

Tanulmányok

*Körkép*

**Az induktív gondolkodás fejlődésének  
összehasonlító vizsgálata: online  
felmérések Magyarországon és  
Finnországban**

*Csapó Benő, Risto Hotulainen, Pásztor Attila és  
Molnár Gyöngyvér*

**Nemzetközi tudásmenedzsment modellek  
összehasonlító elemzése**

*Lukács Andrea és Dorner Helga*

**Az „első órák” történelemtankönyvei a  
második világháború hullámverésében  
(Korirányok, geopolitikai irányváltások  
1938 és 1945 között a jelenkor-történeti  
részek tárgyalásakor)**

*Albert B. Gábor*

**Szülők és pedagógusok vélekedése az  
óvodáskorú gyermekek problémás  
helyzetekre adott válaszreakcióiról**

*Hegedűs Szilvia*

**Az egészségfejlesztés helyzete az ELTE  
Pedagógiai és Pszichológiai Karon**

*Kraiciné Szokoly Mária*

**Különbségek a magyar kosárlabdaedzők  
szerep- és feladatértékelésében pedagógiai  
és sportszakmai nézeteik tükrében**

*Balogh Judit és Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella*

**Gyermekvédelmi szakellátásban élő  
tanulók iskolai esélyei**

*Dobokai Róbert Lászlóné Simon Dóra*

Szerzőink

Authors

2019 3-4.

# Neveléstudomány

*Oktatás – Kutatás – Innováció*

- Főszerkesztő: Vámos Ágnes
- Rovatgondozók: Golnhofer Erzsébet  
Kálmán Orsolya  
Kraiciné Szokoly Mária  
Lénárd Sándor  
Seresné Busi Etelka  
Szivák Judit
- Szerkesztőségi titkár: Csányi Kinga
- Olvasószerkesztő: Baska Gabriella  
Czető Krisztina  
Tókos Katalin
- Asszisztensek: Mísey Helga  
Szabó Lilla  
Szente Dorina
- Tördelőszerkesztő: Péntes Dávid
- Szerkesztőbizottság elnöke: Lénárd Sándor
- Szerkesztőbizottság tagjai: Benedek András (BME)  
Kéri Katalin (PTE)  
Mátrai Zsuzsa (NymE)  
Pusztai Gabriella (DE)  
Tóth Péter (ÓE)  
Vidákovich Tibor (SZTE)
- Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
- A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
- Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836
- Ímélcíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu
- Terjesztési forma: online
- Honlap: [nevelestudomany.elte.hu](http://nevelestudomany.elte.hu)
- Megjelenés ideje: évente 4 alkalom
- ISSN: 2063-9546

# Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Körkép</i>	4
Az induktív gondolkodás fejlődésének összehasonlító vizsgálata: online felmérések Magyarországon és Finnországban	5
<i>Csapó Benő, Risto Hotulainen, Pásztor Attila és Molnár Gyöngyvér</i>	
Nemzetközi tudásmenedzsment modellek összehasonlító elemzése	25
<i>Lukács Andrea és Dorner Helga</i>	
Az „első órák” történelemtankönyvei a második világháború hullámverésében (Korirányok, geopolitikai irányváltások 1938 és 1945 között a jelenkor-történeti részek tárgyalásakor)	45
<i>Albert B. Gábor</i>	
Szülők és pedagógusok vélekedése az óvodáskorú gyermekek problémás helyzetekre adott válaszreakcióiról	54
<i>Hegedűs Szilvia</i>	
Az egészségfejlesztés helyzete az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karon	72
<i>Kraiciné Szokoly Mária</i>	
Különbségek a magyar kosárlabdaedzők szerep- és feladatértékelésében pedagógiai és sportszakmai nézeteik tükrében	93
<i>Balogh Judit és Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella</i>	
Gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók iskolai esélyei	107
<i>Dobokai Róbert Lászlóné Simon Dóra</i>	
Szerzőink	118
Authors	120

# Tanulmányok

*Körkép*

# Az induktív gondolkodás fejlődésének összehasonlító vizsgálata: online felmérések Magyarországon és Finnországban

Csapó Benő,\* Risto Hotulainen,\*\* Pásztor Attila\*\*\* és Molnár Gyöngyvér\*\*\*\*

A tanulmány az induktív gondolkodás finn és magyar tanulók körében elvégzett összehasonlító vizsgálatának eredményeit mutatja be. Arra keresi a választ, hogy a Magyarországon kidolgozott mérőeszközök azonos módon működnek-e Finnországban, egy másik pedagógiai kultúrájú oktatási rendszerben, és a különböző életkorú diákok körében, hogyan fejlődik a diákok gondolkodása, továbbá milyen különbségek vannak a fiúk és a lányok között a két iskola-rendszerben. A felmérés résztvevői Vantaa város és az SZTE Oktatáseméleti Kutatócsoport partneriskoláinak nyegedik és hetedik évfolyamos diákjai közül kerültek ki. Bár egyik minta sem tekinthető reprezentatívnak, így a teljesítményeket nem lehet közvetlenül összehasonlítani, a felvett adatok alkalmasak a kutatási kérdések megválaszolására. A mérés eszköze egy több korábbi vizsgálatban már alkalmazott induktív gondolkodás teszt volt (figurális és numerikus analógiák és sorozatok), amelynek kiközvetítésére az eDia online tesztplatformon keresztül került sor. A finn diákok tableten, a magyarok asztali számítógépen (egér, billentyű) oldották meg a feladatokat. Az eredmények azt mutatják, hogy a tesztek reliabilitása a finnre való átültetés során nem változott lényegesen. A skála-invariancia elemzések szerint a teszt másik környezetben való felhasználása során megfelelt a konfigurális és a részleges metrikus invariancia feltételeinek, azonban a metrikus invarianciának már nem. Váratlan eredmény, hogy a magyar diákok mindkét életkorban jobban teljesítettek, mint a finnek, különösen a numerikus feladatokban. Mivel e felmérés mintái nem voltak reprezentatívak, a megfigyelt különbség megerősítése és okainak felderítése további vizsgálatokat igényel.

**Kulcsszavak:** induktív gondolkodás, technológia alapú mérés, eDia, összehasonlító vizsgálat

## Bevezetés

A tanulmány egy finn–magyar kutatási együttműködés első eredményeit mutatja be. Az adatfelvétel két, a Szegei Tudományegyetemen folyó hosszabb távú kutatási program metszetében helyezkedik el. Az egyik program az általános értelmi képességek mérésével és fejlődésének vizsgálatával foglalkozik, és egészen az 1970-es évekig nyúlik vissza, a másik pedig a technológia-alapú tesztelésben rejlő, tanulást és tanítást segítő lehetőségek feltérképezésére fókuszál, amelynek megvalósítása közel egy évtizedes múltra tekint vissza. E két területen alakult ki kutatási együttműködés a Szegei Tudományegyetem kutatócsoportjai és Helsinki Egyetem pedagógiai mérési központja (*Centre for Educational Assessment*) között.

Az induktív gondolkodás, illetve annak egyes komponensei központi szerepet kaptak a finn kutatók által elindított „tanulás tanulása” (*Learning to Learn*, L2) programban (Hautamäki, Arinen, Eronen, Hautamäki, Kupianen, Lindblom, Niemivirta, Pakaslahti, Rantanen & Scheinin, 2002; Vainikainen, 2014). A szegei kutatók pedig vizsgálatok sokaságában használták az induktív gondolkodás tesztek különböző változatait, közvetlenül

\* egyetemi tanár, Szegei Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, e-mail: csapo@edpsy.u-szeged.hu

\*\* egyetemi tanár, Centre for Educational Assessment, University of Helsinki, e-mail: risto.hotulainen@helsinki.fi

\*\*\* tudományos munkatárs, MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport, e-mail: attila.pasztor@edu.u-szeged.hu

\*\*\*\* egyetemi tanár, Szegei Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, e-mail: gymolnar@edpsy.u-szeged.hu

magának az induktív gondolkodás fejlődésének vizsgálatára, vagy háttérváltozóként az általános értelmi képességek jellemzésére (l. pl. Csapó, 1994; Pásztor, 2016).

A tanulmány alapjául szolgáló adatfelvételt közvetlenül a finn kutatók szakértői felkérése indította el. Egy Helsinki melletti nagyváros, Vantaa, 2015-ben a digitális tartalmakhoz való hatékonyabb hozzáférés érdekében 16 000 tablettet vásárolt a város diákjainak és tanárainak. A Helsinki Egyetem kutatói kaptak arra megbízást, hogy az új informatikai eszközök oktatási alkalmazásának hatását megvizsgálják, akik, ismerve a Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoportjában folyó munkát, a szegedi fejlesztéseket és kutatási tapasztalatokat is bevonták a projektbe. A hatásvizsgálatok gyors és hatékony kivitelezésének az bizonyult, hogy az eDia-rendszerben (Molnár, 2015; Csapó & Molnár, 2017, 2019; Molnár & Csapó, 2017, 2019; Molnár, Makay & Ancsin, 2018) található feladatok egy részét átültettük finn nyelvre, valamint a finn kutatókkal együttműködve további specifikus online mérőeszközök készültek.

A felhasznált mérőeszközök egyike az induktív gondolkodás teszt volt, amelynek eredményeiből a tanulmány keretein belül a negyedik és hetedik évfolyamon végzett méréseket mutatjuk be. Miután a vizsgált terület közvetlenül nem kapcsolódik a tantervi tananyaghoz, alkalmas annak az elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt fontos kérdésnek a megvizsgálására, hogy mennyiben marad a mérési skála invariáns, ha a teszteket egy nyelvről egy másikra lefordítjuk, és a méréseket különböző életkorokban kissé különböző informatikai eszközökkel vesszük fel. Az eredmények tanulságosak abból a szempontból is, hogy a finn diákok osztálytermi környezetben, a saját személyes használatra szolgáló tabletjükön oldották meg a teszteket, míg a magyar tanulók az iskolák e célra – általában asztali számítógépekkel – felszerelt számítógépes termeiben. Így a Vantaa tablet vizsgálat tapasztalatai a későbbi magyar fejlesztések számára is hasznosak lehetnek.

## *Elméleti háttér*

### *Az induktív gondolkodás fejlődésének vizsgálata*

Az induktív gondolkodás az általános értelmi képességek egyik legtöbbet vizsgált komponense. Népszerűségének egyik oka az, hogy a legtöbb intelligenciateszt induktív feladatokat tartalmaz (pl. a Raven teszt: Raven, 2000), és az induktív gondolkodás számos más általános képességgel is kapcsolatban áll (l. Molnár, Greiff & Csapó, 2013). Például a PISA (*Programme for International Student Assessment*) felmérésben is használt dinamikus problémamegoldás feladatok megoldásának első részében szükség van a szabályindukcióra (OECD, 2014; Csapó & Molnár, 2017). Az induktív gondolkodás fontos szerepet játszik a tanulásban, az új tudás létrehozásában és a megszerzett tudás alkalmazásában, a tudástranszferben is (Csapó, 1998; Vainikainen, Hautamäki, Hottulainen & Kupiainen, 2015).

Az induktív gondolkodás korábbi értelmezése az analógiákból (hasonlóságok felismerése két mintázat, pl. szópárok vagy számpárok között) és a hasonló egyedi mintázatok közös sajátosságainak általánosításán (szabályindukció) alapszik (Fisher, 2015; Feeney, 2017). Mind a mai napig sokféle teszt, illetve vizsgálat épül erre a megközelítésre, amiben benne van az is, hogy az indukció mindig tartalmaz némi bizonytalanságot.

Egy másik megközelítés a gondolkodás műveleti szerkezetéből indul ki, egy ilyen modellt dolgozott ki például Karl Josef Klauer. E modell szerint az induktív gondolkodás lényege hasonlóságok, különbözőségek, valamint hasonlóságok és különbözőségek felismerése tulajdonságok vagy relációk között (l. pl. Klauer & Phye, 2008). E rendszert alapul véve Klauer fejlesztő gyakorlatokat is kidolgozott óvodások, az iskola első éveiben járók és tanulásban akadályozott serdülő diákok számára (Klauer, 1989, 1991, 1993). Később a modell alapján

számos kísérletet végeztek, többek között iskolai tananyagok tartalmait is felhasználva (ezeket is áttekinti: Kluwer & Phye, 2008).

Az induktív gondolkodás tesztek közös sajátossága, hogy valamilyen megfigyelés alapján fel kell ismerni a mintázatokban megnyilvánuló kapcsolatokat, szabályosságokat (szabályindukció), majd a felismert szabály alapján döntést hozni és megoldani a feladatot. A tesztek tartalma többnyire verbális, képi, geometriai, numerikus, de ritkábban egyéb tartalom is előfordul.

Korábbi vizsgálatainkban felvázoltuk az induktív gondolkodás fejlődési folyamatait papíralapú tesztekkel (Csapó, 1994, 1997, 2001), majd online tesztekkel (Molnár & Csapó, 2011; Pásztor, 2016). Elemeztük a problémamegoldó gondolkodással való kapcsolatát (Molnár et al., 2013; Wu & Molnár, 2018a, 2018b) és kísérleti körülmények között foglalkoztunk fejlesztésével is (Molnár, 2011; Pásztor, 2014).

### *A technológiaalapú tesztelés és a médiahatás vizsgálata*

A papíralapú tesztelésről a számítógépes mérésekre való átállás során az egyik központi kérdés az, hogy mennyiben befolyásolja a diákok eredményeit a feladatok különböző médiumon történő kiközvetítése (Wang, Jiao, Young, Brooks & Olson, 2008; Csapó, Molnár & R. Tóth, 2009; Csapó, Molnár & Nagy, 2014). A kérdés egyrészről vizsgálható abban a vonatkozásban, hogy a papír- és a számítógép-alapú tesztek mennyiben tekinthetők ekvivalensnek. További kérdésként merülhet fel, hogy ugyanazon online tesztek eltérően viselkednek-e különböző digitális eszközök (például tablet és asztali számítógép) alkalmazása során.

A papír- és a számítógép-alapú tesztek összehasonlítására irányuló vizsgálatok az ezredforduló után kerültek előtérbe (Hülber & Molnár, 2013). A vizsgálatok tanulsága szerint a médiahatást számos változó befolyásolhatja, függhet a vizsgálandó konstruktumtól, a feladatok típusától, a technikai feltételektől (például monitorméret, felbontás), a minta jellemzőitől (például nem, kor, családi háttér, számítógépes jártasság), és természetesen ezek a hatások egymástól nem feltétlenül függetlenek (Hülber & Molnár, 2013).

Az e tanulmányban bemutatásra kerülő területen médiahatás-vizsgálatokra már korábban is sor került (Csapó, Molnár & R. Tóth, 2009). Az elemzések általános konklúziója az, hogy a teljes teszt szintjén mind papír-, mind számítógép-alapon megbízhatóan alkalmazhatóak a feladatok, a különbségek nem számottevők. A médiahatást a DIFER teszt egyes résztesztjei, valamint egy figuratív itemeket tartalmazó induktív mérőeszköz felhasználásával is vizsgáltuk első évfolyamos tanulók bevonásával (Csapó, Molnár & Nagy, 2014). Az induktív feladatok esetében a teszt megbízhatósága mindkét médiumon megfelelő volt, a teljesítmények között nem volt szignifikáns különbség. Részletesebb invarianciaelemzések arra is rámutattak, hogy a két médium között a teszt működésében sem volt különbség (Csapó, Molnár & Nagy, 2014). A figuratív itemek használata során megjelenő médiahatás elemzéséhez további támpontot adhatnak a népszerű Raven-teszt felhasználásával végzett idevágó vizsgálatok. Az eredmények egyöntetűen azt támasztják alá, hogy a Raven-teszten nem jelentkezik médiahatás a papír-alapú és a számítógépes adatfelvétel között (Williams & McCord, 2006; Arce-Ferrer & Guzmán, 2009).

Az eddigi kutatási eredmények szerint az itt bemutatásra kerülő vizsgálatban is alkalmazott induktív gondolkodás feladatok a papír-alapú és a számítógépes adatfelvétel összehasonlításában nincsenek jelentősen kitéve a média befolyásoló hatásának. Amennyiben a feladatok nem tartalmaznak hosszabb szövegeket, illetve a feladatelemek kellőképpen nagyméretűek, akkor feltételezhetően a tabletek kisebb kijelzője sem képvisel jelentős torzító hatást az asztali számítógépeken végzett mérésekhez képest.

## Összehasonlító vizsgálatok és a mérési skálák invarianciája

A mérési invariancia tesztelése alapvető fontosságú a különböző tulajdonságú minták és rész-minták (pl. fiú-lány, évfolyam szerinti bontás, különböző országokban, nyelvi környezetben felvett adatok stb.) teljesítményének összevetése során. Az eredmények összehasonlításakor ugyanis fel kell tételeznünk, hogy a két adatfelvétel során mért látens változó azonos felépítésű, struktúrájú és működésű (Byrne, 2008). Ha ezek a feltételek nem állnak fenn, vagy nem tudjuk, hogy fennállnak-e, nem lehetünk abban biztosak, hogy ugyanannak a konstruktnak a mérését valósítottuk meg, jelen esetben Magyarországon és Finnországon.

Dichotóm változók esetében a mérési invariancia tesztelése (Vandenberg & Lance, 2000; Muthén & Muthén, 2010) több lépésben történik többcsoportos megerősítő faktoranalízisek sorozata segítségével. A mérési modell (*basic model*) meghatározása után három beágyazott modell egyre szigorúbb feltételek melletti ellenőrzésére (l. Byrne & Stewart, 2006) került sor (Schroeders & Wilhelm, 2011; Greiff, Wüstenberg, Molnár, Fisher, Funke & Csapó, 2013).

Az invariancia első szintje a konfigurális invariancia, ami azt vizsgálja, hogy a mérési modell struktúrája invariáns-e a csoportok között (Byrne, 2008), azaz jelen esetben mindkét csoportban (magyar és a finn minta) ugyanúgy konceptualizálják-e a mért konstruktnot (Milfont & Fischer, 2010), az egyes vizsgált változók ugyanazt a látens változót mérik-e mindkét csoportban. Az invariancia tesztelésének második szintjén, a metrikus invariancia vizsgálata során, a mért változók által meghatározott látens faktorok faktorsúlyainak összevetése valósul meg. Tesztelése csak akkor releváns, ha a konfigurális invariancia fennáll, azaz modellje illeszkedik az adatokra. A szigorú metrikus invariancia, ami a csoportátlagok összehasonlíthatóságának feltétele, az invariancia harmadik szintje, tesztelése csak akkor releváns, ha fennáll a metrikus invariancia. A szigorú metrikus invariancia megléte biztosítja, hogy a látens változók skálájának nemcsak a mértéke egyezik meg (metrikus invariancia), hanem a skála viszonyítási pontja is azonos, azaz a látens változókat mérő két skála megegyezik egymással (Blunch, 2008). Ha a látens változó skálái megegyeznek, a látens változók átlagai összehasonlíthatóak egymással (Byrne, 2008). A szigorú metrikus invariancia megléte jelen esetben nem előfeltétel, azaz nem feltétele az eredmények összehasonlíthatóságának (Meredith, 1993; további alkalmazásokat illetően l. Davidov, Schmidt & Billiet, 2011).

Az egyre szigorúbb feltételeknek megfelelő modellekhez való illeszkedés egyik indikátora az RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) illeszkedésindex, illetve az illeszkedésindexhez tartozó konfidencia intervallum alsó és felső értéke. Ha mindhárom érték 0,05 alatti, akkor egyértelműen kijelenthető, hogy az adatok jól illeszkednek az adott modellhez. Az RMSEA indexre építő elemzések mellett elvégezhető az illeszkedések mértékének azonosságát vizsgáló, mintaméretre érzékeny khi-négyzet teszt is. A tanulmány keretein belül mindkét típusú elemzésre sor került, szem előtt tartva a finn és a magyar minták nagyságának különbözőségét.

## Kutatási kérdések

A vizsgálatban résztvevő diákok két különböző iskolarendszerben tanulnak, ami két különböző pedagógiai kultúrát is jelent. Ezért a vizsgálat első kérdése, hogy a mérőeszköz egyformán működik-e a két ország különböző életkorú diákjain, a magyarról finnre való átültetés hatására változik-e a reliabilitása, illetve azonosak-e a mérésre használt skálák.

A minta két életkorra oszlik, ami lehetőséget ad a fejlődés keresztmetszeti adatok alapján történő becslésére.



Korábbi vizsgálatokból tudjuk, hogy a fiúk és a lányok teljesítménye között jelentős különbségek lehetnek. Adataink alapján mindegyik országban és életkorban elemezhetjük a fiú-lány különbségeket.

Megvizsgáljuk továbbá, hogy mi befolyásolja a teszteredményeket, a rendelkezésre álló háttérváltozók közül mivel lehet értelmezni a teljesítmények különbségeit.

## Módszerek

### *A vizsgálat kontextusa*

A finn mérések a már említett projekthez kapcsolódtak, melynek keretében Vantaa városa 16 000 tabletet vásárolt az oktatási intézmények számára ingyenes wifi hozzáféréssel óvodáktól a középiskolákig (*The tablets in Vantaa: New joy and interest in learning*). A Helsinkí Egyetem pedagógiai mérési központja (Centre for Educational Assessment) 2015 és 2018 között végezte el az eszközfejlesztés hatásának nyomon követését, melynek megvalósításába bevonta az SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport és az MTA SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport munkatársait. A követéses vizsgálat általános célja az új eszközök hatásának elemzése a tanítás-tanulási folyamatokra, valamint a diákok motivációjára. Ennek érdekében egy óvodai (hazai kontextusban nagycsoport), egy 4., egy 7., és egy 10. évfolyamos minta longitudinális vizsgálata indult el 2015 őszén. Az ezt követő adatfelvételek 2016 és 2017 tavaszán valósultak meg. A minta kialakítása a város különböző körzeteinek megfelelő reprezentálásával történt.

A programban több mérőeszköz alkalmazására is sor került. A szegedi kutatók által fejlesztett inductív gondolkodás tesztek mellett a kognitív hatások további elemzése céljából egy vizuális memória teszt is helyet kapott a vizsgálatokban. A gondolkodást mérő teszteken túlmenően több tanulói kérdőív is készült az eDia rendszerben, melyek a tabletek tanórai alkalmazására (például mely tantárgyakban, milyen gyakran, vagy, hogy milyen feladatok során használták), illetve a motivációjuk mérésére irányultak. Az olvasási nehézségek hatásának kiküszöbölése érdekében az óvodai mintán és annak követése során a feladatok instrukciói és a kérdőívek szöveges részei meghallgathatók voltak. Egy adott mérési ciklus lezárását követően az adatok rendszerezésével a finn kutatók készítették el az intézményeknek szóló visszajelentéseket.

A magyar adatfelvétel tág életkori intervallumban, 2–12. évfolyamig terjedő, átfogó gondolkodásmérés keretein belül valósult meg. A közel fél évig tartó adatfelvétel során a diákok négy mérési ciklusban oldották meg a különböző nehézségű, de évfolyamok között összehorgonyozott teszteket. Az adatfelvétel 2–3. évfolyamon 2 tanórát, 4–5. évfolyamon 3 tanórát, 6–11. évfolyamon 4 tanórát vett igénybe és a következő területeket érintette:

- Számítógépes egérhasználat (2–4. évfolyam)
- Induktív gondolkodás (2–11. évfolyam)
- Vizuális memória (2–11. évfolyam)
- Tanulási stratégiák (2–11. évfolyam)
- Interaktív problémamegoldó képesség (4–11. évfolyam)
- Kombinatív gondolkodás (5–11. évfolyam)
- Kreativitás (5–11. évfolyam)
- Internetes információkeresés hatékonysága (6–11. évfolyam).

A diákok olvasási képességében lévő különbségek teszten nyújtott teljesítménybefolyásoló hatását kétféle módszerrel igyekeztük kiküszöbölni. Alsóbb évfolyamon (1–3. évfolyamon) minden egyes feladat instrukciója

fülhallgató segítségével meghallgatható volt, illetve minden egyes évfolyam minden egyes tesztjében minimalizáltuk az olvasnivaló szöveg mennyiségét. A kiközvetített tesztek alapvetően grafikus feladatokat alkalmaztak, amelyek megoldása minimális olvasást igényelt (kivétel a kizárólag magasabb évfolyamos diákok számára kiközvetített internetes információkeresés hatékonyságát mérő teszt).

### *A felmérések mintái*

A felmérésben a Helsinki Egyetem *Vantaa Tablet Study* kutatási programjának iskolái és a Szegedi Tudományegyetem Oktatáselméleti Kutatócsoport eDia programjának partneriskolái vettek részt. A következő elemzésekhez mindegyik országból a negyedik és a hetedik évfolyam eredményeit vonjuk be. A két minta alapvető adatait az 1. táblázat tartalmazza.

Évfolyam		Finn	Magyar
4.	N	633	2491
	Életkor átlag	10,26	10,50
	Életkor szórás	0,304	0,437
	Lányok aránya	51%	49%
7.	N	733	1750
	Életkor átlag	13,36	13,58
	Életkor szórás	0,388	0,447
	Lányok arány	49%	51%

1. táblázat: A magyar és a finn minta alapadatai az adatfelvétel pillanatában

Figyelemre méltó, hogy, bár a finn diákok hétévesen kezdik az iskolát, a magyar diákok mindkét évfolyamon valamivel idősebbek. Ugyanakkor a szórás adatok jelzik, hogy a magyar diákok beiskolázási intervalluma sokkal szélesebb.

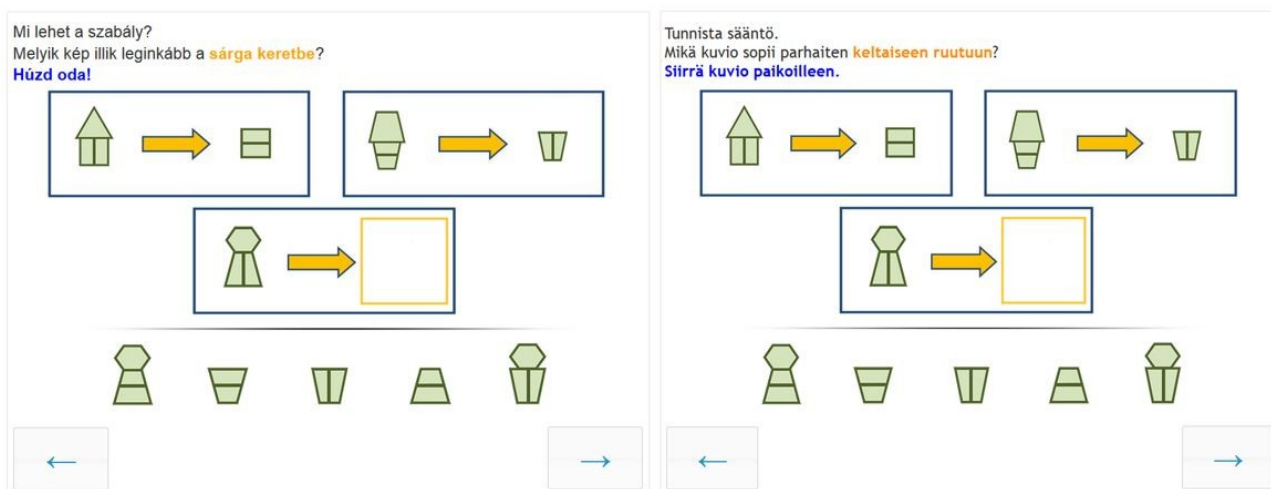
A mintavétel egyik országban sem felel meg a reprezentativitás elveinek, de kellően nagy és megfelelő szórással rendelkezik ahhoz, hogy a kutatási kérdések megválaszolásához szükséges elemzéseket elvégezzük. A PISA vizsgálatokból tudjuk, hogy a finn iskolák között nagyon kis különbségek vannak. Ennek alapján feltételezhetjük, hogy a Vantaa városból származó minta teljesítménye közel áll az országos átlaghoz, annál némileg jobb. Az eDia partneriskoláiról tudjuk, hogy közöttük a hátrányos helyzetű iskolák alulreprezentáltak, így feltételezhetjük, hogy az adott minta teljesítménye némileg jobb, mint az országos átlag.

### *A mérések eszközei*

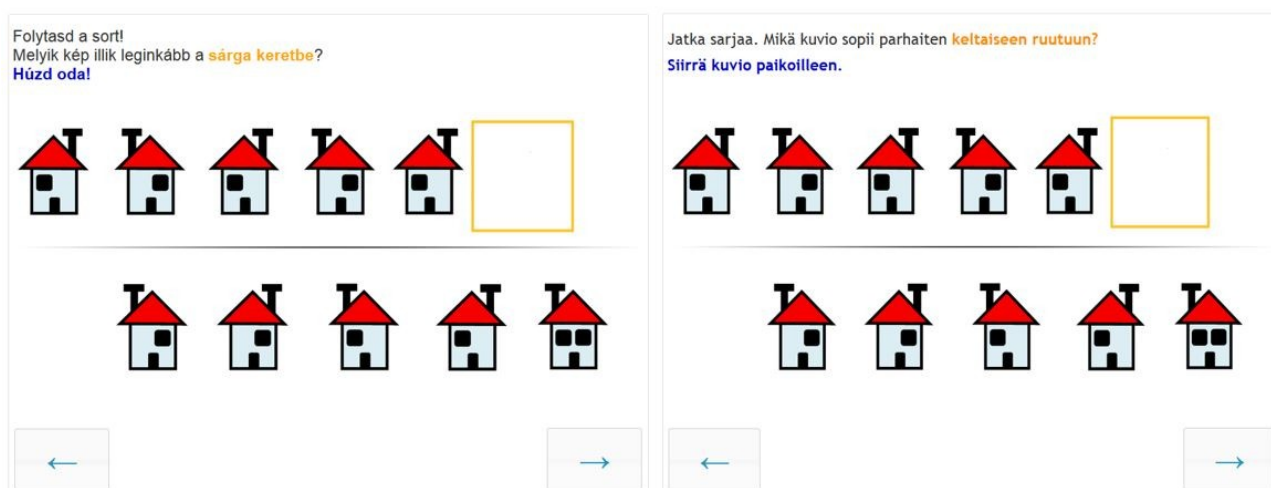
A felméréshez a korábban már több projektben (lásd például Csapó, 1998; Csapó et al., 2009; Molnár et al., 2013; Pásztor, 2016; Kambeyo & Wu, 2017; Pásztor, Molnár, Korom, B. Németh & Csapó, 2017; Wu & Molnár, 2018a, 2018b) használt induktív gondolkodás tesztet használtuk. A tesztet a konstruktum mérésre általánosan alkalmazott mérőeszközökkel összhangban dolgoztuk ki, amely négy résztesztet, numerikus analógiákat és sorozatokat, valamint figurális analógiákat és sorozatokat tartalmaz. A többféle tartalom és művelet növeli a mérőeszköz alkalmazása során nyert eredmények érvényességét. Az eddigi adatfelvételekből származó elemzések megmutatták, hogy a négy résztesztben szereplő különböző feladatformátumok az induktív gondolkodás

egymással szorosan összefüggő, de különböző aspektusait vizsgálják. A megerősítő faktorelemzés során az elméleti elvárásainknak leginkább megfelelő modellek illeszkedtek a legjobban az empirikus adatainkhoz, amelyben a négy részteszt külön látens faktorként jelent meg (Pásztor, 2016; Pásztor, Molnár, Korom, B. Németh & Csapó, 2017). Az egyes itemtípusokra egy-egy példát mutatunk be. Az 1. és 2. ábra numerikus, a 3. és 4. ábra figurális feladatokat szemléltet.

A jelen vizsgálatban szereplő négy tesztváltozat (FI4: finn, 4. évf.; FI7: finn, 7. évf.; HU4: magyar 4. évf.; HU7: magyar, 7. évf.) nem egyezik meg pontosan, de igen nagy átfedés van közöttük, így IRT skálázást alkalmazva igen nagy valószínűséggel közös skálán lehet az eredményeket kifejezni. A finn tesztek mindkét évfolyamon 54, a magyar tesztek 53 itemet tartalmaztak, 15 figurális sorozatot, 15 figurális analógiát (a magyar 14-et, 8 számanalógiát és 16 számsorozatot). A tesztek horgonyzásához mindegyik esetben 51 item állt rendelkezésre.



1. ábra. Példa figurális analógia feladatra



2. ábra. Példa figurális sorozat feladatra

Mi lehet a szabály?  
Melyik szám illik leginkább a sárga keretbe?  
Húzd oda!

6 → 21

16 → 31

21 →

31 41 6 15 36

← →

Tunnista sääntö. Mikä numero sopii parhaiten keltaiseen ruutuun?  
Siirrä numero paikoilleen.

6 → 21

16 → 31

21 →

31 41 6 15 36

← →

3. ábra. Példa számanalógia feladatra

Folytasd a sorozatot! Írd azokat a számokat a sárga keretekbe, melyek a legjobban odaillenek a számsor folytatásaként!

54

47

40

33

26

19

12 20 7 21 5 6 13

← →

Jatka numerosarjaa. Siirrä keltaisiin ruutuihin ne numerot, joiden avulla numerosarja jatkuu oikein.

54

47

40

33

26

19

12 20 7 21 5 6 13

← →

4. ábra. Példa számsorozat feladatra

### Eljárások

A Magyarországon megvalósuló méréseket az Oktatásméleti Kutatócsoport munkatársai koordinálták. Az egész országra kiterjedő partneriskolai hálózat intézményei előzetesen tájékoztatás kaptak a programban szereplő mérőeszközökről, a mérések lebonyolításához szükséges technikai feltételekről, valamint az eredmények eDia rendszerből való letöltésének módjáról. A programban való részvétel önkéntes volt. A regisztrációt követően az intézmények elküldték a mérésben részt vevő tanulók egyedi és anonim mérési azonosítóit, melyekkel a tanulók be tudtak lépni a feladatsorokba. A mérés objektivitásának biztosítása érdekében az adatfelvétel lebonyolításához mérési útmutató állt rendelkezésre, amely tartalmazta a tesztek elérhetőségét, a mérések kivitelezésének időintervallumát, és az adatfelvétel körülményeivel kapcsolatos instrukciókat. A mérések osztálytermi környezetben, az iskolák számítógépes termében valósultak meg az intézmények által biztosított mérési biztos felügyeletével, aki a technikai problémák kezelésén túl más segítséget nem nyújthatott a diákoknak. A diákok a tesztek befejezését követően azonnali visszajelzést kaptak a teljesítményükről. A pedagógusok az adatfelvétel lezárta után részletes, diákonként személyre szóló, szöveges és táblázatokkal, pókhálóábrákkal ellátott, objektív viszonyítási pontokat tartalmazó visszajelzést tölthettek le az eDia rendszerből. A diákonkénti

visszajelentés mellett az iskolaszintű, regionális, településtípus, valamint országos viszonyítási adatok mellett rendelkezésükre állt az osztály teszt és részteszt szintű átlagos teljesítménye is (Molnár & Csapó, 2019).

A finn méréseket a Helsinki Egyetem pedagógiai mérési központja koordinálta. A vizsgálatban részt vevő intézmények szintén tájékoztatást kaptak a vizsgálat céljairól, kereteiről. Az anonim tanulói mérési azonosítókat a finn kutatók előzetesen megküldték a szegedi kutatók számára, ezt követően feltöltésre kerültek az eDiarendszerbe. A mérések objektivitását a finn vizsgálatokban is mérési útmutató segítette, az adatfelvételt mérési biztosok felügyelték. A mérések a finn oktatási intézményekben, osztálytermi keretek között valósultak meg, az adatbeviteli eszközt ebben az esetben tabletek jelentették. A diákok számára az azonnali visszajelzés a finn mérések során is biztosított volt. Az adatfelvétel lezárta után az eredményeket a szegedi kutatók elküldték a Helsinki Egyetem pedagógiai mérési központja számára, a visszajelentéseket a mérési központ munkatársai készítették el és küldték meg az intézmények részére.

A finn és a magyar diákok különböző beviteli eszközökön oldották meg a feladatsorokat (tablet és asztali számítógép), ezért az eredmények értelmezése során felmerülhet a különböző médiumok befolyásoló hatása. A tableten és a képernyőn megjelenő ábrák azonosak voltak, a szövegdobozokban is megegyező módon jelentek meg a finn és a magyar szövegek. A rövid instrukciók szövegeinek méretét, valamint a képek méretét is kellőképpen nagyra lehetett állítani, hogy a feladatok jól láthatók legyenek a tableten történő megoldás során is. A lehetséges médiahatás mértékét tovább csökkentette, hogy a feladatok zárt végűek voltak, a válaszok megadáshoz nem volt szükség betűk vagy számok beírására.

## Eredmények

### *A mérőeszközök reliabilitása*

A méréshez felhasznált tesztek és az összehorgonyzáshoz használt résztesztek itemszámát és reliabilitásmutatóját a különböző mintákban a 2. táblázat tartalmazza. Az eredmények azt mutatják, hogy mind a négy teszt és az összeskálázásra használt 51 ítemes részteszt is kiemelkedően magas reliabilitásmutatóval rendelkezik.

Évfolyam	Finn (54 ítem)	Magyar (53 ítem)	Finn horgony (51 ítem)	Magyar horgony (51 ítem)
4.	0,941	0,936	0,937	0,933
7.	0,956	0,937	0,953	0,935

2. táblázat: Az induktív gondolkodás teszt reliabilitásmutatója (Cronbach alfa)

A reliabilitásmutatók között nem voltak lényeges különbségek, ami azt jelzi, hogy a tesztek mindkét országban egyaránt megbízhatóan működnek, a tesztek lefordítása, illetve másik médium (asztali gép vs. tablet) használata nem okoz a reliabilitásban eltérést.

### *A skálázás invarianciája*

A korábban bemutatott érvek alapján felmerül annak szükségessége, hogy megvizsgáljuk, a tesztek egyforma skálákat szolgáltatnak-e a különböző részmintákon. Ezt kétféle releváns összehasonlításban tesszük meg. Elő-

szőr megnézzük, különböznek-e a skálák a két országban, vagyis elemezzük a skála országok közötti invarianciáját mind a negyedik, mind a hetedik évfolyamon, majd megnézzük a nemek szerinti skálainvarianciát külön a finn és a magyar minta alapján.

Első lépésben a nagy mintaméretre érzékeny khi-négyzet tesztet (Cheung & Rensvold, 2002) végeztük el. Az eredmények értelmezése során szem előtt tartva a finn és a magyar minták méretének különbözőségét. A khi-négyzet értéke alapján az induktív gondolkodás teszt mérési invarianciájának tesztelése során mind 4., mind 7. évfolyamon a metrikus invariancia modell illeszkedése nem, de a részleges metrikus invariancia modell illeszkedése már azonos volt a konfigurális modell illeszkedési szintjével ( $\Delta CFI < 0,01$  és nem szignifikáns  $\chi^2$ -teszt). A legszigorúbb feltételek mellett azonban már szignifikáns változás történt az illeszkedés fokában (3. és 4. táblázat). Ennek értelmében mindkét tesztelési környezetben a diákok ugyanúgy konceptualizálták a mért konstruktumot, a mérőeszköz ugyanannak a látens változónak a mérését valósította meg mindkét csoportban. A tesztelési (nyelvi és technológiai) környezet nem befolyásolta a diákok relatív helyzetét a mintában, azaz bármely két diák egymáshoz való viszonya független volt attól, hogy a két diák a tesztet a finn tesztelési környezetben vagy itthon oldotta-e meg (részleges metrikus invariancia).

Modell	$\chi^2$	df	$\Delta\chi$	$\Delta df$	p	CFI	TLI	RMSEA	RMSEA CI
(1) Konfigurális invariancia	2302,5	1170				0,988	0,987	0,020	0,019-0,021
(2) Metrikus invariancia	2331,0	1202	72,7	32	<0,01	0,988	0,987	0,020	0,019-0,021
(2.1) Részleges metrikus invariancia	2289,1	1199	48,4	29	>0,01	0,988	0,988	0,019	0,018-0,021
(3) Részleges szigorú metrikus invariancia	2214	1231				0,990	0,989	0,018	0,017-0,019

3. táblázat: A 4. évfolyamos finn és magyar tesztek skálainvarianciája

Modell	$\chi^2$	df	$\Delta\chi$	$\Delta df$	p	CFI	TLI	RMSEA	RMSEA CI
(1) Konfigurális invariancia	1936,6	1171				0,983	0,982	0,023	0,021-0,025
(2) Metrikus invariancia	1990,7	1202	66,3	31	<0,01	0,983	0,982	0,023	0,021-0,025
(2.1) Részleges metrikus invariancia	1963,4	1200	47,0	29	>0,01	0,984	0,983	0,023	0,021-0,024
(3) Részleges szigorú metrikus invariancia	2007,1	1232				0,983	0,983	0,023	0,021-0,024

4. táblázat: A 7. évfolyamos finn és magyar tesztek skálainvarianciája

A finn mintában a nemek szerinti skálainvariancia tesztelése során mindhárom egymásba ágyazott, egyre szigorúbb feltételeknek megfelelő modell jó illeszkedésű volt (CFI, TLI > 0,95; RMSEA < 0,06; l. 5. táblázat). A különböző feltételek meglétét tesztelő modellek illeszkedése alapvetően nem romlott szignifikánsan (szigorú metrikus invariancia esetén igen, de a részleges szigorú metrikus invariancia esetén nem;  $\Delta CFI < 0,01$  és a  $\chi^2$ -

különbség teszt nem szignifikáns), azaz a fiúk és lányok teljesítménye összehasonlítható, mind a fiú, mind a lányok esetén azonos konstruktum mérésére került sor. Mind a különböző nemű diákok relatív helyzete, mind teljesítményük, teszten elért eredményük, képesszintjük közvetlenül (manifeszt szinten is) összehasonlítható.

Modell	$\chi^2$	df	$\Delta\chi$	$\Delta df$	p	CFI	TLI	RMSEA	RMSEA CI
(1) Konfigurális invariancia	1675,4	1171				0,985	0,983	0,025	0,022-0,028
(2) Metrikus invariancia	1706,6	1203	44,9	32	>0,01	0,985	0,984	0,025	0,022-0,027
(3) Szigorú metrikus invariancia	1762,2	1239	81,6	36	<0,01	0,984	0,984	0,025	0,022-0,026
(3.1.) Részleges szigorú metrikus invariancia	1673,2	1233	45,7	30	>0,01	0,987	0,986	0,023	0,020-0,026

5. táblázat. Nemek szerinti skálainvariancia a finn minta alapján

A nemek szerinti skálainvariancia tesztelése eltérő eredményt hozott a hazai mintában (6. táblázat), miután a legszigorúbb feltételeknek megfelelő szigorú metrikus invariancia illeszkedése jelentősen különbözött a kevésbé szigorú feltételeket állító modellek illeszkedésétől. A konfigurális modell illeszkedése azonos volt a két mintán, azaz a mérési modell struktúrája invariáns a csoportok között, a fiúk és a lányok ugyanúgy konceptualizálják a mért konstruktumot, ugyanazt a fogalmi keretet használják a teszt itemeinek megválaszolása során, az egyes vizsgált változók ugyanazt a látens változót mérik mindkét csoportban, a fiúk és a lányok esetén azonos konstruktum mérésére került sor. Miután a részleges metrikus invariancia modell modellilleszkedése már azonos volt a konfigurális modell illeszkedési szintjével, megállapítható, hogy a fiúk és lányok relatív helyzete összehasonlítható.

Modell	$\chi^2$	df	$\Delta\chi$	$\Delta df$	p	CFI	TLI	RMSEA	RMSEA CI
(1) Konfigurális invariancia	2573,8	1171				0,984	0,982	0,024	0,023-0,025
(2) Metrikus invariancia	2700,6	1203	121,7	32	<0,01	0,983	0,982	0,024	0,023-0,025
(2.1) Részleges metrikus invariancia	2572,7	1195	38,7	24	>0,01	0,984	0,983	0,023	0,022-0,025

6. táblázat: Nemek szerinti skálainvariancia a magyar minta alapján

Második lépésben – a mintaméretből eredő különbségek miatt – az invarianciatesztelések alapját a mintaméretre kevésbé érzékeny becslési hiba négyzetes átlagának gyökét (az RMSEA mutatót) alapul vevő számításokat végeztük el és interpretáltuk. A vizsgált modellek illeszkedése abban az esetben jó, akkor beszélhetünk jó illeszkedésről, ha az RMSEA értéke kisebb/egyenlő 0,05 (Kline, 2011, Browne és Cudeck, 1993), valamint a konfidencia intervallum alsó és felső értéke is az említett tartományban van. Ezzel a módszerrel megállapítha-

tó, hogy az invariancia meglétének teszteléséhez szükséges egyre szigorúbb feltételeknek megfelelő modellek illeszkedése minden esetben jó (RMSEA illeszkedésindex értéke kisebb, mint 0,05), azaz minden egyes vizsgált esetben teljesül az összehasonlíthatóság feltétele.

### *A teszteken elért teljesítmények összehasonlítása*

A két országban a mintavétel különböző volt és egyik sem tekinthető olyan reprezentatív mintának, ami alapján az átlagos teljesítmények összehasonlításából messzemenő következtetéseket vonhatnánk le a finn-magyar különbségekre vonatkozóan. Mindenesetre, figyelembe véve a mintákkal kapcsolatos megjegyzéseket, érdekes megfigyeléseket tehetünk. Az országokon belüli részminták összehasonlításával kapcsolatban pedig nincsenek a mintavétel különbözőségeiből származó aggályok.

A különböző résztesztek, illetve a teljes teszt átlagát, szórását, továbbá a két évfolyam finn-magyar összehasonlítására vonatkozó t-próbáját a 7. táblázat foglalja össze. A két ország adatainak összehasonlításából kiderül, hogy a magyar diákok a negyedikes figurális sorozatok részteszt kivételével minden esetben jobban teljesítettek, mint társaik. Ez az eredmény, figyelembe véve, hogy a finn diákok minden PISA teszten jobban teljesítettek, mint a magyarok, váratlan és nehezen értelmezhető. Különösen nehéz magyarázatot találni a jobb magyar teljesítményekre annak fényében, hogy a PISA 2012 dinamikus problémamegoldás teszten, aminek a megoldása igényli a szabályindukciót, a finn diákok sokkal jobban teljesítettek, mint a magyarok (OECD, 2014).

Ország		FI	FI	HU	HU	t	p	t	p
Évfolyam		4.	7.	4.	7.	4.	4.	7.	7.
Figurális itemek	átlag	61,17	68,04	64,45	74,99				
	szórás	25,44	25,93	22,36	19,84	3,201	0,001	7,24	0,001
Numerikus itemek	átlag	33,68	45,66	50,68	62,05				
	szórás	22,28	27,86	24,08	24,17	16,095	0,001	14,714	0,001
Figurális sorozatok	átlag	59,51	66,98	61,16	72,97				
	szórás	26,91	26,39	24,37	20,22	1,486	n.s.	6,124	0,001
Figurális analógiák	átlag	62,96	69,18	67,99	77,16				
	szórás	27,71	28,86	24,23	22,48	4,53	0,001	7,395	0,001
Numerikus sorozatok	átlag	35,27	45,18	48,41	58,12				
	szórás	25,61	30,19	28,45	28,60	16,551	0,001	15,313	0,001
Numerikus analógiák	átlag	30,49	46,62	43,33	59,26				
	szórás	22,39	29,4	27,39	27,46	10,903	0,001	10,237	0,001
Teljes teszt	átlag	48,23	57,51	57,97	68,90				
	szórás	22,00	24,68	21,45	20,39	10,142	0,001	11,904	0,001

7. táblázat: A horgony itemekre (51 item) vonatkozó teljesítménykülönbségek (%)

A különbségek mértékét könnyebben értelmezhetjük, ha mindegyiket a *Cohen-féle d* hatásméretben (a különbség elosztva az átlagos szórással) fejezzük ki. Ezeket az adatokat (a 7. táblázat adatai alapján) a 8. táblázat



foglalja össze. Itt látjuk most már egymással is összehasonlítható formában a finn–magyar különbségeket, amiből kiderül, hogy a magyar diákok igazi erőssége inkább a numerikus területen jelentkezik. Mind a negyedik, mind a hetedik évfolyamon a numerikus itemekben volt a nagyobb különbség, míg a figurális sorozatok különbsége a negyedik évfolyamon nem is volt szignifikáns.

d Részteszt	d (FI-HU)		d (4-7)	
	4.	7.	HU	FI
Figurális itemek	0,140	0,253	0,498	0,267
Numerikus itemek	0,759	0,634	0,470	0,475
Figurális sorozatok	0,073	0,224	0,527	0,280
Figurális analógiák	0,215	0,282	0,391	0,219
Numerikus sorozatok	0,738	0,652	0,351	0,354
Numerikus analógiák	0,468	0,483	0,580	0,617

8. táblázat: Az évfolyamok és az országok közötti különbségek horgony itemekre (51 item) vonatkozó teljesítménykülönbségek (%)

Ugyancsak a 8. táblázatban látható a két évfolyam közötti különbség szintén  $d$  értékben kifejezve. A figurális itemek tekintetében a magyar diákoknál nagyobb fejlődést jeleznek a tesztek, mint a finneké, míg numerikus területen kiegyenlítettebb a változás. Azt látjuk tehát, hogy a numerikus feladatok által mért készségek tekintetében a magyar diákok gyorsabban fejlődnek, mint a finnek, és mivel itt nem jelentkeznek a mintavétel különbözőségeiből fakadó aggályok, elfogadhatjuk, hogy itt valóban gyorsabb fejlődésről van szó.

A legtöbb kognitív területen a fiúk és a lányok teljesítménye között statisztikailag kimutatható különbség van. Ennek egyik legismertebb példája, hogy szövegértésben a PISA felmérések szerint a lányok szinte minden országban jobban teljesítenek a fiúknál. Például a 2015-ös PISA felmérésben a finn lányok 47 ponttal, a magyar lányok pedig 25 ponttal jobban teljesítettek, mint a fiúk. Matematikából Finnországban a fiúk 7 ponttal jobban, Magyarországon 8 ponttal gyengébben teljesítettek, mint a lányok, de itt egyik különbség sem szignifikáns (OECD, 2016).

Mindezek alapján indokolt a felmérésünk adatai alapján is megvizsgálni a fiúk és lányok teljesítményei közötti különbségeket. Az eredmények azt mutatják, hogy a teljes teszt szintjén negyedik évfolyamon egyik országban sincsenek szignifikáns különbségek, míg hetedik évfolyamon a lányok mindkét országban jobban teljesítenek (9. táblázat). A résztesztek szintjén már változatosabb képet látunk, negyedik évfolyamon a magyar fiúk kissé jobbak a lányoknál, a többi eredmény pedig azt mutatja, hogy a lányok előnye erősebben a figurális tartalmú feladatokban mutatkozik meg.

Évf.	Terület	Nem	HU			FI		
			Átlag	Szórás	t, p	Átlag	Szórás	t, p
4.	Teljes teszt	fiú	57,7	22,6	n.s.	48,2	23,2	n.s.
		lány	58,2	20,2		48,8	20,2	
	Numerikus analógiák	fiú	44,2	28,1	n.s.	32,5	24,7	2,040, p<0,05
		lány	42,4	26,5		28,9	19,6	
	Numerikus analógiák	fiú	55,5	26,4	2,219, p<0,05	35,9	26,8	n.s.
		lány	53,2	25,4		35,0	24,3	
	Figurális analógiák	fiú	66,6	26,0	-2,747, p<0,01	62,3	29,0	n.s.
		lány	69,3	22,1		64,3	25,6	
	Figurális sorozatok	fiú	59,7	25,4	-2,958, p<0,01	58,1	28,0	n.s.
		lány	62,6	23,1		61,5	25,1	
Teljes teszt	fiú	67,8	21,6	-2,107, p<0,05	55,2	26,2	-2,118, p<0,01	
	lány	69,9	19,0		60,1	22,4		
7.	Numerikus analógiák	fiú	59,2	29,1	n.s.	45,6	31,7	n.s.
		lány	59,3	25,8		48,0	26,6	
	Numerikus analógiák	fiú	62,7	26,4	n.s.	43,0	31,6	-2,154, p<0,05
		lány	64,0	24,9		47,8	28,2	
	Figurális analógiák	fiú	75,4	24,2	-3,155, p<0,01	65,8	30,6	-3,381, p<0,01
		lány	78,8	20,5		72,9	26,1	
	Figurális sorozatok.	fiú	71,5	21,2	-2,882, p<0,01	64,9	27,5	-2,283, p<0,05
		lány	74,3	19,13		69,3	24,62	

9. táblázat. Nemek szerinti különbségek az induktív gondolkodás teljesítményekben

Amint az a nemzetközi összehasonlító adatokból is ismeretes, a magyar iskolai osztályok létszáma a közepesnek felel meg, nagyjából megegyezik az OECD átlaggal (OECD, 2018. D2.1. táblázat). A vizsgálatunkba bevont minta adatai szerint a finn osztályok létszámai mindkét életkorban magasabbak a megfelelő magyar átlagoknál. A nagyjából két fő osztályonkénti különbség pedagógia szempontból nem jelentős, a kisebb osztálylétszám viszont a rendszer szintjén közel 10%-nyi többlet erőforrást igényel, ami felveti a rendelkezésre álló források hatékony felhasználásának kérdését (OECD, 2019).

Ország, évfolyam	átlag	szórás	relatív szórás (%)	r (p<0,001)
Finn 4. évf.	22,4	3,5	15,6	0,149
Magyar 4. évf.	20,7	5,3	25,6	0,275
Finn 7. évf.	20,6	3,6	17,4	0,217
Magyar 7. évf.	18,6	5,5	29,6	0,188

10. táblázat. Az osztálylétszám és az inductív gondolkodás kapcsolata

Hasonló kérdést vet fel, hogy negyedikben mindegyik országban magasabbak a létszámok, mint hetedikben. Ennek sokféle (pl. településszerkezeti, demográfiai) oka lehet, de érdemes megjegyezni, hogy pedagógiai szempontból fordítva lenne indokolt. Látjuk, hogy a magyar adatok szórása nagyobb, mint a finneké, ami jelzi, hogy nálunk osztályméret tekintetében is nagyobbak a különbségek. Feltehetően a kisebb települések kisebb iskolái miatt.

Ismeretes a szakirodalomból az is, hogy a nagyobb létszámú osztályokban általában jobbak a teljesítmények. E vizsgálat is azt mutatja, hogy az osztályméret mindegyik esetben pozitívan korrelál az inductív gondolkodás fejlettségi szintjével. A legerősebb korrelációt a magyar negyedik évfolyamon láttuk, a leggyengébbet a finn negyediken. Hetedikre megfordulnak a viszonyok, és a különbség is kisebb.

## Az eredmények értékelése

Elemzésünk egyik központi kérdése az volt, hogy a magyar kutatócsoport által kifejlesztett online inductív gondolkodás tesztek át lehet-e ültetni egy másik nyelvre, és másik informatikai eszközre úgy, hogy közben a mérési skála ne változzon lényegesen, azaz a mérőeszközöket a két országban ekvivalens módon lehessen használni. A mérőeszközök jóságának vizsgálatára egyrészt a klasszikus tesztelmélet megközelítését alkalmaztuk, és azt találtuk, hogy a teszt reliabilitásmutatói az átültetés és új kontextusban való alkalmazás során érdemben nem változtak.

Másrészt a megerősítő faktoranalízis eszkörendszerét alkalmazva megvizsgáltuk, hogy a mérési skálák a transzformáció során invariánsak maradnak-e. Az elemzések eredményei szerint a mérések kielégítették a konfigurális invariancia követelményeit, vagyis a tesztek mindkét országban ugyanazt a konstruktumot, ugyanazt a látens változót mérték, továbbá a diákok egymáshoz viszonyított rangsorának megállapítására alkalmasak voltak. A szigorú metrikus invariancia követelményeinek a két országban végzett tesztelés már nem felelt meg. További vizsgálatokat igényel annak megállapítása, hogy ennek oka a két nyelv és kultúra különbségeiben keresendő, vagy pedig abban, hogy az online tesztek megoldásához a két országban más technikai eszközöket használtunk. A fiúk és lányok esetében a mérőeszköz azonos módon működött, ami akkor is fennáll, ha az invariancia tekintetében a szigorúbb feltételekkel számolunk.

A különböző teljesítmények összehasonlítása során azt találtuk, hogy a magyar diákok jobb eredményt értek el, mint a finnek. Ez az eredmény váratlan, és a minták nagy mérete miatt mérési hibának kicsi a valószínűsége. Mivel a magyar diákok nem csak jobban teljesítenek, hanem a negyedik és a hetedik évfolyam között nagyobb a különbség, ami az intenzívebb fejlődésre utal, az eredmények figyelemre méltóak. Ugyanakkor a rendelkezésre álló adatok alapján a magyar diákok jobb eredményeire nem lehet érdemi magyarázatot találni. Egy ugyancsak a Vantaa-projektből származó másik elemzés szerint, amelyik az óvodásokat hasonlította össze, és

amelyben a magyar mintát Szeged város óvodáiból választottuk, egy induktív gondolkodás teszten még a finn gyerekek teljesítettek jobban (Hotulainen, Kupiainen, Pásztor, Molnár, & Csapó, 2018). Idősebb korban, a PISA mérések szerint ugyancsak a finn diákok eredményei jobbak. Mindezek alapján csak hipotézisként fogalmazhatjuk meg, hogy a magyar diákok jobb teljesítménye az online mérésekkel való gyakoribb találkozásnak köszönhető. Amint a vizsgálat kontextusának bemutatása során jeleztük, a magyar diákok nem egyszerűen csak több online mérésben vettek részt, hanem a mérések tartalma is a gondolkodásra irányult. Ezáltal mind a diákok, mind a pedagógusok fegyelmét felhívtuk a tanulás egy olyan dimenziójára, ami a hétköznapi iskolai munka során többnyire láthatatlan marad. A gondolkodási feladatokkal és azok méréseinek eredményeivel való gyakori szembesülés tudatosabbá tehetné a pedagógusok képességfejlesztő munkáját.

Néhány további összehasonlítás az irodalomból ismert adatokkal összhangban levő eredményt mutatott. A fiú-lány teljesítmények összehasonlításának eredménye illeszkedik abba a trendbe, miszerint a fejlett országokban a legtöbb területen a lányok teljesítménye gyorsabban javul, mint a fiúké, egyre több területen előzik meg a fiúkat. Méréseink eredményeiben szerepet játszhat, hogy a serdülőkor környékén a lányok biológiai, szociális és intellektuálisabb fejlődése gyorsabb, mint a fiúké, de az is lehet, hogy a lányok többet profitálnak az iskolai oktatásból.

Eredményeink ugyancsak megerősítették azt a korábbi tapasztalatot, miszerint pozitív korreláció van az osztálylétszám és az iskolai eredmények között. Ezt most egy olyan területen is megfigyelhettük, ahol a mérés tartalma nem kapcsolódik közvetlenül az iskolai tanuláshoz. Ennek azonban Magyarországon nem feltétlenül a nagyobb osztályokban folyó hatékonyabb pedagógiai munka lehet az oka, hanem inkább az, hogy a népszerűbb iskolákba a jobb érdekérvényesítő képességgel rendelkező szülők hatékonyabban be tudják juttatni a gyermekeiket. Ez utóbbi érvet gyengíti, hogy Finnországban is fennáll a korreláció, ahol az iskolai szelekció minimális mértékű.

Ahogy az előzőekben jeleztük, vizsgálatunk alapján számos érdekes kutatási kérdést lehet megfogalmazni. A Vantaa követéses program folyamatban van, a keletkező adatok további elemzésekre adnak lehetőséget. Az induktív gondolkodás fejlődésében tapasztalható finn–magyar teljesítményeket később, amikor már a finn diákok is huzamosabb ideje használják a tabletjeiket (lényegében ez már megvalósult, ma már nagyobb gyakorlatot szereztek az IKT eszközökkel való tanulásban, mint magyar kortársaik), az összehasonlításokat újra el lehet végezni. Emellett a diagnosztikus mérések gyakorlati hatásának felbecsülése szempontjából a finn–magyar összehasonlító elemzések számos további lehetőséget is nyújtanak, melyek kihasználására a későbbiekben kerül sor.

### *Köszönetnyilvánítás*

---

A tanulmány megírása alatt Pásztor Attila Nemzet Fiatal Tehetségeiért Ösztöndíjban részesült (NTP-NFTÖ-18-B-0100).

## Irodalom

---

1. Brown, T. (2006). CFA with equality constraints, multiple groups, and mean structures. *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*, New York: The Guilford Press.
2. Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
3. Steinmetz, H., Schmidt, P., Tina-Booh, A., Wieczorek, S., & Schwartz, S. H. (2009). Testing measurement invariance using multigroup CFA: Differences between educational groups in human values measurement. *Quality & Quantity*, 43(4), 599–616.
4. Resing, W. C., Tunteler, E., & Elliott, J. G. (2015). The effect of dynamic testing with electronic prompts and scaffolds on children's inductive reasoning: A Microgenetic Study. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(2), 231–251.
5. Arce-Ferrer, A. J., & Guzmán, E. M. (2009). Studying the equivalence of computer-delivered and paper-based administrations of the Raven standard progressive matrices test. *Educational and psychological measurement*, 69(5), 855–867.
6. Blunch, N. L. (2008). *Introduction to structural equation modeling: Using SPSS and AMOS*. London: Sage.
7. Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. D. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
8. Byrne, B. M. (2008). Testing for multigroup equivalence of a measuring instrument: A walk through the process. *Psicothema*, 20(4), 872–882.
9. Byrne, B. M., & Stewart, S. M. (2006). Teacher's corner: The MACS approach to testing for multigroup invariance of a second-order structure: A walk through the process. *Structural Equation Modeling*, 13(2), 287–321.
10. Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233–255.
11. Csapó, B. (1994). Az inductív gondolkodás fejlődése. *Magyar Pedagógia*, 94(1–2), 53–80.
12. Csapó, B. (1997). Development of inductive reasoning: Cross-sectional measurements in an educational context. *International Journal of Behavioural Development*, 20(4), 609–626.
13. Csapó, B. (1998). Az új tudás képződésének eszközei: az inductív gondolkodás. In Csapó, B. (Ed.). *Az iskolai tudás* (pp. 251–280). Budapest: Osiris Kiadó.
14. Csapó, B. (2001). Az inductív gondolkodás fejlődésének elemzése országos reprezentatív felmérés alapján. *Magyar Pedagógia*, 101(3), 373–391.
15. Csapó, B., & Molnár, G. (2017). Potential for assessing dynamic problem-solving at the beginning of higher education studies. *Frontiers in Psychology*, 8, 2022. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02022
16. Csapó, B., & Molnár, G. (2019). Online diagnostic assessment in support of personalized teaching and learning: The eDia System. *Frontiers in Psychology*, 10, 1522. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01522
17. Csapó, B., Molnár, G., & Nagy, J. (2014). Computer-based assessment of school-readiness and reasoning skills. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 639–650. doi: 10.1037/a0035756
18. Csapó, B., Molnár, G., & R. Tóth, K. (2009). Comparing paper-and-pencil and online assessment of reasoning skills. A pilot study for introducing electronic testing in large-scale assessment in Hungary. In F. Scheuermann & J. Björnsson (Eds.), *The transition to computer-based assessment. New approaches to skills assessment and implications for large-scale testing* (pp. 120–125). Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
19. Davidov, E., Schmidt, B., & Billiet, J. (2011). *Cross-cultural analysis: Methods and applications*. New York: Psychology Press.

20. Feeney, A. (20178). Forty years of progress on category-based inductive reasoning. In L. J. Ball & V. A. Thompson (Eds.), *International handbook of thinking and reasoning* (pp. 167–185). New York: Routledge.
21. Fisher, A. V. (2015). Development of inductive generalization. *Child Development Perspectives*, 9(3), 172–177.
22. Greiff, S., Wüstenberg, S., Molnár, G., Fischer, A., Funke, J., & Csapó, B. (2013). Complex problem solving in educational contexts – Something beyond g: Concept, assessment, measurement invariance, and construct validity. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 364–379.
23. Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupianien, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P., & Scheinin, P. (2002). *Assessing Learning-to-Learn: A framework*. Helsinki: Centre for Educational Assessment, Helsinki University.
24. Hotulainen, R., Kupiainen, S., Pásztor, A., Molnár, G., & Csapó, B. (2018). Entering school with equal skills? A two-country comparison of early inductive reasoning. Paper presented at the Conference of European Association for Research on Learning and Instruction, Special Interest Group 1. Helsinki.
25. Hülber, L., & Molnár, G. (2013). Papír és számítógép alapú tesztelés nagymintás összehasonlító vizsgálata matematika területén, 1–6. évfolyamon. *Magyar Pedagógia*, 113(4), 243–263.
26. Kambeyo, L., & Wu, H. (2017). A gondolkodási képességek számítógép-alapú mérésének lehetőségei Namíbiában és Kínában. In G. Hunyady, B. Csapó, G. Pusztai & J. Szivák, (Eds.), *Az oktatás korproblémái* (pp. 179–189). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
27. Klauer, K. J., & Phye, G. D. (2008). Inductive reasoning: a training approach. *Review of Educational Research*, 78(1), 85–123.
28. Klauer, K. J. (1989). *Denktraining für Kinder I*. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
29. Klauer, K. J. (1991). *Denktraining für Kinder II*. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
30. Klauer, K. J. (1993). *Denktraining für Jugendliche*. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
31. Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
32. Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika*, 58(4), 525–543.
33. Milfont, T. L., & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 111–130.
34. Molnár, G. (2011). Playful fostering of 6- to 8-year-old students' inductive reasoning. *Thinking skills and Creativity*, 6(2), 91–99.
35. Molnár, G. (2015). A képességmérés dilemmái: a diagnosztikus mérések (eDia) szerepe és helye a magyar közoktatásban. *Géniusz Műhely Kiadványok*, 2, 16–29.
36. Molnár, G., & Csapó, B. (2011). Az 1–11 évfolyamot átfogó induktív gondolkodás kompetenciaskála készítése a valószínűségi tesztelmélet alkalmazásával. *Magyar Pedagógia*, 111(2), 127–140.
37. Molnár, G., & Csapó, B. (2017). Assessment-based, personalised learning in primary education. In J. C. Spender, T. Gavrilova, & G. Schiuma (Eds.), *Knowledge management in the 21st century: Resilience, creativity and co-creation. Proceedings IFKAD2017* (pp. 443–449). St. Petersburg: St Petersburg University.
38. Molnár, G., & Csapó, B. (2019). A diagnosztikus mérési rendszer technológiai keretei: Az eDia online platform. *Iskolakultúra*, 29(4–5), 16–32.
39. Molnár, G., Greiff, S., & Csapó, B. (2013). Inductive reasoning, domain specific and complex problem solving: relations and development. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 35–45.
40. Molnár, G., Makay G., & Ancsin G. (2018). *Feladat- és tesztszerkesztés az eDia rendszerben*. Szeged: SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport.
41. Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2010). *Mplus user's guide*. Los Angeles, CA: Author.
42. OECD (2014). *PISA 2012 results: Creative problem solving. Students' skills in tackling real-life problems (Volume V)*. Paris: OECD.

43. OECD (2016). *PISA 2015 results: Excellence and equity in education (Volume I)*. Paris: OECD.
44. OECD (2018). *Education at a glance 2018*. Paris: OECD.
45. OECD (2019). How much would it cost to reduce class size by one student? *Education Indicators in Focus*, 66.
46. Pásztor, A. (2014). Lehetőségek és kihívások a digitális játék alapú tanulásban: egy inductív gondolkodást fejlesztő tréning hatásvizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 114(4), 281–301
47. Pásztor, A. (2016). *Az inductív gondolkodás technológia alapú mérése és fejlesztése*. Ph.D. disszertáció. Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
48. Pásztor, A., Molnár, Gy., Korom, E., B. Németh, M., & Csapó, B. (2017). Online assessment of inductive reasoning and its predictive power on inquiry skills in science. 17th biennial conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI). p. 509. Tampere, Finland.
49. Raven, J. (2000). The Raven's progressive matrices: change and stability over culture and time. *Cognitive Psychology*, 41(1), 1–48.
50. Schroeders, U., & Wilhelm, O. (2011). Equivalence of reading and listening comprehension across test media. *Educational and Psychological Measurement*, 71(5), 849–869.
51. Vainikainen, M. P. (2014). *Finnish primary school pupil's performance in learning to learn assessments: A longitudinal perspective on educational equity*. Helsinki: University of Helsinki.
52. Vainikainen, M. P., Hautamäki, J., Hotulainen, R., & Kupiainen, S. (2015). General and specific thinking skills and schooling: Preparing the mind to new learning. *Thinking Skills and Creativity*, 18, 53–64.
53. Vandenberg, R. J., & Lance, C. E. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices, and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods*, 3(1), 4–70.
54. Wang, S., Jiao, H., Young, M. J., Brooks, T. E., & Olson, J. (2008). Comparability of computer-based and paper-and-pencil testing in K-12 assessment: A meta-analysis of testing mode effects. *Educational and Psychological Measurement*, 68(1), 5–24.
55. Williams, J. E., & McCord, D. M. (2006). Equivalence of standard and computerized versions of the Raven Progressive Matrices Test. *Computers in Human Behavior*, 22(5), 791–800.
56. Wu, H., & Molnár, G. (2018a). Interactive problem solving: Assessment and relations to combinatorial and inductive reasoning. *Journal of Psychological and Educational Research*, 26(1), 90–105.
57. Wu, H., & Molnár G. (2018b). Computer-based Assessment of Chinese Students' Component Skills of Problem Solving: A Pilot Study. *International Journal of Information and Education Technology*, 8(5), 381–356.

## *Comparative examination of the development of inductive reasoning: Online assessments in Hungary and Finland*

---

This study presents the result of a comparative assessment of inductive reasoning among Finnish and Hungarian students. It investigates if the instruments developed in Hungary work in the same way in different age groups in Finland, in another country with different pedagogical culture; how students' inductive reasoning develops and how boys' and girls' achievement differ in the two educational systems. The participants of the study were fourth and seventh grade students from Vantaa city and from the partner schools of the Research Group of Learning and Instruction, University of Szeged. Although the samples cannot be regarded as representative, thus the achievements cannot be directly compared, the data are suitable to answer the re-search questions. The instrument was an inductive reasoning test (figural and numeric analogies and series) previously used in several former studies administered by the eDia online testing platform. The Finnish students solved the tasks on tablets, while the Hungarian students used keyboards and mice. The results showed that the reliability of the tests did not change by transplanting them into Finnish. The scale variance analyses indicated that the test used in different environments met the requirements of configural and partial invariance, but not the metric invariance. It was an unexpected result that in both age groups the Hungarian students achieved better than the Finnish students, especially in numeric tasks. As the samples of this assessment were not representative, further studies are required to confirm the observed difference and to explore its causes.

**Keywords:** inductive reasoning, technology-based assessment, eDia, comparative study



# Nemzetközi tudásmenedzsment modellek összehasonlító elemzése

Lukács Andrea\* és Dorner Helga\*\*

A tudásmenedzsment, amely a tanuló szervezet alapját képezi, azokat a folyamatokat írja le, amelyek a tudás és ismeretek összegyűjtésére, katalogizálására, átadására, áramlására és felhasználására irányulnak. E folyamatok összehangoltságának eredményeképpen a szervezet hatékonysága növelhető; ennek azonban feltétele a szervezeten belüli stratégiai gondolkodás és a tudatos rendszerépítés. Tanulmányunk célja, hogy öt tudásmenedzsment modell elméleti kereteinek alapos tanulmányozásával feltérképezzük azok erősségét, esetleges hiányosságait, valamint képet kapjunk azok gyakorlatra vonatkoztatható hasznosságáról is. Négy elemzési szempont mentén tárgyaljuk a modelleket: a tudásalkotás, a folyamatok, a szervezeti kultúra és a technológiai tényezőkre helyeztük a hangsúlyt. Összehasonlító elemzésünk segítséget nyújthat a szervezeti tanulásra irányuló, esettanulmányokon alapuló, empirikus kutatások megtervezésében és a fókuszpontok kijelölésében is. Úgy véljük, hogy a modellek gyakorlatban történő implementálására irányuló empirikus kutatások nyomán, mód nyílhat a tudásmenedzsment módszerek szisztematikus, stratégiai alapokon nyugvó alkalmazására, mely támogatást nyújthat bármely, a tudásmenedzsment-rendszerét tökéletesíteni akaró szervezet számára.

**Kulcsszavak:** tudásmenedzsment, tudásalkotás, szervezeti kultúra, szervezeti tanulás, tanuló szervezet

## Bevezetés

A tudásgazdaság alapja a tanuló szervezet (Nonaka & Takeuchi, 1995). A tanuló szervezetté válás folyamatát segíti az információ-technológia fejlődése, a közösségi médiahasználat és az új, innovatív tanulási felületek és módszerek terjedése. Egy tanuló szervezetben a tanulási hajlandóság a versenyképesség forrása, a maximális nyereség nem feltétlen pénzben mérhető, hanem a szervezetben rejlő tudásban, a gondolkodás pedig minden egyes ember feladata, a megvalósítás és a döntéshozás minden szintjén megvalósul (Senge, 1994). Az ilyen szervezetekben a szervezeti tanulás feltétlen többlet jelent az egyes tagok tanulásánál (Halász, 2007). Ennek a folyamatnak a kulcseleme a szervezeteken belül működő hatékony és értéket teremtő tudásmenedzsment-rendszer. A tudásmenedzsment, azaz a tudás átadása, összegyűjtése, katalogizálása, áramlása és hatékony felhasználása akkor képes többlet értéket teremteni a szervezet számára, ha stratégiai kezdeményezés és tudatos rendszerépítés eredményeként jön létre. Ahhoz, hogy pontosan megértsük a tudásmenedzsment fogalmát érdemes azt részeire szedve áttekinteni. Maga a menedzsment Fayol (2002) megfogalmazásában jól körülhatárolható folyamat, amely mások tevékenységeinek előrejelzését, tervezését, szervezését, kivitelezését, koordinációját és ellenőrzését foglalja magába. Ha mindez a tudáshoz kapcsolódik, akkor tisztában kell lennünk a tudás számos definíciója közül néhányal. Davenport és Prusak (2000) három, egymástól elkülönülő szintet határoz meg: az adatok, információk és a tudás szintjét, ahol egyedül a tudásnak van kontextusba helyezett, komplex tartalma, amely az emberi elmében születik meg. Nonaka és Takeuchi (1995) szerint a tudás a tapasztalatszerzéssel fejlődik, Siemens (2005) szerint pedig nem feltétlen elsajátított, de a hálózatban mindig jelen van, és a legfontosabb a tudás keresésének készsége. Amikor a tudással kapcsolatos műveletekről (átadás,

\* doktorandusz, ELTE PPK, e-mail: lukacs.andrea7206@gmail.com

\*\* egyetemi docens, Közép-európai Egyetem, e-mail: dornerh@ceu.edu

megőrzés, katalogizálás, összegyűjtés, újrafelhasználás) beszélünk, akkor tudatos és véletlenszerű, egyének és csoportok közti, hálózatokban rejlő tevékenységekről is szó lehet. Tudásmenedzsment esetén azonban mindenképpen a tudáshoz kapcsolódó tervezett, szervezett és folyamatorientált tevékenységet értjük, hiszen utóbbiak hiányában legfeljebb a tudás esetleges használata, átadása, átvétele és kiaknázása történhet meg. Ez az általa elérhető előnyöknek csak kis részét képes nyújtani.

Tanulmányunkban elemzünk öt, a nemzetközi szakirodalomban fontos elméleti keretként meghatározott és megvitatott, széleskörben hivatkozott tudásmenedzsment modellt. Ezek a következők: Tanuló szervezet modell (Watkins & Marsick, 1993, Marsick & Watkins, 2003), Spirálmodell (Nonaka & Takeuchi, 1995), A szervezetek ismeretelméleti modellje (Von Krogh, Roos & Slocum, 1994), A tudás építésének és használatának modellje (Wiig, 1993), valamint a Tudásmenedzsment keretrendszer (Bukowitz & Williams, 1999). Korábbiakban implementálták és tesztelték őket a megbízhatóság és validitás érdekében, bár gyakorlati alkalmazásuk mértéke változó.

A modellek kiválasztásának három fő szempontja volt, hogy (1) lefedjék a tudásmenedzsment rendszer folyamatait (külső és belső forrásból származó tudás megragadása, értékelés, kodifikálás, összegyűjtés, rendszerezés, hozzáférhetőség, elavult tudások eltávolítása), (2) alapul szolgáljanak egy későbbi empirikus kutatás dimenzióinak kialakításához, valamint (3) az empirikus adatok értékeléséből született eredmények alapján – az adott fejlettségi szinthez mérten – adaptálható legyen (esetleg több modell ötvözte) a gyakorlatban történő fejlesztés során. Az elméleti modellekben fellelt hasonlóságok rávilágítanak arra, hogy egy szervezeten belül a tudásmenedzsment mely elemeinek és folyamatainak mélyebb elemzése és fejlesztése vezethet sikerhez a tudással kapcsolatos tevékenységek kialakítása során. A modellek megismerésével a szervezet reflektálhat arra, hogy valóban rendelkeznek-e tudásmenedzsment rendszerrel, és ha igen, a stratégiai alapok megalkotásánál számba vették-e azokat a tényezőket, melyek minden modellben megjelennek. Ezek a tényezők a tudás, a tudásmenedzsment folyamatok, a szervezeti kultúra és a technológia dimenziók. A modellek különbségei pedig módot adnak a tervezés és implementálás hangsúlyos területeinek kiválasztására. Azok a szervezetek például, melyek már kiépítették fejlett infokommunikációs technológiájukat a tudás tárolására és megosztására, számba vehetik a tudás áramlása és alkotása körül elkerülhetetlenül megjelenő folyamatokat, valamint a szervezetben fellelhető tudásfajtákat és megvizsgálhatják azok illeszkedését meglévő technológiai eszközeikhez. Mások, akik fejlett képzési rendszereket (külső és belső képzések, akadémiák) építettek ki, választ találhatnak arra, vajon a képzéssel megszerzett különböző tudásfajták megfelelően áramlanak vagy épülnek be a szervezet kollektív memóriájába, vagy éppen a meglévő technológiai infrastruktúra támogatja-e a folyamatot. Az itt bemutatott modellek és összehasonlításuk útmutatóként szolgálhatnak szervezetek vezetői, HR menedzserek, képzési vezetők, gyakorló tudásmenedzsment szakemberek és szervezetfejlesztők számára a stratégiai szintre emelt tudásmenedzsment-rendszer tervezéséhez, építéséhez, valamint a területet kutatók számára az erre vonatkozó empirikus kutatások megtervezéséhez is.

A modellek közül az első a rendszerbevezetés nulladik, diagnosztikai lépését írja le, illetve a modell diagnosztikai eszköze, a Dimensions of Learning Organizations Questionnaire (DLOQ) (Marsick & Watkins, 2003) kérdőív, amely adatot szolgáltat a szervezetek számára a tanuló szervezetté válás folyamatában elfoglalt aktuális helyzetükkel kapcsolatosan. A többi modell alapvetően az építkezés fázisaira koncentrálnak, a tudás értelmezésétől és szervezetben betöltött szerepétől, a tudás döntésekben elfoglalt helyén és a tudás áramlásának módján át, a stratégiai keretrendszer kiépítéséig öleli fel a tudásmenedzsment témakörét. A modelleket az összehasonlítás során négy dimenzió – tudás, folyamat, szervezeti kultúra és technológia – mentén vizsgáljuk meg, a különböző területeken képviselt súlyáról és a rendszerre gyakorolt hatásaikról is írunk. A modellek nem

mindegyike tér ki a technológia relevanciájára, annak ellenére, hogy a technológiai innovációk a tudásmenedzsment folyamatait nagymértékben segíthetik. Azok a modellek, amelyekben tényezőként jelenik meg, pontosan definiálják a helyét és szerepét a rendszerben.

## *A tudás értelmezésének fontossága a tudásmenedzsment folyamatát leíró modellekben*

A modellek mindegyikének kulcseleme a tudás, a tudással kapcsolatos alap gondolatok, a tudás definiálása és értelmezése. Davenport és Prusak (2000) három szintet különböztet meg ezen a téren, melyek egymással nem összetévesztendő fogalmak. Az *adatok* diszkrét, objektív tények valamilyen eseményről, általában tranzakciók strukturált formái. Nincs velejáró jelentésük, egyszerűen csak leírnak valamit, ha túl sok van belőlük, olykor megnehezítik a tájékozódást. Az *információ* több ennél, valamiféle üzenet, amely sokféle formában létezhet. Feldolgozott adat, összefüggéseket mutat, leíró jellegű, küldője és fogadója van, mint bármilyen más üzenetnek. A közösségek hálózatán át terjed. Négy fontos jellemzője, hogy kontextusba ágyazott, kategorizált, értelmezett, összesített. Bár a számítógép segíthet a feldolgozásában, emberi műveletek szükségesek a kontextusba helyezéshez. A *tudás* az emberi elmében létezik, része az emberi komplexitásnak, alapja az információ. Olyan transzformációkon keresztül született értelmezések, mint az összehasonlítás, konzekvenciák levonása, kapcsolatok, párbeszéd. A tudás a tapasztalatszerzéssel, tanulással fejlődik. Nonaka és Takeuchi (1995) értelmezésében a tudás dinamikus, emberekhez kötődő folyamat, ahol az egyén hiedelmei igazolódnak, így vezetnek el az igazság felé. Az innovációhoz tudásalkotásra van szükség, a szervezeti tudásalkotás a cég képessége az új tudás létrehozására, melynek egész szervezetet átívelő terjesztésére képes, így a tudás beépül a termékekbe és szolgáltatásokba, végső soron a teljes rendszerbe. Polányi (1994) értelmezése szerint a személyes mód, ahogyan a tudást az egyén megalkotja (megkonstruálja) lényeges. Ebben befolyásoló szerepet játszanak az érzelmek, de fontos a tapasztalatszerzés módja is. Amikor valaki cselekszik, használja a testét, az érzékszerveit, a gondolatait, és a cselekvés hatására létrejövő tapasztalatokat olykor nehéz átadni, mert nem feltétlen tudatos tevékenység eredményei. Így nem írhatók le szavakkal, műveletekkel, algoritmusokkal vagy szabályokkal, ezért nevezi őket tacit tudásnak, melyek az ember belsőjéből erednek. A tacit tudás jellemzői, hogy nem könnyű kifejezésre juttatni, kontextus függő, specifikus, személyes és nehéz kommunikálni. Ezzel szemben az explicit tudás kodifikált, formális, szavakba vagy írásba öntött, relatív könnyű tárolni és továbbadni, leírható szabályokkal. Ez a tudásnak azonban csak nagyon kis szelete, mindössze a jéghegy csúcsa, amelyet könyvek, videók, adatbázisok, grafikonok, képek, stb. formájában tárolunk.

A tudás angolszász eredetű megközelítése a kompetencia, amely az adott tevékenység végzéséhez, új érték előállításához vagy munkakör betöltéséhez szükséges. Többet jelent annál, mint egy szakképesítés megszerzése, hiszen ez mutatja meg, hogy a tanulmányok során elsajátított egyes tudáselemek hogyan állnak össze teljes egészé, azaz teljesítőképes tudássá. Az OECD definíciója szerint a kompetencia nem képesség, hanem készség a komplex feladatok kontextusban előhívott sikeres megoldására. A tudás alkalmazáson alapuló osztályozása szerint lehet deklaratív vagy procedurális. Pléh Csaba (1998) megkülönböztetése szerint: „a deklaratív tudás bejelentés, a procedurális tudás viszont egy eljárás kijelölése, amelyet végre kell hajtani” (p. 16.). Vagyis a deklaratív tudás tekinthető egyfajta tárgyi tudásnak (mit), a procedurális tudás pedig inkább a műveletek elvégzéséhez szükséges ismeretnek (hogyan).

A konstruktív tanuláselméletben fontos szerep jut a meglévő háttértudásnak, ami deklaratív jellegű elemekből áll, a szervezetek igényei viszont inkább a procedurális jellegű, műveletek végzésére alkalmas tudást állítják az oktatás középpontjába, melynek elemei a mobilizálódó ismeretek, kognitív és praktikus képességek, valamint közösségi és magatartási összetevők, attitűdök, érzelmek és értékek. Az innováció feltétele, hogy a különböző fajta tudások mobilizálódjanak. A vizsgált modellek ezt a mobilizációt és a körülöttük működő rendszereket igyekeznek formába önteni, leírni. Mindegyik holisztikus megközelítésű; különböző mértékben, de megjelenik bennük az ember, a folyamat, a technológia és a szervezeti kultúra dimenziója is.

### *Tanuló szervezet, szervezeti modellek, szervezeti kultúra, szervezetelmélet*

A szervezeti kultúra kulcsszerepet játszik a tudásmenedzsment terén is, amelyre Schein (1970) definíciója is rámutat. Értelmezése szerint a szervezeti kultúra a „szervezet több ember tevékenységének racionális koordinálása egy közös és explicit cél elérése érdekében, a funkciók és munkafeladatok felosztásával, valamint a felhatalmazottak hierarchikus rendszerével és felelősségével” (Schein, 1970, p. 9.). A szervezeti kultúra fontosságára irányuló kutatások középpontjában a hatékonyabb szervezetek kialakítását célzó kísérletek álltak. Már a korai (80-as évek) kutatások is azt mutatták meg, hogy a sikeres szervezeteket a közösen vallott küldetéstudat irányítja, és az egyes emberek cselekedeteit, hozzáállását átható egyedi kultúra szabályozza, mely a szervezet életében különleges szertartások képében jelenik meg. Úgy találták, hogy a kiválóan teljesítő vállalatok kultúrájának egyik fő jellemzője az intenzív informális kommunikáció, melynek révén az emberek rendszeresen érintkeznek egymással, ami részben segíti az előre nem látható problémák kezelését, másfelől fontos feltétele a kreativitásnak és innovációnak. A konnektivista szemlélet szerint ez az érintkezés ma már nem jelent feltétlenül személyes kapcsolatot, sokkal inkább hálózatok csomópontjain keresztül, a technológia segítségével megvalósuló folyamat, melynek elengedhetetlen eleme, hogy az egyén képes legyen az értékes dolgok felfedezésére és a mérlegelésre (Cunningham, 1993)

Az európai és angolszász szervezeti kultúra kutatások többféle szervezeti tipológiát azonosítottak, amelyek relevanciája a szervezet tudásmenedzsment folyamatai számára vitathatalan. A tudásmenedzsment szempontjából fontos felismerni, hogy milyen szervezeti kultúra működik, az milyen jellemzőkkel és sajátosságokkal bír, és ez megfelelően támogatja-e a tudás menedzselésével kapcsolatos stratégiában kitűzött célokat, esetleg szükségessé válik valamilyen irányú elmozdulás egy másik kultúra megteremtésének irányába. Handy (1993) a szervezeti kultúrák típusait a hatalom és feladat-központúság szempontjából írta le a következő tipológiákkal. A *hatalomkultúrájú szervezet* alapja a hatalom, befolyás és tekintély, az ilyen szervezet könnyen alkalmazkodik a változásokhoz, fontos ugyanakkor a vezetők szaktudása, képességei, kvalitásai, hiszen csak ezekre támaszkodva hozható meg teljes biztonsággal az egyszemélyes döntés. A *szerepkultúra* lényege a logika és észszerűség. Jól meghatározott az együttműködés rendjének folyamata, a feladatok, hatáskör és a felelősség pontos definiálása. Az információ áramlás és a kommunikáció szabályozott, az irányítás egy szűk körű testület kezében van. A *feladatkultúrában* működő vállalatoknál a feladatvégzés jellemzően projekteken történik, laza szervezeti keretek között. A hatalom és befolyás eredője a szaktudás, az eredmények elhalványítják az egyéni célokat és a státusz, valamint stílusbeli különbségeket is. A *személykultúra* keretei között működő cégek célja, hogy tagjait kiszolgálja, csak speciális szervezeti formában és feltételek között tud létrejönni. Ritkák az ilyen szervezetek, sokszor inkább személykultúrával jellemezhető egyének dolgoznak, más, domináns kultúrában. Quinn és Cameron (2005) tipológiája alapján négy szervezeti kultúra típus azonosítható. „*Klán*” típusú kultúra, ahol a környezet barátságos, a tagok úgy működnek együtt, mint egy nagy család. A vezetőket mentoroknak tekintik, a

szervezetet a lojalitás és a tradíció tartja össze, magas az elkötelezettség szintje. A humánerőforrás fejlesztése kulcsfontosságú, és nagy értéket képviselnek a személyes kapcsolatok, a csapatmunka és a konszenzus elve. A *hierarchikus kultúrát* nagyfokú szabályozottság és struktúra jellemzi. A vezetők büszkék a teljesítményükre, a hatékonyság orientált megközelítésre, a szervezetet a szabályok és előírások rendszere tartja össze. A *piaci alapú kultúrát* az erős versenyszellem és célorientáltság jellemzi. A vezetők kemények és magas elvárást támasztanak a szervezet tagjai iránt, a siker kulcsa a győzelem, jól összeállított és mérhető célok mentén működnek. Az *ad-hoc kultúrájú* szervezetek vállalkozó szelleműek, nagyfokú kreativitás jellemzi őket, a vezetők innovátorok, a szervezetet az elköteleződés, tapasztalás és az innovativitás szelleme tartja össze. A siker több mint egy új termék vagy szolgáltatás, ami fontos, az a folyamatos megújulás (Quinn & Cameron, 2005). A szervezetek természetesen nem ennyire letisztult formában személyesítik meg ezeket a kultúrákat, jellemzően minden kultúrából találunk adott vállalatban belül, ám általában megnevezhető a domináns kultúra, esetleg kultúrák (Klein, 2006).

Az új típusú szervezetek sokkal több szociális interakciót kívánnak meg, változtak a dolgozókkal kapcsolatos viselkedési elvárásaik, az értékek és a körülöttük lévő környezet is. Mindez azt is jelenti, hogy a vezetőknek nagy gondot kell fordítaniuk a sokszínű és változatos munkaerőt képező dolgozók együttműködésének biztosítására (Murray et al., 2011). A megváltozott körülmények újfajta kihívásokat jelentenek a dolgozók és a vezetők számára egyaránt (Tóth, 2013), ezek leginkább a komplex ember megközelítését igénylik. Az alkalmazottak felkészültsége sokszor magasabb vagy sokrétűbb, mint azt a vezetőség feltételezi róluk, vagy amit a munkakörük ellátása igényel. Sok feltáratlan tudás és képesség található meg bennük, amellyel a szervezet szükség szerint kiegészítheti erőforrásait. Ha a dolgozók úgy tapasztalják, hogy a vezetőség számon tartja és becsüli képességeiket, ez kedvezően hat a munkához való hozzáállásukra, és készek tudásukból többet átadni a cégnek.

A tanuló szervezetek képesek arra, hogy rugalmasan reagáljanak a változásokra, mert megkérdőjelezik napi szokott rutinjaikat, tanulnak a korábbi tapasztalatokból és beépítik az új tapasztalatokat későbbi viselkedésükbe. Fő jellemzőjük, hogy mindenki igyekszik a szervezeti, közösségi célok érdekében saját tudását átadni, megosztani a szervezet többi tagjával. Az ilyen cégek szervezeti szinten képesek kihasználni az egyének adottságait és tudását, a feladatokat a területen legjáratasabb, legjobb képességű, legkreatívabb dolgozónak delegálják, a megvalósításhoz pedig megadják az önállóságot és motivációt, valamint a folyamatos tanulás és a kibontakozás lehetőségét, egyben el is várják ezeket a dolgozóktól. Középpontban a legjobb gyakorlat elve áll, ami megsokszorozza a teljesítményt, a csoportos feladatvégzést helyezi előtérbe az egyéni munkavégzéssel szemben. Az egyén tudása, teljesítménye mintaként szolgálhat a szervezet többi tagja számára, és fontos mozgatórugó az egymástól való tanulás lehetősége (Kraiciné, 2009). A szervezeti tanulás több, mint az egyes tagok tanulása. A folyamatban maga a szervezet az alany, és olyan tevékenységek kerülnek előtérbe, mint a közös jövőkép kialakítása, személyes kontroll, közös tanulás, rendszerben gondolkodás és gondolati sémák átalakulása (Halász, 2007).

Ahhoz, hogy egy szervezet tanuló szervezetté váljon, minden tagja, a hierarchia minden fokán fontos szerepet játszik. Alapja az emberi természetben, a gyerekkortól az emberben élő kíváncsiságban rejlik. Az utóbbi ötven év releváns kutatásai (Senge, 1994; Nonaka & Takeuchi, 1995; Davenport & Prusak, 2000; Kluge et al., 2001; Kayworth & Leidner, 2003; Jarvenpa & Staples, 2004; Siemens, 2005) bizonyították, hogy a maximális nyereség a szervezetben rejlő tudásban mérhető. A hatékony vezetők tudják, hogy ügyelni kell a közös értékek lefektetésére, a képességek fejlesztésére, és lehetőségek értékelésére, a vevőkkel és beszállítókkal való viszony szervezésére. Ugyanakkor egyéni tanulás nélkül szervezeti tanulás sem mehet végbe, a folyamatos fejlődés mindig megkívánja a tanulást. A tanuló szervezetekre jellemző a rendszergondolkodás, a személyes irányí-

tás, a belső meggyőződés, a közös jövőkép kialakítása és a párbeszédre alapuló csoportos tanulás. A vezetői munkának fontos része a jövőkép alkotás. Gyakran azonban kimarad belőle az, hogy közös legyen a jövőkép. A közös jövőkép alkotás lényegi eleme a reflexió folyamata és a nyitott párbeszéd. Gyakori, hogy kisebb csoportok összeülnek és alkotnak egy jövőképet, állításokat formálnak és elmondják a többieknek ezeket a kijelentéseket. A jó vezetők azonban bárkinek teret adnak ahhoz, hogy elmondhassák azt, hogy hogyan gondolkodnak adott dolgokról. Nem a jövőkép formálja a jövőt, hanem az az energia, ami a jelenlegi valóság és vízió közt feszülő konfliktusokból ered. Gyakori vélekedés, hogy a hierarchikus rendszerek nem működhetnek jól, azonban egy szervezeten belül nem önmagában a hierarchia a rossz, hanem annak diszfunkcionális működése, amikor a csapat bezáródik abba a helyzetbe, hogy egyes tagok – akár erejük fitogtatásával – ráerőletetik másokra a gondolataikat, érzékelt valóságukat. Ez sok esetben az uralkodó eljárás, és a szervezet tagjai elhiszik, hogy minden hierarchikus rendszer ilyen. A csoportos tanulás koncepcióját pontosan a kreatív feszültség mozgatja, hiszen a reflektív és aspiráló környezetben van erre kapacitás. Ha egy csapatban megvan az egymás iránti bizalom, közös a jövőkép és annak megtanulása, hogy hogyan lehet megvalósítani valamit, valamint eközben hogyan lehet egymás gondolkodását formálni, akkor valósulhat meg a csoportos tanulás. Ez azonban erős kulturális változást igényel (Senge, 1994).

## *A modellek leírása*

### *Tanuló szervezeti modell (Watkins & Marsick, 1993)*

A *Tanuló szervezeti modell* (Watkins & Marsick, 1993) értelmében a tudásmenedzsment bevezetésének alapvető feltétele, hogy az adott szervezet a tanuló szervezet modelljét elfogadja és a koncepcióval azonosuljon. Senge (1994) értelmezésében a tanuló szervezetekre jellemző a rendszergondolkodás, a személyes irányítás, a belső meggyőződés, a közös jövőkép kialakítása és a párbeszédre alapuló csoportos tanulás. Watkins és Marsick modelljének, a Senge-féle elgondoláshoz hasonlóan, tehát alapja az a tanulásértelmezés, miszerint a tanulás nem lineárisan strukturált folyamat – annak ellenére, hogy a legtöbb felnőttkori tanulási folyamat abból indul ki, hogy az oktató strukturálja valamilyen módon a tanulási tapasztalatot –; hanem a tanuló szervezet tagjai pl. a dolgozók munka közben (is) tanulnak egymástól, párbeszéd és egymás nézeteinek megismerésén keresztül. Ehhez ugyanakkor szükséges a megfelelő légkör és szervezeti kultúra, amit a vezetők segítségével lehetséges kiépíteni és (pozitívan) befolyásolni. Elengedhetetlen a folyamatban a reflektív gondolkodás képessége, hiszen a tanuló szervezet tagjai is a környezet interakciói alapján percepciókat alakítanak ki, ezeket gyakran tényként kezelik, pedig az érzékelést a kultúra, az iskolázottság, a nem és még számos tényező, többnyire saját személyes történetek is befolyásolják. Ennek megértése, a gondolkodás folyamatainak számbavétele, mások gondolatainak meghallgatása más megvilágításba helyezheti a dolgokat. Ez lehet a megalapozása a csoportos tanulásnak és a párbeszédre alapuló munkának (Senge, 1994).

A Watkins és Marsick (1993) modell hangsúlyosan foglalkozik a szervezeti tanulás és a tanuló szervezet közti elvi különbséggel. Tanuló szervezeteknél jellemzően az Argyris és Schön (1995) által definiált kéthurkos tanulás valósul meg, vagyis, ha az elvárásoknak nem megfelelő következménnyel találkozik az ember, először a magatartását meghatározó tényezőket vizsgálja felül és változtatja meg, és a viselkedésben ennek eredményeként áll be változás. Ekkor még „fejben” születik meg az új magatartás, tanulásról akkor beszélhetünk, amikor a magatartás már konkrétan meg is változik. A tanuló szervezet számára éppen ezért kulcsfontosságú a tanulásra alapuló szervezeti kultúra. Watkins és Marsick úgy találta, hogy a tanuló szervezet megnövelt kapacitással

rendelkezik a tanuláshoz és ahhoz, hogy hét szükségszerű akción (dimenzión) keresztül folyamatosan formálja önmagát.

A modellben az első dimenzió a „Folyamatos tanulási lehetőség megteremtése” (Create continuous learning opportunities [CL]), amely a tanulást a munkához illeszti, így a dolgozók munka közben tudnak tanulni; lehetőséget kapnak a folyamatos fejlődésre és oktatásban való részvételre. A második dimenzió „Az érdeklődés és párbeszéd ösztönzése”-nek (Promote inquiry and dialogues, [DL]) folyamatát írja le, amelynek során az egyének kifejtik saját és meghallgatják mások nézeteit; kérdeznek, visszajeleznek és a tapasztalatokat gyűjtik. Amikor a dolgozói csoportok elkezdnek közösen tanulni, másképpen működni, amikor a bizalom, az együttműködés és a közös felelősség kérdése természetessé válik, akkor ez a folyamat egy nagyobb, komplexebb vagy éppen diszfunkcionálisan működő szervezetben is változást hozhat (Senge, 1994). A harmadik folyamat során az „Együttműködés és a csapatmunka bátorítása” (Encourage collaboration and team learning [TL]) kap hangsúlyt, azaz a munkát úgy tervezik meg, hogy a csoportok különböző gondolkodású emberekből álljanak, és ahol a tanulás és a munka együtt valósulhasson meg. A tagok közötti együttműködést értékeli és jutalmazza a rendszer. A negyedik akció a folyamatban az, hogy „Rendszerek létesülnek a tudás megragadására és megosztására” (Establish systems to capture and share learning [ES]), ami azt jelenti, hogy magas és alacsony technológiás rendszerek is rendelkezésre állnak a tudás megosztására és a munkába való integrálás során. Ezekhez a hozzáférés biztosított és a karbantartásról gondoskodik a szervezet. A szervezet tagjait „Felhatalmazzák a jövőkép kialakításában való részvételre” (Empower people toward a collective vision [EP]), ez az ötödik folyamat, amely a modellt jellemzi. Ezalatt azt értjük, hogy a dolgozókat bevonják a közös jövőkép megalkotásába és implementálásába; a felelősség és a döntéshozatal megosztott, így a dolgozók motiváltak annak megtanulására, amit ők fontosnak tartanak.

A hatodik dimenzió arra vonatkozik, hogy „A szervezet kapcsolódik a környezetéhez” (Connect the organization to its environment [SC]), azaz a dolgozók láthatják munkájuk hatását a szervezet egészére, azért, hogy rendszerben tudjanak gondolkodni. A rendszergondolkodás képessége nem más, mint annak megértése, hogy milyen interakciók zajlanak annak részeként és milyen tényezők vannak rá hatással. A dolgozók és a vezetők gyakran hajlamosak a rendszert hibáztatni, ami alatt tulajdonképpen valamiféle leegyszerűsített fogalmat értenek (például egy informatikai rendszert) de valójában minden együtt dolgozó csoport egy rendszer és a szervezet, valamint a körülötte lévő többi szervezet a hálózatban szintén egy rendszer. Ennek működése nem egy egyén tevékenységén múlik, hanem a közösség tevékenységén, a rendszer struktúrája befolyásolja a viselkedést és a viselkedés visszahat a rendszerre. Így tehát nem egyszerűen a szabályok és szervezeti struktúra összessége, nap mint nap íratlan szabályok írják felül az írott szabályokat és ezek befolyásolják a rendszer tagjainak gondolkodását, viselkedését. Mivel a rendszert a szervezet összes tagja alakítja, ezért a diszfunkcionálisan működő rendszerekért többnyire minden egyes tag felelős (Senge, 1994).

Végül a hetedik folyamat a modellben biztosítja, hogy a tanulás stratégiai szinten jelenjen meg a szervezetben (Provide strategic leadership for learning [SL]), tehát a tanulás a vezetési stratégia része, ami által a vezetők példát mutatnak és legfőképpen támogatják az egyéni és szervezeti tanulást és szakmai fejlődést (Marsick & Watkins, 2003).

Ez a modell diagnosztikai alapokon nyugszik. A DLOQ kérdőív szerves részét képezi és a hiányosságokat igyekszik feltárni, a beavatkozási pontokat meghatározni és a kapcsolódó mérőszámokat definiálni. Marsick és Watkins (2003) a kérdőív kidolgozásával finomították tovább a tanuló szervezetek modelljének fejlesztésére irányuló kutatásaikat, az eszköz a modell gyakorlati igazolását is szolgálta. A kérdőív empirikus kutatásokban

tesztelt diagnosztikai eszköz, fontos elmozdulásokat mér a szervezeti kultúra, rendszerek és struktúrák tekintetében, amelyek befolyásolják az egyéni tanulást is. A DLOQ kérdőívre alapozó empirikus kutatások eredményei (Marsick, 2013) visszaigazolták, hogy a szervezeten belül megvalósított „tanuló kultúra” mértéke valóban jó mérőszám az emberi erőforrás és a szervezetfejlesztési kutatások területén. Hátránya azonban a teljesítménnyel kapcsolatos mérőszámokban rejlik. Mivel önbevalláson alapuló kérdőív, a mérőszámokat az érzékelés befolyásolja. Előfordult, hogy bár az egyének képesek a kérdőív kitöltésére, gyakran csak a közép és felsővezetők tudnak a teljesítménnyel kapcsolatos kérdésekre megfelelően válaszolni. Az adatgyűjtés során azt is figyelembe kell venni, hogy amikor a kérdőívet kitöltik a résztvevők, az adatok az észlelés egy pillanatképét adják. A válaszok mindenki saját megélésein alapulnak, nem például intézményi statisztikákon. Megtörténhet, hogy a jelenlegi teljesítmény még korábbi tevékenységek konzekvenciáin alapul, a tanulási kezdeményezések és eredmények nem látszanak még a pillanatszerűen (amennyiben még nagyon korai fázisban vannak), és persze könnyen és gyorsan változhat a környezet is (Marsick, 2013).

### *Spirálmodell (SECI) (Nonaka & Takeuchi, 1995)*

A Spirálmodellt (Nonaka & Takeuchi, 1995) a szerzők olyan japán cégek tanulmányozása után alkották meg, amelyek sikeresek és innovatívak a saját piacaikon. Úgy vélték, hogy a szervezeti tudás gyakran olyan, szubjektív belső gondolatiságból ered, ami szlogenekkel, metaforákkal és jelekkel írható le. Modellük gyökere a tudásalkotás és a felismerések menedzsmentje, szemléletét tekintve konstruktivista, ahol a tanulás nem egyszerűen a tudás átvitelét jelenti, hanem olyan aktív folyamatot, melynek eredményeként a tudás megkonstruálódik az elmében. Ennek a legfontosabb mozzanata, hogy a tanulókhhoz hasonlóan a szervezet tagjai is a már meglévő, rendszerezett ismereteik segítségével értelmezik az új információt (Nahalka, 2003). Ebben a szemléletben létezik az előzetes tudás az agyban, amely értelmezi a külvilág jelenségeit és előrejelzi a bekövetkező változásokat, a velünk született tudás pedig a későbbi tanulási folyamatok alapját képezi. A tudás minden pillanatban a megismerő rendszer elemeinek bonyolult összjátékán alapul és struktúrájában folyamatosan átalakul, adaptivitása a társas kapcsolatokban méretődik meg, amelyekben a tanuló ember részt vesz (Nahalka, 2003). Nonaka és Takeuchi elkülönítik a tacit és explicit tudás fogalmát, de mindkettőt szükségesnek tartják az egyén, a csoport és a szervezet szintjén az új tudás (innováció) születéséhez. A tudás számukra elsődlegesen csoportok tudását jelenti, amely könnyen konvertálható és mobilizálható, átadható és terjeszthető. A Spirálmodell tehát folyamatmodell, középpontjában a tudás megalkotása áll, azaz a tudásmenedzsment fő feladata a személyes tudást elérhetővé tenni a szervezet egésze számára. A szemlélet háttérében az áll, hogy ha különböző hozzáférési szinteket teremtenek, akkor az megszünteti az egyenlőség érzését, ha pedig nem egyenlőek a felek, akkor az akadályozza a tudás szabad áramlását. A KAO vállalatnál például a személyes adatok kivételével minden céginformáció megtalálható egy központi adatbázisban és ahhoz bármely dolgozó, bármikor szabadon hozzáfér, függetlenül attól, hogy milyen pozíciót tölt be a cégnél. Ez vezet el ahhoz, mind a dolgozók, mind a vezetők saját felelősségüknek érzik a tudás menedzselését.

A tudásalkotás egy mindig jelen lévő, soha szünetet nem tartó, nem lineáris folyamat, melynek négy lépése a következő:

1. A *szocializáció* során az egyének tacit tudásából a közösségi interakciók révén megszületik a közösség tacit tudása. Ilyenkor mentális modellek megosztása történik, akár brainstorming, műhelymunka vagy mentoring tevékenységeken keresztül. A megfigyelés és gyakorlás elengedhetetlen része a folyamatnak. Hátránya, hogy rejtett, ezért nehéz észrevenni, maga a szocializációs folyamat sok időt igényel és



nem biztos a megfelelő interpretáció. Ahhoz, hogy végbe menjen, a hierarchiából adódó határokat fel kell oldani, és kritikát csak konstruktív javaslat kíséretében érdemes megfogalmazni.

2. Az *externalizáció*, az a lépés, amikor a tacit tudásból explicit tudás válik. Leírják, rögzítik, lerajzolják, modellezik, folyamatleírást készítenek, összefüggéseket mutatnak ki, stb. Ez már sokkal inkább megfogható, maradandó, és viszonylag könnyen megosztható. Lehet rá döntéseket alapozni, de kritikus fontosságú, hogy az externalizáció folyamata (kodifikáció) során megmaradjanak a tudás eredeti attribútumai.
3. A *kombináció* során az explicit tudásból a koncepciók szortírozása, a tudáselemek új formába öntése, interpretációja, szintetizálása után új explicit tudás keletkezik.
4. Az *internalizáció* útján az explicit tudások beépülnek az egyének tacit tudásába (*learning by doing*), azaz, hogy a megszerzett tudást használják, kibővíve saját tapasztalataikkal. Ez vezet a megfigyelhető változásokhoz, ekkor válik igazán értékes az egész tudásteremtő folyamat.

A spirál lényege, hogy a folyamat mindig előlről kezdődik, a tudásteremtés folyamatos és dinamikus interakciók sorozata a kvadráns négy eleme között. A legbonyolultabb két lépés az externalizáció és internalizáció. Mindkettő nagy fokú elköteleződést igényel és jelentős szerepet kapnak a mentális modellek, a személyes hiedelmek és értékek, valamint az a folyamat, amelyben az egyének és csoportok újraszervezik magukat és végső soron a szervezetet is. Alapvető fontosságú a beépített redundancia, amely lehetővé teszi az információk átfedését és amivel egyszerűbbé válik a megosztás, a kifejezés és a használat is. Jellemzők az egymással versengő csoportok és a tagok rotálása, az információk egyszerűbb áramlását segítő.

Ez a modell az egyik legelterjedtebb, sikere az egyszerűségében rejlik. A tudásalkotást folyamatában közelíti és rendszerbe foglalja a tudás különböző fajtáit. Gyengeségének nevezhető ugyanakkor, hogy nem magyarázza a tudásmenedzsment összes szintjét, leginkább a tudás átalakulására koncentrál, de nem érint olyan kérdéseket, mint például, hogy a döntéshozatal hogyan aknázza ki a tudás különböző formáit. Világosan fogalmaz a spirált lehetővé tevő tényezőkről, éppen ezért vitatható, hogy a tudás átalakulása valamely tényező hiányában, illetve a keleti kultúráktól eltérő szervezeti kultúrával és gondolkodással rendelkező egyéneken, csoportokon és a teljes szervezeten belül ugyanolyan sikeresen végbe tud-e menni. Bratianu (2010) felveti, hogy a modell egyik fő feltételezése szerint a relatív konzisztens tudás az igazolt hiedelem. Ez azt jelenti, hogy a tudás megalkotása adott kulturális keretben értelmezhető, amely mikroszinten az egyén kulturális horizontja, makroszinten pedig az adott országé. A modell tudásdinamikája így az adott országgal értelmezhető. A tudásalkotás spiráljának központi tényezője a középvezetés, őket tekinti a spirál működését lehetővé tevő tényezőnek, akik mind felfelé mind lefelé irányítják a tudásáramlást. Mindez igaz lehet a japán cégvezetésre, de a nyugati menedzsment kultúrákban, ahol a döntéshozatali folyamat erősen top-down megközelítésű, nem feltétlenül helytálló. A „Ba” koncepciója – azaz olyan fizikai, virtuális vagy mentális tér (esetleg ezek kombinációja), amely biztosítja a tudás megosztását, elismerve a tényt, hogy a tudásnak kontextusra van szüksége a létezéshez – nehezen értelmezhető olyan kultúrában, ahol a descartes-i tanok élesen kettévágták a racionális és nem racionális világot (Bratianu, 2010). Hofstede (1991) megkülönbözteti a közösségi szellemű (kollektivist) és az egyént előtérbe helyező (individualista) kultúrákat. Nézete szerint a kínai és japán kultúrák erősen közösségek, ahol a csoportnak jelentős szerepe van, a nyugat-európai kultúrákban az autonómiát és az önmegvalósítást helyezik előtérbe. Ezeknek az értékeknek és felfogásnak fontos szerep jut a tudásmenedzsment területén is, ami jelentős különbségeket hozhat a tudásmegosztási hajlandóság, így a spirál szocializációs és internalizációs folyamatainak terén is.

A tudás áramlása során potenciálisan körbe-körbe halad, többször megjelenik, de az újrahaználható tudás definitív nem jelenik meg Nonaka és Takeuchi (1995) modelljében. Az időtényező sem szerepel változóként a modellben, annak ellenére, hogy a szervezetek tudása időről időre változik, ezért is nagy szerepe van az elavult tudások szortírozásának. A modellben a technológia csak érintőlegesen jelenik meg, az explicit tudás adatbázisokban történő tárolása, illetve az adatokhoz való hozzáférés kapcsán.

### *A tudás építésének és használatának modellje (Wiig, 1993)*

Ez a modell szintén folyamatközpontú és konstruktivista szemléletű, a szervezeti rendszerben jelen lévő tudás építésének és használatának folyamatát írja le. Központi eleme a tudás fajtáinak taxonómiája. Megközelítése szerint ahhoz, hogy a tudás értékes és hasznos legyen, rendezettnek kell lennie, a tudás szervezése pedig attól függ, hogy mire akarjuk használni. A modell dimenziói a következők:

1. *Teljesség*, amely megmutatja, hogy mennyi releváns információ áll rendelkezésre egy adott forrásból, vagyis milyen tudás (tacit/explicit) és hol van jelen.
2. *Kapcsolódás/kapcsolat* a különböző tudásobjektumok közt. Csak kevés tudás létezik egymástól teljesen elszeparálva, így minél teljesebb hálózatba rendeződik a tudás, annál nagyobb az értéke.
3. *Egyezés/egybevágás* (congruency) dimenziója azt jelenti, hogy a tények, koncepciók, perspektívák, értékek, ítéletek, asszociációk és kapcsolatok a tudásobjektumok közt következetesek, vagyis nincsenek belső konfliktusok, logikátlanságok, félreértések.
4. *Perspektíva és célok* arra a jelenségre utalnak, amikor „tudunk valamit”, de gyakran különböző nézőpontból és célzattal tekintünk rá. Tudásunkat általában ennek kettősségében szervezzük, azaz éppen időben vagy elegendő tudást hívunk elő.

Wiig (1993) modellje a tudás internalizációjának különböző szintjeit is definiálja, Nonaka és Takeuchi (1995) modelljének négy kvadránsát finomítva. A legalsó szint, amikor még nem vagyunk tudatában annak, hogy a tudás egyáltalán létezik valahol (újonc/novice), a legfelső szinten pedig a tudás már teljes mértékben belsővé vált, mélyen integrálódik a szervezeti értékekbe, az ítélkezésbe, konzekvensen és automatikusan használjuk (mester/master). A köztes szinteket a következőképpen írhatjuk le. A második szint az ún. kezdő (beginner), amikor tudjuk, hogy létezik, azt is, hogy hol, de nem tudunk mit kezdeni a rendelkezésre álló információval. A harmadik szint a kompetens (competent), amikor tudjuk, hogy létezik az információ, és hol találunk rá, használni is tudjuk, tudunk érvelni a rendelkezésre álló dokumentációkból, vagy meg tudjuk kérdezni azt, aki tudja. A negyedik, a tapasztalt (expert) szint azt jelenti, hogy tudjuk és megjegyezzük a tudáselemet, tökéletes helyen és időben alkalmazzuk, külső segítség nélkül is sikeresen használjuk érvelésre.

A szervezeten belül történő tanulási folyamatok során fontos szerepe lehet az internalizációs fázisoknak és ezek alapján a tudásszintek azonosításának. Ennek értelmében, a modellben a tudásnak három formája (és ezen belül négy különböző típusa) jelenik meg (Wiig, 1993): (1) *Nyilvános* (public): explicit, tanítható, rutinokban van jelen, elérhető (pld. könyvekben, dokumentációban, adatbázisban); (2) *Megosztott tapasztalat* (shared experience): olyan tudás, mely a feladatot végző kezében (fejében) van, és megosztja a munka során, illetve beépül a természetbe, technológiába és működésbe. Általában speciális a nyelvezete és reprezentációja, leggyakrabban valamilyen szakterület munkatársai beszélnek ezt a közös nyelvet; (3) *Személyes tudás*: a legkevésbé elérhető, de a tudás legteljesebb formája. Tacit és nem feltétlenül tudatosan használt.

Wiig (1993) a modelljében a tudásmenedzselés folyamatának négy fő fázisát különbözteti meg:

1. *A tudás építése*, amely tulajdonképpen a tanulás bármilyen formája, és részegységekből áll.
2. *A tudás megtartása*, mely történhet egyének vagy csoportok emlékezetében, felhalmozása legtöbbször valamilyen tárhelyen történik, ez támogatja azt a folyamatot, melynek során a tudás beépül a szervezeti memóriába, az üzleti folyamatokba, illetve archiválásra kerül. Megfelelő karbantartás esetén mindig a legfrissebb információ áll rendelkezésre, az elavult elemeket pedig eltávolítják.
3. *A tudás közössé tétele*, amelynek fő elemei a koordinálás, elérés, előhívás és összeillesztés, ez nevezhető valamiféle, akár informatikai rendszerrel támogatott Ki-mit-tud tár megteremtésének, ahonnan a tudás bármikor előhívható.
4. *Végső lépés a tudás alkalmazása munkakörnyezetben (learning by doing)*.

Bár a folyamat szekvenciálisnak tűnhet, mégis bármelyik eleme ismétlődhet, párhuzamosan futhat, és a részfolyamatok újra kezdődhetnek. A tudás alkalmazása számos formában jelen lehet, például rutin feladatok megoldása, helyzetek elemzése, alternatív megoldások értékelése és szintetizálása vagy éppen a kiválasztott megoldás implementálása.

Wiig (1993) megközelítése összességében rendkívül strukturált, szervezett nézőpontra épül, ahol a tudás hierarchikus rendszerbe rendeződik. Mindez lehetővé teszi, hogy alaposan kategorizálni lehessen a tudások különböző fajtáit. Az áttekintett modellek közül a legpragmatikusabb, ami egyszerűvé teszi a használatát, könnyen integrálható más modellekbe, ugyanakkor kevés kutatás és gyakorlati megvalósítási példa áll mögötte és hiányzik belőle a szervezeti kultúra, a vezetői modellek, a vezetői és dolgozói felelősség, a közös értékek hatása a folyamatra (Dalkir, 2005). Szintén nem látható a tudás döntéshozatalban játszott szerepe, valamint az sem, hogy a meglévő, strukturált formában jelen lévő tudás hogyan járul hozzá az új tudás születéséhez. A technológia a tudásmenedzselés második fázisánál jelenik meg érintőlegesen, hiszen a tudás felhalmozás nem csak egyének és csoportok emlékezetében, hanem legtöbbször valamilyen tárhelyen történik. Ennek kapcsán a technológia szerepe támogató, hiszen elősegíti a tudás beépülését az üzleti folyamatokba. A modell kiemeli a tárhelyek megfelelő karbantartásának fontosságát, annak érdekében, hogy mindig a legfrissebb információ álljon rendelkezésre.

#### *A szervezetek ismeretelméleti modellje (Von Krogh, Roos & Slocum, 1994)*

Ez a modell ismeretelméleti megközelítésű és nagy hangsúlyt helyez az egyéni és közösségi tudás közötti különbségre. Konnektivista szemléletű, így jellemző rá, hogy „a tanulást olyan folyamatként kezeli, melyben az informális, hálózatba szervezett, elektronikus eszközökkel támogatott információcsere egyre nagyobb szerepet kap, a tanulás pedig élethosszig tartó, egyéb tevékenységekbe ágyazott, hálózatosodott tevékenységrendszeré válik” (Bessenyei, 2007, p. 11.). Ez a modell sem szekvenciális feldolgozó folyamatként tekint a tudásalkotásra, hanem a maga teljességében, melyben globális területek, mintázatok, szinergiák és alakzatok érvényesülnek. A tudás olyan egyedi jelenség, mely a csomópontok között, a közösségek hálózatában interakciók keretében jelenik meg, ebből emelkedik ki. A legtöbb esemény és jelenség kapcsolatban és kölcsönhatásban működik együtt, és a komplexitásnak szigorú szerkezete van. A mindenütt jelen lévő hálózatok egyre inkább meghatározóvá válnak, jobban is, mint ahogyan erre az emberek nagy része felkészült, ráadásul a legtöbb valódi hálózat lényeges közös vonása a folyamatos növekedés (Barabási, 2002). A hálózatban jelen lévő tudás nem feltétlen elsajátított az egyén által, de kapcsolatai révén bármikor hozzáférhető. Siemens (2005) hangsúlyozza, hogy a tanulást jelentősen befolyásolja a modern technológia, mely újjászervezte életünket, a kommunikációt, éppen

ezért a tanulási folyamatoknak reflektívnek kell lenniük a tanulás alapjait alkotó társadalmi környezetre. A kollektív tudat a hálózatok állandóan fejlődő reprezentációja és ez áll a tudásmenedzsment középpontjában. Ebben a megközelítésben a tudás az egyénekből és a szervezet szintjén is jelen van és az egyének közti kapcsolatok alakítják.

A közösségi hálózatok korában aktuális a modell alapvetése, vagyis az, hogy a tudás az egyének hálózatán, csomópontokon keresztül terjed. Jelentős tényező ezért a tudás őrzője és fontos a tudás kapcsolatának karbantartása. Ebben a megközelítésben a tudás az egyénekből és a szervezet szintjén is jelen van és az egyének közti kapcsolatok alakítják. Minden ismert dolog ott rejtőzik valakinek a tudásában, nincs olyan tudás, melynek ne lenne „gazdája”. Ezért jelentős tényező a tudás őrzője és maga a tudás kapcsolatának karbantartása. Vagyis lehessen tudni, hogy ki az, aki már egy bizonyos dolgot megtapasztalt, sikerrel megtett vagy sikertelenül, hol találhatóak meg az eredmények, stb. Ebben a felfogásban a következő négy tényező komolyan befolyásolja, egyben akár sérülékennyé is teszi a szervezeten belüli tudásmenedzsmentet: (1) az egyének beállítódásai és gondolkozásmódja (mindset), (2) a szervezeten belüli kommunikáció, (3) a szervezeti struktúra és kultúra, valamint (4) a tagok közti kapcsolatok és a HR menedzsment. Von Krogh, Roos és Kleine (1998) szerint a szervezeteknél szükség van az ún. tudásmegosztókra/terjesztőkre (enablers), akik lehetővé teszik és stimulálják a tudásáramlást.

A modellel kapcsolatban Dalkir (2005) felhívja a figyelmet arra, hogy a szerzők a tudás menedzselésének szervezeten alapuló ismeretelméleti modelljét alkották meg, azonban a szervezet definíciója nem világos, gyakran összekeveredik a szervezet, mint információ feldolgozó egység fogalmával, ezért a modell használatakor néhány dolog különös figyelmet érdemel, mint például a „hogyan és miért tanulnak, tapasztalnak meg valamit az egyének és a közösségek a szervezetben”, „hogyan és miért tanulnak a szervezetek, mint közösségi entitások”, „mi számít egyéni és mi szervezeti tudásnak”, illetve „mik lehetnek a szervezeti tudásmenedzsment akadályai” (p. 50.). A modell nem foglalkozik továbbá a tudásmenedzsment stratégiai szintjével sem, vagyis azzal a területtel, ami a szervezeti célokat, a küldetést és víziót, az egyének és közösségek ehhez való viszonyulását fedi le. Nonaka és Takeuchi (1995) modelljével ellentétben, nem érinti a felelősség, különösen a vezetői felelősség kérdését, illetve a vezetők szerepét a tudásteremtés és -áramoltatás folyamatában. A tudás megközelítése ugyanakkor nagyon hasonló mindkét modellben, erőteljes szerepet kap a tapasztalás és a gyakorlás, valamint az, hogy a sikertelen tevékenységek tapasztalatait is a tudás forrásának tekintik a modell alkotói. A technológia szerepe ebben a modellben nem jelenik meg, mint ahogyan a tudás újra felhasználásának vagy elavulásának kérdése sem.

### *Tudásmenedzsment folyamat keretrendszer (Bukowitz & Williams, 1999)*

Ez a modell a tudásmenedzsment stratégiájának felállításához szükséges folyamatokat veszi számba, a tudástőke (érték) felépítése, kiaknázása és bővítése érdekében. A miért és a mikor aspektusokat hangsúlyozza (stratégiai) és a tudásmenedzsment lépéseket (akciókat) helyezi kontextusba. Ebben a keretrendszerben a tudás elemei: tárolók, kapcsolatok, információ, technológia, kommunikáció, infrastruktúra, funkcionális készség-készlet, know-how folyamat, környezetre való reagálás, szervezeti intelligencia és külső források.

A tudás megszerzése az első lépés a modellben, mely tipikusan a döntésekhez, probléma megoldáshoz vagy innovációhoz szükséges információk fellelését jelenti. A kihívás az óriási információtömegben hatékonyan rátalálni arra a tudásra, amelyre éppen szükség van. A technológia lehet segítség, de gyakran az információ túlcsordulását segíti csak elő, ezért fontos a tartalom mennyisége, a tudás értékelése és ezek hatékony kezelése. A

modell szerint az információmenedzsment és tudásmenedzsment különbségét az jelenti, hogy a tudásmenedzsment a tacit tudásokat is magában foglalja, vagyis nem csak tartalmakhoz kell kapcsolatokat teremteni, hanem olyan személyekhez, csoportokhoz is, akik tudnak valamit. Az angol librarian (könyvtáros) szóból ehhez kapcsolódóan gyakran alkalmazzák a cyberian (kiber könyvtáros) szót, amellyel új szakmát vizionálnak. Olyan személy, aki a tudás menedzselésével foglalkozik a jövőben, fő feladata a tudás szervezése, karbantartása, teljessé tétele, finomítása, profilozása, jogosultságok biztosítása, navigáció támogatása, szűrés (Bukowitz & Williams, 1999). Mindehhez fejlett technológiát használ.

A következő fázis a *tudás használata*, amely nem más, mint a meglévő információk kombinálása, új formába öntése, azért, hogy az innovációt elősegítse. A középpontban alapvetően az egyének és a csoportok állnak. Bukowitz és Williams (1999) modellje tulajdonképpen ezt a fázist teljes mértékben az innováció megteremtésének eszközeként értelmezi, de a tudás használata ennél teljesebb körű folyamat. A *tanulás* fázisa a formális tanulási folyamatokra utal. A tanulás folyamata az első két fázis után kulcsfontosságú, hiszen az ott felhalmozott információ tanulás nélkül, pusztán raktározásra kerül valahol. A *hozzájárulás* fázisa, amikor az egyének publikussá teszik, megmutatják azt, hogy mit tanultak meg. Ez olyan tudás közzétételét jelenti, amiből mások és végső soron a szervezet profitál, vagyis hozzájárul a sikeresebb működéshez. Ez vezethet a tapasztalatokból történő általánosításhoz, vagyis a tacit tudás explicitté válásához, ahhoz, hogy például az elrontott projektek tapasztalatait ismerve elkerülhető legyen a hibák ismételt elkövetése. A motivációnak ebben a fázisban jelentős szerepe van, jelenlétében pedig a szervezeti kultúra és a vezetői viselkedés játszik nagy szerepet. Ebből a dolgozónak és a cégnek is előnye kell, hogy származzon, máskülönben ez a fázis nem feltétlenül működőképes. Érdekes a tudásátadás terére egyfajta piacként tekinteni, ahol tudást birtoklók (eladók) és a tudáshoz hozzájutni vágyók (vevők) léteznek. Ezt a piacot – hasonlóan a piaci viszonyokhoz – a közösségi, gazdasági és politikai realitás is befolyásolja. Ha egy szervezet kultúrájában az a politikai valóság, hogy az információt birtoklók hatalommal rendelkeznek, titokban tartják a náluk rejlő tudást, akkor a potenciális vásárlóknak nincs elég „valutája” ahhoz, hogy a tudás átadására készítse őket. Ilyenkor a tudásátadás szintje minimális. Ha egy cégen belül a problémával való szembesülés hibaként definiálódik, gyengeségként, inkompetenciaként értelmezik, akkor a közösségi ára a „vásárlásnak” (tudásszerzésnek) túl nagy lesz és szintén nem jön létre tudásátadás. Ezen a piacon tehát vevők, eladók és brókerek vannak jelen, a folyamatban pedig mindenkinek más az érdeke, melyeket a sikeres tudástranszfer érdekében érdemes megérteni. (Davenport és Prusak, 2000). Az *értékelési fázisban* nagyobb szerepe van a csoportoknak és magának a szervezeti szintnek, itt történik meg a szervezet intellektuális tőkéjének értékelése, amihez elengedhetetlen a működéshez szükséges alapvető fontosságú tudás definiálása, a meglévő intellektuális tőke feltérképezése és összehasonlítása a jövőbeli igényekkel. Szintén fontos a szervezeti teljesítménymutatók kidolgozása, annak érdekében, hogy láthatóvá váljon, mennyit profitálnak a növekvő tudásbázisból és milyen hatása van a tudásmenedzsmentnek a szervezet teljesítményére. Az *építés és fenntartás* fázisában a szervezet biztosítja, hogy az intellektuális tőke hozzájáruljon a szervezet versenyképességéhez, megfelelően allokálja az erőforrásokat a növekedéshez és úgy csatornázza be őket, hogy elősegítsék az új tudás teremtését és a meglévő tudás karbantartását. Stratégiai szinten komolyabb következményei vannak a tudás elvesztegetésének, ez a szervezet sérülékenységéhez és versenyképességének elvesztéséhez vezethet. Utolsó fázisa az *elavulás*, ez a fázis egyedül ebben a tudásmenedzsment-modellben jelenik meg. A szervezetnek gondoskodnia kell a már nem aktuális tudások eltávolításáról, amennyiben azok a továbbiakban nem járulnak hozzá az értékteremtéshez. Nagy szerepe van az erőforrások vizsgálatának és az elemzések készítésének, hiszen döntéseket kell hozni arról, hogy az adott erőforrás használható-e még máshol vagy végleg el kell

tűnnie. Természetesen ez tervezés nélkül elképzelhetetlen, és a döntések mindig stratégiai szintűek. Legtöbbször a tudáselemek konvertálódnak és nem megszabadulnak tőlük.

Ez a modell két új kritikus fázist vezetett be: a tartalom azonosítást és az elavulást. Erősen stratégiai szemléletű és mind a tacit, mind az explicit tudás menedzsmentjére kitér. Egyike a leginkább gyakorlatorientált modelleknek, mely számba veszi a stratégia, emberek, folyamatok és technológia szintjét és a különböző szinteken megvalósítható tevékenységeket. A tudásfajták rendszerezése nem annyira hangsúlyosan jelenik meg, mint az előző modellekben, a folyamatok annál nagyobb teret kapnak, ami egy szervezet tudásmenedzsment rendszerének szervezésében kritikus fontosságú lehet. Jelentős eltérés Nonaka és Takeuchi (1995) modelljéhez képest, hogy a tudással kapcsolatos feladatok, tevékenységek fő felelősei nem az egyének, hanem valamilyen „tudás menedzser”, vagy maga a vezetőség, aki a stratégiai célok ismeretében állítja fel a megfelelő folyamatokat és szervezi a cég tudásmenedzsment rendszerét.

## *A modellek összehasonlítása*

Az általunk röviden áttekintett modellek a tudásmenedzsmentet a maga komplexitásában szemlélik, azonosítják a tudás őrzőit, a szervezeti környezetet és a tudásmegosztó hálózatot, mint a szervezet vérkeringését. A modellek tanulmányozása alapján az általunk azonosított pillérek a tudásmenedzsment rendszerben a következők: tudás, szervezeti kultúra, folyamat, technológia (Lásd 1. sz. táblázat).

A folyamatok tekintetében minden modellben megjelennek a tudás megalkotásával, áramlásával, tárolásával és újra felhasználásával kapcsolatos folyamatok, bár modellenként más-más elemre és megközelítésre kerül a hangsúly, úgy, mint a szekvencialitás, szinergiák és hálózatok, külső környezet hatásai a tudásalkotásra, stratégiai gondolkodás, döntéshozatal vagy éppen a probléma megoldás folyamatai. Mindezek szoros összefüggésben állnak az adott szervezeti kultúrával és a stratégiával, ezért egy modell-alapú tudásmenedzsment rendszer implementálásánál lényeges ezek illeszkedésére is odafigyelni. A tudásmenedzsment-rendszer fejlettsége és az előbbieken említett tényezők függvényében jól kiválasztható, hogy melyik elméleti megközelítés (esetleg megközelítések ötvözése) támogathatja leginkább a gyakorlati megvalósítást.

Modern megközelítések szerint a szervezet elsődleges mozgatórugója a menedzsment tevékenység, annak érdekében, hogy funkcionálissá és hatékonná tegye a folyamatot, ahogyan a szervezet erősségeit kihasználva, gyengeségeit fejlesztve a gyorsan változó környezettel megküzd. A menedzsment tevékenység része a tervezés, azaz például a stratégia meghatározása. A stratégia nem más mint egy elképzelés, terv, amely rögzíti a hosszútávú célkitűzéseket, meghatározza a cél eléréséhez szükséges erőforrásokat és kijelöli az utat, ahogyan a célt el kívánják érni. Ha tudásmenedzsmentet a Fayol (1949) és Terry (1975) értelmezése szerinti menedzsment tevékenységnek, azaz mások tevékenységeinek előrejelzése, tervezése, szervezése, kivitelezése, koordinációja és ellenőrzése, tekintjük, akkor ez a tevékenység valamiféle stratégiát feltételez. A modellek közül három foglalkozik csak részletesen a stratégia alkotás témakörével, Nonaka és Takeuchi (1995) modellje a stratégiát tekintve felfogásában tér el gyökeresen a Watkins és Marsick (1995), illetve a Bukowitz és Williams (1999) féle modelltől. Kérdés azonban, hogy a keleti filozófián alapuló, a jövőképet metaforákkal leíró, bottom-up építkező, ún. hypertext szervezetek kultúrájában elképzelt stratégia mennyire valósítható meg a descart-i tanok által élesen kettévágott nyugati filozófiát követő szervezeteknél. Mégis fontos, és akár implementálható elemei a modellben leírt, tudásmenedzsmenttel kapcsolatos stratégiának: az alkalmazottak munkakörök közötti rotálása, a céggel kapcsolatos információkhoz való korlátlan (pozíciótól független) hozzáférés és a fejlesztési projektek szervezeten belüli versenyztetése. Watkins és Marsick-féle (1995) stratégia tekintetében – a tanuló

szervezeti célokkal összhangban – a szervezeti kultúra építését, a közös jövőkép alkotást és a stratégiai vezetés fontosságát, illetve a vezetők szerepét (role model, leadership) hangsúlyozza. A tervezés folyamata az ő feladásukban top-down megközelítésű, de olyan szervezeti légkörben, ahol a vezetők megfelelő készségekkel rendelkeznek ahhoz, hogy meghallgassanak másokat, ösztönözzék a csapatmunkát és a csoportos tanulást. Ez elvezethet a közös jövőképhez, ami bármely stratégiának az alapja. Bukowitz és Williams (1999) modellje alapvetően a stratégiát helyezi a középpontba, így a tudásmenedzsmentet tervszerű, pontosan felépített, elemzésen alapuló tevékenységnek látja, melynek felelőse van a szervezeten belül, tervezése és végrehajtása során fontosak a mikor és miért aspektusai, taktikai lépéseit pedig a tanulás és kontribúció fázisai jelentik.

A szervezeti kultúra, mint az elemzés harmadik perspektívája előmozdítója vagy gátja lehet a tudásmenedzsment-folyamatoknak. Minden modell kulcsfontosságú faktorként tekint rá. A SECI modell (Nonaka & Takeuchi, 1995) különlegessége, hogy mélyen a keleti filozófiába ágyazott, a szervezetre élő organizmusként tekint. A többi modell szervezeti kultúra terén legfontosabbnak vélt faktorai: a kommunikáció, a lojalitás, a dolgozók hozzáállása, az emberi erőforrás szerepe, az interakciók, az együttműködés és a vezetői felelősség. A tudásmenedzsmentért felelős egyén vagy egyének csoportja Wiig (1993) modelljének kivételével mindenhol megjelenik, azonban teljesen különböző elképzelésekkel. Watson és Marsick (1995), valamint Nonaka és Takeuchi (1995) is a vezetők szerepét hangsúlyozzák, azonban az utóbbi modellben egyértelműen a középvezetők állnak a horizontális és vertikális információáramlás csomópontjaiban. Hidat képeznek az ideálok/víziók és a realitás káosza közt. Közvetítenek a „mi van” és „minek kéne lenni” állapotok között, újratervezik a realitást a cég víziója szerint. Szintetizálják a frontvonalai dolgozók és a felsővezetők tacit tudását, igyekezve explicitté tenni azt, azért, hogy integrálódhasson az új technológiákba és termékekbe. Wakins és Marsick (1995) általában a vezetés szerepét hangsúlyozza, de megközelítésében top-down szemléletű, azaz fentről lefelé építő folyamat, ahol a kulcsszerep a felsővezetőké. Von Krogh, Roos és Kleine (1998) úgy vélik, hogy szervezeteknél szükség van a tudásmegosztókra/terjesztőkre (enablers), akik lehetővé teszik és stimulálják a tudásáramlást. Bukowitz és Williams (1999) pedig az angol librarian (könyvtáros) szóból eredeztetve gyakran alkalmazzák a cybrerian (kiber könyvtáros) szót, amellyel új szakmát vizionálnak. Olyan személy értenek alatta, aki a tudás menedzselésével foglalkozik a jövőben, fő feladata a tudás szervezése, karbantartása, teljessé tétele, finomítása, profilozása, jogosultságok biztosítása, navigáció támogatása, szűrés, mely feladatokat fejlett technológia támogatja.

A modellek a tudást tárgyalják a legváltozatosabb nézőpontokból. Watkins és Marsick (1995) hangsúlyozza a szervezeti tanulás és a tanuló szervezet közti elvi különbségeket, az egymástól való tanulás és a párbeszéd fontosságát, melyek hozzájárulhatnak az állandóan megújuló, közösségi tudás megteremtéséhez. A SECI modell (Nonaka & Takeuchi, 1995) a szubjektívitás fontosságát hangsúlyozza és az egyént, illetve az egyének közti tudásátadást helyezi a tudásalkotás és -menedzsment középpontjába (cf. Nonaka & Peltokorpi, 2006). Wiig (1993) a tudás rendszerezésére koncentrálnak, míg Von Krogh, Roos és Slocum (1994) választóvonalat húz az egyéni és a közösségi tudás között. A közösségi tudást a hálózatok reprezentációjának tekintik, ezt az elemet tartják a tudásmenedzsment terén a legfontosabbnak. A Bukowitz és Williams (1999) modell számol a tudás elavulásával és felhívja a figyelmet az ilyen tudások kezelésének fontosságára is.

A technológia szintje nem mindenhol jelenik meg kulcsfontosságú tényezőként, de az információk tárolásával kapcsolatosan érintőlegesen mindenhol kitérnek rá. Wiig (1993) keretrendszerében a tudás közössé tétele során tér ki az eszközhasználatra, ahol megemlíti valamiféle „ki mit tud” tár létrehozásának szükségességét, ami a háttérben létrehozott hivatkozásokat, könyvtárakat takar, annak érdekében, hogy a tudás mindenki számára

minél egyszerűbben elérhető legyen. Bukowitz és Williams (1999) különbséget tesz az információmenedzsment és tudásmenedzsment között, a differenciáló faktor az, hogy a tudásmenedzsment a tacit tudásokat is magában foglalja, vagyis nemcsak tartalmakhoz kell kapcsolatot teremteni a technológia segítségével (is), hanem olyan személyekhez, csoportokhoz is, akik tudnak valamit. Von Krogh, Roos és Slocum (1994) különös hangsúlyt helyez a közösségek hálózatára, amely napjainkban elképzelhetetlen a virtuális közösségek számbavétele nélkül. Mivel Nonaka & Takeuchi (1995) értelmezésében a tacit tudás, a szubjektum és a közösség tudása áll a középpontban, úgy vélik, hogy a tudás egyéni és közösségi interakciók révén jön létre, adódik át és születik újjá, talán nem meglepő, hogy a technológia nem kap szerepet a modellben. Bár Watkins és Marsick (1995) a tanuló szervezetek jellegzetességeinek, a szervezeti kultúrának, mint befolyásoló tényezőnek a fontosságára helyezte a hangsúlyt, a hét dimenzió közül a negyedik azt fogalmazza meg, hogy rendszerek létesülnek a tudás megragadására és megosztására, melyek véleményük szerint magas és alacsony technológiás rendszerek is lehetnek, a lényeg, hogy a dolgozók hozzáférhessenek az ott tárolt információhoz és a karbantartásáról gondoskodjon a szervezet.

## Összegzés

---

Az összehasonlításban tárgyalt modellek különálló „entitások”, ezt az is mutatja, hogy a szerzőség minden esetben más. Ugyanakkor az is látható, hogy bizonyos elemzési szempontok mentén sokban hasonlítanak egymásra, ezért úgy véljük, hogy e szinergiák segítségével a gyakorlatban a modellek ötvözetét és kombinálását érdemes megfontolni. A modellek – átgondolt és megtervezett – ötvözéséből származó előnyök illeszthetők az uralkodó szervezeti kultúrához, a meglévő szervezeti rendszerhez és a szervezet tudásmenedzsment-rendszerében esetlegesen jelen lévő gyengeségekre irányulva a fejlesztés megtervezhető általuk.

Összehasonlító elemzésünk eredményei, úgy gondoljuk, segítséget nyújthatnak a szervezeti tanulásra irányuló, esettanulmányokon alapuló, empirikus kutatások megtervezésében is és ezen belül a fókuszpontok kijelölésében. A tudásmenedzsment modellekre vonatkozó szakirodalom tanulmányozása empirikus kutatással kiegészítve, hozzájárulhat ahhoz is, hogy azonosíthatók legyenek a szervezeti tanulás értékei, hiányosságai, valamint a tartalékok és a szűk keresztmetszetek a vizsgált szervezetekben. Ezek alapján változhat a szervezet tudásmenedzsment stratégiája, kijelölhetők a fejlesztendő területek, új módszertani elemek választhatók a tudás hatékony áramoltatásához, összegyűjtéséhez, tárolásához és újra használatához, annak érdekében, hogy a tudás megfelelően értékes tőke lehessen a tanuló szervezet számára. Az elméletek mély megismerése szilárd alapot teremt a tudásmenedzsment, annak elemei és a benne zajló folyamatok mélyebb megértéséhez és ahhoz, hogy ezekre építve sikeresen implementálható legyen egy tudásmenedzsment-rendszer, amely a tanuló szervezet létrejöttét támogathatja.



	Watkins és Marsick (1993) Marsick és Watkins (2003) Tanuló szervezet	Nonaka ésTakeuchi (1995) SECI	Wiig (1993) Tudásépítés/használat modellje	Von Krogh, Roos és Slocum (1994) Ismeretelméleti modell	Bukowitz és Williams (1999) Tudásmenedzsment keretrendszer
<b>Célja</b>	Tanuló szervezetté válás diagnosztikus megközelítése, hiányosságok feltárása, beavatkozási pontok meghatározása a modell dimenziói, valamint a teljesítmény és tudás mentén.	Tudásalkotás-, áramlás és a tudás technológiába/ termékbe/ szolgáltatásba épülési folyamatainak feltérképezése – az innovativitás lehetséges útjainak azonosítása	Tudásszervezés módszertanát és a tudás menedzselésének főbb folyamatait veszi számba.	A tudás hálózaton keresztül történő terjedésének vizsgálata, az egyéni és közösségi tudás kapcsolatának feltérképezése.	Stratégiaállításhoz szükséges tudásmenedzsment folyamatokat veszi számba a rendszer tervezéséhez és implementálásához.
<b>Jellege</b>	Elmélet/gyakorlat Folyamatközpontú Diagnosztikai és stratégiai megközelítésű Szervezetközpontú	Elmélet/gyakorlat Folyamatközpontú Stratégiai szemléletű Rendszerező (tudás)	Elmélet Folyamatközpontú Rendszerező (tudás)	Elmélet Ismeretelméleti megközelítés Hálózatközpontú	Elmélet/gyakorlat Folyamatközpontú Stratégiai szemléletű Technológiaközpontú
<b>Elemek</b>					
<b>Stratégia</b>	1. Tanuláshoz megfelelő kultúra kiépítése 2. Jövőkép összehangolása, közös értelmezés, csapatmunka elősegítése 3. Stratégiai vezetés fontossága (top-down)	1. Jövőkép metaforákkal 2. Középvezetők fontos szerepe a stratégia alkotásban (bottom- up) 3. Hypertext szervezetek 4. Információhoz való korlátlan hozzáférés (pozíciótól függetlenül)	Nem jelenik meg hangsúlyosan	Nem jelenik meg hangsúlyosan	1. Miért/mikor aspektusai hangsúlyosak 2. Taktikai lépések: tanulás és kontribúció fázisai 3. Stratégiai szint: tudás birtoklása, fenntartása, elavulása 4. Elemzés és tervezés fontossága
<b>Szervezet</b>	1. Tanulás alapú szervezeti kultúra építése, alapja a bizalom. 2. Szervezeti kultúra/ideológia szűrő a válaszok kialakításához. 3. A változásoknak a szervezet minden szintjén be kell következnie.	1. Szervezet élő organizmus 2. Dolgozói elkötelezettség, lojalitás a középpontban 3. A tudásalkotásért mindenki felelős 4. Bizalom, mely párbeszéd és interakció során teremtődik 5. Csapatmunka fontossága	Nem jelenik meg hangsúlyosan	1. Hangsúly a szervezeti kommunikáción és struktúrán 2. Fontos a tagok közti kapcsolat és az emberi erőforrás menedzsment	1. Erős kapcsolat a stratégia és a szervezeti tanulás között 2. Tudás menedzseléséért felelős személy (kiberkönyvtáros)
<b>Folyamatok</b>	1. Egyéni tanulás: értelmezés, tapasztalat beépülése a kognitív struktúrába. 2. Szervezeti tanulás: kollektív tapasztalat-gyűjtés, interaktív folyamat 3. Tanulás nem strukturált	1. Tudásalkotás (spirál) soha szünetet nem tartó folyamat 2. Négy lépésből áll: szocializáció, externalizáció, kombináció, internalizáció 4. Beépített redundancia 5. Tapasztalat-szerzés, észlelés,	1. Hangsúly a tudásépítés és használatának folyamatán van 2. Tudás internalizációjának szintjei: újszülött, kezdő, kompetens, tapasztalt, mester 3. Tudás menedzselésének főbb lépései: építés,	1. Tudásalkotás nem szekvenciális folyamat, különböző szinergiák és alakzatok érvényesülnek. 2. Hálózatok és csomópontok szerepe 3. Gyakorlás és tapasztalás	1. Stratégia állítás folyamatai 2. Tudás használatának folyamatai (egyének és csoportok) – innováció teremtés 3. Tudás közzététele (motiváció szerepe) 4. Értékelés – szervezeti szinten

	folyamat 4. Tanulás a munka integrált része	kipróbálás, probléma megoldás 6. Learning by doing	megtartás, közössé tétel, alkalmazás	a megismeréshez vezet	5. Építés és fenntartás – a versenyképesség érdekében (erőforrás elosztás)
<i>Tudás</i>	1. Változások vezetnek az új gyakorlatokhoz és rutinokhoz	1. Szervezeti tudás szubjektív, belső gondolatíságból ered (leírása: szlogenekkel, metaforákkal) 3. Tacit/explicit tudások 4. Tudás központi eleme az egyén	1. Értékes és hasznos tudás = rendezett tudás 2. Tudás szervezése attól függ, mire akarjuk használni 3. Tudás formái: nyilvános, megosztott tapasztalat, személyes tudás	1. Különbség az egyéni és közösségi tudás között 2. Kollektív tudás: hálózatok reprezentációja, tudásmenedzsment középpontja 3. Tudást az egyének közti kapcsolatok alakítják 4. Tudás őrzőjének szerepe fontos 5. Tudásterjesztők: stimulálják, áramoltatják a tudást	1. Információ és tudás különbsége 2. Tacit és explicit tudások 3. Kiberkönyvtáros a tudás menedzsere 4. Elavult tudások kezelésének fontossága
<i>Technológia</i>	Nem jelenik meg hangsúlyosan	Hatékony információs hálózat támogatja a tudásalkotás folyamatát.	Nem jelenik meg hangsúlyosan	Nem jelenik meg hangsúlyosan	1. Fejlett technológia szükséges (segítség) 2. Olykor gát az információ túlcserélése miatt 3. Információ-menedzsment fontos szerepe

1. sz. táblázat A tudásmenedzsment modellek összehasonlítása (Forrás: saját szerkesztés)

## Irodalom

---

1. Argyris C. & Schön D. A. (1995). *Organizational Learning II., Theory, Method and Practice*, Boston: Addison-Wesley.
2. Barabási, A. L. (2002). *Behálózva, A hálózatok új tudománya*, Budapest: Libri Kiadó.
3. Bessenyei, I. (2007). *Tanulás és tanítás az információs társadalomban. Az e-learning 2.0 és a konnektivizmus*. Retrieved from: <https://doksi.hu/get.php?lid=20190> (2019. 01. 24.).
4. Bratianu, C. (2010). A Critical Analysis of Nonaka's Model of Knowledge Dynamics, In Susana Cristina Serrano, Fernandes Rodrigues (Ed.), *The Proceedings of the 2nd European Conference on Intellectual Capital* (p. 115–121.) Lisbon: ISCTE Lisbon University Institute, Retrieved from: <https://issuu.com/academic-conferences.org/docs/ejkm-volume8-issue2-article267/7>, (2019.01.12.).
5. Bukowitz, W. & Williams, R. L. (1999). *The Knowledge Management Fieldbook*, London: Financial Times Prentice Hall.
6. Cunningham, P. (1993). Let's get real: A critical look at the practice of adult education. *Journal of Adult Education*, V22(1), p. 3–15., Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/d896/e0d8b25ee18173e98181d1949912fd7d84b2.pdf>
7. Dalkir, K. (2005). *Knowledge Management in Theory and Practice*, Oxford: Elsevier Inc., UK.
8. Davenport, H. T. & Prusak, L. (2000). *Working Knowledge, how organizations manage what they know*, Boston: Harvard Business School Press, Massachusetts.
9. Fayol H. (2002). *Critical evaluations in Business and Management*, Oxfordshire: Routledge, UK.
10. Terry, G. R. (1975). *Principles of Management*, New York: Richard D. Irwin Inc., USA.
11. Halász, G. (2007). Tanulószervezet – eredményes oktatás, *Új Pedagógiai Szemle*, 2007., Retrieved from: <http://ofi.hu/tudastar/halasz-gabor>, (2019. 01. 20).
12. Halász G., Fazekas Á. & Horváth L. (2017). Innováció az oktatásban: az Innova kutatás elméleti-fogalmi keretei. *Neveléstudomány*. 4(26). DOI: 10.21549/NTNY.20.2017.4.2
13. Handy, C. (1993). *Understanding organizations*, New York: Oxford University Press Inc., USA.
14. Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.
15. Kluge J., Stein W. & Licht T. (2001): *Knowledge Unplugged*, New York: Palgrave, USA.
16. Kraiciné Szokoly M. (2009). A tanuló szervezetek jelentősége a felnőttképzésben: In: IX. Országos Neveléstudományi Konferencia, Veszprém, 2009. november 19.
17. von Krogh G., Roos J. & Slocum K. (1994). An Essay on corporate Epistemology, *Strategic Management Journal*, vol. 15., p. 53–71., Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/31672276\\_Organizational\\_epistemology\\_G\\_Von\\_Krogh\\_J\\_Roos](https://www.researchgate.net/publication/31672276_Organizational_epistemology_G_Von_Krogh_J_Roos) (2019. 01. 10.).
18. von Krogh G, Roos J. & Kleine D. (1998). *Knowing in Firms, Understanding, Managing and Measuring Knowledge*, London: Sage Publications Ltd.
19. Marsick, V. J. & Watkins, K. E., (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire, *Advances in Developing Human Resources*, 5/2., pp. 132–151., Retrieved from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1523422303005002002>, (2018.04.24.)
20. Marsick, V. J. (2013). The Dimensions of a Learning Organization Questionnaire (DLOQ): Introduction to the Special Issue Examining DLOQ Use Over a Decade, *Advances in Developing Human Resources*, 15 (2), p. 127–132., Retrieved from: [www.sagepub.com/journalsPermissions.nav](http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav) DOI: 10.1177/1523422313475984, [adh.sagepub.com](http://adh.sagepub.com), (2018. 01. 21.)

21. Murray K., Toulson P. & Legg S. (2011). Generational cohorts' expectations in the workplace: A study of New Zealanders. *Asia Pacific of Human Resources*, Sage Publications, 49(4), p. 476–493, Retrieved from: [www.apj.sagepub.com](http://www.apj.sagepub.com) (2015. 10. 17.)
22. Nahalka I. (2003). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben*, Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
23. Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford: Oxford University Press.
24. Nonaka, I. & Peltokorpi, V. (2006). Objectivity and subjectivity in knowledge management: A review of 20 top articles, *Knowledge & Process Management*, 13(2), p. 73–82, Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/227712846\\_Objectivity\\_and\\_subjectivity\\_in\\_knowledge\\_management\\_A\\_review\\_of\\_20\\_top\\_articles](https://www.researchgate.net/publication/227712846_Objectivity_and_subjectivity_in_knowledge_management_A_review_of_20_top_articles), (2018. 07. 21.)
25. Pléh, Cs. (1998). *Bevezetés a megismeréstudományba*, Budapest: TypoText Kft.
26. Polányi, M. (1994). *Személyes tudás I-II.*, Budapest: Atlantisz Könyvkiadó.
27. Quinn E. R. & Cameron S.K. (2005). *Diagnosing and Changing Organisational Culture: Based on the Competing Values Framework*. San Fransisco: Jossey-Bass Business & Management Series.
28. Senge P.M. (1994). *Az öt alapelv*. Budapest: HVG Kiadó.
29. Tóth Á. (2013). 6. Fejezet (A tanuló szervezet) In: Faragó Klára (ed.): *Szervezet és pszichológia. Új irányzatok az ezredfordulón*, p. 159–187, Budapest: Elte Eötvös Kiadó.
30. Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
31. Wiig, K. M. (1993). *Knowledge Management Foundations, How People and Organizations Create, Represent, and Use Knowledge*, Arlington: Schema Press Ltd., Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/31672277\\_Knowledge\\_Management\\_Foundations\\_Thinking\\_about\\_Thinking\\_How\\_People\\_and\\_Organizations\\_Create\\_Represent\\_and\\_Use\\_Knowledge\\_KM\\_Wiig](https://www.researchgate.net/publication/31672277_Knowledge_Management_Foundations_Thinking_about_Thinking_How_People_and_Organizations_Create_Represent_and_Use_Knowledge_KM_Wiig), (2019. 01. 10.)

### *Comparative analysis of international knowledge management models*

Knowledge management forms the basis of the learning organization, and thus describes those processes that focus on collecting, cataloguing, transmitting, streaming and using information and knowledge. If these processes are strategically aligned, the efficiency of the organization may increase, which is nevertheless conditioned by strategic thinking and a system-oriented approach within the organization. The paper thus explores the theoretical frame of five widely cited knowledge management models, maps their strengths and weaknesses, and aspires to discuss those values that may lead their applicability in practice. In the analysis, four critical perspectives were used: process, technology, organisational culture, and conceptions of knowledge. By using these four perspectives, the models are described in detail and compared with respect to shared features and differences, and their transferability. Our comparative analysis may support the design of empirical case studies that aim to research organizational learning. We also argue that by conducting empirical studies on these and similar models, new knowledge management strategies can be created, which will be able to support organizations that would like to develop their knowledge management system.

**Keywords:** knowledge management, knowledge creation, organizational culture, organizational learning, learning organization

# Az „első órák” történelemtankönyvei a második világháború hullámverésében\* (Korirányok, geopolitikai irányváltások 1938 és 1945 között a jelenkor-történeti részek tárgyalásakor)

*Albert B. Gábor\*\**

*Jelen írás a Kosáry Domokos és Feuer Klára szerkesztésében megjelent 1945-ös történelemtankönyvek születéstörténetét vizsgálja. Célom a tankönyvírók interpretációs módjain keresztül rámutatni a korirányokra és a geopolitikai irányváltásokra. A téma könnyebb megértése érdekében összehasonlítom a második világháború idején megjelent gimnáziumi tankönyveket ezekkel az 1945-ös ideiglenes középiskolai történelemtankönyvekkel. Dolgozatomban a jelenkori részek összehasonlító elemzésére vállalkozom és a kurrens szakmunkák mellett levéltári forráscsoportok bevonásával igazolom, hogy az 1945-ös munkák számos szállal kötődnek az 1945 előtti időszakhoz, a II. világháború utolsó éveinek hullámveréséhez.*

**Kulcsszavak:** tankönyvtörténet, történelemtanítás, „első órák” történelemtankönyvei, korirányok a tankönyvekben

## *Értelmezési keretek és kutatási forrásbázis*

A címben az első órákat két okból tettem idézőjelbe: egyrészt Unger Mátyás kéziratolgozatában<sup>1</sup> ő is ezt a kifejezést használja, másrészt viszont – és erre Unger nem hivatkozik, – cáfolom azt, hogy ezek az 1945-ös kiadványok egyértelműen az új, demokratikus berendezkedésű világhoz kapcsolódnának.

Korábbi szakmunkák (Albert, 2006; Katona, 2009/a) Unger Mátyás 1976-os történelemtanítás – és tankönyvtörténeti szintézisére alapozva kijelölték a Horthy-korszak (1920–1944) tankönyvtörténeti szakaszhatárait. Ezek szerint az utolsó, ún. hómani tankönyvsorozat, felmenő rendszerben az 1938-as tanterv szerint 1938 és 1942 között jelent meg.

Újabb levéltári forráscsoportok<sup>2</sup> bevonása és fontosabb írások (pl. Glatz, 2013) áttekintése után megállapítható, hogy Kosáry Domokos (1945), valamint a Kosáry Domokos és Mérei Gyula szerzőpáros 1945-ös tankönyvei arra az 1943-as pedagógiai segédkönyvre épültek, melyet szintén Kosáry Domokos jegyzett. Ezek a kiadványok számos szállal kötődnek tehát az 1945 előtti időszakhoz, a II. világháború utolsó éveinek hullámveréséhez.

Ujváry Gábor német levéltári forrásokra épülő, a német–magyar tankönyvvitáról szóló tanulmánya a hómani középiskolai történelemtankönyvek geopolitikai irányának jobb megértéséhez is hozzájárul (Ujváry, 2016). Katona András (2009/b) a demokratikus átmenet és az ötvenes évek tanterveit és tankönyveit elemezte, Kovács Emőke (2006) a gimnáziumi történelemtankönyvek tartalmi és szemléleti változásait tekintette át az 1945 és 1962 közötti időszakra vonatkozóan, Glatz Ferenc (2013) Kosáry Domokos életútjáról szóló írása pedig –

\* A szerző 2019. szeptember 27-én, a Kaposvári Egyetemen, a Kutatók éjszakáján tartott előadásának szerkesztett változata.

\*\* egyetemi docens, Kaposvári Egyetem, e-mail: [albert.gabor@ke.hu](mailto:albert.gabor@ke.hu)

1. Unger Mátyás: Az 1945-ben megjelent ideiglenes történelem tankönyvek. Unger Mátyás hagyaték ELTE Egyetemi Könyvtár és Levéltár. Fond 435.
2. Unger Mátyás hagyaték ELTE Egyetemi Könyvtár és Levéltár. Fond 435. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára Z 715. Hóman Bálint hagyatéka. OSZK. fond 15/1514. Hóman Bálint iratai, naplójegyzetei 7383–7568. In Szálasi Ferenc népbíróági perének jegyzéke. BFL XXV-1-a Nb. 293/1946. 110.

mely érinti a szerző tankönyvírói munkásságát is – arra világít rá, hogy Kosáry 1943-as és 1945-ös munkája között jogfolytonosság mutatható ki. Romsics Ignác (2013) Kosáry Domokosnak a Teleki Intézethez fűződő viszonyáról, az intézetben végzett munkásságáról írt.

Az ELTE Egyetemi Könyvtár és Levéltár őrzi Unger Mátyás hagyatékában a szerzőnek „Az 1945-ben megjelent ideiglenes történelem tankönyvek” című kéziratát. A Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltárában az Országos Közoktatási Tanács megbízása alapján szétküldött könyvekről, konkrétan a Nemzetnevelők Könyvtára című pedagógiai segédkönyvsorozat 1942 és 1944 között megjelent kiadványairól – benne Kosáry 1943-as munkájáról is – olvashatunk.

## *Geopolitikai realitások változásai a középiskolai történelemtankönyvekben (1938–1942; 1945)*

Az 1945-ös új középiskolai tankönyveket csak az 1938 és 1942 között megjelent sorozatok tartalmi összevetésével tudjuk reálisan megítélni. Az összehasonlító tankönyvi szövegelemzés különösen a geopolitikai realitások tankönyvírói interpretációjára, a geopolitikai változások felismerésének bemutatására irányul. Ezért példaként a tankönyvek jelenkor-történeti részeiből citálok.

Az 1938-as tanterv alapján felmenő rendszerben megjelent új, egységes gimnáziumi tankönyvek viszonylag kitisztult politikai viszonyok között születtek meg és szervesen illeszkedtek Hóman Bálint királyi kultuszminiszter elképzeléseibe. A revíziós törekvések 1938 és 1941 közötti „részsikerei”, 1941-ben a semlegesség feladása, ezáltal Magyarország háborúba való bekapcsolódása a kultúrpolitika kisebb irányváltásához vezetett, melynek szemléleti hatása a tankönyvek jelenkori fejezetein is megmutatkozott. Ezzel szemben az 1945-ös kiadványok rohamtempóban, a demokratikus átmenet idején, még tisztázatlan politikai viszonyok között jelentek meg.

Az 1938-as tanterv a „múlttal való lelki azonosulás” útján akart nemzeti célokra nevelni. Ezzel szemben az 1945–1946-os kiegészítő utasítás elítélte a nacionalizmust és a nemzeti illúziókeltést: „Mutassunk reá nemzetünk történetének nemcsak fény-, hanem árnyoldalaira is. Ezekből tanulunk bizonyára a legtöbbet.”<sup>3</sup> A célok is megváltoztak: „A jó történelemtanár nem az emlékezetet terhelő adatok bőségére, hanem a kauzális kapcsolatok megvilágítására fogja a súlyt helyezni. Vigyáz arra, hogy ne süllyedjen lépten-nyomon verbalizmusba, hanem tisztázza azokat a fogalmakat, amelyekről szól a tanuló értelmi fokának megfelelően (...) A jövőben tehát nemcsak futólagos és kronologikusan áttekintő képet adjunk egy-egy korszakról, hanem emeljük ki annak életteljes problémamasorozatát is.”<sup>4</sup>

A klebelsbergi korszakhoz képest erősen beszűkült tankönyvpiac fémjelezte a hómani időszakot: az állami gimnáziumok számára a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, míg a római katolikus fenntartású intézmények számára a Szent István Társulat biztosította a tankönyvellátást. A protestáns felekezetű iskolák pedig alternatív tankönyveket dobtak piacra.<sup>5</sup>

A második világháborút követően a tankönyvügy az Országos Közoktatási Tanács kezéből az Országos Köznevelési Tanácshoz került, melynek szervezeti keretei között működő Tankönyvbizottság revízió alá vonva a ko-

3. Kiegészítő utasítások az 1945/46. iskolai évre. OKT, Bp., 1945. 26-27. I. idézi Katona (2009/b) Retrieved from [http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2009/12/Kepek\\_es\\_arckepekVI..pdf](http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2009/12/Kepek_es_arckepekVI..pdf) (2019. 11. 01.)

4. Kiegészítő utasítások az 1945/46. iskolai évre. OKT, Bp., 1945. 26-27. I. idézi Katona (2009/b) Retrieved from [http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2009/12/Kepek\\_es\\_arckepekVI..pdf](http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2009/12/Kepek_es_arckepekVI..pdf) (2019. 11. 01.)

5. A részletes tankönyvlistát közli Unger, 1976, pp. 336–337.

rábbi tankönyveket, összeállította az 1945–1946-os tanév tankönyvjegyzékét. A Szikra kiadásában új, hatkötetes sorozat jelent meg, külön a magyar és az egyetemes történeti részekkel.<sup>6</sup>

A hómani sorozat szerzői között többségében gimnáziumi tanárokat találunk. 1945-ben a kor fiatal, de már elismert történészei, Kosáry Domokos, Benda Kálmán, Mérei Gyula, Ferenczy Endre, Fischer Endre, Komjáthy Miklós, Csapodi Csaba, Makkai László, Berlász Jenő vállalkoztak tankönyvírásra.

Míg a hómani tankönyvek erősen ideológia vezérelt munkák voltak, addig az 1945-ös kiadványok a Ranke-féle történeti objektivitást, „minden kort a maga mértékével mérjük” elvet igyekeztek képviselni. Ahogy a Csapodi-Berlász szerzőpáros fogalmazott: „A mérték, amely szerint a népek cselekvését megítélhetjük, csak az igazság, az emberiség és a szabadság örökérvényű eszményei lehetnek. Előadásunkban megértő szemléletre, s szenvedélymentes szövegezésre törekedtünk.” (Csapodi & Berlász, 1946, p. 3.)

Az erősen politikatörténeti beállítottságú hómani tankönyvekkel szemben az 1945-ös kiadványok már a gazdasági és társadalmi szempontok hangsúlyosabb megjelenítésére vállalkoztak.

Az első világháború eseménytörténete a hómani kiadványokban a civilizált-barbár ellentéppárra épült fel. A magyar virtusnak és őserőnek (Várady, 1934, p. 116.), a megrendült orosz birodalom elleni sikeres küzdelmeknek, a limanovai csatában harcoló hős magyar honvédeknek (Szegedi, 1942. p. 62.), Szerbia és Románia elleni büntetőhadjáratoknak (Szegedi, 1942. p. 63.), – melyeknek aktuálpolitikai üzenete nem kétséges, – kiemelt jelentőséget tulajdonítottak a tankönyvek. Ezzel szemben az „első órák” tankönyveinek tónusa szenttelen. A szerzők nem megírják, hanem leírják a történéseket. Csapodi Csaba és Berlász Jenő az első világháború ismeretésekor a racionális katonai szempontoknak tulajdonított jelentőséget (Csapodi & Berlász, 1946, p. 179.). Kosáry Domokos és Mérei Gyula tankönyvében új fogalmakkal találkozunk, az állóháborúról vagy a frontnagybodásról elsőként náluk olvashatunk (Kosáry & Mérei, 1945. p. 148-149.).

A hómani tankönyvek alap gondolata a Szent István-i állameszme, a Kárpát-medence gazdasági, politikai és kulturális egységének megteremtése. Ennek érdekében a tankönyvek elítélik az első világháborút lezáró béke rendszert, a közelmúlt feldolgozásánál kitérően a történelmi és geopolitikai alapon nyugvó erős németbárárságot, (még erősebb olasz orientáltságot), valamint bolsevizmus- és Szovjetunió-ellenességet hangsúlyozták. Magyarország történelmileg a német kultúrkörhöz kapcsolódik, az új politikai rendszerek közül, – melyek inkább vallásos tartalmú, hitszerű formációknak tekinthetők (lásd olasz fasizmus, német nemzetiszocializmus, szovjet bolsevizmus), – a két nagy (a német és a szovjet) közül a kisebb rosszat, a német irányvonalat kell követnie. A Szent István-i Magyarország, Hitler és Mussolini faji gondolatára épülő, a történeti jog és a birodalmi gondolat síkjára átvitt elképzelésébe szervesen beilleszthető. Utóbbi véleményét Hóman Bálint a „Rapszodikus gondolatok” című, Teleki Pálnak, még 1940 júniusában írt, töredékesen fennmaradt, az ún. Hóman naplóban olvasható memorandumában írta le.<sup>7</sup>

A parancsbékék igazságtalansága, ezáltal a revízió, – mint a jelenkori fejezetek meghatározó szemléleti jegye – Magyarország és Németország történelmi alapon nyugvó egymásra utaltságát, sorsközösségét egyaránt kifejezte. Az újabb világháború kirobbanása is „a kegyetlen és embertelen párizskörnyéki békékben” keresendő (Marczinkó, Pálfi, Várady & Dékány, 1942, p. 93.) „A megalázott és megcsönkített nemzetek nem törődhetek

6. Felekezeti kiadásban is megjelentek új kötetek. A részletes tankönyvlistát lábjegyzetekben közli Kovács, 2006, pp. 631–635.

7. Szálasi Ferenc népbíróági perének jegyzéke. BFL XXV-1-a Nb. 293/1946. 110. Hóman Bálint iratai, naplójegyzetei 7383–7568 Rapszodikus gondolatok.

bele a rájuk kényszerített békékbe és mindent elkövettek, hogy kétségbeejtő helyzetükön változtassanak.” (Marczinkó, Pálfi, Várady & Dékány, 1942, p. 93.)

A tankönyvírók „kíváncsággondolkodása”<sup>8</sup> a II. világháborús magyar részvétel bemutatásánál sarkosan megjelenik. A szerzők mindent megtettek, hogy az ellenfélről, a sztálini Szovjetunióról a lehető legnegatívabb képet rajzolják meg, Magyarországot pedig a civilizált világ védelmezőjeként állítsák be. „A német–olasz és francia–angol háborúval szemben Magyarország a szigorú semlegesség álláspontjára helyezkedett, de egyrészt a vakmerő szerb támadás, másrészt Kassa és más felségterületeink szovjet repülők részéről történt bombázása miatt kénytelenek voltunk semlegességünket feladni és 1941. június 27-én belépni a háborúba, amely a művelt világ legádázabb ellensége, a szovjet ellen folyik, hogy szövetségeseinkkel együtt megszabadítsuk Európát legfélelmesebb rémétől. Nemzeti jövőnk alakulása elsősorban attól függ, hogy ez az egész Európa békéjéért folyó óriási küzdelem hogyan dől el.” – olvashatjuk a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda 1942-es tankönyvében (Marczinkó, Pálfi, Várady & Dékány 1942, p. 106.). Szegedi Tasziló, a Szent István Társulat tankönyvszerzője szerint a Szovjetunió elleni német támadás pedig nem volt más, mint annak a megakadályozása, hogy a Szovjetunió a keresztény Nyugat-Európa ellen írtóhadjáratot indítson (Szegedi, 1942, p. 79.).

Az 1938 és 1942 között megjelent kiadványok alaptónusát a Horthy legenda teljes kibontakozása (szó sincs már a kormányzói hatalom ideiglenes jellegének hangsúlyozásáról), forradalom- és liberalizmus ellenesség, az antiszemitizmus hol erősebb, hol gyengébb megnyilvánulásai (a katolikus tankönyvek jelenkori fejezeteinél erősebben, az állami kiadó tankönyveiben kevésbé) és a keresztény lelkiség felerősödése (pl. az 1938-as eu-charisztikus világkongresszus méltatása) jellemezte még.

A katolikus kiadók tankönyveit sok állami gimnázium is előszeretettel választotta. Ezek a kiadványok főként a jelenkori fejezetek bemutatásakor erős antiszemita felütést alkalmazva igazodtak a hazai külpolitikai gondolkodás német irányvonalához, ugyanakkor a keresztény világnézet alapján álló alkotmányos királyság eszméjét, a Szent István-i Magyarországot képviselve a nemzetiszocialista Németországgal szembeni különállást, függetlenséget egyszerre igyekeztek képviselni.

Az antiszemitizmus tankönyvi megjelenítésére álljon itt két példa: a Szent István Társulat 1942-es gimnáziumi tankönyvében a tanácskormány vezetői „örültek és gonosztevők” „túlnyomórészt zsidók” voltak (Szegedi, 1942, p. 68.), Mezősi Károly 1941-es tankönyvében pedig ugyanerről a témáról az alábbi sorokat olvashatjuk: „1919 elején Budapesten *kommunista* forradalom tört ki *Kun Béla* sikkasztó zsidó könyvelő, volt orosz hadifogoly vezetésével.” (Mezősi, 1941, p. 87.).

A Szent István-i állameszme, a magyarság középhatalmi ambíciója a Kárpát medencében élesen szembe helyezkedett a hitleri Németország délkelet-európai birodalomépítő külpolitikai elképzeléseivel. A német–magyar tankönyvvitáról, az egyes hazai történelemtankönyvek revíziójára irányuló német elvárásokról szóló újabb kutatások (Ujváry, 2016) igazolják állításomat, mely szerint a hazai tankönyvekben a hitleri birodalmi politika elutasítása is sarkosan megjelenik.

„Napjainkban újra sötét felhők gyülekeztek a német katolikusok egére. Szervezeteiket a Hitler-kormány föl-oszlatta s a helytelenül értelmezett nacionalizmus (nemzetieskedés) nagy aggodalommal tölti el az öntudatosan élő katolikusokat.” – olvashatjuk Harza Lajos 1940-es egyháztörténeti tankönyvében (Harza, 1940, p. 86. idézi Ujváry, 2016, p. 106.).

8. Valójában csapdahelyzet, a történeti realitások figyelmen kívül hagyása, mely a második világháborús külpolitikai gondolkodást és a közvéleményt egyaránt jellemezte. Pritz Pál több írásában is használja a fogalmat. Pl. Pritz, 2016.



Az 1945-ös történelemtankönyvek antifasiszta indíttatású munkák voltak és a kor elvárásainak megfelelően demokratikus (és nem marxista) elveket hirdettek. Ezek a munkák az 1938 és 1942 között megjelent kiadványok antitéziseként a Horthy-korszak revíziós külpolitikáját és a zsidótörvényeket mélyen elítélték, a területrevízió árát hangsúlyozták, a legsúlyosabb hibának a tengelyhatalmak melletti elkötelezettséget és a Szovjetunió elleni hadbalépést tekintették.

Antiszemita felhangokkal a Tanácsköztársaság időszakának bemutatásánál már nem találkozunk. A proletárdiktatúráról szóló fejezetben tényszerű közléshez ragaszkodtak a szerzők: olvashatunk Szamuely<sup>9</sup> Tiborról és Kun Béláról, a munkásmozgalom két régi harcosának hazatéréséről, az első magyar kommunista újság, a „Szocialista Forradalom” című lap kiadásáról, a Lenin irányította magyar mozgalmi emberek szervezkedéséről, a kommunista tanok terjesztéséről, a hatalom átvételéről (Kosáry & Mérei, 1945, pp. 159–160.) A hitlerista rendszer átvételét – a Kosáry és Mérei szerzők – 1938 utáni időkhöz kapcsolták. Az uralkodó réteg a burkolt zsidóellenesség helyett elérkezettnek látta az időt arra, hogy „megvalósítsa a gentry régi álmát: visszaszerezni az elvesztett földeknek legalább egy részét és ismét földesúrrá lenni.” (Kosáry & Mérei, 1945, p. 169.) A nyilaskeresztes pártról végig elítélően beszéltek és történetileg hűen ismertették az eseményeket: a Sztójay bábkormány alatt „indult meg a rémtettek, terrorcselekmények és üldözések borzalmas sorozata,” (Kosáry & Mérei, 1945, p. 170.), majd Szálasi idején valósult meg a teljes német irány, a nyilaskeresztesek rémuralma (Kosáry & Mérei, 1945, p. 170.).

„A területi gyarapodás ára volt, hogy Magyarországnak a német fegyverkezés és háborús gazdálkodás szolgálatába kellett állnia. Végül is be kellett lépnie a háborúba a Szovjetunió ellen. (...) A voronyezsi áttörés után (1943. január) beteljesedett a magyar sereg sorsa is. Ez attól kezdve, hogy a német támadás Moszkva és Leningrád kapujában 1941-ben elakadt, nem volt kétséges. A még mindig kételkedők azonban a sztálingrádi kudarcban döntő érvet kaphattak, ami eldönthette állásfoglalásukat.” – olvashatjuk a Kosáry és Mérei szerzőpáros munkájában (Kosáry & Mérei, 1945, p. 169.). A területi gyarapodás árának felsorolásával a tankönyvírók gyakorlatilag leleplezték a hatalmi elit hamis, kívánsággondolkodásra épülő második világháborús külpolitikai gondolkodását.

A szerzők a Horthy-korszak uralkodó osztályának politikai alkalmatlanságát bizonyították, de néhol az egész magyarság szűklátókörűségét is ostromozták: „Az orosz hadsereg óriási léptékben tört előre és 1944 tavaszára elérte a Kárpátokat. A magyarság még ekkor sem látta át a helyzetet. Tétlenül nézte, hogy 1944. március 19-én a németek megszállják az országot.” (Kosáry & Mérei, 1945, p. 170.). Végül a szerzők értékítéletét olvashatjuk: „Másodszor bukott el a nemzet ugyanolyan okok miatt és ugyanúgy: vezetőrétege politikai és társadalmi érzékének hiánya miatt. Az ország a vezetőosztály németekkel való felhigultsága, a realitások észrevételére alkalmatlan volta következtében ismét a német hatalomvágy és a porosz militarizmus szolgálatába szegődött.” (Kosáry & Mérei, 1945, p. 170.)

9. A szerzők ezt a névváltozatot használták.

## *Kísérlet a korirányok befolyásolására: Kosáry Domokos munkái (1943; 1945)*

Mint a bevezetőben jeleztem, Kosáry Domokos (1945), valamint a Kosáry Domokos és Mérei Gyula szerzőpáros 1945-ös tankönyvei – és ez szövegszerűségében kimutatható, – Kosáry 1943-as pedagógiai segédkönyvére épültek.

Az 1945–1946-os új tankönyvek szerzői, Benda Kálmán, Csapodi Csaba, Berlász Jenő, Komjáthy Miklós stb. ahhoz a fiatal történészgenerációhoz tartoztak, akik az 1941-ben alapított Teleki Intézet szervezeti keretén belül létrejött új Történettudományi Intézetben végezték kutatásaikat, de közülük sokan kötődtek korábban a hazai elitképző műhelyhez, az Eötvös Collegiumhoz is (Romsics, 2013, p. 1459.). Osztályigazgatói minőségben a Történettudományi Intézetben végezte feladatait a fiatal Kosáry Domokos is. Tudjuk: a klasszika-filológus Huszti József és Szekfű Gyula segítségével már nagyon fiatalon bekerült a hazai kulturális elitbe (Romsics, 2013, p. 1459.).

A fiatal Kosáry, Domanovszky Sándor és Hóman Bálint segítségével – és ezt a Domanovszkyhoz írt levelei is igazolják<sup>10</sup> – 1936 és 1941 között nyugati tanulmányutakon vesz részt. „Most is jobban mint valaha, meg vagyok győződve a tudományos értelemben vett európai program jelentőségéről. Megvilágítani a magyar történetet Európa előtt: s a magyar történetírás szolgálatába állítani az európai eredményeket: nemcsak felvilágosító munkát jelent, nemcsak szakbeli? alkalmazást, hanem egyoldalú kapcsolatokon túl, egész Európához, a nyugathoz való tartozásunkat.”<sup>11</sup> – írja egyik levelében az angolszász és francia irányvonalat képviselő Kosáry.

A francia irányultságú és latinos műveltségű Eötvös Collegium, továbbá a külföldi tanulmányutak – Párizsban Marc Bloch, Londonban Seton-Watson, Oxfordban Macartney előadásai (vö.: Romsics, 2013, p. 1459.) – csak elmélyítik a fiatal Kosáry nemzetiszocializmus ellenességét és a nyugati polgári demokrácia iránti elköteleződését. Még Teleki Pál miniszterelnök küldte ki az Egyesült Államokba, kulturmissziós feladatai mellett ekkor írja meg a *History of Hungary* című kötetét is (1941).

Kosáry 1943-ban magyar nyelven megírta „Magyarország története” című, a Nemzetnevelők könyvtára sorozatban megjelent pedagógiai segédlete tankönyvpótló munkának tekinthető. A kiadvány 1943 júliusában jelent meg,<sup>12</sup> – a bírálatokat, a nyomdai munkálatokat is beleszámítva – feltételezhetjük, hogy még Sztálingrád előtt készült el a kézirat.

Bár az 1943-as kötet a hómani tankönyvekhez képest kidolgozottságában, faktológiai megbízhatóságában előrelépést mutat, azért a koriránytól, az uralkodó hatalmi elit hivatalos álláspontjától nem tudott minden esetben elvonatkoztatni a szerző. Míg a 1945-ös kiadványban a szerzők leírják a Tanácsköztársaság időszakának történéseit, a 1943-as pedagógiai segédletben ugyanez a fejezet más színezetet kap. Olvashatunk a „Lenin fiúk és más terrorcsapatok” garázdálkodásáról. Az antiszemitizmus felerősödéséről pedig az alábbi mondatot találjuk: „A mellett a 45 népbiztosból 32 zsidó volt, éppen a legkegyetlenebbek, de a többi vezető állásban is hasonló volt a zsidók arányszáma, ami természetesen az antiszemitizmust tette igen erőssé és általánossá.” (Kosáry, 1943, p. 370.)

10. MTAKK Ms 4525/712-719. Kosáry Domokos Domanovszky Sándornak.

11. MTAKK Ms 4525/712. Kosáry Domokos Domanovszky Sándornak.

12. Az Országos Közoktatási Tanács 378/1943. szám. levele a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda Tekintetes Igazgatóságának a Nemzetnevelők Könyvtára Kosáry: Magyarország története (I./4.) és Kodály: Iskolai énekgyűjtemény I. (V./14.) c. kötetéről. Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára (MNL OL) Z 715. 253. t. Az Országos Közoktatási Tanács megbízása alapján szétküldött könyvek. Nemzetnevelők Könyvtára című pedagógiai segédkönyvsorozat. 1942-1944.

A befejező részben az 1920 és 1940 közötti időszak történéseit, az utolsó 20 évet 22 oldalnyi terjedelemben tárgyalja: 6 oldalnyi terjedelemben a béke előkészítésével, 4 oldalon a trianoni békével, bő 4 oldalon az elszakított magyarság sorsával, és mintegy 7 oldalnyi terjedelemben Magyarország újjáépülésével foglalkozik. A befejező részben az említett alfejezetek, továbbá a Kárpát-medence földrajzi viszonyairól készített 3 térkép is azt jelzi, hogy a hazai kultúrpolitika korábban Teleki Pál miniszterelnök által képviselt irányvonala – konkrétan az angolszász hatalmak meggyőzése a területrevízió elfogadásáról – is nagy hangsúlyt kapott ebben a munkában. A szerző igyekezett kívül helyezkedni a jelen megítélésétől: „Ezek az utolsó évek még kívül esnek a történetírás feladatán, részletes rajzukat nem adhatják ezek a lapok. Csak azt a fejlődési vonalat húzhatják meg nagyjából, amely a Trianon utáni szinte kétségbeejtőnek tűnő helyzetből a revízióért folytatott küzdelmen át elvezetett 1938-ban a müncheni nagyhatalmi megegyezést követő első bécsi döntésig, amellyel a Felvidék déli része tért vissza Magyarországhoz. Ezt követte 1939 tavaszán a Kárpátalja, 1940 őszen a második bécsi döntés alapján, Erdély északi részének visszatérése.” (Kosáry, 1943, pp. 396–397.) A könyv végén a szerző summázata a korfeladatok rövid megítélésére szorítkozik: „Magyarország feladatait az utolsó húsz évben elsősorban azok a viszonyok szabták meg, amelyek közt a világháborús csapás után az új korszak küszöbére lépett.” (Kosáry, 1943, p. 397.)

Összegzőképpen elmondható, hogy a fiatal történészgeneráció 1945-ben tankönyvíróként is jogfolytonosságot érezhetett az 1939 és 1944 közötti időszakokkal. A nyugati irányultságú polgári demokratikus elit a kisdapártban tevékenykedett, Kosáry barátja az oktatási miniszter Ortutay Gyula, patrónusa a moszkvai nagykövet, Szekfű Gyula, a kommunista lapkiadónál, a Szikránál jelennek meg a tankönyvei (Glatz, 2013, p. 1417.; 1420.). Ez a fiatal történész generáció úgy gondolhatta, – nem teljesen alaptalanul, – hogy 1945 után egy nyugati típusú polgári demokrácia épülhet Magyarországon. Benda Kálmán (az első tankönyv szerzője) még felszabadulásról írt és az ország demokratikus berendezkedését vizionálta: „Miután az orosz hadsereg 1945 tavaszára megtisztította a németektől és Szálasi csapataitól Magyarország területét, s Magyarország, ha nagy áldozatok árán is, de független államként megkezdhette a nagy demokratikus átalakulást.” (Benda, 1945, p. 133., idézi Kovács, 2006, p. 631.) Beszédes sorok ezek, valós igazodás az aktuálpolitikai helyzethez. Glatz találóan fogalmaz: „Kosáry joggal gondolhatta: „vonalban vannak”. S talán még befolyásolhatják a korirányokat (...)” (Glatz, 2013, p. 1417.) Már 1947-ben járunk. Mindezt a jelenkori témák tankönyvi szövegelemzése bizonyítja. Tehát az 1945-ös, ún. „első órák” történelemtankönyveinek tudományos alapozása és – Kosáry esetében annak szövegszerző megfogalmazása – 1943-ra nyúlik vissza.<sup>13</sup> Persze az 1945-ös kiadványok már az új geopolitikai realitások figyelembevételével készültek el.

13. További kutatásokat igényel az 1943-as kiadvány összehasonlítása a szerző 1941-es angol nyelven megírt munkájával. (Vö.: Glatz, 2013. p. 1419. 18. lábjegyzete)

## Irodalom

---

1. Albert B, G. (2006). *Súlypontok és hangsúlyeltolódások*. Pápa: Pannon Egyetem.
2. Csapodi, Cs. & Berlász, J. (1946). *Világtörténelem a francia forradalomtól napjainkig*. A gimnáziumok VI., a líceumok és gazdasági középiskolák II. osztálya számára. II. kiadás., Budapest: Szikra.
3. Glatz, F. (2013). Kosáry Domokos, a történész életútja. *Magyar Tudomány*, 12. 1414–1436.
4. Katona, A. (2009/a). Képek és arcképek a magyarországi történelemtanítás múltjából. V. A Horthy-korszak történelemtanítása (1920–1944). *Történelemtanítás. Történelem-szaktanácsadási portál*. Retrieved from [http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2009/12/Kepek\\_es\\_arckepekV..pdf](http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2009/12/Kepek_es_arckepekV..pdf) (2019. 11. 03.)
5. Katona, A. (2009/b). Képek és arcképek a magyarországi történelemtanítás múltjából VI. A rövid demokratikus átmenet és az „ötvenes évek” történelemtanítása (1945–1956). *Történelemtanítás. Történelem-szaktanácsadási portál*. Retrieved from [http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2009/12/Kepek\\_es\\_arckepekVI..pdf](http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2009/12/Kepek_es_arckepekVI..pdf) (2019. 09. 26.)
6. Komjáti, M. & Makkai, L. (1945). *Világtörténelem 3. köt. Nagy Károlytól a francia forradalomig*. Gimnázium 5., líceum és gazdasági középiskola 1. oszt. Budapest: Szikra.
7. Kosáry, D. (1945). *Magyarország története az őskortól a szatmári békéig*. Budapest: Szikra.
8. Kosáry, D. & Mérei, Gy. (1945). *Magyarország története a szatmári békétől napjainkig* (a gimnáziumok VIII., a líceumok, gazdasági középiskolák és a tanító(nő)-képző intézetek IV. osztálya számára). Budapest: Szikra.
9. Kosáry, D. (1943). *Magyarország története*. Budapest: Országos Közoktatási Tanács.
10. Kovács, E. (2006). A gimnáziumi történelemtankönyvek tartalmi és szemléleti változásai 1945 és 1962 között. *Educatio*, 3. 630–644.
11. Marczinkó, F., Pálfi, J. & Várady, E. (1938). *A magyar nemzet elbeszélő története a gimnáziumok és leánygimnáziumok III. osztálya számára*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
12. Marczinkó, F., Pálfi, J., Várady, E. & Dékány, I. (1942). *Magyarország története a szatmári békétől napjainkig*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
13. Mezősi, K. (1941). *A magyar nemzet történelme II. kötet. A XVIII. század végétől napjainkig*. Állampolgári ismeretek a líceum és leánylíceum IV. osztálya számára. Budapest: Szent István Társulat.
14. Romsics, I. (2013). Kosáry Domokos és a Teleki Intézet, 1941–1949. *Magyar Tudomány*. 12. 1458–1465.
15. Szegedi, T. (1942). *Magyarország története a szatmári békétől napjainkig*. A gimnázium és leánygimnázium VIII. osztálya számára. Budapest: Szent István Társulat.
16. Pritz, P. (2016). Személyiség és történelem. In Pritz, P. (2016). *A relativizálás elfogadhatatlansága. Hazánk és a nagyvilág. Újabb tanulmányok*. pp. 149–163. Budapest: Nemzetközi Magyarágtudományi Társaság.
17. Ujváry, G. (2016). „A külföld még mindig alig tud rólunk” Magyar–német tankönyvvita a második világháború idején. *Századok*. 1. 85–115.
18. Unger, M. (1976). *A történelmi tudat alakulása középiskolai történelemtankönyveinkben a századfordulótól a felszabadulásig*. Budapest: Tankönyvkiadó.
19. Várady, E. (1934). *A magyar nemzet története a szatmári békétől napjainkig*. A leánygimnáziumok, leánylíceumok és leánykollégiumok VIII. osztálya számára Dr. Ember István tankönyvének felhasználásával. Budapest: Athenaeum.

## *History books of the "first hours" in the backwash of the Second World War (Era trends, geopolitical shifts between 1938 and 1945 when discussing contemporary history)*

---

The paper studies the birth story of history textbooks published in 1945 edited by Domokos Kosáry and Klára Feuer. My objective is to point out directions of the era and changes of geopolitical directions through textbook writers' ways of interpretation. To make the topic more understandable I compare the textbooks for secondary grammar schools published during World War II to the temporary history textbooks of 1945. In my paper I perform comparative analysis of contemporary parts. I demonstrate that the textbooks of 1945 are connected to the pre-1945 era, the last years of World War II by many ties.

**Keywords:** history of textbook; history teaching, history textbooks of "first hours"; era trends in the textbooks

# Szülők és pedagógusok vélekedése az óvodáskorú gyermekek problémás helyzetekre adott válaszreakcióiról

*Hegedűs Szilvia\**

A másik személy érzelmi állapotának megértése és az arra adott válaszreakciók proszociális viselkedések formájában, a társas viselkedés lényeges elemeiként jelennek meg. Egy társ affektív állapotára azok a gyermekek tudnak megfelelően reagálni, akik fejlett ézelemmegértési képességgel rendelkeznek, képesek a nézőpontváltásra, valamint kellően motiváltak, hogy tevékeny közbelépéssel beavatkozzanak a másik személy problémát jelentő helyzetébe, csökkentve annak negatív érzelmi állapotát. A gyermekek felnőtt distresszre adott proszociális reakcióit széles körben tanulmányozták, azonban kortársuk problémás helyzetére adott válaszaikról kevés adattal rendelkezünk. Jelen vizsgálat célja annak feltárása, hogy az óvodáskorú gyermekek milyen válaszreakciókat produkálnak egy kortársuk negatív érzelmi állapota esetén. Mivel az ilyen problémás helyzetek egy-egy kutatás során ritkán előforduló jelenségek, ezért vizsgálatukra azon személyek véleményét kérdeztem, akik a gyermekek mindennapjaiban részt vesznek és kellő információkkal rendelkeznek a gyermekek viselkedéséről. A mérés során egy korábbi, megfigyelés módszerével végzett kutatás (Phinney, Feshbach & Farver, 1986) eredményein alapuló kérdőívet használtam, amely olyan állításokat tartalmaz, melyek alapján a szülők (N=189) és a pedagógusok (N=26) véleményét alkothatnak a vizsgált gyermekek egy kortárs sírására adott válaszreakcióiról. A kutatás során a szülők és a pedagógusok válaszai közti különbségek feltárása mellett vizsgálat alá vontam az általuk vélt legjellemzőbb és legritkább válaszreakciókat, valamint elemeztem ezen viselkedések különbözőségeit néhány háttérváltozó mentén. Az eredmények azt mutatták, hogy a szülők és a pedagógusok véleménye több esetben is eltérő, azonban felfedeztem egybehangzó vélekedéseket is néhány háttérváltozó kapcsán. A kutatás értékes információkkal szolgálhat az óvodáskorú gyermekek proszociális viselkedéseinek megjelenéséről olyan helyzetek kapcsán is, amelyek egy-egy direkt vizsgálat során kevésbé jelennek meg intézményes környezetben.

**Kulcsszavak:** proszociális viselkedés, distressz, óvodáskor, problémakezelés

## Bevezetés

A másik személy mentális állapotának, érzelmeinek, valamint viselkedésének értelmezése a társas interakciók egyik lényeges eleme. Az egyén válaszreakciója egy adott helyzetre annak függvényében történik, hogy képes-e ezeket a tényezőket megfelelően értelmezni. Társas interakcióként a proszociális viselkedések esetében a másik személy negatív érzelmi állapota nyújthat információkat a problémás helyzetekről, és megfelelő értelmezéssel segítő jellegű viselkedéseket is előhívhat. Ezek az érzelmi állapotok gyakran megjelennek az óvoda vagy az iskola környezetében, balesetek, harcok esetére való reagáláskor. A gyermekek felnőtt distresszre adott válaszreakcióit már széles körben vizsgálták (pl. Hepach, Vaish & Tomasello, 2013; Williamson, Donohue & Tully, 2013), ugyanakkor a kortárs negatív affektív állapotára adott válaszokat eddig még kevésbé kutatták.

A vizsgálat célja annak feltárása volt, hogy egy társ distressze esetén milyen módon reagálnak a kiscsoportos óvodások, aktívan közbelépnek, javítva ezzel a másik gyermek affektív helyzetét, vagy a beavatkozást elmulasztva nem reagálnak a felmerülő szituációra. Az ilyen és hasonló események az óvodai környezetben viszonylag sűrűn előfordulnak, azonban felmerülhet az a probléma, hogy egy-egy vizsgálati szakasz során nem találkozunk ilyen helyzetekkel. A probléma kiküszöbölésére a szülők és a pedagógusok véleményét kérdeztem,

\* egyetemi tanársegéd, SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, e-mail: szilviahegedus@edu.u-szeged.hu

mivel ők a gyermekek mindennapjaiban részt vesznek és ezáltal kellő információval rendelkezhetnek az óvodások viselkedéséről. A vizsgálatot egy korábbi, megfigyeléseken alapuló kutatás alapján készített kérdőívvel végeztem, amelyben a gyermekek válaszreakcióinak alakulásáról alkothattak véleményt a szülők és a pedagógusok. A tanulmányban a főbb elméleti előzmények tárgyalását követően a kutatás legfontosabb eredményeit mutatom be, összehasonlítva a válaszadók véleményeit, valamint az egyes háttérváltozók mentén talált eltéréseket.

## *Az érzelmi kompetencia*

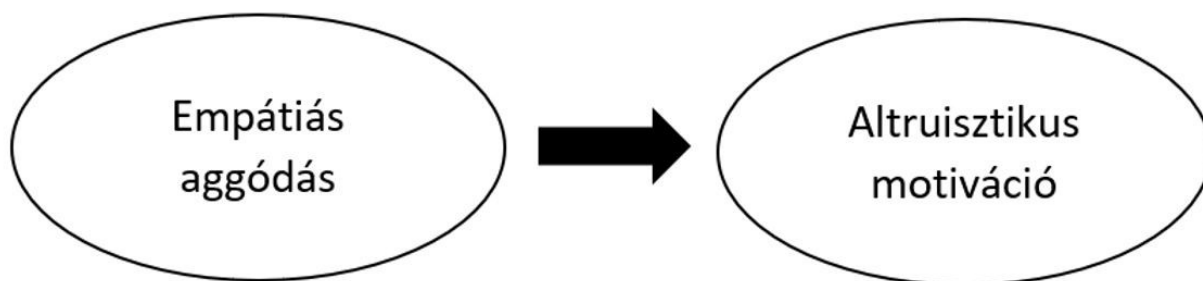
Az érzelmeket mentális állapotként értelmezhetjük (Jenkins & Oatley, 2001). Ha ezek az érzelmeik alapvető túlélési funkciót szolgálnak, vagyis információt adnak környezetünknek belső állapotunkról, alapérzelmeikről beszélhetünk (Plutchik, 1983), míg azok esetében, amelyek társas interakcióinkat irányítják, vagyis szabályozzák kapcsolatainkat, befolyásolják a közösségben való részvételünket, szociális érzelmeiknek nevezzük (Keltner & Haidt, 1999). Az érzelmeik jelző, valamint visszajelző mechanizmusként működnek a szociális interakcióink során, a társak érzelmifejezései révén folyamatosan módosulnak, és reflektálva a környező történésekre, helyzetekre, cselekvésre készítetik a szervezetet és a tudatot (Keltner & Haidt 1999; Forgács, 2007; Goleman, 2008; Ranschburg, 2012).

A szociális érzelmeik már egészen gyermekkortól kezdve segítenek szabályozni a társas interakciókat, információforrásként működve, segítenek a társas környezetben való eligazodásban (Aknin, Van de Vondervoort & Hamlin, 2018; Vaish, 2018). Az érzelmeik megtapasztalása, valamint a másik érzelmikifejezése segíti a gyermeket az adott helyzet, valamint az azzal kapcsolatos szükségletek, szándékok, vágyak értelmezésében, ami elősegíti az egyedi válaszreakciók megjelenését (Vaish, 2018).

Az érzelmi kompetencia elengedhetetlen ahhoz, hogy a gyermekek képesek legyenek kölcsönhatásba lépni másokkal (Saarni, 1999). Az érzelmikifejezés az érzelmi kompetencia központi eleme, az egyén viselkedésének megítélésére is jelentős hatással van (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan, 2003). Morris, Denham, Bassett és Curby (2013) szerint azokat a gyerekeket, akik relatíve több pozitív érzelmikifejezést tapasztalnak és fejeznek ki, barátságosabbnak és asszertívnak ítélik és kevésbé tekintik őket agresszívnak. Az érzelmi kompetencia második legfontosabb kulcseleme az érzelmik megértése, amely lehetővé teszi, hogy már óvodáskorban megfelelően reagáljanak a gyermekek mások érzelmikifejezésére, ezzel együtt érzelmi állapotára, például sírásra (Denham et al., 2003). Az érzelmik megfelelő ismerete pozitív szociális viselkedések működését teszi lehetővé. Több kutatás is feljegyezte (pl. Denham, McKinley, Couchoud & Holt, 1990; Strayer, 1980), hogy az óvodás gyerekek, akik jobban értik mások érzelmeit, társaik irányába több pro-szociális viselkedést mutatnak és szociálisan kompetensebbek a pedagógusok véleménye szerint. Az érzelmik szabályozása az érzelmi kompetencia harmadik lényeges eleme. Abban az esetben, amikor az érzelmik intenzitása, időtartama vagy egyéb jellegzetességei nem egyeznek az adott helyzettel, az aktuális célokkal, valamint a szociális partner helyzetével, érzelmszabályozásra van szükség. Mindezek kialakulása során az érzelmik egyre komplexebbé válnak és fokozatosan egyre nagyobb kontroll alá kerülnek (Denham et al., 2003).

Batson (2011) az empátiás érzelmik kifejezést használja azokra az érzelmekre, amelyek a másokra irányulnak és összhangban vannak a másik személy észlelt jóllétével. Empátiás aggodás esetén az egyén feltételezi a másik személy mentális állapotát, ezért kellemetlen érzések alakulnak ki benne, válaszul a másik distresszére (Davis, 1980, 1983). A valódi empátia megvalósulásához szükséges, hogy az egyén tisztában legyen a másik mentális állapotával, képes legyen a másik nézőpontjából szemlélni az eseményeket (nézőpontváltás), ezzel

együtt pedig saját nézőpontját is összeegyeztetni a másik személlyel. Mindezek meglétével egy olyan motivációs bázis jöhet létre, amelynek fő célja az lesz, hogy a másik személy jóllétét növelje, megfelelő szintre kerüljön annak mentális állapota (Batson, 2011). E jelenséget Batson (2011) empátia-altruizmus hipotézisnek (*empathy-altruism hypothesis*) nevezte el, amelynek lényege, hogy minél több empátiát érzünk a másik felé, annál nagyobb a motiváció a személy distresszt okozó szükségleteinek kielégítésére (1. ábra). Ennek megvalósulásához a következő tényezők megléte szükséges: (1) ismerni kell a másik személy belső állapotát, (2) képesnek kell lenni arra, hogy másik arc- vagy testhelyzetét felvegye, vagy igazodik a másik mentális állapotához, (3) képes hasonlóan érezni, mint a másik, (4) a másik nézőpontjából tud gondolni a megjelenő helyzetre (nézőpontváltás), (5) értelmezni tudja saját nézőpontját, majd (6) ún. helyettesítő személyes distressz érzése miatt empátiás aggodás jelenik meg, amely elősegíti a proszociális viselkedések megjelenését. A modell szerint nem csak az empátiás aggodás az altruisztikus motiváció egyetlen forrása, hanem csupán az egyik, ugyanakkor a többi ilyen motiváció rejtve marad, lényegében minden olyan motiváció, amit empátiás aggodás vált ki, altruisztikusnak nevezhető.



1. ábra. Az empátia-altruizmus hipotézis (Batson, 2011)

Az empátia erős motivációs szerepet játszik, de nem az egyedüli motiválója a proszociális viselkedésnek. Olyan motivációként jelenik meg, amely a proszociális viselkedés minden formájának alapja lehet, attól függően, hogy azok a másokkal szembeni érzelmi reakción alapulnak vagy sem (Hoffman, 2000). Hoffman (2000) az empátia fejlődésének öt szakaszát különböztette meg: (1) csecsemő reaktív sírása, (2) egocentrikus empátiás distressz, (3) kvázi egocentrikus empátiás distressz, (4) valós empátiás distressz és (5) a másik iránt érzett empátia egy konkrét helyzettel kapcsolatban. Eszerint – a kezdeti egocentrikus megnyilvánulásokat követően – a gyerek fejlődésével egyre jobban kiterjed együttérzési képessége és értelmezni tudja mások érzelmi állapotát, reagál azokra. Az empátia fejlődésében a gyerekek óvodáskorra a harmadik szintre jutnak általában, mivel a nyelvi mechanizmusok ekkor kerülnek abba a szakaszba, hogy értelmezni tudják a másik személy viselkedését. Konkrét érzelmi megnyilvánulások hiányában is, csupán a verbális elemek értelmezésével már képesek értelmezni a másik distresszes állapotát.

### *A distressz észlelése*

A proszociális viselkedések megjelenését a kognitív folyamatok, valamint a viselkedésbeli alkalmasság mellett az affektív motivációk is nagyban befolyásolhatják. A potenciális segítő személyben a másik által kimutatott



negatív érzelmek látványa az empátia és a distressz szignifikáns kapcsolata miatt érzelmeket válthat ki, arousal növekedés következhet be. A megfigyelő személyben hasonló érzések keletkeznek, ami az egyént arra készíti, hogy a másik személy számára segítséget nyújtson. Ezek az érzelmileg szignifikáns események olyan neurológiai folyamatokat indítanak el a szervezetben, amelyek segítő jellegű viselkedéseket váltanak ki az egyénből (Hoffman, 1982; Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1982; Davis, 1983; Batson, Fultz & Schoenrade, 1987; Lábadi, 2012; Buchanan & Preston, 2014; Miller, 2018).

Batson és munkatársai (1987) szerint egy másik személy szükségleteire kétféle módon reagálhat az egyén: személyes distressz érzésével (ideges, zavart, szorongó, ijedt stb.) vagy empátia érzésével (pl. szimpátia, részvét, együttérzés). Ezek a reakciók motivációs erővel bírnak, ugyanakkor míg az empátia esetén a másik szükségleteinek kielégítése a cél, addig a személyes szorongás által kiváltott proszociális viselkedések főként a saját feszült állapot csökkentésére irányulnak, tehát ezeket a közbelépéseket egoisztikus motiváció határozza meg (Lin & McFatter, 2012).

Aknin, Van de Vondervoort és Hamlin (2018) kiemeli, hogy amennyiben az egyén pozitív érzelmi állapotban van, figyelme saját magáról mások felé terelődik, ezáltal hajlamosabb is lesz proszociális viselkedéseket produkálni. A pozitív érzelmek mellett azonban a negatív érzelmi állapot tapasztalása is hatással lehet a segítő szándéokra. A másik fájdalmának, szomorúságának látványa jelentős hatással bír a felé irányuló proszociális viselkedés megvalósulásában (Bandstra, Chambers, McGrath & Moore, 2011). Cialdini, Kenrick és Baumann (1982) negatívállapot-csökkentés modellje szerint egy másik személy szenvedésének látványa rossz érzéseket vált ki az egyénből, ami arra készíti, hogy segítséget nyújtson, így a problémás helyzet kezelésével együtt az egyén negatív hangulata is mérséklődik. Jellemzően minél több hasonló helyzettel találkozik az egyén, a tapasztalt distressz a későbbiekre nézve növelni fogja az empatikus válaszok megjelenésének valószínűségét (Eisenberg, 1982).

Sok esetben azonban a másik személy negatív affektív állapota olyan reakciót válthat ki az egyénből, amely akadályozhatja a nézőpontváltást és az empátias törődést és ebből következően a segítő jellegű viselkedések megjelenését, melynek következtében az egyének inkább elkerüléssel reagálnak az adott szituációra (Cialdini, Kenrick & Baumann, 1982; Fülöp, Devcsery & Csabai, 2012). Óvodáskorban ezek a viselkedések még kialakulóban vannak, így egy fejlődésben lévő gyermeknél különösen megzavarhatja a segítségnyújtást egy hasonló állapot tapasztalása. Egyes kutatások arról számoltak be, hogy egy kortárs sírása esetén a gyerekek többsége többnyire figyelmen kívül hagyja a másik problémás helyzetét, segítségnyújtás helyett inkább nem foglalkozik vele (Phinney, Feshbach & Farver, 1989). Ugyanakkor feljegyeztek olyan eseteket is, amikor a másik distressze esetén a gyermekeknél agresszív viselkedést mutattak a negatív érzelmi állapotban lévő személy felé (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1982). Valószínűsíthető, hogy e viselkedések okát a negatívállapot-csökkentés modelljével összefüggésben kereshetjük, vagyis a gyermekek azért lépnek fel agresszívan a distresszt elszenvedővel szemben, hogy a kialakult saját belső feszültségüket ezáltal is csökkentésék.

A másik negatív állapotával kapcsolatos empatikus arousal hat különálló típusát különböztethetjük meg, amelyek a fejlődés során fokozatosan jelennek meg. (1) Már csecsemőkorban megfigyelhető az érzelmi fertőzés jelensége, amely szerint a gyermekek képesek átvenni társaik érzelmi állapotát és a megfigyelések szerint a másik sírására sírással válaszolnak. Ezt a jelenséget az empátia korai jeleinek tekintik. (2) Ezt az időszakot követi az empátia kondicionálásának szakasza, amelyben a distressz látványa egyfajta ingerként működik, amely képes hasonló feszült állapotot gerjeszteni az egyénben. Ez a folyamat közvetlen kapcsolatok során valósul meg, majd egyre komplexebbé válik (3) a következő fejlődési szakaszban, amikor az egyén már az arckifejezés, a

hangok vagy a testhelyzet által képes lesz értelmezni a másik állapotát. A fejlődési folyamatnak ebben a szakaszában jellemzően valamilyen korábbi tapasztalathoz kapcsol vissza az egyén, amely során ő maga is hasonló distresszt vagy fájdalmat élt át. A múltbeli emlékek, valamint a másik distresszének látványa együttesen fogja eredményezni az egyén belső feszültségét. A másik distresszét az egyén, fejlődésének köszönhetően, (4) az apró mimikai mozdulatok által is képes lesz idővel értelmezni, ennek köszönhetően pedig hasonló vagy ugyanazokat az érzéseket fogja átélni, mint a megfigyelt személy. A következő fejlődési szakaszban (5) szimbolikus asszociáció által éli át az egyén a megfigyelt distresszét, amely előhívja a megfigyelő múltbeli distressz élményeit. A fejlődési folyamat végén (6) kialakul az empátiás válaszreakciók utolsó szintje, amelyben már szándékos kognitív folyamatok válnak jellemzővé, vagyis az empátiás érzések azokból a feltevésekből indulnak ki, hogy vajon az egyénre milyen hatást gyakorolna a másik által megtapasztalt feszültséget kiváltó esemény. Mindezek a folyamatok szigorú fejlődési sorrendet követnek és a folyamatos szociális tapasztalatok jelentős szerepet játszanak alakulásukban (Hoffman, 1982; Zahn-Waxler, Friedman & Cummings, 1983; Eisenberg & Fabes, 1991).

### *Segítő jellegű közbelépés kisgyermek- és óvodáskorban*

A proszociális viselkedések közé azokat a szándékos és önkéntes viselkedéseket soroljuk, amelyek mások javát szolgálják és céljuk a másik jóllétének megteremtése, külső motivációs elemek (jutalom) ígérete nélkül (Eisenberg, 1982; Eisenberg & Fabes, 1991; Bierhoff, 2007; Hastings, Utendale & Sullivan, 2007; Thompson & Newton, 2013). Az altruisztikus viselkedéseknél jellemző a megfelelően fejlett empátia, amelyben a különböző kognitív és motivációs komponensek alapvető szerepet játszanak a másik szenvedésének csökkentésére irányuló törekvésekben. A másik distresszére adott válaszadási technikák az életkorral folyamatosan változnak (Hoffman, 1982; Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1982; Schroeder, Dovidio, Sibicky, Matthews & Allen, 1988). Kora gyermekkorban az eddigi kutatásokat összegezve legfőképpen négy proszociális viselkedési forma jellemző, a segítség, amikor az egyén mások céljainak elérése érdekében cselekszik; a vigasztalás, melynek során a cél a másik személy negatív érzelmi állapotának csökkentése; a megosztás, amikor az egyén saját erőforrásait ajánlja fel a hiányt szenvedő másik félnek, és az informálás, amikor az egyén a másikat vagy egy kívülálló harmadik személyt tájékoztat annak érdekében, hogy a problémával küzdő személy helyzete megoldódjon. A kisgyermek-, valamint az óvodáskorban végzett vizsgálatok többsége is e négy területre fókuszál és elemzi részletebben (pl. Warneken & Tomasello, 2009; Brownell, 2013; Dunfield, 2014; Dunfield & Kuhlmeier, 2013; Paulus, 2018).

Kisgyermekkorban a distressz általában sírásban nyilvánul meg a legtisztábban, egyértelműen értelmezhető, hogy a gyermek valamilyen problémával rendelkezik, amit a környezetének ilyen módon tud jelezni (Veccchio, Walter & O'Leary, 2009). A gyermekeknél a másik distresszét enyhítő viselkedések több, különböző módon jelennek meg, verbális vagy fizikai közbelépés formájában. Egy személy distresszére adott válaszreakcióként már másfél-két éves kor körül feljegyeztek olyan reakciókat, amelyeket proszociális viselkedésekként regisztrálhatunk. Vaish, Carpenter és Tomasello (2009) vizsgálata során a gyermekek érzékenyek voltak azokra a szituációkra, ahol valamilyen distressz jelent meg. Egy enyhe bántalmazás szemtanúiként már proszociális viselkedéssel reagáltak, ami alátámasztotta azt a feltevést, hogy a gyermekek már pusztán egy hasonló helyzet szemlélőiként képesek az alapvető érzelmi nézőpontváltásra, így olyan módon tudnak reagálni, ami a másik személy állapotát javíthatja. Hazai kutatások közül Zsolnai és munkatársai (2007, 2008a, 2008b) longitudinális, valamint egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat keretében végeztek átfogó kutatást a gyermekek különböző

proszociális viselkedési elemeinek azonosítása kapcsán, többek között egy társ frusztrált helyzetére adott válaszreakciókról. A kutatások alapján azt találták, hogy ezekben az esetekben az óvodáskorú gyermekekre a segítségnyújtás kevésbé jellemző, sőt az életkor előrehaladtával egyre csökkennek a társak felé produkált segítő viselkedések.

A proszociális viselkedéseket nem csupán kívülállóként megfigyelt szituációk válthatják ki, hanem olyan esetek is, amelyeknek az egyén maga is résztvevője, esetleg a problémás helyzet előidézője. Néhány kutatás szerint (pl. Drummond, Waugh & Brownell, 2017) két éves kortól kezdve lehet megfigyelni a gyerekek viselkedésében, hogy egy kortársnak okozott sérelem esetén, büntudat érzéséből kifolyólag, képesek proszociális viselkedéseket produkálni, ami tovább igazolhatja Cialdini, Kenrick és Baumann (1982) elméletét.

Jelenleg is kevés információval rendelkezünk a gyermekek önállóan kivitelezett proszociális viselkedésével kapcsolatban. A kortársakkal, akár testvérrel, akár egy másik gyermekkel folytatott tevékenység során, a gyermekek főként saját érzéseikre, képességeikre, kezdetleges tapasztalataikra támaszkodhatnak az egyes helyzetekben és az esetleges problémás szituációkat a felnőttek útmutatásai nélkül kell megoldaniuk. Ezeket a tisztán, befolyásolásoktól mentes viselkedéseket kevés vizsgálat jegyezte fel (Nichols, Svetlova & Brownell, 2015), annak ellenére, hogy a gyermekek proszociális viselkedéseinek megértésében egyedülálló perspektívát képviselnének.

## *A kutatás célja*

Korábbi vizsgálatok során felmerült az a probléma, hogy a proszociális viselkedéseket kiváltó egyik alaphelyzet, egy társ distresszes állapota igen ritkán jelenik meg az óvodákban csoportos környezetben. E hiányosság pótlására a szülők és a pedagógusok ismereteit tudtuk igénybe venni.

Az empirikus vizsgálat célja annak feltárása volt, hogy a kiscsoportos óvodás gyermekek szülei és pedagógusai hogyan vélekednek a gyerekek kortárs distresszre adott válaszreakcióiról, milyen különbségek mutatkoznak az egyes vizsgált kategóriák megítélésében, valamint milyen összefüggések állnak fenn a gyermekek válaszreakciói és néhány családi háttérváltozó között.

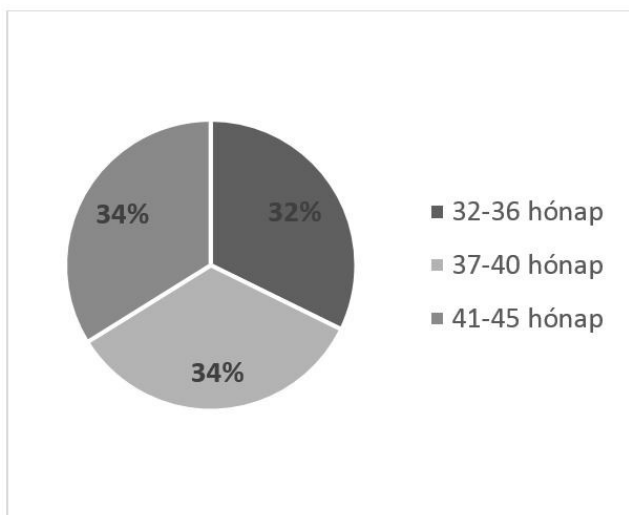
Korábbi kutatási eredmények alapján feltételezem, hogy ( $H_1$ ) a szülők és a pedagógusok véleménye alapján a gyermekek többnyire pozitívan, aktív segítő jellegű viselkedéssel reagálnak egy kortárs negatív érzelmi állapotára, ( $H_2$ ) a szülők és a pedagógusok vélekedése többnyire hasonló, azonban néhány esetben a szülők pozitívabban értékelik gyermekük viselkedését, mint a pedagógusok. Előzetesen feltételezem, hogy mind a szülők, mind a pedagógusok ( $H_3$ ) felülértékelik az idősebb korosztályt a többihez képest, mivel esetükben feltételezhető, hogy életkorukból adódóan szociális viselkedési elemeiket tekintve több, hasonló tapasztalattal rendelkeznek, mint a néhány hónappal fiatalabb társaik. Nemek tekintetében további feltételezéseim voltak, hogy ( $H_4$ ) a lányok mindkét válaszadó csoport esetében felülreprezentáltak lesznek, mind a pedagógusok, mind a szülők véleménye szerint a fiúk kevésbé produkálnak proszociális viselkedéseket. A családi háttérváltozók közül a ( $H_5$ ) testvérek lesznek jelentős hatással a gyermekek viselkedését illetően, illetve ( $H_6$ ) a korábban bölcsődébe is járó gyerekek pozitívabban reagálnak társaiknál.

## Empirikus vizsgálat

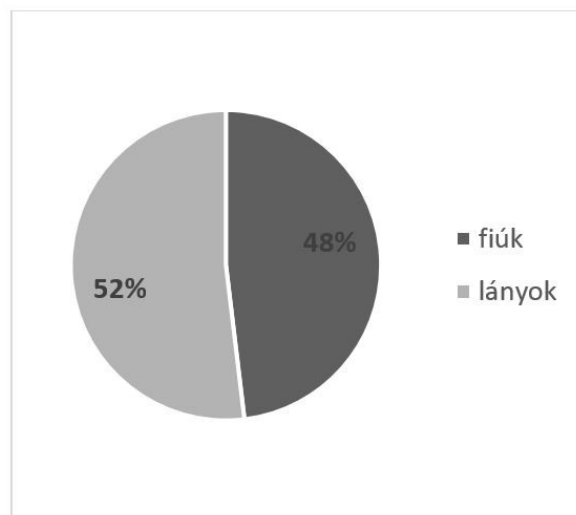
### Módszerek

A vizsgálatban 13 óvodai csoportból összesen 189 kiscsoportos óvodás korú gyermek társas viselkedésével kapcsolatban kérdeztem ki a gyermekek szüleit, valamint 26 óvodapedagógust, akik napi szinten találkoznak a gyermekekkel, és megfigyeléseik alapján kellő információval rendelkezhetnek azok társas viselkedéséről. A kérdőíveket a pedagógusok az adott kiscsoportban lévő gyermekekre vonatkozóan töltötték ki, jellemzően minden csoportból egy pedagógus tapasztalatairól kaptam információkat. A gyermekek szülei esetében pedig többségében az édesanyák válaszai alapján végeztem elemzéseimet.

A nemek eloszlását tekintve 91 fiú és 98 lány viselkedésére vonatkozóan töltötték ki kérdőíveket a szülők és a pedagógusok, a mintában szereplő gyermekek átlagéletkora 38,5 hónap volt. Az első néhány életévben a gyermekek fejlődési folyamatai viszonylag gyorsan mennek végbe, így a részminták kialakítása során fontos volt annak figyelembevétele is, hogy az egyes alcsoportok minél kisebb intervallumokat foglaljanak magukba. Mindezek alapján három életkori csoportot hoztam létre: (1) 32-36 hónapos; (2) 37-40 hónapos; (3) 41-45 hónapos. A részminták összetételében a nemek és az életkor tekintetében nem mutatkozott szignifikáns különbség (2. és 3. ábra).



2. ábra. A gyermekek életkori eloszlása (%)



3. ábra. A gyermekek nemek szerinti eloszlása (%)

A vizsgálat mérőeszköze egy saját kialakítású kérdőív volt, amit egy korábbi, megfigyeléses vizsgálaton alapuló kutatás (Phinney, Feshbach & Farver, 1989) kategóriái alapján állítottam össze, amely hasonló módon az óvodáskorú gyermekek válaszreakcióit jegyezte fel egy kortárs distresszének fennállása esetén. Az eszközt egy háttérkérdőívvel egészítettem ki annak feltárására, hogy vajon megjelennek-e különbségek az egyes részminták között.

Az eredeti vizsgálatban az óvodáskorú gyermekek válaszreakcióit vizsgálták egy kortárs sírása esetén. A megfigyelések alapján a gyermekek viselkedésére vonatkozóan tíz kategóriát állítottak fel. Minden egyes eredeti kategóriára 2-3 állítást írtam, melyek alapján egy összesen 24 állításból álló szülői és pedagógusi kérdőívet hoztam létre, melyek itemei lefedték az eredeti vizsgálat kategóriát. Az egyes kategóriákra írt állítások számát

és egy-egy példát az 1. táblázat tartalmazza. A szülői és a pedagógusi változat teljes mértékben megegyezett. Az egyes állításokat ötfokú Likert-skálán kellett megítélni (1=egyáltalán nem jellemző – 5=mindig jellemző) az elmúlt 4-5 hónap eseményei alapján, egy előzetesen felvázolt, distresszre vonatkozó szituáció kapcsán („Ha gyermeke sírni lát egy másik gyermeket,...”).

Kategória	Itemek száma	Állítás
Megfigyel	2 item	... beszéd nélkül, távolról figyelte.
Megközelít	2 item	... aggódó tekintettel közelről figyelte.
Megjegyzéseket tesz	3 item	... egy másik gyerekkel/felnőttel beszélgetett az esetről.
Közvetít	2 item	„...odavezette a másik gyereket egy felnőtthez.”
Vigasztal	3 item	... öleléssel megpróbálta megnyugtatni.
Verbálisan vigasztal	3 item	... odament hozzá, szavakkal próbálta vigasztalni.
Elkerül	2 item	... észrevette ugyan, de elment.
Kötekedik	2 item	... elkezdett kötekedni vele, amiért sír.
Ignorál	2 item	... nem foglalkozott vele, folytatta tevékenységét.
Empatizál	3 item	... szomorú lett és ő is vigasztalásra szorult.

1. táblázat: A kérdőívben szereplő állítások néhány példája

A háttéradatokat tartalmazó kérdőív hat részből áll: (1) gyermek születési éve, hónapja, (2) gyermek neme, (3) szülők iskolai végzettsége, (4) gyermekkel egy háztartásban élő felnőtt családtagok, (5) gyermek testvéreinek száma, (6) gyermek korábbi részvétele más nevelési intézményekben (bölcsőde, családi napközi). Az egyes háttérváltozók közül a gyermekek neme és életkora alapján mutatkoztak lényeges különbségek a korábbi, hasonló kutatásokban (pl. Phinney, Feshbach & Farver, 1989), így saját munkámban is főként e háttérváltozók mentén végeztem részletes elemzéseket.

## Eredmények

A kérdőívvel végzett vizsgálat célja annak feltárása volt, hogy miként vélekednek a szülők és a pedagógusok a gyermekek viselkedéséről egy problémás szituáció fennállása esetén, esetleg található-e különbség a válaszadók csoportjai között. A kérdőívek elemzése során külön-külön vizsgálat alá vontam a szülők és a pedagógusok által kitöltött kérdőíveket.

Elsőként a 24 tételes kérdőív megbízhatóságát teszteltem. A mérőeszköz Cronbach-féle reliabilitásmutatója jó értéket mutatott, mind a szülői (0,82), mind a pedagógusi változat (0,88) megbízhatósága megfelelőnek bizonyult.

A további elemzések során megvizsgáltam, hogy vajon másként ítélik-e meg a különböző életkorú gyermekeket a szülők és a pedagógusok, illetve van-e a fiúk és a lányok megítélése között jelentős különbség. A háttérváltozók tekintetében fontosnak találtam annak elemzését, hogy a testvérek mennyire befolyásolhatják ezeket a viselkedéseket, illetve a korábbi bölcsődei nevelésben való részvétel befolyásolja-e ezen viselkedések megvalósulását. Ezek mentén ismertetem az elvégzett kutatás eredményeit.

### *A gyermekek válaszreakciói a szülők és a pedagógusok véleménye alapján*

Megvizsgáltam, hogy vajon a szülők és a pedagógusok véleménye szerint mely reakciók lehetnek a legtipikusabb válaszok a kiscsoportos óvodás gyermekek körében egy kortárs negatív affektív állapota esetén.

A szülők többnyire úgy gondolták, hogy gyermekeik főként a felnőttektől érdeklődnek arról, hogy társuk miért sír, ugyanakkor, ha egy esetlegesen felmerülő problémát ők maguk okoznak, akkor gyermekük bocsánatot kér a másiktól, vagy verbális vigasztalással oldja meg a felmerülő helyzetet. Egy társ sírása esetén a szülők úgy vélték, hogy gyermekük inkább megközelíti, mozdulatlanul, mindenféle beavatkozás nélkül figyel a történéseket, tevékeny segítségnyújtás helyett.

A szülők vélekedése szerint a kiscsoportos korú óvodás gyermekek a legkevésbé a másikkal való kötekedést választják egy problémás helyzet esetén, vagyis nem lépnek fel agresszívan társukkal szemben, illetve nem idegesíti fel őket a másik negatív érzelmi állapota. Ugyanakkor a szülők úgy gondolták, hogy ha a gyermekek valamilyen stresszes állapotot tapasztalnak a másikon, kis számban, de inkább saját empátiájuk miatt kerülnek maguk is negatív érzelmi állapotba. Néhány szülő szerint pedig az is tapasztalható, hogy gyermekük sírni kezd egy nehéz helyzetben lévő társuk láttán (2. táblázat).

Kategóriák	Átlag	Szórás
Közvetít	3,98	0,94
Vigasztal	3,49	1,06
Megközelít	3,35	1,06
Kötekedik	1,47	0,72
Empatikus	1,26	0,62
Idegessé válik	1,06	0,29

2. táblázat: A gyermekek legtipikusabb és legritkább reakciói egy distresszes helyzet esetén – Szülők véleménye

A szülőkkel ellentétben a pedagógusok kevésbé értékelték pozitívnak a kiscsoportos korú gyermekek reakcióit. Szerintük a gyermekek inkább tőlük érdeklődnek arról, hogy a másik gyermek miért sír, ezen kívül úgy gondolták, hogy a gyermekek nem segítenek tevékenyen a társaiknak, hanem inkább aggódó tekintettel, közelről figyelnek. Az érdeklődésen kívül a gyermekek egy harmadik személyt vonnak be a felmerülő helyzetbe és egy másik személlyel beszélnek a történésekről a pedagógus szerint, azaz ebben az esetben sem merül fel a tevékeny segítségnyújtás.

A pedagógusok a kötekedés kategóriáját véleményezték a legkevésbé jellemző válaszreakciónak, vagyis szerintük a gyermekek nem válnak idegessé, nem lépnek fel agresszívan társukkal szemben egy problémás helyzet esetében. Tapasztalataik szerint a vizsgálatban szereplő gyermekek inkább maguk is negatív érzelmi állapotba kerülnek egy kortársuk sírása esetén (3. táblázat).

Kategóriák	Átlag	Szórás
Megjegyzéseket tesz	3,16	1,11
Megközelít	3,10	1,05
Közvetít	3,05	1,15
Empatikus	1,81	0,95
Kötekedik	1,46	0,71
Kötekedik	1,31	0,67

3. táblázat: A gyermekek legtipikusabb és legritkább reakciói egy distresszes helyzet esetén – Pedagógusok véleménye

### Szülők és pedagógusok vélekedése közötti különbségek

A kiscsoportos óvodás gyerekek viselkedésének megítélése kapcsán a szülők és a pedagógusok véleménye több esetben is szignifikánsan eltért. A tanulmány következő részében ezen jelentősebb eltérések bemutatására koncentrálok (4. táblázat).

A szülők nagyobb arányban gondolták úgy, hogy gyermekük verbális vagy fizikai vigasztalással próbál változtatni egy társ érzelmi állapotán, ugyanakkor a pedagógusokhoz képest a szülők értékelték negatívabban is a gyermekeket a tekintetben, hogy gyermekeikre kevésbé jellemző a segítségnyújtás. Nagyobb arányban gondolták úgy, hogy gyermekük egy problémás helyzet észlelését követően inkább elmegy, kilép a szituációból a segítségnyújtás helyett. Szintén a szülők véleménye szerint egy társ negatív érzelmi állapota esetében a gyermekek figyelmen kívül hagyják a történeteket, folytatják aktuális tevékenységüket vagy távoli megfigyelőként, és egyúttal kívülállóként vesznek részt a helyzetben.

A pedagógusok, a szülőkkel ellentétben nagyobb arányban gondolták úgy, hogy a gyermekek inkább információcsere vagy információ-szolgáltatás formájában próbálnak segíteni egy társuk negatív érzelmi állapotán, amely reakció igen jellemző intézményes környezetben. Véleményük szerint a gyermekek inkább a felnőttek segítségét kérik, ha egy társukat sírni látják, valamint információkat szolgáltatnak a felnőtteknek, vagy odavezetik társukat a felnőtthez, hogy megoldódjon a problémás helyzet.

Értékelő	Válaszreakciók	Szign.
Szülők	Vigasztalni próbálja társát	p < 0,01
	Bocsánatot kér	
	Észreveszi, de elmegy	
Pedagógusok	Nem foglalkozik vele, folytatja tevékenységét	p < 0,01
	Odament egy felnőtthez és információkat adott a síró gyermekről	
	Odavezette a másik gyermeket egy felnőtthez	

4. táblázat: Szülők és pedagógusok véleménye közötti különbségek

### Életkori csoportok szerinti különbségek

A vizsgálatban résztvevő óvodás gyerekek mintáját három életkori csoportra osztottam és varianciaanalízis segítségével megvizsgáltam, hogy a gyermekek között van-e különbség életkoruk alapján. A tanulmányban a szignifikáns eredmények bemutatására térek ki.

A szülők véleménye alapján mind a passzív, mind pedig az aktív reakciók esetében is különböznek a gyerekek. A legnagyobb arányban a 37-40 hónapos gyermekek szülői gondolták úgy, hogy egy problémás helyzet esetén szignifikánsan nagyobb arányban reagálnak elkerüléssel az óvodások, azaz elmennek a társ közeléből, vagy csupán távoli megfigyeléssel vesznek részt a szituációban. Ugyanígy a 41-45 hónapos korcsoportra gondolták jellemzőbbnek azokat az aktív válaszreakciókat, amelyek során a gyermekek verbálisan vagy valamilyen számukra kedves tárgy megosztásával vigasztalják a másikat. Azokban az esetekben, amikor maga a gyermek okozta a problémát, az idősebb gyermekek szülői gondolták úgy, hogy gyermekük bocsánatot kér a kortársától (5. táblázat).

Válaszreakciók	32-36 hónapos		37-40 hónapos		41-45 hónapos		ANOVA	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p
Elkerül	3,89	1,02	4,30	0,87	4,23	0,95	1,17	0,04
Megosztással vigasztal	2,36	0,91	2,50	0,94	2,84	1,04	0,02	0,02
Bocsánatot kér	3,34	1,02	3,31	1,13	3,81	0,97	1,03	0,03
Távolról megfigyel	3,52	0,98	3,50	1,01	4,00	0,87	1,39	0,02

5. táblázat: A proszociális válaszreakciók életkor szerinti különbségei a szülők véleménye alapján

A pedagógusok válaszaiban hasonló tendencia fedezhető fel, vagyis a harmadik korcsoportra jellemzőbbek a proszociális reakciók, ugyanakkor a gyermekekkel foglalkozó szakemberek szerint többségében vannak az aktív segítő viselkedések egy társ distressze esetén. A legidősebbeknél szignifikánsan nagyobb arányban jellemzőbb egy harmadik fél bevonása a szituációba oly módon, hogy odavezeti a síró gyermeket a pedagógushoz, vagy pedig információkat szolgáltat a felnőttnek, jelezve ezzel a problémát. A 41-45 hónapos gyermekek esetében jellemzőbbek a vigasztalással való beavatkozások, akár verbálisan, akár egy tárgy megosztásával, valamint a szülőkhöz hasonlóan, a pedagógusok véleménye szerint is inkább az idősebb gyermekekre jellemzőbb a bocsánatkérés reakciója egy kortárs distressze esetén (6. táblázat).

Válaszreakciók	32-36 hónapos		37-40 hónapos		41-45 hónapos		ANOVA	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p
Közvetít	2,25	1,08	2,33	0,94	2,86	1,19	2,41	0,01
Megjegyzéseket tesz	2,72	1,04	3,09	1,23	3,33	1,09	1,18	0,01
Megosztással vigasztal	2,08	0,88	2,13	0,78	2,67	1,02	4,39	0,00
Verbálisan vigasztal	2,21	0,99	2,53	1,04	2,83	1,00	0,88	0,00
Bocsánatot kér	2,46	1,26	3,09	1,28	3,36	1,30	0,11	0,00

6. táblázat: A proszociális válaszreakciók életkor szerinti különbségei a pedagógusok véleménye alapján

A nemek közötti különbségek feltárására kétmintás t-próbát alkalmaztam. Az elemzések alapján a szülők válaszaiban egyetlen esetben találtam különbséget a fiúk és a lányok között. Megítélésük szerint egy problé-



más helyzet során a lányokra szignifikánsan nagyobb arányban jellemző ( $p=0,04$ ), hogy csupán megfigyelőként vesznek részt egy hasonló szituációban, segítséget kevésbé nyújtanak. A fiúkra azonban ez nem volt jellemző a szülők szerint.

Az óvodapedagógusok főként a lányok esetében számoltak be szignifikánsan magasabb arányban proszociális válaszreakciókról. A fiúkkal szemben a lányok esetében jóval többször értékelték úgy, hogy inkább jellemző a segítő jellegű viselkedés, a vigasztalás, a megfigyelés, a közvetítés, az empátia, illetve a tevékeny segítség formájában. A pedagógusok az esetek majdnem felénél vélték úgy, hogy az adott válaszreakciók inkább a lányokra jellemzők. Az eredményeket részletesebben a 7. táblázat foglalja össze.

Válaszreakciók	Fiú		Lány		t	P
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Szavakkal próbálja vigasztalni a másikat	2,47	1,07	2,83	1,11	-2,23	<0,05
Másik személlyel beszél a látottakról	2,54	0,98	2,88	1,07	-2,26	
Negatív érzelmi állapotba kerül, ő is vigasztalásra szorul	1,86	0,89	2,16	0,97	-2,26	
Közvetíti egy felnőttnek a másik problémáját	2,79	1,17	3,30	1,08	-2,20	
Odavezet egy felnőttet a gyermekhez	2,33	0,98	2,71	1,06	-2,59	
Öleléssel próbálja nyugtatni a másikat	2,16	1,05	2,53	1,09	-2,34	<0,01
Érdeklődik, hogy miért szomorú a gyermek	2,93	1,18	3,38	1,00	-2,78	
Odavezeti a gyermeket egy felnőtthez	2,25	0,95	2,69	1,19	-2,82	
Gyermektől érdeklődik, hogy miért szomorú	2,73	1,12	3,24	1,04	-3,32	
Simogatással próbálja vigasztalni a másikat	2,45	1,16	2,95	1,12	-3,01	

7. táblázat. Nemek szerinti különbségek a pedagógusok véleménye alapján

### Egyéb háttérváltozók szerinti különbségek

Megvizsgáltam az adatokat az óvodai nevelés előtti időszak alapján. Kétmintás t-próba segítségével elemeztem, hogy van-e jelentős különbség azon gyerekek között, akik az óvoda előtt bölcsődei nevelésben részesültek és azok között, akik otthoni környezetből érkeztek.

Az elemzések alapján a pedagógusok válaszaiban találtam szignifikáns különbséget. Azoknál a gyerekeknél, akik korábban nem jártak bölcsődébe, a pedagógusok úgy gondolták, hogy nagyobb arányban jellemző

( $p=0,02$ ), hogy nem foglalkoznak társuk problémájával, hanem segítségnyújtás nélkül tovább folytatják tevékenységüket. A szülők véleménye a háttérváltozó alapján nem mutatott jelentős különbséget.

A korábbi kutatások alapján elemeztem a testvérekkel rendelkező és nem rendelkező gyermekek közötti különbségeket és ismét a pedagógusok válaszaiban találtam különbséget az óvodások viselkedését illetően. A pedagógusok szerint egy kortárs distressze esetén a testvérekkel nem rendelkező gyermekekre inkább jellemző ( $p=0,05$ ), hogy közelről figyelni a problémás eseményt, pozitív válaszreakció nélkül.

## *Következtetések*

A kutatás legfőbb célja az volt, hogy olyan szituációkkal kapcsolatban gyűjtsek értékes információkat, amelyeket egy-egy direkt vizsgálat során nem tapasztalhatunk, illetve kevés alkalommal lehet fellelni az intézményes környezetben, ugyanakkor a kiscsoportos korú óvodás gyermekek viselkedésének vizsgálata során elengedhetetlen megismerni ezeket a területeket.

A szülők és a pedagógusok véleményének elemzése alapján megállapítható, hogy többségében úgy vélik, a gyermekek pozitív válaszreakciókat produkálnak egy kortárs distresszes állapota esetén ( $H_1$ ). A legkevésbé jellemző válaszreakció a szülők és a pedagógusok szerint egyaránt a másik gyermekkel való kötekedés. A szülők jellemzően úgy gondolták, hogy gyermekük saját maguk próbálják különböző módon megoldani a bemutatott helyzetet, ugyanakkor a pedagógusok véleménye szerint a gyermekek inkább egy felnőtt közreműködését veszik igénybe egy társuk problémás helyzetének megoldására vagy információk közvetítése által vélik a gyermekek segítségnyújtásának megvalósulását. Ugyanakkor a pedagógusok válaszaiban felfedezhetők bizonyos elemek, amelyek a gyermekek empatikus viselkedésének jeleit mutatják. A társ negatív érzelmi állapotára produkált sírás az érzelmi fertőzés jelenségét feltételezi, amely a későbbi empatikus viselkedés egyik legfőbb jellemzője. A szülők negatív válaszreakcióként jellemzően úgy gondolták, hogy a gyerekek inkább elkerülik a problémás helyzetet vagy kilépnek a szituációból, míg a pedagógusok véleménye szerint a gyerekek maguk is negatív érzelmi állapotba kerülnek, empátiájuk révén szintén distresszt élnek át, vagy ezzel ellentétben, társukkal szemben agresszívan lépnek fel. E különbségeknek többek között az eltérő kontextus lehet a magyarázata (Zsolnai et al., 2007), valamint a gyermekekkel szemben támasztott társas normák követelményei ( $H_2$ ). Óvodai környezetben valamilyen probléma fennállása esetén többnyire a pedagógusok közreműködésével oldódnak meg a helyzetek, a gyermekek a felnőttekhez fordulnak, ha valamilyen megoldatlan konfliktusuk támad a másikkal, ugyanakkor szintén a felnőtt avatkozik be, ha a gyermekek közötti problémák nem oldódnak meg, és az összetűzések továbbra is fennállnak. A pozitív reakciók feltételezése a szülők és a pedagógusok részéről eltér a korábbi kutatásokban kapott eredményektől. Feltételezhetően ez a szülők oldaláról a szubjektív véleményalkotással is magyarázható, tekintve, hogy ők általában felülértékelik gyermekük viselkedését, mint a pedagógusok.

A szülők és a pedagógusok véleménye azonos azzal kapcsolatban, hogy az egyes proszociális válaszok nagyobb arányú megjelenése inkább az idősebb korosztályt jellemzi ( $H_3$ ). Ez az eredmény ellentétes a hazai kutatási eredményekkel (Zsolnai et al., 2008b), ahol azt találták, hogy a gyermekek segítségnyújtásra való hajlama az életkor előrehaladtával egyre csökken. Ugyanakkor eredményeim egyeznek a nemzetközi szakirodalomban található megállapításokkal (pl. Hepach, Vaish & Tomasello, 2013; Williams, O'Driscoll & Moore, 2014), ugyanis több kutatás is igazolta, hogy a gyermekek az életkor előrehaladtával, a szociális tapasztalatok folyamatos bővülésével egyre jobban képesek lesznek értelmezni a környezetükben előforduló szituációkat, valamint mások érzelmi állapotát, és ezek értékelésével mérlegelni tudják, hogy szükséges-e szerepet vállalniuk egy-egy ilyen helyzet megoldásában, illetve elegendő kompetenciával rendelkeznek-e a közbelépés sikerességéhez.

Nemek tekintetében a nemzetközi szakirodalom azt találta, hogy a fiúk és a lányok válaszreakciói között alapvetően nincsen szignifikáns különbség (pl. Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1982; Roth-Hanania, Davidov & Zahn-Waxler, 2011). Jelen vizsgálatban azonban az óvodapedagógusok arról számoltak be, hogy a lányokra inkább jellemző a pozitív kimenetelű válaszreakció ( $H_4$ ), amely eredmény viszont egyezik azokkal a kutatásokkal, amelyekben a gyermekek érzelmi reakcióit és proszociális viselkedéseit vizsgálták kellemetlen történés megfigyelése során (Trommsdorff, Friedlmeier & Mayer, 2007).

A nemzetközi kutatások alapján (pl. Pike, Coldwell & Dunn, 2005; Hughes, McHarg & White, 2018) feltételeztem, hogy a testvérekkel rendelkező és nem rendelkező gyermekek között jelentős különbségek lesznek a válaszreakciók megjelenésében, azon okból, hogy a testvérek jelenléte felkészíti a gyermeket bizonyos kortársakkal kapcsolatos társas folyamatokra, így a családi környezetből kilépve, hatékonyabban tudnak majd reagálni az adott helyzetre. Vizsgálataim alapján ellenben nem találtam szignifikáns különbségeket a gyermekek között ( $H_5$ ).

Az óvoda szocializációs szerepét az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (2012) is magában foglalja, ugyanakkor az óvoda előtti bölcsődei nevelés társas kapcsolatokra gyakorolt hatásáról kevés információval rendelkezünk, a kutatások száma is elenyésző. Ennek ellenére fontosnak tartottam, hogy megvizsgáljam, vajon a gyermekek között felfedezhető-e különbség az alapján, hogy jártak-e bölcsődébe vagy otthoni környezetből érkeztek az óvodába, mivel az intézményes környezet olyan terepet biztosíthat a gyermekek számára, ahol különféle helyzetek megtapasztalásával, kortársaikhoz képest hamarabb megkezdődhet viselkedérepertoárjuk bővülése, ezáltal a társas helyzetek kezelését illetően felkészültebben érkeznek az óvodába. A várakozásokkal ellentétben azonban nem tapasztaltam jelentős különbségeket a két vizsgált csoport között ( $H_6$ ).

## Összegzés

Óvodai környezetben kevés olyan helyzet adódik, amikor a proszociális viselkedések megvalósulását problémás helyzet kapcsán természetes környezetben lehet vizsgálni. Ennek felmérésére készült a kérdőív, mintegy kiegészítésként egyéb, direkt vagy indirekt módszerek mellé. Hasonló hazai kutatások már ismertek a témában (Zsolnai és mtsai, 2007, 2008a, 2008b), amelyben a gyermekeknek részben saját, részben egy másik gyermek problémás helyzete kapcsán megjelenő megküzdésben szerepet játszó szociális és érzelmi készségeinek meglétét vizsgálták. E kutatásokban a segítségnyújtás és annak elemei részterületként jelentek meg más szociális készségterületek mellett. Kutatásommal ugyanakkor részletesebb képet kaphatunk arról, hogy a gyermekektől társaik frusztrált helyzetét érintően milyen válaszreakciókra számíthatunk. A kiscsoportos korú gyermekek felmérésével közvetlenebb információt kaptunk a gyermekek valódi proszociális viselkedéséről, amelynek minél korábbi felmérésével, valamint fejlesztésével kezelhetővé válik a korábbi kutatásokban (Zsolnai és mtsai, 2007, 2008a, 2008b) feljegyzett csökkenő tendencia.

Természetesen figyelembe kell venni, hogy a szülők és a pedagógusok más-más szituációkban látják a kiscsoportos korú óvodás gyermekeket és a szubjektív vélemények is nagy arányban befolyásolhatják az eredményeket, de a kérdőívben is szereplő helyzetek alacsony számban való megjelenése miatt az óvodáskorú gyermekek esetében a közvetlen környezetükben lévő felnőttek véleményére és tapasztalataira kell hagyatkoznunk.

A bölcsődei nevelés szerepének szociális fejlődésben betöltött szerepét illetően szükség lenne megfelelő vizsgálati módszerek kialakítására, mivel értékes információkat kaphatunk a gyerekek társas környezetben megvalósuló viselkedéseit alakító készségek fejlődéséről, befolyásoló tényezőiről, amelyek alapján az esetleges

elmaradások fennállása esetén minél előbb megfelelő fejlesztő beavatkozásokat eszközölhetnek a pedagógusok, szakemberek. Emellett érdemes lenne vizsgálat alá vonni a gyermekek közvetlen környezetében lévő személyek (szülők, testvérek) problémakezelési technikáinak alakulását, amelyek szintén sok információt adhatnak a gyermekek proszociális viselkedéseinek fejlődésére ható befolyásoló tényezőkről.

Értékes információkat kaptunk az óvodás gyermekek viselkedésének olyan oldaláról, amely korábbi vizsgálatok során kevésbé került előtérbe, ugyanakkor a későbbiekben érdemes lenne részletesebb elemzéseket végezni a társas viselkedést befolyásoló tényezőkkel összefüggésben. A bemutatott módszer alkalmas lehet egyéb, az óvodáskorban jellemző jelenségek feltárására végzett vizsgálatok kibővítésére. Jövőbeli vizsgálatokban további hasznos információkat kaphatunk a gyermekek szociális és érzelmi készségeinek feltárásáról.

## Irodalom

1. Aknin, L. B., Van de Vondervoort, J. W. & Hamlin, J. K. (2018). Positive feelings reward and promote prosocial behavior. *Current Opinion in Psychology*, 20, 55–59. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.017>
2. Bandstra, N. F., Chambers, C. T., McGrath, P. J. & Moore, C. (2011). The behavioural expression of empathy to others' pain versus others' sadness in young children. *PAIN*, 152(5), 1074–1082. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.pain.2011.01.024>
3. Batson, C. D. (2011). *Altruism in Humans*. New York: Oxford Press.
4. Batson, C. D., Fultz, J. & Schoenrade, P. A. (1987). Distress and Empathy: Two Qualitatively Distinct Vicarious Emotions with Different Motivational Consequences. *Journal of Personality*, 55(1), 19–39. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1987.tb00426.x>
5. Bierhoff, H. W. (2007). Proszociális viselkedés. In: M. Hewstone & W. Stroebe (Ed.), *Szociálpszichológia* (pp. 253–279). Budapest: Akadémiai Kiadó.
6. Brownell, C. A. (2013). Early development of prosocial behavior: Current perspectives. *Infancy*, 18(1), 1–9. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1111/infa.12004>
7. Buchanan, T. W. & Preston, S. D. (2014). Stress leads to prosocial action in immediate need situations. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 8(5), 1–6. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3389/fnbeh.2014.00005>
8. Cialdini, R. B., Kenrick, D. T. & Baumann, D. J. (1982). Effects of Mood on Prosocial Behavior in Children and Adults. In Eisenberg, N. (Ed.), *The Development of Prosocial Behavior* (pp. 339–359). New York: Academic Press.
9. Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
10. Davis, M. H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(4), 85–104.
11. Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A. & Holt, R. (1990). Emotional and Behavioral Predictors of Preschool Peer Ratings. *Child Development*, 61(4) 1145–1152. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.2307/1130882>
12. Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74(1), 238–256. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
13. Drummond, J. D. K., Waugh, W. E. & Brownell, C. A. (2017). Helping the One You Hurt: Toddlers' Rudimentary Guilt, Shame, and Prosocial Behavior After Harming Another. *Child Development*, 88(4), 1382–1397. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12653>

14. Dunfield, K. A. (2014). A construct divided: prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology*, 5(958), 1–13. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00958>
15. Dunfield, K. A. & Kuhlmeier, V. A. (2013). Classifying prosocial behavior: Children's responses to instrumental need, emotional distress, and material desire. *Child Development*, 84(5), 1766–1776. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12075>
16. Eisenberg, N. (1982). *The Development of Prosocial Behavior*. New York: Academic Press.
17. Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1991). Prosocial behavior and empathy. A multimethod developmental perspective. In M. S. Clark (Ed.), *Prosocial behavior* (pp. 34–61). London: Sage Publications.
18. Forgács, J. (2007). *A társas érintkezés pszichológiája*. Budapest: Kairosz Kiadó.
19. Fülöp, E., Devecsery, Á. & Csabai, M. (2012). Az érzelmi bevonódás és a kiégés összefüggései pszichiáter rezidensek körében. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 13(2), 201–217.
20. Goleman, D. (2008). *Érzelmi intelligencia*. Budapest: Háttér Kiadó.
21. Hastings, P. D., Utendale, W. T. & Sullivan, C. (2007). The socialization of prosocial development. In Grusec, J. E. & Hastings, P. D. (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 638–664). New York: Guilford Publications.
22. Hepach, R., Vaish, A. & Tomasello, M. (2013). Young Children Sympathize Less in Response to Unjustified Emotional Distress. *Developmental Psychology*, 49(6), 1132–1138. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/a0029501>
23. Hoffman, M. L. (1982). Development of Prosocial Motivation: Empathy and Guilt. In Eisenberg, N. (Ed.), *The Development of Prosocial Behavior* (pp. 281–313). New York: Academic Press.
24. Hughes, C., McHarg, G., & White, N. (2018). Sibling influences on prosocial behavior. *Current Opinion in Psychology*, 20, 96–101. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.015>
25. Jenkins, M. J. & Oatley, K. (2001). *Érzelmeink*. Budapest: Osiris Kiadó.
26. Keltner, D. & Haidt, J. (1999). Social Functions of Emotions at Four Levels of Analysis. *Cognition & Emotion*, 13(5), 505–521. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/026999399379168>
27. Lábadi, B. (2012). A proszociális viselkedés motivációja. In Bányai, É. & Varga, K. (Eds.), *Affektív pszichológia – az emberi késztetések és érzelmek világa* (pp. 321–341). Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.
28. Lin, H. C. & McFatter, R. (2012). Empathy and distress: Two distinct but related emotions in response to infant crying. *Infant Behavior & Development*, 35(4), 887–897. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.infbeh.2012.08.001>
29. Miller, J. G. (2018). Physiological mechanisms of prosociality. *Current Opinion in Psychology*, 20, 50–54. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.018>
30. Morris, C. A. S., Denham, S. A., Bassett, H. H. & Curby, T. W. (2013). Relations Among Teachers' Emotion Socialization Beliefs and Practices and Preschoolers' Emotional Competence. *Early Education & Development*, 24(7), 979–999. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825186>
31. Nichols, S. R., Svetlova, M. & Brownell, C. A. (2015). Toddlers' Responses to Infants' Negative Emotions. *Infancy*, 20(1), 70–97. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1111/inf.12066>
32. Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja 2012. 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. Retrieved from: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200363.KOR> (2019. 01. 01.)
33. Paulus, M. (2018). The multidimensional nature of early prosocial behaviour: a motivational perspective. *Current Opinion in Psychology*, 20, 111–116. Retrieved from: <https://doi.org/doi:10.1016/j.copsyc.2017.09.003>

34. Phinney, J. S., Feshbach, N. D. & Farver, J. (1986). Preschool Children's Response to Peer Crying. *Early Childhood Research Quarterly*, 1(3), 207–219. Retrieved from: [http://dx.doi.org/10.1016/0885-2006\(86\)90030-X](http://dx.doi.org/10.1016/0885-2006(86)90030-X)
35. Pike, A., Coldwell, J. & Dunn, J. F. (2005). Sibling Relationships in Early/Middle Childhood: Links With Individual Adjustment. *Journal of Family Psychology*, 19(4), 523–532. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/0893-3200.19.4.523>
36. Plutchik, R. (1983). Emotions in Early Development: A Psychoevolutionary Approach. In Plutchik, R. & Kellerman, H. (Eds.). *Emotion – Theory, Research, and Experience. Vol. 2. Emotions in Early Development* (pp. 221–257). London: Academic Press.
37. Ranschburg, J. (2012). *Félelem, harag, agresszió*. Budapest: Saxum Kiadó.
38. Roth-Hanania, R., Davidov, M. & Zahn-Waxler, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others. *Infant Behavior & Development*, 34(3), 447–458. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.infbeh.2011.04.007>
39. Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
40. Schroeder, D. A., Dovidio, J. F., Sibicky, M. E., Matthews, L. L. & Allen, J. L. (1988). Empathic Concern and Helping Behavior: Egoism or Altruism? *Journal of Experimental Social Psychology*, 24(4), 333–353. Retrieved from: [http://dx.doi.org/10.1016/0022-1031\(88\)90024-8](http://dx.doi.org/10.1016/0022-1031(88)90024-8)
41. Strayer, J. (1980). A Naturalistic Study of Empathic Behaviors and Their Relation to Affective States and Perspective-Taking Skills in Preschool Children. *Child Development*, 51(3), 815–822. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.2307/1129469>
42. Thompson, R. A. & Newton, E. K. (2013). Baby altruists? Examining the complexity of prosocial motivation in young children. *Infancy*, 18(1), 120–133. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7078.2012.00139.x>
43. Trommsdorff, G., Friedlmeier, W. & Mayer, B. (2007). Sympathy, distress, and prosocial behavior of preschool children in four cultures. *International Journal of Behavioral Development*, 31(3), 284–293. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1177/0165025407076441>
44. Vaish, A. (2018). The prosocial functions of early social emotions: the case of guilt. *Current Opinion in Psychology*, 20, 25–29. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.008>
45. Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Sympathy Through Affective Perspective Taking and Its Relation to Prosocial Behavior in Toddlers. *Developmental Psychology*, 45(2), 534–543. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/a0014322>
46. Vecchio, T. D., Walter, A. & O'Leary, S. G. (2009). Affective and physiological factors predicting maternal response to infant crying. *Infant Behavior and Development*, 32(1), 117–122. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.infbeh.2008.10.005>
47. Warneken, F. & Tomasello, M. (2009). Varieties of altruism in children and chimpanzees. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(9), 397–402. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2009.06.008>
48. Williams, A., O'Driscoll, K. & Moore, C. (2014). The influence of empathic concern on prosocial behavior in children. *Frontiers in Psychology*, 5(425), 1–8. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00425>
49. Williamson, R. A., Donohue, M. R. & Tully, E. C. (2013). Learning how to help others: Two-year-olds' social learning of a prosocial act. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(4), 543–550. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2012.11.004>
50. Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M. (1982). The Development of Altruism: Alternative Research Strategies. In Eisenberg, N. (Eds.), *The Development of Prosocial Behavior* (pp. 109–137). New York: Academic Press.
51. Zahn-Waxler, C., Friedman, S. L., & Cummings, E. M. (1983). Children's Emotions and Behaviors in Response to Infants' Cries. *Child Development*, 54(6), 1522–1528. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.2307/1129815>

52. Zsolnai, A., Lesznyák, M. & Kasik, L. (2007). A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia*, 107(3), 233–270.
53. Zsolnai, A., Kasik, L. & Lesznyák, M. (2008a). Az agresszív és a proszociális viselkedés alakulása óvodás korban. *Iskolakultúra*, 18(5–6), 40–49.
54. Zsolnai, A., Kasik, L. & Lesznyák, M. (2008b). Óvodáskorú gyermekek agresszív és proszociális viselkedése: egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(6–7), 91–109.

### *Parents' and Teachers' Opinion About Preschool Children Reaction in a Problematic Situation*

---

Understanding and responding to the emotional state of the other person in the form of prosocial behavior is an essential element of social behavior. Children who are able to understand emotions, have the ability of perspective-taking and motivated to intervene to the other person's problematic situation, can decrease the other's negative affective state. The prosocial reactions of children to adults' distress is widely studied but we don't have enough information about reactions to a peer's distress. The purpose of the study is to investigate preschool children's reaction in the case of a peer's negative affective state. These problematic situations are rarely seen through a research period, so I asked those people who are involved in children's everyday life and have appropriate information about children's behavior. In the research I used a self-developed questionnaire based on an earlier investigation (Phinney, Feshbach, & Farver, 1986) and asked parents (N=189) and teachers (N=26) about children's reaction on a peer's crying. I examined the differences between parents and teachers opinion, the appearance of the most frequent and the less typical responses, and analyzed the differences of these behaviors along some background variables. Results show that the opinion of the parents and the teachers are different in some cases but I discovered some consensus in the case of the background variables. The research can provide valuable information about preschool children's prosocial behavior in those situations which appear less during a direct study in an institutional environment.

**Keywords:** prosocial behavior, distress, preschool, problem management

# Az egészségfejlesztés helyzete az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karon

*Kraiciné Szokoly Mária\**

Az ELTE Szenátusa 2018 őszén elfogadta az egyetem Egészségfejlesztési stratégiáját, amely hangsúlyozza a diplomások népegészségügyvel kapcsolatos társadalmi jelentőségét és az egyetem szerepét a hallgatók egészségfejlesztési szemléletének, egészségtudatos életmódjának megalapozásában. A stratégia megalapozása céljából a 2015/16-os és a 2016/17-es tanévben kérdőíves vizsgálat készült az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán az egészségfejlesztés helyzetéről. A kérdőíves vizsgálat eredménye szerint a megkérdezett oktatók fele, a hallgatók valamivel kevesebb, mint fele fontosnak, de nem elsődlegesnek tartja az egészségfejlesztést az egyetemen. Kiemelik a táplálkozás és a mozgás jelentőségét, de ennek megvalósulásához kedvezőtlennek tartják az egyetemi környezetet. Akadályozó tényező az étkezési körülmények kedvezőtlen volta, s az, hogy a kar földrajzi széttagoaltság miatt az órarendek nem teszi lehetővé a hallgatók és oktatók rendszeres étkezését. Mind a fővárosi, mind a szombathelyi oktatói és hallgatói vizsgálat eredménye szerint kedvezőtlenek az egészség általános mutatói, magas a dohányzás és alkoholfogyasztás mutatója. Az alvásidő minden csoportban átlagosnak tekinthető, az internetezésre fordított idő minden csoportban magas. A megkérdezettek bizonytalanok egészségtudatos magatartásuk hatását illetően, kevéssé látják át hivatásuk egészségfejlesztési vonatkozásait.

**Kulcsszavak:** egészségfejlesztés, hallgatói-oktatói életmód, egészségfejlesztő egyetemi környezet

## *Bevezetés*

Európai uniós dokumentumok sora hívja fel a figyelmet arra, hogy az iskolázottság és a felnőttkori tanulás, döntő meghatározója egyrészt a globális világ, benne Európa fejlődésének, versenyképességének, másrészt az egyes polgárok életminőségének, boldogulásának. A WHO „Egészséget mindenkinek” globális programjának alapelve kimondja, hogy az egészség nem kizárólag a szakértők munkáján múlik, mindinkább a közösségi kezdeményezéseken, a célként kitűzött társadalmi igazságon és a szektorok között megvalósuló együttműködésen.

Az emberek értékpreferenciáira irányuló vizsgálatok szerint az emberek számára az egészség, mint érték az első három helyen szerepet kap (Czippán et al., 2015). Ugyanakkor a mai magyar társadalom egészségi állapota kritikus, annak ellenére, hogy a lakosság egészségmagatartása jelentős mértékben befolyásolható, változtatható. A felsőoktatási intézmények egészségfejlesztéssel kapcsolatos aktivitása a népegészségügy komoly tényezőjévé válhatna, nagyban hozzájárulva a társadalom egészségnyereségének növeléséhez, míg az egyetemek passzivitása közrejátszhat a társadalom betegségterheinek növekedéséhez és az életminőség romlásához (Czippán et al., 2015).

Az egészség-fogalom<sup>1</sup> jelentős változásokon ment át az elmúlt évtizedek során (Benkő, 1997, Székely et al., 2007; Borbás et al., 2008). Kutatásunkban az Egészségügyi Világszervezet fogalmából indultunk ki, amely szerint „Az egészség az ember teljes testi, lelki és szociális jólétét jelenti, és nem csupán a betegség vagy fogyaté-

\* címzetes egyetemi docens, ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet, e-mail: szokoly.maria@ppk.elte.hu

1. Az egészség és egészségfejlesztés fogalmának értelmezését részletesen kifejtettük a témához kapcsolódó korábbi tanulmányunkban: Bárdos Gy. & Kraiciné Szokoly M. (2018). Egészség, életmód, egészségfejlesztés a felsőoktatás szemszögéből. *Neveléstudomány* 2018, 2. 5–21. DOI: 10.21549/NTNY.22.2018.2.1



kosság hiányát” (WHO, 1948). E definíciót az ún. Ottawai Karta 1986-ban kiegészítette azzal, hogy az egészség pozitív fogalom (nem csak a betegség hiánya), társadalmi és egyéni erőforrás, és alapfeltételei: béke, lakás, oktatás, élelem, jövedelem, stabil ökológiai rendszer, fenntartható erőforrások, társadalmi igazságosság, egyenlőség (Ottawai Karta, 1986). Az egészség zavarait és az ehhez tartozó háttérmechanizmusokat G.T. Engel (Engel, 1977) ún. bio-pszicho-szociális modelljére alapoztuk, amely az egészséget a szélesen értelmezett kultúra részeként tételezi és az egészség megőrzését társadalmi feladatnak tekintti, amelyhez megfelelő intézményrendszer, pénz, közakarát, de sok tekintetben az egyén felelőssége is szükséges, amit jelentős mértékben meghatároz az egyén életmódja.

Az egészségfejlesztés viszonylag új fogalomnak számít, s az elmúlt évek során az angol nyelvű szakirodalomban számos fogalom és definíció jelent meg: *health protection* (egészségvédelem), *health promotion* (egészségfejlesztés), *health education* (egészségnevelés).<sup>2</sup> Dolgozatunkban a WHO által javasolt alábbi egészségfejlesztés fogalmat használtuk „Az egészségfejlesztés az a folyamat mely képessé teszi az embereket arra, hogy saját egészségüket felügyeljék és javítsák. Az egészségfejlesztés átfogó társadalmi és politikai folyamat, mely nemcsak az egyének képességeinek és jártasságának erősítésére irányuló cselekvéseket foglal magába, hanem olyan tevékenységeket is, amelyek a társadalmi, környezeti és gazdasági feltételek megváltoztatására irányulnak azért, hogy azoknak a köz és az egyén egészségére gyakorolt hatása kedvező legyen.” Ennek alapján tehát az egészségfejlesztés a lakosság egészséggel kapcsolatos műveltségének (egészségkultúrájának) széles körű fejlesztésére, az egészségtudatos magatartásra, az egészséget veszélyeztető ártalmak, a megbetegedések megelőzésére irányuló tevékenység (Kishegyi & Makara, 2004; Gritz, 2007; Benkő, 2009). Tudományos értelemben az egészségnevelés bio-pszicho-szociális megközelítésű „határtudomány”: az orvostudományokon kívül épít a pszichológia, a neveléstudomány, a szociológia tudományos eredményeire, módszereire (Bárdos & Kraiciné, 2018).

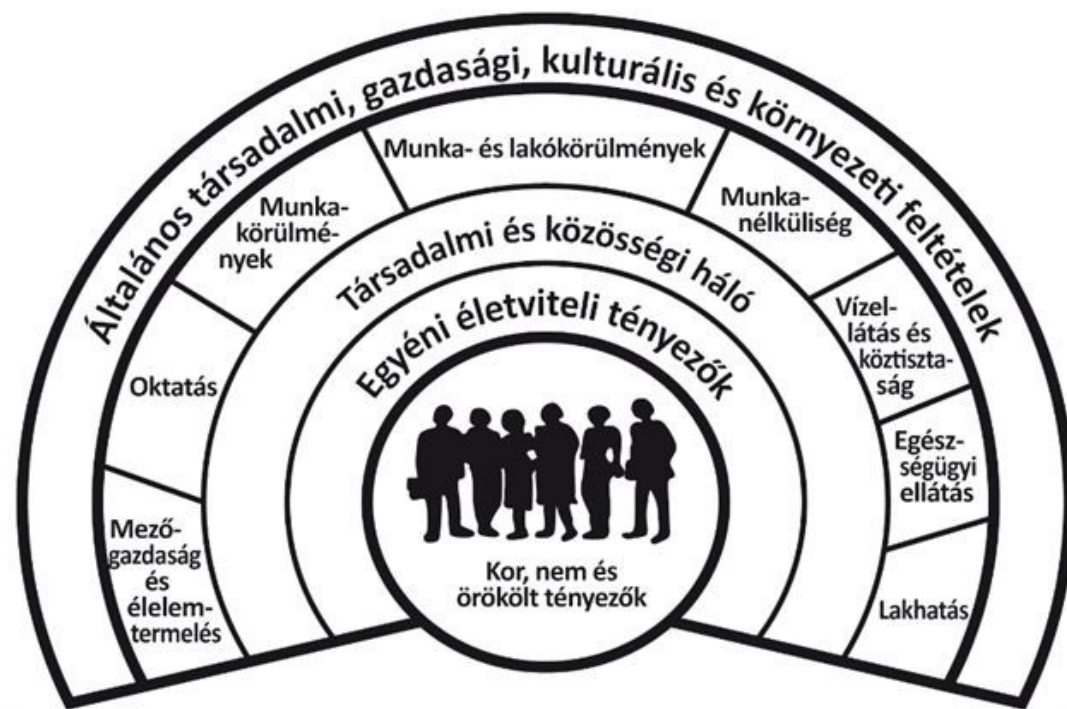
A tanulmányunkban részletezett vizsgálattal és az egyetemi egészségfejlesztési stratégia kidolgozásával nemcsak az egyetemi polgárok (hallgatók, oktatók, dolgozók, kutatók) egészségének és életminőségének előmozdítását céloztuk, hanem azt is reméltük, hogy a magyar egyetemek belépnek a nemzetközi „brandet” jelentő Egészségfejlesztő Egyetemek táborába (*Health Promoting Universities*). Ezt indokolja az a tény, hogy Magyarországon a kilencvenes évekhez képest megháromszorozódott a felsőoktatásban résztvevők aránya, s e népes populációban tudatosan kellene építeni az egyetemek kettős népegészségügyi hatására. Egyrészt a hallgatók az egyetemi éveik alatt megszerzett egészségfejlesztési szemlélet és ismeretek, valamint az egészséges életmódot kialakító egyetemi lehetőségek igénybevételének köszönhetően kiépít(he)tik további életük minőségét meghatározó egészségtudatos magatartásukat, életvitelüket; másrészt az egyetemről kikerülve egészségtudatos értelmiségi szakemberként mintaértékű magatartásukkal és szakmai döntéseikkel alapvetően befolyásolhatják a népesség egészségmagatartását (Kraiciné Szokoly, 2016).

Ami az egészségfejlesztés lehetséges színtereit illeti, az egészségfejlesztés átfogja az emberek egész életútját és annak minden színterét. Az egyetem sokszínű egészségfejlesztési színtér, mert a hallgatók számára az életük legfogékonyabb szakaszában életmódot meghatározó tanulási színtér, míg a dolgozók számára munkahelyi környezet. Ugyanakkor az egyetem, mint tudományos-kulturális szellemi központ, harmadik missziójából adódóan meghatározó jelentőségű a szűkebb és tágabb környezetben élők életminősége szempontjából is.

Az alábbi ábra mutatja, hogy egészséget meghatározó tényezők széleskörűek egymással kölcsönösen összefüggenek, amint azt az Ottawai Charta is megállapította: „Az egészséget az emberek a mindennapi életük

2. Magyarországon „Az egészségügyről szóló 1997. évi CLIV. törvény (Hatályos: 2015. 01. 30 – 2015. 06. 30) 37. § (1) – (2) bekezdése” határozza meg az egészségfejlesztést.

körülményei között teremtik és élük meg; ott, ahol tanulnak, dolgoznak, játszanak és szeretnek. Az egészséget a magunkról és másokról való gondoskodás közben teremtjük azáltal, hogy képesek vagyunk döntéseket hozni és ellenőrzésünk alatt tartani életkörülményeinket, továbbá azáltal, hogy a társadalom és a közösség, amelyben élünk olyan feltételeket teremt, amelyek lehetővé teszik a lehető legjobb egészségi állapot elérését a közösség összes tagja számára.”<sup>3</sup>



1. ábra: Az egészséget meghatározó tényezők

Forrás: Koós 2014. Eredeti forrás: Dahlgren, G. -Whitehead, M. (1991) *Policies and strategies to promote social equity in health*. Stockholm, Institute for Future Studies.)

A közösségekre irányuló – WHO meghatározása szerinti – egészségfejlesztés egy egyetem esetében az intézmény valamennyi területét érinti és működésének rendszerszintű átgondolását igényli. Az egyetemi egészségfejlesztő program kulcseleme a hallgatók és oktatók egészséges életmódja, a megfelelő táplálkozás, a rendszeres testmozgás, a szabadidő hasznos eltöltése, de ide értendő a hallgatóközpontú oktatás és a hallgatóbarát oktatásszervezés, a hallgatók bevonása a kutatásba, továbbá ide értendő az egyetem harmadik missziója is: az egészségfejlesztési célzatú együttműködés a település, régió helyi szervezeteivel.

Minden ember egészsége, életminősége a születéstől kezdve késő kamaszkorig emelkedő tendenciát mutat, és az ezt követő életszakaszokban eléri maximumát, majd hanyatlásnak indul. Az egészségfejlesztési célok lényege éppen ezért az, hogy az emberek életminősége eleve minél jobb helyzetből induljon, és a hanyatlás minél később következzen be. A görbe ilyen irányú változtatása az, ami az ún. „egészségnyereséget” eredményezheti (Czippán et al., 2015).

3. Ottawa Charter for Health Promotion, 1986. Retrieved from [http://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0004/129532/Ottawa\\_Charter.pdf](http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0004/129532/Ottawa_Charter.pdf) (2017. 07. 30)

Az egyetemista élet bizonyos tekintetben „védett” létforma, mert a hallgató jogi értelemben már felnőtt, éppen a felnőtté válás göröngyös útját próbálgatja, azonban életvezetését még számos tényező védi. Az egyetemi környezetben eltöltött évek, a hallgatói életmód tapasztalatai alapvetően meghatározzák a későbbi, a felnőttkori életmódot és életminőséget és megalapozói annak a magatartásnak, amely az értelmiség társadalmi modellszerepéből következően – függetlenül a diploma szakterületétől – széles körben képes terjeszteni az egészséget kiemelt értéként kezelő szemléletet, megalapozhatja a lakosság körében az egészségfejlesztés gyakorlatát.

Az egészséget szolgáló közpolitika és ellátási rendszer mellett nagy jelentősége van az egészségtudatos életmódra nevelésnek, ezen belül az oktatási rendszernek az óvodától az egyetemig bezárólag, azonban a közoktatási és a felsőoktatási szintek szerepe az egészség-nevelésben alapvetően eltérő. A három szint (St Leger, 2001) a következő:

- a) meghatározott tudásanyag átadása (pl. önértékelés, testkép)
- b) meghatározott kompetenciák fejlesztése (pl. a jellemző egészségügyi problémák megismerése),
- c) meghatározott társadalmi készségek fejlesztése (pl. saját egészségi állapottal való törődés).

A közoktatás feladata a túléléshez szükséges első két szint tudás- és képesség anyagának az elsajátíttatása, amelyek nagymértékben befolyásolják az egyéni életminőséget és életkilátásokat. A harmadik szint elsajátíttatása már inkább a közép- és felsőoktatás feladata lehet, így az egyetemi programok megszervezésénél is elsősorban a társadalmi képességek fejlesztésére érdemes koncentrálni. Az államilag kötelező iskoláztatás időszakában a mozgást és a megfelelő táplálkozást főként külső szocializációs tényezők befolyásolják (család, iskola, az állam törvényei). Ez a fajta gondoskodás a felsőoktatás időszakára gyakorlatilag megszűnik. A fiatal felnőttet, így az egyetemi hallgatókat nem „kényszerítik” mindennapi testmozgásra vagy megfelelő időpontban történő étkezésre. Tehát elmondhatjuk, hogy születéstől a fiatalkor eléréséig az egészség birtoklása egyrészt a biológiai kor általános jellemzője, másrészt a társadalmi gondoskodás miatt egyfajta életkori sajátosság, szinte természetes állapot (Bíróné, 2011).

## *Az egészségfejlesztés helyzete az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karon*

### *A vizsgálat előzményei*

2015/16. tanévben egy oktatói munkacsoport felmérést végzett az ELTE PPK-n azzal a céllal, hogy információt szerezzen a hallgatók és oktatók egészségmagatartásáról, egészségfejlesztésről alkotott vélekedéseiről.

A 2017/18-as tanévtől – a felsőoktatás rendszerének átalakítása következtében – a Nyugat-magyarországi Egyetem több szervezeti egysége az ELTE keretében folytatja munkáját.<sup>4</sup> Ez a szerkezeti átalakulás volt az apropója annak, hogy az ELTE PPK egészségfejlesztési helyzetére vonatkozó 2015-ben elvégzett kérdőíves vizsgálatot – a kérdések érdemi megváltoztatása nélkül – 2016 novemberében megismételjük a Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Karon, az immár ELTE PPK-ba beolvadt szombathelyi szervezeti egységek<sup>5</sup> (továbbiakban SEK) hallgatói és oktatói körében, majd összevessük a két vizsgálat eredményeit.

4. A Savaria Egyetemi Központ Neveléstudományi és Sporttudományi Intézete az ELTE PPK keretében folytatja tevékenységét, ELTE Savaria Egyetemi Központ néven. Retrieved from <https://www.elte.hu/savaria> (2017. 04. 09.)

5. Retrieved from <http://integracio.elte.hu/wordpress/index.php/hova-tartozom/> (2017. 04. 10.)

A vizsgálatok pilot kutatás jelleggel az ELTE 2018-ban elfogadott Egészségfejlesztési stratégiájának<sup>6</sup> előzményét és megalapozását is jelentették. Annak ellenére, hogy a felmérés az egész egyetemre nézve nem volt reprezentatív, a válaszok egyértelműek, és számos tanulással szolgáltak a stratégia elkészítéséhez.

A vizsgálat kezdeményezői feltételezték, hogy annak ellenére, hogy az ELTE PPK szakjainak többsége érinti az egészségfejlesztés kérdéskörét, nem következik az, hogy operatív értelemben a kar, – áttételesen maga az egyetem – egészségfejlesztő egyetemként működne. *Az egészségfejlesztő egyetem létrehozásához ugyanis számos rendszerszemléletű, az egyetem szinte összes működési folyamatára kiterjedő rendszerfejlesztésre, szolgáltatásfejlesztésre volna szükség, amelyet egyetemi szinten stratégiai kérdésként kell kezelni.* Az egyetemi egészségfejlesztés stratégiai megközelítésének fontosságára hívta fel a figyelmet a TÁMOP 6.1.1.-12/1-2013-0001 „Egészségfejlesztési szakmai hálózat létrehozása” kiemelt projekt felsőoktatási alprojektje. Eszerint a szakok célját és tartalmát meghatározó képzési és kimeneti követelmények többségében az egészségvédelem/egészségfejlesztés szempontjai egyáltalán nem szerepelnek, még az olyan, a PPK-n működő szakok esetében sem, mint például a pszichológia, a pedagógia, vagy a sporttudományi szakok. A TÁMOP kutatás fontos megállapítása, hogy ha egy intézmény nem rendelkezik kifejezett egészségfejlesztési koncepcióval és stratégiával, akkor ez a szempont az adott intézményben szinte egyáltalán nem érvényesül.

### *Kutatási kérdések, hipotézisek*

Vizsgálatunkban arra kerestük a választ, hogy a megkérdezett hallgatók és oktatók milyen jelentőséget tulajdonítanak az egyetemi egészségfejlesztésnek, körükben megjelenik-e, ha igen, milyen módon az egészségfejlesztés iránti igény. Milyennek látják saját intézményi környezetüket az egészségfejlesztés szempontból, illetve mely egészségmagatartási formákat vallják magukénak. Kíváncsiak voltunk, hogy van-e különbség az ELTE PPK és az ELTE Savaria Egyetemi Központ oktatóinak, kutatóinak, dolgozóinak és hallgatóinak egészségről való vélekedése, gondolkodása között.

Hipotézisünk szerint a kutatásba bevont hallgatók és oktatók többségét – szaktól és tagozattól függetlenül – érdekli az egészségfejlesztés témaköre, illetve a megkérdezettek saját egészségének szubjektív megítélése összefügg egészségmagatartásukkal. Feltételeztük, hogy a megkérdezettek hallgatói és oktatói létükből adódóan számos stresszor tényezőnek vannak kitéve, továbbá azt, hogy a stressz és a rizikó-magatartás összefügg.

### *A minta*

Az ELTE PPK-n a 2015/2016-os tanév tavaszi félévében végzett online oktatói és hallgatói kérdőíves lekerdezés során 90 oktatótól és 182 hallgatótól érkezett vissza értékelhető válasz. A hallgatói és oktatói kérdőívek összeállítása az egészségfejlesztési koncepció kidolgozásával megbízott munkacsoport közös munkája volt, amelyek kidolgozásakor korábbi kutatásokban felhasznált kérdőíveket, validált mérőeszközöket is felhasználtak.<sup>7</sup>

A 2016/17. tanév őszi félévében megismételt oktatói és hallgatói online kérdőíveket a Nyugat-Magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar Sporttudományi Intézete juttatta el 1875 hallgatóhoz és

6. Az ELTE Egészségfejlesztési stratégiája Retrieved from [https://www.elte.hu/dstore/document/1935/ELTE\\_Eg%C3%A9sz%C3%A9gfejleszt%C3%A9si\\_strat%C3%A9gia.pdf](https://www.elte.hu/dstore/document/1935/ELTE_Eg%C3%A9sz%C3%A9gfejleszt%C3%A9si_strat%C3%A9gia.pdf) (2019. 03. 15.)

7. A munkacsoport tagjai voltak: Dr. Bárdos György egy. tanár (PPK ESI), Dr. Berkes Tímea adjunktus (PPK ESI), Dr. Boros Szilvia adjunktus (PPK ESI), Koppány Katalin (külső szakértő, NEFI) Kraiciné Dr. Szokoly Mária docens, (PPK NTI), Mészárosné Dr. Darvas Sarolta docens (TÓK TTT), Patakiné Dr. Bősze Júlia adjunktus (PPK ESI), Dr. Szanitrik Zsuzsa foglalkozás egészségügyi orvos (ELTE), Dr. Vitályos Gábor Áron adjunktus (TÓK TTT). A SEK-en folyó vizsgálatban részt vett Kraiciné Szokoly Mária

181 oktatóhoz. A visszaérkezett és értékelhető hallgatói kérdőívek száma 182, az oktatói kérdőívek száma 24. A 2017. évi online kérdőív a 2016. évi online kérdőív mintájára készült, összesen 53 kérdést tartalmazott (4 nyitott és 49 zárt kérdés, utóbbiak között alternatív, szelektív és skála-szintű kérdésekkel.) A kérdőíves vizsgálat és az összegyűjtött adatok feldolgozása Microsoft Office Excel 2016 táblázatkezelő program, a diagramok készítése pedig a Microsoft Office Word 2016 szövegszerkesztő program segítségével történt.

A nemi arányokat tekintve a hallgatók esetében a SEK-en több a férfi válaszoló hallgató, mint a PPK-n (71-31 fő), az oktatók esetében az ELTE PPK-n jelentős túlsúlyban vannak a női válaszadók (71-14 fő).

	PPK oktatók	PPK hallgatók	SEK oktatók	SEK hallgatók
Férfi	19 (21%)	31 (17%)	10 (41,7%)	71 (39%)
Nő	71 (79%)	151 (83%)	14 (58,3%)	111 (61%)
<b>N</b>	<b>90</b>	<b>182</b>	<b>24</b>	<b>182</b>

1. táblázat: A résztvevők nemi megoszlása

A PPK és a SEK mintában a résztvevők életkora közel azonos, nagyjából megegyező az átlagéletkor is, és nagyjából azonos a nappali tagozatos hallgatók aránya, a SEK-en azonban 14%-kal több a levelező tagozatos válaszoló.

	PPK oktatók	PPK hallgatók	SEK oktatók	SEK hallgatók
Átlagéletkor (év)	44	27	50	26
Munkakör – oktató, kutató	51%		83%	
Jogviszony – nappali		75%		78%
Jogviszony – levelező		8%		22%
Jogviszony – esti tagozat		17%		-
Sporttal, egészségfejlesztéssel kapcsolatos szakon tanít/tanul	?	?	42%	40%
<b>N</b>	<b>90</b>	<b>182</b>	<b>24</b>	<b>182</b>

2. táblázat: A résztvevők átlagéletkora, információk az intézményben elfoglalt szerepről

Összességében, hogy érzi, anyagilag...	PPK oktatók	PPK hallgatók	SEK oktatók	SEK hallgatók
Gondok nélkül él	63%	68%	33%	15,4%
Éppen, hogy kijön a jövedelméből	27%	28%	8%	22,5%
Hónapról-hónapra anyagi gondjai vannak	10%	4%	4%	6%
Nélkülözések között él	-	-	-	2,7%
<b>N</b>	<b>90</b>	<b>182</b>	<b>24</b>	<b>182</b>

3. táblázat: A résztvevők anyagi helyzete

A kérdőív rákérdezett a válaszolók anyagi helyzetére, mivel ez az életmód-életvitel, az egészségfejlesztés szempontjából nem elhanyagolható. A fenti táblázat mutatja, hogy az ELTE PPK oktatóinak és hallgatóinak anyagi helyzete jobb, mint a SEK megkérdezettjeinek.

### Az egészség általános mutatói

	PPK oktatók	PPK hallgatók	SEK oktatók	SEK hallgatók
Napi átlagos alvásidő (óra)	6,7	7,16	7,7	6,9
Napi internet óraszám	5,5	4,6	3,5	4,9
BMI	24,45	22,76	25,6	23,5
BMI érték	normál, de majdnem túlsúlyos kategória	normál	túlsúlyos	normál

4. táblázat: A résztvevők napi alvásideje, internethasználata és testtömeg indexe (BMI)

Az egészség általános mutatói közül fontosságánál fogva kiemelendő a testtömeg index. A két oktatói mintába tartozók egyaránt a normál, illetve majdnem túlsúlyos kategóriába tartoznak, míg hallgatók esetében mindkét minta válaszadói a normál kategóriába tartoznak. Az alvásidő minden csoportban átlagosnak tekinthető, míg az internetezésre fordított idő minden csoportban magas, különösen a PPK oktatói esetében.

### Étkezés

Ami az étkezést illeti az oktatók esetében nagy az eltérés az egészségesnek, általánosnak mondható napi háromszori étkezéstől és érdekes, hogy több mint 10% a speciális étrendet követők aránya. Ez is indokolhatja azt a tényt, ami a 6. táblázatból olvasható ki, hogy igen magas a PPK-n a megfelelő étrendet nem találó oktatók aránya (53%), hallgatók aránya (59%)!

Étkezés I.	PPK oktatók	PPK hallgatók	SEK oktatók	SEK hallgatók
Napi háromszor	51%	37%	83%	35%
Napi ötször	20%	25%	4,2%	26%
Rendszeretlenül	12%	28%	4%	30%
Speciális étrend	10%	14%	16,7%	6%
N	90	182	24	182

5. táblázat: Hogyan étkezik egy átlagos napon?

Étkezés II. Akadályok	PPK oktatók	PPK hallgatók	SEK oktatók	SEK hallgatók
Nincs elég idő	39%	49%	33,3%	57%
Nem talál étrendjének megfelelő ételeket	53%	59%	20,8%	18,1%
Drága	44%	55%	20,8%	16,5%
N	90	182	24	182

6. táblázat: Miért nem étkezik rendszeresen?

*Dohányzás, alkohol, drog*

	PPK oktatók	PPK hallgatók	SEK oktatók	SEK hallgatók
<b>Dohányzás</b>				
Nem, soha	57%	62%	62,50%	73,10%
Naponta	11%	5%	12,50%	7,70%
Alkalmanként	13%	22%	-	8,80%
Leszokott	18%	10%	25%	3,80%
<b>N</b>	<b>90</b>	<b>182</b>	<b>24</b>	<b>182</b>
<b>Alkohol az elmúlt 12 hónapban</b>				
Havonta, vagy annál ritkábban	57%	56%	62,50%	73,10%
Havi 2-4 alkalommal	16%	32%	12,50%	7,70%
Heti 2-3 alkalommal	21%	8%	-	8,80%
Hetente 4-szer vagy többször	6%	11%	25%	3,80%
Leggyakoribb	bor (75%)	bor (50%)	bor (78,3%)	bor (47,8%), sör (42,1%), tömény (38,8%)
<b>N</b>	<b>90</b>	<b>182</b>	<b>24</b>	<b>182</b>
<b>Illegális pszichoaktív vagy új pszichoaktív anyag</b>				
<b>Nem, soha</b>	<b>77%</b>	<b>70%</b>	<b>100%</b>	<b>91,8%</b>
14-18 év között	-	14%		33,3%
18-24 év között	-	27%		38,9%
1 évnél régebben	41%	21%		5,6%
Az elmúlt 1 évben	18%	21%		5,6%
1 hónapon belül	9%	17%		11,1%
Leggyakoribb	marihuána (82%)	marihuána (93%)		marihuána (100%), varázsgomba (21,4%)
<b>N</b>	<b>90</b>	<b>182</b>	<b>24</b>	<b>182</b>

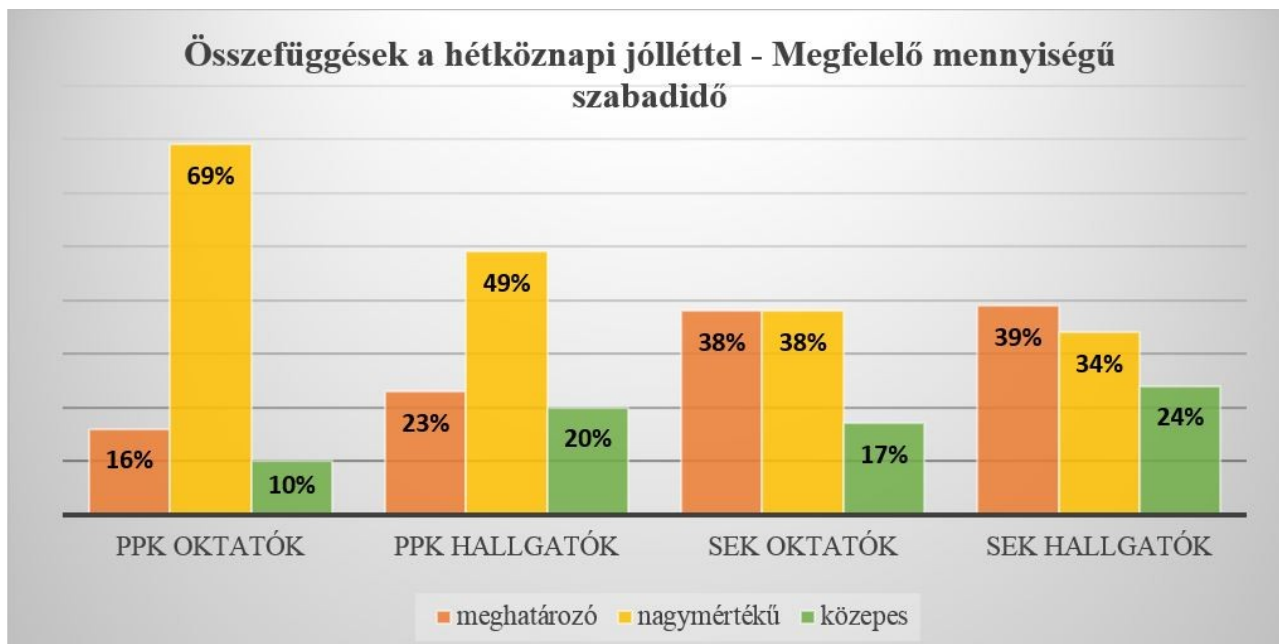
7. táblázat: Dohányzás, alkoholfogyasztás és droghasználat.

A rendszeres dohányzás vonatkozásában, nincs lényeges különbség a PPK és a SEK adatok között, viszont a SEK-en valamivel többen dohányoznak, ami meglepő ahhoz képest, hogy az oktatók jelentős része foglalkozik sporttal, egészségfejlesztéssel. A PPK megkérdezett hallgatói több alkoholt fogyasztanak, mint a SEK hallgatók. Aggasztó, hogy a SEK hallgatók közül 69 válaszadó (38,8%) a tömény italokat részesíti előnyben. A drogfogyasztás vonatkozásában nincs lényeges különbség. Meglátásunk szerint a válaszokat összegző adatok nem feltétlenül informatívak, vélhetően sok az elvárt válasz.



### Életmód: összefüggések a hétköznapi jólléttal

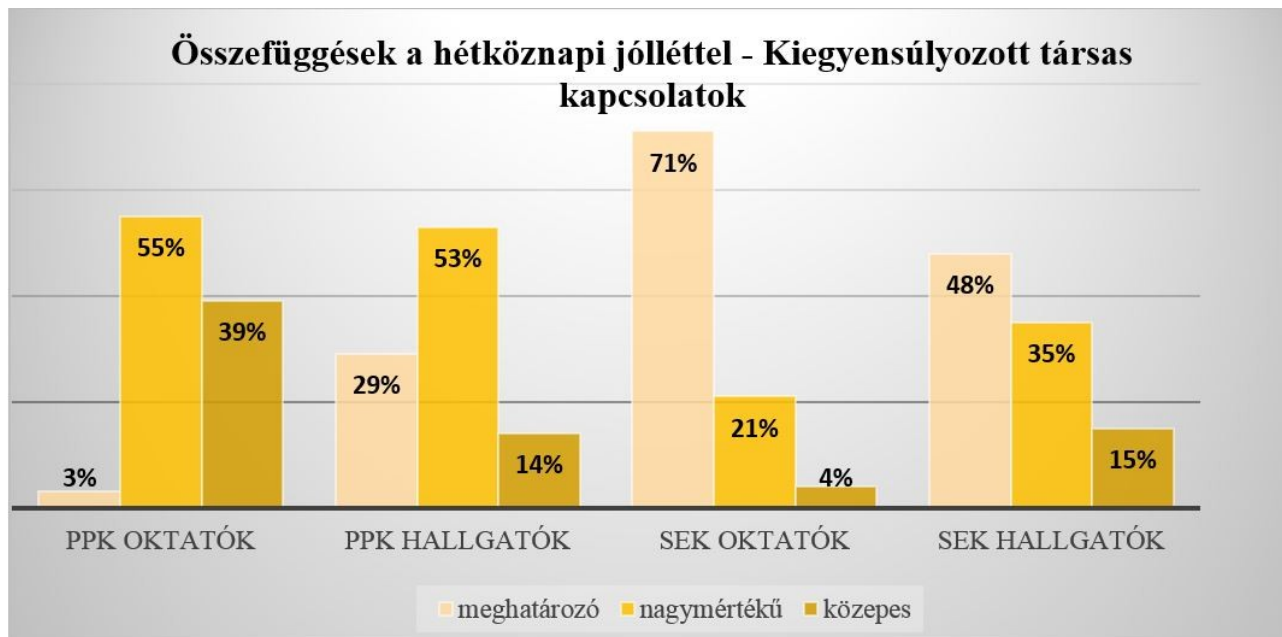
A szubjektív jóllétnak számos olyan komponense, meghatározója van, amelyek a vizsgált célcsoport életvitelében meghatározó jelentőségűek és számos kutatás érintette az elmúlt időszakban (Petőné Csimá, 2012; Harsányiné Petneházi, 2013; Makra & Balogh, 2018). Az életmódot illetően a kérdőív kitér a hétköznapi jóllét néhány vonatkozására, feltételének meglétére, közöttük a szubjektív jóllétre és a szabadidővel való kapcsolatára.



2. ábra: A megfelelő mennyiségű szabadidő összefüggése a hétköznapi jólléttel.



3. ábra: Az edzetségi szint összefüggése a hétköznapi jólléttel



4. ábra: A kiegyensúlyozott társas kapcsolatok összefüggése a hétköznapi jólléttel

A fiatal felnőttek életét nagymértékben befolyásolja az edzettségi szintjük, ami alatt a fizikai aktivitásra alkalmas szervezeti háttér (izomrendszer, keringési és légzési rendszer) szintjét értjük (Makra & Balogh, 2018). Edzettnek az tekinthető, aki rendszeres, az átlagot meghaladó fizikai (sport) teljesítményre képes.

A megkérdezettek a jó edzettségi szintet és az elegendő szabadidőt mindkét szervezeti egységben meghatározónak tartják, a szabadidő iránti igény tekintetében sincs jelentős különbség. Mindkét szervezeti egységben korrelációt mutat a kiegyensúlyozott társas kapcsolat és a hétköznapi jóllét, de a társas kapcsolatokat a szombathelyi oktatók magasabbra értékelik.

#### *Az egészségfejlesztés jelentőségéről, a választott hivatás társadalmi hatásáról való vélekedések*

Ami az egészségfejlesztés és egészséges életmódra törekvés egyetemeken történő megvalósulását illeti a 8. táblázat adatai alapján megállapítható, hogy mindkét karon mind az oktatók, mind a hallgatók fontosnak, de nem elsődlegesnek tartják az egyetemi egészségfejlesztést.

Egészségfejlesztés, egészséges életmódra törekvés I.	PPK oktatók		PPK hallgatók		SEK oktatók		SEK hallgatók	
	Kiemelten fontos	Fontos, de nem elsődleges	Kiemelten fontos	Fontos, de nem elsődleges	Kiemelten fontos	Fontos, de nem elsődleges	Kiemelten fontos	Fontos, de nem elsődleges
Fontosnak tartja-e az Egyetemen?	49%	33%	42%	31%	58,3%	20,8%	33%	33,5%
Megjelenik-e az Egyetem életében, értéknek számít?	Igen	Nem	Igen	Nem	Igen	Nem	Igen	Nem
	41%	59%	37%	63%	83,3%	16,7%	70,3%	29,7%
Amennyiben megjelenik, akkor mely területen?	kutatás (83%), társadalmi és speciális szolgáltatások (69%), oktatás (67%)		oktatás (50%), kutatás (50%)		oktatás (80%) kutatás (45%)		oktatás (70%) általános működés (33%)	

8. táblázat: Az egészségfejlesztés szerepe, megvalósulása az egyetemen

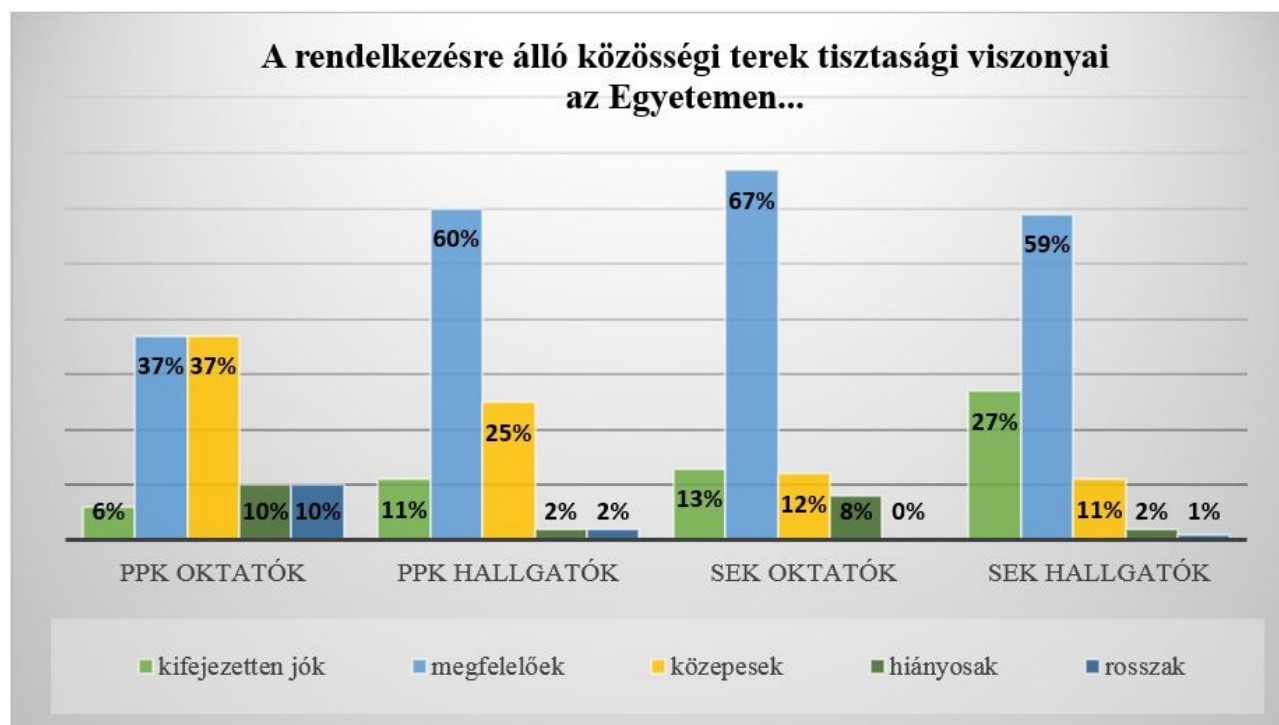
Vizsgálatunk szempontjából kiemelkedően fontos volt a válaszadás arra a kérdésre, hogy megjelenik-e az egészségfejlesztés az egyetemen, értéknek számít-e az adott intézményükben az egészség? Erre a kérdésre a SEK-en adott válaszok kedvezőbbek: mind az oktatók, mind a hallgatók úgy gondolják, hogy az egyetemen érték az egészség. Érdekes azonban az a következtetés, hogy az ELTE PPK oktatói közül csupán 41% gondolja, hogy megjelenik az egyetemen az egészségfejlesztés, sőt ezen válaszolók mintegy háromnegyede (69%) szerint az egészségfejlesztés csak társadalmi és speciális szolgáltatásokban érhető tetten. A megkérdezett csoportok közül csak a SEK hallgatói jelezték, hogy szerintük az egyetem általános működésben megjelenik az egészségfejlesztés (33%).

Egészségfejlesztés, egészséges életmódra törekvés II.	PPK oktatók		PPK hallgatók		SEK oktatók		SEK hallgatók	
	Nagyon sokat tesz	Igyekszik beilleszteni	Nagyon sokat tesz	Igyekszik beilleszteni	Nagyon sokat tesz	Igyekszik beilleszteni	Nagyon sokat tesz	Igyekszik beilleszteni
Saját életében tesz-e valamit tudatosan egészsége fejlesztéséért?	19%	54%	27%	52%	25%	62,5%	18,7%	47,8%
Van-e az egészségfejlesztésnek felelőse az egyetemen?	Igen	Nem	Igen	Nem	Igen	Nem	Igen	Nem
	47%	53%	60%	40%	50%	50%	62,6%	37,4%
Tudatosult-e Önben valaha, hogy szakterülete gyakorlásának, hivatásának van népegészségügyi hatása?	60%	40%	86%	14%	58,3%	41,7%	56,6%	43,4%
Tudatosult-e Önben valaha, hogy életmódja, életvitele példaként szolgál mások számára?	76%	24%	68%	32%	75%	25%	58,6%	41,2%
Van-e az oktatók, dolgozók között egészségfejlesztés szempontjából mintaadó személy?	43%	57%	44,5%	55,5%	58,3%	41,7%	52,2%	47,8%
Kapott-e egyetemi élete során tájékoztatást/kiképzést baleset- és egészségvédelem tárgy körében?	54%	46%	35%	65%	83,3%	16,7%	78,6%	21,4%

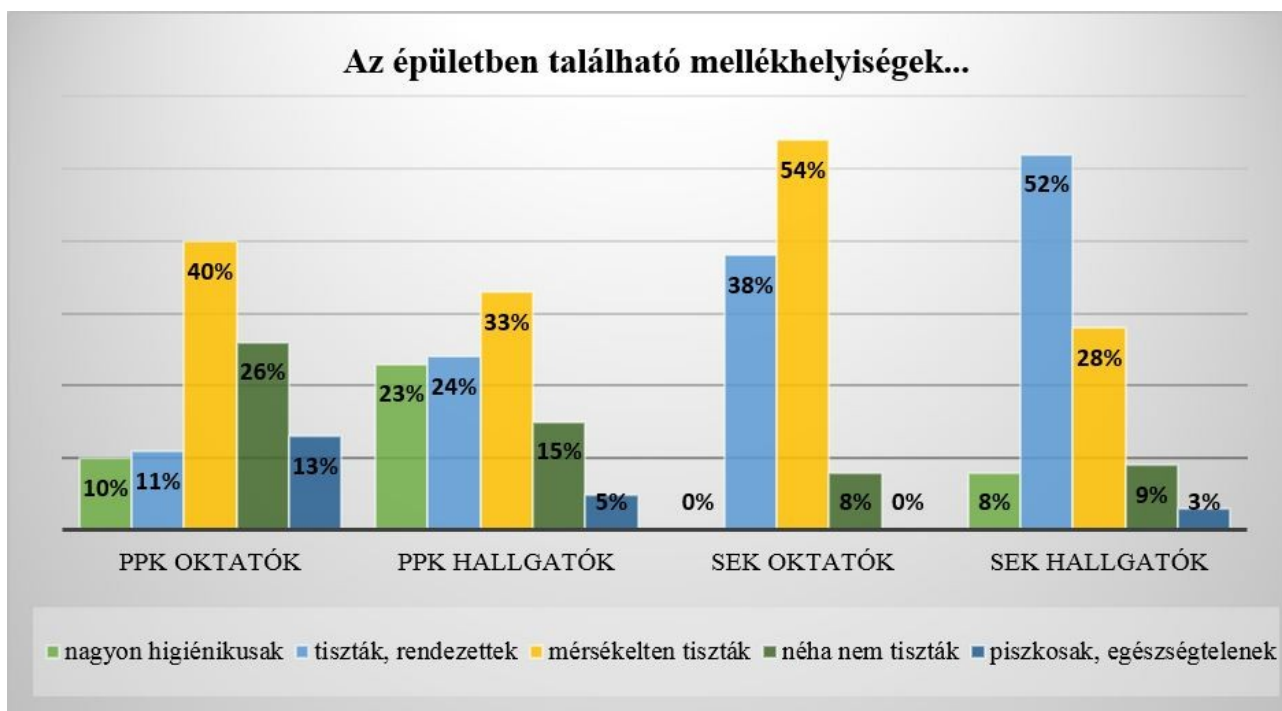
9. táblázat: Az egészségfejlesztés, egészséges életmódra törekvés szerepe, megvalósulása az egyetemen

Hasonlóképpen nagy érdeklődéssel vártuk a választ arra a kérdésre, hogy „Tudatosult-e Önben valaha, hogy szakterülete gyakorlásának, hivatásának van népegészségügyi hatása?”. Itt az ELTE PPK válaszolói adtak kedvezőbb választ. Mindkét intézményi válasz azt mutatja, hogy a kevés az egészségfejlesztés szempontjából mintaadó személy az oktatók és dolgozók és a hallgatótársak között. A PPK-n pedig – a válaszok alapján úgy tűnik, hogy szemben a szombathelyi campusszal – igen alacsony a baleset- és egészségvédelem tájékoztatás hatása.

A munkatársak 53%-a, a hallgatók 40%-a szerint nincs az ELTE-n az egészségfejlesztésnek felelőse. Baleset- és egészségvédelmi tájékoztatást a munkatársak 54%-a, a hallgatók 35%-a kapott.



5. ábra: A közösségi terek tisztasága az egyetemen



6. ábra: A mellékhelyiségek tisztasága az egyetemen

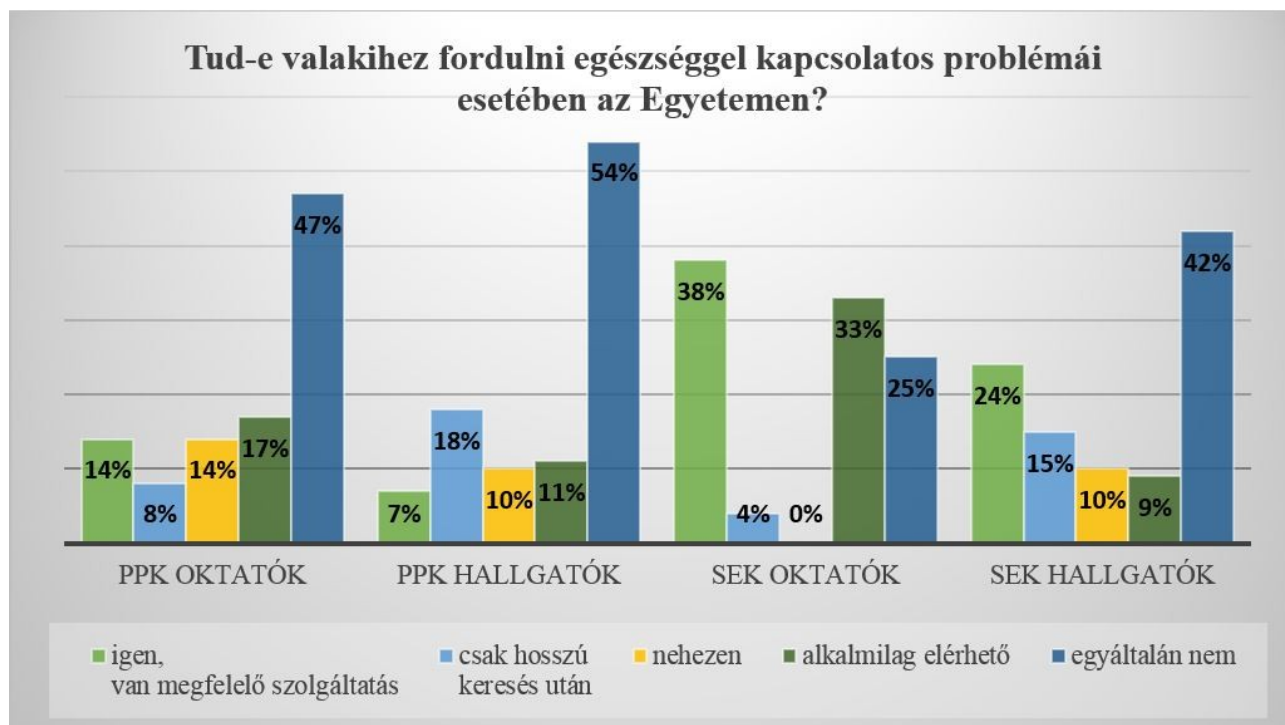
Örömteli a közösségi terek higiéniés viszonyairól való vélekedés: mindkét karon viszonylag megfelelőnek tartják a közösségi terek tisztasági viszonyait, a mérsékelt tisztaságot választották opcióként. A PPK esetében, mind az oktatók, mind a hallgatók közül többen egészségtelennek és piszkosnak tartják a mellékhelyiségeket (13–5%).

### Orvosi ellátás

A kutatás során lényegesnek tartottuk rákérdezni az egyetemi egészséggel kapcsolatos szolgáltatások elérhetőségére, és az orvosi ellátottságra, hiszen mind a hallgatók, mind az egyetem dolgozói jelentős időt töltenek az egyetemen és a hallgatók sorában sok a vidéki illetőségű, akik esetleges napi egészségügyi problémáira joggal az egyetemen keresnek megoldást. Mindkét szervezeti egységben magas azoknak a száma, akiknek nem volt tudomása ilyen szolgáltatásokról. Arra a kérdésre például, hogy van-e tudomásuk szerint orvoshoz fordulási lehetőség az egyetemen, az ELTE oktatók 27%-a, a hallgatók 82%-a, a SEK oktatók 33%-a, a hallgatók 78%-a nem tudott választ adni. A hallgatók – különösen a vidéki állandó lakhellyel rendelkezők – mindkét városban sokkal nehezebb helyzetben vannak, mint az oktatók, mert egészségi probléma esetén nem tudják, hogy kihez fordulhatnak. A hallgatók számára jelenleg az ELTE-n belül nincs szervezett orvosi ellátás. A munkavállalók időhiány és egyéb okok miatt nem tudnak olyan gyakorisággal részt venni egészségükkel kapcsolatos szűrővizsgálatokon, ahogy igényük is lenne rá. A Budapesten tanuló, ideiglenes lakóhelyük szerint be nem jelentett hallgatók és oktatók nem jogosultak a fővárosban szűrővizsgálatok igénybevételére.

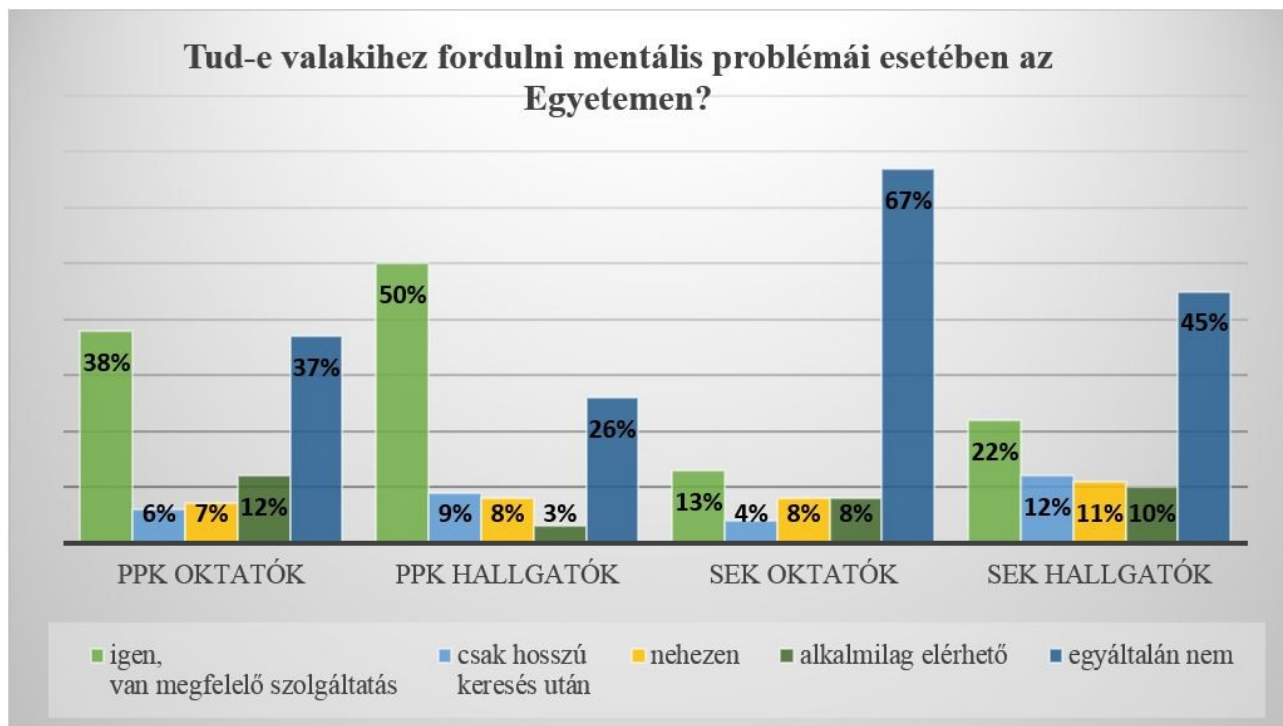
Az orvosi ellátáshoz kapcsolódik az a kérdés is, hogy a résztvevők tudnak-e valakihez fordulni mentális problémájuk esetén. Ebben a kérdésben nagy a különbség az két intézmény között. Az ELTE PPK-n a helyzet jónak mondható, több mint 30 éve létezik diáktanácsadás és egyéb életvezetési szolgáltatás az egyetem polgá-

rai számára. Azonban a SEK-en magas a száma azoknak az oktatóknak és hallgatóknak, akik probléma esetén nem tudnak kihez fordulni az egyetemen. (67-45%). Mindez az egészségfejlesztéssel kapcsolatos információszolgáltatás hiányosságára hívja fel a figyelmet, amint a 8. és 9. grafikon is mutatja.



7. ábra: Segítség lehetősége egészséggel kapcsolatos probléma esetén az egyetemen

8. 2016-ban a Magyar Pszichológiai Társaság Tanácsadás Pszichológiai Szekciója és az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Életvezetési Tanácsadó szakemberei közösen szervezték meg az első Pszichológia Tanácsadás Konferenciát, amelyről Karner Orsolya, az ELTE PPK oktatója írt beszámolót. Online megjelenés: <https://www.ppk.elte.hu/hir?id=NW-636> (2017. 03. 30).



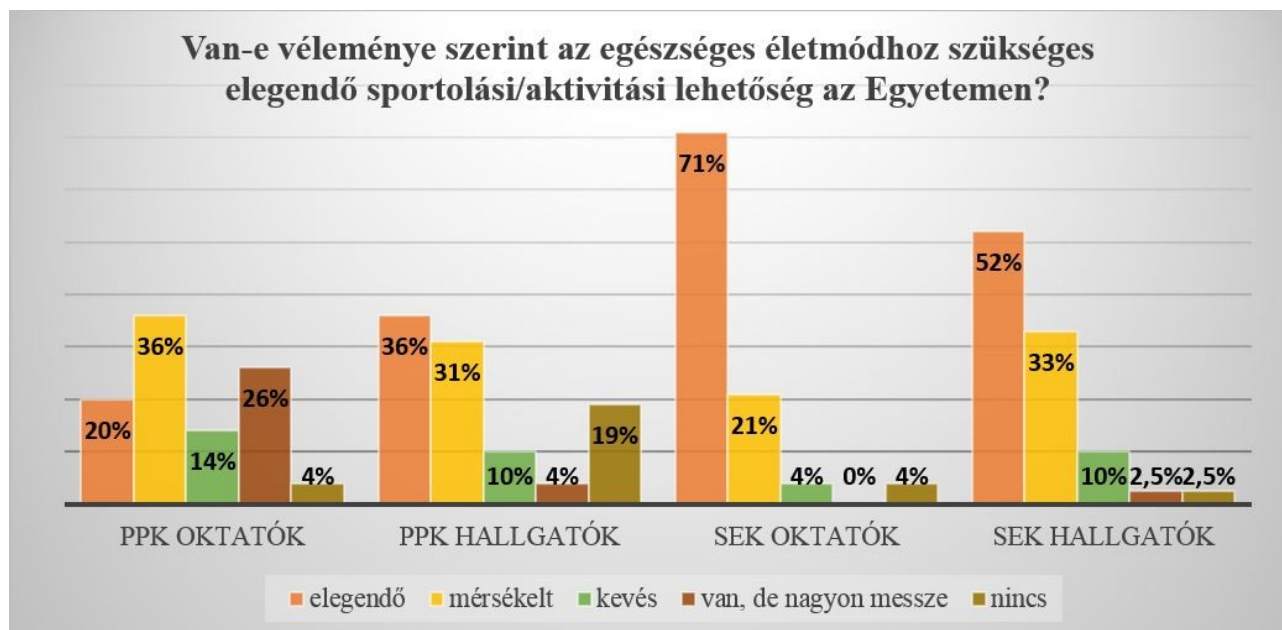
8. ábra: Segítség lehetősége mentális probléma esetén az egyetemen



9. ábra: Egészséggel kapcsolatos információk az egyetemen

Végül, de nem utolsó sorban fontos kérdés az egyetemi sportolási lehetőség biztosítása az egyetemi polgárok számára. Ebben a kérdésben a SEK eredményei kedvezőbbek. A PPK oktatói válaszadói közül csupán 20%, a hallgatók 36% gondolja, hogy elegendő lehetőség van az egyetemen a szabadidő aktív eltöltésére, sportolásra. A PPK oktatói közül ráadásul többen úgy vélik, hogy ha van is lehetőség sportolásra, az ELTE földrajzi széttagoltsága miatt a szolgáltató helyek nehezen elérhetők.





10. ábra Sportolási, fizikai aktivitási lehetőség az egyetemen

## A kutatás összefoglalása

Mind a PPK, mind a SEK válaszadói megerősítették, hogy többségüket érdeklí és fontosnak tartják az egyetemi egészségfejlesztést, azonban az intézményi környezet nem igazán járul hozzá az egészséges életmód kialakításához.

A megkérdezettek többsége egészségtudatosnak mondható, figyelmet fordítanak saját egészségükre (SEK oktatók: 63%; SEK hallgatók: 48%), s úgy gondolják, hogy hivatásuk példamutató lehet mások számára. A Savaria Egyetemi Központban – mind az oktatók (53%), mind a hallgatók (58%) esetében – jelentős azoknak a száma, akik számára létezik az egészségfejlesztés szempontjából mintaadó személy az egyetemen.

Az ELTE PPK megkérdezett oktatóinak 49%-a, SEK oktatóinak 58%-a tartja kiemelten fontosnak az egészségfejlesztést az egyetemen. A hallgatók esetében az arány fordított: az ELTE PPK megkérdezett hallgatóinak 42%-a, a SEK hallgatóinak 33%-uk tartja kiemelten fontosnak az egészségfejlesztést az egyetemen.

Intézményi szinten az egészségfejlesztést leginkább akadályozó tényezők közül kiemelkedik az étkezési körülmények kedvezőtlen volta: az étkeztetési szolgáltatásokról való tájékoztatás hiánya, a nyitvatartás kedvezőtlen rendje, a büfék korszerűtlen, az egészséges táplálkozást kevésbé figyelembe vevő kínálata. A legnagyobb probléma mégis az, hogy általában az órarendek kialakítása nem teszi lehetővé a rendszeres étkezést.

Bár a vizsgálatban nem merült fel a mozgás, a sport-rekreációs lehetőségek hiánya, mégis szembetűnő, hogy sokan nem élnek a rendelkezésre álló sport-rekreációs lehetőségekkel. A PPK estében ennek egyik oka az egyetemi létesítmények szétagoltsága, a sportlétesítmények távolsága.

Az egészség általános mutatói (például BMI érték) az ELTE PPK válaszadói esetében kicsit kedvezőbbek, a Savaria Egyetemi Központban viszont több a sportolási lehetőség és nagyobb arányú azok igénybevétele, valamint magasabb az egészséggel kapcsolatos rendezvények száma. Összességében azonban megállapítható, hogy mindkét szervezet mintájában kedvezőtlenül magas a dohányzás és az alkoholfogyasztás mutatója.

## Irodalom

1. Bárdos, Gy. Életmód és egészség – avagy mit tehetünk a saját egészségünkért. In Kraiciné Szokoly, M., Pápai, A., & Perjés, I. (2013, Ed.). *Európai Léptékkal – Az élethosszig tartó tanulás társadalmi folyamatai és biopszichoszociális háttere.* (pp. 144–150). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
2. Bárdos, Gy. & Kraiciné Szokoly M. (2018). Egészség, életmód, egészségfejlesztés a felsőoktatás szemszögéből. *Neveléstudomány* 7, 2. 5–21.
3. Benkő, Zs. (1997, Ed.): Az egészségfelfogás változása. Kísérlet az egészségfejlesztés értelmezésére. In Benkő Zs (1997; 2003, Ed.): „Mert életem millió gyökerű” (pp. 5–15). Egészségfejlesztés – Mentálhigiéné sorozat. Szeged: JGYTF.
4. Benkő, Zs. (2009). *Egészségfejlesztés.* Szeged: Mozaik Kiadó.
5. Bíróné Nagy, E. (2011, Ed.). *Sportpedagógia – Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához.* Budapest: Dialóg Campus Kiadó-Nordex Kft.
6. Borbás, I., Gódcény, S., Juhász, J., Kincses, Gy., Mihalicza, P., Pékli, M. & Varga, E. (2008, Ed.). *Egészségtudományi fogalomtár.* Gyógyszerészeti és Egészségügyi Minőség- és Szervezetfejlesztési Intézet Informatikai és Rendszeranalízis Főigazgatóság. Retrieved from: <http://fogalomtar.eski.hu/index.php/> (2015. 03. 24.).
7. Buda, B. (1994). *Mentálhigiéné – A lelki egészség társadalmi, munkaszervezeti, pszichokulturális és gyakorlati vetületei,* Tanulmánygyűjtemény. Budapest: Animula Egyesület.
8. Cueto, M. (2004). *The Origins of Primary Health Care and Selective Primary Health Care.* *Am J Public Health.* 94. 11. 1864–1874. Retrieved from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1448553/> (2017. 04. 13.)
9. Czippán, K., Drahos, P., Gilly, Gy., Koós, T., & Székely, M. (2015, Ed.). *Egészségfejlesztő Egyetem Program: Alapelvek, célok, koncepciók, az egészségfejlesztés felsőoktatási környezetben való értelmezése a megvalósítás elvi és gyakorlati szempontjai és teendői.* TÁMOP 6.1.1. 1/12/1 Fejlesztői kézikönyv. Budapest: OEFI.
10. Engel, G. L. (1997). The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine. *Science*, Volume 196, 4286. 129–136.
11. Érdekességek a szubjektív jóllét (well-being) magyarországi vizsgálatából. (2014., Ed.). *KSH Statisztikai Tükör.* 8, 2. 1–4.
12. Gritz, Ané (2007). *Az egészségfejlesztés kompetenciái a XXI. században.* *Egészségfejlesztés,* 48, 3. 3–9.
13. Hamvai, Cs. & Pikó, B. (2009). Serdülők szubjektív jóllétét meghatározó társas tényezők a családban és az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle.* 4, 30–43.
14. Harsányiné Petneházi, Á. (2013). Társas háló és pszichés és jóllét összefüggései a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetség gondozó Programjában. *Iskolakultúra,* 13, (5–6). 53–64.
15. Kishegyi, J. & Makara, P. (2004, Ed.). *Az egészségfejlesztés alapelvei. Az egészségfejlesztés alapvető nemzetközi dokumentumai.* Budapest: OEFI Retrieved from: <http://www.oefi.hu/modszertan1.pdf> (2015. 02. 22.).
16. Kishegyi, J. & Makara, P. (2004, Ed.). *Egészségfejlesztés és közösségfejlesztés a színtereken.* Budapest: OEFI.
17. Kishegyi, J. & Makara, P. (2004, Ed.). *Kutatás-monitorozás, értékelés az egészségfejlesztésben.* Budapest: OEFI.
18. Koós, T. (2014, Ed.). *Az egészség-egyenlőtlenségek csökkentése dokumentumgyűjtemény.* Budapest: OEFI.
19. Kozmann, Gy., Nagy, A., Pásztélyi, Zs. & Tamás, É. (2006). *Bangkokai charta az egészségfejlesztésért a globalizált világban.* *IME Online,* 5, 3. 18–20. Retrieved from: [http://www.imeonline.hu/article.php?article=2006\\_V/3/bangkoki\\_charta\\_az\\_egeszsegfejlesztesert\\_a\\_globalizalt\\_vilagban](http://www.imeonline.hu/article.php?article=2006_V/3/bangkoki_charta_az_egeszsegfejlesztesert_a_globalizalt_vilagban) (2016. 11. 11.)

20. Kraiciné Szokoly, M. (2016). Egészségfejlesztés a felsőoktatásban – Gondolatok egy felsőoktatást érintő projekt zárása kapcsán. *Opus et Educatio*, 3, 5. 511–528. Retrieved from: <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/142/179> (2017. 04. 14.).
21. Makra, G. & Balogh, L. (2018). Examination of the Relationship Between Physical Activity and Cognitive Skills. *STADIUM – Hungarian Journal of Sport Sciences*, 1(1), 1–15.
22. Nagy, Zs. (2011, Ed.). *A WHO Egészséges Városok programja Magyarországon*. Pécs: Az Egészséges Városok Magyar Nyelvű Szövetségének Kiadványa.
23. Ottawai Karta, Ottawa Charter for Health Promotion. (1986). Retrieved from: <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/> (2017. 07. 30)
24. Petőné Csima, M. (2012). *Az egészségmagatartás és a koherencia-érzet szerepe az életminőség formálásában*. Doktori (PhD) értekezés. Pécs. Retrieved from: [http://www.nevtudphd.pte.hu/files/tiny\\_mce/Vedések/2012/petone\\_csima\\_melinda\\_-\\_disszertacio.pdf](http://www.nevtudphd.pte.hu/files/tiny_mce/Vedések/2012/petone_csima_melinda_-_disszertacio.pdf) (2015. 02. 22.).
25. St Leger, L. (2001). Schools, health literacy and public health: possibilities and challenges. *Health Promotion International*, 16(2) 197–205, Retrieved from <https://academic.oup.com/heapro/article/16/2/197/653451> (2019. 01. 14.)
26. Székely, L., Simon, T. & Vergeer, F. (2007). Az „egészség” fogalmának újraértelmezése I. *Egészségfejlesztés*, 48, 4–6. 37–47.
27. WHO (1948). Preamble to the Constitution of WHO as adopted by the International Health Conference, New York, 19 June – 22 July 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States (Official Records of WHO, 2, p. 100) and entered into force on 7 April 1948.
28. WHO (1978). *Declaration of Alma-Ata* Retrieved from: [http://www.who.int/publications/almaata\\_declaration\\_en.pdf](http://www.who.int/publications/almaata_declaration_en.pdf) (2017. 03. 17.)
29. WHO (1984). *A Discussion Document on the Concept and Principles of Health Promotion*, Copenhagen, 9-13 July 1984. Retrieved from <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/107835/1/E90607.pdf> (2017. 01. 12.)
30. WHO (1986). *The Ottawa Charter for Health Promotion* Retrieved from <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/> (2017. 04. 04.)
31. WHO (2006). The Bangkok Charter for Health Promotion in a Globalized World. *Health Promotion International*, 21. 1. 10–14. Retrieved from [http://www.who.int/healthpromotion/conferences/6gchp/bangkok\\_charter/en/](http://www.who.int/healthpromotion/conferences/6gchp/bangkok_charter/en/) (2017. 01. 05.)
32. WHO (2009). *7th Global Conference on Health Promotion* Retrieved from <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/7gchp/en/> (2017. 01. 07.)

## *Health Promotion Situation at The Eötvös Loránd University Faculty Of Education and Psychology*

---

The Senate of ELTE has passed the Health Promotion Strategy of the University in autumn of 2018. This document emphasizes the significant societal role of the professionals regarding public health, as well as the role of the University in establishing health related approaches and health conscious life-style of the students. Before completing the strategy, a questionnaire study had been completed in the 2015/16 and 2016/17 terms, respectively, at the Faculty of Education and Psychology of ELTE about the situation of health promotion. Main topics were how the students and teachers, respectively, think about their health state, about the health-related environment at the university and about whether they are conscious about their professional and societal responsibility. This study has been repeated due to the fact that, associated with the reformulation of the higher education, some units of the Faculty of Education of the Berzsényi Dániel West-Hungarian University joined to the Faculty of Education of ELTE in 2017, thus a comparison of samples from the Capital and from Transdanubium had become possible.

According to the results of the questionnaire study, half of the interviewed teachers and somewhat less than half of the students think that health promotion at the University is important but does not have primary relevance. They stress the significance of nutrition and physical activity but think the university environment does not favour these. Obstructive factors are the unfavourable prandial circumstances and that, due to the spatial diversity, timetables do not provide enough time for regular dining of the students and teachers. According to the results of both the capital and rural studies, health related general indicators are unfavourable, and incidence of smoking and alcohol consumption is high. In both groups, participants spend average time sleeping, whereas the time spent on the Internet is high. Participants are unsure about the effectivity of their own health behaviour, and cannot see health-associated aspects of their profession, either.

**Keywords:** health promotion, student-teacher lifestyle, health promoting university environment

# Különbségek a magyar kosárlabdaedzők szerep- és feladatértékelésében pedagógiai és sportszakmai nézeteik tükrében

Balogh Judit\* és Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella\*\*

A szervezett, egyesületi sportolás fontos szerepet játszik a gyermekek és a fiatalok életében. A sporttevékenység nem természetesen pozitív a gyermekek számára, abban, hogy az legyen, kulcsfontosságú az edző személye. A kutatás célkitűzése feltárni a Magyarországon dolgozó kosárlabdaedzők pedagógiai és sportszakmai nézeteit saját szerepük-ről és feladataikról a csapatok korosztálya (U10, U11-12, U14, U16-18, U20-felnőtt) alapján. A 87 zárt kérdésből álló, kérdőíves vizsgálatban 152 Magyarországon dolgozó kosárlabdaedző vett részt (N=152), akik átlagéletkora 40 év (SD=11,5) és átlagosan 13 év (SD=10,4) edzői tapasztalattal rendelkeznek. Az eredmények azt mutatják, hogy az edzők szerepükről és feladataikról vallott nézetei a tanítványok korosztályai szerint csak nagyon kismértékben különböznek. Szignifikáns eltérés csak négy pedagógiai (határozottság, engedékenységgel, eltérő bánásmód, szülői támogatás igénye) és három sportszakmai (szakmai tudás, edzésterv nélküli edzésvezetés, anyagi háttér) kérdésben mutatkozott, többnyire a felnőtt és a legfiatalabb korosztályok szakemberei között. A sportolás a különböző életkorú gyermekeknek mást-mást jelent, eltérő célokkal, motivációval, igényekkel és szükségletekkel rendelkeznek, ez mégsem tükröződik a megkérdezett edzők nézeteiben. Fontos lenne az utánpótlásban dolgozó edzők figyelmét felhívni az egyes korosztályokban folyó munka specifikumaira, hogy a sportolás minden korosztály számára a lehető legtöbb pozitívummal járjon.

**Kulcsszavak:** kosárlabdaedző, szerep, feladat, korcsoport

## Bevezetés

A mozgásszegény életmód napjainkra a fejlett országok egyik legsúlyosabb problémájává vált. Az ülő életmód, az egészségtelen táplálkozás, a túlzott kalóriabevitel szinte kizárólag testmozgással kompenzálható, melynek rendszeres és hosszú távú művelése gyermekkorban alapozható meg a leghatékonyabban (Telama, Yang, Viikari, Välimäki, Wanne, & Raitakari, 2005; Perényi, 2008). Az iskolai testnevelés sajnos sok esetben nem képes biztosítani azokat a körülményeket, melyek sikeresen hozzájárulhatnak a mozgásigény kialakulásához, a tanórán kívüli sportszakkörök pedig nem mindenhol nyújtanak minőségi sportoktatást, ráadásul a rendszeres részvételt sem garantálják. Szabadidősportra a terembérleti lehetőségek és az eszközök hozzáféréseinek korlátozottsága miatt a legtöbb népszerű sportágban nincs mód, így Magyarországon a gyermekek és a fiatalok sportja zömmel sportegyesületi keretek között zajlik. A sporttevékenység pozitív élménnyé válásának, sikerességének legfőbb letéteményese kétségkívül a tevékenységet irányító edző (Lara-Bercial & McKenna, 2017), ennek ellenére a hazai és a nemzetközi szakirodalom is méltánytalanul kevés figyelmet szentel az edzők, ezen belül is az utánpótlásban dolgozó szakemberek feltérképezésének.

\* egyetemi tanársegéd, Testnevelési Egyetem, Sportjáték Tanszék, Budapest, e-mail: balogh.judit@tf.hu

\*\* egyetemi adjunktus, Testnevelési Egyetem, Sportjáték Tanszék, Budapest, e-mail: trzaskoma-bicserdy.gabriella@tf.hu

## *Az utánpótlássport céljai*

A gyermekek sportja biztosítja a mozgáslehetőséget és a szabadidő hasznos eltöltését a gyermekek számára, kialakítja a testmozgás igényét, ill. néhányak számára megalapozza a későbbi élsportolóvá válást. Sporttevékenység közben a fiatalok számos olyan helyzetbe kerülnek, melyek hatással vannak testi-lelki fejlődésükre. A sportolás tehát, amellet hogy önmagában is örömforrás (Csepela, 2000), a személyiség fejlődésében és a szocializációban is tagadhatatlanul fontos szerepet játszik.

A mozgás a gyermek alapvető szüksége, amit az iskola nem tud kielégíteni, az órákig tartó egy helyben ülés különösen a kisiskolások számára megterhelő. Ennek is köszönhető, hogy az iskola utáni szervezett tevékenységek között előkelő helyen áll a sportolás, különösen, ha az tanítás után az iskolában biztosított. A rendszeres és hosszú távú részvétel viszont csak akkor lesz biztosított, ha a foglalkozások megfelelnek a résztvevők elvárásainak. Fontos szem előtt tartani, hogy bár a gyerekek motivációs szintje rendkívül széles skálán mozog, a kutatások szerint a gyerekek leginkább a szórakozás, a barátokkal töltött idő, a sikerélmény és a szakmai fejlődés miatt járnak edzésre (Buceta, 2000; Goyakla, 2004; Lockwood & Perlman, 2008).

A fiatalok sportja semmiképpen nem szólhat kizárólag a sportteljesítmény növeléséről, mivel az utánpótláskorú sportolók töredéke válik csak hivatásos sportolóvá felnőttkorban, az élversenyzővé válás folyamata pedig rendkívül hosszú és számos buktatót rejt. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a sportolás a többség számára felesleges, megfelelő edzői irányítás mellett életre szóló élményeket és hasznos élettapasztalatokat szerezhettek, melyek segítik őket abban, hogy sikeres felnőttekké váljanak (Watson, Connole & Kadushin, 2011). Természetesen nem elhanyagolható jelentőségű a tehetségek kiválasztása, gondozása, menedzselése és felkészítése az élsportra, de az utánpótlássport sokkal több, mint élsportolók kinevelése. A fiatalok sportját ezért azok számára is hasznossá kell tenni, akiknek a jövője nem az élsport lesz. Az utánpótlásedzők zömének sosem lesz lehetősége élsportolót felnevelni, ami azonban semmiképpen nem minősíti munkájukat és degradálja annak jelentőségét. A sportkörnyezet kitűnő eszköze a személyiség formálásának, ugyanakkor a teljesítmény növelésének is kétségkívül feltétele a személyiség fejlesztése.

Különösen káros az utánpótlássportban a győzelem túlértékelése, az eredményesség középpontba állítása. A helyezések bűvöletében élő edző nem képes türelmesen, lépésről-lépésre haladni a tanítási folyamatban, hanem az életkort meghaladó fizikai terheléssel és taktikai képzéssel próbál előnyt szerezni a riválisokkal szemben. Sokszor nagy a nyomás az edzőkön – a sportvezetők és a szülők is elvárják a jó eredményt –, de legtöbbször ők maguk keresnek öngazolást a győzelemben. Ez a fajta edzői magatartás súlyos károkat okozhat, semmiképpen nem kívánatos és gyökeresen ellentétes az utánpótlássport céljaival. A győzelmi kényszer túl magas követelményekhez vezet, nem mindenkinek juttat elegendő játékidőt és nem engedi a tanuláshoz feltétlenül szükséges hibázást és kockázatvállalást (Petitpas Cornelius & Van Raalte, 2008), így az egyéni fejlődés háttérbe szorul. A sportoló nagy nyomás alá kerül, ami lelki problémákhoz, a motiváció csökkenéséhez, korai kiégéshez vagy akár sérüléshez is vezethet (Gyömbér & Kovács, 2012).

Szintén a győzelem túlértékelésének következménye a korai specializáció, ami biológiai és pszichológiai szempontból is sok gyermek számára káros (Muir, Morgan, Abraham, & Morley, 2011). A versenyzésre és különösen az eredménycentrikus versenyzésre nem ugyanabban az életkorban válnak alkalmassá a gyerekek (Murphy, 2011), a sportolók mégis egyre fiatalabb korban szembesülnek az eredménykényszerrel (például Ifjúsági Olimpia, korosztályos világversenyek). Sok esetben a kiválasztás is indokolatlanul fiatal életkorban történik, ezért a később erő gyerekek hátrányba kerülnek, vagy akár teljesen kiszorulnak a sportból.

Nem szabad elfelejteni, hogy a sport korántsem csak pozitív értékeket közvetít, amit tapasztalhatunk az utánpótlásban is. A sportpályákon egyre gyakrabban találkozunk indokolatlanul agresszív viselkedésformákkal, erőszakkal, a nacionalizmus és a rasszizmus jelenségével, deviáns sportolói, edzői, szülői és szurkolói magatartással. Az ellenfél provokálása, fizikai és verbális bántalmazása, a csalás a versenyzés minden szintjén megjelenik, szinte mindennapos jelenség. A szülői rendbontások, a játékvezetők és az ellenfél szidalmazása rossz hatással vannak a fiatal sportolókra és nem kívánatos viselkedésmintákat alakítanak ki. A sport az erkölcsi normák közvetítésének hatékony terepe, de ha a sportban dolgozóknak és a szülőknek a becsületesség, a fairness és a tisztelet kevésbé fontos, a jellemnevelés nem kap elég figyelmet. Ilyen közegben a sportolás és a verseny- zés öröme sokak számára elvész, ennek pedig az elkötelezettség látja kárát, ami jó esetben csak klub- vagy sportágváltással jár, rosszabb esetben akár a sporttevékenység beszüntetéséhez is vezethet.

### *Az edző feladatai*

Az utóbbi évtizedekben az edző feladatai megnöttek, összetettebbé, sokrétűbbé váltak. A sport ma már utánpótlás szinten is a korábbiaknál szakmailag és pedagógiaileg egyaránt jóval többet követel, melynek nem könnyű megfelelni. Többet kell az edzőnek foglalkoznia a sportot körülvevő emberekkel és jelenségekkel is, a sportolókat érő hatásokat pedig hol felerősíteni, hol tompítani szükséges. Hogy az edző pozitív szerepet töltsön be tanítványai életében, tisztában kell lennie a vele szemben támasztott elvárásokkal és a különböző területeken jelentkező feladatokkal. Az edzővel szemben a sporttevékenység résztvevői, támogatói és finanszírozói is elvárásokat fogalmaznak meg, melyek nem feltétlenül esnek egybe. Mást várhat a tanítvány, a szülő, a sportvezető, a szurkoló; hogy az edző eredményesen dolgozhasson, határozott célokra, világos elképzelésre, tudatosságra és erős edzői filozófiára van szükség. Emellett a helyzettől függően több szerepben is helyt kell állnia, egy személyben nevelő, barát, szakember, menedzser, pszichológus, stb. (Miles, 2003).

Mivel a sport önmagában nem garantálja a pozitív hatásokat, az edző felelőssége és kötelessége, hogy olyan közeget teremtsen, amely a negatívumokat a lehető legnagyobb mértékben kiszűri. Kiemelt feladata, hogy a sportolást pozitív élménnyé tegye tanítványai számára, olyan testi-lelki biztonságot nyújtó környezetet teremtsen, mely megalapozza a fiatalok hosszú távú elköteleződését és biztosítja a résztvevők sokoldalú fejlődését. Az edző sikeressége nem tehető függővé kizárólag az elért helyezésektől. Habár az utánpótlásban dolgozó edzők hajlamosak a számszerű eredmény alapján értékelni, a célokat inkább a tanítványok igényeinek, képességeinek, képzettségének, életkorának és lehetőségeinek függvényében kell kitűzni, előtérbe helyezve az egyén sokszempontú fejlődését (Goyakla, 2004). Ezek alapján az utánpótlásedző feladatai alapvetően két nagy csoportba sorolhatók: nevelési és sportszakmai terület különíthető el (Kanczler & Nagykáldi, 2008).

### *Az edző, mint pedagógus*

A sportban rejlő pedagógiai lehetőségeket a modern sport megszületése után néhány évtizeddel felismerték, már a XX. század elején megfogalmazódott a sport által a társadalom számára „értékes ember” kinevelése (Coubertin, 1931), és a „jellemnevelés” (Szent-Györgyi, 1930) gondolata. A rendszerváltozás után a család és az iskola nevelésben betöltött szerepének lecsökkenésével párhuzamosan az alternatív közösségek jelentősége megnőtt, ezek közül a sport, az általa közvetített értékek folytán az egyik leghatékonyabb terület lett. Egyes akarati és erkölcsi tulajdonságok, mint kitartás, fegyelem, önfegyelem, kötelességtudat, tisztelet, tolerancia, stb. napjainkban kevés más tevékenységben sajátítható el együtt. Pedagógiai szempontból különösen haté-

kony terepnek mutatkoznak a csapatsportok, ahol a kölcsönös függőség további értékes helyzeteket teremt, melyek sokat segíthetnek a szocializáció elsődleges és másodlagos színtereire egyáltalán nem, vagy alig jellemző folyamatokban. Az edzéseken a sportolók egymás ellen gyakorolnak, a mérkőzéseken azonban együtt kell küzdeniük, így a fejlődés feltétele, a versengés, valamint a siker kulcsa, az együttműködés együtt, egymás mellett van jelen.

Az utánpótlásedző mindenekelőtt pedagógus, szerepe a sportági tudás növelésén jóval túlmutat. Mivel a sportban az edző közvetlenebb kapcsolatban van a gyerekekkel, mint más felnőttek (beleértve a szülőket is) (Conroy & Coatsworth, 2006) hatékonyan tudja formálni őket. A sportolás kezdeti szakaszában, a legfiatalabbaknál, az edző szakmai szerepe kisebb, nevelési feladata nagyobb. Az életkor előrehaladtával a szakmai szerep egyre nagyobb lesz, a pedagógiai pedig átalakul. Ahogy a normák és a szabályok már kialakultak, a nevelés a teljesítmény növelését, optimalizálását is szolgálja. A sportolás felfogható teljesítményfokozás által történő személyiségfejlesztésként (Biróné, 2004) is, a kettő azonban kétségtelenül szoros kölcsönhatásban áll, hiszen a személyiség fejlődése is befolyásolja a sportteljesítményt. A sportszakmai fejlődés és a személyiség pozitív irányú változása ugyanolyan hangsúlyos tehát, a nevelés – oktatás – képzés csak szoros egységben valósulhat meg (Rétsági & Hamar, 2004).

Az egyesületi sportolás közös célokra és érdekekre alapuló kortárs csoportokat hoz létre, ezért talán mindezzel jobban segíti a gyermekek szocializációját. A csoportos tevékenység során a gyermekek elsajátítják a közösségi viselkedés általános normáit, valamint a sport közegére, ill. az adott sportágra jellemző szokásokat. Az edző direkt nevelése (például jutalmazás, büntetés) mellett nagy jelentőségű az indirekt nevelés is. Saját értékei és normái akaratlanul is megjelennek a közös tevékenység során, motiváltsága, attitűdje nagy hatással van a tanítványokra, és tükröződik azok hozzáállásában. Az edző sok esetben a fiatalok számára a legnagyobb befolyással bíró felnőtt példaképek egyike, (Hornak & Hornak, 1993), így az edző-sportoló viszony minősége meghatározó a motiváció szempontjából (Jowett, Adie, Bartholomew, Yang, Gustafsson & Lopez-Jiménez, 2017). Az edző magatartása, viselkedése az edzéseken, a versenyeken, és a sporton kívül is hat a tanítványokra. Ennek ellenére sajnos még mindig gyakran előfordul, hogy az edző tanítványai előtt dohányzik, alkoholt fogyaszt, káromkodik, vagy megszegényíti, verbálisan, esetleg fizikailag bántalmazza a gyerekeket, ha elégedetlen az eredménnyel.

A gyerek nem kis felnőtt, ezért az utánpótlásban dolgozó edző sem módszereiben, sem viselkedésben nem utánozhatja az élsport edzőit. Elengedhetetlen, hogy szakszerűen, a tanítványok korának és fejlettségének megfelelően alakítsa a sportkörnyezetet. Az utánpótlásedzőnek (különösen a legfiatalabbak esetében) kötelessége minden gyermeknek egyformán biztosítani a maximális fejlődés lehetőségét és megteremteni az ehhez elengedhetetlen pozitív légkört (Morgan, 2008). Az ilyen környezet minden gyermeknek egyenlő esélyt ad a kibontakozásra, képességeinek saját tempóban történő fejlesztésére. Emellett növeli a sikerélményt, az önbizalmat és a motivációt, ami nemcsak a részvételt befolyásolja döntően, hanem a teljesítményt is (Webb, 2008). A sikerességet nem az elért győzelmekben kell keresni, hanem a fejlődésben, ezért reális, teljesíthető elvárásokat kell megfogalmazni az egyén és a csoport felé is. Ha mindez elmarad, az egyébként kiváló adottságú, tehetséges sportoló sem feltétlenül váltja be a reményeket és végleg elveszhet a sport számára.



### *Az edző, mint szakember*

Az utánpótláskorúak esetében a szakmai munka szorosan összefonódik a pedagógiai munkával. Elsődleges cél a tanítványok igényeihez szabott, életkornak megfelelő képzés a tananyag és az alkalmazott módszerek gondos kiválasztásával. Különösen a kezdők esetében fontos a sokoldalú, komplex képességfejlesztés, mivel a mozgászegény életmódból eredően a sportba bekerülő gyermekek többségének mozgáskultúrája fejletlen. Ezért a munkát az alapoktól kell kezdeni, ami sok időt, türelmet, változatos módszereket, de mindenekelőtt alapos tervezést igényel az edző részéről.

A sportszakmai tervezés során az edző kidolgozza a koncepciót, kitűzi a célokat, majd elkészíti az edzés hosszú- közép- és rövidtávú terveit. Munkáját a tanítványok biológiai, pszichológiai és szociális fejlettsége, a sportág képzési lépcsői és a tanítási-tanulási folyamat ismerete határozza meg (Muir et al., 2011). A mindennapi munka során képesnek kell lennie arra, hogy a terveket rugalmasan kezelje, az esetleges változásokhoz alkalmazkodni tudjon. Elengedhetetlen a munka folyamatos értékelése, a reflexió, a tapasztalatok hasznosítása. A képzési célok a kondicionális képességek és a koordináció magas szintre fejlesztését állítják a középpontba, a speciális sportági mozgásanyag elsajátításával egyetemben. Ez természetesen csak fokozatosan, az életkori sajátosságok figyelembevételével valósítható meg, a tanítványok különbözőségeit az edzések keretein belül differenciált oktatással szükséges kompenzálni.

A motoros képességek fejlesztése mellett a sportági szabályok és a taktikai ismeretek fokozatos, korosztálynak és képzettségnek megfelelő oktatása is a tananyag szerves részét képezi. Nem választható el a képzéstől a sporthoz kapcsolódó egyéb területek (például sporthigiéniá, a sporttáplálkozás, sportetika, sportolói életmód) megismertetése sem, elsősorban a mindennapi közös tevékenységeken keresztül.

A célok megvalósításához az edzőnek szakmailag felkészültnek, naprakésznek kell lennie, tisztában kell lennie sportága aktuális magas szintű követelményeivel, ismernie kell a legújabb trendeket, a versenyzőket/játékosokat, csapatokat, figyelemmel kell kísérnie a hazai és nemzetközi eredményeket. A szakmai ismeretek egyszeri elsajátítása az oktatási rendszer keretein belül természetesen nem elegendő, a rendszeres továbbképzés, az önképzés, a sporttudomány eredményeinek figyelemmel kísérése és alkalmazása nélkül elképzelhetetlen magas szintű edzői tevékenység. Mivel a sport minden ága rohamosan fejlődik, a sporttudomány, a társtudományok, az edzés módszerek teljesítménynövelő lehetőségeit nem lehet figyelmen kívül hagyni. Szerencsés, ha az edző komolyabb sportmúlttal rendelkezik, bár ez önmagában nem teszi jó edzővé, kétségkívül előnyt jelent a munka során. Az edzői munka minősége a mai generációnak fontosabb, mint a korábbiaknak volt (Rottensteiner Laakso, Pihlaja & Konttinen, 2013), akik az edző szakértelmét és autoritását feltételek nélkül elfogadták. Ezért az edzőnek mindent el kell követnie, hogy sportolói tiszteljék, felnézzenek rá, mert csak így válhat hatékony vezetővé.

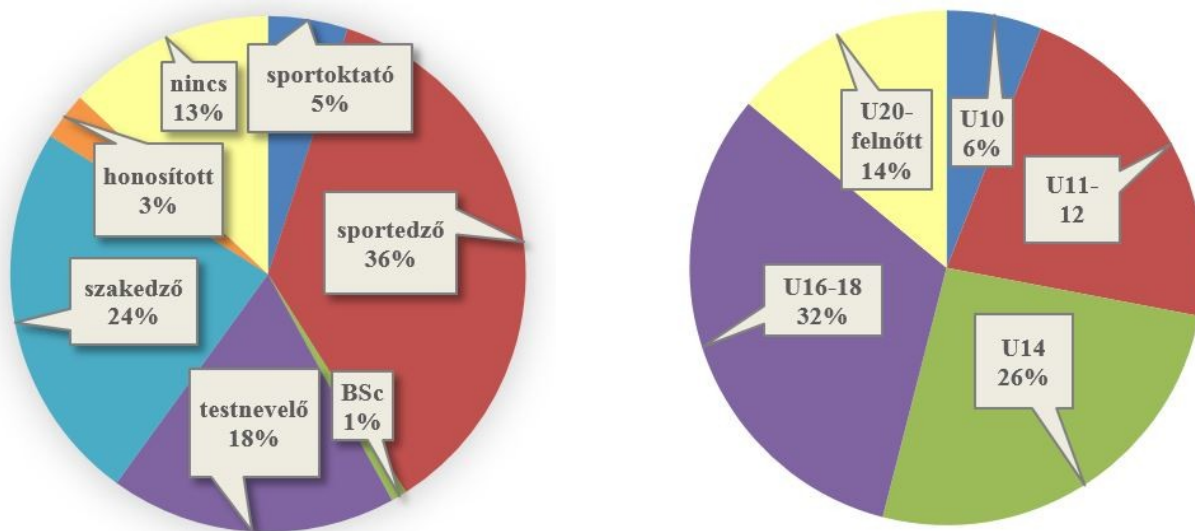
### *A kutatás célja*

A kutatás célkitűzése feltárni a Magyarországon dolgozó kosárlabdaedzők nézeteit saját szerepükről és feladataikról a csapatok korosztálya alapján. Az eredmények segítséget nyújthatnak a sportágban folyó munkához, ill. felhívják a figyelmet a különböző korosztályokban folyó munka eltéréseire.

## Minta és módszerek

Vizsgálatunkhoz a kérdőíves módszert választottuk. A kérdőíveket a Magyar Kosárlabdázók Országos Szövetsége adatbázisában szereplő edzők kapták meg papír alapon, vagy online kitöltési lehetőséggel. A kérdőívet végül 152 edző töltötte ki. A kitöltők között 69% a férfi, 31% a nő, átlagéletkoruk 40 év (SD=11,5), átlagosan 13 év (SD=10,4) edzői tapasztalattal rendelkeznek.

Legmagasabb iskolai végzettségüket tekintve az edzők közel háromnegyede (74%) rendelkezik felsőfokú végzettséggel. Szakirányú végzettségük alapján a mintában 5% a sportoktató, 36% a középfokú edző, 1% a BSc-t végzett testnevelő-edző, 18% a testnevelő tanár, 24% a szakedző, 3%-nak honosított a végzettsége és 13% szakképzetlen (1. ábra).



1. ábra. A minta megoszlása szakirányú végzettség és a tanítványok korosztálya szerint.

Az edzők 33%-a leány/női csapattal foglalkozik, 49%-a fiú/férfi csapattal, míg 18%-a mindkét nemmel. A csapatok korosztálya szerint a kérdőívet kitöltő edzők 6%-a U10-es csapatot vezet, 22%-a U11-U12-es csapattal, 26%-a U14-es csapattal foglalkozik, 32%-a dolgozik U16-U18-as korosztállyal, míg 14%-a U20-as vagy felnőtt korosztály edzője (1. ábra).

Az edzők ötfokozatú Likert-skála segítségével fejezhették ki véleményüket az edzői munka különböző területeivel kapcsolatban. A demográfiai adatokon túl az alábbi három fő kérdéskör mentén összesen 87 állítást kellett értékelniük:

- az edző szerepe és feladatai
- az edző személyisége és viselkedése
- a sportkörnyezet.

A skálán az 5-ös érték jelentette az állítással/kérdéssel való teljes egyetértést, ill. hogy nagyon fontos/teljes mértékben elfogadható, míg az 1-es érték a teljes egyet nem értést, ill. hogy egyáltalán nem fontos/nem elfogadható. A kérdőívek kitöltése anonim módon, az adatkezelésre vonatkozó szabályok betartásával történt.

Az adatfeldolgozáshoz és az elemzéshez az edzők csapatait korosztályok szerint öt kategóriába soroltuk: (1) U10, (2) U11-U12, (3) U14, (4) U16-U18, (5) U20-felnőtt. A csapatok korosztályait azért így határoztuk meg, mert az U10 az előkészítő korosztály, melyben még nincs országos bajnokság, a versenyzésnek kevés jelentősége van. Az edzések többnyire az iskolában vannak, nagy a fluktuáció, nem rendszeres az edzésre járás, később a gyerekek nem feltétlenül követik az egyesületet külső helyszínre. Az U11-U12-eseknek már van országos versenyük, a gyerekek egyesülethez tartoznak, a rendszeres edzésre járás követelménnyé válik. Az U14-es korosztály az átmeneti korosztály a kosárlabdában, még vannak speciális korosztályos szabályok, de a játék közeledik a felnőttek játékához. A kamaszkor és az iskolaváltás hatással van a gyerekek részvételére és a lemorzsolódásra, ebbe a korosztályba már nagyon nehéz kezdőként bekapcsolódni. Az U16-U18-as korcsoport szabályrendszere azonos a felnőttekével, korosztályos Európa-bajnokságokat, sőt világbajnokságot is rendez a nemzetközi szövetség (FIBA). Az előző korosztályra jellemző lemorzsolódás (Quested & Duda, 2011) miatt itt általában kevesebb gyerek van, az edzések száma nő, a sportolás komollyá válik. Az U20-as korosztályt azért vontuk össze a felnőttel, mert a juniorból kiöregedő játékosok már felnőttnek számítanak, a lányok számára nem is rendeznek ebben a korosztályban országos bajnokságot. A fiúknál többnyire azok szerepelnek, akik bár a felnőtt kerethez tartoznak, ott kevesebbet játszanak, a létszámot pedig junior játékosokkal egészítik ki.

A kérdőívek elemzéséhez a leíró statisztikai eljárások mellett egyszempontos ANOVA-vizsgálatot végeztünk a statisztikailag kimutatható különbségek feltárására. Tukey HSD Post Hoc eljárást alkalmaztunk annak érdekében, hogy pontosan kimutatható legyen, mely csoportok között van statisztikai különbség. Az eredmények szemléltetéséhez szükséges adatfeldolgozást és elemzést STATISTICA 13.2 program segítségével végeztük el. Szignifikanciaszintnek az 5%-os hibahatárt vettük alapul ( $p < 0.05$ ).

## *Eredmények*

---

A csapatok korosztálya alapján meglepően kevés különbséget találtunk a válaszok között. Számos jelentős, a pedagógiai és a sportszakmai munkával, valamint az edző viselkedésével kapcsolatos kérdésben nincs eltérés a válaszokban. A 87 feltett kérdésből csak hétnél találtunk szignifikáns különbséget, két kérdésben többet is felfedeztünk (1. táblázat). Egy kivétellel minden esetben a legidősebb korosztály (U20 és felnőtt) és az első három korosztály edzői között mutatkozott véleménykülönbség.

Kérdés/állítás	Átlag	Szórás	p	A szignifikáns különbséget mutató kategóriák és átlagaik	
Mennyire fontos a szakmai tudás?	4,79	0,469	0,031	3 átlag: 4,87	5 átlag: 4,5
Mennyire fontos a határozottság?	4,79	0,421	0,029	2 átlag: 4,94	5 átlag: 4,6
Mennyire fontos az engedékenységre?	2,7	0,969	0,010	1 átlag: 3,44	2 átlag: 2,3
			0,043	1 átlag: 3,44	5 átlag: 2,4
Mennyire elfogadható az eltérő bánásmód a csapaton belül?	1,9	1,095	0,008	2 átlag: 1,58	5 átlag: 2,55
			0,016	3 átlag: 1,66	5 átlag: 2,55
Mennyire elfogadható az edzésvezetés edzésterv nélkül?	2,13	1,06	0,023	2 átlag: 1,79	5 átlag: 2,64
A szülők támogatása szükséges a csapat működéséhez.	3,86	1,22	0,032	2 átlag: 4,16	5 átlag: 3,22
Ha több pénzből gazdálkodhatnék, jobb munkát tudnék végezni.	2,76	1,46	0,037	2 átlag: 2,32	5 átlag: 3,37

1. táblázat: Szignifikáns különbségek a csapatok korosztálya szerinti bontásban

Az edző szerepével és feladataival kapcsolatos kérdésekben a megkérdezett edzők a tanítványok életkorától függetlenül egységesen fontosnak tartják saját szerepüket a tanítványok életében, felismerik többek között a nevelés, a pozitív légkör, a célkitűzések, a példamutatás, a differenciálás, a motiválás és az értékelés jelentőségét munkájukban. A szakmai munkát illetően hasonló álláspontot képviselnek a sokoldalú képzés, a sportági képzés és a sportszakmai tervezés megítélésében. Mindenképpen örvendetes az is, hogy munkájukat örömmel végzik, ill. hogy nem elsődleges céljuk az élsportolók kinevelése (2. táblázat). Habár a szakmai tudásnak összességében nagy jelentőséget tulajdonítanak, az U14-es korosztály edzői a legfelsőbb korosztály szakembereinél fontosabbnak tartják annak meglétét.

Állítás /fontosság	U10		U11-12		U14		U16-18		U20-felnőtt	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Számomra örömet okoz, hogy edzősködhettek.	4,89	0,333	4,76	0,435	4,62	0,673	4,73	0,491	4,68	0,568
Szoros a kapcsolatam tanítványaimmal.	3,89	1,167	4,15	0,795	4,03	0,811	4,29	0,764	3,91	0,921
Az edző elsősorban pedagógus	4,22	0,667	4,03	0,810	4,08	0,957	4,18	0,727	3,86	0,889
Személyiségfejlesztés	4,89	0,333	4,69	0,535	4,38	0,633	4,69	0,512	4,41	0,590
Pozitív légkör megteremtése	4,89	0,333	4,69	0,592	4,74	0,498	4,65	0,481	4,77	0,429
Célok kitűzése	4,89	0,333	4,72	0,457	4,64	0,628	4,80	0,407	4,59	0,590
Példamutatás	5,00	0,000	4,63	0,554	4,77	0,427	4,84	0,426	4,64	0,581
Differenciálás	4,00	0,866	4,19	0,910	3,97	0,778	4,22	0,715	4,14	1,037
Motiválás	5,00	0,000	4,74	0,514	4,72	0,456	4,73	0,491	4,73	0,550
Értékelés, visszajelzés	4,56	0,527	4,55	0,568	4,51	0,601	4,61	0,533	4,32	0,716
Sokoldalú képzés	4,78	0,441	4,75	0,508	4,56	0,641	4,73	0,531	4,50	0,859
Sportági képzés	4,67	1,000	4,88	0,336	4,67	0,336	4,84	0,426	4,50	0,859
Sportszakmai tervezés	4,67	0,500	4,59	0,615	4,56	0,641	4,61	0,492	4,55	0,671
Élsportolót nevelni	3,33	1,500	3,38	0,609	3,23	1,038	3,35	0,805	3,32	0,945

2. táblázat: Az edző szerepének és feladatainak hasonló megítélése a különböző korosztályokban dolgozó edzők között.

Az edzői tulajdonságok és viselkedés kérdéskörében is nagy az egyetértés a megkérdezett edzők között, azonosan vélekednek egyebek közt az általános műveltség, a következetesség, az optimizmus, a motiváltság, a döntésképeség és a hitelesség jelentőségéről, a tanítványok előtti dohányzás és alkoholfogyasztás, valamint a tettlegesség helytelenségéről (3. táblázat).

Tulajdonság / viselkedés	U10		U11-12		U14		U16-18		U20-felnőtt	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Általános műveltség	4,22	0,833	4,33	0,645	4,23	0,627	4,35	0,694	4,27	0,631
Következetesség	4,89	0,333	4,82	0,392	4,92	0,270	4,86	0,354	4,73	0,631
Optimizmus	4,56	0,527	4,36	0,699	4,33	0,737	4,41	0,674	4,50	0,598
Motiváltság	5,00	0,000	4,79	0,485	4,82	0,389	4,86	0,408	4,82	0,395
Döntésképeség	4,78	0,441	4,73	0,452	4,72	0,456	4,73	0,491	4,68	0,477
Hitelesség	4,78	0,441	4,70	0,467	4,79	0,469	4,82	0,527	4,82	0,395
Dohányzás a tanítványok előtt	1,00	0,000	1,39	0,827	1,08	0,273	1,20	0,539	1,36	0,902
Alkoholfogyasztás a tanítványok előtt	1,00	0,000	1,24	0,561	1,37	0,675	1,47	0,767	1,73	0,827
Tettlegesség tanítvánnyal szemben	1,11	0,333	1,06	0,242	1,00	0,000	1,14	0,456	1,14	0,468

3. táblázat: Néhány edzői tulajdonság és viselkedés hasonló megítélése a különböző korosztályokban dolgozó edzők között.

Különbséget találunk viszont a határozottság, az engedékenységre és az eltérő bánásmód megítélésében. A határozottság az U11-12-es korosztály edzőinek fontosabb, mint a legfelső korosztályok edzőinek, az engedékenységet a legkisebb korcsoport edzői mind a következő korosztály, mind a legfelsőbb korosztályok edzőinél lényegesebbnek tartják. Az eltérő bánásmód a csapaton belül az U20-felnőtt korosztályok edzői számára elfogadhatóbb, mint az U11-U14-es korcsoportok vezetői számára. Az edzésvezetést edzésterv nélkül kevésbé tartják elfogadhatatlannak a legfelső korosztály edzői, mint az U11-12-es edzők.

A sportkörnyezettel kapcsolatban a kutatásban résztvevő edzők hasonlóan gondolkodnak egymás munkájáról, más sportágak helyzetéről és a rájuk nehezedő külső eredménykényszerről. A szülők szerepével kapcsolatban az U11-12-es edzők és a legfelső korosztályok edzői között mutatkozik véleménykülönbség, utóbbiaknak kevésbé fontos a szülői támogatás. Az U11-12-es korosztály edzői az U20-felnőtt korosztályok edzőinél kevésbé gondolják úgy, hogy munkájukat a jobb anyagi háttér javíthatná.

## Következtetések

A tanítványok korcsoportja alapján érdekes módon mindössze hét kérdésben találtunk szignifikáns különbséget a megkérdezett edzők között, többnyire a legidősebbek és a 12 év alattiak edzői gondolkoztak másképp. Logikusnak tűnne pedig, hiszen a tanítványok életkorának növekedésével a módszerek, a nevelési és a szakmai célok is változnak (Lockwood & Perlman, 2008), a munka komolyabbá, az eredményesség fontosabbá válik és az edző viselkedése is tágabb keretek között elfogadható. Meglepő az is, hogy az U16-18-as korosztály esetében egyáltalán nem volt kimutatható eltérés a többi korosztályhoz képest, pedig a serdülőkor után számtalan

változás áll be a fiatalok életében, melyek hatással vannak a sporttevékenységre is. Emellett ebben a korosztályban válik igazán komollyá a sporttevékenység, ezért észszerűnek tűnt a módszerek és a prioritások módosulása, átalakulása.

Az U20-felnőtt korosztály edzőinek többsége feltehetőleg régebb óta dolgozik a szakmában és a fiatal korosztály edzőinél nagyobb tapasztalattal rendelkezik. A szakmai kérdések közül meglepő módon az átlagnál kevésbé tartják fontosnak a szakmai tudást, ami tekintve, hogy a felnőtt korosztályban a legbonyolultabb a játék, mindenképpen további vizsgálódást igényel. Elképzelhető, hogy a mintában több olyan edző is szerepel, aki alacsonyabb szinten dolgozik, ahol kevés az edzés és az eredményesség sem feltétlenül fontos. Számukra elfogadhatóbb az edzésvezetés edzésterv nélkül, mivel tapasztaltabb edzőkről van szó, úgy gondolják, hogy különösebb előkészület nélkül is képesek megtartani egy edzést. Kevésbé valószínű, hogy a magas szinten dolgozó edzők tervezés nélkül vezetnék a foglalkozásokat, mivel a tervezés az edző legfontosabb feladata, mely kulcsfontosságú a sikerességhez (Bompa & Buzzichelli, 2019). Habár a legidősebb korosztály edzői kevésbé engedékenyek, mégis az U11-14 korosztályok edzőivel szemben elfogadhatóbbnak tartják az eltérő bánásmódot a csapaton belül. Ennek az lehet az oka, hogy a felnőtt csapatokban akár 10-15 év korkülönbség is lehet a játékosok között, ezért nem lehet és nem is kell azonos módon kezelni őket. Más szükségletei, problémái, tudása, felkészültsége van az egyes játékosoknak és mivel itt a teljesítmény az elsődleges cél, az edző a legjobb eredmény elérése érdekében figyelembe veszi az egyes játékosok igényeit. A szülők támogatását a többi korosztály edzőinél kevésbé tartják fontosnak, bár tekintve, hogy felnőttekről van szó, meglepően magasra értékelték (3,22). Szintén ők azok, akik elégedetlenek anyagi lehetőségeikkel, feltehetően azok a klubok, ahol nincs magas szintű felnőtt kosárlabda, forrásaikat inkább az utánpótlásra összpontosítják.

A szakmai tudás fontosságát az U14-es korosztály edzői értékelték a legmagasabbra (4,87), ami mutatja a korosztály kiemelt jelentőségét a képzésben. Ez az a korcsoport, ahol az oktató tananyag a korábbiakhoz képest jóval bonyolultabbá válik, a tanulási gyorsaság és pontosság a testi éréssel egyetemben átrajzolja a játékosok közötti erőviszonyokat és nagy biztonsággal megállapítható, hogy kiből lehet felnőtt játékos. A felkészítés komolyabbá válik, a gyerekekkel szemben támasztott követelmények megnőnek. A szakmai képzés mellett kiemelt jelentőségű az edző nevelő munkája is, a sportolóvá válásnak csak egy szelete a fizikai képességek megléte és a technikai-taktikai tudás, emellett még számos magatartásformát, közösségi szabályt kell elsajátítani, hogy a sportközegbe való beilleszkedés sikeresen megtörténjen. Ezért is fontos a korosztály edzői számára az egyenlő bánásmód, ráadásul a gyerekek nem szeretik a kivételezést (Dohme & Lara-Bercial, 2016), ez a lemorzsolódás egyik gyakori oka.

Az előkészítő csoportok játékos légköre után az U11-12-es korosztályban kezdődik meg a komolyabb sportszakmai képzés. Ennek feltétele a határozott edzői fellépés, a játékosok beillesztése a csoportba és az alapos szakmai tervezés. Ezeket a korcsoport edzői szignifikánsan fontosabbnak ítélik a legfelső korosztály edzőinél, ahol a játékosok már tudatosak, fegyelmezettek, tisztában vannak a sportközeg szabályaival, a szabályszegések következményeivel és a sportágban is jóval gyakorlottabbak. A szülők támogatása is itt a legfontosabb, mivel az edzések és a mérkőzések száma növekszik, a gyerekek viszont még nem elég önállóak, hogy minden-hova egyedül járjanak. A szülők segítenek az utazásban, viszik a gyerekeket a foglalkozásokra, megvásárolják a felszerelést, ha szükséges, ez is hozzájárulhat ahhoz, hogy a legfelső korosztály edzőinél sokkal elégedettebbek anyagi lehetőségeikkel.

Az U10-es korosztály edzőinek az engedékenység azért lehet fontos, mert a gyerekek (és a szülők) számára a sporttevékenység ebben a korban még nem jelenti azt, hogy versenyszerűen fogják folytatni a sportolást. A túlzott szigorúság elriaszthatja a gyerekeket, ami ellentétes az előkészítő korosztály legfontosabb céljaival.

Vizsgálatunk eredményei alapján a Magyarországon dolgozó kosárlabdaedzők szerepükről és feladataikról vallott nézetei a tanítványok korosztályai szerint csak nagyon kismértékben különböznek. Sok fontos kérdésben az edzők a tanítványok életkorától függetlenül hasonló álláspontot képviselnek, a nevelési és a sportszakmai feladatok, valamint a sportkörnyezet megítélésében is többnyire egységesek. A 87 edzői munkára vonatkozó kérdésben mindössze hét szignifikáns eltérés mutatkozott, egy kivételével a felnőtt és az utánpótlás – azon belül is többnyire a legfiatalabb – korosztályok között. Az U16-18-as korosztály edzői esetében egyetlen kérdésben sem találtunk különbséget a többi korosztályhoz képest. A kapott eredmények azért meglepőek, mert a sportolás a különböző életkorú gyermekeknek mást-mást jelent, eltérő célokkal, motivációval, igényekkel és szükségletekkel rendelkeznek, ez viszont nem tükröződik a megkérdezett edzők nézeteiben. Fontosnak tartjuk az utánpótlásban dolgozó edzők figyelmét felhívni az egyes korosztályokban folyó munka specifikumaira, hogy a sportolás minden korosztály számára a lehető legtöbb pozitívummal járjon.



## Irodalom

---

1. Biróné Nagy E. (2004). A sportoló felkészítése pedagógiai folyamat; célja a teljesítményfokozás. In Biróné Nagy E. (Ed.), *Sportpedagógia* (pp. 95–124). Dialóg Campus.
2. Bompa, T. & Buzzichelli, C. (2019). *Periodization: Theory and Methodology of Training*. Champaign, IL: Human Kinetics.
3. Buceta, J.M. (2000). The role of basketball in the educational development of youngsters. In Buceta, J. M. (Ed.), *Basketball for young players. Guidelines for coaches* (pp. 1–35). Madrid: FIBA.
4. Conroy, D. E. & Coatsworth, J. D. (2006). Coach Training as a strategy for promoting youth social development. *The Sport Psychologist*, 20, 128–144.
5. Coubertin, P. (1931). *Sportpedagógia*. Budapest: Országos Testnevelési Tanács.
6. Csepela Y. (2000). „Örömtestnevelés?” Gondolatok a testnevelésről, a sportról a 21. század küszöbén. *Új Pedagógiai Szemle*, 10, 83–89.
7. Dohme, L. & Lara-Bercial, S. (2016). Coaching Ireland Coaching Children Workshop Series: Coaching Children Successfully in Sport: An Introduction for Coaches – Factsheet 1. Sport Ireland.
8. Goyakla, R. R. (2004). *Developmental coaching handbook. A quick reference for youth coaches*. 2004. 1.
9. Gyömbér N. & Kovács K. (2012). Maradj mozgásban, avagy a motiváció szerepe. In Gyömbér N. & Kovács K. (Ed.). *Fejben dől el. Sportpszichológia mindenkinek*. Budapest: Noran Libro.
10. Hornak N. J. & Hornak, J. E. (1993). Coach and player - ethics and dangers of dual relationships. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 64(5), 84–86.
11. Jowett, S., Adie, J.W., Bartholomew, K.J., Yang, S.X., Gustafsson, H. & Lopez-Jiménez, A. (2017). Motivational processes in the coach-athlete relationship: A multi-cultural self-determination approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 32, 143–152.
12. Kanczler I. & Nagykáldi Cs. (2008). A sportoló képe a reális és az ideális edzőről. *Kalokagathia* 46(2–3), 152–159.
13. Lara-Bercial, S. & McKenna, J. (2017). No Coach, No Gain: The central role of the coach in the personal development of youth performance athletes. *Revista de Psicología del Deporte/Journal of Sport Psychology*, 27, Supplement 3, 50–59.
14. Lockwood, P. & Perlman, D. J. (2008). Enhancing the Youth Sport Experience: A Re-examination of Methods, Coaching Style, and Motivational Climate. *The Journal of Youth Sports*, 4(1), 30–34.
15. Miles, A. (2003). *What is sport coaching? (Coaching essentials)* Leeds: Coachwise Solutions.
16. Morgan, K. (2008). Pedagogy for coaches. In Jones, R. L., Hughes, M. & Kingston, K. (Ed.), *An introduction to sports coaching: From science and theory to practice* (pp. 3–15). Abingdon, Routledge.
17. Muir, B., Morgan, G., Abraham, A. & Morley, D. (2011). Developmentally appropriate approaches to coaching children. In Stafford, I. (Ed.), *Coaching children in sport* (pp. 17–37). London, Routledge.
18. Murphy, F. (2011). Playtime: the needs of very young learners in physical education and sport. In Armour, K. (Ed.), *Sport pedagogy: An introduction for teaching and coaching* (pp. 140–152). Pearson Education.
19. Perényi Sz. (2008). Sporttevékenység és az értékorientáció összefüggései fiataloknál. *Új Ifjúsági Szemle*, 4, 71–84.
20. Petitpas, A.J., Cornelius, A. & Van Raalte, J. (2008). Youth development through sport: It's all about relationship. In Holt, N.L. (Ed.), *Positive youth development through sport* (pp. 61–70). London: Routledge.

21. Quested, E. & Duda, J.L. (2011). Enhancing children's positive sport experiences and personal development: A motivational perspective. In Stafford, I. (Ed.), *Coaching children in sport* (pp. 123–138). London: Routledge.
22. Rétsági E. & Hamar P. (2004). A testnevelés és sport oktatásméleti alapjai. In Biróné Nagy E. (Ed.), *Sportpedagógia* (pp.173-223). Dialóg Campus.
23. Rottensteiner, C., Laakso, L., Pihlaja, T. & Konttinen, N. (2013). Personal reasons for withdrawal from team sports and the influence of significant others among youth athletes. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 8(1), 19-32.
24. Szent-Györgyi Albert (1930): Az iskolai ifjúság testnevelése. *Testnevelés*, 3, 928–933.
25. Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O. & Raitakari, O. (2005). Physical activity from childhood to adulthood: a 21-year tracking study. *American Journal of Preventive Medicine*, 28(3), 267–73.
26. Watson, J. C. II, Connole, I. & Kadushin, P. (2011). Developing young athletes: A sport psychology based approach to coaching youth sports. *Journal of Sport Psychology in Action*, 2, 113–122.
27. Webb, L. J. (2008). Coaching complexities: youth sports. *The Journal of Youth Sports*, 4(1), 24–29.

### *Differences in Role And Responsibility Assessment Among Hungarian Basketball Coaches in Light of Their Pedagogical And Professional Views*

Organized sport in sport clubs plays an important role in the lives of children and young people. However, participating in sport is not a naturally positive experience for young athletes, and coaches play a key role in ensuring that participation is beneficial for their development. The aim of this paper is to shed light on the pedagogic and professional views of Hungarian basketball coaches about their roles and responsibilities based on their teams' age groups (U10, U11-12, U14, U16-18, U20-senior). 152 basketball coaches (N=152) working in Hungary took part in the research by completing a questionnaire containing 87 closed-ended questions. Coaches' average age was 40 years (SD=11,5), and they had an average of 13 years (SD=10,4) of coaching experience. Results show that coaches' views about their roles and responsibilities are quite similar. Significant differences were found in only four pedagogical questions (definiteness, permissiveness, different treatment and need of parental support) and three professional questions (professional knowledge, coaching without a practice plan and financial background), mainly between the U20-senior and the youngest age groups. Participating in sport has different meanings for children at different age levels, they have different goals, needs and wants, yet this was not reflected in the views of the coaches. It is important to make coaches working with children and young people aware of the specificities of the work in different age groups to ensure that sports provide the most positive experience possible for all participants.

**Keywords:** basketball coach, role, responsibility, age groups

# Gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók iskolai esélyei

*Dobokai Róbert Lászlóné Simon Dóra\**

Tanulmányom a gyermekvédelmi szakellátásba vett általános iskolai tanulók iskolai esélyeivel foglalkozik. A gyermekvédelmi szakellátásban felnövő, illetve abban a rendszerben élő gyermekek és fiatalok felnőtté válásuk során a társadalom alsó rétegét szélesítik. A társadalmi kirekesztettség, a minőségi kapcsolatok, a gazdasági, kulturális, szociális tőke hiánya miatt bizonytalan a társadalmi integrációjuk is. Az iskolában megszerzett tudás a társadalmi mobilitásuk záloga lehet. Az oktatás-nevelés intézményrendszere, valamint a benne tevékenykedő pedagógusok megfelelő elköteleződéssel és felkészültséggel esélyt és segítséget is adhatnak e tudás megszerzésére, a magasabb iskolai végzettség megszerzésére. Mindezek mentén tűztem ki célul annak vizsgálatát, hogy azok a pedagógusok, akik a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók általános iskolai oktató-nevelő tevékenységét végzik, milyen tapasztalatokkal rendelkeznek, milyen iskolai nehézségeket látnak, milyen konkrét problémákkal küzdenek. Kutatásom stratégiája mind az induktív, mind a deduktív stratégia jellemzőit magán viseli, vizsgálódásom során a dokumentumelemzés, a szóbeli és az írásbeli kikérdezés módszerét egyaránt felhasználtam. Kutatásom terepe Bács-Kiskun megye volt, de azt feltételezem, hogy más megyék is hasonló képet mutatnak a mai Magyarországon. Vizsgálati eredményeim a gyermekvédelemben felnövekvő tanulók iskolai esélyteremtésében és iskolai eredményességében tematizálható problémákat mutatnak. A pedagógusok nem felkészültek a gyermekvédelemben élő tanulókkal való egyéni bánásmódra, valamint e tanulók iskolai eredményességének növelésére. A pedagógusok nem vesznek részt olyan továbbképzésen, mely fókuszál a gyermekvédelemben felnövő tanulók sajátosságaira, vagy segíti az érdeükben sikeresen alkalmazható pedagógiai módszerek elsajátítását. Láthatóvá vált az is, hogy az általános pedagógusképzés során a kötelező kurzusok tananyaga csak elvétve tér ki külön a gyermekvédelemben élő tanulókkal kapcsolatos tartalmi elemekre.

**Kulcsszavak:** gyermekvédelem, esélyteremtés, pedagógusok

## Bevezetés

Kutatásom a gyermekvédelem otthont nyújtó ellátási formájában élő<sup>1</sup> általános iskolások esélyeivel foglalkozik. Azt vizsgálom, hogy e tanulók érdekében végzett iskolai pedagógiai munka milyen nehézségekbe ütközik, milyen problémákkal küzdenek a pedagógusok, illetve hogyan segítik az iskolai esélyek növelését. Megelőző kutatások azt mutatták, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásban felnövő gyermekek és fiatalok felnőtté válásuk során döntően a társadalom alsó rétegét szélesítik. A társadalmi kirekesztettség, valamint a minőségi kapcsolatok és a gazdasági, kulturális, szociális tőke hiánya miatt bizonytalan a társadalmi integrációjuk is (Varga, 2012). Számos nemzetközi kutatás számol be a gyermekkori hátrányaik sikertelen leküzdéséről is (Rácz, 2012).

\* általános iskolai tanító, Dávodi Forrás Általános Iskola Csátaljai Tagintézménye, e-mail: [simondora5@freemail.hu](mailto:simondora5@freemail.hu)

1. A gyermekvédelmi törvényben meghatározottak szerint a gyermekvédelem szakellátó rendszere otthont nyújtó ellátási formát tart fenn azon gyermekek számára, akik valamilyen ok miatt családjukban nem kaphatják meg egészséges fejlődésükhöz a megfelelő gondoskodást. Az idősoros adatok szerint az elmúlt 10 évben 18000-20000 körül mozgott országos szinten a gyermekvédelmi gondoskodás otthont nyújtó ellátási formájában élők száma, akik több mint fele iskoláskorú. (Forrás: [https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_eves/i\\_fsg001.html](https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_fsg001.html) Letöltés ideje: 2019. 06. 18.)

Ugyanakkor az iskolában megszerzett tudás ebből a helyzetből való kitörés záloga lehet. Az oktatás-nevelés intézményrendszere, illetve a benne tevékenykedő pedagógusok kulcsszerepe vitathatatlan, hiszen ők nyújthatnak esélyt a különböző tőkehiányok kompenzálására, az ő támogatásuk elengedhetetlen a magasabb iskolázottság megszerzésében. Feltehető azonban a kérdés, hogy megkapják-e az iskolákban a gyermekvédelemben élők az esélykiegyenlítő, méltányos támogatást, illetve tudnak-e ezzel élni. Ugyanakkor kérdés az is, hogy a pedagógusok képesek-e megadni a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulóknak azt a segítséget, mely biztosíthatja számukra az esélyt a társadalmi mobilitásra.

A fenti kérdésekre keresem a választ, elsőként olyan szakirodalmi forrásokban, melyek a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók és családi háttérük, szocializációjuk jellemzőit vizsgálják, az iskolai esélyeket fejtegetik, a megváltozott iskolai szemlélet fontosságára hívják fel a figyelmet, illetve jó gyakorlatokat is bemutatnak. E források empirikus kutatásom elméleti, értelmezési alapjait jelentik, valamint a vizsgálódásomhoz használt kérdőív összeállításához is segítséget nyújtottak.

A rövid szakirodalmi áttekintést követően a Bács-Kiskun megye általános iskoláiban végzett kutatásomról számolok be. Igyekeztem feltárni, hogy milyen problémákkal küzdenek, milyen szemlélettel rendelkeznek a megkérdezett pedagógusok a gyermekvédelemben élő tanulókkal folytatott munka kapcsán, továbbá, hogy kapnak-e megfelelő támogatást ehhez a munkához. Egyrészt a kérdőíves lekérdezés részeként, másrészt dokumentumelemzéssel jártam utána, hogy a pedagógusképző intézmények kurzusanyaga kitér-e a gyermekvédelmi ismeretek oktatására.

Vizsgálódásaim megmutatják, hogy a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók szociokulturális jellemzői a pedagógiai munka során milyen nehézségeket generálnak, mennyire jellemző a megváltozott iskolai szemlélet, a pedagógusok igényelnek-e szakmai segítséget, valamint jelen van-e a partnerek közötti együttműködés. Reményeim szerint eredményeim olyan problémákra és megoldásokra világítanak rá, melyek figyelembe vétele sikeresebbé teheti a gyermekvédelmi szakellátásban felnövekvő tanulók iskolázási esélyeit.

## *Esélyteremtés*

Az alábbiakban az esély iskolai dimenzióival összefüggésben fókuszálok a gyermekvédelmi szakellátásba helyezett tanulók sajátosságaira, szociokulturális jellemzőkre. Céлом, hogy feltárjam, milyen iskolai esélyei vannak ezeknek a tanulóknak és vajon tudnak-e élni ezekkel. Kiindulópontként tekintek arra a megállapításra, hogy az iskola transzmissziós szereppel bír az egyén és a társadalom között, mivel az oktatás hosszú távú beruházásként mind az egyén életútját, személyes esélyeit, mind a társadalom sikerességét, integrációs esélyeit befolyásolja (Bárdossy, 2000).

Az esélyegyenlőség elve társadalmi és iskolai szinten az egyenlő bánásmód kivánalmát fogalmazza meg, és hangsúlyozza azokat a méltányos támogatásokat, mely az egyenlőtlen helyzetben lévők kiemelt támogatását jelentik hátrányaik kompenzálása érdekében (Varga, 2015a). Személyes szinten vizsgálva az esély azt jelenti, hogy valaki képes arra, hogy tegyen valamit, vagy rendelkezzen valamivel. Az esély az egyén oldaláról feltételezi a hozzáférhetőséget és egyúttal aktivitást is feltételez. A valódi esélyteremtéshez szükséges ismerni a különböző lehetőségeket, mely az információkhoz való hozzáférés megteremtését jelenti. Az esélyteremtés másik oldala a helyzetfelismerés és az önismeret, azaz fontos, hogy az egyén tudatosan kezelje „versenyképességeit”, hogy megfelelőek legyenek a lehetőségekhez való viszonyulásai (Mihály, 1999).

Ha az esélyegyenlőség kérdéskörét a gyermekvédelemben felnövő tanulókra vonatkoztatjuk, akkor talán nem alaptalanul arra a következtetésre jutunk, hogy az ő esélyeik egyértelműen rosszabbak, hiszen e gyerme-

kek összetett problémákkal küzdenek. A pszichológiai sajátosságok – melyek jellemzően a hospitalizációból, a szeparációs szorongásból adódnak – már eleve sérült személyiségfejlődésre utalnak (Varga, 2012). Ezek a tanulók később olyan problémákkal is küzdhetnek, mint a szeretethiány, a biztonságérzés hiánya, a nem megfelelő nyelvi kultúra, agresszivitás, passzivitás, negatív énkép, önbizalom hiánya (Veressné, 2002, id. Varga, 2012). Fülöpné szerint e gyermekek mindegyike esetében szükséges lenne az egyéni fejlesztés, hiszen értelmileg, érzelmileg sérültek (Fülöpné, 2003).

Ezen gyermekek szocializációja sajátos, mivel a primer szegmens – egymással sokszor ellentmondásban lévő – kettőssége folyamatosan jelen van. A gyermekvédelem által gondozott gyermekek döntő többsége életének több szakaszában is vérszerinti családjával él, illetve szoros a kapcsolattartása még akkor is, ha már nevelőszülő vagy gyermekotthon neveli. A családból való kiemelés oka legtöbbször éppen az, hogy nem megfelelő a szociokulturális háttér, hiányzik az anyagi biztonság, a gondoskodás, megélik a családban a devianciák – alkohol-, drogfüggőség, bántalmazás – legkülönbözőbb formáit, melyek veszélyeztetik az egészséges személyiségfejlődést. Jellemzően a család gazdasági, kulturális és társadalmi tőkefelhalmozása sem sikeres (Bourdieu, 1978), a gyermekvédelemben élők döntő többségét a társadalom alsó tíz százalékába tartozó családokból veszik gondozásba. A gyermekvédelem otthont nyújtó ellátórendszere egy olyan esélyteremtő ellátásként kell, hogy működjön, mely ellensúlyozni tudja a családi, sokszor traumatizált élethelyzetet úgy, hogy közben biztosítja a gyermeknek a családhoz való jogát a kapcsolattartás, visszagondozás tevékenységeivel. Mindezek összessége eredményezi, hogy a család és gyermekvédelem kettős hatása mentén gyakran deviáns magatartás, tanulási nehézségek jellemzik az ilyen helyzetben nevelkedő tanulókat, mely élethelyzet negatívan befolyásolja a tanulási motívumait is. Éppen ezért kiemelkedő fontosságú, hogy a pedagógusok ismerjék a gyermekvédelemben élők sajátosságait, és minden lehetséges eszközzel segítsék e tanulókat iskolai pályafutásuk során, növeljék iskolai, társadalmi esélyeiket.

A gyermekvédelem otthont nyújtó ellátásában élő tanulók esetében kiemelten fontos, hogy képesek legyenek maguk is aktív szerepet vállalni hátránykompenzálásukban. Elsőként azonban a gyermekvédelmi és az oktatási rendszer esélyteremtő cselekvéseire van szükség, mely az esélyekért való versenyfutásban csak a starthelyzet egyenlőségét teremti meg (Mihály, 1999). Iskolai vonatkoztatási keretben tehát arra kell gondolnunk, hogy egyenlő feltételeket kell biztosítani minden iskolás tanulónak, azonban ez csak a startvonal, mely önmagában nem elegendő a sikerességhez. Az információkhoz, javakhoz egyenlőtlen mértékben hozzáférő, az esélyekkel élni nem tudó diákokat méltányos támogatásokkal kompenzálni, „kárpótolni” kell, mert csak így érhető el a valódi esélyegyenlőség (Varga, 2015). Ehhez egyre szélesebb összefogásra, szakmai, pedagógiai kompetenciafejlesztésre, koordinált együttműködésre van szükség az állam, az intézményfenntartók, a szülők, a diákközösségek, valamint az iskolák részéről is (Bárdossy, 2000). A gyermekvédelemben felnövekvők tekintetében pedig az iskola és az otthont nyújtó ellátás szereplői között elengedhetetlen a „közös gondoskodás” felelősségvállalása, melynek része az erre való felkészültség is (Varga, 2012).

## *Megváltozott iskolai szemlélet*

Az alábbiakban röviden áttekintem a megváltozott iskolai szemlélet mibenlétét és fontosságát, hiszen a gyermekvédelmi szakellátásban élők alacsony gazdasági, szociális és kulturális tőkefelhalmozásának növelése összetett probléma, mely a hagyományos követelő – büntető – jutalmazó szemlélettel szinte kivitelezhetetlen.

Napjaink égető problémája a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű, mélyszegénységben élő tanulók – szinte determinált – iskolai esélye. Különösen fontossá válik ez a lemorzsolódás megelőzése mint okta-

táspolitikai fókusszal összefüggésben (Fehérvári, 2015a). Több vizsgálat is rávilágít azokra a tényekre, amelyek általában jellemzik a társadalmi hátránnyal küzdő tanulókat és családi helyzetüket, úgymint a térségi hátrány, a kistelepülési lét, a szülők alacsony iskolai végzettsége, gyenge munkaerő-piaci pozíciója, tanulással kapcsolatos motiválatlansága, inaktív státusa és a szegénység. Az iskolai kudarcok lehetséges okai között szerepel az óvodáztatás megfelelő mértékének elmaradása, a szegregáció különböző formái, a megoldatlan konfliktus a családdal és az iskola között, valamint a társadalmi előítéletek (Mayer, 2006; Fehérvári, 2015b; Kertesi & Kézdi, 2012; Híves, 2015; Varga, 2015a).

A gyermekvédelmi szakellátásban élők jellemzője lehet a magatartászavar, az érzelmi sérülés, az állandósult kudarcélmény. Ők az iskolában gyakorta megbélyegezettek, kirekesztettek (Platthy, 1994). Nagyon fontos, hogy az iskola ezen jellemzőkre megfelelően reagáljon, és esélyt nyújtson azoknak a gyermekeknek is, akik testi, lelki, tanulási nehézségekkel, vagy egyéb lemaradással küzdenek.

Bárdossy úgy tekint az iskolára, mint lehetséges integrációs, illetve reintegrációs kulcsintézményre, ehhez azonban az szükséges, hogy pedagógusai ismerjék fel és tudják kezelni az egyének és csoportok különbözőségeit. Megállapítja, hogy az oktatás kohéziós erővé válhat, ha tudomásul veszi az egyének és csoportok sokféleségét, és elkerüli, hogy ő maga is kirekesztő tényező legyen. Kiemeli, hogy bár az iskola sok esetben a társadalmi kirekesztés helyszíne, ugyanakkor felértékelődött, mint az integráció és reintegráció kulcsintézménye (Bárdossy, 2006). Ahhoz tehát, hogy a perifériára szorult gyermekek is megfelelő módon fejlődhessenek, tanulhassanak, és ne legyenek potenciális iskolaelhagyók, megváltozott iskolai szemléletre, méltányosságra, inkluzív iskolára van szükség. A gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók jövője szempontjából létkérdés annak megteremtése, hogy iskolai sikereket érjenek el, jó eredményeket produkáljanak (Hart & Williams, 2014).

A befogadó iskolai kultúra azt jelenti, hogy mindenkit olyannak fogadnak el amilyen, hiszen léteznek különböző egyének, kultúrák, életmódok egy időben és egy helyen. Ugyanakkor nem beolvasztani akar, hanem felismerni a különbözőségeket, és ezekhez a különbözőségekhez alkalmazkodik a tananyagtartalom, a tanítási módszer, a követelmény és az értékelés is. A pedagógus épít a különböző identitású diákok tapasztalataira, képességeire, tudására. Az iskolai inkluzív szemlélet ezért figyelembe veszi a gyermekvédelemben élők összetett élethelyzetét, sajátosságait, az egyén felé fordul, figyelme középpontjába helyezi az individuum szükségleteit. A professzionális pedagógus képes ezen tanulók szociális tőkéjét erősíteni, ebben komoly szerepet szán az alkalmazott módszereknek (Varga, 2008, 2015b). Ugyanakkor nem elég az inkluzív szemlélet meghonosítása, szükséges a fokozatos gyakorlati fejlesztése is (Kalocsainé & Varga, 2005).

Réthyne a legfontosabb módszerek között említi a kreativitásra, a kooperativitásra és a reformpedagógiákra támaszkodó stratégiákat. Ezek hozzásegítenek a differenciált oktatáshoz, az individualizációhoz. Fontos a kirekesztés prevenciója, a pozitív teljesítményelvárás, az elfogadó légkör, az együttműködés, a tevékenykedtető oktatási formák, a gyakorlatra orientáltság, a motiválás, a komplex értékelési formák. Pozitív gyakorlat az egyéni fejlesztési terv, a differenciált tanterv és követelmények (Réthyne, 1988).

A megváltozott iskolai szemlélet a pedagógusok megváltozott szemléletéből ered. Szükséges, hogy a professzionális pedagógusok elkötelezettek legyenek az új tanítási és tanulási stratégiák tekintetében, és egyéni tanulási útvonalat jelöljenek ki. E tanulók esetében hatékony a frontális oktatás visszaszorítása, és az egyéni, inter-kommunikációra épülő – „face to face” típusú – óravezetés, valamint a tanulási-tanítási folyamat iskolai falakon is túllépő szervezése. Fontos, hogy a pedagógus a tanuló személyiségét és a vele kapcsolatos problémákat állítsa a középpontba. Lételem a tanulók ráhangolása, előzetes tudásának feltárása, és az erre történő építkezés, a hátránykompenzálás, a tanulók aktív szerepvállalása, az interaktív tanítási órák, a kommunikáció, a

differenciálás, valamint az alacsony osztálylétszám. Jó, ha mindez vonzó iskolai környezetben valósul meg (Mayer, 2006).

## *Szektorközi együttműködés*

A megváltozott iskolai szemlélet mellett igen hangsúlyos a különböző szektorok – oktatás, egészségügy, gyermekvédelem – szakmai munkájának összehangolása. Fontos a folyamatos, rendszeres kapcsolattartás, tapasztalatszerzés az oktatásban tevékenykedő többi segítő szakemberrel – pszichológussal, fejlesztő pedagógussal, kollégákkal, osztályfőnökkel –, külső partnerekkel, mint az otthont nyújtó ellátást biztosítókkal, gyermekvédelmi szakdolgozókkal, esetleg egészségügyi szakemberekkel.

A napi együttműködés mellett döntő a gyermekvédelmi szakellátásban élők iskolai támogatására társadalmi feladatként tekinteni, mely igényli a különböző szakpolitikák – szociálpolitika, oktatáspolitikai, egészségügy – összehangolását, szektorközi együttműködését.

A gyermekvédelemre irányuló kutatások azt mutatták, hogy nincs rendszerszerű együttműködés a szociális és az oktatási szektor között, az oktatási szféra nem kapcsolódik be oly mértékben a gyermekekkel kapcsolatos iskolai problémák megoldásába, hogy az eredményesebb legyen (Varga, 2012, 2015b). A szektorközi együttműködés a mindennapok során azt igényelné, hogy az egyes területek dolgozói – pedagógusok, pszichológusok, fejlesztő pedagógusok, nevelőszülők, nevelőtanárok, gyámok, nevelőszülői tanácsadók – között folyamatos és naprakész legyen az információcsere, a kapcsolattartás, a tapasztalatok megosztása, a segítségnyújtás, az együttműködés. Az egyes szakterületek dolgozói által feltárt problémák közös fórumokon, egyeztetéseken történő felvázolása szektorközi továbbképzések témája lehetne. Az iskolák cselekvési tervei fókuszálhatnak a gyermekvédelemre, illetve a fent említett együttműködés fokozására is.

## *Vizsgálati célok és keretek*

A kutatás Bács-Kiskun megye általános iskoláiban valósult meg 2014–2018 között, a gyermekvédelem és az iskolázottság összefüggéseinek feltárását célozva meg. A két stratégiai terület – gyermekvédelem és oktatás – hangsúlyát indokolja, hogy ebben a témában kevés a feltárt, feldolgozott kutatási terület, valamint a gyermekvédelem alatt álló tanulók iskolai eredményessége kívánna javulni (Varga, 2012).

Jelen vizsgálat az általános iskolás, gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulóira fókuszált, rájuk vonatkoztatva gyűjtött információkat. Az iskolafok kiválasztásában szerepet játszott, hogy az általános iskola az a közoktatási szint, mely meghatározza a továbbtanulási esélyeket. Továbbá ez az az iskolafok, ahol a legnagyobb arányban található a gyermekvédelemben élő tanulók.

A vizsgálat célkitűzése volt, hogy összegyűjtésre kerüljenek azok a problémák, amelyekkel a pedagógusok küzdenek a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulókkal folytatott pedagógiai munka során. Szintén cél volt a megoldások felkutatása is. Mindezekkel összefüggésben górcső alá került a hazai tanítóképző főiskolák és tanárképző intézmények tanterve. A dokumentumelemzés a bennük szereplő gyermekvédelmi kurzusokat vizsgálta, melyek megalapozhatják a pedagógusok hozzáállását, szakértelmét ezen tanulókhöz kötődően. A megfelelő szakmai tudás, a pozitív attitűd ugyanis elengedhetetlen feltétele a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók iskolai sikerességének. A vizsgálat részeként interjúk készültek, hogy képet kapjunk a gyermekvédelmi szakemberek azon véleményéről is, melyek az együttműködésre, iskolával kapcsolatos nehézségekre, valamint az elégedettségre vonatkoznak. Mindez azt célozta, hogy Bács-Kiskun megyében a gyermekvédelmi szakellátás

tásban élő tanulók és pedagógusok iskolai problémáit feltérképezem, megtaláljam és összegyűjtsem azokat a lehetőségeket, amelyek sikeresebb iskolai előmenetelhez juttathatják e tanulókat.

A kutatás alapsokasága azon Bács-Kiskun megyében oktató-nevelő tevékenységet végző általános iskolai pedagógusok, akik gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat is tanítanak. A Bács-Kiskun megyei tankerületi vezetők segítségével kiküldésre került az online pedagógus kérdőív, melyre 226 értékelhető válasz érkezett. Ez a megyében lévő általános iskolai pedagógusok 5%-a.<sup>2</sup> A választ adó tanárok, tanítók háromnegyede (75,2%) legalább 20 éve pályán lévő, 41–60 év közötti életkorú, 87,6%-uk nő. Legnagyobb részük kisvárosi és falusi, kis létszámú iskolában tanít.

A kérdőív zárt és nyitott kérdései 8 témakört érintettek, 28 fő- és 98 részletes kérdéssel. A fő kérdéskörök az alábbiak voltak:

- A pedagógusok tapasztalatai, problémái, szemléletmódja a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolás tanulókkal kapcsolatban.
- Az intézményi gyermekvédelmi felelősök munkája, illetve a gyermekvédelmi szektor dolgozóival való kapcsolattartás megléte.
- A pedagógusok végzettsége a gyermekvédelem területén.
- A tanárok, tanítók és a gyermekvédelmi szakemberek kapcsolattartásának minősége, mennyisége.
- A pedagógusok segítségnyújtási módszerei a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók iskolai teljesítményének javítása érdekében.
- A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat segítő tényezők jó tanulmányi eredmény elérése esetén.
- A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat gátló tényezők gyenge tanulmányi eredmény elérése esetén.
- A pedagógusok munkájának önértékelése az e tanulókkal folytatott oktató-nevelő munkával kapcsolatosan.

A fenti témakörök mellett volt még néhány olyan területet, mely nem sorolható be egyik kérdéskörbe sem. Ezek a tanulók továbbtanulásával kapcsolatosak, valamint a tanárok, tanítók sikereire, kudarcaira összpontosítottak az oktató-nevelő munka során.

Az online lekérdezés kiegészítéseként a gyermekvédelmi szektorban dolgozók körében is zajlott vizsgáldás. Mélyinterjúk készültek (N:3) a gyermekvédelmi szektor szakdolgozóival, valamint fókuszcsoportos beszélgetések zajlottak nevelőszülőkkel (N:8).

A pedagógus kérdőívet a Google rendszer on-line kérdőívkészítő szoftvere segítségével állítottuk össze. A feldolgozás számítógépes elemzéssel történt, mely segített összegezni, csoportosítani az adatokat. Az interjúk, fókuszcsoportos beszélgetések feldolgozásához tartalomelemzést alkalmaztunk.

2. A vizsgált időszak közepét (2016/2017-es tanév) alapul véve a vizsgált megyében dolgozó általános iskolai pedagógusok száma: 4128 fő. (Forrás: Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2016/2017, Budapest, 2018. Emberi Erőforrások Minisztériuma. 81. oldal)



## *Eredmények – pedagógusok kérdőíves vizsgálata*

A gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulókat tanító, kutatásba bekapcsolódó pedagógusok nagy része nehézségekkel küzd a tanulók oktatása, nevelése során. Leggyakoribbak a magatartási és tanulási motivációs problémák. A választ adó pedagógusok 81,9%-a befogadó szemléletű, a szegregáció semmilyen formáját nem támogatja, bár egyes vélemények szerint nem elhanyagolható az a tény, hogy több figyelmet kapnának a tanulók szegregált oktatás során.

Külön gyermekvédelmi felelős a kollégák intézményében 55,3%-ban van jelen, legtöbbször heti 1-2 órában, illetve alkalmasszerűen látják el tevékenységüket. A tanárok, tanítók az intézményi dokumentumaik gyermekvédelemmel kapcsolatos vonatkozó részeit inkább ismerik, azokat megfelelően tartják. Az iskoláknak speciális cselekvési terve a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók iskolai eredményességének javítása céljából általában nincs, ahol van, ott sem deklaráltan a célcsoportra vonatkozik.

A válaszadó pedagógusok nagyobb része több mint húsz éve végzett első diplomája szerint, és a legtöbbször azóta újabb diplomát szereztek. Sem az első képzés során, sem az új diploma adta képzés nem terjedt ki a gyermekvédelmi ismeretek oktatására a választ adó pedagógusok nagy része esetében. Ezt a képzést azonban fontosnak tartanák.

Szakmai segítséget a gyermekvédelmi szektor szakembereitől csak a pedagógusok fele kap, de igényelné. Célrányos továbbképzésen 67,7% nem vett részt, pedig fontosnak tartaná. A pedagógusok másik része sem speciálisan gyermekvédelmi képzésen vett részt, bár a tudásanyagot hasznosíthatónak tartja a tanulókkal folytatott oktató-nevelő tevékenysége során.

A válaszadók 66,5%-a arról számolt be, hogy folyamatos, rendszeres kapcsolata van gyermekvédelmi szakemberekkel – általában ez nevelőszülőket jelent –, és e kapcsolatot mindkét részről kezdeményezik, de inkább a pedagógusok a kezdeményezők. A kapcsolattartás módja általában szóbeli megkeresés, de általában az írásbeli is. Gyakoriságát tekintve eseti, néhány hetente és havonkénti. A kapcsolat minőségét ötös skálán a választ adó pedagógusok nagy része négyesre, hármasra értékelte.

A pedagógusok a gyermekvédelemben élő tanulók iskolai teljesítményének javulását leginkább befogadó szemlélettel, a tanulók alapos megismerésére törekvéssel, valamint pozitív tanár-diák kapcsolat kialakításával segítik. Az új tanítási módszerek megismerésére, célrányos továbbképzéseken való részvételre és a szakirodalom rendszeres tanulmányozására fordítanak a legkevesebb energiát.

A megkérdezett tanárok, tanítók 53,1%-a gyermekvédelmi szakellátott tanítványaik rezilienciáját – megbirkózó képességét – ötös skálán hármas erősségűre értékeli. E tanulókat véleményük szerint a jó tanulmányi eredmény eléréséhez leginkább a nevelőcsalád, a gyermekotthon, a tanulási motiváció, az akarat, a kitartás és a tűrőképesség segíti hozzá. Gátolja a jó tanulmányi eredmény elérését esetükben az alacsony szülői iskolázottság, a tanulási, magatartási problémák, valamint a problémás tanár-diák viszony.

A választ adó pedagógusok a professzionális pedagógus jellemzők közül önmagukat esélyteremtésre törekvéssel, magas érzelmi intelligenciával, nagyfokú szakmai együttműködéssel jellemezték. Kevésbé érzik önmagukra érvényesnek az önképzésre törekvést és az inkluzív szemlélet gyakorlatát.

Volt tanítványaik jellemzően szakiskolában (2016/17-es tanévtől szakközépiskola) tanulnak tovább. Az egésznapos iskolát a megkérdezett kollégák 55,8%-a véli hasznosnak a gyermekvédelmi szakellátott tanulók esetében. Úgy vélik, hogy a vér szerinti családban élő hátrányos helyzetű tanulók esetében is hasonló problémákkal küzdenek azok iskolai pályafutása során, mint az onnan kiemelt tanulókkal, bár más az élethelyzetük.

Az esetleges siker kulcsaként a pozitív tanár-diák kapcsolatot, a bizalom, türelem, szeretet létét és a nevelő család pozitív hozzáállását jelölték meg. A kudarc okaként szintén a nevelő család hozzáállását, a magatartási problémát, az érzelmi biztonság hiányát és a negatív mintakövetést nevezték meg.

## *Eredmények – gyermekvédelmi dolgozók*

A vizsgált témára más oldalról a gyermekvédelmi szakemberekkel készült interjúk és fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések derítettek fényt. Az interjúalanyok és a fókuszcsoport résztvevői között volt gyermekotthon-vezető, nevelőszülői tanácsadó, gyám és nevelőszülő is. Fontos megállapításuk, hogy a gyermekvédelemben élő tanulókkal iskolai oktatási-nevelési keretek között dolgozó pedagógusok szemlélete nem változik az új oktatási trendeknek megfelelően, hiányoznak a közös fórumok, továbbképzések, esetmegbeszélések. Inkább csak információáramlást jelent a közös kapcsolat, nem érdemi megoldásokat.

Rávilágítottak arra a tényre is, hogy e tanulókkal való egyéni bánásmód nagyon fontos, hiszen szinte kivétel nélkül érzelmileg sérültek. Véleményük szerint a pedagógusok személyiségétől, felkészültségétől függ, hogy a gyermekvédelemben élő tanulókkal hogyan tudnak együtt dolgozni. Jónak tartanának szektorközi fórumokat, szakmai megbeszéléseket, közös rendezésű konferenciákat, amelyeken olyan ismereteket szerezhetnének a pedagógusok, melyek hasznosak lehetnek a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulókkal folytatott oktató-nevelő munka során.

A megkérdezett nevelőszülők csoportja kor és iskolai végzettség, lakóhely, valamint nevelőszülői tevékenység területén szerzett szakmai tapasztalat alapján heterogén. Véleményük szerint jó a kapcsolat az iskola és a nevelőcsalád között, az egyes intézmények tájékoztatási szokásait megfelelőnek tartják. Gyermekük tanulmányi eredményével is elégedettek, úgy vélik, minden segítséget megkapnak gyengébb eredmény esetén. A gyermekeiket tanító tanítók és tanárok segítőkészségét, toleranciáját megfelelő szintűnek ítélik meg. Elmondásuk szerint a magatartási problémákat azonban nem minden pedagógus kezeli jól. Előfordul néha hátrányos megkülönböztetés is, melyet több eset említésével igazoltak.

## *Összegző megállapítások*

A bemutatott vizsgálat előfeltevése volt, hogy Bács-Kiskun megyében a gyermekvédelemben felnövekvő tanulók iskolai esélyteremtésében és iskolai eredményességében tematizálható problémák vannak. Az eredmények rámutattak néhány, a témával kapcsolatos kulcsproblémára. Láthatóan a pedagógusok nem felkészültek a gyermekvédelemben élő tanulókkal való egyéni bánásmódra, valamint e tanulók iskolai eredményességének növelésére. A választ adó pedagógusok közel 80%-a szerint nehézséget jelent e tanulók oktatása-nevelése. E nehézségek elsősorban magatartási, tanulmányi, értékorientációs, illetve motivációs problémaként definiálhatók. A kollégák 87%-a sem a pedagógusképzés, sem a továbbképzések során nem kapott célirányos képzést e nehézségek megoldására.

A kutatás további hipotézise volt, hogy a pedagógusok nem vesznek részt olyan továbbképzéseken, melyek fókuszálnak a gyermekvédelemben felnövő tanulók sajátosságaira, érdekükben sikeresen alkalmazható pedagógiai módszerekre. A megkérdezett pedagógusok arról számoltak be, hogy bár több továbbképzésen, másod- vagy diplomás képzésen részt vettek, mégsem szereztek olyan tudást, mely speciálisan e tanulókra vonatkozik. Az Oktatási Hivatal gyermek- és ifjúságvédelmi szakvizsgára felkészítő képzést ugyan kínál, de itt a képzési idő években mérhető és nagyobb anyagi vonzata is van.

A vizsgálat előtti feltételezés, miszerint problémát okoz, hogy Bács-Kiskun megyében nincs rendszerszintű együttműködés az oktatási és a szociális szektor között, valamint az iskola és a gyermekvédelmi rendszer dolgozóinak kapcsolata sem megfelelő, igazolódott. Nincs személyes, naprakész kapcsolat, párbeszéd, segítségnyújtás a gyermekvédelemben dolgozó szakemberek és a pedagógusok között. Probléma esetén az iskolák nem rendelkeznek külön cselekvési tervvel ezek kezelésére. A megkérdezett pedagógusok és nevelőszülők szerint inkább van kapcsolat és ez pozitív minőségű. A gyermekotthon vezetője és a nevelőszülői tanácsadó szerint azonban pedagógusfüggő, hogy hogyan kezelik a problémákat. Inkább nem értékelték jónak a tanárok, tanítók helyzetét. A megkérdezett nevelők szerint iskolájuk speciálisan a gyermekvédelmi szakellátott tanulókra vonatkozó cselekvési tervvel nem rendelkezik, bár problémát okoz az oktatásuk-nevelésük. Nincs megfelelő mennyiségű és minőségű fórum, ahol a szakmai segítségnyújtás, a speciális ismeretek, információk átadása megtörténhet.

Feltételezés volt az is, hogy az általános pedagógusképzés során a kötelező kurzusok tananyaga nem tér ki külön a gyermekvédelemben élő tanulókkal kapcsolatos ismeretanyagra. Ez a pedagógusképző intézmények tanítóképző és tanárképző karára vonatkozóan igazolódott. Inkább csak választható tananyagként jelenik meg a gyermekvédelem, így a hallgató érdeklődési köre dönti el e tudástartalom elsajátítását.

Előfeltevésként jelent meg, hogy megtalálhatók olyan kidolgozott módszerek, projektek az iskolai gyakorlatban, amelyeket speciálisan a gyermekvédelemben felnövő tanulók fejlesztésére, esélyteremtésére, tanulásegítésére alkalmaznak. Ez a feltevés csak részben igazolódott. A megkérdezett tanárok, tanítók önmagukat inkluzív szemléletűnek vallják, ezt támasztja alá a választ adó nevelőszülők véleménye is, azonban a tanácsadó, gyermekotthon vezető és egy nevelőszülő szerint ez inkább csak elméleti, gyakorlatban ezt csak részben tapasztalják. Az esélyteremtésre, tanulásegítésre csak egyéni megoldások vannak, ezekre a pedagógusoknak nincs egységes, deklarált válasza.

A bemutatott vizsgálat eredményei megerősítették, hogy a gyermekvédelmi szakellátásban összetett problémahalmazzal, traumával élő gyermekek esélyegyenlőségének biztosítása, méltányosságot érvényesítő támogatása, a velük való egyéni bánásmód alkalmazása, a tanulmányi teljesítményük emeléséhez szükséges eszközök és humán erőforrások felkutatása, felhasználása, az inkluzív szemlélet gyakorlati alkalmazása, a partneri együttműködési háló megerősítése területein még bőven van teendő.

## Szakirodalom

---

1. Bárdossy, I. (2000). *Esély(teremtés) és együttműködés*. Retrieved from <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00034/2000-01-ei-Bardossy-Eselyteremtes.html> (2015. 02. 10.)
2. Bárdossy, I. (2006). A befogadó iskola és környezete. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006, 56 (3), 35–45. Retrieved from <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00101/2006-03-ta-Bardossy-Befogado.html> (2015. 02. 12.)
3. Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratemelődése*. Budapest: Gondolat Kiadó.
4. Fehérvári, A. (2015a). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3, 31–47.
5. Fehérvári, A. (2015b). A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása. In Fehérvári, A. & Tomasz, G. (Ed.), *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* (pp. 31–52). Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
6. Fülöpné, A. K. (2003). A nevelőszülőknél élő gyermekek tanulási és magatartási zavarainak kezelési lehetőségei, illetve nehézségei a szakellátásban. *Kapocs*, 2(6), 46–50.
7. Hart, D. & Williams, A. (2014). A korporált szülői szerepvállalás gyakorlatban való működése. In Rácz A. (Ed.), *Gyermek- és ifjúságvédelmi Tanulmányok* (pp. 52–78). Budapest: Rubeus Egyesület. Retrieved from [http://rubeus.hu/wpcontent/uploads/2014/05/CPnemzetkozi\\_2014\\_final.pdf](http://rubeus.hu/wpcontent/uploads/2014/05/CPnemzetkozi_2014_final.pdf). (2019. 06. 20.)
8. Híves, T. (2015). A hátrányos helyzet területi aspektusai. In Fehérvári, A. & Tomasz, G. (Ed.), *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* (pp. 17–34). Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
9. Kalocsainé, S. H. & Varga, A. (2005). Az iskola mint társadalmi és oktatási idea. *Educatio*, 1, 204–208.
10. Kertesi, G. & Kézdi, G. (2012). A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, 59 (7–8), 798–853.
11. Mayer, J. (2006). Az első, a második és az n-edik iskolai esély. Hátrányos helyzetű tanulók iskolai kudarcai és a kompenzáció lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006, 56 (12), 37–54. Retrieved from <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00109/2006-12-3l-Mayer-Elso.html> (2015. 02. 21.)
12. Mihály, O. (1999). Esélyegyenlőség és differenciálás. *Új Pedagógiai Szemle*, 1999, 1, 11–19. Retrieved from <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00023/1999-01-ko-Mihaly-Eselyegyenloseg.html> (2015. 02. 06.)
13. Platthy, I. (1994). Állami gondozott gyermekek és fiatalok személyiségfejlesztése a képzőművészet eszközeivel. *Fejlesztő Pedagógia*, 1994, 5 (2–3), 42–52. Retrieved from <http://www.learns.org.au/fp/art/stories/roma/honlap2/tan.htm#11> (2015. 02. 13.)
14. Rácz, A. (2012). Gyermekvédelemben nevelkedettek helyzete a kutatások tükrében. In Rácz, A. (Ed.), *Gyermek- és ifjúságvédelmi Tanulmányok* (pp. 13–35). Budapest: Rubeus Egyesület. Retrieved from [http://rubeus.hu/wpcontent/uploads/2013/09/24428\\_gyermek\\_es\\_ifjusagvedelmi\\_tanulmanyok\\_első\\_kotet.pdf#13-35](http://rubeus.hu/wpcontent/uploads/2013/09/24428_gyermek_es_ifjusagvedelmi_tanulmanyok_első_kotet.pdf#13-35) (2019. 06. 21.)
15. Réthyné, E. (1988). *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
16. Varga, A. (2008). *A gyermekvédelmi gondoskodásban élők inklúziójának esélyei*. Retrieved from <http://www.ofi.hu/tudastar/varga-aranka> (2015. 02. 16.)
17. Varga, A. (2012). *Metszéspontok. Gyermekvédelem és iskola*. Pécs: PTE BTK Oktatókutatató Központ.
18. Varga, A. (2015a). Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In Varga Aranka (Ed.), *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 241–273). Pécs: PTE – WHSz
19. Varga, A. (2015b). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs: PTE – WHSz.

## *School Opportunities of Students in Child Protection*

---

In this paper I write about the chances of the children taken into a child abuse prevention at school. Growing up in this prevention and becoming adults these children and young people might be stucked into the lower part of society. Their social integratism is also doubtful because of the lack of the social discrimination, the valuable relation, the financial, cultural and social capital. The knowledge getting at school might be the key of their upwards. Well-organised educational system and well-trained teachers might give chance and help to get this knowledge, to become educated, trained. That is why I set out to search the school difficulties and specific problems of these teachers working with these protected children in elementary schools in Bács-Kiskun County. The strategy of my research consist of the characteristics of both inductive and deductive strategies. I chose the method of document analysis, oral interview and written questioning. In Bács-Kiskun County, there are issues that can be themed in the school setting and school success of pupils in child protection. Teachers are not prepared enough for individual treatment of pupils living in child protection, and to improve their school performance. Most of the teachers do not participate in further training that focuses specifically on teaching methods that can be successfully applied to pupils in child protection. In general teacher education, the curriculum of compulsory courses does not specifically address the knowledge of pupils living in child protection.

**Keywords:** child protection, chance, educators

## Szerzőink

*Albert B. Gábor*

a Kaposvári Egyetem habilitált tanszékvezető egyetemi docense. Kutatási területe a XX. századi történelemtanítás- és tankönyvtörténet, különös tekintettel a Horthy-korszakra vonatkozóan. PhD tanulmányait 2003-ban fejezte be az ELTE BTK XIX-XX. századi Magyar Történeti Doktori Iskolában. 2016-ban habilitált neveléstudományból az egri Eszterházy Károly Egyetemen. 2016 óta az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Tantárgy-pedagógiai Albizottság elnöki feladatait látja el.

*Balogh Judit*

történelem-angol-testnevelés szakos tanár, szakedző, 2010 óta a Testnevelési Egyetem Sportjáték Tanszékének oktatója. Többszörös magyar bajnok, háromszoros Európa-bajnoki bronzérmes, 224-szeres válogatott kosárlabdázó. Az ELTE-BEAC-Újbuda női NBI-es kosárlabdacsapatának vezetőedzője, a BEAC Újbuda Kosárlabda Akadémia szakmai igazgatója. Kutatási területei az edzők, az utánpótlás-edzők, a sportkörnyezet, valamint a kosárlabda játék speciális összetevőinek feltérképezése.

*Csapó Benő*

egyetemi tanár a Szegedi Tudományegyetemen, a Neveléstudományi Doktori Iskola, az MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport és az Oktatásméleti Kutatócsoport vezetője. A Brémai Egyetemen Humboldt ösztöndíjas kutatóként dolgozott 1989-ben, 1994–95-ben pedig Stanfordban, a Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences meghívott kutatója volt. A PISA problémamegoldás felméréseket kidolgozó szakértő csoportok tagja volt 2003-ban és 2012-ben, továbbá a 21. Századi Készségek Mérése és Tanítása programban a technológiai kérdésekkel foglalkozó munkacsoportot vezette (2009–2010). A European Association for Research on Learning and Instruction kétszer választotta vezetősége tagjává (1997–2001) és 2007-ben a társaság 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction címen Budapesten megrendezett konferenciájának az elnöke volt. Fő kutatási területei közé tartozik a kognitív fejlődés, a pedagógiai értékelés és a technológiaalapú tesztelés.

*Dobokai Róbert Lászlóné  
Simon Dóra*

Csátalja községben él és dolgozik. 25 éve a helyi általános iskola tanítója. Kutatási témája a gyermekvédelem és iskolázottság. Disszertációját „A gyermekvédelemben élő és általános iskolás tanulók iskolai esélyei Bács-Kiskun megyében 2014–2018 között” címmel 2019-ben védte meg. A keresztény-nemzeti nevelés elkötelezettje, a bukovinai székely hagyományok őrzője.

*Dorner Helga*

a Közép-európai Egyetem (CEU) Center for Teaching and Learning oktatója és igazgatója. Oktatói és kutatói tevékenysége során az aktív tanulást segítő, a felsőoktatásban alkalmazható tanításmódszertani stratégiákkal és a pedagógiai innovációval foglalkozik (társadalom- és bölcsészettudományi területeken). Szűkebb kutatási érdeklődése az információs és kommunikációs technológiák, főképpen az ún. blended learning és online mentorálás integrálásának módszertani kérdéseire irányul. Tagja az MTA Pedagógiai Bizottsága Informatikai albizottságának; résztvevő hazai és nemzetközi szakmai konferenciákon. 2015-ben a European Distance and E-learning Network (EDEN) szervezete az EDEN Fellow címet adományozta részére. 2017-ben a European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) szervezet felsőoktatást kutató közösségének (Higher Education SIG) tudományos koordinátorává választották.

*Hegedűs Szilvia*

egyetemi tanársegédként dolgozik a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének Nevelésmélet Tanszékén. Kutatásai az óvodás korosztályon

belül a legfiatalabbakra, a kiscsoportos gyermekekre koncentrálnak. Vizsgálatai során a gyermekek szociális és érzelmi viselkedéseit méri fel, amelynek eredményei – további kutatásai során – egy óvodásoknak kifejlesztett fejlesztőprogram kialakítását szolgálják.

*Risto Hotulainen*

a pedagógiai értékelés egyetemi tanára a Helsinki Egyetemen. A Pedagógiai Értékelési Központ igazgatója. 2010-ben A Kelet-finnországi Egyetem adjunktusa lett, ahol gyógypedagógiát tanított. Kutatási területei közé tartozik az énkép számítógép-alapú értékelése és fejlesztése, a megismerés, a diákok jólléte, a tanulás tanulásának készségei és az oktatási átmenetek.

*Kraiciné Szokoly Mária*

címzetes egyetemi docens az ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézetben. A Magyar Pedagógiai Társaság alelnöke, az Új Pedagógiai Szemle és a Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció című folyóiratok szerkesztő bizottságának tagja. Közel 40 évtizedes felsőoktatási tapasztalattal rendelkezik, számos alap és mesterszak alapításában és indításában közreműködött. Oktatási és kutatás területei: az andragógia elmélete és gyakorlata, felnőttkori tanulási nehézségek, curriculum fejlesztés, minőség- és projektmenedzsment, valamint a fenntartható fejlődésre nevelés kérdései.

*Lukács Andrea*

Az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola doktorandusza. Az ELTE PPK-n szerezte andragógus BA (2011–2014) és MA (2014–2016) diplomáját. Doktori tanulmányait 2017-ben kezdte meg. Kutatási területe: a szervezeti tudásmenedzsment, ezen belül a hálózatok szerepe és hatása a tudásmenedzsment rendszerekre a magyarországi kis- és középvállalkozások körében. A témához tervezett empirikus kutatás megvalósítása kvantitatív és kvalitatív részekből áll, a kvalitatív részt esettanulmányokon keresztül valósítja meg.

*Molnár Gyöngyvér*

a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének egyetemi tanára, az intézet vezetője. 2017-ben szerzett DSc fokozatot. Kutatásaiban a problémamegoldó gondolkodás fejlettségét, továbbá a technológialapú mérés-értékelés lehetőségeit vizsgálja.

*Pásztor Attila*

az MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport tudományos munkatársa. PhD fokozatát 2016-ban szerezte. Kutatásai a gondolkodási képességek technológialapú mérésére és fejlesztésére irányulnak.

*Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella*

testnevelő tanár, szakedző, 2004 óta a Testnevelési Egyetem Sportjáték Tanszékének oktatója. PhD fokozatát a Neveléstudomány-Sporttudomány tudományágban szerezte 2008-ban. Főbb kutatási területei a tehetség, kiválasztás, beválás kérdéskörének vizsgálata. Kutatásaiban nagy hangsúlyt fektet az edző-sportoló kapcsolat feltérképezésére. Rendszeres bizottsági tagja a testnevelés emelt szintű érettségi vizsgáknak. Közleményeinek száma 57.

## Authors

*Gábor ALBERT B.*

senior associate professor and head of department at the University of Kaposvár. His research area is 20th century teaching and textbook history with special reference to the Horthy era. He completed his PhD studies in 2003 in the 19-20th century Hungarian History Doctoral School at the Faculty of Arts of Eötvös Loránd University. In 2016 he was habilitated from the Department of Education at Eszterházy Károly College in Eger. Since 2016, he has been the chairman of the Sub-Committee on Pedagogy of the Hungarian Academy of Sciences.

*Judit BALOGH*

history, English and physical education teacher, master's degree coach, assistant lecturer at the University of Physical Education, Department of Sport Games since 2010. A former professional basketball player, Hungarian champion, played in the Hungarian National Team 224 times and won three bronze medals in European Championships. Head coach of ELTE-BEAC-Újbuda, a Hungarian first division women's basketball team and technical director of BEAC Újbuda Basketball Academy. Her fields of interest are sports coaches, youth sport coaches, sports environment, and the specificities of the game of basketball.

*Benő CSAPÓ*

is a Professor of Education at the University of Szeged and the head of the Doctoral School of Education, the MTA-SZTE Research Group on the Development of Competencies, and the Center for Research on Learning and Instruction. He was a Humboldt research fellow at the University of Bremen (1989) and at the Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences, Stanford, California (1994–95). He was a member of the Problem Solving Expert Groups that devised the assessment frameworks for the 2003 and 2012 OECD PISA surveys and the head of the Technological Issues Working Group in the Assessment and Teaching of 21st Century Skills initiative (2009–2010). He was twice an elected member of the Executive Committee of the European Association for Research on Learning and Instruction (1997–2001) and president of the 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction (Budapest, 2007). His fields of research include cognitive development, educational evaluation and technology-based assessment.

*Dóra DOBOKAI RÓBERT  
LÁSZLÓNÉ SIMON*

lives and works in the village Csátalja. She has been a teacher at the local elementary school for 25 years. Her research topic is child protection and education. She defended his dissertation in 2019, entitled "The chances of primary and secondary school pupils in child protection in Bács-Kiskun county in 2014–2018". She is committed to Christian-national education and is a guardian of the Szekler traditions of Bukovina.

*Helga DORNER*

is currently lecturer and head of the Center for Teaching and Learning, Central European University, Budapest, Hungary. Her current research interests include higher education pedagogy and teaching innovations in higher education, in particular, technology integration in higher education teaching, online mentoring, and student learning in online collaborative environments. She serves on the Subcommittee on Technology and Education of the Hungarian Academy of Science's Education Committee. In 2015, the European Distance and E-learning Network (EDEN) awarded her the title of EDEN Fellow. In 2017, she was elected as the academic coordinator of the Higher Education Special Interest Group of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI).



- Szilvia HEGEDŰS* is an assistant lecturer at the Department of Social and Affective Education in Institute of Education, University of Szeged. Her research focuses on the youngest children in the preschool age group. She investigates children's social and emotional behaviours, which results – through further research – serve to develop a development program for preschool children.
- Risto HOTULAINEN* is a Professor of Educational Assessment at the University of Helsinki. He is a director of the Centre for Educational Assessment. He was awarded a status of adjunct professor of special education at the University of Eastern Finland in 2010. His research interests include computer-based assessment and development of self-concept, cognition, well-being and learning to learn skills and educational transitions.
- Mária KRAICINÉ SZOKOLY* is senior lecturer at Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology, Institute of Research for Adult Education and Knowledge Management. Vice president of Hungarian Pedagogical Society, editorial board member of a Education Sciences: Education – Research – Innovation and New Pedagogical Review. She has nearly 40 decades of experience in higher education and she has contributed to numerous foundation of basic and master's university level programme. Her research studies include different topics in the fields of theory and methodology of adult education, learning difficulties in adulthood, project management, curriculum development, quality management of adult and higher education, and the sustainable development education issues.
- Andrea LUKÁCS* is a PhD student at ELTE PPK. She graduated as andragogist in 2016 at ELTE PPK. Research area: organizational knowledge management, with particular regard to the role and effects of networks at the Hungarian SMEs. Her planned empirical research contains a quantitative and a qualitative part, where the qualitative portion will be realised via case studies in Hungary.
- Gyöngyvér MOLNÁR* is a professor at the Institute of Education, University of Szeged; she is the head of the institute. Her main research interests include the ICT in education, particularly in educational assessment, especially in the measurement of problem solving skills.
- Attila PÁSZTOR* is a research fellow at the MTA-SZTE Research Group on the Development of Competencies. He conducts researches on the development and technology-based assessment of thinking skills.
- Gabriella TRZASKOMA-BICSÉRDY* physical education teacher, master's degree coach, senior lecturer at the University of Physical Education, Department of Sport Games since 2004. Earned a PhD degree in sport pedagogy-sport science in 2008. Her fields of interest are talent detection, identification and verification issues. In her research, she places a lot of emphasis on the nature of the coach-athlete relationship. Regularly takes part in Physical Education advanced final exams as examination board member. The number of publications is 57.