

Tanulmányok

Fókusz

**Az oktatási feladatokról és szerepekről való
gondolkodás a hazai doktoranduszok körében**

Kovács Zsuzsa és Kereszty Orsolya

**A tudásmenedzsment a munkahelyi
tanulásban**

Stéber Andrea és Kereszty Orsolya

**Fogyatékossgal élő személyek munkaerő-
piaci (re)integrációjának aktuális kérdései a
felnőttképzés területén – I. rész**

Hangya Dóra

**A nyelvtanár szerepe vállalati környezetben
angol nyelvet tanuló felnőttek motivációjában,
három kutatás tükrében**

Kálmán Csaba

Tanulmányok

Körkép

A pedagógustársadalom érzelmi térképe

Sélei Beatrix

**Empirikus kutatás a sportszakmai képzési
rendszeréről – II. rész**

Szlamka Erzsébet

Szemle

Újraolvasva

**Zrinszky László nevelésméleti könyvéről.
Jegyzetek egy (élet)mű margójára – némi
médiapedagógiai felhanggal**

Morva Péter

Szerzőink

Authors

English abstracts

2016 4.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

- Főszerkesztő: Vámos Ágnes
- A Fókusz rovat szerkesztője: Kereszty Orsolya
- Rovatgondozók: Golnhofer Erzsébet
Kálmán Orsolya
Kraiciné Szokoly Mária
Lénárd Sándor
Seresné Busi Etelka
Szivák Judit
Trencsényi László
- Szerkesztőségi titkár: Csányi Kinga
- Olvasószerkesztő: Baska Gabriella
Czető Krisztina
Tókos Katalin
- Asszisztensek: Bereczki Enikő
Csík Orsolya
Kovács Ivett
Misley Helga
Nagy Krisztina
Pénzes Dávid
Szabó Zénó
Szente Dorina
- 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
- Megjelenés ideje: évente 4 alkalom
- ISSN: 2063-9546

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Fókusz</i>	4
Az oktatási feladatokról és szerepekről való gondolkodás a hazai doktoranduszok körében	5
Kovács Zsuzsa és Kereszty Orsolya	
A tudásmenedzsment a munkahelyi tanulásban	20
Stéber Andrea és Kereszty Orsolya	
Fogyatékossgal élő személyek munkaerő-piaci (re)integrációjának aktuális kérdései a felnőttképzés területén – I. rész	31
Hangya Dóra	
A nyelvtanár szerepe vállalati környezetben angol nyelvet tanuló felnőttek motivációjában, három kutatás tükrében	46
Kálmán Csaba	
Tanulmányok	64
<i>Körkép</i>	64
A pedagógustársadalom érzelmi térképe	65
Séllei Beatrix	
Empirikus kutatás a sportszakmai képesítési rendszerről – II. rész	78
Szlamka Erzsébet	
Szemle	89
<i>Újraolvasva</i>	89
Zrinszky László neveléstudományi könyvéről. Jegyzetek egy (élet)mű margójára – némi médiapedagógiai felhanggal	90
Morva Péter	
Szerzőink	94
Authors	96
English abstracts	98

A felnőttek tanulása támogatásának aktuális kérdései

Az oktatási feladatokról és szerepekről való gondolkodás a hazai doktoranduszok körében

Kovács Zsuzsa* és Kereszty Orsolya**

A hazai felsőoktatásban a doktori képzés erőteljesen a kutatói szakmai identitás kialakításának a terepe, kevésbé fókuszál az oktatói feladatokra való szakszerű felkészítésre, annak ellenére, hogy a doktoranduszok képezik az oktatói utánpótlást a felsőoktatásban. A tanulmány vázolja egy, a hazai egyetemeken tanuló doktoranduszok körében végzett vizsgálat eredményeit, fókuszálva az oktatásról kialakuló diskurzusra, az oktatói feladatokról, szerepekről formálódó véleményekre. Az eredmények alapján arra következtethetünk, hogy a rendszer a professzionális tudósok és amatőr oktatók szocializációját támogatja, és bár vannak törekvések rá, de összességében nem jellemző az oktatási hatékonyságot szakértői tudás meglétéhez kötni, míg a nemzetközi tendenciák erőteljesen a tudományos igényű, professzionális megközelítést emelik ki, mint a tanítás és tanulás minőségének egyik legfontosabb feltételét.

Kulcsszavak: doktori képzés, az oktatói munka professzionalizációja, tanításra és tanulásra fókuszáló tudományosság, oktatói szakmai identitás

Bevezető

A doktorandusz évek a felsőoktatási kutatói és oktatói szakmai szocializáció kialakulásának és megerősödésének szempontjából kiemelt jelentőségűek, mely időszak értelmezhető a hallgatói és az oktatói/kutatói lét köztes állapotaként is. Ezekben az években (és szerencsésebb esetekben már az azokat megelőző, graduális évek alatt is) hangsúlyos az oktatói és kutatói (és a legújabb megközelítések szerint az adminisztrációs) (Brew és mtsai., 2011) szerepeket is magában foglaló szakmai identitás kialakításának folyamata. A folyamatot erőteljesen befolyásolja: egyéni szinten a konzulenssel, mentorral és a kutatótársakkal való kapcsolat, a szakmai közösségek megléte; mezoszinten az intézményben megvalósuló, az oktatást és a kutatást tematizáló diskurzus (vagy annak hiánya); makroszinten pedig magát a felsőoktatást érintő törvényi szabályozás is.

2016. szeptember elsejével a magyarországi doktori képzés rendszere és tartalma átalakul.¹ Az átalakuló rendszerben az első két éves „képzési és kutatási” fókuszú időszakot újabb két éves, „kutatási és disszertációs” szakasz követi.² Már a négyéves képzési rendszer elnevezéseiből is jól látszik, hogy a doktori évek során a kutatásra helyeződik a hangsúly. Ugyanakkor a napjainkban Európában lejátszódó, a felsőoktatást érintő nemzetköziesedés folyamata (melybe beletartozik a mobilitás, a nemzetközi publikációk erősödésének igénye is) felveti a minőségi oktatás, és így a minőségi oktatói gárda meglétének kérdését. Éppen ezért a szakmai szocializáció szempontjából erőteljesen hangsúlyos doktori évek alatt sem nélkülözhető a felsőoktatásban való oktatásra való felkészítés. Vizsgálatunkból is jól látható, hogy a hazai doktorandusz populáció erőteljesen diverz a tanítási ta-

* Az ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézetének adjunktusa. E-mail: kovacs.zsuzsa@ppk.elte.hu

** Az ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézetének igazgatója, habilitált egyetemi docens. E-mail: kereszty.orsolya@ppk.elte.hu

1. 2015. évi CCVI. törvény a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról módosításáról.

2. Jelen tanulmányban nem célunk a változások mélyebb elemzése.

pasztalet megléte, a tanári végzettség kérdésében (de nem csak abban), pedig vannak olyan doktoranduszok, akik egyáltalán semmilyen pedagógiai-pszichológiai képzésben nem vettek részt, és vannak tanári végzettségűek is, közoktatási tapasztalattal. Ugyanakkor nem tehetünk egyenlőségjelet a tanári végzettség, a közoktatásban szerzett tanítási tapasztalat és a felsőoktatásban zajló oktatói munka közé. Jogos a felvetés tehát, hogy a diszsertáció megvédésének imperatívuszából adódó hangsúlyos kutatói munka mellett ugyanilyen meghatározóként tekintsünk az oktatói munkára is.

Tanulmányunkban – mely 2015 tavaszán kérdőívvel végzett vizsgálatunkon alapul – azt mutatjuk be, hogy (1) miképpen vélekednek a magyarországi doktorandusz hallgatók a tanítási feladatokról, oktatói szerepekről saját életükben;³ (2) hogyan látják ezek szerepét a szakmai identitás, a szakmai szocializáció folyamatában; (3) milyen feladatokat, kihívásokat és nehézségeket azonosítanak ezzel kapcsolatban; és (4) ezekhez milyen támogatási formákat, megoldási lehetőségeket kapnak. Előzetes feltételezéseink szerint a vizsgált magyarországi doktoranduszok körében az oktatásról kialakuló diskurzus és az oktatás szerepe a kutatási feladatokhoz képest másodlagos intézményi szinteken (mind egyéni, mind mezoszinten). Ugyanakkor kutatások sora (Kreber, 2005; Kreber, 2006; Ginns et al., 2008; Brew, 2010; Huball és mtsai., 2010; Weaver és mtsai., 2013) bizonyítja, hogy a felsőoktatásban való tanítás, az oktatáshoz kötődő szerep-értelmezések, a szakmai professzionalizáció és annak támogatása a nemzetközi szakirodalomban a „tanulásra és tanításra fókuszáló tudományosság” témakörében kiemelt helyen van. Mégis azt mondhatjuk, hogy a szakmai tanulás és fejlődés kutatása egy fiatal terület, melyen kevés – empirikus eredményt is biztosító – kutatás történt. A területen – annak fókuszából adódóan – a felsőoktatási intézmények vállalnak meghatározó szerepet, de az eredmények disszeminálása esetenként nehézkes és lassú (Mundy et al., 2012). Tanulmányunk – a magyarországi doktoranduszok körében megvalósított vizsgálat alapján – a „tanulásra és tanításra fókuszáló tudományosság” (SoTL, scholarship of teaching and learning) hazai és nemzetközi szakirodalmához és kutatási eredményeihez kíván hozzájárulni.

A tanításról és tanulásról kialakuló tudományos gondolkodás

A tanításról és tanulástámogatásról mélyebb reflexióval operáló gondolkodásmód, a hazai szakirodalomban a „tanításra fókuszáló tudományosság” megnevezéssel (Halász, 2010) jelzett *scholarship of teaching* erőteljesen kapcsolható a felsőoktatásban megjelenő, az oktatói munka professzionalizálódásának tendenciáihoz.

Boyer a *Scholarship Reconsidered* című művében (1990) említi először ezt a kifejezést, napjainkra pedig erőteljes mozgalommá fejlődött az a gondolkodásmód, miszerint a kutatás, az integráció és alkalmazás mellett a tanítás tudományos értelmezése és vizsgálata is elsődleges feladata a felsőoktatásban dolgozó oktatóknak. A fogalom az utóbbi évtizedekben számos kutató és fejlesztést végző szakember értelmező és definiáló törekvésein keresztül változatos utat járt be, különböző modelleket, valamint gyakorlati megvalósításokat eredményezve (Perry és Smart, 2007; Gordon, 2012; Huball és mtsai., 2010). A SoTL (scholarship of teaching and learning) rövidítéssel operáló szakemberek már nemcsak a tanításra igyekeznek tudományosan tekinteni, hanem legalább ennyire fontosnak tartják a felsőoktatásban megjelenő és támogatott tanulás tudományos vizsgálatát is.

A tanulmány keretei nem teszik lehetővé a „tanulásra és tanításra fókuszáló tudományosság” alakulásának és fejlődésének elmúlt 20 évét áttekinteni, csupán néhány széles körben is használt és elismert modell bemutatását vállaljuk, amely alapját képezheti a kutatási eredmények tágabb kontextusban történő elemzésének. A

3. A vizsgálat során a kutatói, oktatói szerepekre egyaránt rákérdeztünk, jelen tanulmányban ezekből az oktatói feladatokra és szerepekre fókuszálunk. A vizsgálat során nem volt célunk az egyes felsőoktatási intézmények gyakorlatának beazonosítása, így az intézményekre vonatkozóan nem tettünk fel kötelező kérdést.

modellek mindegyike tartalmaz ugyanakkor néhány közös elemet: a felsőoktatásban megjelenő tanítás és tanulás valamely speciális témakörére fókuszálnak; feltételezik a gyakorlatra történő rendszeres reflektálást; a folyamat eredményeit pedig széles körben láthatóvá teszik, illetve publikálják (*Kreber és Cranton, 2000; Cambridge, 2001.*) Bár a kifejezést *Boyer* használja elsőként, *Hutchings* (2002) felhívja a figyelmet arra is, hogy a kifejezés mögött meghúzódó gondolkodásmód komoly hagyományokra épül, hiszen nagyon korán, már az 1960-as években törekedtek az Egyesült Államok egyetemlein a tanítás minőségének a tudatos növelésére és azzal összefüggő oktatói támogatásra, fejlesztésre. *Huball* (2010) ugyanakkor kiemeli, hogy érdemes külön kezelni a tanítás és tanulás tudományos igényű (scholarly) elemzését, vizsgálatát és magát a „tudományosságot”.⁴ Míg az oktatók bármikor kezdeményezhetik a tanítás, illetve a tanulás valamely szegmensének vizsgálatát a saját gyakorlatuk javítása, fejlesztése érdekében, addig a „tanulásra és tanításra fókuszáló tudományosság” egy magasabb szintet képvisel, szigorú szabályoknak eleget téve hoz létre tudományos eredményeket és szükségszerűen publikálja is azokat, törekedve a tudományos elvárásoknak való megfelelésre. Ez a megközelítés azt feltételezi az oktató esetében, hogy nemcsak a saját szakterületén végez tudományos tevékenységet, hanem az oktatói munkát is hasonló mélységben közelíti meg, ezen a területen is törekszik a szakmai fejlődésre, elsajátítva a terület fontosabb megközelítéseit, szakkifejezéseit, kutatásokat végez saját módszertani tudásának gazdagítása céljából. *Kreber* (2002a) egyik korai modelljében a tanításra koncentrálnak tudományosság négy megközelítését sorolja fel:

1. az oktató a saját tudományterületéhez kapcsolódó tanítás témakörében végez kutatásokat és publikál
2. a tanári kiválóság és kérdésköre
3. a legújabb, tanulással és tanítással kapcsolatos tudományos kutatási eredmények beépítése a saját oktatói gyakorlatba
4. a tanítással összefüggő reflexió és kommunikáció, építve az előző három elemre

Kreber és Cranton (2000) pedig úgy véli, hogy a „tanulásra és tanításra fókuszáló tudományosság” az oktatók szintjén legalább három tudásterületen megjelenő tanulást foglal magában: a tanítási célokkal és feladatokkal kapcsolatos tudás (curricular knowledge), a hallgatók tanulásával kapcsolatos pedagógiai és pszichológiai tudás, illetve a tanítással és tanulásszervezéssel kapcsolatos módszertani tudás elsajátítását.

A „tanulásra és tanításra fókuszáló tudományosság” szemléletmódja felveti az oktatással összefüggő szakértői tudás meglétét és alakulásáról, fejlesztéséről való gondolkodásmódot. *Trigwell és Shale* (2004) – egyetértve *Shulman* elképzeléseivel – kiemelik annak a specializált tudástartalomnak a szerepét, amely megkülönbözteti az adott diszciplína szakértőjét az adott diszciplína oktatójától: „... a tanításhoz szükséges tudás alapja a tartalom és a pedagógia metszetének közös része, azt a képességét jelenti az oktatónak, amellyel az általa birtokolt tudást úgy alakítja át, hogy az erőteljes ugyanakkor adaptív hatással legyen a változatos háttérű és tudású hallgatókra” (*Shulman, 1987.15.*, idézi: *Trigwell és Shale, 2004. 528.*).

Kreber (2002b) a kiváló oktató, a szakértő oktató és a tanítást és tanulást tudományos szinten művelő oktató közötti különbségtétellel igyekszik feltárni azt a három gondolkodásmódot, amely az oktatással kapcsolatban megjelenik a felsőoktatásban. A kiváló oktató (excellent teacher) fogalma erőteljesen az oktatásban megjelenő kiváló teljesítményhez kapcsolódik, lényeges sajátossága, hogy az oktató tudását alapvetően saját tanítási tapasztalataira építve hozza létre. *Schön* (1983) kategóriáit alapul véve a „reflecion in action” és a reflection on action” tevékenységek segítségével jön létre az oktatáshoz kapcsolódó tudás. Hosszú évek tapasztalatai valóban kialakíthatják az oktató számára, hogy mi az, ami jól működik és mi az, ami nem a saját gyakorlatában, azonban ez

4. A szerző a scholarly approach és a scholarship of teaching and learning között tesz különbséget, amelyet a magyar szakmai nyelvzetben hiányzó megnevezések híján nehezebb fordítani.

nem lesz elegendő a változó körülmények esetén a kudarcok megválaszolásához és a felmerülő nehézségek megoldásához. Ezzel szemben a szakértő oktató (expert teacher) a felmerülő problémák esetén alaposan végigjárja a problémamegoldás lépéseit, önszabályozó módon igyekszik fejleszteni önmagát és ennek függvényében alakítja ki a tanítással és tanulással összefüggő tudását. Ez a szakértői tudás a deklaratív, procedurális, valamint implicit tudás-elemekből épül fel, gazdagításához, frissítéséhez pedig belső motiváció társul. A tanulás és fejlődés ebben az esetben a tanulásról és tanításról kialakuló korszerű és tudományos ismeretek beépítését jelenti a deklaratív tudásanyagok közé, valamint folyamatos próbálkozást a gyakorlatban a procedurális tudás gazdagítása érdekében. Ez a kiváló oktatóhoz képest egy magasabb szintű gondolkodásmódot jelez, egy olyan pedagógiai tartalmi tudást (*Shulman, 1987*), amely elvezet a tanításra és tanulásra fókuszáló tudományossághoz. Ezen a szinten már nemcsak kiváló teljesítményre és szakértő tudásra van szükség, hanem egy olyan szemléletmódra, amely egyesíti a tudományos érdeklődést az elmélet és gyakorlat folyamatos integrációjára való törekvéssel, majd olyan publikálható produktumot hoz létre, amely gazdagítja a tanulásról és tanításról kialakuló tudományos gondolkodásmódot a felsőoktatásban.

A tanulás minőségéről folytatott diskurzusokban kiemelt szerepe van az oktatók pedagógiai/andragógiai felkészültségének, szakmai tudásának. Tudjuk azt, hogy leginkább az oktató/tanár (felkészültsége, módszerei) határozza meg a tanítás-tanulás folyamatának minőségét, így fontos kérdés lehet, hogy miként képzik magukat az ezért elsősorban felelős oktatók, hogyan gondolkodnak saját tanulási folyamataikról, hogyan menedzselik saját tanulásukat és az arra fordított időt. A korábban vázolt gondolatmenet a kiválóság, szakértői tudás és a „tanításra és tanulásra fókuszáló tudományosság” mentén azt is előrevetíti, hogy a szakmai tanulásban az oktatói szerephez kapcsolható folyamatok formális támogatására van szükség, amelyet nemzetközi szinten az „educational development/faculty development” szakmai irányzat képvisel, de amely a hazai felsőoktatási szinten alig ismert. Erre leginkább a „képzők képzése” megnevezést használjuk, és egy szűkebb, tudományos kutatásokkal meg nem támogatott területet értünk alatta.⁵

A fentebb tárgyalt „tanulásra és tanításra fókuszáló tudományosság” paradigmájában értelmezzük a doktoranduszok szakmai szocializációját is, az oktatói, kutatói, adminisztratív szerepekre és feladatokra való felkészülést. A doktoranduszok tapasztalataira számos tényező hat a képzés során, mint például a témavezetővel való kapcsolat, a tudományos közösség, a doktoranduszok és a témavezetők nézetei és elképzelése a témavezetésről és a kutatómunkáról. A sokelemes összetételű folyamatból is adódik, hogy a doktoranduszok a képzésük és a szakmai szocializációjuk során számos nehézséggel néznek szembe, és ezeknek a vizsgálata szintén sok perspektívából történhet.

A tudományos közösség által létrehozott és működtetett tanulási környezetnek van a legmeghatározóbb szerepe a doktori képzés minőségében, és abban, hogy milyen módon éli meg a hallgató a doktori képzést (*Austin és McDaniels, 2006; Pyhältö és mtsai., 2009; Umbach, 2007*). Szocializációjukat erősen meghatározza a szervezeti kultúra, az a klíma és elvárás-rendszer, ami az intézményben az oktatói és kutatói teljesítményt jellemzi, valamint a területre is markánsan ható demográfiai, társadalmi és gazdasági folyamatok (info-kommunikációs technológiák, az oktatás munkaerőpiacának megváltozott jellege, az alulreprezentált társadalmi csoportok tapasztalata) (*Austin és McDaniels, 2006*).

A doktorandusz hallgatók szakmai tanulásának és fejlődésének ösztönzése kulcsfontosságú az akadémiai professzió minőségi szempontok alapján történő fejlesztéséhez, ennek támogatása változatos formákat ölthet.

5. Részben ez abból is adódik, hogy nem kötelező a felsőoktatásban oktatóknak a rendszeres, hivatalosan szabályozott továbbképzésen való részvétel.

A reflektivitást és a metakognitív tudatosságot támogató programok mellett az egyéni igényekre is reagáló szakmai támogatás egyik legeredményesebb formáját képezi a mentorálás (*Remmik et al., 2011*). *Remmik és mtsai* kutatásaik eredményeképpen azt is kiemelték, hogy a pályakezdő oktatók a szakmai tanulásukhoz, valamint a tanulásszervezői feladataik ellátásához támogatást alapvetően a munkahelyi közösségek informális kapcsolatain keresztül kapnak. Pontosán ezért a támogatás meglétét vagy hiányát, illetve minőségét erőteljesen befolyásolják a közösségben megjelenő kapcsolatok jellemzői, valamint az, hogy képes-e a fiatal oktató segítséget kérni.

A kutatás céljai és a minta jellemzői

Vizsgálatunkat 2015 tavaszán végeztük, kutatásunk célcsoportja a hazai egyetemek doktori iskoláiban tanulmányaikat végző vagy már végzett, de fokozatot még nem szerzett doktorandusz hallgatók.⁶ A doktori iskolák vezetőit levélben kerestük meg és kértük, hogy terjesszék a doktoranduszok között az online kérdőívet és ösztönözzék a hallgatókat a kitöltésre. 2015 tavaszán az Országos Doktori Tanács honlapján megjelenő doktori iskolák email elérhetőséggel rendelkező vezetői számára küldtük ki a felkérő levelet, összesen 100-at (az összes iskola 57%-a).

A kutatás alapvető célként tűzte ki a doktoranduszok oktatói/kutatói szerepekkel kapcsolatos nézeteinek feltárását, a szerepekben megélt tapasztalatok, nehézségek, valamint az intézményi támogatás formáinak, lehetséges hatásainak azonosítását. Az online kérdőív egyaránt tartalmazott zárt és nyílt kérdéseket, a zárt kérdések egy részében a felsorolt opciók közül lehetett választani, vagy Likert-skálán értékelték az adott kijelentést a válaszadók. Az online kérdőívet kitöltők elemszáma 284 fő, nemi eloszlása 120 férfi (42%) és 164 (58%) nő. Az életkori eloszlás pontosan jelzi a hazai doktori képzés sajátosságait: a kitöltők 50%-nak életkora esik a 23-27 év közé, 29%-uk 28-33 éves, 11% a 34-39 életkorú doktorandusz, az idősebb generáció pedig kevésbé képviselteti magát (40-45 év 6%; 46-50 év 2%; 50+ év 2%).

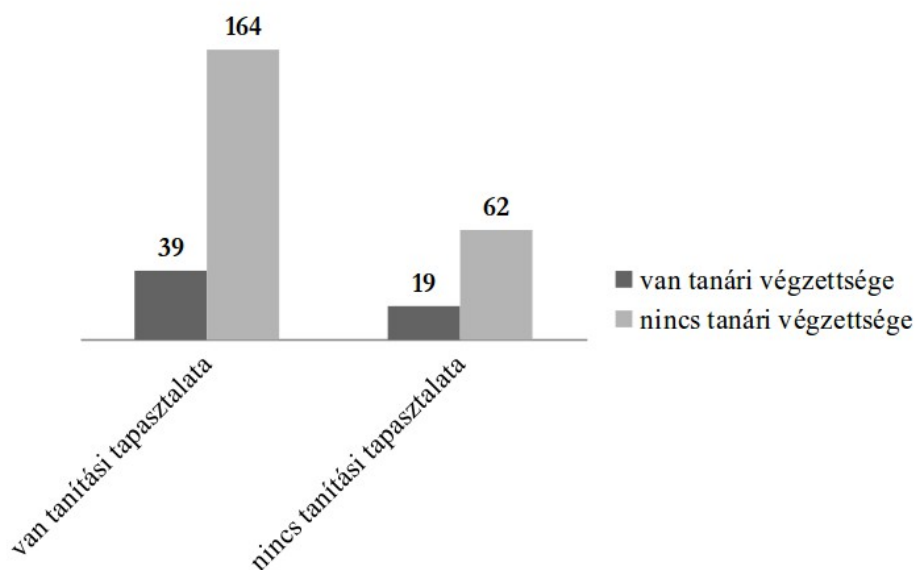
A válaszadók doktori tanulmányait jellemző diszciplináris megoszlást az *1. táblázat* mutatja be, a felosztás az MTA tudományos osztályait követi, egyenletes eloszlást mutatva az osztályok között.

6. A kérdőívet a doktori iskolák vezetőinek és adminisztrátorainak küldtük el, arra kérve őket, hogy juttassák el a doktori hallgatókhoz.

filozófiai- és történettudományok	40	14,1
gazdaság- és jogtudományok	40	14,1
agrártudományok	31	10,9
nyelv- és irodalomtudományok	26	9,2
biológiai tudományok	26	9,2
fizikai tudományok	25	8,8
kémiai tudományok	24	8,5
műszaki tudományok	24	8,5
orvosi tudományok	23	8,1
matematikai tudományok	16	5,6
földtudományok	9	3,2
Összesen:	284	100%

1. táblázat: *A kérdőívet kitöltők diszciplináris megoszlása (A tudományterületi besorolás az MTA tudományos osztályait követi)*

Az eredmények értelmezése szempontjából ki kell emelnünk, hogy az oktatással kapcsolatos kérdéssorokat csak azoknak kellett kitölteniük, akik jelezték, hogy van tanítási tapasztalatuk, a mintában ez 203 főt jelentett. Az oktatási szerepekről és feladatokról kialakuló gondolkodásmód értelmezésében úgy véljük, hogy nem elhanyagolható szempont az sem, hogy a tanításban aktív szerepet vállaló doktoranduszok túlnyomó többségének nincs tanári végzettsége, amint azt az 1. ábra is mutatja.



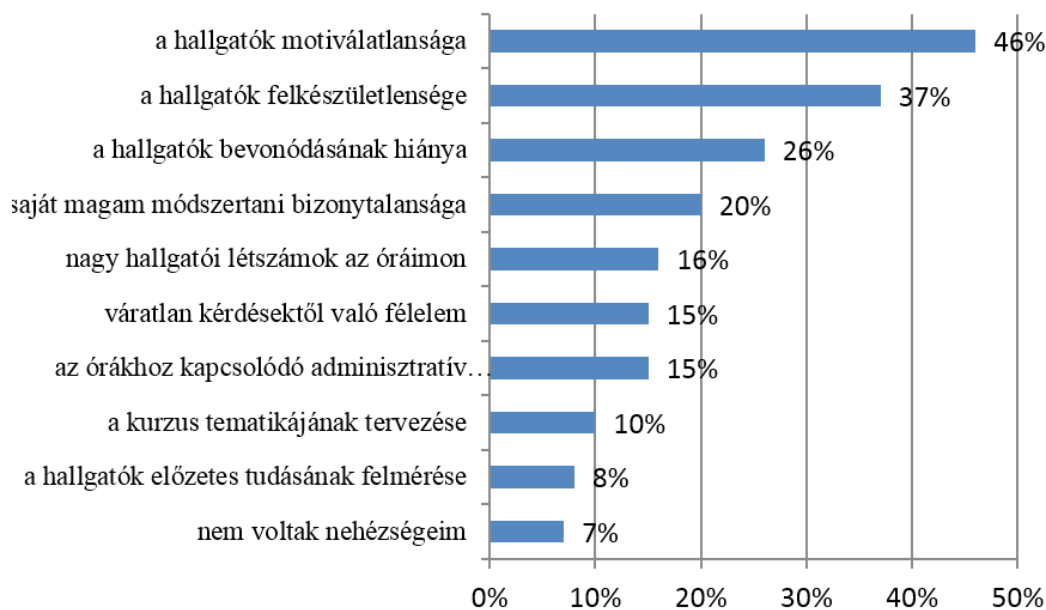
1. ábra: A tanítási tapasztalat és tanári végzettség összefüggései

Az oktatásról kialakuló diskurzus tartalma egyéni és intézményi szinten

A megkérdezett doktoranduszok 29,6%-a nyilatkozott úgy, hogy van intézményi szinten diskurzus⁷ az oktatásról (a kutatásról 47,9% állította ezt), tudományterületenként ugyanakkor nincs szignifikáns különbség az oktatásról való diskurzus tekintetében. Az intézményekre jellemző oktatásról kialakuló diskurzus tematizálásához megkértük a doktorandusz hallgatókat, hogy sorolják fel azokat a témaköröket, amelyek az oktatáshoz kapcsolódó formális, illetve informális beszélgetések során megjelennek a saját intézményükben. A doktoranduszok válaszaiban megjelenő témák egyezést mutatnak az oktatás során megélt nehézségekkel, amelyet egy másik kérdésünkkel próbáltunk meg feltárni (Milyen nehézségekkel találkozta eddig oktatói munkád során?).

Az oktatói munka során a három legnagyobb nehézségként a hallgatók motivátlanságát (46%), a hallgatók felkészületlenségét (37%), valamint a hallgatók bevonódásának hiányát (26%) jelölték meg a válaszadók (lásd 2. ábra). Azt látjuk, hogy az első három helyen említett okok között kizárólag olyanok szerepelnek, melyek a hallgatói hiányosságokat azonosítják, az oktatót, az oktatói munkát és aktivitást hangsúlyozó nehézségek csak ezután következnek.

7. A diskurzus ebben az esetben az oktatásról, illetve a kutatásról kialakuló párbeszédet jelenti intézményi, illetve egyéni szinten.



2. ábra: A tanítás során felmerült nehézségek

Az oktatásról kialakuló diskurzus tehát nem meglepő módon a mindennapi oktatásból adódó feladatok megbeszéléséhez és a nehézségek megoldásához köthető. A hallgatói motiválatlanság, a hallgatók érdeklődésének felkeltése és fenntartása igen gyakori téma az oktatók és doktoranduszok között, hasonlóan a hiányos előzetes tudással érkező hallgatókkal való munka: „Manapság a hallgatók előtanulmányainak és logikájának hiánya, ami a legbosszantóbb dolog az oktatással kapcsolatban. Gyakorlatilag kénytelenek vagyunk egyfajta „prestudium”-okat tartani, hogy a tantárgyi követelményeknek megfelelő komplex gondolkodásmódot kialakítsuk a leendő mérnökökben. Ennek megvitatása és módszertana az egyik legtöbbet érintett téma”.

A közösen oktatott tárgyak megvalósításának részletei, nehézségei, a képzések folyamatos fejlesztése, illetve az oktatással kapcsolatos adminisztráció jelenik meg még nagyon gyakran a mindennapi diskurzusok során, de felmerülnek olyan módszertani kérdések is, amelyek az oktatás minőségének a növelését eredményezhetik: „Szedessünk-e be házi feladatokat hetente? Milyen nehéz legyen a zh? Gyakorlat = kiscsoportos előadás? Gyakorlat tanítása? Megtanulás helyett gondolkodás?”

A válaszok között megjelennek ugyanakkor a szakmai-pedagógiai támogatás változatos formáira való utalások is, bizonyítva, hogy léteznek jó gyakorlatok a doktoranduszok egyéni vagy intézményi szinten történő támogatására. „Rengeteg tanácsot kapunk idősebb kollégáinktól mind a hallgatókkal való kommunikációhoz, mind az oktatás lebonyolításához. Ha bármi probléma vagy kérdés felmerül a félév során, bátran merünk beszélni róla egymás előtt és mindig hasznos tanácsokkal látjuk el egymást. Tapasztaltabb oktatóink gyakran mesélnek trükköket és praktikákat, hogyan tudjuk lekötni a hallgatók figyelmét, hogyan válhat izgalmassá akár a ... tananyag”. Ennek ellenére nem találtunk összefüggést aközött, hogy milyen mértékben tartják fontosnak egyéni szinten a doktoranduszok az oktatói szerepet, és milyen szinten érzik fontosnak magában a szervezetben ($p=,075$). Nem találtunk összefüggést aközött, hogy az egyén mennyire érzi sikeresnek magát és aközött, hogy van-e intézményi szinten diskurzus az oktatásról ($t=,054$, $p=,957$). Szintén nincs összefüggés az oktatásról szóló szervezeti diskurzus és aközött, hogy az egyén mennyire szeret oktatni ($t=-,329$, $p=,742$). Ebből arra következtethetünk, hogy az egyéni szinten megélt, az oktatáshoz kapcsolódó attitűdre (beleértve annak sikerességét, fontosságát is) ke-

vésbé van hatással az, hogy a válaszadó doktorandusz intézményében megjelenik-e, tematizálódik-e az oktatás a diskurzusokban.

Szignifikáns összefüggést találtunk viszont az oktatói munkára kapott visszajelzés és az oktatásról szóló diskurzus között ($t=2,66$, $p=,008$). Vagyis ahol van diskurzus, ott gyakrabban kapnak visszajelzést a doktoranduszok ($M=2,50$, $SD=,87$), de ugyanez mondható el a konzulenssel való kapcsolatáról is, az oktatásról folyó szervezeti diskurzus és a konzulenssel való kapcsolat között szignifikáns összefüggés van ($t=2,86$, $p=,005$). Vagyis, ahol van diskurzus intézményi szinten az oktatásról, ott jobb a viszony a konzulenssel ($M=4,50$, $SD=,95$), mint ahol nincsen ($M=4,06$, $SD=1,16$). Az oktatásról kialakuló diskurzus tehát előrevetíti az oktatói munkára való rendszeres visszajelzést is, melyben viszont kevésbé jelenik meg a reflektivitás, s így az nem befolyásolja, hogy egyéni szinten mennyire fontos az oktatás szerepe, vagy egyéni szinten mennyire érzi magát sikeresnek/eredményesnek valaki.

A tanítás során megélt nehézségek azonosítása mellett a válaszadók 64%-a állította azt, hogy kapott valamilyen formában segítséget a felmerült nehézségekhez (szemben a válaszadók 36%-ával, akik azt állították, hogy semmilyen formában nem kaptak segítséget a felmerülő nehézségekhez). A válaszadók a leginkább hasznosnak az oktatókkal folytatott informális beszélgetéseket tartották (81,1%), majd a doktorandusztársakkal való informális beszélgetések következtek (64%), a pedagógiai szakirodalom olvasását 36,8%-ban, az online portálok, blogok olvasását 25,4%-ban, a tréningeken való részvételt 33,3%-ban tartották fontosnak.

Ahol szervezeti szinten fontosabbnak tartják az oktatást, azokban az esetekben a megkérdezett doktoranduszok 18,9%-a jelezte, hogy volt oktatásra felkészítő kurzus, és 17,6%-a vett részt kifejezetten a felsőoktatásban dolgozó oktatók számára szervezett szakmai továbbképzéseken. Attól függetlenül, hogy részt vettek-e képzésben, vagy sem, a megkérdezettek egyaránt fontosnak tartják az oktatást szervezeti szinten. A továbbképzések fajtái közül legnagyobb arányban az egyetemi oktatókkal való beszélgetést (25,5%), a hospitálást (19,6%), doktori kurzusokat (19,1%), és a tréningeket/workshopokat (17%) említették.

A válaszadók mind a két esetben, tehát a nehézségekhez kapott támogatások között és az oktatási feladatokra való felkészítési formák között is első helyen informális tartalmakat említettek, mind a két esetben a leghasznosabbnak az egyetemi oktatókkal való beszélgetést jelenítették meg. Ez alátámasztja a szakirodalom azon megállapítását, mely az intézményekben mezoszinten működő szakmai közösségek fontosságát hangsúlyozzák. Elgondolkodtató ugyanakkor, hogy az oktatásról kialakuló intézményi diskurzus kevésbé befolyásolja az egyéni oktatói szerep sikerességéről, hatékonyságáról vallott nézeteket, amelynek háttérében a reflektivitás hiánya, valamint az egyéni szakmai fejlődés és az intézményi diskurzus kapcsolódásának nehézségei állhatnak.

A szakértői tudás fontossága és tartalma

A szakirodalom az oktatáshoz kapcsolódó professzionalizációs folyamat lényeges elemének tekinti a szakértői tudás meglétét és fejlesztését a felsőoktatásban. Mivel a magyar felsőoktatásban nem elvárás a pedagógus végzettség és nincs kialakult formális képzés/felkészítés ezen feladatok ellátásához, ilyenformán az oktatással összefüggő szakértői tudás léte is megkérdőjeleződik. Kutatásunk kiindulópontját képezte azon elképzelésünk, hogy a sikeres oktatáshoz a felsőoktatásban szükség van olyan szakszerű tudásra, amely az adott diszciplína oktatásának tudományos és korszerű módszertani elveire épül és erőteljesen egybefonódik a gyakorlati tapasztalattal.

A kutatás során kíváncsiak voltunk arra is, hogyan vélekednek a doktorandusz hallgatók erről a „speciális” tudásról, mit gondolnak milyen tudás szükséges ahhoz, hogy eredményesen és sikeresen végezzék oktatói felada-

taikat (Mit gondolsz szükség van-e az főiskolán/egyetemen történő oktatáshoz speciális tudásra?). A megkérdezettek többsége, 82,8% válaszolta azt, hogy szükség van a főiskolán/egyetemen történő oktatáshoz speciális tudásra, ebben nem találtunk szignifikáns különbséget a tanári végzettség, illetve az oktatási tapasztalat mentén. A kérdőívben arra is megkértük a válaszolókat, hogy értelmezzék ezt a „speciális” tudást.

A nyílt végű kérdésre érkezett válaszokat kódoltuk, az egyes kódok gyakorisági eloszlását a 2. táblázat mutatja be.

	%
Tanári személyiségjellemzők	35,4
Diszciplináris ismeretek/tudás/felkészültség	18,3
Pedagógiai-pszichológiai ismeretek	12,2
Az oktatás=tudásátadás	6,7
Módszertani ismeretek (a tárgy tanításához kapcsolódóan)	6,1
Gyakorlati tapasztalatok az oktatás terén	5,5
Az oktatás=motiválás, ösztönzés, figyelemfelkeltés	5,5
Egyéb	4,3
Az oktatás=tanulástámogatás	3,7
A képzés hiánya=felkészületlenség	2,4

2. táblázat: A „speciális” tudás értelmezései

A válaszadók jelentős része olyan sajátosságként érzékeli az oktatáshoz szükséges tudást, mint őszinteség, elhivatottság, rátermettség, empátia, több esetben is megfogalmazódik az ún. pedagógiai érzék, amelyet a sikeres oktatáshoz szükséges feltételként neveznek meg. Nem meglepő módon az adott diszciplína ismerete is megjelenik a definíciók között, a felkészültség, az adott tudományos ismeretek rendezett és strukturált megléte jelenthet még megfelelő háttérrel a sikeres oktatáshoz. A pedagógiai-pszichológiai, illetve módszertani ismeretek mellett a válaszokban megjelent az oktatás mint folyamat/tevékenység értelmezése is legalább három megközelítésben: tudásátadás, motiválás, illetve tanulásszervezés. Ezt a megkülönböztetést azért is tartottuk fontosnak kiemelni, mivel jól jelzi a „speciális” tudásról való gondolkodás differenciálódását: a pedagógiai-pszichológiai ismeretek megnevezése mellett nem kerültek pontosításra, hogy milyen konkrét ismeretekre gondolnak, a motiválás vagy tudásátadás körülírása azonban már jelzi, hogy milyen tanári szerepben gondolkodnak és ennek megvalósításához milyen konkrét tudáselemre lenne szükség. A speciális tudásról való gondolkodás ugyanakkor tendenciális összefüggést mutat azzal, hogy részt vettek-e a doktoranduszok oktatásra felkészítő kurzuson vagy sem (Cramer's $V=,361$, $p=,119$). Az eredmények azt jelzik, hogy a tanítás mint tanulás támogatását azok nevezték meg többségében, akik részt vettek, míg a többi kategóriában azok gondolkodtak, akik nem vettek részt hasonló kurzuson. Annak ellenére, hogy kevés információval rendelkezünk az oktatási feladatokra felkészítő kurzusok tartalmára és megvalósítására vonatkozóan, azt feltételezhetjük, hogy a tanításról, illetve tanulásról való explicit és szakszerű beszélgetés közelebb visz a tanítás tanulóközpontú értelmezéséhez, az oktatásról kialakuló differenciáltabb és korszerűbb gondolkodáshoz.

A kérdőívben arra is rákérdeztünk, hogy az általuk értelmezett tudástartalommal milyen mértékben rendelkeznek a doktoranduszok. Annak ellenére, hogy bevallottan a doktoranduszok kis hányada vett részt oktatási feladatokra felkészítő formális képzésen vagy kurzuson, a többségük azt vallja, hogy rendelkezik azt általuk értelmezett „speciális” tudással, egyedül a tanári személyiségjellemzők kategória esetében gondolják többet azt, hogy nem rendelkeznek vele.

A „speciális” tudásról való gondolkodás a doktoranduszok körében hagyományosan azt a gondolkodásmódot tükrözi, amely főleg a tanári személyiséget és a diszciplináris tudás alaposságát jelöli azt oktatáshoz nélkülözhetetlen feltételként, kevésbé tekint erre formális keretek között megszerezhető, tudományos igényességgel kidolgozott szakértői tudáselemként. Ezt támasztja alá a nehézségek megoldásában mutatott magatartás is, amelyben kevésbé fordulnak szakszerű, tudományos igényű munkákhoz (pedagógiai szakirodalom, online blogok, portálok, továbbképzések), míg vélhetően a szakterületi kutatási tevékenység során felmerült kérdések, problémák esetében elfogadhatóbb a témában megjelenő tudományos munkák keresése és felhasználása.

Az eredmények alapján a doktoranduszok körében is a professzionális tudós és amatőr tanár (MacLaren, 2005) képe körvonalazódik, amelyhez kevésbé kapcsolódik a tanításra fókuszáló tudományosság szemléletmódja, a tanulásról és tanulástámogatásról kialakult korszerű tudás megszerzésének és alkalmazásának igénye.

A szakmai támogatás tartalma és formái

Vizsgálatunk nem titkolt célja volt feltárni, hogy milyen témákban gondolkodnának a doktoranduszok, ha lehetőségük lenne szakmai-pedagógiai továbbképzéseken részt venni. A választott témakörök szorosan kapcsolhatók a korábban bemutatott nehézségekhez is: a bevonódás és a motiváció, illetve a hallgatói kritikai gondolkodás és a kurzusok interaktívabbá tétele területén nagy számban lenne igény az új gyakorlati technikák elsajátítására (lásd 3. ábra). A válaszok azt is jelölik, hogy a speciálisabb tudástartalom kialakítása, úgymint a tanulás eredményességének mérése vagy a fejlesztő értékelés, kevésbé vonzó és érdeklődésre számot tartó témakörnek számít.



3. ábra: Továbbképzési témák kedveltsége*

A válaszadó doktoranduszok úgy vélik, hogy a hospitálás, a tapasztalt kollégák óráinak a látogatása (38%), a kollégákkal történő fókuszált eszmegbeszélés (33%), illetve az egyéni konzultáció (28%) segítené leginkább őket oktatási gyakorlatuk eredményessé tételében. Az oktatók szakmai támogatásának területén megjelenő változatos módszertani megoldások kevésbé vonzóak, bár nem elhanyagolható mértékben jelent meg igény a videofelvételek használatára, vagy akár az online támogató rendszerek kidolgozására. A fejlődésben/fejlesztésben körvonalazódó igények a szakirodalom által azonosított „Romantikus orientáció” (Land, 2004) megközelítés módhoz állnak közel, amelyben főleg az egyéni, személyes fejlődés támogatása kerül előtérbe, és az oktatás során felmerülő nehézségek főleg informális keretek között történő (kollegiális beszélgetések) megoldására van erőteljesen igény.

Diszkusszió és következtetések

A megkérdezettek körében nem találtunk szignifikáns összefüggést a doktoranduszok által szervezeti szinten érzékelt diskurzus és az egyéni szinten érzett eredményesség, az egyéni szinten meghatározott, az oktatáshoz kapcsolódó fontosság között. Vagyis ezt azt jelenti, hogy nem befolyásolja a szervezeti szinten megvalósuló diskurzus működése/jelenléte az egyéni szinten megélt, az oktatási feladatokhoz és szerepekhez tulajdonított fontosság-érzetet és az egyén teljesítmény-érzetét.

Az is látható, hogy összefüggés van a szervezeti szinten megvalósuló diskurzus és az oktatói munkára kapott visszajelzések között. Ebből arra következtethetünk, hogy az oktatásról szóló diskurzus, amennyiben megjelenik intézményi szinten, erőteljesen a formális értékeléshez, visszajelzésekhez, és kevésbé a szakmai közösségekhez, informális beszélgetésekhez kapcsolódik. Szintén ezt támasztja alá az az összefüggés, mely az oktatásról folyó diskurzus és a konzulenssel való kapcsolat között van. Ugyanakkor a megkérdezettek az oktatói munka során felmerülő nehézségekre kapott támogatási formák, és a doktori képzésben az oktatási feladatokra felkészítő formák között egyértelműen az oktatókkal folytatott (informális) beszélgetéseket jelentették meg.

8. A megadott válaszlehetőségek közül hármat lehetett egyszerre megjelölni.

A válaszokból körvonalazódó, az oktatói feladatokhoz kapcsolható szakértői tudásról való gondolkodásmód alapvetően a kiváló oktató szakirodalomban is megjelenő értelmezéséhez áll közel: alapvetően személyiségjegyekben megfogható, a kiemelkedő teljesítmény determináltságát jelenti, amelyet kevésbé lehet formális képzéseken „megtanulni”. A tanítással és tanulással összefüggő tudományos gondolkodásmód igénye fel sem merül, az oktatáshoz szükséges gyakorlati tudást az informális kapcsolatrendszerekben, sok tapasztalat árán mindenki megszerzi, így nem érdemes ezzel többlet foglalkozni. Valóban nagyobb terhelést jelentene a doktoranduszok számára, ha a kutatói feladatok mellé az oktatói szerepkörben is tudományos igényű feltáró munkát kellene végezniük, ezzel szemben ugyanakkor az is világossá válik számukra, hogy a felmerülő problémák, nehézségek megoldásában szükség lesz komplexebb szakértői tudás kialakítására, amelyet a szintén formálisan kevésbé képzett kollégáiktól már nem tudnak megszerezni.

Eredményeink alapján arra következtethetünk, hogy a rendszer a professzionális tudósok és amatőr tanárok szocializációját támogatja, és kevésbé járul hozzá a szakmai-pedagógiai tanulást támogató reflektivitás megjelenéséhez és kialakulásához, mindezt az oktatásról gyakori és változatos tartalmak mentén kialakuló diskurzus sem támogatja. Az oktatói munka professzionalizálódását segítő szakmai támogatási törekvések elterjedése segíthetné a korszerű oktatáshoz kapcsolódó szakértői tudás kialakulását, amelyre a kutatói szereppel párhuzamosan szocializálódhatnak a doktoranduszok. Az átalakuló doktori képzés rendszerében a kutatói szerep erősítése mellett nem hanyagolhatjuk el az oktatói feladatok szakszerű és minőségi megvalósítására való felkészítést sem, nem feledve, hogy a végzett doktoranduszok képezik majd a felsőoktatásban oktatók új generációját.

Szakirodalom

1. Austin, A. E. and McDaniels, M. (2006): Preparing the professoriate of the future: graduate student socialization for faculty roles. In: Smart, J.C. (Ed.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. 21. 397–456.
2. Boyer, E. R. (1990): Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. URL: <http://www.hadinur.com/paper/BoyerScholarshipReconsidered.pdf>. Utolsó letöltés: 2016.11.10.
3. Brew, A. (2010): Transforming academic practice through scholarship. *International Journal for Academic Development*, 15. 2. 105–116.
4. Brew, A., Boud, D. and Namgung, S. U. (2011): Influences on the Formation of Academics: The role of the Doctorate and Structured Development Opportunities. *Studies in Continuing Education*, 1. 51–66.
5. Cambridge, B. (2001). Fostering the Scholarship of Teaching and Learning: Communities of Practice. In: Lieberman, D. and Wehlburg, D. (Eds.): *To Improve the Academy*. MA: Anker, Bolton. 3–16.
6. Ginns, P. , Kitay, J. and Prosser, M. (2008): Developing conceptions of teaching and the scholarship of teaching through a Graduate Certificate in Higher Education. *International Journal for Academic Development*, 13. 3. 175–185.
7. Gordon, G. (2012): It is time to strengthen the conceptual focus of SoTL. *International Journal for Academic Development*, 17.2.177–180.
8. Halász Gábor (2010): A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok. Kézirat. http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf Utolsó letöltés: 2011. 12. 10.
9. Hubball, H., Clarke, A. and Poole, G. (2010): Ten year reflections on mentoring SoTL research in a research intensive university. *International Journal for Academic Development*, 15. 2. 117–129.
10. Hutchings, P. (2002): Informal handout and remarks at the SoTL Community of Practice. Annual meetings of the American Association of Higher Education, Chicago, March.
11. Kreber, C. (2002a): Controversy and consensus on the scholarship of teaching. *Studies in Higher Education*, 27. 15–167.
12. Kreber, C. (2002b): Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 27. 1. 5–23.
13. Kreber, C. and Cranton, P.A. (2000): Exploring the Scholarship of Teaching. *The Journal of Higher Education*, 71.4.476-495.
14. Kreber, C. (2005): Reflection on teaching and the scholarship of teaching: Focus on science instructors. *Higher Education*, 50. 323–359.
15. Kreber, C. (2006): Developing the Scholarship of Teaching Through Transformative Learning. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 6. 1. 88–109.
16. Land, R. (2004): Educational Development. Discourse, Identity and Practice. Society for Research into Higher Education. Open University Press.
17. Maclaren, I. (2005): New Trends in Academic Staff Development: Reflective Journals, Teaching Portfolios, Accreditation and Professional Development. In: O'Neill, G., Moore S., and McMullin, B. (Eds.): *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE.
18. Mundy, M.A. , Kupczynski, L. , Ellis, J. and Salgado, R. L. (2012): Setting the standard for faculty professional development in higher education. *Journal of Academic and Business Ethics*. <http://www.aabri.com/manuscripts/111041.pdf>. Utolsó letöltés: 2015. 03. 06.
19. Perry, R.P. and Smart, J.C. (Eds., 2007): *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence Based Perspective*. Springer.
20. Pyhältö, K., Toom, A. , Stubb, J. and Lonka, K. (2009): Developing Scholarly Communities as Learning Environments for Doctoral Students. *International Journal for Academic Development*, 3. 221–232.

21. Remmik M., Karm, M., Haamer, A. and Lepp, L. (2011): Early-career academics' learning in academic communities. *International Journal for Academic Development*, 16. 3. 187–199.
22. Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco.
23. Shulman, L.S. (1987): Knowledge and teaching. *Harvard Educational Review*, 57. 1–22.
24. Trigwell, K. and Shale, S. (2004) Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education*, 29. 4. 52 –536.
25. Umbach, P.D. (2007): Faculty Cultures and College Teaching. In: Perry, R. P. and Smart, J. C. (Eds.): *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence Based Perspective*. Springer, 263–317.
26. Weaver, D. , Robbie, D. , Kokonis, S. and Miceli, L. (2013): Collaborative scholarship as a means of improving both university teaching practice and research capability. *International Journal for Academic Development*, 18. 3. 237–250.

A tudásmenedzsment a munkahelyi tanulásban

Stéber Andrea* és Kereszty Orsolya**

Tanulmányunk célja, hogy áttekintést adjunk a tudásmenedzsment szerepéről, alkalmazási lehetőségeiről a munkahelyi tanulás támogatásában. Röviden áttekintjük a munkahelyi tanulás és a tudásmenedzsment elméleteit és azok összefüggéseit. A tudás, s annak fejlesztése, kihasználása a szervezetek számára a versenyképes működés alapfeltétele. A tudásmenedzsment alkalmazásának célja a szervezet tudásmegosztó képességének a módszeres és szervezett fejlesztése a teljesítmény növelése érdekében (KPMG, 2003). A tanulmányban a tudásmenedzsment alkalmazását a munkahelyi tanulás lehetséges támogatási eszközeként vizsgáljuk. Különös figyelmet szentelünk a kollaboratív médiaeszközök használatának a tudásmenedzsmentben és a munkahelyi tanulásban, mivel a távmunka, a rugalmas munkaidő terjedése és az IKT eszközök jelenléte a munka és a szabadidő világában ezt szükségsszerűvé teszi. A tanulmány zárásaként rávilágítunk arra, hogy napjainkban a munkahelyi tanulásról való gondolkodást szükségszerű új megközelítésbe helyezni, mert a „bárhol bármikor” értelmezett munkavégzésben kulcsfontosságú lehet, hogy a szervezet hogyan kezeli tudását, miként zajlik a kollégák közötti tudásmegosztás és a munkavállalóknak milyen lehetőségeik vannak a tudásuk fejlesztésére.

Kulcsszavak: munkahelyi tanulás, tudásmenedzsment, felnőttkori tanulás, kollaboratív média

Bevezetés

A tudásalapú társadalomban a vállalatok¹ számára a piaci versenyben létfontosságú, hogy milyen mértékben képesek új tudás létrehozására, kezelésére, megőrzésére és annak fejlesztésére (Ferincz, 2012), és az is, hogy dolgozók ki tudják-e használni és milyen mértékben a számukra nyújtott tanulási, képzési lehetőségeket.

Tanulmányunk célja, hogy áttekintést adjunk a tudásmenedzsment szerepéről, alkalmazási lehetőségeiről a munkahelyi tanulás támogatásában, ehhez röviden áttekintjük a munkahelyi tanulás és a tudásmenedzsment főbb megközelítéseit és azok összefüggéseit. A tanulmányunkban a tudásmenedzsment alkalmazását a munkahelyi tanulás lehetséges támogatási eszközeként vizsgáljuk. Úgy véljük, napjainkban a munkahelyi tanulásról való gondolkodást szükségszerű új megközelítésbe helyezni, ahogyan szükségszerű újragondolni az informális tanulás különböző kontextusokra megalkotott definícióit is. A technológia, szűkebben az infokommunikációs eszközök fejlődésének köszönhetően ma már az információkhoz való hozzájutás, azok feldolgozása kontextustól függetlenül, a munkahelyen és a szabadidőben is folyamatosan történik (Stéber és Kereszty, 2015). A „bárhol bármikor” munkavégzésben kulcsfontosságú lehet, hogy a szervezet hogyan kezeli tudását, miként zajlik a kollégák közötti tudásmegosztás és a munkavállalóknak milyen lehetőségeik vannak a tudásuk fejlesztésére, miközben egyre nagyobb szerephez jut a munkahelyi tanulásban is az informális tanulás és a kollaboratív médiaeszközök használata.

* Az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Andragógia Programjának doktorjelöltje, a Doctusoft Kft. munkatársa. E-mail: st.andyka@gmail.com

** Az ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézetének igazgatója, habilitált egyetemi docens. E-mail: kereszty.orsolya@ppk.elte.hu

1. A kevésbé vagy egyáltalán nem tudásigényes ágazatokban gyakran nem tulajdonítanak jelentőséget a munkahelyi tanulásnak, sok esetben elsősorban azért, mert annak eredménye, gazdasági haszna nem vagy csak nehezen mérhető a munkáltató számára, különösen igaz ez az informális tanulásra (Jacobs és Park, 2009).

Kutatásunkban a munkahelyi tanulást gyűjtőfogalomként alkalmazzuk. Munkahelyi tanulásnak tekintjük a munkahelyen, illetve az azon kívül megvalósuló formális, nonformális, illetve informális tanulási tevékenységeket, amelyek szorosan vagy lazábban, de az egyén munkavégzéséhez, keresőtevékenységéhez kapcsolódnak² (Stéber és Kereszty, 2015b).

A Memorandum az egész életen át tartó tanulásról (2000) című dokumentumban meghatározott tanulási formák mindegyike kapcsolódik valamilyen módon a munkahelyi tanuláshoz. Kutatásunk az informális, illetve a nonformális tanulásra irányul, hiszen az elmúlt évtizedben egyre fontosabbá vált a tanulás említett két formája a munka világában (Eraut, 2004; Kim és Mc Lean, 2014), leginkább a formális tanulás behatároltsága miatt (Erdei, 2009). A munkahelyi tanulás alatt a munkához kapcsolódó különböző tanulási tevékenységeket értjük, legyenek azok informálisak, nonformálisak vagy adott esetben formálisak, szándékosak vagy nem szándékosak, melyek helyszínileg nem, de tevékenységszféra és szociális tapasztalati közeg szerint a keresőtevékenységhez közvetve vagy közvetlenül kötődnek (Stéber és Kereszty, 2015b).

A munkahelyi tanulást nem csak egyéni folyamatként értelmezhetjük, hanem az egyéni folyamatok és a szervezeti gyakorlatok összefonódásaként is (Sambrook, 2005, idézi: Jacobs és Park, 2009), így a munkahelyi tanulás elméletei nem tárgyalhatók a szervezeti tanulás elméletei nélkül. A szervezetek gyakran új stratégiákkal javítják a szervezeti tanulást, amelyekben a hangsúly a tapasztalati, az informális és az önrányító tanuláson van (Dehnbostel és Dybowski, 2001, idézi: Skule, 2004). A szervezeti tanulás leghatékonyabban a tanuló szervezeteknél megy végbe, hiszen a tanuló szervezet kultúrája (Senge, 1998; Bakacsi és Gelei, 1999; Bakacsi, 2004) tanulást támogató környezetként jeleníti meg a munkahelyet (Stéber és Kereszty, 2015b). A szervezeti tanulás folyamatában kiemelten fontos a tudásátadás (Senge, 1998). A munkahelyi és a szervezeti tanulás között e tekintetben sokszor átfedés fedezhető fel (Elkjaer, 2004). A szervezet, vagyis a környezet mint kontextus implicit módon áthatja, meghatározza a tanulási folyamat egészét. „A kontextus minden fázisát áthatja a tanulási folyamatnak, hatással van arra, hogy a tanuló hogyan értelmezi az egyes helyzeteket, arra, hogy mit tanul, milyen megoldások közül választhat és arra is, hogy a meglévő erőforrásokat hogyan fogja használni” (Cseh, Watkins és Marsick, 1999. 352.).

A szervezeti (belső) tudás, s annak fejlesztése, kihasználása a versenyképes működés alapfeltétele. A munkahelyi tanulás számára legkedvezőbb a tanuló szervezeti kultúra, melynek fő jellemzője a tudásmegosztás alkalmazása (Kraiciné, 2009). A tanuló szervezet fogalmával már a 90-es évektől találkozhatunk (Senge, 1990, hazánkban 1998), ellenben gyakorlati alkalmazása máig sem gyakori a munka világában. A tanuló szervezet alapelvei a rendszerszemlélet, a személyes irányítás, a gondolati minták, a közös jövőkép és a csoportos tanulás (Senge, 1998). Emellett a tanuló szervezet öt alapvető képességgel is rendelkezik: a szisztematikus problémamegoldás, a kísérletezés, a saját tapasztalatból való tanulás, a mások tapasztalatából való tanulás és a tudás-terjesztés képességével (Garvin, 1993). A tanulás alapvető kompetenciának számít a munka világában, mert fenntartható versenyelőny forrása (Ellinger, 2005). A növekedésre koncentráló tanulás-orientált szervezetek szabályozással és különböző eljárásokkal tudják elősegíteni, illetve ösztönözni a folyamatos tanulást, amely az informális tanulás szerepét is erősíti a munkahelyen (Senge, 1990; Marsick és Watkins, 1999, idézi: Ellinger, 2005).

2. A tág definíció azért szükséges, hogy a munkahelyi tanulás megjelenési formái teljes komplexitásukban legyenek vizsgálhatók, mert meggyőződésünk, hogy a munkahelyi tanulás vizsgálatakor csak a szervezetek formális és nonformális képzéseit vizsgálva téves képet kapunk a felnőttkori tanulás e sokrétű formájáról. Az elméleti sokszínűség miatt a munkahelyi tanulásnak nincs általánosan elfogadott meghatározása. Ellenben abban egyetértenek a kutatók, hogy nagy szerepe van a munkafeladatoknak és a munkakörnyezetnek abban, hogy mit és hogyan tanulhat az ember munkavégzés során (Kooken és mtsai., 2007).

A tudásmenedzsment alkalmazása

A tudásmenedzsment alkalmazása már az 1990-es években megjelent a piacvezető szervezeteknél (*Bencsik, 2015*), nem újkeletű fogalomról van tehát szó (*Sándori, 2001*), alkalmazása és lehetőségeinek kihasználása mégsem magától értetődő a munkahelyek számára. A hazai szakirodalomban a tudásmenedzsment definiálása során a versenyképesség, mint fő fókusz jelenik meg, így például a tudásmenedzsment rendszerszemléletű alkalmazása egyet jelent a szervezeti versenyképesség fokozásával (*Noszky, 2013*). Az egyik korai hazai meghatározás szerint „a tudásmenedzsment az intézményi szellemi tőke növelését célzó törekvések összessége” (*Sándori, 2001*). A KPMG definíciója szerint a tudásmenedzsment „a szervezet tudásmegosztó képességének módszeres és szervezett fejlesztése a teljesítmény növelése érdekében” (*KPMG, 2003. 4.*). Magyarországon a tudásmenedzsment akadémiai szférában is elfogadott definícióját az MTA Tudásmenedzsment Albizottsága alkotta meg, mely szerint „olyan folyamat (menedzsment alrendszer) és kultúra, amely során a tudástőke feltárása, összegyűjtése, létrehozása, számontartása, megtartása, megosztása, állandó gyarapítása integráltan kezelt, és információtechnológiával támogatott. Célja a szervezet hozzáadott érték termelésének növelése, innovációs potenciáljának gyarapítása, kulcsfogalma a szinergia” (*Noszky, 2009. 126.*). A szinergia különösen fontos azon területek között, ahol a munkahelyi tanulás jelenléte meghatározó: a szervezeti tanulás például az egyéni tanuláson alapul, az egyéni tanulási hajlandóság pedig a dolgozói elégedettséggel is összefügg (*Bencsik, 2007*), mindezek pedig a szervezetek humán erőforrás-menedzsment rendszerének elemei.

A tudásmenedzsment célja alapvetően a tudás megragadása és hasznosítása, feladatai a szervezeten belül meglehetősen összetettek, több terület tevékenységéhez is kapcsolódnak (*Broadbent, 1998, idézi: Sándori, 2001*). A hazai szakirodalom a tudásmenedzsment feladataként definiálja a szervezetben felhalmozott tudás feltérképezését, összegyűjtését, rendszerezését, szolgáltatását és hasznosítását, ezen tevékenységek elméleti hátterének, gyakorlatának és eszközrendszerének kialakítását, illetve keretrendszer szolgáltatását egy közösség szellemi javainak gazdaságos felhasználásához (*Szeghegyi, 2011*). Mivel a tudásmenedzsment feladatai igen sokrétűek, nehéz megtalálni a helyét a szervezetben, tekinthetünk rá úgy, mint különálló menedzsment rendszerre, vagy mint a humán erőforrás-menedzsment egy alrendszerére, de úgy is, mint a munkahelyi tanulás támogatásának egy projekt szintű eszközére.

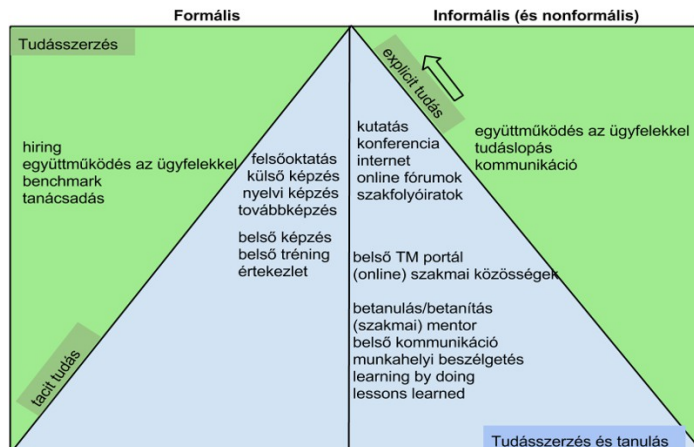
A tudásmenedzsmentet eddig jellemzően gazdasági, menedzsment, illetve IT oldalról vizsgálták (*Davenport és Prusak, 2001; Klimkó, 2001; Fehér, 2007; Bencsik, 2007; Noszky, 2013*). A kutatások irányait a tudásmenedzsment tevékenységek orientációja is meghatározta, ez alapján a szakirodalomban négy tudásmenedzsment irányzatot azonosítottak, ez a célorientált megközelítésű, a tanulásközpontú, a folyamatközpontú és a technicista megközelítés. A célorientált megközelítés méri azon mutatókat, amelyek mentén a szervezet eredményességének javulnia kell, ezek a tudásmenedzsment terén az intellektuális tőke nagyságára és a tanulás terén elért fejlődésre vonatkoznak. A folyamatközpontú megközelítés a szervezet egészének és a tagok tudáskészletének élettartamát helyezi a középpontba. A technicista megközelítés a tudásátadás, a tudásmegőrzés, a visszakereshetőség technikai megvalósulási lehetőségeit kezeli kulcskérdésként. A tanulásközpontú megközelítés fókuszában a szervezeti tanulás folyamata áll, vagyis az, hogy miképpen oszthatják meg az egyének a tudásukat, tapasztalataikat egymással a szervezet sikerének érdekében (*Klimkó, 2001*).

Tanulmányunkban a tudásmenedzsmentet a tanulásközpontú megközelítés, illetve a tanulástámogatás eszközeként szükségszerűen a technicista irányzat szerint értelmezzük. A tudásszerzés sokféleképpen valósulhat meg, például új munkatárs felvételével, továbbképzéssel, betanítással, mentoringgal, tanácsadó alkalmazásával, tudásvásárlással, belső tréninggel, vagy éppen internetezéssel, szakmai vagy gyakorlati közösségekben va-

ló részvétellel, az internetes tudással (online szakmai fórumok használatával és web 2.0-es technológiák, azon belül a közösségi oldalak, a szakmai közösségi hálózatok 'LinkedIn' és a prezentáció- és videómegosztó oldalak, illetve a szakmai blogok használatával). A tudásfejlesztés sok hasonlóságot mutat a tudásszerzéssel, a tudásfejlesztés végbe mehet oktatás, különböző fejlesztési programok, nyelvoktatás, tréning vagy a tapasztalt kollégával folytatott páros munka során is (Bencsik, 2013).

A tudásmegosztás az egyik leglényegesebb folyamat a tudásmenedzsmentben, mely Sveiby (2001) szerint történhet az információ továbbítása, vagy cselekmény, azaz hagyomány által. Az információ továbbítása az explicit tudás átadására alkalmas, általában valamilyen közvetítő csatorna használatával zajlik (szakirodalom, közösségi hálózatok), a hagyomány általi tudásátadás hosszabb folyamat, mert a tapasztalatok továbbadására irányul, tehát a rejtett vagyis a tacit tudás átadását is lehetővé teszi. A tudásátadási módokat megkülönböztetjük aszerint is, hogy informális vagy formális tudásátadási módszerek-e (Davenport és Prusak, 2001; Sveiby, 2001).

Az informális tudásátadási módszerek általában strukturálatlanok, a személyes tapasztalatok átadására irányulnak a személyes kommunikáció által a megbeszélések, a különböző tudásmegosztó fórumok keretében. A formális tudásátadási módszerek rendszerint a tudásmenedzsmentben a számítógépes adatbankok, tudásbázisok használatát jelentik, melyekkel formalizált, dokumentált, azaz explicit tudást lehet átadni.³ A tudásmegosztás számos formában megvalósulhat a munkahelyen, például a betanulás, betanítás, mentorálás által, vagy éppen kötetlen beszélgetések formájában. A tudásmegosztáshoz dokumentációs rendszert és e-learninget, illetve megosztó portálokat is lehet használni. Ezenfelül a tudás megosztható „on the job”, különböző hálózatokban és a szervezeten belül intraneten is (Bencsik, 2013). A tudásmegosztás eszköztárához sorolja Stéber (2015) a közösségi oldalakat (szakmai), a szakmai (gyakorlati) közösségeket, a szakmai fórumokat, illetve a szervezetek belső tudásmegosztó alkalmait, mint például az előadásokat, szemináriumokat is.



1. ábra. A tudásszerzés és a munkahelyi tanulás megjelenési formái (szerk. Stéber, 2015 alapján)

3. A tudásmenedzsmentben alkalmazott formális tudásátadásra vonatkozó elmélet nem feleltethető meg teljes mértékben az andragógiában használt nonformális, illetve formális tanulási színterek és formák megközelítésnek, mert a tudásátadási módszer formalitása az átadás tárgyának deklarátságra értendő, míg andragógiai értelemben a (nem) formális kifejezés a tanulási forma szabályozottságára, eredményének elismerési formájára vonatkozik (Stéber, 2015).

A fenti ábra szemlélteti a munkahelyi tanulás megjelenési formáit a tanulás és a tudásszerzés módozatai szerint, erre rávetíti *Polányi (1966)* tudás jéghegy elméletét is, mellyel rámutat, hogy a munkahelyi tanulás és a tudásmenedzsment szakirodalmában megjelenő különböző tanulási és tudásszerzési tevékenységek közül melyek azok, amelyek inkább a tacit tudás megragadására irányulnak és melyek irányulnak az explicit tudásra. A tacit tudás elérése és felhasználása jóval nehezebb, hiszen a szakértelemmel, a személyes tapasztalással kapcsolatos, nehezen vagy esetenként egyáltalán nem írható le vagy adható át, míg az explicit tudás ezzel szemben könnyebben formalizálható, leírható és tanulható (*Noszky, 2013*). A szervezeteknél mindkét említett tudás jelen van, ez a két tudástípus kapcsolódik egymásba és folyamatosan alakítja is egymást, *Nonaka* ezt a tudás spirál modellben jelenítette meg (*Nonaka és Takeuchi, 1995*). A tudás spirál folyamatában felfelé haladva a rejtett (tacit) tudás explicitté válik, a folyamat végén pedig beépül a szervezet szokásaiba, viselkedésmódjába és tudásába (*Kő, 2004. 18. o.*). A tudásmenedzsmentnek napjainkban is még fontos kihívása, hogy minél több tacit tudást tegyen láthatóvá, átadhatóvá – akár az explicitté válás nélkül is – a szervezeten belül (*Bencsik, 2013; Noszky, 2013*).

A jéghegyen kívül eső területeken a tudásmenedzsment szakirodalmában azonosított tudásszerzési lehetőségek és azok eszközei helyezkednek el, míg a jéghegyen belül azok a tudásszerzési lehetőségek, melyek egyértelműen munkahelyi tanulásként is azonosítható folyamatok. A vertikális tengely elhatárolja a formális és az informális módját a tudásszerzésnek a tudásmenedzsmentben alkalmazottak szerint, továbbá a vertikális felosztás megfeleltethető a felnőttkori tanulás módjainak is – igaz ez esetben az informális és a nonformális tanulást szükségszerűen együtt kezeli. Az ábrán látható, hogy a legtöbb tudásmenedzsmentben azonosított tudásszerzési tevékenység azonosítható a munkahelyi tanulás különböző formáival. Ezek közül a legtöbb informális tanulásként valósul meg, és a tacit tudás fejlesztését, vagy annak explicitté válását segíti. Az ábra szemlélteti az informális tanulás és a tudásmenedzsmentben azonosított tudásszerzési és megosztási tevékenységek jelenlétét a munkahelyi tanulás kontextusában, melyek sokszor átfedésben is vannak. A munkahelyi tanulás számos formát ölthet, ám a munkahelyen előforduló tanulás többsége mégis informálisan valósul meg (*Lohman, 2005; Marsick és Watkins, 2001; Skule, 2004*). Az informális tanulást gyakran olyan tanulásként emlegetik, mely „hallgatólagos és integrált a munkatevékenységekbe” (*Marsick, 2003. 389. o.*). Az informális tanulás jelentőségének felismerésével együtt folyamatosan nő azoknak a kutatásoknak a száma, melyek azt vizsgálják, hogyan lehet támogatni, ösztönözni és fejleszteni azt (*Marsick, Volpe és Watkins, 1999*). A munkahelyi tanulás jelentős mértékben informális tanulásként valósul meg, sok esetben tudattalan, de eredménye tudatosítható és felszínre hozható. Számos vizsgálatot végeztek annak megállapítására, hogyan lehetne az informális tanulást ellenőrizni, vagy beazonosítani a munkahelyen, habár széles körben alkalmazható megoldást még nem sikerült találni (*Ellinger, 2005; Eraut, 2004; Skule, 2004*). Ennek úgy véljük, több oka is lehet, amely nem csak az informális tanulás „bizonyíthatóságát”, hanem a munkáltatók és a humán erőforrás-fejlesztési szakemberek általi elismerését is nehezíti. Az informális tanulás munkahelyi elismerésének számos akadálya közül az egyik legfőbb probléma, hogy az informális tanulás láthatatlan és nem magától értetődő, ezért a saját tanulási tevékenységeikkel sokszor a munkavállalók sincsenek tisztában. A legáltalánosabb jelenség még mindig az, hogy sokan csak a formális tanulást, képzést tartják tanulásnak, ezzel azt is feltételezve, hogy a munka és a tanulás két egymástól jól elválasztható, különálló tevékenység, s így a munka közben vagy ahhoz kapcsolódóan végbemenő tanulás valószínűleg nem is tudatosul (*Eraut, 2000*).

Az oktatásban a legtöbb tanulási eredményt láthatóvá teszik (*Benkei-Kovács, 2013*), ezzel szemben az 'on the job' környezetben, vagyis a munkahelyen a tanulási eredmények többnyire tacit módon vannak jelen vagy a személy általános képességének részeként (*Eraut, 2000*). Szintén fontos különbség, hogy az oktatási környezetben a tanulás az elsődleges prioritás, míg a szervezeti (munka)környezetben a munkatevékenység az elsődleges. Eb-

ből adódóan a tanulás célja is látható az oktatási környezetben, ez a felkészülés a munkára, míg a tanulás a munka világában általában melléktermékként jelentkezik, vagy az innovatív munka egy módjaként (*Berrings, Doornbos és Simons, 2006*).

Davenport és Prusak (2001) öt módját határozta meg a tudás létrehozásának, szerzésének a tudásmenedzsmentben: ezek a felvásárlás és bérlés, az erőforrások célorientált felhasználása, a vegyítés, az adaptáció és a tudáshálózatok. A felvásárlás és bérlés esetében a személy vagy éppen egy szakmai csoport tudását veszik meg, ebben az esetben a felvásárló cég integrálja a számára szükséges tudást a meglévő tudástőkéjéhez. A munkahelyi tanulás így kollegiális beszélgetések, a betanulás-betanítás, a közös munka (co-working) által, illetve az ismeretátadás különböző formáit – mint például szakmai előadásokat – alkalmazva valósul meg. A bérlés esetében jellemzően szakértői szolgáltatás igénybevételeéről van szó, ahol eleve fizetnek azért, hogy a tanácsadó tudásának egy részét elsajátítsák, vagy megszerezzék az érintett dolgozók. Az erőforrások célorientált felhasználása esetén egységeket alapítanak a cégek adott tudásbővítési célból, például kutatás-fejlesztési osztályt, csoportot hoznak létre, amelynek kutatási eredményei a szervezeten belül mindenki számára transzparenssek, elsajátíthatók. A vegyítés lényege, hogy eltérő tudással és tapasztalattal rendelkező dolgozók működnek együtt egy feladat megoldásán. Ez a felállás feltételezi, hogy a csoport tagjai együttműködnek, megosztják egymással tudásukat, tanulnak egymástól, mert különben nem jutnának eredményre, nem tudnának új (közös) tudást létrehozni. Az adaptálás a szervezetre vagy éppen a külső forrásból szerzett tudásra is vonatkozhat. A szervezetek folyamatosan alkalmazkodnak, adaptálódnak a külső vagy éppen a belső változásokhoz. A növekedésre koncentráló tanulás-orientált szervezetek stratégiákkal és különböző támogató szolgáltatásokkal segítik elő, illetve ösztönzik a folyamatos tanulást, amely az informális tanulás szerepét is erősíti a munkahelyen (*Senge, 1998; Marsick és Watkins, 1999, idézi: Ellinger, 2005*).

A tudásmenedzsment folyamatában a tudásfejlesztés és tudásmegosztás számos eszköze egyben a munkahelyi tanulás megvalósulásának is különböző formája, illetve eszköze, ahogyan azt a korábbi 1. ábra is mutatta. A *Bencsik (2013)* által számba vett tudásfejlesztési eszközök közül munkahelyi tanulásnak tekinthetjük a fejlesztési programokat, a nyelvoktatást, a csoportos megbeszéléseket, a szakmai közösségeket, a vállalati egyetemeket, a belső képzéseket, tanfolyamokat, a tréningeket, a páros munkát vagy éppen a tehetségprogramokat. A tudásmegosztás eszközeihez soroltak közül a munkahelyi tanulás megvalósulhat például a betanuláskor, a heti kötetlen, de szervezett beszélgetéseken, a párhuzamos munkavégzés során, a dokumentációs rendszer vagy az e-learning használata során, mentor programban, esetleg tanácsadás vagy a hálózatok használata által, illetve a különböző megosztási portálok, az intranet és a szakmai közösségi oldalak látogatása során.

Kollaboratív eszközök a tudásmenedzsmentben

A tudásmenedzsmentnek – és önmagának a munkahelyi tanulásnak is – meghatározó alapkövei a hálózatok. A hálózatok szerepe különösen fontos, hiszen rajtuk keresztül áramlik a tudás a szervezeten belül. A hálózat tagjaként a munkavállalók új ismereteket szerezhetnek, megoszthatják tudásukat másokkal, mindeközben bővítik a szervezet tudástőkéjét (*Stéber és Kereszty, 2016b*). A kollaboratív médiaeszközök középpontjában a kommunikáció, az együttműködés, az interaktivitás és értékteremtés, a közös diskurzus áll (*Thomas és Akdere, 2013*). A kollaboratív médiaeszközök áttételesen tőkét termelnek, hiszen gyűjtik, megőrzik és terjesztik a rajtuk létrehozott tudást, felhasználásukkal a munkahelyi tanulás még hatékonyabbá válik. A szervezetben sokszor zajlik informális tanulás a web 2.0-es eszközök használatával, ilyenkor a munkavállaló a kollaboratív médiát meghatározott célra használja, mely esetben a(z) (informális) tanulás spontán és a tanuló által vezérelt. *Kane és munkatársai*

(2010, idézi: *Thomas és Akdere, 2013*) úgy vélik, hogy a szervezetek képesek lehetnek az informális tanulás irányítására, azáltal, hogy a tudást fontosnak tartják, és folyamatosan megerősítik az alkalmazottakban azt, hogy a tudásuk értékes.

Az előzőek értelmében a kollaboratív médiaeszközöket különféle képzési és fejlesztési célokra, valamint szervezetfejlesztési beavatkozásokra is lehet használni. *Conley és Zheng (2009)* szerint a humánerőforrás-menedzsment szakemberek ezeket az eszközöket hasznosítják a képzési és fejlesztési tevékenységeik során, ezen keresztül biztosíthatják a munkavállalók számára a képzést és a tanulási forrásokat, hiszen a technológiákat és rendszereket szükség szerint tudják hasznosítani. A kollaboratív médiának fontos szerepe van, támogatja a másokkal történő kapcsolattartást, ami elengedhetetlen a sikeres tudásmegosztás végrehajtásához. Mivel ezek az eszközök nem megszokott helyszíneken is lehetővé teszik a szervezet összes tagjának együttműködését, megfelelő alkalmazásuk esetén hozzájárulhatnak a szervezet fenntarthatóságának biztosításához és versenyképességének megőrzéséhez.

A fiatalabb generáció szoros kapcsolatban áll a közösségi, vagy más megközelítés szerint a kollaboratív médiaeszközökkel, melyek a munkában is használhatók (*Lenhart, Purcell, Smith és Zickuhr, 2010*). *Thomas és Akdere (2013)* szerint a közösségi oldalak között különbséget kell tenni, amikor a munkahelyi tanulás eszközeként beszélünk róluk, hiszen már a dolgozók is különbséget tesznek: a Facebook-ot személyes ügyekben, míg a LinkedIn-t szakmai kérdésekben használják. A kutatók éppen ezért azt javasolták, hogy a közösségi média helyett a kollaboratív média kifejezést alkalmazzuk, abban az esetben, ha azt a munkával kapcsolatos produktív törekvések és erőfeszítések, különösen a gyakorlati ismeretek szerzésének vonatkozásában használjuk. Így az elnevezés a célhoz vezető eszközt is kijelöli, és vélhetően a szervezetek vezetőiben kisebb ellenállást vált ki, s így nagyobb az esélye, hogy a szervezetek megvizsgálják ezen eszközök alkalmazásának lehetőségét a dolgozók informális tanulásának támogatásában. Egyes szervezetek elfogadták és igyekeznek kihasználni a kollaboratív média nyújtotta lehetőségeket, mások pedig nehezen bíznak abban, hogy a munkavállalók is tudják, hogyan kell használni ezeket az eszközöket, és egyáltalán abban, miként fogják használni produktív célokra (*Thomas és Akdere, 2013*).

Összefoglalás

A fiatalabb, Y és Z generációs tehetségek megszerzése és megtartása komoly kihívást jelent a versenyszektor szervezetei számára. Ezen generáció eltérő tanulási mintázatai miatt a munkahelyi tanulás kérdésének újraértelmezése szükségszerű feladattá válik. A fiatalabb generációk tanulását a szabadság iránti vágy, az élményalapúság jellemzi, ezekre nagy hatást gyakorolt az IKT-eszközök tömeges használata körükben. A távmunka, a „home office” vagy a rugalmas munkaidő terjedése és az IKT eszközök jelenléte a munka és a szabadidő világában a munkahelyi tanulás értelmezését is megváltoztatják. A felsorolt változások okai a tudásmenedzsmentre is direkt vagy indirekt módon hatnak, alakítják a szervezetek tudásmenedzsmenttel szembeni attitűdjét. A KPMG 2014-es vizsgálata azt mutatta, hogy a szervezetek 69%-ánál van tudásmenedzsment vagy arra irányuló projekt, ez az arány 2006-ban még csak 49% volt (*KPMG, 2013-14*).

A munkahelyi tanulás értelmezésünkben szinte már csak a munkához kapcsolódó tanulásként definiálható, hiszen nem a helyszín a meghatározó, hanem az, hogy a tanulás milyen célból vagy mihez kapcsolódóan, mihez kötődően megy végbe. A helyszín már csak azért sem kulcsfontosságú, mert a tényleges munkavégzést vagy a belső képzéseket is nagy részben végzik IKT technológia használatával, például kollaboratív dokumentumkezelőkben, videóhívásokban vagy utóbbit online e-learning rendszerek segítségével, webináriumokon. Így sem a munkavégzés, sem pedig az ahhoz kapcsolódó tanulás nem kell, hogy a munkahelyhez, mint helyszínhez kötődő

legyen, de megvalósulhat a munkahelyen is. Értelmezésünkben a szervezetben megvalósuló munkahelyi tanulást inkább szociális interakciókba, kollegiális közegbe helyezzük, mint helyszínhez kötődően értelmezzük, hiszen előbbiek elérhetőek lehetnek telekommunikációval is azok számára, akik nem a munkahelyen végzik munkatevékenységeiket, vagy a munkához kapcsolódó tanulásukat (Stéber és Kereszty, 2015b). A rugalmas, „bárhol bármikor” értelmezett munkaformában kulcsfontosságú lehet, hogy a szervezet hogyan menedzseli tudását, miként zajlik a kollégák közötti tudásmegosztás és a munkavállalóknak mint egyéneknek milyen lehetőségeket biztosít a szervezet a tudásszerzéshez.

A tervezett munkahelyi tanulási alkalmakat és általában a képzéseket is többnyire a formalitás jellemzi, ezek legtöbb esetben mégis nonformális és informális tanulási lehetőségként is értelmezhetőek. Az informális tanulás folyamatosan jelen van a formális és a nonformális tanulás melléktermékeként. A nem formális tanulási alkalmak valószínűleg a jövőben is jellemzőek lesznek a munkahelyi tanulás támogatásában, de arányaiban kevesebb lesz belőlük és azok is többnyire informális jellemzőkkel rendelkeznek. A munkahelyeknek vélhetően olyan tanulási környezetet kell kialakítaniuk – legyenek azok valódiak vagy virtuálisak –, amelyek az autonóm, önirányító tanulásra alapoznak és megadják a munkavállalóknak a tanulás szabadágát, a csoportos tanulás önszerveződésének lehetőségét, s hogy mindezt a szervezet versenyképességének növelése érdekében professzionálisan tegyék, tudásmenedzsmentet lesz célszerű alkalmazniuk.

A tudásmenedzsment ebben az értelemben nem egyetlen csupán a szervezeti tudás dokumentálásával és annak hozzáférhetővé tételével, hanem a tudásszerzés és a tudásmegosztás felnőttkori tanulási sajátosságaira is fókuszál, annak megfelelő tanulási környezetet biztosít vagy akként funkcionál, kiegészítve a humán erőforrás-menedzsment képzési és fejlesztési tevékenységét. A munkahelyi tanulásban és a tudásmenedzsmentben meghatározó szerepet töltenek be a web 2.0 technológia nyújtotta lehetőségek (Conley és Zheng, 2009). A munkahelyi tanulás talán legjelentősebb formájaként, az informális tanulás a tudásmenedzsment rendszer működésében is alapvető fontossággal bír.

Korábbi külföldi kutatások már rávilágítottak arra, hogy a munkahelyi tanulás tendenciáinak alakulásában várhatóan meghatározó tényező lesz annak a tudatosulása, hogy a munkahelyi tanulás előidézhető és hatékonyabbá tehető az informális tanulás feltételeinek és a (non)formális képzés gyakorlatának, illetve a munkatevékenységek eszközeinek fejlesztésével. Ilyen értelemben a munkában az informális tanulás feltételei lehetnek a tevékenységek, a szituációk és a munkavégzéshez használt eszközök is, amelyeknek elsődlegesen nem a tanulás a célja, de tudatosan vagy nem tudatosan egyaránt használhatók arra is (Govaerts és Baert, 2011). A jól működő tudásmenedzsment rendszerek mindezeket ötvözik, ehhez azonban szükséges felnőttképzési szaktudás, illetve a humán erőforrás-menedzsment és a tudásmenedzsment ismeretek szintetizált alkalmazása.

Szakirodalom

1. Bakacsi Gyula és Gelei András (1999): *Szervezeti tanulás – tanuló szervezet*. Stratégiai Emberi Erőforrás Menedzsment, KJK, Budapest. 307–346.
2. Bakacsi Gyula (2004): *Szervezeti magatartás és vezetés*. Aula Kiadó, Budapest.
3. Beekman, T. (2011): Fill in the generation gap. *Strategic Finance*. 93. 3. 15–17.
4. Bencsik Andrea (2007): A jó pap és az üzleti stratégia. Tudástőke konferenciák 1. hírlevél. 2007. október.
5. Bencsik Andrea (2013): *Best practice a tudásmenedzsment rendszer kiépítésében*. Pearson Education Limited, Harlow.
6. Bencsik Andrea (2015): *A tudásmenedzsment elméletben és gyakorlatban*. Akadémia Kiadó, Budapest.
7. Benkei-Kovács Balázs (2013): *Az előzetes tudás elismerési rendszereinek komparatív andragógiai vizsgálata*. ELTE Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest.
8. Berrings, M. G. M. C., Doornbos, A. J. and Simons, P. R. J. (2006): Methodological Practices in On-the-Job Learning Research. *Human Resource Development International*, 9. 3. 333–363.
9. Colley, H., Hodkinson, P. and Malcolm, J. (2003): *Informality and formality in learning, report for Learning and Skills Research Centre*. University of Leeds Lifelong Learning Institute, Leeds.
10. Conley, C. A. and Zheng, W. (2009): Factors critical to knowledge management success. *Advances in Developing Human Resources*. 11. 3. 334–348.
11. Cseh, M., Watkins, K. E. and Marsick, V. J. (1999): "Re-conceptualizing Marsick and Watkins' Model of Informal and Incidental Learning in the Workplace." In: K. P. Kuchinke (ed.): *Proceedings, Academy of Human Resource Development Conference*, Vol. I. Academy of Human Resource Development, Baton Rouge, LA. 349–356.
12. Davenport, T. és Prusak, L. (2001): *Tudásmenedzsment*. Kossuth Kiadó, Budapest.
13. Elkjaer, B. (2004): *Organisational Learning by Way of Organisational Development*. Paper presented at the conference on Workplace Learning – from the Learners Perspective. Kopenhagen. URL: http://pure.au.dk/portal/files/56/WLL_2004_elkjaer.pdf Utolsó letöltés: 2016. május 30.
14. Ellinger, A. D. (2005): Contextual factors influencing informal learning in a workplace setting: the case of "reinventing itself company". *Human Resource Development Quarterly*. 16. 389–415.
15. Eraut, M. (2000): Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*. 70. 1. 113–136.
16. Eraut, M. (2004): Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*. 26. 2. 247–273.
17. Erdei Gábor (2009): Nem formális és informális tanulás a munkahelyek világában. In: Forray R. Katalin és Juhász Erika (szerk.): *Nonformális – informális – autonóm tanulás*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 173–181.
18. European Commission (2000): *A Memorandum on Lifelong Learning*. 30. 10. 2000 SEC(2000) 1832. Brussels.
19. Fehér Péter (2007): *Tudásmenedzsment – Epilógus*. Egyetemi jegyzet, BCE Információrendszerek tanszék, Budapest.
20. Ferincz Adrienn (2012): Az új generáció elvárásai a munkahelyekkel szemben, In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *EKONOMICKÉ ŠTÚDIE – TEÓRIA A PRAX*, 220–228. URL: <http://www.irisro.org/gazdasagtan2013januar/G322FerinczAdrienn.pdf> Utolsó letöltés: 2016. május 30.
21. Garvin, D. A. (1993): Building a learning organization. *Harvard Business Review*. 71. 4. 78–91.
22. Govaerts, N. and Baert H. (2011): Learning patterns in organizations: towards a typology of workplace-learning configurations. *Human Resource Development Review*. 14. 5. 545–559.
23. Jacobs, R. L. and Park, Y. (2009): A Proposed Conceptual Framework of Workplace Learning: Implications for Theory Development and Research in Human Resource Development. *Human Resource Development Review*, 8. 133–150.

24. Kim, S. and McLean, G. (2014): The Impact of National Culture on Informal Learning in the Workplace. *Adult Education Quarterly*. 64. 1. 39–59.
25. Klimkó Gábor (2001): A tudásmenedzsment megközelítési módjai. *Vezetéstudomány*. 4. 14–20.
26. KPMG (2003): *Insights from KPMG's European Knowledge Management Survey 2002/2003*. URL: http://ep2010.salzburgresearch.at/knowledge_base/kpmg_2003.pdf Utolsó letöltés: 2016. május 30.
27. KPMG (2014): *Szervezeti tudásmegosztás Magyarországon*. 2013/2014. URL: http://www.kpmgakademia.hu/_files/KPMG_Akademia_Szervezeti_tudasmegosztas_Magyarorszagon_2013_2014.PDF Utolsó letöltés: 2016. május 05.
28. Kő Andrea (2004): *Az információtechnológia szerepe és lehetőségei a tudásmenedzsmentben: Az ontológiaépítés, mint a tudásmenedzsment eszköze*. URL: http://phd.lib.uni-corvinus.hu/183/1/ko_andrea.pdf Utolsó letöltés: 2016. május 19.
29. Kraiciné Szokoly Mária (2009): *A tanuló szervezetek jelentősége a felnőttképzésben*. URL: http://kraicineszokolymaria.hu/wpcontent/uploads/2012/12/Kraicine_tanulo_szervezet.pdf Utolsó letöltés: 2016. május 19.
30. Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A. and Zickuhr, K. (2010): *Social Media & Mobile Internet Use Among Teens and Young Adults*. Pew Research Center, Washington. URL: http://pewinternet.org/~media/Files/Reports/2010/PIP_Social_Media_and_Young_Adults_Report_Final_with_toplevels.pdf Utolsó letöltés: 2016. május 21.
31. Lohman, M. C. (2005): A survey of factors influencing the engagement of two professional groups in informal workplace learning activities. *Human Resource Development Quarterly*, 16. 501–527.
32. Marsick, V. J., Volpe, M. and Watkins, K. E. (1999): Theory and practice of informal learning in the knowledge era. *Advances in Developing Human Resources*. 3. 80–95.
33. Marsick, V. J. and Watkins, K. E. (2001): Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 89. 25–33.
34. Marsick, V. J. and Watkins, K. E. (2003): Demonstrating the value of an organization's learning culture: The Dimensions of Learning Organizations Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*. 5. 132–151.
35. Nonaka, I. and Takeuchi, H. (1995): *The Knowledge-Creating Company*. University Press, Oxford.
36. Noszky Erzsébet (2009): A tudásmenedzsment hazai fejlődéstörténete – A MTA VSZB Tudásmenedzsment albizottsága munkájának és eredményeinek tükrében. In: (Szerk.) Veresné S. Mariann: *Vezetési ismeretek III. Tanulmányok a társtanszékek munkatársaitól*. Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar. Miskolc-Lilafüred. 124–137.
37. Noszky Erzsébet (2013): *A rendszerszemléletű tudásmenedzsment*. Pearson Kiadó, Budapest.
38. Polányi, M. (1966): *The Tacit Dimension*. Routledge Kegan Paul, London.
39. Sándori Zsuzsanna (2001): *Mi a tudásmenedzsment?* URL (2016. 05. 30): <http://mek.niif.hu/03100/03145/> Utolsó letöltés 2016. május 30.
40. Senge, P. M. (1998): *Az ötödik alapelv*. HVG Kiadó, Budapest.
41. Skule, S. (2004): Learning conditions at work: a framework to understand and assess informal learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8. 8–20.
42. Stéber Andrea (2015): Az informális tanulás és a tudásmenedzsment összefüggései a munkahelyi tanulás kontextusában. In: Lőrincz Ildikó (2015, szerk.): *XVIII. Apáczai- napok. Quid est veritas? (Jn 18,38): Teóriák, hipotézisek és az igazság viszonya*. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Győr, Sopron. 47–56.
43. Stéber Andrea és Kereszty Orsolya (2015): Az informális tanulás értelmezései a XXI. században. *Új Pedagógiai Szemle*. 2015. 9–10. 30–44.
44. Stéber Andrea és Kereszty Orsolya (2015b): A munkahelyi tanulás támogatási formái – a tudásmenedzsment szerepe. Az elméleti kutatások kritikai elemzése. *Szakképzési Szemle*, 4. 34–52.
45. Sveiby, K. E. (2001): *Szervezetek új gazdaságtana: a menedzselt tudás*. KJK–KERSZÖV Kiadó, Budapest.
46. Szeghegyi Ágnes (2011): A tudásmenedzsment stratégiai szerepe a vállalatoknál. In: Nagy Imre Zoltán

- (szerk., 2011): *Tanulmánykötet – Vállalkozásfejlesztés a XXI. Században*. Óbuda University, Keleti Faculty of Business and Management, Budapest. 53–68.
47. Tapscott, D. (2009): *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. McGraw-Hill Professional.
 48. Thomas, J. K. and Akdere, M. (2014): Social Media as Collaborative Media in Workplace Learning. *Human Resource Development Review*, 12. 3. 329–344.

Fogyatékossgal élő személyek munkaerő-piaci (re)integrációjának aktuális kérdései a felnőttképzés területén – I. rész¹

Hangya Dóra*

2012. január 1-jétől jelentősen átalakult a megváltozott munkaképességű emberek támogatási rendszere Magyarországon. Az ezzel szinkronban hozott kormányzati intézkedések azt mutatják, hogy a foglalkoztatási célkitűzések között kiemelt szerepe van a megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatása elősegítésének. A megváltozott rendszer kapcsán kiemelt partnerekként kezelendők a felnőttképzési intézmények, hiszen az új szakmai ismeretek elsajátításában, a meglévők frissítésében, az át- és továbbképzésben, a készségek és kompetenciák fejlesztésében hangsúlyos feladatuk van (Szellő, 2006; Hangya, 2013; Laki, 2013), azonban a felnőttképzéshez való hozzáférés egyenlőtlenségeket mutat (ÁJBH 2012; Hangya, 2012). Tanulmányomban bemutatom, hogy a különböző jogszabályok és rendeletek által biztosított integrált és egyenlő eséllyel történő képzésben való részvétel lehetősége mindenki számára nyitva áll, de inkább egy elvi lehetőség marad és a valódi részvétel már nagyban függ a képzést nyújtó intézmény szemléletétől. Megfelelően felkészült szakemberekkel és a módszertan fejlesztésével javítani lehet a célcsoport információhoz, képzésekhez és szolgáltatásokhoz történő hozzáférését, mely segíti kompetenciáik, készségeik fejlődését, munkaerő-piaci (re)integrációjuk esélyeit, valamint életminőségük pozitív irányú változását.

Kulcsszavak: fogyatékossgal élő személyek, megváltozott munkaképesség, felnőttképzés, multikulturális felnőttképzés

„[...] népművelő nem lehet kompetens a rehabilitáció és a kulturális integráció egész területén, ahogy a gyógy-pedagógus sem kompetens a népművelés elméletében és gyakorlatában. A kölcsönös illetékesség viszont elengedhetetlen a kulturális integráció egyes feladatainak megvalósítása szempontjából.”

(Göllesz Zoltán)

Bevezető gondolatok

A „gyógyandragógia” kifejezést az OTDK munkámban kidolgozott képzési program egyik moduljának elnevezésére használtam először, akkor még Csoma Gyula 2006-ben közreadott tanulmánya alapján. A tanulmányban Csoma azt a kérdést (is) taglalja, hogy az esélyegyenlőség pedagógiája hogyan illeszkedik be a 21. század versenyképességet célzó oktatásügyi szemléletébe. Részletesen jellemzi a hátrányos helyzet sajátos jellemzőit, illetve azt is, hogy maga a fogalom milyen változásokon ment keresztül. Tanulmányában kitér arra is, hogy a magyar társadalom „nyomásgyakorló” elitje számára valóban fontos volt-e az esélyegyenlőséget elősegítő oktatás (Csoma, 2005).

A gyógyandragógia kifejezést magam eddig csupán két helyen olvastam Csoma Gyula tanulmányán kívül. Az egyik Dr. Pető Zoltán Rehabilitációs alapismeretek és az ideg-, elmegyógyászati rehabilitáció című 1994-ben

1. A szerző empirikus kutatásának összegzése, amelynek elméleti bevezetője jelen számunkban olvasható, a Neveléstudomány 2017. tavaszi számában jelenik meg.

* Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége (SINOSZ), SZTE FI munkaerő-piaci szolgáltatásvezető, óraadó oktató. E-mail: hangyadora@gmail.com

publikált munkája, melyben a gyógyandragógia alapelveit írja le, továbbá *Gordosné Szabó Anna* Bevezetés a gyógypedagógiába c. 1995-ös könyve. Utóbbi szerint mind a „szűkebb, mind a tágabb értelemben vett gyógypedagógia kutatási területe egyre mélyül és kiszélesedik, másrészt belső diszciplinarendszerük több dimenzióban is kiépül” (*Gordosné Szabó Anna*, 1995. 78.). A gyógyandragógiát *Gordosné Szabó Anna* a törvényszerűségeket feltáró általános gyógypedagógiai diszciplinák között említi. Szerinte „a permanens nevelés fontosságának széleskörű felismerése és megvalósítása a felnőtt és időskorú fogyatékossgal élő személyek pedagógiai aspektusú vizsgálatát is várhatóan felerősíti és a gyógyandragógia, valamint a gyógygyerontagógia emancipálódását is meghozza” (*Gordosné Szabó Anna*, 1995. 82.).

Az esélyegyenlőség, a „fogyatékossgügy” napjainkban prioritásként jelenik meg. Véleményem szerint a prioritás e kérdés ügyében nem kor függvénye, mindenkor érvényesülnie szükséges. A társadalmi tudat, s az azzal járó befogadókészség, a szolidaritás eszménye nem idő vagy kor által meghatározandó, sokkal inkább magunkénak tudott mentalitás, melyet a személyiségünk hordoz. A „Segély helyett esély” elv érvényesülésével, a megfelelő képesítés hozadékaként nő a fogyatékossgal élő személyek önbecsülése, önbizalma, s ezáltal bekapcsolódhatnak a munka világába és nem csupán a társadalom érzelmi elfogadására számíthatnak.

Fókuszban a fogalmak

Könczei György szerint nincs még egy olyan fogalom, amely tartalmát és a hozzá fűződő értékeket figyelembe véve olyan módosuláson ment volna keresztül, mint a fogyatékossg definíciója (*Könczei*, 2009). A fogyatékossg definíciójának tartalma különleges hatással van arra, hogy a kormányzatok és egyéb szervezetek milyenek tekintik a fogyatékossgal élő embereket és hogyan kezelik ügyüket (Európai Bizottság, 2002). A fogyatékossgal élő és a megváltozott munkaképességű emberekkel kapcsolatos fogalmak körülírását indokolja, hogy az egyes közösségi, nemzetközi és nemzeti dokumentumokban, szabályzóknak eltérő tartalommal használnak ugyanazon fogalmakat.

A problémát észlelve a Brunel Egyetem elkészítette „A fogyatékossg definíciói Európában összehasonlító elemzés” című tanulmányát 2002-ben. A tanulmányban három fontos területet tekintenek át: (1) a fogyatékossg felmérésének gyakorlatát, (2) azt, hogy kit tekint a szociálpolitika fogyatékossgal élő személynek és azt (3) hogy kit tekint a foglalkoztatáspolitikai fogyatékossgal élő személynek. Jelentős erénye a kötetnek, hogy a fogyatékossg definíciójával kapcsolatos, lényegében összes – az Európai Unión belüli – megközelítést bemutatja, megfelelően széleskörű kutatási alapokon nyugszik, és ráadásul kiválóan használható akkor, ha az egyes EU-tagállamok fogyatékossgal kapcsolatos megközelítéseit kívánjuk értelmezni (*Könczei*, 2009). Az egyes tagállamok saját nyelvén a legfontosabb fogalmakat is listázza. Az elemzésből kiderül, hogy hazánkban sem, de más országok gyakorlatában sem létezett egységes gyakorlat sem a minősítésre, sem az ellátásokra, sem pedig a jogosultságok megállapításra. A kutatás elindítása nagyon fontos mozzanat, hiszen ez indította el az Európai Bizottságban az egységesítés irányába ható folyamatokat. A tanulmány megjelenésekor Magyarországon összesen 79 törvényben alkalmazták a „fogyatékos” szót, de mellette megjelent a sérült, az akadályozott, a rokkant, de még a „nyomorék” kifejezés is például egy 1990-es alkotmánybíróági határozat indoklásában, és a „gyengeelméjű” szó is megtalálható volt a büntetőjog gyakorlatában.

Véleményem szerint hazánkban az eltelt idő alatt óriási (pozitív) előrelépés tapasztalható ezen a területen. De a szabályozásban ágazatonként, illetve sokszor ágazatokon belül szolgáltatásonként és ellátásonként más és más módon határozzuk meg, hogy ki tekinthető fogyatékossgal élő személynek, de talán még fontosabbak

a minősítés kritériumai. A hazai szakirodalom is különböző formákban használ bizonyos fogalmakat attól függően, hogy milyen szak-, tudományterület, ágazat bemutatására irányulnak.

A legnagyobb akadályt a fogyatékosággal élő embereket érintő kérdések tárgyában hozott nemzeti döntések kölcsönös elismerése jelentette, – mely akadály a mai napig felfedezhető – mivel a különböző nemzeti törvények és szabályozók máshogyan rögzítik a fogyatékoságot meghatározó definíciókat és kritériumokat. Ez volt az elsődleges motivációja a tanulmány elkészítésének, melyre a Foglalkoztatási és Szociális Ügyek Főigazgatósága kérte fel a Brunel Egyetemet. A legnagyobb értéke talán egyfajta „gondolat-ébresztő” funkciója a különböző szakpolitikai intézkedésekről és arról, hogy a meghatározott definíciók milyen módon tudják befolyásolni a különböző szakpolitikai intézkedéseket.

Egyértelműen megállapítható, hogy a definíciók kérdése döntő fontosságú a fogyatékosággal összefüggő intézkedések kidolgozásához és annak megértéséhez, hogy e terület fejleményei milyen kölcsönhatásban állnak más, kiemelten fontos szakmapolitikai területekkel, mint például a diszkriminációellenesség, a különböző jövedelemtámogató programok és végül, de nem utolsósorban a munkaerő-piaci politika egésze (Európai Bizottság, 2009).

Annak ellenére tehát, hogy a definíciók eltérőek tagállamonként (de mindegyikben a következő alfejezetben tárgyalt emberi jogi és társadalmi megközelítés figyelhető meg) mindenhol egyértelmű és határozott oktatáspolitikai cél az integráció és az esélyegyenlőség biztosítása.

Hazai fogalmi körkép

A 2011. évi magyar népszámlálási adatok² szerint a fogyatékosággal élő emberek száma 457 ezer fő, a népesség 4,6 százaléka. A magukat tartós betegnek vallók iskolai végzettsége valamennyi végzettségi szintet tekintve kissé alacsonyabb, mint a teljes népességé, azzal összefüggésben, hogy kisebb arányban kerülnek ki a magasabb végzettséggel rendelkező fiatalabb korosztályokból. A népesség egészségi állapotát jellemző témák közül a fogyatékoságról, az adott korra jellemző betegségről a korábbi népszámlálások is tartalmaztak kérdéseket. Betegséggel kapcsolatos kérdés azonban utoljára 1930-ban volt része a programnak. 2011-ben a népszámlálási kérdőívben a fogyatékoság meglétén és annak típusán kívül a tartós betegségre vonatkozó kérdés is szerepelt. Ennek oka – az információ hiánypótló jellegén túl – az volt, hogy 2001-ben azok, akik nem fogyatékosággal élő személyek voltak, de egészségi állapotukat rossznak ítélték, nem találtak válaszlehetőséget a kérdőívben, így az „egyéb” fogyatékos kategóriát jelölték meg, megnehezítve ezzel a ténylegesen fogyatékosággal élők megkülönböztetését a tartós betegektől és a fogyatékosággal élő emberek valós számának a megállapítását. A kérdések elválasztása helyesnek bizonyult: a fogyatékosággal élő személyek közül viszonylag kevesen voltak, akik nem találták meg a rájuk vonatkozó kategóriát, ezért az „egyéb” választ jelölték, ugyanakkor meglehetősen sok, 1648 ezer tartós beteget talált a népszámlálás. Véleményem szerint ez is jól mutatja, hogy mennyire nehéz Magyarországon is csupán a népszámlálási adatok összehasonlítása a fogyatékoságra vonatkozóan, hiszen rendszeresen változnak az adatfelvételi lapok ezen elemei.

2. A népszámlálás módszertani anyagában leírtak szerint fogyatékoságnak tekintik azt a maradandó állapotot vagy sajátosságot, amikor a személy a testi, értelmi, érzékszervi vagy kommunikációs képességét számottevően vagy egyáltalán nem birtokolja és ez jelentős mértékben gátolja a társadalmi életben való részvételében a megszokott, a hagyományosan elvárható életvitel gyakorlásában. Tartós betegségnak pedig az olyan tartós egészségkárosodás számít, amely jelenleg nem gyógyítható, de gyógyszerekkel vagy más terápiákkal kezelhető (pl. cukorbetegség, asztma, tüdőbaj, magas vérnyomás, daganatos betegségek, szív- és érrendszeri betegségek, ízületi betegségek).

Elengedhetetlen azonban bizonyos fogalmakat egymás mellett megvizsgálunk és összehasonlítunk a tanulmány szempontjából is. Ilyen a fogyatékoság és a megváltozott munkaképesség. A fogyatékosággal élő személy fogalma az elmúlt években sokat változott, mint ahogyan, mint társadalmi csoporttal való foglalkozás is. A hangsúly az aktív megoldásokra helyeződött át, az alkalmazkodás helyett az integráció elve a háttérből előtérbe került (Brebán, 2009), az inklúzió folyamata pedig erőteljesebbé vált.

Az 1998. évi XXVI. törvény módosításáról szóló 2013. évi LXII. törvény értelmében fogyatékosággal élő személy *„az a személy, aki tartósan vagy véglegesen olyan érzékszervi, kommunikációs, fizikai, értelmi, pszichoszociális károsodással – illetve ezek bármilyen halmozódásával – él, amely a környezeti, társadalmi és egyéb jelentős akadályokkal kölcsönhatásban a hatékony és másokkal egyenlő társadalmi részvételt korlátozza vagy gátolja”*. Ezt a megközelítést veszi alapul az új 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről. Erre a fogalomra nagyon komoly hatást gyakorolt már a WHO új terminológiája, melyben erősen hangsúlyos a fogyatékoság paternalista, illetve betegségközpontú megközelítése helyett a környezet és a társadalom szerepe és felelőssége a fogyatékosággal élő személyek integrációjában.

A Fogyatékosággal Élő Személyek Jogairól szóló ENSZ Egyezmény szerint *„fogyatékosággal élő minden olyan személy, aki hosszan tartó fizikai, értelmi, szellemi vagy érzékszervi károsodással él, amely számos egyéb akadállyal együtt korlátozhatja az adott személy teljes, hatékony és másokkal egyenlő társadalmi szerepvállalását”* (ENSZ, 2006). A hazai, legfrissebb fogyatékoságra vonatkozó definícióban egyértelműen felfedezhető az ENSZ Egyezmény hatása és adaptációja. Az 1991. évi IV. törvény szerint: *„megváltozott munkaképességű személy olyan személyt jelöl, aki testi vagy szellemi fogyatékos, vagy akinek az orvosi rehabilitációt követően munkavállalási és munkahely megtartási esélyei testi vagy szellemi károsodása miatt csökkennek”* (1991. ÉVI IV. TV. 58.§ (5) M)).

A tanulmányban mindenképpen említenünk kell a megváltozott munkaképességű személyek ellátásairól szóló 2011. évi CXCI. törvényt, mely megszüntette a rokkantnyugdíj-rendszert és bevezette helyette a komplex rehabilitáció és a kétkategóriás ellátás rendszerét. A törvény deklarált célja a megváltozott munkaképességű személyek megmaradt, fejleszthető képességeire épülő, foglalkoztatás alapú rehabilitációjának, társadalmi reintegrációjának, foglalkoztatásának elősegítése, továbbá a kieső jövedelem miatti keresetpótlás. A törvény szerint megváltozott munkaképességű személynek minősül az, aki legalább 40 százalékos egészségkárosodással és erről szóló szakvéleménnyel rendelkezik.

Néhány gondolat a fogyatékosággal élő felnőttek képzéséről

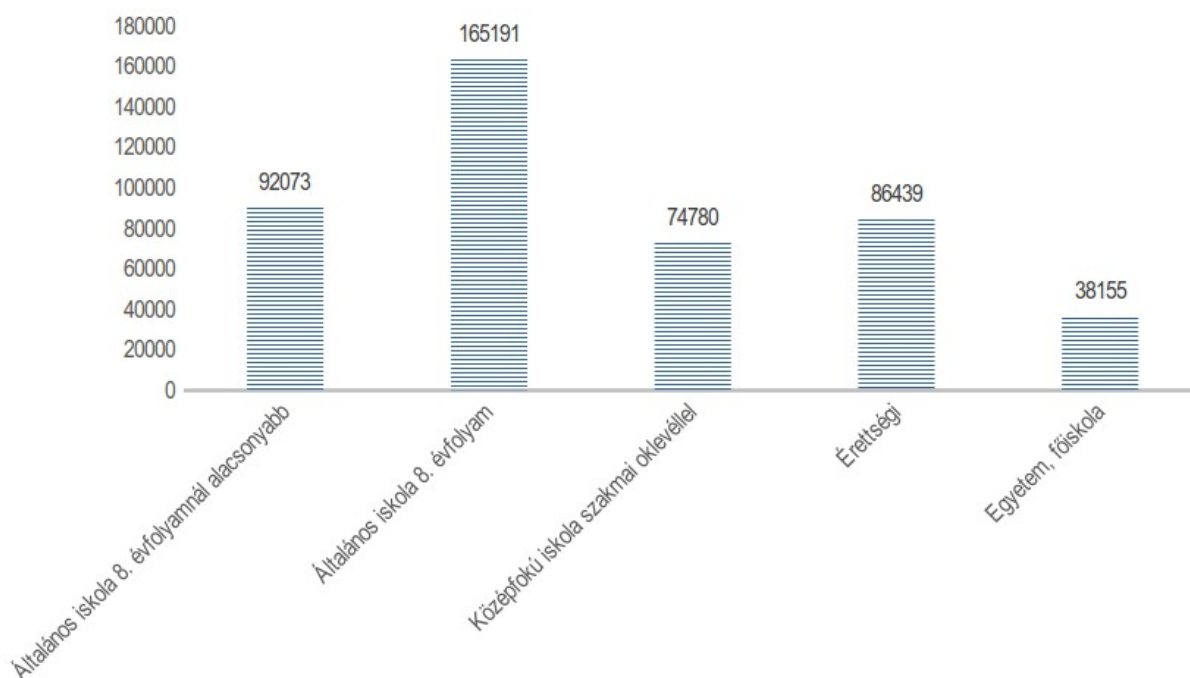
A módszer azt a célt szolgálja a képzések kapcsán, hogy valamilyen kitűzött célt a lehető legbiztonságosabban, legteljesebben és leggazdaságosabban érjünk el. A módszerek kiválasztásának központi kérdése a felnőttkori tanulás sajátosságainak figyelembevétele. Míg a közoktatásban a közoktatási törvény szabályozza, hogy egyes szinteken és intézményekben milyen végzettséggel és készségekkel, kompetenciákkal lehet oktatni, addig a felnőttképzésben ilyen jellegű előírásokkal nem igen találkozunk. A szakmai képzettség egyértelmű elvárás, azonban kevés figyelem szereződik a felnőttképzésben dolgozók módszertani-andragógiai felkészültségére, pedig a hátrányos helyzetű és speciális képzési sajátosságokkal bíró csoportok esetében jelentős oktatási-tanulási irányítási kompetenciára van szükség a sikeres együttműködés érdekében. Nagy jelentőséggel bír a tanácsadás-orientálás mellett a segítő-támogató szerep, valamint a szociálpszichológiai felkészültség a tanulási folyamatok megindulásánál és fenntartásánál (Cserné, 2006).

A képzéseket megvalósítók esetében úgy vélem, hogy a szakmai felkészültség mellett elengedhetetlen kompetencia többek között az empátia, a tolerancia, a türelem, a felelősségtudat, a kapcsolatteremtő és – fenn-tartó képesség, a motiválókészség és a problémaelemzés, feltárás és megoldás képessége. Számolnunk kell különböző mentális problémák leküzdésével, valamint kiemelt hangsúlyt kell, hogy kapjon az egyénre szabott, differenciált fejlesztés, azon belül is a tanulási, képzettségi és készséggel kapcsolatos problémák leküzdése. Elengedhetetlenül fontos az önismeret fejlesztése és a megfelelő önkép kialakítása, valamint a megfelelő motiválás, hiszen tanulási motiváció nélkül nem következhet be az önfejlesztés, önfejlődés iránti igény fenntartása. Kiemelt hangsúllyal kell kezelni a meglévő, megmaradt képességek azonosítását, mely sikertényezőként funkcionálhat a képzések során és elkerülhetővé teszi a kudarcélményt.

A téma aktualitása

„Az esélyegyenlőség nem azt jelenti, hogy mindenki egyforma cipőben fut, hanem hogy ki-ki olyan cipőt kap, ami az ő lábára való.” (Jelenits István)

A 2011. évi magyarországi népszámlálási adatok szerint a fogyatékosággal élő személyek 20,16%-a az általános iskola 8. évfolyamánál alacsonyabb végzettséggel sem, 36,18%-a általános iskola befejezett 8. évfolyamával rendelkezik. Érettségivel a fogyatékosággal élő személyek 22,46%-a, középfokú iskolai végzettséggel, szakmai oklevéllel 16,99%-a, mely meglehetősen alacsony arány (1. ábra). A diplomások aránya csupán 11,41%. (KSH, 2013) Ezek mögött az adatok mögött okként feltételezhető a fogyatékosággal élő személyek oktatáshoz való hozzáféréseinek alacsonyabb szintje. A 2011. évi népszámlálás során a bevallottan fogyatékosággal élők közül 110 541 fő jelölte meg, hogy fogyatékosága akadályozza a tanulásban és a munkavállalásban egyaránt.



1. ábra: A fogyatékosággal élő emberek iskolai végzettség szerinti megoszlása (fő). Forrás: KSH, 2013 adatai alapján saját szerkesztés

Fogyatékoság típusa, tartós betegség	Összesen	Általános iskola		Középiskola		Egyetem, főiskola stb.
		8. évfolyamnál alacsonyabb	8. évfolyam	Középfokú iskola érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	Érettséggel	
Mozgássérült	232 206	36 300	86 501	40 234	48 182	20 989
Gyengénlátó, aliglátó	73 430	13 532	28 283	10 671	14 691	6 253
Vak	9 054	2 167	3 397	1 172	1 580	738
Nagyothalló	63 014	12 994	23 404	7 860	12 176	6 580
Siket	8 571	1 972	2 755	2 468	1 020	356
Súlyos belszervi fogyatékos	46 648	6 853	16 434	9 572	9 808	3 981
Mentálisan sérült (pszichés sérült)	46 265	9 425	16 839	8 664	8 482	2 855
Értelmi fogyatékos	42 779	25 642	13 712	2 473	693	259
Beszédhibás	14 528	5 057	4 429	2 328	1 843	871
Beszéd fogyatékos	10 913	5 557	2 861	1 224	877	394
Autista	5 120	3 492	1 039	269	244	76
Siketvak (látás- és hallássérült)	3 262	772	1 247	521	522	200
Egyéb	2 277	375	532	354	656	360
Ismeretlen	3 180	602	1 055	603	637	283
Összesen	561 247	124 740	202 488	88 413	101 411	44 195
Fogyatékosággal élők	456 638	92 073	165 191	74 780	86 439	38 155

1 táblázat: A fogyatékosággal élő emberek és a tartósan betegek legmagasabb befejezett iskolai végzettség szerinti megoszlása. A 2011. évi adatok alapján mutatja fogyatékosággal élők fogyatékoság és tartósan betegek legmagasabb befejezett iskola végzettség szerinti megoszlását. A táblázat tartalmazza a fogyatékoság típusai szerinti felosztást is. Forrás:

KSH, 2013

A felnőttképzés nem csupán szakmai ismeretek, kompetenciák, készségek fejlődéséhez járul hozzá, hanem hozzásegíthet a társadalom periferiáján rekedt emberek aktív társadalmi szerepvállalásához. Ha a fogyatékosággal élő személy számára előnyös, lehetősége és joga van integrált oktatásban, képzésben való részvételre, amelyben biztosítani szükséges a sajátos feltételeket. A fogyatékosággal élő személy csak bizonyos képességeiben akadályozott, melynek pontos meghatározása szükséges, hiszen az akadályozott képességen kívül nem kell más következményekkel számolni, így az oktatásba való bevonás ennek az akadályozott képességnek a megfelelő kompenzálásán múlik (Rettegi, 2009). A fogyatékosággal élő emberek számára valós lehetősége-

ket, megfelelő alapot adhat az integrációhoz egy befogadó, inkluzív és akadálymentes oktatási rendszer (Lóvász, 2006). „Az egyetemes tervezés valamennyi felhasználóra egyformán tekint, míg az ésszerű alkalmazkodás³ különbséget tesz közöttük. Mindkét megközelítésnek azonban ugyanaz a célja, a teljesen akadálymentes megközelítés megvalósítása, mely biztosítja a társadalomban valamennyi fogyatékosággal élő személy számára a többiekkel egyenlő alapokon történő teljes befogadást (Lord és mtsai., 2009). Egyértelmű, hogy senki sem élvezheti emberi jogait, ha ahhoz nincs hozzáférése.

Az egész életen át tartó tanulás, illetve az egész életen át tartó oktatás koncepciója az 1970-es évek óta kezd egyre inkább általánossá válni. Eleinte ez a kifejezés csak a felnőttek folyamatos, visszatérő iskolarendszerű oktatására vonatkozott, sokan értelmezik így napjainkban is. Hivatalos jelentését az OECD-országok oktatási minisztereinek 1996-ban megtartott értekezletén kapta meg, amikor a konferencia résztvevői az egész életen át tartó tanulás célját tárgyalták. *Ennek értelmében az egész életen át tartó tanulás egy születéstől a halálig tartó szándékos tanulási tevékenység, amelynek célja, hogy fejlessze valamennyi egyén ismereteit és kompetenciáját, akik részt kívánnak venni a tanulási folyamatokban.* Az 1990-es évek közepére kialakult egyfajta egyetértés mind az UNESCO és mind az OECD, továbbá az Európai Unió részéről is, hogy az egész életen át tartó tanulás nem csupán az egyén lehető legnagyobb fejlődését bontakoztatja ki és segíti elő a versenyképességét, hanem a társadalmi kirekesztőség egyik leghatékonyabb eszköze („Tanítani és tanulni – a tanulás társadalma felé” című Fehér könyv, 1995). Ebből kifolyólag az Európai Unió határozottan támogatja azt az elgondolást, hogy az egész életen át tartó tanuláshoz való egyenlő esélyű, akadálymentes hozzáférés a társadalmi integráció és az esélyegyenlőség biztosítása érdekében kulcsfontosságú tényező (Harangi, 2004).

A 2015–2025 közötti időszakra vonatkozó Országos Fogyatékoságügyi Program kiemeli a fogyatékosággal élő személyek népszámlálási adataira hivatkozva, hogy a legmagasabb iskolai végzettségre vonatkozó adatok jóval elmaradnak a társadalom egészére vonatkozó mutatóktól. A Program⁴ szerint: *„A fogyatékos személyek útja a számukra megélhetést biztosító végzettség megszerzéséig állapotukból fakadóan többnyire lényegesen szövevényesebb, mint ép társaiké. Ezért fontos, hogy a fenti célokat támogató szakpolitikák a korai intervenció, nevelés, oktatás, képzés és egész életen át tartó tanulás egyes szakaszait összefüggő folyamatként, komplexen kezeljék, és ennek megfelelően, összehangoltan tervezzék a szükséges fejlesztéseket. Az iskolai szocializáció meghatározó tényező a továbbtanulás, a későbbi munkahelyszerzés és munkavégzés, az önálló életpálya alakítása, és így végső soron a társadalmi integráció tekintetében is.”*

A fogyatékosággal élő és megváltozott munkaképességű személyek alacsonyabb iskolai végzettsége egyértelműen kihat a munkaerő-piaci lehetőségekre és ennek következtében a megváltozott munkaképességű emberek nemzetközi összehasonlításában alacsonyabb foglalkoztatási rátájára. Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés⁵ szerepe ezért – mind a képzés, mind az át- és továbbképzés szempontjából – rendkívül meghatározó lehet.

Az Európa 2020 Stratégia az intelligens, a fenntartható és az inkluzív növekedést jelöli meg elérendő célként a tagországok számára. Előírja, hogy az Unióban 2020-ra 75%-ra emelkedjen a 20–64 éves népesség fog-

3. Az ésszerű alkalmazkodás az elengedhetetlen és megfelelő módosításokat és változtatásokat jelenti, amelyek nem jelentenek indokolatlan és aránytalan terheket és adott esetben szükségesek, hogy biztosítsák a fogyatékosággal élő személy alapvető emberi jogainak és szabadságainak a mindenkit megillető, egyenlő mértékű élvezetét, valamint gyakorlását.
4. A Program beavatkozási területei és tematikus céljai között megtalálható a szakképzés, felnőttképzés (3.3).
5. Iskolarendszeren kívüli képzés alatt a 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről értelmében olyan képzést értünk, amelynek résztvevői nem állnak a képző intézménnyel – a nemzeti köznevelésről szóló törvényben vagy a nemzeti felsőoktatásról szóló törvényben meghatározott – tanulói vagy hallgatói jogviszonyban.

lalkoztatási rátája (Európai bizottság, 2010). Az európai tagállamok körében az intelligens, a fenntartható és az inkluzív növekedés megvalósításának kulcseleme az élethosszig tartó tanulás megvalósulása: az oktatás és képzés világának kiszélesítése, hatékonyságának növelése, közeledés a tanuló társadalom eszményének megvalósulásához. Az Európai Fogyatékosági Stratégia 2010–2020 keretét biztosít a fogyatékossgal élő személyek helyzetének megoldására irányuló európai szintű fellépésnek és nemzeti szintű intézkedéseknek egyaránt. A stratégia szerint a fogyatékossgal élő személyek teljes körű gazdasági és társadalmi részvétele alapvetően fontos az Európa 2020 stratégia céljainak teljesüléséhez. Hangsúlyozza, hogy az Európa 2020 Stratégia azon célja, hogy 2020-ra 75%-ra emelkedjen a 20–64 éves népesség foglalkoztatási rátája a fogyatékossgal élő emberek bevonása nélkül nem teljesíthető. Ehhez szükség van az inkluzív oktatás és a személyre szabott tanulás támogatásának megteremtésére, a speciális szükségletek felismerésére és azokra a megfelelő módszertannal való reagálásra.

Az oktatás és képzés fellépési területtel kapcsolatosan az uniós fellépés a nemzeti erőfeszítéseket az Oktatás és képzés 2020, az európai oktatási és képzési együttműködés stratégiájának keretében támogatja annak érdekében, hogy lebontsák a fogyatékossgal élő személyek egész életen át tartó tanulási rendszerekhez való hozzáférését megnehezítő akadályokat. A stratégia kiemeli az inkluzív oktatás és a személyre szabott tanulás támogatását, a speciális szükségletek felismerését és a képzők képzésének fontosságát. Fontos kiemelnünk továbbá a Fogyatékossgal Élők Jogairól szóló ENSZ Egyezményt (2006) is, mely esetében a magyar kormány elsőként fejezte ki azt a szándékát, hogy magára nézve kötelezőnek ismeri el az Egyezményben foglaltakat. Az Egyezmény 24. cikke szerint *„a részes államok biztosítják, hogy a fogyatékossgal élő személyek hátrányos megkülönböztetés nélkül és másokkal azonos alapon férnek hozzá az általános felsőfokú oktatáshoz, a szakképzéshez, felnőttoktatáshoz és élethosszig tartó tanuláshoz. E célból biztosítják az ésszerű alkalmazkodást a fogyatékossgal élő személyek számára”* (ENSZ, 2006). A kutatáshoz szorosan kapcsolódik az Egyezmény 27. cikke, mely a munkavállalásról és a foglalkoztatásról rendelkezik. Kiemeli, hogy *„a részes államok védik és segítik a munkához való jog érvényesülését – ideértve azokat is, akik a munkavégzés ideje alatt váltak fogyatékossgal –, azáltal, hogy megteszik a szükséges lépéseket, akár törvényalkotás útján is, annak érdekében, hogy többek között: biztosítsák a fogyatékossgal élő személyek számára, hogy hatékonyan hozzáférjenek az általános szakmai és pályaválasztási tanácsadói programokhoz, a közvetítői szolgáltatásokhoz, valamint a szakképzéshez és továbbképzésekhez”* (ENSZ, 2006).

A közösségi politika hazai hatásai

Az oktatás társadalmi funkciói – A felnőttképzés jogszabályi környezete

A Széll Kálmán Terv alapján, az EU 2020 Stratégia kiemelt céljaihoz kapcsolódóan Magyarország 2020-ig a 20–64 éves korosztályra vonatkozóan a kiemelt intézkedések között szerepel a megváltozott munkaképességű emberek foglalkoztatásának elősegítése. A munkaerő-kínálat bővítésének prioritásai között szerepel a megváltozott munkaképességű munkavállalók munkaerő-piacra való belépésének vagy visszatérésének a támogatása. Ennek érdekében 2012. január elsejétől, a rokkantsági és a rehabilitációs ellátás bevezetésével jelentősen átalakult a megváltozott munkaképességű emberek támogatási rendszere Magyarországon. A megváltozott munkaképességű személyeket érintő támogatási rendszer megváltoztatására irányuló kormányzati intézkedések azt mutatják, hogy a foglalkoztatási célkitűzések között kiemelten fontos szerepe van a megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatásának elősegítésének és munkaerő-piacra történő (re)integrálásuknak. Az NRSZH (Nemzeti Rehabilitációs és Szociális Hivatal) szerint azért volt szükség a megváltozott munkaképesség minősí-

tésének átalakítására, mert a rendszerváltást követően Magyarországon a szociális és foglalkoztatási problémák jelentős hányadára a válasz a korhatár előtti és a rokkantnyugdíjazás volt. Ebből következett az, hogy a társadalmi gondok rossz kezelésének következményeként egy, a biztosítási elveket és szociális szempontokat teljesen összekeverő ellátási rendszer jött létre. A régi struktúrában a megváltozott munkaképességű személyek életük végéig társadalmi passzivitásba szorultak. A komplex minősítési eljárásban a megmaradt egészségi állapot, valamint a hasznosítható képességek feltárása és fejleszthetősége váltotta az addig csupán a munkaképesség csökkenését felmérő vizsgálati módszereket. A komplex minősítés célja a megmaradt egészségi állapot hasznosítása: a rehabilitáció előkészítése annak érdekében, hogy a minősített személy sikeresen visszatérhessenek a nyílt, vagy védett munkaerőpiacra (NRSZH, 2014).

A hátrányos helyzetű munkavállalók iránti kereslet mutat pozitív tendenciákat, azonban a bizonyos képességekben akadályozott személyek felkészültsége, szakmai tudása, valamint a munkáltatók által keresett képességek és kompetenciák között nincs meg a megfelelő harmónia (Gere-Szellő, 2007; Hangya, 2013). A megváltozott rendszer kapcsán kiemelt partnerekként kell kezelnünk a felnőttképzési intézményeket, hiszen az új szakmai ismeretek elsajátításában, a meglévők frissítésében, az át- és továbbképzésben, a készségek és kompetenciák fejlesztésében hangsúlyos feladat hárul rájuk. A megváltozott munkaképességű és fogyatékosággal élő emberek munkaerő-piaci pozícióját a kvalifikáció, a gyakorlat és a kulcsképeségek is meghatározzák és ezek alacsony szintje, illetőleg ezek hiánya még tovább halmozza a hátrányait. A fogyatékosággal élők és a megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztathatóságának javítása elsősorban képzésbe történő bevonásukkal érhető el, ehhez azonban speciális tudású szakemberek, másrészt fokozott személyi, tárgyi és módszertani feltételek szükségesek (Hangya, 2013).

Számos kutatás, adatgyűjtés, felmérés megállapítja, hogy a fogyatékosággal élő felnőttek képzettségi szintje jelentősen elmarad a nem fogyatékos népesség képzettségi szintjétől. Nem létezik azonban egy kidolgozott stratégia mentén működő, kifejezetten a fogyatékosággal élő személyek egész életen át tartó tanulását, képzését és továbbképzését biztosító képzési rendszer (Az alapvető jogok biztosának Jelentése az AJB-4832/2012. sz. ügyben). Az Ombudsman 2012-ben indított „A Munka Méltósága” c. projektje során megkérdezett különböző fogyatékosági csoportok érdekvédelmi szervezetei kivétel nélkül arról számoltak be, hogy tapasztalataik szerint az integráltan megvalósuló képzések szükséges személyi és tárgyi feltételei nem állnak rendelkezésre. Ebből az következik, hogy a különböző jogszabályok és rendeletek által biztosított integrált és egyenlő eséllyel történő képzésben való részvétel lehetősége mindenki számára nyitva áll, de inkább egy elvi lehetőség marad. A valódi részvételt leginkább a felnőttképzési intézmények attitűdje határozza meg, továbbá jelentősen függ a képzések finanszírozási formájától.

Magyarország egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának Keretstratégiája a 2014-2020 közötti időszakra⁶ a specifikus célok és beavatkozási területek között említi a munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetű, beleértve a megváltozott munkaképességű emberek foglalkoztathatóságának javítását, illetve munkaerő-piaci integrációjuknak elősegítését az oktatás, képzés, tanulás által. A Keretstratégia szerint: „A munka világából tartósan kiszorult hátrányos helyzetű emberek számára ahhoz, hogy eséllyel tudjanak megjelenni a munka világában, többirányú összehangolt beavatkozásra van szükség: az elhelyezkedés ösztönzése mellett egyénre szabott segítségnyújtásra, tanácsadásra, a kulturális és társadalmi tőke növelésére, önmagát erősítő képességének erősítésére,

6. A Kormány 1603/2014. (XI. 4.) Korm. határozata a Magyar nemzeti társadalmi felzárkózási stratégia II., Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája, a Köznevelés-fejlesztési stratégia, továbbá a Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia elfogadásáról In: *Magyar Közlöny*, 2014. évi 150. szám, 2014. november 4.

mentorálásra, munkatapasztalat szerzésre és ezen idő alatt megélhetési támogatásra, egyfajta „inkubációra”. Nehezen férnek hozzá a folyamatos mentorálással támogatott tanulási lehetőségekhez. A már létrehozott ilyen célú (pl. nyitott tanulási) központok hálózatának kiterjesztésével biztosítjuk az inaktív személyeknek az igényeikre szabott, a fenntartható életmódot és a helyi igényekhez illeszkedő foglalkoztathatóságot javító kompetenciákra irányuló tanulási programokat. A célcsoport többsége alapfokú iskolai végzettséggel nem rendelkezik vagy szakmai kompetenciái rendkívül hiányosak, végzettségük nincsen. Esetükben elsődlegesen olyan komplex készség és kompetencia központú képzésekre van szükség, melyek a társadalmi integráció egyidejű növelésével összhangban kívánják megteremteni a foglalkoztatáshoz nélkülözhetetlen készségek biztosítását.” A valódi integrációhoz szükségesnek tartja a különböző kompetenciafejlesztésre irányuló felnőttképzési programokat, a fogyatékosokkal élő, megváltozott munkaképességűek, mentális egészségkárosultak és a felépülőben lévő szenvedélybetegek rehabilitációjához kapcsolódó képzéseket.

Ha elemezzük az OSAP⁷ adatait, akkor láthatjuk, hogy 2012/2013/2014-es éveket tekintve megsokszorozódott azoknak a személyeknek a száma, akik a képzés jellege szerint hátrányos helyzetűek felzárkóztató képzésében vettek részt (2012: 2914 fő; 2013: 5019 fő; 2014: 36 823 fő; 2015: 8379 fő), illetve ugyanez igaz azokra, akik a képzés jellege szerint megváltozott munkaképességű személyek rehabilitációs képzésében vettek részt (2012: 453 fő; 2013: 827 fő; 2014: 2869 fő; 2015: 896 fő). Ugyanúgy növekedés figyelhető meg az indított tanfolyamok számában is az elmúlt 3 évre lebontva a hátrányos helyzetűek felzárkóztató (2012: 175 db; 2013: 310db; 2014: 1847 db; 2015: 599 db), valamint a megváltozott munkaképességűek rehabilitációs képzésére ((2012: 34 db; 2013: 27 db; 2014: 188 db; 2015: 69 db) vonatkoztatva. (OSAP, 2012, 2013, 2014, 2015) A 2015. évi eredmények pedig jól mutatják a rendelkezésre álló források szűkülését, illetve véleményem szerint az átmenetet a TÁMOP és az új EFOP pályázataik között. Az EFOP programok, kiemelten az NRSZH megvalósításában induló EFOP 1.1.1. kiemelten kezeli a társadalmi integráció kérdésében a felnőttképzés szerepét, többek között támogatott képzések biztosításával.

A 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről meghatározza a fogyatékos felnőtt fogalmát és rendelkezik a felnőttképzési normatív támogatásról.⁸ A törvényhez kapcsolódó 393/2013. (XI. 12.) Korm. rendelet 2 pontjának 16. §-a pedig kimondja, hogy engedély csak annak a kérelmezőnek adható, aki rendelkezik – a (2), valamint a (4) és (5) bekezdésben foglalt eltéréssel – a (3) bekezdésben és az 1. és 2. mellékletben meghatározott tárgyi, valamint a (7) bekezdésben foglalt személyi feltételekkel. A (2) szerint a felnőttképzést folytató intézménynek a 2. mellékletben meghatározott tárgyi feltételeket abban az esetben kell biztosítania, ha a képzési program alapján megvalósuló képzésbe fogyatékos felnőttek is bekapcsolódnak. A felnőttképzést folytató intézménynek a tárgyi feltételek közül azokkal kell rendelkeznie, amelyek a képzésbe bekapcsolódó fogyatékos felnőtt számára lehetővé teszik, hogy állapotának megfelelő önállósággal vehessen részt a képzésben. A rendelet alapján a mellékletek táblázataiban felsorolt eszközök, felszerelések helyettesíthetők az érintett eszköz, felszerelés funkcióját kiváltó, korszerű eszközökkel, felszerelésekkel.

A mai magyar társadalom előtt nagyon aktuális feladatok állnak – gazdaság versenyképessége, (hátrányos helyzetű) munkanélküliek visszajuttatása a munka világába – melyek ráirányítják a figyelmet azokra az andragógiai szempontból speciális célcsoportokra, melyek képzése az EU-s és hazai dokumentumokban is kiemelt fel-

7. Országos Statisztikai Adatszolgáltatási Program.

8. A 2013. évi LXXVII. törvény 12. pontja szerint fogyatékos felnőtt: „a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény 4. § a) pontjában meghatározott, a súlyos fogyatékoság minősítésének és felülvizsgálatának, valamint a fogyatékosági támogatás folyósításának szabályairól szóló kormányrendeletben szereplő mértékű fogyatékosággal rendelkező személy, amennyiben e törvény alkalmazásában felnőttnek minősül...”

adatként jelenik meg (*Kraiciné, 2012; EB, 2010*). Ebben a helyzetben rendkívül fontos kérdés, hogy a felnőttképzési szektor felkészült-e a feladatra? Rendelkezik-e speciális tudású szakemberekkel?⁹

A felnőttképzési kutatások és innovációk között megtalálhatóak a hátrányos helyzetű társadalmi csoport esélyegyenlőségének elősegítését célzó multikulturális felnőttképzési kutatások, azonban kevés köztük az, amely kifejezetten a fogyatékosággal élő és megváltozott munkaképességű személyeket állítaná a középpontba. A felnőttképzés a problémát megoldani egyedül nem képes, de méltán vállalhat, illetve tud szerepet vállalni a fogyatékosággal élő személyek munkaerő-piaci integrációjának elősegítésében. A felnőttképzés nem csupán szakmai ismeretek, kompetenciák, készségek fejlődéséhez járul hozzá, hanem hozzásegíthet a társadalom periferiáján rekedt emberek aktív társadalmi szerepvállalásához.

A téma aktualitását mutatja továbbá az is, hogy szembe kell néznünk azzal a demográfiai és gazdasági kihívással, hogy a következő 25 évben majdnem 21 millió fővel kevesebb aktív korú európai polgár lesz, valamint a növekedési potenciál átlagosan az elmúlt időszak közel 3%-ról 2040-ben 1%-ra fog csökkenni. Az európai népesség elöregedésének súlyosságát a következő tendenciákkal írhatjuk le. A következő 30 évben a 24 év alatti európaiak száma 15%-kal fog csökkenni. Minden 3. európai lesz idősebb 60 évnél, minden 10. pedig 80 évnél. Ha a jelenlegi tendenciák nem változnak, akkor a népesség elöregedéséből fakadó szociális többletterhek sokszorozódni fognak. Az OECD adatai szerint a fogyatékosággal kapcsolatos kiadások az EU-tagállamok nemzeti szociális költségvetéseinek harmadik legnagyobb tételét képezik – az öregségi és egészségügyi kiadások után – megelőzve a munkanélküliséggel kapcsolatos kiadásokat (*Laki, 2013*). A demográfiai változások Magyarországon is hasonlóképpen zajlanak. A 60 évnél idősebbek száma Magyarországon is emelkedik. Mindezekből az következik, hogy a munka termelékenységében drámai változások várhatók. Magyarország lakóinak száma az 1980-as évek eleje óta egyre kevesebb, 1981 és 2009 között közel 700 ezer fővel csökkent az ország népessége. Jelenleg a magyar népesség több mint egyötöde betöltötte a 60. életévét, illetve minden hatodik polgár elmúlt 65 éves és folyamatosan emelkedik az öregedési index. A 45 év felettek létszáma mind létszámukban, mind pedig a népességen belüli arányát tekintve jelentősen megnövekedett, ezzel szemben viszont a 25 év alattiak létszáma nagymértékben visszaesett. Ez a korcsoport az idősebb korosztályt jelenti a munkavállalói korú népesség körében. Mindez igen magas eltartottsági rátát eredményez, mely a jövőben, intervenció hiányában exponenciálisan növekedhet. Az előrebecslési modellek szerint az idősek aránya hazánkban folyamatosan és jelentős mértékben emelkedni fog. A már most tapasztalt demográfiai változások jelentős hatást gyakorolnak a társadalomra, s a gazdaságra egyaránt. Következésképpen az oktatási és képzési kínálatra, illetve az igényekre is. (*Hablicsek, 2009*)

Az elmúlt években az oktatáspolitikai változások új irányba mozdították el a hazai oktatási rendszert és ezen belül a szakképzés és a felnőttképzés területét is. A társadalmi környezet folyamatos változása, a gazdasági növekedés és a versenyképesség tudásfüggővé válása azt generálta, hogy a felnőttképzés szerepe az elmúlt húsz évben jelentősen nőtt. A felnőttképzés által megvalósítandó cél egyrészt a gazdaság, a tudás versenyképességének fejlesztése, másrészt a társadalmi kohézió, a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok felzárkóztatása, az esélyegyenlőség biztosítása. Éppen ezért a felnőttképzés kulcsfontosságú tényező a munkanélküliség és a társadalmi kirekesztődés elleni küzdelemben a foglalkoztatás- és a szociálpolitika szempontjából egyaránt. (*Far-*

9. A következő, a témában lefolytatott teljeskörű mintavételen alapuló, reprezentatív országos kutatás szolgált ezzel kapcsolatosan adatokat az esélyegyenlőség biztosításáról szóló fejezetében: *Farkas Éva, Farkas Erik, Hangya Dóra, Kovács Anett, Kulcsár Nárcisz és Leszko Hajnalka (2012): Az akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzői. Szeged, SZTE JGYPK FI. URL: <http://mek.oszk.hu/13400/13404/> Utolsó letöltés: 2016. november 5.*

kas, 2013; Hangya, 2013) Az oktatáspolitikán a hosszabb távú gondolkodást feltétlenül igénylik és indokolják az Európai Unió oktatáspolitikai trendjei és alapelvei, az Európa 2020 Stratégia prioritásai.

Az oktatáspolitikát két oldalról közelíthetjük meg. Egyrészt az oktatással kapcsolatos érdekek és hatalmi törekvések szférája, másrészt az oktatáspolitikát – ami hasonlóképpen, mint például az egészségügyi politika vagy a foglalkoztatáspolitikát, illetve más közpolitikának¹⁰ a része – az oktatásra vonatkozó cselekvési stratégiáknak az összessége, melyet policy-nak, szakpolitikának szokás nevezni (Farkas, 2013). A modern és innovatív oktatáspolitikának számos célja közül kiemelten kell kezelje a méltányosság kérdését. A hátrányos helyzetű személyekkel való oktatási célú foglalkozások szerepe egyre inkább felértékelődik, mivel a társadalmi felzárkóztatás, a társadalmi előre jutásban az iskolai végzettség, a képzettség komoly jelentőséggel bír. Azonban a társadalom tagjai nem egyformán, illetve nem egyenlő eséllyel képesek a lehetőségekhez hozzájutni (Halász, 2012; Farkas, 2013). Az oktatás és a képzés ma már nem csupán nemzeti, hanem globális ügy és kérdés, elismerten az európai uniós tagállamok versenyképességi tényezőjének tekinthető.

Befejező gondolatok

A multikulturális felnőttképzés Zrinszky szerint az andragógia egyik legígéretesebb ága (Zrinszky, 2008). Megvalósítandó célja egyrészt a gazdaság, a tudás versenyképességének fejlesztése, másrészt a társadalmi kohézió, valamint a hátrányos helyzetű rétegek felzárkóztatása, az esélyegyenlőség biztosítása, így a munkanélküliség és a társadalmi kirekesztődés elleni küzdelemben a felnőttképzés a foglalkoztatás- és a szociálpolitika kulcseszköze. Nyilvánvaló az, hogy a társadalmi előrejutásban a tudás és a szakképzettség rendkívül meghatározó, azonban – ahogyan azt többek között Csoma 2006-os tanulmányában is olvashattuk – a társadalom tagjai nem egyformán képesek „hozzájutni” (Farkas, 2013; Hangya, 2013).

Mindenekelőtt fontos a témát érintő különböző tudományterületek szakembereinek együttműködése, a ventillációja, hiszen a folyamatok mögött emberek vannak és ők a legfontosabbak. Ugyanezt erősíti az a tudományos folyamat, melyben a tanítási paradigmáról sokkal inkább áthelyeződött a hangsúly a tanulási paradigmára, ilyen formában pedig a tanuló felnőtt és szükségletei vannak a központi szerepben (Merriam-Caffarella-Baumgartner, 2007; Szakos, 2014). Egy 2014. évi Tempus Közalapítvány által szervezett konferencián hangzott el az a gondolat, mely azt gondolom teljes mértékben közvetíti a tanulmány témájának központi filozófiáját: „Senki ne gondolja azt, hogy ez nem az ő feladata.” Írtam már a szolidaritásról, mely az Európai Unió egyik alapelve. Heller Ágnes szerint a szolidaritás egyszersmind készség arra, hogy kezdjünk valamit a különböző társadalmi kérdésekkel, melyek (kutatási) problémaként merülnek fel napjainkban, mint például jelen esetünkben a felnőtt foglalkozással élő emberek társadalomban elfoglalt helyzetének andragógiai kérdései. „Szolidárisnak lenni magába foglalja a „valamit tenni kellene” attitűdöt is” (Heller, 1996. 154–155.) – állítja Heller Ágnes és én is.

10. Az a terület, ahol a kormányzat tevékenykedik és ahol a cselekvési kötelezettsége is fennáll.

Szakirodalom

1. 1991. évi IV. törvény a foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról.
2. 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról.
3. 2009. évi CXXXIX. törvény a 2011. évi népszámlálásról.
4. 2011. évi CXCI. törvény a megváltozott munkaképességű személyek ellátásairól és egyes törvények módosításáról.
5. 2013. évi LXII. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény módosításáról.
6. 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről.
7. 393/2013. (XI. 12.) Korm. rendelet folytatásához szükséges engedélyezési eljárásra és követelményrendszerre, a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásának vezetésére, valamint a felnőttképzést folytató intézmények ellenőrzésére vonatkozó részletes szabályokról.
8. Arapovics Mária (2011): *A felnőttképzés elméleti alapjai*. Előadás. URL: <http://slideplayer.hu/slide/2048931/> Utolsó letöltés: 2016. december 12.
9. Cserné Adermann Gizella (2006): *A felnőttek tanulásának, tanításának új, korszerű módszerei az élethosszig tartó tanulás aspektusából*. In: Koltai Dénes és Lada László (szerk.): *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. 85-104.
10. Csoma Gyula (2006): Az esélyegyenlítő oktatás, mint utópia. *Új pedagógiai Szemle*. 56. 12. 3–19.
11. EDF (2009): *Proposal for a European Pact on Disability*. European Disability Forum, Brussels.
12. Európai Bizottság (2002): *A fogyatékoság definíciója Európában (Definitions of Disability in Europe – comparative analysis)*. SZMM, Budapest.
13. Európai Bizottság (2010): *Európa 2020 – Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája*. Bizottsági Közlemény, Brüsszel.
14. Európai Bizottság (2010): *Európai fogyatékoságügyi stratégia 2010-2020: megújított elkötelezettség az akadálymentes Európa megvalósítása iránt*. Európai Bizottság, Brüsszel.
15. Európai Közösségek Bizottsága (2000): *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. Európai Közösségek Bizottsága, Brüsszel.
16. Farkas Éva (2013): *A láthatatlan szakma. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről*. TypiArt Médiaműhely Kft., Pécs. 185-240.
17. Feketéné Szakos Éva (2014): *Innovatív irányok az ezredforduló utáni andragógiában*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
18. FMM (2005): *Madridi Nyilatkozat. A befogadó társadalom alapja a diszkrimináció-mentességgel párosuló pozitív cselekvés*. Szerif Kiadói Kft., Budapest.
19. FNO (2003): *A funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása*. WHO.
20. Forray R. Katalin és Varga Aranka (2011): *Inklúzió a felsőoktatásban*. PTE BTK, Pécs. URL: <http://pedtamop412b.pte.hu/menu/84/25> Utolsó letöltés: 2016. 05. 19.
21. Gere Ilona és Szellő János (2007): *Foglalkozási rehabilitáció*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest.
22. Gidáné Orsós Erzsébet (2006): A hátrányos helyzetről. *Tudásmenedzsment*. 7. 2. PTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, Pécs 75-82.
23. Gordosné Szabó Anna (1995): *Bevezetés a gyógypedagógiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
24. Habcsek László (2009): *A népesség szerkezete és jövője. Demográfiai portré. Jelentés a magyar helyzetéről*. KSH NKI, Budapest.
25. Halász Gábor (2012): *Oktatáspolitikai az első évtizedben*. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén

- (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 2011. 17-33.
26. Hangya Dóra (2010): Az esélyegyenlőség, mint társadalmunk mércéje. A fogyatékosokkal élők felnőttképzésének jelene. *Kultúra és Közösség, Esélyek, értékrend és társadalom*. 4. 1. Új Mandátum Lap- és Könyvkiadó, 43-58.
 27. Hangya Dóra (2013): „Esélyegyenlőségi útmutató” *Fogyatékosokkal élők és megváltozott munkaképességűek esélyei és lehetőségei a felnőttképzésben „A Guide to Equal Opportunities” – Opportunities for People with Disabilities and Decreased Work Ability in Adult Education*. In: Szabó Ferenc: International Conference on Vocational and Adult Education, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged. 271-281.
 28. Hangya Dóra (2013): *Mentoring Experiences Of Disadvantaged Target Groups Characteristics of Adult Training for the Disadvantaged and the Elderly*. SZTE JGYPK, Szeged. 107.
 29. Harangi László (2004): Az élethosszig tartó tanulás minőségi követelményei az európai oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*. 6. 77–82.
 30. Heller Ágnes (1996): *Morálfilozófia*. Cserépfalvi, Budapest.
 31. Kálmán Zsófia és Könczei György (2002): *A Tágítottól az esélyegyenlőségig*. Osiris Kiadó, Budapest.
 32. Kókayné Lányi Marietta (2007): *Könyv az integrációról. Sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelése a Gyermek Házában*. Sulinova, Budapest.
 33. Kósa Ádám (2009): *A fogyatékos emberek Európája. A fogyatékosokkal élők esélyegyenlősége*. Értelmi Sérülteket Szolgáló Társadalmi Szervezetek és Alapítványok Országos Szövetsége, Budapest.
 34. Könczei György (2009): *A háttérismeretek és a szemléletformálás szövegei*. ELTE BGGYK, Budapest.
 35. Központi Statisztikai Hivatal (2002): *2001. évi népszámlálás: A fogyatékos emberek helyzete*. KSH, Budapest.
 36. Központi Statisztikai Hivatal (2013): *2011. évi népszámlálás 3. Országos adatok*. KSH, Budapest.
 37. Kraiciné Szokoly Mária (2012): *Sajátos tanítási-tanulási igény felnőttkorban*. In: A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata. RAABE 8. 2. 1–26., Budapest.
 38. Laki Ildikó (2013): Oktatás, képzés – avagy fogyatékosok/ fogyatékkal élők a felnőttoktatásban? *Kultúra és Közösség*. 1. 43–50.
 39. Lord, E, Guernsey N., Balfe M. és Karr L. (2009): *Emberi jogok. Igen!*. SINOSZ, Budapest.
 40. Lovász László Gábor (2006): *A fogyatékosokkal élők esélyegyenlősége a világban, avagy mikor lesznek egyenlők az esélyek?* Értelmi Sérülteket Szolgáló Társadalmi Szervezetek és Alapítványok Országos Szövetsége, Budapest.
 41. Maróti Andor (2002): *Andragógia*. In: Benedek András, Csoma Gyula és Harangi László (szerk.): *Felnőttoktatási és – képzési lexikon*. Magyar Pedagógiai Társaság, OKI Kiadó és Szaktudás Kiadó Ház, Budapest.
 42. Marton Kinga és Szauer Csilla (2007): Az Európa Tanács tízéves Akcióterve a befogadó társadalom megteremtéséért, valamint a dokumentum hatása a tagállamokra (I.rész). *Gyógypedagógiai Szemle*. 3. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar Foglalkozási Rehabilitációs Kutatócsoport Gyógypedagógiai Továbbképző Központ, Budapest.
 43. Merriam, S.B., Caffarella, R. S. and Baumgartner, L.M. (2007): *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. John Wiley & Sons, Jossey-Bass, San Francisco.
 44. Országos Statisztikai Adatszolgáltatási Program 2012. évi adatai
 45. Országos Statisztikai Adatszolgáltatási Program 2013. évi adatai
 46. Országos Statisztikai Adatszolgáltatási Program 2014. évi adatai
 47. Országos Statisztikai Adatszolgáltatási Program 2015. évi adatai
 48. Petó Zoltán (1994): *Rehabilitáció alapismeretek és az ideg-, elmegyógyászati rehabilitáció*. SZOTE, Szeged.
 49. Pulay Gyula (2009): *A felnőttképzési rendszerek hatékonysága nemzetközi összehasonlításban*. Állami

Számvevőszék Kutató Intézete, Budapest.

50. Réthy Endréné és Vámos Ágnes (2006): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése Esélyegyenlőség és méltányos pedagógia*. ELTE PPK, Neveléstudományi Intézet, Budapest.
51. Retteg Zsolt (2009): *Segédlet a Felnőttképzési Akkreditációs Testülethez benyújtani kívánt felnőttképzési programok kidolgozásához. 2. átdolgozott kiadás*. NSZFI, Budapest.
52. Sz. Molnár Anna (2003): *Felnőtteket oktató tanárok kommunikatív és interaktív készségei*. Doktori disszertáció ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
53. United Nations (2006): *The Convention on the Rights of Persons with Disabilities and its Optional Protocol*. United Nations, New York.
54. WHO (2006): *WHO action plan 2006–2011 Disability and Rehabilitation*. Disability And Rehabilitation (DAR) Team, Geneva.
55. Zachár László (2009): A felnőttképzés szakképzési kihívásai. *Felnőttképzés*. 2. 1–4.

A nyelvtanár szerepe vállalati környezetben angol nyelvet tanuló felnőttek motivációjában, három kutatás tükrében

Kálmán Csaba*

Számos tanulmány megerősíti, hogy a tanárok jelentős szerepet játszanak a nyelvtanulók motivációjában (lásd például: Mezei és Csizér, 2005; Radel, Sarrazin, Legrain és Wild, 2010; Dörnyei és Ushioda, 2011). Ennek ellenére nagyon kevés kutatást végeztek felnőtt nyelvtanulók részvételével nem angol anyanyelvi (EFL) környezetben. Néhány kivétel ez alól Shoaib és Dörnyei (2005), Szaszko (2007) és Murray (2011) tanulmánya. Ezek közül azonban egyik sem foglalkozik a tanár felnőtt nyelvtanulókra kifejtett motiváló hatásával vállalati környezetben. Ez a dolgozat ezt a hiányt próbálja pótolni azáltal, hogy bemutatja három, a közelmúltban készült vizsgálat eredményeit. (1) Egy interjútanulmányt (N=17), amely azt vizsgálja, hogy a rendszerváltástól napjainkig hogyan változott a vállalati környezetben angol nyelvet tanuló felnőttek motivációs beállítódása, (2) egy kvantitatív kérdőíves tanulmányt (N=127), amely felnőtt nyelvtanulók attribúcióit mérte, (3) egy validációs tanulmányt (N=5), amely kutatási eszköz validálását mutatta be. Mindhárom kutatás eredményei megerősítették a tanárok motivációra kifejtett hatásának jelentőségét, különösen a személyre szabott figyelem motiváló hatását.

Kulcsszavak: felnőtt nyelvoktatás, vállalati nyelvoktatás, motiváció, attribúció

Bevezetés

Az idegen nyelvek tanulását elősegítő motiváció régóta foglalkoztatja a nyelvészeket. A teljesség igénye nélkül említhetjük például Deci és Ryan (1985) önmeghatározás-elméletét (SDT), Weiner (1985) attribúciós elméletét, Williams és Burden (1997) társas-konstruktivista modelljét, Dörnyei és Ottó (1998) folyamat-modelljét, Dörnyei (2005) idegen nyelvi motivációs énrendszer-modelljét, Ellis (2007) dinamikus rendszerek elméletét (DST), Dörnyei és Kubanyiova (2014) imaginációs modelljét. A számos motiváció-elmélet és modell létezése ellenére az idegen nyelvi motiváció vizsgálatában a nyelvtanár szerepe a nyelvtanulók motivációjának felkeltésében és fenntartásában a mai napig kiaknázatlan terület. Mindez meglepő annak tükrében, hogy a témában készült, kis számban fellelhető empirikus kutatások alátámasztják, hogy a nyelvtanárok fontos szerepet játszanak a motiváló környezet kialakításában és fenntartásában (Dörnyei és Csizér, 1998; Mezei és Csizér, 2005; Roth, Assor, Kanat-Maymon és Kaplan, 2007; Radel, Sarrazin, Legrain és Wild, 2010).

A nem angol környezetben (EFL) angol nyelvet tanuló felnőttek motivációjával foglalkozó irodalomban még kevesebb empirikus kutatást találunk. Ezek közé tartozik Shoaib és Dörnyei (2005) felnőttekkel készített interjútanulmánya, amelyben a résztvevők motivációs múltját vizsgálták, és Szaszko (2007) tanulmánya, amely a magyar felnőttek interkulturális találkozásainak és angol nyelvtanulási motivációjának összefüggését tárta fel. Noha ezek a tanulmányok a felnőtt nyelvtanulók motivációjával foglalkoznak, egyikük sem vizsgálja kifejezetten a nyelvtanár motivációra gyakorolt hatását vállalati környezetben.

Ez inspirált arra, hogy három kutatás segítségével jobban megismerjem ezt a hatást és feltárjam, hogy a Magyarországon működő vállalati angol nyelvtanfolyamok keretében oktató nyelvtanárok milyen szerepet játszanak a tanulók motivációjának felkeltésében és fenntartásában. Inspirációm az is táplálta, hogy egy korábbi ta-

* ELTE Nyelvpedagógiai Doktori Program, PhD hallgató, csabakalman73@gmail.com

nulmányom (Kálmán, 2015a) bemutatta a magyarországi vállalati nyelvoktatás térhódításának okait, illetve a nyelvtanárok motiváló erejének HR vezetők által tulajdonított jelentőségét.

Első tanulmányom célja az volt, hogy feltárjam, hogyan változott az angol nyelvet tanuló felnőttek motivációs beállítódása a rendszerváltástól napjainkig (Kálmán, 2015b). Második kutatásomban azt vizsgáltam, milyen jelentőséget tulajdonítanak a vállalati környezetben angolul tanuló felnőttek saját motivációjuk felkeltésében és fenntartásában a tanár és diák közötti kommunikációnak, a személyre szabott oktatásnak, illetve a nyelvtanár szakmaiságának (Kálmán, 2015c). Végül, egy harmadik kérdőíves kutatás keretében azt vizsgáltuk munkatársammal, hogy a vállalati környezetben angol nyelvet tanuló felnőttek minek, illetve kinek tulajdonítják a nyelv-tanulásban elért sikereiket (Kálmán és Gutierrez, 2015).

Irodalmi áttekintés

A motivációkutatás Dörnyei (2005) által alkalmazott hármass időbeli felosztása – melyet egy negyedikkel egészített ki 2011-ben – remekül alkalmazható arra a célra, hogy megvizsgáljuk, milyen jelentőséget tulajdonítottak a motivációkutatók a nyelvtanár hatásának a nyelvtanulók motivációjának felkeltésében és fenntartásában.

A motivációkutatás *szociálpszichológiai korszaka* (1959 – 1990) Gardner és Lambert munkásságával kezdődött, akik a kétnyelvű Kanadában vizsgálták nyelvtanulók motivációját. Gardner és Lambert (1972) azt állították, hogy ebben a környezetben a nyelvtanulók „azonosulni szeretnének egy másik etnikai közösség tagjaival, és szeretnék átvenni viselkedésük bizonyos finomabb elemeit, beleértve a beszédstílusukat és nyelvüket is” (Gardner és Lambert 1972. 135.). Gardner (1985) elmélete szerint az idegen nyelvtanulási motivációnak 3 összetevője van: *nyelvtanulási attitűd*, *motivációs intenzitás* vagy *erőfeszítés*, és *a nyelv megtanulása iránt érzett vágy*. Elméletében a motivációt orientációhoz (vagyis célhoz) kötötte. Két orientációt különböztetett meg és ezeket *integratív* és *instrumentális* orientációnak nevezte el. Az integratív orientáció arra a vágyra utal, amit a célnyelvet beszélő közösség megbecsült tagjaival való azonosulás ébreszt az emberben, míg az instrumentális orientáció az idegen nyelv elsajátításából származó gyakorlati előnyökre.

Gardner (1985) elmélete csak érintőlegesen foglalkozik a nyelvtanár motivációt elősegítő szerepével, oly módon, hogy a fent említett három komponens közül a *nyelvtanulási attitűd* kialakulásában szerepet tulajdonít annak, hogy a tanuló hogyan értékeli a nyelvi kurzust (feltehetően beleértve a nyelvtanárt is). Az, hogy a motiváció ezen aspektusa ennél jobban nincs kidomborítva, nem meglepő, mivel Gardner (1985) kutatását angol anyanyelvi környezetben (ESL) végezte, ahol a nyelvtanulók nem csak az osztályteremben érintkeztek a nyelvvel, így az osztályteremben megélt tanulási élmény motiváló ereje értelemszerűen kisebb volt, mint egy nem anyanyelvű (EFL) kontextusban.

A másik oka annak, hogy a nyelvtanár motivációban betöltött szerepe nem annyira részletesen kidolgozott Gardner motiváció modelljében, az Észak-Amerikában akkor uralkodó nyelvoktatási módszertannak is tulajdonítható. Gardner kutatását az 1960-as években végezte, amikor az uralkodó trend a nyelvoktatásban a bihaviorizmusra épülő audolingvizmus és a szituációs módszertan voltak (Celce-Murcia, 1991). Ez egyben azt is jelenti, hogy az oktatás nagymértékben szabályozott volt, így a nyelvtanároknak nemigen volt szabad kezük abban, hogy saját eszköztárukhoz folyamodjanak tanulóik motiválására.

A *kognitív korszakot* (1990-es évek) egyrészt az jellemezte, hogy a nyelvtanulási motivációkutatásba integrálta a pszichológiában lezajlott kognitív forradalmat, másrészt, hogy a motivációt konkrét tanulási kontextusba helyezve elemezte. Ez az új szemlélet azt eredményezte, hogy a motivációkutatáson belül nagyobb hangsúlyt kapott a fizikai tanulási környezet, az osztályterem, a tananyag, a többi diák és a tanár is.

Egyik módja annak, hogy a tanár pozitív motiváló hatást fejtsen ki a tanulókra az, hogy olyan motiváló környezetet teremtsen, ami pozitívan befolyásolja a tanulók intrinzikus és extrinzikus motivációját (Williams és Burden, 1997). Az intrinzikus és extrinzikus motiváció központi részét képezi Deci és Ryan (1985) önmeghatározás-elméletének (SDT), a kognitív pszichológia egyik legmeghatározóbb elméletének, amely az oktatási környezetben végzett motivációkutatásra is hatással volt az 1990-es években. Az intrinzikus motiváció koncepciója számos motivációelméletbe beépült: Crookes és Schmidt (1991) egy átfogó, oktatásorientált motivációelméletet alkotott, amelynek négy összetevője van: érdeklődés (intrinzikus motiváció), relevancia, elvárás és elégedettség/eredmények. Ezt az elméletet szélesítette ki és fejlesztette tovább Dörnyei (1994) az idegennyelv-tanulási motiváció három szintből álló rendszerévé, amelyben az idegennyelv-tanulási motivációt három, viszonylag elkülönülő szintből álló rendszerben írta le: a *nyelvi*, a *tanulói*, illetve a *tanulási szituáció* szintjében. Williams és Burden (1997) szintén összegezte a nyelvtanulási motiváció összetevőit, hangsúlyozva a környezeti hatások szerepét, beleértve a tanár szerepét is: „Az egyén motivációját társadalmi és kontextuális hatások is befolyásolják. Ezek közé tartozik az egész kultúra és kontextus, a társadalmi közeg, csakúgy, mint az egyén interakciója a közegben található, általa fontosnak tartott emberekkel” (Williams és Burden, 1997. 121.).

A motivációkutatás ezen korszakában a tanár motiváltsága (illetve annak hiánya) és a tanuló motiváltsága (illetve annak hiánya) közötti kapcsolat jelentőségére is felhívta a figyelmet Csikszentmihályi (1997), nevezetesen azzal, ahogy leírta, hogy a tanár lelkesedése, illetve annak hiánya miképp „fertőzi meg” a tanulót:

Ha egy tanár nem hisz a munkájában, ha nem élvezi azt a tanulást, amit próbál átadni, a tanuló ezt érzékeli és arra a teljesen racionális következtetésre jut, hogy a szóban forgó tárgy nem ér annyit, hogy érdemes lenne elsajátítani. (...) Egy ilyen reakció fiatal emberek részéről rendkívül adaptív, hiszen miért is akarnák az életüket unalomban élni? Miért is utánoznának egy olyan szerepmodellt, aki elidegenítve érzi magát attól, amit nap, mint nap tesz? (Csikszentmihályi, 1997. 77.).

Az ezredforduló környékén, a *folyamat-orientált korszakban* (a 2000-es évek), a motivációkutatást a motiváció időbeli aspektusa foglalkoztatta. A nyelvtanulók motivációja nem konstans a tanulás folyamatában, hanem mikro- és makroszinten is változik. Mikroszint alatt értjük például a feladat jellegéből adódó pillanatnyi motiváltságot, makroszinten pedig a tanulási folyamat egészére vonatkozó motiváltságot, ami felölelheti az egész tanulási folyamatot, vagy akár egy személy egész életét.

Ahhoz, hogy a motivációnak ezt az aspektusát tanulmányozni lehessen, Ushioda (1996) egy introspektívebb vizsgálati módszer szükségességét hangsúlyozta a 90-es évek második felében. Szerinte fontos, hogy „megvizsgáljuk, milyen kvalitatív változások zajlanak a motivációs élményben az idő múlásával, illetve azonosítsuk azokat a kontextuális tényezőket, amelyek dinamikus kölcsönhatásban vannak a motivációval” (Ushioda, 1996. 240-241.). A motiváció időbeli aspektusával Williams és Burden (1997) is foglalkoztak. Ők a motiváció egymást követő fázisait vizsgálták egy idővonal mentén: „Fontos hangsúlyoznunk, hogy a motiváció nem egyszerűen az érdeklődés felkeltése, hanem annak fenntartása is” (Williams és Burden 1997. 121.). A nyelvtanulási motiváció időbeli dimenziójának kidolgozottabb modellje Dörnyei és Ottó (1998) nevéhez fűződik. A szerzők a motivációs hatásokat egy idővonal mentén rendezték jól elkülöníthető *akció eseményekként* két fő dimenzióba: az akció sorrendjének és motivációs hatásoknak dimenzióiba, *akció előtti*, *akció* és *akció utáni* fázisokba.

Furcsa módon a fenti elméletek egyike sem említi explicit módon a tanár motiváló szerepét, pedig a motivációnak pontosan az időbeli aspektusa az, ahol a tanárok kifejezetten motiváló hatást tudnak kifejteni. Segíteni tudnak abban, hogy a diákok átlendüljenek azokon az időszakokon, amikor unalmasnak, kimerítőnek, esetleg

csalódással telinek élik meg a nyelvtanulás egy-egy fázisát, ami egy éveken átívelő tanulási folyamat során elkerülhetetlen.

Jelenleg a pszichológiában, a motivációkutatás figyelmének központjában a szituatív perspektívák állnak, amelyek az egyént és a kontextust dinamikus, összetett milyenségében vizsgálják és a motivációra is úgy tekintenek, mint ami folyamatosan változik az egyén és kontextusa interakciójának köszönhetően. Ez a szemlélet a *szocio-dinamikus korszakban* (jelenkor) a nyelvtanulási motiváció vizsgálatába is beszivárgott (Ellis, 2007). A helyzetet tovább bonyolítja, hogy az angol lett a világnyelv és mint lingua franca, megállíthatatlan terjedésének valószínűleg következményei lesznek az angol nyelvről alkotott elképzelésre, annak tanítására és fejlődésére is (Seidlhofer, 2004). Ez a jelenség legalább két ponton érinti a nyelvtanulási motiváció elméleteinek alakulását. Először is különbséget kell tennünk az alapján, hogy az elsajátítandó nyelv az angol nyelv-e (a világnyelv), vagy egy másik nyelv, ugyanis az angol nyelvtudás egyre inkább alapvető készségnek tekinthető (Dörnyei és Ushioda, 2011). A másik következménye ennek a jelenségnek azzal van összefüggésben, hogy az angol, mint lingua franca (ELF) nem köthető egyetlen nemzethez, hanem az angolul beszélők globális közösségéhez, akik közül sokan nem anyanyelvű beszélői ennek a nyelvnek (Beneke, 1991).

A következőkben megvizsgáljuk, hogy az „én”- elméletek milyen hatással voltak a jelenlegi motivációkutatásra és ez hogyan hatott a nyelvtanár motiválásban betöltött szerepére. Dörnyei (2009) idegen nyelvi motivációs én-rendszere olyan mechanizmusra épül, amely azt írja le, hogy az „én” hogyan szabályozza az egyén viselkedését azáltal, hogy célokat tűz ki és elvárásokat támaszt. Eredetileg az elképzelés Markus és Nurius (1986) elméletéből származik, akik a lehetséges „én”-ek hatásáról írtak. Ezek a lehetséges „én”-ek az egyén víziói, amelyek egy jövőbeli állapotban képviselik azt, amivé válhatnak, amivé szeretnének válni, és amivé nem szeretnének válni. Higgins (1987, 1996) szerint a tanuló ideális-énjének különösen fontos szerepe van a tanulási eredmények elérésében, mert a tanulót a valós és ideális-énje által projektált viselkedési standardok közötti különbség motiválja. Higgins az ideális én-t az ún. illene-énnel egészíti ki, amely azokat az attribútumokat testesíti meg, amelyekkel az egyénnek illene rendelkeznie, hogy az elvárásoknak megfelelően és a lehetséges negatív kimeneteket elkerülje. Ez a két én, a nyelvtanulási élménnyel karöltve alkotja Dörnyei (2005) nyelvtanulási motivációs én-rendszerét. Ezen elmélet egyik legújabb megnyilvánulásaként az ideális-én narratíváit Dörnyei és Kubanyiova (2014) a nyelvórákon használható motivációs eszközként említi.

Érdekes módon bár ezen elméletek egyike sem említi explicit módon a nyelvtanár szerepét, a tanárok indirekt módon részét képezik mindkét elméletnek, de különböző módon. Az idegen nyelvi motivációs én-rendszerben a tanárok a három komponens közül a tanulási élmény elemében indirekt módon benne kell, hogy legyenek. Ebből a szempontból a tanár szerepe sem jobban kidolgozott, se nem újszerű a korábbi motivációs elméletekhez képest: a tanár szerepe a tanulási élmény kialakításában bírhat jelentőséggel, a másik két összetevő, az ideális-én és az illene-én mellett. Azonban a tanár szerepe ugyanolyan fontos lehet abban, hogy segítse a tanulókat reális célok kitűzésében, mint amennyire a motiváló környezet létrehozásában.

A kutatások

A nyelvtanulási motivációelméletek időbeli áttekintése során láthattuk, hogy a motivációkutatók nem igazán tulajdonítanak nagy szerepet a tanárnak a tanulók motivációjának felkeltésében és fenntartásában. Mivel a bevezetésben említett elemzések ennek ellenkezőjét állítják, és nyelvtanárként is ennek ellenkezőjét tapasztaltam, inspirációt nyertem, hogy három kutatás keretében megvizsgáljam, mit gondolnak erről a vállalati környezetben angolt tanuló felnőttek, milyen szerepet tulajdonítanak nyelvtanáraiknak saját motivációjuk felkeltésében és

fenntartásában. A következőkben a három kutatás rövid leírása, lényegi pontjainak és eredményeinek / implikációinak összefoglalása következik. Ennek következtében jelen dolgozat nem tér ki a részkutatások módszertani hátterének részletes bemutatására.

Az első kutatás. A nyelvtanár szerepe a vállalati környezetben angol nyelvet tanuló felnőttek motivációjának felkeltésében és fenntartásában (Kálmán, 2015a)

Vállalati környezetben is nagy haszonnal jár, ha tudjuk, hogyan lehet a felnőtt nyelvtanulókat jobban motiválni. Ennek egyszerű magyarázata van: a tanulók számára a motiváció elősegíti, felgyorsítja a nyelvtanulás folyamatát, és más egyéni különbségek mellett a motivációval magyarázható, hogy hasonló körülmények között, hasonló képességekkel rendelkező nyelvtanulók más és más mértékben érnek el sikereket nyelvtanulásuk során (lásd például: Gardner, 1985, 2006; Dörnyei, 1990; Dörnyei és Clément, 2001; Noels (2001) adaptációja Deci és Ryan (1985) ön-meghatározás elméletének (SDT), vagy Sternberg, 2002). Ez vezérelt akkor, amikor eldöntöttem, hogy megvizsgálom, hogy a nyelvtanárok hogyan tudnak hozzájárulni a vállalati környezetben angol nyelvet tanuló felnőttek motiválásához *a tanár- diák között zajló kommunikáció, a személyre szabott oktatás és a szakmaiság segítségével.*

A szervezet, ahol a vizsgálatot végeztem, egy magyar cégcsoport, amelynek tevékenységei nélkülözhetlenné teszik a munkavállalók többsége számára, hogy valamilyen szinten beszéljenek angolul. Mivel a cégcsoportnál felvételi követelmény a középfokú angol nyelvvizsga, a munkavállalók jelentős többsége közép-, illetve felsőfokú angol nyelvvizsgálással rendelkezik.

Módszertan

Mivel a vizsgálat fókuszában a kutatási eszköz (félíg strukturált interjú kérdéssor) validálása és tesztelése állt, ebben a tanulmányban csak öt résztvevő (három nyelvtanuló és két HR vezető) vett részt. Az adatok elemzéséhez Crabtree és Miller (1999) *sablonrendező modelljét* (Template Organising Style) használtam. Ennek a módszernek az a lényege, hogy az adatok elemzése előtt a vizsgálatot végző személy elkészíti az előzetesen várható kódok sablonját. Ezeket a kódokat az áttekintett irodalomból, illetve saját tapasztalatából meríti. Az interjúk átíratait aztán ezen kódok alapján kezdi elemezni, és az elemzési folyamat közben kiegészíti azokat az újonnan felmerülő kódokkal. Az 1. táblázat az előzetes kódokat (kisebb betűméret), a felmerülő kódokkal (nagyobb betűméret) kiegészítve mutatja be.

Tanár – diák kommunikáció	Személyre szabott oktatás	Szakmaiság
<ul style="list-style-type: none"> • megosztás • véleménycsere • nyelvi fejlődés • pletyka • megkönnyebbülés • barátságos nyelvezet • gyakorló terep prezentációkhoz, vizsgákhoz • másik dimenzióba repíti az embert • stimulál és dinamizál • oldja a stresszt és a szorongást 	<ul style="list-style-type: none"> • figyelem • személyre szabott anyagok • növekvő önbizalom • javuló nyelvi készségek az irodában • elérhetőség • testbeszéd jelentősége (szemkontaktus, bólogatás) • időt spórol a tanulónak • figyelmi hármas: kommunikációs, pedagógiai, személyes figyelem • rugalmasság • elérhetőség 	<ul style="list-style-type: none"> • felkészültség • tanár lelkesedése • folyamatos képzés • jó marketing • jó emberismeret • visszajelzés kérése • képben van szakmailag és gyakorlati szempontból is (vizsga követelmények) • mély emberismerő • önbizalom átadása • rugalmasság • illuzórikus hierarchia

1. táblázat: *Előzetes és újonnan felmerülő témák*

Eredmények és diszkusszió

Az eredmények ismertetésében kizárólag az újonnan felmerülő témák elemzésére fókuszálok. A tanár-diák kommunikáció kulcsfontosságúnak bizonyult mind a tanulók, mind az egyik HR vezető (*Éva*) szerint. *Éva* ezzel kapcsolatban a következőket mondta:

Azt szeretnénk, ha a nálunk dolgozó nyelvtanárok a tanfolyamra járó munkavállalók szóbeli kommunikációs készségeire koncentrálnának. Sokan külföldi üzleti partnerekkel találkoznak, nemzetközi fórumokon, tárgyalásokon, képviselik a társaságunkat, így fontos számunkra, hogy asszertív módon tudjanak kommunikálni. Sok munkavállalónknak napi szinten kell használnia az angolt, és nyilvánvalóan nem akarjuk, hogy bármi félreértés adódjon, különösen, ha emiatt hatalmas összeget veszíthetünk (Interjú részlete).

Ami a tanulókat illeti, a tanár-diák kommunikáció jelentőségét ők is többszörösen kihangsúlyozták. Elmondásuk szerint fontos a bizalomépítés, véleménycsere szempontjából, és azért is, mert ezzel enyhíthető a tanulók szorongása, fontos csoportdinamikai szempontból, a gyakorlatiasság miatt, valamint a vállalati társas háló miatt. Érdekes, hogy a tanár-diák kommunikáció egy másik aspektusa, a pletyka, nem csak úgy merült fel, mint a bizalomépítés eszköze, hanem mint a bizalom ellenőrző eszköze is. Az egyik résztvevő, Kati, ezt így írta le:

A pletykának vagy egy másik előnye is: fel tudod térképezni vele a tanárt az elején, és le tudod ellenőrizni, hogy mennyire bízhat meg benne. Az klassz visszajelzés, hogy ok, akkor ezek szerint

köztünk maradt, tényleg megtartotta a tanár magában. Ha van egy olyan akut problémád, amit nem osztanál meg senkivel, bejössz az órára, tudod, hogy a tanárod megértő lesz, őszintén el fogja mondani neked, hogy mit gondol (Interjú részlete).

A tanár-diák kommunikáció egy másik aspektusa az instrumentális haszna. Ez nyíltan kitűnik Éva, a HR vezető szavaiból, amikor a szóbeli készségek fontosságáról beszél pár sorral feljebb. Ha megnézzük, mit jelent a tanulóknak, Kati úgy utalt az órai beszélgetésekre, mint a szóbeli nyelvvizsga gyakorló terepe, míg János ugyanezt egy remek gyakorlási lehetőségnek fogja fel egy üzleti vacsorához.

Végül, a tanár-diák kommunikáció dinamizálja az órát. János szerint, „egy jó beszélgetés felvillanyoz, felpörget mentálisan, kiszínezi az órát” (3). Péter ugyanezzel kapcsolatban ezt mondta:

Az órai beszélgetések abszolút meghatározzák a tanulási élményemet, mert a verbális interakción keresztül személyes kapcsolat alakul ki. Ha a feladat nem szóbeli, nagyon nehéz érzelmi kötődést kialakítani, szóval összességében azt mondanám, hogy a szóbeli kommunikáció a legfontosabb eleme a tanulási folyamatnak, kikerülhetetlen (Interjú részlete).

A személyre szabott figyelemmel kapcsolatban megint csak rengeteg új téma merült fel az eredeti kódok sablonjában megfogalmazottakhoz képest. Először is lehetővé teszi a tanuló számára, hogy a figyelem központja legyen, növeli a kurzus hatékonyságát és növeli a résztvevő önbizalmát. Ez a figyelem, az egyik résztvevő, Péter szerint további három részre osztható: kommunikációs, személyes és pedagógiai figyelem:

Kommunikációs figyelemről akkor beszélhetünk, ha azonnal kapok visszacsatolást arra, amit mondok. Aztán van a személyes figyelem, ami szintén fontos, mert ha azt érzed, hogy szokások alakulnak ki, mint pl., hogy kávézunk, vagy valami ilyesmi az órán, vagy különleges hangulat alakul ki. Aztán van a pedagógiai figyelem is, ami abban testesül meg, hogy egy bizonyos házi feladatot kapok (Interjú részlete).

A személyre szabott figyelem egy másik meglepő tulajdonsága az, hogy mind a három résztvevő szerint növeli az önbizalmát. Kati ezt a következő szavakkal fejezte ki: „Bátorít, támogat azzal, hogy lesz ez még jobb is, jó érzés, hogy odafigyel rám, persze, hogy ettől nő az ember önbizalma, az enyém is nő” (Interjú részlete). János a következőt mondta a növekvő önbizalmáról:

Általában, a kurzus növeli az önbizalmamat, mert az elején nagyon frusztrált voltam, hogy úristen, nem beszélek jól, aztán érzem, hogy tényleg jól ment, az, hogy odafigyel rám a tanár, nagyban növeli az önbizalmamat, mert elhitelem velem, hogy meg tudom csinálni. És azt hiszem, ez az egész nyelvtanulás önbizalom kérdése, mert ha hiszel magadban, hogy meg tudod csinálni, akkor tényleg meg tudod csinálni (Interjú részlete).

A személyre szabott figyelem utolsó aspektusa, amit érdemes megemlítenünk, az a hatékonyságnövelő szerepe. Ezzel kapcsolatban megint csak mind a HR vezetők, mind a tanulók véleménye megegyezett. Nem meglepő, hogy a hatékonyságnak fontos szerep jut egy vállalat működésében, így Krisztián (HR vezető) szavai nem haktak meglepetésként: “Azt szeretnénk, ha a tanárok olyan hatékonyan tanítanák a munkavállalóinkat, amenny-

nyire csak lehetséges. Mind az angoltanulással töltött idő szempontjából, mind a vállalat által rájuk költött pénz szempontjából" (Interjú részlete). Ami meglepő volt, hogy az egyik résztvevő, *János*, egy teljesen más aspektusát említette: "Ha nem kapok személyre szabott feladatokat, lehet, hogy olyasmivel kell foglalkoznom, amiben már jó vagyok. Ez holtjáték. Annak van csak értelme, ha valami olyat gyakorolhatok, amit még nem tudok" (Interjú részlete).

Ezek az idézetek bizonyítják, hogy a személyre szabott figyelem szintén elősegíti a pozitív tanulási élményt, amely aztán hasonlóan a tanár-diák kommunikációhoz növeli a tanulók motiváltságát.

Vizsgáljuk most meg a kódsablon harmadik területét, a tanár szakmaiságát, és nézzük meg, hogy itt milyen témák merültek fel az adatokból. A tanár szakmaiságának jelentősége abban rejlik, hogy különféle dolgokat „ad át” a tanulóknak. Jelen tanulmány szempontjából most nem a tudás „átadása” az, ami számít, hanem a lelkesedés, motiváltság, a tárgy szeretete, önbizalom, nyitottság, őszinteség átadása, amelyek mind-mind „begyűjtják” a tanuló motivációját. A téma, amit *Kati* szavainak a segítségével szeretnék bemutatni, a lelkesedés:

A tanárom lelkesedése nagyon nagy hatással van rám. Ez egyértelműen létszik. Szerelmes abba, amit csinál, nem csak a nyelvbe, hanem ahogy az emberekkel bánik, ahogy a diákjaival bánik. Ahogy magyaráz, ahogy foglalkozik velünk, ahogy készül, az az egész órán látszik (Interjú részlete).

Az is kiderült az adatokból, hogy ebben a kontextusban a tanulók szerint akárcsak a HR vezetők szerint, fontos, hogy a tanár jól tudjon bánni az emberekkel. *Krisztián* említette az „empátiatréninget, kommunikációs tréninget és önismereti tréninget” (Interjú részlete), mint lehetséges útjait a szakmai fejlődésnek. *Kati* véleménye szerint:

Egy nyelvtanár, akárcsak bármilyen más szakember, egész életén át képz magát. Nem csak szakmailag, hanem a magánéletében is, hogy minél többet megtudjon magáról és másokról, stb. Ha megáll az ember egy szinten, és feltételezi, hogy már mindent tud, ami mint tudjuk, nem létezik, előbb-utóbb megmutatkozik a munkáján, a diákjaival kialakított kapcsolatán, és ez egy láncreakciót indít el, úgyhogy azt gondolom, ez nagyon fontos (Interjú részlete).

A fenti példák csak egy részét mutatták be az interjúk során újonnan felmerülő témáknak. Sajnos ezen tanulmány korlátai nem teszik lehetővé az adatok elemzésének részletesebb bemutatását. Azonban ez a keresztmetszet is azt bizonyítja, hogy a tanulmány témája nagyon izgalmas vállalkozás és további vizsgálat szükséges mindhárom alterület részletesebb feltárása érdekében.

Az első kutatás eredményeinek összefoglalása

Az eredmények alátámasztották, hogy mind a tanár-diák kommunikációja, mind a személyre szabott figyelem és a tanár szakmaisága nagy hatással tud lenni a tanulók motivációjára. A tanár-diák kommunikáció, illetve a személyre szabott figyelem elősegíti a pozitív tanulási élmény megteremtését és így pozitívan befolyásolja a tanulók motiváltságát, míg a tanár szakmaisága abban rejlik, hogy átadó „közeg”-ként, a tudás „átadása” mellett a lelkesedés, a tárgy iránti szeretete és motiváltsága „átadásával” is hat a tanulók motivációjára.

A második kutatás: Az attribúciós elmélet (AT) szerepe a sikeres vállalati nyelvtanulásban, valamint intrinzikus és extrinzikus motivációhoz való viszonya (Kálmán és Gutierrez, 2015)

A második kutatás célja az volt, hogy megvizsgáljuk, minek tulajdonítják sikereiket a vállalati környezetben angol nyelvet tanuló felnőttek, és ezek az konstruktumok hogyan viszonyulnak intrinzikus és extrinzikus motivációjukhoz. Vizsgálatunk alapjait *Weiner* (1985) attribúciós elmélete (AT) adta. Az attribúciós elmélet az egyetlen olyan motivációs modell, amely az emberi viselkedésre ható kognitív és affektív aspektusokat is felöleli (*Dörnyei és Ushioda*, 2011). Az elmélet alapjainak a megalkotója *Weiner* (1985) volt, aki a sikerek és kudarcok okainak a vizsgálatára fókuszált, illetve arra, hogy amiként ezeket az okokat az egyes egyének azonosítják és értelmezik, az meghatározza az egyének jövőbeli attitűdjeit és cselekedeteit. Mint ahogy *Weiner* (1985) megfogalmazta, „úgy tűnik, kultúrákon átívelő, idővel dacoló ok-okozati összefüggéseket kutató és feltáró törekvéseink vannak, és mivel ez a tevékenység kétségkívül adaptív, okozati magyarázatokat keresünk arra, hogy egy a motiváción és érzelmeken nyugvó elmélet építőköveit előteremtsük” (*Weiner*, 1985. 549.).

A fő elképzelés az attribúciós elmélet mögött az, hogy az emberek mindig arra törekednek, hogy megértsék sikereik és kudarcuk okát, és amikor hasonló helyzettel találják magukat szemben, cselekedeteiket az vezérli, hogy hogyan értelmezik azokat az okokat, amelyekkel sikereiket vagy kudarcukat magyarázták. Ez nem azt jelenti, hogy az okokról alkotott percepciójuk korrekt, de ezekről az okokról alkotott személyes meggyőződésük fogja cselekedeteiket vezérelni (*Heider*, 1944; 1958). Ha például egy diák átmegy egy vizsgán, sikerét számos oknak tulajdoníthatja, például annak, hogy ő ebből a tárgyból kimagasló képességekkel rendelkezik, vagy, hogy könnyű volt a vizsga, vagy egyszerűen szerencséje volt a vizsgáztatóval. Lehet, hogy teljesen meg van arról győződve, hogy sikere az alapos felkészülésével magyarázható, bár a valóság ezzel szemben az, hogy a vizsga egyszerűen nagyon könnyű volt. Az attribúciós elmélet alapján a sikerét magyarázó hitre alapozva fogja a következő vizsgára is készülni, abban reménykedve, hogy ugyanazt az eredményt fogja elérni. Ha figyelembe vesszük, hogy az előző vizsga egyszerűen könnyű volt, és a diák készülése nem játszott jelentős szerepet az eredményében, nagyon valószínű, hogy a diák meg fog bukni a vizsgán, vagy legalábbis az eredménye nem lesz olyan jó, mint a múltkori vizsgán. Ez a kimenetel aztán arra készítheti a diákot, hogy átgondolja a kudarc okát és talán még rá is jön, hogy mi volt az előző sikerének valódi oka. Az attribúciók hatással vannak a jövőbeli tanulási folyamatokra, amennyiben meghatározzák a tanulók elvárásait a jövőbeli sikereiket illetően, az egyének érzelmi állapotát, és ennek következtében a tanulás iránt tanúsított viselkedésüket és attitűdjüket (*McLoughlin*, 2007).

Weiner (1985) a siker és a kudarc négy fő okát azonosította, úgymint képesség, erőfeszítés, feladat nehézsége és szerencse. Mint ahogy számos szerző felhívta rá a figyelmet, (például: *Graham*, 1991; *Williams* és *Burden* 1999; *Tse*, 2000; *Williams*, *Burden* és *Al-Baharna*, 2001; *Williams*, *Burden* és *Lanvers*, 2002; *Williams*, *Burden*, *Poulet* és *Maun*, 2004; *Pishghadam* és *Motakef*, 2011) az okozati attribúciók számos egyéb tényezőtől is függenek, úgymint a személy, a kultúra, a társas csoport, a családi háttér, a tanulási kontextus, a kor, a nem vagy a feladat.

A fenti elméleti háttér tükrében szeretnénk volna megvizsgálni, hogy a vállalati környezetben angol nyelvet tanuló felnőttek minek tulajdonítják a nyelvtanulás során elért sikereiket és ezen attribúciók hogyan viszonyulnak intrinzikus és extrinzikus motivációjukhoz. Ennek érdekében egy kvantitatív kutatást terveztünk.

Módszertan

A szervezet, ahol a vizsgálatot végeztük, ugyanaz a magyar cégcsoport, ahol az első kutatás készült. A cégcsoport tevékenységei nélkülözhetetlenné teszik a munkavállalók többsége számára, hogy valamilyen szinten be-

széljenek angolul. Erre a képességre az online rutinfeladatokról kezdődően a folyékony és hatékony tárgyalásig sok szinten szükség van. Abból kiindulva, hogy a munkavállalók többsége sikeresen használja az angol nyelvet napi feladatai során, feltételeztük, hogy sikereses nyelvtanulóknak gondolják magukat. Illetve figyelembe véve, hogy bár közép-, illetve felsőfokú nyelvvizsgával rendelkeznek és mégis nyelvtanfolyamokra járnak, az volt a hipotézisünk, hogy mind extrinzikus, mind intrinzikus motivációs szintjük magas lehet. Ezek tesztelésére, illetve az attribútumok és motivációik kapcsolatának vizsgálatára kérdőívet terveztünk.

Résztvevők

Kutatásunk résztvevői budapesti vállalati környezetben angol nyelvet tanuló, egyetemi végzettségű felnőttek voltak. Kiválasztásukban a maximális variáció elvét alkalmaztuk, így különböző korú, beosztású, a cégcsoport különféle leányvállalatainál dolgozó munkavállalókat kerestünk meg a kérdőív kitöltésével. 127 résztvevő, 57 férfi és 70 nő töltötte ki a nyomtatott, papír alapú kérdőívet. A résztvevők átlagéletkora 39 év volt, a legfiatalabb 23, a legidősebb 66 éves volt. Általánosságban elmondható, hogy 10 éves korukban kezdtek nyelveket tanulni, és 16 résztvevő kivételével az adatok felvételekor, 2014 májusában csak angolul tanultak. A résztvevők közép-, és felsőfokú angol nyelvvizsgával rendelkeztek.

A kutatási eszköz

A kérdőív eredetileg 66 kérdést tartalmazott, melyek közül 56 attribúciós tényezőket, (tanár szerepe, feladat, képesség, időgazdálkodás, erőfeszítés, milió, nyelvtanulási stratégia, szorongás, kontextus, szerencse és érdeklődés), 10 pedig motivációs tényezőket mért (extrinzikus és intrinzikus). A pilot kérdőív értékelése után, melyet 20 résztvevő töltött ki, arra a következtetésre jutottunk, hogy két változót (*A tanárnak tulajdonított siker-t* és *A feladatnak tulajdonított siker-t*) ki kellett hagynunk a végleges kérdőívből, mivel az adatok, amelyeket erre a két változóra kaptunk, túl homogének voltak ahhoz, hogy statisztikai értelemben elemezhetőek legyenek. Ennek következtében a végleges kérdőív 44 attribúciós kérdést és 10 motivációs tényezőt vizsgáló kérdést tartalmazott. Mielőtt tovább lépniénk az attribúciós konstruktumok bemutatására, térjünk egy pillanatra vissza a pilot teszt eredményeire (2. táblázat).

Konstruktum (TS = tulajdonított siker)	Közéérték	Szórás
Tanár TS	4,96	,11
Feladat TS	4,65	,23
Érdeklődés TS	3,60	,70
Erőfeszítés TS	3,46	,72
Képesség TS	3,19	,64
Stratégia TS	3,17	,66
Kontextus TS	3,14	,91
Szerencse TS	3,01	,93
Időgazdálkodás TS	2,96	,63
Szorongás TS	2,92	,86
Milió TS	2,91	,81

2. táblázat: A pilot teszt változóinak átlag-, és szórásértékei.

Sajnos a tanulmány eredeti célját nem tudtuk annyiban megvalósítani, hogy a kérdőív végleges verziójából ki kellett vennünk a két változót (*A tanárnak tulajdonított siker-t* és *A feladatnak tulajdonított siker-t*). Erre amiatt volt szükség, mert a pilot kitöltői kimagaslóan és egyöntetűen *A tanárnak tulajdonított siker-re* adták a legmagasabb pontszámot, a második legmagasabb értéket pedig *A feladatnak tulajdonított siker* kapta, ami szintén szorosán a tanár személyéhez köthető, hiszen a tanár az, aki többnyire eldönti, hogy milyen feladatokat kelljen a tanulóknak megoldaniuk. Ez a két érték annyira szembetűnően magas volt, hogy elhatároztam, hogy ezek a változók egy későbbi önálló tanulmány tárgyát kell, hogy képezzék, amelyben csak *A tanárnak tulajdonított siker* és *A feladatnak tulajdonított siker* változókat fogom vizsgálni, további alváltozókra bontva a két konstruktumot.

Visszatérve a végleges kérdőívre, az attribúciós kérdések arra vonatkoztak, hogy az ebben a kontextusban tanuló felnőtt nyelvtanulók minek tulajdonítják nyelvtanulásban elért sikereiket, míg a motivációs kérdések célja az volt, hogy a résztvevők extrinzikus és intrinzikus motivációját mérjük. A motivációs konstruktumok kérdéseit *Teravainen* (2014) tanulmányából vettük, aki azokat *Noels, Clément és Pelletier* (2003) által használt kérdésekből adaptálta, míg az attribúciós skálák kérdéseit ehhez a tanulmányhoz dolgoztuk ki. Az 1–44. kérdésre a résztvevőknek egy ötponos *Likert* skálán kellett bejelölniük, hogy mennyiben tulajdonítják a nyelvtanulás során elért sikereiket a kérdésekben kifejezeteknek. A kérdések a következő kilenc változót fedték le:

1. *Erőfeszítésnek tulajdonított siker.*
2. *Időgazdálkodásnak tulajdonított siker.*
3. *Stratégiának tulajdonított siker.*
4. *Miliónek tulajdonított siker.*
5. *Szorongás hiányának tulajdonított siker.*
6. *Kontextusnak tulajdonított siker.*
7. *Szerencsének tulajdonított siker.*
8. *Érdeklődésnek tulajdonított siker.*
9. *Képességnek tulajdonított siker.*

Az utolsó tíz kérdés (45–54) *Noel és mtsai.* (2003) motivációs skáláit tartalmazták és a következő konstruktumokat mérték:

10. *Intrinzikus motiváció.*
11. *Extrinzikus motiváció.*

A kérdőívet eredetileg angolul dolgoztuk ki, majd lefordítottuk magyarra. A végleges verziót 2014 májusában töltötte ki 127 felnőtt nyelvtanuló. Az összes kitöltött kérdőív adatait számítógépre vittük és SPSS 17.0 szoftverrel elemeztük. Az alábbiakban az eredmények közül csak a vizsgálat implikációit ismertetem, mert ezek relevánsak a nyelvtanár motiváló hatása szempontjából.

Eredmények, implikációk

Az összehasonlító, korreláció- és regresszió-analízis alapján kutatásunknak hét üzenete van nyelvtanárok számára, melyek a következők:

1. Minimalizálják saját beszédük idejét és maximalizálják a tanulóét.
2. Teremtsenek élvezetes tanulási környezetet.
3. Hangsúlyozzák, hogy valami újat tanulni jó.
4. Hangsúlyozzák a nemzetközi szakmai hálózatépítés előnyeit.
5. Hangsúlyozzák az angol lingua franca szerepét.
6. Spóroljanak időt a tanulóik számára azzal, hogy személyre szabott anyagokat készítenek az órára.
7. Javítsák a tanulók nyelvtanulási képességeikről kialakult nézeteit.

A második kutatás eredményeinek összefoglalása

A második kutatás eredményei közül két dolgot kell feltétlenül kiemelnünk. Az egyik, hogy a pilot tesztjéből kiderült, hogy a vizsgált kontextusban a nyelvtanulók elért sikereiket legnagyobb mértékben nyelvtanáraiknak tulajdonítják. Óvatosságra int minket az a tény, hogy a kérdőív pilotjában csak 20 nyelvtanuló vett részt, tehát a terület mindenképpen további vizsgálatot tesz szükségessé, hogy megállapíthassuk, hogy ez csak a vizsgált kontextus jellemzője, vagy ennél általánosabb jelenségről van szó. Másodsorban, az adatok összehasonlító, korreláció-, és regresszió-analízise alapján kijelenthetjük, hogy a nyelvtanár nagyon sokat tehet a tanulók motivációjának felkeltésében és fenntartásában, ha idegen nyelven hagyja és segíti kibontakozni a diákjait, kellemes tanulási környezetet teremt, tudatosítja a tanulóknak az újdonság tanulásával járó örömet, az angol nyelv szakmai hasznosságát és nem anyanyelvű beszélők között betöltött világnyelv szerepét. Ezek mellett azzal is motiválni tudja diákjait, ha személyre szabott anyagokkal készül az órákra, illetve ha növeli önbizalmukat.

A harmadik kutatás: Vállalati környezetben angolt tanuló felnőttek motivációs beállítódásának változása a rendszerváltás óta (Kálmán, 2015b)

Ennek a tanulmánynak az volt a célja, hogy megvizsgáljam, hogyan változott a vállalati környezetben angol nyelvet tanuló felnőttek motivációs beállítódása, milyen szerepe volt a felnőttek nyelvtanulásában az instrumentális és intrinzikus motivációnak, illetve a tanulók ideális-énjének és a nyelvtanárúknak, a rendszerváltás óta eltelt időszakban: 1995 és 2000 között, 2005 és 2010 között, valamint 2014-ben.

Módszertan

A vizsgálat feltáró jellege, és a motiváció jelenségének komplexitása értelmező-leíró kvalitatív kutatást tett szükségessé. Ennek megfelelően félig strukturált interjúk kerültek felvételre 15 felnőtt nyelvtanulóval és a társaság HR vezetőjével. Mind a 16 interjúalanyunk egyetemi végzettsége van, és ugyanannak az állami nagyvállalatnak az alkalmazottjai. A minta összeállításánál a maximum variáció elvét alkalmaztam, így a résztvevők közül heten férfiak, nyolcan nők voltak, a cégcsoport különböző részlegeiből, különböző beosztásokat képviseltek. Anonimitásuk megőrzése érdekében a tanulmányban álneveket alkalmaztam. A munkavállalók közül öten 2014-ben – az interjúk felvételekor – tanultak angolul, életkoruk 25 és 35 év közé esett. Rajtuk kívül retrospektív interjút készítettem további öt munkavállalóval, akik 25-35 évesek voltak, amikor angolt tanultak 2005 és 2010 között, illetve retrospektív interjú készült szintén öt munkavállalóval, akik 25 és 35 éves korban, 1995 és 2000 között tanultak angolt. A társaság archívumában fellelhető jelenléti ívek, értékelések vizsgálata szintén gazdag információkkal szolgált a múlt emlékeinek felelevenítésére. A HR vezetővel készített interjú és a vállalat archívumában megtalálható dokumentumok egyrészt triangulációs célt szolgáltak metodológiai szempontból, másrészt nagyban segítették a tíz retrospektív interjú résztvevőinek a visszaemlékezését.

A visszaemlékezés javítására és a memóriavesztés elkerülésére az introspektív interjúk során *Belli* (1998) Esemény Naptárát (EHC) használtam. Ez abban segített a résztvevőknek, hogy a múltbéli angoltanulásukat fontos eseményekhez tudják kötni az életükben (házasság, gyermek születése, előléptetés), és ezáltal jobban visszaemlékeztek tanulásuk körülményeire. Az interjúátiratok elemzése folyamán megszámláltam, hogy a résztvevők hányszor említették a vizsgált négy típusú motiváció valamelyikét és ezen utalások számából következtettem az adott típusú motiváció jelentőségére.

Eredmények és diszkusszió

A nyelvtanulók motivációs beállítódása folyamatosan változott a vizsgált időszakban. Abban minden résztvevő egyetértett, korszaktól függetlenül, hogy a legjelentősebb motiváló erő számukra az instrumentális motiváció volt, ami vállalati környezetben nem meglepő, hiszen ez köthető a nyelv elsajátításával járó pragmatikus előnyökhöz (3. táblázat).

Év	1995	2005	2014
Instrumentális motiváció	55	48	44
Intrinzikus motiváció	5	13	24
Ideális-én motiváció	25	19	10
Tanár szerepe a motivációban	15	20	22

3. táblázat: A négy vizsgált motivációs hatásra tett utalások száma százalékos arányban kifejezve az adatokban történő számszerű megjelenésük alapján

Az angol nyelv szerepe a szakmai önmegvalósításukban a „fontos”-tól a „gyakorlatilag nélkülözhetetlen”-ig terjedt. Péter, egy felsővezető, ezzel kapcsolatban azt mondta, hogy az, hogy angolul tudott, mindenképpen hozzájárult ahhoz, hogy vezető lett belőle: „ha nem beszélt angolul az ember, legalább az én szintemen, az gyakorlatilag megakadályozta abban, hogy vezető legyen” (Interjú részlete). Lívia, egy középvezető, hasonló véleményének adott hangot: „ha az angolra gondolok, rengeteget segített abban, hogy abba a pozícióba kerüljek, amiben vagyok, hogy végigjárjam a karrierlétrát és eljussak oda, ahol ma tartok” (Interjú részlete). A legszélsőségesebb vélemény Évtől származik: „Elvárják az embertől, hogy angolul tudjon. Ha nem tudnék angolul, nem dolgozhatnék többet ezen a területen” (Interjú részlete).

Annak ellenére, hogy úgy tűnik, az instrumentális motiváció fejti ki a mai napig a legerősebb motiváló hatást a nyelvtanulóknak, érdekes trendeket figyelhetünk meg az 1. táblázat adatait szemlélve. Egyrészt feltűnik, hogy megnőtt az intrinzikus motiváció és a nyelvtanár szerepe, az ideális-éné viszont jelentősen csökkent. Ez utóbbi azzal magyarázható, hogy a tanulmány résztvevői dolgozó felnőttek, akik nem kergetnek jövőbeli ideákat angoltudásukat illetően. Gábor ezt a következőképpen fejezte ki: „a jelenben élek, most kell megoldanom minden problémát a mostani tudásommal” (Interjú részlete). A felnőtt nyelvtanulók tudatában vannak saját korlátaiknak, néhányan karrierjük csúcsán tartózkodnak, így egy idealista jövő elképzelése nem releváns számukra, a jelen foglalkoztatja őket.

Ha megvizsgáljuk, hogy a tanulók nyelvtanulási motivációjuk felkeltésében és fenntartásában milyen szerepet tulajdonítottak a nyelvtanáraiknak a három korszakban, érdekes kép rajzolódik ki. Mindhárom korszakban fontos szerepet tulajdonítottak a nyelvtanároknak abban, hogy motiválják őket, azonban más-más szempontból. Az 1990-es években elsősorban abban látták a tanár motiváló szerepét, hogy döntő szerepet tulajdonítottak neki a vállalati nyelvoktatási rendszer kialakulásában. Ezt Éva, az egyik interjúalany a következőképpen írja le:

Röviddel azután, hogy elkezdődtek az angoltanfolyamok, érdekes volt megfigyelni, hogy egyre többen akartak jární angolra. Járhattak volna pár hónappal korábban is, de valamilyen csere folytán

új tanárgárda érkezett a vállalathoz. Annyira népszerűek voltak, hogy teljesen megváltozott minden. Szó szerint, egyik óráról a másikra nőtt a tanulni akarók száma. Emlékszem, hogy sokan azért kezdtek el tanulni, mint mondták, úgy hallották most érdemes órákra járni, mert olyan jók a tanárok. És tényleg jók voltak. Én is nagyon szerettem az órákat (Interjú részlete).

Éva szavait a HR vezető is megerősítette:

Akkor még teljesen más volt a helyzet, nem az volt, mint ma, hogy Dunát lehetne rekeszteni a nyelviskolákkal. Megkerestünk két nyelviskolát, és azt vettük észre, hogy az egyik óráira egyre kevesebben, a másikéra egyre többen akartak járni. Rengeteg pozitív visszajelzést kaptunk, nagyon élvezték a munkavállalók a nyelvoktatást és hatékonyak is találták azt. Természetesen a környezet is diktálta, hogy angolul tanuljanak az emberek, mégis itt fehéren-feketén látszódott, hogy ugyanolyan embereknek, ugyanabban a környezetben, ugyanolyan háttérrel mennyit jelent, hogy ki tartja az órákat (Interjú részlete).

Az adatokból az is látszik, hogy az intrinzikus motiváció jelentőségével párhuzamosan a nyelvtanár szerepének a jelentősége is nőtt. Mivel jelen kutatás kvalitatív jellege miatt határozott ok-okozati összefüggés nem állapítható meg a két változás között, ezért csak kvalitatív adatokra támaszkodva tudunk arra a következtetésre jutni, hogy a kettő között kapcsolat van. Olivér ezzel kapcsolatban a következőket mondta:

Amikor elkezdtem angolul tanulni, nagyon elszánt voltam, hogy megtanuljam a nyelvet, a körülményektől függetlenül. Később, ahogy egyre jobb lett az angolom, rájöttem, hogy a tanár személye kezd egyre fontosabbá válni. Egyrészt az a kevés időt, amit nyelvtanulásra tudtam fordítani, olyan személlyel szerettem volna eltölteni, aki szimpatikus, másrészt a 2000-es években már könnyebben lehetett jó angoltanárokat találni, ami azért nem volt olyan egyszerű a 90-es években. Elnézést, hogy ezt mondom, de a tanárok nagy része átképzett orosz tanár volt és pár órával jártak csak előttünk az angol tanulmányaikban (Interjú részlete).

A nyelvtanár szerepének egy másik aspektusát *Judit* hangsúlyozta ki:

Akárhogy is nézzük, ma már minden szolgáltatás, beleértve a nyelvoktatást is, személyre szabott kell, hogy legyen, így ez ma már egyértelmű követelmény a nyelvoktatók részéről, hogy ilyen szolgáltatásokat nyújtsanak. Az, hogy az órák érdekesek és hatékonyak legyenek, akárhogy is nézzük, végső soron a nyelvtanároktól függ (Interjú részlete).

A harmadik tanulmány összefoglalása

Az egyéni motivációs beállítódásokban bekövetkezett változásokból láthatjuk, hogy fokozatos elmozdulás tapasztalható az extrinzikus motivációtól az intrinzikus felé, ami azzal magyarázható, hogy a nyelvtanulók egyre jobban élvezik a nyelvtanulást, illetve szintén elmozdulás figyelhető meg az ideális-éntől a valós-én felé, ami a felnőtt nyelvtanulók pragmatikus hozzáállását tükrözi. Emellett az is megfigyelhető, hogy a tanulók motiválásában a nyelvtanár szerepe fokozatosan nő. Motiváló hatása nem annyira erős a vállalati környezetben, mint az

instrumentális motivációé, de folyamatosan növekszik. Egyrészt azért, mert a felnőtt nyelvtanulók olyan nyelvtanárokat választanak maguknak, akiknek a társaságában jól érzik magukat, másrészt elvárják, hogy a szolgáltatás, amit kapnak, személyre szabott legyen, és ennek megvalósításában a nyelvtanárnak döntő szerepe van. A nyelvtanár szerepével kapcsolatos konklúziókat tovább erősíti, hogy az általános angolt egyre nagyobb számban helyettesítik az angol szaknyelvi kurzusok. Ennélfogva egyre fontosabb, hogy az igényeknek megfelelően, specifikusan képzett nyelvtanárok álljanak a munkavállalók rendelkezésére, és úgy tanítsák a nyelvet, hogy az élvezetes és izgalmas legyen.

Összefoglalás

A nyelvtanulási motivációkutatás korszakainak áttekintése az 1960-as évektől kezdve napjainkig – *Csikszentmihályi* (1997) munkásságának kivételével – azt sugallja, hogy a nyelvtanár szerepe a nyelvtanulók motivációjának felkeltésében és fenntartásában marginális. Ez a motivációkutatás kezdeti korszakában magyarázható a speciális kontextussal, amelyben *Gardner és Lambert* (1959) vizsgálataikat végezték, de ami a másik három korszak elméleteit illeti, csak találgatni tudunk, miért kapott a nyelvtanár motivációban betöltött szerepe ilyen csekély figyelmet. Bármilyen is legyen erre a magyarázat, valószínű minden gyakorló nyelvtanár egyetértene azzal, hogy a nyelvtanárok igenis hatással vannak a tanulók motivációjára. Céлом ezzel a három tanulmánnyal egyrészt az volt, hogy erre empirikus bizonyítékot is szolgáltatassak, másrészt, hogy felhívjam a figyelmet arra, hogy mennyire nem mindegy, hogy egy nyelvtanár mit és hogyan mond, tesz, viselkedik egy órán. Vállalati környezetben, felnőtt nyelvtanulók között, ahol a felek egyenrangú partnerként vannak jelen az órán, ennek különösen nagy jelentősége van. Nemcsak azért, mert a vállalati környezet rendkívül kompetitív a nyelvtanárok számára is, hanem azért is, mert mind a nyelvtanárnak, mind a tanulóknak élvezetesebb a nyelvoktatás, ha motiváló környezetben történik. Reményeim szerint dolgozatommal be tudtam mutatni, hogy ebben a nyelvtanároknak kulcsszerepük van.

Szakirodalom

1. Belli, R. F. (1998): The structure of autobiographical memory and the event history calendar: potential improvements in the quality of retrospective reports in surveys. *Memory*, 6. 4. 383–406.
2. Beneke, J. (1991): Englisch als lingua franca oder als Medium interkultureller Kommunikation. In: R. Grebing (Ed.), *Grenzenloses Sprachenlernen*. Cornelsen, Berlin. 54–66.
3. Celce-Murcia, M. (1991): *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed.). Heine and Heine Publishers, Boston.
4. Crabtree, B. F. and Miller, W. L. (1999): Using codes and code manuals. In: Crabtree, B. F. and Miller, W. L. (Eds.), *Doing qualitative research*. Sage, London. 163–177.
5. Crookes, G. and Schmidt, R. (1991): Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41. 469–512.
6. Csikszentmihalyi, M. (1997): Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analysis. In: J. L. Bess (Ed.), *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively*. Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press. 72–89.
7. Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum, New York.
8. Dörnyei, Z. (1990): Conceptualizing motivation in second language learning. *Language Learning*, 40. 46–78.
9. Dörnyei, Z. (1994): Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78. 273–284.
10. Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey.
11. Dörnyei, Z. (2009): The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters. 9–42.
12. Dörnyei, Z. and Clément, R. (2001): Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In: Dörnyei, Z. and Schmidt, R. (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. The University of Hawaii, Second Language Teaching és Curriculum Center, Honolulu. 399–432.
13. Dörnyei, Z. and Csizér K. (1998): Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2. 203–229.
14. Dörnyei, Z. and Kubanyiova, M. (2014): *Motivating learners, motivating teachers: the role of vision in language education*. Cambridge University Press, Cambridge.
15. Dörnyei, Z. and Ottó, I. (1998): Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)*, 4. 43–69.
16. Dörnyei Z. and Ushioda E. (2011): *Teaching and researching motivation*. Harlow, UK: Pearson Education Limited.
17. Ellis, N. C. (2007): Dynamic systems and SLA: The wood and the trees. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10. 1. 23–25.
18. Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.
19. Gardner, R. C. (2006): The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. In: Foster, S.H. , Cohen, M. , Krajnovic, M. and Djigunovic, J. M. (Eds.), *EUROSLA yearbook. Annual Conference of the European Second language Association*. Amsterdam, the Netherlands: Benjamins.
20. Gardner, R. C. and Lambert, W. E. (1959): Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13. 266–272.

21. Gardner, R. C. and Lambert, W. E. (1972): *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House, Rowley.
22. Graham, S. (1991): A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3. 5–39.
23. Heider, F. (1944): Social perceptions and phenomenal causality. *Psychological Review*, 51. 358–374.
24. Heider, F. (1958): *The psychology of interpersonal relations*. Wiley, New York.
25. Higgins, E. T. (1987): Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94. 319–340.
26. Higgins, E. T. (1996): The 'self-digest': Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71. 1062–1083.
27. Kálmán Csaba (2015a): Magyarországi nagyvállalatok nyelvoktatási gyakorlata, és nyelviskolákkal, nyelvtanárokkal szemben támasztott elvárásai 2015-ben. *Modern Nyelvoktatás*, 21. 4. 3–23.
28. Kálmán, Cs. (2015b): Dual dynamism in a corporate environment: The evolution of a language education system and the motivational constructs of its learners from a Complex Dynamic Systems (CDS) perspective. Kiadatlan PhD szemináriumi dolgozat.
29. Kálmán, Cs. (2015c): The teacher's role in generating and maintaining the motivation of adult learners of English in a corporate setting. *Working Papers in Language Pedagogy*, 9. 1–21.
30. Kálmán, Cs. and Gutierrez, E. (2015): Successful language learning in a corporate setting: The role of attribution theory and its relation to intrinsic and extrinsic motivation. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5. 4. 583–608.
31. McLoughlin, D. (2007): Attribution theory and learner motivation: can students be guided towards making more adaptive causal attributions? *OnCUE Journal*, 1. 1. 30–38.
32. Mezei Gabriella és Cszízér Kata (2005): Második nyelvi motivációs stratégiák használata az osztályteremben. *Iskolakultúra*, 12. 30–42.
33. Markus, H. and Nurius, P. (1986): Possible selves. *American Psychologist*, 41. 954–969.
34. Murray, G. (2011): Older language learners, social learning spaces, and community. In: Benson, P. and Reinders, H. (Eds.), *Beyond the language classroom* (132–145). Palgrave Macmillan, Basingstoke.
35. Noels, K. A. (2001): Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning*, 51, 107–144.
36. Noels, K. A., Pelletier, L. G. and Clement, R. (2003): Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *The Canadian Modern Language Review*, 59. 589–607.
37. Pishghadam, R. and Modarresi, G. (2008): The construct validation and application of a questionnaire of attribution theory for foreign language learners (ATFLL). *Iranian Journal of Language Studies*, 2. 3. 299–324.
38. Radel, R., Sarrazin, P, Legrain, P. and Wild, T. C. (2010): Social contagion of motivation between teacher and student: Analyzing underlying processes. *Journal of Educational psychology*, 32. 101–144.
39. Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. and Kaplan, H. (2007): Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99. 761–774.
40. Seidlhofer, B. (2004): Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24. 209–239.
41. Shoaib, A. and Dörnyei, Z. (2005): Affect in lifelong learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process. In: Nunan, D. (Ed.), *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge University Press, Cambridge. 22–41.
42. Sternberg, R. J. (2002): The theory of successful intelligence and its implications for language aptitude testing. In: Robinson, P. (Ed.), *Individual differences and instructed language learning*. John Benjamins, Philadelphia/Amsterdam. 1–43.

43. Szaszó Rita (2007): Felnőtt nyelvtanulók motivációja és interkulturális találkozásai. *Iskolakultúra*, 4. 138–144.
44. Teravainen, A. (2014): Motivation, self–regulation and autonomous learning behaviour in an EFL context (Kézirat, kiadatlan MA szakdolgozat). Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary.
45. Tse, L. (2000): Student perceptions of foreign language study: A qualitative analysis of foreign language autobiographies. *Modern Language Journal*, 84. 69–84.
46. Ushioda, E. (1996): Developing a dynamic concept of L2 motivation. In: T. Hickey and J. Williams, (Eds.), *Language, education and society in a changing world*. IRAAL/Multilingual Matters, Dublin. 239-245.
47. Weiner, B. (1985): An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92. 4. 548–573.
48. Williams, M. and Burden, R. (1997): *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge University Press, Cambridge.
49. Williams, M. and Burden, R. (1999): Students' developing conceptions of themselves as language learners. *Modern Language Journal*, 83. 193–201.
50. Williams, M., Burden, R. and Al-Baharna, S. (2001): Making sense of success and failure: The role of the individual in motivation theory. In: Dörnyei, Z. and Schmidt, R. (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report No. 23, 171–184). University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Centre, Honolulu.
51. Williams, M., Burden, R. and Lanvers, U. (2002): 'French is the language of love and stuff': Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal*, 28. 503–528.
52. Williams, M., Burden, R., Poulet, G. and Maun, I. (2004): Learners' perceptions of their successes and failures in foreign language learning. *Language Learning Journal*, 30. 19–29.

Tanulmányok

Körkép

A pedagógustársadalom érzelmi térképe

Séllei Beatrix*

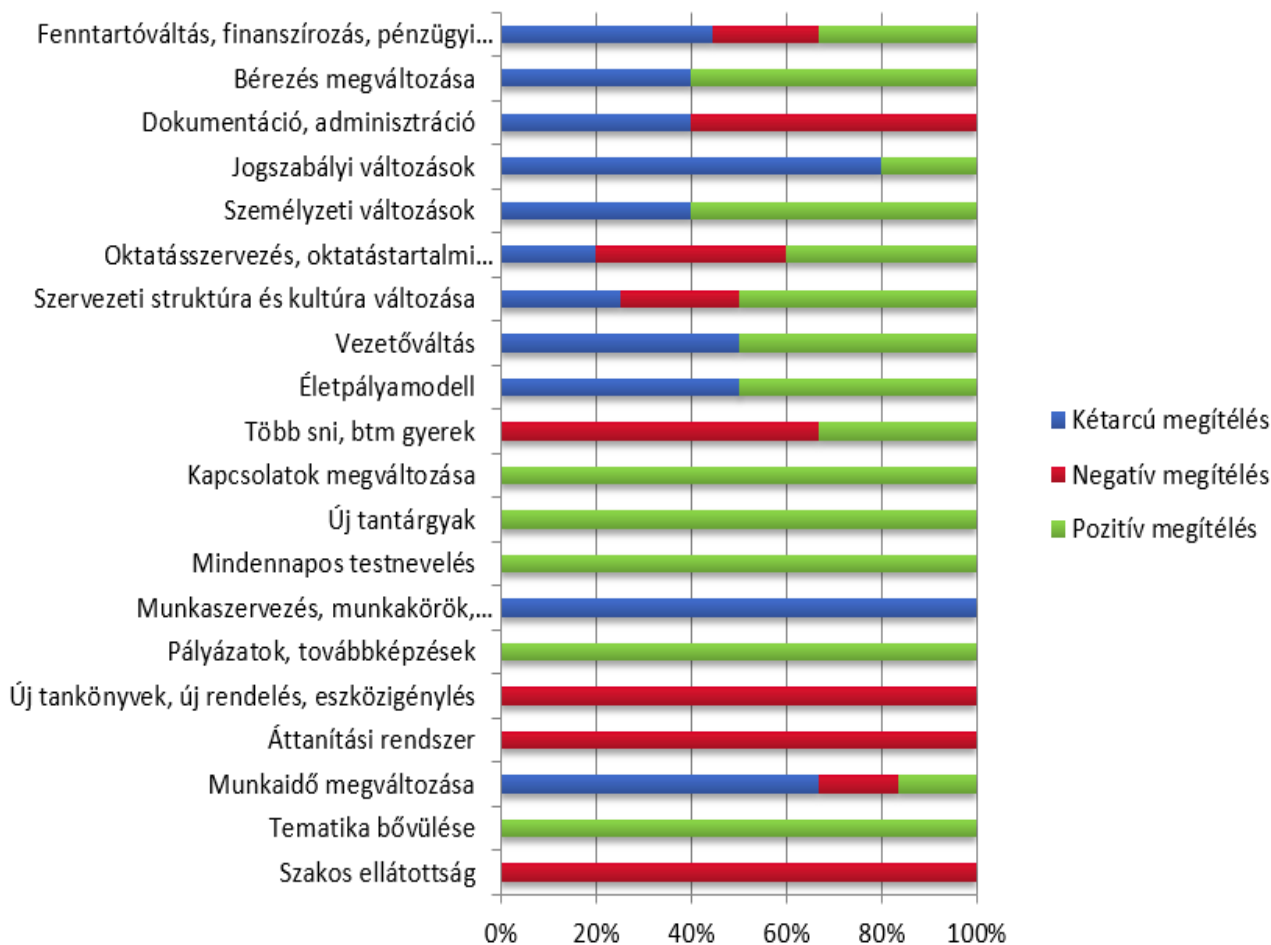
A tanulmány egy nagyobb kutatás pedagógusokat vizsgáló szeletét mutatja be, amelynek adatfelvétele 2014-ben zajlott le. A pedagógusok érzelmi jellemzőit feltáró-leíró oldalról mutatjuk be. Az érzelmi intelligencia fontossága a sikeres mindennapi életben mára ismert és elfogadott tény (például Ciarrochi és mtsai., 2001; Goleman, 2008). Azt is jól látjuk, hogy a pedagógusszakma gyakorlása és a pedagógus léttel járó terhelések rendelkeznek egy sajátos mintázattal. A magyar pedagógustársadalom tagjai a gyakori változások, a munkafeltételek, a szakmai szerep presztízse és még számos más ok miatt a kiegészítő szempontjából veszélyeztetettek. A kiegészítő megelőzésében, a hatékony munkaszervezésben és a kihívásokhoz való alkalmazkodásban nagy szerepe van az érzelmi kompetenciának. Jelen tanulmány célja, hogy leírja és értelmezze a pedagógusok érzelmi intelligenciájának mintázatát: milyen a pedagógusok érzelmi intelligenciája, továbbá pontosan hogyan szerveződnek érzelmi részképességei, hol található az erősségek és mely területeken lenne szükség intervencióra. Feltártuk, hogy van-e különbség a pedagógusok érzelmi kompetenciájában a nemüktől, az életkoruktól, a végzettségüktől, a munkatapasztalatuktól és a munkahelyük típusától függően. A kutatás 496 fő bevonásával zajlott, az ország minden területéről és mindenféle intézménytípusból, tehát a feltárt jellemzők erőteljes tendenciát írnak le a magyar pedagógusok érzelmi sajátosságairól. A kutatás eredménye aktuális helyzetleírás 2014 tavaszáról, melyből felrajzolható a mai magyar pedagógustársadalom érzelmi térképe. A leírás, az érzelmi intelligencia profil alapján továbbá azonosíthatóak olyan pontok, ahol intervencióra van szükség, hogy a pedagógusok hatékonyabbak legyenek a szakmai- és a mindennapi életükben.

Kulcsszavak: érzelmi intelligencia, pedagógustársadalom, érzelmi jellemzők

A kutatás alapproblémái

A társadalmi életet és a különböző szakmai rétegek munkáját (mint a pedagógusokét) folyamatosan áthatják a változások. Ezekhez a változásokhoz, amennyiben túlélésre, sőt, sikerre törekszünk, alkalmazkodnunk kell. Vannak olyan pozitív változások, melyeket magunk is óhajtunk, várunk, ezért könnyebben alkalmazkodunk hozzá, mégis számos feladat elé állít bennünket. A változások egy másik része kívülről indul, nehezebb belátni a szükségességét, és ezért negatívabban állunk azokhoz a feladatokhoz, amelyeket a változás implementálása elénk állít. A változás véghezvitele, mivel az új kezdet mindig valaminek az elengedését is jelenti, érzelmeikkel sűrűn átszótt folyamat. S a változások állandósága, nagy száma és sokrétűsége ily módon nagymértékben meghatározza a pedagógustársadalom érzelmi életét is. Az alábbi ábrán látható, hogy 2013-ban milyen változások határozták meg a pedagógusok gondolkodását, szinte függetlenül az intézmények típusától vagy földrajzi elhelyezkedésétől. A változásokat gyűjtő pedagógusok a lentebb bemutatott feltáró érzelmi intelligencia kutatás mintájának egy részét teszik ki, s a pedagógusok változásokkal kapcsolatos attitűdjét egy korábbi tanulmányban részleteztem (Séllei, 2014).

* Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, egyetemi adjunktus. E-mail: selleib@erg.bme.hu



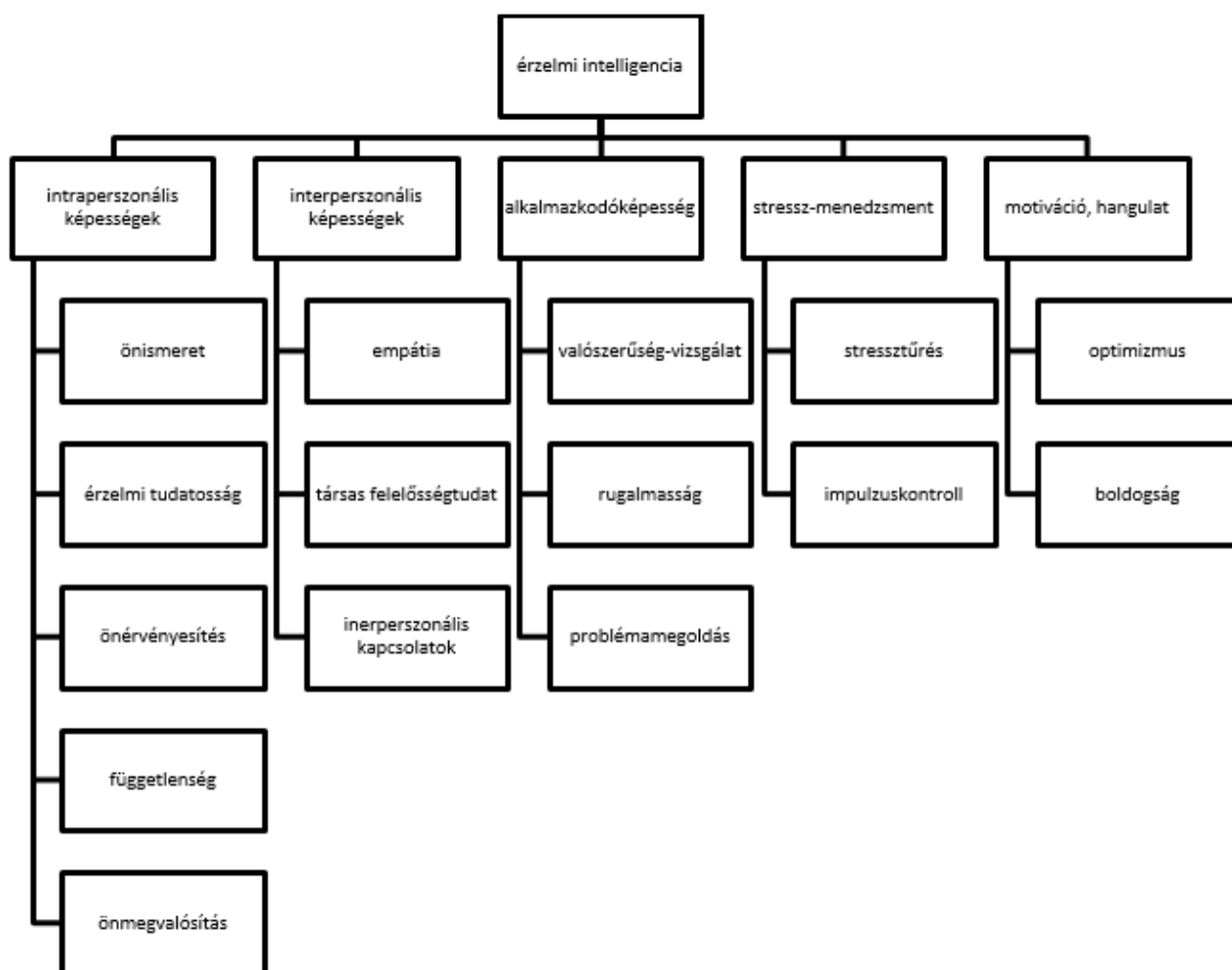
1. ábra: A 2013. novemberben aktuális változások és azok megítélése ($n = 84$ fő) (Séllei, 2014. 31.)

Ezen – többféleképpen megítélhető – változások elfogadásához és kezeléséhez több tényezőre is szüksége van egy pedagógusnak. 2013 novemberében és 2014 áprilisában, irányított csoportos beszélgetéseken az alábbi tényezőket emelték ki a pedagógusok mint az alkalmazkodás elősegítőit: kitartás, kreativitás, optimizmus, nyitottság, empátia, tisztelet, együttműködés, problémamegoldás, önérvényesítés, hála, önismeret, türelem, rugalmasság, elfogadás, bátorság, alázat, csapatmunka, stressz kezelés, önreflexió, célok, rendszerszemlélet – a legfontosabbak közül (saját gyűjtésünk alapján, több mint 100 fő megkérdezésével pedagógusoknak szóló változáskezelő tréningek keretében). Amennyiben valaki rendelkezik ezekkel a képességekkel vagy vonásokkal, esetleg megtanulja ezeket, akkor lehetősége van a stressz konstruktív kezelésére, és ez által az alkalmazkodásra. Mivel a változások gyakran elkerülhetetlenek, ezért fontos, hogy a bejósolhatatlanság és stressz esetén melyik utat választjuk: engedjük magunkat sodorni az eseményekkel, esetleg kezdetben óriási lelkesedéssel megpróbáljuk megváltani a világot és a kudarcok hatására lassan kiégünk, vagy éppen ellenkezőleg, reális szemlélettel a kezünkbe vesszük a helyzetek irányítását, felmérjük a lehetőségeket, és alkalmazkodunk a kihívásokhoz, az új helyzetekhez (Seligman, 2011).

A fentebb felsorolt képességek és vonások, melyek a pedagógusok és a szakirodalom alapján is elősegítik a stressz kezelést, nagymértékben átfednek az érzelmi intelligencia konstrukciójával (Bar-On, 2000; Mayer, 2001; Oláh, 2005). Már tudjuk, hogy az érzelmi intelligencia önmagában nem elegendő ahhoz, hogy valaki boldog és

sikeres legyen, mégis, a hozzá tartozó részképességek birtoklása jelentős előny a változásokhoz és az élet kihívásaihoz való alkalmazkodásban (Pérez és mtsai., 2005).

Az érzelmi intelligencia kutatása az elmúlt másfél évtizedben lendült fel, meghatározva sok alapelvet és nyitva hagyva számos további kérdést. A fentebb felsorolt képességeket leginkább a *Bar-On*-féle vonás alapú érzelmi intelligencia modellben lehet elhelyezni, mely a 2. ábrán bemutatott módon épül fel (*Bar-On*, 2000), és a szerző meghatározása szerint „nem-kognitív képességek, kompetenciák és jártasságok sora, amelyek befolyásolják az embert abban, hogy sikeres legyen a környezeti követelményekkel és nyomásokkal való megküzdésben” (*Bar-On*, 2004, 14.).



2. ábra: *Bar-On* vonásalapú érzelmi intelligencia modellje (*Bar-On*, 2000)

Ez a modell tehát öt faktorba sorolja a fővonásokat, amelyekhez további alvonások tartoznak. Az első faktor az *intrapersonális* képességek, mint az önismeret, azaz öntudat, önmagunk megértése, elfogadása és tisztelete; az érzelmi tudatosság, mely saját érzelmeink felismerése és megértése; az önérvényesítés, ami képesség érzelmeink, hiedelmeink és gondolataink kifejezésére, illetve önmagunk megvédésére; a függetlenség gondolatainkban, cselekedeteinkben és érzelmeinkben; az önmegvalósítás mint lehetőségeink megvalósítása, olyan cselekedetek folytatása, amelyeket képesek vagyunk, szeretnénk és élvezünk megtenni. A második faktor, az *interperszonális* képességek: mint az empátia, azaz a képesség mások érzelmeinek felismerésére, megértésére és megbecsülé-

sére; a társas felelősségtudat, mellyel a közösség együttműködő, közreműködő és konstruktív tagjaivá lehet válni; a kapcsolatok, azaz kölcsönösen kielégítő, intim interperszonális kapcsolatok kialakítása és fenntartása. Az *alkalmazkodóképesség* magában foglalja a valóságvizsgálatot: ez tesz képessé a szubjektív élmények és objektív tapasztalatok közötti megfelelés felmérésére, és a rugalmasság, azaz saját érzéseink, gondolataink, viselkedésünk szituációkhoz és feltételekhez való igazítása; valamint a problémamegoldás, ami a személyes és társas problémáink felismerése és kezelése. A *stressz-menedzsment* faktorába tartozik a stressz-tűrés, azaz helytállás nehéz helyzetekben, illetve erős érzelmek hatása alatt az aktív és pozitív megküzdés segítségével, anélkül hogy a személy összeomlana, valamint ide tartozik az impulzuskontroll: indulatainknak, drive-oknak vagy cselekvési kísértéseknek való ellenállás, vagy azok késleltetése, továbbá az érzelmek kontrollálása. Az *általános hangulat* faktorába tartozik optimizmus: a pozitív attitűd fenntartása a nehéz helyzetekben is, képesség a pozitívumok meglátására; valamint a boldogság, azaz képesség önmagunkat az életünkkel elégedettnek érezni, örömeinket megtalálni és pozitív érzelmeket kifejezni (*Bar-On, 2000*).

E modellt tehát a pedagógusok saját beszámolójához való illeszkedés miatt választottuk. Ezen a vonásalapú modellen kívül még két nagyobb csoportja van az érzelmi intelligenciát leíró, ma számon tartott 6-9 versengő modellnek: egyrészt az ismeretek és képességalapú modellek (*Salovey és mtsai, 2000*) és a kevert modellek (*Goleman, 2008; Mikolajczak, 2009; Petrides, 2009*). Mindhárom esetben igaz, hogy a modell kiválasztása egyben elköteleződés a mérőeszköz mellett is, lévén, hogy egyetlen egységes érzelmi intelligencia definíció hiányában minden szerző másképpen konceptualizálja a fogalmat, s emiatt másként is méri. A képességalapú érzelmi intelligencia modellek egyfajta kognitív-érzelmi képességre reflektálnak, míg a vonás alapú modellek inkább az érzelmi öntudatosság egy aspektusát, azaz egy személyiségvonást határoznak meg, és a kevert modellek ezt a két, pszichometriailag nem feltétlenül együttjáró entitást, a képességet és a vonást próbálják közös keretbe helyezni (*Pérez és mtsai, 2005*). Amit bizonyosan tudunk az az, hogy az érzelmi intelligencia egy speciálisan humán képesség, amely fontos ahhoz, hogy hatékonyan vezethessük az életünket, de sem a pontos meghatározása, sem a viszonya más humán képességekhez egyelőre nem tisztázott.

A fentebb taglalt definíciós problémák ellenére a sok változással terhelt pedagógustársadalom immunitása, érzelmi adaptivitása kulcskérdés, és úgy tűnik, hogy a védettséget a pedagógusok az érzelmi kompetenciájukon keresztül tudják fokozni (például *Oláh, 2005*). Ezt az alkalmazkodásban nagyon fontos tényezőt kisebb vagy nagyobb energia-befektetéssel lehet fejleszteni, akármilyen szintről induljon is valaki (*Goleman, 2008*).

A kutatás a továbbiakban bemutatja, hogy a kutatásban résztvevők mennyire birtokolják az egyes érzelmi kompetenciákat. A kutatás célja erre alapozva tehát a magyar pedagógustársadalom érzelmi térképének felrajzolása. Az exploráció alapja, ahogy fentebb láthattuk: az érzelmi kompetenciák kulcsszerepe egy pedagógus életében. A feltárt érzelmi térkép, a *Bar-On*-modell alapján helyzetjelentést ad minden olyan érzelmi és társas kompetenciáról, amelynek fontosságát maguk a pedagógusok is ismerik, valamint amelyeknek jelentőségét a pozitív pszichológia is a zászlójára tűzte.

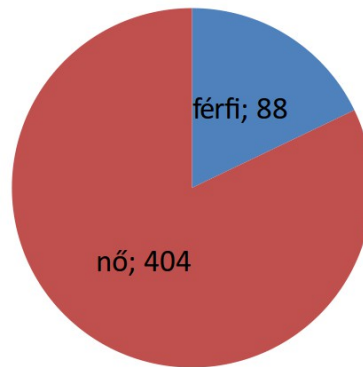
A mintáról

Az érzelmi intelligencia kérdőíves kutatása 2014 áprilisában zajlott összesen 496 válaszoló adatait dolgozva fel. A minta tagjai a Budapesti Műszaki- és Gazdaságtudományi Egyetem közoktatási vezetői szakirányú továbbképzési szak másodéves hallgatói voltak. Ez a képzés szakvizsgát ad, tehát vezetői ambícióktól függetlenül bárki részt vehet rajta, és tapasztalatok szerint a pedagógusok fele elsősorban az életpálya modellben való előrelépés, semmint a vezetői ranglétrán való feljebb lépés miatt választja ezt a képzést. Ugyancsak igaz, hogy a minta

nem minden tagja vett részt belső motivációból a képzésen, legalább egyharmaduk külső nyomásra kezdte meg a szakvizsgára felkészülést. A mintába minden, az adott szemeszterben második féléves hallgató bekerült, így módon összesen négyszer 8 csoportban történt az adatfelvétel. Mivel ez egy országos képzés, így minden régióból voltak válaszolóink.

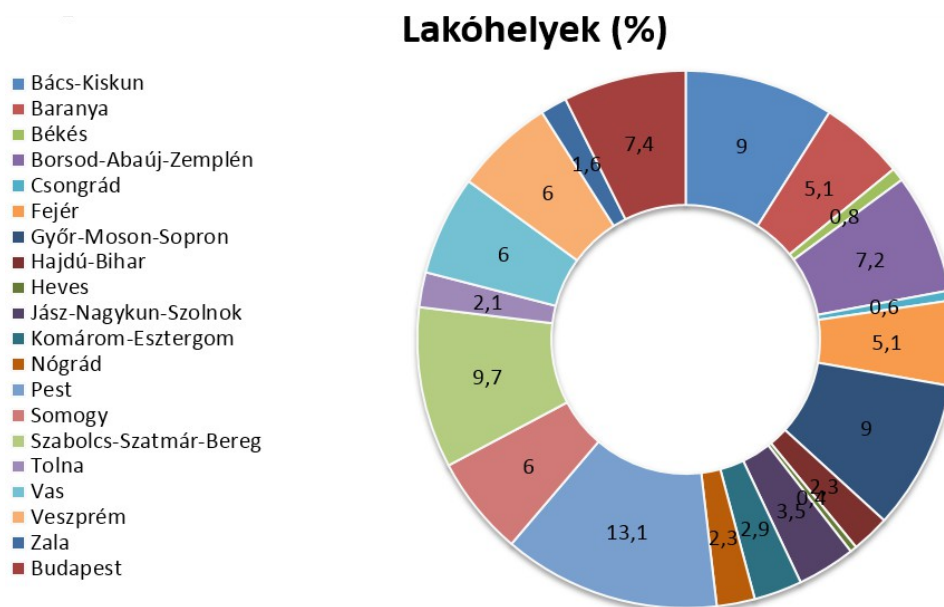
Az életkori megoszlás alapján a minta átlagéletkora 42,74 év, a szórás 7,095 év.

A mintába bekerülő pedagógusok nemek szerinti megoszlása megerősíti a nők felülreprezentáltságát a pályán, s ezt az alábbi ábra szemlélteti:



3. ábra: A minta nemek szerinti megoszlása

A mintába bekerülő pedagógusok szinte minden oktatási szintért képviselnek: megjelenik a 18-féle háttérintézmény között óvoda, iskola, KLIK, szakiskola, szakközépiskola, gimnázium, szakszolgálat, többcélú intézmény, kollégium, gyógypedagógiai intézmény, nyelviskola, zeneiskola, valamint felnőttképző intézmény. A sokszínű intézményeken túl, ugyancsak országszerte minden régiót lefednek a mintába kerülő pedagógusok lakóhelyét a 4. ábra mutatja.



4. ábra: A minta megoszlása lakóhely szerint

Eredmények és megvitatás

A kutatásban a demográfiai mutatók vizsgálata mellett a résztvevők kitöltötték a *Bar-On*-féle Emotional Intelligence Inventory-t, azaz EQ-i (1997) tesztet egy omnibusz teszt részeként. A teszt felnőttek számára készült, 16 éves kor fölött kitölthető. A leltár 121 iteme 15 alskálába rendeződik, amelynek kitöltése hozzávetőleg 30 percet vesz igénybe. Minden állítást 5 pontos Likert-skálán kell a személynek megítélni: vajon mennyire jellemző rá az adott mondat. Kérdés azonban, hogy mennyire bízhatunk a személy ítéleteiben saját magáról, és érzelmi intelligencia helyett vajon nem csak érzelmi öntudatosságot mérünk-e. Ilyen módon eleve magas fokú érzelmi- és öntudatosságot vár el a teszt a kitöltőktől. Ezen kritika ellenére a tesztet megjelenése óta több nyelvre lefordították, és kielégítő validitási és reliabilitási mutatókkal rendelkeznek, magas az alfa-mutatója, és jó prediktív erővel bír (*El Consortium, 2014; Pérez és mtsai., 2005*).

A teszt eredményeit alább foglaljuk össze, megjelenítve az elméleti és a tapasztalati minimum és maximum értékeket, mivel a teszt nem rendelkezik (egyelőre) magyar sztenderdekkel. Az első mutató az összesített érzelmi intelligencia pontszám az 1. táblázatban:

	Elméleti minimum	Tapasztalt minimum	Elméleti maximum	Tapasztalt maximum	Elméleti középérték	Átlag	Szórás
EQ	121	354	605	559	363	467,2	40,44

1. táblázat: Az érzelmi intelligencia kvóciens

Az érzelmi intelligencia kvóciens átlaga viszonylag magas, és az elméleti minimumtól távol helyezkednek el a tapasztalt minimum értékek. Ez a magas átlag szinte természetes, hiszen a pedagógus munkaeszköze részben a személyisége, részben az érzelmi kompetenciája. Ennél a megnyugtató adathnál sokkal többet nem olvashatunk ki a globális mutatóból, ezért a 2. táblázat már faktorokra bontva mutatja be az érzelmi kompetenciákat.

	Elméleti minimum	Tapasztalt minimum	Elméleti maximum	Tapasztalt maximum	Elméleti középérték	Átlag	Szórás
Intrapersonális skálák	36	85	180	168	108	133,28	15,78
Interperszonális skálák	24	71	120	120	72	101,68	8,86
Adaptációs készség	26	72	130	118	78	98,42	9,88
Stresszkezelés	18	40	90	90	54	62,68	7,79
Általános hangulat	17	47	85	85	51	69,60	7,72

2. táblázat: Az érzelmi intelligencia részképességek

Az elméleti minimum értékek közelében egyik faktoron sem szórnak az eredmények, miközben az elméleti maximumokat megközelítik, vagy el is érik, továbbá minden faktor esetében a minta átlaga magasabb, mint az elméleti középvérték. Ez is megnyugtató adat.

Az egyszerűbb értelmezés kedvéért a továbbiakban az egyes alskálákból százalékos kimutatást készítettünk, és így mutatjuk be az érzelmi intelligencia faktorokat, ahol a 100-hoz, mint maximális értékhez lehet viszonyítani az adatokat (*Takács, 2010* alapján) (3. táblázat):

	Átlag	Szórás	n
Magabiztosság	69,60	11,42	420
Éntudatosság	67,11	11,04	425
Önbecsülés	75,74	12,75	419
Függetlenség	67,83	10,69	418
Önmegvalósítás	88,17	8,69	423
Empátia	83,71	10,16	428
Társas felelősségtudat	87,87	7,60	418
Interperszonális viszony	82,05	10,11	422
Valóságérzékelés	76,53	10,24	417
Rugalmasság	68,22	11,06	412
Problémamegoldás	81,53	9,03	430
Stressztűrés	66,64	7,22	430
Impulzivitás kontroll	72,21	13,83	412
Optimizmus	80,64	10,24	421
Boldogság	82,78	9,79	418

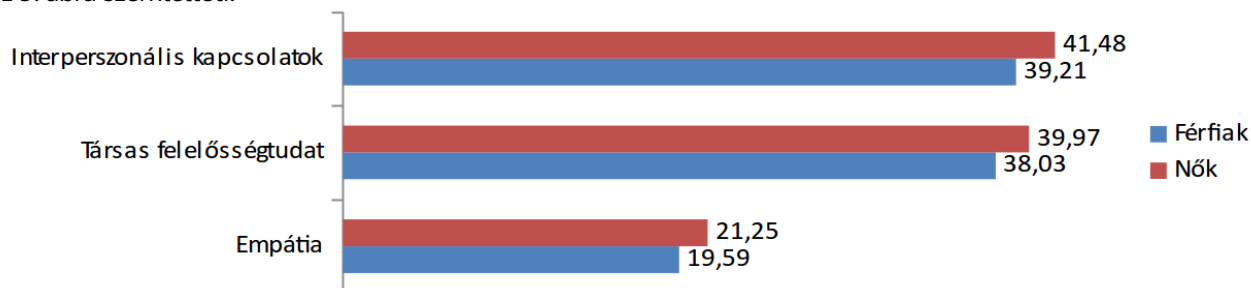
3. táblázat: A pedagógusok érzelmi intelligenciáját leíró mutatók (százalékban megadva)

Az empátia, a társas felelősségtudat és az interperszonális viszony alskálák eloszlásai hisztogrammal megvizsgálva jobbra tolódtak, tehát magasak az átlagok. Az egyetlen balra tolódó alskála a stressztűrés, ebben kevésbé erősek a pedagógusok az átlagos pontszámhoz képest.

A leíró statisztikákon túl arra voltunk kíváncsiak, hogy a mintát különböző csoportosítási szempontokból megvizsgálva, milyen különbségeket találhatunk a vizsgálatba bevont pedagógusok körében. A minta mérete ugyan nem elegendő ahhoz, hogy országosan reprezentatív legyen, de tekintve a minta heterogenitását jó helyzetképet kaphatunk ebből a kutatásból.

Mivel a pedagógustársadalom jellemzői valamelyest eltérnek a normál eloszlástól, ezért az elemzéseket a csoportok összehasonlítására alkalmas nem paraméteres próbával, a Kruskal-Wallis teszttel végeztük el az IBM SPSS statisztikai programmal. Az eredmények közül csak a ,005 szinten szignifikánsakat mutatjuk be ($p \leq 0,05$).

A férfiak és nők között az interperszonális érzelmi intelligencia főfaktorban találunk különbséget, ahol a nők eredménye 102,87 pont, míg a férfiaké 96,75 pont, tehát előbbiek a minta átlaga felett, utóbbi csoport a minta átlaga alatt helyezkedik el. Ezen a képességen belül még az alsókálákban is kirajzolódnak különbségek, melyeket az 5. ábra szemlélteti.



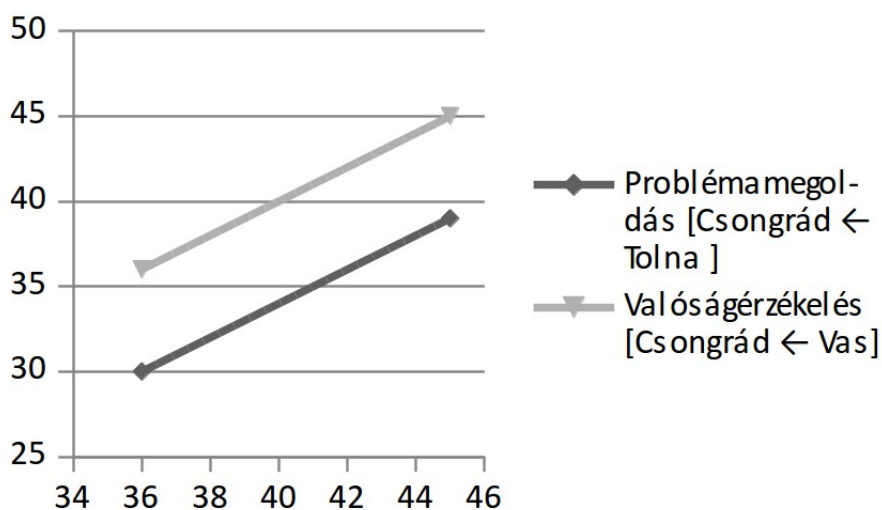
5. ábra: A nők és férfiak közötti különbségek az interperszonális érzelmi intelligencia skálákon

Az eredményeket azzal magyarázhatjuk, hogy bár a pedagógusok között a férfiak is sokkal nyitottabbak, szociálisabbak, hiszen társas munkakörnyezetben, folyamatosan emberekkel és emberekért, gyerekekért dolgoznak, mégis nehezebb helyzetben vannak, mint női kollégáik. A két nem eredményei közötti különbség kicsi, ám statisztikailag jelentős. Ha ezeket az eredményeket egy külső, például mérnök férfi csoport eredményeivel vetnénk össze, akkor a férfi pedagógusok átlagos eredménye magasabb lenne a mérnök mintáénál. A nők értékei vélhetően azért is magasabbak itt, mert ezek a jellemzők inkább femininek. Felvetődhet a kérdés: ha a nők ezeket a társas képességet jobban birtokolják, ez vajon mekkora előnyt jelent számukra a változásokhoz való alkalmazkodásban vagy akár a hétköznapi kihívásainak a kezelésében? Sikeresebbek-e ennek hatására a nők a pedagóguspályán, és ez-e az oka a tapasztalható kontraszelekciónak?

Különbséget találtunk a nemek között – talán részben az interperszonális képességek által moderáltan – a stresszkezelés faktoron belül a stressztűrési képességében, ahol a nők stressztűrése átlagosan 30,97 pont, a férfiaké 29,77 pont. Ez a magasabb átlagérték adódhat abból, hogy a nők más és többirányú terhelésnek vannak kitéve szerepeikből következően, mint a férfiak, másrészt adódhat abból is, hogy a stresszel való megküzdés során számos olyan eszközt spontán és természetes módon alkalmaznak, amelyek a férfiak megküzdési eszköztárában kevésbé vannak jelen, például a megterhelő esemény ventillálása.

Területi különbségeket is találunk, bár Magyarország mérete tekintetében nem sorolható a nagyobb európai országok közé, mégis számos statisztikai mutató alapján jelentős régiós különbségeket lehet felfedezni például a munkanélküliség, foglalkoztatottság, jövedelem és egyéb mutatók között (*Központi Statisztikai Hivatal* 2014. évi anyagai alapján). Valószínűleg részben ezek a földrajzi, gazdasági és társadalmi területi jellemzők befolyásolják, hogy éppen az érzelmi intelligencia alkalmazóképesség faktorában rajzolódna ki különbségek a megyék között. A legmagasabb értékeket az adaptációban az ország dél-keleti részén elhelyezkedő Csongrád megye hozta, míg az összehasonlításban kifejezetten alulmaradó megyék a dunántúli Somogy, Tolna és Vas megyék.

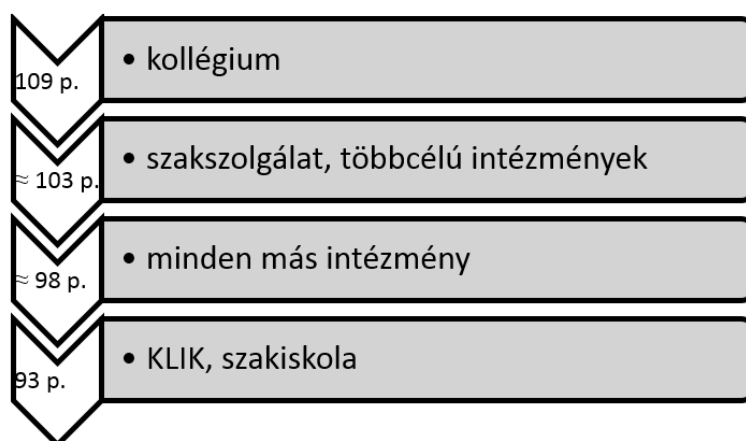
Az összesített adaptációs készségben a csongrádiak átlagosan 113 pontot értek el, míg a legalacsonyabb értéket a somogyiak adták 95 ponttal, elmaradva nem csak a legmagasabb értéktől, hanem a minta összesített átlagától is. A 6. ábrán az egyes álskálákon található különbségeket szemléltetjük.



6. ábra: Az adaptációs érzelmi intelligencia faktorainak eltérései az egymástól legkülönbözőbb megyékben

Bár a mintában a végzettségek szintje magas (mindenki felsőfokú végzettséggel rendelkezik), mégis feltételezhető, hogy a korábbi egyetemi és főiskolai tanárképzés sajátosságai nyomot hagynak az intézményekbe kikerülő pedagógusokon, és hasonló emberekkel találkozáskor alakítják hasonlóvá az érzelmi légkört. A másik fontos tényező lehet a különbségek hátterében, hogy a magasabb vagy jelen esetben több iskolai végzettség számos olyan tényezőt hoz magával, amelyek a hatékony megküzdés szempontjából kiemelkedőek, mint például a nyitottság vagy a kapcsolatok (Tedeschi és Calhoun, 2004). A különbségeket az egyetemi és a főiskolai végzettség között vizsgáltuk, mivel egyrészt ennél alacsonyabb végzettségű személyek nem kerültek a mintába, másrészt a doktori fokozatot és a szakvizsgát szerettek létszáma nem volt kielégítő további összehasonlítási csoportként.

Az interperszonális faktoron találunk 2 pontnyi különbséget a két csoport között. Ezen belül szignifikáns a különbség 1,5 ponttal az empátia alskálában, és 0,6 ponttal a társas felelősségtudat alskálában a magasabb végzettséggel rendelkezők javára. Szintén a végzettségek járulékos hozadékának tekinthető, hogy a stressztűrési területén is megfigyelhető a két csoport között egy 0,6 pontos eltérés. Ez visszavezethető a nyitottságra, melyet a több intézményből szerzett tapasztalatok és a képzések révén kiterjesztett kapcsolati hálózat adhat. Megvizsgáltuk továbbá, hogy az egyes intézménytípusok között milyen területeken találhatóak különbségek. A 7. ábra szemlélteti az interperszonális érzelmi intelligencia részképességben lévő különbségeket.



7. ábra: Az interperszonális érzelmi intelligencia eredményei a különböző intézménytípusokban

Az alsókálakon belül a személyközi kapcsolatokban láthatunk jelentős különbséget, ahol nagyon magas a kollégiumok, az egyházi és a többcélú intézmények pontszáma, melyektől a KLIK eredménye jelentősen elmarad. Ugyancsak megjelenik az empátia területén ez a 6-7 pontos különbség a KLIK és ebben az esetben a szakszolgálat között, az utóbbi javára. Ez az eredmény nem lenne érdekes, ha a pedagógusokat külső szemlélőként kérdeznénk meg a KLIK-kel kapcsolatos attitűdjükről, mivel a két intézmény és dolgozóik között egyelőre csak alakul a kölcsönös bizalom és együttműködés. Ami itt érdekesebb eredmény, hogy a válaszolók közül a KLIK-ben dolgozók valóban alacsonyabb pontokat értek el a fenti skálákon. Ez felveti például azt a kérdést, hogy vajon egyes intézménytípusok között a felvétel-alkalmazás során indirekt módon működik-e a szelekció és kontraszelekció. További érdekes kérdés, hogy az intézmény szerkezete és az azzal kapcsolatos külső attitűd mennyire befolyásolja az ott dolgozók attitűdjeit, munkaszerepét és munkahelyi személyiségét.

A munkahelyek típusának hatásán túl megvizsgáltuk a beosztás hatását is, de csupán egyetlen esetben, az intraperszonálisnak számító függetlenség dimenzió esetében rajzolódik ki a vezető, a helyettes és az alkalmazottak között különbség. Emögött tételezhetjük, hogy valahol minden pedagógus vezető, hiszen folyamatosan kisebb-nagyobb csoportokat irányít, és szervezi, tervezi, koordinálja a munkájukat (Vajda, 2005; Muijs, Harris, 2006).

Összegzés és intervenciók lehetőségei

Az elemzések során találtunk három olyan érzelmi intelligencia faktort, amelyek esetében a felső határt csak egy-egy ember közelíti meg. A minta pontjainak eloszlását tekintve a felső tartományban már nincs meg a megfelelő sűrűség. Ezért ezen készségek esetében lehet szükség intervencióra, hogy a jelenlegi érzelmi térképet egy későbbi vizsgálatban már úgy rajzolhassuk meg, amelyen nem csak a személyközi terület nagyon erős, de azt is mutatja, hogy a pedagógusok felvérteződnek a hétköznapi harcokhoz olyan képességekkel is, mint az alkalmazkodás, a stresszkezelés és a jó hangulat. Az alábbiakban felvázolunk néhány olyan lehetőséget, amely a kutatás fókuszcsoportos és csoportos beszélgetés részeiben rajzolódott ki, ahogyan erre a bevezetőben is utaltunk.

Az adaptációs készség fejlesztésekor elsősorban a realitásérzék megtartása és a rugalmasság elérése lehet cél. A realitásérzék különösen konfliktushelyzetekben fontos, s a változások gyakorta hoznak konfliktusokat, de fordítva is igaz lehet, egy-egy konfliktus hozhat magával előremutató változásokat. Ezt a közoktatás-nevelésben

dolgozók számára különféle konfliktus-kezeléssel kapcsolatos tréningekkel, szemináriumokkal lehetne elérni. A *Deutsch* (1998) által is leírt konstruktív konfliktusokhoz tudatosságra, erőfeszítésre és együttműködési törekvésre van szükség. A hagyományos konfliktusmegoldási módokon túl, mint például a kerekasztal beszélgetés vagy az asszertív kommunikáció hangsúlyozása (*Mészáros*, 2007), érdemes lehet olyan új, pozitív technikákat is bevetni, mint az aktív és konstruktív figyelem (*Seligman*, 2011). A rugalmasság elérése kognitív nyitottságot és érzelmi stabilitást kíván meg, de mindezekkel együtt elsősorban szemléletváltást feltételez a változások elfogadásával, az ezzel járó gyászmunka tudatosításával.

A stresszkezelési képesség fejlesztését nagymértékben befolyásolják az adott személy korábbi tapasztalatai, mégis érdemes a preferált megküzdési módok felmérése után a megküzdési stratégiák újragondolására fókuszálni, az egyéni pszichés immunitás szempontjából is előnyös technikákat tanulni, melyek segítenek a nehézségeket és a felmerülő problémákat kihívásnak láttatni. A helyzet átkeretezése, a humor, mint megküzdési stratégia alkalmazása sok apróbb és nagyobb változáson át tudja segíteni a pedagógusokat (*Oláh*, 2005; *Seligman*, 2011).

A hangulat javítása egyéni és munkaközösségi szintű megmozdulásokat is jelenthet, sőt kifejezetten célszerű ezek együttes alkalmazása. Egyéni szempontból sokat tud változtatni a hangulaton a pozitív affektivitás irányába, ha pozitív dolgokkal foglalkozik az ember, elkezd erről olvasni vagy különböző boldogságyakorlatokat végezni, esetleg az okostelefonjára ehhez különféle applikációkat tölt le (*Szondy*, 2009). Szervezeti vagy munkaközösségi szinten a pozitív érzelmi fertőzési ciklusok beindításával lehet elérni a nyitottabb, barátságosabb, kedvesebb, és ezáltal nem utolsósorban jobban teljesítő munkahely létrehozását (*Hareli és Rafaeli*, 2008).

Mindhárom fenti érzelmi képesség fejlesztését és a kiégés elkerülését szolgálhatja – akár autodidakta pszichoedukációként is – egy integrált „program”, a mindfulness bevezetése a pedagógusok mindennapjaiba. Ma már sok olyan fórum és gyakorlat létezik, ahol a tudatos pedagógusok megoszthatják egymással jó gyakorlataikat, a mindfulness szemlélet hétköznapi alkalmazási lehetőségeit. A tudatos jelenlét tanulása és alkalmazása bármikor elkezdhető, s nem igényli feltétlenül külső személy jelenlétét vagy szervezett program segítségét, csupán egy-két internetes oldal vagy népszerűsítő szakmai könyv olvasásával megtehetőek az első lépések a lelki-érzelmi önvédelem és kiteljesedés útján (*Szondy*, 2012). A kutatás alapján úgy tűnik, hogy szükség is van ilyen technikákra, hogy a magyar pedagógustársadalom érzelmi térképe pozitív érzelmekkel teli, boldog és kiegyensúlyozott legyen, ami nem mellékesen a tanulókra is visszahat, és beindít egy pozitív érzelmi spirált.

Szakirodalom

1. Bar-On, R. (1997): *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Multi-Health Systems Inc., Toronto.
2. Bar-On, R. (2000): Emotional and Social Intelligence. Insights from the Emotional Quotient Inventory. In: Bar-On, R. and Parker, J. D. A. (eds., 2000): *The Handbook of Emotional Intelligence: The Theory and Practice of Development, Evaluation, Education, and Application – at Home, School, and in the Workplace*. Jossey-Bass, San Francisco, CA. 363–388.
3. Bar-On, R. (2004): *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*. A Measure of Emotional Intelligence. Technical Manual. Multi-Health System Inc., Toronto.
4. Ciarrochi, J., Forgas, J. P. és Mayer, J. D. (2001): *Érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Budapest.
5. Deutsch, M. (1998): „Constructive conflict resolution: Principles, training and research”. In: Weiner, E. (ed.): *Handbook of Interethnic Coexistence*. Continuum, New York. 199–216.
6. *EI Consortium*. URL: <http://www.eiconsortium.org/measures/measures.html> Utolsó letöltés: 2014. február 17.
7. Goleman, D. (2008): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest.
8. Hareli, S. and Rafaeli, A. (2008): Emotion cycles: On the social influence of emotion in organization. *Research in Organizational Behavior*, 28 (2008), 35–59.
9. Központi Statisztikai Hivatal (2014): *Fókuszban a megyék*. URL: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/megy/143/index.html#> Utolsó letöltés: 2014. február 17.
10. Mayer, J. D. (2001). Útmutató az érzelmi intelligenciához. In: Ciarrochi, J., Forgas J. P. and Mayer, J. D. (szerk.): *Érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Budapest. 23–50.
11. Mészáros Aranka (2007): *Kommunikáció és konfliktusok kezelése a munkahelyeken*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
12. Mikolajczak, M., Petrides, K. V., Coumans, N., and Luminet, O. (2009): An experimental investigation of the moderating effect of trait emotional intelligence on laboratory-induced stress. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 455–477.
13. Muijs, D. and Harris, A. (2006): Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2006), 961–972.
14. Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.
15. Pérez, J. C., Petrides, K. V., and Furnham, A. (2005): Measuring Trait Emotional Intelligence. In: Schulze, R. and Roberts, R. D. (eds.): *International Handbook of Emotional Intelligence*. Hogrefe & Huber, Cambridge, MA.
16. Petrides, K. V. (2009): *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London Psychometric Laboratory, London.
17. Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B. and Mayer, J. D. (2000): Current Directions in Emotional Intelligence Research. In: Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. (eds.): *Handbook of Emotions*. Guilford Press, New York. 504–520.
18. Seligman, M. (2011): *Flourish – élj boldogan!* Akadémiai Kiadó, Budapest.
19. Séllei Beatrix (2014): Változás, mint lehetőség. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8., 27–37.
20. Szondy Máté (2009): Mit mond a pszichológia a boldogságról? In: Balogh Béla, Paulinyi Tamás, Popper Péter és Szondy Máté (szerk.): *Mesterkurzus: A boldogság nyomában – Utak és tévutak*. Jaffa Kiadó, Budapest. 35–82.
21. Szondy Máté (2012): *Megélni a pillanatot – Mindfulness, a tudatos jelenlét pszichológiája*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

22. Takács Ildikó (2010): *A halogatás jellemzői a felsőoktatásban*. Habilitációs dolgozat, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
23. Tedeschi, R. G. and Calhoun, L. G. (2004): Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15. (1), 1–18.
24. Vajda Zsuzsanna (2005): Intézmények szerepe a gyermeknevelésben. In: Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (szerk.): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest. 281–362.

Empirikus kutatás a sportszakmai képesítési rendszerről – II. rész

Szlamka Erzsébet*

E tanulmánynak a Neveléstudomány 2016. 3. számában megjelent első része (DOI: 10.21549/NTNY.15.2016.3.7) számot adott a kutatás módszereiről, megmagyarázta a képesítési rendszer fogalmát, bemutatta a jelenleg elérhető sportszakmai képesítéseket, majd górcső alá vette azok történeti alakulását és a szak- és felnőttképzés, valamint a felsőoktatás területén szerezhető képesítések helyzetét. A cikk most olvasható második része a nem-formális szektorban szerezhető képesítéseket tárja fel, továbbá beszámol a társadalmi partnerek képesítési rendszerről alkotott véleményéről, végül pedig összefoglalja a kétrészes cikksorozat tanulságait.

Kulcsszavak: képesítési rendszer, képesítési keretrendszer, kompetencia, tanulási eredmény, munkaerőpiac, sportszakmai képesítési rendszer, sport képesítések, sport szakmacsoport, szakképzés, felsőoktatás, nem-formális

A nem-formális szektorban szerezhető képesítések

A tanulmány előző részében taglalt formális szektorbeli képesítések mellett természetesen szép számmal vannak olyan képzések is, amelyeket az állam tartalmában és folyamatában nem szabályoz, így az Országos Képzési Jegyzékből is kimaradtak. A „félleg formális” „B” körös felnőttképzés ugyan nem iskolarendszerű, tehát kisebb az állami szabályozó szerep, de még mindig a központi szakmai programkövetelmények alapján zajlik a képzés (és ha valaki engedélyezteteti, akkor áfa-mentesen szervezheti képzéseit). Ezek a sport területén a következők:

SzPk–00022-14-03 0 03 3Yoga Flow oktató¹

SzPk–00066-15-03 0 03 3Fogyatékos személyek szabadidős- és lovassport oktatója²

SzPk–00081-15-03 0 03 3Aikidó oktató³

SzPk–00094-15-03 0 03 3Korrektív tréner⁴

SzPk–00135-15-03 0 03 3Erőnléti tréner⁵

Az állam által nem szabályozott képesítések közé tartoznak például bizonyos szövetségek által indított képzések (például MVLSZ vízilabda edzőképzés LEN⁶ akkreditációval⁷, kézilabda, futball stb. edzői licencek) vagy az ún. jogtulajdonolt vagy nemzetközi képesítések, mint a STOT Pilates edző, a TRX edző, a kangoo vagy zumba edző stb. Utóbbiak jogtulajdonosa valamely külföldi szervezet, és a hazai képző díjat fizet a tananyagért, annak oktatásáért és a diploma kiadásáért.

* Az Oktatási Hivatal Nemzetközi Kapcsolatok Központjának osztályvezetője. E-mail: szlamka.erszi@gmail.com

1. Az MKIK honlapján elérhető szakmai programkövetelmény: http://szpk.mkik.hu/_frontend/index.php?module=programkovetelmeny&type=modify&sub=megtekint&mid=4&id=475
2. Az MKIK honlapján elérhető szakmai programkövetelmény: http://szpk.mkik.hu/_frontend/index.php?module=programkovetelmeny&type=modify&sub=megtekint&mid=4&id=868
3. Az MKIK honlapján elérhető szakmai programkövetelmény: http://szpk.mkik.hu/_frontend/index.php?module=programkovetelmeny&type=modify&sub=megtekint&mid=4&id=994
4. Az MKIK honlapján elérhető szakmai programkövetelmény: http://szpk.mkik.hu/_frontend/index.php?module=programkovetelmeny&type=modify&sub=megtekint&mid=4&id=1078
5. Az MKIK honlapján elérhető szakmai programkövetelmény: http://szpk.mkik.hu/_frontend/index.php?module=programkovetelmeny&type=modify&sub=megtekint&mid=4&id=1295
6. LEN (Ligue Européenne de Natation), Európai Úszósövetség, felügyelete alá tartozik az úszáson kívül az Európában végzett többi vízi sport is: vízilabda, műugrás, szinkronúszás és a hosszútávúszás (nyílt vízi úszás) is.
7. Bővebben lásd az MVLSZ honlapján: http://www.mvlsz.hu/Docs/edzokepzes/Kepzes_leirasa_MVLSZ.pdf

Ezekkel azonban a 157/2004. (V. 18.) Korm. rendelet értelmében nem lehet munkakört betölteni: mindenképpen szükséges egy, a magyar állam által elismert, edzői képesítés, amelyre aztán ráépíthetők a specializációk, legyen szó hazai sportszövetség vagy nemzetközi szerv által szervezett képzésről. A jogtulajdonolt képzéseken üzleti alapon, esetenként nem tanítani vágyókat, csak érdeklődőket oktatnak, ezért utópisztikus gondolat lenne egy olyan szabályozási mechanizmus, amely bemeneti követelményként államilag elismert képesítést határozná meg. Ha azonban a végzett edzőként szeretne elhelyezkedni a munkaerő-piacon, akkor már teljesítenie kell a megfelelő képesítési követelményt. A licenccel képzéseknél lehetett látni olyan példákat, amelyeknél bemeneti követelményként OKJ-s edzői bizonyítvány vagy felsőfokú diploma az előfeltétel – de a bemeneti követelmények alapvetően a szabályozott munkaerő-piacra való belépésre jogosítanak, vagyis biztosítják, hogy a licenccel rendelkező legálisan elhelyezkedhet a munkaerő-piacon.

Egy-egy sportágnak, fejlettségétől függően külön képesítési rendszere épülhet ki. Jelen kutatás keretei több sportág rendszerének vizsgálatát nem teszik lehetővé, azonban egy-két jellemzőt mindenképpen érdemes megnézni ahhoz, hogy lássuk: nem feltétlenül az iskolarendszerű képzés bocsátja ki a legtöbb edzőt, még akkor sem, ha az edző szakma gyakorlásához előfeltételként szükséges az államilag elismert bizonyítvány vagy diploma.

A jégkorong-edzők képesítési rendszere az alábbiak szerint épül fel:

1. LTP (learn to play): egynapos tanfolyam, amelyen edzőasszisztenseket képeznek kb. 3 előadás és 4 edzés megtekintésével. Az erről kapott oklevél birtokosa a 10 év alatti korosztálynak lehet vezetőedzője, önállóan vihet tornára csapatot (lásd a Magyar Jégkorong Szövetség Képesítési Szabályzatának 2. sz. mellékletét).
2. A „C” licenc a jégkorong sportoktatót (a) jelenti, amellyel szupermini (8 év alatti) és mini (10 év alatti) korosztályban lehet vezetőedző valaki.
3. A „B” licenc egy egyéves képzés, amelynek elvégzése után sportszervezeteknél valamennyi korosztálynál vezetőedző lehet a szakember (nemzeti válogatott csapatoknál nem lehet vezetőedző).
4. „A” licencet jelent a jégkorong szakedző (f), az okleveles jégkorong szakedző (f) és a testnevelő-jégkorong edző (f) képzés, amelyek birtokában már korlátozás nélkül valamennyi korosztályt edzheti a végzett, és bármelyik versenyrendszerben részt vehet csapata.
5. Nemzetközi jégkorong edzői képesítés⁸

Ahogy *Búzás Norbert*, a (világbajnoki aranyérmes nyert) magyar női jégkorong válogatott edzője frappánsan megjegyezte a sportos képesítések kifejlesztésére: a „nincs”-ből nem lehet rögtön tökéleteset csinálni. Ő a jégkorong példája alapján mutatott rá három lépésre, amelyek a képesítések fejlesztését, illetve az azok fölött való felügyeletet jellemzik: eszerint *az első szakaszban* a(z akkor még és azóta újra) Testnevelési Egyetem hatáskörébe tartozott minden sportág, s ha valaki hokiedző akart lenni, annak ugyanúgy kellett például ritmikus sportgimnasztikára járnia, mint egy aerobikedző-hallgatónak.

A *második fázis* az illetékes sportszövetség öntudatra ébredésekor jön el, amikor nemcsak rájönnek, hogy a „közösködés” más sportágakkal nem szolgálja már a sportág és a sportági szakemberek fejlődését, hanem tenni is próbálnak ellene: hívnak olyan szakembereket (akár külföldről), akik kifejezetten az adott sportág különböző részeihez értenek. Jelenleg itt tart a jégkorong: *Darryl Easson* például azért jött Magyarországra, hogy segítsen az új edzőképzési program megvalósításában. *Fekti István* vezetésével „*először ismét megalakult az Edzőbizottság, illetve összeállítottak egy átfogó, hároméves programot, amivel a hazai edzőképzést újítják meg. Miért van*

8. Bővebb információ a Nemzetközi Jégkorong Szövetség honlapján érhető el: <http://www.iihf.com/iihf-home/sport/coaches/>

erre szükség? A jégkorongban tevékenykedő edzők 90%-ának B licence van, ezen belül viszont óriási különbségek vannak az egyes szakemberek tudásában. Többek között ez is megváltozik a jövőben, emellett átláthatóbb lesz az országban tevékenykedő edzők munkája, illetve a licencek megszerzéséhez vezető vizsgák nívója is növekszik majd. Ezeknek a megvalósulásához viszont szükség volt egy szakfelügyelőre, aki minőségi szakmai tudással és megfelelő tapasztalatokkal rendelkezik.” (Sz. n. Darryl Easson: az edzők mentora.) Az új edzőképzési program néhány pontja:

1. a licencek átalakítása, differenciálása
2. tudásanyagok összeállítása az egyes típusokhoz
3. megújult licenc-szerzés, továbbképzések
4. a klubok rendszeres meglátogatása, monitorozása, értékelése, a hibák közös kijavítása
5. folyamatos visszajelzés az edzőknek, kluboknak és a szövetségnek
6. edzői tudásbázis létrehozása
7. folyamatos közös munka

A szakemberek tehát megvannak, azonban a képesítési szintek és az azokhoz kapcsolódó, azokkal végezhető tevékenységek legjobb esetben is csak papíron léteznek, körülhatárolásukra a közelmúltban született a fenti program. Így fordulhat elő, hogy a három jégkorong-edzői képesítés közül kettőt nehéz elkülöníteni: *Búzás Norbert* „B” licenc-cel edz válogatottot, s számára egyelőre nem jelentene előrelépést az „A” licenc megszerzése, hiszen az sem ad ennél tágabb tevékenységi kört. (A „B” licenc-et adó képzéseken azonban ő maga is tanít, tehát munka közben szerzett tudása lehet, hogy már legalább egy képzési szinttel a „B” licenc-et adó képesítések fölé emelte.)

A harmadik lépcsőfokot az említett képesítések összehangolása jelenti, amikor már logikusan épülnek egymásra a különböző képzések után végezhető tevékenységek.

1. sz. kiemelt írás: *Jégkorong-edzői képesítések*

Érdekes példa a Magyar Kézilabda Szövetség (MKSZ) Nemzeti Edzőképző Központjában (NEK) kiépített kézilabdaedző-képző rendszer is. A NEK-es tanfolyamok szervezését 2005-ben az MKSZ Elnöksége felfüggesztette, és ezt követően a képzések minőségellenőrzése kikerült az MKSZ szakmai ellenőrzése alól, a különböző oktatási intézményekben folyó kézilabda-szakemberképzés minősége pedig sok esetben nem felelt meg az EHF által támasztott, (és mint tagállam, az MKSZ által elfogadott) követelményeknek. Ezt súlyosbította, hogy 2007-ben (a bolognai rendszer bevezetése után) megszűnt a kézilabdaedzők képzése a TF-en, ami „*azt jelentette, hogy a szakedzői képesítést – és ezzel élvonalbeli edzői munkára jogosító működési engedélyt – csak testnevelő tanári képzéssel együtt (BSc), vagy meglévő felsőfokú diplomával, mesterképzés keretében (MSc) szerezhettek*” (Marczinka, 2012) a jelentkezők. A Magyar Kézilabda Szövetség ezek után hiánypótlásként fejlesztette ki a kézilabda edzőképzést, méghozzá az Európai Kézilabda Szövetség négyes szintrendszeréhez igazodva: Nemzeti I, II, III, EHF Mesteredző. A piramis felépítésű rendszer legfelső szintje, csúcса az EHF Mesteredző képzés, mely a kézilabda szakedzői képesítéssel és jelentős gyakorlattal rendelkező edzők részére biztosít továbbképzési lehetőséget – itt a képzésben például előírás az angol nyelvű szakdolgozat és az, hogy nemzetközi oktatókat hallgathassanak a beiratkozottak.

A működési engedélyek, vagyis licencek szakmai végzettséghez vagy eredményekhez köthetők, és négy kategóriára oszthatók (Magyar Kézilabda Szövetség):

„A” kategória:

- Európai Mesteredzői végzettség (EHF által kiállított)

- Ph.D. tudományos fokozat a kézilabdázás témaköréből
- Mesteredzői cím (MET által adományozott)
- Felnőtt világversenyekeken (VB, EB) 1-6. helyezést elért magyar válogatott csapatok szövetségi kapitányai
- Olimpián 1-6. helyezést elért magyar válogatott csapatok szövetségi kapitányai

„B” kategória:

- Kézilabdázásból szerzett szakedzői diploma, abban az esetben, ha a végzett szakedző rendelkezik testnevelő tanári diplomával és OKJ-s kézilabda edzői végzettséggel; vagy az MKSZ-NEK szakedzői képzéséről kiállított tanúsítvánnyal
- „MKSZ B” típusú működési engedély (2003. évi évfolyam) (megjegyzés: Az EHF Mesteredzői képzésére való jelentkezésre nem jogosít)
- Az a vezetőedző, aki csapataival összesen ötször nyert felnőtt Magyar Bajnokságot és/vagy Magyar Kupát

„C” kategória:

- Hagyományos rendszerben megszerzett testnevelő tanári diploma és kézilabdázásból két év elvégzett szakképzés, valamint „bolognai rendszerben” végzett BSC testnevelő tanári diploma a hozzákapcsolódó kézilabda szakirányú képesítéssel.
- Testnevelő tanári diploma és kézilabdázásból szerzett sportoktatói vagy edzésvezetői végzettség.
- Középfokú végzettség (régí típusú, két éves tanfolyam)
- OKJ-s sportedző tanfolyam kézilabda szakirányú végzettséggel

„D” kategória:

- Testnevelő tanári diploma
- Kézilabdázásból sportoktatói, edzésvezetői végzettség
- Kézilabdázásból gyakorlatvezetői, vagy segédedzői végzettség

Bemeneti követelményként az OKJ-s és felsőfokú edzőképzés is elfogadható, hiszen a munkaerő-piacon csak ezekkel az állam által elismert képesítésekkel helyezkedhet el a végzett – ahogy az MKSZ képviselője fogalmazott az interjú során: „akinek mi szakedzői képesítést adunk, bizonyítványt, annak mi adunk egy *szakmai előmenetelt*, ami elég a licenchez, de *legalitást* nem tudunk nekik adni.” A kimeneti szintet tekintve azonban a felsőoktatásban szerezhető képesítésekhez hasonlította a Szövetség képviselője a képesítést. A négy képesítési szint mindegyikénél meghatározták, pontosan milyen munkakört tölthet be vele a birtokosa milyen fizetési kategóriában:

„A Magyar Kézilabda Szövetségnek van egy úgynevezett bérezési sapkája, amiben leírja azt, hogy [például] valaki C licences edzőként NB II Junior csapatnál mennyi pénzt kaphat, TAO-ban mennyi pénzt számolhatnak el neki. Ezt fizetési sapkának hívjuk. Tehát a bérezésnél, a profi sportolóknak van egy fizetési sapka, ami azt jelenti, hogy a legkiválóbb játékos, egy Michael Jordan, vagy egy Cristiano Ronaldo, vagy valaki a fizetési sapka legmagasabb pontján helyezkedik el, a többi az ilyen piramis rendszerű, ahogy lefele jön, egyre [kevesebb].”

A 2011-ben aláírt Rinck Konvenció lehetővé tette a különböző országokban szerzett kézilabda edzői képesítések elismerését, és mivel, mint interjúalanyunk mondta, a sportágak közötti mobilitás nem jellemző, ők elégedettek a saját „mini keretrendszerükkel”, az Európai és a Magyar Képesítési Keretrendszer számukra nem jár kifejezett előnyökkel, inkább adminisztratív terhet jelent.

2017-től ismét átkerül a szakedző képzésük a TF-re. A szövetségnek volt ugyan minimális bevétele ebből, de nekik elsődleges érdekük, hogy egy képzőintézmény csinálja a képzést, inkább átadják az anyagi részét is, főleg,

mert a minőség és a területi lefedettség így könnyebben biztosítható: „*ha nagy számokban gondolkodunk, és az egész országot le akarjuk fedni, akkor az oktatási intézményekben kell gondolkodnunk*” (MKSZ).

Összefoglalva: A Magyar Kézilabda Szövetségnek volt egy saját edzőképzése, amelyet részben kiengedtek a kezükből, részben a TF-en is megszűnt az a szakember-képzés, amelynek a minőségére volt hatásuk, ezért a Szövetség rákényszerült egy saját edzőképző rendszer létrehozására. Mivel azonban az Európai Kézilabda Szövetség előírásait és szintrendszerét követték, saját szakmájukban tulajdonképpen hamarabb megvalósult egy képesítési keretrendszer, mint ahogy Magyarország bármilyen hasonló makroszinten elkezdett volna fejleszteni.

2. sz. kiemelt írás: *kézilabda-edzői képesítések*

A gyakorlatban természetesen akkor lehet ténylegesen licencekhez kötni a végezhető tevékenységet, amikor már elegendő szakember van a munkaerő-piacon: amíg a rúdtánc önálló sportként gyerekcipőben jár, addig edzőik valószínűleg képesítés nélküli lelkes rúdtáncosok; amíg nincs annyi „A” licenc-cel rendelkező jégkorong-edző, amennyire szükség van, és nem különülnek el a szintek, addig a „B” licenc-cel rendelkező is edzhet válogatottnak. Itt fontos azonban megjegyezni, hogy minél korábbi fázisban tart egy sportág, annál belterjesebb, annál inkább ismer mindenki mindenkit, tehát leginkább ajánlás és sportolói előélet alapján lehet edzői pozícióba kerülni.

Bizonyos munkakörök képesítés nélküli betöltésének és néhány terület képesítés nélküli oktatásának oka tehát a *nulladik generációs probléma*. Ez főként a felsőoktatásban, új szakterületek, képesítések létrejöttkor, létrehozásakor jelentkezik, amikor az újdonságok kifejlesztői kezdik oktatni a témát vagy betölteni az új munkaköröket. Kérdés ilyenkor, hogy ki jogosult a képzési programot megírni és megtanítani, ki validálja azt a tudást, amely éppen létrejött. Ha külföldön már létező, csak hazánkban frissen megjelent újdonságról van szó, akkor szóba jöhet a külföldi validálás – ha azonban még külföldön is újdonság az, amiről szó van, akkor bizony jelentkezik egy átmeneti időszak, amíg nem lehet megkövetelni a képesítést. Ez egy fajta társadalmi jóváhagyás alapján működik egészen addig, amíg kitermelődik a megfelelő mennyiségű, papírral is bizonyíthatóan képzett szakértő.

A fentieket a látványsportoknál (amelyek természetesen már fejlettebb stádiumban vannak a képesítési rendszerüket és a képzett edzőik számát figyelembe véve) módosítja az a tény, hogy a TAO-támogatás igénybevételéhez szükség van bizonyos képesítésre. Ha már elárasztja a piacot a sok kézilabda-edző, akkor értelemszerűen könnyebb előírni, hogy akár alacsonyabb szinten, fiatalabb korosztálynál is szükséges edzői előfeltétel a releváns képesítés megléte. *Németh Miklós*, a Magyar Jégkorong Szövetség elnöke szerint a TAO komoly perspektívát jelent „*a mentoredzői rendszer kialakításában és a magyar szakemberek kiemelt képzésében, oktatásában is. A tapasztalt külföldi edzők bevonásával tovább nőhet a magyar jégkorong szakmai színvonala, hosszabb távon hatékonyabbá válik az egyesületi munka, a korosztályos válogatottak pedig nemzetközi szinten is előreléphetnek*” (Sz.n. Elnöki értékelések a tao-s program első évének végén).⁹ Hasonlóan pozitívan nyilatkoztak a TAO edzőképzésre gyakorolt hatásáról az interjúalanyok is.

A fenti megállapítást, vagyis a szakember-szám és a munkakörökhöz szükséges minimum képesítési követelmény előírásának, teljesíthetőségének összefüggését árnyalja egy 2010 körül indult kezdeményezés: a 92 nemzetközi sportági szövetséget és 16 nemzetközi sportszakmai szervezetet tömörítő SportAccord keretein belül a SportAccord Akadémia „blended learning” (kevert módszer) műfajban képzésfejlesztésbe fogott. Edzőknek fejlesztettek e-learning tananyagot, amelyet aztán egyhetes gyakorlati képzés, majd vizsgák egészítenek ki. A je-

9. http://www.keziszovetseg.hu/v2h/004/003/p_003.asp?p_hir_kod=5&p_hir_kod_ev=2012&p_fo_cim=Elnoki%20ertekelesek%20a%20TAO-s%20program%20elso%20evenek%20vegen

lentkezést ez esetben még a hagyományos képzésekhez képest is kevésbé gátolja az országhatár, a kérdés csak az, hogy melyik sportágbeli képesítést ismeri el, s melyiket írja elő a licenchez a releváns szövetség.

Társadalmi érintettek a sportszakmai képesítési rendszerről

A sportszakmában elérhető képesítéseket több szempont mentén értékelték az interjúalanyok: nyilatkoztak a képesítések bemeneti követelményeiről, tartalmáról, szintezéséről, munkaerő-piaci relevanciájáról (vagyis társadalmi presztízséről), a sportszakmai képesítési rendszerről – vagyis a struktúráról, egymásra épülésről is.

Az interjúkban¹⁰ már 2014-ben elhangzott kritikák¹¹ ellenére a sportoktató képesítéshez *bemeneti követelménynek* még mindig nem szükséges középfokú, sőt alapszintű végzettség, ami egy emberekkel, adott esetben gyerekekkel foglalkozó szakember esetében aggályos; a szintek meghatározásában továbbra is szerepel, hogy jellemzően iskolarendszerben vagy azon kívül sajátítható el a képesítés.

A képesítések átalakulásával kapcsolatos hazai politikai lobbierőket több tényező mozgathatja. Egyfelől az EU felé teljesítenünk kell a felsőoktatásban végzettség előírányozott arányát:¹² az „Európa 2020”, valamint az „Oktatás és képzés 2020” című stratégiai dokumentumban meghatározott uniós szintű cél: 40% (2009-ben 32,2%), a Hazai Nemzeti Reformprogramban vállalt cél: 34% (2010-ben 25,7%):

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2020	2023
Magyarország	22,4%	23,9%	25,7%	28,1%	29,9%	31,9%	34%	35%
EU átlag (28 ország)	31,0%	32,2%	33,5%	34,6%	35,8%	36,9%	40%	

1. táblázat: EU-szintű és magyar vállalás a felsőoktatásban végzettség arányáról. Forrás: 2008-2013: *Education and Training Monitor 2014 – country sheet*; 2020: *Nemzeti Reformprogram*; 2023: *Fokozatváltás a felsőoktatásban*

Amennyiben bizonyos képesítéseket ISCED 5-6. szintre sikerül emelni, ezek beszámítanak a felsőfokú végzettség arányába. Emellett természetesen a Magyar Képesítési Keretrendszer 5. szintje mindig is egy fajta ütközőzóna a szakképzésért felelős Nemzetgazdasági Minisztérium és a felsőoktatásért (ezen belül a felsőoktatási szakképzésért is) felelős Emberi Erőforrások Minisztériuma között: tekintve, hogy elvileg mindkét felelősségi körbe tartozó képesítések kerülhetnek-e az 5. szintre, alapvető fontosságú a különböző felelősségi körökbe tartozó képesítések tartalmának összehangolása.

Léteznek a fentiek mellett egy fajta szakmai-társadalmi lobbierő is, amely feltételezi, hogy a képesítések társadalmi megbecsültségének is hatást kell gyakorolnia a szintezésre. (Így például egy kereskedőnek – többek között – marketing terén mélyebb ismeretekkel kell rendelkeznie, mint egy eladónak, valamint a felelősségvállalás és autonómia terén is magasabb szinten kell elhelyezkednie.) A társadalmi gyakorlat képesítés-szintezésre gyako-

10. Az interjúk felvételének körülményeiről lásd a tanulmány első részét, *Neveléstudomány*, 2016. 3. 82-98.

11. Idézet egy, a MOB sportszakmai oktatással és képzéssel foglalkozó szakemberével készített interjúból: „Személyes megjegyzésem, hogy én az alapszintű, tehát általános iskolára épülő, alapszintű sportszakember képzést megszüntetném. Ez méltatlan. Ez alatt értem a sportoktatókat például.”

12. Definíció: a felsőfokú vagy annak megfelelő végzettséggel rendelkezők aránya a 30-34 éves népességben belül. („The targets should cover not only university level education but other post secondary school training. Such third level training serves the same policy objectives and can be easily translated to facilitate comparisons between Member States” Commission Non Paper: Targets and next steps, 2010. március)

rolt hatása azonban negatív is lehet: elég például a felsőoktatás és a szakképzés (Magyarországon még kevésbé létező) paritására vagy bizonyos társadalmi előítéletekre gondolni.

A *szintezést* illetően többen kritikusak voltak, megjegyezve, hogy elvileg különböző szintre tartozó képesítések ugyanolyan tartalmakat jelentenek, és – talán éppen ezért – bizonyos munkakörök sem mindig kívánják meg az eltérő szintű képesítéseket. A bolognai rendszer Magyarországon nem eredményezett átláthatóságot a munkaadók és munkavállalók számára, az OKJ-s, BA-s vagy BSc-s, MA-s vagy MSc-s képesítések megszerzését sokszor ugyanannak a tudásnak az elsajátítása előzte meg – ez mára javulni látszik.

Amennyiben egy adott munkakörre alacsonyabb és magasabb végzettségű jelölt alkalmazása ugyanolyan hatékonynak bizonyul, nagy valószínűséggel – a bérezés miatt – az alacsonyabb végzettségűt fogja alkalmazni a munkaadó, például egy fitnessterem. Ahogy egy közigazgatási szakértő fogalmazott: *„Mert biztos vagyok benne, hogy [...] nagyon sokan ugyanazt a tevékenységet végzik az OKJ-s sportedzővel, mint a szakadó diplomával. Tehát ugyanúgy az iskolában gyerekcsapatokat edzhetik egyszer délután, csak neki volt kedve beülni a főiskolai képzésre, a másíknak meg volt már egy másik diplomája és akkor már inkább csak az OKJ-st végezte el”* (Interjú részlete).

A versenyszabályzatokban előírandó képesítések szintezéséről, illetve arról, hogy mely munkakör betöltéséhez milyen szintű képesítéseket állapítsanak meg, a közelmúltban, 2014 tavaszán kezdődött a társadalmi vita. A TÁMOP 4.1.3, amely a felsőoktatásban fellelhető képesítések MKKR-szintekre történő besorolását célozta, sportszakembereket is felkért az e területen fellelhető képesítések szintezésére. A sportszövetségek, amelyek elsősorban az élsporttal foglalkoznak, jellemzően aszerint írnak elő egyre magasabb végzettségeket, hogy mely korosztályt, illetve hobbisportolót vagy élsportolót edz az adott munkavállaló. A minimumkövetelményeket mindenképpen emelnék, azonban az élsportolók edzéséhez már szélesebb körű ismeretekre és képességekre van szükség, mint a kezdőknél és a szabadidő-sportolóknál. Az interjúk során érdekes volt azonban a szabadidő-sportolókat edző munkavállalók megközelítése, sokan ugyanis magasabb szintű képesítéshez kötnék a nem egészséges, vagy sérülés után felépült sportolók edzését.

A munkaadói és munkavállalói szintezésnél fontosnak tartották a Kiemelt Edzői Programot,¹³ amely ugyan nem képzéssel, hanem anyagi megbecsüléssel jár, azonban az előzetes tudás egyfajta munkaerő-piaci, Kormány általi elismerését jelenti.

A képzések *tartalmáról* a legtöbb interjúból az derült ki, hogy rendkívül sok múlik a képzőintézményen és az oktatókon, hogy ők mennyire naprakészek a sportszakma fejlődése terén. Ahogy az egyik szakértő fogalmazott: *„Mert a képesítési leírások, a képzési tartalmak [a szakképzésben szakmai és vizsgakövetelmények, a felsőoktatásban képzési kimeneti követelmények – Sz. E.] alkalmasak arra, hogy azt mindig naprakészen lehessen [tanítani], hiszen a megfogalmazása, [például] edzésméleti módszerek, [...] abból a TF-en taníthatja XY tanár úr a nyolc évvel ezelőttil, a tegnapit is, meg a száz évvel ezelőttil is. Én azt gondolom, hogy azoknak az oktatóknak, akik tanítanak ezeken a képzéseken, nekik kell a trendeket követniük, nemzetközi képzéseken részt venni, konferenciákon, szakmai fórumokon”* (Interjú részlete). Az ugyanakkor hamar kiderült, hogy az oktató képzettségét előírják ugyan, de a továbbképzéseken való kötelező részvételt már nem...

13. Lásd *Aláírták az első kiemelt edzői szerződéseket*. URL: <http://www.mob.hu/alairtak-az-elso-kiemelt-edzoi-szerzodeseket-a-mob-ban>

A képzések minősége, munkaerő-piaci relevanciája

Egy közigazgatási szakértő arra a kérdésre, hogy egy felnőttképző vajon jobb minőségű képesítést tudna-e létrehozni, mint az államilag elismertek, azt válaszolta: *„Nem. Azért nem, azt gondolom, mert pénzt látnak benne. Onnantól kezdve, hogy nekik ez üzlet, minimális óraszámmal szeretnék megúszni, hogy viszont a ráfordítás kevés legyen. Innentől kezdve már a minőség megint ugrik. Plusz minél szélesebb rétegnek elérhetővé szeretnék tenni, tehát már a bemenetet se határozzák meg, nem szűkítik. Ide speciel 8 általánossal be lehetett volna menni”* (Interjú részlete).

A sportszakmai képesítésekről általánosságban a következő kritikák fogalmazódtak meg. Legtöbben – edzők, munkaadók egyaránt – a gyakorlatorientáltság hiányára hívták fel a figyelmet. A munkaadók, edzők és a rendszer fenntartásában dolgozók az edző pedagógiai-pszichológiai képzettségét tartották alacsony színvonalúnak. Elsősorban edzők hiányolták a sportedzői képesítések prevencióval kapcsolatos tartalmát, valamint szakmai hiányosságuknak tartották, hogy a képzések nem készítették fel őket az egészséges és a sérült, sérülésből felépülő sportolni vágyók igényeire és lehetőségeire. Értelmszerűen a szolgáltatóiparban, különféle fitnessklubokban dolgozó személyi edzők kritizálták a kommunikációs, üzleti kompetenciák fejlesztését, amelyeket szerintük először a gyakorlatban tanulhattak meg, holott ha több szakmai gyakorlatra lenne lehetőség, e készségeket és kompetenciákat is magasabb fokra lehetett volna fejleszteni.

A *testnevelőtanári* képesítést mindenki a kereslet kielégítésének jó példájaként emlegette: egyértelmű a munkakör, amelyet be kell vele tölteni és viszonylag kötött, hogy valóban testnevelőtanár lesz, aki e szakon véggez. Ugyanakkor az osztott képzésben a Bachelor szint nem volt használható a munkaerő-piacon, mivel az iskolák a mester szinten végzetteket foglalkoztatták. Pozitív értékelést kapott a sportszervező-menedzser is, amelynek munkaerő-piaci értéke főleg az elmúlt évek változásaival (például a társaságiadó-kedvezmény bevezetésével) nőtt meg.

A *rekreációs szakembert* már több kritika érte: minden sportágot megtanítanak neki, mint egy testnevelőnek, de nem lesz sem pedagógus, sem edző. A képzés mindemellett ugyanolyan nehéz, mint a testnevelőé. Joggal merülhet fel a kérdés, hogy ezeket a szakembereket miért nem alkalmazzák akkor a fitness klubok: egy rekreációs konferencián a munkaadók (hoteltulajdonosok, wellness-hotel tulajdonosok) elmondták, hogy azon szabályozások alapján, amelyek rájuk vonatkoznak, nem is vehetnének fel rekreációs szakembert. Érdekes egy, a közigazgatásból származó, válasz ezen képzés kapcsán: *„Maga a szak szerintem nagyon jó, meg az ismeretek is, amiket tanítanak, csak a munkaerő-piacon kéne rendet tenni, hogy el tudjanak ugyanúgy helyezkedni, mint a testnevelők, kéne nekik egy önálló szegmens”* (Interjú részlete). Kérdés, hogy a képesítés létrehozása munkaerő-piaci igényeken alapult-e – a sorrendnek ugyanis fordítottnak kellene lennie, nem utólag kell önálló szegmenst létrehozni, a munkaerő-piacon rendet rakni ugyanis lehetetlen vállalkozás, a szabályozás ilyen mélységig nem biztos, hogy célszerű. A szakalapítással lehetett itt probléma, ugyanis létrehoztak egy olyan szakot, amely tartalmában hasonlít a testnevelőtanárra, azzal a nagy hátránnyal, hogy nem taníthat.

Sokan bírálták a *humánkineziológus* képesítést is, amely létrehozásakor több sebből vérzett: egyfelől nem kapott FEOR-számot, másfelől egy olyan határterületen mozgott a képesítés tartalma és a képesítés elvégzésével megcélzott munkakör, amely már az egészségügy hatáskörét érintette. Ennek alapján nem is csoda, hogy az egészségügyi lobbis nem támogatta ezen képzés (társadalmi) elismerését. Egy felsőoktatási intézmény képviselője azonban a képesítés kudarcának okaként mást jelölt meg: *„Itt van a humánkineziológia példának okáért, ami egy kifejezetten hasznos valami. Ugyanakkor viszont a sport nem tud róla, de hiányolják a szakembereket, és utána orvost fogadnak, meg minden egyebet, ahelyett, hogy mondjuk ezeket az embereket elkezdenék végül*

is beépíteni a sportba. Ebben egyébként a TF űült hibás. [...] létrehoztuk a képzést, azt gondolom, hogy nem is rossz minőségű a képzés, ugyanakkor viszont a sporttal elfelejtették, a munka világával elfelejtették [...] közölni, hogy ez mire jó, miért hasznos” (Interjú részlete). Ennél a képesítésnél tehát a marketing (is) hibádzott.

Az OKJ-s képzéseket a többség erős kritikával illette, de volt olyan – közigazgatásban dolgozó, - aki szerint az OKJ-s oklevéllel rendelkezők is megállják a helyüket a munkaerő-piacon. Az egyik felnőttképző és a sportszövetségek, valamint a felsőoktatás képviselői egymástól függetlenül állították, hogy elsősorban a bemeneti követelmények csökkentése, a képző intézmények vegyes profilja (specializáció, így felszerelés hiánya), továbbá a gyakorlati képzés hiánya együttesen vezettek az OKJ-s képzések tarthatatlanul alacsony színvonalához. *„A legnagyobb problémánk ezzel van, hogy van 900 olyan OKJ-s edzőnk,¹⁴ akik egyéves vagy hathónapos gyorstalpaló tanfolyamot elvégeztek és nagyon nehéz őket behelyezni a rendszerünkbe...”* (Interjú részlete).

A törvény korábban lehetőséget biztosított arra, hogy egy városi szervezetnél több sportágban sportoktatói vizsgát szervezők választhassanak, kit hívnak meg OKJ-s képzésük, vizsgájuk felügyeletére: minden érintett sportágból egy szakági képviselőt, vagy a megyei sportszövetségből egy főt; utóbbi esetben azonban könnyen megeshetett, hogy aerobik edző vizsgáján bokszoló volt a vizsgabizottság tagja, és ő ellenőrizte, milyen gyakorlati tevékenység folyik a képzésen. Az illetékes sportszövetség (vagy más, hozzáértő minőségellenőr) kiiktatása, főleg, amennyiben az komolyan veszi ellenőrző szerepét, könnyen vezethet tehát minőségromláshoz.

A fentiek alapján érdemes elgondolkodni, melyik képesítés mitől lesz sikeres, mitől zsákutca. A *humánkineziológus* esetében volt szakértő, aki szerint a képesítés tartalmában nincs kivetnivaló, sőt nagyon modern tananyagról van szó, azonban a képzés *marketingje* nem sikerült: vagyis nem tudtak megfelelő kommunikációs csatornákat használva vonzó hívószavakat eljuttatni a munkaadók felé, elmagyarázva, mire is képes ez a szakember. A kommunikáció már a képesítés létrehozása, kifejlesztése előtt kezdődik: a szükségletelemzésen, az elvégzendő feladatok tanulási eredményekben történő megfogalmazása mellett az adott képesítés, képzés elnevezése is rendkívül fontos: tükröznie kell a munkaadók és munkavállalók számára is, milyen feladatok ellátására lesz alkalmas a végzett.

Az OKJ-s képesítéseket ért kritika sokszor már a bemeneti követelményeknél kezdődött: érettségi nélkül is be lehet már kerülni, ami meglehetősen csökkenti a színvonalat és a szakemberek szerint méltatlan, hogy általános iskolai végzettség elegendő legyen a képzés megkezdése előtt.

A képesítések tartalmának javításával, újragondolásával kapcsolatos konzultáció elvétele van a sportszakmában, tudásunk szerint a TF-nek volt erre irányuló kezdeményezése, de az sem tripartit, csupán a képzők és a munkaadók egy részének bevonása történt meg. Azon gazdasági alszektorokban, ahol van kamara, még megvan az esélye annak, hogy egy-egy munkaadó jelzi: nem megfelelő a végzettek tudás- és kompetenciaszintje, a sportban azonban nincs erre nézve semmiféle formális mechanizmus vagy csatorna. Különböző szakmai fórumokon előfordulnak szakmai kifakadások: a Magyar Edzők Társasága (MET) rendez például szakmai kongresszusokat, amelyekben kialakulhatnak a témát érintő szakmai párbeszéddek. Ilyen rendezvények azonban viszonylag ritkán, két- vagy többévente kerülnek megrendezésre, és sokszor nincs jelen az összes érintett fél: a MET egyik ilyen kongresszusán például csak a felsőoktatási intézmények oktatói és kutatói voltak jelen, gyakorló edző azonban nem. Szakmailag erős, érdemi érdekérvényesítésre tehát ilyen fórumokon nincs megfelelő lehetőség.

14. Az adat egyetlen sportágra vonatkozik.

Összefoglalás

A tanulmány első része bemutatta, milyen érdekek mentén alakulhat egy gazdasági alszektor képesítési rendszere: a szakképzéstől a felsőoktatásig sorra vette, milyen sportszakmai képesítések voltak, vannak Magyarországon és – főként a szakképzésre koncentrálva – miért, hogyan alakultak át ezek az idők során. A képesítések evolúcióját vizuális ábra szemléltette (az első részben, 1–2. ábra), megmutatva, hogy – részben a munkaerő-piaci igények egyre gyorsabb változása, részben szakpolitikai megfontolások következtében – egyre sűrűbben alakulnak át, cserélődnek a képesítések. Emiatt fokozottan kell figyelni a képesítések egymásra épülésének, átláthatóságának elősegítésére; többek között ezt segíti a képesítési keretrendszer, amely a tanulási eredmények alapján leírt képesítéseket rendezi egy hierarchikus rendszerbe (lásd az előző rész 2. táblázatát a Magyarországon jelenleg elérhető sportszakmai képesítésekről).

Egy-egy képesítés esetén több gazdasági alágazat lehet érintett: ez hatásköri súrlódásokhoz vezethet már a képesítés létrehozása (vagy éppen emiatti bukása) idején, de sikeres együttműködés esetén különböző tudományágakat közvetítő egyetemek együttműködését is eredményezheti a szakmai átfedés. A sportszervező, -menedzser szakot például a TF a Corvinus Egyetemen együttműködésben szervezi és oktatja, ugyanakkor a humánkineziológus az egészségügyi érdekszférát sértette, a gyógy- és sportmasszőr pedig megmaradt teljesen az egészségügy szakmai fennhatóságán belül.

A sportszakmai képesítési rendszert és a sportszakmai képesítések evolúcióját vizsgálva összefoglalóan az alábbi következtetéseket vonhatjuk le: A sikertelenségnek természetesen vannak fokozatai: nem kerül be a képesítési rendszerbe (legyen az OKJ vagy felsőoktatás); bekerül, de aztán zsákutcának bizonyul és kiveszik onnan; esetleg átalakul és tartalmi (szintbéli, szakmai) vagy formai (név, képesítés-fajta) módosításokkal tovább él. A sikertelenség legfőbb okaiként a sportszakmai képesítési rendszer feltárása alatt tapasztaltak alapján a következők tekinthetők:

1. ha van egy, a) (a sikertelen képesítésnél) alacsonyabb szintű, de ugyanolyan munkakörökre jogosító képesítés és/vagy b) olcsóbban elvégezhető, de ugyanolyan munkakörökre jogosító képesítés és/vagy c) rövidebb idő alatt elvégezhető, de ugyanolyan munkakörökre jogosító képesítés és/vagy d) könnyebben elvégezhető, de ugyanolyan munkakörökre jogosító képesítés;
2. ha a képesítésnek nincs saját szegmense a munkaerő-piacon;
3. ha a képesítésnek ugyanaz a szakmai tartalma, mint egy alacsonyabb szintű képesítésnek;
4. ha a képesítés túlszabályozott (a bemeneti követelményeket és/vagy a munkaerő-piaci elhelyezkedést illetően);
5. ha a képesítéssel rendelkező munkaerő kiváltható egy másik, azonos fizetéssel, de többféle munkakörre jogosító képesítéssel;
6. ha a képesítés minőségbiztosítása valamilyen okból rosszul működik;
7. ha a képzésben folyó értékelés valamilyen okból rosszul működik.

A sikeresség eldőlhet az előkészítés és létrehozás szakaszában ugyanúgy, mint a munkaerő-piaci jelenlét időszakában. Jelentősen befolyásolja a képesítés létrehozását és gondozását az is, hogy más szektor szabályozása is vonatkozik-e rá (lásd például az egészségügyi szabályozásokat, amelyek egy-egy sportszakmai képesítéssel is ellátható munkakörre is vonatkozhatnak).

A fenti „sikerességi kritériumok” alapján igazoltnak tekinthető a társadalmi partnerekkel való egyeztetés szükségessége, kiemelt figyelmet fordítva nemcsak a képzők bevonására, hanem a munkaadók, munkavállalók és más, valamely módon kapcsolódó gazdasági szektorokkal történő párbeszédre is.

Köszönetnyilvánítás

A sportszakmai képesítési rendszerről készülő tanulmány nem születhetett volna meg, ha nem találkozom ilyen sok segítőkész és elhivatott interjúalannyal; köszönöm nekik, hogy ilyen önzetlenül rám szánták az idejüket. A doktori kutatás egészében való támogatásért, értő szakmai segítségért pedig *Halász Gábomak* és *Falus Ivámak* tartozom köszönettel, kérdéseik és meglátásaik sok esetben lendítettek át a holtpontra.

Szakirodalom

1. Ábrahám Júlia (2010): *Tájékoztató az OKJ-s sportszakmai képzések felülvizsgálatának jelenlegi helyzetéről*. Kézirat. 2010. április 2. URL: <http://tf.hu/wp-content/uploads/2010/04/tajekoztato-a-sportszakmai-kepzesek-felulvizsgalatarol.pdf> Utolsó letöltés: 2014. június 14.
2. *Education and Training Monitor 2015 – country sheets*. European Commission. URL: https://ec.europa.eu/education/tools/docs/2015/monitor15-country-sheets_en.pdf Utolsó letöltés: 2016. augusztus 29.
3. *Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai*. URL: <http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20koncepti%C3%B3.pdf> Utolsó letöltés: 2016. augusztus 12.
4. Magyar Jogaoktatók Szövetsége (2015): *Minimum tudásszint*. URL: <http://jogaoktato.hu/minimum-tudasszint/> Utolsó letöltés: 2016. augusztus 12.
5. Magyar Kézilabda Szövetség (2016): *Kézilabda versenykiírás 2016-17*. URL: http://www.keziszovetseg.hu/v2h/013/003/p_003.asp?p_hir_kod=498&p_hir_kod_ev=2016&p_fo_cim=Versenykiiras%202016-17 Utolsó letöltés: 2016. augusztus 11.
6. Magyar Kézilabda Szövetség (2012): Elnöki értékelés a TAO-s program első évének végén. URL: http://www.keziszovetseg.hu/v2h/004/003/p_003.asp?p_hir_kod=5&p_hir_kod_ev=2012&p_fo_cim=Elnoki%20ertekelesek%20a%20TAO-s%20program%20első%20évének%20végén Utolsó letöltés: 2016. augusztus 12.
7. *Magyarország 2016. évi Nemzeti Reform Programja*. URL: http://www.kormany.hu/download/c/f1/b0000/Nemzeti%20Reform%20Program_2016.pdf Utolsó letöltés: 2016. augusztus 12.
8. Marczinka Zoltán (2012): *Beszámoló a Magyar Kézilabda Szövetség Nemzetközi Edzőképző Központjának (MKSZ-NEK) 2012. évi tevékenységéről*. URL: <http://docplayer.hu/6508650-A-magyar-kezilabda-szovetseg-nemzetkozi-edzokepzo-kozpontjanak-mksz-nek.html> Utolsó letöltés: 2016. augusztus 12.
9. *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning, 2008*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg. URL: http://media.ehea.info/file/Framework_for_qualifications/69/2/EQF-LLL-expaining-2008_596692.pdf Utolsó letöltés: 2016. augusztus 29.

Jogszabályok

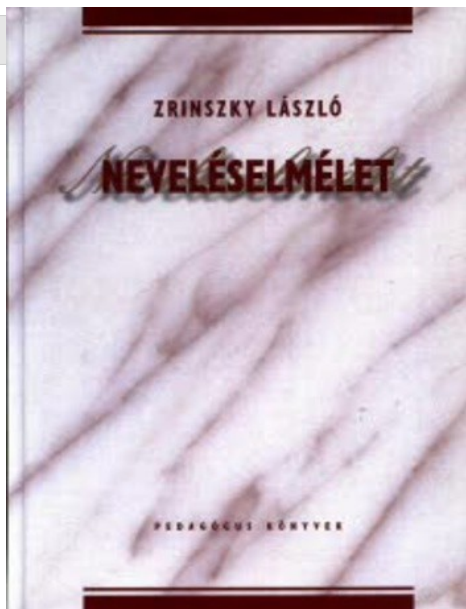
1. *157/2004. (V. 18.) Korm. Rendelet a sport területén képesítéshez kötött tevékenységek gyakorlásához szükséges képesítések jegyzékéről* URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0400157.KOR Utolsó letöltés: 2016. augusztus 12.

Szemle

Újraolvasva

Zrinszky László nevelélméleti könyvéről. Jegyzetek egy (élet)mű margójára – némi médiapedagógiai felhanggal¹

Morva Péter*



Zrinszky László (2002): *Nevelélmélet*. Műszaki Kiadó. Budapest.

Megvallom, a tisztelet érzése mellett kicsit tartózkodóan fogtam hozzá a napokban elhunyt Zrinszky László professzor nevelélméleti könyvének átolvasásához. Ismerve Bábosik István, Gáspár László, Nahalka István és Mihály Ottó ezen a téren folytatott kutatásait és írásait (forrásként többek között ezen szerzők munkáit nevezi meg előszavában Zrinszky László), felmerült a szokásos kérdés bennem, egy ilyen átfogó mű hogyan viszonyul majd ezekhez az írásokhoz, mely vonásait fogja kidomborítani, és mennyire lesz objektíven értékelő, érvelő, tapasztalva a napjainkban a posztmodern válságaként aposztrofált, világunkon átsöprő értékdeficit miatti elégedetlenség háttérzaját. Hiszen egy nevelélméleti mű egy gyakorló nevelő, kutató és miegymás számára akkor válik igazából legitimé, ha a korkihívásokra valami adekvát, kérdéseire választ, kínjaira enyhülést adó gondolatot,

esetleg rendszert fedez fel benne. Különben (tartva magunkat a szabad választás plurális eszméjéhez) az egész elutasításra kerülhet. Egyébként könyvét a szerző még akkor írta, amikor a posztmodern zavarba ejtően ugyan, de rendszerszintűvé válásával alternatívát kínált (kínál ma is, nem tagadom, főleg Mihály Ottó nevelésfilozófiai fejtegetéseit alapul véve), miközben a nyugati társadalmakban még csak repedésként voltak jelen a mára hasadékká vált metszsvonalak, amelyekre pár éve hazai viszonylatban Hankiss Elemér és kutatótársai nyomtatékosan felhívták figyelmünket (Hankiss és mtsai., 2010).

Említettem, átfogó mű. Már most előre bocsátom, végigolvasva (bár ettől „óva intett” a szerző, ő inkább a beleolvasást, a „válogatást” javasolta) kiderül, nem átfogó, hanem összefogó kohézió van a számos idézet között. A tizenegy fejezetet bevezető részek mindegyike hipotetikus állításokat sorol, amelyeket deduktívan vezet le szervesen egymásra épülő logikai sorozatokkal. Ezek mégsem törekednek – törekedhetnek – minden esetben teljességre. Ezért némi hiányérzet fog el, ha például a nevelés felsorolt színtereit nézzük. Trencsényi László évtizedek óta hirdeti, (és kutakodásom területe miatt én is, bár koromnál fogva is jóval kevesebb ideje), hogy a nevelés nem korlátozódik csak a családra, iskolára, vagy a könyvből következően ezeken kívül még a bentlakásos iskolákra, kollégiumokra. Arról nem is beszélve, hogy a mediális világ mindjobban párhuzamos dimenzióként kezdi leképezni valóságunkat, ezzel közel megduplázva a nevelési terek számát. Ebből a szempontból megállapítható az a szubjektív vélemény, Zrinszky László korszerűsége törő szándéka ellenére meglehetősen konzervatíván állt ehhez a kérdéshez. Az esztétikai nevelés kérdéskörének tárgyalásakor is elsősorban mint didaktikai kér-

1. Zrinszky László a nevelélmélet és az andragógia professzora az ELTE-n s a Pécsi Tudományegyetemen hosszú betegség után 89 évesen 2016 novemberében elhunyt. Ez az olvasónapló az életművet idézi fel – megemlékezésül.

* Zongora-organaművész, főiskolai oktató, a müncheni Hochschule für Musik und Theater tanára. E-mail: morvapeterphd@gmail.com

désre tekintett akkor, amikor felteszi a kérdést: művészetismeretre vagy esztétikum iránti fogékonyságra nevelünk? A tudásalapú érzékenység kiművelése vagy a szenzibilitás a művészetértés, a kreatív cselekvés alapja? Eredetiben lássuk (halljuk, szagoljuk, tapintsuk) meg a műalkotást vagy kópiaként? Megemlítette *Schiller*, az esztétikai nevelés klasszikus elméletének megszületését alátámasztó *Levelek az ember esztétikai neveléséről* című művét, amiben bizonyosságra lel az olvasó az ember esztétikai állapotának szabadságfokhoz történő kötöttségéről, ami végső soron a morális állapothoz vezető szakasz. Arra viszont nem tért ki, (és itt magam ellen is beszélek), hogy az esztétikai nevelés tényleg és általánosan elfogadottan eredményez-e (Gáspár Lászlós szóhasználatával élve) a szociokulturális minőségben tartós és pozitív változást? Ha igen, akkor – előre is bocsánat a kollégáktól – miért vált olyan általános sztereotípiává például a primadonna kiállhatatlansága? (És itt nem csak a hölgyekről van szó!)

Írásom elején leszögeztem, a mában élő az aktualitásra adott válaszokat keresi egy ilyen munkában. Az Európai Unió súlyos válságában megjelent az identitásokhoz fűződő álláspontok konzervatív visszarendeződése, a társadalmi változások során felgyülemlett feszültségek levezetésére az EU-t vezető politikai elit pedig nem tud megoldást találni.

A szerző jelentős terjedelemben fordult olyan, sokszor mára a politikai nyelvben már túl óvatosan, „túl korrektül” kezelt témákhoz, mint az identitás kialakítása, multikulturális és interkulturális nevelés, moralitás, etika és erkölcs, sőt, kritikával illette nem csak a frontális-tradicionalista nevelési felfogás védelmezőit, hanem a viszonyítási pontok teljes mellőzését erőltető sovinizmust is. Ahogy éleződik a politikai vita, úgy válik egyre fontosabbá az is, hogy a multikulturális nevelés józanító elméleti megállapításai ne tűnjenek el. A nevelésemélet nem tagadja (bármennyire próbálják most az elkeseredettek ezt elfelejteni), hogy a nevelés sikerének záloga a kultúrák közötti minimális közös tudás, az interperszonális kommunikációban érvényre jutó közös érdeklődés megléte, hiszen az idegenek megismerése önmagában nem eredményez pozitív attitűdöket. *Zrinszky László* számára a közös minduntalan megjelenése lényegi. A *közösségben* feloldódó egyén boldogsága, és az eközben a *közért* végzett tevékenység eredményeként végbemenő pozitív önfejlesztés az igazi fejlesztés. Bár műve mindig egyfajta nevelésemélet-történeti elemzésnek is felfogható, megállapításaival sugalmazta saját nézeteit. A nemzettudat taglalása során elfogadta *Bábosik István* egyensúlyra törekvő álláspontját: egy egyensúlyban álló nemzettudat kialakítása kiegészül a multi- és interkulturális neveléssel. Bármelyik fontossága túlértékelődik, vagy korrodálódik, egyensúlyzavar keletkezik. Az ilyen formájú nevelés során a megosztott ismeret információ tartalmának torzulásmentesnek kellene lennie, se túl, se alulértékelő nem lehet. Megemlítette Horváth Attila azon megállapítását, miszerint egy közös európai értékrend helyett (aminek eredménye egy kultúrháború lenne) az értékrendek egymás mellett élését kellene biztosítani, így a két véglet, a xenofóbia és az eurosovizizmus egyaránt elkerülhetővé válhatna.

A nevelésemélet-történeti láncolatok és a hozzájuk kapcsolódó fejtegetések végén többnyire józanító szándékú következtetésekkel zárta a fejezeteket a kötetben. Az érzelmi intelligencia taglalása közben a többek között *Vitányi Iván* és *Sági Mária* közös könyvében is idézett (*Vitányi és Sági, 2003*) *Csikszentmihályi Mihály*tól származó *Flow-elmélet* optimizmusa alól vont ki azzal minket, hogy a rámutatott és ezzel intett, az önfeledt tevékenykedést eredményező *flow* hatására megváltozott attitűd önmaga nem vezet az élet terheinek könnyítése felé.

Hasonló középútkeresés volt a médianevelés tárgykörében tett kitérő is. Se a multimedialitás által kínált manipuláló „sikerézetéről” vallott nézet – ahol a szabadság látszólagos, – se a médiafogyasztás közösségromboló veszélyét, az irracionálisba fordulást, a mentális és fizikai egészség károsító hatást nem vizionálta, de elismer-

te, a tartalom legtöbbször silány. (Főleg ha a Sándor György és munkatársai által fémjelzett hajdani gyermekkultúra médiavetületéhez viszonyítunk). Az előbbiben felsorolt rémképekkel kapcsolatban meg kell jegyezzem, ma az egyik legjobb példa a felsorolt károk viszonylagosságára az is, hogy az „internet népének” egy komoly része merőben tudatosan, önszervező erővel közösségekbe gyűlve elemzi és kritizálja a világ közmédiáinak, azok üzemeltetői által „hitelesnek” tartott, elsősorban hírcsatornákká silányult tartalmát, nem is kis borsot törve vele a „profik”, illetve az ezen tartalmakat fenntartás nélkül elfogadók orra alá.) *Zrinszky* metodikai javaslati csak a fogyasztás regulálására vonatkoztak (megbeszélések, elemzések, műsorválasztás, médiatúltengés elleni közösségi programok – elsősorban az első szintű szocializációs térben, a családon belül). Arra a Buckingham-i ötletre, hogy a fiatal azzal válhat esetleg igazi fogyasztóvá, ha maga is képes műsort készíteni, mely megmértetésre kerül a közösség által, nem tért ki, de ez nem elítélendő. A mű írásakor ez még nem volt oly elterjedt, mint napjainkban. (*Buckingham*, 2002). Az az optimista szemlélet is így mára meghaladottá vált, hogy a multimediális tartalom és az azok keretét képező hálózatiság „*hozzájárulhat olyan kulturális identitás kiépüléséhez, mely nyitott minden más kultúra felé.*” Ezzel szemben a hálózatok ma inkább fizikailag megkönnyítik az egymás világnézetét elfogadók találkozását, mint hogy homogenizálnák azokat. Mára ez a terület (is) a világok harcának színhelyévé, a lázadás(ok) fórumává vált.

Jelentős rész szól a könyvben a pedagógiai moralitásról, etikáról, és e mentén finom határvonalon mozogva kísérelte meg a posztmodernnek egy olyan értelmezését leírni, amely valahogy mégis köthető valami viszonyítási ponthoz, még ha az állandóan lebeg is (amolyan *Mihály Ottó*san.) Például mi a nevelési eredmény? Ki mérheti? Szerinte a plurális rendszer gondolatiságában és *Nagy József* nem egyformává, hanem egyéniséggé fejlesztésében „*ezek a problémák csak elméleti túlélezettségükben ennyire súlyosak.*” Mert ha a nevelés folyamatszerűségét nézzük, akkor az adott pillanat állapotának egy múltbeli viszonyítási pontjával való összevetése ad egy visszajelzési lehetőséget, illetve az egyedi nevelési helyzet megtervezésénél már számolni kell annak a mérésnek megtervezésével is, amit arra az esetre alkalmazhatnak. Az anarchikus moralitás hirdetőinek abszurditását (akiket az „amoralitás-etikák különc hirdetőinek” tart) szembe állította a pedagógusetikai minimum követelményével. (Bár engedékenyen hozzátette, az előbbiek az „értéktagadás talajáról” sem vonják kétségbe az emberi együttélés valamilyen fajta szabályozásának szükségességét.) Leszögezte, létezik egy olyan területe a pedagógiai etikának, amely kívülre esik az etikai irányzatok sokféleségéből adódó „csatatértől”, ahol a hallgatólagos megegyezés szellemében végzik a nevelők és neveltek munkájukat. „*Legalábbis egy adott kultúrának egy adott történelmi korszakában.*” A pedagógiaetikai szempontok XX. sz-i háttérbe szorulásának okai között említett, a kortárs csoportok és a tömegmédiá miatti „provincia megszűnés” eredményeképp megjelent modern etikai vélekedés azon megállapítását is túlzásnak tartotta, miszerint a „*pedagógus erkölcsé a hivatás-etika köréből kikerült, és szinte magányüggé vált.*” Tény, hogy a racionalitás iránt megnőtt igény miatt elfordultunk a pedagógiaetika értékelésétől, annak normatív tételezései és előfeltevései miatt. Viszont ezzel csapdába kerültünk. „*A pedagógiai etikát nem lehet értékmentesen vizsgálni.*”

A fentiek miatt mondhatjuk, a könyv a vége felé található fejezetekre tartogatta legizgalmasabb kérdéseit. Az utolsó rész azt taglalja, milyen új szemléletmódok, paradigmák mentén haladhatunk tovább? És ezek beépülnek-e, beépülhetnek-e a hazai nevelési gondolkodásba? Csokorba rendezi a diskurzus-elv különböző megjelenési formáit, (úgy vélte, a kognitívizmus és a konstruktívizmus hajóit a didaktika „elcsaklizta”), harcba szállt az anti-pedagógia nézeteivel – amiknek számos logikai összeegyeztethetlenségére rámutatott. De nem nyilvánított értékítéletet. Ebben is a mára „tradicionálissá” vált posztmodern pluralizmusához hú. Viszont finoman sugallta, hogy létezhet egy lehetséges szalmaszál, amibe kapaszkodva a nevelélméletet érő kritikák elől a partra evickélhetünk. A nevelélméletet az igények és lehetőségek erőterébe helyezte, amivel így közel került *Gáspár* és

Bábosik gondolataihoz: az értékválságból kikerülés vágya, tartózkodás a kurrens (nevelés)politikai főáramlatoktól, a nevelésméleti szintézis megalkotásának kísérlete, szembenézés a posztmodernnel. Így a nevelésmélet már nem szabályrendszer lesz (úgyis mindig csalódunk a célok megvalósulásának határfokában), hanem sokoldalúságával és sokszálúságával koherens egésszé válni akaró diszciplína. Ennek az új paradigmának a beteljesülésében, a változás végigvitelében pedig ránk, olvasókra számított.

Szakirodalom

1. Antalóczy Tímea, Füstös László és Hankiss Elemér (2010): Jelentés a magyar kultúra állapotáról – Átfogó körkép. In: Szarka László, Horányi Krisztina és Horváth Csaba (szerk.): *Stratégiai kutatások, 2009–2010: Kutatási jelentések*. Miniszterelnöki Hivatal. Magyar Tudományos Akadémia. Budapest. 1789–7335 [289]–323.
2. Buckingham, D. (2002): *A gyermekkor halála után – Fel nőni az elektronikus média világában*. Helikon Kiadó. Budapest.
3. Vitányi Iván és Sági Mária (2003): *Kreativitás és zene*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Szerzőink

Kovács Zsuzsa

az ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézetének adjunktusa. Doktori disszertációját az önszabályozó tanulást támogató tanulási környezet sajátosságai témakörében írta. Főbb kutatási területei: a felnőttkori tanulás és tanulás-támogatás korszerű modelljei, valamint a felsőoktatásban oktatók szakmai professzionalizációjának kérdései.

Kereszty Orsolya

az ELTE PPK habilitált egyetemi docense, a Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet igazgatója, a Neveléstudományi Doktori Iskola titkára, a Neveléstudományi Doktori Iskola Andragógia Programjának vezetője. Kutatási területe: munkahelyi tanulás, professzionális tanulás, egyenlőtlenségek az oktatásban.

Stéber Andrea

doktorjelölt, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Andragógia Programján. 2013-ban szerzett Andragógia mester szakon diplomát. Kutatási területe a munkahelyi tanulás informális és nonformális lehetőségei a tudásmenedzsmenttel összefüggésben. Emellett képzés és fejlesztési szakreferensként dolgozik a Doctusoft Kft-nél, ahol többek között a tudásmenedzsment területéért felel.

Hangya Dóra

okleveles andragógus, érdekvédelmi és fogyatékosügyei szakember 2011 óta a Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége (SINOSZ) munkatársa, jelenleg munkaerő-piaci szolgáltatásvezetője. 2011-ben végzett a Szegedi Tudományegyetemen, ahol andragógia MA diplomát szerzett. Kutatási területe a fogyatékossgal élő és megváltozott munkaképességű emberek társadalmi (re)integrációjának felnőttképzési és munkaerő-piaci aspektusai. A Szegedi Tudományegyetem óraadó oktatója és számos szociális területen zajló képzés tananyagfejlesztője, oktatója. Jelenleg az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola másodéves hallgatója. Alapító tagja az Andragógia Kutatócsoportnak, mely 2009 óta működik az SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézetében.

Kálmán Csaba

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Nyelv és Irodalom szakán végzett, majd ugyanitt doktorált nyelvpedagógiából. Kutatási területe a vállalati nyelvkutatás, illetve a nyelvtanár szerepe a felnőtt nyelvtanulók motivációjának felkeltésében és fenntartásában. Több mint húszéves vállalati nyelvkutatási tapasztalattal rendelkezik az üzleti, prezentációs, tárgyalási, és energetikai szaknyelv területén. Óraadóként az Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén tudományos íráskészséget, üzleti és prezentációs nyelvet, valamint szaknyelvi módszertant oktat.

Szlamka Erzsébet

történelem és angol szakon szerzett diplomát az ELTE Bölcsészettudományi Karán. Pályáját középiskolai és nyelviskolai tanítással kezdte, 2008-tól a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézetben, majd 2010-től az Oktatási és Kulturális Minisztérium Európai Unió Kapcsolatok osztályán dolgozott, főként a magyar EU-elnökség előkészítése és oktatási programjainak lebonyolítása terén. Feladatai közé tartozott az Európai Képesítési Keretrendszerrel (EKKR) szóló elnökségi konferencia szakmai megszervezése, a Magyar Képesítési Keretrendszer és más, az egész életen át tartó tanulást támogató szakpolitikai eszközökkel kapcsolatos szakmai anyagok nyomon követése, összeállítása, releváns EU-s szervezetben, elsősorban az EKKR Tanácsadó Testületében Magyarország képviselője. 2012 augusztusától az Oktatási Hivatal munkatársa, amelynek képviselőjében változatlanul tagja a Testületnek, és ellátja az EKKR Nemzeti Koordinációs Pont feladatait, 2016 januárjától az Oktatási Hivatal Nemzetközi Kapcsolatok Központjának vezetője. Doktori tanulmányait 2011-ben kezdte az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában, ahol témája az oktatás-képzés és a munka világa közötti kapcsolat.

Morva Péter

zongora–orgonaművész, főiskolai oktató. A budapesti Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskolán folytatott tanulmányai elvégzése után a szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, vendégtanárként a taegui Hyosung Egyetem (Dél-Korea), majd 2012-ig a budapesti Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem oktatója volt. 2012 óta a müncheni Hochschule für Musik und Theater tanára. Doktori tanulmányait az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Neveléstudományi Programjában végezte. Kutatási témája a Magyar Rádióban 1950-1996 között zajló fiataloknak szánt komolyzenei ismeretterjesztés neveléstudományi elemzése, lineáris pedagógia-történelmi feltáró kiegészítéssel.

Authors

Andrea STÉBER

is a PhD candidate at the Educational Doctoral School of the Faculty of Education and Psychology at the Eötvös Loránd University. She received MA in Andragogy in 2013. Her research focuses on opportunities of informal and nonformal learning at workplace in the context of knowledge management. Besides she works as a training and development specialist at Doctusoft, where she is responsible for the knowledge management system among others.

Dóra HANGYA

has worked at SINOSZ since 2011. She is the Head of labor market services and HR solutions. She graduated at the University of Szeged, where she obtained a Master's degree in Andragogy. Her research field was the social integration of people with disabilities in adult education and employment aspects. She is a teacher and education expert at the University of Szeged and a PhD student at Eötvös Loránd University. She is a founding member of the Adult Education Research Group of the Institute of Adult Education, which has been operating since 2009 at the University of Szeged.

Erzsébet SZLAMKA

worked for the National Institute of Vocational and Adult Education, where she gained knowledge on the National Vocational Qualifications Register, module system and regulations related to vocational education and training. Then, in the Ministry of Human Capacities, she became the member of the EQF Advisory Group and EQF NCP, she also organised the Hungarian EU Presidency conference on EQF. She now works for the Educational Authority as a qualifications framework expert and Head of Unit for International Relations. Erzsébet Szlamka is a member of the team developing the Hungarian Qualifications Framework, where she is responsible for international cooperation and the management of NQF-related projects, including the coordination of the NCP. She is still a member of the EQF Advisory Group, where she was responsible for the presentation of the Hungarian Referencing Report; she also participated in the Polish referencing process as an international expert. She has extensive expertise on qualifications systems, qualifications frameworks, lifelong learning policy tools, experience in dissemination (organized several conferences, roundtable discussions, PLAs).

Csaba KÁLMÁN

holds a PhD in Language Pedagogy from the Doctoral School of Eötvös Loránd University of Budapest and an MA in English Language and Literature from the same university. The main fields of his research interest are corporate language training, and the teacher's role in motivating adult language learners in a corporate environment. He has extensive experience as a language teacher in corporate settings, and specialises in ESP with special focus on the language of the energy industry, business presentations, and negotiations. As a part time lecturer at Eötvös Loránd University, he offers *ESP Methodology*, *Academic Skills*, and *Presentation* courses.

Beatrix SÉLLEI

is an assistant professor at the Budapest University of Technology and Economics. Her qualifications are psychologist, teacher, special education needs teacher/therapist, and competence development trainer. She uses the positive psychological approach in her research projects which are mostly interdisciplinary. In the last 10 years she participated in many Hungarian and international research projects and in addition she has worked in many fields of education.

Péter MORVA

is a pianist, organist, lecturer. After his study on the Franz Liszt Academy of Music Budapest he became a teacher of the Dániel Berzsenyi Pedagogical College, later an invited professor of the Hyosung University (South-Korea) and until 2012 an assistant professor of the Franz Liszt Academy of Music Budapest. Since 2012 he is a

lecturer of the Hochschule für Musik und Theater München. He has finished his study under Prof. Dr. László Trencsényi Supervisors leadership in the Educational theory Program of the Faculty of Educational and Psychology of Loránd Eötvös University. The subject of his pedagogical research is the educational theory analyse of the classical music educational programs for young people in the Hungarian Radio between 1950 and 1996, with an additional linear pedagogical history.

English abstracts

KERESZTY, ORSOLYA and KOVÁCS, ZSUZSA: Hungarian graduate students' views on the roles and tasks of education

Doctoral studies in Hungarian higher education have a strong focus on developing researcher identity, and give less support for preparing on teaching duties even though doctoral students will provide the new workforce in academia. This study explores doctoral students' opinions about their teaching roles and experiences based on a survey conducted among Hungarian doctoral students. The results reveal that the system supports the socialization of "professional scholars and amateur teachers" (MacLaren, 2004) as doctoral students associate teaching performance more with personality traits and less dependent on expert knowledge. International trends on academic professionalization show a strong emphasis on teaching and learning scholarship consequently in the changing process of Hungarian doctoral training system we should pay more attention to develop students' expertise on teaching.

Keywords: doctoral students, teaching and learning scholarship, professionalization of teaching in higher education

STÉBER, ANDREA and KERESZTY, ORSOLYA: Knowledge management in workplace learning

The aim of this study is to give an overview of the role and the possibility of knowledge management related to the support of workplace learning. We overview shortly the theories of workplace learning and organizational learning and their relationship. Nowadays the basic requirements of competitive operating for the organisation are the knowledge and developing and exploitation of this.

The purpose of knowledge management is a systematic and organised improving the organisation's ability to mobilise knowledge to enhance performance. (KPMG, 2003) Especially we examine knowledge management as a potential tool for supporting workplace learning and investigate the common role collaborative media tools play in knowledge management, workplace learning. The spread of flexible working time, telecommuting and the massive presence of ICT tools in the world of both work and leisure reframe the workplace learning habits.

At the end of the study we attempt to highlight the need of new approach about workplace learning. In the "anywhere anytime" work the key is for organizations how to can manage their knowledge, how to takes place knowledge-sharing among colleagues and what are the opportunities for development of their knowledge.

Keywords: workplace learning, knowledge management, adult learning, collaborative media

HANGYA, DÓRA: Current issues concerning the labor market (re)integration of people with disabilities in the context of adult education – Part 1.

Examining the training opportunities for disabled adults is justifiable for several reasons. The economic activity of the disabled people is very low, their employment is significantly lower than the employment indicators of the society's majority and the employment data from the European Union average. The low employment rate of the target group can be explained by their relatively low qualification. The role of adult education therefore – both in training and in terms of over- and training forward – is very dominant. The most important step for their

integration to the labour market is the improvement of their employment, which can be reached primarily by their integration into the training. For this, the accessible educational-training infrastructure, special trained experts, providing increased personal, material and methodological conditions are essential. During in my work and my research it was clearly demonstrated that interpretation problems can be experienced in the legal obligation's implication and providing equal access is solved only in rare cases. The main cause of this, the adult education institutions does not have the physical conditions for the effective training for the disabled people and preparedness of the experts at these institutions are deficient in the area providing equal access. We can highlight from the EU and other international organizations' lifelong learning concept that the adult education should serve for both economic and social goals.

Keywords: special andragogy, people with disabilities, reduced capacity to work, adult education, multiculturalism and adult education

KÁLMÁN, CSABA: The language teacher's role in motivating adult learners' of English in a corporate environmet: Lessons learnt from three studies

Several studies confirm that teachers play a significant role in motivating language learners (e.g., Mezei&Csizér, 2005; Radel, Sarrazin, Legrain, & Wild, 2010; Dörnyei&Ushioda, 2011). In spite of this, very few empirical studies have been conducted with adult learners in an English as a Foreign Language (EFL) setting. Some exceptions are Shoaib and Dörnyei's (2005), Szaszó's (2007), and Murray's (2011) studies. However, none of them addresses specifically the teacher's role in motivating adult learners of English in a corporate environment. My paper attempts to fill this niche by presenting the results of three recent studies. (1) an interview study (N=17) which investigates how the motivational dispositions of corporate English learners have changed since the political changes in Hungary in 1990 to the present day, (2) a quantitative questionnaire study (N=127) measuring adult learners' attributions, (3) a validation study (N=5) presenting the validation of a research instrument. The results of all the studies above have confirmed the significance of the teacher's influence on motivating learners of English.

Keywords: adult language training, corporate language training, motivation, attribution

SÉLLEI, BEATRIX: The emotional map of teacher's society

This study is one part of a larger research project and focuses on the explorative and descriptive approach of teachers' emotional characteristics. Nowadays the role of the emotional intelligence in successful everyday life is a widely known fact (Goleman, 2008; Ciarrochi et al., 2001). It is also well known that the teachers' profession and the stressors based on their job have its own pattern. Hungarian teachers are vulnerable by burn out syndrome caused by the frequent changes, hygienic work factors, the prestige of the job role and many other issues. Emotional competencies play important role by preventing burn out, or by efficiency and by managing challenges. The aim of this study is to describe the character of teachers' emotional intelligence: how high their emotional intelligence is, how their characteristics exactly appear; what are their strengths and where they need interventions to manage weaknesses. This study shows whether there are differences among teachers in their emotional competencies depending on sex, age, educational level, work experience or type of their workplace. Data were collected during 2014 and the sample contains 496 teachers; they came from all over the country and from every kind of institutions. Based on this quasi representative sample we can describe strong tendencies about Hungarian teachers' emotional attributes. This study is a kind of status report about the situation of spring

2014 which allows us to give the emotional map of the Hungarian teacher's society. Based on our findings we can highlight some intervention points which can help teachers to be more effective in their daily and working life.

Keywords: emotional intelligence, teachers' society, emotional attributes

SZLAMKA, ERZSÉBET: Empirical research on the Hungarian sports qualifications system – Part II.

In the first part of the present study published in the *Neveléstudomány* journal no.2/2016 (DOI: 10.21549/NTNY.15.2016.3.7) we described the research methods, discussed the concept of qualifications framework, presented the existing sports qualification programmes, as well as examined the historical development of these in vocational, higher and adult education settings. The second part of the study focuses on the qualifications in non-formal settings, also exploring the social partners' views on the qualifications framework, and presents the conclusions of the two-part article.

Keywords: qualifications system, qualifications framework, competence, learning outcomes, labour market,