kialakulása. Ezen a téren több szempontból is érdemes óvatosan eljárni. Legfőképpen azért, mert napjainkban különösen érvényes az oktatás alapvető ellentmondása: olyan jövőbeli állapotra kell felkészítenünk a diákjainkat, amelyről még nincsenek tapasztalataink, amelyről még nincsen tudásunk.

Kultúraváltás(ok) az oktatásban

A társadalmi kommunikáció megváltozása

Bár Marshall McLuhan már a múlt század hatvanas éveinek elején megjósolta a társadalmi kommunikáció radikális átrendeződését, de mintha csak az ezredforduló után vált volna mindenki számára nyilvánvalóvá a mediatizált környezet tényleges természete és ellenállhatatlan térhódítása. Az internet, illetve a hálózati kultúra széles körű elterjedése alapjaiban változtatta meg a nyilvánosság szerkezetét és a tudásátadás több évszázados rendjét.

A digitális kultúra világára ma már nemcsak úgy tekintünk, mint különböző audiovizuális információhordozók összességére, hanem úgy is, mint a társadalmi kommunikáció és integráció alapvető meghatározó közegére.

„A társadalom mindenekelőtt tudat: a kollektivitás tudata.” – írta Emil Durkheim (1980. 8–9.), aki arról is írt (Durkheim, 2003), hogy a különböző történelmi korszakokban ezt a kollektív tudatot más és más intézmény hordozta: a törzsi társadalmakban az egymásnak mesélt mítoszok, később a tételes vallások, az újkortól kezdve pedig a tudományos alapokra épülő iskolarendszer. Úgy tűnik, hogy a digitális transzformáció folyamata ebbe a sorba illeszkedik bele. A digitális kultúra a mi világunk kollektív tudatát képezi le. Mindez azt jelenti, hogy az interneten található összes audiovizuális szöveg (információ) az emberiség közös kommunikációs bázisának tekinthető, amely állandóan változó interakciós hálózatként működik. A kultúraváltás fogalma tehát nem túlzott, valóban nagy horderejű változások indultak az emberiség történetében. Mindez nemcsak azt jelenti, hogy a digitális eszközök és hálózatok átírták a világunkat és a társadalmi kommunikáció természetes közegévé váltak, hanem azt is, hogy napjainkban a tömegmédiá új identitáskonstrukciókat és közösségi formákat hoz létre, és számtalan olyan társadalomintegráló szerepet és feladatot vett át, amelyet korábban a vallási intézmények és az iskolarendszer láttak el (Császi, 2002. 15–17.).

Együtt élő generációk – párhuzamos digitális kultúrák

A 20. század közepéig a társadalmi környezet csak lassan változott. Így az újabb és újabb évjáratok lényegében elboldogultak szüleik, sok esetben nagyszüleik mintáival és tudásával. Kulturális sok legfeljebb akkor érte őket, ha valamilyen okból eltávolodtak szülőhelyüktől. Több generáció életideje állt tehát rendelkezésükre ahhoz, hogy az alapvető technológiai változásokhoz alkalmazkodjanak. Napjainkban ezzel szemben robbanásszerűen módosul társadalmi környezetünk, amely már nemcsak generációs konfliktusokat eredményez, sokkal inkább kulturális konfliktusokat hordoz. Mindez látványosan mutatkozik meg a digitális kultúrához való viszony terén. Az internet széleskörű elterjedésének berobbanásakor még valóban generációs konfliktusként – „bennszülöttek és bevándorlók” – lehetett kezelni azt a problémát, hogy míg a fiatalok számára egyre inkább természetes közeggé vált a digitális kultúra, addig az idősebbek idegenkedtek tőle, és legfeljebb csak megtanulták annak használatát. Az ezredforduló után azonban tovább gyorsult a mediatizáció, ami azt jelentette, hogy a digitális evolúció gyorsabb üteművé vált, mint a generációk közötti hagyományos váltások. Egy ember életideje alatt akár több radikális technológiai átalakulás is történhet – gondoljunk csak a telefonos alkalmazások permanens bővülésére.

Így ezen a területen a hagyományos értelemben vett generációs elkülönülések fokozatosan érvényüket veszítették, hiszen minden évjárat számára megkerülhetetlen feladat lett a digitális változásokhoz történő folyamatos adaptálódás. Ma már tehát ez egyre inkább életkortól független kulturális alkalmazkodási kérdéssé vált: ki milyen szinten érti meg és tudja használni a digitális környezetet adottságait. Ráadásul az emberi életkor folyamatos növekedésével egyre több évjárat – akár öt-hat hagyományos értelemben vett generáció – él egymás mellett, amelyek roppant eltérő digitális kultúrával rendelkeznek. Ennek következtében óhatatlanul összezavarodott generációk hagyományos tudásátadási rendje, az idősebbek és a fiatalok évszázadokig megkérdőjelezhetetlenek gondolt pedagógiai viszonyrendszere (Rab, 2018).

Gazdálkodók és vadászok az iskolában

Korábban már volt arról szó, hogy a hagyományos iskolarendszerek lassan változó társadalmi környezetre, generációkról generációkra örökített tudásátadási formákra épültek. Ezekben az iskolákban a pedagógus szerepét hasonlóan gondolták el, mint a gazdálkodó

*„A társadalom mindenekelőtt tudat: a kollektivitás tudata.”
– írta Emil Durkheim (1980. 8–9.), aki arról is írt (Durkheim, 2003), hogy a különböző történelmi korszakokban ezt a kollektív tudatot más és más intézmény hordozta: a törzsi társadalmakban az egymásnak mesélt mítoszok, később a tételes vallások, az újkortól kezdve pedig a tudományos alapokra épülő iskolarendszer. Úgy tűnik, hogy a digitális transzformáció folyamata ebbe a sorba illeszkedik bele. A digitális kultúra a mi világunk kollektív tudatát képezi le. Mindez azt jelenti, hogy az interneten található összes audiovizuális szöveg (információ) az emberség közös kommunikációs bázisának tekinthető, amely állandóan változó interakciós hálózatként működik.*

vagy mesterember (demiurgosz) szerepét, aki a passzív „anyagból” kibontja a benne lévő lehetőséget. Ahogy a kézműves vagy a gazdálkodó ember számára is többé-kevésbé teleologikusan megtervezhető és megvalósíthatók a munka egymást követő fázisai, ugyanúgy kerültek be a különböző szintű tantervekbe a diákok szocializálásának algoritmizált feladatai és tevékenységei. A gazdálkodó ember szemlélete köszön például vissza a nyelvhasználatban is: a fiatal állatokat „növényeknek” nevezik, akiket „betanítanak” későbbi munkájukra; sok helyen még ma is „palántának”, „csemetének” nevezik a diákokat, akiket „betűvetésre” tanítanak, akiket „felnevelnek” majd, mint a facsemetéket, akik aztán az iskolaidő után „érettek” lesznek, mint a búzagalász.

Az elmúlt évszázad folyamatos gazdasági-társadalmi változásai nyomán fokozatosan elbizonytalanodtak a korábban stabil és egyértelmű társadalmi normák és szerepek, átalakultak a személyes és közösségi identitások. Az előző generációktól örökölt gondolkodási és cselekvési minták már nem jelentenek biztos fogódzót, mivel az emberek folyamatosan más élethelyzetbe kerülnek, mint szüleik és nagyszüleik. A jövő kiszámíthatatlanná vált, ami nagymértékben elbizonytalanította a szocializációs folyamat tervezhetőségébe vetett hitet. Az „atyák” tudása és tapasztalatai a következő nemzedékek számára már egyre kevésbé relevánsak. A hagyományos tudáskanon változatlan formában történő közvetítése ma már inkább csak rezignált „honvág” (Gyarmathy, 2013. 1088.). Az idősebb korosztályok vágya a régi, biztonságot adó kultúra fenntartására: az otthonosságra és a teljességre.

Az információs társadalom állandóan változó világa² a hagyományos iskolarendszer alapvető céljainak és funkcióinak radikális újragondolását is szükségessé teszi. Valószínűsíthető, hogy ennek pedagógiai alapját már nem a kiszámítható és tervezhető gazdálkodói kultúra logikájában képzeljük majd el, sokkal inkább a kiszámíthatatlan helyzetekben élő vadászok, illetve nomádok kultúrája alapján. Mindenképpen érdemes ugyanis fölfigyelni arra az analógiára, amely a diákok „gépezési kultúráját” a vadászok világával rokonítja: a diákok online jelenlétét lényegében ugyanaz a kiszámíthatatlanság, rendszertelenség, állandó készenlét („mindig bekapcsolva”), gyors és megosztott figyelem sajátos csapatszelleme jellemzi. Az online térben való sikeres működéshez tehát egészen más kompetenciákra van szükségük, mint az organikus építkező iskolai sikerekhez.

A digitális pedagógiai kultúra aktuális fogalmi kerete

Philip Hall Coombs (1971) már az 1960-as években az oktatás „világválságáról” beszél, amely szerinte abból következik, hogy az oktatási rendszerek rendkívül lassan és nehezen alkalmazkodnak a gyorsan változó világhoz. Ebből következően az ezredfordulóra a pedagógiai szakirodalomban is elfogadottá vált, hogy az iskolarendszernek – mint minden más társadalmi szervezetnek – folyamatosan átalakuló „tanulószervezetté” (Halász, 2007) kell válnia ahhoz, hogy követni tudja a társadalmi változásokat. Ebben az értelemben a digitális pedagógiai transzformáció egy hosszú evolúciós folyamatnak tekinthető, amelynek aktuális kritériumait a fent említett (DESI, DOS) nemzetközi és hazai keretrendszerek pontosan körülírják. A keretrendszerek és fejlesztési programok két fő eleme a mindenkori digitális környezet értelmezése, valamint az adott digitális környezetben való eligazodás kompetenciáinak és azok fejlesztésének leírása. A digitális kompetenciák leírására a szakirodalomban (Koltay, 2009) elterjedt a médiaműveltség fogalma, amelyet Sonja Livingstone nyomán³ a következőképpen lehet megfogalmazni: azon képességek összessége, amely ahhoz szükséges, hogy a különböző médiaformákhoz hozzáférjünk, ezeket a formákat elemezni, kritikusan értékelni és előállítani is tudjuk. Ugyanakkor a transzformációs folyamat értelmezéséhez szükség van a különböző

pedagógiai kultúrák közötti átmenetek (Jakab, 2019c), transzferek kidolgozására is, amelyek elősegítik a hagyományos tanulási környezetek digitális átalakítását (Komenczi, 2009).

A digitális pedagógiai kultúra fogalmának és napjainkban érvényes jellemzőinek részletes bemutatására itt most nincs tér, de szerencsére már a magyarországi pedagógiai szakirodalomban is sok releváns leírást és példát találunk (Hunya, 2014; Rab, 2017, 2018; Racskó, 2017; Gyarmathy, 2019; Molnár, Turcsányi-Szabó és Kárpáti, 2020). Külön érdemes kiemelni ebből a szempontból a Digitális Pedagógus Konferencia írásait,⁴ amelyek többnyire közvetlen iskolai gyakorlatokra épülnek, valamint Gyarmathy Éva komplex megközelítésű sorozatát.⁵

Az oktatásirányítás elszakadása az iskola világtól

A digitális oktatásra való átállás néhány hete látványosan megmutatta, hogy az oktatásirányítás légüres térbe került, és nem kapcsolódik szervesen a társadalmi valósághoz és a tényleges iskolai történésekhez. Elsősorban nem az volt a probléma, hogy a tanügyigazgatás „tehetetlenül sodródott” és a „bajban” egyik napról a másikra magára hagyta a tanárokat: erre a váratlan helyzetre senki nem készülhetett fel, sok tekintetben szerencsésebbnek is bizonyult, hogy nem uniformizáló rendeletekkel operáltak, hanem hagyták helyi szinten kezelni a problémákat. Sokkal nagyobb súlya van annak, hogy a járvány tételesen is rávilágított az elmúlt évtized(ek) oktatáspolitikai „üresjárataira” és roppant rossz hatékonyságú oktatáspolitikai működésére: az erőltetett centralizáció hátrányaira, az iskolai autonómiák elsorvasztásának következményeire, az egyházi iskolák favorizálása révén megosztott pedagógustársadalom bajaira, a pedagógusképzés- és továbbképzés elmaradt reformjára, a várható tanárhiányra, a szakmapolitikai szempontok háttérbeszorítására.

A járvány időszakában nyilvánvalóvá vált, hogy a korábbi évek nagy költségvetésű programjai – a közép- és felsőoktatás átszervezése, a Nemzeti alaptanterv (NAT) újabb és újabb változatai, a Digitális Oktatási Stratégia (DOS), a Nemzeti Köznevelési Portál (NKP), a KRÉTA létrehozása – nem sok változást hoztak a tényleges iskola gyakorlatban, és nem igazán segítették a pedagógusok mindennapi munkáját. Az oktatáspolitikai egyre inkább az önmaga számára generált problémák megoldásával volt elfoglalva, miközben elszakadt az iskolarendszer gyakorlatától.⁶ Ezt a sajátosan belterjes gondolkodásmódot jól szemléltetik azok a még fellelhető sajtónyilatkozatok, amelyek a járvány alatt igyekeztek a hagyományos oktatásirányítás látszatát fenntartani⁷ és a válságkezelés optimista arcát felmutatni.⁸

Az oktatásirányítás átpolitizálódása

Ha az elmúlt évtizedek permanens oktatási reformjait, az iskolaszervezet és a központi tantervek folyamatos átalakítását vizsgáljuk, akkor nem nehéz észrevenni, hogy ezeknek a folyamatoknak alapvetően politikai (hatalmi) természete van, amely az aktuális pártcsatározások, évenkénti költségvetési viták és a négyévenkénti választások időfel-fogásához igazodik. Ezzel szemben az iskolarendszer roppant komplex és bonyolult (lomha) társadalmi alrendszer, amelynek alapvető mozgása és mozgatása inkább csak évtizedekben mérhető. A közoktatásban megvalósított alapvető változtatások tényleges milyensége és össztársadalmi hatása legkevesebb tizenkét év után, de valójában inkább csak húsz év után érzékelhető és értékelhető nagy biztonsággal.

Jól tudjuk azonban, hogy az elmúlt harminc évben a radikális váltások ennél jóval sűrűbben követték egymást. Mindez indirekt módon azt jelenti, hogy az oktatásügy folyamatos átalakítása nem az alaposan megismert tapasztalati tényeken és kiérlelt

szaktudományos eredményeken (Halász, 2009) alapult, hanem a központi erőforrásokért folytatott politikai harcok erőterében zajló egyeztetések nyomán jött létre (Jakab, 2019b). A pártharcok világában megszokott rövid távú aktivitás azonban az elmúlt évtizedekben az oktatási rendszerben állandósult zavarokat, folyamatos időhiányt és kapkodást eredményezett. Ebben a logikában ugyanis nincs idő sem arra, hogy szakszerűen megvizsgálják és értékeljék az előző időszak oktatáspolitikai döntéseinek eredményeit, sem pedig arra, hogy szakszerűen megtervezzék és bevezessék az új programokat. Így folyamatosan félbemaradt reformprogramok és rosszul megalapozott pazarló fejlesztések jellemezték az oktatáspolitikát (Jakab, 2019a), az iskola világának egyre kiábrándultabb szereplői pedig folyamatos „rángatásnak” élték meg a permanens reformfolyamatot.

A rendszerintegráció problémái

A közoktatási rendszer különböző szintjeihez sokféle eltérő érdekeltségű és szemléletű csoport és szereplő kapcsolódik, akiknek különböző elvárásai vannak az iskolával kapcsolatban. Egy szülő valószínűleg másféle tanítási módot szeretne a saját gyermekének, mint amit egy több osztályt tanító tanár, központi tantervet író szakember, a felsőoktatás képviselője vagy a tanügyiigazgatásban dolgozó hivatalnok, pártpolitikus. Van, aki ilyenek, mások másnak szeretnék látni a magyar iskolarendszer működését, és a maga módján mindenki érvényes igazságot képvisel. A tényleges feladat az, hogy miképp lehet ezeket az egymásnak feszülő értékeket és érdekeket a szűkös források mentén úgy kezelni, hogy lehetőleg minél többen elégedettek legyenek. Ez azonban az oktatási rendszer integrálásának, érdekegyeztető mechanizmusának függvénye.

Egy ideig úgy tűnt, hogy a rendszerváltás nyomán kialakulnak majd a különböző szintű igényeket és egymásnak feszülő érdekeket összehangoló érdekegyeztető fórumok, intézmények és transzferok, amelyek szigorúan rögzített törvényes rend szerint biztosítják majd az oktatási rendszer egységes működését. Ezek a makro- és mikroszintet finoman összehangoló mechanizmusok azonban nem erősödtek meg, és az ezredforduló után már egyre formálisabban, egyre homályosabban működtek. Így a centralizálódás erősödésével párhuzamosan az oktatási rendszer működésének jellegzetes módja – a rendszerváltás előtti politikai rendszer gyakorlatához hasonlóan – a panaszkodás és a „politikai kijárás” lett. A panaszkodás („már krétára se futja”) és a krízishelyzet emlegetése szervesen kapcsolódik ahhoz az érdekérvényesítő versengéshez, amely a felsőbb szintek kegyeinek megnyeréséért folyik. Ennek a diszkurzív térnek a legfőbb sajátossága az, hogy a különböző szinteken elhelyezkedő szereplők a rendszer integrálását szervező horizontális együttműködések helyett legfőképpen a központi döntéshozók erőforrást biztosító figyelméért harcolnak, hiszen a politikai akaratnak való megfelelés sok tekintetben fontosabb, mint a szakmai teljesítmény. Így hosszú és bonyolult társadalmi érdekegyeztetések helyett a rivális érdekcsoportoknak „csupán” a döntéshozókat kell újra meg újra meggyőzniük az általuk képviselt „népnevelői” programok fontosságáról.

Az oktatáspolitikai irányítás... vagy szabályozás

Úgy tűnik, hogy mindmáig makacsul tartja magát az a 19. századi felfogás, amely a centralizált közoktatási rendszer működtetését is az ipari korszak üzemszerű technológiai logikája alapján gondolja el: a tanügyi-igazgatási központ által megfogalmazott tervek és döntések szinte maradéktalanul végigfutnak a hierarchikusan szervezett tanügyi-igazgatási rendszeren. Jól példázza mindezt a központi tantervi szabályozás ügye. Az újabb és újabb Nemzeti tantervek (NAT) és kerettantervek kiadása mögött ugyan a különböző szemléletű oktatáspolitikai lobbicsoportok erőforrásokért (fejlesztési programok tankönyvek, továbbképzések) folytatott harca húzódott, de a felszínen többnyire az a

feltételezés húzódott, hogy a tantervekben megfogalmazott tudásanyag a tanárok közvetítésével minden magyar diák fejében lényegében azonos módon fog majd megjelenni. Jól tudjuk persze, hogy a központi tanterv és a diákok feje között számtalan olyan autonóm (ellenőrizhetetlen) módon működő pedagógiai transzfer van, ami finoman szólva bizonytalanra teszi ezt a homogenizációs törekvést. Az oktatásirányítás képviselőinek egy része azonban – küldetéstudattól vezérelve, ábrándosan, vagy éppen cinikusan – az így létrejövő eltéréseket vagy csak a kommunikációelméletben megfogalmazott „csatornazajnak” tekinti, vagy elfogadja, hogy a „tanár, ha becsukta az ajtót maga mögött, úgyis azt tanít, amit akar”.

Halász Gábor (2000, 2006) több írásában részletesen is kifejtette, hogy az egyre komplexebbé váló oktatási rendszer állami irányítása csak a „korlátozott racionalitással” valósítható meg.⁹ Egy központból már nem lehet átlátni ezt a roppant sokszintű és sokszereplős hálózatot: a részrendszerek önállósága és egymásra hatása miatt a központi szabályozás csak közvetett módon érvényesítheti akaratát. Szerinte a hagyományos értelemben vett oktatásirányítási és igazgatási szemléletet fokozatosan fel kell, hogy váltsa a kormányzás és a szabályozás paradigmája, ami annak tudomásulvételét jelenti, hogy a sokszereplős hálózatok viselkedését korlátozott módon befolyásolni lehet, „de egyértelműen meghatározni nem”. Az állami oktatáspolitikai a közvetlen irányítás helyett közvetett módon érvényesülő jogi és anyagi szabályozási és ösztönzőrendszerekkel kormányozhatja az iskolarendszer különböző szintjeit.

„Az önszabályozó tanulás gondolata, a tanulás mai konstruktivista felfogása, amely az előzetes egyéni tudás jelentőségét hangsúlyozza a tanulásban, valamint az egyénre szabott oktatás felértékelődése az intézmények és az osztálytermek szintjén is a komplexitás olyan mértékű növekedésével jár, amelyet a tantervekről vagy a tantervi szabályozásról való mai, de valójában a 19. századból megörökölt szakmai paradigmák egyszerűen nem tudnak kezelni. A tartalmi szabályozás és fejlesztés területén középpontba került kompetencia fogalma maga is tartalmazza e komplexitást: a megtanítandó tananyag valamikor viszonylag könnyen definiálható, standardizálható és kommunikálható volt, az ismeretek, képességek és attitűdök komplex együtteseként definiált kompetencia esetében ez jóval nehezebb.” (Halász, 2006. 2.)

A szereplők viszonyának megváltozása

A digitális oktatásra való áttérés alapvetően befolyásolta a különböző szintű iskolai szereplők egymáshoz való viszonyát. Ebben az esetben is új megvilágításba kerültek a korábban egyértelműnek tűnő, nagyjából hierarchikus vagy hivatali jellegű kapcsolatok is.

Az oktatásirányítás és a pedagógusok

Az elmúlt évszázadban Magyarországon két olyan rövid időszak volt, amikor az állami oktatáspolitikai irányítási mechanizmusa elbizonytalanodott és teret engedett az iskolák önállóságának és kreatív pezsgésének. Az 1945–47-es időszakot, illetve az 1989–95 közötti éveket nem véletlenül nevezik a „nagy szünidő” korának az iskolai és tanári autonómiák vonatkozásában. Valószínűleg a digitális átállás ideje is hasonló módon fog majd bevonulni a magyar oktatástörténetbe. Az iskolák és a tanárok megszenvedték, hogy teljes mértékben rájuk szakadt a tanítás felelőssége, ugyanakkor viszont megtapasztalhatták a tanítás szabadságát is. Hirtelen kiszabadulhattak a tantervi nyomás és

adminisztráció fogságából, és saját belátásuk szerint dolgozhattak. Ez sokak számára lehetővé tette, hogy – sok munkával persze – újra átéljék, hogy a tanári munka teremtő jellegű kreatív tevékenység. A későbbi felmérések majd megmutatják, hogy ezzel a szabadsággal hogyan, milyen színvonalon élt a magyar pedagógustársadalom, de a helyzet ellentmondásos igazlalmán ez már nem fog változtatni.

Pedagógusok egymás között

A hagyományos tanítási rendben az intézményi keretek és szerepek által meghatározott pedagógusi munka többnyire individuális tevékenységet jelent. A jól ismert szlogen – „Becsukom magam mögött az osztály ajtaját és...” – jól mutatja, hogy a tanár „magányos hős”, nem pedig csapatjátékos. A különböző szakos tanárok nem igazán ismerik egymás szakmai munkáját, diákjaik más tanórákon végzett tevékenységét. A jól szervezett iskolai keretek ugyanis biztosítják az iskolában a tanárok „békés egymás mellett élést”.

A járvány azonban mindezt felborította, és több helyen nagymértékben átformálta. Sok tantestületben komoly egyeztetést igényelt a diákok idejének (gépi lehetőségeinek) és terhelhetőségének újraosztása. Együtt kellett működni a rendszergazdával, a digitális oktatás terén felkészültebb kollégákkal. Mindez sok tantestületben megerősítette a csapatszellemet. A kérdések (vagy éppen tankönyvi leckék) egyéni kiadása és számonkérése helyett az egy tanulócsoporthoz tanító tanárok párokat, kisebb csoportokat alkotva összetettebb feladatokat tudtak megfogalmazni a diákok, illetve a kollaboratív módon működő diákcsoporthoz számára.

Tanárok és diákok

A digitális kultúra elterjedésének egyik alapvető pedagógiai következménye az, hogy a tudásátadás terén kiegyenlítettebbé vált a különböző generációk viszonya. Az évszázados történelmi beidegződések alapján mindeddig egyértelműen az idősebbek tanították, nevelték a fiatalokat. A pedagógiai kommunikáció tehát lényegében egyirányú volt. A tanárok már eddig is megtapasztalhatták, hogy a digitális kultúrában „otthonosabban mozgó” diákjaiktól kell segítséget kérniük, hogy bizonyos területeken a diákok többet tudnak, mint ők, hogy el kell fogadni olyan helyzeteket, amikor a fiatalok tanítják, szocializálják az idősebbeket.

A járványt követő digitális átállás szinte általánossá tette ezt a helyzetet. Mind a tanároknak, mind a szülőknek többé-kevésbé meg kellett élnie, hogy rá van utalva a diákok digitális kompetenciájára. Ugyanakkor az is nyilvánvalóvá lett, hogy ezt nem érdemes csupán generációs problémaként – „öreg bevándorlók és ifjú bennszülöttek” – kezelni. Az otthoni tanulás során ugyanis kiderült, hogy a tanárok, szülők és diákok digitális kultúrája más-más jellegű, amely szerencsés esetben nem kizárja, sokkal inkább kiegészíti egymást. Mindez komoly esélyt ad arra, hogy békekötés felé mozduljon a Karácsony Sándor által háborúnak nyilvánított tanár-diák viszony, és az elkövetkező időszak iskoláiban jóval kölcsönösebben működjön a fiatalok és az idősebbek viszonya.

A diákok egymás között

Bár a diákok számára az iskola alapvetően a társas kapcsolatok színtere, de a számukra biztosított közvetlen tanulási formák fő jellemzője mégis az egyéni versengés. A szünet persze más világ, de a tanórán a diák figyel (nem beszélget), felel (nem súg, nem puszkázik - különösen az internetről nem), otthon pedig magányosan tanul (nem játszik). Az utóbbi időben ugyan ugrásszerűen elterjedt és legitimévé vált a magyar iskolákban is a kooperatív tanulás, a csoportmunka és a közös tevékenységre építő projektpedagógia,

de a közvetlen iskolai munkában még mindig domináns szerepet tölt be az egyéni tanulás. Eközben persze az iskola világán kívül – a társasági és otthoni kommunikációban – nagymértékben megnőtt a különböző digitális platformok és közösségi hálózatok szerepe, amelyek a fiatalok kapcsolattartásának alapjává váltak: részben alapvető információforrásként szolgálnak, részben pedig a szabadidő eltöltésének meghatározó közegeként működnek.

Az otthoni tanulásra való kényszerű átállás nyomán a korábbiaknál jóval nagyobb mértékben lépett érintkezésbe egymással az iskolai és az otthoni világ. Kiderült – különösen az idősebb diákok esetében –, hogy az otthon megszerzett digitális kultúrájuk és kompetenciájuk roppant sokféle módon használható a közvetlen iskolai oktatásban is. Kiderült az is, hogy digitális hálózataik már korábban is hatékony segítséget nyújtottak a tanuláshoz – anyaggyűjtés a dolgozatokhoz, házi feladatok közös megbeszélése és elkészítése, korrepetálás –, és az ilyen jellegű együttműködések a továbbiakban még nagymértékben fokozhatók.

A pedagógusok és a szülők

A hagyományos tömegoktatási rendszerben a szülők számára az iskola sok tekintetben közhivatalként működik, amelynek lényegében ki vannak szolgáltatva. Ebből következően a szülők legfeljebb csak közvetett módon – a gyermekeik perspektívájából, üzenőfüzetek jóvoltából, néhány félfogadasi aktus révén – látnak bele a tanárok munkájába. A szülők és a pedagógusok többsége mindmáig természetes módon elfogadja az otthoni és az iskolai világ elkülönülését és sajátosan hierarchikus viszonyát. Legfeljebb néhány alternatív és magániskolában jelenik meg az a „megrendelői felfogás”, amely pedagógusok és a szülők viszonyát folyamatos partneri kapcsolatnak tekinti, amely során „közös nevelik a gyerekeket”.

A digitális oktatásra történő átállás ezen a téren radikális változásokat hozott. A „táv-tanítás” sokféle módon áttörte a korábban masszívan működő határokat. A szülők soha nem képzelt módon belemehettek a tanárok munkájába, a tanárok pedig sok olyat megtudhattak diákjaik családi hátteréről, ami szintén elképzelhetetlen lett volna ezelőtt. Természetesen sokféle drámai élmény – vígjáték és tragédia – érte ezalatt a szereplőket: a szülők egy része megtapasztalhatta, hogy milyen heroikus munkát végeznek a tanárok, de másfelől azt is, hogy rájuk terhelődött a felkészületlen tanárok munkája; miközben a tanárok hasonló módon sokféle szülői hozzáállással találkozhattak. Ezek a tapasztalatok azonban legalább két nagyon fontos felismerést hozhattak a szülők és a tanárok számára. Egyrészt azt, hogy a virtuális kultúra nem csupán a gyerekek játékszere vagy a kézzelfogható valósággal ellentétes alacsonyrendű látszatvilág, amelyet jobb elkerülni, hanem életünk jól-rosszul használható szerves része. Másrészt azt, hogy a diákok tanulása a korábbiaknál jóval hangsúlyosabban a tanárok és a szülők közös felelősségévé vált, aminek több szempontból is messzemenő következményei vannak.

A szülők és gyerekek

Természetesen ebben a viszonyrendszerben is csak annyi mondható, hogy a felek a járvány időszakában jobban ráláttak egymás világára, mint korábban. Valószínűleg ez sokféle drámai (tragikus és komikus) helyzetet eredményezhetett mind a gyerekek tanulási gyakorlatának, mind pedig a szülők segítőkészségének (tudásának, odafigyelésének) megismerése terén. Fontos tudások és felismerések születtek a családok, illetve a generációk digitális kultúrájának és kompetenciájának vonatkozásában is.

A járvány nyomán kialakuló kényszerű otthoni tanulás sajátos mérőműszerként megmutatta nemcsak a családok digitális kultúráját, hanem szemléletesen megjelenítette

azt is, hogy életkorok szerint hol tart ma a digitalizáció Magyarországon. Nyilvánvaló volt, hogy a kisebb gyermekek – az alsóbb osztályosok – még fokozott szülői, illetve felnőtt segítségre szorultak mind a tanulás-szervezés, mind pedig a motiváció terén. Az idősebb gyermekek digitális gyakorlatuktól függően már jobban önállóodhattak szüleiktől, és bátrabban támaszkodhattak a tanárral, illetve társaikkal kialakított digitális gyakorlatra. Mindez az szülők számára is fontos visszajelzés lehetett gyermekeik tanulásával kapcsolatban.

*

A nyitottabb társadalomszervezési modellek (Coombs, 2010. 17–20.) a „válságos állapotot” már nem „patologikusnak” tekintik, amelynek „válságkezelése” arra irányul, hogy maradéktalanul visszaállítsák a korábbi „normál” viszonyokat. Sokkal inkább természetes állapotnak, szelekciós mechanizmusnak tartják, amely rámutat a kevésbé jól működő elemekre, miközben új lehetőségeket is teremt. Bár a járvány még javában tart, óhatatlanul felvetődik a kérdés, hogy ez a váratlan helyzet milyen megújulási lehetőségeket kínál a magyar iskolarendszer számára. Ennek hatásait „múló rosszullétnek” tekintjük majd, amely után minden visszatér a megszokott „régikérvágásba”, vagy „termékeny válságnak”, amely újabb innovációkat hoz, és amelyből a magyar iskolarendszer hosszú távon megerősödve kerül majd ki?

Bárhogy is alakul, a járvány nyomán mindenképpen újra kell majd gondolni azokat az alapkérdéseket, amelyek az iskolarendszer társadalmi szerepére vonatkoznak. Mire való és mire nem való az iskola az információs társadalomban? Milyen társadalmilag elvárt funkciókat tölt be sikeresen és mely funkciók tekintetében működik rossz hatásfokkal? Hogyan hat a társadalmi kommunikáció megváltozása az iskolarendszer működésére? Mire jók és mire nem jók a digitális eszközök? Lényegi változásokat hozott-e a digitális környezet kialakulása az oktatásban, vagy csak a „díszlet” cserélődött?

A nyitottabb társadalomszervezési modellek (Coombs, 2010. 17–20.) a „válságos állapotot” már nem „patologikusnak” tekintik, amelynek „válságkezelése” arra irányul, hogy maradéktalanul visszaállítsák a korábbi „normál” viszonyokat. Sokkal inkább természetes állapotnak, szelekciós mechanizmusnak tartják, amely rámutat a kevésbé jól működő elemekre, miközben új lehetőségeket is teremt. Bár a járvány még javában tart, óhatatlanul felvetődik a kérdés, hogy ez a váratlan helyzet milyen megújulási lehetőségeket kínál a magyar iskolarendszer számára. Ennek hatásait „múló rosszullétnek” tekintjük majd, amely után minden visszatér a megszokott „régikérvágásba”, vagy „termékeny válságnak”, amely újabb innovációkat hoz, és amelyből a magyar iskolarendszer hosszú távon megerősödve kerül majd ki?

Jakab György
tanár

Irodalom

- Coombs, P. H. (1971). *Az oktatás világválsága*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Coombs, W. T. (2010). Parameters for Crisis Communication. In Coombs, W. T. & Holladay, S. J. (szerk.), *The Handbook of Crisis Communication*. Oxford: Wiley–Blackwell. 17–53. DOI: [10.1002/9781444314885.ch1](https://doi.org/10.1002/9781444314885.ch1)
- Császi Lajos (2002). *A média rítusai*. Budapest: MTA-ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport – Osiris Kiadó.
- Durkheim, É. (1980). *Nevelés és társadalom*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.
- Durkheim, É. (2003). *A vallási élet elemi formái. A totemisztikus rendszer Ausztráliában*. Budapest: L' Harmattan Kiadó.
- Gyarmathy Éva (2013). Diszlexia, a tanulás/tanítás és a tudományok digitális kultúrában. Egy tranziciens korszak dilemmái. *Magyar Tudomány*, 174(9), 1086–1093.
- Gyarmathy Éva (2019). Információ és bizonytalanság – avagy az iskola küzdelme a 2.0 szinten. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(5-6), 22–39.
- Halász Gábor (2000). Az állam szerepének változása a modern közoktatás szabályozásában. *Iskolakultúra*, 12(4), 3–11.
- Halász Gábor (2006). *Az oktatás kormányzásának jövője: válasz a komplexitás kihívására*. <http://halaszg.elte.hu/download/Hiroshima.pdf> Utolsó letöltés: 2020. 06. 30.
- Halász Gábor (2007). Tanulószervezet – eredményes oktatás. A Lillafüredi Közoktatási Konferencia összefoglaló előadása. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(3-4), 37–45.
- Halász Gábor (2008). Előszó a magyar kiadáshoz. In Fullan, M.: *Változás és változtatás I. Az oktatási reform mélységének feltárása*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 8–9.
- Halász Gábor (2009). Tényekre alapozott oktatáspolitikai és oktatásfejlesztési. In: Pusztai Gabriella & Rébay Magdolna (szerk.), *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Debrecen: Csokonai Könyvkiadó. 187–191.
- Jakab György (2019a). Oktatáspolitikusok a „reform-hullámvásúton”. *Iskolakultúra*, 29(6), 96–114.
- Jakab György (2019b). Pedagógiai „változásipar”. *Iskolakultúra*, 29(9), 101–130.
- Jakab György (2019c). „Iskola a határon”. A digitális médiumok elterjedésének oktatási vonatkozásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(11–12), 5–16.
- Komenczi Bertalan (2009). *Elektronikus tanulási környezetek*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kornai János (1983). *Ellentmondások és dilemmák*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Molnár Gyöngyvér, Turcsányi-Szabó Márta & Kárpáti Andrea (2020). Digitális forradalom az oktatásban – perspektívák és dilemmák. *Magyar Tudomány*, 181(1), 56–67. DOI: [10.1556/2065.181.2020.1.6](https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.6)
- Rab Árpád (2017, szerk.). *Csomópontok: A digitális kultúra jellemzői és egymásra hatásuk*. Budapest: Infonia – Gondolat Kiadó.
- Rab Árpád (2018). A digitális kultúra jellemzői. In Nemeslaki, András (szerk.), *Információs Társadalom*. Budapest: Dialóg Campus. 58–63.

Jegyzetek

- ¹ Jelen írás jelenségeket taglaló rövid részei korábban megjelentek a *Tani-tani* című on-line pedagógiai folyóirat 2020. július 15-i számában, *Meztelen a király... no és aztán!?* címmel. Az adatgyűjtés 2020 júliusában lezárult. A tágabb kontextus értelmezéséhez Setényi János Kinával és Finnországgal foglalkozó előadása (http://pedagogiai-tarsasag.hu/wp-content/uploads/2020/07/COVID_19_sokk_%C3%A9s_digit%C3%A1lis_alkalmazkod%C3%A1s.pdf Utolsó letöltés: 2020. 08. 16.), Nahalka István elemzése (pl. <http://tanarblog.hu/cikk/a-kiraly-meztelen-az-ertekelesrol-as-a-visszajelzesrol> Utolsó letöltés: 2020. 08. 16.) és Malatinszky Szilárd empirikus felmérése (https://www.researchgate.net/publication/342378435_A_digitalis_oktatás_megselese Utolsó letöltés: 2020. 08. 16.) ajánlott.
- ² Ennek a világnak a leírására a katonai és az üzleti életben már egy sajátos mozaikszót (*VUCA world*) is alkottak, amely szemléletesen mutatja ennek a világgállapotnak főbb jellemzőit:
 V (*volatility*): változékonyság – a váratlan kihívások, mindig új helyzetet és kiszolgáltatottságot teremtenek.
 U (*uncertainty*): bizonytalanság – a kitűzött cél elérése csupán lehetséges, de sosem garantált.
 C (*complexity*): komplexitás – a helyzetekben mindig sok változó van jelen, egymással összekapcsolódva.
 A (*ambiguity*): többértelműség – a világ átláthatatlan, és a problémák megoldásához nincsenek receptjeink.

- ³ Aspen Institute Report of The National Leadership Conference on Media Literacy
<http://www.medialit.org/reading-room/aspen-institute-report-national-leadership-conference-media-literacy>
 Utolsó letöltés: 2020. 06. 30.
- ⁴ Digitális Pedagógus Konferencia-sorozat:
 2015. <http://digitalispedagogus.hu/elozo-konferenciak/2015-2/konferenciakotet-2/> Utolsó letöltés: 2020. 06. 30.
 2016. <http://digitalispedagogus.hu/elozo-konferenciak/2016-2/konferenciakotet/> Utolsó letöltés: 2020. 06. 30.
 2017. <http://digitalispedagogus.hu/konferenciakotet/> Utolsó letöltés: 2020. 06. 30.
 2018. <http://digitalispedagogus.hu/konferenciakotet-2/> Utolsó letöltés: 2020. 06. 30.
 2019. <http://digitalispedagogus.hu/konferenciakotet-3/> Utolsó letöltés: 2020. 06. 30.
- ⁵ Gyarmathy Éva nagyszerű sorozatot közöl *Az infokommunikációs kor generációi* címmel az Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesületének honlapján (ofoe.hu, Utolsó letöltés: 2020. 06. 30.):
Az infokommunikációs kor generációi 8. – Araszolás a fejlődés létráján
Az infokommunikációs kor generációi – 2. Kultúráváltás
Az infokommunikációs kor generációi – 3. A digitális korszak és generációi
Az infokommunikációs kor generációi 4. – A digitális kor hatásai a tanulásra és a tanulóokra
Az infokommunikációs kor generációi 5. – A diverzitás növekedése
Az infokommunikációs kor generációi 6. – A diverzitás, mint normalitás a digitális korban
Az infokommunikációs kor generációi 7. – Az emberi információ hálózatok
Az infokommunikációs kor generációi 9. – Poszthumán lények
Az infokommunikációs kor generációi 16. – A fejlesztő tanítás területei
Az infokommunikációs kor generációi 10. – Pszichikus egészség és a társadalmi elvárások
Az infokommunikációs kor generációi 11 – Emberszerű és nem emberszerű utak
Az információk kor generációi 12. – Az emberiség sikerének titkai
Az infokommunikációs kor generációi 13. – A digitális kor gyermeke a 3.0-ás gyerek
Az információk kor generációi 14. – A digitális kor tudása és az ehhez vezető út
Az infokommunikáció kor generációi 15. – Tudás és gondolkodás a digitális korban
Az infokommunikációs kor generációi 17. – A verbális, elemző, logikai modalitások fejlesztése.
- ⁶ Szemléletesen mutatja ezt Kornai János már elfeledettnek hitt metaforája is: „Az a vízió alakult ki bennem, mintha előbb egy gyár modern diszpécsertermébe léptem volna be, benne a különböző 'szabályozók', gombok, kapcsolók százai, műszerek és villogó jelzőlámpák. Ott sűrűnek-forognak a diszpécserek, hol ezt a gombot nyomják be, hol azt a kart forgatják el. Utána pedig átmegek az üzembe: lám talicskával tolják az anyagot, a művezető rekedtre ordítja magát. Igaz, folyik a termelés – de függetlenül attól, hogy az impozáns diszpécserteremben melyik gombot nyomogatták. Nem csoda, hiszen nincs is összekapcsolva vezetékhálózattal a diszpécserterem és a műhely.” (Kornai, 1983. 165–166.)
- ⁷ Hajnal Gabriella: „Az iskolák többségének a törvény által biztosított keretek bőven elegendők a sajátosságok megvalósításához. Meggyőződésem, hogy ez a tantervi szabályozás jó, korszerűbb, előremutatóbb, mint a korábbi.” (<https://magyarnemzet.hu/belfold/hajnal-gabriella-a-legfontosabb-hogy-a-gyerek-szeresse-az-iskolat-7858208/> Utolsó letöltés: 2020. 06. 30.)
 Maruzsa Zoltán: „...a módosított Nemzeti Alaptanterv (NAT) szeptemberi bevezetését nem fogják elhagyni, hiszen a pedagógusoknak a jelen helyzetben több szabadidejük van, így el tudják végezni az azzal kapcsolatos feladatokat.” (<https://merce.hu/2020/03/20/maruzsa-szerint-olyan-jo-az-online-oktatas-hogy-a-pedagogusoknak-lesz-idejuk-az-uj-nat-ra-de-ez-nem-egesen-igaz/> Utolsó letöltés: 2020. 06. 30.)
- ⁸ Maruzsa Zoltán: „...azt tapasztaljuk, hogy boldogság van szerzte a rendszerben. Akikkel beszélünk, akiket kérdezzük, azt mondják, hogy a kollégák felzárkóztak a feladathoz”. (https://szemlelek.net/2020/03/22/boldogok-e_a_tanarok Utolsó letöltés: 2020. 06. 30.)
 Kásler Miklós: „Rendkívül nagyra becsülöm a magyar pedagóguskart, akik gyakorlatilag egy hétféle alatt átálltak a digitális oktatásra. Rendkívül nagy teljesítmény volt... Én úgy ítélem meg, hogy a gyerekek, a szülők és a pedagógusok is élvezték az előnyeiket.” (https://eduline.hu/kozoktatasi/20200609_kasler_miklos_a_digitalis_oktatasirol Utolsó letöltés: 2020. 06. 30.)
- ⁹ A komplex rendszerek aktuális irányítási lehetőségei Halász Gábor foglalta össze a legplasztikusabban egy, az oktatási változtatásokról szóló könyv előszavában: „Fullanék a komplexitás végtelenségéből indulnak ki, és szakítanak az oktatási reformokról való gondolkodás lineáris modelljével. Valójában azt javasolják, hogy mondjunk le a dolgok közvetlen megváltoztatásának illúziójáról, és e helyett teremtünk olyan, a változás számára kedvező környezetet, amelyet ellenőrzésünk alatt tudunk tartani, és amely környezetben képesek a változások kifejlődni. Elfogadják azt a tényt, aminek az elfogadása talán a legnehezebb az oktatási rendszerek

irányításáért felelős döntéshozóknak: az oktatási rendszerekben zajló folyamatokat valójában nem vagyunk képesek az ellenőrzésünk alatt tartani. E rendszerekben soha nem az történik, amit szeretnénk, beavatkozásainknak számtalan nem várt hatása van, és olyan folyamatok sokasága bontakozik ki, amelyeket senki nem tervezett és senki nem akart. E tény elfogadása teszi lehetővé a számukra azt, hogy az oktatási változások olyan elméletét dolgozzák ki, amely a korábbiaknál jóval realistább, és ezért jóval több eredménnyel is kecsegtet.” (Halász, 2008. 8–9.)

Absztrakt

Az írás a koronavírus (SARS-CoV-2) járvány nyomán bevezetett kényszerű iskolabezárások oktatási hatásait vizsgálja. Alapvető célja az, hogy felvázolja az első – tekinthető – jelenségek értelmezési kereteit, amelyek a későbbiekben segíthetik a tapasztalatok és tanulságok feldolgozását. A kutatás a következő területekre irányul: a digitális technika szerepe az oktatásban; az iskolai szelekció alakulása; a digitális pedagógiai kultúra fogalma; az oktatásirányítás szerepe; az érintettek viszonyának megváltozása.

A pszichológiai tőke fogalma, jelentősége és fejlesztési lehetőségei az iskolában

A pozitív szervezeti viselkedéshez köthető pszichológiai tőke újfajta fejlesztési lehetőséget jelent a pozitív pszichológia iskolai vonatkozásában. Összetevői, az énhatékonyság, optimizmus, remény és reziliencia jól ismert és vizsgált fogalmak, amelyek külön-külön már mind bizonyították jelentőségüket a tanulók pszichológiai jólléte és iskolai teljesítménye szempontjából.

A pszichológiai tőke egységes vizsgálata idáig elsősorban szervezeti és felsőoktatási környezetben folyt. Az eredmények alapján négy összetevője egymást erősítve, együttesen járul hozzá igazán a munkahelyi és tanulmányi eredményességhez, jólléthez, elégedettséghez és más pszichológiai erőforrások fejlődéséhez (Avey és mtsai, 2011; Jafri, 2013). Ugyanakkor a szervezeti környezetben megjelenő, vizsgálható fogalmak (munkahelyi teljesítmény, szervezeti attitűdök, pozitív szervezeti viselkedés, támogató munkahelyi klíma) más formában, de iskolai környezetben is értelmezhetők, ezért feltehetően a pszichológia tőke egységes vizsgálata és fejlesztése hasonlóan jó eredményekkel járna általános és középiskolákban is. Cikkünkben ismertetjük a pszichológiai tőke elméleti hátterét, kutatási eredményeit és iskolai alkalmazási lehetőségeit. Kitérünk arra is, hogy a pszichológiai tőke miért több, mint összetevőinek egésze (Luthans és mtsai, 2007a), és milyen módon építhető be a tanítási gyakorlatba. Írásunk olyan gyakorlatok bemutatásával zárul, amelyek célzottan a pszichológiai tőke fejlesztésére irányulnak. Ezen gyakorlatok rendszerszemléletű alkalmazása, tanulási folyamathoz illesztése hozzájárulhat a tanulmányi eredményességhez, valamint a tanárok és diákok pszichológiai jóllétéhez is.

Bevezetés

A pozitív pszichológia megjelenése óta (Seligman és Csíkszentmihályi, 2000) egyre népszerűbbek azok a fogalmak és pszichológiai intervenciók, amelyek az egyéni, közösségi és társadalmi szintű fejlődést célozzák meg, illetve egyre nagyobb hangsúlyt kapnak az általános jóllét, elégedettség, kiteljesedés kérdései is. A szociális és érzelmi készségek, kompetenciák fejlesztése hozzájárul a pszichológiai erősségek fejlődéséhez, az egyént olyan erőforrásokkal gazdagítva, amelyek a teljes élet és gyarapodás szempontjából elengedhetetlenek.

A pozitív szervezeti viselkedésből kibontakozó pszichológiai tőke hasonlóan jelentős erőforrásnak tekinthető, hiszen olyan ismert fogalmakat foglal magába (énhatékonyság, optimizmus, remény, reziliencia), amelyek külön-külön már számos pozitív pszichológiai kutatás alapját képezték a korábbiakban is. A pszichológiai tőkét mint pszichológiai „befektetési”, fejlődési lehetőséget eddig elsősorban szervezeti környezetben vizsgálták. A vizsgálatok eredményei alapján a pszichológiai tőke túlmutat a készségekre, képességekre vonatkozó humán és a kapcsolati hálót jelentő szociális tőkén, hiszen fejlesztése olyan pozitív pszichológiai erőforrásokon keresztül történik, amelyek nemcsak a teljesítményre, hanem az elégedettségre, a jóllétre és más pozitív pszichológiai erősségekre is kedvező hatást gyakorolnak (Luthans és mtsai, 2007a). A pszichológiai tőke mérhető és fejleszhető, ezért egyének és szervezetek számára is olyan erőforrást jelent, ami nagyban hozzájárulhat a teljesítményhez és a személyiségfejlődéshez egyaránt (Luthans és Youssef, 2004; Luthans és mtsai, 2007a).

A pszichológiai tőkét alkotó énhatékonyság, optimizmus, remény és reziliencia a szervezeti környezet mellett iskolai eredményesség és jóllét szempontjából is működőképes lehet (Fodor és Korényi, 2019). Az iskola az egyik legmeghatározóbb közeg a kognitív, szociális és pszichés fejlődés szempontjából, ezért nagyon fontos, mit és hogyan tanít diákjainak, milyen pszichológiai erősségekkel felvértezve bocsátja el őket a felnőtt életbe.

Úgy gondoljuk, hogy a pszichológiai tőke fejlesztése olyan lehetőséget kínál az iskolák számára, ami hozzájárulhat a jó iskolai eredményekhez, a tanulók lelki egészségéhez, és megalapozhatja a későbbi boldogulást a munka világában. Áttekintésünkben a pszichológiai tőke fogalmát, valamint munkahelyi és iskolai teljesítménnyel kapcsolatos összefüggéseit ismertetjük, majd a tanítási gyakorlatban is jól alkalmazható, célzottan pszichológiai tőkét fejlesztő intervenciók lehetőségeket, gyakorlatokat mutatunk be, amelyek az olvasó hasznára válhatnak.

Pszichológiai tőke mint pozitív pszichológiai erőforrás

A pszichológiai tőke, melynek összetevői az énhatékonyság, optimizmus, remény és reziliencia, a pozitív szervezeti viselkedésből (*positive organizational behaviour*) eredeztethető (Luthans, 2002a), és olyan befektetést jelent, ami jelentősen hozzájárulhat a szervezeti és az egyéni teljesítményhez egyaránt (Luthans és mtsai, 2004). A humán tőke egyre nagyobb értéket képvisel a munkahelyeken, ezért a hagyományosan befektethető anyagi javak mellett nagy hangsúlyt fektetnek a szervezetek a különféle képességek, készségek megtalálására, fejlesztésére. A 'tőke' fogalma olyan erőforrások összességét jelenti, amelyek befektethetők jövőbeli előnyökért. A hagyományos gazdasági tőke mellett beszélhetünk humán, szociális és újabban pszichológiai tőkékről is: a gazdasági tőke a kézzelfogható erőforrásokat, anyagi javakat jelenti („mivel rendelkezél?”), míg a humán tőke a tudásra, készségekre, képességekre vonatkozik („mit tudsz?”), ezért nehezebben pótolható és nagyobb értéket képvisel, mint a javak. A szociális tőke, vagyis a szűkebb és tágabb kapcsolati rendszer („kit ismersz?”) szintén meghatározó a sikeres működés szempontjából. Ezen is túlmutat a pszichológiai tőke fogalma, amely az egyén pszichológiai erőforrásait („ki vagy te?”) kiemelten fontosnak tartja a teljesítmény szempontjából (Luthans és mtsai, 2004).

A pszichológiai tőke a következőképpen definiálható:

„Az egyén pozitív pszichológiai fejlettségi állapota, amely az alábbiakkal jellemezhető: (1) magabiztosság a feladatok sikeres végrehajtásában a szükséges erőfeszítések által (*énhatékonyság*), (2) pozitív attribúciók a jelen és jövő sikereivel kapcsolatban (*optimizmus*), (3) kitalálás a célok elérésben, és ha szükséges, irányváltogatás

a siker érdekében (*remény*), (4) problémák, nehézségek esetén kitartani és tovább küzdeni a célok eléréséért (*reziliencia*)” (Luthans és mtsai, 2007a. 3.).

A pszichológiai tőke négy összetevőjét a pozitív szervezeti viselkedés definíciójának megfelelően határozták meg. A pozitív szervezeti viselkedés olyan emberi erősségek és pszichológiai erőforrások tanulmányozására és alkalmazására irányul, amelyek mérhetőek, fejleszthetők és hozzájárulnak a jó teljesítményhez (Luthans, 2002b. 59.). Ezeknek a kritériumoknak megfelel az énhatékonyság, optimizmus, remény és reziliencia, amelyek külön-külön is a pozitív pszichológia egy-egy meghatározó fogalmának számítanak.

A pszichológiai tőke összetevői

Énhatékonyság

Az énhatékonyság (*self-efficacy*) fogalma Bandura (1986) nevéhez fűződik, aki szerint az észlelt énhatékonyság az egyén saját képességeibe vetett hitét jelenti, ami meghatározza, hogyan teljesít adott helyzetekben. Ennek összetevői különféle motivációs, érzelmi, kognitív és viselkedésszelektív tényezők, amelyek befolyásolják, hogyan érzünk, gondolkodunk és milyen viselkedésmódot választunk. Az énhatékonyság kognitív szinten az önkontrollon, a képességeinkbe vetett bizalmon keresztül nyilvánul meg. Azok az egyének, akik hisznek magukban, kihívást jelentő célokat állítanak fel, és az esetleges nehézségek ellenére is kitartanak. Emellett motiváltak a teljesítésre, a hibázást az erőfeszítés és nem képességeik hiányaként értelmezik. Az énhatékonyság érzése befolyásolja, mennyire tartja stresszesnek az egyén a nehéz helyzeteket, mennyire érzi azt, hogy az ő kezében van az irányítás. Ezeknek megfelelően alakul a viselkedése, környezetét saját észlelt képességeinek határait figyelembe véve alakítja (Bandura, 1994).

Luthans és mtsai (2007a) hasonlóképpen foglalják össze a magas énhatékonysággal rendelkező egyének jellemzőit a pszichológiai tőke vonatkozásában. Ezek a személyek kihívást jelentő célokat állítanak fel, magas motivációs szinttel rendelkeznek, megteszik a szükséges erőfeszítéseket céljaik elérésért, és nehézségek esetén is kitartanak. Jellemzően keresik a kihívásokat, nem riadnak meg a nehéz feladatoktól, és fejlődésük érdekében folyamatosan új célokat tűznek ki. A pszichológiai tőke keretein belül való értelmezéshez öt megállapítás fogalmazható meg. Az énhatékonyság (1) területspecifikus (hiszen nem minden helyzetben érezzük magunkat egyformán hatékonyaknak, magabiztosnak), (2) szintje függ attól, hogy az adott feladatot vagy készséget mennyit gyakoroltuk a múltban, vagyis az előzetes tapasztalattól, ezen kívül (3) mindig van lehetőség az énhatékonyság fejlesztésére akár olyan területeken keresztül, amelyekben még nem vagyunk elég kompetensek, (4) mások visszajelzései hatással vannak a hatékonyságérzésre, valamint (5) külső-belső tényezők hatására folyamatosan változik az énhatékonyság szintje (Luthans és mtsai, 2007a).

A felsorolt megállapítások alapján, a pszichológiai tőke többi összetevőjéhez hasonlóan, az énhatékonyság ebben a vonatkozásban sokkal inkább állapotjellegű (*state-like*) jellemzőként fogható fel, éppen ezért fejleszthető (Luthans és mtsai, 2007a). Ennek egyik módja a sikerélmény megtapasztalása (*mastery experiences*), vagyis annak az érzése, hogy az egyén képes bizonyos dolgokat véghezvinni, megvalósítani (Bandura, 1986, 1994). Ehhez olyan célok szükségesek, amelyek kihívást jelentenek az adott személy számára, ugyanakkor teljesíthetők, jól meghatározottak és specifikusak, valamint időben közeli (Luthans és Youssef, 2004). Növelheti az énhatékonyságot egy-egy nagyobb feladat részekre bontása is, amelyek sikerélményeket jelentenek az egyén számára, ezért

növekedik a magabiztossága és a teljesítménye is egyre javul (Luthans és mtsai, 2007a). A feladat bonyolultsága mellett ugyanakkor az is meghatározza az énhatékonyság növekedését, hogy az egyén saját képességeinek tulajdonítja-e a sikert, vagyis hogyan értelmezi az adott szituációt (Bandura, 1994; Luthans és mtsai, 2004).

Egy másik lehetőség az énhatékonyság fejlesztésére a pozitív visszajelzés adása, vagyis mások hite abban, hogy képes az adott személy bizonyos dolgokat véghezvinni. Ha az egyén azt érzi, értékeli őt és a képességeit, valamint megfelelő visszajelzéseket kap erről, nemcsak az énhatékonysága, hanem a teljesítménye is nő (Bandura, 1994; Luthans és mtsai, 2007a).

Optimizmus

Az optimizmus Seligman (1998) meghatározása alapján egyfajta attribúciós stílus, melynek lényege, hogy az optimista személyek a pozitív történéseket belső, állandó és általános, míg a negatív eseményeket külső, ideiglenes és szituációspecifikus okokkal magyarázzák. A pesszimista személyek ezzel ellentétben úgy gondolják, a pozitív események külső, ideiglenes és helyzethez köthető indokokkal magyarázhatók, míg a negatívak személyes, állandó és hosszútávon fennmaradó okokkal. Az optimista magyarázó stílussal rendelkező személyek a pozitív történéseket internalizálják a jövőre nézve is, hiszen azok bekövetkezését belső és személyes okokkal magyarázzák, vagyis úgy érzik, kontrollálni tudják a bekövetkező eseményeket. A negatív események externalizálásán és racionalizálásán keresztül képesek a pozitív attribúció fenntartására nehéz helyzetek esetén is (Luthans és mtsai, 2007a, Seligman, 1998). Korábban az optimizmust egyesek olyan diszpozicionális jellemzőnek tartották, amely hajlamossá teszi az egyént arra, hogy a kedvező kimenetelben bízson a jövő eseményeit tekintve (Scheier és Carver, 1987). Az optimizmust összefüggésbe hozták olyan pozitív tényezőkkel, mint a testi-lelki jóllét, a hatékony megküzdőképesség és az egészségviselkedés (Scheier és Carver, 1987; 1992). Az irreális optimizmus ugyanakkor túlzott kontrollérzettel, kockázatvállalással járhat (Luthans és mtsai, 2007a), ezért az optimizmus rugalmas alkalmazása lehet célravezető (Peterson, 2000). A reális optimizmus

A pszichológiai tőkéhez kapcsolódó optimizmus reális és rugalmas, nem pedig egy illuzórikus kép arról, hogy minden kizárólag a lehető legjobban alakulhat. „A pszichológiai tőke optimizmusa önfegyelmet, a múlt eseményeinek elemzését, a lehetőségek tervezését és prevencióss viselkedésre való hajlandóságot jelent. Emellett átfogóan egyesíti az optimizmus legtöbb korábbi elméletét és sokrétű jellemzőit.” (Luthans és mtsai, 2007a. 96.)

A pszichológiai tőke vonatkozásában az optimista személyek képesek értékelni saját sikerüket és kontrollt gyakorolni az események felett anélkül, hogy túl nagy kockázatot vállalnának, vagy irreális elképzeléseik lennének a jövőre nézve. Ezen kívül fontos számukra, hogy fejlesszék képességeiket, megtalálják a lehetőségeket, és kudarc esetén tanuljanak hibáikból, vagyis összességében rugalmasan értelmezzék és kezeljék a helyzeteket, nem kizárólag külső vagy belső oktulajdonítással. Ez a fajta reális optimizmus hosszútávon jó teljesítményhez vezethet (Luthans és mtsai, 2007a).

nem huny szemet a hibák felett, nem készlet önbecsapásra, ugyanakkor lehetőséget ad arra, hogy saját lehetőségeinket reális határokon belül szemléljük annak reményében, hogy a lehető legtöbbet hozzuk ki adott helyzetből (Schneider, 2001).

A pszichológiai tőkéhez kapcsolódó optimizmus reális és rugalmas, nem pedig egy illuzórikus kép arról, hogy minden kizárólag a lehető legjobban alakulhat. „A pszichológiai tőke optimizmusa önfegyelmet, a múlt eseményeinek elemzését, a lehetőségek tervezését és preventív viselkedésre való hajlandóságot jelent. Emellett átfogóan egyesíti az optimizmus legtöbb korábbi elméletét és sokrétű jellemzőit.” (Luthans és mtsai, 2007a. 96.) A pszichológiai tőke vonatkozásában az optimista személyek képesek értékelni saját sikerüket és kontrollt gyakorolni az események felett anélkül, hogy túl nagy kockázatot vállalnának, vagy irreális elképzeléseik lennének a jövőre nézve. Ezen kívül fontos számukra, hogy fejlesszék képességeiket, megtalálják a lehetőségeket, és kudarc esetén tanuljanak hibáikból, vagyis összességében rugalmasan értelmezzék és kezeljék a helyzeteket, nem kizárólag külső vagy belső oktatáson alapulva. Ez a fajta reális optimizmus hosszútávon jó teljesítményhez vezethet (Luthans és mtsai, 2007a).

Luthans és mtsai (2007a) szerint a pszichológiai tőke optimizmusa állapotjellegű és fejleszhető akár a már meglévő optimista attribúciós stílus további fejlesztésén keresztül, akár a pesszimista stílus átkeretezésével. Schneider (2001) a három idősíkhöz kapcsolódóan háromféle megnyilvánulási formáját fogalmazta meg a reális optimizmusnak, amely hasznos lehet az optimizmus pontosabb értelmezése és fejlesztése szempontjából: (1) a múlt elfogadása, (2) a jelen értékelése és (3) a jövő lehetőségeinek keresése. A múlt elfogadása egyfajta pozitív átkeretezést jelent a történetnek, mikor nem tagadjuk az események negatív aspektusait, de annak elfogadása és a hibákból való tanulás mellett igyekszünk meglátni a pozitív tényezőket is (Schneider, 2001), ezáltal olyan célokat tűzhetünk ki, amelyek reálisak és elérhetőek (Luthans és mtsai, 2007a). A jelenben lévő események pozitív aspektusainak észrevétele és azok értékelése növeli az elégedettséget, ezáltal fejleszti a reális optimizmust. Emellett a jövőbeli események kihívásként, lehetőségként való értelmezése hozzájárul a célok eléréséhez szükséges kreatív megoldási stratégiák kifejlesztéséhez, a helyzetek reálisabb és pozitívabb értelmezéséhez, a kitartáshoz és a nagyobb belső motivációhoz (Schneider, 2001).

Remény

A harmadik összetevő, a remény bizalmat jelent saját hatóerőnkben, amely szükség esetén segít abban, hogy alternatív megoldásokat keressünk céljaink eléréshez (Snyder és mtsai, 1991). Snyder és mtsai (2002) szerint a remény olyan pozitív gondolkodási mód, amelynek két összetevője a saját hatóerőnkben való hit (*agency*) és az ezáltal kialakuló bizalom abban, hogy céljaink elérhetőek alternatív lehetőségeken (*pathways*) keresztül. Az akaraterő és elszántság motiválja az egyént arra, hogy új utakat keressen, miközben az új megoldási módok felderítésével nő a kontrollérzete és a hatóereje, vagyis ezek kölcsönös egymásra hatása növeli a kitartást és a reményt (Luthans és mtsai, 2007a; Snyder, 2002).

Az előzőekben tárgyalt összetevők (énhatékonyság, optimizmus) és a remény hasonlítanak abban, hogy a motivációról, kitartásról és kontrollérzetről szólnak (Snyder és mtsai, 2002), míg a pszichológiai tőke remény fogalma leginkább az alternatív utak keresésében különbözik a másik két elemtől. Azok a személyek, akik probléma esetén meghátrálnak, és nem látnak semmilyen más lehetőséget a megoldásra, a reménytelenség, a tanult tehetetlenség (*learned helplessness*) (Seligman, 1998) felé közelítenek, amelynek ellenkezője a „tanult reménytelenség” (*learned helpfulness*) (Luthans és mtsai, 2007a. 67.).

A reményteljes egyén képes reális, de kihívást jelentő célokat felállítani, aminek elérésében segíti őt az elszántsága és kontrollérzete (Luthans és mtsai, 2007a). A kihívást jelentő, de elérhető célok felállítását az optimista attribúciós stílushoz is kapcsolható,

vagyis a két fogalom hasonlóságot mutat a lehetőségek felismerésében és kihasználásában, ugyanakkor a remény fogalma esetén hangsúlyosabb a célorientáció és a célhoz vezető lehetséges utak figyelembevétele (Snyder és mtsai, 2002).

Snyder és mtsai (2002) szerint az énhatékonyság és a remény is hasonlóságot mutatnak, hiszen az énhatékonyság érzése részben megfeleltethető a hatóerő fogalmának, és mindkettő lényeges eleme a célirányos gondolkodás. A kettő közti fő különbség, hogy míg az énhatékonyság azt az érzetet kelti az egyénben, hogy képes véghezvinni adott dolgot (*can*), a remény azt jelenti, hogy semmiképp sem adja fel, és mindenképp el fogja érni a célját (*will*), vagyis az előbbi a képességre, az utóbbi pedig a szándékra utal (Snyder és mtsai, 2002).

A reményhez kapcsolható továbbá a kitartás (*grit*) fogalma is, amely hasonlóan eltökéltséget jelent a hosszútávú célok megvalósításában. A szívós, kitartó (*gritty*) egyének elkötelezettek céljaik elérésében, kudarc vagy nehézség esetén is folytatják a küzdelmet. Ez a fajta eltökéltség a sikeresség alapja lehet, és feltételezhető, hogy összefüggéseket mutat a pszichológiai tőkéhez tartozó többi fogalommal is (Duckworth és mtsai, 2007).

Reziliencia

A negyedik összetevő, a reziliencia rugalmas ellenálló képességet vagy lélektani rugalmasságot jelent. Hagyományos és általános értelemben a következőképpen definiálható: „sokkhatás esetén megmutatkozó rugalmas ellenálló képesség, amely biztosítja a funkcionális fennmaradást” (Szokolszky és V. Komlósi, 2015. 12.). A pszichológia többi területéhez hasonlóan a rezilienciát is sokáig a negatív élethelyzetekkel való megküzdés felől közelítették meg. Vizsgálatai középpontjában elsősorban olyan problémás, traumát átélt személyek álltak, akik valamiért mégis képesek voltak a korábbi állapotukhoz visszatérni (*bouncing back*), sőt akár a „normál” szint felé emelkedni (*bouncing forth*), vagyis fejlődni, gyarapodni, teljes, boldog életet élni egy nagyobb megrázkódtatás után (Luthans és mtsai, 2007a; Szokolszky és V. Komlósi, 2015). Ebben a megközelítésben a reziliencia még inkább egy különleges és ritka képességnek tűnik, de mára egyértelművé vált, hogy a reziliencia „hétköznapi varázslat”, amely olyan mindennapi pszichológiai erőforrásokat foglal magában, amelyek mindenki számára fejleszthetők (Masten, 2001). A pszichológiai tőke vonatkozásában olyan jellemzőről beszélhetünk, ami nemcsak a nehézségekkel való pozitív megküzdést jelenti, hanem a fejlődést és gyarapodást, a változásra való hajlandóságot is: „a képesség arra, hogy nehézségekkel, konfliktusokkal, kudarcokkal vagy akár pozitív történésekkel, fejlődési folyamatokkal vagy megnövekedett felelősséggel meg tudjunk birkózni” (Luthans, 2002a. 702.).

Luthans és mtsai (2007a) szerint a rezilienciát meghatározzák a rendelkezésünkre álló erősségek (*assets*), a kockázati tényezők (*risk factors*) és a gondolkodásunkat, érzelmeinket, cselekedeteinket befolyásoló értékeink (*values*). Masten és mtsai (2004) az „alapvető erőforrások” (*core resources*) kifejezést használják, ami egyfajta nehézségek elleni védekezést jelent, de pozitív hatásához nem szükséges rizikótényező jelenléte, vagyis önmagában is a reziliencia fejlődéséhez járul hozzá.

A rezilienciához köthető erősségek közé tartozik az önbizalom, a kontroll és az énhatékonyság érzése, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy az egyén magabiztosan, megfelelő megküzdési stratégiákkal nézzen szembe a kihívásokkal. A reziliens személyekre jellemző ezen kívül az autonómia és a jó kapcsolatteremtő készség, ezért jó társas kapcsolati rendszerük szintén segítségükre lehet a nehézségekkel való megküzdésben (Skodol, 2010).

A kockázati tényezők megnövelhetik a kedvezőtlen események bekövetkeztének valószínűségét (Masten, 2001), ugyanakkor ezek jelenléte nem jár egyértelműen negatív következményekkel. Mindenki életében előfordulnak nehéz helyzetek, de az azokkal

való szembenézés, a kihívásokkal való megküzdés jelenti a fejlődés, az önmegvalósítás alapját. Az erőforrásaink felhasználásával könnyedén túljlathatunk a nehézségeken és gyarapíthatjuk képességeinket, személyiségünket (Luthans és mtsai, 2007a). „A különösen reziliens személyiség átlagon felül hajlamos egy helyzetnek, eseménynek a jövődöre nézve aluldeterminált voltát felismerni, a helyzetet újraértelmezni és a szükségből erényt kovácsolva a váratlan lehetőségeket megpillantani.” (Békés, 2002, 221. old.)

Az erősségeken és kockázati tényezőkön kívül a személyes értékek, hiedelmek is formálhatják a rezilienciát. Az abban való hit, hogy a megfelelő erőbefektetéssel képesek vagyunk elérni céljainkat, motivál a fejlődésre és segít megbirkózni a kihívásokkal (Luthans és mtsai, 2007a). A reziliens személyek képesek a fejlődésre, változásra, mert szembe tudnak nézni a valósággal, hisznek abban, hogy az élet értelemtel, és rugalmasan alkalmazkodnak a változásokhoz (Coutu, 2002), ez a fajta életszemlélet pedig optimista, jó megküzdési készségekkel rendelkező személyre utal (Skodol, 2010). A reziliencia ezen kívül összefüggésbe hozható az éhatékonysággal is. Masten (2007) szerint a reziliens személy jellemzője a pozitív életszemlélet (amely az optimista attribúciós stílusnak feleltethető meg), a belső kontroll, az alacsony neuroticizmus és az éhatékonyság, de a jó társas viszonyok is fontos szerepet játszanak az alakulásában.

Ennek megfelelően a reziliencia fejleszthető különféle erősségeken keresztül, aminek része a humán tőke (oktatás, képességek) és a pszichológiai tőke (éhatékonyság, remény, optimizmus) fejlesztése, valamint a bekövetkező események, kockázati tényezők pozitív, fejlődésközpontú kezelésén keresztül is.

Négy elem – egy fogalom

A pszichológiai tőke a pozitív szervezeti viselkedés mellett a pozitív pszichológia fejlődésközpontú szemléletéből alakult ki, és összetevői olyan pszichológiai erőforrásokat jelentenek, amelyek külön-külön is hozzájárulhatnak a fejlődéshez, a jólléthez, a jó teljesítményhez és más pozitív pszichológiai jellemzőkhöz.

A pszichológiai tőke összetevőit elméletekkel megalapozott kutatások során fogalmazták meg, lényeges jellemzőjük, hogy mérhetők, fejleszthetők, ugyanakkor a pszichológiai tőke egységben vizsgálva túlmutat az egyes összetevők hatásán. Összetevői külön-külön is valid és mérhető konstruktumok, de közös működésükön keresztül fejtik ki igazán hatásukat (Avey és mtsai, 2011; Stajkovic, 2006). Az egyes dimenziók különféle modellezése után arra jutottak, hogy „az egész (pszichológiai tőke) több lehet mint a részek (éhatékonyság, optimizmus, remény, reziliencia) egésze” (Luthans és mtsai, 2007a. 19.), ezért a pszichológiai tőke egy többdimenziós konstruktumként fogható fel (Avey és mtsai, 2011).

Az egyes összetevők közös eredetére számos hasonlóság utal. Bandura (1998) alapján a jóllét a személyes hatékonyság optimista szemléletét jelenti, valamint a siker lényege, hogy a kudarc ellenére is kitartunk, amiben segítségünkre lehet az éhatékonyság rugalmassága (rezilienciája) (Bandura, 1998, idézi Avey és mtsai, 2011). Snyder (2002) a remény és az optimizmus hasonlóságát vizsgálva megállapítja, hogy „az optimizmus egy célorientált kognitív folyamat, amely működésbe lép, ha a kimenetelt jelentősnek értékeljük” (Snyder, 2002. 257.), vagyis nagyon hasonlóan működik, mint a remény, ami szintén a kitartás fontosságát hangsúlyozza. A reményteljes személyek, akik hisznek saját hatóerejükben és keresik a lehetséges megoldási módokat, feltehetően motiváltabbak lesznek a nehézségekkel való megküzdésben, vagyis reziliensebbnek tekinthetők. A magas éhatékonysággal rendelkezők használni tudják optimizmusukat, hatóerejüket és rugalmasságukat az élet kihívásai során. Az éhatékonyság, remény és reziliencia a kontrollérzetet keresztül rugalmas, reális optimista magyarázóstílushoz vezet (Luthans és mtsai, 2007a. 19.). Ezen kívül az egyes fogalmak között is találunk hasonlóságokat,

átfedéseket, hiszen például az énhatékonyság egy feladat végrehajtásában egyértelműen kapcsolható a remény hatóerő fogalmához, de a megfelelő utak, megoldási módok megtalálásához is (Stajkovic, 2006).

A pszichológiai tőke vizsgálata munkahelyi környezetben

A pszichológiai tőke vizsgálata idáig elsősorban a szervezeti viselkedés, teljesítmény és elégedettség vonatkozásában folyt. Különbféle szervezeti környezetben végzett vizsgálatok támasztják alá, hogy a pszichológiai erőforrások nagyban hozzájárulnak a munkahelyi jólléthez, a teljesítményhez, az elégedettséghez és a jó szervezeti viselkedéshez.

Luthans és mtsai (2007b) a pszichológiai tőke négy összetevőjét vizsgálták a munkahelyi teljesítménnyel és elégedettséggel kapcsolatban. Feltételezték, hogy egységként vizsgálva a négy jellemzőt, jelentősebb összefüggéseket találnak, mint azok egyenkénti vizsgálatával. Ennek alátámasztására megalkották a Pszichológiai Tőke Kérdőívet (*Psychological Capital Questionnaire*, PCQ) (Luthans és mtsai, 2007b). Az eredmények alapján az énhatékonyság, optimizmus, remény és reziliencia pozitív összefüggést mutat a munkahelyi teljesítménnyel és elégedettséggel, de azok egységes vizsgálatával még jelentősebb összefüggéseket találtak, vagyis a négy pszichológiai erősség egymást erősítve járul hozzá igazán a pozitív kimenetekhez.

Luthans és munkatársai (2008a) a pszichológiai tőke mediáló hatását is megvizsgálták a támogató szervezeti klíma és a teljesítmény között, valamint megnézték a támogató klíma és a pszichológiai tőke munkahelyi elégedettséggel, elkötelezettséggel kapcsolatos összefüggéseit is. Az eredmények alapján a támogató klíma összefüggést mutat az elégedettséggel és az elköteleződéssel, míg a pszichológiai tőke az elégedettség és elköteleződés mellett a teljesítménnyel is pozitív kapcsolatban áll. A pszichológiai tőke mediáló hatása a támogató klíma és a munkahelyi teljesítmény között szintén megmutatkozott, vagyis úgy tűnik, a dolgozóknál jelen lévő pszichológiai tőke magas szintje fontos közvetítő szerepet játszik a jó légkör és a teljesítmény között.

Avey és munkatársai (2011) metaanalízise alapján a pszichológiai tőke kapcsolatban áll olyan pozitív dolgozói attitűdökkel, mint a munkával való elégedettség, szervezeti elköteleződés és pszichológiai jóllét, valamint összefüggést mutat a pozitív szervezeti viselkedéssel és a teljesítménnyel. Ezen felül negatív kapcsolatot mutat az olyan negatív dolgozói attitűdökkel, mint a munkahelyi stressz és szorongás, valamint a deviáns munkahelyi viselkedéssel is.

Az ismertetett vizsgálatok alapján a pszichológiai tőke egyértelműen pozitív hatással bír különféle szervezeti attitűdökre, viselkedésmódokra és mindenekelőtt a teljesítményre. A pozitív pszichológiai erőforrások feltehetően az élet más területein is befolyásoló tényezőként jelenhetnek meg, ezért az iskolai környezet is alkalmas lehet hasonló vizsgálatok elvégzésére. A szervezeti környezetben megjelenő fogalmak (munkahelyi teljesítmény, szervezeti attitűdök, pozitív szervezeti viselkedés, támogató munkahelyi klíma) hasonlóképpen megjelennek az iskolában is, ezért a pszichológiai tőke feltehetően vizsgálható az iskolai teljesítmény és magatartás, de akár az iskolai légkör vonatkozásában is.

Pszichológiai tőke az iskolai teljesítmény és jóllét szolgálatában

Az iskola kiemelten fontos szerepet játszik a tanulók kognitív, érzelmi és szociális fejlődésében, a személyiség formálásában (Waters, 2011), a pozitív pszichológiai nézőpont térnyerésével pedig az oktatásban is egyre nagyobb figyelmet kap a tanulók erősségeinek fejlesztése (Fodor és Molnár, 2020). Azok az iskolai programok, amelyek a tanulók

szociális és emocionális fejlesztését célozzák meg, bizonyítottan jó hatással vannak e készségeken túl az osztálytermi viselkedésre, az agresszió és depresszió alacsony szintjére és az iskolai teljesítményre (Bernard és Walton, 2011), ezért valószínű, hogy a pszichológiai tőke fejlesztése is olyan beavatkozási pontot jelenthet az iskolai életben, amely a tanulóknak rejlő lehetőségekre építve bátorítja azok kibontakozását, és hozzájárulhat a jó iskolai eredményekhez. A pszichológiai tőke egyes összetevőinek pozitív hatása az iskolai teljesítményre és jóllétre külön-külön már több iskolai kutatásban is megmutatkozott, ezeket röviden be is mutatjuk, egységes vizsgálatára azonban még kevés példát találunk, pedig a munkahelyi teljesítménnyel kapcsolatos eredmények alapján valószínűleg érdemes lenne ezt a területet alaposabban megismerni.

Énhatékonyság

Az iskola alapvetően meghatározza, milyenek értékeli a tanuló saját kognitív képességeit, hiszen naponta visszajelzéseket kap hatékonyságáról a tanároktól és a társaitól egyaránt (akár osztályzatok formájában, akár szóban vagy nonverbálisan), valamint a társak jelenléte miatt a társas összehasonlítás is folyamatosan jelen van. Ezek a visszajelzések lehetnek motiválók és ösztönzők, vagy alááshatják az önbizalmat, hiszen az a mód, ahogyan a tanárok értelmezik a tanulók sikereit és kudarcait, nagyban meghatározza saját képességeikről kialakított képüket, vagyis az észlelt énéhatékonyságot (Bandura, 1994). A tanulási énéhatékonyság-érzése befolyásolja a tanulási tevékenységet, a motivációt és a tanulmányi eredményeket is. Ezért a jó tanulmányi eredményekhez nemcsak a tananyag elsajátítása szükséges, hanem a saját képességeinkben való hit is, ami segít a tudásunk kamatoztatásában (Bandura, 1993).

Ezt támasztja alá Zimmerman és munkatársai (1992) középiskolásokkal végzett kutatása is. Eredményeik alapján a tanulók saját képességeikbe vetett hite befolyásolja az észlelt énéhatékonyságot a tanulmányi eredmények tekintetében, és ez nagyban meghatározza, milyen célokat tűznek ki maguk számára, és végül milyen eredményeket érnek el. Ez alapján a saját magunkba vetett hit, az énéhatékonyság érzése („képes vagyok jó eredményeket felmutatni”) jelentősen hozzájárul a jó tanulmányi eredményekhez.

Optimizmus

A pszichológiai tőkéhez kapcsolódó optimizmus a kihívások keresésében, a képességekben való hitben és a sikerek értékelésében nyilvánul meg (Luthans és mtsai, 2007a), ami alapja lehet az iskolai jóllétnek és a jó tanulmányi eredményeknek.

Kutatási eredmények alapján a felmerülő akadályok reális és rugalmas kezelése fejlesztja a diákok optimizmusát (Seligman és mtsai, 2009), az optimizmus magas szintjével rendelkező diákok pedig könnyebben küzdenek meg az iskolai kihívásokkal (Boman és Yates, 2001). Éppen ezért a tanároknak érdemes biztatniuk a diákokat arra, hogy több szempontból közelítsék meg a problémákat, ami egyúttal a reményt is fejleszt (Snyder, 2002).

Az énéhatékonyság mellett az optimizmusra is hatással lehet a tanárok reális és építő jellegű visszajelzése, valamint kudarc esetén az erőfeszítés hiányának hangsúlyozása a képességek hibáztatása helyett (Boman és mtsai, 2009). Az optimizmus növelheti a tanulási motivációt, ami hatással van az iskolai teljesítményre is (Luthans és mtsai, 2013). A reális optimizmus segít az események helyes értelmezésében, a pozitív aspektusok észrevételében és a hibákból való tanulásban (Schneider, 2001), vagyis összességében kedvezőbb tanulási feltételeket biztosít.

Remény

A remény és kitartás szintén kiemelten fontos célja a tanítási gyakorlatnak, hiszen ha a tanulók hisznek saját hatóerejükben és sikerességükben, valamint keresik a lehetséges megoldási módokat, és nem adják fel akadályok esetén, jobb tanulmányi eredményeket érhetnek el (Snyder és mtsai, 1997). Gilman és mtsai (2006) kamaszokkal végzett vizsgálatukban arra jutottak, hogy a remény magas szintje nemcsak jobb osztályzatokkal jár együtt, hanem az élettél való elégedettséget is növeli, valamint csökkenti az érzelmi distresszt, vagyis a teljesítmény mellett a pszichológiai jóllétre is hatással van.

Reziliencia

A reziliencia, vagyis a rugalmas ellenálló képesség segít megküzdni a nehézségekkel, szembenézni az akadályokkal. Sok oldalról megközelíthető, de iskolai vonatkozásban elsősorban a pozitív pszichológiai erősségeken, valamint intraperszonális és interperszonális erőforrásokon keresztül tűnik leginkább fejleszhetőnek.

Masten (2007) rezilienciát alakító listáján többek között megjelenik az énhatékonyság, a pozitív életszemlélet, az önszabályozás és a teljesítménymotiváció is, de meghatározó az iskolai és otthoni környezet is. A szülők támogatása, a jó tanár-diák viszony és a szoros baráti kapcsolatok, valamint a pozitív iskolai légkör és az iskolához való kötődés mind hozzájárulnak a reziliencia magas szintjéhez. Ezeknek a feltételeknek a megteremtése alapját jelentheti a további kognitív és pszichés fejlődésnek és az iskolai eredményességnek. A Luthans és munkatársai (2006) által kidolgozott intervenció program (PCI) alapján a reziliencia fejlődéséhez járulhat hozzá az, ha az akadályokat, nehézségeket megtanulják a diákok újraértelmezni annak megfelelően, hogy mi az, ami felett kontrollt tudnak gyakorolni és hogyan, és mi az, amire nincs hatásuk. Ez a fajta átke-
retezés nemcsak a nehézségekkel való pozitív megküzdésben segít, hanem a továbblépést és fejlődést is serkenti.

A pszichológiai tőke egyes összetevőinek vizsgálata az oktatásban már régóta jelen van, külön-külön már mind bizonyította jelentőségét, ugyanakkor egységes pszichológiai tőkeként való vizsgálata idáig csak felsőoktatásban jelent meg. Ezen vizsgálatok

*Masten (2007) rezilienciát alakító listáján többek között megjelenik az énhatékonyság, a pozitív életszemlélet, az önszabályozás és a teljesítménymotiváció is, de meghatározó az iskolai és otthoni környezet is. A szülők támogatása, a jó tanár-diák viszony és a szoros baráti kapcsolatok, valamint a pozitív iskolai légkör és az iskolához való kötődés mind hozzájárulnak a reziliencia magas szintjéhez. Ezeknek a feltételeknek a megteremtése alapját jelentheti a további kognitív és pszichés fejlődésnek és az iskolai eredményességnek. A Luthans és munkatársai (2006) által kidolgozott intervenció program (PCI) alapján a reziliencia fejlődéséhez járulhat hozzá az, ha az akadályokat, nehézségeket megtanulják a diákok újraértelmezni annak megfelelően, hogy mi az, ami felett kontrollt tudnak gyakorolni és hogyan, és mi az, amire nincs hatásuk. Ez a fajta átke-
retezés nemcsak a nehézségekkel való pozitív megküzdésben segít, hanem a továbblépést és fejlődést is serkenti.*

eredményei alátámasztják, hogy az általános és középiskolai oktatásban is figyelemre méltó lehet a pszichológiai tőke, érdemes „befektetni” fejlesztésébe.

A pszichológiai tőkével kapcsolatos iskolai vizsgálatok

Luthans és munkatársai (2012) az elsők között vizsgálták a pszichológiai tőke egységes konstruktmánának és az egyetemi teljesítménynek az összefüggéseit. Vizsgálatukban jelentős kapcsolat mutatkozott a hallgatók pszichológiai tőkéjének szintje és elért tanulmányi eredményeik között, vagyis a magasabb pszichológiai tőke jobb osztályzatokkal járt együtt.

Jafri (2013) egyetemi hallgatókkal végzett vizsgálatában arra a következtetésre jutott, hogy a magas pszichológiai tőkével rendelkező hallgatók hisznek magukban és képességeikben, kitartók, jobb szervező- és megküzdőképességgel rendelkeznek, és ezek összességében jobb tanulmányi eredményekben mutatkoznak meg (Jafri, 2013. 14.), vagyis hasonlóan bizonyítást nyert a tanulmányi eredmények és a pszichológiai tőke közötti összefüggés.

Luthans és munkatársai (2013) üzleti területen tanuló hallgatók pszichológiai tőke-szintjének fejlesztési lehetőségeit vizsgálták meg a Luthans és munkatársai (2006) által kidolgozott rövid intervencióos tréning (*Psychological Capital Intervention*) segítségével. A tréning alapja a remény fejlesztése kihívást jelentő célok felállításával. A célok elérésének lehetséges módjait csoportokban vitatják meg a résztvevők, folyamatosan visszajelvezve egymásnak az elképzelésekről. A közös gondolkodás és a visszajelzések növelik az énhatékonyság érzését és az optimizmust, valamint a reziliencia is fejlődik az esetleges akadályok leküzdésén keresztül. Az intervencióos tréning hatékonynak bizonyult, már rövid foglalkozásokon keresztül is fejlődött a pszichológiai tőke, ami hozzájárulhat a jó tanulmányi eredményekhez (Luthans és mtsai, 2013; Luthans és mtsai, 2010; Luthans és mtsai, 2008b).

Wang és munkatársai (2014) a tanári hatékonyságot vizsgálták a pszichológiai tőkével összefüggésben. Eredményeik alapján bizonyos háttértényezők mellett (pl. egészségügyi állapot, interperszonális kapcsolatok) a pszichológiai tőke szintje is nagyban befolyásolja az észlelt tanári énhatékonyságot, vagyis a tanulók vizsgálata és támogatása mellett érdemes hangsúlyt fektetni a tanárok pszichológiai erőforrásainak fejlesztésére is az oktatás minőségének növelésének céljából.

Annak ellenére, hogy általános és középiskolai környezetben még szinte egyáltalán nem jelent meg a pszichológiai tőke mint fejlesztési lehetőség, olyan új nézőpontot és gyakorlatot kínál az iskolák számára, amire alapozva magabiztos, jól teljesítő és kiegyensúlyozott tanulókat nevelhetnek, ami alapja lehet nemcsak a későbbi sikeres munkavállalásnak, karrierépítésnek, hanem a szociális kapcsolatok pozitív alakulásának is.

A következőkben olyan, más elméleti kontextusban már jól bevált, pozitív pszichológiához köthető gyakorlatokat mutatunk be, melyek a pszichológiai tőke egy részének vagy egészének fejlesztésére irányulnak, és más pozitív pszichológiai intervenciókhoz hasonlóan a tanulmányi eredmények mellett pozitív hatással lehetnek az iskolai légkörre, valamint a tanárok és diákok jóllétére egyaránt (Shankland és Rosset, 2017).

A pszichológiai tőke fejlesztése az iskolában – gyakorlatok, lehetőségek

A pszichológiai tőke és egyes összetevői mérhetőek és megváltoztathatóak, és a teljesítmény mellett más pszichológiai erőforrásokra is jó hatást gyakorolnak (Luthans és mtsai, 2007a). A pszichológiai tőke már rövid intervencióos foglalkozáson keresztül is fejleszthetőnek tűnik (Luthans és mtsai, 2006), ezért az iskolai gyakorlatba beépített fejlesztése hasonlóan pozitív eredményeket hozhat.

Mivel az utóbbi időben egyre nagyobb igény van a pozitív pszichológiai módszerek bevezetésére az iskolában, és több lelkes és elkötelezett tanár szeretné ezeket megismerni és használni, érdemes ezeket az eszközöket minél szélesebb körben elérhetővé tenni, hiszen a gyakorlatok nagy része könnyen és jelentősebb háttértanulmányok nélkül is megvalósítható osztálytermi környezetben. Más pozitív pszichológiai intervenciókhoz hasonlóan a pszichológiai tőke fejlesztése nemcsak a diákok és tanárok jóllétéhez, hanem az iskolai eredményességhez is jelentősen hozzájárulhat (Shankland és Rosset, 2017).

Az alábbi gyakorlatok használata segíthet a tanulóknak képességeik és lehetőségeik felmérésében, múltbeli eredményeik értékelésében, valamint fejleszthetik kitartásukat és alkalmazkodóképességüket, vagyis összességében hozzájárulhatnak a pszichológiai tőke fejlődéséhez. Ugyanakkor a pszichológiai tőke egyes elemeire irányuló intervenciók már a korábbiakban is megjelentek, ezért a felsorolt egyéni erősségeket fejlesztő gyakorlatok egy része már ismerős lehet az olvasó számára, leginkább ezek összerendezése, a pszichológiai tőke célzott, egységes fejlesztése jelent újdonságot. A gyakorlati példák leírása mellett (amelyek már önmagukban is használhatók) igyekszünk további tájékozódást segítő módszertani segítséget nyújtani a pedagógusok számára.

Iskolai célok kitűzése és megvalósítása

A tanév elején megkérjük a tanulókat, hogy írják össze minden egyes tantárgyra vonatkozóan a céljaikat, az elérni kívánt eredményeket, osztályzatokat az adott tanévre (esetleg félévre) vonatkozóan. Foglalják össze azt is, milyen út vezethet a kívánt eredményekhez, milyen nehézségek, kihívások elé néznek a tanév során, az osztálytársaktól és tanároktól milyen segítséget fogadnának szívesen, az adott tanuló miben tudna segíteni másoknak céljaik megvalósításában. Miután mindenki végzett a saját célok meghatározásával, kiscsoportokban megvitatják, hogyan látják az egymás által meghatározott célokat, milyen egyéb lehetőségeket tartanak megvalósíthatónak, hogyan tudnák segíteni egymást a tanév során. Fontos hangsúlyozni a diákok számára, hogy céljaik konkrétak és jól körülírtak legyenek, próbálják a lehető legjobb eredményeket elképzelni, ne pedig az elkerülés legyen a cél, valamint határozzanak meg kisebb célokat is, ami a végső nagy eredményhez vezethet.

A gyakorlat során a lehetséges utak meghatározása, a kihívások keresése fejleszti a reményt, miközben a lehetőségek közös megvitatása, az építő jellegű visszajelzések növelik az élnélvőség érzését és az optimizmust (Luthans és mtsai, 2006). A diákok elképzelik, hogy elérhetik a vágyott eredményeket, legyőzhetik a nehézségeket, ezért optimistábban és nagyobb magabiztossággal kezdhettek bele az iskolai tanévbe. Ez a gyakorlat Luthans és munkatársai (2006) rövid intervenciók tréningjén alapszik, ami már néhány órás foglalkozáson keresztül is hatékonyan bizonyult a pszichológiai tőke fejlesztése szempontjából, és hasonlóképpen megvalósítható iskolai környezetben is.

A célok kitűzése és elérése a pozitív pszichológia egyik fontos eleme, ugyanakkor jól illeszkedik a pszichológiai tőke egyes fogalmaihoz is. A pedagógusoknak készült *Boldogságóra* kézikönyvek (Bagdi és Bagdy, 2017; Bagdi és mtsai, 2017) egyik fő témája a célok kitűzése és megvalósítása, emellett tanulóknak készült gyakorlataik a pozitív pszichológia más témaköreit is érintik. Wellensiek (2014) *Reziliencia tréning* című könyve (bár elsősorban trénereknek és coachoknak íródott) szintén számos, iskolai oktatásba is beépíthető, reziliencia-fejlesztő gyakorlatot tartalmaz. A *Ki a dobozból* című gyakorlat lényege, hogy akkor tudunk igazán fejlődni, ha igyekszünk magunkon túlmutató, de elérhető célokat meghatározni, és ezek elképzelése, jelenlegi helyzetünkkel való összehasonlítása, lépésekre bontott megtervezése segíthet a vágyott célok elérésben (Wellensiek, 2014. 96.).

A lehető legjobb énem

Arra kérjük a tanulókat, hogy gondolják át, milyen lenne a lehető legjobb énjük a jövőben, miután minden a lehető legjobban alakult, mindent elértek, amit csak szerettek volna, hiszen keményen dolgoztak érte. Bátorítsuk őket álmaik, vágyaik megfogalmazására, majd kérjük meg őket, írják le gondolataikat. A gyakorlat befejezéséül arra kérjük a tanulókat, hogy csukott szemmel képzeljék is el néhány percben a leírtakat. Az elképzelt pozitív jövőkép hozzájárulhat az optimista gondolkodás kialakulásához, a tanulók várározással tekinthetnek a jövő kihívásai elé (Peters és mtsai, 2010).

Az események reális értelmezéséhez, a pozitívumok értékeléséhez, a személyes hatékonyság megéléséhez ugyanakkor fontos lehet, hogy tisztában legyünk személyes értékeinkkel, erősségeinkkel és határainkkal. A tanulók saját erősség-történeteiknek megismerése segíthet felmérni, mely helyzetekben tudják a legtöbbet kihozni magukból (Fodor és Molnár, 2020), vagyis mikor magas az észlelt énhatékonyságuk, ami hatással lehet a tanulmányi teljesítményre (Zimmerman és mtsai, 1992). A tanulók erősségeinek felismerését és fejlesztését célzó gyakorlatokat találhatunk Fodor és Molnár (2020) összefoglaló írásában.

Sikereim a múltban

Az előzőekhez kapcsolódik a következő gyakorlat, amely a múltbeli sikerek számbavételén keresztül fejlesztheti a pszichológiai tőkét. A sikerek felidézése által tudatosodik bennünk, hogy képesek vagyunk véghezvinni céljainkat, vagyis nő az énhatékonyság-érzésünk (Bandura, 1994), emellett segít a múlt pozitív átkeretezésében, ami az optimizmust növeli (Schneider, 2001), valamint képesek leszünk a reményteljes egyénre jellemző reális, de kihívást jelentő célokat felállítani (Luthans és mtsai, 2007a), a sikeres alkalmazkodás felismerése pedig a rezilienciát is növeli (Coutu, 2002).

A gyakorlat során megkérjük a tanulókat, hogy írják össze azokat a sikereiket, eredményeiket a múltból, amikre büszkék lehetnek, és vegyék számba azt is, milyen erősségek játszottak szerepet ezek megvalósulásában (Seligman és mtsai, 2005). Érdemes biztatni őket arra, hogy gondoljanak olyan eseményekre is, amikor dicséretet kaptak szüleiktől

A gyakorlat során megkérjük a tanulókat, hogy írják össze azokat a sikereiket, eredményeiket a múltból, amikre büszkék lehetnek, és vegyék számba azt is, milyen erősségek játszottak szerepet ezek megvalósulásában (Seligman és mtsai, 2005). Érdemes biztatni őket arra, hogy gondoljanak olyan eseményekre is, amikor dicséretet kaptak szüleiktől vagy tanáraiktól: milyen érzéssel töltötte el ez őket, és a múltból tanulva a jövőben milyen lépéseket fognak tenni a jó eredmények eléréshez. Donders (2019) reziliencia fejlesztését célzó kézikönyvében hét rezilienciafaktort határoz meg, ezek között található a „megbékélés a múlttal” faktor is. Seligman elképzeléséhez hasonlóan ő is úgy gondolja, hogy érdemes megnézni a sikerek számbavételekor, hogy azokhoz milyen mértékben járultak hozzá az egyéni képességek és a motíváló körülmények. Ezek összegzése segíthet magabiztosabban szembenézni a jövőbeli kihívásokkal (Donders, 2019).

vagy tanáraiktól: milyen érzéssel töltette el ez őket, és a múltból tanulva a jövőben milyen lépéseket fognak tenni a jó eredmények eléréshez. Donders (2019) reziliencia fejlesztését célzó kézikönyvében hét rezilienciafaktort határoz meg, ezek között található a „megbékélés a múlttal” faktor is. Seligman elképzeléséhez hasonlóan ő is úgy gondolja, hogy érdemes megnézni a sikerek számbavételekor, hogy azokhoz milyen mértékben járultak hozzá az egyéni képességek és a motiváló körülmények. Ezek összegzése segíthet magabiztosabban szembenézni a jövőbeli kihívásokkal (Donders, 2019).

„És mégis minden rendben ment”

A következő gyakorlat a rezilienciát fejleszti, ezáltal jótékony hatással van más hozzá köthető erősségekre is, ami alapját jelenti az optimista attribúciós stílus és az énhatékonyság fejlődésének (Masten, 2007). A reziliens személyek jellemzője, hogy nehéz helyzetekben sem uralkodik el rajtuk az aggodalom, úgy érzik, képesek kézben tartani a helyzetet. A gyakorlat a reziliens gondolkodásmód fejlesztésére irányul, ami azt fogalmazza meg, hogy a nehézségek ellenére minden rendben lesz, vagyis felesleges az aggodalom, hiszen „ez nem a világvége” (Bernard és Walton, 2011).

Arra kérjük a tanulókat, hogy idézzenek fel egy olyan eseményt, amikor a legrosszabbra számítottak, vagy valamitől nagyon tartottak, de végül kiderült, hogy aggodalmuk felesleges volt. A történetek feldolgozása megtörténhet akár rövid páros interjú formájában, vagy akár szerepjáték formájában is, ekkor érdemes lehet a legrosszabb és a legjobb forgatókönyvet is eljátszani (Bagdi és mtsai, 2017).

Három jó dolog

A pozitív pszichológia egyik jól ismert gyakorlata szintén működőképes lehet az énhatékonyság és az optimizmus fejlesztése szempontjából. A gyakorlat során megkérjük a diákokat, hogy írjanak le naponta három velük történt jó dolgot egy héten keresztül. Ezek lehetnek iskolai teljesítménnyel, vagy bármi mással kapcsolatos, személyes, fontos és kevésbé jelentős történések. Lényeges része a gyakorlatnak, hogy miután leírták a három jó dolgot, válaszolják meg a következő kérdéseket: „Miért történt ez velem?”, „Mit jelent ez számomra?”, „Mit tehetek, hogy a jövőben további jó dolgok történjenek velem?” (Seligman és mtsai, 2009).

A gyakorlat hozzájárul a reális optimizmus alakulásához a pozitív történések észrevételén keresztül (Schneider, 2001), valamint a tanulási énhatékonyságot is növelheti, ha a tanulók észreveszik, képesek jól teljesíteni, és az erről szóló visszajelzéseket tudatosítják (Bandura, 1994). Wellensiek (2014) *A nap tudatos kialakítása* című gyakorlata segíthet a tanulóknak mindennapjainak tudatosabb tervezésében, ezáltal világosabbak és átláthatóbbak lesznek a teendőik, több energiájuk marad a különböző tevékenységekre, és ez összességében hozzájárul a reziliens működéshez (Wellensiek, 2014. 182.).

Optimista-pesszimista szemléletmód gyakorlása

A gyakorlat előtt érdemes összefoglalni a tanulóknak az optimista és pesszimista szemléletmód sajátosságait. Ahogy a fentiekben részletesen is tárgyaltuk, az optimista személyek a pozitív történéseket személyes, állandó és általános okokkal magyarázzák (pl. „Jó tanuló vagyok, ezért jó lett a dolgozatom.” / „Azért van sok barátom, mert barátságos vagyok.”). Ezzel szemben a pesszimisták külső, szituációhoz köthető és rajtuk kívül álló magyarázatot keresnek pozitív történésekkor (pl. „Azért kaptam jó jegyet, mert szerencsém volt.” / „Azért barátoknak velem, mert kaptam egy új játékot.”). Negatív esemény bekövetkeztekor épp az ellenkezője igaz: a pesszimista személy hajlamosabb magát

hibázthatni és általánosítani a szerencsétlenséget, míg az optimista úgy gondolja, ez csak a helyzethez köthető, ami nem őt minősíti (Seligman, 1998). Ezek mellett ugyanakkor fontos tudatosítani a tanulókkal, hogy a mindennapi életben a reális optimizmus segíthet leginkább helyesen értelmezni az eseményeket (Schneider, 2001).

A feladat során dolgozhatnak a tanulók párokban vagy kicscsoportokban is. A tanár kioszt minden párnak/csoportnak egy-egy szituációkártyát, amin egy helyzet szerepel (pl. „A hétvégén nem tudunk strandolni, mert esni fog az eső.”). A tanulóknak kétféle reakciót kell írniuk a helyzetre, egyik esetben az optimista („Áthívhatom a barátaimat társasozni.”), másik esetben pedig a pesszimista („Sosem jutunk már el a strandra.”) szemléletmódot használva (Bagdi és mtsai, 2017). A gyakorlat végén kérdések használatával a téma alaposabban is megvitatható. (Pl.: Melyiket volt könnyebb megfogalmazni? Miért lehet kifizetődőbb az optimista szemléletmód használata?)

Donders (2019) könyvében a reális optimizmus szintén megjelenik mint rezilienciafaktor, amely többek között az önbizalmon keresztül fejleszhető. A könyv hasznos támpontokat tartalmaz reális optimizmust fejlesztő gyakorlatok tervezéséhez. Az optimista szemléletmód erősítéséhez használhatók ugyanakkor különféle relaxációs és meditációs módszerek is, Bagdy (2017) *Pszichofitness gyermekeknek, szülőknek és nevelőknek* című könyvében pedagógusok számára is hasznos, többek között optimizmust fejlesztő gyakorlatok szerepelnek különböző korcsoportokra bontva.

A bemutatott és ajánlott gyakorlatok egyszerűen, különösebb előképzettség vagy eszközkészlet nélkül alkalmazhatók tanórai keretek között. A feladatok korcsoporthoz igazíthatók (pl. „A lehető legjobb énem” kisiskolások esetén alkalmazható játékos formában is a következő címmel: „Ha szuperhős lennék...”), szabadon tovább gondolhatók, a dráma- és művészetpedagógia eszközeivel is megvalósíthatók. A pozitív pszichológiai szemléletmód jelenléte és a célzottan pszichológiai tőkét fejlesztő gyakorlatok mindamelllett, hogy színesebbé, érdekesebbé tehetik a tanítás-tanulás folyamatát, hozzájárulhatnak a tanulók eredményességéhez is a pszichológiai erősségek fejlődésén keresztül.

Ezeket a gyakorlatokat természetesen tovább lehet fejleszteni és a különböző felhasználói csoportok sajátosságaihoz és igényeihez alakítani. Egyrészt érdemes a témákat kifejezetten a tanulási folyamathoz, a tanulási sikerekhez, kudarcokhoz, illetve a tantárgyi tartalmakhoz is kötni, melyek ebben a formában célzottabban szolgálják a jó teljesítmény elősegítését. Másrészt fontos látni, hogy a beavatkozások akkor érnek el igazán tartós hatást, ha azok nem csak elszórtan, hanem rendszeresen, illetve az intézményi működés különböző szintjein is megjelennek, vagyis ha rendszerszemléletben gondolkodunk a pozitív pszichológiai intervenciókról. Ennek fényében nem csak a tanulókkal, hanem a tanárokkal is lehet hasonló gyakorlatokat végezni, és lehet beszélni a tanév tervezése során a kialakított személyes célokról, a korábbi tanítási sikerekről, vagy arról, hogy hogyan sikerült korábban egy nehéz iskolai helyzetet megoldani. Ezek a beszélgetések a kapcsolatépítés és a jóllét növelése mellett a tanítási tapasztalatok tudatosítását és átadását, vagyis a tanítási hatékonyságot is elősegíthetik.

Összefoglalás

Írásunk célja az volt, hogy megismertessük az olvasót a pozitív pszichológiához és pozitív szervezeti viselkedéshez köthető pszichológiai tőke fogalmával, eddigi kutatási eredményeivel, majd bemutassuk az iskolai kutatások és fejlesztések lehetőségeit. A pszichológiai tőke alkalmazhatósága munkahelyi és felsőoktatási környezetben már bizonyítást nyert nemcsak a teljesítményre, hanem más pszichológiai erősségekre vonatkozóan is, de általános és középiskolai környezetben idáig nem vizsgálták jelentőségét. Ugyanakkor a kognitív képességek fejlesztése mellett egyre inkább előtérbe kerül a

tanulók pszichológiai kompetenciáinak, szociális és érzelmi fejlesztésének fontossága, és a pszichológiai tőke egy olyan új beavatkozási lehetőséget jelent, ami hozzájárulhat a tanulók jóllétéhez és az iskolai eredményességhez egyaránt. A pszichológiai tőke egyes összetevőit (énhatékonyosság, optimizmus, remény és reziliencia) már a korábbiakban is vizsgálták iskolai környezetben, de úgy gondoljuk, azok egységes, célzott fejlesztése még látványosabb eredményekkel járhat. A bőséges elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazása segíthet a tanulókat céltudatos, kitartó és alkalmazkodóképes felnőttekké nevelni, akik pszichológiai erősségeiknek köszönhetően megfelelően tudnak reagálni a kihívásokra. Írásunk végén ezért olyan intervenciós gyakorlatokat mutattunk be, amelyek beépíthetők a tanítási gyakorlatba, és alkalmazásuk hozzájárulhat a tanulók pszichológiai tőke-szintjének fejlődéséhez.

Szabó Renáta Krisztina

Debreceni Egyetem

Fodor Szilvia

Debreceni Egyetem

Irodalom

- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F. & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127–152. DOI: [10.1002/hrdq.20070](https://doi.org/10.1002/hrdq.20070)
- Bagdi Bella & Bagdy Emőke (2017). *Boldogságóra: kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek (10-14 éveseknek)*. Budapest: Mental Focus.
- Bagdi Bella, Bagdy Emőke & Dobrova Zita (2017). *Boldogságóra: kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek (6-10 éveseknek)*. Budapest: Mental Focus.
- Bagdi Bella, Bagdy Emőke & Tabajdi Éva (2017). *Boldogságóra: kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek (3-6 éveseknek)*. Budapest: Mental Focus.
- Bagdy Emőke (2017). *Pszichofitness gyermekeknek, szülőknek és nevelőknek*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359–373. DOI: [10.1521/jscp.1986.4.3.359](https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359)
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. DOI: [10.1207/s15326985ep2802_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In Ramachandran, V. S. (szerk.), *Encyclopedia of Human Behavior*, 4. New York: Academic Press. 71–81.
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. In Adair, J. G., Belanger, D. & Dion, K. L. (szerk.), *Advances in Psychological Science*, Vol. 1: Personal, Social and Cultural Aspects. Hove, UK: Psychology Press. 51–71.
- Békés Vera (2002). Reziliencia-jelenség avagy az ökológizálódó tudományok tanulságai egy ökológizált episztemológia számára. In Forrai Gábor & Margitay Tihamér (szerk.), *Tudomány és történet*. Budapest: Typotex. 215–228.
- Bernard, M. E. & Walton, K. (2011). The effect of You Can Do It! education in six schools on student perceptions of wellbeing, teaching, learning and relationships. *Journal of Student Wellbeing*, 5(1), 22–37. DOI: [10.21913/jsw.v5i1.679](https://doi.org/10.21913/jsw.v5i1.679)
- Boman, P. & Yates, G. C. R. (2001). Optimism, hostility, and adjustment in the first year of high school. *British Journal of Educational Psychology*, 71(3), 401–411. DOI: [10.1348/000709901158587](https://doi.org/10.1348/000709901158587)
- Boman, P., Furlong, M. J., Shochet, I., Lillies, E. & Jones, C. (2009). Optimism and the school context. In Furlong, M. J., Gilman, R. & Huebner, S. (szerk.), *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge. 129–170.
- Coutu, D. L. (2002). How resilience works. *Harvard Business Review*, 80(5), 46–50. <https://hbr.org/2002/05/how-resilience-works> Utolsó letöltés: 2020. 07. 06.
- Donders, P. (2019). *Reziliencia – Hogyan fejlesztjük lelki ellenálló képességünket, és előzzük meg a kiégést?* Budapest: Harmat Kiadó.
- Duckworth, A., Peterson, C., Matthews, M. D. & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. DOI: [10.1037/0022-3514.92.6.1087](https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087)
- Fodor Szilvia & Korényi Róbert (2019). Jóllét és teljesítmény az iskolában – A kibékíthető ellentét. In Polonyi Tünde, Abari Kálmán & Szabó Fruzsina (szerk.), *Innováció az oktatásban*. Budapest: Oriold és Társai Kiadó. 83–103.

- Fodor Szilvia & Molnár Adrienn (2020). Karaktererősségek az iskolában. Fogalmak, jellemzők és a fejlesztésre irányuló intervenciók. *Iskolakultúra*, 30(4-5), 20–39. DOI: [10.14232/iskult.2020.4-5.20](https://doi.org/10.14232/iskult.2020.4-5.20)
- Gilman, R., Dooley, J. & Florell, D. (2006). Relative levels of hope and their relationship with academic and psychological indicators among adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(2), 166–178. DOI: [10.1521/jscp.2006.25.2.166](https://doi.org/10.1521/jscp.2006.25.2.166)
- Jafri, H. M. (2013). A study of the relationship of psychological capital and students' performance. *Business Perspectives and Research*, 1(2), 9–16. DOI: [10.1177/2278533720130202](https://doi.org/10.1177/2278533720130202)
- Luthans, B. C., Luthans, K. W. & Avey, J. B. (2013). Building the leaders of tomorrow: The development of academic psychological capital. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(2), 191–199. DOI: [10.1177/1548051813517003](https://doi.org/10.1177/1548051813517003)
- Luthans, B. C., Luthans, K. W. & Jensen, S. M. (2012). The impact of business school students' psychological capital on academic performance. *Journal of Education for Business*, 87(5), 253–259. DOI: [10.1080/08832323.2011.609844](https://doi.org/10.1080/08832323.2011.609844)
- Luthans, F. & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143–160. DOI: [10.1016/j.orgdyn.2004.01.003](https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.01.003)
- Luthans, F. (2002a). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695–706. DOI: [10.1002/job.165](https://doi.org/10.1002/job.165)
- Luthans, F. (2002b). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *The Academy of Management Executive*, 16(1), 57–72. DOI: [10.5465/ame.2002.6640181](https://doi.org/10.5465/ame.2002.6640181)
- Luthans, F., Avey, J. & Patera, J. (2008). Experimental analysis of a web-based training intervention to develop psychological capital. *Academy of Management Learning & Education*, 7(2), 209–221. DOI: [10.5465/ame.2008.32712618](https://doi.org/10.5465/ame.2008.32712618)
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J. & Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 41–67. DOI: [10.1002/hrdq.20034](https://doi.org/10.1002/hrdq.20034)
- Luthans, F., Avey, J., Avolio, B., Norman, S. & Combs, G. (2006). Psychological capital development: Toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior*, 27(3), 387–393. DOI: [10.1002/job.373](https://doi.org/10.1002/job.373)
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B. & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541–572. DOI: [10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x](https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x)
- Luthans, F., Luthans, K. W. & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45–50. DOI: [10.1016/j.bushor.2003.11.007](https://doi.org/10.1016/j.bushor.2003.11.007)
- Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J. & Avey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2), 219–238. DOI: [10.1002/job.507](https://doi.org/10.1002/job.507)
- Luthans, F., Youssef, C. M. & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. New York: Oxford University Press. DOI: [10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001)
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–38. DOI: [10.1037/0003-066x.56.3.227](https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.227)
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921–930. DOI: [10.1017/s0954579407000442](https://doi.org/10.1017/s0954579407000442)
- Masten, A. S., Burt, K. B., Roisman, G. I., Obradovic, J., Long, J. D. & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Development and Psychopathology*, 16(4), 1071–1094. DOI: [10.1017/s0954579404040143](https://doi.org/10.1017/s0954579404040143)
- Peters M. L., Flink I. K., Boersma K & Linton S. J. (2010). Manipulating optimism: can imagining a best possible self be used to increase positive future expectancies? *The Journal of Positive Psychology*, 5(3), 204–211. DOI: [10.1080/17439761003790963](https://doi.org/10.1080/17439761003790963)
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44–55. DOI: [10.1037/0003-066x.55.1.44](https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.44)
- Scheier, M. & Carver, C. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of Personality*, 55(2), 169–210. DOI: [10.1111/j.1467-6494.1987.tb00434.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1987.tb00434.x)
- Scheier, M. & Carver, C. (1992). Effects of optimism on psychological and physical wellbeing: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 201–228. DOI: [10.1007/bf01173489](https://doi.org/10.1007/bf01173489)
- Schneider, S. L. (2001). In search of realistic optimism. *American Psychologist*, 56(3), 250–263. DOI: [10.1037/0003-066x.56.3.250](https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.250)
- Seligman, M. (1998). *Learned optimism*. New York: Pocket Books.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. DOI: [10.1037/0003-066x.55.1.5](https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.5)
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. DOI: [10.1080/03054980902934563](https://doi.org/10.1080/03054980902934563)

- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421. DOI: [10.1037/0003-066x.60.5.410](https://doi.org/10.1037/0003-066x.60.5.410)
- Shankland, R. & Rosset, E. (2017). Review of brief school-based positive psychological interventions: A taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review*, 29(2), 363–392. DOI: [10.1007/s10648-016-9357-3](https://doi.org/10.1007/s10648-016-9357-3)
- Skodol, A. E. (2010). The resilient personality. In Reich, J. W., Zautra, A. J. & Hall, J. S. (szerk.), *Handbook of adult resilience*. New York: The Guilford Press. 112–125.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275. DOI: [10.1207/s15327965pli1304_01](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1304_01)
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C. & Harney, P. (1991). The will and the ways. Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570–585. DOI: [10.1037/0022-3514.60.4.570](https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570)
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Rubinstein, H. & Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22(3), 399–421. DOI: [10.1093/jpepsy/22.3.399](https://doi.org/10.1093/jpepsy/22.3.399)
- Snyder, C. R., Rand, K. L. & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory. In Snyder, C. R. & Lopez, S. (szerk.), *Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press. 257–276.
- Stajkovic, A. (2006). Development of a core confidence higher-order construct. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1208–1224. DOI: [10.1037/0021-9010.91.6.1208](https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.6.1208)
- Szokolszky Ágnes & V. Komlósi Annamária (2015). A „reziliencia-gondolkodás” felemelkedése – ökológiai és pszichológiai megközelítések. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(1), 11–26. DOI: [10.17627/ALK-PSZICH.2015.1.11](https://doi.org/10.17627/ALK-PSZICH.2015.1.11)
- Wang, J. H., Chen, Y. T. & Hsu, M. H. (2014). A case study on psychological capital and teaching effectiveness in elementary schools. *International Journal of Engineering and Technology*, 6(4), 331–337. DOI: [10.7763/ijet.2014.v6.722](https://doi.org/10.7763/ijet.2014.v6.722)
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75–90. DOI: [10.1375/aedp.28.2.75](https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75)
- Wellensiek, S. K. (2014). *Reziliencia tréning – A csapat pszichikai ellenálló képességének fejlesztésére*. Miskolc: Z-Press Kiadó Kft.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic achievement: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676. DOI: [10.3102/00028312029003663](https://doi.org/10.3102/00028312029003663)

Absztrakt

A pozitív pszichológia térnyerésével egyre inkább előtérbe kerülnek azok az intervenciók, amelyek az egyéni és közösségi szintű fejlődést célozzák meg (Seligman és Csikszentmihályi, 2000). A pozitív szervezeti viselkedéshez köthető pszichológiai tőke újfajta fejlesztési lehetőséget jelent a pozitív pszichológia iskolai vonatkozásában. Összetevői, az énhatékonyság, optimizmus, remény és reziliencia jól ismert és vizsgált fogalmak, amelyek külön-külön már mind bizonyították jelentőségüket a tanulók pszichológiai jólléte és iskolai teljesítménye szempontjából. A pszichológiai tőke egységes vizsgálata idáig elsősorban szervezeti és felsőoktatási környezetben folyt. Az eredmények alapján négy összetevője egymást erősítve, együttesen járul hozzá igazán a munkahelyi és tanulmányi eredményességhez, jólléthez, elégedettséghez, és más pszichológiai erőforrások fejlődéséhez (Avey és mtsai, 2011; Jafri, 2013). Ugyanakkor a szervezeti környezetben megjelenő, vizsgálható fogalmak (munkahelyi teljesítmény, szervezeti attitűdök, pozitív szervezeti viselkedés, támogató munkahelyi klíma) más formában, de iskolai környezetben is értelmezhetők, ezért feltehetően a pszichológiai tőke egységes vizsgálata és fejlesztése hasonlóan jó eredményekkel járna általános és középiskolákban is. Cikkünkben ismertetjük a pszichológiai tőke elméleti hátterét, kutatási eredményeit és iskolai alkalmazási lehetőségeit. Kitérünk arra is, hogy a pszichológiai tőke miért több, mint összetevőinek egésze (Luthans és mtsai, 2007a), és milyen módon építhető be a tanítási gyakorlatba. Írásunk olyan gyakorlatok bemutatásával zárul, amelyek célzottan a pszichológiai tőke fejlesztésére irányulnak. Ezen gyakorlatok rendszerszemléletű alkalmazása, tanulási folyamathoz illesztése hozzájárulhat a tanulmányi eredményességhez, valamint a tanárok és diákok pszichológiai jóllétehez is.

Az atipikus fejlődés alapvető kérdései

(1. rész)

Az atipikus fejlődést úgy definiálhatjuk, mint a veleszületett állapot és a környezeti hatások eredőjeképpen létrejött eltérő fejlődésmenetet. Egyes elméletek, amelyek kísérletet tettek az atipikus fejlődés magyarázatára, különböző módon értelmezték az etiológiai hátterek súlypontját. Az alternatív értelmezések heterogén vizsgálati módszerekhez vezettek, amelyek hozzájárultak a fejlődési zavarok mélyebb megismeréséhez. Ma már közismert tény, hogy az eltérő fejlődésmenet háttérének egy része az idegrendszer fejlődési zavarához köthető, amely jelentősen befolyásolja a neurális rendszer posztnatális érését. Ez a súlyos rendellenesség számos anomáliát okoz átfedő tünetekkel, amelyek alapos ismerete nélkülözhetetlen a megfelelő gyógypedagógiai és pszichológiai terápiás eljárások kiválasztásához.

Háttér

A vizsgálatok, amelyek elsősorban a kognitív, emocionális és az eltérő viselkedéses jegyek mintázatait elemzik, az elmúlt évtizedek alatt egyre árnyaltabb képet mutatnak a fejlődés tényezőkről, és választ kívánnak adni a diverzitás növekvő számának okáról. Egy közel 10 évvel ezelőtti adat szerint az USA-ban az 5–17 éves korú gyermekpopuláción belül legalább 5%-a hordozta a perceptuális, nyelvi, mozgás- és/vagy önellátási, illetve egyéb kognitív képességek zavarát (Brault, 2011). Magyarországon ez a probléma a gyermekkorúak 7,2%-át érintette a 2015/2016-os tanévben (KSH, 2016), a 2018/2019-as iskolai évben viszont a KSH oktatási adatai alapján már 7,3%-ra (KSH, 2019) emelkedett az arányuk. Az eltérő fejlődésű gyermekek expanziója számos új kihívás elé állítja az oktatási rendszert és a tudományos kutatások stratégiáit. Ebből egyértelműen következik, hogy az adottságokban és a képességekben megnövekedett variancia még inkább befolyással lesz a kutatási tervek tartalmaira, célkitűzéseire, és hatékony, naprakész reagálást kíván a pszichológiai, pedagógiai beavatkozások színtereiben.

Figyelemre méltó, hogy a változatos fejlődési útvonalakat bemutató tanulmányok számos kérdésre már reflektáltak. A speciális problémára fókuszáló kutatások legtöbb esetben összehasonlító elemzéseket végeztek normál mintához igazítva, amelyek elsősorban az informatívnak tűnő különbségeket állították az elemzések fókuszába. Ezek a kutatások javarészt egyes területek hiányosságaira vagy a képességek sebezhetőségére összpontosítottak, és szélesítették a neurodiverzitásról alkotott korábbi tudást. Ugyanakkor ezek a vizsgálatok egy lehetséges hidat is képeztek a normatív, illetve az eltérő fejlődés között, így közelebb vittek az általános fejlődési útvonalak megértéséhez is (Jaswal, Akhtar és Burack, 2016). Másrészt a funkcionális állapotokra vonatkozó kutatások eredményeinek

összevetéseivel provokatív kérdést kezdeményeztek, hogy hol és milyen határvonal húzódik meg a deficit- vagy különbségmodell témakörében (Callanan és Waxman, 2013).

Habár az évek során jelentős előrelépések történtek az elmélet és a gyakorlat korrekciója terén, mégis jelentős kihívás maradt még mindig a gyermeki adottságok és a környezet befolyásoló szerepe (*nature vs. nurture*) között fennálló bonyolult kölcsönhatásoknak a mérlegelése és pontosítása is. A dinamikus egyensúly megismerése és megértése, amely a veleszületett állapot és a gondozói környezet között létezik, egyaránt jelen van a biológiai alapú és a társadalmi kutatások területén. Ennek okán várható, hogy még egzaktabbá válik a fejlődési diverzitás összetett dinamikájának értelmezése, tovább formálódik az oktatási szemlélet, a felzárkóztató és rehabilitáló tevékenység (Jaswal, Akhtar és Burack, 2016).

Következőképpen érdemes áttekinteni a közelmúlt vizsgálati fejleményeit, és bepilantani, hogy miként konkretizálódnak és szélesednek az eltérő fejlődésről gondolkodó paradigmák. Az elméleti összefoglaló elsődleges célja, hogy betekintést nyújtson a nemzetközi kutatások tapasztalataiba, és rávilágítson arra, hogy egyes elméleti keretek inkább egymást kiegészítő, mintsem egymással versengő elképzelések. A tanulmány tehát sorra veszi azokat a fejlődés-lélektanilag megragadható elgondolásokat, amelyek a humán fejlődés diverzitását magyarázzák, és röviden vázolja egyes elgondolások elméleti pilléreit. Továbbá kitér a manapság leginkább célkeresztbe állított neurológiai alapú, spektrumba ágyazott atipikus fejlődések definiálására, komorbiditásaira, és röviden érinti az eltérő fejlődés háttérben álló öröklékenység mértékét. Ugyanakkor az összefoglaló szeretne hozzájárulni a kurrens nemzetközi források summázáshoz, mindamellett, hogy a hivatkozott elméleti keretek és szakirodalmak nem tekinthetőek minden szempontból teljes körűnek.

Az atipikus fejlődés definiálása

Hogyan kell értelmezni az eltérő fejlődésmentet, milyen mértékben kell hangsúlyt helyezni egyes fejlődési tényezőre, mihez kell viszonyítani a „sokféleséget” – ezek a kérdések komoly kihívást jelentettek a fejlődépszichológia gyakorlatában (Akhtar és Jaswal, 2013). A különféle perspektívák, a heterogén neurológiai hátterek, valamint az eltérő kultúrával és nyelvi különbséggel rendelkező gyermekek problémáinak rendszerző értelmezése próbatétel volt a klasszifikációk megalkotásában is (Dalal és Sivakumar, 2009). A kategorizációs rendszerek (DSM-I, 1952, DSM-II, 1968, DSM-III, 1980, DSM-IV, 1994, DSM-5, 2013) számos kihívással küzdöttek az elmúlt évtizedek során (Frances, 2013), hogy megkíséreljék az eltérő jegyeket jól konceptualizált osztályokba sorolni. A régebbi meghatározásokhoz képest a modern szemlélet már nem a sérült és ép funkciók katalógusba való sorolásában gondolkodik. Amíg a korábbi megközelítések többnyire statikusak és a felnőtt neuropszichológiai modellen alapultak, alkalmatlanok voltak a fejlődési zavarok dinamikájának megértésére (Karmiloff-Smith, 1998). Mára a spektrumszemléleti megközelítés erőfeszítést tesz a biológiai, a pszichológiai, az epidemiológiai, illetve a terápiás hatások szem előtt tartására (APA, 2013). Az atipikus fejlődésről alkotott fogalmi kép tehát sokat változott az elmúlt évtizedekben, és mára túlmutat a korábbi egyoldalú patológiai hozzáálláson. Az új megközelítés figyelembe veszi az adaptív erőfeszítéseket, abban az esetben is, ha azok maladaptív irányba mozdulnak. A dinamikus szemléletbe ágyazottság szem előtt tartja a protektív tényezőket, a sebezhetőséget, amely árnyaltabbá teszi az eltérő fejlődésmentet (Péley, 2013).

Ugyanakkor a hibás fejlődés egzakt definiálása a korai felismerés és kezelés, illetve a speciális képzési szükségletek megállapítása miatt is fontos jelentőséggel bír a fiatal életrészekben. A gyógynevelés és a klinikai pszichológia evidens gondolata, a

„korai felismerés, sikeres beavatkozás, adaptív alkalmazkodás” elemi szabálya régóta meghatározó irányelv. Lényegében a fejlődési zavarral érintettek szenzitív periódusban történő korai intervenciója a későbbi gyermek- és felnőttkori integráció alapfeltétele (Kereki és Szvatkó, 2015). Több kutató ezért egyetért Hoff (2013) „pragmatikus megközelítésével”, nevezetesen azzal, hogy ha legalább két kritérium teljesül (eltérés negatív következménnyel jár, különbség forrása intervencióval megcélozható), akkor az azonnali beavatkozás elkerülhetetlen (Akhtar és Jaswal, 2013).

Az atipikus fejlődés elméleti kereteinek változásai a kutatási tapasztalatok alapján

Az atipikus fejlődéssel kapcsolatos koherens kérdések összefoglalását időszerűvé teszi, hogy az utóbbi időben számtalan olyan hangsúlyos tanulmány jelent meg a nemzetközi tanulmányok között, amelyek egyre mélyebb betekintést nyújtottak egyes részterületek alaposabb megértésébe. Korábban a filozófiai és a pszichológiai kutatások legfőbb kérdése még a *nature vs. nurture* dichotómia volt (Karmiloff-Smith, 2012a). Az elméleti keretek csupán abban tértek el egymástól, hogy milyen és mekkora szerepeket tulajdonítottak a veleszületettségnek, illetve a környezeti hatásoknak (1. ábra). Annak ellenére, hogy mindkét magyarázóelv vonzereje nagy volt, a két paradigma a kutatási tapasztalatok mentén egyszerűen egy ingához hasonlóan billent (Pinker, 2002).

A közelmúlt vizsgálati eredményeinek következtében fontolóra kellett venni egy harmadik alternatívát is. A nativista szemponttal, amely a gének elszigetelt működésére összpontosít, illetve az empirista koncepcióból származó környezeti hatások dominanciájának hangsúlyozásával szemben az új neurokonstruktivista felfogás a dinamikus és interaktív működés modelljét kínálja. A neurokonstruktivizmus elve szerint a fejlődés a gének, a megismerés, a viselkedés és a környezet többirányú kölcsönhatása mentén halad, amelyben a fejlődő neurális rendszer jelentős szerepet játszik (Karmiloff-Smith, 2009). Ez a

A nativista szemponttal, amely a gének elszigetelt működésére összpontosít, illetve az empirista koncepcióból származó környezeti hatások dominanciájának hangsúlyozásával szemben az új neurokonstruktivista felfogás a dinamikus és interaktív működés modelljét kínálja. A neurokonstruktivizmus elve szerint a fejlődés a gének, a megismerés, a viselkedés és a környezet többirányú kölcsönhatása mentén halad, amelyben a fejlődő neurális rendszer jelentős szerepet játszik (Karmiloff-Smith, 2009). Ez a fejlődésszempontú nézőpont, ami az interaktív folyamatok speciális hatását feltételezi, magában foglalja a posztnatális változások komplex szerveződési módozatát, az aktivitások kölcsönhatását, az interregiónális interakciók mintázatát, és azt a neurális versengő potenciált, amely hozzájárul az új képességek megjelenéséhez (Johnson 2001). Tehát a gyermek nem csupán a külső hatások passzív elszenvedője. Fejlődése a neurális rendszer komplex konstrukciós működésén keresztül halad, amellyel képes rugalmasan környezeti feltételekhez alkalmazkodni.

fejlődésszemponitú nézőpont, ami az interaktív folyamatok speciális hatását feltételezi, magában foglalja a posztnatális változások komplex szerveződési módozatát, az aktivitások kölcsönhatását, az interregionális interakciók mintázatát, és azt a neurális versengő potenciált, amely hozzájárul az új képességek megjelenéséhez (Johnson, 2001). Tehát a gyermek nem csupán a külső hatások passzív elszenvedője. Fejlődése a neurális rendszer komplex konstrukciós működésén keresztül halad, amellyel képes rugalmasan környezeti feltételekhez alkalmazkodni. Karmiloff-Smith (2009) szerint így a fejlődés korábbi *nature vs. nurture* megközelítése túlságosan egyszerű magyarázat, hamis paradigma. A legfrissebb bizonyítékok arra utalnak, hogy a fejlődés lényegi eleme az a mód, ahogy a gének és a környezeti hatások hozzájárulnak a neurális rendszer konstruktiiv, komplex változásaihoz.

A neurokonstruktivista paradigma kiemelt tényezőként kezeli a fejlődés idői beágyazottságát, amelyet két külön szempontból is értelmez. Egyfelől az élethosszig tartó fejlődési pálya nyomon követését javasolja, különös tekintettel a neurális, a kognitív és a viselkedés tényezők progresszív változásainak mértékére vonatkozóan (Cornish, Scerif és Karmiloff-Smith, 2007). Továbbá pontosítja, hogy egyes neurokognitív rendszerek elemei mikor és miként lépnek egymással kölcsönhatásba különböző ontogenetikus szakaszokban (Steele, Brown és Scerif, 2012). Elismeri, hogy egyes kortikális területek, mint a temporális, parietális és frontális régió, éretlenek a születést követően, azonban a strukturális, funkcionális és biokémiai kölcsönhatások fokozatosan jelentős változásokat idéznek elő a fejlődésben (Huttenlocher, 2002, idézi Thomas és mtsai, 2011).

A neurokonstruktivista felfogás szerint a kognitív fejlődésben az idegrendszer alapvetően plasztikus és adaptív működésű. A plaszticitás, amely természetes aktivitása a neurális rendszernek, strukturális (szinaptogenezis) és funkcionális szinten egyaránt proaktivitást mutat (Westermann, Mareschal, Johnson, Sirois, Spratling és Thomas, 2007). A plaszticitás a normál és az atipikus fejlődés alapvető szabálya (Dehaene, Charles, King és Marti, 2014).

Ez a paradigma egyaránt jól magyarázza az atipikus fejlődés változásait (Karmiloff-Smith, 2012a), és képes értelmezni és a későbbi életkorok neuropatológiai jelenségeit is (Cornish és mtsai, 2008). A tipikus fejlődéshez hasonlóan az atipikus fejlődésben is horgonypont a több irányú, dinamikus folyamatba ágyazottság (1. ábra). A központi idegrendszer anatómiája, térfogata, biokémiai folyamatai, féltekei aszimmetriák, az agyi aktivitások időbeli mintázatai kezdetől fogva eltérő módon működnek és specifikus, illetve kiterjedt következményekkel járnak. Nyilvánvalónak tartja, hogy az eltérő fejlődést a legkorábbi pillanattól (genetikai, intrauterin fejlődés) kezdve kell értelmezni, és szükségszerű választ adni arra, hogy milyen speciális interaktív mechanizmusok folyamatán keresztül jön létre az aktuális állapot (Karmiloff-Smith, 2009).

A neurokonstruktivista elgondolás szerint valójában az időzítés az egyik legfontosabb tényező, amelyet figyelembe kell venni, amikor megpróbáljuk megérteni a humán fejlődés sajátosságait, különösen annak atipikus mintázatát. Véleménye szerint különös figyelmet kell szentelni a probléma felismerésének időpontjának. Egyértelmű meggyőződése, hogy a késleltetett diagnózisnak súlyos következményei lehetnek, különösen a neurális interakciók fejlődésének szempontjából. Amellett, hogy a késedelmes feltárás gátat szab a progresszív fejlődésnek, és maradandó hibákat eredményez más fejlődési pályákon, idővesztéseget okoz a terápia és a rehabilitáció vonatkozásában is (Karmiloff-Smith, 2009).

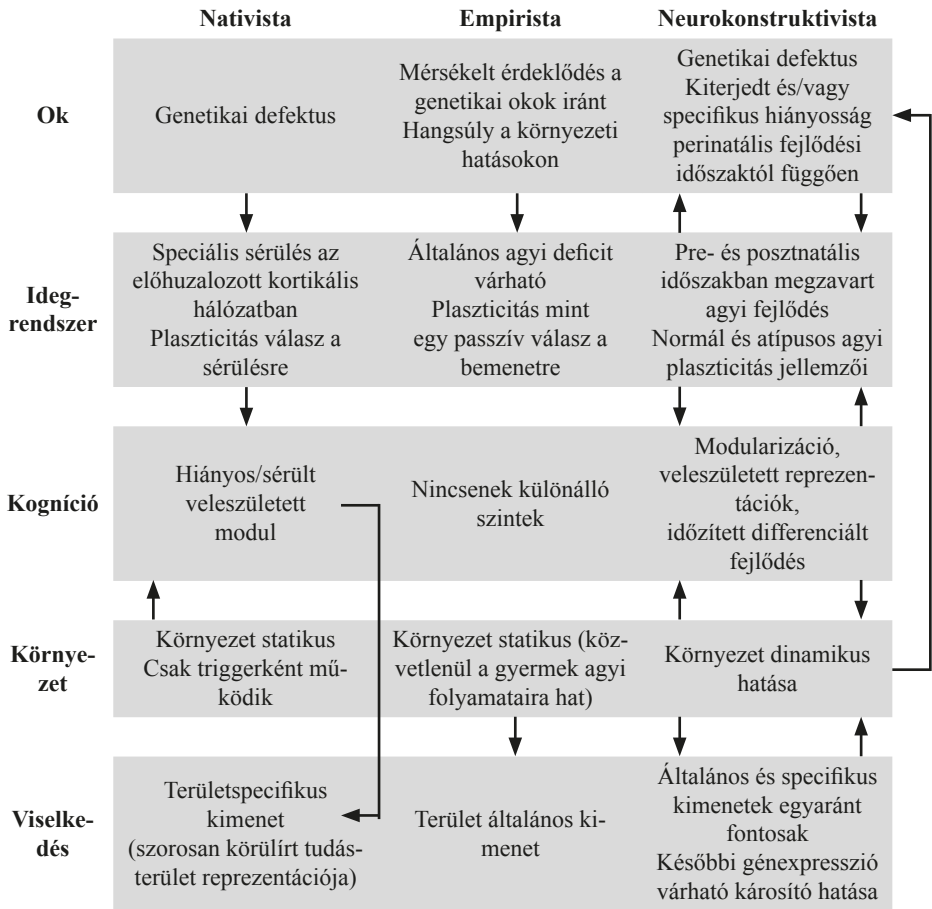
Továbbá a kognitív rendellenességek alakulását egyértelműen kontinumba ágyazottnak tekinti (Karmiloff-Smith, 1998). Mára nyilvánvalóvá vált, hogy egyes idegrendszeri rendellenességeknél, mint például a Törékeny X gén permutációt hordozók esetében, az időskori neurodegeneratív elváltozások következményes tünetek (remegés, ataxia szindróma) kialakulásának kockázatát hordozzák. Más szóval a neurális, kognitív változás az

egész élettartam alatt dinamikus, és semmi esetre sem gondolkozhatunk statikus állapotokban (Karmiloff-Smith, 2012b).

A neurokonstruktivista elgondolás szerint az idői tényező jelentősége ugyancsak igaz a komorbiditások esetében is. Valójában tiszta szindrómák viszonylag ritkán fordulnak elő. A probléma bonyolultságát okozza az a tény is, hogy a legtöbb komorbid állapot sem statikus. Valószínűsíthető ingadozások és változások jellemzik a komorbid területek fejlődését, ezért elengedhetetlen ezen a területen is a longitudinális szemlélet kialakítása (Karmiloff-Smith, 2012b). Ezekből a megfontolásokból egyértelműen következik, hogy a neurokonstruktív szemlélet nem csupán egy deficitorientált paradigma. Egyértelműen elhatárolódik a fenotípusos végállapot meghatározásától, és ahelyett, hogy szelektív hiányokat azonosítana, a teljes fejlődési spektrumot tartja mérvadónak.

A neuropszichológia és az evolúciós pszichológia által ihletett eltérő fenotípus fogalmi elgondolás szigorú nativista megközelítése arra törekszik, hogy a területspecifikus kognitív modulok sérüléseit azonosítsa, egymás mellé állítva a sérült és ép képességeket. A moduláris kiindulási pontot Karmiloff-Smith (2015) szerint a sérült vs. sértetlen modulok magyarázó keretként használták azokban az esetekben, ahol az atipikusan fejlődő gyermekek egyenetlen kognitív profillal rendelkeztek, mint például a diszlexia (Castle és Coltheart, 1993), SLI (van der Lely és Pinker, 2014), Williams-szindróma (Clahsen és Temple, 2003), fejlődési diszkalkulia, vagy fejlődési prozopagnózia (Duchaine, 2000). Ezzel szemben a neurokonstruktivista állásfoglalás kiindulási pontként elfogadja a veleszületettséget, de ellentétben a nativista megközelítéssel, ezeket kezdetben terület-relevánsnak tekinti, ami véleménye szerint a környezeti kölcsönhatások és a fejlődés eredőjeképpen válik terület-specifikussá (1. ábra).

A neurokonstruktivista elgondolás továbbá kiemelten kezeli a közvetlen környezeti tényezők szerepét is az atipikus fejlődésben. Az eltérő fejlődés nemcsak a genetikai mutációk és a specifikus idegrendszeri fejlődés mintázatával jár együtt, hanem finoman megváltoztatja azt a környezetet is, amiben a rendellenes fejlődésű csecsemő él. A laboratóriumi megfigyelések alapján úgy tűnik, hogy már a korai mozgásfejlődés időszakában összehasonlíthatóan magasabb az overprotektív magatartás és az exploráció korlátozása az atipikus gyermeket nevelő szülőknél. Feltételezik, hogy az idő múlásával egyre több területen lesz finom áthangolódás (Mervis és Becerra, 2007), amelyek összeadódva jelentős különbségváltozást eredményeznek. Ezek ismerete az intervenció szempontjából is jelentős ténynek számít (Karmiloff-Smith, 2009).



1. ábra. Elméleti keretek magyarázatai az atipikus fejlődést befolyásoló tényezőkről
Karmiloff-Smith (1998) elgondolása alapján

Az eltérő fejlődést befolyásoló tényezők változásait a nativista (genetikai meghatározottság) és az empirista szemlélet (környezeti meghatározottság) elsősorban az érésközpontú paradigmával magyarázza. A neurokonstruktivista szemlélet fejlődésszemponitú megközelítése szerint az eltérő fejlődés nem passzív folyamat, amely csupán a belső (genetikai) és külső (környezeti) hatások mentén halad, hanem a neurális rendszer komplex, konstruktív, kölcsönös folyamatai függvényében alakul. A többszörös interakciók, amelyeket a neurokonstruktivista felfogás alapvető fejlődési tényezőknak tart, egyértelműen értelmezik, hogy miért indokolt a korai felismerés, a folyamatos nyomon követés és a rendellenességek töretlen tanulmányozása.

Ezek a nézetkülönbségek alapvetően befolyásolják a fejlődési rendellenességek kutatásának módszertanát is (1. táblázat). Ha összehasonlítjuk a kutatási eljárások alapvető lépéseit, a vizsgálati paradigmák keretrendszerait, akkor jól körvonalazható, hogy a nativista, az empirista és a neurokonstruktivista vizsgálati szemlélet minden területen (háttértényezők keresése, vizsgálati fókusz, módszer, vizsgálati minta) jelentősen eltérő gondolkodásmódot mutat (Karmiloff-Smith, 1998).

A nativista és empirista vizsgálati stratégiák eltérő nézőpontjai nem minden esetben képesek választ adni az interaktív fejlődési modell idői dimenzióira. Ugyanis egyes vélemények szerint bizonyos csecsemőkori kutatások paradox módon inkább statikusak, pillanatfelvételeket készítenek az adott életkori csoportról (Karmiloff-Smith, 2012), és egyoldalúan összpontosítanak a struktúra/funkció adott életkori minőségére. A legtöbb kutatási fókusz azonban ma már a neurális rendszer funkcionális átrendeződésére, az idői dimenziók feltárására koncentrálnak, szemben a korábbi, egyoldalú genetikai/környezeti faktorok azonosításával, ami az interakciók mintázatát és a kölcsönhatások átszerveződését kevésbé vette figyelembe (Johnson és mtsai, 2005)

A vizsgálatok statikus vs. dinamikus szemléleten túl a tudományos érdeklődésnek szembe kell néznie egy másik, ugyancsak jelentős kutatómódszertani kérdéssel: vajon az eltérő fejlődés jegyeinek azonosításában gyakran használt tipikus és atipikus fejlődési teljesítményt összehasonlító vizsgálatok alkalmasak-e a teljes és hiteles képességprofil feltárására (Jaswal, Akhtar és Burack, 2016)? A felszíni megközelítés szerint ezek a vizsgálati eredmények ugyan informatívnak tűnnek, de ennek legalább két lehetséges buktatója van. Egyrészt a teljesítményt összehasonlító tanulmányok kifejezetten a különbségekre összpontosítanak, és csupán a hiányosságokat emelik ki, másrészt nélkülözik a hasonlóságok értékelését. Ferrara és munkatársai (2016) egyik vizsgálatában a Williams-szindrómával élők kevesebb mozgó tárgyat tudtak ugyan nyomon követni a vizuális-téri teszthelyzetben, mint az ép fejlődésűek, ugyanakkor megállapították, hogy a téri-idői keretben a két csoport teljesítménye között nem volt eltérés.

A vizsgálatok másik potenciális hibája, hogy a csoportok közötti különbséget az atipikusan fejlődő vizsgálati minta stabil „hiányának” tulajdonítják. Jaswal és munkatársai (2016) szerint a hiányt csak abban a kontextusban lehet megérteni és értelmezni, amiben vizsgálták, különben alábecsülhetik az atipikusan fejlődő gyermekek képességét. Például a Baron-Cohen és munkatársai (1985) által használt klasszikus Sally-Anne hamisvélekedés tesztet a 12 éves autista gyermekek nem, míg a 4,5 éves gyermekek legtöbbször teljesítették. Azonban az autista gyermekek vizsgálata számos tényezőtől függhet, beleértve a megértést, a motivációt, a szituációt mint stimulust stb. Amikor Peterson és munkatársai (2013) eltérő értelmezési keretbe (versenyjáték) tették a vizsgálati eljárást, akkor a 10 éves autista gyermekek legtöbbször megoldotta a mentális helyzet kihívását (Jaswal, Akhtar és Burack, 2016).

A szülők többsége a gyermek születése után többnyire a test bal oldalán helyezi el a gyermekét. Ez az erős preferencia, amely stabilan a gyermek 18 hónapos koráig eltart, a csecsemő arcának észlelésével is összefüggésbe hozható. Ugyanis amikor az anya a gyermeket a bal oldalán tartja, a csecsemő arca a szülő látómezőjének bal oldalára vetül, és ezáltal a vizuális információt dominánsan az agy jobb féltekéje dolgozza fel, amelyről úgy gondolják, hogy az érzelmek kifejezésére és érzékelésre specializálódott. A folyamat neurális szempontból kölcsönös, hiszen a csecsemő esetében hasonló neuro-emocionális feldolgozás zajlik az anya érzelmi állapotáról. A bal oldali hordozási preferencia előnye tehát elvitathatatlan, mert megkönnyíti egymás érzelmi közérzetének azonosítását.

További kérdés, hogy a kutatási tapasztalatoknak mennyiben kell figyelmet fordítaniuk a jövőben az evokatív tényezőkre is. Egy friss retrospektív kutatás arra hívja fel a figyelmet, hogy az atipikus fejlődési pálya képes áthangolni a szocio-kommunikációs kapcsolatokat. A vizsgálatok, amelyek során családi fotóalbumokból származó szülő-csecsemő-kori interakciót rögzítő fényképeket elemeztek, egyértelműen rávilágítottak arra, hogy az autizmus spektrumzavarral élő gyermekeket gondozó anyák karon hordozási szokásai megváltoznak. A szülők többsége a gyermek születése után többnyire a teste bal oldalán helyezi el a gyermekét. Ez az erős preferencia, amely stabilan a gyermek 18 hónapos koráig eltart, a csecsemő arcának észlelésével is összefüggésbe hozható. Ugyanis amikor az anya a gyermeket a bal oldalán tartja, a csecsemő arca a szülő látómezőjének bal oldalára vetül, és ezáltal a vizuális információt dominánsan az agy jobb féltekéje dolgozza fel, amelyről úgy gondolják, hogy az érzelmek kifejezésére és érzékelésre specializálódott. A folyamat neurális szempontból kölcsönös, hiszen a csecsemő esetében hasonló neuro-emocionális feldolgozás zajlik az anya érzelmi állapotáról. A bal oldali hordozási preferencia előnye tehát elvitathatatlan, mert megkönnyíti egymás érzelmi közérzetének azonosítását. A kutatási eredmény azonban arra hívja fel a figyelmet, hogy az autizmus spektrumzavarral élők esetében a bal oldalon hordozott periódus 3-6 hónapos kor magasságában jelentősen megváltozik, ami az érzelmi közelségkeresés motivációjával, a szociális aktivitással hozható összefüggésbe (Malatesta és mtsai, 2020).

Manapság a vizsgálati paradigmák szempontrendszerében a közeljövőben megfontolásra érdemesnek tartják (pl. Karmiloff-Smith, 2015) azt a megközelítést is figyelembe venni, amelyet korábban Bates (1998) és munkatársai javasoltak az innát-specifikus perspektíva értelmezés tekintetében. A kutatók egy olyan összetett rendszerben való gondolkodást javasolnak, amelyben egyszerre kell figyelembe venni a terület-specifikusság, a genomban való meghatározottság, a neurális lokalizáció és a tanulási kapacitás mértékét.

A neurális rendszer fejlődésének alapját képező biológiai mechanizmusok, környezeti és kognitív tényezők, valamint a tipikus és atipikus fejlődés közötti kapcsolatok megfejtése megköveteli a többszintű, integratív kutatási megközelítést. A táblázat három kutatási területet mutat be, amely az eltérő fejlődést vizsgálja. A nativista megközelítés a biológiai tényezők, genetikai és epigenetikus hatások mentén a fenotípus meghatározására összpontosít. Az empirista paradigma elsődlegesen a környezeti faktorok hatását elemzi. A neurokonstruktív elgondolás a fejlődési tartományokra és azokra a folyamatokra fókuszál, amelyek az előrelépést befolyásolják.

1. táblázat. Atipikus fejlődés klinikai és kutatási stratégiai elméleti keretei
Karmiloff-Smith (1998) elgondolása alapján

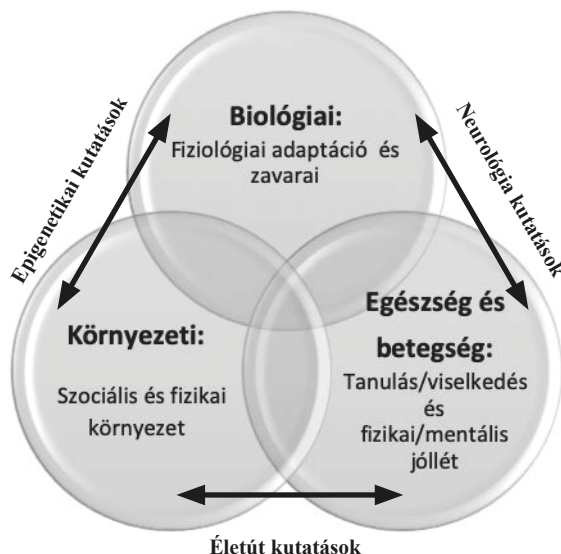
	Nativista	Empirista	Neurokonstruktivista
Ok keresése	Gének azonosítása	Környezeti faktorok azonosítása	Génexpresszió idejének és az egyéb genetikai/környezeti eseményekkel való kölcsönhatások azonosítása
Tanulmányozott terület	Önálló, károsodott, magasabb szintű kognitív modulok	Általános feldolgozási hatékonyság Tanulás	Legalacsonyabb károsodási szintek hatásának tanulmányozása a fejlettebb, magasabb szintű kognitív folyamatokra, azok sérüléseire
Módszer	Érintett kortikális területek, szelektív károsodásának képalkotói vizsgálata	Viselkedés-változás leírása, IQ- és hasonló kognitív tesztek alkalmazása Közvetlen környezet hatásainak vizsgálata	Kognitív folyamatok jelenségeinek megkülönböztetésére szolgáló feladatok kidolgozása Longitudinális agyi képalkotói vizsgálatok Idői és téri változások nyomon követése, változó és időzített környezeti inputtal egybevetve
Megcélzott populáció	Viselkedés tanulmányozása a fejlődési szakaszok végállapotaiban (középső gyermekkor/felnőttkor). Specifikus vagy kettős disszociációkat képviselő fenotípusokra összpontosít	Nincs konkrét célcsoport	Lehetséges legkorábbi atipikus markerek tanulmányozása magzati és csecsemőkortól kezdve Fókusz a teljes fenotípus hasonlóságaira és különbségeire

Az atipikus fejlődés és a szociális tényezők összefüggése

Az eltérő fejlődés különböző koncepcióin túl a tudománynak szembe kellett néznie egy másik paradigmával is. Amíg az idegtudományok, a molekuláris biológia, a genomika, a viselkedési és a társadalomtudományok gyors fejlődése új távlatokat nyitottak meg az atipikus fejlődési vonalak feltárásában, aközben a társadalmi és gazdasági körülmények drámai változásai rendkívül dinamikus környezetet teremtettek a családok számára a kisgyermek nevelésében (Shonkoff, 2003). Ez a befolyás a paradigmaváltás irányába vitte az atipikus fejlődésről és annak következményes hatásairól való gondolkodásmódot.

A gyógypedagógiai pszichológiai szemlélet már az elmúlt évtizedek során hangot adott annak a véleményének, hogy a korai neuro-pszichés zavarok hátrányos, másodlagos viselkedéses, és harmadlagos szociális következményeket okoznak (Gerebenné, 1995). Ez a megközelítés ezért az adott társadalmi kihívások, az atipikus fejlődésből létrejött kedvezőtlen pszichés, szociális és egészségi állapotok mielőbbi preventív újragondolását sürgette. A megerősödő egészségtudományi álláspont szociálpolitikai és hosszútávú egészségügyi kérdéseket vetett fel, továbbgondolásra sarkallta a biológiai és környezeti fejlődéskeret longitudinális kutatásait (Gerebenné, 2004). A távolra ható egyéni és társadalmi-szociális következményekkel való szembenézés elkerülhetetlenné vált, és szorgalmazta a szociális paradigma újra értelmezését.

A mai kutatási konszenzus a felnőttkori életminőség horgonypontját a korai években lezajló pszichés fejlődési és biológiai folyamatokhoz köti. A tudományos álláspont szerint a korai károsító hatások kétféleképpen befolyásolják a későbbi életminőséget. Egyrészt számolni kell a fejlődési szakaszokon átívelő kumulatív hatásokkal, másrészt mérlegelni kell a szenzitív időszakban előforduló és ok-okozati láncokba szerveződő biológiai és környezeti hatásokat (2. ábra). A tartós befolyás akár a gyermek- és a fiatal felnőttkort átfogó idői intervallumot is jelenthetnek, amelyek a későbbi életszakaszokban kedvezőtlen pszichés, szociális és egészségügyi következményekkel járhatnak (Shonkoff, Boyce és Mcewen, 2009). Ez a multidiszciplináris megközelítésű öko-biológiai fejlődés keretrendszer (ecobiodevelopmental framework, ÖBF) számításba veszi a környezeti diszkriminációt, a rossz vagy hiányos bánásmódot és az egyenlőtlen ellátórendszerből adódó hiányosságokat is. A kutatók szerint az ebből fakadó inadaptáltság következképpen számos további szociális és közgazdasági kérdés sürgető megoldását is felveti, hiszen a pszichés és szociális hátrányok leküzdése jelentős költséggel járhat a társadalom számára (Shonkoff, Richter, van der Gaag és Bhutta, 2012).

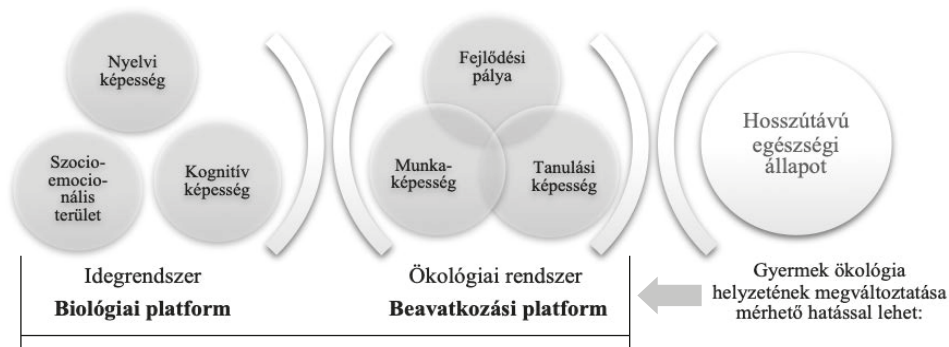


2. ábra. Az ÖBF keretrendszer Shonkoff, Andrew, Garner (2012) alapján

A multidiszciplináris megközelítés szerint az élettartam alatt végig húzódó egészség/betegség állapot megértésében az epidemiológiai, fejlődéslelektani, kora gyermekkori intervenciók egyaránt szerepet játszanak. Az utóbbi évtizedek óta jelentős tudományos

tapasztalatok állnak rendelkezésre a biológiai, a neurológiai és epigenetikai kutatások által. Ezek az eredmények erős összefüggést mutatnak azokkal a longitudinális tapasztalatokkal, amelyek megerősítik a gyermekkor ökológiai (szociális, fizikai környezet) fejlődésére és fejlesztési lehetőségeire vonatkozó nézeteket. A környezeti, biológiai és egészség/betegség tényezők erős konvergenciájának felismerése ígéretes előrelépés az optimális fejlődés előmozdításában. Az ÖBF keretrendszer szerint a számos felnőttkori betegség valójában az életkor előrehaladtával kialakult fejlődési rendellenesség, amely az élet korai szakaszában kezdődik.

Felismerve a kritikus diszpozíciókat, kézenfekvő volt egy hatékonyan tűnő beavatkozási stratégia kidolgozása. Szem előtt tartva a kockázatos szenzitív periódusok idői és károsító tényezőinek összefüggéseit, értelemszerűen adódott egy olyan többdimenziós platform megtervezése, amely védelmet nyújtana a korai élet évektől kezdve (3. ábra). Az új paradigma olyan preventív egészségügyi és fejlesztő pedagógiai folyamatokat tartalmaz, amelyek kedvezően befolyásolják a viselkedést, hozzájárulnak a fizikai és szellemi jóléthez, és elősegítik az élethosszig zajló tanulási folyamatokat.



3. ábra. Az ÖBF keretrendszer beavatkozási stratégiájának modellje Shonkoff és munkatársai (2012) alapján

Az egészségmegőrzés és betegségmegelőzés hatékony megelőzési módszere a prenatális és kora gyermekkortól indul, szemben a régi szemlélettel, amely a felnőttkorúakra koncentrált. Az intervenciós stratégiák a biológiai és az ökológiai rendszer pilléreire építenek úgy, hogy a hozzájuk kapcsolódó ellátó területek között erősítik a koordinációt. A fokozott összehangolásra irányuló folyamatok támogatják, hogy nem csak a fizikai állapotban, hanem a mentális jólétben (tanulási képesség, munkaképesség) is egyensúlyi állapot álljon elő. A bizonyíték-alapú (evidence-based) eljárások hozzáférhetősége a beavatkozások sikerességét vetíti előre, amely biztosítja az egész életen át tartó tanulás képességének megőrzését, egyensúlyban tartja az optimális alkalmazkodást/viselkedést és védelmet nyújt az egészségkárosodás ellen.

A beavatkozási stratégia alapvetően figyelembe veszi a gyermek neurológiai adottságait, genetikai hajlamait mint biológiai platformot. Épít az öt körülvevő és a környezeti adottságokra, és szükség esetén megfelelő intervenciókkal változtatásokat eszközöl. Az innovatív fejlesztő beavatkozások három szintéren valósulnak meg. A stratégia egyrészt kiemelten kezeli a konzisztens, gondoskodó kapcsolatokra épülő adaptív készségek fejlesztését. Másrészt épít a biztonságos, félelmetől mentes fizikai és érzelmi környezetre, lehetővé téve az aktív ismeretszerzést. Harmadrészt patronálja az egészséges életmód, egészségmegőrző módszerek elsajátítását (Shonkoff és mtsai, 2012).

Kézenfekvőnek tűnik tehát ezen gondolatok alapján is, hogy az atipikus fejlődést épp olyan dinamikus időszakként mérlegeljük, mint az egészséges fejlődési útvonalakat.

A hibás fejlődés a veleszületett állapottól a végső viselkedési eredményekig nem tekinthető pusztán egyirányú utcának, hanem inkább számos genetikai, biológiai, pszichés és külső tényező kölcsönhatásának (Karmiloff-Smith, 1998).

Mindent egybevéve úgy tűnik, hogy a neurobiológiai, a pszichológiai és a társadalomtudományi kutatások együttesen vezetnek el olyan veleszületett komplex idegrendszeri fejlődési rendellenességek megértéséhez, mint a nyelvfejlődési zavarok, az autizmus vagy a hiperaktivitás/figyelemzavar.

Györkő Enikő

PTE KPVK Illyés Gyula Pedagógusképző Intézet, Szekszárd

Irodalom

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth edition. DSM-5*. Washington DC: American Psychiatric Publishing. DOI: [10.1176/appi.books.9780890425596](https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596)
- Akhtar, N. & Jaswal, V. K. (2013). Deficit or difference? Interpreting diverse developmental paths: an introduction to the special section. *Developmental Psychology*, 49(1), 1–3. DOI: [10.1037/a0029851](https://doi.org/10.1037/a0029851)
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind?”. *Cognition*, 21, 37–46. DOI: [10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Bates, E., Elman, J., Johnson, M. H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D. & Plunkett, K. (1998). *Innateness and Emergentism*. In Bechtel, W. & Graham, G. (szerk.), *A Companion to Cognitive Science*. Oxford: Basil Blackwell. 590–601. DOI: [10.1002/9781405164535.ch46](https://doi.org/10.1002/9781405164535.ch46)
- Brault, M. W. (2011). School-aged children with disabilities in U.S. metropolitan statistical areas: 2010. *American Community Survey Briefs*.
- Callanan, M. & Waxman, S. (2013). Commentary on Special Section: Deficit or Difference? Interpreting Diverse Developmental Paths. *Developmental Psychology*, 49(1), 80–83. DOI: [10.1037/a0029741](https://doi.org/10.1037/a0029741)
- Castle, A. & Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 47(2), 149–180. DOI: [10.1016/0010-0277\(93\)90003-e](https://doi.org/10.1016/0010-0277(93)90003-e)
- Clahsen, H. & Temple, C. (2003). Words and rules in children with Williams syndrome. In Levy, Y. & Schaeffer, J. (szerk.), *Language competence across populations*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 323–352.
- Cornish, K., Scerif, G. & Karmiloff-Smith, A. (2007). Tracing syndrome-specific trajectories of attention across the lifespan. *Cortex*, 43, 672–685. DOI: [10.1016/s0010-9452\(08\)70497-0](https://doi.org/10.1016/s0010-9452(08)70497-0)
- Cornish, K. M., Kogan, C. S., Jacquemont, S., Turk, J., Dalton, A., Hagerman, R. J. & Hagerman, P. J. (2008). Age-dependent cognitive changes in carriers of the fragile X syndrome. *Cortex*, 44, 628–636. DOI: [10.1016/j.cortex.2006.11.002](https://doi.org/10.1016/j.cortex.2006.11.002)
- Dalal, P. K. & Sivakumar, T. (2009). Moving towards ICD-11 and DSM-5: Concept and evolution of psychiatric classification. *Indian Journal of Psychiatry*, 51(4), 310–319. DOI: [10.4103/0019-5545.58302](https://doi.org/10.4103/0019-5545.58302)
- Dehaene, S., Charles, L., King, J. R. & Marti, S. (2014). Toward a computational theory of conscious processing. *Current Opinion Neurobiology*, 25, 76–84. DOI: [10.1016/j.conb.2013.12.005](https://doi.org/10.1016/j.conb.2013.12.005)
- Duchaine, B. (2000). Developmental prosopagnosia with normal configural processing. *Neuro Report*, 11(1), 79–83. DOI: [10.1097/00001756-200001170-00016](https://doi.org/10.1097/00001756-200001170-00016)
- Ebrahimi-Fakhari, D. & Sahin, M. (2015). Autism and the synapse: emerging mechanisms and DOI: [10.1097/wco.0000000000000186](https://doi.org/10.1097/wco.0000000000000186)
- Ferrara, K., Hoffman, J. E., O’Hearn, K. & Landau, B. (2016). Constraints on multiple object tracking in Williams syndrome: how atypical development can inform theories of visual processing. *Journal of Cognition and Development*, 17(4), 620–641. DOI: [10.1080/15248372.2016.1195389](https://doi.org/10.1080/15248372.2016.1195389)
- Frances, A. J. (2013). The new crisis in confidence in psychiatric diagnosis. *Annals of Internal Medicine*, 159(2), 221–233. DOI: [10.7326/0003-4819-159-3-201308060-00655](https://doi.org/10.7326/0003-4819-159-3-201308060-00655)
- Gerebenné Várbíró Katalin (1995) A tanulási zavar jelenségkörének gyógypedagógiai pszichológiai értelmezése. In Zászkaliczky P. (szerk), „Önmagában véve senki sem...” *Tanulmányok a gyógypedagógiai pszichológia és határtudományainak köréből*. 216–242. Budapest: BGGYTF.
- Gerebenné Várbíró Katalin (2004) A gyógypedagógiai pszichológia szerepe a gyógypedagógia tudományos elméletének fejlődésében. *Gyógypedagógiai Szemle*, 32(2), 84–92.
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49, 4–14. DOI: [10.1037/a0027238](https://doi.org/10.1037/a0027238)

- Huttenlocher, P. R. (2002). *Neural plasticity: The effects of environment on the development of the cerebral cortex*. Cambridge, M. A. Harvard University Press.
- Jaswal, V. K., Akhtar, N. & Burack, J. A. (2016). Building Bridges: Cognitive Development in Typical and Atypical Populations. *Journal of Cognition and Development*, 4(17), 549–552. DOI: [10.1080/15248372.2016.1199633](https://doi.org/10.1080/15248372.2016.1199633)
- Johnson, M. H. (2001). Functional brain development in humans. *Nature Reviews: Neuroscience*, 2, 475–483. DOI: [10.1038/35081509](https://doi.org/10.1038/35081509)
- Johnson, M. H., Griffin, R., Csibra, G., Halit, H., Farroni, T., De Haan, M. & Richards, J. (2005). The emergence of the social brain network: evidence from typical and atypical development. *Development Psychopathology*, 17(3), 599–619. DOI: [10.1017/s0954579405050297](https://doi.org/10.1017/s0954579405050297)
- Karmiloff-Smith, A. (1998). Development itself is the key to understanding developmental disorders. *Trends in Cognitive Sciences*, 2(10), 389–398. DOI: [10.1016/s1364-6613\(98\)01230-3](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(98)01230-3)
- Karmiloff-Smith, A. (2009). Nativism versus neuroconstructivism: Rethinking the study of developmental disorders. *Developmental Psychology*, 45(1), 56–63. DOI: [10.1037/a0014506](https://doi.org/10.1037/a0014506)
- Karmiloff-Smith, A. (2012a). From constructivism to neuroconstructivism: The activity-dependent structuring of the human Brain. In Martí, E. & Rodríguez, C. (szerk.), *After Piaget*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers. DOI: [10.4324/9781315082899-1](https://doi.org/10.4324/9781315082899-1)
- Karmiloff-Smith, A. (2012b). Forward: Development is not about studying children: The importance of longitudinal approaches. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(2), 87–89. DOI: [10.1352/1944-7558-117.2.87](https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.2.87)
- Karmiloff-Smith, A. (2015). An alternative to domain-general or domain-specific frameworks for theorizing about human evolution and ontogenesis. *Neuroscience*, 2(2), 91–104. DOI: [10.3934/neuroscience.2015.2.91](https://doi.org/10.3934/neuroscience.2015.2.91)
- Kereki Judit & Szvatkó Anna. (2015). *A koragyermekori intervenció, valamint a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás szakszolgálati protokollja*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Malatesta, G., Marzoli, D., Apicella, F., Abiuso, C., Muratori, F., Forrester, G. S. & Tomasi, L. (2020). Received Cradling Bias During the First Year of Life: A retrospective study on children with typical and atypical development. *Frontiers in Psychiatry*, 11(91), 1–9. DOI: [10.3389/fpsy.2020.00091](https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00091)
- Mervis, C. B. & Becerra, A. M. (2007). Language and communicative development in Williams syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 3–15. DOI: [10.1002/mrdd.20140](https://doi.org/10.1002/mrdd.20140)
- Peterson, C. C., Slaughter, V., Peterson, J. & Premack, D. (2013). Children with autism can track others' beliefs in a competitive game. *Developmental Science*, 16, 443–450. DOI: [10.1111/desc.12040](https://doi.org/10.1111/desc.12040)
- Péley Bernadett (2013). Pszichopatológia és fejlődés. Diagnózis és terápia fejlődési pszichopatológiai nézőpontból. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 68(1), 3–6.
- Pinker S. (2002). *The Blank Slate. The modern denial of human nature*. New York: Penguin Group.
- KSH (2016). *Statistikai Tükör*. KSH, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1516.pdf> Utolsó letöltés: 2020. 08. 02.
- KSH (2019). *Statistikai Tükör*. KSH, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1819.pdf> Utolsó letöltés: 2020. 08. 02.
- Shonkoff, J. P. (2003). From Neurons to Neighborhoods: Old and New Challenges for Developmental and Behavioral Pediatrics. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 2(24), 70–76. DOI: [10.1097/00004703-200302000-00014](https://doi.org/10.1097/00004703-200302000-00014)
- Shonkoff, J. P., Boyce, W. T. & McEwen, B. S. (2009). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: building a new framework for health promotion and disease prevention. *The Journal of the American Medical Association*, 1(21), 2252–2259. DOI: [10.1001/jama.2009.754](https://doi.org/10.1001/jama.2009.754)
- Shonkoff, J. P., Andrew, M. D. & Garner, A. S. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *The American Academy of Pediatrics*, 129(1), 232–246. DOI: [10.1542/peds.2011-2663](https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663)
- Shonkoff, J. P., Richter, L., van der Gaag, J. & Bhutta, Z. A. (2012). An integrated scientific framework for child survival and early childhood development. *Pediatrics*, 129, 460–472. DOI: [10.1542/peds.2011-0366](https://doi.org/10.1542/peds.2011-0366)
- Steele, A., Brown, J. & Scerif, G. (2012). Integrating domain-general and domain-specific developmental processes: Cross-syndrome, cross-domain dynamics. In Farran, E. K. & Karmiloff-Smith, A. (szerk.), *Neurodevelopmental disorders across the lifespan: A neuroconstructivist approach*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press. DOI: [10.1093/acprof:oso/9780199594818.003.0079](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199594818.003.0079)
- Thomas, M. S. C., Knowland, V. C. P. & Karmiloff-Smith, A. (2011). Mechanisms of developmental regression in autism and the broader phenotype: a neural network modeling approach. *Psychological Review*, 118(4), 637–654. DOI: [10.1037/a0025234](https://doi.org/10.1037/a0025234)
- van der Lely, J. K. J. & Pinker, S. (2014). The biological basis of language: insights from developmental grammatical impairments. *Trends Cognitive Science*, 18(11), 586–595. DOI: [10.1016/j.tics.2014.07.001](https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.07.001)
- Westermann, G., Mareschal, D., Johnson, M. H., Sirois S., Spratling, M. W. & Thomas, M. S. C. (2007). Neuroconstructivism. *Developmental Science*, 10(1), 75–83. DOI: [10.1111/j.1467-7687.2007.00567.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00567.x)

Absztrakt

Az atipikus fejlődést úgy definiálhatjuk, mint a veleszületett állapot és a környezeti hatások eredőjeképpen létrejött eltérő fejlődésmenetet. Egyes elméletek, amelyek kísérletet tettek az atipikus fejlődés magyarázatára, különböző módon értelmezték az etiológiai hátterek súlypontját. Az alternatív értelmezések heterogén vizsgálati módszerekhez vezettek, amelyek hozzájárultak a fejlődési zavarok mélyebb megismeréséhez.

Ma már közismert tény, hogy az eltérő fejlődésmenet háttérének egy része az idegrendszer fejlődési zavarához köthető, amely jelentősen befolyásolja a neurális rendszer posztnatális érését. Ez a súlyos rendellenesség számos anomáliát okoz átfedő tünetekkel, amelyek alapos ismerete nélkülözhetetlen a megfelelő gyógypedagógiai és pszichológiai terápiás eljárások kiválasztásához.

Iskolai tudás, avagy a feltételek függő állapotai

Nemrégiben az Iskolakultúra hasábjain elbeszélte néhány kötet ürügyén a nőképzés, a női szerepek és a hazai arisztokrácia nevelésének néhány körvonalát ismertettem. E munkák körében (hol leplezett, hol bőszen vállalt, máskor szükségképpen átfestett) elit-portrékat is leltem, melyek között minduntalan nyoma vagy lenyomata volt a hazai és környező országokbeli zsidóság szerepének, hatásának, egyszerűsített megfogalmazásban az asszimiláció sajátos kelet- vagy közép-európai sajátlagosságának. E könyvek tudáshorizontja ugyanakkor izgalmas módon találkozik nemcsak a térség társadalmi vagy hatalmi elitjének árnyaltabb műveltségi és kultúra-térképével, de azzal a szükségképpeni kényszerrel is, amit a női és anyai szerep, a nevelés konzisztens folyamata nem csupán a családi milió szerinti tagolásban enged áttekinteni. S e kiterjesztett horizonton – bizonyítva nem véletlenül – fel-feltűnik a családi vagy rokonsági kör interakcióiban meghatározó helyet nyert érték, a végzettség, a pozicionáltság, a társadalmi presztízs övezte tudástípusok széles köre is. Az alábbi áttekintésben egy sor olyan kiadványra támaszkodom, melyek a megkülönböztetett értékű tudások differenciált tartalmait fogják át, de ezt is leginkább az iskolázottság útján legálissá vált (vagy éppen ebben elbizonytalanított) illeszkedő magatartások, karrierutak, adaptációs késztetések függésrendjét felmutató, valamelyest átlátható verziók alapján meglátható (vagy földeríthetővé vált) kultúrát kiemelve sugározzák. Nem magát „a kultúrát”, amely a maga ezerféle mivoltában egy nagymonográfiában is csak ritkán feldolgozható, hanem a tudáselitek tudását, szakmakultúráját, kapcsolati kultúráját, s mindazt, ami ennek környezetében mint külső hatás, korlátozó erő, keretrendszer vagy épp ezek nyomán stimuláló háttér lehetett, esetleg éppen élszenvedője is a külső presszióknak.

Több kötet átfogó ismertetését készítettem el, melyekben napjaink neveléstudományi tudáshorizontja a feltárások adatbázisaival, életutak narratív bemutatásával és a térség társadalmi vagy hatalmi elitjének árnyaltabb műveltségi és kultúra-térképével egészül ki. E kiterjesztett horizonton fel-feltűnik a családi vagy rokonsági kör interakcióiban meghatározó

helyet nyert érték, a végzettség, a pozicionáltság, a társadalmi presztízs övezte tudástípusok széles köre is. Az alábbi áttekintés review-esszé, mely olvasat-formát ölt olyan források nyomán, melyek a megkülönböztetett értékű tudások differenciált tartalmait fogják át, de ezt is leginkább az iskolázottság útján legálissá vált (vagy éppen elbizonytalanított) illeszkedő

magatartások, karrier-utak, adaptációs késztetések függésrendjében átlátható kultúrák alapján lehet megközelíteni.

Elit tudás, asszimiláns hatások, illeszkedési útválasztások

Alighanem minden olyan mű esetében, mely akarva-akaratlanul is a tudásátadás folyamatát egy tudástári adatbázissal növelni próbálva talányba hagyja olvasóját, vagy netán sejtetett kétértelműséggel szolgál, kész örömmel lapozgatunk úgy, hogy elbizonytalanodunk abban: hogyan is van akkor ez...?! És sosem úgy, még ritkábban „csakis úgy” van. Nem véletlen ezért, hogy a társadalmi tudás, valamint a tudással összefüggő, sőt annak mibenlétere fókuszáló érdeklődés, ha tudományos igényű, nem kerülheti el, hogy szakszerű címtári forrásanyag kezelésére vállalkozzon, ami önmagában sem könnyű kutatói elszánást jelent. Hitünk szerint a tudásnak egyértelműnek kell lennie, ami nem pótolható mellébeszédde, sejtésekkel, vélelmekkel, de talán sokszor még elbizonytalanítást megidéző kérdésekkel sem. Így hát elemi élmény egy tudományos könyv kézbevétele esetében is, miképpen tükrözi a biztos ismeretet, a lehetséges tudásterületet, a könyvtári vagy iskolai „szakozhatóságot”, s ezt miképp hordozza üzleti, „akadémikus”, modern tudáspiaci vagy ismeretterjesztő színmintával, betűfokozat- vagy betűtípus-jegyekkel, kiemelő vagy belesimító tónusokkal, címének evidens lakonikusságával. Az első pillantásra ilyen előérzet alapján szinte a tudatos elbizonytalanítás előérzete tűnik szembe a Kovács I. Gábor szerkesztette *Diszkrimináció – emancipáció – asszimiláció – diszkrimináció* kötet esetében,¹ melynek címlapja vibrálóan többretegű grafikai anyag ugyan, de tónusaival, betűméreteivel és kiemelés kiemelésre építő téglakötés-címlaptervével reményt sugall. Igaz viszont, hogy rögtön a belső címlapon ezt szabályosra tagolt címrétegekkel cáfolja meg, és belső tartalmában még ennél is több drámai közlést hordoz a folyamatok láttatásával.

A tipografikai cseleken túl a sorozat (mely a történeti elitkutatások még 1990-ben megkezdett folyamatát, a Huszár Tibor régebbi témakörét folytató tudáselit-vizsgálódást segíti meg egy vékonykának tetsző, de annál fontosabb opusszal) a tervezett kötetekben az 1848 és 1944 között kinevezett, összesen 1044 magyarországi egyetemi tanár életrajzi adattárát és élet-útleírását közli relatív teljességgel. Ebből itt 67 (22 zsidó és 45 zsidó származású) egyetemi tanár adatait dolgozza föl olyan szempontból, hogy az ELTE Történeti Szociológia Tanszékén folyó történeti elitkutatás keretében feltárható etnokulturális alakzatok, felekezeti-művelődési tömbök és lokális képviselői arányok hogyan alakultak a jelzett hazai tudásmodernizációs folyamatban, személyes sorsokban, karrierekben, élethelyzetekben, tudományos eredményekben. Az első nyilvános és rendes tanárok kinevezése még a Ratio Educationis alapján 1848 áprilisától indult, az egyetemi fokozat rangja és presztízse idővel jelentőssé vált, de egyre több feltételhez kapcsolódott, ugyanakkor el is tért a címzetes (olykor értéktartalommal teljes, máskor csak formális) meg a teljes állású tanárok státusza, jóváhagyottsága, továbbá hatalom által, felülről legitimáltsága, intézményes vagy kutatói helyzete, a fennálló politikai-intézményrendszerhez kapcsolódó tudástökéje is. Az eltérések számos okból fakadtak, nem utolsósorban a politikai rend éppen aktuális mivoltából, az intézményes hovatartozás és térbeli tagoltsági helyzet tónusaitól, s nem utolsósorban a tudásterületek aktuális perspektíváitól is függően. (Például az egyetemek autonómiája, a tudományterület államhatalmi támogatottsága, az egyetemi magisztrátus presztízstőkéje, valamint a professzorok vallási-felekezeti hovatartozása is belejátszott a kiemelés, kiemelkedés, sikerképesség, fejlesztési háttér, tudományági szervezet és kari-intézményi besorolás várható perspektíváiba.)

Kiváltképp izgalmas például, hogy a 67 professzor névsorában átlag feletti az orvoskari tanárok száma (18 személy, vagyis 27%), ezenközben messze nem volt

mindig biztos a tudásterület képviselőinek számos körülménye, gondoljunk csak a századvégi erősödő antiszemitizmusra, a zsidótörvényekre, a trianoni döntés után „külföldre szakadó” intézményekre, a tudásterületek akadémiai beilleszkedési folyamatára vagy a kutatási támogatások politikai-gazdasági tőkeinvestíciójának változó prioritásaira.² E mai viszonyokat, szakmai hálózatokat, tudományterületi hovatartozásokat aktuálisan egészen másképp látjuk, de ebből mint szempont-különbségből is fakad a lényeges momentum: miképpen alakul(hat) a térbeliség, ezenfelül a felekezeti-művelődési tömbök különbségeinek tagoltsága, időbelisége, csoportstruktúrája, kapcsolathálója. Eltérő aspektusú, de az idősoros mutatók és életút-leírások szerint egymást követő státuszhelyzetek jelentőségét is meghatározó például, hogy adattári lajstromokban előforduló nyilvántartási hibák, eltúlzott minősítések, rangok, pozíciók időfüggő változatai hogyan hatnak vissza a teljes folyamat-ábrára, s miként mutathatja így a teljes mozgásdinamika az egyes tudások „rangját” a politikai státus, a hitvallások és beilleszkedések, a származási mutatók és ranghelyzetek szerint. A zsidó és zsidó származású egyetemi tanárok együttes, de elkülöníthetőségében is releváns kezelésének indoka lehet például, hogy e csoport egyértelműen körülhatárolt volt a jogilag szankcionált diszkrimináció révén, ebből fakadóan például az 1867-es emancipációs törvény után is csak lassan szűnt meg a professzori kinevezések esetében játszott származási szerep.

Az 1894–1895-ös egyházpolitikai törvényeknek az izraelita felekezet recepciójával segített és felgyorsulónak mutató integráció és asszimiláció jelentősége utóbb, az 1918–19-es események után felértékelődött, ami a későbbi események fényében még jobban megmutatkozott. Az előbb mérvadó diszkriminációt az emancipáció során az asszimiláció követte, majd mindez fokozatosan átrétegződött a diszpreferálás, a fokozatosan újraépülő megkülönböztetés, később már a jogilag is kinyilvánított diszkrimináció során. S ne

Az 1894–1895-ös egyházpolitikai törvényeknek az izraelita felekezet recepciójával segített és felgyorsulónak mutató integráció és asszimiláció jelentősége utóbb, az 1918–19-es események után felértékelődött, ami a későbbi események fényében még jobban megmutatkozott. Az előbb mérvadó diszkriminációt az emancipáció során az asszimiláció követte, majd mindez fokozatosan átrétegződött a diszpreferálás, a fokozatosan újraépülő megkülönböztetés, később már a jogilag is kinyilvánított diszkrimináció során. S ne felejtjük jelezni, hogy itt nem kisebb tekintélyekről van szó, mint a sebész Balassa János, a növénytanász Gerenday József, a 48-as honvéd tisztiorvos Korányi Frigyes, az orientalista Vámbéry Ármin, a történész Marczali Henrik vagy Alexander Bernát, Goldziher Ignác, a kolozsvári Riesz Frigyes, Fejér Lipót és mások körei.

felejtjük jelezni, hogy itt nem kisebb tekintélyekről van szó, mint a sebész Balassa János, a növénytanász Gerenday József, a 48-as honvéd tisztiorvos Korányi Frigyes, az orientalista Vámbéry Ármin, a történész Marczali Henrik vagy Alexander Bernát, Goldziher Ignác, a kolozsvári Riesz Frigyes, Fejér Lipót és mások körei. Így tehát ha a társadalomtörténeti nézőpontú kötetek sorában itt a felekezeti, az „idegen”, az asszimilálódott, a beilleszkedett,

az újra elkülönített, a mássága okán valamely módon diszkrimináció által büntetett személyiségekről, intézményi és tudományos környezetükről, származási hátterükről és tudományos fokozatuk megszerzési helyétől is függővé tett karrierükről van szó, akkor ez már a későbbi diszkriminációk előjeleként értékelhető. S ugyanígy, ha a professzori kinevezéseknél az 1867-es emancipációs törvény után is csak lassan megszűnő szankcionálásról eshet szó, akkor ez a korszak bővelkedik az egymásra rétegződő címek, státuszok, ranghelyzetek, kiszolgáltatottságok, elismertségek, befutás- és migráció-történetek széles metszetsorában. Ehhez jön még a betűrendes keresőben pontosan adatolt lexikai anyag, teljes életútjuk, származásuk, felekezeti hátterük, családjuk, szülei, testvéreik, feleségük, gyermekeik, vallásuk/vallásváltásuk, tanulmányaik, tudományos fokozataik, egyetemi tanári kinevezéseik, tudományos társulati, egyesületi és szerkesztőségi tagságaik, kitüntetések, társadalmi és politikai szerepvállalásuk, vagyoni viszonyaik alapos lajstroma. (Az adattár amúgy zsidónak tekinti főképp azokat, akik az izraelita vallásban születtek s ezt meg is tartották, emellett „zsidó származásúnak” azokat, akiknek vagy a szülei, vagy ők maguk izraelitának születtek, de valamikor kikeresztelkedtek, vagy valamely okokból felekezeten kívüliek lettek.) Mivel 1919 augusztusa és 1931 vége között – ami nagyrészt Klebelsberg Kunó kultuszminiszterségének (1922–1931) időszaka – mindössze nyolc zsidó származású tudósból lett egyetemi tanár, még látványosabb, hogy a Hóman Bálint-korszak, a zsidótörvények, majd a német megszállás alatt, illetve utóbb a deportálás időszakában a még működő, vagy már nyugdíjban levő zsidó és zsidó származású egyetemi tanároknak nemcsak kinevezés nem juthatott, de 1944 végéig már zsidó származású professzort sem neveztek ki. A kötetből aprólékosan kiderül, mi lett a tudományterületek és meghatározó személyiségek sorsa a zsidótörvények után, majd a német megszállás, a deportálás időszakában: a még működő

vagy már nyugdíjban levő zsidó és zsidó származású egyetemi tanároknak jobbára leívelő pályakép, kiszolgáltatottság, az asszimilációt követő újabb diszkrimináció lehetett csak a perspektívája – ha túléltek a korábbi évtizedek eseményeit.

Az adatszerűségben is izgalmassá tett, sorsképekkel gazdagon illusztrált kötet mintegy rácáfol a látszólag „érdektelen” életrajzi adattár „mellékességére”, s bár mindezt többrétűen közelíti meg, lényegében a „talányt” is föloldva, még a borító rétegződés-képére is történeti magyarázattal szolgál. A tudás, a tudomány és a tudástörténet intézményes, sőt perszonális eseménytára éppúgy része a hitekben, közéletben, intézményesülésben fontossá váló folyamatoknak, ahogyan azt később is, vagy amiképpen ma is jól látjuk ennek árnyalataiban és jövője (várható, képzelt, fenyegető, sorsmeghatározó, stb.) perspektíváiban. A következő, majdani kötetek között már talán annak összehasonlítása is helyet kaphat, miben különbözik s miben hasonlít egymásra a két világháború közötti és az ezek utáni, adott esetben már mai és holnapi tudományok reputációs programossága...

Tudáskutatás, családtörténet, vagy a felekezeti-vallási szférák

Darab ideje már, a hazai és erdélyországi tudománytörténet Gazda István lefektette alapjain, továbbá számos erdélyi történész vagy értelmiségi szakember helytörténeti munkássága nyomán is biztos irányultsága lett a szakmai vagy szakmatörténeti portréknak, mesterségek művelését körüljáró néprajzi vagy ágazati monográfiáknak, s így a kiemelkedő személyiségek történeti arcképét is megrajzoló kutatói adatközléseknek.³ Az alábbi mű ugyancsak monográfia, de nem a portré szűken vett profilját követő, hanem egy adott korszak tudós személyiségeit csokorba gyűjtő, a szakterületek méltó képviselőit életmű-értékben bemutató, s ezzel a századfordulós tudástörténet egy speciális körképével önálló témakört vállaló szempontú,

kifejezetten tudománytörténeti anyag. Persze tudjuk jól, a történeti, s főleg az átfogó, kor- vagy korszaktörténeti művek kézenfekvően nem tartoznak föltétlenül a szakma legragyogóbb fejezetei közé, de éppen ezért érdemes a legszélesebb körben is híret vinni a hosszabb időtávon megtérülő forrásművek polcára kerülő opuszoknak. Ide illő és ezért figyelemre érdemesnek mutatható mű az a kötet, mely a jelenben a jövőnek dolgozó elemzői számára ad adatbázis-háttérrel. Forrai Judit *Central European Medical Doctors at the Turn of the Century 1890–1910. I. Database for Hungary* című munkája az, melyben a forrásfeltáró szorgalom épp a további forráskutatásoknak szolgálhat alapul.⁴ A magyar orvostörténeti kutatások forráselemzése ebben a kötetben is mutatja, miképpen épül maga a tudománytörténet nemcsak szigorúan méricskélte életrajzi adatokra, hanem arra is, hogy ezek jóval tágabb jelentés-térben, a családtörténet-írás, a meghatározó demográfiai jegyek, a tudományok térbeliségének megannyi további szintjéhez is sok szálon kapcsolódnak. Forrai aprólékos és szisztematikus munkájában a családkutatás kiegészül mindenekelőtt a szakmaspecifikus biográfiai gyakorlatra épülő szemlélettel, a nyelvi rendszerezéssel, az egyházi-felekezeti mutatókkal, a többnemzetiségű társadalmak térbeli és vallási tagoltságára jellemző további értékek felmutatásával is. Sőt, mert nem pusztán „hagyományos” életrajzi lexikon ez, a további elemzés közben már feltűnően látszik, hogy a társadalomtudományok felől nézve nem merül ki valaminő szakmatörténeti vázlatban. Olyannyira, hogy mert az utóbbi időkben relatíve kétes megbecsültsége van az adatbázis-jellegű közleményeknek, viszont egyre több az életút-elemzés, narratív interpretáció is a néprajzi, oktatás-kutatási, nőtörténeti, sőt az orvostörténeti ismeretek és tudás szakterületén is, így ez a munka is tudománytörténeti értelemben tud hozzájárulni (a relatíve kétes megbecsültség dacára) az adatbázis-jellegű közlemények használhatóságához. Ugyanis az efféle forrásfeltárások éppen rejtett adatsoraik révén vezetnek olyan többrétegű

társas miliőbe, ahol a címben jelzett korszak és társadalomtörténeti horizontján már az elmúlt évtizedben megindult történeti és szociológiai hazai elitkutatások és szakmatörténeti alpműveket gyarapítva (mindösszesen kb. fél tucat van), a tudás-terület fundamentális igényű produktumai közül az egyik éppen ez lehet. Ma már talán részben közismert is a historiográfia tudástörténetében a hagyatéki leltárak feltárásának új társadalomtörténeti korszaka, amelyben az 1990-es évek magyar történeti néprajzi és helytörténeti mikrokatási területén kapunk új nézőpontokat. Példaképpen utalhatnánk Benda Gyula, Tóth Zoltán, Granasztói Péter, újabban Kunt Gergely, Tóth Eszter Zsófia vagy Szijártó M. István munkáira, avagy a színész-portrék mellett az intézménytörténeteket szakmatörténeti részkutatások alakzataival kiegészítő társadalomtörténetre – például Heltai Gyöngyi írásaiban –, akiknél ugyancsak az elitek kapnak főszerepet. Ezekhez hasonlóan látható a pedagógia- és oktatástörténet adatbázisainak kiépülésénél (példaképpen Nagy Péter Tibor, Karády Viktor, Bíró Zsuzsanna Hanna munkái között) a perszonális históriák jelentéstöbblete. Továbbá épp ilyen széles tudástérseget érintenek a hiányzó forráskutatások, a forrásmű-gyűjtések (Wesley Főiskola, CEU, Pécsi Tudományegyetem), az oktatás-szociológiai és társadalomtörténeti adatbázisok, hazai és szomszédos országbeli adatforrások összehasonlító áttekintései, a nyugat-szlovák, nyugat-magyarországi, osztrák, kelet-szlovákiai, kárpátaljai, erdélyi, horvátországi, szerbiai kútfők, OTKA és OKTK kutatások, oktatásfejlesztési tervek elemző feldolgozásai. Egyszóval a számos kutatás- vagy elemzés-módszertani háttérig, kereső és komparatív szempontig, vagy másodelemző összképekig bezárólag ezek a résztemakörök a század-vég és századelő meghatározó trendjeinek körvonalait engedik kibontakozni, ezeken belül pedig nyomatékosan vannak jelen az orvostörténeti érvényű jegyek, meghatározó hatások és folyamatszerű trendek megnevezhető, összehasonlítható, adatszerezhető pontosítható univerzumai.

A magyar tudáskutatás térségében éppen ilyen igények szerinti szisztefuzsi munkát végzett el Forrai Judit, aki összehasonlító adatbázisát is azzal a hiányérzettel kezdhettem el, hogy ily áttekintés nemigen van a köztudatban, vagyis kitartó munkája hiánypótló lehet a szaktörténetírásban, alapozó és serkentő maradhat a további komparatív vizsgálódásokban is. Vállalása, mondhatnám missziója nemcsak sikeres, finoman fogalmazva is látványos lett. Bevezetőjében először rögzítette, hogy az orvostörténeti kutatások forráselemzése miképpen épül nemcsak életrajzi adatokra, hanem ezek családhistóriával, nyelvi rendszerezéssel, továbbá egyházi-felekezeti mutatókkal kiegészülő tényanyagra, ide értve a többnemzetiségű társadalmak térbeli és vallási tagoltságának áttekintő bemutatását, a család-történetek nevekben is árulkodó mutatóival. A kötet így eleve a demográfiai forrásokkal, sajátos és általános jegyek szemléjével indulhat, tagolva mindezeket a születési helyek, a csoportbesorolás lehetőségei, a pályaaorientáció szempontjából meghatározó oktatási helyszínek (így Budapest és Kolozsvár is kiemelt fókusszal szerepel), továbbá a pályaválasztók gazdasági-társadalmi hátterének körvonalalaival. A mutatók, táblák, térképek finom részletezettségű információkhoz vezetnek, ezeken belül az orvosi pályairányultság jellemző jegyeinek alapadataira épülő további mutatókra, aggregátumokra, valamint komparatív elemzési lehetőségekre adnak egyértelmű serkentést. A részleteket tekintve már az alapozó módszertani eligazításban az egyetemista korosztály társadalmi háttérelmezése is kínálkozott (tisztított adatsorokkal a szláv, német és román hátterű hallgatók esetében), s ebben szükségképpen már a második további szempontra, az egyetemet megelőző tanulmányok fokozataira is sor kerülhetett, középiskolai, főiskolai, továbbá más szakképzési formák is elemzésének fókuszába kerülhettek. Az ezekre épülő strukturális változók, melyek már az egyetemválasztás és felsőfokú szakosodás kiindulópontjaira is rámutatnak (ide értve szakmai tagozódást, álláslehetőségek

perspektíváit, törvényi szabályozást és korlátozásokat is jól mutató időrendiséget), valójában már tiszta alapjai lehettek a lefuttatott program-adatoknak, melyekből az egész magyar adatbázis formálódhatott (lásd példaképpen a Budapesti Egyetem Orvosi Karának vallási/korosztályi/származási adatsorait a 127–218. oldalak között, vagy a 219–280. oldalig a kolozsvári fakultás számszerűsíthető mutatóit a kontraszt kedvéért).

További részadatok, számsorok, meghatározó mutatók kínálkoznak még a kereszt-táblás olvasatokat, áttekintő vagy komparatív adat-összefüggéseket kiemelni lehetőséget nyújtó, szám szerint 117 táblából (s az összmenyiség ennek valójában többszöröse, lévén a bontások és mutatók több aspektusból is tagolják az egyes oldalakat), de ezt épp a kötet révén teheti meg minden érdeklődő. A szerző részletes eligazító bevezetője a praktikus mutatóhasználatra is kitér, a tagolás aspektusait is jelzi, így az adatbázis voltaképpen inntől kezdve már a felhasználó kezeire játsszik. S ha a bevezetőben az ilyenszerű munkák kétes megbecsültségére utaltam, vagy éppen a környezetfüggő behatások jegyeire, azt nem megerősítenem kellene, inkább sajnálkozásomat kifejezni a haszontalannak tetsző adattenger hasznavehetetlenségét képzelgő iránt. Engedtesék itt egy egzaktabb példával élni.

Amikor a neveléstudomány, a hazai értelmiségtörténet vagy elit-szociológia a tudás társadalmi tagoltságának szempontjait elemzi, épp ilyen adatokra van szüksége – ezek azonban roppant sokáig és meglehetősen konstans módon hiányoztak. Viszont a neveléstörténet-írás összefüggése az oktatástörténet intézményeivel, a népszámlálások térségi adataival, a képző intézmények jellegével, az iskolázottság társadalmi mutatóival, a diplomások, egyetemre járók, peregrinusok, az elitbe feltörekvők iskolaválasztási vagy szakterületi orientációjával, egyenként is, együtt is teljesebb körképet kínálnak. Ezekkel kapcsolatosan ad a kötet részletesebb képet mindazon koordinátákról, melyek az egyes korok elitjének reputációs

mutatóival nevezhetők meg, a feltörekvés esélyét vagy akadályait mutatják, mivel ez életút-meghatározó döntések, pályaképek, előmenetek és társadalmi presztízs-tőkék megannyi momentumához is alapvetően kötődik elemzett szöveg-anyagával és tábláival. Jól látszik ez mint a feltárás fölöttébb szükséges adat-háttere például Bárdi Nándor kutatásai mögött az erdélyi értelmiségtörténet terén, Mirnics Károly vajdasági értelmiség- és oktatásszociológiai színterén, Zwi Hartman forrásközléseit tekintve a kárpátaljai és ukrainai tudománytörténeti tényanyagban, vagy akár a felvidéki, délvidéki, erdélyi helytörténeti kutatások „kemény adatai” mögötti ismeretkincs további feltáróinál. A történeti elitkutatások egy speciális ága vezet (leginkább a Forrai által is használt Karády Viktor, Nagy Péter Tibor és munkatársai által elvégzett kutatások közleményeire építve) a reputációs elit háttérének, a felekezeti és térségi hovatartozás jelenségeinek, adatainak összefüggéseire. Ennek mint kereső szempontnak megannyi mutatója enged a konvencionálisan csak „zsidó származású” szakmaválasztási utak belátásához, a társadalmi elismertség, presztízs, végzettség, kirekesztettség, diplomák szerinti szórásképek szemléltetéséhez. Forrai egy korábbi írásában már illusztrálta ezt az aspektust egy résztémához vezető nézőpont láttatásával (*Specialisták vagy sarlatánok?* 2010),⁵ ahol világossá tette a praktizáló fogászok pályaesélyeinek, az orvosi/sebészi pályáról lemorzsolódók, a céhes vagy egyetemi előmenetelben reménykedők opcióit. Sőt, itt még a diploma elismerését és a végzettséget minősítő intézményi érdekháttér működésrendjét tekintve is új szempontokkal szolgál (például „Angliában a nem az anglikán egyházhoz tartozókat nem vettek fel sem Oxfordba, sem Cambridge-be...”, a „vallási diszkrimináció szerint a porosz és a magyar egyetemeken a zsidó vallású végzett hallgatók csak licenciátust kaphattak, doktorátust nem, vagyis nem léphettek egyetemi karrierre a nagyszombati egyetemen”). Ugyanakkor más típusú diszkrimináció, nemek szerinti megkülönböztetés

Amikor a neveléstudomány, a hazai értelmiségtörténet vagy elit-szociológia a tudás társadalmi tagoltságának szempontjait elemzi, épp ilyen adatokra van szüksége – ezek azonban roppant sokáig és meglehetősen konstans módon hiányoztak. Viszont a neveléstörténet-írás összefüggése az oktatástörténet intézményeivel, a népszámlálások térségi adataival, a képző intézmények jellegével, az iskolázottság társadalmi mutatóival, a diplomások, egyetemre járók, peregrinusok, az elitbe feltörekvők iskolaválasztási vagy szakterületi orientációjával, egyenként is, együtt is teljesebb körképet kínálnak. Ezekkel kapcsolatosan ad a kötet részletesebb képet mindazon koordinátákról, melyek az egyes korok elitjének reputációs mutatóival nevezhetők meg, a feltörekvés esélyét vagy akadályait mutatják, mivel ez életút-meghatározó döntések, pályaképek, előmenetek és társadalmi presztízs-tőkék megannyi momentumához is alapvetően kötődik elemzett szöveg-anyagával és tábláival.

volt érvényben a Holland Köztársaságban, de a zsidóellenes diszkrimináció következményeként a fogászati szakmát választók a hagyományos nemesfémművességben való jártassággal kombinálva adnak magyarázati lehetőséget a zsidó vallású

fogások magas arányára a 18–19. századi Magyarországon. E példák is illusztrálják az adatfelhalmozás lehetséges értelmét és a társadalomtörténeti kifejtés lehetőségeit, nélkülük pedig a további képzetek csupán bölcselemek maradnak... Mintegy azt is bizonyítva, hogy a társadalmi tudásmező, a tudástőke mint strukturáló elem, s a pályaképek vagy orientációk korszakos vagy térségi összhatásai együttesen meghatározóak, nem pedig a kontextusaiból kiragadott tudománytörténeti metszetek formáiban. Hiszen a társadalomtörténeti kereső és elemző szándék a szakmatörténeti háttéranyaggal együtt képes csupán a teljesebb tablóképp összeállításának alapjává lenni, tudástörténeti összefüggésekbe simulni vagy önálló térségtörténeti hatás-együttes mozaikjává válni is. Jószerivel ennek evidens hasznát láthatjuk a kötet adatsoraiban, egyéb értelmezési paraméterekre, orvos- és társadalomtörténeti

belátásokra itt most nem is utalva, melyek pedig kézenfekvő válaszokat is kínálnak arra, milyen orvostörténeti ismeretek és tudástörténeti összefüggések biztosítanak gazdag háttéranyagot a magyar és kelet- vagy közép-európai összefüggések árnyaltabb ismeretéhez.

Forrai munkája ezzel bekerül a teljesebb kelet-európai tudománytörténeti kincstár örökségi anyagába. Kiadásának helye, a közlés angol nyelve, s a Haifában talán nem eredményező meglévő olvasói kör vagy kutatói érdeklődés dacára ezzel a mű mintegy kilép az egyetemes tudástörténet, orvoslástörténet, oktatás- és egyetemtörténet komparatív színterére – egyúttal magával az olvasás és tudástörténeti, tudomány-metriai gondolkodás számára is alapanyagot biztosítva, s ha nem is egyetlen, de széles utat nyitva a mélyebb belátásokhoz, interdiszciplináris értelmezésekhez és szaktudományi rendszerépítéshez.

A. Gergely András
ELTE TÁTK

Irodalom

Benda Gyula (2006). *Társadalomtörténeti tanulmányok*. Budapest: Osiris.

Bíró Zsuzsanna Hanna & Nagy Péter Tibor (2018). Az oktatáskutatás inter- és multidiszciplináris jellege. *Educatio*, 27(1), 84–100. DOI: [10.1556/2063.27.2018.1.7](https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.1.7)

Gazda István (2002). *Tudás és tudomány a millenniumi Magyarországon*. Budapest: Mundus Kiadó.

Gazda István (2008). *Magyar tudománytörténet*. Piliscsaba–Budapest: Magyar Tudománytörténeti Intézet.

Heltai Gyöngyi (2017). Az operett szerepei a magyar kulturális diplomáciában (1920–1968). In Ignác Ádám (szerk.), *Populáris zene és államhatalom. Tizenöt tanulmány*. Budapest: Rózsavölgyi és Társa Kiadó. 143–161.

Heltai Gyöngyi (2012). *Az operett metamorfózisai, 1945–1956: a „kapitalista giccs”-től a haladó „mimuszjáték”-ig*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Huszár Tibor (2011). Új elit kialakulásának esélye és esélytelensége, 1945–1948. In Láng István, Burucs Kornélia & Pannonhalmi Kálmán (szerk.), *Akadémia, a nemzet tanácsadója: Tanulmánykötet Glatz Ferenc 70. születésnapjára*. Budapest: MTA Társadalomkutató Központ. 889–900.

Nagy Péter Tibor (2019). Vallásváltoztatás és szociológia. *Iskolakultúra*, 29(2–3), 57–67. DOI: [10.14232/iskkult.2019.2-3.57](https://doi.org/10.14232/iskkult.2019.2-3.57)

Szijjártó M. István (2014). *A történész mikroszkópja. A mikrotörténelem elmélete és gyakorlata*. Budapest: L'Harmattan.

Tóth Eszter Zsófia (2019). Nők a Gulágon. In Kovács Emőke (szerk.), *Szabadság helyett erőszak: magyar női sorsok 1944–1945-ben*. Budapest: A Gulágokban Elpusztultak Emlékének Megörökítésére Alapítvány. 25–45.

Tóth Zoltán (1989). *Szekszárd társadalmá a századfordulón*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Jegyzetek

¹ Kovács I. Gábor, Kiss Zsuzsanna és Takács Árpád (2012, szerk.). *Magyarországi egyetemi tanárok életrajzi adattára (1848–1944) I. Zsidó és zsidó származású egyetemi tanárok*. Történeti elitkutatások – Historical Elite Research 8., Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 174 oldal.

² Az első izraelita vallású orvosprofesszor például Magyarországon Géber Ede volt, aki Körmenden születik, Szombathelyen és Pesten tanul, Bécsben szakosodik a bőrkórtan területén, majd 1874-től a kolozsvári orvoskar bőr- és bujakórtan tanszékén foglalkoztatják mint az első bőrgyógyász professzort Magyarországon, eközben a Magyar Természet-tudományi Társaság tagja meg a konstantinápolyi orvostársaság levelező tagja is, s Kolozsváron hal meg 1891-ben.

³ Talán nem idegen tőlünk a kolozsvári *Korunk*, a *Művelődés* számainak, a szegedi, pécsi, keszthelyi, gödöllői, veszprémi, kassai, soproni, pozsonyi, szombathelyi, újvidéki egyetemek számos műhelyének sok-sok sorozatnyi kiadványa, melyek a főváros-centrikus tudásközpont-szemlélet ellenpontjait mutatják fel.

⁴ Gondos and Sosana Publish House, Haifa, Israel, 2007, 280 oldal.

⁵ Specialisták vagy sarlatánok? Foggyógyítók és szolgáltatásaik a XVIII. századi Európában. In Kapronczay Károly és mtsai (2010, szerk.), *Három orvostörténetész köszöntése. Tanulmánykötet Birtalan Győző, Karasszon Dénes és Szállási Árpád tiszteletére*. Budapest: Magyar Tudománytörténeti Intézet, Semmelweis Orvostörténeti Múzeum, Könyvtár és Levéltár. 49–60.

Beck Zoltán a romológiáról

Beck Zoltán 2020-ban megjelent könyvének kissé elvont főcíme – A megszólalás üres helye – azt jelzi, hogy végre van hely és itt az idő is „megszólalni”, összerendezni a cigány irodalommal kapcsolatos írásokat. A 270 oldalas kötet 17 tanulmányt foglal magában, a 249–269. oldalakon pedig a hivatkozott irodalmat sorolja fel. Attraktív bemutató.

A tanulmányok tematikája széles, a cigánysággal kapcsolatos irodalom fontos területeit járja körül a szerző. Az alcímek szellemesek és ötletesek, mégis önmagukban kevésbé jelzik, miről is szólnak a rájuk következő oldalak. A *Mesék* fejezet rövid írásai például állattörténetek az oroszlántól a bogarakig. Kivéve a Lippai Balászról szóló néhány oldalt, ahol a hős – ez esetben roma hős – születését és tankönyvi példává válását kívánja illusztrálni a szerző.

Ettől a témától kissé messzebbre esnek, de láthatólag a szerzőhöz közel állnak azok a cigány, roma költők, írók, akiknek egyes műveit, még inkább gyűjteményes köteteket bemutatja. Ez a kötet harmadik fejezete (*A cigány irodalom üres helye*), de inkább a második fejezetbe illene. A szeretettel és elkötelezetten bemutatott cigány szerzők azt (is) reprezentálják, hogy mégsem „üres” ez a hely a magyar irodalomban. Igaz, ezek a szerzők nem valamelyik romani nyelven, hanem magyarul írnak, témáik, megközelítési módjaik azonban népcsoportjukhoz kötik őket.

A *Megszólalás üres helye* című fejezet inkább tudományos témákba vezet. A legfontosabb ezek közül az, amely a tudományt, a kutatást és ennek szervezeti megjelenését boncolgatja. Itt a romológiáról van szó. Beck Zoltán, elsősorban Leonardo Piasere művei nyomán, a cigányságot kutatók csoportjait elemzi. Kovalcsik Katalin és Réger Zita vitája arról a kérdéstről szól, hogy a „ciganisztika” és művelői milyen kapcsolatban vannak tárgyukkal, egymással és saját érvényesülésükkel.

Beck Zoltán hosszú és sokoldalú érvelése (Dubcsik Csaba nyomán) oda lyukad ki, hogy a romológia mint tudomány nem is létezik. Magam nem kívánok vitázni ezzel az állásponttal, hiszen sosem állítottam, hogy a romológia önálló diszciplína. Bár állíthattam volna, a „szlavisztika” vagy a „germanisztika” mintájára. Mert szükségünk van rá – különösen az egyetemi oktatásban –, hogy kutatási területünket kevés vagy egyetlen szóval jelölni tudjuk. (A „ciganológia”, „ciganisztika” is megfelelő lenne erre, de az Európai Bizottság javaslata nyomán elfogadhatóbb a „romológia” megnevezés.) A témával kapcsolatos fejezetzáró tanulmány alaposabban érvel mindkét kifejezés (cigány és roma) használata mellett: annak fontosságát hangsúlyozza, hogy a tudományos nyelvben a közösség saját elnevezését alkalmazzuk.

A cigány irodalom üres helye című fejezet első részében folytatódik a gondolkodás arról, mit is értsünk cigány irodalmon. Beck Zoltán elsősorban Csegey Dénes 1981-es tanulmányára támaszkodva keresi a választ, ezt egészíti ki D. Magyar Imre másféle megközelítésével. „Nem találni olyan, a cigány irodalomról vagy cigány írókról, hovatovább bármely cigány, roma szerzőről olyan szöveget, amely ne helyezné etnikus horizontba magukat a szövegeket és az egész életművet” – állapítja meg (196. o.). A cigány irodalom „kánonépítő gyakorlatában [...] az elmúlt fél évszázadban a szerzői származás vált központi mozzanattá” – fogalmazza meg a záró következtetést (111. o.).

Az elképzelt cigány című fejezet a családi fotóktól az irodalomig széles spektrumban tárja elénk a cigány, roma embert. Érdekes megfigyelés, hogy a 18-19. századtól a cigányokkal kapcsolatos narratívumot a deviancia és az autonómia jellemzi. Előbb inkább kártekonynak írják le „a cigányt”, a romantika és a szimbolizmus irodalma azonban üdvözli, a szabadság megjelenésének látja őket. Ez a kettősség jellemzi a mai többségi-kisebbségi viszonyt is. A fejezet értékes része az, amelyben a cigány figurájának történeti változásait mutatja be a 18-19 századi irodalomban. Az ezt követő fejezet a népszínműbeli cigány és a muzsikus cigány leírásai. Ezek az irodalmi elemzések nemcsak a gondolatok újszerűségével, hanem a párhuzamosságok felfedezésével lepnek meg. A 19. századi népszínmű mellett Móricz a *Lúdas Matyi* színpadi megjelenítésével nyújt új értelmezési lehetőséget, Szigligeti Ede színművét Csemer Géza állította színpadra új értelmezésben. Külön fejezet Arany János cigány-ábrázolása (*Rózsa és Ibolya, A nagyidai cigányok*). Itt kap helyet Kertész Imre *Sorstalanság* című művének egyetlen cigány szereplője is.

A *Térfoglalás* című utolsó fejezet nevelésszociológiai eszmefuttatással kezdődik. A térről ebben az értelemben értekezik a szerző, és ebben az értelmezésben elemzi Oláh Mara iskolai miliót bemutató képét is. A bemutatott kiállítás, ezen belül is a késekkel kifeszített cigány szoknya értelmezése jól mutatja a képek és az eszmék világa közötti kapcsolatot, s ezt folytatja a térképi megjelenítés elemzésével.

A tanulmányok nyelvezete nem könnyű. Szép ez a nyelv, ám helyenként úgy tűnik, inkább szép akar lenni, mint érthető. Egy-egy hosszú mondat végén új meg új erőfeszítést igényel annak eldöntése, jól értettük-e a szerző mondanivalóját. (Ez inkább a régebbi tanulmányokra érvényes, az újabbak már kevesebb erőfeszítéssel is érthetőek.)

A szerző régi kollégám a Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszékén, személyét, teljesítményét nagyra becsülöm. Ha látszatra talán szigorúbb is vagyok a

A cigány irodalom üres helye című fejezet első részében folytatódik a gondolkodás arról, mit is értsünk cigány irodalomról. Beck Zoltán elsősorban Csengey Dénes 1981-es tanulmányára támaszkodva keresi a választ, ezt egészíti ki D. Magyarai Imre másféle megközelítésével. „Nem találni olyan, a cigány irodalomról vagy cigány írókról, hovatovább bármely cigány, roma szerzőről olyan szöveget, amely ne helyezné etnikus horizontba magukat a szövegeket és az egész életművet” – állapítja meg (196. o.). A cigány irodalom „kánonépítő gyakorlatában [...] az elmúlt fél évszázadban a szerzői származás vált központi mozzanattá” – fogalmazza meg a záró következtetést (111. o).

szokásosnál, erre a közeli kapcsolat jogosít fel, nem az elutasítás. Örülök a kötetnek, örülök, hogy több helyen megjelent írásait végre egybe rendezve is megtalálom. Beck Zoltán nemcsak tudós tanár és elemző, hanem – nem utolsósorban – költő és előadóművész. Zenekarát, a 30Y-t, ujjongva fogadja fiatal hallgatósága, ahol csak megjelenik. Büszke vagyok rá, hogy ezt a sokoldalú, elkötelezett művészt és tanárt most tanulmányíróként is bemutat-hatom.

Beck Zoltán (2020). *A megszólalás üres helye. Romológiáról és más dolgokról*. Budapest: Napvilág Kiadó.

Forray R. Katalin
PTE BTK

A kodályi zenepedagógia dimenziói

A Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet legújabb, Fehér Anikó által szerkesztett tanulmánykötete a Kodály-módszert, a gyermekek zenei nevelését járja körül több aspektusból. Így a kötet érinti többek között a zeneterápia fejlődéslelektani vonatkozásait vagy a gyógypedagógiai ének-zene oktatást. Továbbá betekintést nyújt nemcsak a hazai, hanem a nemzetközi Kodály-kutatások eredményeibe is.

Fehér Anikó karnagy-népzene-kutató szerkesztésében a *Műhelytanulmányok* sorozat második évfolyamának negyedik számaként jelent meg a „Mozgó dó...” *Gondolatok Kodály Zoltán zenepedagógiai módszeréről* című, elektronikus elérhető kötet, amelyben a közzétett hét tanulmány mindegyikét előzőleg már egy-egy folyóirat közölt.

Turnezeyné Heller Erika *Az általános intellektuális képességek szerepe a zenei tehetségben* című írásában elsősorban azon összefüggések feltárására vállalkozik, amelyek a zene és az intellektuális képességek között állhatnak fenn. Először azokat a fontosabb elméleteket mutatja be, amelyek az egyes képességterületek egymáshoz való viszonyát határozzák meg: bővebben a Spearman-féle – ez alapján a g-faktor és s-faktor együtt adják meg a zenei tehetség potenciáját –; valamint a Gardner-féle – mely szerint többfajta intelligencia létezik – koncepciókról szól. Ennek részeként röviden tárgyalja a zenei tehetség háttérét feltáró megfigyeléseket, például a matematikai képességekkel kapcsolatos összefüggéseket, vagy éppen a különböző (zenei) tehetségek számszerűsített intelligencia-színvonalát. Ebből következik a kérdés, hogy a két terület közti korrelációt miként vizsgálhatjuk az átlagos képességű személyeknél. Saját korábbi, a zenei képesség fejlődésére irányuló felmérésének (2–4. osztályosok, n = 302) eredményeiből indul ki, majd

precízen vezeti le és fejt ki a jelen téma szempontjából releváns négy szempontot: a hallás utáni megkülönböztetés, a hallás utáni éneklés, a zenei írás, valamint a zenei olvasás képességét. A következtetések, eredmények nemcsak további elméleti munkáknak szolgálhatnak alapul, hanem a gyakorlati zenei fejlesztőmunkában is hasznosíthatók.

A második szöveget Janurik Márta jegyzi, a hazai és nemzetközi szakirodalom feldolgozása alapján összefoglalja, hogy milyen hatást gyakorolhat a zene a gyermekek kognitív fejlődésére. Ismerteti a zenetanulási folyamat idegrendszeri háttérét, a tanulás és a zenetanulás közötti összefüggéseket. Részletesen, sokszínűen mutat be olyan transzferhatás- és összefüggés-vizsgálatokat, amelyek mind-mind a gyermekkori zenetanulás pozitív, személyiségfejlesztő hatásait támasztják alá. Figyelemre méltó a tanulmányhoz tartozó gazdag bibliográfia.

Bár számtalan változáson ment keresztül a társadalom, de a zenei anyag, mely a kora gyermekkori személyiségfejlesztésre, valamint mozgásfejlődésre irányul, többnyire változatlan maradt. E témakört állítja központba Paár Julianna a *Zenei anyanyelvünk a zeneterápia szolgálatában, avagy az ölbéli játékok fejlődéslelektani vonatkozásai* című írásában. Az ölbéli játékokra számos példát hoz fel kottarészletekkel együtt, amelyeket számos különböző aspektusból vizsgál meg.

Pásztor Zsuzsa a zenei munkaképeség-gondozás (ZMG) pedagógiájának bemutatására tesz kísérletet, mindehhez pedig gazdag képanyag társul. Tompa Károly nevéhez kötődik a ZMG-kutatás, s a zeneakadémiai hallgatók vizsgálatával kezdődik meg. Ezt követően, 1959-ben szervezte meg azokat a mozgásos foglalkozásokat, amelyek kifejezetten a zeneszek igényeihez igazodtak. A gyakorlati kérdésekről szóló részben a szerző körülményei között az elfáradás enyhítésére, de a szereplési alkalmasság megszerzésére alkalmazható technikákat is.

Fehér Anikó a Kodály-módszer nemzetközi elterjedéséről és jelenlétéről ír tanulmányában. Hangsúlyozza, hogy itthon a hivatalos és kötelező alapfokú ének-zene oktatás nagyjából 150 éve indult el, ugyanakkor más országokban ettől eltérő esetekkel találkozhatunk. Kiemelten szól a The International Society for Music Education (ISME) nemzetközi szakmai szervezetről, melynek alakuló konferenciáját 1953-ban rendezték meg, s bemutatja a későbbi tanácskozások meghatározó állomásait. Ezt követően szót ejt néhány hazai kezdeményezésről, majd különböző intézetek – például: Kodály Musical Training Institute (1969), Kodály Center of America – (1977) létrehozásáról. Hosszasan tárgyalja a Nemzetközi Kodály Társaság működését. „A kodályi gondolat a zene emberformáló és boldogító hatásáról mára tehát világhírű.” (78. o.) Ez köszönhető Kodálynak, valamint azoknak a pedagógusoknak, szakembereknek, akik elméleti és gyakorlati szinten módszerét s szellemiségét is tovább éltetik.

A következő tanulmány szerzője, Kaibinger Pál gyógypedagógusként (ELTE Bárczi Gusztáv Gyakorló Iskola) számos személyes példával szolgál a Kodály-koncepció lehetséges alkalmazási módjairól a gyógypedagógiai ének-zene oktatást tekintve. Az értelmi fogyatékos gyermekek zenetanításánál eltérő nehézségekkel szembesülhetnek a pedagógusok: egyrészt gyakrabban fordul elő többek között a pontos ütemezés képessége,

Először azokat a fontosabb elméleteket mutatja be, amelyek az egyes képességterületek egymáshoz való viszonyát határozzák meg: bővebben a Spearman-féle – ez alapján a g-faktor és s-faktor együtt adják meg a zenei tehetség potenciáját –; valamint a Gardner-féle – mely szerint többfajta intelligencia létezik – koncepciókról szól. Ennek részeként röviden tárgyalja a zenei tehetség háttérét feltáró megfigyeléseket, például a matematikai képességekkel kapcsolatos összefüggéseket, vagy éppen a különböző (zenei) tehetségek számszerűsített intelligencia-színvonalát. Ebből következik a kérdés, hogy a két terület közti korrelációt miként vizsgálhatjuk az átlagos képességű személyeknél. Saját korábbi, a zenei képesség fejlődésére irányuló felmérésének (2–4. osztályosok, n = 302) eredményeiből indul ki, majd precízen vezeti le és fejt ki a jelen téma szempontjából releváns négy szempontot: a hallás utáni megkülönböztetés, a hallás utáni éneklés, a zenei írás, valamint a zenei olvasás képességét.

másrészt gyakoribbak az egyéb pszichés problémák is.

A zene a legfontosabb! – Beszélgetés a Kodály-módszer külföldi megjelenéséről című szöveg B. Horváth Andrea

(karnagy, zenetanár, a Magyar Kodály Társaság társelnöke), Hartyányi Judit (karnagy, nyugalmazott művésztanár, és a Magyar Kodály Társaság volt társelnöke), Körtvési Katalin (karnagy, művésztanár, a Kodály Intézet munkatársa) között megvalósult párbeszéd írásos változata, melyet jelen kötet szerkesztője moderált. A résztvevők saját tapasztalataikat osztották meg a kérdezővel, pályájuk egy-egy szakaszát mutatták be, melyek egytől-egyig a kodályi módszer külföldi alkalmazásáról és annak lehetőségéről szóltak.

Mi sem ismerheti el jobban egy szakmai műhely munkáját, mint hogy a kötet írásai

egytől-egyig értékes adalékként szolgálnak a kodályi módszer további kutatásához, valamint alkalmazásához – ami mindenképpen dicséretre méltó.

Fehér Anikó (2020, szerk.). „*Mozgó dó...*” *Gondolatok Kodály Zoltán zenepedagógiai módszeréről*. Budapest: Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet. https://www.mma-mmki.hu/userfiles/Working-papers/MMAMMKImuhelytanulmanyok_2evf4_MozgoDo_beliv.pdf

Lengyel Emese

*Budapesti Metropolitan Egyetem,
Művészeti és Kreatívipari Kar*

A szám tanulmányainak és szemléinek angol nyelvű összefoglalói

Opportunities for renewal of the teaching profession in Hungary in the light of master teachers' programmes

Judit Szivák – Orsolya Kálmán – Csilla Pesti – Nóra Rapos – Ágnes Vámos

Abstract

The role of teaching profession has significantly increased in international and Hungarian perspectives: as one of the most significant factors in the effectiveness of public education system, it has become a central element of educational policy. The profession is in the focus of the Public Education Strategy – thus a career model for teachers has been developed. The fourth level of this model is the master teacher level. Our study presents the results of the analysis of master programs (n=813) prepared by candidates for this level. The results are presented along with the dimensions of continuous professional development, innovation, inquiry, and knowledge sharing. The study is guided by the following research question: what outcomes did the master teachers planned in their programmes?

Keywords: teaching profession, career model, master teacher

Third blow. Fluctuations in higher education enrolment – with other words, lack of social awareness of education policy

István Polónyi

Abstract

The paper presents the tendencies of enrolment in higher education in Hungary and some of its correlations, related to enrolment in 2020, which many consider surprising. The study first analyzes the reasons for the radical decline in enrolment in the 2020 general recruitment process - and examines the resulting decline in the number of higher education entrants. The analysis points out that the downturn is essentially a consequence of the fact that high level maturity exams have been made mandatory. It examines the impact of the downturn on specializations and institutions, revealing that it is rural institutions that suffer the most, and with it the lower strata of society. The study also analyzes why there was a decline in the number of higher education applicants in 2008 and 2013. The paper shows that the former was due to an attempt to introduce tuition fees, and the decrease in 2013 is also a consequence of the planned change in higher education cost sharing. Finally, the paper points out that the decline in enrolment and entry into higher education in 2013 and 2020 is a consequence of the conscious higher education policy of a conservative government implementing a “work-based state”.

Keywords: higher education admission procedure, higher education applications, higher education policy, higher education cost sharing

Investigation of factors affecting perceived teacher efficiency during compulsory digital education (Part 1). Psychometric investigation of Teacher Self-Efficacy Questionnaire and Relative Self-Efficacy Questionnaire

Kitti Kórodi – Balázs Jagodics – Éva Szabó

Abstract

The obligatory change to online teaching was one of the first safety measures introduced due to the COVID-19 pandemic, and it forced teachers to adapt immediately to the new situation. Most of the regularly and routinely used efficient teaching methods were not available anymore, which could have influenced teacher's self-efficacy beliefs during these crucial times. 769 teachers (Mage = 46.3 years, SDage = 9.39) from throughout the country participated in our study, which used online survey method. We examined general teacher self-efficacy with a questionnaire adapted by us (Skaalvik & Skaalvik, 2007), and we also developed a questionnaire to explore relative efficiency.

In case of relative self-efficacy, teachers had to benchmark their current situation compared to their regular teaching experiences.

Results showed both questionnaires to have stable structure and good reliability. The majority of teachers reported higher workload and decreased efficacy compared to the usual teaching condition based on the scores of Relative Efficacy Questionnaire. Amongst the dimensions of teacher self-efficacy, teachers scored the highest on conflict management and coping factors, while motivating showed the lowest value. The competence factor of relative self-efficacy is positively related to all subscales of teacher self-efficacy. Workload was associated negatively to efficacy of teaching instructions factor.

Our study showed that teachers' self-efficacy decreased during the online teaching period of the pandemic. Teachers reported higher workload, while their additional efforts in teaching were not necessarily related to higher efficacy. The current study discusses the results in the context of teacher efficiency and motivation.

Keywords: teacher self-efficacy, workload, obligated online teaching, competence, motivating

Definition and importance of the psychological capital, its developmental possibilities in the education

Renáta Krisztina Szabó – Szilvia Fodor

Abstract

With the appearance of positive psychology, interventions aiming individual and social development are gaining more and more importance (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Psychological capital which originates from the positive organizational behaviour offers a new opportunity to develop through positive education. The components of PsyCap (Psychological Capital), which are self-efficacy, optimism, hope and resilience, are well-known and thoroughly studied concepts and separately have already gained importance in the research of psychological well-being and student achievement. Until now PsyCap as a core construct has only been studied in organizational and higher education environment. Results suggest that PsyCap as a whole, its components strengthening each other has a significant effect on academic and work performance, well-being, satisfaction and the development of psychological resources (Avey et al, 2011; Jafri, 2013). Concurrently, organizational psychology terms (work performance, employee attitudes, positive organizational behaviour and work climate), which can be researched, can be interpreted in a slightly modified way in the field of school psychology as well. Thus the study and the development of PsyCap as a whole would presumably have positive impacts in primary and secondary school as well. In our study, we review the theoretical background and the research results of the psychological capital along with the implementation options for schools. We explain why PsyCap may be greater than the sum of its parts (Luthans et al, 2007a), and how it can be applied in educational practice. At the end of the study we introduce some intervention practices which aim to develop psychological capital. When these practices are adapted in a system oriented manner and matched to learning processes academic performance can be enhanced as well as the psychological well-being of students and teachers.

Keywords: positive psychology, psychological capital, academic performance

Fundamental issues of atypical development

Enikő Györkő

Abstract

Atypical development is caused by the interaction of innate and environmental factors. Certain hypotheses aiming at explaining atypical development have different understanding of the etiological background. These alternative interpretations led to various methods which helped to achieve deeper understanding of developmental disorder. Moreover, it is a well-known fact that neurological dysfunctions can cause delay in the postnatal development of the nerve system thus leading to atypical development. Symptoms of severe disorders overlap causing numerous anomalies, hence their understanding is essential for special education and in choosing the right psychological therapy.

Keywords: atypical development, neurodevelopment disorder, neuropsychology, early childhood, intervention

