

TUDÁS A MENEIDZSMIENT

A Pécsi Tudományegyetem

Bölcsészettudományi Kar Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet periodikája

XXI. évfolyam Különszám

2020. június

HEIDL GYÖRGY

A kultúra embere 4

SOKSZÍNŰSÉG A KÁRPÁT-MEDENCÉBEN

SÁRI MIHÁLY

A hajdúk identitása, a hajdúváros gyökerei 5

GERNER ZSUZSANNA

Németek Pécsen és a Dél-Dunántúl területén 15

KRISZTIÁN BÉLA

Réteggkultúra – Bányásznap és a Szent Borbála-nap. 31 éve újra ünnep a Szent Borbála nap 27

FERKOV JAKAB

Korabeli híradások a történelmi Baranya vármegye keleti részének dualizmus-kori egyleti életéből 34

KOLLER INEZ ZSÓFIA

Fogyatékossgal élni egy igazságos társadalomban 41

NEMESKÉRI ZSOLT – SZELLŐ JÁNOS – ZADORI IVÁN

Tudományos kultúra vagy a kultúra tudománya? 49

VARGA KATALIN

A tudásalapú társadalom műveltségfelfogása 64

BOKOR BÉLA

Lehet a Duna-menti társadalmaknak közös jövőképe? 72

A TÖRTÉNELEM AZ IDŐK TANÚJA

MINORICS TÜNDE

„Én is hajósnaak készültem, de a háború közbeszólt.” Egy dunai hajós fiának elbeszélése 75

BEBESI GYÖRGY – BÁRDONICSEK DOMINIKA

A beintegrálás borzalmái és a kiszolgáltatottság tényezői a Gulág női táboraiban (1934-1953) 87

W. MÜLLER JUDIT

„Kik elhervadtak nagy Oroszországban...” 100

MAJDÁN JÁNOS

A Magyar Nyugoti Vasút kiépülése 110

KUTAKKÁ GYŰJT A MÉLY

KÉRI KATALIN

Tanítói egyletek a történelmi Baranyában 121

HÉJJ ANDREAS

Ha vágytanárainkat választhatnánk 127

KLEIN ÁGNES – SZEDERKÉNYI ÉVA

Iskolai ünnepek másként 134

KOLTAI ZSUZSA

Múzeumpedagógia az online térben 142

REISZ TERÉZIA

Hallgatói javaslatok a múzeumpedagógia fejlesztéséről 153

FOGLYUL EJTETT ÁLLAM

OROSZI SÁNDOR

Az ökológiai lábnyom növekedése, a foglyul ejtett állam és a civilizációk szembenállása közötti összefüggésekről 166

BESSENYEI ISTVÁN

A főáramú közgazdaságtan előrejelzése a koronavírus járvány várható következményeiről 181

BARANCSUK JÁNOS

Akarat és képzet: Schopenhaueri áthallások a kapitalizmus mibenlétéről 186

Ha vágytanárainkat választhatnánk

Egy empirikus vizsgálat arról, mitől jó egy tanár¹

A legtöbb egyetemen dolgozó olvasó saját tapasztalatából tudja, mennyire nehéz a tanár dolga, ha hallgatóját igazságosan akarja osztályozni. A mérési modell felmerülő hiányosságait, valamint az osztályozandó személyiségéről – ha nem is tudatosan – alkotott feltételezések befolyását a szakirodalom már mélységében megtárgyalta (vö. Ingenkamp 1970; Gigerenzer 1987; Sacher 1994; Héjj 2008, 2013, 2017). Valószínűleg a hallgatók is osztályozzák tanáraikat (éspedig nem csupán a markmyprofessor.com webes felületén). Ez a kérdéskör a jelenleg mindent meghatározó Korona-vírus büvkörében különleges érdeklődésre tarthat igényt, hiszen mostanában még gyakrabban vitatkoznak a neveléstudomány szakemberei, hogyan motiválhatjuk hallgatóinkat, és – akár a távoktatás bevetésével – hogyan biztosíthatunk számukra magas színvonalú és a fenntartó által is minőség-ellenőrzésnek alávethető tanítást. Ez az élethelyzet adott értelmet jelen kérdőív megszerkesztésének, amelynek segítségével a hallgatók tanáraikhoz való hozzáállását mérhetjük. A kérdőív szerkesztésének tartalmi és méréselméleti kérdéseinek részletes megvitatása után közöljük a most bemutatandó mérőeszköz faktorelemzését. Abból három tulajdonságcsoport rajzolódik ki, amire egy jó tanárnak szüksége van: motivációs képesség, személyes kapcsolatteremtési képesség és a tananyag közvetítésének képessége.

Eredményeinket az (oktatási) nyelv kommunikatív funkcióinak és az érzelmi intelligencia tükrében vitatjuk meg: Hallgatóinkat nem korlátozhatjuk kognitív nagyagykérgükre. Épp ellenkezőleg. Megkövetelik a teljes emberre irányuló, elérhető, és motiváló kapcsolatot tanáraiktól.

Módszer

Egy a hozzáállást mérő kérdőív kijelentéseinek gyűjtése az érdeklődésünket felkeltő tárgykör felderítő vizsgálatával kezdődik. A rendelkezésre álló szakirodalom különböző szempontok alapján tartalom-elemezhető. Az idevágó elméletek is alkalmasak arra, hogy belőlük kijelentéseket vezessünk le. Mivel egyelőre csupán hipotetikus kijelentésekről van szó, amelyek alkalmassági kritériumait még alaposan meg kell vizsgálnunk, a szerző azon a véleményen van, hogy a kijelentések megfogalmazásában maguk a szerkesztők is részt vehetnek. Ezen módszereken túlmenően a tapasztalati tudományt is bevetethetjük, amennyiben a bennünket érdeklő alapsokaságból vett reprezentatív minta tagjaitól félig-strukturált interjúkban megtudakoljuk, mely szempontokat látják fontosnak (vö. Héjj 1995). Ennek a mintának a szabad asszociációi is hasznos anyagot szolgáltatnak.

Ezek után számos elképzelés, kérdés és kijelentés áll rendelkezésünkre, amelyekből a kérdőív kijelentései megfogalmazhatók. Ehhez fontos, hogy néhány alapszabályra tekintettel legyünk:

- (1) A kijelentések legyenek egyszerűek. Ez éppúgy vonatkozik a szemantikus síkra – kerüljük a szakkifejezéseket és az idegen szavakat – mint a szintaxis síkjára – ne használjunk összetett mondatokat, sem a kétszeres tagadást. Ha a megkérdezett nem érti a kérdést, ez nem csupán hibás válaszokhoz vezet, ami az eredményt meghamisítja, hanem a kísérleti személy (KSZ) felbosszantásához, esetleg megsértéséhez is, ami együttműködésének motivációját erősen csökkenti.
- (2) Az egyes mondatok legyenek rövidek, hogy ne erőltessük túl a KSZ-ek figyelmét és motiváltságát.

¹ Dr. habil. Huszár Zoltán intézetigazgató egyetemi docens barátom 60. születésnapjára, aki most végre „tudományosan” is megtudhatja, miért szeretik annyira hallgatói.

-
- (3) A kijelentések ne legyenek sugalmazó jellegűek, nehogy egyik-másik válaszlehetőség eleve valószínűbbé váljon. Erre lenne példa a következő kérdés: „*Ugye ön is úgy gondolja, hogy az ún. 'oktatói teljesítményértékelést' be kellene tiltani?*” A sugalmazás még finomabb formájával találkozunk Karl Valentinnél, a híres bajor komikusnál. Az olyan egyetemi oktatókhoz hasonlóan, akik a félév utolsó előadását követően megkérik hallgatóikat, hogy értékeljék az oktatót, Valentin is felkéri a látogatót müncheni múzeuma elhagyása előtt, hogy a kiállítást értékelje. Ehhez a látogatók belépőjegyüket a kijáratnál elhelyezett két válaszgyűjtő ládika egyikébe tehetik, amelyeken a következő feliratok olvashatók: „*Tetszett*” vagy „*Nagyon tetszett*”.
- (4) A kijelentések tegyék lehetővé, hogy fölismerjük az esetlegesen mechanisztikus (vagy minta-rajzoló) választendenciákat. Ehhez szükséges, hogy bizonyos kérdéseket a kérdőív különböző szakaszaiban fordított jelentéssel ismételjünk meg, annak érdekében, hogy a tartalmilag azonos válasz pontosan ellentétes számeredményhez vezessen. Így pl., ha a 11. kérdés: „*Eredetinek tartja ezen tanulmány példáit?*”, akkor legyen a 93.: „*Agyára mennek-e a példáink?*”

Ha kérdőívünk kijelentései a fenti szabályoknak megfelelően fogalmazódtak meg, még felül kell vizsgálnunk, hogy egyértelműek-e. Felkérünk egy kis csoportnyi figyelmes értékelőt (az ún. „szakértőket”), hogy a kijelentéseket kilenc egyre növekvőbb pozitivitású kategóriába rendezzék. Minden egyes szakértő először minden kijelentést csupán három osztályba rendez: „negatív” (-1), „semleges” (0) és „pozitív” (+1). Aztán tovább osztja az első kategóriát (-1) szintén "negatív" (-4), "semleges" (-3) és "pozitívra" (-2); az első felosztás "semleges" kategóriájából (0) képződnek a (-1)-től (+1)-ig, és az eredetileg „pozitív” kategóriából (+1) az új (+2)-től (+4)-es osztályok. Így minden egyes értékelő minden egyes kijelentést a (-4)-től (+4)-ig terjedő kategóriák valamelyikéhez rendeli hozzá. Ezután meg kell vizsgálnunk a kijelentések egyértelműségét, hogy azokat az értékelők egységesen osztályozzák-e. Ha ez nem így lenne, ha például egy kétcsúcsú eloszlással találkozoznánk, vagy ha az osztályozások széles szórást mutatnak, nyilvánvaló, hogy az adott kijelentést különbözőképp lehet értelmezni. Az ilyen kijelentés alkalmatlan a méréshez. (Persze megpróbálhatjuk egyértelműbben megfogalmazni, és azt követően újabb értékelőkkel felülvizsgálni.) Mivel a különböző mérőskálák eltérő kiválasztási és elutasítási kritériumokkal rendelkeznek, ezeket az egyes skálatípusok bemutatásánál tárgyalja a szakirodalom (vö. Lienert 1974; Hejj 1997). Az alkalmatlan kijelentések elvetését követően megvizsgáljuk, hogy a fennmaradó kijelentések lefedik-e a lehetséges hozzáállások teljességét az erősen negatívától az erősen pozitívig. Ezt értékelésük középértéke alapján ellenőrizzük. Ezután a mérőeszköz előzetes változatát kísérleti vizsgálatnak vetjük alá. Annak eredményein item-elemzést számíthatunk az egyes kijelentések nehézségi fokára (a KSZ-ek hány százaléka ért azzal egyet) és szétválasztási élességére (mennyire erős az összefüggés ezen kijelentés igenlése és valamennyi az illető KSZ által igenlett kijelentés összege között). Ennek alapján választjuk ki a kérdőív végleges változatát. Amennyiben mérőeszközünket hitelesíteni is kívánjuk, megvizsgálhatunk vele egy reprezentatív mintát, és abból kiszámíthatjuk az egyes kijelentésekre adott válaszok középértékét és szórását. Az intelligenciatesztek hitelesítése során derült például fény az olyan tényezőkre, mint a kor, az iskolázottság, a nyelvi- és kulturális hovatartozás, valamint az időviszonylat. Példának okáért a Hamburg-Wechsler Intelligencia Teszt (HAWIE) képkiegészítő feladatai között találunk egy olyan képet, amin egy felnőtt férfit látunk hosszúujjú ingben. A vizsgált személynek az a feladata, nevezze meg, mi hiányzik a képen. Jóllehet az 50-es évekbeli tesztszerkesztőknek még egyértelmű volt, hogy minden intelligens személy azonnal észreveszi, hogy a *nyakkendő* hiányzik, ez a nyakkendőzetlenség napjainkban már aligha szúr szemet. A hozzáállást vizsgáló mérőeszközök esetén fontos figyelmet szentelnünk a hitelesítési minta társadalmi jellemzőire. Akár hitelesített, akár nem, a hozzáállás-mérőeszköz immáron bevetésre készen áll. Jelen szerző mindemellett javasolja, hogy az új mérőeszközt célszerű egyéb mérési- és érvényesség-vizsgáló eljárásokkal együttesen alkalmazni (vö. Héjj, 1989).

Egy egyetemi hallgatói populáció minőségi felmérővizsgálatából eredő 88 kijelentést a felvázolt eljárásrendnek megfelelően egyszerűsítettük le. 16 hallgatóból álló értékelő rendezte a kijelentéseket két lépésben a leírt kilenc kategóriába – a legnegatívabbtól (-4) a legpozitívabbig (+4). Mindegyik kijelentésre kiszámoltuk kategóriájának középértékét és szórását. Azon kijelentések közül, amelyeket a legegységesebben értékelték (a legkisebb szórásúakból) kiválasztottunk 25 negatív és 25 pozitív középértékűt. Az 1. ábra mutatja a Tanárokat Osztályozó Kérdőív (TOK) végleges változatát.

Kérlek, képzeld magad elé X tanárnőt / tanár urat! Olvasd át a következő kijelentéseket és dönts el, milyen mértékben igazak őrá. Kérlek, jelöld be a megfelelő mértéket a válaszíven!

- (1) A tanár érti, hogyan lelkesítse hallgatóit a téma iránt.
- (2) A tanár előadását logikusan és áttekinthetően szerkeszti.
- (3) A tanár szakterületén túlmutatóan magyaráz.
- (4) A tanár nem képes a lényegre az információ tömkelegéből kiemelni.
- (5) A tanár nem vesz tudomást hallgatói tudásszintjéről és nem fekteti le a megértéshez szükséges alapokat.
- (6) A tanár előadása egyhangú.
- (7) A tanár nem tudja, hogyan kell absztrakt elméleteket szemléletes eszközökkel érthetővé tenni.
- (8) A tanár állandóan ugrál a témák között.
- (9) A tanár nem biztosít alkalmat, hogy kérdéseket tegyünk föl.
- (10) A tanár a vizsgán nem az általa tárgyalt anyagra kérdez.
- (11) Olyan a tanár előadása mint az altató.
- (12) Szónoki képességeinek köszönhetően előadását elejétől végéig követem.
- (13) A tanár bevonja hallgatóit az előadásába.
- (14) A tanár szimpatikus.
- (15) A tanár gyakran homályosan fejezi ki magát.
- (16) A tanár túl halkán beszél.
- (17) A tanár nem jól válaszolja meg a neki feltett kérdéseket.
- (18) A tanár előadói stílusa nagyon száraz.
- (19) Amit a tanár a táblára felír, gyakran olvashatatlan.
- (20) Arroganciája miatt előadásának anyaga gyakran unalmas.
- (21) A tanár vidámsága és derűje igen motiválóan hat.
- (22) A tudományos szakzsargon állandó használata lelankassza érdeklődésünket az előadás anyaga iránt.
- (23) Előadásai didaktikailag jól előkészítettek.
- (24) A tanár lelkesedésével érdekesebbé teszi az előadást.
- (25) A tanárnak van humora.
- (26) A tanár ideges lesz, ha a hallgatók kérdéseket tesznek fel.
- (27) A tanár soha nem beszél személyes dolgokról.
- (28) A tanár jól tagolja az előadás anyagát.
- (29) A tanár soha nem ír fel egy nevet sem a táblára, ami igen zavaró.
- (30) Nehéz a tanárt követni.
- (31) A tanár néha úgy hat, mintha gondolában más foglalkoztatná.
- (32) A tanár időnként felkészületlenül jelenik meg.
- (33) A tanár előadását szemléletesen és érdekesítően tartja.
- (34) A tanár az anyagot zavarosan és strukturálatlanul adja elő.
- (35) A tanár sajátossága, hogy jól közvetíti az anyagot.
- (36) Előadása tartalmilag jól érthető.
- (37) A tanár megfelelő mértékben használja a táblát/vetítőt az áttekinthető bemutatáshoz.
- (38) A tanár az előadás idején kívül is rendelkezésre áll a hallgatók kérdéseire.
- (39) Előadásai nyelvileg világosak és érthetőek.
- (40) A tanár hajlandó a közbevetett hallgatói kérdésekkel is spontán foglalkozni.
- (41) A tanár személyes bizonytalanságát merev és autoriter fellépésével próbálja leplezni.
- (42) A tanár mereven az előírt tananyaghoz ragaszkodik.

-
- (43) Fellépése a hallgatóival szemben fölényes és távolságtartó.
 - (44) A tanár könnyen érthető, inspiráló előadásokat tart.
 - (45) A tanár sokat tud szakterülete háttéréről.
 - (46) A tanár serkentően támogatja az önálló gondolkodást és munkát.
 - (47) A tanár a szélsőséges helyzetekben is megőrzi nyugalmát.
 - (48) Előadása izgalmas.
 - (49) A tanár rendelkezik azzal a képességgel, hogy nehéz témákat is érthetővé tegyen.
 - (50) Kapcsolata hallgatóival élénk.

1. ábra: A Tanárokat Osztályozó Kérdőív (TOK)

60 egyéni kísérlet alkalmával 15 egyetemi hallgatóból álló kísérletvezető fejenként két női és két férfi hallgatót kért föl, akik valamennyien X-professzor kötelező előadásának rendszeres hallgatói voltak, hogy osztályozzák tanárukat a TOK kijelentéseire vonatkoztatva egy Likert-Skálán (1932). Amíg a Thurstone-Skála (1928), csupán igen-nem válaszokat enged meg, itt ötfokozatú válaszlehetőségek állnak rendelkezésre:

- (-2) = egyáltalán nem jellemzi (erős tagadás)
- (-1) = inkább nem jellemzi (gyenge tagadás)
- (0) = határozatlan (semlegesség)
- (+1) = inkább jellemzi (gyenge igenlés)
- (+2) = teljes egészében jellemzi (erős igenlés)

Hogy kiemeljük a szórás fontosságát, a kijelentésekre kapott osztályzatok középértéke helyett azok összegét számítottuk ki. 50 kijelentésnél a hallgatók hozzáállása a [-100,+100]-ig terjedő folytonosságra képezhető le, ahol a 0 fejezi ki a semleges hozzáállást. Már 60 kísérleti személyünknel is jelentős a tapasztalt szórás: [-49,+71], $s = 26.3$. Az $M = +20.8$ -as középérték tanúsítja, hogy X-professzort hallgatói inkább kedvezően ítélik meg. Arra is fény derült, hogy a hallgatói vélemény nem függ a hallgató nemétől. Sem az egyedi kijelentések, sem az összesített érték vonatkozásában nem tér el a megkérdezett férfiak és nők középértéke (ezt a független mintákra alkalmazott t-tesztel vizsgáltuk). Ilyen módon a TOK mindkét nem hozzáállásának méréséhez egyaránt alkalmas. A TOK a kvartil-elválasztás követelményének is megfelel: Az a 25%, akik a tanárt a legkedvezőbben ítélték meg, minden egyes kijelentésre vonatkoztatva szignifikánsan ($\alpha=0.05$) kedvezőbben nyilatkoztak róla, mint az ellentétes véglethez tartozó 25%.

Az 50 kijelentés skalogram-elemzésének segítségével megvizsgáltuk, hogy a mért hozzáállás nem lehet-e egydimenziós. A kapott igen alacsony együttható (.027) egyértelműen ellentmond annak, hogy itt csupán egyetlen dimenzióval állnánk szemben. Ez azt bizonyítja, hogy kérdőívünk a tanár egymástól eltérő jelentős tulajdonságait méri. Ezért döntöttünk úgy, hogy szerkezetét a faktorelemzés segítségével vizsgáljuk. Mivel a törmelék teszt ott mutatott határozott törést, három faktort extraháltunk.

A 2. és a 3. ábra a főtengelelemzés utáni szerkezetet mutatja és a legmagasabb faktortöltésekből leolvasható vezérváltozóknak köszönhetően könnyen értelmezhető faktorokat eredményezett.

derűs & vidám 21 x
 tanórákon kívül is rendelkezésre áll 38 x
 szimpatikus 14 x
 x 50 kapcsolataiban élénk

lelkes 24 x
 x 48 izgalmas
 érdekesítően ad elő 33 x
 jól közvetíti az anyagot 35 x
 képes hallgatóit fellelkesíteni 1 x
 kitűnően ad elő 12 x

x 6 előadása egyhangú
 x 11 előadása, mint egy altató
 x 18 stílusa száraz
 x 17 a kérdésekre nemigen válaszol

x 5 hallgatóiról nem vesz tudomást
 x 27 sosem személyes
 x 9 nem ad lehetőséget a kérdésekre
 x 43 nagyképű & távolságtartó
 x 20 arrogáns & unalmas

2. ábra: Faktor 1 (motivációs képesség, vízszintes) és 2 (kapcsolati képesség, függőleges)

logikus & áttekinthető 2 x
 jól szerkeszti az anyagot 28 x
 világos & érthető 39 x
 bonyolult összefüggéseket érthetően mutat be 49 x
 jól közvetíti az anyagot 35 x
 érdekesítően ad elő 33 x
 kitűnően ad elő 12 x
 x 48 izgalmas
 lelkes 24 x
 hallgatóit képes lelkesíteni 1 x
 x 17 a kérdésekre nemigen válaszol
 x 18 stílusa száraz
 x 6 előadása egyhangú
 x 11 előadása mint az altató

x 15 zavaros
 x 30 nehéz követni
 x 34 az anyag zavaros & strukturálatlan
 x 8 ugrál a témák között

3. ábra: Faktor 1 (motivációs képesség, vízszintes) és 3 (tananyag közvetítése, függőleges)

Eredmények

Az első faktort **motivációs faktorként** értelmezhetjük: Vajon képes-e a tanár "érdekfeszítő", "lelkes" stílusa alapján "hallgatóit lelkesíteni", avagy éppenséggel inkább "száraz" és "egyhangú", „úgy hat, mint az altató" és "a neki feltett kérdésekre nem is válaszol".

A második faktor a tanár **személyes kapcsolati képességét** jeleníti meg. Ez a dimenzió a "nyitott, barátságos", "az előadáson kívül is szóba áll" és a "szimpatikus"-tól egészen a "soha nem személyes", "távolságtartó, fölényes" és az "arrogáns"-ig tart.

Csupán a harmadik faktor foglalkozik a **tananyag átadásának képességével**: "zavaros és strukturálatlan", "nehéz követni", "ide-oda ugrál a tananyagban"-tól egészen a "világos és érthető", "jól tagolt" und "logikus, áttekinthető"-ig.

Diszkusszió

Ez a három faktor a (beszélt) nyelv legfőbb funkcióira emlékeztet. Bühler világossá tette², hogy a tényszerű *ábrázoló funkció* egyáltalán nem a legfontosabb. Ennek megfelelően a hallgatók megítélésében a *tananyag átadása* csupán harmadik hegedűs. A Bühler által leírt *felszólító funkció* a primás mint *motivációs faktor*. A második faktor, a *személyes kapcsolati képesség* felel meg az utolsó Bühleri funkciónak, a kifejezés funkciójának (vö. barátságos, szimpatikus, arrogáns). A kapcsolati funkció mélyebb értelmét Malinowski írta le³ mint *phatic communion* (szavakkal történő társas kapcsolódás, összehangolódás): A szóváltás segítségével kölcsönösen kipuhatólják, mennyiben bízhatnak egy még közeli ismerősnek nem számító emberben (esetünkben a tanárban).

Rövid eszmefuttatásunk egyértelműen alátámasztja, hogy az egyetemi hallgatók nem számítógépek és nem adatbankok, amelyeket információk garmadával árasztathatunk el. Nem veszik jó néven, ha valaki megpróbálná nagyagykérgükre redukálni őket. Épp ellenkezőleg. Azt értékelik, ha érett egészségűkhöz szólva az érző-gondolkodó felnőttet szólítják meg bennük. Jóllehet, díjazták a módszertanilag jól előkészített előadást, még ennél is fontosabb számukra, hogy a tanár személye és lelkesedése kifejezésre jusson. A szó származásánára (etimológiájára) pillantva azonnal megértjük, hogy csak az nevezheti magát professzornak (azaz nyilvánosan megvallónak), aki tényleg *megvallja*, ki is ő.

Az érintettek tudják, mennyi akadályt (és nem csupán kognitív teljesítőképessége elé helyezett akadályokat!) kell leküzdenie annak, akit azzal a jogkörrel felruháznak, hogy egyetemi tanárként taníthasson. A most föltárt lelet bizonyítja, hogy ezek a fejet erősen igénybe vevő kiválasztási kritériumok csak az érzelmi érettség, a kommunikáció- és motiváció képesség jól megalapozott fejlesztésével, egyszóval az érzelmi intelligenciával⁴ együttvéve teszik ki a hatékony és hallgatói által tisztelt vezető egyetemi oktatót.

Irodalom

Bühler, K. (1934). Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena: Fischer.

Gigerenzer, G. (1987). Das Portrait des Schülers im Übertrittsgutachten. Zeitschrift für Sozialpsychologie, 18, 191-208.

Goleman, D. (2008). Érzelmi intelligencia. Budapest: Háttér kiadó.

Hejj, A. (1989). Beratungsstelle und Gericht - Vergleich der Einstellungsentwicklungen zur Kriminalität bei Psychologen und Juristen. In W. Marx & A. Hejj (Hrsg.), Subjektive Strukturen (S. 80-99). Göttingen: Hogrefe.

Hejj, A. (1995). Die Zukunftsperspektive von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Pädagogische Welt, 49, 570-574.

Hejj, A. (1997). Empirische Methoden zur Erfassung der Schulkultur. In N. Seibert (Hrsg.), Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs. (S. 97-118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

² Bühler 1934.

³ Malinowski 1923/1946.

⁴ Goleman 2008.

-
- Hejj, A. (2008). "Elvont tarisznyások" és "beképzelt magolósok" - hogyan látják egymást a PTE egyes karainak hallgatói? *Tudás menedzsment*, 9/1, 92-98.
- Hejj, A. (2013). Mikor figyel a diák? Egy kibernetikai modell és a valóság. In: Andl Helga, Molnár-Kovács Zsófia (Szerk.), *Iskola a társadalmi térben és időben. I. kötet.* (11-30 o.). Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Hejj, A. (2017). Evolutionäre Ästhetik als bare Münze - Zahlt sich Schönheit aus? In: Schwender, Clemens, Lange, Benjamin P., & Schwarz, Sascha (Szerk.), *Evolutionäre Ästhetik.* (185-196 o.). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Ingenkamp, K. (1970). Zur Problematik der Zensurgebung. *Die deutsche Schule*, 62, 438-456.
- Lienert, G. A. (1974). Tesztszerkesztés és tesztanalízis. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55.
- Malinowski, B. (1923/1946). Phatic communion. In C.K. Ogden & I.A. Richards (Hrsg.), *The Meaning of Meaning* (S. 296-336). London: Harmondsworth.
- Sacher, W. (1994). Prüfen - Beurteilen - Benoten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529-554.

hat sich im Fach Pädagogik habilitiert und wurde dort anschließend zur Professorin ernannt. In der Forschung widmet sie sich dem Klima von Bildungsorganisationen, vornehmlich von Schulen, ferner dem kritischen Denken und der Applikation von aktivierenden Methoden im Unterricht. Sie publiziert in einer Reihe rezensierter tschechischer und ausländischer Zeitschriften und ist Mitglied mehrerer wissenschaftlicher und redaktionellen Beiräte.

PROF. HEIDL GYÖRGY DSc, Dr. habil., PhD, a Pécsi Tudományegyetem BTK dékánja. A Filozófiai és Művészetelméleti Intézet Esztétika és Kulturális Tanulmányok Tanszékének egyetemi tanára. Kutatási területe: Órigenész és a nyugati órigenizmus; latin egyházatyák; Ambrus, Jeromos, Ágoston munkássága; Újplatonizmus, keresztény filozófia; Antik és középkori művészet- és szépségelméletek, ókeresztény művészet.

PROF. HÉJJ ANDREAS Dr. habil., PhD, egyetemi tanár (PTE BTK Humánfejlesztési és Művelődéstudományi Intézet Felnőttképzési és Képességfejlesztési Tanszék); evolúciós pszichológus, vagyis az érdeklő, hogyan befolyásolják mai viselkedésünket és ízlésünket azok az alkalmazkodások, amelyek sok ezer nemzedéknyi elődjünk túlélését biztosították. Ezen alkalmazkodások modern kihatásait a világ számos kultúrájában, többek között Pápua Új-Guineában, Mikronéziában és Ecuadorban tanulmányozta a szépség, a beavatás és az idősek tisztelete vonatkozásában. Részletesebb tájékoztatás a szerző honlapján (<http://hejj.de>).

KÉKESI ESZTER a PTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karán végzett andragógia-művelődésszervező szakirányon, valamint kulturális mediáció mesterképzési szakon 2013-ban. Jelenleg a Nemzeti Művelődési Intézet Közművelődési Ösztöndíj Kutatócsoportok számára című pályázat keretében, a PTE BTK HFMI kutatócsoportja által koordinált „A közművelődési intézmények és közösségi színterek szerepe a Baranya megyei községek közösségfejlesztésében” címet viselő egy éves kutatásban vesz részt.

PROF. KÉRI KATALIN DSc., Dr. habil., PhD, tanszékvezető egyetemi tanár, DI-vezető, PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszék, /„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola.

KLEIN ÁGNES dr. habil., PhD, egyetemi docens, PTE KPVK Illyés Gyula Pedagógusképző Intézet, szakfelelős (óvodapedagógus), szakirányfelelős. Kutatási területe: német nyelvészet és didaktika, CLIL, kétnyelvűség, nyelvi változatok (dialektológia).

KOLLER INEZ ZSÓFIA dr., PhD, egyetemi adjunktus, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Humánfejlesztési és Művelődéstudományi Intézet. Kutatási területe: a társadalmi igazságosság érvényesülése, illetve annak hiánya különböző társadalmi csoportok között.

KOLTAI ZSUZSA dr., PhD, egyetemi adjunktus, PTE BTK Humánfejlesztési és Művelődéstudományi Intézet. Kutatási területe: múzeumpedagógia, múzeumandragógia, a múzeumi kultúrák közvetítés innovációi.

KRISZTIÁN BÉLA dr., PhD, címzetes egyetemi tanár, mérnök, szakpedagógus, szakíró. Tanulmányait a BME-n, az ELTE-n és a PTE-n végezte. Kezdetben az ipari szakképzésben, a szervezés és vezetés tudomány területén, 1989-től a pécsi egyetemi képzésben tevékenykedett, az emberi erőforrással foglalkozó szakok egyik alapítója. 1947-től szakíró, számos könyv, tanulmány szerzője. Többek között a Comenius, az Apáczai Csere János és az Eötvös József Díj kitüntetettje.

PROF. MAJDÁN JÁNOS dr. habil., a történelemtudományok kandidátusa, rector emeritus. 1979 óta a pécsi felsőoktatásban dolgozik. Oktatási és kutatási területe a török kiűzése utáni (1700) Magyarország gazdasági, kulturális élete. Elsősorban a magyar modernizáció különböző területeivel foglalkozik, kiemelten a közlekedéssel (vasutakkal), a Kárpát-medence szőlő- és a