

Magyar Tudományos Akadémia
Pedagógiai Tudományos Bizottsága



ÚJ KUTATÁSOK A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN

2015

Pedagógusok, tanulók, iskolák –
az értékformálás, az értékközvetítés
és az értékteremtés világa



ÚJ KUTATÁSOK
A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN
2015

SOROZATSZERKESZTŐ
KOZMA TAMÁS–PERJÉS ISTVÁN

SZERKESZTETTE
TÓTH PÉTER–HOLIK ILDIKÓ

ÚJ KUTATÁSOK
A NEVELÉS-
TUDOMÁNYOKBAN
2015

PEDAGÓGUSOK, TANULÓK, ISKOLÁK –
AZ ÉRTÉKFORMÁLÁS, AZ ÉRTÉKKÖZVETÍTÉS
ÉS AZ ÉRTÉKTEREMTÉS VILÁGA

MTA PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGA
ÓBUDAI EGYETEM
ELTE EÖTVÖS KIADÓ • 2016

Sorozatszerkesztő: Kozma Tamás és Perjés István

© Szerkesztette: Tóth Péter – Holik Ildikó

© Szerzők: Baráth Tibor, Babály Bernadett, Benedek András, Bocsi Veronika, Bodnár Éva, Bodó Márton, Ceglédi Tímea, Engler Ágnes, Fábíán Gyöngyi, Fazekas Ágnes, Fenyő Imre, Gazdag Emma, Golnhofer Erzsébet, Horváth László, Kárpáti Andrea, Holik Ildikó, Imre Nóra, Kis Noémi, Kiss János, Köpeczi- Bócz Tamás, Józsa Krisztián, Marton Eszter, Mile Anikó, Nagy Krisztina, Orsós Anna, Papp Gabriella, Polónyi István, Prieara Dóra Katalin, Pikó Bettina, Rébay Magdolna, Sáska Géza, Sass Judit, Szabolcs Éva, Tokodi Gábor, Tordai Zita, Trendl Fanni, Vámos Ágnes, Zsolnai Anikó

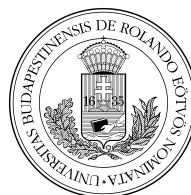
A kötet tanulmányait lektorálták:

Benedek András, Brezsnányzsky László, Buda András, Buda Mariann, Chrappán Magdolna, Csikos Csaba, Dombó Alice, Engler Ágnes, Fenyő Imre, Forgó Sándor, Forray R. Katalin, Holik Ildikó, Józsa Krisztián, K. Nagy Emese, Kéri Katalin, Knausz Imre, Kopp Erika, Korom Erzsébet, Kozma Tamás, Makó Ferenc, Mikonya György, Molnár Edit, Molnár Gyöngyvér, Németh András, Nóbik Attila, Orsós Anna, Perjés István, Pethő László, Pukánszky Béla, Pusztai Gabriella, Rapos Nóra, Rébay Magdolna, Réthy Endréné, Sanda István Dániel, Sáska Géza, Simonics István, Szabolcs Éva, Szivák Judit, Tomory Ibolya, Tordai Zita, Torgyik Judit, Tóth Béláné, Tóth Péter, Tóth Zoltán, Ugrai János, Vámos Ágnes, Vidákovich Tibor, Virág Irén

ISSN: 2062-090X

Kiadja a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága és az Óbudai Egyetem.

 **E L T E
ÖÖTVÖS
KIADÓ** www.eotvoskiado.hu



Felelős kiadó: Hunyady András ügyvezető igazgató
Felelős szerkesztő: Gaborják Ádám
Borító: Csele Kmotrik Ildikó
Tördelőszerkesztő: Heliox Film Kft.
Nyomda: Prime Rate Kft.

TARTALOM

Előszó	9
----------------	---

ÚJ KUTATÁSOK AZ ISKOLA VILÁGÁBAN

BODÓ MÁRTON

Az IKSZ magyarországi bevezetésének tapasztalatai online kutatások és interjúk tükrében	13
---	----

FAZEKAS ÁGNES – HORVÁTH LÁSZLÓ – BARÁTH TIBOR

Az iskolák tanulószervezeti működésének modellje	23
--	----

IMRE NÓRA

A szülői támogatás szerepe a tanulók előmenetelében	33
---	----

JÓZSA KRISZTIÁN – KIS NOÉMI

Az Elsajátítási motiváció kérdőív szerkezeti validitásának vizsgálata megerősítő faktoranalízissel	41
--	----

NAGY KRISZTINA – ZSOLNAI ANIKÓ

Az iskolai kötődés vizsgálata a társas viszonyok aspektusából	53
---	----

PRIEVARA DÓRA KATALIN – PIKÓ BETTINA

A napi szintű internetezés veszélyei és a pedagógusok prevenciós lehetőségei	63
--	----

GAZDAG EMMA – VÁMOS ÁGNES

Magyarországi akciókutatások – két kutatásvezető nézőpontja	71
---	----

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÉS A PEDAGÓGUSI PÁLYA SAJÁTOSSÁGAI

BENEDEK ANDRÁS

Új tartalomfejlesztési paradigma a szakmai tanárképzésben 87

FÁBIÁN GYÖNGYI

A szubjektum korlátozása a pedagógiai metaforaelemzés
alkalmazása során 95

**SASS JUDIT – BODNÁR ÉVA – KÖPECZI-BÓCZ TAMÁS –
KISS JÁNOS**

Érzelmi igénybevétel a tanári pályán 105

TORDAI ZITA – HOLIK ILDIKÓ

Tanári kompetenciák – mentorszemmel 113

KUTATÁSOK A FELSŐOKTATÁS ÉS A FELNŐTTOKTATÁS TERÜLETÉN

BABÁLY BERNADETT – KÁRPÁTI ANDREA

Vizuális-téri képességek fejlesztése 127

CEGLÉDI TÍMEA

Reziliensigerek és oktatói kapcsolataik a felsőoktatásban 139

ENGLER ÁGNES – BOCSI VERONIKA

Tradicionális és nem tradicionális női hallgatók: a hallgatói magatartás
és az akadémiai értékek gender olvasata 151

SPECIÁLIS IGÉNYEK AZ OKTATÁSBAN

MARTON ESZTER

Mit hoztam, mit vinnék? A szülők iskolával kapcsolatos elvárásai 165

MILE ANIKÓ – PAPP GABRIELLA

Társadalmi és intézményi szintű elvárások az együttnevelést támogató
gyógypedagógia gyakorlatában 175

ORSÓS ANNA	
A cigány/roma nemzetiségi oktatás egy kutatás tükrében	185

TRENDL FANNI	
Cigány/roma szakkollégiumok – cigány/roma hallgatók az egyetemen ..	193

NEVELÉSTÖRTÉNETI KUTATÁSOK

FENYŐ IMRE	
Szakmai és ideológiai változás a pedagógiai disszertációk tükrében a Debreceni Egyetemen, 1945–1975	205

GOLNHOFER ERZSÉBET – SZABOLCS ÉVA	
Egy elfelejtett diskurzus: A Petőfi Kör pedagógusvitája	219

POLÓNYI ISTVÁN	
Pedagógusképzés 1945 után oktatásgazdasági aspektusból	227

RÉBAY MAGDOLNA	
A Batthyány és a Zichy család egyes tagjainak neveltetése a dualizmus korában	235

SÁSKA GÉZA	
A szocialista neveléstudomány rekrutációja 1952–1962 között	255

TOKODI GÁBOR	
A zenepedagógiai hatékonyság aspektusai a 16–17. században	263

Abstracts	273
-------------------	-----

Szerzők	285
-----------------	-----

ELŐSZÓ

Az I. Országos Neveléstudományi Konferencia Csapó Benő kezdeményezésére és az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága támogatásával 2001 októberében került megrendezésre a Magyar Tudományos Akadémián.

2015-ben immár a jubileumi, sorrendben a XV. konferenciát rendeztük november 19. és 21. között, ezúttal az Óbudai Egyetemen. A szervezőmunkában a Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ munkatársai közreműködtek.

A Konferencián 30 szimpóziumban és 23 tematikus szekcióban összesen 237 előadás hangzott el.

Az Országos Neveléstudományi Konferencia kiemelkedő lehetőséget kínál a neveléstudomány művelőinek, vagyis oktatóinak, kutatóinak és doktoranduszainak, hogy bemutassák és megvitassák az elmúlt évben, években született kutatási eredményeiket, továbbá eszmecsere-t folytassanak a neveléstudomány és határterületei legaktuálisabb kérdéseiről.

Az ONK mindenkori szervezői egy aktuális témakört állítanak a konferencia középpontjába. Idei konferenciánk az *érték* témakörét kívánta körbejárni a neveléstudomány nézőpontjából.

Az érték mindig emberi értékelőviszonyhoz kötődik, tehát valaminek a jelentése és jelentősége az ember számára, vagyis nem valaminek az embertől független léte. Az értékek hordozói jobbra a társadalom tagjai és intézményei. Így már érthető, hogy miért is adtuk idei konferenciánk címének: *„Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és az értékkeremtés világa”*.

Az iskola a pedagógusok és a tanulók értékformáló közössége. Az értékek megőrzésében, közvetítésében és a személyiség sokoldalú fejlesztésében meghatározó szerepet játszik a hivatására minél magasabb szinten felkészült pedagógus. A pedagógusképzés strukturális és tartalmi átalakítása, a pedagógusok kiválasztásának szempontjai, módszerei, a tanári minőség indikátorai és a pedagógiai munka hatékonyságának összetevői a figyelem középpontjába kerültek, ezáltal is rávilágítva a pedagógus professzió komplex értelmezésének problematikájára.

Mindezek alapján a konferencia célkitűzése volt teret adni egyrészt a pedagóguskutatások új eredményeinek bemutatására, megvitatására, másrészt a tanulás eredményességét befolyásoló tényezők feltérképezésére, az idevágó empirikus kutatások eredményeinek interpretálására, megvitatására, végül mindazon

pedagógiai koncepciók, illetve elért eredmények bemutatására, amelyek a tanulók közötti különbségek figyelembevételét helyezik vizsgálatuk középpontjába.

Az „Új Kutatások a Neveléstudományokban” sorozat szerkesztői *Kozma Tamás* és *Perjés István*.

E kötet szerkesztői a sorozat immár nyolcadik kötetének anyagát a XV. Országos Neveléstudományi Konferencia előadásai közül válogatták össze és szerkesztették meg. A kötet előkészítése során az elmúlt évek gyakorlatát követtük, a publikálásra kerülő tanulmányok szerzői a konferencia előadói, akiknek munkáit szakmai javaslatok és lektorok támogató véleménye alapján választottuk ki.

Végül is a 2015. évi ONK-n elhangzott 237 előadás 10%-a, vagyis 24 tanulmány képezi e kötet tartalmát. A szekcióelnökök és a lektorok javaslatai alapján kiválasztott írások igen széles tematikus spektrumot ölelnek fel, a komplex megközelítéseket és az alkalmazott módszereket tekintve hűen reprezentálják az aktuális neveléstudományi kutatásokat. Az egyes tanulmányok szerzőinek többsége tudományegyetemek, doktori iskolák vezető oktatója vagy doktorandusza.

A kötetet öt nagyobb tematikus egységre bontottuk. Mindegyik fejezet új kutatásokat mutat be, sorrendben az iskola világa, a pedagógusképzés és a pedagógusi pálya, a felsőoktatás és a felnőttoktatás, a speciális nevelési igények, valamint a neveléstörténet területén.

A kötet végén megadtuk az egyes tanulmányok rövid angol nyelvű összefoglalóját, továbbá a szerzők magyar nyelvű önéletrajzát is.

Szerkesztőtársammal, Holik Ildikóval együtt reméljük, hogy kötetünk, egyrészt folytatva a hagyományokat, hűen tükrözi a neveléstudomány 2015. évi eredményeit, mind az aktuális témaköröket, mind pedig a kutatási módszereket illetően, másrészt hasznos információkkal szolgál a kortársak és a jövő kutatói számára, végül további kutatásokat indukál és vitára készítet.

Budapest, 2016. július

Tóth Péter

ÚJ KUTATÁSOK AZ ISKOLA VILÁGÁBAN

BODÓ MÁRTON

AZ IKSZ MAGYARORSZÁGI BEVEZETÉSÉNEK TAPASZTALATAI ONLINE KUTATÁSOK ÉS INTERJÚK TÜKRÉBEN

BEVEZETÉS

A demokratikus attitűdre nevelés válságban van Európában évtizedek óta, amit a témáról készült összehasonlító tanulmányok nem fednek fel, nem tudnak mérni. A társadalmi integráció hiányáról és például a bevándorlók beilleszkedési zavarairól szóló egyre gyakoribb hírek jelzik az oktatási rendszerek hatékonyságának hiányát. A nemzetközi pedagógiai felmérések nem tudják kimutatni a társadalmi változásokat, feszültségeket, illetve ezek oktatási rendszerben megjelenő vetületeit (*Intellectual property and education in Europe*, 2015; *Citizenship Education in Europe, Education*, 2012). Az általuk használt módszertan, amely kvalitatív kérdőívek segítségével a témák oktatási rendszerben betöltött szerepe alapján hasonlítja össze az egyes oktatási rendszereket, a kerettantervi szerepüket vizsgálva és rangsort állítva fel aszerint, hogy egy oktatási tartalom hány órában és tantárgyként vagy tanórán kívüli tevékenységként jelenik meg, alkalmatlan e rendszerek hatékonyságának bemutatására.

Egy 62 tanulmányt alapul vevő amerikai metaelemzés 2011-ben rámutatott (*Celio, Durlak és Dymnicki*, 2011), hogy az iskolai közösségi szolgálat (továbbiakban: IKSZ) jellegű programokban (service-learning, community service)¹ részt vevő diákok öt területen mutatnak jelentős pozitív eltérést a kontrollcsoportokhoz viszonyítva: az önmagukhoz való hozzáállásban, az iskolához és a tanuláshoz való viszonyban, a társadalmi felelősségvállalásban, a szociális készségeikben és a tanulmányi eredményük tekintetében. Ez az eredmény sarkallhatja az élménypedagógiára épülő közösségi szolgálat jellegű programok elterjedését (*Bodó*, 2015a), mert szemléletbeli változást ér el a diákoknál, szemben a tanórai tudásátadásra épülő állampolgári ismeretek tanításával, ahol nincs ilyen hatás (*Verdon*, 2007). A mért eredmények kihatnak a diákok későbbi attitűdjére is, legalábbis

.....
¹ A fogalmak eddig legtisztább kifejtése Furco 1996-os cikkében található.

a felsőoktatásban továbbtanuló diákok esetén bizonyíthatóan (*Matolcsi, 2013a; Handy et al., 2010; Padanyi, Baetz and Brown, 2009; Henderson, 2009; Community Service and Service-learning in America's Schools, 2008*).

A MAGYARORSZÁGI PROGRAM FŐBB ELEMEI

Magyarországon a 2012/13-as tanévben került felmenő rendszerben bevezetésre a közösségi szolgálat a korábbi tapasztalatok alapján. A magyar programban érettségi-előfeltételként kell 50 órát teljesíteni, amiből 5 óra a felkészítés és 5 óra a feldolgozás, a service-learning programok mintájára, de a tevékenység megszervezése a community service logikáját követi (*Bodó, 2014; Matolcsi, 2013b*). A program célja az önkéntességre nevelés² elsősorban, illetve az élménypedagógia eszközeivel a szociális érzékenyítés, személyiségfejlesztés, állampolgári elkötelezettségre nevelés, pályaaorientáció (*Bodó, 2015b*).

A KUTATÁS ISMÉRVEI

A 2015 első felében lebonyolított online kutatás³ célcsoportját az érettségét adó középfokú intézményekben (szakközépiskolák, gimnáziumok) az IKSZ-et szervező koordinátorok, osztályfőnökök, intézményvezetők adták. Összességében 571 iskola IKSZ-koordinátora és 529 intézményvezető töltött ki online kérdőívet. A kutatás eredményei fenntartó és régió szerint reprezentatívak. Hét iskolában fókuszcsoporthoz interjú is készült IKSZ-koordinátorokkal, a fogadó szervezetek munkatársaival, valamint az iskola diákjaival. Az Iskolai Közösségi Szolgálat monitoring programja során⁴ pedig összesen 40 középiskolában készült interjú intézményvezetővel, iskolai koordinátorokkal és diákokkal. A kvantitatív és kvalitatív módszerek együttes alkalmazása biztosította számunkra, hogy teljes képet nyerhessünk a programról és hatásairól. A továbbiakban e kutatások és tapasztalatok eredményeit ismertetjük, fókuszálva a program fejlesztésének lehetséges irányaira és a program hatásának kérdésére.

.....
² Magyarországon jogszabályilag az önkéntesség és közösségi szolgálat teljesen szétválik. A törvény a célokra vonatkozóan nem tartalmaz információkat. Lásd 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 6. § (4); 2005. évi LXXXVIII. törvény a közérdekű önkéntes tevékenységről.

³ Az adatfelvételre a Revita Alapítvány közreműködésével 2015. január 12. és 25. között került sor az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet megbízásából (továbbiakban: OFI).

⁴ A monitoring látogatásokra az OFI és a Nemzeti Pedagógus Kar együttműködési megállapodása alapján 2015. március 1. és június 30. között került sor.

A KUTATÁS NEHÉZSÉGEI

„A hatásvizsgálatok során arra a kérdésre keressük a választ, hogy okozott-e a fejlesztés/beavatkozás olyan változást, ami nélküle nem következett volna be – és ha igen, mekkorát és miért?” (Sági és Széll, 2015, 25. o.) Az IKSZ hazai kutatásának nehézsége, hogy mivel kötelező minden diák részvétele, ezért kontrollcsoport nem áll rendelkezésre a kvantitatív hatásvizsgálatok eredményeinek hitelesítéséhez. További kihívás, hogy a program a 9–12. évfolyamos diákokra vonatkozik, ezért nem lehet a különböző, őket ért hatásokat elválasztani az IKSZ hatásaitól. Egy évfolyamon szervezett program esetén is az egy tanév számos impulzusa között van jelen a program adta élmények csoportja.

A kérdőíves adatfelvételnek további nehézsége, hogy mivel önbevalláson alapszik, ezért nehéz azt a tényezőt kiiktatni, hogy a válaszadó pedagógusok/diákok tudják, hogy mit várnak tőlük és ez befolyásolhatja a válaszadást. Hadd érzékeltessem ezt egy példán keresztül, ami mutatja a kvantitatív kutatás korlátait.

A 2015. évi monitoring látogatások alapján az IKSZ-tevékenység szervezésében részt vevő pedagógusok kisszámában vesznek részt a konkrét tevékenységben, főként ott, ahol a diákok jelentős része bejárós. A legtöbb esetben az adminisztrációt végzik, és nem marad energiájuk a diákok felkészítésére, az élmények feldolgozásának megszervezésére. Ezt a diákokkal készített interjúk is megerősítették. Ehhez képest a kérdőíves reprezentatív felmérés adatai pozitívabb képet mutatnak. A fogadó intézményhez a diákokat legalább egyszer elkísérő pedagógusok száma 79,3%, aki pedig részt is vesz a fogadó intézmények által végzett tevékenységekben, akár csak egy alkalommal, az pedig 60,2%. Álljon itt két idézet a felvett interjúkból a kérdéskör ellentmondásosságának érzékeltetésére egy pedagógus és egy diák részéről ugyanannál az iskolánál: „Amikor csoportosan csinálunk valamit, akkor megyünk, megyünk velük, nem is csak azért, hogy ott felügyeljünk, hanem hogy részesei legyünk a közösségi élménynek, mert abban ott kell lennünk, hát különben, mi erre, ők meg arra, tehát az úgy nem működik.⁵ *„Olyan előfordult már, hogy a fogadó intézménybe valaki elkísért benneteket az iskolából? (nevetés)* Hát nem. (...) Hát nyilván nem, az annyira abszurdum lenne. *Miért lenne abszurdum?* Már csak azért is, mert egyáltalán nem foglalkoznak velem, sokkal kevésbé, meg hogy kísérgessenek bennünket ilyen helyre. (...) Nincs megszervezve.”⁶ Leginkább azt az észrevételt lehet mindezek ismeretében megkockáztatni, hogy a pedagógusok megtanultak az elvárásoknak megfelelően válaszolni, ami nem mindig fedí a pedagógiai gyakorlatot.

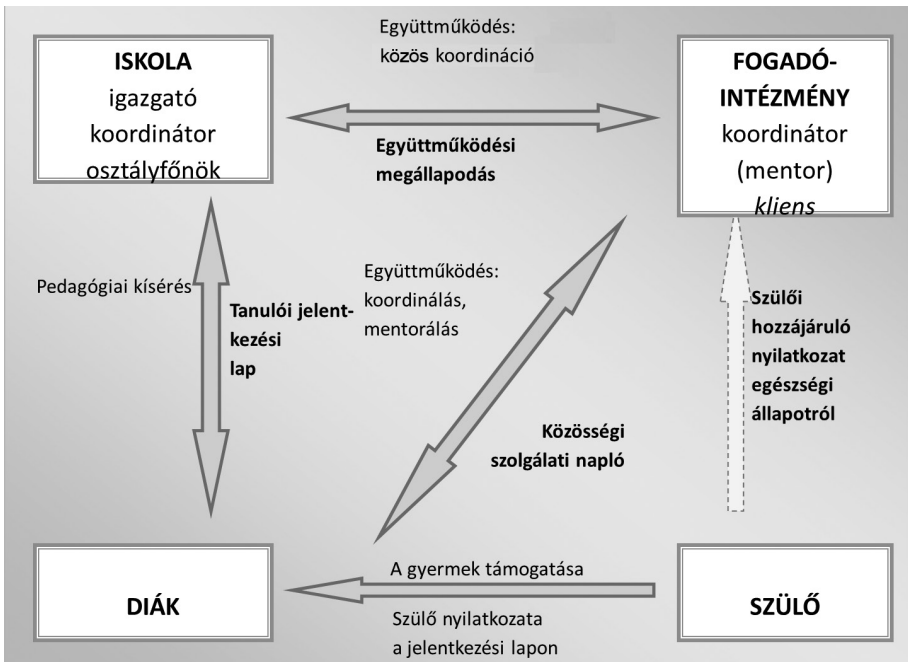
⁵ Forrás a 3. lábjegyzetben szereplő kutatás Fókuszcsoport az iskola és a fogadóintézmények munkatársainak részvételével 1.1., 1. o.

⁶ A 3. lábjegyzetben szereplő kutatás Fókuszcsoport diákok részvételével 1.2., 29. o.

Hozzá kell tenni, hogy mivel az első évfolyam, amelyet érint a program, idén érettségizik a közösségi szolgálat bevezetése óta, ezért igazi hatásmérésről csak majd a későbbi években lehet beszélni. A nemzetközi mérések (*Handy at al., 2010; Padanyi et al., 2009*) pozitív hatásnak azt tekintik, ha később a diákok nagyobb számban vállalnak önkéntes munkát. Ennek mérésére csak 2017-től van lehetőség a magyar program kapcsán.

Nehézséget jelenthet az is, hogy mivel 8 különböző területen végezhető az IKSZ, ezért nehéz összehasonlítani az eltérő arculatú közösségi szolgálati tevékenységek hatásait. A szociális, egészségügyi területen végzett tevékenységek pedagógiai hatása sok esetben más lehet, mint a környezetvédelmi vagy katasztrófavédelmi tevékenységeké (*Bodó, 2015b*).⁷

1. ábra. A pedagógus és az iskola szerepe az IKSZ-ben



Forrás: Bodó, 2016

⁷ Az óvatos fogalmazás oka, hogy a katasztrófavédelem esetén a diákok csak valódi vész helyzetben segítenek közvetlenül rászorulóknak.

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

Kutatásunk elsősorban a pedagógusok szerepére fókuszált. A nemzetközi mérések egy része (*Community Service and Service-learning in America's Schools*, 2008) alátámasztja, hogy a felkészítést és feldolgozást tevékenységekhez kapcsoló programok hatékonyabbak, mint a csak tevékenységet megszervezett programok. Ha ezt az előfeltevést elfogadjuk, akkor a magyar program ezen elemének megvalósítása fontos kritériuma lehet a hatékonyság standardizálódásának. A felkészítés és feldolgozás feladata az iskoláé elsősorban, ezen belül is vagy az osztályfőnököké vagy a koordináló pedagógusoké.

1. táblázat. A koordinátori tevékenység értelmezése
(értvényes %) (Forrás: koordinátori kérdőív, 2015, OFI)

Hogyan értelmezi a koordinátori munkát	Melyik állítás igaz rá az IKSZ-feladatok szempontjából		
	Kijelölt IKSZ-koordinátor vagyok, feladataim közé tartozik az iskolában zajló IKSZ-tevékenységek összefogása	Nem vagyok kijelölt IKSZ-koordinátor, de végzek az IKSZ-szel kapcsolatos feladatokat	Összesen
Elsősorban adminisztratív feladatok	18,3	27,5	20,1
Elsősorban szervezői feladatok	57,2	50,5	55,9
Elsősorban pedagógiai feladatok	13,8	17,4	14,5
Egyéb	10,6	4,6	9,4
Összesen	100,0	100,0	100,0

Ha az IKSZ kapcsolatrendszerét elemezzük, akkor világosan látszik, hogy kapcsolattartó feladata mellett számos dokumentum kezelése is az IKSZ-koordinátor feladata. Kérdés, hogy mikor, milyen mennyiségű feladatot jelent ez a számára. A koordinátori munkát elsősorban szervezői feladatként (57,2%), második helyen adminisztratív feladatként (18,2%) jelölték meg, amit befolyásol az is, hogy sok esetben a kérdőív kitöltője nem IKSZ-koordinátor volt. A koordinátor ideális tulajdonságai kérdésnél is a jó szervezőkészség és empátia került az első helyre (23,9%). A felmerülő nehézségek kapcsán első helyen, 61,2%-ban

az adminisztrációt jelölték meg, ami jelzi, hogy ezzel bizonyosan foglalkoznak (Koordinátori kérdőív, 2015).

2. táblázat. A különböző, koordinátori munkáért adott elismerések formájának előfordulása az iskolafenntartó típusa alapján (válaszlehetőségek választásának aránya, érvényes %) (Forrás: Vezetői kérdőív, 2015, OFI)

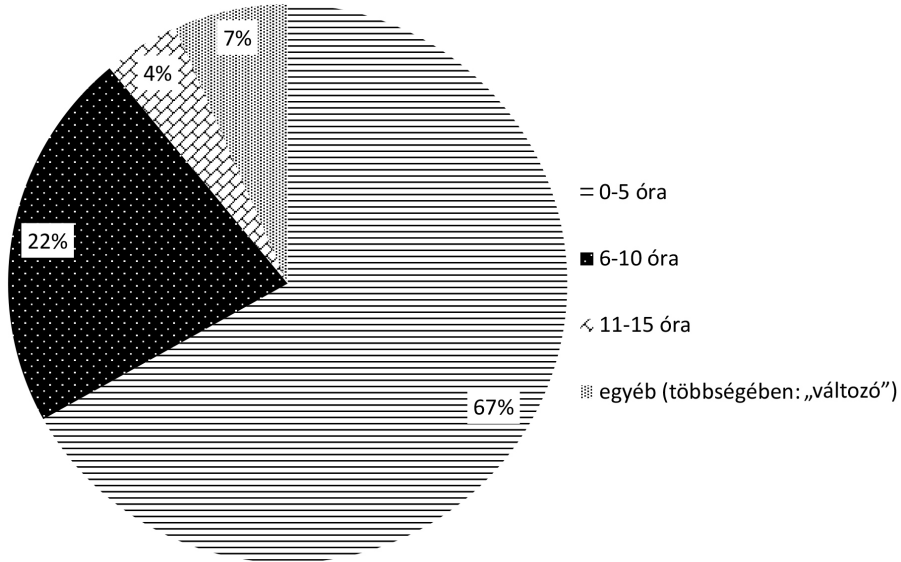
Milyen módon ismerik el a koordinátor munkáját az intézményben	A fenntartó típusa					Összesen
	Alapítványi, egyesületi (civil) fenntartó	Egyházi fenntartó	KLIK fenntartó	Gazdasági társaság fenntartó	Egyéb (első-sorban állami) fenntartó	
Tantestület előtti szóbeli dicséret	9,5	31,1	44,2	30,0	35,3	38,1
Más feladatok alóli felmentés	26,2	21,1	31,9	10,0	15,7	27,7
Órakedvezmény	4,8	25,6	16,4	0,0	24,0	17,5
Az egész iskola előtti szóbeli dicséret	0,0	7,8	9,9	20,0	2,0	8,1
Év végi jutalom	16,3	22,2	0,6	44,4	3,0	6,6

A monitoring vizsgálat és a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk egyaránt megerősítették, hogy a pedagógusok, bár jogszabályilag lehetőségük lenne rá,⁸ hogy a közösségi szolgálatos feladataik egy részét tanítási időben szervezzék, a valóságban a megtartott órák felett szervezik többségében a közösségi szolgálat minden elemét, ami 22 vagy 26 óra esetén olyan teher, hogy lehetetlenné teszi a felkészítés és feldolgozás hatékony megszervezését. A koordinátori kérdőív adatai alapján az IKSZ-koordinátorok 41,6%-a elszámolhatja tevékenységének egy részét vagy egészét a 22–26 órás időszámban, órakedvezményre az egyházi iskolák adnak lehetőséget nagyobb számban (25,6%).

⁸ 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról, 17. § (2) i).

A pedagógus ilyen fokú leterheltség mellett egyetlen megoldásként azt tudja tenni, hogy az érettségi megkezdéséhez szükséges adminisztrációs feladatait látja el, lemondva vagy háttérbe szorítva a pedagógiai feladatokat.

2. ábra. Mennyi időt vesz igénybe a koordinátori munkája hetente átlagosan a tanév során? N = 5911



Forrás: Koordinátori kérdőív, 2015, OFI

A közösségi szolgálat teljes megszervezése a feladatban részt vevő pedagógusok nagy többségének (67%) álláspontja szerint 5 óra hetente. Ez nem végezhető a teljes óraszám feletti időszámban hatékonyan. És lehetlenné teszi, hogy a pedagógus maga is részt vegyen a pedagógiai folyamatban, például a tevékenység megtekintésén keresztül, amire utaltunk már az interjúk kapcsán. A válaszadók 19,4%-a állította, hogy gyakran vesz részt a diákok tevékenységében, ez az arány inkább azok számát jelzi, akik egyáltalán részt vesznek a folyamatban.

ÖSSZEGZÉS

A magyar közösségi szolgálat hatékonyságának mérése gyermekcipőben jár még, részben az eltelt idő csekély volta, illetve a mérések hiánya miatt. Ugyanakkor az is látszik, hogy a források hiánya egyszerre teszi fenntarthatóvá a rendszert és akadályozza minőségi megvalósulását. Ahhoz, hogy a hatékonyság kérdése felmerülhessen, a programhoz szükséges peremfeltételeket kellene elsőként biztosítani. A standardizáció a hatékonyság első lépése, akkor is, ha minden intézmény egyéni arculata különbözővé is teszi az IKSZ-programokat. A pedagógusok feladatainak ellátásához szükséges peremfeltétel a 3–5 órás heti órakedvezmény, diáklétszámtól függően, ami a felkészítés és feldolgozás hatékony megszervezésének előfeltétele. Míg ez nem lesz a program része, addig csak az a remény maradhat, hogy van pedagógus, aki felismeri a program pedagógiai fontosságát, és erőn felül is áldoz ennek megszervezésére.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönetet szeretnék mondani a kutatásban részt vevő kollégáknak, elsősorban Molnár Karolinának, Darvas Mátyásnak, Kalocsai Jankának, Orbán Józsefnek és Reményi Juditnak.

IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 6. § (4)
 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról, 17. § (2)
- Bodó Márton (2014): A közösségi szolgálat 2011-es bevezetése és tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. sz. 47–68.
- Bodó Márton (2015a, szerk.): Az iskolai közösségi szolgálat és a nemzetközi gyakorlat. In: *Az Iskolai Közösségi Szolgálat bevezetésének tapasztalatai*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 9–30.
- Bodó Márton (2015b, szerk.): Gyakorlati útmutató a közösségi szolgálat megszervezéséhez. In: *Az Iskolai Közösségi Szolgálat bevezetésének tapasztalatai*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 75–96.
- Celio, Ch. I., Durlak, J. és Dymnicki, A. (2011): A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 34. 2. sz. 164–181.

FAZEKAS ÁGNES – HORVÁTH LÁSZLÓ –
BARÁTH TIBOR

AZ ISKOLÁK TANULÓSZERVEZETI MŰKÖDÉSÉNEK MODELLJE

Az előadás a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1 Mentor(h)áló program keretein belül megvalósult, a Dél-alföldi Régió iskoláinak szervezeti működését feltáró és tanulószervezeti jellegét erősítő, közel kétéves programelem eredményeit bemutató szimpózium részét alkotta.¹ Az előadás a projektlemeven belül létrehozott elméleti modellel és a kapcsolódó vizsgálati eredményekkel foglalkozott. Az alábbiakban – az előadás felépítésének megfelelően – először a tanulószervezeti működést leíró modellt mutatjuk be, majd kitérünk az első elemzések kapcsolódó eredményeire. A modell mögötti elméleti keretek és kutatási eredményeink szélesebb bemutatására itt nincs lehetőség, ezek a kutatási jelentésünkben elérhetőek.²

AZ ISKOLÁK TANULÓSZERVEZETI MŰKÖDÉSÉT LEÍRÓ MODELL

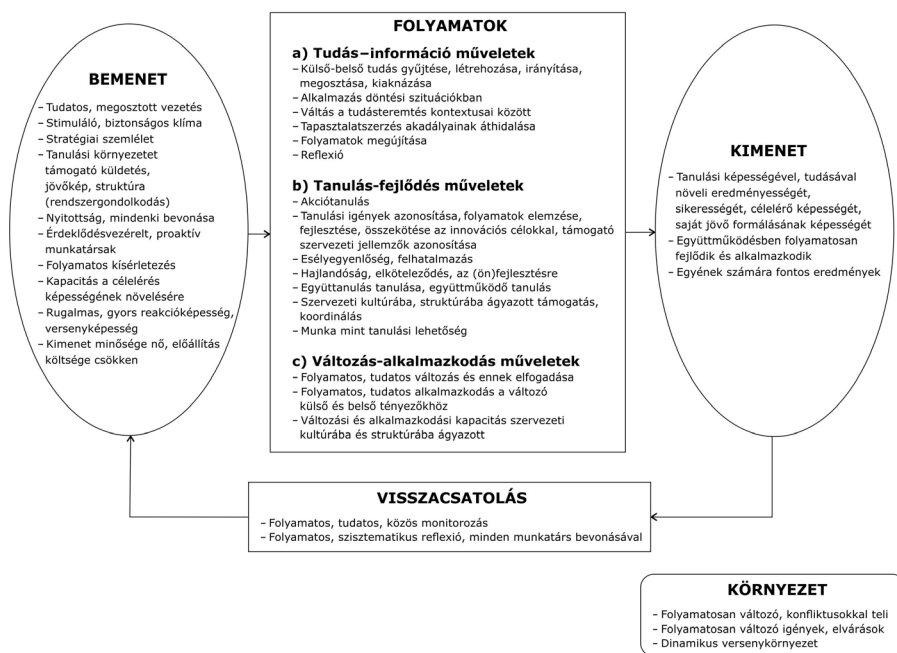
A tanulószervezeti működést leíró modellt a szervezetelmélet, szervezetfejlesztés és hálózati tanulás elméleti kereteire alapoztuk. A modellfejlesztés első lépéseként feltártuk a tanulószervezet elméleti hátterét, a témában született korábbi hazai és nemzetközi kutatásokat, hogy minél teljesebb képet kapjunk a tanulószervezet sajátosságairól (lásd pl. *Senge*, 1990; *Silins és mtsai*, 2002; *Mulford és mtsai*, 2004; *Pol és mtsai*, 2011; *Fazekas és Halász*, 2015). Munkánk során például megkülönböztettük a tanulószervezetiséget néhány olyan fogalomtól, mint a szervezeti tanulás vagy a szakmai tanulóközösségek. A tanulószervezeti működés definícióinak feldolgozásával átfogó képet nyújtottunk arról, hogy a különböző tudományterületeken zajló vizsgálatok a tanulószervezeti működés milyen jellemző aspektusait

.....
¹ A programelemben dolgozó szakmai team tagjai: Anka Ágnes, Baráth Tibor, Cseh Györgyi, Fazekas Ágnes, Horváth László, Kézy Zsuzsa, Menyhárt Anna, Sipos Judit.

² www.jgypk.hu/mentorhalo/pdf/Content/Del-alfold_megujulo_iskolai/

tárták fel. Több nemzetközi kutatás eredménye is alátámasztja, hogy a tanulószervezeti működés képes megerősíteni az iskolák reakcióképességét és hozzájárulni a hatékonyság növeléséhez (Corcoran és Goertz, 1995; Issacson és Bamburg, 1992; Louis, 2006; Zarins és Mulford, 2002; Strain, 2000; Schechter, 2008), illetve hogy a szervezetek belső működésén és jellemzőin – például a belső bizalmi légkör kialakításán, a munkahelyi tanulás lehetőségeinek kiaknázásán – túl különös jelentősége van az intézmények közötti kapcsolatoknak, a hálózati működésnek (Hidding és Catterall, 1998; Huber, 1991). A tanulószervezeti működést a stratégiai rendszergondolkodás modellje szerint (Haines, 2000) bemenet, folyamat, kimenet, visszacsatolás és környezet dimenziókban értelmeztük (1. ábra).

1. ábra. A tanulószervezeti definíciók összefoglaló ábrája szakirodalmi feltárás alapján



A releváns szakirodalomra, valamint a folyamattal párhuzamosan zajlott szakértői workshopokra építve összegyűjtöttük azokat a szervezeti tulajdonságokat, amelyek jellemeznek egy tanulószervezetként funkcionáló iskolát. Az elkészült leltár 140 mondatot tartalmazott. Mindezekre építve hoztuk létre azt a tanulószervezeti működést leíró modellt, amely lehetővé tette a hazai iskolák tanulószervezeti karakterének vizsgálatát. Erre a modellre építettük a projekt során végzett kutatási munkánkat, a vizsgálati eszközök kidolgozását, és ez orientálta az adatok

Az iskolák tudásintenzív szervezeti működésének, illetve annak, hogy az intézmények hosszabb távon is magas színvonalú oktatási gyakorlatot működtessenek, nélkülözhetetlen feltétele, hogy a pedagógusok időről időre megújítsák tudásukat. Fontos, hogy az új tudáshoz együttműködésen alapuló mechanizmusok során jussanak hozzá, amelyek lehetőséget adnak a helyzetspecifikus tudás elsajátítására is. A *tudásmegosztás* olyan belső *bizalmi légkör* mellett tud létrejönni, mely ösztönzi a pedagógusok szakmai *felelősségvállalását, együttműködését*, illetve az új eljárások megosztását, kipróbálását. Azokban az intézményekben gondolhatjuk erősnek a problémamegoldó képességet, ahol a munkatársak nyitottak a változásra, ahol gyakori a kísérletezés, ahol a szervezeti működés támogatja az *innovatív gyakorlatot, a munkatársak kezdeményezéseit és kockázatvállalását*. Kiemelt szerepet kapnak mindebben az iskola és a pedagógusok *hálózatai és partneri kapcsolatai*. Emellett különösen fontos szerepe van az olyan belső feltételeknek is, mint a megosztott vezetés jelenléte. Azokban az intézményekben, ahol a munkatársak *közös értékekkel, jövőképpel és célokkal* rendelkeznek, jobban értik a döntések mögötti összefüggéseket és a hosszú távú tervezés céljait, könnyebben fejlesztik pedagógiai eljárásaikat, mint ott, ahol ezek egy szűk vezetői kör döntése nyomán alakulnak ki. A *vezetés* jellege tehát kiemelt jelentőségű az iskolák tanulószervezeti működése kapcsán.

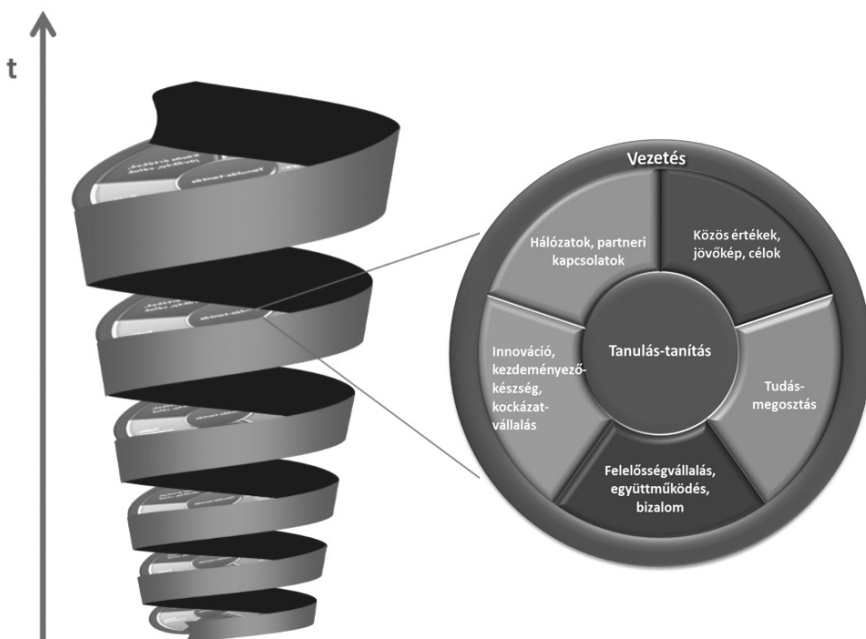
A modell szerint e tényezők állapota, működése hatékonyan tudja támogatni a *tanulás-tanítás* minőségének növekedését, a tanulószervezési problémák megoldására való képességet, ami legtöbbször az iskolák versenyképességét is meghatározza. Fontos látnunk, hogy bár a modellben e tényezők szeparáltan jelennek meg, a valóságban ezek együttesen határozzák meg a szervezeti működés dinamikáját, komplex és bonyolult hatásrendszert alkotva.

A TANULÓSZERVEZETI MŰKÖDÉS DIAKRÓN MEGKÖZELÍTÉSBŐL

A második modell (3. *ábra*) a tanulószervezeti működést átfogó perspektívából vizsgálja, az evolutív változásokat előtérbe helyezve. A modell szerint az idő előrehaladásával a tanulószervezetként működő iskoláknak erősödnek azon képességei, amelyek lehetővé teszik az osztálytermi gyakorlat megújítását.

A modell abból indul ki, hogy a pedagógiai folyamatok fejlesztését lehetővé tevő képességek növekedése komplex hatásrendszerként valósul meg. A fejlődési folyamatok a szervezet bármelyik területéről indulhatnak, majd kölcsönhatásba lépve más területekkel, átfogó változást idézhetnek elő. Az idő előrehaladásával kapacitásnövekedés figyelhető meg az előző modell minden eleme

3. ábra. A tanulószervezeti működés diakrón megközelítése



kapcsán. A fejlődési hullámok szerencsés esetben nem egymást követően, hanem egymást érintve valósulnak meg, vagyis az újabb innovációk elkezdődnek még a korábbiak kiteljesedése előtt, biztosítva ezáltal a folyamatos előrelépés lehetőségét. A szervezetek fejlődési folyamatában a szinkron modellben meghatározott tényezők állapota alapján meg lehet határozni olyan stádiumokat, amelyek jól leírják a fejlődés jellemző állapotát, melyek kifejezhetők egy-egy „tanulószervezeti indexszámmal” is. Ezek a stádiumok befolyással lehetnek arra, hogy mely fejlesztési területek megcélzása és milyen típusú stratégiák alkalmazása lehet célravezető az adott szervezetben.

A TANULÓSZERVEZETI MODELL TESZTELÉSE

A tanulószervezeti működés kialakulása hosszú évek tudatos és szisztematikus munkáját igényli a szervezet tagjaitól. Bár kutatásunkat longitudinálisra tervezzük, ahhoz, hogy már az első adatfelvételi szakasz alapján is tudjunk az egyes intézmények fejlődési folyamatairól átfogó képet alkotni, többféle adatgyűjtési

formát kombináltunk. A dél-alföldi régióban mintegy 80 intézmény tantestületének bevonásával kérdőíves lekérdezést alkalmaztunk, míg egy szűkebb iskolai körben terepmunkát végeztünk, mely során interjúkat készítettünk, dokumentumokat elemeztünk és közvetlenül figyeltük meg a pedagógusok osztálytermi munkáját, illetve együttműködési folyamatait. Az adatgyűjtési formák mellett annak érdekében, hogy a modellt már az első eredményekkel tesztelhesük, kiemelten kezeltük az időtényezőt, valamint a dinamikus hatásokra irányuló kérdéseket. Jelenleg a kérdőíves adatfelvétel első eredményei állnak rendelkezésünkre. Ezek már alkalmasak arra, hogy megerősítsük a fent ismertetett modell relevanciáját, bár fontos hangsúlyoznunk, hogy a jövőben további elemzéseket tervezünk ennek validálására.

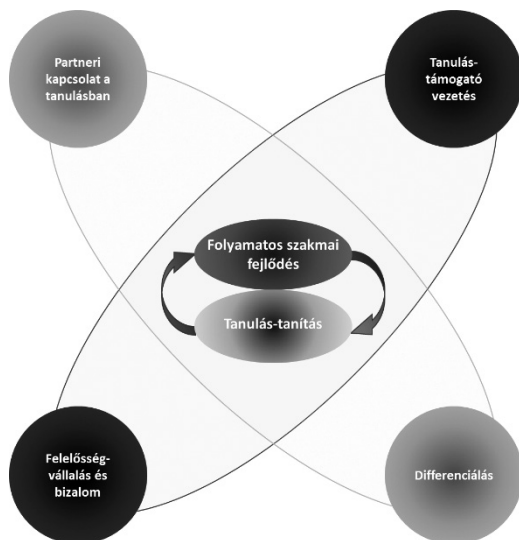
Az adatgyűjtés 2015 júniusában történt, a létrehozott kérdőív a modellalkotás során körülhatárolt tanulószervezeti dimenziókra és egyéb szervezeti és demográfiai háttértényezőkre vonatkozó itemekből állt össze. A kérdőívet három célcsoportra fókuszáltuk: intézményvezetők, intézményvezető-helyettesek és pedagógusok. A három kérdőívnek voltak egyedi (csoportspecifikus) és azonos elemei is. A pedagógus kérdőívet felhasználható módon 1192 fő töltötte ki, az intézményvezető-helyettesit 119 fő, az intézményvezetőit pedig 62 fő, ami 62 kitöltő intézményt is jelent. Ez a megkérdezett intézmények 75%-a, az összes érintett intézmény nevelőtestületi létszámához képest (4399 fő) a kitöltők aránya 27%-os.

A kitöltő pedagógusok jelentős százalékban nők voltak (81,5%), az életkori megoszlást tekintve (átlag: 46,51 év) egy előregedő korfa rajzolódik ki, a kitöltő pedagógusok átlagosan 15,81 éve dolgoznak az adott intézményben. A vezetők esetében már láthatunk egy elmozdulást a nemi arányokat tekintve, ugyanis a kitöltők 60,5%-a nő, 27,6% főiskolai diplomával, míg 68,4% egyetemi diplomával rendelkezik. Átlagéletkoruk 51 év és átlagosan 8,15 éve vezetik az adott intézményt.

Az első elemzések során konfirmatív faktoranalízis segítségével (AMOS programban) vizsgáltuk a modell érvényességét, azon kérdéscsomagokat felhasználva, amelyekben 4 fokozatú skálán kellett jelölniük a válaszadóknak, az adott jellemző mennyire fontos egy tanulószervezetként működő iskola esetében. Az eredmények alapján elvégeztük az eredeti modell első finomítását, pontosítását. Ennek eredményét mutatja a 4. ábra.

Ha összehasonlítjuk a 2. és a 4. ábrát, tartalmi szempontból nagy hasonlóságokat fedezhetünk fel. A jelenlegi modell egy atom modelljéhez hasonlít. Középen, a magban található a folyamatos szakmai fejlődés és a tanulás-tanítás. Ahogy az eredeti, elméleti modellben is, itt is a tanulás-tanítás folyamata kerül a középpontba, de ez erőteljes kölcsönhatást mutat a folyamatos szakmai fejlődéssel, melynek fókuszja így a tanulási-tanítási folyamatok állandóan zajló megújítása, revitalizálása. Ennek a két elemnek a kölcsönösen kiegészítő interakciója

4. ábra. A tanulószervezetként működő iskola tisztázott modellje



áll a középpontban, és ezt veszi körbe két felhő, melyek két dimenziót jelölnek. A kézzel jelölt kör (felelősségvállalás és bizalom, valamint a tanulástámogató vezetés – és ehhez elsősorban a folyamatos szakmai fejlődés tartozik) a szervezeti jellemzőket foglalja magában, míg a sárga kör (partneri kapcsolat a tanulásban és differenciálás – ehhez pedig értelemszerűen a tanulás-tanítás dimenziója tartozik szorosabban) a tanulás-tanítás dimenziót részletezi, jelezve a központi folyamat fontosságát. Míg az első csoport egy kontextuális tényezőt jelent, a második csoport inkább a folyamatra utal. Természetesen ezen elemek között nagyon szoros összefüggés érzékelhető, ami azt jelenti, hogy erőteljesen támogatják egymást.

A kérdőívünk egy-egy szervezeti sajátosságra vonatkozó állítás kapcsán nemcsak azt mérte, hogy az mennyire fontos a tudásintenzív működés szempontjából a résztvevők szerint, hanem azt is, hogy ezek mennyire jellemzőek a kutatásban részt vevő intézményekre. Azaz arról is vannak adataink, hogy a validált modell egyes elemei átlagosan mennyire jellemzik a válaszadó intézményeket, illetve ez miként viszonyul ahhoz, hogy a résztvevők mennyire gondolják fontosnak az adott szervezeti tulajdonságot. Az alábbi táblázatból látható (1. táblázat), hogy a legnagyobb eltérés a felelősségvállalás és bizalom, illetve a partneri kapcsolatok terén mutatkozik.

1. táblázat. A teljes minta alapstatisztikái a tanulószervezeti faktorok mentén

Faktor (sajátosság)	Jellemző (1 = egyáltalán nem, 4 = teljes mértékben)			Fontos (1 = egyáltalán nem, 4 = teljes mértékben)			Különbség (Jellemző átlaga – Fontos átlaga)
	Elem- szám	Átlag	Szórás	Elem- szám	Átlag	Szórás	
Partneri kapcsolat a tanulásban	848	2,83	0,54	969	3,21	0,49	-0,38
Folyamatos szakmai fejlődés	950	3,09	0,48	1039	3,40	0,48	-0,31
Tanulás- támogató vezetés	848	3,13	0,57	1014	3,45	0,45	-0,32
Felelősség- vállalás és bizalom	923	3,13	0,49	993	3,52	0,42	-0,39
Differenci- álás	1040	3,23	0,49	994	3,58	0,41	-0,35
Tanulás és tanítás	913	3,27	0,41	989	3,58	0,45	-0,31

Emellett érdemes itt megemlítenünk, hogy a fontos és jellemző faktorok eltérése a projekt fejlesztési vonalának is kiemelt elemét adja: az egyes intézmények tanulószervezeti profilját mutató adatok jelentősen hozzájárulhatnak az iskolák jövőbeni fejlesztési területeinek és irányainak meghatározásához.

ÖSSZEGZÉS

Az előadás a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1 Mentor(h)áló program a Dél-alföldi Régió iskoláinak tanulószervezeti működését feltáró és erősítő programelem keretében létrehozott elméleti modellt mutatta be, amit a szervezetelmélet, szervezetfejlesztés és hálózati tanulás nemzetközi szakirodalmára és korábbi hazai kutatásokra támaszkodva hoztunk létre. A modellalkotás során fontosnak láttuk az iskolák adott pillanatban megfigyelhető jellemzőinek, valamint a szervezetek

evolúciójának vizsgálatát. A tanulószervezeti működést e két perspektívából értelmeztük, a modell így két egymást kiegészítő részből tevődik össze. A modell hat kiemelt területre fókuszálva ragadta meg az iskolák tanulószervezeti jellegét: a közös értékek, célok és jövőkép, a tudásmegosztás, a bizalom, felelősség, együttműködés, a kezdeményezőkézség, innováció, kockázatvállalás, a hálózati és partneri kapcsolatok és a tudásfókuszú vezetés. A modell szerint ezek állapota, működése hatékonyan elő tudja mozdítani, vagy erősen gátolhatja a tanulás-tanítás minőségének növekedését, a pedagógiai munka eredményességét, a tanulószervezési problémák megoldására való képességet, és legtöbbször az iskolák versenyképességét is. A modellre építettük a projektetem keretein belül végzett empirikus kutatási munkánkat, mely során 62 iskola 181 vezetőjétől és 1192 pedagógusától gyűjtöttünk adatokat. Első elemzéseink megerősítették a modell relevanciáját, illetve lehetővé tették annak első finomítását.

IRODALOM

- Corcoran, G. és Goertz, H. (1995): Instructional Capacity and High Performance Schools. *Educational Researcher*, 17. 9. sz. 27–31.
- Fazekas Ágnes és Halász Gábor (2015): *Az uniós finanszírozású kurikulumfejlesztési programok implementálása*. Kézirat. ELTE PPK.
- Haines, S. G. (2000): *The Systems Thinking Approach to Strategic Planning and Management*. St. Lucie Press, New York.
- Hidding, G. J. és Catterall, S. M. (1998): Anatomy of a Learning Organization. Turning Knowledge into Capital at Andersen Consulting. *Knowledge and Process Management*, 5. 1. sz. 3–13.
- Huber, G. P. (1991): Organizational Learning. The Contributing Processes and the Literatures. *Organization Science*, 2. sz. 88–125.
- Issacson, N. és Bamburg, J. (1992): Can Schools Become Learning Organizations? *Educational Leadership*, 50. 3. sz. 42–44.
- Louis, K. S. (2006): Changing the Culture of Schools. Professional Community, Organizational Learning and Trust. *Journal of School Leadership*, 16. 5. sz. 477–489.
- Mulford, W., Silins, H. és Leithwood, K. (2004): *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*. Kluwer Academic Publisher, Dordrecht.
- Pol, M., Hlousková, L., Lazarová, B., Novotny, P. és Sedláček, M. (2011): On Definition Characteristics of Organizational Learning in Schools. In: Baráth, T. és Szabó, M. (szerk.): *Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organization*. SZTE KÖVI és Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest–Szege, 147–157.
- Schechter, C. (2008): Organizational Learning Mechanisms. The Meaning, Measure, and Implications for School Improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44. 2. sz. 155–186.

- Senge, P. M. (1990): *The Fifth Discipline*. The Art and Practice of the Learning Organization. Doubleday/Currency, New York.
- Silins, H., Zarins, S. és Mulford, B. (2002): What Characteristics and Processes Define a School as a Learning Organization? Is this a Useful concept to Apply to School? *International Education Journal*, 3. 2. sz. 24–32.
- Strain, M. (2000): Schools in a Learning Society. New Purposes and Modalities of Learning in Late Modern Society. *Educational Management and Administration*, 28. 3. sz. 281–298.

A SZÜLŐI TÁMOGATÁS SZEREPE A TANULÓK ELŐMENETELÉBEN

Széleskörű politikai, szakmai agenda és tudományos kutatások sora foglalkozik az iskola-otthon kapcsolatrendszerével, a szülői bevonódás és részvétel formáinak és kiterjedtségének feltárásával (*Edward és Alldred, 2000*). Az ezredforduló éveiben fogalmazódott meg egyre sürgetőbben az igény, hogy a szülőket hatékonyabban be kellene vonni a felnövekvő generáció tanulmányi teljesítményének növelésébe. Felismerték, hogy a tanulók nagymértékben profitálhatnak szüleik iskolai és otthoni részvételéből, támogatásából (*Borgonovi és Montt, 2012*). Másrészről az iskolák és a tanárok is hasznosíthatnák a jól működő partneri kapcsolatot, mely pozitív hatással van a tanulók tanulmányi eredményességére és megkönnyíti az iskolai beilleszkedést (*Desforges, 2003*).

Desforges és Abouchaar (2003) több száz angolszász kutatást elemezve szintén arra a következtetésre jutott, mely szerint a szülők iskolai részvételénél fontosabb a gyermekek tanulásának otthoni támogatása. A tanulók tanulmányi eredményeire alapvetően a szülők elvárásai és támogató magatartásformái hatnak, nem pedig az iskolai eseményeken való részvétel vagy a tanárokkal folytatott kommunikáció. A legerőteljesebb hatást a szülői bevonódás otthoni formái, ezen belül is az „otthoni beszélgetések” mutatnak. Függetlenül a családok társadalmi, gazdasági státuszától ez a legjelentősebb faktor, mely befolyással bír a tanulók tanulmányi eredményeire. Minél többet beszélgetnek egymással otthon a szülők és a gyerekek, annál jobb eredményeket érnek el a tanulók az iskolában (*Desforges, 2003*).

A szülők iskolai részvételének gyakorisága nem független a család szocioökonómiai státuszától. Számos hazai és nemzetközi kutatás kimutatta, hogy a magasabb társadalmi helyzetű családok aktívabban vesznek részt az iskolai programokban, jobban követik gyermekük tanulmányi eredményeit (*Podráczky, 2012; Lareau, 1987*). Az alacsonyabb iskolázottságú szülők elmaradása az iskola által szervezett programokról többféle tényezőre vezethető vissza. *Anette Lareau* (2003) szerint az iskolák és a tanárok alapvetően középosztálybeli értékeket képviselnek, ezért a kedvezőtlen társadalmi adottságokkal rendelkező szülők kevésbé érzik „otthon” magukat az iskolában, ezért kevésbé vesznek részt az iskola által szervezett eseményeken és gyerekeik kevésbé sikeresek a tanulásban.

FOGALMAK, ELEMZÉSI DIMENZIÓK ÉS RÉSZVÉTELI FORMÁK

A tanuló iskolai teljesítményét meghatározó tényezők egyike az a tevékenységi kör vagy magatartásformák összessége, melyet a szülő alakít a gyermeke fejlődése érdekében. Ezt a definíciót az angol terminus tömören ki tudja fejezni az ún. „parental involvement” kifejezéssel, melynek magyar megfelelőjét nem könnyű megtalálni. Az egyik hazai szakmai tanulmányban a szerzők javaslata szerint ezt a kifejezést célszerű nem egyszerűen részvételnek fordítani, hanem „bevonódottságnak”, mely utal a szülő belső elköteleződésére, involválódására a gyermek fejlődése érdekében (Podráczky, 2012).¹

Az angol terminus – a „parental involvement” – különböző értelmezéséből adódóan eltérő definíciók láttak napvilágot a szakirodalomban. Az OECD 2012-es tanulmánya szerint a szülői bevonódás alatt a szülő aktív elköteleződését értjük, amit gyermeke fejlődése (kognitív és nem kognitív) érdekében tesz. Egy holland kutatócsoport szerint a szülői „bevonódás” olyan szülői magatartások összessége, melyek közvetlenül vagy közvetve hatnak a gyermekek kognitív fejlődésére és iskolai teljesítményükre (Bakker és Denessen, 2007).

A fogalom tiszta, világos elhatárolását megnehezítette, hogy egyes kutatók a szülői bevonódás más-más aspektusára helyezték a hangsúlyt, ezen felül különböző kutatási módszereket használtak a szülői bevonódás mérésére (Georgiou, 2007). A szűkebb értelmezés szerint a szülői bevonódás alatt az iskolai részvételt és az otthoni támogatást értették. Tágabb értelemben pedig sokféle viselkedésmódot és gyakorlatot, mint például a szülői aspirációk, elvárások, attitűdök és hitek a gyermek oktatásával kapcsolatban (Henderson és Mapp, 2002).

A szülői bevonódás vizsgálatánál fontos szempontként említhető, hogy különböző formái különböztethetők meg. A 2009-es PISA-felmérésből készült tanulmány a szülői bevonódásnak két fő formáját különböztette meg, az iskolai részvételt (iskolai ünnepekbe, eseményekbe való bekapcsolódás, szülői értekezleteken, fogadóórákon való részvétel) és az otthoni támogatást. Ez utóbbit három megvalósulási formára bontotta, az egyik a közvetlenül az iskolai tanulmányokhoz köthető segítségnyújtás (házi feladat elkészítése, beszélgetés az iskolai történésekről). A másikba azok a tevékenységek tartoznak, amelyek nem kötődnek szorosan az iskolai tanuláshoz (koncert-, múzeumlátogatások, közös játék).

¹ Az angolszász szakirodalomban fellelhetők más kifejezések is ezzel a témakörrel kapcsolatban, úgymint 'parental participation', 'parental engagement', 'parental support', melyek a szülői bevonódásnak más-más aspektusát emelik ki. Ennek értelmében e tanulmányban használom a szülői bevonódás, az iskolai részvétel vagy az otthoni támogatás kifejezéseket, melyek megjeleníthetik a szülői bevonódás különböző formáit.

A harmadik kategóriába sorolhatók a szülők iskolához és tanuláshoz fűződő attitűdjei (*Borgonovi és Montt, 2012*).

A KUTATÁS CÉLJA ÉS MÓDSZEREI

A 2013/14-es tanév során végzett kutatásunk² alapvetően arra irányult, hogy a délután négyig tartó tanulás és az ezzel összefüggő változások miként valósulnak meg a különböző helyzetű iskolákban. A vizsgálat egyik célja az volt, hogy feltárja az intézményvezetők és a pedagógusok mellett a szülők nézeteit az iskola és a család kapcsolatáról, a szülői részvétel formáiról, a tanuláshoz való viszonyról, valamint arról, hogy felfedezhető-e összefüggés a szülői támogatás egyes formái és a tanulók tanulmányi eredményessége között.

A kutatás empirikus része egy kvantitatív komponenst, egy kérdőíves vizsgálatot foglalt magába, másfelől egy, a kérdőíves adatfelvételbe bekerült iskolák szűkebb körére kiterjedő kvalitatív felmérést. A standardizált kérdőíves adatfelvételre a 2013/14-es tanévben került sor. A vizsgált általános iskolák esetében iskolavezetők (N = 34), pedagógusok (N = 548), a 3., 5. és 8. évfolyamos tanulók (N = 2071) és a 3., 5. és 8. évfolyamos tanulók szülei (N = 2320) töltötték ki a kérdőívet. Az adatok szerint a különböző járásokban lakó szülők közel egyenletes eloszlásban kerültek a mintába. A kutatásban három, eltérő – átlagosnál jobb (fővárosi kerület), átlagos (J járás), átlagosnál rosszabb (M járás) – társadalmi-gazdasági helyzetű járás általános iskolái alkották a mintát. A járások kiválasztásánál elsősorban a társadalmi összetétel jelzőszámaira, közelebből a hátrányos helyzetű tanulók arányára figyeltünk, figyelemmel néhány más szempontra is (pl. a térség lakosság száma, település- és intézményhálózata).

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

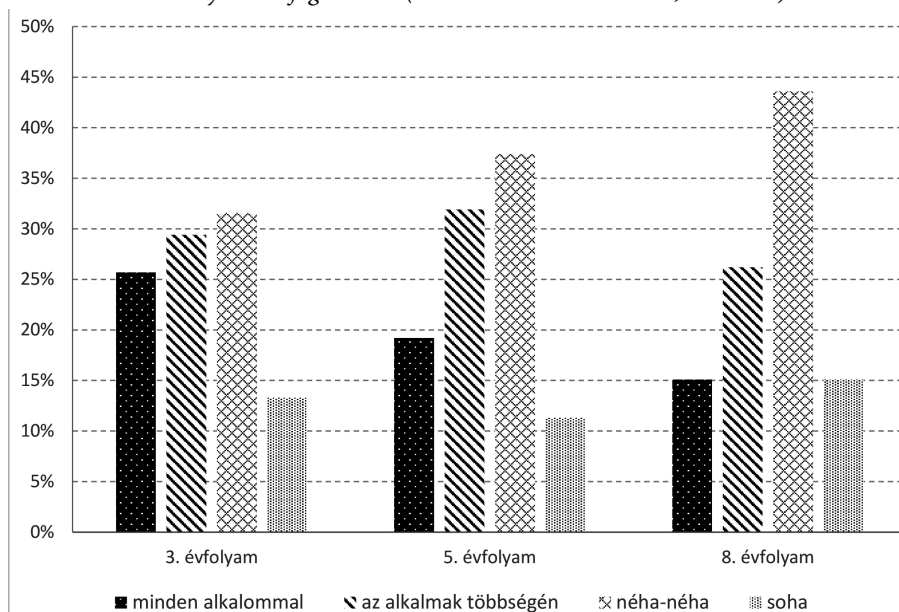
A kérdőívben feltett kérdések több téma köré szervezhetők, de ebben a tanulmányban az elemzés dimenzióit a szülők iskolai részvétele, a tanulók otthoni támogatása, valamint a szülői részvétel és a tanuló eredményessége közötti

.....
² A kutatás a TÁMOP 3.1.1./4.2.1. projekt keretében valósult meg Szemerszki Mariann és Imre Anna témavezetésével, valamint Berényi Eszter és Imre Nóra közreműködésével az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Kutatási, Elemzési és Értékelési Központjában.

kapcsolat adja.³ Az iskolai részvétel nemcsak a tanárok által szervezett programokat jelenti, hanem a különböző kapcsolattartási formákat, melyeken keresztül a szülők tájékozódhatnak gyermekük iskolai előmeneteléről. A felmérésben részt vevő szülők leggyakrabban a szülői értekezleteken jelennek meg, többségük (75,2%) minden alkalommal részt vesz. Az iskola által szervezett nyílt napok többségén a szülők 57%-a megjelenik. A fogadóórákon, ahol személyes konzultációra is lehetőség nyílik, már csak 48,5% vesz részt.

Ha a tanuló évfolyama szerint elemezzük az adatokat, azt találjuk, hogy a szülői értekeztet kivételével szignifikáns különbségek fedezhetők fel a fogadóórák és a nyílt napok esetében ($p = 0,00$). Az elemzés szerint mind a fogadóórákon, mind a nyílt napokon annál kevésbé vesznek részt a szülők, minél magasabb évfolyamra jár a gyermekük az iskolába (1. ábra). Az alacsonyabb évfolyamra járó tanulók szülei intenzívebben vesznek részt az iskolai nyílt napokon és a fogadóórákon. A kisiskolások felé a szülők még nagyobb figyelemmel fordulnak és az iskolai programokon is gyakrabban részt vesznek, más szóval jobban bevonódnak az iskola életébe (Stevenson, 1987).

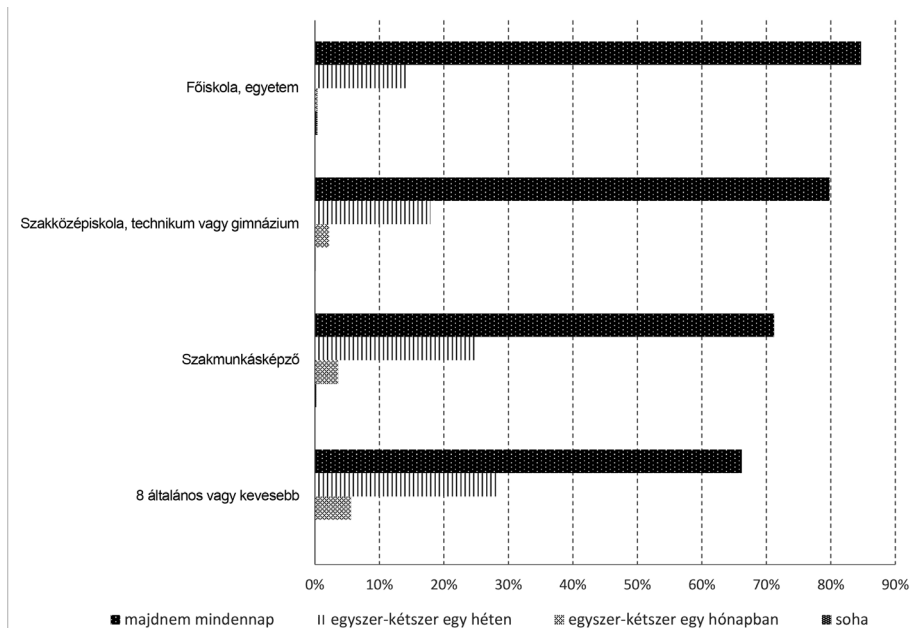
1. ábra. Általában milyen gyakran vesz részt az iskola által szervezett eseményeken – fogadóóra? (A válaszadó szülők %-ban, N = 2200)



³ A kérdőíves felmérésből származó adatokat elsősorban a 3., az 5. és a 8. évfolyamos tanulók szüleinek válaszaiból nyertük.

A szakirodalom nagy jelentőséget tulajdonít az otthonhoz köthető olyan viselkedésformáknak (pl. házi feladat elkészítése vagy az iskolai történekekről szóló beszélgetések), amelyek elősegítik a tanuló tanulmányi teljesítményének növekedését (Desforges, 2003). A szülők a legnagyobb arányban (75,8%) a gyermek barátairól és osztálytársairól beszélgetnek majdnem minden nap. Sokan (70,6%) naponta átbeszélnek a házi feladatot, és ha kell, segítenek. Megvizsgáltuk, hogy ezeknek a tevékenységeknek a gyakorisága összefügg-e a tanuló életkorával, illetve évfolyamával és a szülők társadalmi hátterével. Az adatok azt mutatják, hogy minél magasabb évfolyamon tanul a gyerek, annál ritkábban beszélgetnek otthon a szülők az iskolai dolgokról gyerekeikkel ($p = 0,00$). A harmadik osztályos tanulókkal a szülők 83,5%-a beszélget naponta, a nyolcadikos kiskamasszal már csak 68,1%-a. A szülők társadalmi háttere szintén meghatározó összefüggést mutat az iskoláról folytatott beszélgetések esetében (2. ábra). Az elemzés szerint minél magasabb az édesanya iskolai végzettsége, annál gyakrabban beszélget otthon gyermekével a barátairól és az osztálytársairól ($p = 0,00$). A felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák közel 85%-a majdnem minden nap beszélget gyermekével, a legfeljebb nyolc osztályt végzett anyák 66,2%-a teszi ezt meg.

2. ábra. Előfordul-e az alábbi gyakorlat? Ön vagy a házastársa a gyerek barátairól, osztálytársairól beszélgetnek (A válaszadó szülők %-ban, $N = 2069$)

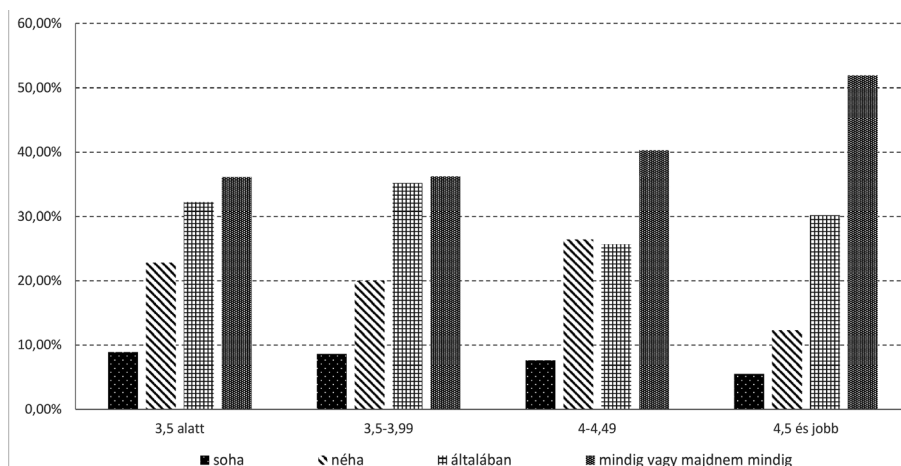


Ezek az eredmények megegyezést mutatnak azzal a korábbi összefüggéssel, mely szerint a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező anyák nagyobb arányban érdeklődnek gyermeküktől a tanulmányi eredményeikről. Az angolszász szakirodalom kiemelte az otthoni támogatás jelentőségét, ezen belül is az iskoláról folytatott beszélgetéseket, mert a felmérések szerint ez a típusú bevonódás van egyértelműen pozitív hatással a tanulmányi eredményekre (Desforges, 2003).

A SZÜLŐI RÉSZVÉTEL HATÁSA A TANULMÁNYI EREDMÉNYEKRE

A nyolcadik osztályos tanulók válaszait elemezve elmondható, hogy többségük (71%) rendszeresen megbeszéli az iskolában történeteket. Ezt a típusú otthoni odafigyelést és támogatást elemeztük az elmúlt évi bizonyítvány átlaga alapján (3. ábra). Az eredmények azt mutatják, hogy minél gyakoribb otthoni beszélgetésről számolt be a szülő, annál jobb tanulmányi eredményt ért el a tanuló ($p = 0,008$). Ennek az összefüggésnek a hátterében – a korábbi elemzések ismeretében – a szülők társadalmi státusza húzódhat meg, mivel a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők többet beszélgetnek otthon az iskoláról gyermekeikkel.⁴

3. ábra. A szüleimmel megbeszélem az iskolában történeteket. Az elmúlt tanév végi bizonyítvány átlagában (8. évfolyam tanulói válaszok %-ában, N =6 64)



⁴ Az OKM 2014-es adatait elemezve szintén erre a következtetésre jutottunk (Imre Nóra: A szülői támogatás szerepe a tanulók előmenetelében, ONK, 2015. november 19–21.)

ÖSSZEGZÉS

Az angolszász szakirodalom szerint széles körben elfogadottá vált az a nézet, hogy a tanulók képességeinek kibontakoztatásához nélkülözhetetlen a szülői támogatás. Ezalatt sokféle tevékenységet érthetünk. Ide sorolhatók az iskolához és a tanuláshoz kapcsolódó pozitív attitűdök, készségek és értékek kialakítása, a gyermek fejlődésének folyamatos követése, kapcsolattartás az iskolával stb. Ezekkel a tevékenységekkel a szülők akár jelentős mértékben hozzájárulhatnak gyermekük iskolai előmeneteléhez.

A szülői bevonódás egy komplex rendszer, mely sok-sok alkotóelemből tevődik össze. Másrészt számos tényező befolyása alatt áll, úgymint a család társadalmi státusza, a szülők iskolai végzettsége, a család struktúrája és etnikai hovatartozása. Az iskolai eredményesség növeléséhez a kutatások szerint nem az iskolai részvétel gyakoriságát kell emelni, hanem az otthoni bevonódásra kell hatni. Ez a tényező elsősorban a kedvezőtlen társadalmi státuszú családok számára jelenthet előrelépést. Kutatási eredményeink egy kis szeletét bemutatva az látható, hogy a magasabb társadalmi státuszú szülők nagyobb arányban vesznek részt az iskolai eseményeken. Másrészt a szülők otthoni támogató magatartásformái pozitív hatással vannak a tanulók iskolai teljesítményére.

IRODALOM

- Bakker, J. és Denessen, E. (2007): The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1. o. sz. 188–199.
- Borgonovi, F. és G. Montt (2012): “Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies”, *OECD Education Working Papers*, 73. sz. OECD Publishing. www.dx.doi.org/10.1787/5k99orkojsj-en
- Desforges, C. és Abouchaar, A. (2003): The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement: A literature review, *Research Report*, 433. Department for Education and Skills, London.
- Edwards, R. és Alldred, P. (2000): A Typology of parental involvement in education centering on children and young people: negotiating familiarization, institutionalization and individualization. *British Journal of Sociology of Education*, 21. 3. sz. 435–455.
- Georgiou, N. S. (2007): Parental involvement: beyond demographics. *International Journal about Parents in Education*, 1. o. sz. 59–62.
- Henderson, A. T. és Mapp, K. L. (2002): *A new wave of evidence – the impact of school, family and community connections on student achievement*. Annual Synthesis 2002. www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf

- Lareau, A. (2003): Social class differences in family-school relationship: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60. 2. sz. 73–85.
- Podráczky Judit (2012): *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Stevenson, D. L. és Baker, D. P. (1987): The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58. 5. sz. Special Issue on Schools and Development.

JÓZSA KRISZTIÁN – KIS NOÉMI

AZ ELSAJÁTÍTÁSI MOTIVÁCIÓ KÉRDŐÍV SZERKEZETI VALIDITÁSÁNAK VIZSGÁLATA MEGERŐSÍTŐ FAKTORANALÍZISSEL

Tanulmányunk célja elsősorban pszichometriai: az elsajátítási motiváció mérésére kidolgozott kérdőív szerkezetét, érvényességét és megbízhatóságát vizsgáljuk. Azt elemezzük, hogy a kérdőív mögött álló elméleti modellt milyen mértékben igazolják az empirikus adatok. Megvizsgáljuk, hogy a mérőeszközt miként lehet az eredmények alapján továbbfejleszteni. Elemzéseink során a megerősítő faktoranalízis módszerét alkalmazzuk. Ez az elemzési eljárás a nemzetközi szakirodalomban egyre elterjedtebb. A hazai neveléstudományi szakirodalomban ugyanakkor még alig ismert. Ezért írásunkkal az is célunk, hogy megmutassuk a megerősítő faktoranalízis alkalmazási lehetőségét.

ELSAJÁTÍTÁSI MOTIVÁCIÓ

Busch-Rossnagel (1997. 1. o.) definíciója szerint „az elsajátítási motiváció készségek fejlesztésére, elsajátítására (kialakítására) irányuló késztetés, minden külső, kézzel fogható jutalom hiányában – a jutalmat maga a környezet uralása, elsajátítása adja”. *Barrett* és *Morgan* (1995. 58. o.) megfogalmazásában „az elsajátítási motiváció többdimenziós, önjutalmazó (intrinzik) pszichológiai ösztönző, ami arra készteti az egyént, hogy kitartó legyen olyan készségek elsajátításában, olyan feladatok megoldásában, amelyek legalább kismértékű kihívást jelentenek számára”. Munkájukban az elsajátítási motivációnak három főbb összetevőjét határozzák meg attól függően, hogy a motiváció milyen tevékenységhez, viselkedéshez kapcsolódik. (1) A kognitív játékokban, feladatokban ösztönzést adó összetevőt értelmi elsajátítási motívumnak nevezik. (2) A mozgásos, sport

jellegű tevékenységekhez kapcsolódó a motoros motívum. (3) A társas kapcsolatokban szerepet játszó motívum a szociális elsajátítási motívum elnevezést kapta. Ez utóbbi esetében megkülönböztetik a kortársakhoz és a felnőttekhez fűződő kapcsolatra irányuló szociális elsajátítási motívumot. E három, úgynevezett instrumentális motívum mellett *Barrett és Morgan (1995)* hangsúlyozza az érzelmi összetevők jelentőségét is az elsajátítási motivációban, külön kiemelik az elsajátítási öröm és frusztráció szerepét.

Az elsajátítási motiváció a sikeres tanulás egyik legfontosabb pillére. Kutatások szerint az iskolai eredményességben legalább akkora szerepe van, mint az intelligenciának (*Józsa, 2007; Józsa és D. Molnár, 2013*). Az iskolai évek során nagyon sok gyermeknek jelentősen csökken a motiváltsága, ugyanakkor a tanulók egy kisebb hányadánál a motiváltság erősödése figyelhető meg. A bekövetkező változásokban a szülőknek, a tanároknak és a kortársaknak egyaránt jelentős szerepük van. Emellett számottevők az iskolák, osztályok közötti különbségek is (*Józsa és Morgan, 2014; Józsa, Wang, Barrett és Morgan, 2014*).

Shonkoff és Phillips (2000) az elsajátítási motivációt a személyiségfejlődés kulcsfontosságú tényezőjeként határozzák meg. Hangsúlyozzák az ezzel kapcsolatos kutatások fontosságát. Amellett foglalnak állást, hogy az elsajátítási motiváció mérése részét kell hogy képezze a gyermekek fejlődését vizsgáló eszközöknek. A téma fontossága ellenére mind a mai napig meglehetősen kevés elsajátítási motivációval foglalkozó empirikus kutatási eredményt publikáltak. Különösen szerény a kutatások száma az iskoláskorú gyermekek esetében, ugyanakkor a szakirodalom felhívja a figyelmet a további kutatások szükségességére (*Busch-Rossnagel és Morgan, 2013*).

AZ ELSAJÁTÍTÁSI MOTIVÁCIÓ EMPIRIKUS VIZSGÁLATA

Az elsajátítási motiváció empirikus vizsgálata a hetvenes évekig nyúlik vissza. Ez idő óta több vizsgálati eszközt is kidolgoztak a felmérésére, ezek egy része megfigyelésen, laboratóriumi módszereken, kérdőíveken, illetve online feladathelyzeten alapul. A kérdőíves vizsgálatok a nyolcvanas évek óta terjedtek el. A korábbi kutatások során a legtöbb adatot a *Morgan és mtsai* által kidolgozott Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ) kérdőívekkel gyűjtötték (*Morgan, 1997; Morgan, Wang, Liao és Xu, 2013*). A mérőeszközt számos alkalommal módosították a kidolgozása óta, a mai napig fejlesztés alatt áll, és 1999 óta létezik magyar nyelvű adaptációja is, az Elsajátítási motiváció kérdőív (*Józsa és D. Molnár, 2013; Józsa, 2007*).

Korábbi vizsgálatokban feltáró faktoranalízissel megerősítették a kérdőív 1. táblázatban látható szerkezetét (*Józsa és D. Molnár, 2013; Morgan és mtsai, 2013*).

1. táblázat. Az Elsajátítási motiváció kérdőív szerkezete és példatételei

Összetevők	Tételszám	Példatételek
Értelmi	9	Addig gyakorlok egy új dolgot, feladatot, amíg jól nem megy.
Motoros	8	Igyekszem a testmozgásos feladatokat jól végrehajtani, még ha nehezek is.
Szociális felnőttekkel	6	Nagyon igyekszem a felnőttek érdeklődését felkelteni a saját dolgom iránt.
Szociális kortársakkal	6	Szeretek a többiekkel, barátaimmal együtt játszani, például szerepjátékokat.
Érzelmi (elsajátítási öröm)	6	Jókedvre derít, ha rájövök valamire, megértek valamit.
Elsajátítási motiváció	35	

Kutatási cél

A korábbi nemzetközi és hazai kutatások *feltárási faktoranalízissel* támasztották alá a kérdőív struktúráját (Józsa, 2007; Morgan, Wang, Barrett, Liao, Wang, Huang és Józsa, 2015; Morgan, Wang, Liao és Xu, 2013). *Megerősítő faktoranalízist* ugyanakkor még csak egy korábbi vizsgálatunkban alkalmaztunk (Wang, Józsa és Morgan, 2014).

Kutatásunk célja, hogy különböző életkorú tanulók esetében ellenőrizzük, hogy az elsajátítási motiváció elméleti modelljét igazolják-e a nagymintás empirikus adatok. További célunk a kérdőív továbbfejlesztésének, átdolgozásának a segítése a jelenlegi verzió szerkezetének vizsgálata alapján. Ennek érdekében rámutatunk azokra a kérdőív-tételekre, melyek elhagyása, módosítása indokolt lehet.

Minta és adatfelvétel

Vizsgálatunkhoz korábbi nagymintás, országos reprezentatív felmérésünk adatait használtuk fel, melyben 2., 4., 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók vettek részt (Józsa és D. Molnár, 2013). 365 osztály tanulói, összesen 8125 fő töltötte ki az önértékelő kérdőívet. A résztvevők életkori megoszlását mutatja a 2. táblázat. A lányok aránya 51%.

Az adatfelvételre tanórai keretek között, a gyermekek pedagógusainak segítségével került sor. Szükség esetén, elsősorban a fiatalabb korosztálynál, lehetőség volt arra, hogy a kérdőív kitöltését az osztály közösen végezze olyan módon,

hogy a pedagógus felolvassa a mondatot és azután a gyermekek megjelölik a választukat a lapon.

2. táblázat. A vizsgálati minta életkori megoszlása

Évfolyam	Életkor (év)		N
	Átlag	Szórás	
2.	8,86	0,49	754
4.	10,85	0,46	2558
6.	12,93	0,43	1435
8.	14,90	0,38	1389
10.	16,76	0,69	1989

Statisztikai elemzés

A faktorelemzés olyan többváltozós statisztikai eljárás, amely során viszonylag sok mért változóból kevesebb számú látens változót, azaz faktort hozunk létre, a változókból csoportokat képzünk a köztük lévő kapcsolatok szorossága alapján azért, hogy a változók számát csökkentsük. A faktoranalízisen belül a feltáró faktorelemzés célja egy adott mintán azonosítani a faktorokat és maximalizálni a magyarázott varianciát. A kutatónak nem szükséges hipotézisekkel rendelkezni arra vonatkozóan, hogy hány faktor várható. A faktorok ebben az esetben az elemzés során jönnek létre. A feltáró faktoranalízis esetében a jóságmutatók segítenek annak eldöntésében, hogy alkalmazható-e a faktoranalízis a változórendszerre vagy sem. Ilyen mutató például a Kaiser-Meyer-Olkin érték (*Hurley, Scandura, Schriesheim, Brannick, Seers, Vandenberg és Williams, 1997; Schreiber, Stage, King, Nora és Barlow, 2006*).

Ezzel szemben a megerősítő faktorelemzés egy előzetes hipotézist vizsgál, előre meg kell határozni a faktorokat, illetve a látens és a manifeszt (megfigyelt) változók közötti kapcsolatrendszer. A hipotézis alapulhat elméleti modellen vagy korábbi empirikus kutatáson. Az illeszkedési mutatók alapján értékelhetők és összehasonlíthatók az egyes modellek. Az adatok és a modell jó illeszkedése nem jelenti azt, hogy az adott modell az egyedüli jó modell. Több jó modell is lehetséges (*Hurley és mtsai, 1997; Schreiber és mtsai, 2006*).

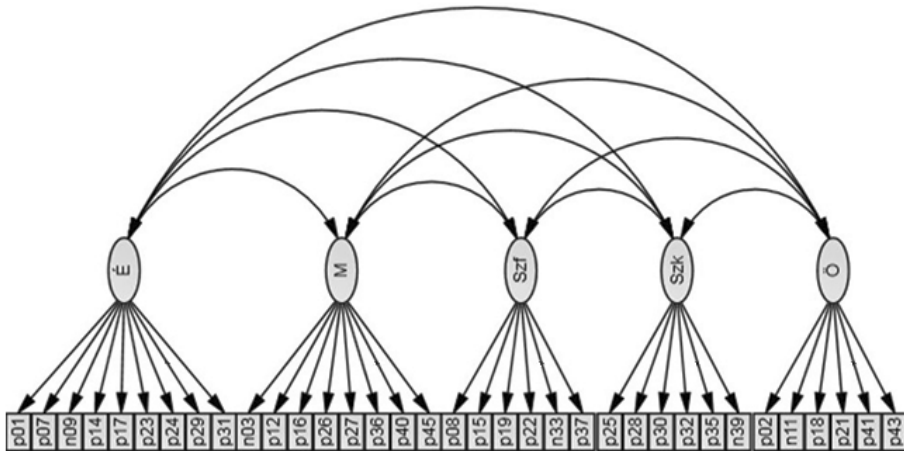
Elemzéseinkhez az AMOS 22 programot alkalmaztuk. A szakirodalomban eltérő álláspontok vannak arról, hogy a legjobb modell azonosításához mely illeszkedési mutatókra érdemes építeni. Elemzéseink során *Brown (2006)* és *Schreiber és mtsai (2006)* nyomán a χ^2 értéke mellett a következő jóságmutatókat vettük

figyelembe: RMSEA (root mean square error of approximation), CFI (comparative fit index), TLI (Tucker–Lewis-index). A modellilleszkedést az alábbi feltételek esetén tekintettük megfelelőnek: $RMSEA \leq 0,06$, $CFI \geq 0,95$ és $TLI \geq 0,95$ (Hu és Bentler, 1999; Kleine, 2011; Münnich és Hidegkuti, 2012). A legmegfelelőbb modell azonosításához a tételek töltéseit és az SRC (standardized reasidual covariance) értéket vettük figyelembe. A mérőeszközök megbízhatóságának jellemzésére a Cronbach- α értékét alkalmaztuk, melyet 0,60 fölött tekintettünk elfogadhatónak és 0,80 felett jónak (Gliner és Morgan, 2000).

EREDMÉNYEK

A 1. ábrán látható az elméleti modell szerkezeti felépítése. Az ellipszisekben található az elsajátítási motiváció összetevői (látens változók), a téglalapokban a kérdőívtételek szerepelnek (manifeszt változók), a nyilak a kapcsolatokra utalnak. Az egyirányú nyilak azt mutatják, hogy az adott kérdőívtétel melyik összetevőhöz (alskálához), azaz faktorhoz tartozik. A kétirányú nyilak arra utalnak, hogy az elsajátítási motiváció összetevői között kölcsönhatás tételezhető fel. Elemzésünk során ezt a modellt teszteltük és javítottuk.

1. ábra. Elméleti modell: Az Elsajátítási motiváció kérdőív szerkezete



Megjegyzés: É = értelmi, M = motoros, Szf = felnőttkapcsolat-, Szk = kortárskapcsolat-elsajátítási motívum, Ö = elsajátítási öröm; a kérdőívtételek sorszáma előtti p = pozitív megfogalmazású tétel, n = negatív megfogalmazású tétel.

Vizsgálatunk első lépéseként elemeztük, hogy mintánkon elkülönülnek-e az elméleti modellben megadott dimenziók, azaz indokolt-e az ötfaktoros modellek alkalmazása. Ennek érdekében megnéztük, hogy milyen illeszkedést mutatnak az egyfaktoros modellek. Azt teszteltük, hogy empirikusan igazolható lenne-e, hogy az elsajátítási motiváció egydimenziós konstruktum, és nem bomlik különböző összetevőkre (3. táblázat). Azt találtuk, hogy egyedül a 2. és 4. évfolyamon a 0,049-es és 0,057-es RMSEA érték felel meg a kívánt értéknek (RMSEA < 0,06). Ez alapján azt mondhatjuk, hogy nem indokolt az egyfaktoros modell alkalmazása egyik évfolyamon sem. Ebből kiindulva vizsgáltuk meg, mit mutatnak az ötfaktoros modellek és kezdtük meg a modellek javítását.

3. táblázat. Az egyfaktoros modellek illeszkedései

Évfolyam	χ^2	p	df	RMSEA	CFI	TLI
2.	1565,299	<0,01	560	0,049	0,747	0,731
4.	5245,046	<0,01	560	0,057	0,675	0,655
6.	3744,479	<0,01	560	0,063	0,651	0,630
8.	5480,262	<0,01	560	0,080	0,556	0,528
10.	7851,922	<0,01	560	0,081	0,507	0,477
Együtt	20255,265	<0,01	560	0,066	0,657	0,635

Az eredeti ötfaktoros, 35 tételt tartalmazó modelleknél a vizsgált illeszkedésmutatók a 4. táblázatban látható módon alakultak. A szakirodalomban megjelölt határértékeket tekintve az RMSEA értékei jó illeszkedésre utalnak. A másik két illeszkedésmutató azonban nem éri el a szakirodalmi határértéket, így ennek alapján javasolt a modellek módosítása.

4. táblázat. Az eredeti ötfaktoros, 35 tételű modellek illeszkedései

Évfolyam	χ^2	p	df	RMSEA	CFI	TLI
2.	1382,192	<0,01	550	0,045	0,791	0,774
4.	2689,852	<0,01	550	0,039	0,852	0,839
6.	1587,965	<0,01	550	0,036	0,886	0,877
8.	1734,532	<0,01	550	0,039	0,893	0,884
10.	2767,611	<0,01	550	0,045	0,850	0,838
Együtt	7460,356	<0,01	550	0,039	0,880	0,870

A modellek módosításához először az egyes tételek töltéseit vettük figyelembe, azaz azt, hogy milyen erősen kapcsolódik az adott kérdőívtétel ahhoz az alskálához, mely alá a mérőeszköz kidolgozói elméleti alapon besorolták. Elemzéseink során a 0,5-ös határértékkel dolgoztunk, az ennél kisebb töltéssel rendelkező tételeket kivettük a modellekből. Egy olyan tétel adódott, amely valamennyi évfolyam és a teljes minta esetében is 0,5 alatti töltéssel rendelkezett, a 33-as sorszámú, negatív megfogalmazású kijelentés, mely a felnőttkapcsolat faktorához tartozik: *Ha a felnőttek nem értenek meg, akkor inkább otthagynom őket (pl. beszélgetésben, játékokban)*. A 2. évfolyamon további három tétel (03; 09; 11), a teljes mintán pedig további egy tétel (03) mutatott gyenge kapcsolatot az alskálájával. Valamennyi negatív megfogalmazású. Így elemzéseinket e tételek elhagyásával, tehát a 2. évfolyamon 31 tételes, a többi évfolyamon 34 tételes, a teljes mintán pedig 33 tételes modellekkel folytattuk.

Kiemelve a 0,5 alatti töltéssel rendelkező állításokat (5. táblázat), azt láthatjuk, hogy az egyes évfolyamokon az RMSEA értékeitől eltekintve az illeszkedésmutatók értéke emelkedett. A teljes mintán pedig valamennyi mutató alapján javult a modell illeszkedése. Azonban az eredeti modellekhez hasonlóan nem kaptunk a referenciaértékeket meghaladó illeszkedést. Továbbra is csak az RMSEA utal kifejezetten jó illeszkedésre, tehát indokolt valamennyi modell további módosítása.

5. táblázat. A 0,5 alatti töltések nélküli modellek illeszkedései

Évfolyam	χ^2	p	df	RMSEA	CFI	TLI	Tételszám
2.	945,399	<0,01	424	0,040	0,858	0,844	31
4.	2561,087	<0,01	517	0,039	0,857	0,845	34
6.	1535,443	<0,01	517	0,037	0,818	0,775	34
8.	1675,919	<0,01	517	0,040	0,895	0,886	34
10.	2662,211	<0,01	517	0,046	0,853	0,841	34
Együtt	6223,721	<0,01	485	0,038	0,897	0,888	33

A módosításhoz a következő lépésben az SRC értékeit vettük figyelembe, mely azt mutatja meg, hogy mely tételek között van olyan megmagyarázott hányad, ami közös, tehát ami alapján indokolt lehet az adott tétel törlése a modelltől. Az SRC értékei alapján azonban nem volt egyértelműen javítható a modell illeszkedése, csak a 2. és 4. évfolyamon. Így a 2. évfolyamon egy tétel kiemelésével 30 tételesre, a 4. évfolyamon két tétel törlésével 32 tételesre csökkent a modell. Az SRC értékei alapján módosított modellek illeszkedéseit mutatja a 6. táblázat. Az eredmények

szerint így az említett két évfolyamon minden mutató alapján javult a modellek illeszkedése.

6. táblázat. Az SRC értékek alapján módosított modellek illeszkedései

Évfolyam	χ^2	p	df	RMSEA	CFI	TLI	Tételszám
2.	832,629	<0,01	395	0,038	0,875	0,863	30
4.	2265,097	<0,01	454	0,039	0,864	0,851	32
6.	1535,443	<0,01	517	0,037	0,818	0,775	34
8.	1675,919	<0,01	517	0,040	0,895	0,886	34
10.	2662,211	<0,01	517	0,046	0,853	0,841	34
Együtt	6223,721	<0,01	485	0,038	0,897	0,888	33

Annak ellenőrzésére, hogy lehetséges-e a modellek illeszkedésének további javítása, visszatértünk a töltések elemzéseikhez. Megvizsgáltuk, hogyan alakulnak a mutatók, ha emeljük a korábbi 0,5-ös határértéket. A mindenkori legalacsonyabb töltéssel rendelkező tételek törlését addig folytattuk, míg a mérőeszközök megbízhatósága romló tendenciát nem mutatott. Minden évfolyam és a teljes minta esetében egyenként kiemelve a mindenkori legalacsonyabb töltéssel rendelkező tételt, további 24 modellt teszteltünk. Azt tapasztaltuk, hogy rendre ugyanaz a négy negatív megfogalmazású tétel (03; 09; 11; 33), illetve az elsajátítási öröm alsokálához tartozó 02-es tétel (*Elégedettséget érzek, ha egy nehéz feladattal elkészülök*) törlése indokolt a modellekből. Ennek alapján, valamennyi évfolyamon és a teljes mintán egyaránt egy 30 tételű modell mutatta a legjobb illeszkedést (7. táblázat).

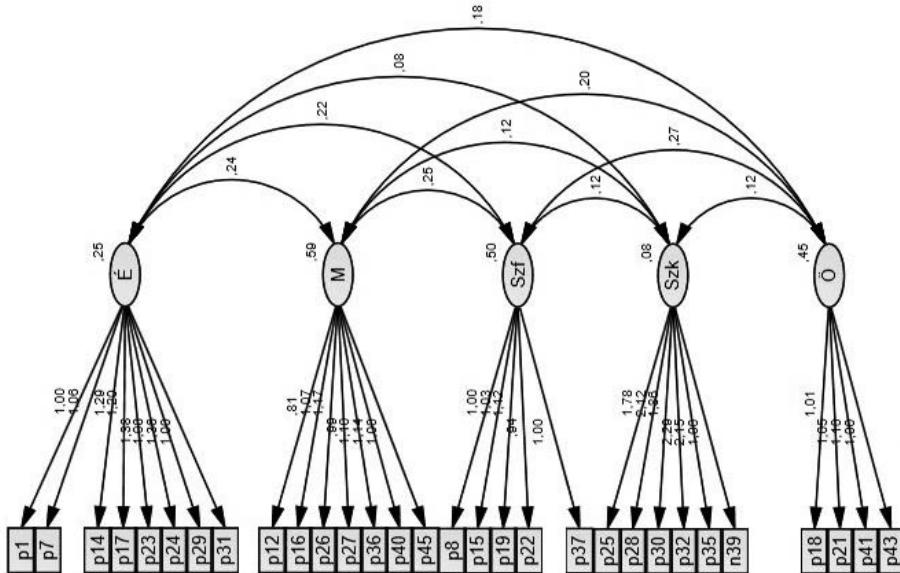
Megvizsgálva a kérdőív modellilleszkedését valamennyi évfolyamon és a teljes mintán, törölve a négy negatív tételt és az illeszkedést szintén rontó 02-es tételt, azt tapasztaltuk, hogy az RMSEA-tól eltekintve, ahol már a kiindulási, 35 tételű modellek is megfelelő illeszkedést mutattak, az illeszkedésmutatók javultak, azonban a kitűzött referenciaértékeket, tehát hogy a CFI és TLI értékei legyenek 0,95 fölött, nem sikerült elérni. Kevésbé szigorú határértékekkel dolgozó szakirodalmi források szerint a CFI és TLI esetében a 0,9 fölötti értékek már elfogadhatóak (Marsh és Hau, 1996). Ennek alapján azt mondhatjuk, hogy az Elsajátítási motiváció kérdőív illeszkedése a 6. és 8. évfolyamon és a teljes mintán is megfelelő, és a többi évfolyamon is csak alig marad el ettől.

7. táblázat. A 30 tételes modellek illeszkedései

Évfolyam	χ^2	p	df	RMSEA	CFI	TLI
2.	884,536	<0,01	395	0,041	0,863	0,850
4.	1895,392	<0,01	395	0,039	0,883	0,872
6.	1182,394	<0,01	395	0,037	0,906	0,896
8.	1292,602	<0,01	395	0,040	0,909	0,900
10.	2153,378	<0,01	395	0,047	0,864	0,850
Együtt	5063,734	<0,01	395	0,038	0,911	0,902

Az általunk javasolt modell szerkezetét grafikusan ábrázolva a teljes mintára mutatja a 2. ábra. Jól látható, hol történtek módosítások, honnan emeltünk ki tételeket, hogy a legjobb illeszkedésű modellt azonosítsuk. Továbbá feltüntettük a tételek töltéseit és az alkálák közötti kapcsolatok értékeit is.

2. ábra. Az Elsajátítási motiváció kérdőív javasolt szerkezete



Megjegyzés: É = értelmi, M = motoros, Szf = felnőttkapcsolat-, Szk = kortárskapcsolat-elsajátítási motívum, Ö = elsajátítási öröm; a kérdőítételek sorszáma előtti p = pozitív megfogalmazású tétel, n = negatív megfogalmazású tétel.

Összevetettük, hogyan alakul a kiindulási és az általunk legjobbnak talált modellek alskáláinak megbízhatósága a teljes mintára vonatkozóan (8. táblázat). Az adatok alapján megállapítható, hogy nemcsak a modell illeszkedését sikerült javítanunk, hanem valamennyi alskálát is megbízhatóbbá tettük néhány kérdőív-tétel elhagyásával. A kortárskapcsolat-alskála esetében nem történt változás, hiszen azon nem végeztünk módosítást. Az itt jelen lévő negatív tétel nem rontja sem a megbízhatóságot, sem a modell illeszkedését, így nem indokolt a kiemelése az adatok alapján, elméleti alapon azonban megfontolandó, hogy ne legyen csupán egyetlen negatív tétel a mérőeszközben.

8. táblázat. Az *Elsajátítási motiváció* kérdőív kiindulási és módosított modelljének megbízhatósági mutatói (Cronbach- α)

Alskálák	35 tételes modell	30 tételes modell	Tételszám
Értelmi	0,74	0,76	9 → 8
Motoros	0,80	0,84	8 → 7
Felnőtt kapcsolat	0,71	0,74	6 → 5
Kortárs kapcsolat	0,71	0,71	6
Elsajátítási öröm	0,78	0,80	6 → 4
Elsajátítási motiváció	0,87	0,89	35 → 30

ÖSSZEGZÉS

Az elvégzett megerősítő faktoranalízisek eredményei igazolták az *Elsajátítási motiváció kérdőív* szerkezetét. Fogalmazhatunk úgy is, hogy bizonyítottuk a kérdőív szerkezeti validitását. A mutatók alapján elvégzett módosításokkal a kérdőív megbízhatóságát tovább lehetett javítani: négy negatív tétel és egy pozitív tétel elhagyását javasoltuk.

Az eredmények alapján felvetődik a kérdés, hogy érdemes-e negatív Likert-állításokat alkalmazni a kérdőívekben. Megfontolandó, hogy a negatív tételek alkalmazásával beépített ellenőrző funkciónak van-e akkora haszna, hogy a mérőeszköz modellilleszkedése és megbízhatósága is gyengébb legyen a következőkben. Javasolható, hogy a negatív tételeket csak a kevésbé megbízható válaszadók kizárására használjuk, de az összevont mutatókat csak a pozitív tételekből képezzük (vö. Józsa és Morgan, 2012). Az ismertetett eredmények figyelembevételével kezdtük meg a mérőeszköz új verziójának a kidolgozását, ami a korábbiaknál kevesebb tételt tartalmaz, illetve melybe új tételek is bekerültek (Józsa és Morgan, 2015; Morgan és mtsai, 2015).

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A kutatás az OTKA K83850 pályázathoz kapcsolódik. Józsa Krisztián munkáját a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatta.

IRODALOM

- Barrett, K. C. és Morgan, G. A. (1995): Continuities and discontinuities in mastery motivation during infancy and toddlerhood: a conceptualization and review. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications*. Vol. 12. *Advances in applied developmental psychology*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, 57–94.
- Brown, T. A. (2006): *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford, New York.
- Busch-Rossnagel, N. A. (1997): Mastery motivation in toddlers. *Infants and Young Children*, 9. sz. 1–11.
- Busch-Rossnagel, N. A. és Morgan, G. A. (2013): Introduction to the section three, overview and analysis. In: Barrett, K. C., Fox, N. A., Morgan, G. A., Fidler, D. J. és Daunhauer, L. A. (szerk.): *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives*. Taylor & Francis, New York and London. 247–264.
- Gliner, J. A. és Morgan, G. A. (2000): *Research methods in applied settings: an integrated approach to design and analysis*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Hu, L. és Bentler, P. M. (1999): Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6. 1. sz. 1–55.
- Hurley, A. E., Scandura, T. A., Schriesheim, C. A., Brannick, M. T., Seers, A., Vandenberg, R. J. és Williams, L. J. (1997): Exploratory and confirmatory factor analysis: guidelines, issues, and alternatives. *Journal of Organizational Behavior*, 18. 6. sz. 667–683.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa, K. és D. Molnár, É. (2013): The relationship between mastery motivation, self-regulated learning and school success: A Hungarian and wider European perspective. In: Barrett, K. C., Fox, N. A., Morgan, G. A., Fidler, D. J. és Daunhauer, L. A. (szerk.): *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives*. Taylor & Francis, New York and London. 265–304.
- Józsa, K. és Morgan, G. A. (2012): Filtering out invalid respondents based on the analysis of negative statements in Likert-scale questionnaires. *Society for Research in Child Development*. 2012 Themed Meeting: Developmental Methodology. Tampa, Florida, USA. February 9–11, 2012.
- Józsa, K. és Morgan, G. A. (2014): Developmental changes in cognitive persistence and academic achievement between grade 4 and grade 8. *European Journal of Psychology of Education*, 29. 3. sz. 521–535.

- Józsa K. és Morgan, G. A. (2015): An improved measure of mastery motivation: Reliability and validity of the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ 18) for preschool children. *Hungarian Educational Research Journal*, 5. 4. sz. 1–22. doi: 10.14413/HERJ 2015.04.08.
- Józsa, K., Wang, J., Barrett, K. C. és Morgan, G. A. (2014): Age and cultural differences in self-perceptions of mastery motivation and competence in American, Chinese, and Hungarian school-age children. *Child Development Research*, 2014, Article ID 803061, doi: 10.1155/2014/803061.
- Kline, R. B. (2011): *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press, New York.
- Marsh, H. W. és Hau, K. T. (1996): Assessing goodness of fit: Is parsimony always desirable? *The Journal of Experimental Education*, 64. 4. sz. 364–390.
- Morgan, G. A. (1997): *Dimensions of Mastery Questionnaire (Database Record)*. Retrieved from PsycTESTS. doi: 10.1037/t04950-000.
- Morgan, G. A., Wang, J., Barrett, K. C., Liao, H.-F., Wang, P.-J., Huang, S.-Y. és Józsa, K. (2015): *The Revised Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ 18)*. Colorado State University, Fort Collins, CO.
- Morgan, G. A., Wang, J., Liao, H.-F. és Xu, Q. (2013): Using the Dimensions of Mastery Questionnaire to assess mastery motivation of English- and Chinese-speaking children: Psychometrics and implications for self-regulation. In: Barrett, K. C., Fox, N. A., Morgan, G. A., Fidler, D. J. és Daunhauer, L. A. (szerk.): *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives*. Taylor & Francis, New York and London. 305–335.
- Münnich Ákos és Hidegkuti István (2012): Strukturális egyenletek modelljei: oksági viszonyok és komplex elméletek vizsgálata pszichológiai kutatásokban. *Alkalmazott Pszichológia*, 15. 1. sz. 77–102.
- Shonkoff, J. P. és Phillips, D. A. (2000): *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academic Press, Washington.
- Schreiber, J. B., Stage, F. K., King, J., Nora, A. és Barlow, E. A. (2006): Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99. 6. sz. 323–337.
- Wang, J., Józsa, K. és Morgan, G. A. (2014): *The Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ) Revised: Measurement Invariance across Children and Adolescents in US, China, and Hungary*. 2014 SRA Biennial Meeting. March 20–22, Austin, TX, USA. 30.

AZ ISKOLAI KÖTŐDÉS VIZSGÁLATA A TÁRSAS VISZONYOK ASPEKTUSÁBÓL

BEVEZETÉS

Az iskolai kötődések vizsgálata egyre inkább kiemelt kutatási területté válik a pszichológiában és a pedagógiában egyaránt. Az iskolához való kötődés jelentősége abban áll, hogy egységes jelzőfunkcióval bír az intézmény, az osztály és az adott gyermek aktuális állapotával kapcsolatosan. Az iskolai kötődés magas szintű érzelmi viszonyulást jelöl a tanuló részéről az iskola felé, mértéke összefüggést mutat azzal, hogy a diák mennyire szeret iskolába járni és mennyire elégedett az intézménnyel, ahova jár (Szabó és Virányi, 2011).

Az iskolai kötődés fogalma a különböző vizsgálatokban gyakran összefonódik az iskolai légkör, az osztálylégkör és az iskola mint szervezet klímájának elemzésével, ugyanakkor a jelenség pontos tartalmát ritkán definiálják (pl. Veczkó, 1989; Kósáné, 2010; Szabó és Virányi, 2011).

A tanulmányban bemutatott empirikus kutatásunk során az iskolai kötődés kialakulásának okait vizsgáljuk 4. és 8. évfolyamos tanulók körében. Célunk azon tényezők feltárása és bemutatása, amelyek a gyerekek iskolához való kötődését negatív vagy pozitív irányban befolyásolják, valamint hogy a kapott tényezők közül melyeknek van a legerősebb befolyásoló hatásuk a kötődés alakulására.

AZ ISKOLAI KÖTŐDÉS ÉRTELMEZÉSE

Az iskolai kötődés a gyermekek iskolához való viszonyában ragadható meg leginkább, amely meghatározza a tanulók céljait, erőfeszítéseit és befolyásolja életmódjuk alakulását. Pozitív iskolai viszony meglétekor erős iskolai kötődés alakul ki, a tanulóknál alacsony szintű az érzelmi distressz, kevésbé valószínű a szorongás és a félelem megjelenése, jobban teljesítenek és komolyabb erőfeszítéseket

tesznek a teljesítmény növelése érdekében (Weiss, 1974; McNeely, Nonnemaker és Blum, 2002; Szabó és Virányi, 2011).

Az iskolai kötődés Hirschi (1969) szerint a tanuló részéről megnyilvánuló pozitív érzelmi kapcsolatot jelenti, Moddy és Bearmann (1998; idézi: Szabó és Virányi, 2011) olyan érzelmi állapotként írja le, amely során a tanuló azonosul az iskolájával és sikeres közösségi kapcsolatokat alakít ki.

Az iskolai légkör és klímakutatások (pl. Dreesmann et al., 1992; Schneider, 2005) csoportlélektani szempontok alapján vizsgálják az iskolát, ahol az emberi kapcsolatok, az interakciók és a kommunikáció kerül előtérbe. Eder és Mayr (2000) kutatása szerint az iskolai légkört a tanár-diák kapcsolat, a tanulók egymáshoz való viszonya, a tanítási órák minősége és a diákok tanuláshoz való viszonya határozza meg. A dimenziókat Bürgisser (2006) a pedagógusok felől érkező hatásokkal, a tanári példaadással, vezetési stílussal és a harmonikus kollegiális viszonytal egészíti ki. Cohen, Pickeral és McCloskey (2008) a biztonságra, a tanítás-tanulás minőségére és az intézményi környezet szerepére, Duckenfield és Reynolds (2013) pedig az oktatási programokon kívüli foglalkozások szerepére hívták fel a figyelmet.

A hazai vizsgálatokban hasonló tendenciák és dimenziók rajzolódtak ki. A tanulók iskolához való viszonyát a tanító személyisége, a társakhoz való viszony, a tanulás élménye és a tanár-diák közötti kapcsolatok minősége, az iskola természetes közege határozza meg (Geréb, 1970; Kozéki, 1991; Szabó, 2000). Szabó és Virányi (2011) szerint az iskolai kötődést a személyes kapcsolatok, a tantárgyakhoz és a környezethez való viszony határozza meg.

AZ ISKOLAI KÖTÖDÉST BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

Az iskolai kötődések alakulásában fontos tényező, hogy a diákok miként viszonyulnak tanáraikhoz, a társaikhoz és a szüleikhez, illetve milyen a tanulással kapcsolatos attitűdjük.

A tanár egyszerre lehet segítő társ, tekintély- és mintaadó személy, ha a tanítási órákon megfelelően alkalmazott nonverbális kommunikációs jelzések kiegészülnek a gyermekeknek szóló személyes észrevételekkel, akkor sikeres együttműködés jön létre tanuló és tanára között (Veczkó, 1986; Kósáné, 2010).

A gyermeket a születése utáni első években a legfontosabb érzelmi szálak az anyához, vagy az anyát helyettesítő személyhez kötik, a szocializáció elsődleges színtere a család. A tanulási teljesítményben és az iskolával való együttműködésben fontos szerepet kapnak a szülők elképzelései, véleményük erősen befolyásolja a gyermek véleményét is (Vajda és Kósa, 2005).

Kisiskoláskor körül a szülő-gyermek kapcsolat átalakul, az életkor előrehaladtával a gyermek idejének nagy részét kortársai körében tölti. A baráti kapcsolatok kisiskoláskorban főként külsődleges tényezők és kölcsönös előnyök alapján jönnek létre, felső tagozaton az azonos normák és erkölcsi elvek jelentik a barátság alapját (Vajda, 2004; Szabó, 2004).

A KUTATÁS CÉLJA, MÓDSZEREK

Kutatásunk elsődleges célja az iskolai kötődés kialakulását befolyásoló tényezők, valamint a tényezők közötti összefüggések feltárása. A vizsgálatban kérdőív és szociometriai módszer alkalmazásával elemeztük, hogy a kapott dimenziók milyen összefüggést mutatnak a vizsgált osztályok társas szerkezetével. A hazai és nemzetközi szakirodalom alapján feltételeztük, hogy a tanulók közötti társas kapcsolatok, a tanár-diák viszony, illetve a tanuláshoz és az intézményhez való viszonyulás befolyásolja leginkább a gyermekek iskolához fűződő kötődését.

A vizsgálatban véletlenszerűen választott nagyvárosi általános iskolák 4. (N = 169) és 8. (N = 125) évfolyamos tanulói vettek részt. Az osztályok nagymintán alkalmazott (Szabó és Virányi, 2011), részben adaptált kérdőívet töltötték ki, amely a tanulók véleményére kérdez rá az iskolához való viszonyról kapcsolatban. A kérdőíves vizsgálatot minden osztály esetében a többszemponút szociometria módszerével egészítettük ki, az elemzéseket az osztályon belüli rokonszenvi kapcsolatok feltárása érdekében a társas kapcsolatokra vonatkozó kérdésekre adott válaszok mentén végeztük.

EREDMÉNYEK

Az iskolai kötődést befolyásoló tényezők

Az iskolai kötődést vizsgáló kérdőív reliabilitásmutatója (Cronbach- α) 0,83, vagyis a kérdőív megbízhatóan működött, faktoranalízis alkalmazása után négy faktor jött létre.

Az első faktorba („*Tanárok és pedagógusok iránti attitűd*”) az iskolai tanórákkal és pedagógusokkal kapcsolatos állítások kerültek, amely faktor magyarázóereje kimagaslott a többi közül, az összes megmagyarázott variancia több mint felét adta. A faktorba az iskolába járás szeretete, az iskolában tanultak hasznossága,

a tanórák és tantárgyak érdekessége, valamint a pedagógusok szigorúsága, igazságtalansága sorolhatók.

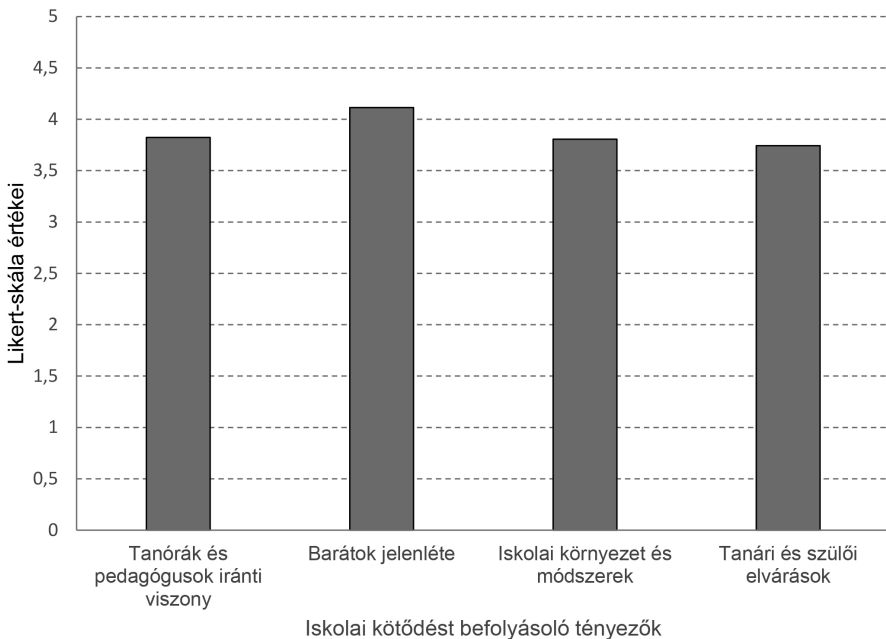
A második faktorba („*Barátok jelenléte*”) az iskolai társakkal, barátokkal való kapcsolatot kifejező tételek kerültek, mint például az iskolai barátok száma, az osztálytársakkal való örömteli együttlétet, vagy az iskolai játékot kifejező itemek.

A harmadik faktorban az iskolai környezettel és oktatási módszerekkel kapcsolatos állítások találhatóak („*Iskolai környezet és módszerek*”). Ide soroltuk az iskolai dekorációról alkotott véleményt, a pedagógusok által használt szemléltető eszközök gyakoriságát és a páros és csoportmunkák előfordulásának arányát.

A negyedik faktorba („*Tanári és szülői elvárások*”) olyan állítás kapott helyet, mint a szülői megszidás rossz jegy esetében, a tananyaggal való egyéni foglalkozások száma vagy a dolgozatírás előtti izgalom.

A faktoranalízis során az egy faktorba került tényezőkből összevont változókat képeztünk, a további elemzésekben a bemutatott négy változót használtuk. Az összevont változók esetében (1. ábra) a legmagasabb átlagot a „*Barátok jelenléte*” elnevezésű faktor kapta.

1. ábra. Az összevont változók átlagai



A nemek tekintetében a tanórák és pedagógusok iránti viszony a lányok körében pozitívabb, szívesebben járnak iskolába, úgy vélik, izgalmasabbak a tanórák és kevésbé érzik igazságtalannak a pedagógusokat.

Az évfolyamok vizsgálatakor az összevont változók esetében a kétmintás t-próba szerint mind a négy faktor esetében szignifikáns különbséget tapasztaltunk a negyedikes tanulók javára (1. táblázat). Nekik szimpatikusabbak a tanórák és a pedagógusok, több barátjuk van az iskolában, megfelelőbbnek tartják az iskolai módszereket és az intézmény környezetét, ugyanakkor véleményük szerint nagyobb elvárásoknak is kell megfelelniük.

1. táblázat. Az összevont változók leíró statisztikai értékei az évfolyamok vizsgálatában

Kérdőívtétel – faktorok	4. évfolyam	8. évfolyam
	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)
Tanórák és pedagógusok iránti attitűd (1. faktor)	4,04 (0,74)	3,52 (0,71)
Barátok jelenléte (2. faktor)	4,24 (0,54)	3,94 (0,59)
Iskolai környezet és módszerek (3. faktor)	3,90 (0,70)	3,53 (0,76)
Tanári és szülői elvárások (4. faktor)	3,95 (0,50)	3,61 (0,60)

Az empirikus kutatás során az iskolai kötődést befolyásoló elemek viszonyának vizsgálatára nagy hangsúlyt fektettünk. Elemeztük, hogy van-e szignifikáns összefüggés a faktoranalízis során összevont változók tekintetében. A változókat intervallumskálán értelmezve, a Pearson-féle korreláció jelzi, hogy minden esetben van összefüggés a tételek között, bár a korreláció mértéke egy esetben sem erős (2. táblázat). Az összetevők bizonyos mértékben függenek egymástól, az iskolai mindennapokban jellemzőbbnek bizonyul a barátok és a társas kapcsolatok szerepe.

2. táblázat. Az összevont változók közötti összefüggések

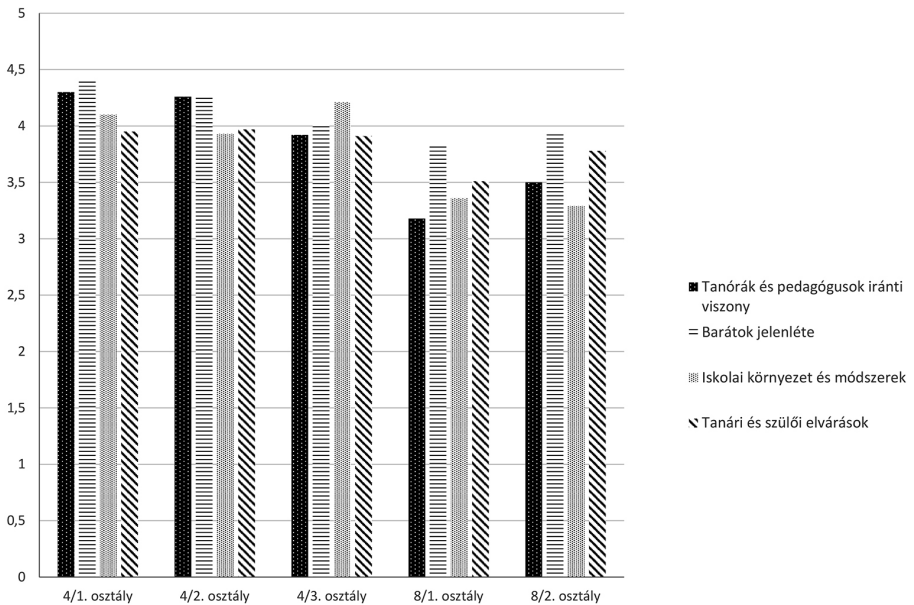
Tételek	1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor
1. faktor	1,00			
2. faktor	0,20*	1,00		
3. faktor	0,36*	0,36*	1,00	
4. faktor	0,39*	0,35*	0,23*	1,00

p < 0,01 szinten szignifikáns

A többszemponútú szociometriai eredmények összevetése a kérdőív eredményeivel

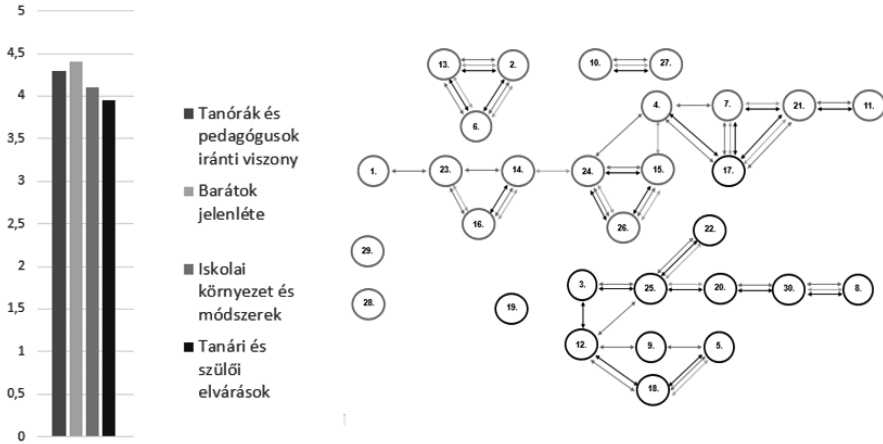
A kérdőív eredményeit a továbbiakban az osztályok által kitöltött szociometriai felmérőlap eredményeivel és az elkészült szociogramokkal vetettük össze. A vizsgált osztályok közül tanulmányunkban azon osztályok szociometriai eredményeit mutatjuk be, ahol a kérdőív eredményei alapján (2. ábra) a „Barátok jelenléte” (2. faktor) az egyik legerősebb befolyásoló tényezőként szerepelt az iskolához való viszony alakulásában 4. és 8. osztályban.

2. ábra. A vizsgált osztályok iskolához való viszonyát befolyásoló tényezők



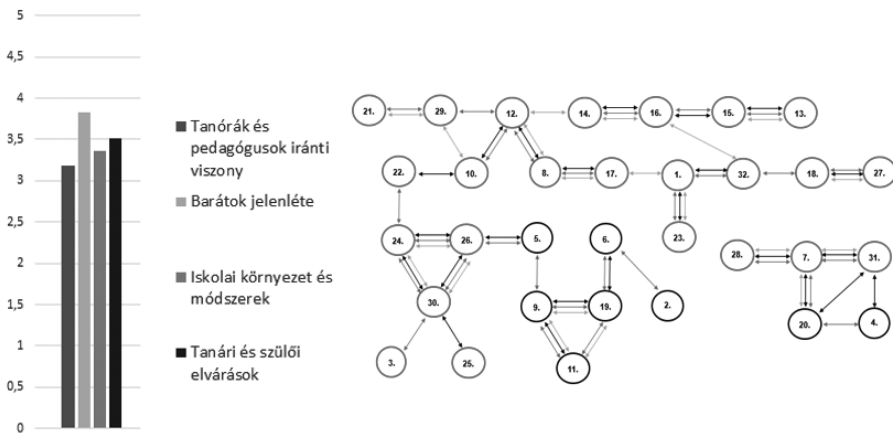
Az a negyedik osztály, ahol a kérdőív a legmagasabb hatótényezőként a barátok jelenlétét mutatta, stabil, szerkezetében összefüggő szociogrammal ábrázolható. A kölcsönösségi index (90) és a sűrűségi index (2,1) értékei alapján a csoportban megjelenik az együttes tevékenységekben való részvétel lehetősége, a csoport stabil közösségként jellemezhető. A kialakult kapcsolatok szorosak, a személyek ragaszkodnak egymáshoz. A kohéziós index alacsonyabb az átlagnál (7), vagyis előfordul, hogy a kölcsönös kapcsolatok bizonyos százaléka nem realizálódik, vannak olyan személyek, akiknek nincs kölcsönös választása (3. ábra).

3. ábra. A vizsgált 4. osztály szociogramja és az iskolai kötődést befolyásoló faktorok



A vizsgált nyolcadikos osztály, amelyben a „Barátok jelenléte” (2. faktor) erőteljesen kiemelkedett, szintén összetett szociogrammal ábrázolható (4. ábra). Az osztály kölcsönösségi (100) és sűrűségi mutatója (2,4) stabil közösségről árulkodik, amelyben a kialakult társas alakzatok kapcsolatban állnak egymással. Az osztály valamennyi tagjának van kölcsönös választása. A kohéziós mutató ezen osztály esetében is alacsonyabb, mint az átlag (6,5).

4. ábra. A vizsgált 8. osztály szociogramja és az iskolai kötődést befolyásoló tényezők



ÖSSZEGZÉS

A kérdőív eredményei alapján az iskolai kötődéshez kapcsolódó összetevőket négy faktorba lehet sorolni. A diákok iskolához való viszonyát a pedagógusok személye, a barátokkal eltöltött idő mennyisége és a változatos tanórák befolyásolják. A lányok jobban meg akarnak felelni a tanárok és a szülők elvárásainak, kevésbé unatkoznak a tanórákon, erősebben kötődnek az intézményhez a fiúkhoz képest. Az évfolyamok szempontjából a negyedikes diákok érdekesebbnek tartják a tanórákat, a tanórákon alkalmazott módszereket és az intézmény környezetét.

A kutatás eredményei rámutattak, hogy az iskolai kötődés fontos tényezője a kortársakkal való viszony. Azok az osztályok, ahol többen nyilatkozták, hogy szívesen járnak iskolába, összetett szociometriai ábrával jellemezhetők, és a társas hatások is jelentős befolyásoló erőt mutatnak. A kérdőív eredményeit a szociometriai elemzés alátámasztotta, ahol a gyermekek a kérdőívben több baráti kapcsolatról számoltak be, ez a szociometriai ábrán is megmutatkozott. Nemek tekintetében a lányok gyakrabban jelölték, hogy szívesen mennek iskolába, ők több kölcsönös választással rendelkeztek a sociogramon is. A nemek sociogramon való elkülönülése minden osztály esetében megfigyelhető volt.

A mérési eredmények rámutatnak arra, hogy az iskoláknak érdemes felmérniük az iskolai kötődés összetevőit, az iskolai kötődésnek egyik legfontosabb tényezője a kortársakkal való viszony, amelyet a szociometriai elemzések is alátámasztanak.

IRODALOM

- Bürgisser, T. (2006): *Gesundheitsförderung, Schulklima und Leistungsorientierung – ein Widerspruch?* Leiter Kompetenzzentrum Schulklima, PHZ Luzern, WBZA.
- Cohen, J., Pickeral, T. és McCloskey M. (2008): The Challenge of Assessing School Climate. *Educational Leadership*. 66. 4. sz.
- Geréb György (1970): *Az iskola pszichés klímájáról*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dreesmann, H., Eder, F., Fend, H., Pekrun, R., Saldern, v. M. és Wolf B. (1992): Schulklima. In: Ingekamp, K., Jäger, R. S., Petillon, H. és Wolf, B. (szerk.): *Empirische Pädagogik 1970–1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik*. 2. kötet, 655–682.
- Duckenfield, M. és Reynolds, B. (2013): School climate and dropout prevention. In: Dary, T. és Pickeral, T. (szerk.): *School Climate Practices for Implementation and Sustainability. A School Climate Practice Brief*. National School Climate Center, New York.
- Eder, F. és Mayr, J. (2000): *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4–8. Klassenstufe*. Hogrefe Kiadó, Göttingen.

- Kósáné Ormai Vera (2010): *A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kozéki Béla (1991): *Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. és Blum, R. W. (2002): Promoting school connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health.* 72. 4. sz. 138–146.
- Schneider R. (2005): Klassenklima, Schulklima, Schulkultur – wichtige Elemente einer gesundheitsfördernden Schule. *Informationsdienst zur Suchtprävention.* 18. 1. sz. 27–40.
- Szabó Éva (2004): A csoport fejlődésének és működésének alapmechanizmusai. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 162–178.
- Szabó Éva és Virányi Barbara (2011): Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia,* 111. 2. sz. 111–125.
- Szabó Károly (2000): A tanítási klíma mérése. *Új Pedagógiai Szemle,* 50. 3. sz. 61–71.
- Vajda Zsuzsanna (2004): A társas kapcsolatok és viselkedés fejlődése kisiskoláskortól serdülőkorig. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 145–161.
- Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Veczko József (1989): *Gyerekek, tanárok, iskolák.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Weiss, C. (1974): *Az iskolai osztály szociológiája és szociálpszichológiája.* Tankönyvkiadó, Budapest.

PRIEVARA DÓRA KATALIN –
PIKÓ BETTINA

A NAPI SZINTŰ INTERNETEZÉS VESZÉLYEI ÉS A PEDAGÓGUSOK PREVENCIÓS LEHETŐSÉGEI

ELMÉLETI HÁTTÉR

A 2010-es évekre az internet vált a munka és a szórakozás legfontosabb eszközévé, az információ és kommunikáció elsődleges forrásává lépett elő. Ebben nagy szerepe van az általa kínált gyors válaszoknak, az azonnali jutalmazásnak, a vég nélküli interakcióknak és az interaktivitásnak (Ko, Yen, Liu, Huang és Yen, 2009). Az internet manapság már gyakorlatilag korlátlan időben rendelkezésre áll, bárhol, bármikor online lehet lenni. Főként a fiatalok mindennapjaiba épült be: az egyetemisták 80%-ára jellemző a napi használat, és a tizenévesek körében is eléri ez a szám a 64%-ot (McIntyre, Wiener és Saliba, 2015). Az okostelefonok által az internet már nem szorítkozik a háztartásokra, könyvtárakra, manapság bárhol és bármikor megvalósítható az online jelenlét. Így az iskolai használat is jelentős mértékűvé vált: a 9–16 évesek körében 63% az arány (Livingstone, Haddon, Görzig és Ólafsson, 2011). Az online eltöltött idő a 12–14 évesek körében átlagosan 2,5 óra hét közben, míg hétvégén 3,5 óra (Žumárová, 2015). Ez az időmennyiség pedig minden bizonnyal hatással van a felhasználók életére.

A túlzott használat veszélyeket is hordoz magában, amit a kutatások is megerősítenek. Az online világ elidegeníthet a valós (offline) társas kapcsolatoktól, amennyiben elsődleges szociális faktorrá lép elő a használói körében (Amichai-Hamburger és Ben-Artzi, 2003). A fiatalok kialakulóban levő énképét is rombolhatják az interneten kapott negatív vélemények (Valkenburg és Shouten, 2006). További veszélyforrást jelentenek a „pozitív” élmények is, hiszen ezek kontroll birtoklásának látszatát és az azonnali jutalom korlátlan elérésének lehetőségét erősítik a fiatalokban (Chen, 2006). Mindezek mellett nem meglepő, hogy könnyen kialakulhat problémás használat, sőt függőség is (Leung, 2004).

A problémás mértékű internethasználat (PIH) vizsgálatát megnehezíti, hogy nincs egységes elnevezése ennek a jelenségnek, így nem rendelkezik egységes

definícióval és a kutatók által egységesen elfogadott kritériumokkal. Az internet-függőség általánosan elfogadott definíciója szerint a világháló túlzott mértékű használatát egy kontrollálhatatlan vágy vezérli, ilyenkor a nem internetezéssel eltöltött idő és tevékenység leértékelődik (*Young, 2004*). A függők idegessé és agresszívvá válnak, ha megvonásra kerül tőlük az internet, nagymértékben károsodnak a szociális és családi kapcsolataik. Tovább nehezíti a jelenség átfogó értelmezését, hogy nap mint nap számos új eredmény jelenik meg, amely az internet mindennapokra gyakorolt befolyását igyekszik elemezni.

Az már bizonyított, hogy számos jelenséggel összefüggést mutat a problémás mértékű internetezés. Így az agresszív viselkedéssel (*Ko, Yen, Liu, Huang és Yen, 2009*), az étellel való fokozott elégedetlenséggel (*Cao, Sun, Wan, Hao és Tao, 2011*), a magasabb szintű észlelt stresszel (*Velezmore, Lacefield és Roberti, 2010*) és a magányossággal (*Fallahi, 2011*). Ezekkel a szociális tényezőkkel való összefüggés arra utalhat, hogy az online világ használata egyfajta menekülést jelenthet a felhasználóknak a szürke hétköznapokból, a stresszel teli életesemények elől. Egyúttal pedig kompenzálni is képesek lesznek a valós életükből hiányzó vagy nem elégséges mennyiségű társas támogatást. Ezt a kompenzációs elméletet támasztja alá az a kutatási eredmény is, hogy a szégyenlősebb személyekre inkább volt jellemző a problémás mértékű internethasználat (*Treuer, Fábíán és Füredi, 2001*), és a szociális támogatás hiányával is korrelációt mutatott (*Gunuc és Dogan, 2013*). Kapcsolatot találtak egyes kutatások a problémás internethasználat és a szerfogyasztás (*Lee, Han, Kim és Renshaw, 2013*), a szülőkkel való kapcsolat zavarai és a rossz iskolai teljesítmény között is (*Lin és Tsai, 2002*), ami hangsúlyozza a szülők kiemelkedő szerepét a túlzott mértékű internethasználat kialakulásában – így a családi kapcsolatokra mint preventív faktorra is érdemes kiemelt figyelmet fordítani. Jelen vizsgálatban fiatal internethasználók körében elemeztük a problémás internethasználat összefüggését a szakirodalmi áttekintésben említett változókkal.

MÓDSZEREK

A résztvevők feladata egy online, anonim kérdőív kitöltése volt, ami az alábbi teszteket foglalta magába:

- Problémás internethasználat kérdőív (*Demetrovics, Szeredi és Nyikos, 2004*),
- Agresszió kérdőív (*Buss és Perry, 1992*),
- Étellel való elégedettség skála (*Diener, Emmons, Larsen és Griffin, 1985*),
- Észlelt elfogadottság skála: család és barátok (*Brock, Sarason, Sangvi és Gurung, 1998*),

- Észlelt stressz kérdőív (Cohen, Kamarck és Mermelstein, 1983),
- Szégyenlősség skála (Cheek és Buss, 1981),
- UCLA Magányosság skála (Russel, Peplau és Cutrona, 1980),
- Vágy a kötődésre skála (Leary, Kelly, Cottrell és Schreindorfer, 2012).

Emellett megkérdezésre kerültek az elmúlt 3 hónap szerfogyasztási szokásai, valamint hogy a személyek mennyi időt töltenek el naponta az interneten összesen, illetve különböző tevékenységekkel (azonnali üzenetek írása, böngészés, felnőtt tartalmú oldalak felkeresése, filmnézés, könyvolvasás, zenehallgatás, kikapcsolódás, közösségi oldalak látogatása, információkeresés, online játék, online szerencsejáték). Az általunk használt tesztek megbízhatósági mutatóit az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat. A kutatás során alkalmazott kérdőívek megbízhatósági mutatói

Teszt	Cronbach-alfa	Teszt	Cronbach-alfa
PIH	0,87	Magányosság	0,89
PIH Obszesszió	0,75	Támogatás apa	0,93
PIH Elhanyagolás	0,68	Támogatás anya	0,91
PIH Kontroll	0,78	Támogatás barát	0,89
Élettel elégedettség	0,87	Agresszió verbális	0,79
Stressz	0,82	Agresszió fizikai	0,76
Szégyenlősség	0,86	Agresszió pszichológiai	0,76
Vágy a kötődésre	0,55		

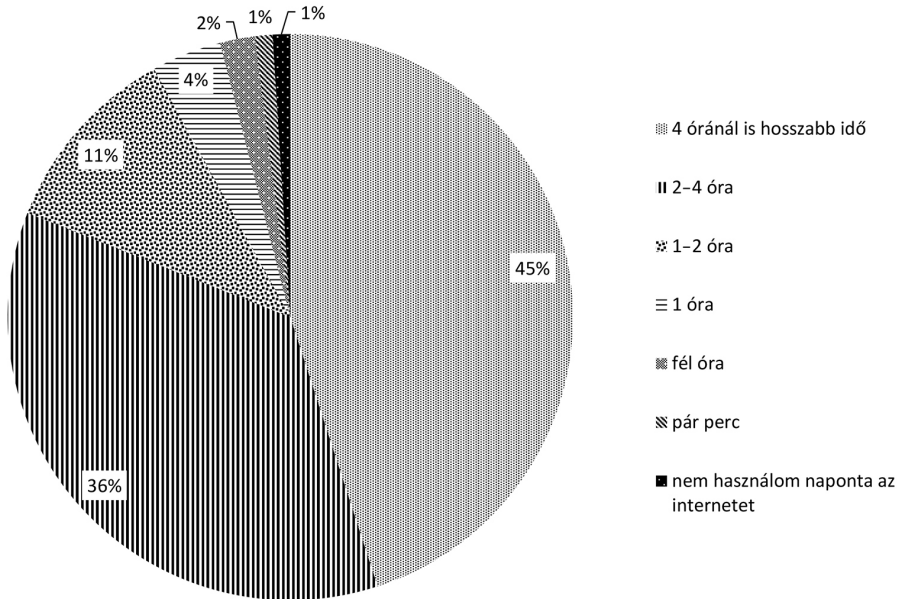
MINTA

A kutatásban részt vevő lányok (N = 204) és fiúk (N = 204) mintáját életkorban egymáshoz illesztettük, az életkoruk átlaga 20,81 év volt (SD = 2,63). A gimnazisták, szakközépiskolába járó fiatalok a minta 40%-át alkották (N = 163), a további 60%-át pedig főiskolások, illetve egyetemisták (N = 245). Az online kérdőív kitöltése nagyságrendileg 20–25 percet vett igénybe, amely 2014 januárja és 2014 júliusa között volt elérhető különféle internetes közösségi oldalakon és fiatalok által gyakran látogatott online fórumokon. Az interneten történő kitöltés módszere mellett azért döntöttünk, mivel az online kitöltési forma alkalmazásánál magasabb arányban volt lehetőségünk elérni a problémás mértékben internetezőket.

EREDMÉNYEK

A napi internetezés mértékét az 1. ábra szemlélteti. A minta 8%-ára jellemző, hogy napi maximum egy órát tölt internetezéssel, 11%-uk 1–2 órát, míg a megkérdezettek több mint 80%-ára napi legalább 2 óra online jelenlét jellemző.

1. ábra. Az interneten eltöltött napi időmennyiség százalékos elosztásában



A problémás internethasználat skála összpontszámát és a három alskáláját (obszesszió, elhanyagolás, kontroll) összevetettük a különböző pszichológiai skálákkal (2. táblázat). A problémás mértékű használat negatív korrelációt mutatott az étellel való elégedettséggel, pozitív együttjárást a stresszel, az agresszió különböző alskáláival, a szégyenlősséggel, a magányossággal és a kötődés iránti vágygal. Negatív volt a kapcsolat az alkoholfogyasztással, valamint az észlelt támogatással az apa és a legjobb barát részéről.

2. táblázat. A problémás mértékű internethasználat alskáláinak összefüggései a pszichológiai, társas változókkal ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

	PIH	PIH obszesszió	PIH elhanyagolás	PIH kontroll	Netidő
Élettel való elégedettség	-0,18**	-0,13**	-0,18**	-0,15**	-0,08
Stressz	0,24**	0,12*	0,25**	0,22**	0,05
Agresszió – verbális	0,10*	0,07	0,15**	0,04	0,08
Agresszió – fizikai	0,14**	0,09	0,17**	0,09	-0,02
Agresszió pszichológiai	0,24**	0,19**	0,22**	0,19**	0,14**
Szégyenlősség	0,31**	0,29**	0,24**	0,28**	0,08
Vágy a kötődésre	0,18**	0,13**	0,11*	0,21**	0,04
Magányosság	0,27**	0,19**	0,25**	0,24**	-0,01
Támogatás – apa	-0,11**	-0,08	-0,10**	-0,09	-0,12*
Támogatás – barát	-0,12*	-0,06	-0,09	-0,13**	-0,01
Életkor	0,09*	0,06	0,09*	0,08*	-0,08
Alkohol	-0,14**	-0,08	-0,12*	-0,12*	0,11*
Dohányzás	-0,04	-0,04	0,02	-0,05	-0,12*
Drog	0,07	0,05	0,08	0,08	0,10*
Netidő	0,31**	0,23**	0,35**	0,22**	-

A nemi különbségek vizsgálata során azt találtuk, hogy a lányokra hosszabb mértékű napi internetezés volt jellemzőbb [$t_{(406)} = -2,30, p = 0,02$], és több időt töltenek el online filmek nézésével, zenehallgatással, könyvolvasással [$t_{(406)} = -5,59, p < 0,01$]. A fiúkra jellemzőbb volt a felnőtt tartalmú oldalak felkeresése [$t_{(406)} = 5,49, p < 0,01$], a hírolvasás [$t_{(406)} = 2,79, p = 0,01$] és az online játék [$t_{(406)} = 3,45, p = 0,01$]. Nem volt különbség az alábbi online végzett tevékenységek hosszában: azonnali üzenetek írása, közösségi oldalak felkeresése, kikapcsolódás, böngészés, információkeresés. A problémás mértékű internethasználatban sincs eltérés a két nem között.

KÖVETKEZTETÉSEK

Adataink alapján elmondható, hogy a vizsgált fiatalokra igen nagymértékű napi internethasználat jellemző: a minta 80%-a legalább napi két órát tölt el online. A problémás internethasználat korrelátumai megfelelnek a korábbi kutatási eredményeknek. Egyedül a szerhasználat esetén találtunk ellentmondásokat, ami szintén megfelel a korábbi vizsgálatoknak, hiszen egyes kutatások szerint az offline társas hatások erőteljesebben hatnak a szerfogyasztásra, mint maga az internethasználat (*Berg, Aslanikashvili és Djibuti*, 2015). A gimnazisták és egyetemisták összehasonlításában, bár azt feltételeztük, a fiatalabbakra nagyobb mértékben lesz jellemző, nem találtunk eltérést a problémás mértékű internetezésben.

Mivel adataink is megerősítik, hogy a fiatalokra a viszonylag hosszabb idejű napi internetezés a jellemző, minél korábbi korban preventív jellegű oktatásra lenne szükség. A prevenció területén ugyanakkor még meglehetősen hiányosak a kutatási eredmények. Pedig a hatékony tájékoztatás és oktatás előfeltétele az internetes szokások pontos ismerete, így a különböző megelőző programokat minél korábbi életszakaszban érdemes elkezdni. A prevenció programok fő célja általában a tudatos kontroll növelése és az információ alapos ismertetése a problémás internethasználat következményeiről (*Lin, Chen, Chang és Lin*, 2013). Nemzeti programok már megindultak különböző országokban, így például Németországban, Spanyolországban és Koreában (*Young és Nabuco de Abreu*, 2011). Az ilyen programok több lépcsőfokból állnak: először az információ átadása történik, az önmonitorozás erősítése, majd szabályok felállítása és az interneten eltöltött idő csökkentése. Fontos továbbá megtanítani a személyeket arra, hogy más módon küzdjenek meg az őket érő stresszsel, és növeljék az egyéb kellemes tevékenységek mennyiségét (*Kwon és Kwon*, 2002). Ezek a tréningek jellemzően hat hetet jelentenek időben, olykor pedig szülői tréninggel is kiegészülnek, egyfajta családterápia-jelleget öltve (*Lee*, 2001).

Az iskolákban az osztályfőnöki órák jó alkalmat szolgáltathatnak annak megbeszélésére, hogy a gyermekek mire figyeljenek az internethasználat során. Az egészségről való oktatás keretein belül szükséges lenne, hogy halljanak a televízió, a mobil/okostelefon és az internet hatásairól is. Nemcsak a pedagógusoktól, hanem a kortársoktatás is elengedhetetlen fontosságú. A helyes és tudatos használat megtanítása lehet csak a cél, az internet teljes tiltása lehetetlen és sűrűlódásokhoz vezet szülő és gyermek között. Fontos az online töltött idő szabályozása, a kontroll megtanítása, szünetek beiktatása a használatban, a célzott internethasználat. Így lehetnek a jövő gyermekei tudatos felhasználói az internetnek, mikor is nem az online világ használja őket.

IRODALOM

- Amichai-Hamburger, Y. és Ben-Artzi, E. (2003): Loneliness and internet use. *Computers in Human Behavior*, **19**, 1. sz. 71–80.
- Berg, C. J., Aslanikashvili, A. és Djibuti, M. (2014): A Cross-sectional study examining youth smoking rates and correlates in Tbilisi, Georgia. *BioMed Research International*. www.dx.doi.org/10.1155/2014/476438 (Utolsó letöltés: 2015. 06. 06.)
- Brock, D. M., Sarason, I. G., Sanghvi, H. és Gurung, R. A. R. (1998): The Perceived Acceptance Scale: Development and validation. *Journal of Social and Personal Relationships*, **15**, 5. sz. 5–21.
- Buss, A. H. és Perry, M. (1992): The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, **63**, 452–459.
- Cao, H., Sun, Y., Wan, Y., Hao, J. és Tao, F. (2011): Problematic internet use in Chinese adolescents and its relation to psychosomatic symptoms and life satisfaction. *BMC Public Health*, **11**, 1. sz. 802–810. www.biomedcentral.com/1471-2458/11/802/ (Utolsó letöltés: 2015. 06. 06.)
- Cheek, J. M. és Buss, A. H. (1981): Shyness and sociability. *Journal of Personality and Social Psychology*, **41**, 2. sz. 330–339.
- Chen, H. (2006): Flow on the net – detecting web users’ positive affects and their flow states. *Computers in Human Behavior*, **22**, 2. sz. 221–233.
- Cohen, S., Kamarck, T. és Mermelstein, R. (1983): A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behaviour*, **24**, 4. sz. 385–396.
- Demetrovics Zsolt, Szeredi Beatrix és Nyikos Emese (2004): A Problémás internethasználat kérdőív bemutatása. *Psychiatria Hungarica*, **19**, 2. sz. 141–160.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. és Griffin, S. (1985): The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, **49**, 1. sz. 71–75.
- Fallahi, V. (2011): Effects of ICT on the youth: A study about the relationship between internet usage and social isolation among Iranian students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, **15**, 1. sz. 394–398.
- Gunuc, S. és Dogan, A. (2013): The relationship between Turkish adolescents’ internet addiction, their perceived social support and family activities. *Computers in Behavior*, **29**, 6. sz. 2197–2207.
- Ko, C.-H., Yen, J.-Y., Liu, S.-C., Huang, C.-F. és Yen, C.-F. (2009): The associations between aggressive behaviors and internet addiction and online activities in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, **44**, 6. sz. 598–605.
- Kwon, H. K., és Kwon, J. H. (2002): The effect of the cognitive-behavioral group therapy for high-risk students of Internet addiction. *Korean Journal of Clinical Psychology*, **21**, 503–514.
- Leary, M. R., Kelly, K. M., Cottrell, C. A. és Schreindorfer, L. S. (2013): Construct validity of the Need to Belong Scale: Mapping the nomological network. *Journal of Personality Assessment*, **95**, 6. sz. 610–624.
- Lee, H. C. (2001). A study on developing the Internet game addiction diagnostic scale and the effectiveness of cognitive-behavioral therapy for Internet game addiction. Doctoral dissertation, Korea University, Seoul.

MAGYARORSZÁGI AKCIÓKUTATÁSOK – KÉT KUTATÁSVEZETŐ NÉZŐPONTJA

BEVEZETÉS

A kétezres években felélénkült az érdeklődés Magyarországon is a neveléstudományi akciókutatások iránt. Ennek hátterében – többek között – az 1990-es évek második felétől megerősödő hermeneutikai, értelmező kutatások hatása áll, a kutatás és fejlesztés egyre szisztematikusabb összekapcsolása, és nem utolsósorban az iskolai szervezet szerepének felerősítési igénye, amely összhangban van a pedagógiai hatékonyság és minőség fejlesztésével. Manapság a neveléstudományi diskurzusok egyre többet foglalkoznak az innovatív, egyéni pedagógiai szakmai tudásra és felelősségre történő reflektálással, csakúgy mint a társas tanulási formák meghonosításával. A 2000-es évek második felétől a tanári életpálya kapcsán megjelenő mester- és kutatótanár státusz bevezetésével elvárttá válik a tanári professzió és a tudomány újszerű, gyakorlatközeli kapcsolata. Ami a felsőoktatást illeti, a bolognai folyamatban egyre hangsúlyosabban jelenik meg a tanulás támogatása, úgy az egyén szintjén, mint az intézményi és képzési szinten, melyek eredményeként új kérdések fogalmazódnak meg a szükséges fejlesztések mibenlétéről (Havas, 2004; Vámos és Lénárd, 2012; Vámos, 2013; Vámos és Gazdag, 2015).

E tanulmány a magyarországi akciókutatások közül mutat be kettőt. Az egyik egy kollaboratív iskolavilág akciókutatás, a másik egy tanári akciókutatás. Ezek jól példázzák a köznevelés különböző szintjén megvalósuló ciklikus akciókutatás modellt, s azt a tanulási folyamatot, amit a résztvevők bejártak. Ehhez a két programhoz annak a szisztematikus kutatásnak a révén jutottunk el, amelyet forráselemzéssel és szakirodalmi feldolgozással készítettünk azokról a programokról, amelyek magukat akciókutatásként definiálták a közoktatásban, s amit *Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése* címen publikáltunk.¹ Jelen tanulmány épít a fent említett metaelemzésre, és azon túlmutatóan olyan esetleírás, mely az

.....
¹ Erről részletes elemzés olvasható: Vámos Ágnes és Gazdag Emma: *Neveléstudomány* 2015. 1. sz. 35–52.

akciókutatások problematikáját, értelmezését pontosítja (Stake, 1995). A kiválasztott két akciókutatás jól példázza az akciókutatások *tipikus eseteit*, továbbá a kutatás feltételeinek megfelelő *leíró esetek* (Yin, 2002), melyek terepe az iskola világa, illetve egy tantárgy/kurrikulum. A dokumentumelemzés kiegészítéseként felvettük a kapcsolatot a kutatókkal és strukturált interjút készítettünk velük. Az volt a célunk, hogy az akciókutatás folytatásának nehézségeihez és az ezekkel való megküzdéshez jussunk közelebb, s hogy betekintést nyerjünk egy akciókutatás belső lépéseibe, eredményeibe. A kiválasztás szempontja között meghatározó volt, hogy a lehető legtöbb olyan elemet találjuk meg benne, amely jó gyakorlatként publikálható.²

A MAGYAR PEDAGÓGIAI AKCIÓKUTATÁSOK

Magyarországon az elmúlt közel negyven év pedagógiai kísérleteit tanulmányozva elmondható, hogy az akciókutatások meghonosítása lassú és ellentmondásos folyamat (Vámos, 2013; Vámos és Gazdag, 2015). Ha történelmi távlatba helyezük, akkor a 1990-es éveket megelőző időszakra, a zárt társadalmi, politikai viszonyokig kell visszanyúlni. A 90-es évektől kezdődő társadalmi, gazdasági, politikai rendszerváltozással kezdődő demokratikus átmenet új társadalmi lehetőséget teremtett ugyan az aktív közösségek létrejöttéhez, ami az akciókutatás inspirálója, de az arról való gondolkodás beágyazódása lassú, hogy az ember, a csoport, az intézmény képes lehet környezetére és saját belső működésére formálására, képes lehet az erőforrásokat a minőség és az innováció irányába fordítani. A lassúság okaként a köznevelésben a szakmai, szakmapolitikai környezetből érkező impulzusok gyengesége és ellentmondásossága is felhozható. A lemaradás nem friss jelenség Magyarországon, a köznevelésben 1983-ban jelenik meg az első olyan szakirodalom, amely az „akciókutatás” kifejezést alkalmazza egy program kapcsán (Zsolnai, 1983). A nemzetközi szakirodalomban ez mintegy negyven évvel korábbra, 1947-re tehető Kurt Lewin munkásságához kapcsolódóan. Azóta az akciókutatások világméretű elterjedése miatt mind mennyiségben, mind változatait tekintve megsokasodtak, s önálló kutatási paradigmává váltak. Az akciókutatások szerkezete új elemekkel gazdagodott a hagyományos kutatási sémához képest, amelynek a folyamata a következő: kiindulás egy megválaszolatlan kérdésből, tudományos hiátusból, majd e hiátus elméleti hátterének, szakirodalmi előzményeinek a feltárása, amit tudományos kutatás és diskurzus követ. A folyamatot tudományos kutató, kutatócsoport menedzseli. A kérdés megválaszolásával

² Az interjú részleteinek név szerinti közlése a kutatók beleegyezésével történik.

a folyamat véget ér (Masters, 1995). Ehhez képest a gyakorlatból való kiindulás és a gyakorlati szakemberek bevonása jelentett újat az akciókutatásokban. Ebben az esetben egy gyakorlati kérdésből indulnak ki, melynek megválaszolására intenzív kommunikáció zajlik a gyakorlati résztvevők és a tudományos/szakértői facilitátor között. Van, amikor ez utóbbi csak inspiráló és van amikor támogató szerepet tölt be (Masters, 1995; Barber, 2006; Cambell és Groundwater-Smith, 2010). Az 1. táblázat vázlatosan összefoglalja az akciókutatások és a klasszikus kutatások közötti fő különbségeket.

1. táblázat. A hagyományos kutatások és az akciókutatások összehasonlítása Mills (2003) nyomán

	Hagyományos kutatás	Akciókutatás
Kutató	Egyetemi oktatók, kutatók	Iskolavezetők, tanárok
Kutatásmódszertan	Kutatásmódszertan tüzetes ismerete	Kutatásmódszertan egyes komponenseinek ismerete
A kutatás terepe	Olyan helyeken, ahol a megfigyelt / kutatott változókat kontrollálhatja a kutató	Az iskolában és a tanteremben
Eszközök	Főként kvantitatív módszerekkel, olyan matematikai – statisztikai eljárásokkal, melyek rámutatnak az összefüggésekre, ok-okozati kapcsolatokra	Főként kvalitatív módszerekkel, amelyek pontosan leírják a tanulási-tanítási környezetet és az arra irányuló hatások eredményét
Módszer	Deduktív jellegű módszerek	Induktív jellegű módszerek
Cél	Általános következtetések megfogalmazása az oktatási rendszerről, illetve egyes elemeiről	Pozitív változás előidézése a vizsgált tanulási-tanítási környezetben
Hozadék	Teoretikus	Gyakorlati

Ma már az akciókutatások önálló kutatási paradigmává váltak, s ernyőfogalomként szolgálnak az olyan kutatásokhoz, amelyek együttműködésben zajlanak gyakorlati szakemberek vagy közösségek tagjai között. Hogy néhányat említsünk: participatory action research, practitioner research, action science, collaborative action research, cooperative inquiry, educative research, self-study, emancipatory praxis, community-based participatory research, teacher research, feminist action research, antiracist participatory action research, military research és

mások (Herr és Andreson, 2015: 2–3). Az oktatás világában az akciókutatásokat jellemzik aszerint is, hogy mi a kutató pozíciója. Az előbb említett szakirodalom (Herr és Andreson, 2015, 40–41) hat formát különít el:

1. Belső kutató (a kutató saját gyakorlatát tanulmányozza)
2. Belső kutató, aki más belső tagokkal együttműködik
3. Belső kutató külsőkkel együttműködik
4. Reciprok együttműködés (külsőkből és belsőkből álló team)
5. Külső kutató belsőkkel együttműködve
6. Külső kutató tanulmányoz

Írásunkban *Schiffer Csilla* az iskola világában folyó akciókutatását és *Albert B. Gábor* tantárgyi/kurrikulum akciókutatását választottuk elemzésre. Az előbbi felosztást tekintve *Schiffer Csilla* kutatásában az 5. típust láttuk megvalósulni, *Albert B. Gábor* kutatása az 1. típushoz áll közelebb. Mivel az említett előzetes kutatásnál a magyarországi akciókutatások publikálásánál konklúzióként azt vontuk le, hogy magának az akciókutatások folyamatának leírása sokszor hiányos, ezért fontos kiemelni, hogy nemcsak az akciókutatás mint módszer, hanem annak publikálása is tanulandó a magyar neveléstudományban. Jelen munka célja a kutatói nézőpont bemutatásával (1) az akciókutatás belső működéséhez közelebb kerülni, megérteni a megváltozott kutatói szerepet és az arról való gondolkodást, (2) az akciókutatások szofisztikáltabb metodológiai leírásának támogatása. Kutatási szempontjaiként a kutatás két kulcsfontosságú szakaszát választottuk, s az interjúmódszert alkalmaztuk a szakirodalomra tekintettel. Minden akciókutatás négy fázison megy keresztül: a diagnózis és előkészület fázisán; az akcióterv elkészítésének fázisán; az akció végrehajtásának fázisán és a kiértékelés fázisán.³ A strukturált interjúk során főként az első, illetve a negyedik fázisra fókuszáltunk, hogy az akciókutatás folytatásának nehézségeihez és az ezekkel való megküzdéshez jussunk közelebb, s hogy betekintést nyerjünk egy akciókutatás belső lépéseibe és eredményeibe.

A „diagnózis és előkészület fázisa” két kutatásnál

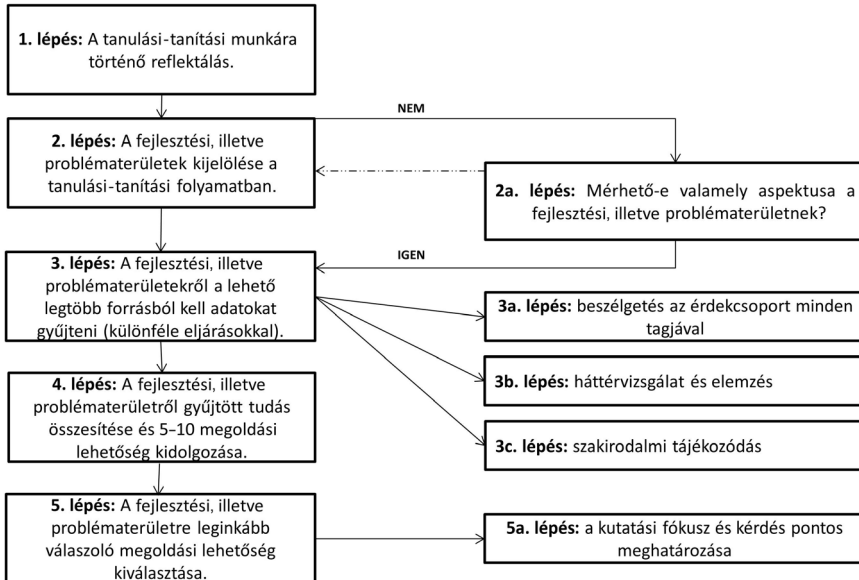
Az iskolavilág akciókutatások fő kérdése, hogy „Nézzük, mi történik a mi iskolánkban?”, amely esélyt ad arra, hogy megcélazzák az egész iskola fejlesztését, ami által az iskola jobb környezetté válik a tanulók, tanárok, illetve a közössége számára (Cochran-Smith és Lytle, 1993). Az akciókutatás első lépésének feltárásához a következő kérdéseket tettük fel a kutatóknak:

³ Lásd a mellékletben az akciókutatás körfolyamata *Sagor* (2005) nyomán.

- Ön miért fordult az akciókutatás felé? Miért ezt választotta?
- Mi motiválta az iskolát, hogy az akciókutatás felé forduljon?
- Miként kezdett hozzá ehhez a munkához? Mi volt az Ön feladata és mi volt az iskola feladata az akciókutatás megkezdésekor?
- Milyen nehézségekkel találkozott menet közben, illetve mivel találkozott az iskola?

Schiffer Csilla iskolavilág akciókutatást⁴ végzett, ehhez saját kutatási céljaihoz keresett együttműködő intézményt, akik érdekeltek voltak saját belső világuk fejlesztésében. Schiffer Csilla, aki azóta az ELTE Gyógynevelési Karának adjunktusa, 2011-ben készítette el disszertációját az inkluzív nevelés iskolai adaptációjának kutatásáról. Arra a kérdésre, hogy ehhez miért az akciókutatást választotta, ezt felelte: „...az akciókutatás egy olyan komplex metodológia, amelyben az alkalmazott módszerek nagyfokú rugalmasságot biztosítanak a kutató számára”. Kutatásának jellemzője ilyen értelemben a személyes érdeklődés és az iskolai érdekelt-ség találkozása, ez utóbbi érdeke abban, hogy saját gyakorlatát jobbjátsa, s a lehető legtöbbet profitálja a kölcsönös munkából. A 2. ábra az előkészítő fázis lépéseit és azok tartalmát mutatja be.

1. ábra. A diagnózis és előkészület fázisának menete NEFSTEM nyomán



⁴ Akciókutatás: Külső kutató az iskolában dolgozókkal együttműködve (Outsider in collaboration with insiders).

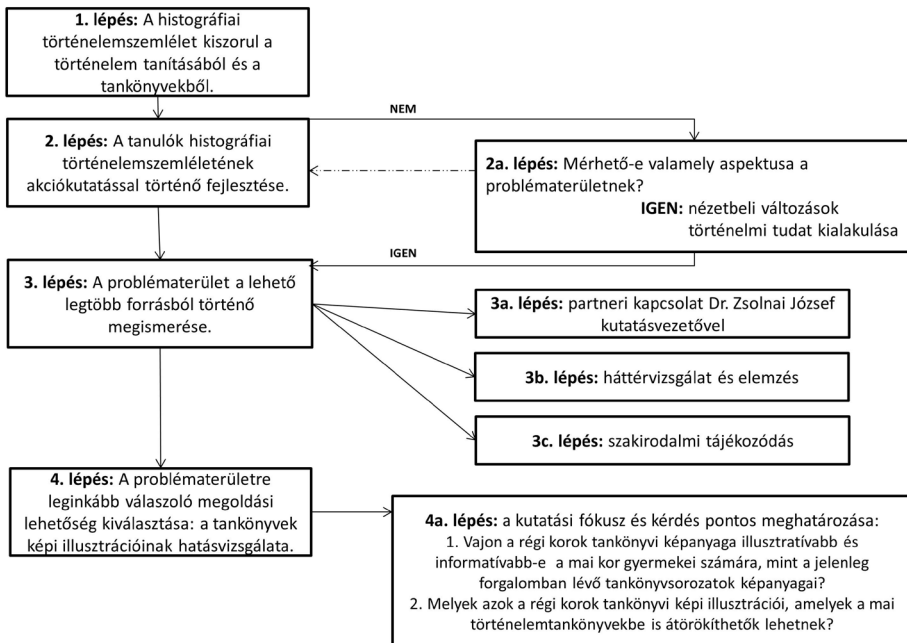
A *Schiffer Csilla* által vezetett iskolavilág akciókutatásnál (kollaboratív akciókutatás lévén) legfontosabb lépés az előkészület és a diagnózis fázisában a 3., illetve 4. lépés volt. Az akciókutatást végző kutató szerint az iskola tantestülete fokozatosan és tudatosan alakult tudásmegosztó közösséggé, illetve más érdekcsoportokkal történő együttműködése is harmonikusabbá vált, miközben a fejlesztési területről a lehető legtöbb forrásból tájékozódtak és gyűjtöttek adatot. Ezt *Schiffer Csilla* így összegezte: „Kutatóként kapcsolatot teremtettem az iskolával, és az iskola vezetésével megbeszélést kezdeményeztem arról, hogy szívesen kipróbálnának-e elsőként az országban egy inklúziós orientációjú iskolafejlesztési programot. A második találkozón létrehoztunk egy koordinálócsoportot, amelynek havonta történő ülésein formálódott együtt az iskolafejlesztés és akciókutatás folyamata. A koordinálócsoport előkészítette az évente megrendezésre kerülő iskolafejlesztési napokat, amellyel a teljes tantestületet bevontuk az iskolafejlesztési folyamatba. [...] Kutatói döntés eredménye, hogy mely szereplők milyen mértékben vegyenek részt a feltárási folyamaton túl az eredmények értelmezésének folyamatában is, de a résztvevők bevonódási igényei spontán is alakítják a társkutatói szerepmegosztást. Mivel az akciókutatás időigényes folyamat, amelynek mozgatója a koordinálócsoport rendszeres találkozója, így ennek folyamatában formálódik a tudásközösség, illetve születnek meg a közösség bővítéséről szóló döntések. Például kezdetben a koordinálócsoportnak egy szülő is tagja volt, aki azonban csak rövid ideig tudta vállalni a csoport munkájában való részvételt, később inkább az iskolafejlesztési napra hívtunk szülői résztvevőt, aki ott jobban be is tudott kapcsolódni a fejlesztések megtervezésébe. Később a kérdőívekben érezhetően a szülők egyre konstruktívabbakká váltak, és a koordinálócsoport egyre több sikert ért el a szülőkkel való együttműködésben, illetve egyre nyitottabbá váltak arra, hogy a kutatásba közvetlenül is bevonja a szülők egy csoportját.”

Albert B. Gábor, ma a Kaposvári Egyetem Neveléstudományi Tanszékének oktatója a budatétényi Rózsakerti Demjén István Református Általános Iskolában 2005–2011 között alkalmazott akciókutatást⁵ az általános iskolai tanulók történelemtanításához kapcsolódóan (*Albert, 2005*). A projekt célja elsődlegesen az volt, hogy felvértezze a tanulókat a histográfiai szemléletmóddal, másodlagosan a szervezeti innováció és a pedagógusi önképzés serkentése. Ilyen értelemben miközben saját tanári tevékenysége kapcsán kutatással kísért fejlesztést végzett, azokba más tantárgyak oktatóit is bevonta. *Albert B. Gábor* esetében – akkor pedagógusként az iskolában – hangsúlyos volt a saját kutatói irányítói szerep. Az ilyen típusú kutatásban, azaz a tanár mint kutató (teacher-as-researcher) megoldásnál fókuszált a kutató tevékenysége saját praxisára. A legtöbb esetben az ilyen tevékenység

⁵ Akciókutatás: Belső kutató saját gyakorlatát fejleszti/belső kutató más belső tagokkal együttműködik.

nem hagyja érintetlenül annak az iskolának a közösségét, amelyben a kutatással alapozott fejlesztés zajlik. *Albert B. Gábor* kutatásában az alábbi ábrával illusztrálható az első, a *diagnózis és előkészület* fázisa: az interjú és kutatási szakirodalmának (*Albert, 2005; Albert, 2006; Albert, 2011*) elemzésével konkretizálható, hogy első lépésként a kutató meghatározta a fejlesztendő területet, a második lépésben döntött arról, hogy ezt a fejlesztést kutatásra alapozottan, elméletileg felkészülten és akciókutatással valósítja meg. Harmadik lépésként konzultált a problématerületen érintett érdekcsoportokkal és *Zsolnai Józseffel*, akinek iskolafejlesztő, műhelyteremtő koncepciója nagy hatással volt rá. Így kialakult a konkrét kutatási fókusz és kérdés.

2. ábra. *Albert B. Gábor* histográfiai akciókutatásának diagnózis és előkészület folyamatábrája



A „kiértékelés és eredmények fázisa” két kutatásnál

Amikor az akciókutatások kiértékeléséről és utóéletéről kérdeztük a kutatókat, a következő kérdéseket tettük fel számukra:

- Hogyan határozná meg azt az állapotot, ahova az iskola eljutott?
- Utókövetés volt-e?
- Mit lehet tudni az akciókutatás tartós hatásáról?
- Mit tenne másképp, ha ma kezdené az akciókutatást?

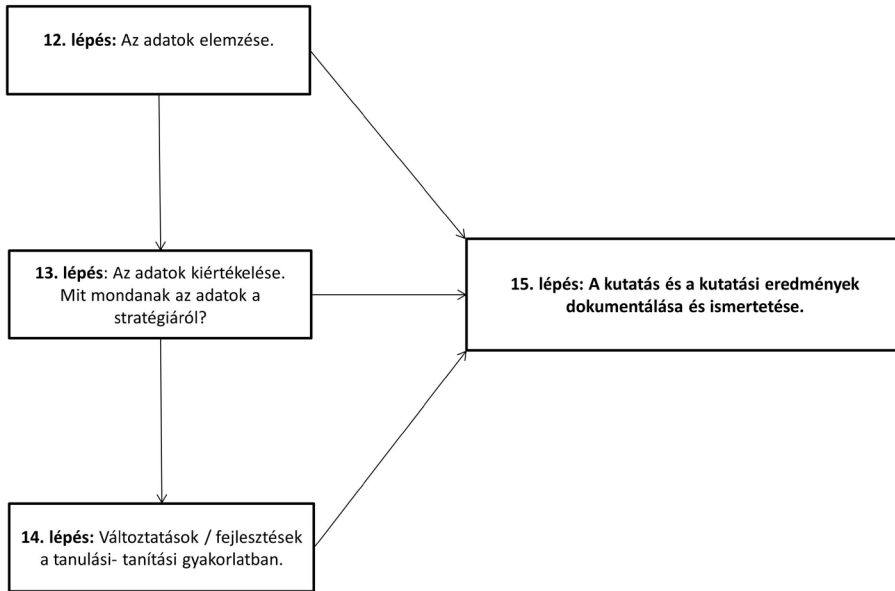
Schiffer Csilla elmondta, hogy az inklúziós index adaptálhatóságának akciókutatással történő vizsgálata három fejlesztési cikluson ment keresztül, amely során egyre mélyebb rétegeket érintett a belső tanulási folyamat. „A három fejlesztési ciklus alatt kimutatható változásokon túl több szinten is megmutatkozott a fejlődés, többek között az inklúzió szaknyelvét egyre pontosabban használták a pedagógusok, vagy ahogy ők fogalmazták meg interjúkban, jobban tudták használni a szakkifejezéseket és ezáltal bátrabban mertek kommunikálni egymással és a szülőkkel a gyerekek tanulási problémáiról.”

Albert B. Gábor esetében az akciókutatás folyamata öt évig tartott. A kutatási eredmények megosztásában a pedagógusok, a szülők, a tanulók is részt vettek, ezért – *Albert B. Gábor* szerint – a kutatásban természetes folyamattá vált a „műhelyesedés”. A tudásközösség tagjai együtt végezték az elemzéseket, a korrekciók kidolgozását, és közös műhelymunkákon archiválták az anyagokat, hogy tapasztalataik mások számára is hozzáférhetőek legyenek. A gyermekek is kivették részüket a közös tudáskonstruálásból. Az akciók eredményeit mindig közösen értékelték ki a kutatást végző pedagógusokkal és a kutatás vezetőjével. „A kísérleteket minden esetben elemzések és a szükséges korrekciók megfogalmazása követte. A tanulók számára is visszacsatolást adtunk a kutatás eredményeiről. (...) Rendszeresen tartottunk az iskola pedagógusainak tájékoztató előadást is. Ezért az akciókutatás sikere a közös munka eredménye volt.”

A fenti idézetek, csakúgy, mint a 3. ábra, jól szemléltetik az akciókutatás kiértékelésének legfontosabb lépéseit.

Mivel a kutatás lezárultával mindkét kutatónak megszakadt a közvetlen kapcsolata az adott intézménnyel, ezért a kutatás-fejlesztés eredményeire való rálátásuk korlátozottnak látszik. *Schiffer Csilla* megfogalmazta, hogy: „mivel az Inklúziós Index iskolafejlesztési program remek keretet adott a fejlesztéshez, így összegezve a kimutatott hatásokat, kijelenthető, hogy az iskola az inklúzió terén fejlődést mutatott”. *Albert B. Gábor* szerint a histográfiai akciókutatás eredményeit az iskola tudásközössége újra és újra értelmezte, s a histográfiai akciókutatás több ciklust élt meg. Eredményként a histográfiai gondolkodás beépült a tanulók gondolkodásába, ami nem kizárólagosan a történelemórákon, hanem

3. ábra. A kiértékelés fázisának menete NEFSTEM nyomán



más tárgyknál is hasznos, amelyknél bizonyos témák, események és személyek különböző korok szerinti változó megítélése kihat a szaktudományos és politikai impulzusokra és mindennapjainkra.

ÖSSZEGZÉS

A fenti gyakorlatok bemutatása több tanulsággal járt: (1) akár olyan akciókutatásról van szó, amelyben külső kutató és az iskola pedagógusai közösen vesznek részt, akár olyan, amely látszólag egyetlen tantárgy keretei között egy belső kutatóval folyik, a kutatások elősegítik a tudásközösségek, tanulóközösségek létrejöttét. Azáltal, hogy a kutatók, a gyakorlati szakemberek, a tanulók és egyes esetben szüleik saját tapasztalataira közösen reflektálnak és közösen jelölik ki a fejlesztési területeket, új közös tudás alakul ki. (2) Azok az akciókutatások remélhetőleg tartósabb hatást, amelyekben az érintettek bevonódása érdemi és amelyek elég nagy számú ciklusból állnak ahhoz, hogy a tacit tudások stabilizálódjanak. (3) A jól előkészített folyamat, melyben az újabb ciklusok és akciók megszervezését és levezetését korábbi kísérletek elemzése és a szükséges korrekciós munkálatok megelőzik, nagyobb valószínűséggel pozitív változást fog eredményezni

a pedagógiai folyamatokban és az iskola világában. (4) Még váratnak magukra azok a nyomon követő kutatások, amelyek az ilyen folyamatnak a tartós hatásait tudják kimutatni: „A fejlesztés tartóssága az iskola világában időszakos volt, ezért ennek hatása majd további vizsgálatokat igényel” (Schiffer Csilla).

IRODALOM

- Albert Gábor (2005): *Histográfiai történelemszemlélet akciókutatásának első tapasztalatai. Rózsakerteri Általános Iskola honlapja.* (Utolsó letöltés: 2014. 10. 12.)
- Albert Gábor és Orendácsné Balás Rita (2006): *Historiográfiai történelemszemlélet akciókutatásának első tapasztalatai.* In: Ladányiné Sütő Tünde és Nagyné Bitter Ilona (szerk.): *Örökkék ég a felhők mögött: 25 év a Rózsakerterben: 25 éves a Rózsakerteri Általános Iskola 1980–2005,* Budapest.
- Albert Gábor (2011): *Historiográfiai akciókutatás a Rózsakerterben.* In: Ladányiné Sütő Tünde (szerk.): *„Tiszteld a múltat...”: 30 év a Rózsakerterben,* Budapest. 91–94.
- Cochran-Smith, M. és Lytle, S. L. (1993): *Inside/Outside Teacher Research and Knowledge.* Teachers College Press, New York.
- Dewey, J. (1916): *Experience and Thinking.* In: Campbell, A. and Groundwater-Smith, S. (ed.): *Action Research in Education.* SAGE Publications Ltd., London, California, New Delhi, Singapore. 99–109.
- Havas Péter (2004): *Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. Új Pedagógiai Szemle.* www.epa.oszk.hu/00000/00035/00082/2004-06-ta-Havas-Akciokutatas.html (Utolsó letöltés: 2014. 10. 10.)
- Herr, G. K. és Anderson, L. G. (2015): *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty.* SAGE Publications Ltd., London, California, New Delhi, Singapore.
- Lewin, K. (1947): *Frontiers in Group Dynamics. Human Relations,* 1. sz. 5–41.
- Schiffer Csilla (2008): *Az inklúzió fogalmának értelmezései és azok ellentmondásai.* In: Bánfalvy Cs. (szerk.): *Az integrációs cunami.* ELTE Eötvös Kiadó és ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 29–42.
- Schiffer Csilla (2008): *Az Inklúziós Index hazai adaptációja.* Előadás. VII. Nevelésügyi Konferencia, 2008. augusztus 27.
- Schiffer Csilla (2011): *Inkluzív iskolák fejlesztése.* Doktori (PhD-) disszertáció. www.nevelstudomany.phd.elte.hu/wpcontent/uploads/2012/02/nagyne_schiffer_csilla_disszertacio.pdf (Utolsó letöltés: 2012. 12. 10.)
- Stake, R. E. (1995): *The art of case study research.* SAGE Publications Ltd., London, California, New Delhi, Singapore.
- The Northeast Florida Science, Technology, and Mathematics Center for Education (NEFSTEM): *Teacher’s Guide to Action Research.* www.nefstem.org/teacher_guide/intro/index.htm (Utolsó letöltés: 2016. 05. 14.)
- Vámos Ágnes (2012): *Az akciókutatás és a tudományról való gondolkodás.* In: Vámos Ágnes és Lénárd Sándor (szerk.): *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában – a BaBeprojekt.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 299–324.

- Vámos Ágnes (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. *Neveléstudomány*, 2. sz. 23–42. www.nevelestudomany.elte.hu/index.php/2013/07/a-gyakorlat-kutatasa-anevelestudomanyban-az-akciokutatas/ (Utolsó letöltés: 2014. 11. 10.)
- Vámos Ágnes és Gazdag Emma (2015): Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése. *Neveléstudomány*, 1. sz. 35–52. www.nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_1.pdf (Utolsó letöltés: 2016. 01. 20.)
- Zsolnai József (1983): *A képességfejlesztő iskoláért. Egy pedagógiai akciókutatás*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Yin, R. K. (2002): *Case study research: Design and methods*. SAGE Publications Ltd., London, California, New Delhi, Singapore.

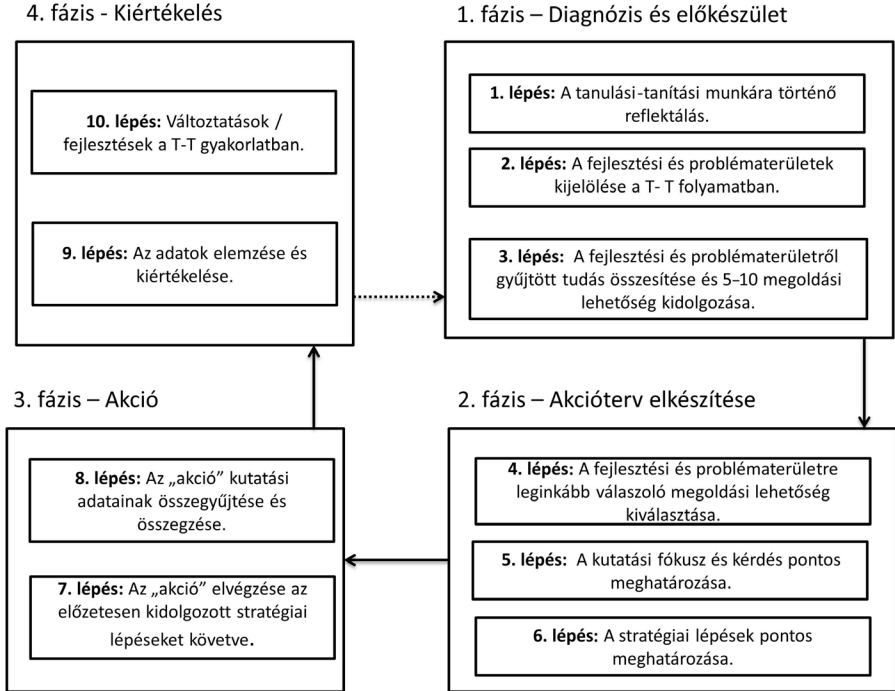
MELLÉKLET

Interjúkérdések

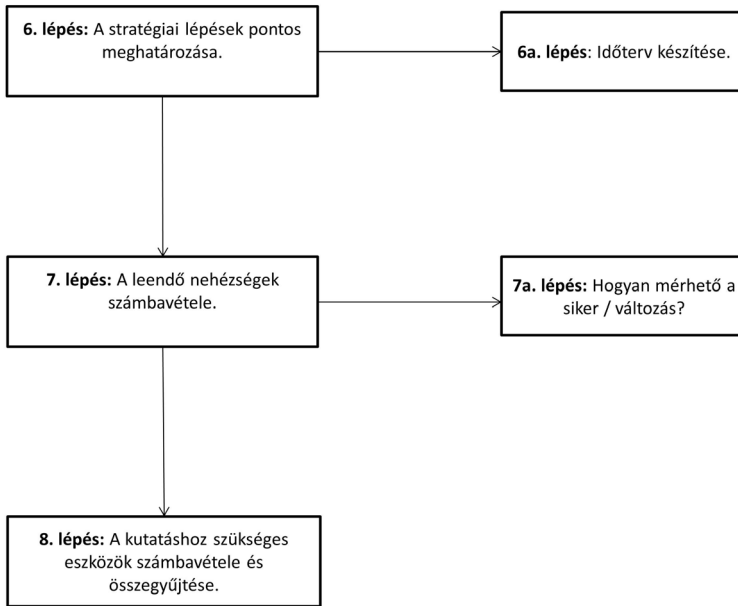
- Ön miért fordult az akciókutatás felé? Miért ezt választotta?
- Mi motiválta az iskolát, hogy az akciókutatás felé forduljon?
- Miként kezdett hozzá ehhez a munkához? Mi volt az Ön feladata és mi volt az iskola feladata az akciókutatás megkezdésekor?
- Milyen nehézségekkel találkozott menet közben, illetve mivel találkozott az iskola? Hogyan küzdött meg ezekkel, illetve ki vagy mi segítette akciókutatásában?
- Miként lehetne leírni az Ön szerepét és az iskola szerepét az eredmények megszületésében?
- Hogyan alakult ki, formálódott az Önök tudásközössége?
- Hogyan határozná meg azt az állapotot, ahová az iskola eljutott? Utókövetés volt-e? Mit lehet tudni az akciókutatás tartós hatásairól?
- Mit tenne másképp, ha ma kezdené az akciókutatást?
- Ön szerint mi lehet az oka annak, hogy viszonylag kevés magyar akciókutatás készült a köznevelésben (a nemzetközi gyakorlathoz képest)?
- Ki segíthetné a pedagógusokat és az iskolákat abban, hogy pedagógiai problémáikat akciókutatással oldják meg?

Ábrák

M1. ábra. Az akciókutatás körfolyamata Sagor (2005) nyomán



M2. ábra. Az akcióterv elkészítésének menete NEFSTEM nyomán



M3. ábra. Az akció menete NEFSTEM nyomán



A PEDAGÓGUSKÉPZÉS
ÉS A PEDAGÓGUSI
PÁLYA SAJÁTOSSÁGAI

BENEDEK ANDRÁS

ÚJ TARTALOMFEJLESZTÉSI PARADIGMA A SZAKMAI TANÁRKÉPZÉSBEN

BEVEZETŐ

A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME) Tanárképző Központja keretében arra vállalkoztunk, hogy az iskolarendszerű szakképzésben új tartalomfejlesztési eljárásokkal, azok pedagógusképzésben történő alkalmazásával járuljunk hozzá az iskolai tanulást segítő módszerek kutatásához és fejlesztéséhez. Kutatásunk arra irányult, hogy a magyar szakképzés sajátosságainak megfelelően (Tóth, 2015) a módszertani képzést iskolai komplex tárgyak esetében komplex tananyagegységek kialakításának a folyamatában fejlesszük.

A szakképzésben mindig is gyorsan változó, számos esetben hiányzó tartalmi elemek (programok, tankönyvek, segédletek) okozta helyzetben a gyakorlatban a szakmai tanárok jelentős adaptációs munkát végeznek. Ehhez a szakmai tevékenységhez már pedagógiai felkészülésük során jelentős módszertani támogatást nyújthatunk, ha a tartalomfejlesztésbe érdemben is bevonjuk a leendő szakmai tanárokat. Így vált az új tartalomfejlesztési eljárásunk lényeges elemévé a hallgatók/tanárok tananyagok (tipikusan mikrotartalmak) alkotó kialakításába való aktív bevonása. További lényeges sajátossága volt ezen innovációs folyamatnak a hagyományos struktúrákban különböző okok miatt erősen korlátozott vizuális tartalmi elemek intenzív felhasználása. Ez a fejlesztés kapcsolódott az új eljárás jellemzői tulajdonságait keretbe foglaló *SysBook* (Vámos, Bars és Benedek, 2015) elektronikus rendszer fejlesztési folyamatához, mely az adott témákban a vizuális tartalmakat a hagyományos tananyag leírásokhoz kapcsolta. Ezzel a megoldással egy új tartalomfejlesztési paradigma kialakítására is kísérletet tettünk, olyan folyamatot generálva, melyben mód nyílt a tananyagot feldolgozó hallgatók aktív bevonására, a tananyag folyamatos korszerűsítésére és bővítésére, nyitott, online keretek megvalósítására.

TARTALOMFEJLESZTÉSI TENDENCIÁK ÉS KÖRNYEZET

Évszázadokon keresztül az iskolai tananyag tartalmát, s az ahhoz kapcsolódó részletes (tantervi) és átfogó, keretjellegű szabályozási elemeket (a legutóbbi két évtizedben a hazai gyakorlatban ilyennek tekinthetjük a Nemzeti alaptantervet) központi (oktatáspolitikai) szándék és professzionális (tantervelméleti) szakértelem együttese jellemezte. A tantervelmélet klasszikusai generációkon át „tudásból” életkori és oktatási-nevelési célok szerint differenciálva konstruálták meg a tananyag rendszerét elvi és gyakorlati (zömmel a rendelkezésre álló tanítási-tanulási idő figyelembevételével) sajátos redukció eredményeként. Az „eredmények” a központi tanterv, egységesített tankönyv, formalizált módszertani ajánlásokban jelentek meg. Az új módszerek általában a létező feszültségek oldására irányultak, példa erre a differenciálás (Báthory, 1992) közel fél évszázada meghonosodott gyakorlata, azonban mindez az alapvető ellentmondást nem volt képes a rendszerben feloldani.

A Millennium éveiben új helyzet alakult ki az élet számos színterén, többek között az oktatásban is. Az infokommunikációs technikai (IKT) eszközök világában olyan minőségi fordulat jött létre, mely minden eddiginél magasabb szinten és szélesebb körben alkalmazhatóan integrálta az emberi kommunikációt támogató, azt kiszolgáló eszközöket. A változás egyre jelentősebb hatással van az oktatás világára, nemcsak többet és gyorsabban kommunikálunk, hanem az életformánk változása olyan adaptációs folyamatot eredményezett, melyben (Ollé, 2013) a tanuláskor is minden eddiginél másabb lett. Neveléstudományi szempontból az új kihívásokat a közelmúltban egy, az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság által kiadott kötetben publikáltuk (*Tanulmányok a neveléstudomány köréből*).

Az elmúlt másfél évtizedben a nemzetközi tartalmi-módszertani oktatásfejlesztés lényeges vonulata a nyitott tananyagstruktúrák létrehozatala, a tanulásban aktívan közreműködők konstruktív bekapcsolódása. További sajátosság a tömeges hozzáférés biztosítása, melyhez ma már hatékony interaktív online felületek adnak támogatást. Bár e téren a felsőoktatási kezdeményezések járnak az élen (MOOC – tömeges nyitott online kurzusok), azonban a szakképzésben részt vevők jelentős létszáma, differenciált szakmai megoszlása és egyre magasabb életkora e megoldások módszertani adaptációját sürgetik.

A hazai fejlődési folyamatok jelentős hasonlóságot mutatnak a világtendenciákkal, egy 2015-ben publikált felmérés szerint a hazai mobilkészülékek 39%-a okostelefon (W1) és a felhasználók több mint 60 százaléka internetezik a telefonján. Az IKT eszközrendszer a vártnál is gyorsabb minőségi és mennyiségi fejlődése önmagában nem hozott volna minőségi változást, ha a szolgáltatások fejlődése mögött nem jöttek volna létre az internet által biztosított új lehetőségek.

EGY ÚJ TARTALOMFEJLESZTÉSI PARADIGMA FELE

Az oktatás történelmi léptékű változási folyamata számos szempontból lehet vizsgálat tárgya. Az elemzés irányulhat a tanítás tartalmának változására és az alkalmazott szemléltetőmódszerekre. E vonatkozásban az oktatáselméleti szakembereket mindig is foglalkoztatja, hogy miként lehetséges többet és hatékonyabban megtanítani. A felsőoktatás mindenkor az oktatási innovációk sajátos laboratóriuma, melyben „hozzáadott reményként” jelentős kutató-fejlesztő potenciál koncentrálódik (Falus, 2012), s a hallgatók különösen jó alanyai a tanuláskorszerűsítési kísérleteknek. Az elmúlt negyedik században számos elméleti kutató hívta fel a figyelmet a formális oktatásban szinte kezelhetetlen tananyag mennyiségi növekedésére és a hagyományos tanítási módszerek megújításának szükségességére.

E keretekben a változás fő tendenciáit felismerve a vizuális tanulás új lehetőségeit tekintettük elsődleges kutatási tárgynak. Ez az elméleti kutatások mellett módot adott olyan innovatív módszertani fejlesztésre, mely a tanítás új, komplexebb rendszerét alakította ki, mind a tananyag fejlesztése, mind a hallgatók/tanulók aktivitásának ösztönzése területén. A kulcsfogalom ebben a folyamatban a *hallgatói közreműködés* a tananyag új elemekkel történő kiegészítése, bővítése során, különös tekintettel a vizuális elemek számának, minőségének növelésére. Előzetesen feltételeztük, s a későbbiekben empirikusan is vizsgáltuk, hogy az új technikai keretek adottságainak kihasználásával a tanulásban részt vevők aktivítása miként növelhető.

Kutatásunk egyik lényeges előfeltétele volt annak a felismerése, hogy az oktatási folyamat, a tanítás és tanulás egyre nyitottabb rendszerré vált. A nyitottság részben szemléletváltással függ össze, részben éppen azzal az adottsággal, melyet az IKT eszközök elterjedése eredményezett: időben és térben is független kommunikációnak tekinthető a tanulás, melyben az információk többségét nem zárt szövegtörzsek, hanem képi mediális elemek sajátos választási algoritmusokban történő sorrendje jellemez. Napjainkban különösen érzékelhető, hogy ebben a folyamatban a relatíve rövid – néhány (kevesebb mint 5–6) perces – narrációk a jellemzőek. A látványban intenzív megoldásra példák a videóklippek (elterjedésük különösen a reklámok, majd a Youtube jóvoltából az elmúlt évtizedben a tizenévesek körében módszertani szempontból is figyelemreméltó).

A BME keretében folyó tartalomfejlesztési és módszertani kutatásaink során abból indultunk ki, hogy új, virtuális elemeket is tartalmazó (digitális környezeti) keretek jöttek létre a tanulásban és ehhez új megközelítések szükségesek az oktatás világában. E kérdésre adható válaszok keresésében teoretikus szerepet vállalt Nyíri Kristóf (Nyíri, 2003; Nyíri, 2012; Nyíri, 2014), s ehhez kapcsolódva éppen a BME VLL (BME Képi Tanulás Műhely és Visual Learning konferenciasorozat

2009–2015) keretei között vállalkoztunk a pedagógiai konstrukció kérdéseinek vizsgálatára (Benedek, 2014; Molnár, 2014).

Az új tartalomfejlesztési paradigmánk arra a filozófiai felismerésre alapult, melyről elsőként *Umberto Eco* 1962-ben írt (*Opera aperta*) esszéjében. A „nyitott mű” esztétikai sajátosságairól értekezve fogalmazta meg: „...a műalkotás alapvetően többértelmű üzenet, egyetlen jelölőben együtt élő jelentések sokasága... olyan formákban, amelyek jellemzésére az információelmélet által kidolgozott eszközök látszottak alkalmasnak” (Eco, 1998: 54), s lám mindez valóság lett. A mai korszerű e-learninges tananyagok (OER – *Open Education Resources*) arra az alapkérdésre keresik a választ, hogy miként lehet az oktatás tartalmát, az elsajátítandó tananyagot nyitottá tenni, olyan struktúrákban közvetíteni, melyek a tanulók számára is nyitottak a további konstrukcióra. A mai technológiai lehetőségekkel élve így a nyitottságot a tananyag-konstrukciós folyamatban is megvalósíthatónak tartottuk.

Az elmúlt évtizedben a világ számos jelentős felsőoktatási intézményében érzékelhető a konnektivista tanulásmélet képviselőinek markáns, a felsőoktatás nyitottságát erősítő megjelenése (Siemens, 2006). A MOOC (*Massive Open Online Courses*) térhódítása a rangsorokat vezető felsőoktatási intézményekben napi valóság. E téren Magyarországon az Eszterházy Károly Főiskola és az Óbudai Egyetem szakmai kezdeményezéseire indokolt utalni. A kezdetben elméleti felvetések olyan jelentős módszertani kísérleteket is megindítottak az utóbbi években, melyek esetében már a gyakorlati vonatkozások kiemelése neveléstudományi szempontból is időszerű.

GYAKORLATI LÉPÉSEK

2014/2015-ben a BME-n egy digitális tananyagfejlesztési projekt keretei között (Benedek és Molnár, 2015) 29 olyan digitális jegyzetet készítettünk, melynek írói – kiváló szakemberek – kötelezően részt vettek tréning formájában olyan felkészítéseken, mely a korszerű OER fejlesztési elvei szerint, kifejezetten jelentős vizuális objektumok használatát kérte a szerzőktől. A projekt keretében készített differenciált szakmai tartalommal, de zömmel a szakmai tanárképzés számára készített 10 véletlenül kiválasztott elkészült jegyzetet elemezve megállapítható, hogy az átlagosan 4,5 íves, 90 oldal terjedelmű, egyébként képernyőre optimalizált jegyzetekben összesen 602 képi objektum (ábra, fotó, táblázat) került beszerkesztésre. Elemzéseink alapján az online tanulást támogató új jegyzetekben átlagosan 1,5 oldalanként van csupán nem szöveges, képi jellegű objektum. Ezek 42%-a táblázat, 36%-a ábra (rajz) és csupán 22%-a, mintegy ötöde fotó.

A 2015/2016. akadémiai év első szemeszterében közvetlenül is feltettünk kérdéseket posztgarduális (másoddiplomát adó kurzusokon tanuló) tanárszakos hallgatóinknak az IKT környezet által alkalmazott tanulási keretekről. Feltételeztük, hogy a hálózati kooperatív tevékenységformák e keretek között jól illeszthetőek a hallgatók életkörülményeihez, illetve azokhoz a tevékenységformákhoz, melyek a mindennapi IKT eszközhasználatukra is jellemzők. A hagyományos tanulás és a tanórai felkészülés számos esetben igényli vizuális tartalmi jellegű, tanulási segédletek, szemléltető anyagok feldolgozását vagy készítését. Bár ezekhez a tanárképzés keretei között adtunk online típusú tananyagokkal, e-learning programokkal támogatást, azonban a már alkalmazott keretrendszer (Moodle) közel egy évtizedes alkalmazására tekintettel közvetlen kérdéseket is megfogalmaztunk.

Az összesen 27 ötfokozatú választ megengedő kérdés az e-tananyagok felhasználási attitűdvizsgálatára irányult, 150 hallgató kapta meg, és az önkéntes kitöltésre 115 fő vállalkozott. A minta főbb jellemzői: a válaszadók közül 56 férfi, 59 nő volt; az életkori megoszlás közel szimmetrikus volt 28% 31–40 év közötti, 40% 41–50 éves, 28% 51–60 éves korú.

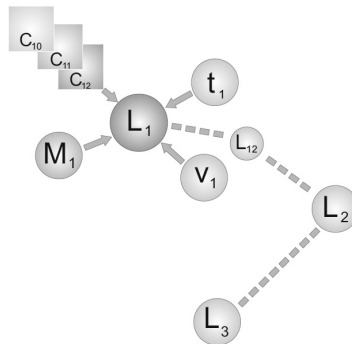
A hallgatói aktív tananyagfejlesztői közreműködés vonatkozásában lényeges volt az a kérdés, hogy „Hasznosnak tartja-e, ha ennek keretein belül esettanulmányok (jó gyakorlatok ismertetései) készülnének?”. A válaszadók közel kétharmada (61,7%) a teljes egyetértését nyilvánította ki, s egyáltalán nem volt elutasító reagálás. Különösen figyelemre méltó volt a válaszadók reakciója arra a kérdésre, hogy „Amennyiben részt venne e-tananyag fejlesztésében, úgy milyen médiaelemek elkészítésével járulna hozzá a fejlesztéshez? Ez esetben a többféle válaszlehetőség a képi megoldások variabilitását jelezte. A hallgatók első helyen preferálták a feladatokat (62,8%), majd a fogalomtárakat (56,6%), ezt követően a vizuális tartalmak hagyományos közvetítésére alkalmas ábrák következtek (43,4%), majd a viszonylag új fogalom, a mikrotartalom (38,9%) következett. A felmérés is rámutatott arra, hogy a kreatív feladatmegoldások és a vizuális elemek komplex használatának lehetősége találkozott a hallgatók digitális tananyagokkal kapcsolatos elképzeléseivel. Mindezt felismerve alakítottunk ki egy olyan tanulási környezetet, melyben

- megvalósult a tananyag e-learninges támogatása, melyet egy digitális jegyzet a Moodle keretrendszerben, mint állandó támogatás a hallgatók számára biztosított;
- alkalmazásra került a *Sysbook* platform (W2), mely a tananyaghoz kapcsolódó általános szakmai, művelődéseméleti háttérrel általános alkalmazásokkal keretbe foglalta, melyben a tananyag szöveges leírása, a képi (*comics*) elemek statikus és dinamikus (gift) alkalmazása, továbbá számos esetben a matematikai reprezentáció elemei (képletek, összefüggések, függvények) kínáltak egy egyre táguló, s az érdeklődés szerint bővülő tudásteret;

- a tananyagfejlesztők által céltudatosan kialakított digitális jegyzet (*Rendszerek a szakképzésben*, 2015), valamint a szélesebb érdeklődést és a szakmai tájékozódást támogató *Sysbook* alkalmazás jól előkészítette a terepet arra, hogy a hallgatóktól kifejezetten vizuális tartalmi elemeket, illetve olyan „esettanulmányt” kérjünk, mely a mikrotartalomra vonatkozó szabályok alapján képernyőre (laptop, smartphone) optimalizált, a rendszer működési lényegét bemutató képi tartalommal is rendelkezzen, s a leírást, amennyiben lehetséges, matematikai kifejezés is illusztrálja.

A 2014/2015-ben folytatott módszertani fejlesztési munkálataink során azt tapasztaltuk, hogy az esetleírásokat, mikrotartalom-konstrukciókat az oktatás keretében megfogalmazott feladatként, erős vizuális késztetések/orientáció alapján a hallgatók/tanulók kifejezetten jó színvonalon tudták elkészíteni. A feladatok dokumentációja, a magyarázatok, a szerkesztés önmagában is pedagógiai konstrukciónak tekinthető, s ezzel egy sajátos kollaboratív tanulás formálódhat.

1. ábra. Az új tartalomfejlesztési modell főbb elemei



Az 1. ábra az új tartalomfejlesztés szerkezeti sajátosságait szemlélteti. Az adott tananyagegység (L_1) főbb komponenseit a szövegmagyarázatok (t_1), a matematikai összefüggések (M_1) és a vizuális elemek (v_1) teszik közvetíthetővé, vagyis taníthatóvá és tanulhatóvá. Ezek az elemek sajátos gráf struktúrába szerveződnek, hagyományosan az egyszerűbb tananyagok esetében lineáris, bonyolultabb tananyagok esetében elágazásos szerkezetben. Új mozzanat az esettanulmányok/mikrotartalmak ($C_{10} \dots C_{11} \dots C_{12}$) „beiktatása”, s a hallgatói/felhasználói tartalmak „bekapcsolása”. Tapasztalataink szerint ez az oktatási tartalomfejlesztés a mai szakképzés sajátosságainak megfelelően alkalmazható, és jelenleg formálódó gyakorlatával szinkront mutat, ami lényegi jellemzője az új tartalomfejlesztési paradigmának.

KÖVETKEZTETÉSEK

Fejlesztéseink egyértelműen felhívták a figyelmet arra, hogy a tanulás társas környezetének formálódásában egyre nagyobb szerepet kap a technológiák által meghatározott *hálózati környezet*, s az a virtualitás, mely a társas környezet térbeli és időbeli korlátait képletesen és valóságosan is lebontja. Kutatásaink kezdeti szakaszában már néhány olyan tétel megfogalmazható, melyek részletes empirikus igazolása a következő évek feladata. A lényegi elemeket kiemelve modellünk a következő hatásokat érvényesítheti:

Kollaboratív fejlesztés, mely az adott esetben a mikrotartalmak oktatói-hallgatói konstrukciója során a hagyományos vertikális kommunikáció alternatívájaként erős és hatékony horizontális kommunikációt tesz lehetővé, kilépve a formális oktatás térben és időben meglehetősen szabályozott szűk kereteiből.

A nyitott online tartalom kialakítása a képzési folyamatban lényeges innovációs eredménynek tekinthető, ami éppen az új ICT környezetben, az ott alkalmazott technikai eszközök adottságai által a nyitottság lényegi sajátosságaival rendelkezik. Ez kétségtelenül egy olyan differenciaspecifikumnak tekinthető, mely a hagyományos tananyag sokszor ellenőrzött és zárt rendszerétől alapvetően képes eltérni.

Az oktatási képesség arányának aktív tanári/hallgatói közreműködéssel történő növelése, mely által a tudás reprezentációs szintje jóval komplexebbé válhat. S ezzel a tudás dokumentálhatósága képes valóban több lábra állni így, a tanulási kommunikáció erősebb vizualizációja által, s végül:

Új kreatív tanulási környezet jön/jöhet létre. Hogy ez jelen időben vagy éppen feltételes módon jelenthető ki, nos, azt majd a következő évek fejlesztései igazolhatják.

IRODALOM

- Bars Ruth, Vámos Tibor, Nagy Dezső, Monos Emil és Max Gyula (2015): *Rendszerek a szakképzésben*. BME Tanárképző Központ, Budapest.
- Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Benedek, A. (2015): More Visual Content into Vocational Education. *Opus et Educatio*, 2. 39–47.
- Benedek, A. és Molnár, Gy. (2015): *E-teaching and Digitalization at BME*. New Technologies and Innovation in Education for Global Business: 19th International Conference on Engineering Education University of Zagreb, Faculty of Economics & Business Zagreb: Zagreb School of Economics and Management, 349–356.

- Benedek, A. (2014): Visual Education: Old and New Dilemmas. In: Benedek A. és Nyíri K. (szerk.): *The Power of the Image. Emotion, Expression, Explanation. Visual Learning*. Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, Fankfurt. 199–212.
- Falus Iván (2012): Hozzáadott remény. *Új Pedagógiai Szemle*, 9–10. sz. 32–38.
- Kálmán Orsolya (2014): Innovatív tanulási környezetek. In: Benedek András és Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulás és környezete*. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest. 257–280.
- Molnár György (2014): Pedagógiai megújulás tapasztalatai a szakmai tanárképzésben – új IKT-alapú eszközök és koncepciók a tanárképzésben. In: Ollé János (szerk.): *VI. Oktatás-Informatikai Konferencia Tanulmánykötet*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest. 434–452.
- Nyíri, K. (2003): From Texts to Pictures: The New Unity of Science, In: Nyíri, K. (szerk.): *Mobile Learning: Essays on Philosophy, Psychology and Education*, Passagen Verlag, Vienna. 45–67.
- Nyíri, K. (2012): Visualization and the Horizons of Scientific Explanation, In: Benedek, A. and Nyíri, K. (szerk.): *The Iconic Turn in Education* (series Visual Learning, vol. 2), Peter Lang, Frankfurt/M. 127–150.
- Nyíri, K. (2014): *Meaning and Motoricity: Essays on Image and Time*. Peter Lang, Frankfurt/M.
- Ollé János (2013): Az interaktivitás és a kommunikáció sajátosságai felsőoktatásban használt online csoportfelületeken. In: Bárdos Jenő, Kis-Tóth Lajos és Racsco Réka (szerk.): *XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Változó életformák – Régi és új tanulási környezetek*. Líceum Kiadó, Eger, 474.
- Benedek András és Golnhofer Erzsébet (szerk., 2014): *Tanulás és környezete*. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest.
- Siemens, G. (2005) Connectivism: A learning theory for the digital age, *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* (W3).
- Tóth Péter (2014): Változó szakképzés, változó pedagógiai környezet. *Opus et Educatio*, 1. 32–47.
- Vámos, T., Bars, R. és Benedek, A. (2015): Basic Disciplines of System and Control for Everyone, In: Guran, A., Bars, R., Gwinner, J. és Krmela, J. (szerk.): *12th International Symposium on Stability, Vibration and Control of Machines and Structures*. Prague, 1–7.
- W1: www.netkutatasok.hu/2015/02/kutatopont-az-okostelefonok-aranya-39.html (Utolsó letöltés: 2016. 02. 29.)
- W2: www.sysbook.sztaki.hu/index.php?&lang=en (Utolsó letöltés: 2016. 02. 29.)
- W3: www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm (Utolsó letöltés: 2016. 02. 29.)

FÁBIÁN GYÖNGYI

A SZUBJEKTUM KORLÁTOZÁSA A PEDAGÓGIAI METAFORAELEMZÉS ALKALMAZÁSA SORÁN

A METAFORAELEMZÉS MÓDSZER ALKALMAZÁSA A TANÁRI NÉZETEK MEGISMERÉSÉBEN

Az elmúlt két évtizedben a tanári nézetek megismerése a hazai kutatók érdeklődését is élénken tartotta, amely új eljárások, módszerek, s ezek között a metaforaelemzés alkalmazását is előtérbe helyezte. Az egyes nézetek tartalmi elemzésén túl a kutatások azt is vizsgálták, hogy a metaforaelemzés milyen módszertani változatai elérhetőek, és ezek közül melyek alkalmasak tanárok és tanárjelöltek pedagógiai nézeteinek vizsgálatára (*Vámos, 2001a; Vámos, 2001b; Vámos, 2003; Dudás, 2006; Dudás, 2007*).

Azonban a metaforaelemzés kvalitatív jellegéből adódóan számos előnye mellett kihívást is jelent a kutatók számára, amely legfőképpen az adatok értelmezésének, feldolgozásának megbízhatóságával összefüggésben jelentkezik. A szakma által javasolt megoldások köre az utóbbi időben a trianguláció kereteiben fogalmazódott meg (*Szabolcs, 2001; Sántha, 2007; Sántha, 2013; Sántha, 2015*), amely utat nyithat újabb metaforaelemzési technikák megjelenésének is. Meggyőződésünk szerint egyes technikák kidolgozásának esélyét a kognitív nyelvészet metaforával kapcsolatos eredményei is támogatják, amely állításunkat az itt következő rövid nyelvészeti kitérével fogjuk igazolni.

A METAFORA ÉS AZ EGYÉNI GONDOLKODÁS

Lakoff és Johnson (1980) műve nyomán hazai tudományos körökben (*Bañcerowski, 1999; Bañcerowski, 2008; Bencze, 2009; Kövecses, 2005; Kövecses és Benczes, 2010*) is elfogadottá vált az a megállapítás, mely szerint a metafora a világról

való tapasztalati tudás és az elvont fogalmak közti teret tölti be a gondolkodási folyamatokban, a valóságos és elvont entitások közötti kapcsolat megteremtésében segíti a kognitív feldolgozást. Ugyanakkor az egyéni megismerési folyamatokat az intenzitás változatossága is jellemzi (*Bañcerowski*, 2008: 105), azaz azok a fogalmi aktiválás szintjében különbözhetnek egymástól. Mivel „az egyik ember tapasztalata... különbözik a másik emberétől – a különbségek nemcsak az egyes emberek között állnak fenn, hanem a társadalmi csoportok, nyelvközösségek stb. között is” (*Bañcerowski*, 2008: 111).

Ez utóbbi állítás indokolhatja a tanárok és tanárjelöltek csoportját jellemző pedagógiai jelenségekkel kapcsolatos mentális terek metaforaelemzéssel történő vizsgálatát is.

A METAFORAELEMZÉS MÓDSZER FOGALMI RENDSZERE

A pedagógia a módszer fogalmi rendszerét a kognitív nyelvészettől örökölte, ennél fogva kiindulásképpen a nyelvészeti elméleti alapokhoz célszerű visszatérnünk. Funkciójukat tekintve a metaforák két fogalom vagy tartomány között közvetítenek, így ha rendelkezünk koherens tudással az egyik fogalomban vagy tartományban fellelhető összefüggő tapasztalatokról, akkor ennek a tudásnak a segítségével megérthetjük a másik fogalom vagy tartomány jelentését is.¹ Az a fogalmi tartomány, ahonnan a metaforikus kifejezéseket merítjük, a forrástartomány nevet kapta a nyelvészetben, szemben a céltartomány elnevezéssel, amely a megértendő fogalmi tartománnyal azonosítható. A forrástartomány vagy forrásfogalom feladata tehát egy adott absztrakt céltartomány vagy célfogalom megértése (*Kövecses*, 1998, 2005), amely kognitív mechanizmusok során valósul meg. A metaforizáció során a két tartomány bizonyos elemei előtérbe kerülnek, melyek érintkezési pontot képeznek a forrástartományban reprezentálódó, könnyen elérhető, fizikailag megtapasztalható fogalom, valamint a céltartományban reprezentálódó elvont fogalom között, így a kapcsolódási ponton keresztül leképezés² válik lehetővé.

Egy példával élve AZ ELMÉLET ÉPÍTMÉNY fogalmi kapcsolat az alábbi metaforákkal igazolható.³

- a) Ez az elmélet szilárd alapokon nyugszik.
- b) Ennek az elméletnek világos a szerkezete.

¹ A 'fogalom' vagy 'tartomány' közötti különbség jelen munkánkban nem játszik jelentős szerepet. A különbségről részletesebben lásd *Kövecses* (2005) munkáját.

² Nyelvészetben 'megfelelés'.

³ A példákat *Kiefer* (2000: 103) munkájából idézzük.

A fenti példákban az ELMÉLET céltartomány megértését az ÉPÍTMÉNY forrástartomány két eleme, az 'alapok' és 'szerkezet' elemi metaforák teszik lehetővé. A céltartomány és forrástartomány közötti kapcsolat kialakítása, a jelentés leképezése akadály nélkül történik meg.

AZ ADATELEMZÉS SZUBJEKTIVITÁSÁNAK KORLÁTOZÁSA

A pedagógiai metaforaelemzés vizsgálati módszer alkalmazása során az adatok elemzése teret nyithat azok szubjektív értelmezésének. A szubjektivitás elleni küzdelem során magunk is igyekeztünk erre a problémára megoldást találni. A továbbiakban egy, a kutatás és fejlesztés objektivitását elősegítő adatelemzésre alkalmas technikát tanárok és tanárjelöltek által alkotott metaforákon keresztül mutatunk be. Esetünkben célfogalomnak az általunk vizsgálni kívánt fogalmat, azaz a tanárok pszichés világában jelen lévő leképezett tanárszerepet (*Fábián, 2007*) tekintjük, amelynek előhívására a TANÁR fogalmat használjuk a metaforák provokálásakor.

SZEMÉLYI TRIANGULÁCIÓ: ADATFELDOLGOZÁS IRÁNYÍTOTT KONSTRUKCIÓELLENŐRZÉSSEL⁴

A megbízhatóság növelése érdekében a metaforaelemzés klasszikus alkalmazásának módosítására már korábban tettünk javaslatot (*Fábián, 2007; Fábián, 2010; Fábián, 2013*).⁵

A kutatásban részt vevők feladata az volt, hogy metafora alkotásával egészítsék ki az alábbi rövid állítást.

A TANÁR _____.

.....
⁴ Nyelv- és beszédfejlesztő szakos tanárjelölt hallgatók (N = 7) iskolai tanítási gyakorlatát előkészítő kurzus programjának tervezése során 2015-ben alkalmaztuk a metaforaelemzés módszer ezen sajátos változatát a jelöltek tanárszereppel kapcsolatos nézeteinek feltárására.

⁵ Az idézett munkákban bemutatott vizsgálatban angol nyelv és irodalom szakos levelező tanárjelölt egyetemi hallgatók közreműködtek. Kiválasztásukkor egyetlen szempontként a hasonló gyakorlati és képzési háttér, valamint a hasonló képzési cél játszott szerepet. Ennek megfelelően egy csoport (N = 10) került kiválasztásra a 2005/2006. tanév során. A vizsgálat idején a résztvevők mindegyike legalább öt év közoktatásban eltöltött oktatási gyakorlattal rendelkezett, ahol az angol nyelv mellett egy másik idegen nyelv (francia vagy német), illetve egyéb közismereti tárgy tanításában vett részt.

A metaforizációs folyamat adatgyűjtési szakaszát az alábbi lépésekben összegezhajük.

- Metafora provokálása a TANÁR fogalomhoz
- A metaforák egyéni rögzítése verbálisan vagy vizuálisan
- A magyarázatok rögzítése
- A magyarázatok propozíciókká alakítása

A második szakaszban a résztvevők aktív közreműködése nélkül a metafora-konstrukciók és az azokhoz tartozó propozíciók együttes adatai alapján a feltételezett kognitív folyamatok hipotetikus rekonstrukciója történik meg néhány, a kognitív nyelvészet által kidolgozott metaforaelmélet felhasználásával, amelyet ábrák formájában rögzítünk. Ezt követően a rekonstrukciós ábráknak az alanyokkal történő egyéni egyeztetése és kisebb módosítása következik, amely a metaforizációs folyamatokat bemutató ábrák véglegesítésében, azaz az adatok feldolgozásának finomításában működik közre.

Az így végzett adatelemzés eredményét, azaz a metaforák jellemzőinek, fogalmi tereinek, valamint a folyamatban szerepet játszó kognitív mechanizmusoknak nyelvészeti alapú elemzését az alábbiakban három kognitív metaforaelmélet segítségével mutatjuk be. Ezek a metafora 'standard' elmélete, a kategorizációs aktus elmélete, valamint a fogalmi integráció elmélete.

A METAFORAKONSTRUKCIÓ SZERKEZETE

Esetünkben a metaforakonstrukció célfogalma a TANÁR, amelynek szemantikai komponensei a 1. ábra szerint határozhatók meg.

1. ábra. A TANÁR fogalom szemantikai komponensei

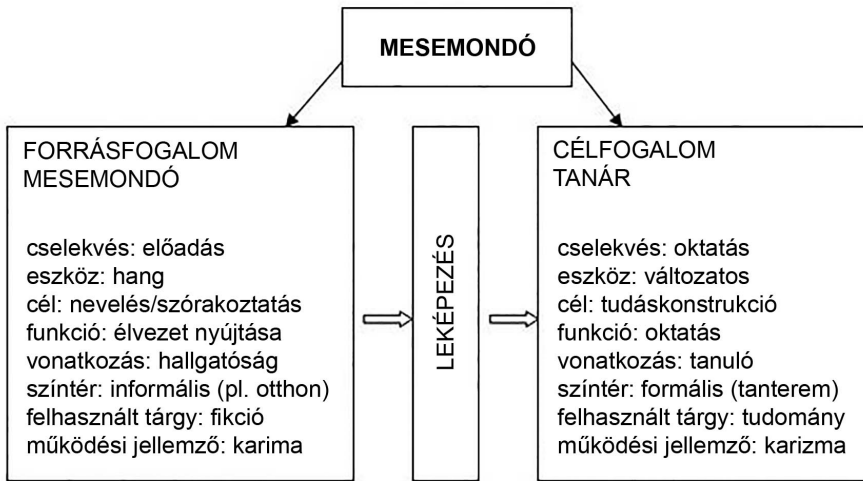
<p>TANÁR</p> <p>cselekvő: személy cselekvés: oktatás eszköz: változatos cél: tudást hoz létre funkció: oktatás vonatkozás: tanuló színtér: tanterem tárgy: tudomány</p>
--

Az alábbiakban a metaforakonstrukciók és azok mentális tereinek bemutatását végezzük el az alkotási mechanizmusok feltárásának hipotetikus követésével.

A TANÁR MESEMONDÓ

A metafora megértéséhez a metafora standard elméletét hívjuk segítségül. A TANÁR célfogalom szemantikai szerkezeti komponensei a MESEMONDÓ szerkezeti komponenseit hívják elő, amelyek megfelelését a leképezés könnyedsége igazolhatja (2. ábra).

2. ábra. A TANÁR MESEMONDÓ



A TANÁR fogalom szerkezete, annak szemantikai komponensei könnyen elérhetőek a MESEMONDÓ fogalom felől, a leképezés a cselekvő személye, az eszköz és vonatkozás, valamint a tárgy tekintetében egészen könnyedén valósítható meg.

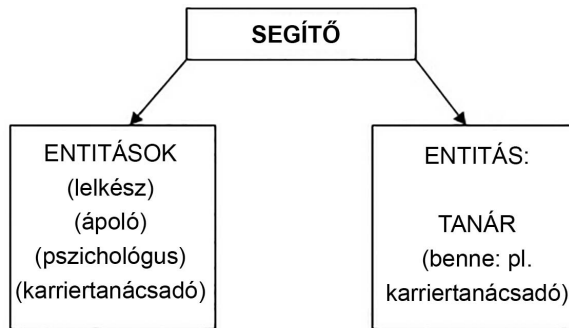
A leképezés a forrásfogalomtól a célfogalomba egyéb jellemzők tekintetében is egyértelmű, elrejtésre szinte nincs is szükség, miközben fókuszba helyezett jellemzőként a *karizma* az átvitelt jelentősen megkönnyíti. Tekintettel arra, hogy a TANÁR szerepköre magába foglalhatja a mese felolvasását, feldolgozását, ha úgy tetszik a tudás átadásában tárgyként is megjelenhet.

A TANÁR SEGÍTŐ

A TANÁR célfogalom modern felfogása szerint komplex rendszerrel állunk szemben. Ennek köszönhető az, hogy a metaforizációs folyamat során az eddigiektől eltérő módon egy különleges metonímia jöhet létre, amelyet a kategorizációs aktus

elmélete alapján értelmezhetünk (3. ábra). A pusztán verbálisan létrehozott fogalom alátámasztására megfogalmazott propozíciók arról árulkodnak, hogy a tanár „nem csak a tanórán” és „nem csak az iskolai problémákban” nyújt segítséget. A kognitív mechanizmus fókuszában az életre való felkészítés áll, amely hétköznapi fogalmaink tekintetében a karriertanácsadó szerepkörével harmonizál, miközben a TANÁR szerepkörének is komponense. Ebben a metaforában tehát a rész-egész viszonyának különleges esetével állunk szemben. A karriertanácsadó részkomponense egy magasabb kategóriának, amely a segítő, mint ahogyan a TANÁR is az. Mindkettőt segítő foglalkozásként tartja számon a szakmai közönség. Ugyanakkor a TANÁR (vagy inkább a tanárszerep) komplex fogalma involválja a karriertanácsadó szerepviselkedés időről időre történő gyakorlását, és nem csak iskolai keretek között.

3. ábra. A TANÁR SEGÍTŐ



A metonímia formájában konstruált metafora tehát egyszerre elégíti ki az egész a rész helyett és a rész az egész helyett leképezési mechanizmust. Egyrészt a kategória (SEGÍTŐ) áll annak komponense (karriertanácsadó) helyett, másrészt a TANÁR komplex célfogalomnak a posztmodern kiterjesztett tanárszerep értelmében elfogadott komplex cselekvésrendszeréből eredő elvárást, a karriertanácsadást, mint a tanárszerep komponensét, azaz a részt helyezi az alkotó a fókuszba, ezzel a rész az egész helyett leképezési mechanizmust is megvalósítja.

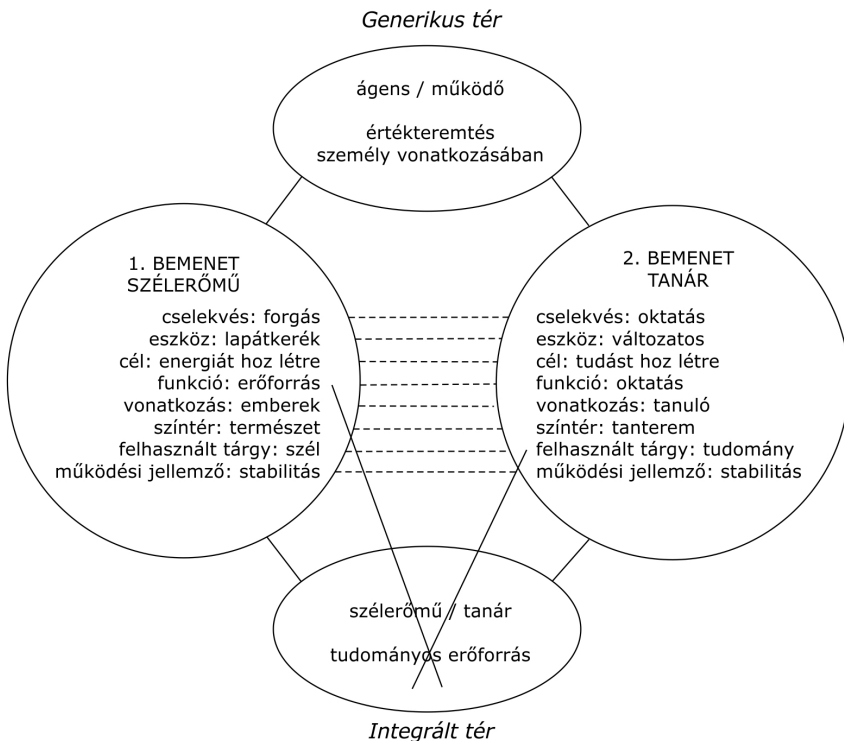
A TANÁR SZÉLERŐMŰ

A hálózati modell (Fauconnier és Turner, 2002) olyan metaforajelenségek vizsgálatára ad lehetőséget, amelyek esetén nem érhető tetten a forrásfogalom és célfogalom közötti közvetlen leképezés. Ebben az esetben a kognitív mechanizmus során két valóságos tartomány egy integrált tartományban új mentális tér létrehozását teszi lehetővé. Ez a mentális tér a mai szakirodalomban 'integrált tér', 'elegyített tér' vagy 'blend' elnevezésben is ismert.

Az integrált tér nem valóságos, hanem a képzeletünk terméke, ahol a valóság-
nak ellentmondó tényeket helyezünk egymás mellé és fogadunk el valóságosnak.
Benne a két bemeneti tér szemantikai hálójából kiemelkedve azok a komponen-
sek találkoznak, amelyek a metafora kialakulásához járulnak hozzá. Az integrált
tér tehát két bemeneti tartomány vagy fogalom közös tere, amelyek ugyan lehet-
nek metaforikus kapcsolatban, ám ez nem minden esetben figyelhető meg.

A két bemeneti tartomány vagy fogalom összekapcsolódása az integrált tér-
ben nem egyetlen lépésben történik meg, hanem egy generikus tér létrehozá-
sán keresztül válik valósággá, amely a két tartomány vagy fogalom megfelelése-
ire épülve mintegy hidat képez a két bemenet között és lehetővé teszi az integrált
térben a két tartomány vagy fogalom összeolvadását. Az integrált tér tehát való-
jában négy mentális teret reprezentál.⁶

4. ábra. A TANÁR SZÉLERŐMŰ



.....
⁶ Ennek az elméletnek a részletesebb kifejtését lásd Kövecses (2005: 227–236) és Kövecses (2010: 267–283) munkájában!

Ennek az elméletnek a segítségével tárható fel a SZÉLERŐMŰ metafora egy lehetséges szerkezete, valamint az általa körülrajzolt mentális tér (4. ábra). Mivel a forrásfogalom (SZÉLERŐMŰ) és célfogalom (TANÁR) közötti megfelelés elemzésében a két fogalom elemeinek párhuzamba állítása esetenként jelentős korlátokba ütközik, a két bemeneti tartomány között egy integrált térre van szükség. Az ennek érdekében kialakított generikus térben helyezhetők el a két bemeneti fogalom közös szemantikai komponensei, azaz a személy vonatkozásában zajló értékteremtés, amely a propozíció értelmében „állandó körforgás, fejlődés” formájában valósul meg. Az értékteremtés a SZÉLERŐMŰ oldaláról az energia létrehozásában, a TANÁR oldaláról tudás létrehozásában ölt testet. Ugyanakkor az 1. bemeneti fogalomban (SZÉLERŐMŰ) a technikai tárgy, szerkezet, annak eszközként szolgáló részei, a cselekvés mibenléte és annak színtere, valamint a „termelés” tárgya rejtve maradnak a létrehozott metaforában, az integrált tér átveszi a 2. bemeneti fogalom (TANÁR) ezekkel párhuzamos jellemzőit, miközben a metafora létrejön. Az állandó tudásfejlesztést végző tanár így hoz létre értéket a tanuló számára a tudomány talaján, az integrált térben pedig megjelenik a ’tudományos erőforrás’.

A két bemenet közös szemantikai mezőjeként megjelenő stabilitás („erő és kitartás”) biztonságot teremt a tantermi környezetben, amit a metafora vizuális megjelenítése is megerősít.

ÖSSZEGZÉS

Munkánkban a pedagógiai metaforaelemzés során végzett adatfeldolgozás validitásának elősegítésére alkalmazott irányított konstrukcióellenőrzés technikát részleteztük, amely a tanári nézetek kutatásában, valamint a tanárképzés fejlesztési szakaszaiban egyaránt jól hasznosítható. A nyert adatok alapján készült rekonstrukciós ábrák egyeztetése a metafora alkotójával pontosabb adatfeldolgozást eredményezhet azt illetően, melyek azok a forrásfogalmak és tartományok, illetve azok kiemelt elemei, amelyek a célfogalom elérésében szerepet játszanak, azaz a kutatásban részt vevő egyén nézetei milyen hangsúlyos elemekkel rendelkeznek a célfogalom vonatkozásában.

Ugyanakkor arra is fény derült, hogy az irányított konstrukcióellenőrzés alkalmazásához különféle nyelvészeti metaforaelméletek felhasználására lehet szükség, ami a kutató, illetve a képző részéről a metaforaelemzés kognitív alapjainak ismeretét is feltételezi.

IRODALOM

- Bañcerowski Janusz (1999): A kognitív nyelvészet alapelvei. *Magyar Nyelvőr*, 123. 1. sz. 78–87.
- Bañcerowski Janusz (2008): Az ábrázolás fogalma a kognitív nyelvészetben. In: Banczerovszki Janus (szerk.): *A világ nyelvi képe. A világkép mint a valóság metaképe a nyelvben és a nyelvhasználatban*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 100–112.
- Bencze M. Ildikó (2009): Mi a metonímia? Elméletek és kísérletek a metonímiakutatásban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64. 4. sz. 677–696.
- Dudás Margit (2006): *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fábián Gyöngyi (2007): *Kísérlet a nyelvtanárszerep fogalmának integrált megközelítésére*. Nem publikált PhD-dolgozat. Pannon Egyetem, Veszprém.
- Fábián Gyöngyi. (2010): A tanárok nézetrendszerének hétköznapi 'metaforái'. In: Gecső Tamás és Sárdi Csilla (szerk.): *Új módszerek az alkalmazott nyelvészeti kutatásban. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 114*. Kodolányi János Főiskola – Tinta Kiadó, Budapest. 105–111.
- Fábián Gyöngyi (2013): The application of Improved Metaphor Analysis in education research. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. 93. 1025–1029.
- Fauconnier, G. és Turner, M. (2002): *The way we think. Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. Basic Books.
- Kiefer Ferenc (2000): *Jelentélmélet*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Kövecses Zoltán (1998): Metafora a kognitív nyelvészetben. In: Pléh Csaba és Győri Miklós (szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Pólya Kiadó, Budapest. 23–39.
- Kövecses Zoltán (2005): *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Typotex, Budapest.
- Kövecses, Z. (2010): *Metaphor. A practical introduction*. Oxford University Press, Oxford.
- Kövecses Zoltán és Benczes Réka (2010): *Kognitív nyelvészet*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Lakoff, G. és Johnson, M. (1980): *Metaphors we live by*. University of Chicago Press, Chicago.
- Sántha Kálmán (2007): A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra*. 11. 6–7. sz. 168–177.
- Sántha Kálmán (2013): A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban. *Iskolakultúra*. 17. 2. sz. 82–91.
- Sántha Kálmán (2015): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2001a): A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 101. 2. sz. 85–108.

Vámos Ágnes (2001b): A pedagógusok értékelésfogalmának elemzése metaforahálóval. Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.

SASS JUDIT – BODNÁR ÉVA –
KÖPECZI-BÓCZ TAMÁS – KISS JÁNOS

ÉRZELMI IGÉNYBEVÉTEL A TANÁRI PÁLYÁN

A VIZSGÁLANDÓ PROBLÉMA FELVÁZOLÁSA

A tanárok szerepe meghatározó a diákok iskolai haladása, magatartása szempontjából. Az osztálytermi érzelmi jelenségek számos kutatás alapján alátámasztást nyertek. A tanári viselkedés és érzelmi reakciók, valamint a tanulói érzelmi tapasztalatok és a tanulás között kimutatható kapcsolat van (*Mazer, McKenna-Buchanan, Quinlan és Titsworth, 2014*).

A tanári munka magas stressz-szinttel jár, *Nistor* és munkatársai (2015) szerint az oktatás területén a magyar átlagot (43%) jelentősen meghaladó az érzelmi megterhelés szintje (67%). Az érzelmi igénybevétel forrása az érzelmek átélése és az érzelmek bemutatására vonatkozó elvárások. Ez változhat az intézmények sajátosságaitól függően: tanulói összetétel, vezetés, feladatok, problémahelyzetek.

Érzelmi jelenségek a szervezetekben

Az érzelmek funkciója az alkalmazkodás elősegítése. *Pekrun, Frenzel, Goetz és Perry (2007)* az aktivitással kapcsolatban észlelt szubjektív kontroll és a kimenetnek tulajdonított érték alapján elemzi az érzelmek hatását. A harag, félelem, öröm, büszkeség és szeretet aktiváló, míg a szomorúság, tehetetlenség, elégedettség aktivációt csökkentő hatású. Az aktiváló pozitív érzelmek (pl. öröm) pozitív korrelációt mutatnak az érdeklődéssel, erőfeszítéssel, ezzel szemben a harag, szorongás növeli az irreleváns gondolatok előfordulását és negatívan korrelál az érdeklődéssel, erőfeszítéssel. A viselkedést a szervezeti érzelmi forgatókönyvek is irányítják, ezek a társas helyzetekre vonatkozó tudást tartalmazzák a cselekvések, érzelmi reagálás elvárt sorrendjére vonatkozóan: előzmény, kifejezés, következmény szerint (*Gibson, 2008*).

Az érzelmek jelentősége a tanári pályán

Frenzel (2014) a tanári érzelmek forrásának a célelérés sikerességének szubjektív értékelését és a kimenetnek tulajdonított okokat tekinti. A tanári munka során reciprok kölcsönhatást feltételez a tanulók viselkedése, a tanári érzelmek és viselkedés között. A tanulói viselkedés a célelérés visszajelzéseként szolgál. A tanári érzelmekkel kapcsolatos kutatások (Chang, 2009; Frenzel, 2014; Sutton és Wheatly, 2003) az átélt érzelmek kiváltó okait tárták fel. Az öröm a nyitott, érdeklődő tanulókhöz, a közös aktivitáshoz, a kedvelés a tanulókhöz, az elégedettség a fejlődésükhöz, a büszkeség pedig a jól működő osztályhoz, erőfeszítést értékelő kollégákhoz kapcsolódik. A harag oka a változás, a kontrollvesztés, a fegyelem és motiváció hiánya, a tekintély sérülése, a nem együttműködő kolléga, szülő és a tanulói kudarc. A félelem az új helyzetek, míg a szorongás a bizonytalanság, a szülői megkérdőjelezés, tanulói elfogadás, az értékelés, a változások és a lemaradás. Tehetetlenséget az oktatási rendszer és a hatékonyságérzet miatti korlátok, míg szomorúságot a diák otthoni gondjai okoznak.

Az érzelmi igénybevétel lehetséges forrásai: az érzelmi munka és az érzelmek szabályozása

A munkahelyen az érzelmek bemutatására vonatkozó kimondott vagy kimondatlan elvárásoknak való megfelelés érdekében tett erőfeszítést *érzelmi munkának* nevezzük. Az érzelmek szabályozása lehet *felszíni*, ami az érzelem kifejezésénél jelentkezik, és lehet *mély*, amikor előzetes beavatkozás történik, hogy megjelenjen a személyben a kifejezésre kerülő érzelem (Côte, Moon és Miners, 2008).

Az érzelmi munka előnye az érzelmek kezelési útjainak elsajátítása, a hatékonyabb feladatteljesítés és az énhatékonyság-érzés lehet (Brief és Weiss, 2002). A tanári érzelemszabályozásra vonatkozóan Sutton, Mudrey-Camino és Knight (2009) három érzelemszabályozással kapcsolatos hiedelmet azonosított. Az érzelem szabályozása szükséges, mert ez lehetővé teszi, hogy *a tanulóval jobb kapcsolat alakuljon ki. A célok eléréséhez a pozitív érzelemkifejezés növelése és a negatív érzelmek elnyomása szükséges. Hiszik, hogy hatékony „érzelemszabályozók” ki tudják fejteni a lelkesítő érzelmeket és el tudják rejteni negatív érzelmeiket.*

Az érzelemszabályozás következményei

A kedvező munkahelyi tapasztalatok a pszichés jóllét forrásai. Ryff (1989) ide sorolja *a környezet uralásának* képességét, ami az aktuális pszichés állapothoz illeszkedő környezet megválasztásának, megteremtésének képessége, és együtt jár a lehetőségek hatékony kihasználásával.

A szervezeti elköteleződés alatt a dolgozó szervezethez való érzelmi kötődését, azonosulását és bevonódását értjük. Magasabb szintje nagyobb erőfeszítésben, lojalításban és a döntéselfogadásban, a munkával kapcsolatos energetizált állapotban nyilvánul meg (Schaufeli, Bakker és Salanova, 2006).

Az érzelemszabályozás előzményeinek és következményeinek vizsgálata

Vizsgálatunk távlati célja az érzelmi terhelést jelentő helyzetekre történő felkészítés megalapozása a tanárképzésben. Ehhez a tanárok iskolai érzelmi élményeinek feltáró kutatását végeztük el, figyelembe véve az iskolatípust, a jóllétre és az elkötelezettségre gyakorolt hatást.

MÓDSZEREK

„Az érzelem a munkahelyen” félig strukturált interjúval (Gibson, 2006) a harag, az öröm és egy-egy választható negatív és pozitív érzelmi élmény leírását kértük. Továbbá az „Érzelmi munkát” mérő kérdőívet (Brothridge és Lee, 1998), Ryff „Jólét” kérdőívének környezet uralása skáláját (Ryff, 1989) és az „Elköteleződés” kérdőív rövidített változatát (Schaufeli és mtsai, 2006) használtuk fel.

Minta

A vizsgálatban összesen 14 iskola vett részt. 173 érzelmi interjúval és 161 kérdőívvel kapcsolatban végeztük az eredmények elemzését. Iskolatípus szerint 4 gimnázium (N = 47), 5 szakközépiskola és/vagy szakiskola (N = 66), 5 vegyes iskola (N = 63) vett részt a kutatásban. A minta 28% férfi, 57,5% nő volt. Átlagéletkoruk 45,18 év, a pályán töltött idő átlagosan 19,04 év volt.

EREDMÉNYEK

Az alábbi forгатókönyveket tártuk fel tanári érzelmi élmények azonosítása és a forгатókönyvnek megfelelő előzmény-kifejezés-következmény tartalmak elemzésével Gibson (2006) módszere alapján.

1. táblázat. A vizsgálatban feltárt érzelmi forgatókönyvek (összesítés)

	Harag	Negatív érzelem	Öröm	Pozitív érzelem
Kiváltó	47% diák fegyelmezetlen, passzív, készületlen 17% kolléga 6% igazságtalan vezetés	35% fegyelem, motivációhiány 27% eszköztelenség, szervezetlenség, bizonytalan, munkahely, konfliktus kollégával	21% jó kapcsolat, közös élmény 16% motivált tanuló 27% tanítás/ tanuló sikere, feladat-siker, együttműködés	37% tanítás/ tanuló sikere 23% kapcsolat, bizalom tanulóval, osztállyal 6% kolléga
Kifejezés	74% elmond	37% megbeszél 14% kifejez	35% elmond 26% jelez	53% megbeszél 26% kifejez
Szabályozás	78% szabályoz	58% szabályoz	30% szabályoz	16% szabályoz
Következmény	74% elkerül, megoldatlan 26% javul, megold	24% nincs 37% érzelem, kapcsolat	25% jó kapcsolat, 19% fejlődés 37% öröm, flow	67% + érzés, javulás, motiváció 27% hatékonyság

A negatív érzelmek oka a tanulói fegyelem, motiváció hiánya, amely inkább haraghoz vezet. A pozitív érzelmek az együttlét, érdeklődés és a tanulókkal vagy általuk elért sikerben mutatkoznak meg. A munkatársi és vezetői kapcsolat kisebb mértékben negatív érzelmek forrásai. Az érzelmek szabályozása a negatív érzelmeknél nagymértékű, míg a pozitív érzelmeket döntően szabályozás nélkül kifejezik a pedagógusok. A szabályozott negatív érzelmekből a haragot verbálisan fejezik ki, míg a választott negatív érzelemnél ez sokkal kisebb arányban jelenik meg. Az érzelmek következményeinél a harag elkerüléshez, a választott negatív érzelem 37%-nál negatív érzelemhez, kapcsolathoz vezet. A pozitív érzelmek mind a kapcsolat, mind a végzett munka, a motiváció szempontjából kedvező kimenetelűek.

Iskolatípusok szerint a harag kevésbé jellemző, kismértékben szabályozott érzelem. Eltérés a szabályozás módjánál van, míg a gimnáziumi pedagógusoknál az elfojtás, önkontroll és a távoltítás, addig a szakképzőkben az utóbbi kettő, a vegyes intézményekben csak az önkontroll jelenik meg. A szabályozás mértéke a gimnáziumokban és vegyes intézményekben 86% feletti, míg a szakképző intézményekben 74%.

Az *öröm* átélése a vegyes intézményekben a legalacsonyabb szintű. A gimnáziumokban és a vegyes intézményekben a közös élmények és a tanulók sikere vezet örömhöz, addig a szakképzők pedagógusainál a saját szakmai siker.

A *választott negatív érzelmeknél* a deaktíváló tehetetlenség és szomorúság mellett az aktiváló, de hatékonyságcsökkentő szorongás jelent meg. A tehetetlenség említése legmagasabb a szakképző intézményekben (64%). A gimnáziumokban a leggyakoribb a szorongás említése (21%), a vegyes intézményekben a szomorúság jelenik meg magas szinten (31%).

A leggyakoribb kiváltó ok a fegyelmezetlenség, kivéve a szakképző intézményt, ahol a motiválatlanság megelőzi azt, a harmadik helyen az eszköztelenség szerepel.

A leggyakoribb *választott pozitív érzélem* a gimnáziumokban a deaktíváló elégedettség (31%), míg a szakképző és vegyes intézményekben az aktiváló hatású büszkeség (30, illetve 40%). A gimnáziumokban emellett a büszkeség (19%) és a szeretet (18%), a szakképző és vegyes intézményekben az elégedettség (26, illetve 33%) és a szeretet (19, illetve 12%) jelentek meg.

Az érzelmek szabályozását az egyes érzelmek észlelt erősségének és kifejezésének különbsége mutatja. A negatív érzelmek szabályozása magasabb ($M = 1,62$), leginkább a szomorúság ($M = 1,82$) és a szorongás ($M = 1,68$), kevésbé a tehetetlenség ($M = 1,51$) és a harag ($M = 1,00$) kontrollált. Enyhén szabályozott az öröm ($M = 0,67$), a többi pozitív érzélem, leginkább a szeretet ($M = 0,14$), kifejezhető.

A *felső és mély érzelmi munka* észlelése a negatív érzelmeknél fent látható érzelmszabályozás mértékének némileg ellentmond. Az ötfokú skálán alacsony, a felszíni érzelmi munka gyakorisága átlagosan 2,27, míg mély érzelmi munka gyakorisága átlagosan 2,58. Ebből látható, hogy jellemzőbbnek tartják az őszinte érzelmkifejezést eredményező, előzetes mély érzelmi munkát. Iskolatípusonként csak a szakképző intézményekben magasabb a mély érzelmi munka észlelt szintje (átlag 2,79).

Következmények

A *Környezet uralása* skálán (max. 18) átlagosan 11,76-os értéket értek el a válaszadók, ami a magyar átlag 12,5-es értékénél némileg alacsonyabb. Iskolatípusok szerint nincs szignifikáns eltérés, de a gimnáziumokban tanítók átlaga a legmagasabb ($M = 12,20$), legalacsonyabb a szakképző intézményekben ($M = 11,33$). A hatfokú skálán mért *szervezeti elkötelezettség* összetevői közül legnagyobb mértékű a munkába való belemerülés ($M = 4,78$). Az odaadás ($M = 4,63$) és életerő ($M = 4,33$) szintje alacsonyabb. Iskolatípusok szerint szignifikáns ($p = 0,017$) eltérést találunk az odaadás gyakoriságának észlelésénél. A másik két intézményhez képest átlagosan gyakoribb ez a gimnáziumokban ($M = 4,91$).

ÖSSZEGZÉS

Az oktatási intézményekben dolgozók erős érzelmi élményeket élnek át, a pozitív irányú torzítás jól látható a megkérdezetteknel. Erősebben átéltek és kifejezettek a pozitív érzelmek, míg a negatív érzelmeket erősen szabályozzák, nem fejezik ki, a végzett érzelmi munkát nem észlelik. A haragot inkább verbálisan fejezik ki, a további negatív deaktiváló érzelmek kifejezése kevésbé jellemző. A pozitív érzelmek kifejezettek, átélési gyakoriságuk azonban alacsony. Az érzelmek szervezeti elfogadása is ennek megfelelő, a pozitív érzelmek elfogadottabbak, míg a negatívát nem tartják jellemzőnek és közepesen elfogadott érzelmek. Ez megfelel a *Sutton*, *Mudrey-Camino* és *Knight* (2009) említette tanári hiedelmeknek. Az érzelmek leginkább a tanulókhöz kapcsolódnak, a negatív érzelmek okainál a fegyelmezetlenséget, motiválatlanságot és az eszköztelenséget emelik ki. A negatív érzelmeknél az észlelt kontroll és az érzelmek aktiváló hatása (*Pekrun*, *Frenzel*, *Goetz* és *Perry*, 2007) befolyásolja az érzelmi élménnyel kapcsolatos megküzdési aktivitást.

A megterhelést a gimnáziumokban észlelik a legmagasabbnak, ennek oka a szorongás gyakoribb előfordulása lehet. A negatív érzelmi élmények kifejezése erősen szabályozott. A pozitív élmények megélése magas szintű, motivációs háttérként szolgál, az egyéni elkötelezettség szignifikánsan magasabb, ez biztosítja a kontrollérzetet és munkával kapcsolatos bevonódás fenntartását (*Schaufeli*, *Bakker* és *Salanova*, 2006).

A vegyes képzésben a legjellemzőbb az érzelmi élmények hatékony kezelésének észlelése, de alacsonyabb a pozitív élmények megélése.

A szakképző intézményekben a harag és a deaktiváló érzelmek erősebb kifejezése jellemző, de a pozitív élmények, a tanulókkal közös élmények és kapcsolat forrást jelentenek. Utóbbi intézményekben a hatékony célelés-visszajelző érzelmek hiánya csökkentheti a tanárok kontrollérzetét (*Frenzel*, 2014).

Eredményeink az iskolák humán feltételeit és a tanulók összetételét figyelembe vevő átfogó továbbképzési programok kialakításának szükségességére mutatnak rá. A vizsgálat során feltárt, való életben előforduló és iskolatípus-specifikus érzelmi élmények, forgatókönyvek és a szabályozási módszerek felhasználhatóak a tanárképzésben a gyakorlati időszakot előkészítő tréningek során.

IRODALOM

- Brief, A. P. és Weiss, H. M. (2002): Organizational Behavior: Affect in the Workplace. *Annual Review of Psychology*, 53. 279–307.
- Brothridge, C. és Lee, R. T. (2003): Development and validation of the Emotional Labour Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76. 365–379.
- Chang, M. (2009): An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21. 193–218.
- Côté, S., Moon, S. és Miners C. T. H. (2008): Emotion regulation in the workplace In: Ashkanasy, N. M. és Cooper, C. L. (szerk.): *Research Companion to Emotion in Organizations*. Edward Elgar, Cheltenham, UK. 284–300.
- Frenzel, A. C. (2014): Teacher Emotions. In: Alexander, P. A., Pekrun, R. és Linnenbrink-Garcia, L. (szerk.): *International Handbook of Emotions in Education*. Routledge, London. 494–519.
- Gibson, D. E. (2006): Emotional Episodes at Work: An Experiential Exercise in Feeling and Expressing Emotions. *Journal of Management Education*, 30. 3. sz. 477–500.
- Gibson, D. E. (2008): Emotion scripts in organizations: a multi-level model. In: Ashkanasy, N. M. és Cooper, C. L. (szerk.): *Research Companion to Emotion in Organizations*. Edward Elgar, Cheltenham, UK. 263–283.
- Mazer, J. P., McKenna-Buchanan, T. P., Quinlan, M. M. és Titsworth, S. (2014): The dark side of emotion in the classroom: Emotional processes as mediators of teacher communication behaviors and student negative emotions. *Communication Education* 63. 3. sz. 149–168.
- Nistor, K., Ádám, S., Cserhádi, Z., Szabó, A., Zakor, T. és Stauder, A. (2015): A Koppenhágai Kérdőív a Munkahelyi Pszichoszociális Tényezőkről II (COPSOQ II) magyar verziójának pszichometriai jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 16. 2. sz. 179–207.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T. és Perry, R. P. (2007): The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In: Schutz, P. A. és Pekrun, R. (szerk.): *Emotions in education*. Academic Press, San Diego. 13–36.
- Ryff, C. (1989): “Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57. 1069–1081.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. és Salanova, M. (2006): The measurement of work engagement with a short questionnaire a cross-national study. *Educational and psychological measurement*, 66. 4. sz. 701–716.
- Slovic, P., Layman, M., Kraus, N., Flynn, J., Chalmers, J. és Gesell, G. (1991): *Perceived risk, stigma, and potential economic impacts of a high-level nuclear waste repository in Nevada*. Risk Analysis: An Official Publication of the Society for Risk Analysis, 11. 4. sz. 683–696.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R. és Knight, C. C. (2009): Teachers’ emotion regulation and classroom management. *Theory Into Practice*, 48. 2. sz. 130–137.
- Sutton, R. E. és Wheatley, K. F. (2003): Teachers’ emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 25. 4. sz. 327–358.

TORDAI ZITA – HOLIK ILDIKÓ

TANÁRI KOMPETENCIÁK – MENTORSZEMMEL

A MENTORTANÁROK SZEREPE A PÁLYAKEZDŐ PEDAGÓGUSOK TÁMOGATÁSÁBAN

A tanári pálya első szakasza szerves részét képezi a tanári pályára való felkészülésnek, és meghatározó jelentőséggel bír az egész tanári pályafutásra kiterjedően (Hunya és Simon, 2013). Napjainkban egyre nagyobb figyelem fordul a pályakezdő pedagógusok támogatására és folyamatos szakmai fejlődésük elősegítésére (Szivák, 1999; Falus, 2004; Nagy, 2004).

E folyamatban kulcsszerepet kap a mentorrendszer. A mentorálás során egy tapasztalt és munkáját szakértői szinten végző pedagógus irányítja a tanárjelölt, illetve a pályakezdő kolléga tapasztalatszerzési folyamatát, és változatos eszközökkel ad visszajelzést számára, segítve ezzel önelemző, önfejlesztő munkáját (Stéger, 2010). A mentor és a mentorált egyenrangú kapcsolatra épülő együttműködése segíti a felsőoktatási intézmény elméleti képzése és az iskolai gyakorlat közötti szakadék áthidalását (Szűcs és Fejes, 2010).

A mentorral kialakított bizalmi kapcsolat hosszú időre meghatározhatja a kezdő tanár szerepértelmezését és a pályához való attitűdjét. Kiemelkedő fontosságú az érzelmi és pszichológiai támogatás, amely hosszú távon csökkentheti a kezdeti kudarcok és a „valóságokk” negatív hatásaiból eredő pályaelhagyást (Szivák, 1999).

A mentortanárok a modell (minta), a szakértő konzultáns és a tanácsadó szerepét töltik be (Lesznyák, 2005). A mentornak fontos szerepe van a tanári pályára való szocializálódási folyamatban (Kubinger-Pillmann, 2011), az új szakmai közösségbe való beilleszkedés támogatásában, továbbá példaként szolgál a jelölt számára a korszerű pedagógiai módszerek alkalmazása, illetve a folyamatos tanulás, fejlődés igényének kialakítása terén is (Szivák, Lénárd és Rapos, 2011).

Joggal vetődik fel a kérdés, hogy melyek azok a képességek és készségek, amelyek birtokában a mentor leginkább be tudja tölteni ezt a komplex szerepkört. Egy nemzetközi felmérés (TISSNTE, 2007) felhívta a figyelmet arra, hogy a jó mentor szükséges, de nem elégséges ismérve, hogy jó tanár is legyen. A mentoráláshoz

ugyanis a megszerzett tanítási gyakorlaton, tapasztalaton kívül olyan készségek, képességek is elengedhetetlenek, mint például a kapcsolatteremtés, a fiatal felnőttekkel való foglalkozás pszichológiája vagy az értékelés és a segítségnyújtás sajátos feladatai és ennek gyakorlata (Kotschy, 2009). Több kutatás bizonyította azt is, hogy a mentorok kompetenciáinak fejlettségi szintje erősen összefügg a mentorált kompetenciáinak fejlődésével (Fransson és Gustafsson, 2008, idézi Tóth-Márhoffer és Paksi, 2011).

A mentorral szemben tehát alapvető elvárásként fogalmazható meg, hogy magas szinten rendelkezzen a tanári kompetenciák teljes körével. Ezért érdemes számba venni, hogy a mentori feladatokra vállalkozó, illetve a mentortanári továbbképzésre jelentkező tapasztalt pedagógusok mennyiben felelnek meg a tanári kiválóság – a kompetenciák fejlettségével kifejezhető – mércéjének.

A tanári kompetenciák felmérésére irányuló kutatások kevésbé terjednek ki annak meghatározására, hogy a mentortanárok felkészítésében melyek azok a képzési tartalmak, ismeretek és kompetenciák, melyek fejlesztésére hangsúlyosabban szükség lenne annak érdekében, hogy a mentortanári végzettség birtokában ezek a pedagógusok a 21. század kihívásainak megfelelően nyújthassák a leghatékonyabb segítséget a kezdő tanárok támogatásában. Ezért is tartottuk fontosnak, hogy e területen végezzünk empirikus kutatást.

A KUTATÁS CÉLJA, A KUTATÁSI MÓDSZER ÉS A MINTA BEMUTATÁSA

Kutatásunk célja annak a feltérképezése, hogy a mentortanár végzettséget szerző/szerzett, tapasztalt pedagógusok hogyan ítélik meg a tanárképzési és kimeneti követelményekben meghatározott tanári kompetenciák fontosságát, valamint hogyan értékelik saját kompetenciáik fejlettségét ugyanezekben a területeken.

Kutatásunkban hipotézisként azt fogalmaztuk meg, hogy *a mentortanárok magas szinten rendelkeznek a tanári kompetenciákkal, ami lehetővé teszi számukra a tanárjelöltek és a pályakezdő pedagógusok felkészítésében való hatékony szerepvállalást. Továbbá kutatási kérdésként vizsgáltuk, hogy milyen területeken szeretnének szakmailag fejlődni a mentortanárok és milyen mértékű fejlődést tartanak szükségesnek.*

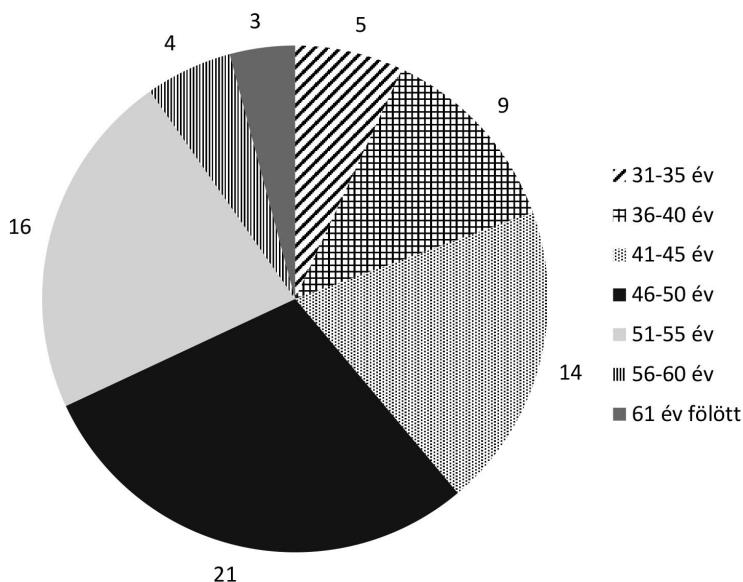
Kutatásunkat 2015 tavaszán végeztük az Óbudai Egyetem 2011 óta végzett mentortanárai és jelenlegi 1. és 2. éves gyakorlatvezető mentortanár szakos hallgatói körében (Tordai, 2015; Holik, 2015).

A kutatásban online, anonim önkitöltős kérdőívet alkalmaztunk.¹ A kérdőív elérhetőségét valamennyi egykori és jelenlegi mentortanár hallgatónknak elküldtük e-mailben.

A kérdőívet összesen 72 fő, köztük 58 gyakorlatvezető mentortanár szakos hallgató és 14 végzett mentortanár töltötte ki. Az 50 nőből és 22 férfiból álló mintában a válaszadók többsége magasan kvalifikált szakember. 75%-uk középiskolai tanár, a többiek általános iskola felső tagozatán (11 fő) és gyógypedagógiai intézményben (5 fő) dolgoznak, illetve egy fő művészeti iskolában zenetanár.

A válaszadók átlagéletkora 47 év. A legfiatalabb 33, a legidősebb 62 éves. Az életkor szerinti megoszlást tekintve a középkorúak jelentős többsége érvényesül (1. ábra).

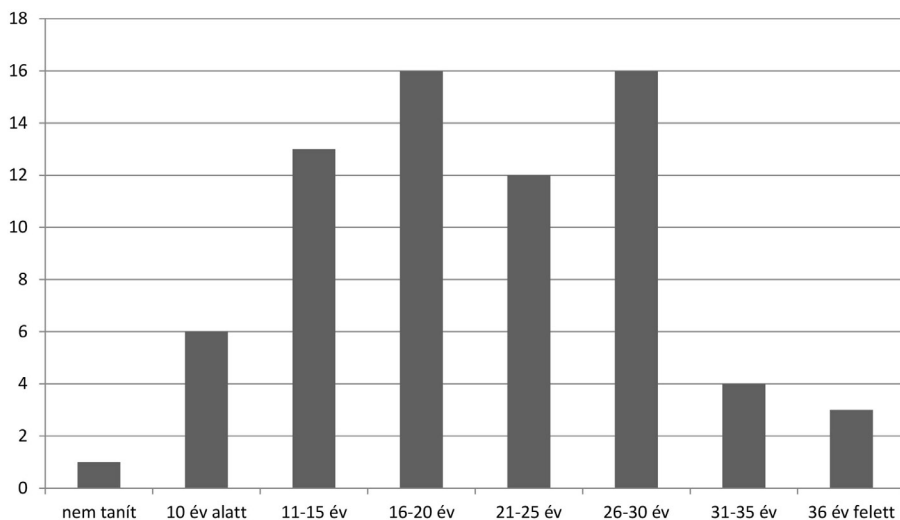
1. ábra. A minta megoszlása életkor szerint (n = 72)



Ezzel szorosan összefügg a pedagóguspályán szerzett tapasztalat, ami években kifejezve nagyobb idősávot foglal magában, hiszen 11 és 30 év közötti gyakorlattal rendelkezők egyaránt képviseltetik magukat. Ők jelentik a minta 80%-át (2. ábra). A legkevesebb tanítási tapasztalat 6 év, a legtöbb 37 év. A tanítási évek átlaga 21,3 év.

¹ A kérdőív elérhetősége: www.goo.gl/forms/EMIz6Gocx7.

2. ábra. A minta megoszlása a pedagóguspályán eltöltött évek száma szerint (n = 71)



A TANÁRI KOMPETENCIÁK FONTOSÁGÁNAK MEGÍTÉLÉSE

Mivel ismereteink szerint jelenleg nem áll rendelkezésre olyan eszköztár, amely lefedné a tanári kompetenciák teljes spektrumát (Salát, 2011), egy 24 tételből álló kompetencialistát állítottunk össze az ELTE PPK (2006) kutatócsoportja által kidolgozott tanári képesítési követelmények felhasználásával, a *tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről* szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendeletben megjelent előírások alapján.

A tanárképzésben megszerezhető tanári tudás, készségek, képességek az alábbi területekre vonatkoznak:

1. a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése,
2. a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése,
3. a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás,
4. a pedagógiai folyamat tervezése,
5. a tanulás támogatása, szervezése és irányítása,
6. a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése,
7. a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás,
8. az autonómia és a felelősségvállalás.

Bár a szakirodalomban a kompetencia fogalma alatt általában az ismeret, a képesség és az attitűd komponensek együttesét értik, a lista összeállításakor csak a képességek, készségek (skills) szintjére vonatkozó tételeket használtunk. Mivel a kompetenciát legtöbbször valamilyen viselkedéssel, magatartásmóddal leírható tulajdonságegyüttesnek tartják, amely a kiemelkedő teljesítmény eléréséhez szükséges jellemzőkhöz kapcsolódik (Elbert, Karoliny, Farkas és Poór, 2002), arra törekedtünk, hogy a lista olyan elemeket tartalmazzon, melyek viselkedéses szinten is értelmezhetőek és a kompetencia megnyilvánulási formáinak tekinthetők.

A kompetencialista összeállításakor arra törekedtünk, hogy a képzési és kimeneti követelményekben megfogalmazott leírásokból azokat az elemeket emeljük át, amelyek a tanárok mindennapi munkájában könnyen azonosíthatók, értelmezhetőek, illetve hogy elkerüljük az ismétlődéseket, átfedéseket (pl. az önreflexió fontossága több kompetenciaterület kapcsán is felmerül).

Ennek megfelelően a nyolc kompetenciaterület képességkomponensében leírt elvárásokat alakítottuk át állításokká, melyek a kérdőív 24 tételét alkották. Az állítások lefedték mind a nyolc kompetenciaterületet.

Elsőként általában a tanári kompetenciákra („A tanár képes...” kezdetű mondatok), ezt követően a saját tanári képességek megítélésére („Képes vagyok...” kezdetű állítások) vonatkozóan kellett négyfokú skálán megadni a válaszokat. Az átlagokat alapul véve megkaptuk a tanári kompetenciák fontosságát, illetve a saját tanári kompetenciák megítélésének sorrendjét (1. táblázat).

1. táblázat. A tanári kompetenciák fontosságának és a saját kompetenciák megítélésének összehasonlítása az átlagok alapján (n = 72)

Kompetenciák	A tanár képes...	Képes vagyok...	Eltérés	Szign.
A konfliktusok hatékony kezelésére	3,79	3,22	-0,57	0,000
A különböző adottságokkal, képességekkel, előzetes tudással rendelkező tanulók fejlesztésének megfelelő módszereket alkalmazni	3,61	2,97	-0,64	0,000
A szaktárgyához kapcsolódóan a tanórán és iskolán kívüli tanulás lehetőségeit megvalósítani különböző szintereken	3,22	3,00	-0,22	0,007
A tanulók egyéni szükségleteit figyelembe véve olyan pedagógiai helyzeteket teremteni, amelyek elősegítik a tanulók értelmi, érzelmi, szociális és erkölcsi fejlődését	3,65	3,26	-0,39	0,000
A tanulók önálló ismeretszerzését támogatni	3,68	3,31	-0,37	0,000

Kompetenciák	A tanár képes...	Képes vagyok...	Eltérés	Szign.
A tanulókkal a kölcsönös tiszteletre, bizalomra és együttműködésre épülő kapcsolatok megteremtésére	3,85	3,64	-0,21	0,001
A tehetséges, nehézségekkel küzdő vagy sajátos nevelési igényű, hátrányos helyzetű tanulókat felismerni és számukra differenciált bánásmódot nyújtani	3,57	3,18	-0,39	0,000
Az információs-kommunikációs technológiák (IKT) használatára	2,85	2,79	-0,06	n. s.
Együttműködést támogató módszereket alkalmazni	3,39	3,22	-0,17	n. s.
Fejlesztani a tanulók reális önértékelését, önbecsülését az értékelés hatásainak ismeretében	3,75	3,44	-0,31	0,000
Felelősséget vállalni szakmájával és együttműködni szakmája képviselőivel	3,35	3,33	-0,02	n. s.
Felismerni és kezelni a tanulási és a szaktárgy-gyal kapcsolatos megértési nehézségeket	3,54	3,25	-0,29	0,000
Folyamatosan fenntartani az érdeklődést és a figyelmet, a tanulókat motiválni	3,63	3,25	-0,38	0,000
Hozzájárulni az iskolai és osztálytermi toleráns, nyitott légkör megteremtéséhez	3,65	3,51	-0,14	0,040
Különböző értékelési formák és eszközök használatára és az értékelés eredményeinek alkalmazására	3,21	3,14	-0,07	n. s.
Nyugodt, biztonságos és az eredményes tanulást támogató tanulási környezetet teremteni	3,67	3,54	-0,13	n. s.
Olyan helyzeteket teremteni, amelyek biztosítják a csoport közösséggé fejlődését és egészséges működését	3,43	3,33	-0,1	n. s.
Pedagógiai munkáját megtervezni a tanulók életkori sajátosságainak és a pedagógiai céloknak megfelelően, és ehhez hatékony módszereket, szervezési formákat és eszközöket alkalmazni	3,42	3,26	-0,16	n. s.

Kompetenciák	A tanár képes...	Képes vagyok...	Eltérés	Szign.
Pedagógiai tapasztalatai és nézetei reflektív elemzésére, értékelésére, önkorrekcióra, saját szakmai fejlődésének irányítására	3,43	3,25	-0,18	0,027
Szakmai kérdéseket önállóan átgondolni, szakmai nézeteket önállóan képviselni	3,32	3,29	-0,03	n. s.
Szakmai témában szakszerűen kifejezni magát szóban és írásban	3,46	3,38	-0,08	n. s.
Szakszerű, közérthető, nyílt és hiteles kommunikációra a diákokkal, szülőkkel, iskolai és iskolán kívüli munkatársakkal	3,72	3,63	-0,09	n. s.
Tájékozódni a pedagógiai és szaktárgyi területeken folyó kutatások, fejlesztések eredményeiről, és képes a pedagógiai kutatás módszereit alkalmazni saját munkájában	3,01	2,81	-0,2	0,031
Felhasználni környezete visszajelzéseit önismerete és személyisége fejlesztésére, és elfogadni a pedagógiai tevékenységére vonatkozó építő kritikát	3,47	3,25	-0,22	0,003

A válaszadók a 24 tételben megfogalmazott kompetenciák felét nagyon fontosnak tartják, amelyre a 3,5 feletti átlagértékek utalnak. Legfontosabb elvárásként fogalmazódnak meg azok az interperszonális készségek, melyek révén a tanár képes kialakítani a diákokkal a kölcsönös tiszteleten és bizalmon alapuló együttműködést, hatékonyan kezelni a konfliktusokat, illetve nyíltan és hitelesen kommunikálni a diákokkal és az iskolai élet más szereplőivel. Ezenkívül kiemelkedik még, hogy a megkérdezettek szerint egy tanárnak magas szinten kell képesnek lennie a tanulók reális önértékelésének fejlesztésére, önálló ismeretszerzésük támogatására, ennek megfelelően pedig biztosítania kell az eredményes tanuláshoz szükséges nyugodt légkört.

A lista számos helyen összecseng egy 2007-ben végzett nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredményeivel, amelyben a megkérdezett 63 magyar pedagógus az első helyre sorolta a kölcsönös bizalom és együttműködés kialakításának képességét (Nagy, 2008).

Kutatásunkban a fontossági sorrend végén egyetlen olyan tétel szerepel, amely nem érte el a 3-as átlagértéket, ez pedig az IKT alkalmazásának képessége, amely a megkérdezettek számára a legkisebb jelentőséggel bír a hatékony tanári munka szempontjából. A pedagógiai és szaktárgyi kutatási eredmények ismeretének és alkalmazásának fontosságát ugyancsak alacsonyabbra értékelték, mint ahogyan

a különböző értékelési formák és eszközök használatát, valamint a tanulás különböző szintereken való megvalósítását is a legkevésbé fontosnak tartott kompetenciák közé sorolták.

A fentiekhez hasonló eredménnyel szolgált egy 2010-ben végzett vizsgálat, amely az ELTE PPK-n 2006-ban kidolgozott rendszert vette alapul. E kutatás azt állapította meg, hogy a nyolc kompetencia fontosságának megítélése során a pedagógusok nehezen tudták ezeket egymáshoz képest priorizálni, amit az egyformán magas (5-fokú skálán 4,1 és 4,6 közötti) átlagértékek is jeleztek (Szegei, 2014). Szegei Eszter (2014) ezt az eredményt a modell kiegyensúlyozott jellegével magyarázta, véleményünk szerint ugyanakkor arra is utalhat, hogy ezekben a kompetenciákban a válaszadók saját maguktól is magas szintet várnak el, ami ösztönző hatással lehet szakmai fejlődésükre és mentori munkájukra egyaránt.

A SAJÁT KOMPETENCIÁK MEGÍTÉLÉSE

A továbbiakban a válaszadóknak azt kellett eldönteniük, hogy véleményük szerint mennyire jellemzőek rájuk a felsorolt képességek, készségek, milyen mértékben rendelkeznek ezekkel, vagyis mennyire tartják magukat képesnek a megvalósításra tanári munkájuk során (1. táblázat).

A fontossági sorrenddel összevetve szembetűnő, hogy saját megítélésük szerint a megkérdezettek leginkább azokkal a kompetenciákkal rendelkeznek, amelyeket kiemelten fontosnak tartanak a tanári munka szempontjából: a tanulókkal a kölcsönös tiszteleten és együttműködésen alapuló kapcsolat kialakítása, a hiteles kommunikáció képessége, az eredményes tanulást támogató környezet megteremtése, valamint a toleráns iskolai légkör elősegítése szerepelnek a lista élén a legmagasabb átlagértékekkel. Az adatokon végzett korrelációanalízis e változók pozitív irányú szignifikáns kapcsolatára mutatott rá. A tanári kompetenciák közül a szakmai együttműködés és kommunikáció terén korábbi kutatásokban is hasonlóan magasra értékelték felkészültségüket a mentori feladatokra jelentkező pedagógusok (Tóth-Márhoffer és Paksi, 2011; Di Blasio, Paku és Marton, 2011).

Ugyanakkor az is látható, hogy az előbb említett négy kompetencián kívül az összes többi nem éri el a 3,5-ös átlagot, sőt általában a megkérdezettek alacsonyabb pontszámokat adtak a fontossági lista átlagértékeihez képest még azoknál a tételknél is, amelyek esetében a legkompetensebbnek érzik magukat. Az is megállapítható, hogy a fontossági sorrend végére szorult kompetenciák azok, amelyekben saját felkészültségüket is kevésbé értékeli magas szintűnek a megkérdezett mentortanárok. Külön említést érdemel a lista végén szereplő tételek közül a különböző képességekkel, eltérő tudással rendelkező tanulók fejlesztésének megfelelő

módszerek alkalmazásának képessége, amely a megítélt fontosságához képest a legnagyobb felkészültségbeli hiányosságot jelzi.

Párosított t-próbával vizsgáltuk, hogy melyek azok a kompetenciaterületek, ahol jelentős különbségek mutatkoznak a fontosnak tartott és a birtokolt képességek átlagértékei között (1. táblázat). A 24 tételből 14 esetében tapasztaltuk, hogy a saját képességeiket, felkészültségüket szignifikánsan alacsonyabbra értékelték a megkérdezett pedagógusok ahhoz képest, amennyire fontosnak tartják az egyes tanári kompetenciákat. Az eltérés a tanulók személyiségének fejlesztése és az egyéni bánásmód érvényesítése kompetenciaterületen fejeződik ki a legmarkánsabban. Ezen belül is a különböző adottságokkal, képességekkel, előzetes tudással rendelkező tanulók fejlesztésének megfelelő módszerek alkalmazásának képessége emelkedik ki.

FEJLŐDÉSI LEHETŐSÉGEK

Rendkívül fontos, hogy a mentortanárok törekedjenek szakmai kompetenciáik (Fáyné, 2011) fejlesztésére, hiszen csak így tudják hitelesen ellátni komplex szerepüket.

Kutatásunkban azt is megkérdeztük a végzett és a leendő mentortanároktól, hogy mely területeken szeretnének fejlődni, önmagukat továbbképezni, illetve hogy milyen mértékű fejlődést tartanak szükségesnek (3. ábra).

A végzett, illetve a leendő mentortanárok elsősorban a tehetséggondozás, a tanulók személyiségének fejlesztése, a tanulók motiválása, a tanulók viselkedési problémáinak kezelése, illetve a konfliktuskezelés tekintetében szeretnének fejlődni. Ez az eredmény érthető, hiszen a konfliktusok kezelésére és a tanulók motiválására kevésbé tartották képesnek magukat a megkérdezettek, emiatt szükségesnek tartják a fejlődésüket e területeken.

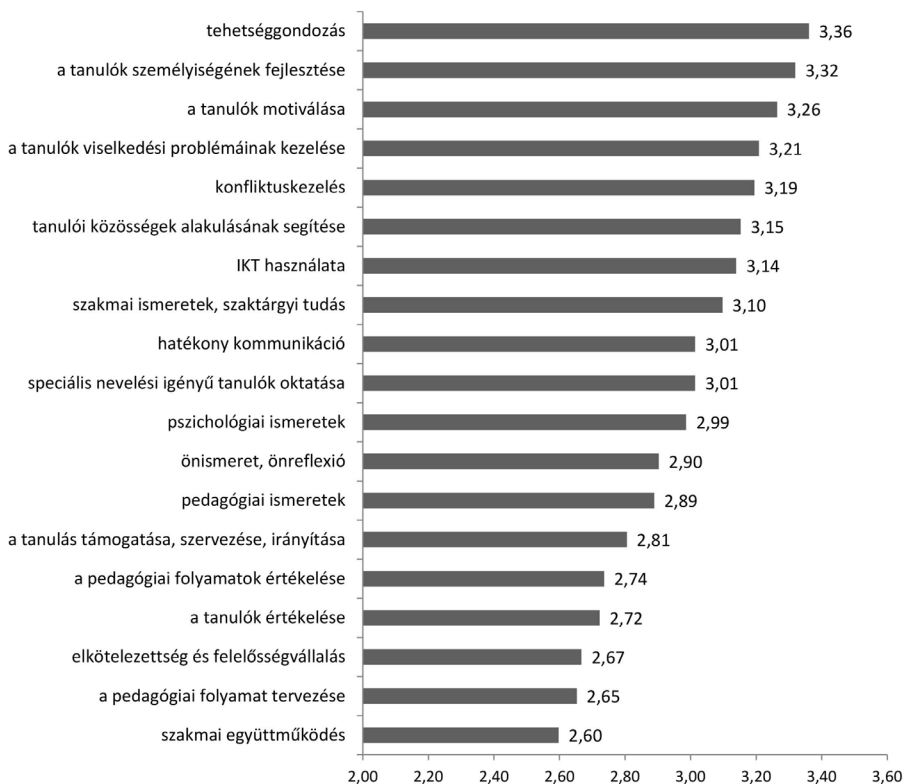
A korábbiakban láttuk, hogy a mentortanárok nem értékelték magasra az IKT kompetenciáikat, ezt szintén a fontos fejlesztési területek közé sorolják.

A hatékony kommunikáció fejlesztésének igénye a középmezőnyben szerepel, de ezen a területen pozitívan értékelték a saját meglévő képességeiket.

Az elkötelezettség és felelősségvállalás, a pedagógiai folyamat tervezése, illetve a szakmai együttműködés terén tartják a legkevésbé szükségesnek a fejlődést. A pedagógiai munka tervezésénél viszonylag magasra értékelték a meglévő kompetenciáikat, valószínűleg emiatt nem tartják lényegesnek e terület továbbfejlesztését.

A háttérváltozókkal való összefüggéseket vizsgálva megállapítottuk, hogy a nemek és a szakmai fejlődésre irányuló igények közötti szignifikáns összefüggés kizárólag a speciális nevelési igényű tanulók oktatására vonatkozik ($p = 0,033$,

3. ábra. Mentortanárok igénye a szakmai fejlődésre
(a 4-fokú skálán adott értékek átlagai, n = 72)



az adatokon végzett khi-négyzet-próba alapján). Ezen a területen a nők igényelnek nagyobb mértékű fejlődést.

A korcsoportonként való összehasonlításban pedig egyedül az IKT-használat fejlesztése tekintetében mutatkozik szignifikáns összefüggés ($p = 0,019$). Digitális kompetenciáikat a legnagyobb mértékben az ötvenes éveikben járó mentortanárok kívánják fejleszteni.

Kutatásunkban végül azt is megkérdeztük a mentortanároktól, hogy mit tennének szakmai fejlődésük érdekében. Az eredmények azt mutatják, hogy a megkérdezettek elsősorban továbbképzéseken vennének részt (a válaszadók 22%-a), illetve szakkönyveket, szakmai folyóiratokat tanulmányoznának (21%). További lehetőségként kollégák óráit látogatnák (19%), a kollégáktól kérnének tanácsot (12%), illetve az internetet vennék igénybe (16%). A legkevesebben újabb felsőfokú képzésbe vágnának bele (10%).

ÖSSZEGZÉS

Kutatásunk azt vizsgálta, hogy milyen kompetenciákkal rendelkeznek a mentori feladatokra készülő tanárok és melyek a fejlesztést igénylő területek. A kutatási eredmények igazolták hipotézisünket, mely szerint a mentortanárok magas szinten rendelkeznek a tanári kompetenciákkal, ami lehetővé teszi számukra a tanárjelöltek és a pályakezdő pedagógusok felkészítésében való hatékony szerepvállalást.

Az eredmények alapján megállapítottuk, hogy az interperszonális készségek közül a mentortanárok legnagyobb jelentőséget az együttműködésre épülő kapcsolatok kialakításának, a hatékony kommunikációnak és a toleráns, bizalmi légkör megteremtésének tulajdonítják, ezekkel a képességekkel magas szinten rendelkeznek is, amely kiváló alapot teremt a pályakezdőkkel való közös munkához. Ez rendkívül fontos, hiszen kutatások igazolták, hogy az eredményes tanári munkát elsősorban a pedagógus személyiségjellemzői, pedagógiai erényei és a tanulókhöz való kapcsolódásának jellege határozza meg (*Suplicz, 2007*).

Ugyanakkor háttérbe szorulnak a digitális kor igényeinek megfelelő módszertani felkészültség elemei, mint az IKT-használat, leginkább pedig a tanulók személyiségének fejlesztésével és a differenciált bánásmód megvalósításával kapcsolatosan, továbbá a motiválás és a konfliktusok kezelése terén mutatkoznak hiányosságok a mentortanárok felkészültségében.

Az eredmények ismeretében a mentortanárok képzése során érdemes lenne nagyobb hangsúlyt fektetni a hiányosságok tudatosítására és lehetséges megoldások kidolgozására ezeken a területeken, ezáltal is segítve a tapasztalt pedagógusokat mentori szerepük hatékonyabb betöltésében, a pályakezdők kompetenciáinak fejlesztésében, és az eredményes tanári munka és minőség modelljének megvalósításában.

IRODALOM

- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. Magyar Közlöny. 15. 979–1324.
- A tanárképzés képesítési követelményei (2006), ELTE PPK. Kézirat. www.pedtanar.files.wordpress.com/2014/09/reszletes_kompetenciak_elte_20060205.pdf (Utolsó letöltés: 2015. 02. 11.)
- Di Blasio Barbara, Paku Áron és Marton Melinda (2011): A mentor mint kapuőr a tanári professzió kialakításában. *Új Pedagógiai Szemle*, 11–12. 183–193.
- Elbert, N. F., Karoliny Mártonné, Farkas Ferenc és Poór József (2002): *Személyzeti/emberi erőforrás menedzsment kézikönyv*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest.

- Fáyne Dombi Alice (2011): *Pedagógiai, pszichológiai teendők a mentorpedagógus munkájában*. Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék, Szeged.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3. sz. 359–374.
- Falus Iván (2010): A pedagógusképzés korszerűsítése – európai tendenciák. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 17–34.
- Holik Ildikó (2015): Mentortanárok oktatási módszerei. *Neveléstudomány*, 4. sz. 22–37.
- Hunya Márta és Simon Gabriella (2013): *A gyakornokok támogatása*. Szakirodalmi összefoglaló. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Lesznyák Márta (2005): A mentortanár szerepe a szakmai szocializációban és feladatai. In: *Útmutató az általános pedagógiai gyakorlatban részt vevő mentortanárok számára*. Kézirat SZTE, Neveléstudományi Tanszék, Szeged.
- Kotschy Beáta (2009): Új elemek a tanárképzés rendszerében. *Educatio*, 3. sz. 371–378.
- Kubinger-Pillmann Judit (2011): Mentorforum – Mentorképzés. *Iskolakultúra*, 12. sz. 111–113.
- Nagy Mária (2004): Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, 3. sz. 375–390.
- Nagy Mária (2008): Tanári kompetenciák – nemzetközi összehasonlítás, *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 21–41.
- Salát Magdolna (2011): A tanárjelöltek kompetenciáinak vizsgálata a tanári mesterképzésben. XII. RODOSZ Konferencia, Kolozsvár.
- Stéger Csilla (2010): A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 37–56.
- Suplicz Sándor (2007): A pedagógusok sikeressége szempontjából fontos jellemzők diákvélemények tükrében. *Alkalmazott Pszichológia*, 1. sz. 116–129.
- Szegedi Eszter (2014): Szót érteni tanárokkal. A tanári kompetenciamodell hatékony kommunikációja a pedagógusok felé. In: Szabolcs Éva és Garai Imre (szerk.): *Neveléstudományi kutatások közben – Válogatás doktori hallgatók munkáiból*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 128–139.
- Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 4. sz. 3–13.
- Szivák Judit, Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2011): Mentor és tanárjelölt az összefüggő egyéni gyakorlaton – módszertani ajánlás. In: M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorképzés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. III. A mentorképzés tartalmáról*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 17–37.
- Szűcs Norbert és Fejes József Balázs (2010): A deszegregációs intézkedéseket támogató hallgatói Mentorprogram lehetőségei a pedagógusképzésben. In: Albert Gábor (szerk.): *Az óvodapedagógiától az andragógiáig: Képzés és Gyakorlat Konferencia III*. Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar, Kaposvár, 113–125.
- Teacher Induction: Supporting the Supporters of Novice Teachers in Europe (TISSNTE) www.tissnte.eu (Utolsó letöltés: 2015. 12. 20.)
- Tordai Zita (2015): A mentortanári feladatokra való felkészülés vizsgálata a tanári kompetenciák tükrében. *Neveléstudomány*, 4. sz. 5–21.
- Tóth-Márhoffer Márta és Paksi László (2011): Mentori feladatokra jelentkező pedagógusok elvárásai és kompetenciáinak önértékelése. *Iskolakultúra*, 12. sz. 29–40.

KUTATÁSOK
A FELSŐOKTATÁS ÉS
A FELNŐTTOKTATÁS
TERÜLETÉN

VIZUÁLIS-TÉRI KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE

EGY ALKOTÓ-KONSTRUÁLÓ TEVÉKENYSÉGEN ALAPULÓ TÉRSZEMLÉLET-FEJLESZTŐ PROGRAM HATÉKONYSÁGVIZSGÁLATA

Bálványos és Sánta (1997) szerint a látvány alapvetően kétféle lehet: formált és formálatlan. A formáltság azt jelenti, hogy a látottak már átmentek egyfajta „szűrőn”, vagyis vizuális gondolkodási folyamaton. Számos elemzés erősíti meg azt az álláspontot, hogy a pontos mentális képzetek létrehozásában döntő jelentősége van a képalkotási folyamatoknak (*McKim, 1980; Mohler és Miller, 2009*). (A kép fogalma itt magában foglalja a háromdimenziós tárgyakat is.) Tércszemlélet-fejlesztő programunk összeállítását erre a megállapításra alapoztuk, feltételezve, hogy az alkotótevékenységekbe ágyazott feladatokkal legalább olyan hatékonysággal fejleszthető a tércszemlélet, mint a célzott, a téri műveletek gyakorlásán alapuló programokkal.

A mérnökhallgatók téri képességeinek vizsgálata a képzésből kimaradók magas aránya miatt indult meg (*Bölcsei, Kovács és Kusar, 2013*). Hazai és nemzetközi vizsgálatok szerint a 18–23 éves korosztályban a tércszemlélet csak lassú ütemben, nagy nehézségek árán fejleszthető és a diplomaszerezés sikertelenségének hátterében sok esetben a téri kompetenciák hiánya áll (*Sorby, 2009*). A téri képességek fejleszthetőségét több kutatás igazolta egyértelműen. A programok eredményességét elsősorban a STEM (science, technology, engineering, mathematics) területre gyakorolt hatásával összefüggésben vizsgálják (*Uttal és Cohen, 2012; Newcombe, 2013*). *Nath és Szűcs (2014)* több olyan kutatási eredményt ismertet, ahol az építő, konstruáló feladatokban, a matematikai és a tércszemléleti teszteken nyújtott teljesítmények korrelálnak egymással, azonban hiányolják a háttérmechanizmusok feltárása érdekében tett erőfeszítéseket. A teljesítményre ható tényezők közül a szociális háttérrel, a verbális kifejezőkészséggel és a nemekkel kapcsolatos kérdéseket vizsgálja a szakirodalom.

AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT CÉLJA

Kutatásunk célja *a téri képességek fejlődésének és fejleszthetőségének háttérben meghúzódó összefüggések feltárása, fókuszálva a téri információk feldolgozásának különbségeire valós és virtuális környezetben*. Jelen tanulmány témája elsődlegesen a közeli transzfer vizsgálata, vagyis sikerült-e a téri képességek fejlődésében pozitív irányú változásokat előidézni kreatív modellezéssel.

A kísérlet részvevői és a fejlesztés menete

A kísérletben a Szent István Egyetem Ybl Miklós Építéstudományi Karának az első és a második évfolyamát végző építészmérnök (n = 198) és építőmérnök (n = 74) hallgatói vettek részt (n = 272). A fejlesztőprogram két fázisban zajlott le az őszi és a tavaszi szemeszterekhez kapcsolódóan. A foglalkozásokat 13 személyes találkozás alkalmával kétórás időtartamban tartottuk.

Az őszi szemeszterben, a mintakialakítás során három csoportra osztottuk a kutatásban részt vevőket. A kontrollcsoportba kerültek azok a hallgatók, akik a kötelező képzés részeként grafikai technikákkal kivitelezett, kétdimenziós tér-ábrázolási feladatokat oldottak meg (pl. rekonstrukciós példák Monge-vetületek alapján, perspektivikus tanulmányrajzok). Az első és második kísérleti csoport a térszemlélet-fejlesztő programban résztvevőkből állt. Mindkettőben azonos, háromdimenziós modellezéseket tartalmazó feladatsort oldottak meg a hallgatók, de eltérő tanulási környezetben dolgoztak. Az egyik csoportban valós, míg a másikban virtuális (főként CAD, „*Computer-aided design*” rendszerű számítógépes programokkal) térben készültek az alkotások (1. ábra). A program tervezése során arra törekedtünk, hogy a hallgatók által megoldott feladatsor lefedje azokat az elemi és összetett téri műveleteket, amelyek rendszeresen megjelennek a térszemléletet aktiváló problémahelyzetekben.

A fejlesztés hatására a téri képességek széles spektruma vált vizsgálhatóvá. Az értékelés során kiderült, hogy milyen mértékben tudták transzferálni hallgatóink a valós és a virtuális környezetben megszerzett téri tapasztalataikat a mentális képek létrehozásakor (vizualizáció) és a mentális téri műveletek végrehajtásakor. A modellezési feladatok differenciáltak voltak abban a tekintetben, hogy mennyire álltak közel a program értékelésére használt tesztfeladatokhoz. Egyes téri műveleteknél (pl. mentális analízis és szintézis) azonos típusúak voltak a modellezési és a mérési feladatok, ezekben az esetekben a különbséget az jelentette, hogy a mérés során belső látással kellett végrehajtani a műveleteket. Más képesség-összetevők esetében nagyobb távolság volt a fejlesztő- és a tesztfeladatok között, például a mentális transzformációnál a modellezés során csonkolással,

perforációval is át lehetett alakítani a formát, míg az értékelésre egy „mental folding” (mentális papírhajtogatás) példát alkalmaztunk.

A tavaszi szemeszterben újabb hallgatói kör bevonásával, hasonló formában, minimális tartalmi változtatással megismételtük az első féléves fejlesztőprogramot. Továbbá egy 3. kísérleti csoportot is kialakítottunk, amelyben szintén háromdimenziós modellezéshez kapcsolódó téri problémákat oldottak meg a hallgatók. A fejlesztőprogrammal szemben itt önállóan határozhatták meg a témát (téri problémát), a feldolgozás lépéseit és a használt eszközöket is (1. táblázat).

1. táblázat. A kísérlet felépítése, mintanagysága

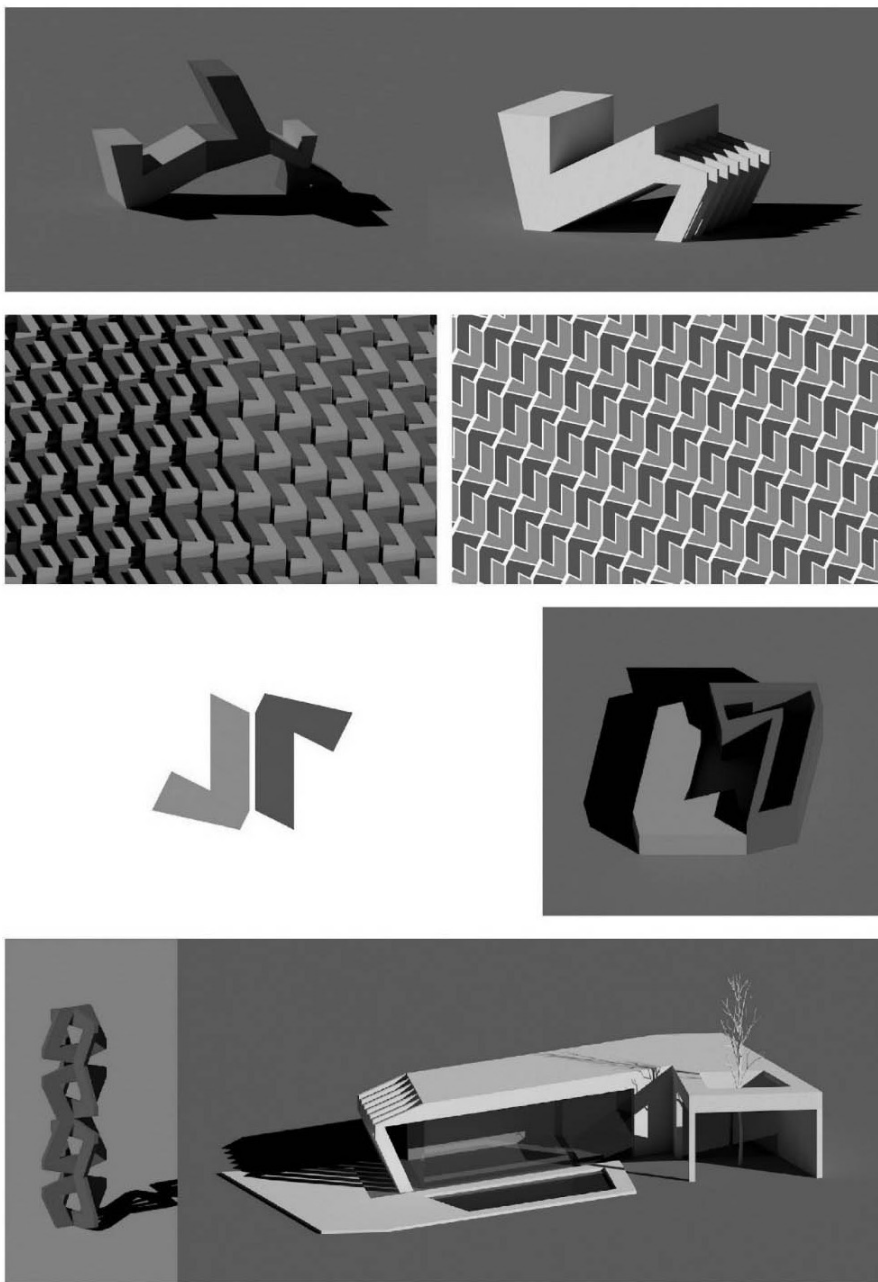
Csoportok	A térábrázolás típusa, technikája		Az alkotás szabadsága	Ideje (2014/2015)	n
Kontroll-csoport	2D	grafikai eljárások	kötött feladatsor	őszi félév	178
1. kísérleti csoport	3D	anyagmodellek (valós térben)	kötött feladatsor	őszi és tavaszi félév	39
2. kísérleti csoport	3D	számítógépes térmodellezés (virtuális térben)	kötött feladatsor	őszi és tavaszi félév	35
3. kísérleti csoport	3D	térmodellezés szabadon választott eljárásokkal	önálló feldolgozás	tavaszi félév	20

Mindhárom kísérleti csoportban projekt módszert alkalmaztunk, egy tervezési probléma köré szervezve a feladatokat. A „folyamatközpontú” projekt módszer alkalmazásával elemezhetővé váltak olyan jelenségek, problémamegoldó stratégiák, amelyekről a „feladatközpontú” fejlesztőprogramok nem adnak részletes képet. A feladatok kidolgozásánál kiemelt szempontként kezeltük, hogy *valós*, a szakmai tárgyakat oktatók által felvetett *konkrét problémák* megoldására irányuljon a fejlesztőprogram.

Mérőeszközök

A fejlesztés hatékonyságának értékelésére a *Séra, Kárpáti és Gulyás (2002)* által összeállított Térdszemlélet tesztet választottuk, mert nagymintás kipróbálása megtörtént a vizsgált korosztályban, megbízhatóságát több kutatás igazolta. Segítségével tanulmányozhatjuk, hogy mennyiben segíti a feladatmegoldást a „rajzolva gondolkodás”. A három különböző, de azonos nehézségű és típusú feladatsorból

1. ábra. Térmodellezés kötött szempontok alapján a 2. kísérleti csoportban
(számítógépes grafika, készítette: Pandur Tamás építészmérnök hallgató, 2015)



magasabb volt a kiemelkedő mértékű fejlődést mutató hallgatók aránya, azaz sokszor az induló képességszinttől függetlenül hatékony volt a fejlesztés.

2. táblázat. A térszemléleteszteken nyújtott teljesítmények összehasonlítása a kontroll- és a kísérleti csoportokban, a kutatás első fázisában

Csoportok	Előteszt (%)		Utóteszt (%)		Elő- és utóteszt (%)
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Páros t-próba
Kontroll (N = 178)	62,15	14,92	68,63	17,09	t[178] = -7,01, p < 0,001
Kísérleti (N = 48)	64,90	12,73	80,33	14,79	t[48] = -9,56, p < 0,001
Független mintás t-próba	t[226] = -1,28, p < 0,205 n. s.*		t[226] = -4,70, p < 0,001		-

*nem szignifikáns

A tavaszi félévben, az újabb résztvevők bevonásával megismételt térszemlélet-fejlesztő program (1. és 2. kísérleti csoportok) ugyanolyan hatékonyak bizonyultak, mint az őszi félévben. A teszteken nyújtott teljesítményében, a fejlődés mértékében szignifikáns különbség nem volt kimutatható.

A fejlesztés során a kontrollcsoportban kétdimenziós, a kísérleti csoportokban háromdimenziós megjelenítések szerepeltek. A tavaszi félévben arra kerestük a választ, hogy a kísérleti csoport szignifikánsan magasabb teljesítményét kizárólag a két- és a háromdimenziós térábrázolás fejlesztőereje közötti különbség okozza, vagy a konkrét térszemlélet-fejlesztő program hatékonysága is meghatározó szerepet játszott? Ezért a kötött feladatsorral dolgozó 1. és 2. kísérleti csoport mellett kialakítottunk egy 3. kísérleti csoportot is, ahol a résztvevők önállóan határozhatták meg a témát (téri problémát), a feldolgozás lépéseit és a használt eszközöket. Az eredményeket a 3. táblázat foglalja össze.

A szabad modellezésben részt vevő kísérleti csoport, bár jobban teljesített az utóteszten, fejlődése nem volt szignifikáns. Összehasonlítva az alkotás szabadságában különböző csoportokat, azt tapasztaltuk, hogy a kötött program résztvevőinek teljesítménye az utóteszten szignifikánsan magasabb volt. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a teljesítményeket nagymértékben befolyásolja a fejlesztőprogram hatékonysága, a feladattípusok, a program felépítése is. Mivel a szabad modellezés vizsgálata alacsony elemszámú mintán történt, így további kutatásokat igényel a két tényező (program hatékonysága, két- és háromdimenziós megjelenítések) befolyása a téri képességek fejleszthetőségére.

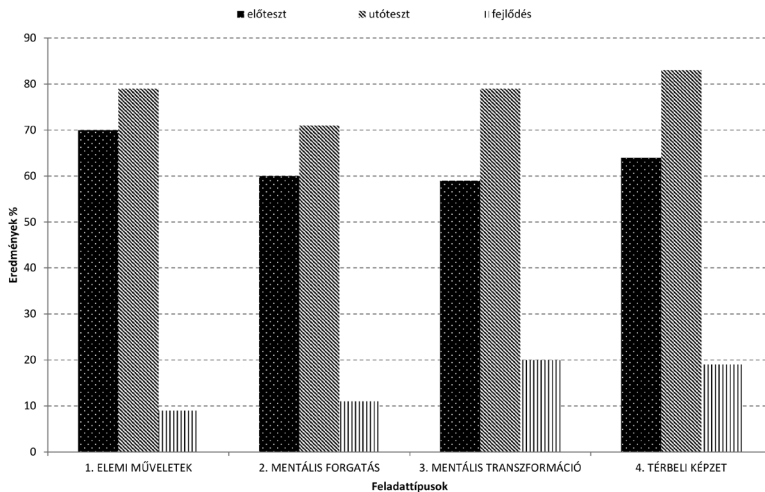
3. táblázat. A térszemléleteszteken nyújtott teljesítmények összehasonlítása a különböző kísérleti csoportokban

Kísérleti csoport típusa	Előteszt (%)		Utóteszt (%)		Elő- és utóteszt (%)
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Páros t-próba
Modellezés kötött feladatsorral (N = 74)	64,30	12,66	80,01	13,00	t = -11,60, p < 0,001
Szabad modellezés (N = 20)	66,25	12,70	72,45	13,63	t = -1,82, p < 0,085 n. s.*
Független mintás t-próba	t[94] = -0,61, p < 0,542 n. s.*		t[94] = 2,22, p < 0,034		-

*nem szignifikáns

Az alkotó, konstruáló feladattípusok hatékonyan fejlesztették a vizsgált téri képességeket (2. ábra). Legnagyobb mértékben a mentális transzformációt és a különböző nézőpontok integrálását igénylő (térbeli képzet) téri műveletek megoldásában nyújtottak segítséget, de a másik két téri komponens esetében is szignifikáns volt a fejlődés mértéke (1. t = -2,928, p < 0,005; 2. t = -5,134, p < 0,001; 3. t = -5,462, p < 0,001; 4. t = -7,204, p < 0,001). A mentális forgatást és transzformációt igénylő feladatokban gyengébb, a nézőpontok integrálását, a formák

2. ábra. Teljesítmények az egyes téri műveletekben (1. és 2. kísérleti csoport, N = 74)



értelmezését igénylő feladatokban hasonló teljesítményt nyújtottak a nők, mint a férfiak. Nemek közötti különbségek nem mutathatók ki azoknál a feladattípusoknál, amelyek folyamatosan jelen vannak az egyetemi képzésben (pl. rekonstrukció), tehát a vizsgált korosztályban jelentősen csökkenthető vagy megszüntethető a nők téri képességek tekintetében mutatkozó hátránya.

A tesztfeladatok megoldásának sikerességét nem befolyásolta, hogy a helyes választ kijelöléssel vagy lerajzolva kellett megadni. Nehézséget a vizualizáció (belső képek létrehozása) okozott, tehát azoknál a feladatoknál születtek gyengébb eredmények, ahol nem voltak megjelenítve képi formában a válaszlehetőségek.

AZ EREDMÉNYEKET BEFOLYÁSOLÓ HÁTTÉRTÉNYEZŐK

A továbbiakban négy háttértényező és a teszteken nyújtott teljesítmények közötti összefüggést emelünk ki.

1. *A tanulási környezet hatása a téri képességek fejlődésére:* az anyagmodellezést (fizikai térben) és a számítógépes térmodellezést (virtuális térben) alkalmazó kísérleti csoportok eredményeiben és a fejlődés mértékében nem volt szignifikáns különbség. Az eltérő tanulási környezet tehát nem befolyásolta számottevően a térszemlélet fejleszthetőségét. (Előteszt: $t[74] = -0,63$, $p < 0,531$; Utóteszt: $t[74] = -1,00$, $p < 0,322$)

2. *Nemek szerinti összehasonlítás:* hasonlóan a korábbi kutatások eredményeihez, az elő- és utóteszteken egyaránt jobban teljesítettek a férfiak. A fejlődés mértékében azonban nem volt számottevő különbség, és az előteszttel ellentétben az utóteszten a férfiak előnye már nem volt szignifikáns. (Előteszt: $t[272] = 3,50$, $p < 0,001$; Utóteszt: $t[272] = 1,93$, $p < 0,055$)

3. *Szakirányok szerinti összehasonlítás:* mivel az építőmérnökök képzésében hangsúlyosabban jelennek meg a matematikai, műszaki tartalmak, feltételeztük, hogy az elő- és utóteszteken egyaránt eredményesebbek lesznek, azonban az építőmérnökök szignifikánsan jobban teljesítettek. A fejlődés mértékében nem volt szignifikáns különbség a két szak között. (Előteszt: $t[272] = 6,46$, $p < 0,001$; Utóteszt: $t[272] = 5,96$, $p < 0,001$)

4. *Középfiskolai tanulmányok szerinti összehasonlítás:* a képzés során azt tapasztaljuk, hogy a műszaki szakközépfiskolából érkezők sikeresebben teljesítik a követelményeket, főként a képzés első felében. Ennek alapján azt vártuk, hogy az elő- és utóteszteken egyaránt magasabban teljesítenek, mint a gimnáziumot vagy a más típusú szakközépfiskolát végzők. Ezt a hipotézist el kellett vetnünk, a teljesítményeket nem befolyásolta, hogy milyen típusú középiskolából érkeztek a hallgatók. *Tóth* (2014) a 14–18 évesek téri képességeit vizsgálva összehasonlította

programunkkal, reményeink szerint a tervezett longitudinális vizsgálatunkban kapunk választ. A szabad modellezésben részt vevők alacsonyabb teljesítménye a kötött feladatsor alapján modellezőkkel szemben feltehetően abból fakadt, hogy az önállóan megválasztott téri problémák és feldolgozási módok csak egyes képességelemeket fedtek le. Erre a vizuális dokumentációk részletes kritériumrendszer alapján történő zsűrizéses értékelése után kaphatunk majd választ (Kárpáti, Zempléni, Verhelst, Velduijzen és Schönau, 1997). Következő publikációinkban a zsűrizéses módszerrel szerzett, valamint a teszteken elért pontszámok összefüggéseiről, a befogadói és alkotói téri képességelemek kapcsolatáról kívánunk beszámolni.

IRODALOM

- Bálványos Huba és Sánta László (1997): *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Bölcskői A., Kovács A. Zs. és Kusar D. (2013): New ideas in scoring the Mental Rotation Test. *Ybl Journal of Built Environment*, 1. 1. sz. 59–69.
- Csikos Csaba, Szitányi Judit és Kelemen Rita (2010): Vizuális reprezentációk szerepe a matematikai problémamegoldásban. Egy 3. osztályos tanulók körében végzett fejlesztő kísérlet eredményei, *Magyar pedagógia*, 110. 2. sz. 149–166.
- Kárpáti Andrea (1992): *Leonardo Program – a vizuális nevelés öt modellje*. Közoktatási kutatások sorozat. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea, Zempléni András, Norman D. Verhelst, Niels H. Velduijzen és Diederik W. Schönau (1997): A zsűrizés, mint értékelési módszer a vizuális nevelésben, *Magyar Pedagógia*, 97. 3–4. sz. 203–234.
- Katona János (2012): *A geometriai térszemlélet számítógéppel támogatott fejlesztése a műszaki felsőoktatásban*, PhD-disszertáció, Debreceni Egyetem.
- McKim, R. H. (1980): *Experiences in visual thinking*. MA: PWS Publishers, Boston.
- Mohler, J. L. és Miller, C. L. (2009): Improving spatial ability with mentored sketching. *Engineering Design Graphics Journal*, 72. 1. sz. 19–27.
- Nagy József (1998): A kognitív képességek rendszere és fejlődése. *Iskolakultúra*, 8. 10. sz., 3–21.
- Nath, S. és Szűcs, D. (2014): Construction play and cognitive skills associated with the development of mathematical abilities in 7-year-old children. *Learning and Instruction*, 32. 73–80.
- Pásztor Attila (2014): Lehetőségek és kihívások a digitális játék alapú tanulásban: egy induktív gondolkodást fejlesztő program hatásvizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 114. 4. sz. 281–302.
- Richardson, M., Jones, G., Croker, S. és Brown, S. L. (2011): Identifying the task characteristics that predict children's construction task performance. *Applied Cognitive Psychology*, 25. 3. sz. 377–385.

CEGLÉDI TÍMEA

REZILIENSÍGÉRETEK ÉS OKTATÓI KAPCSOLATAIK A FELSŐOKTATÁSBAN

BEVEZETÉS

Tanulmányunkban új megközelítésben kutatjuk a felsőoktatásba felkészülő társadalmi egyenlőtlenségeket (Róbert, 2000). Nem egyszerűen a társadalmi háttér alapján vizsgálódunk, hanem a felsőoktatásba való belépéskor reziliensígrétekek tekinthető (azaz a hátrányaik ellenére kiemelkedő eredményességgel érkező) hallgatókra (Ceglédi, 2012) fókuszálva mutatjuk be, hogy milyen előnyeik vannak azokhoz képest, akik kevésbé jó teljesítménnyel lépnek be, illetve milyen lemaradásban vannak a velük hasonlóan teljesítő, de előnyösebb háttérrel rendelkezőkkel szemben. Ezen előnyök és lemaradás megnyilvánulását kimutattuk korábbi elemzéseinkben a hallgatók tanulmányi munkájára, szabadidős tevékenységeire, akadémiai elkötelezettségére, valamint oktatói és hallgatói kapcsolataira vonatkozóan (Ceglédi, 2015a; Ceglédi, 2015b). Jelen tanulmányban ezt folytatva a felsőoktatás értelmiségi kiaknázásának egy jelentős tényezőjét, a tartalmas oktatói kapcsolatokat tovább boncolva kísérjük meg megválaszolni a kérdést: *mire elég a reziliensígrétekek bemeneti eredményessége a felsőoktatásban?* Képes felülni a társadalmi háttér kedvezőtlen hatásait?

A reziliencia nevelésszociológiai fogalmát (Homoki, 2016; Ceglédi, 2012) használva azokat tekintettük reziliensígrétekeknek, akik eddigi iskolai pályafutásuk során a nehézségek ellenére boldogultak, vagyis akik kedvezőtlen társadalmi háttérük dacára kiemelkedő eredménnyel léptek be a felsőoktatásba. Az eddigi kutatások alapján e csoport sikerei mögött csak részben állnak az egyén pszichológiai jegyei, azok mellett jelentősek társadalmi környezetük (oktatás, kortársak, család stb.) atipikus jellemzői is (Ceglédi, 2012).

OKTATÓ-HALLGATÓ KAPCSOLATOK

Az iskolai pályafutás és társadalmi háttér összefüggését vizsgáló igen széles szakirodalom egyetértést mutat abban, hogy a tanítók, tanárok és oktatók kulcsszerepet játszanak a háttér továbbörökítésében, ugyanakkor annak kompenzálásában is. Jelen tanulmányban a hallgatóknak a felsőoktatási hatások egyik legjelentősebb megtestesítőivel, az oktatókkal kialakított kapcsolatait vizsgáljuk a hallgatók egy kérdőíves vizsgálatban bevallott percepciói alapján.

Az oktatók a felsőoktatás értelmiségi kapaszkodói. A velük kialakított kapcsolatok azonban másképp alakulnak a sokadik generációs értelmiségieknél, mint az alacsonyabban kvalifikált családok gyermekeinél. Az oktatás Bourdieu-i elmélete szerint az oktató a megtestesítője a felsőoktatás azon gyakorlatának, amely az elit gyermekeinek kedvez (*Bourdieu*, 2003). Mindezt érdemes újrarendezni a mai magyar nyelvű felsőoktatás viszonyaira, mégpedig a reziliensigéretre helyezve a hangsúlyt, akiknél a felsőoktatásba való bemenetig az eredményesség ki tudta oltani a társadalmi háttér kedvezőtlen hatásait.

Napjaink felsőoktatásában általában megfigyelhetők olyan folyamatok, amelyek elidegenítik a hallgatókat az oktatóktól, nemcsak nemzetközi szinten, hanem a magyar nyelvű felsőoktatás viszonylatában is (pl. expanziós nyomás, felsőoktatás-pedagógiai bizonytalanság, akadémiai alapértékek megingása, az oktatók kutató–oktató–adminisztrátor–szervező–hivatalnok–közszolgálati munkájának szerepkonfliktusai, a hallgatók körében terjedő kredencializmus, személyes kontaktust nem igénylő vizsgáztatási gyakorlat, kutatási követelmények elsődlegessége az oktatásiakkal szemben stb.) (pl. *Hrubos*, 2012; *Kozma*, 2004; *Veroszta*, 2010; *Pusztai*, 2011; *Bordás*, *Ceglédi*, *Németh* és *Szabó*, 2011; *Szabó*, 2009; *Fehérvári*, 2011).

A beszűkült időbeli és intézményi lehetőségek az oktató-hallgató találkozásra és az oktató ebben a kérdésben történő magára hagyottsága azt eredményezik, hogy az oktatók általában alig ismerik hallgatóikat, azok családi körülményeit pedig még kevésbé (*Bordás et al.*, 2011; *Bocsi* és *Ceglédi*, 2016). A hallgatók sem nyitottak az oktatók felé, a hátrányosabb helyzetűek pedig még kevésbé ismerik fel és tudják kiaknázni az oktatók erőforrásait, mint a velük egyforma eredményességi szinten lévő, de magasabban kvalifikált családokból érkezők (*Ceglédi*, 2015a; *Ceglédi*, 2015b). Ez részben annak köszönhető, hogy a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásban nehezebben igazodnak el, s megközelíthetetlennek gondolják oktatóikat, részben pedig annak, hogy az oktatók részéről kevesebb figyelem jut azokra a hallgatókra, akik kevésbé tűnnek ki értelmiségi habitusukkal (*Pusztai*, 2011; *Bordás et al.*, 2011; *Ceglédi*, 2015c). További magyarázatot adhatnak a hallgatók zártságára az előzetes oktatási szintekről hozott tapasztalatok, értékek, minták is. *Csaba* és *Pál* (2013) amikor egy kelet-magyarországi kisvárosban

vizsgált középiskolásokat, arra mutatott rá, hogy az osztályközösség elutasítja a „nyalizókat”. Ezzel tulajdonképpen egy olyan beállítódás rögzülhet a diákokban, hogy társaik szimpátiáját veszíthetik el, ha kapcsolatot kezdeményeznek oktatóikkal. A hallgatótársak támogatása, barátsága pedig fokozott jelentőséggel bír az alulkvalifikált családokból érkezők számára (Pusztai, 2010; Ceglédi, 2015a; Ceglédi, 2015b).

A hallgatók egy részének fontos továbbá, hogy teljes személyiségeivel vegyen részt a felsőoktatásban. Barger arra hívta fel a figyelmet, hogy ennek ellenkezője (pl. csak a teljesítményük figyelembevétele) elidegenedéshez vezethet (idézi Pusztai, 2011). A tartalmas intergenerációs kapcsolatok mindemellett olyan szocializációs többletet, eredményességbeli előrelépést jelentenek a hallgatóknak, amelyre a formális keretek között alig van lehetőség. Különösen az elsőgenerációs értelmiségiek számára adhat elsöprő lendületet egy-egy ilyen oktatói kapcsolat (Pusztai, 2010; Pusztai, 2011).

Ez a teljes személyiséget érintő kapcsolatok iránti hallgatói fogékonyság (amely társadalmi hovatartozástól függetlenül is, de a hátrányosabb helyzetűeknél még intenzívebben él) egyértelműen szembe helyezkedik azzal az akadémiai világban élő nézettel, miszerint annál kevesebb akadémiai etikai kockázatot rejt a hallgató-oktató viszony, annál kevesebb lehetőség nyílik a kedvezményekkel és a bizalommal való visszaélésre, minél inkább csak a hivatalos kapcsolattartás jellemző a hallgatók és oktatók között, s minél kevesebb a személyes szál e kapcsolatokban (Pusztai, 2011).

A felsőoktatás összetett szocializációs színterének legdominánsabb szálai mégis a formális kereteken kívülre szorulnak, s a hallgató-oktató kapcsolatok a „hivatalos” utakat megkerülve, egyre rejtettebben és egyre kevésbé „legális” módon valósulnak meg, már-már a véletlenre bízottak (Kozma, 2004; Bocsi, 2016). „A tömegképzés felszíne alatt a tulajdonképpeni mester-tanítvány viszony szégyenlősen, félig-meddig illegálisan bontakozik ki.” (Kozma, 2004: 6). Kutatási adatok igazolják, hogy mindezek a szálak kevésbé láthatóak azon hallgatók számára, akik családi örökségük miatt a felsőoktatás manifeszt célrendszerét, direkt gyakorlatait követik (Ceglédi, 2015a; Ceglédi, 2015b). Ezek az eredmények pedig illeszkednek a felsőoktatás egyenlőtlenségeket újratermelő rejtett funkcióját hangsúlyozó elméletekbe (Bourdieu, 2003).

Az oktató-hallgató interakciók egy továbbra is legitim formájába, a tehetség gondozásba menekülnek ezek a kapcsolatok, ahol legális keretet kapnak mentormentorált vagy tutor-tutorált szerepek formájában, s óriási többletet jelentenek nemcsak a benne részt vevő hallgatók, hanem az oktatók számára is (pl. Bordás és Ceglédi, 2012; Ceglédi, 2014). Az így kimenekített kapcsolatokból azonban a hátrányosabb helyzetű hallgatók kevésbé részesülnek – ahogy azt kutatások sora igazolta (összefoglalva lásd: Ceglédi, 2015c).

Ugyanakkor léteznek olyan intézmények, amelyek deklarált célként tekintenek a felzárkóztató tehetséggondozásra, s az ilyen deklarált céllal nem rendelkező tehetséggondozó intézmények működési gyakorlatában is megjelenhet az a pedagógiai küldetéstudat, amely a magyar tehetséggondozás búvópatak története során kiérlelődött a népi tehetségek felkarolása tekintetében (összefoglalva lásd *Ceglédi*, 2008).

A KUTATÁS

Elemzésünkhöz a „HERD: Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border Area” című kutatási projekt keretében készült adatbázist használtuk. A papír kérdőívek instruktossal támogatott önkitöltése 2012 márciusa és júniusa között zajlott a következő intézmények hallgatói körében: Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola Gazdasági és Társadalomtudományi Kar, Műszaki és Mezőgazdasági Kar, valamint Pedagógusképző Kar, Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolai Kar. A végleges mintaelemszám 1295 fő lett a felsorolt intézményekben. A kutatás célcsoportját a következő évfolyamok nappali tagozatos, állami és költségtérítéssel hallgatói alkották: BA/BSc képzések 1. és 3. évfolyamai, MA/MSc képzések 1. évfolyamai, valamint az osztatlan képzések 1. és 4. évfolyamai. A mintavétel első lépésében az egyes karokon belül képzési szintenkénti és évfolyamonkénti rétegezést alkalmaztunk. Ezt követően adott kar adott rétegén belül véletlenszerűen kiválasztott hallgatócsoportokat kérdeztünk le teljes körűen. A minta az alapsokaság 9%-át tette ki a BA/BSc képzések 1. és 3., valamint az osztatlan képzések 1. évfolyamain, 20%-át az MA/MSc képzések 1., valamint az osztatlan képzések 4. évfolyamain (bővebben lásd: *Györgyi és Nagy*, 2012).

A REZILIENSÍGÉRETEK

A reziliensigéreték és kontrollcsoportjai azonosításánál a lehető legegyszerűbb adatokat tartottuk fontosnak felhasználni: a társadalmi hovatartozásnál a leginkább determináló durva mutatókat,¹ az eredményességnél pedig a manifeszt akadémiai

.....
¹ Apa/anya iskolázottsága, inaktív vagy a családból hiányzó apa/anya, lakóhely kistérségének gazdasági-társadalmi fejlettsége, lakóhely településtípusa, szubjektív anyagi helyzet.

célokhoz legközelebb álló bemeneti mutatókat.² A csoportalkotás első lépéseként a hátrányok és eredmények egyszerű számbavételét végeztük el, mivel így e mutatók többféle kombinációjával is láthatóvá válhattak a reziliensigéreték. Mindez alkalmasnak bizonyult annak jelzésére, hogy mely hallgatók küzdenek leginkább származási hátrányokkal, és mely hallgatók eredményesek, meghagyva azt az indexképzésben rejlő lehetőséget, hogy ezek bármilyen kombinációban előállhatnak. Ezzel a felsőoktatásban jelen lévő nem tradicionális csoportok diverzitásához (Pusztai, 2011), s a többdimenziós hátrányos helyzet fogalomhoz leginkább igazodó mutatóra törekedtünk.

Az így képzett háttér- és eredményességindexből 4 klaszter rajzolódott ki. Az indexek noha azonos mérési szintűek voltak, nem voltak azonos léptékűek, ezért sztenderdizáltuk őket, hogy a klaszterképzésnél a két változó egyes értékei közötti távolságok egyformák legyenek. A klaszteranalízisbe való bevonásuk előtt ellenőriztük a feltételeket (a két változó korrelációja 0,9 alatti, kiugró adatok nincsenek, nem valamelyik klaszterképző változó szerint voltak sorba rendezve az adatok). A mintaelemszám nagysága miatt a K-means klasztereljárást választottuk, listwise hiánykezeléssel, mivel mindkét klaszterképző változó fontos volt a szokványos és nem szokványos csoportok azonosításához. A klaszteranalízist lefuttattuk 2-3-4-5-6-7 klaszterre is, amelyek közül végül a 4 klaszteres megoldás takarta a legmegfoghatóbban a reziliensigéreteket és kontrollcsoportjait (1. táblázat).

125 fő került a reziliensigéreték közé, akik a második legeredményesebb csoportot képviselik, messze elhagyva a két eredménytelen csoportot, míg családi háttérük alapján inkább a legrosszabb helyzetűekhez közelítenek. Ők tanulmányunk főszereplői, akiket keresztül megvizsgálhatjuk, hogy az eredményesség képes-e felülírni a felsőoktatás társadalmi törésvonalait.

Dupla ekkora csoportot tesznek ki a sodródók (250 fő), akik a legrosszabb társadalmi helyzetben vannak, és eredményességük alapján is sereghajtónak számítanak. Az ő esetükben a legerősebb a társadalmi háttérnek a bemeneti eredményességet determináló hatása.³ A reziliensigéreték háttér szerinti tükrüként vizsgáljuk őket a továbbiakban, mégpedig úgy, hogy a közel azonos háttérű, de eredményesség alapján különböző két csoport felsőoktatási karrierje között lesznek-e, s ha igen, milyen eltérések.

.....
² Kapott valamilyen díjat, ösztöndíjat 9–12. osztályos korában: 1. félévi vagy év végi tanulmányi teljesítményért, 2. versenyeredményért, 3. művészeti vagy sportteljesítményért. Az érettségi évében jogosult volt az alábbi címen többletpontokra: 4. sportteljesítmény miatt, 5. tanulmányi versenyhelyezés (pl. OKTV) miatt.

³ Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy noha ebben az összehasonlításban ők tűnnek a legkedvezőtlenebb csoportnak, mégis úgy kell tekinteni rájuk, mint akik a közoktatás korábbi szelekciós szűrőin már túljutottak.

A kedvező háttér alapján bejósolható jó teljesítmény a hallgatók közül csak 130-ra jellemző. Őket nyerteseknek nevezhetjük. Az ő felsőoktatási életútjuk egy másik tükröt jelent a reziliensigéretnek számára, hiszen a két eredményes csoport közötti különbségek a társadalmi háttér hatásának bizonyítékai lehetnek.

A legnagyobb csoportot a közömbös-tékozlók teszik ki, akik a felsőoktatásban többségben lévő jó háttérűek (akik legfeljebb egy hátránnyal rendelkeznek) közé tartoznak, akik alig-alig rendelkeznek bemeneti eredményességi mutatókkal. Ők tehát a reziliensigéret teljes inverzei, akik (feltételezhetően) a családi nyomás hatására a gyengébb teljesítmény ellenére is tömegesen jelennek meg a felsőoktatásban.

1. táblázat. Reziliensigéret és kontrollcsoportjaik (klaszterközpontok)⁴

	Közömbös-tékozlók (n = 700)	Sodródók (n = 250)	Reziliensigéret (n = 125)	Nyertesek (n = 130)
Eredményesség (min. 0, max. 5) ⁵	0,28	0,1	1,87	2,59
Háttér (min. 0, max. 7) ⁶	6	3,07	3,96	6,22

Forrás: HERD 2012, magyarországi alminta (N = 1205)

A REZILIENSIGÉRETEK ÉS KONTROLLCSOPORTJAINAK OKTATÓI KAPCSOLATAI

Az eredményekből az olvasható ki, hogy a reziliensigéret hiába lépnek be kimagasló eredményekkel, a felsőoktatás értelmiségi kiaknázásának kulcsszereplőivel, az oktatókkal kialakított kapcsolataik még mindig hordozzák társadalmi hovatartozásuk örökségeit, mégpedig sajátos mintázattal (2. és 3. táblázat).

⁴ Tényleges középérték: sztenderdizálás után visszazámolva az eredeti indexre, szórás és átlag alapján.

⁵ Minél nagyobb érték szerepel e cellában, annál több az eredményességi mutató.

⁶ Minél kisebb érték szerepel e cellában, annál több a társadalmi hátrány.

2. táblázat. A reziliensígéretek és kontrollcsoportjaik oktatói kapcsolatai (kereszt táblák eredményei, oszlopszázalék, „igen” válaszok aránya)⁷

	Közöm- bős- tékoz- lók	Sod- ródók	Rezili- ens- ígéretek	Nyer- tesek	Össze- sen	Pearson Chi- square
Van olyan oktatója, akivel jövőjére vonatkozó terveiről beszélget	36,4	35,9	49,6 ⁸	55,5 ⁹	39,7	0,000
...aki odafigyel személy szerint a pályafutására	18,1	19	29,5 ¹⁰	31 ¹¹	20,9	0,001
...akivel tananyagról, tudományos kérdésekről beszélget tanítási időn kívül	50,7	46,7	55,7	62	51,6	0,029
...akivel a tananyagon kívül másról is beszélget	41,2	40,2	45,4	52,7	42,7	0,074
...akivel szépirodalomról, művészetről beszélget	16,1	13,8	15,4	25,8	16,6	0,024
...akivel rendszeres e-mail-kapcsolatban van	26,9	25,1	30,3	37,5	28	0,057
...akivel közéleti kérdésekről beszélget	29,1	26,1	37,2	35,9	30	0,084
...akivel magánéleti problémáiról beszélget	8,1	10,9	13	13,3	9,8	0,126
...aki ingyen korrepe-tálja	11,5	13,4	16,5	17,3	13	0,189

Forrás: HERD 2012, magyarországi alminta (N = 1205)

⁷ A 2. és a 3. táblázatban a dőlt jelölés azt jelenti, hogy kevesebb elem került az adott cellába (Adjusted Standardized Residual $\leq -1,96$), a kiemelt dőlt jelölés pedig azt, hogy több elem került az adott cellába (Adjusted Standardized Residual $\geq 1,96$), mint az véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Agresti, 2002).

⁸ Adj. Stan. Res.: 2,4.

⁹ Adj. Stan. Res.: 3,9.

¹⁰ Adj. Stan. Res.: 2,5.

¹¹ Adj. Stan. Res.: 3.

3. táblázat. A reziliensigéreték és kontrollcsoportjaik oktatói kapcsolatai (keresztátlák eredményei, oszlopszázalék, „gyakran” és „nagyon gyakran” válaszok együttes aránya)

	Közöm- bös- tékoz- lók	Sod- ródók	Rezili- ens- igéreték	Nyer- tesek	Össze- sen	Pearson Chi- square
Az oktató elvárásainak teljesítése érdekében sokkal többet dolgozott annál, mint amire képesnek gondolta magát ¹²	25	30,5	38,5	24	27,4	0,009
Beszélgetett oktatójával karrierjéről	10	9,3	21	21,7	12,3	0,000
Beszélgetett oktatójával az órán hallottakról vagy olvasmányairól	9,2	10,5	16,4	17,8	11,1	0,007
Beszélgetett oktatójával feladatairól, jegyeiről	16	18,2	21,3	21,9	17,6	0,255
Kérdéseket tett fel órán vagy részt vett az órai beszélgetésben	43	42,5	41,6	57,4	44,3	0,018

Forrás: HERD 2012, magyarországi almintá (N = 1205)¹²

Amikor karrierjük tervezéséről van szó, a reziliensigéreték még a nyertesekhez hasonlítanak. A kariert támogató, népi tehetségeket felkaroló oktatói közeledés válasza náluk (vagy esetleg ők kezdeményezik azokat). Az órai keretekhez, az órán hallottakhoz szorosabban kötődő beszélgetésekben is fel tudnak zárkózni a nyertesekhez. Ugyanakkor a felsőoktatás manifeszt keretein túlmutató, informálisabb oktatói lehetőségekkel kevésbé élnek (pl. beszélgetés a tananyagon kívüli témákról, szépirodalomról, művészetről). Azt nem tudhatjuk, hogy ez annak köszönhető-e, hogy a reziliensigéreték nem kezdeményeznek e téren, vagy inkább annak, hogy nem befogadóak, hiszen csak a hallgatói oldalt ismerhettük meg kérdőívünk segítségével. Az mindenesetre kezdeményező-készségük gyengeségéről árulkodik, hogy az órai kérdésfeltevésben sereghajtóként jelennek meg.

¹² A pontos kérdés így hangzott: „Megítélésed szerint ebben a tanévben milyen gyakran tetted a következőket az általad látogatott felsőoktatási intézményben?”

Nagyot lendíthet egy-egy oktatói kezdeményezés a reziliensigéreték teljesítményén, hiszen náluk a leggyakoribb, hogy az oktató elvárásai miatt többet teljesítenek annál, mint amire képesnek érezték magukat. A célzott, személyes oktatói ösztönzésre való fogékonyság azonban nemcsak rájuk jellemző, hanem a hátrányosabb helyzetűekre általában, hiszen a sodródók állnak a második helyen az oktatói kapcsolatok e típusának gyakoriságában.

A közömbös-tékozlók sok mutatóban alulreprezentáltak, ami annak a jele, hogy a kedvezőbb háttér nem jár egyenesen együtt az oktatók figyelmével (vagy annak percepciójával, esetleg bevallásával), ami ellentmond a *Bourdieu*-i elméletnek (2003).

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban a reziliensigéreték és kontrollcsoportjaik szemszögéből vizsgáltuk meg a felsőoktatási egyenlőtlenségek egy fontos mozzanatát, a hallgató-oktató kapcsolatokat. Az eredményesség és háttér alapján felállított csoportok közötti különbségek alapján megállapítható, hogy erősebb a kettéosztottság az eredményesként és nem eredményesként belépő csoportok között, mint a társadalmilag előnyösebb és hátrányosabb helyzetű csoportok között. Ugyanakkor a két eredményesként belépő csoport (reziliensigéreték és nyertesek) különbségei arról árulkodnak, hogy a felsőoktatásban újra előbukkannak a társadalmi háttér szerinti különbségek.

A reziliensigéreték és a sodródók oktatói kapcsolatokra való fogékonyságára utalt azon eredményünk, miszerint e két csoportban a leggyakoribb, hogy az oktató elvárásai miatt többet teljesítenek annál, mint amire képesnek érezték magukat. Ez arra enged következtetni, hogy javítható a felsőoktatásban a hátrányosabb helyzetű hallgatók és oktatóik kapcsolata, mégpedig a hallgatók e fogékonyságára és az oktatói oldal kezdeményezésére építve.

JEGYZETEK

Az adatbázis létrejöttét az Európai Regionális Fejlesztési Alap (HURO/0901/253/2.2.2.) támogatta. Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás.

IRODALOM

- Agresti, A. (2002): *Categorical Data Analysis*. (2nd Ed.). Wiley, New York.
- Bocsi Veronika (2016): Elmozdulás az értelmiségi lét felé? In: Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika és Ceglédi Tímea (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke*. Partium–PPS–ÚMK, Oradea–Budapest. (Megjelenés alatt.)
- Bocsi Veronika és Ceglédi Tímea (2016): Az intézményi hatás hallgatói és szakértői olvasatai. In: Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika és Ceglédi Tímea (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke*. Partium–PPS–ÚMK, Oradea–Budapest. (Megjelenés alatt.)
- Bordás Andrea, Ceglédi Tímea, Németh Nóra Veronika és Szabó Anita (2011): „Az egyetem embert képez, nem munkaerőt.” – Diplomás pályakövetés oktatói szemmel. In: Fónai Mihály és Szűcs Edit (szerk.): *A Debreceni Egyetem „Diplomás Pályakövető Rendszerének” főbb eredményei és tapasztalatai 2010–2011*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 62–73.
- Bordás Andrea és Ceglédi Tímea (2012): A debreceni szakkollégiumok mint a tudásmegosztó és tudásteremtő tanulóközösségek szinterei. In: Dusa Ágnes, Kovács Klára, Márkus Zsuzsanna, Nyüsti Szilvia és Sörös Anett (szerk.): *Ifjúsági élethelyzetek 2*. University Press, Debrecen. 9–52.
- Bourdieu, Pierre (2003): Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs. 10–24.
- Ceglédi Tímea (2008): *Hátrányos helyzetű tehetséges hallgatók a Debreceni Egyetemen*. Szakdolgozat. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Ceglédi Tímea (2012): Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 22. 2. sz. 85–110.
- Ceglédi Tímea (2014): Oktatói szerepek a debreceni szakkollégiumokban. In: Németh Nóra Veronika (szerk.): *Képzők és képzettek*. Belvedere Meridionale, Szeged. 155–178.
- Ceglédi Tímea (2015a): Felsőoktatás és társadalmi egyenlőtlenségek. Reziliens pedagógusjelöltek. In: Pusztai Gabriella és Ceglédi Tímea (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban*. Partium Press, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad–Budapest. 116–135.
- Ceglédi Tímea (2015c): Egy alkalmazott eredményességkonceptió és annak hatása a szakkollégiumok társadalmi zártságára. In: Pusztai Gabriella és Kovács Klára (szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Partium Kiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad–Budapest. 10–35.
- Ceglédi, Tímea (2015b): Resilient Teacher Education Students. Social Inequalities in Higher Education. In: Pusztai, Gabriella és Ceglédi, Tímea (szerk.): *Professional Calling in Higher Education*. Partium Press, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó, Oradea–Budapest. 61–75.
- Csaba Zoltán László és Pál Judit (2013): „Az ezerarcú agresszió” – Az utálat és az agresszió QAP-elemzése egy kelet-magyarországi kisváros középiskolaiban. In: Néray Bálint és Vörös András (szerk.): *Behálózott iskolák*. L'Harmattan Kiadó – Széchenyi István Szakkollégium, Budapest.
- Fehérvári Anikó (2011): Egyetemi, főiskolai oktatók. In: Balázs Éva és Imre Anna: *Felsőoktatás – Adatok és tendenciák*. OFI, Budapest.

- Györgyi, Zoltán és Nagy, Zoltán (szerk.) (2012): *Students in a Cross-Border Region. Higher Education for Regional Social Cohesion*. University of Oradea Press, Oradea.
- Homoki Andrea (2016): A reziliencia recepciója a hazai neveléstudományi kutatásokban. In: Pusztai Gabriella, Bócsi Veronika és Ceglédi Tímea (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke*. Partium-PPS-ÜMK, Oradea-Budapest. (Megjelenés alatt.)
- Hrubos Ildikó (szerk.) (2012): *Elefántcsonttoronyból világítótorony. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása*. Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, Budapest.
- Kozma Tamás (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Pusztai Gabriella (2010): A hallgatói kapcsolatrendszer és a tanulmányi eredményesség összefüggései. In: Buda András és Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek*. Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Debrecen. 173–184.
- Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Új Mandátum, Budapest.
- Róbert Péter (2000): Bővülő felsőoktatás? Ki jut be? *Educatio*, 1. sz. 79–94.
- Szabó Péter Csaba (2009): Oktatók a felsőoktatás változó világában. In: Bajusz Bernadett, Bicsák Zsannett Ágnes, Fekete Ilona Dóra, Jancsák Csaba és Tornyi Zsuzsa Zsófia (szerk.): *Professori salutem. Tanulmányok a 70 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen. 205–218.
- Veroszta Zsuzsanna (2010): *Felsőoktatási értékek – hallgatói szemmel. A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói értékstruktúrák feltárása*. PhD-értekezés. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.

ENGLER ÁGNES – BOCSI VERONIKA

TRADICIONÁLIS ÉS NEM TRADICIONÁLIS NŐI HALLGATÓK: A HALLGATÓI MAGATARTÁS ÉS AZ AKADÉMIAI ÉRTÉKEK GENDER OLVASATA

A TANULMÁNYI EREDMÉNYESSÉG ÉS MOTIVÁCIÓ
GENDER ÖSSZEFÜGGÉSEI NAPPALI ÉS LEVELEZŐ
TAGOZATOS EGYETEMI HALLGATÓK KÖRÉBEN

NŐI HALLGATÓK A FELSŐOKTATÁSBAN: AZ ELMÉLETI KERETEK FELVÁZOLÁSA

Tanulmányunk célja, hogy napjaink tömegessé váló felsőoktatási rendszerében gender szempontból vizsgálja meg a tanulmányokkal kapcsolatos attitűdöket és motivációkat, illetve az úgynevezett akadémiai értékeket, amelyek az egyetemeken és főiskolákon kitűzött célokat, értékeket, viselkedési normákat, illetve az oktatási rendszerrel kapcsolatos elvárásokat egyesítik (Sithigh, 2006; Susanti, 2011). Ahogyan a normál értékpreferenciák alakítják az emberi cselekvések irányait és módjait, úgy azt feltételezzük, hogy ez utóbbi értékszféra a felsőoktatásban választott magatartásmódokkal és attitűdökkel lesz kapcsolatban. A vizsgált területeket tehát (a motivációkat, az eredményességet és az akadémiai értékeket) komplex módon összefonódó területekként képzeljük el. Úgy véljük, hogy a nemi szerepek ezeket az összefonódó területeket alakítják, így a kérdéskört gender szempontból is érdemes elemeznünk.

Vizsgálatunk relevanciáját több tényező adja: az egyik a tömegessé váló felsőoktatás, amely a hallgatói bázis átalakulását is eredményezi (Hrubos, 2014; Kozma, 2004) – márpedig az eltérő szociokulturális háttér eltérő intézményi normákat indukál, illetve oktatói és hallgatói oldalról is eltérő hozzáállást alakít ki. A tömegessé válás átszabja a korábbi hallgatói-oktatói kapcsolathálókat, az intézményi hatások rendszerét, de a diplomák devalválódását is okozza, s mindez a tanulással kapcsolatos motivációkat is alakíthatja. A másik lényeges indok, amely vizsgálatunkat indokolja, az a hallgatói bázis elnőiesedése, amely könnyen eredményezhet

bizonyos fajta értékrendbeli, attitűdbeli átstrukturizálódást, vagy éppen tartalmi és didaktikai megújulást az eltérő nemi szerepek és tanulói stílusok okán (*Sevriens és Ten Damm, 1998; Axinn és Barber, 2001; Leathwood, 2006*). A tömegessé válás jelentősen növelte az ezredforduló környékén a részidős képzésben lévők létszámát. Ez a hallgatói populáció életkora, családi háttere és munkaerőpiaci kötelezettségei miatt minden bizonnyal más jellegzetességekkel bír az általunk megvizsgálandó területeken. Éppen ezért elemzésünkben mind a nappali, mind pedig a levelező tagozaton tanuló diákok sajátosságait megvizsgáltuk.

A felsőoktatás piacosodása és a hallgatói elvárások praktikus motívumai (*Nagy, 2012; Veroszta, 2010*) tovább árnyalják ezt a képet. Ha mindezen tényezőket figyelembe vesszük, arra a következtetésre juthatunk, hogy a hallgatók gondolkodása és intézményi viselkedése valamelyest eltávolodik az akadémiai standardoktól, motivációjukat pedig praktikus és megtérülő elemek alakítják.

A felsőoktatás nappali tagozatán tanuló női hallgatókra az elmúlt években számos vizsgálat irányult (*Engler és Bocsi, 2005; Bujdosó, 2012; Paksi, 2014; Kereszty, 2014; Engler, 2015*). Vizsgálatunk során a leginkább relevánsnak talán a férfihátrány-hipotézis tekinthető, amely az egyetemekre és főiskolákra kerülő fiatalok esetében a férfiak kedvezőbb anyagi helyzetét valószínűsíti (*Fényes és Pusztai, 2006; Fényes, 2010*). A két különböző munkarendben tanulók jellemzőinek összehasonlítása elsősorban eredményesség vagy az igények szempontjából történt, kevésbé a társadalmi nem szempontjából (*Wolfgang és Dowling, 1981; James, 1995; Wolter, 2000*).

Kérdésként fogalmazódik meg bennünk, hogy a felsőoktatásban való részvétel sokkal inkább a részét képezi-e napjainkban a női életpályáknak? S ha igen, akkor ez megfogható-e a tanulás és a motivációk területén jelentkező eltérésekben? Azt is szeretnénk megvizsgálni, hogy ugyanazokat a mintázatokat fogjuk-e megtalálni a levelezős és a nappalis hallgatók összevetésekor? Tanulmányunkban ezekre a kérdésekre keressük a választ.

AZ ELEMZÉS MÓDSZERTANA

Elemzésünk során két adatbázist használtunk fel. Ezek egyike a HERD kutatáshoz kapcsolódott (HURO/0901/253/2.2.2., kutatásvezető: *Prof. Dr. Kozma Tamás*). A 2012-es, három országra kiterjedő adatbázisból leválasztottuk a Debreceni Egyetem almintáját (N = 1118) – ennek az adatbázisnak a segítségével a nappalis hallgatók tanulással kapcsolatos adatait elemeztük. A levelező tagozatos hallgatók attitűdjeit és tanulási motivációit a Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől

a valóságig (LEARN-kutatás, OTKA K-101867) című 2013-as kutatás 1092 fős adatbázisa adta (kutatásvezető: *Prof. Dr. Kozma Tamás*).

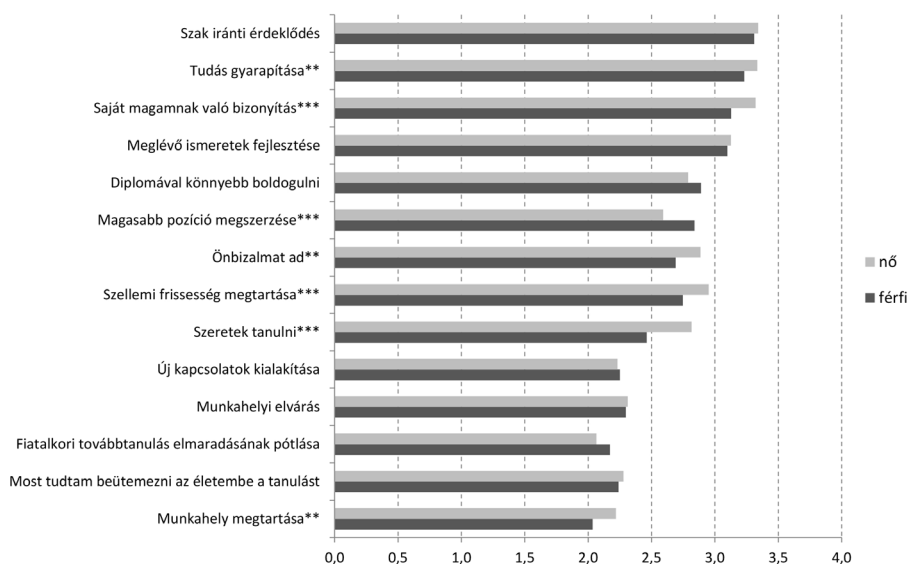
A részidős hallgatók vizsgálati adatait elemezve eredményességi indexet hoztunk létre. Az eredményességi indexbe bevont változók: előző félév tanulmányi átlaga; van-e nyelvvizsgálója és mennyi; mennyire érzi magát motiváltnak egy százfokú skálán; mennyire igazak rá az állítások: szeretek tanulni, a tanórákon igyekszem részt venni, a tanórákon igyekszem figyelni, a tanórákon jegyzetelek, a tanórákon folyó munkákba, párbeszédekbe és közös feladatokba bekapcsolódom, a gyakorlati órákra felkészülök, a kötelező irodalmakon kívül saját magam is gyűjtök szakirodalmat az egyes tantárgyakhoz kapcsolódva, a vizsgákon felkészülve jelenek meg, a beadandó dolgozatokat időben készítem el, a beadandó dolgozataim önálló munka eredményeként születnek, a hivatkozások, illetve a források kezelésének etikai szabályait betartom. Az index átlaga: 8,93 volt. Az így létrejött mutató átlaga alapján három eredményességi csoportot alakítottunk ki. Az indexátlag felett teljesítőket eredményeseknek neveztük el (30,1%), az átlagot elérőket átlagosan eredményesnek (45,5%), az átlag alattiakat kevésbé eredményesnek (24,4%). A minta összetételét tekintve (ti. a hallgatók kétharmada legalább egy szempontból hátrányos helyzetűnek mondható) kedvezőnek mondható a hallgatók eredményesség szerinti megoszlása.

A nappali tagozatos diákok esetében a továbbtanulás motivációit elemeztük (például: hogy gyarapítsam tudásom, mert diplomával könnyebb elhelyezkedni – ebben az esetben 12 kijelentés választottságát használtuk fel). Vizsgáltuk az eredményességet is, amit 18 itemmel mértünk fel, s ebből indexet készítettünk (például: van saját kutatási témám, rendelkezem OTDK-dolgozattal vagy poszterrel, előadtam vagy posztert készítettem konferencián). Az akadémiai habitust annak a kérdésblokknak a segítségével képeztük, amely a tanulmányokhoz való viszonyt mérte fel (szintén négyfokozatú skálán mérve). Az adatbázis segítségével kialakítottuk még a tanulási stratégiák indexét is szintén négyfokozatú skálákat felhasználva. A felsőoktatás szerepével, nyitottságával és ideálisnak vélt hallgatói magatartással kapcsolatos értékeket egy húszitemes kérdéssorral mértük fel, ahol a hallgatók egytől négyig értékelték az egyes kijelentéseket. Ezeket neveztük vizsgálatunkban akadémiai értékeknek. Az általunk felhasznált technikák átlagok, százalékos megoszlások, kereszttáblás elemzés, faktoranalízis és varianciaanalízis voltak.

LEVELEZŐ TAGOZATOS HALLGATÓK VIZSGÁLATA GENDER MEGKÖZELÍTÉSBN

A részidős képzésben részt vevők nemi megoszlása az országos arányoknak megfelelő, 69%-os női felülreprezentáltsággal. A felnőttként végzett tanulmányi beruházások indítékai a két nem esetében leginkább abban mutatnak hasonlóságot, hogy az életeseményeik sorában ebben az időben érkezett el a tanulás ideje, amely közel hasonló arányban pótolta korábbi tanulási döntést vagy korrigált tanulási irányt jelent. Az 1. ábrán látható szignifikáns eltérések azt mutatják, hogy a belső motivációk jellemzően a nőket vezették az iskolapadba (tanulás szeretete, érdeklődés, tudás gyarapítása, szellemi frissesség megtartása). A férfiak számára a diploma megszerzése a könnyebb boldogulás és a magasabb pozíció megszerzésének záloga, ugyanakkor a nők esetében a munkahely megtartásának vélelme vett fel magasabb értéket. Mindebből úgy tűnik, mintha a nők inkább egy hosszú távon megtérülő emberi tőkeberuházást kívánnának végrehajtani, ahol maga a tudás megszerzése az elsődleges hozam, még a férfiak a munkaerőpiaci karrierjükben korábbi megtérülést várnak a magasabb végzettség megszerzésével. A nők esetében kirajzolódó beruházási mintázat kiegészül azzal, hogy körükben igen

1. ábra. A felsőfokú továbbtanuláshoz vezető motívumok nem szerint, négyfokú skála átlaga (LEARN-kutatás, N = 1092, varianciaelemzés)



*** $p < 0,001$ ** $p < 0,003$ * $p < 0,05$

magas az a törekvés, hogy példamutatásukkal ösztönözzék gyermekeiket a tanulásra. A folyamat eredményes megvalósulása esetén ez többszörös kulturális tökenövekedést eredményezhet a családban. Ennek egyik feltétele, ha a pozitív tanulási attitűd a tanulmányok során jó teljesítménnyel párosul, amit a következőkben vizsgálunk meg.

A tanulói teljesítményt összevont eredményességi mutatóval vizsgáltuk. A korábbiakban bemutatott módon megalkotott eredményességi index nem korrelált a származási háttérváltozókkal, nem befolyásolta a szülők iskolai végzettsége, a település nagysága, de még a hallgató alapvégzettsége sem. A nem, a kor és a családi állapot mutatott szignifikáns kapcsolatot a teljesítménnyel: az eredményes hallgatókat jellemzően a nők, a 35 év felettiek, a házasok és a gyereket nevelők között találtuk. Nemek tekintetében erős szignifikáns összefüggés mutatkozott az eredményességi csoportok szerint. A férfiak 21%-a mondható eredményesnek, miközben a nők 34%-a tartozik ide, még átlag alatt a férfiak 34%-a, a nőknek pedig 20%-a teljesít (az átlagosan eredményesek azonos arányban oszlanak meg). Mind a nők, mind a férfiak körében eredményesebben teljesítettek a gyermeket nevelők. A teljesítményt a növekvő gyermekszám nem befolyásolta negatívan, sőt a nagycsaládos nők és férfiak bizonyultak a legeredményesebbnek.

A NAPPALI TAGOZATOS HALLGATÓK GENDER SZEMPONTÚ ELEMZÉSE

A HERD adatbázisban a nők aránya 62,7% (ez az országos adatoknál némileg magasabb – *Fényes*, 2011). A HERD adatbázisban a tanulás motivációi, az eredményesség, az akadémiai habitus, a tanulási stratégiák, illetve az akadémiai értékek jelentették az általunk megvizsgált területeket. Előzetesen a nők normakövetőbb, elkötelezettebb attitűdjeit feltételeztünk – kérdés ugyanakkor, hogy mindez magasabb eredményességgel is társul-e. A tanulási motivációk rajzolatai arra utalnak χ^2 próbával megvizsgálva ($p < 0,05$), hogy a tradicionális nemi szerepek a nappalis diákok esetében halványabban, sőt inkább fordítottan jelennek meg. A nők nagyobb arányban választották ugyanis a következő kijelentéseket: hogy jól jövedelmező állást találjak, nagyobb esélyem legyen vezető pozíció elérésére, barátaim példáját követtem, megengedhettem magamnak anyagilag. A férfiak esetében a tudás gyarapítása lesz jellemzőbb indok. Úgy tűnik tehát, hogy a diploma megszerzése és a státuszelérés a nappalis női diákok koncepcióiban erősebben fonódik össze – ennek ugyanakkor a nők összességében hátrányosabb szociális helyzete is magyarázata lehet (*Fényes és Pusztai*, 2006). Kialakítottuk még az akadémiai habitus indexét négy kijelentés összevonásával (a tanulmányok,

amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra a szakmai karrierem során; nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően; szeretnék minél jobb tanulmányi eredményeket elérni; illetve mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az előadásokon, szemináriumokon és gyakorlati órákon), s elemeztük a tanulási stratégia indexének nemi eltéréseit is. (Az indexet a következő kijelentések segítségével képeztük: képes vagyok tanulni, amikor érdekesebb tennivalóm is akadna; időben befejezem a dolgozatokat, amelyeket a tanárok kérnek az előadásokra/szemináriumokra; fel tudok készülni a vizsgákra; képes vagyok figyelni az órákon; részt veszek az előadásokon/szemináriumokon.) Mind a két esetben a nők átlagai voltak magasabbak (varianciaelemzés, $p < 0,05$), tehát a női hallgatók nagyobb elkötelezettséget mutatnak a tanulmányok irányába (férfiak indexátlaga 15,9, a nőké 16,5, sig.: 0,000), valamint tudatosabban és szerintük sikeresebben tervezik meg a tanulásuk folyamatát is (a férfiak átlaga 17,7, a nőké 18,4). Ez arra is utalhat, hogy az elkötelezettség és a tudatosan megtervezett tanulás nem kizárólagos magyarázata a hallgatói sikerességnek. Kérdés lehet az is, hogy vajon azonosak-e a két nem tudományos motívumai.

Elemzésünk utolsó szakasza az akadémiai értékek eltéréseire vonatkozott. Egy korábbi munkánkban (Bocsi, 2015) rámutattunk arra, hogy ennek rajzolata praktikus-pragmatikus, s a felsőoktatáshoz való viszonyt erősen meghatározza a munkaerőpiaci felhasználhatóság is. Erős a szociális itemek pozíciója is, míg az elitista felsőoktatáskép támogatottsága alacsony. A húsz kijelentés segítségével faktorokat képeztünk. A faktorokat varimax módszerrel rotáltuk, és principal components becslést használtunk fel. A modellek kialakításakor figyeztünk arra, hogy változónként a magyarázott információ ne csökkenjen egy egység alá. A megőrzött információmennyiség 54,09% volt. Az illeszkedő faktorstruktúrát úgy tudtuk elérni, hogy 17 értéket tartottunk meg (1. táblázat). A KMO index értéke 0,747.

1. táblázat. Az akadémiai értékek faktorszokjai (HERD kutatás, $N = 1118$)

	Passzív praktikus	Rest- riktív	Klasz- szikus	Eli- tista	Megtartó- beengedő
Az egyetemnek inkább a kutatásra kellene koncentrálnia az oktatás helyett	0,022	0,194	0,125	0,615	0,145
Az egyetemnek igazi értelmiségieket kellene képeznie	0,144	0,086	0,655	-0,012	-0,209
Egy jó diáknak sokat kell olvasnia az előadások anyagán és tankönyveken kívül	-0,024	0,073	0,761	0,098	0,167

	Passzív praktikus	Rest- riktív	Klasz- szikus	Eli- tista	Megtartó- beengedő
Az oktatás minősége gyenge az egyetemeken/főiskolákon	-0,235	0,706	0,117	0,095	0,217
A szegény diákokat csak akkor kellene felvenni, ha nagyon tehetségesek	-0,033	0,191	0,261	0,583	-0,173
Kedvelem azokat a tanárokat, akik sokat követelnek, és csak azokat a hallgatókat engedik át a vizsgán, akik nagyon jól felkészülnek	-0,208	0,221	0,544	0,263	-0,217
Az egyetemre beiratkozó hallgatók számának csökkennie kell	-0,055	0,354	0,299	0,048	-0,624
Az államnak munkahelyeket kell biztosítania az egyetemet végzettek számára	0,559	-0,095	0,423	-0,313	-0,150
Kedvelem azokat a tanárokat, akik a gyengébben teljesítő hallgatókat is bátorítják a tanulásra	0,083	0,076	0,101	-0,594	0,427
A diákok többsége csak azért iratkozott be az egyetemre, hogy oklevelet szerezzen	-0,007	0,560	0,216	-0,249	-0,257
A tanárok túlzott követelményeket támasztanak a hallgatókkal szemben	0,618	0,162	-0,341	-0,010	0,171
Túl sokba kerül manapság egyetemistának/diáknak lenni	0,774	0,038	0,023	0,019	0,042
Minden középiskolát végzett diáknak esélye kellene hogy legyen arra, hogy elvégezzen egy egyetemet/főiskolát	0,361	0,013	-0,019	-0,092	0,654
A hallgatóknak elsősorban olyasmit kellene tanítani az egyetemen/főiskolán, amit használni is fognak a munkahelyükön	0,422	0,235	0,270	-0,438	0,031

	Passzív praktikus	Rest- riktív	Klasz- szikus	Eli- tista	Megtartó- beengedő
Be kell zárni azokat a szakokat, amelyeket elvégezve a hallgatók nem kapnak gyorsan munkát	0,191	0,579	0,125	0,208	-0,057
A legtöbb egyetemi szak és kurzus hasztalan/hiábavaló	0,270	0,671	-0,128	0,191	-0,196
A felsőoktatásnak ingyenesnek kellene lennie	0,649	-0,003	0,036	-0,019	0,212

HERD adatbázis, N = 1118

Öt faktort sikerült meghatározni. Az első a *passzív praktikus* elnevezést kapta, s ez foglalta magába a pragmatikus, munkaerőpiaci érvényesüléshez kapcsolódó kijelentéseket, ugyanakkor passzív, rezignált elemekkel egészült ki. A *restriktív* faktor az eltömegesedett felsőoktatás koncepcióját rajzolja meg, ahol az intézmények „papírgyár” funkciója jelentős, és mindehhez alacsonyabb minőség társul. A *klasszikus* faktor mintázata erőteljes tudásorientált rajzolatot mutat, s a fő hangsúly a diákok habitusára helyeződik. Az *elitista* faktor sem visel magán ilyen jegyeket, s a felsőoktatás tudásfelhalmozó funkciója dominál, amelyhez a szociális beállítottság elutasítása is társul. A *megtartó-beengedő* faktor esetében találjuk meg a szociális érzékenység lenyomatát és az esélyegyenlőség gondolatát. Varianciaelemzéssel vizsgáltuk meg, hogy találunk-e eltéréseket a faktorok elfogadottsága között a férfiak és a nők adatait összehasonlítva. Három szignifikáns kapcsolatot dokumentálhattunk ($p < 0,05$): a klasszikus faktor és a passzív praktikus a nőkre volt jellemzőbb, míg a restriktív a férfiakra. A passzív praktikus faktor átlaga férfiaknál $-0,162$, nőknél $0,098$; a restriktív faktor átlaga a férfiaknál $0,166$, a nőknél $-0,104$; a klasszikus faktor átlaga a férfiaknál $-0,96$, a nőknél pedig $0,055$ volt. Mindez megerősíti a nők egyetemképének erős munkaerőpiaci értelmezését és az intézményen belül a normakövető magatartás fontosságát.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban nappali és levelező tagozatos hallgatók körében végzett vizsgálatok alapján vállalkoztunk a nemi eltérések és hasonlóságok feltérképezésére. Mindkét vizsgált hallgatói csoportban azt láttuk, hogy a női hallgatók elkötelezettebbek, eredményesebbek a tanulmányaik folytatásában, mint a férfi hallgatók.

Emellé normakövető magatartás párosul, ez viszont mindkét nemre igaz (a levelezős hallgatóknál ezt nem részleteztük ugyan, de nem volt különbség a tanulási etikai beállítódásban). A közoktatásban bevett nemi különbségek tehát a felsőoktatásban is visszaköszönnek: a lányok szorgalmasak, egyenletes teljesítményt nyújtanak, a fiúk általában az őket érdeklő területekre fókuszálnak, a magas átlagteljesítmény elérését nem tartják meghatározónak. Ez az attitűdbeli különbség nem látszik eltűnni a későbbi életkorban sem, a levelezős hallgatók esetében hasonló eltéréseket láttunk.

Meghatározó különbségre lettünk figyelmesek a tanulási motivációk terén: a nappali tagozatos női hallgatók leginkább munkaerőpiaci orientációval rendelkeznek, a férfiaknál a belső motívumok dominánsak, még a levelező tagozatosoknál éppen ellenkező a helyzet. A magyarázatot egyrészt kereshetjük a nemi szocializáció, a nemi szerepek területén érzékelhető változással és az ezzel járó dilemmával. A fiatal nappali tagozatos hallgatónők kevésbé azonosulnak a hagyományos nemi szerepekkel karriertörekvéseikben, önállóan is megvalósítható sikeres életre vágyanak. A jellemzően munka és család mellett tanulók, kellő munka- és élettapasztalattal rendelkezve inkább mutatják a hagyományos nemi szerepmegosztást, ahol a férfi pozíciójának és jövedelmének javítására törekvés a cél, még a nők emberi tőkeberuházása elsődlegesen a munkahelyi biztonságot jelenti, valamint a családtagok kulturális tőkét gazdagítják (gyermeknek való példamutatás, közös tanulás). Ez az attitűd mutatkozik meg a tanulmányok végzése során, amikor is a férfiak kevesebb idő- és energiaráfordítással végzik tanulmányaikat a levelező tagozaton (feltételezhetően inkább a fizetett munkájukra koncentrálnak), míg a nők – „extra hozamként” – örömet is lelnek a jó tanulmányi teljesítményben.

Másrészt feltételezhető ennek az ellentéte is: a fiatal hallgatónők tisztában vannak azzal, hogy karrierjüket rövidesen megszakítják a hagyományos nemi szerep betöltése érdekében, és az addig tervezett időn belül a lehető legtöbbet kívánnak invesztálni a tanulásba és a munkaerőpiaci szakmai út megkezdésébe. A nappali tagozatos férfiak ezzel ellentétben lineáris karrierút előtt állnak, tudásukat kellően megalapozzák a primer motívumok mozgatásával. A levelező tagozaton tanuló idősebb hallgatók társadalmi nemi szerepük más fázisában járnak, a férfiak családfenntartók, fontos a munkaerőpiaci boldogulásuk, a nők pedig lassúbb előrehaladásra rendezkedtek be.

IRODALOM

- Axinn, W. G. és Barber, J. S. (2001): Mass Education and Fertility Transition. *American Sociological Review*, **66**. 4. sz. 481–505.
- Bujdosó Gyöngyi (2012): Influence of the Gender Factor of Generation Y on Students' Electronic Learning Styles. In: Györgyi, Z. és Nagy, Z. (szerk.): *Students in a Cross-Border Region. Higher Education for Regional Social Cohesion*. University of Oradea Press, Oradea. 185–196.
- Engler Ágnes és Bocsi Veronika (2005): Felsőfokú képzésben résztvevők családtervezési attitűdjei. In: Pusztai Gabriella (szerk.): *Régió és oktatás. Európai dimenziók*. CHERD, Debrecen. 183–190.
- Engler Ágnes (2015): Hallgatói elköteleződések hatása a szakmai életpályára. In: Pusztai Gabriella és Ceglédi Tímea (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Partium Press – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad–Budapest. 210–224.
- Fényes Hajnalka (2010): *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányának felszámolódása?* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Fényes Hajnalka (2011): A felsőoktatásban tanuló férfiak és nők tényleges mobilitása, státuszinkonzisztencia a nők oktatásbeli és munkaerő-piaci helyzete között. *Felsőoktatási Műhely*, **3**. 2. sz. 79–95.
- Fényes Hajnalka és Pusztai Gabriella (2006): Férfiak hátránya egy regionális minta tükrében. *Educatio*, **15**. 1. sz. 40–59.
- Hrubos Ildikó (2014): Expanzió – határok nélkül. *Educatio*, **23**. 2. sz. 205–215.
- James, D. (1995): Mature Studentship in Higher Education: Beyond a 'Species' Approach. *British Journal of Sociology of Education*, **16**. 4. sz. 451–466.
- Kereszty Orsolya (2014): Nők az oktatásban Magyarországon 1989–2013. In: Juhász Borbála (szerk.): *A nőtlen évek ára. A nők helyzetének közpolitikai elemzése 1989–2013*. Magyar Női Érdekvégyesítő Szövetség – Trust for Civil Society in Central and Eastern Europe, Budapest. 259–294.
- Kozma Tamás (2004): *A felsőoktatás szociológiája*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Leathwood, C. (2006): Gender, Equity and the Discourse of the Independent Learner in Higher Education. *Higher Education*, **52**. 4. sz. 611–633.
- Nagy Péter Tibor (2012): A diplomások és az általuk betöltött foglalkozások. In: Karády Viktor és Nagy Péter Tibor (szerk.): *Iskolázás, értelmiség és tudomány a 19–20. századi Magyarországon*. WJLF, Budapest. 160–183.
- Paksi Veronika (2014): Miért kevés a női hallgató a természet- és műszaki tudományi képzésekben? Nemzetközi kitekintés a „szivárgó vezeték” metaforára. *Replika*, **85–86**. 1–2. sz. 109–130.
- Severiens, S. és Ten Dam, G. (1998): Gender and Learning: Comparating Two Theories. *Higher Education*, **35**. 3. sz. 329–350.
- Síthigh, D. M. (2006): Student Contribution to Academic Values. *Higher Education in Europe*, **31**. 4. sz. 409–413.
- Susanti, D. (2011): Privatisation and Marketisation of Higher Education in Indonesia: The Challenge for Equal Access and Academic Values. *Higer Education*, **61**. 2. sz. 209–218.

SPECIÁLIS IGÉNYEK AZ OKTATÁSBAN

MIT HOZTAM, MIT VINNÉK? A SZÜLŐK ISKOLÁVAL KAPCSOLATOS ELVÁRÁSAI

Az elmúlt évtizedekben számos hazai kutatás foglalkozott a családok és az iskola kapcsolatával, koncentrálna a szülőkben kialakult iskolaképre, értékrendre, az iskola által megfogalmazott célokra, az iskolával szemben támasztott elvárásokra, az iskolaválasztás jelentőségére, az együttműködési formák átgondolására (Hunyady, 2002; Hunyady, 2006; Hunyady, M. Nádasi és Serfőző, 2002; Imre, 2002; Ligeti és Márton, 2003; Torgyik, 2004; Földes, 2005; Podráczky, 2012).

Egyre inkább előtérbe kerülnek azonban azok a kutatások, melyek a szülők és az iskola szorosabb együttműködésére és ennek a gyermekek iskolai előmenetelére való hatásával foglalkoznak. Az idevonatkozó nemzetközi kutatások alapján megfogalmazható, hogy a szülők iskola felé megnyilvánuló támogató magatartása, a szülők iskolai életbe történő bevonása pozitív irányba hat a gyermekek tanulmányi teljesítményére (Desforges és Abouchaar, 2003; Textor, 2000).

Szintén számos nemzetközi és hazai kutatás is igazolta a család szociális, gazdasági és kulturális jellemzőinek, az otthon ellátott szülői feladatok szerepét a gyermek iskolai előmenetelére vonatkozóan (Csapó, 1998; Sacker, Schoon és Bertley, 2002; Vári, 2003; Balázs, Ostorics, Szalay és Szepesi, 2010; Balázs, Ostorics, Szalay és Szepesi, 2013).

Epstein (2001, 2010a) hat olyan területet definiált, ahol lehetőséget látott arra, hogy a szülők bevonódjanak, aktív részesei legyenek az iskola életének, ezáltal is támogatva a saját gyermekük iskolai előmenetelét. Epstein nemcsak definiálja a különböző típusú részvételeket, hanem tanulmányaiban mintagyakorlatokat is kínált az intézmények számára, lehetőséget biztosítva az egyes részvételi formák újraértelmezésére, a keletkezett jó gyakorlatok bemutatására (Brandt, 1989; Epstein, 2010a; Epstein, 2010b; Piper, 2012).

A jelen tanulmány azt mutatja be, hogyan jelennek meg az Epstein által leírt szülői bevonódás különböző formái egy kvalitatív kutatás során megkérdezett, szülők iskola felé megfogalmazott felajánlásaiban (Mit hoztam?) és elvárásaiban (Mit vinnék?).

A SZÜLŐI BEVONÓDÁS HAT FORMÁJA EPSTEIN ÉRTELMEZÉSÉBEN

1. forma. *Szülői részvétel, bevonódás (parenting)*: Epstein értelmezésében ez egy olyan típusú bevonást jelent, melyben az iskola támogatja a családokat abban, hogyan tudják szülői feladataikat hatékonyan ellátni, hogyan tudnak megfelelő, a tanulást is támogató körülményeket teremteni a gyermekeik számára otthon. Az iskola különböző programok (szülőtanfolyamok, családlátogatások, családokat támogató programok) által egyrészt segíti a szülőket abban, hogy megértsék a saját gyermekük fejlődését, másrészt lehetőséget biztosít arra, hogy a családok megoszthassák információikat a gyermekükkel kapcsolatosan (családi háttér, értékrend, egyéni szükségletek) (Epstein, 2001; Epstein, 2010a).

2. forma. A *kommunikációnak* (communicating), mint részvételi formának a lényege a hatékony és sokszínű kapcsolattartási formák kialakítása, a kommunikációs lehetőségek számának növelése az iskola és a családok között. Az iskolának hatékonyan kell reagálni a tanulók problémáira, többirányú kommunikáció (szülő–iskola–diák) segítségével biztosítani kell az információáramlást, valamint folyamatos tájékoztatást kell nyújtania a szülőknek a gyermekükkel kapcsolatosan. Ezek megjelenési formái lehetnek például szülői értekezletek, fórumok, tájékoztatás az iskolai programokról, eseményekről (Epstein, 2001; Epstein, 2010a).

3. forma. Az *önkéntes munka* (volunteering) az iskola életének szülők által való támogatására irányul. Ebben a tevékenységi formában az iskola megszervezi a szülők által felkínált segítséget. Az epsteini értelmezésben fontos szempont, hogy az önkéntesség térben és időben nem csak az iskolában valósulhat meg. Magába foglalhatja a szülői részvétel, a támogatás, a segítségnyújtás bármely formáját, mint például a szülői kíséretet, a különböző iskolai rendezvények szülők által történő szervezését, megvalósítását, vagy akár az iskolai keretek között történő szülői felügyeletet is. A szülők önkéntességének az „engedélyezése” hozzájárulhat ahhoz, hogy a szülők megértsék a pedagógusok munkáját, lehetőséget teremthet arra, hogy az iskolában látottakat otthon folytassák, illetve erősítheti a szülőkből az együttműködés képességét. Ugyanakkor az iskola az önkéntes munka elfogadásával kifejezheti nyitottságát, megbecsülését a szülők irányába (Epstein, 2001; Epstein, 2010a).

4. forma. Az *otthoni tanulás* (learning at home) támogatása kapcsán az iskolának olyan információkkal, tanácsokkal kell ellátnia a családokat, melyekkel segíteni tudják a gyermekeik otthoni tanulását. Fontos a családok informálása arról, hogy mit és hogyan tanulnak a gyermekeik az iskolában. Epstein ehhez a formához kapcsolja hozzá többek között az interaktív, a szülők bevonását is célzó, de

a tanulók képességeihez és a valós élethez is egyaránt kapcsolódó házi feladatok adását (Epstein, 2001; Epstein, 2010a).

5. forma. Az iskola feladatai közé tartozik a szülők bevonása az iskola *döntéshozatali* folyamataiba (decision). Epstein fontosnak tartja a különböző testületekben, bizottságokban – iskolai, helyi vagy akár magasabb szinteken is – a szülői képviselőt jelenlétét. Kiemelt hangsúlyt helyez arra, hogy a szülőknél tudatosítsa azt, hogy hatást tudnak gyakorolni az oktatásügy területén zajló folyamatokra, van beleszólásuk a gyermekeiket is érintő iskolai (illetve magasabb szinten történő) döntésekbe (Epstein, 2001; Epstein, 2010a; Epstein, 2010b).

6. forma. Az utolsó Epstein által leírt részvételi forma az *együttműködés a közösségekkel* (collaborating with the community), mely az iskola környezetében (helyi közösség) lévő szolgáltatások és források felkutatására irányul. Epstein értelmezésében fontos szerepe van a helyi közösségnek az iskola életében. Így az iskola feladata a közösségben rejlő források és szolgáltatások (öregdiákok bevonása; helyi közösségi, színházi programokon való részvétel; költségtérítés fejében igénybe vehető szolgáltatások beengedése az iskola falai közé; együttműködés erősítése más családokkal) becsatornázása a nevelés-oktatás folyamatába. Lényeges elem, hogy a közösségbe mindenki, minden család beletartozik függetlenül attól, hogy a gyermeke az adott iskola tanulója, vagy sem (Epstein, 2001; Epstein, 2010a).

Természetesen hazai viszonylatban fenntartással kell kezelni az epsteini modell egyes elemeit, hiszen úgy gondolom, hogy maga a társadalom szerkezete, berendezkedése, történelmi múltja, mindenkori értékrendje nagymértékben befolyásolja, hogyan is viszonyult, viszonyul egymáshoz a szülő és az iskola.

KUTATÁS BEMUTATÁSA

A bemutatásra kerülő kvantitatív (zárt és skálakérdéseket tartalmazó kérdőív) és kvalitatív (szülői elvárások, felajánlások tartalomelemzése) elemeket is tartalmazó előkutatás egy nagyobb, a szülő-iskola kapcsolatát az együttnevelés szemszögéből is vizsgáló doktori kutatásom részét képezi. A részkutatás célja a szülői elvárások (Mit vinnék?) és felajánlások (Mit hoztam?) értelmezése az epsteini modell (2010) szempontjai alapján.

A kutatás a 2014/2015-ös tanévben zajlott; közel 250, iskoláskorú gyermeke(ke)t is nevelő szülő került országos szinten, egyetemi hallgatók¹ bevonásával megkérdezésre. A feltett kérdés, hogy a szülő vajon „Gyermekeivel együtt mit hoz, illetve

.....
¹ Az adatok felvétele „A szülő és az iskola kapcsolata, az együttnevelés megvalósulása” című kurzus keretei között, hallgatók bevonásával történt (ELTE-BGGYK).

mit vinne magával az iskolából?” nagyon tágan értelmezhető volt, semmilyen további megkötetést nem tartalmazott. A kapott válaszok a tartalomelemzés módszerével (AtlasTI) kerültek feldolgozásra. A minta nem reprezentatív. A tartalomelemzés első fázisában nyílt kódolást alkalmaztam, majd a létrejövő kategóriák² csoportosítását követően került sor a fent ismertetett epsteini szülői bevonódási formákkal történő összevetésre. Az eredmények értelmezéséhez szükséges volt annak a vizsgálata is, hogy az egyes kategóriák milyen súllyal, milyen gyakorisággal jelennek meg a szülői válaszokban (1. táblázat).

KUTATÁSI KÉRDÉSEK

A jelen tanulmány az epsteini modell egyes szintjeinek szülői válaszokban történő megjelenésére, illetve az elvárások (Mit vinnék?) és a felajánlások (Mit hoztam?) között megfigyelhető hasonlóságokra, különbségekre fókuszál.

További kutatási kérdés: jelentkezik-e eltérés a kapott válaszokban a válaszadók iskolai végzettsége, a nevelt gyermekek száma, a lakóhely típusa, illetve abban a tekintetben, hogy a szülő gyermekkorában hogyan viszonyult az iskolához.

EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA

A felajánlások (Mit hoztam?) tekintetében a *szülői részvételt* (1.) megvizsgálva megállapítható, hogy a megkérdezett szülők jelentős része biztos, támogató családi hátteret hoz gyermekével együtt az iskolába. Szülőként megfelelő, nyugodt légkört biztosít a gyermeke számára. A felelős, támogató szülői magatartás a gyermekre való odafigyelésben, a gyermekük fejlődése iránti érdeklődésben, tanulmányaik nyomon követésében nyilvánul meg. A válaszoló szülők úgy gondolják, hogy felelősséget vállalnak saját gyermekük fejlődéséért, nyitottak, érdeklődők, mindezek mellett támogatják az intézmény értékrendjét. Az iskola irányába megnyilvánuló elvárások (Mit vinnék?) között legerőteljesebben a biztonságos, nyugodt, családias légkört nyújtó, ingyenes iskola képe jelenik meg. A szülők számára fontos szempont az iskola felszereltsége, a motiváló környezet megteremtése, a megfelelő infrastruktúra biztosítása is. Az iskolától elvárják,

² A doktori kutatásomban ezek a kategóriák egy inkluzív értékrendekre vonatkozó elmélettel (Booth és Ainscow, 2011) is összevetésre kerülnek.

hogy nyitott legyen, pozitívan álljon a szülőkhöz, illetve tanácsaival segítse, támogassa a szülői házat.

Az Epstein-i elmélettel összevetve látható, hogy a megkérdezett szülők kompetensnek érzik magukat a szülői feladatok ellátásában, hasonlóan nyugodt légkört és megfelelő tárgyi feltételek biztosítását várják el az iskolától, mint amit saját maguknak is nyújtani tudnak.

A *kommunikáció* (2.) területén a kapcsolattartásra és az együttműködésre vonatkoztatottan fogalmaztak meg a szülők felajánlásokat is és elvárásokat is. A kapott eredményeket megvizsgálva látható, hogy a megkérdezett szülők jóval erőteljesebb együttműködési készséget ajánlanak fel az intézmények számára, mint amit elvárnak azoktól. A szülők számára fontos az együttműködés a pedagógusokkal, a partneri viszony kialakítása, valamint a gyermek érdekében történő együttgondolkodás. Ki kell emelni, hogy az iskolavezetéssel történő együttműködés igénye egyetlenegyszer fordult elő a vizsgált szövegben, ez jelzi a szülők távolságtartását az iskola felé, kevésbé nyitottak a vezetéssel való kommunikációra, az együttműködés sokszor formális. A kapcsolattartás területén fordított a helyzet, itt a szülők kevésbé nyitottak az iskola felé, viszont nagyon erősen elvárják az iskolától, hogy tájékoztasson, visszajelezzon a gyermek fejlődését illetően. Az elvárások között megjelenik a családlátogatás, a több nyílt nap biztosítása az iskolában, valamint a hozzáférhető pedagógus igénye is. Mindkét területen megfogalmazódik a többoldalú (szülő–pedagógus–diák) kommunikáció fontossága.

A kutatásban az *önkéntes munka* (3.) területéhez kapcsolódott a szülői felajánlások legnagyobb szegmense. *Epstein* fontosnak tartja a szülők megszólítását és bevonását az iskola életébe. Hazai viszonyokat tekintve az iskola, még ha meg is kérdezi a szülőket, hogy mivel tudják segíteni az iskola életét, akkor sem biztos, hogy a szülők által nyújtott támogatást és segítségnyújtást valóban hatékonyan be tudja csatornázni az iskola életébe úgy, hogy egy partneri viszony alakuljon ki a pedagógusok és a szülők között, és egyik fél se érezze magát kényelmetlenül.

Az önkéntes munka a szülők részéről a támogatás, segítségnyújtás különböző formáiban, illetve a részvételi szándék megfogalmazásában nyilvánult meg. Ez a két fogalom szorosan kapcsolódik egymáshoz, azonban úgy gondolom, hogy a részvétel egy magasabb szintű, komolyabb kapcsolódási szándékot feltételez a szülők részéről, mint a támogatás nyújtása. A szülők kisebbik hányada jelezte a felajánlásaiban a programokon, rendezvényeken, az iskola életében való részvételt. A szülők jelentős része inkább a különböző módokon történő támogatás felajánlását (Mit hoztam?) jelezte. Megjelent az anyagi támogatás (osztálypénz, alapítvány támogatása, adó 1%-a, taneszközök megvásárlása, különóra biztosítása); a természetbeni támogatás, dologi támogatás (papíráru, játékok, tisztasági csomag, berendezési tárgyak adása...); fizikai munka formájában történő támogatás (varrás, festés, sütemény készítése, dekorálás, karbantartás, takarítás); szellemi

támogatás (szaktudás felajánlása, PR munka, ötletek); személyes támogatás nyújtása (gyermekek kísérése, szállítása, felügyelet); valamint a programok szervezésében, megvalósításában nyújtott támogatás.

Lényeges elem, hogy az elvárások (Mit vinnék?) között azonban az önkéntes munkához kapcsolható kategóriák szinte egyáltalán nem jelentek meg, vagy kimerültek a különböző, a gyermekek számára biztosított programok felsorolásában. Ezeket a programokat a szülők szívesen támogatnák önkéntes munkájukkal.

A megkérdezett szülők egy része a felajánlások között megfogalmazta gyermeke *otthoni tanulásának* (4) támogatását. Ez a közös, otthoni tanulásban, a gyakorlásban, az iskolai feladatokhoz nyújtott segítségben, korrepetálásban, a házi feladatok ellenőrzésében, a lecke kikérdezésében, valamint a gyermekükre történő odafigyelésben nyilvánul meg.

Természetesen ez a bevonódási forma erősen kapcsolódik az első epsteini formához, ahol a biztos, támogató családi háttér, a felelős szülői magatartás erősíti ezt a bevonódási formát. Ugyanakkor az iskolától elvárja, hogy a pedagógus odafigyeljen a gyermekére, segítse tanulási folyamatait, tanítsa meg tanulni, tehát egy önszabályozott, boldog gyermeket vár el az iskolától.

A *döntéshozatali (5) folyamatokban való részvételt* vizsgálva erősen megjelenik a hazai gyakorlat. Egyrészt jelenleg hazánkban az iskola nem érdekelt abban, hogy a döntéshozatali folyamatok részeseivé tegye a szülőket, másrészt a szülő sem biztos, hogy szívesen kapcsolódna be az iskolai „politikába”. Ezen a területen egy erős távolságtartás figyelhető meg a két fél között. A megkérdezett szülők a szülői munkaközösségekben való részvételi szándékukat, illetve a szülői értekezleteken, fórumokon való részvételüket ajánlották fel az iskolák számára, ezzel ellentétben az elvárások területén nagyon kis elemszámban jelent meg a szülői érdekképviselő, valamint a jogok érvényesítése iránti igény.

A közösségekkel való együttműködésnek a hazai iskolákban nincs erős hagyománya (Lőrinczi, 1992; Trencsényi, 1994; Falus és Vajnai, 2012). A megkérdezett szülők felajánlásaiban a közösségi részvétel csekély mértékben jelenik meg, ugyanakkor a gyermekek tanulási folyamatait segítő szolgáltatások iránti igény megfogalmazódik az elvárásokban. Tehát a szülők szívesen vennék, ha az iskola nyitottabbá válna arra, hogy akár költségtérítés ellenében is igénybe vehető (magánórák) szolgáltatásokat beengedjen a falai közé és ne az iskola után kelljen a gyermeket ezekre az órákra a szülőnek elhordania. A szülők számos olyan programot (családi, kulturális programok, kirándulások) is megjelöltek, melyek a helyi közösségek bevonásával is megvalósíthatóak lehetnének.

1. táblázat. Az epsteini modellhez kapcsolódó főkategóriák előfordulási gyakorisága a kapott válaszokban

Mit hoztam?	Mit vennék?
1. Szülői feladatok, bevonódás (parenting)	
Felelős, támogató szülői magatartás (44) Biztos családi háttér (26) Érdeklődés (25) Iskola értékrendjének a támogatása (18) Nyitottság (17)	Támogató, biztonságos, ingyenes iskola (35) Légkör (30) Felszereltség, környezet (22) Szülőhöz való hozzáállás (17) Szülő támogatása, segítése (17) Nyitottság (8)
2. Kommunikáció (communicating)	
Együttműködés (78) Kapcsolattartás (28)	Kapcsolattartás (80) Együttműködés (41)
3. Önkéntes munka (volunteering)	
Résztétel: Iskolai életben (11) Rendezvényeken (17) Közös programokon (14) Szervezés, megvalósítás (26)	Támogatás: Dologi (108) Anyagi (99) Fizikai munka (39) Segítségnyújtás (38) Programok szervezése, megvalósítása (35) Személyi segítség (32) Önkéntes munka (29) Szellemi munka (13) Pedagógus munkájának segítése (10)
4. Otthoni tanulás (learning at home)	
Saját gyermek támogatása (48) Odafigyelés a saját gyermekre (14)	Pedagógiai segítségnyújtás (63) Odafigyelés, figyelem (31) Önszabályozott tanuló (27) Boldog gyermek (19) Tanulás tanítása (15) Otthoni tanulás, házi feladat (6)
5. Döntéshozatal (decision making)	
SzMK részvétel (21) szülői értekezleten, fórumokon való részvétel (23)	Érdekképviselő (3) Jogok (3)

Mit hoztam?	Mit vinnék?
6. Együttműködés a helyi közösségekkel (collaborating with community)	
Közösségi részvétel (8) HH gyermekek támogatása (1) Szülőtársak támogatása (1)	Szolgáltatások (24) Közösségi élet (18) Gyermek kapcsolati hálójának bővülése (15) Ált. programok (14) Kirándulás (8) Családi programok (7) Kulturális programok (6) Szabadidős programok (6)

ÖSSZEGZÉS

Az *Epsteini* modell lényeges elemének tartom, hogy nagyon tárgyilagosan és egyben távolságtartóan kezeli ezt a hat bevonódási formát. Önmagában az iskola nem tud megküzdeni azokkal a problémákkal, amelyeket a családok eltérő helyzete teremt. A kulturális, szociális különbözőségekkel csak úgy tud hatékonyan eredményeket felmutatni, ha a szülőket is kompetenssé, érdekeltté teszi gyermekük nevelésében. Ugyanakkor fontos a pedagógusképző intézményekből kikerülő leendő pedagógusok, illetve a pedagógiai munkát segítő szakemberek felkészítése a szülőkkel való munkára. *Epstein* kiemelt jelentőséget tulajdonít annak, hogy az iskolákon keresztül a szülőkkel kapcsolatba kerülő rendszerekben dolgozók (minisztérium, fenntartó, pedagógusok, pedagógiai munkát segítő szakemberek) megértsék a családok–iskola közötti hatékonyan működő kapcsolatok fontosságát (*Epstein*, 2013).

Fontos annak megértése és megtanulása, hogyan tudunk pozitív, építő kapcsolatot kialakítani a két fél között annak érdekében, hogy a partnerkapcsolatok révén mindkét fél hozzájáruljon a gyermek iskolai előmeneteléhez, illetve a későbbiek során a sikeres, konstruktív életvitelt folytató felnőtté váláshoz.

A kutatás során feldolgozott szöveges válaszok alapján látható, hogy a hazai szülők alapvetően nyitottak az iskola irányába, szívesen együttműködnek a pedagógusokkal, viszont erőteljesebb kapcsolattartást és tájékoztatást várnak el az iskolától. A megkérdezett szülők jelentős része gondolja úgy, hogy megfelelő családi háttérrel biztosít a gyermeke számára és felelős szülői magatartással támogatja gyermeke tanulási folyamatait, ugyanakkor ehhez megfelelő segítséget is vár. Fontos kiemelni, hogy megjelenik ugyan a szülők támogatásának, segítségének igénye, de a megkérdezett szülők inkább a gyermekek iskolában történő, közvetlen segítségét, támogatását várják el az iskolától. Kérdésként merül fel, hogy amennyiben

az iskola indítana a szülők számára tanfolyamokat, ahol elsajátíthatnák, hogyan tanuljanak otthon a gyermekükkel, miként teremtsenek számukra megfelelő környezetet, tehát közvetett módon, a szülőkön keresztül segítené a gyermekeket, ez milyen fogadtatásra találna a hazai szülők körében.

A bemutatott, *Epstein* nevéhez kötődő bevonódási formák közül a szülők legerőteljesebben az önkéntes munka területén kapcsolódnának be szívesen az iskola életébe, illetve részt vállalnának a különböző döntéshozatali folyamatokban is. Ugyanakkor az elvárások szintjén e két terület csekély mértékben jelent meg, tehát nem feltételezik az iskola részéről, hogy e területeken enged kapcsolódási pontokat irányukba. További kérdéseket vet fel a szülők oktatással kapcsolatos döntéshozatali folyamatokba való, a jelenleginél erőteljesebb bevonásának hazai fogadtatása.

A kutatáshoz kapcsolódó további kérdések: jelentkezik-e eltérés a kapott válaszokban a válaszadók iskolai végzettsége, a nevelt gyermekek száma, a lakóhely típusa, illetve abban a tekintetben, hogy a szülő gyermekkorában hogyan viszonyult az iskolához.

A későbbiekben felvetett kutatási szempont lesz a pedagógusok nézeteinek vizsgálata a szülők felé irányuló felajánlások és elvárások tekintetében.³

IRODALOM

- Balázi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2010): *PISA 2009 Összefoglaló jelentés*. Szövegértés tíz év távlatában. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Balázi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó és Vadász Csaba (2013): *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Booth, T. és Ainscow, M. (2011): *Index for inclusion: developing learning and participation in school*. CSIE, Bristol, UK.
- Brandt, Ron (1989): On parents and schools: A conversation with Joyce Epstein. *Educational Leadership*, 10. sz. 24–27.
- Csapó Benő (1998): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 39–81.
- Desforges, C. és Abouhaa, A. (2003): *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement: A literature review, Research Report 433*. Department for Education and Skills, London.
- Epstein, J. (2001): *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press, Boulder, CO.
- Epstein, J. (2010a): School, family community, partnerships – caring for the children we share. *Kaplan magazine* 92. 3. sz. 81–95.

.....
³ A pedagógusokra vonatkoztatott kvalitatív kutatási eszköz kipróbálása folyamatban van.

- Epstein, J. (2010b): Teamwork is the key the national network of partnership schools. *National Civic Review*, Summer, 21–29.
- Epstein, J. (2013): Ready or not, preparing future educators for, schools, family, and community realitonshop. *Teaching Education*, 24. 2. sz. 115–118.
- Falus Katalin és Vajnai Viktória (szerk.) (2012): *Nyitott iskola. Modellek és jó gyakorlatok*. OFI, Budapest.
- Földes Petra (2005): Változások a család és az iskola viszonyában. Szempontok az iskola szocializációs szerepének újragondolásához. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 39–44.
- Hunyady Györgyné (2002): Iskola-imázs: a nevelő intézmény percepciója a szülők körében. *Iskolakultúra*, 4. sz. 29–39.
- Hunyady Györgyné (2006): Szülők elvárásai az iskolával szemben. In: Bábosik István (szerk.): *Az iskola optimalizálása – a struktúra változtatása nélkül*. Urbis Kiadó, Budapest. 43–97.
- Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária és Serfőző Mónika (2002): Az álomiskola a pedagógusok, a gyerekek és a szülők szemével. In: Bollókné Panyik Ilona (szerk.): *Gyermek – nevelés – pedagógusképzés*. Trezor Kiadó, Budapest. 120–160.
- Imre Anna (2002): Szülők és iskola. *Educatio*, 3. sz. 498–503.
- Ligeti György és Márton Izabella (2003): A szülők és az iskola. *Esély*, 1. sz. 46–56.
- Lőrinczi Csaba (1992): A közösségi művelődés és közösségi iskolák létrehozásának lehetőségei. *Parola*, 4. sz. 16–17.
- Piper, T. (2012): Using school websites to support parental engagements. *Leadership*, 11–12. sz. 36–38.
- Podráczky Judit (szerk.) (2012): Szövetségben: Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Sacker, A., Schoon, I. és Bartley, M. (2002): Social inequality in educational achievement and psychological adjustment throughout childhood: magnitude and mechanisms. *Social Science and Medicine*, 55. 863–880.
- Textor, M. R. (2000): *Kooperation mit den Eltern. Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindertagesstätte*. Don Bosco, München.
- Torgyik Judit (2004): Hatékony iskola: együttműködő iskola. A család és az iskola közötti partnerségi viszony formálásának lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. 10. sz. 32–40.
- Trencsényi Imre (1994): Községi iskola. *Parola*, 5. sz. 2–3.
- Vári Péter (szerk.) (2003): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

TÁRSADALMI ÉS INTÉZMÉNYI SZINTŰ ELVÁRÁSOK AZ EGYÜTTNEVELÉST TÁMOGATÓ GYÓGYPEDAGÓGIA GYAKORLATÁBAN

Európában az együttnevelésben részt vevő sajátos nevelési igényű gyermekek, illetve a velük foglalkozó pedagógusok gyógypedagógiai megsegítésének különböző formái alakultak ki. A külső szervezettől (pl. speciális iskolából, forrásközpontból) érkező támogatás mellett egyes esetekben a speciális segítséget a – mai szóhasználattal élve – többségi intézmény nevelőtestületének specialista tagja nyújtja (Meijer, Soriano és Watkins, 2003). Azokban az országokban, amelyekben a különnevelésnek hagyománya és jól működő intézményrendszere alakult ki, jellemzően külső szervezet (többnyire speciális iskola) biztosítja az együttnevelést támogató szolgáltatásokat. Nem véletlen ez a tendencia, hiszen a speciális iskolák létjogosultsága az együttnevelés térnyerésével több helyen megkérdőjeleződött, így a funkcióbővítés lehetősége mentőövet jelentett az intézményeknek (Kőpatakiné, 2004). Azokban az országokban, ahol az együttnevelés már hosszú ideje primer forma az oktatásban, kevés speciális intézmény működik, jellemzően belső szakember közreműködésével valósul meg a gyógypedagógiai segítségnyújtás (Mile, 2014). Egyes országokban az oktatáspolitikai mindkét gyógypedagógiai támogatási formát lehetővé teszi. Magyarország ez utóbbi kategóriába került. Az együttnevelés gyógypedagógiai támogatása egyrészt a speciális iskolák bázisán létrejövő egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények (a továbbiakban: EGYMI), másrészt a többségi nevelési-oktatási intézmények saját gyógypedagógusainak közreműködésével valósul meg. A hagyományostól eltérő gyógypedagógusi szerepkör és tevékenységrendszer kezdett körvonalazódni az együttnevelés pedagógiai gyakorlatában, amelyet folyamatosan alakítottak a társadalmi és intézményi szintű elvárások, az együttnevelésben érintettek elvárásai és nem utolsósorban a gyógypedagógusok önmagukkal szemben támasztott szakmai elvárásai.

Jelen kutatás egyik célja, hogy jogszabáylelemzéssel meghatározza azokat az elvárásokat, amelyeket a társadalom a jog közvetítésével a gyógypedagógia, az együttnevelést támogató gyógypedagógus felé támaszt. További célunk, hogy a társadalmi szintű elvárásokat összevessük azokkal az intézményi szintű elvárásokkal, amelyeket a gyógypedagógusok munkaköri leírásai tartalmaznak. Az intézményi elvárások szintjén vizsgálódásunk kiterjedt a külső szervezet és a saját intézmény gyógypedagógusa felé támasztott elvárások összehasonlítására is. A jogszabály és a munkaköri leírások elemzése a következő kérdéskörök mentén történt:

- Milyen társadalmi elvárások irányulnak az együttnevelést támogató gyógypedagógusok tevékenysége felé a jogszabályok közvetítésével?
- Hogyan illeszkednek a gyógypedagógus tevékenysége felé irányuló intézményi szintű elvárások a jogszabályban foglalt társadalmi szintű elvárásokhoz?
- Van-e különbség az EGYMI és a többségi intézmény gyógypedagógusok felé közvetített elvárásai között?
- Felfedezhető-e sajátos mintázatok a munkaköri leírásokban rögzített elvárásrendszerekben?

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

Az együttnevelésben érintett gyógypedagógusok tevékenységrendszerét szabályozó, a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 32/2012. (X. 8.) EMMI rendeletet (a továbbiakban: Irányelv) vetettük elemzés alá, és meghatároztuk a gyógypedagógusok tevékenysége felé támasztott társadalmi elvárások kategóriarendszerét. A dokumentumelemzés eredményeképpen kialakult kategóriarendszer alapján, elsőként deduktív eljárással zajlott a tartalomelemzés. Mivel a deduktív módon létrehozott kategóriarendszer nem fedte le teljes egészében az eredményeket, ezt követően a szövegből építkezve induktív jelleggel képzett kategóriák mentén zajlott a vizsgálat (Kuckartz, 2012; Mayring, 2002). A kódolási folyamat megbízhatóságát intrakódolással ellenőriztük (Sántha, 2012). A kódolás megbízhatósági mutatója (k_m) = 0,94, amely elfogadhatóan magas értéket jelez.

A tartalomelemzéshez MAXQDA programot használtunk. A szoftverre elsősorban világos struktúrája, felhasználóbarát jellege és vizuális eszközei miatt esett a választás. Fontos szempont volt az is, hogy a program kvantitatív és kvalitatív adatelemzésre (kombinált logika) egyaránt alkalmas legyen.

Kutatásunkban köznevelési intézmények által kiadott munkaköri leírások képezték a mintát. Mintavételi stratégiánk meghatározásánál fontos szempont volt a heterogenitás biztosítása. Ennek érdekében a nem valószínűségi mintavételi stratégiák közül a kényelmi célzott-rétegzett stratégiát alkalmaztuk (Sántha, 2009). A munkaköri leírások nehéz elérhetősége miatt kutatói hozzáférés alapján, rétegződési szempontok figyelembevételével kerültek a dokumentumok a mintába. Eljárásunk alapján 7 db többségi intézmény, valamint 13 db EGYMI által kiadott munkaköri leírás alkotta mintánkat. A 20 dokumentum 20 különböző köznevelési intézményből származik.

KUTATÁSI EREDMÉNYEK

Az Irányelv paragrafusai tartalmazzák mindazokat a szakmai elvárásokat, amelyeknek az együttnevelést vállaló intézményeknek meg kell felelniük. A dokumentum részletezi az együttnevelést támogató gyógypedagógus feladatait is. Az Irányelv e részét vetettük elemzés alá, és a tevékenységrendszert – mint az együttnevelést támogató gyógypedagógus felé támasztott társadalmi szintű elvárásokat – korpuszként tekintve állapítottunk meg fő- és alkategóriákat. A rendszerezés eredményeképpen az elvárások listája két főkategóriába rendeződött: a *gyermekkel való foglalkozás* és a gyermek oktatásában, nevelésében részt vevő *felnőtellel való foglalkozás* kategóriájába.

A főkategóriák alatt az előzőleg kialakított fogalmaknak megfelelően jelentek meg az alkategóriák: a gyógypedagógus a gyermekekre irányulóan pedagógiai és fejlesztési *diagnosztikát* végez. A diagnózis alapján összeállított egyéni fejlesztési *tervnek* megfelelően terápiás *fejlesztő tevékenységet* folytat a gyermekkel való közvetlen foglalkozásokon – a habilitációs, rehabilitációs *fejlesztést szolgáló órakeretben*. Figyelemmel kíséri a gyermek haladását, részt vesz az eredmények *értékelésében*. A felnőtellel való foglalkozás keretében *javaslatot tesz* a fogyatékoság, a pszichés fejlődési zavar típusához, a gyermek egyéni igényeihez szükséges környezet kialakítására, *segítséget nyújt* a tanuláshoz, művelődéshez szükséges speciális segédeszközök kiválasztásában, ismerteti a speciális eszközök használatát, *tájékoztat* a beszerzési lehetőségekről. *Együttműködik* a pedagógusokkal, figyelembe veszi észrevételeiket, javasolataikat. *Segíti* a befogadó pedagógust az egyéni értékelés kialakításában, a gyermek önmagához mért fejlődésének megítélésében, *segíti* a helyi feltételek és a gyermek egyéni szükségleteinek összehangolását. Az Irányelv alapján meghatározott fő- és alkategóriákat az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat. Az Irányelv alapján kialakított kategóriarendszer

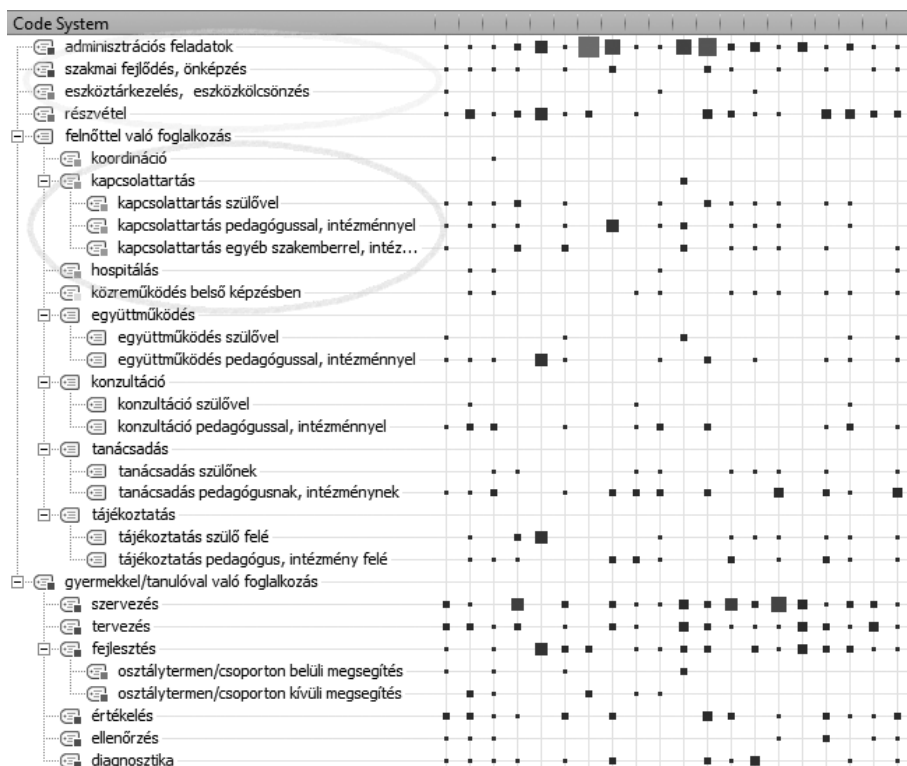
Gyermekkel való foglalkozás	diagnosztika
	tervezés
	szervezés
	fejlesztés
	ellenőrzés
	értékelés
A gyermek nevelésében, oktatásában részt vevő felnőttel való foglalkozás	együttműködés
	tájékoztatás
	tanácsadás
	konzultáció

AZ ELVÁRÁSOK ILLESZKEDÉSE

Az Irányelv alapján meghatározott kategóriarendszer munkaköri leírásokra történő ráillesztésével megállapítottuk, hogy az előzetesen létrehozott kódstruktúra nem illeszkedik teljes mértékben a korpuszra, a munkaköri leírások a jogszabálynál tágabb körben és differenciáltabban értelmezik a gyógypedagógusok tevékenységrendszerét. Az induktív jelleggel képzett kategóriák bővítették a főkategóriák körét. A gyermekkel és a felnőttel való foglalkozás mellett megjelentek az *adminisztrációs feladatok*, a *szakmai fejlődéshez, önképzéshez* kapcsolódó elvárások, a *részvétel*, valamint külön kategóriaként jelent meg az *eszköztár kezelése, az eszközkölcsmzés*. A felnőttel való foglalkozás főkategóriáján belül alkategóriaként jött létre a *koordináció*, a *kapcsolattartás*, a *hospitálás* és a *közreműködés belső képzésben*. A gyermekkel való foglalkozás alkategóriái azonban nem bővültek, teljes mértékben illeszkednek az Irányelv kategóriarendszeréhez.

A kategóriák bővülése a vizsgált dokumentumok funkciójából adódó tartalmi különbségeket is jelzi. Míg az Irányelv a szakmai, tartalmi szabályozás dokumentuma, azokat az elveket mutatja be, amelyek mentén a pedagógiai folyamat a gyermekek, tanulók közötti sajátos nevelési igényhez igazítható, addig a munkaköri leírás kizárólag a munkakörhöz kapcsolódó feladatokat, kompetenciákat tartalmazza, ezeket viszont komplexitásra törekedve, munkajogi szempontokat is figyelembe véve közli.

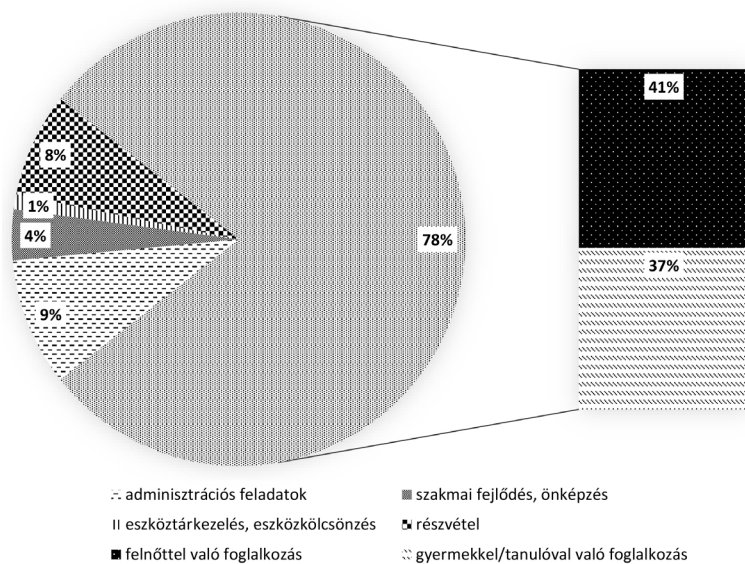
2. táblázat. Az intézményi elvárások kategóriarendszere a tartalomelemzés induktív fázisa után



A 2. táblázat az induktív jelleggel képzett kategóriákkal kiegészített kategóriarendszert mutatja be. A táblázat első oszlopa a kategóriarendszert tartalmazza, jelölve az újonnan létrejött fő- és alkategóriákat. A következő 20 oszlop a 20 munkaköri leírás kódolásának eredményét ábrázolja oly módon, hogy az egyes kategóriák előfordulását jelző négyzetek nagysága a kategória relatív előfordulási gyakoriságát jelzi az adott korpuszra vonatkozóan. Az oszlopokat áttekintve látható, hogy a dokumentumok között található differenciált és kevésbé differenciált elvárásrendszert tartalmazó munkaköri leírás egyaránt. A négyzetek sűrűsége a gyermekkel való foglalkozás főkategóriáján belül intézményi elvárások társadalmi szintű elvárásokhoz való jobb illeszkedését mutatja.

A következőkben az egyes elvárások megjelenését főkategóriáinként vizsgáljuk a teljes korpuszra, majd a többségi intézményi és EGYMI részmintára vonatkozóan (1. ábra).

1. ábra. Tevékenységkategóriák megjelenése a munkaköri leírásokban



A teljes korpuszra vonatkozóan megállapítható, hogy a gyógypedagógusoktól elvárt tevékenységrendszer legnagyobb részét (78%) a gyermekkel és a felnőttel való foglalkozás teszi ki. Az új kategóriák közül magasabb arányban jelennek meg az adminisztrációs feladatok (8%) és a részvétel (9%) elvárása. Ez utóbbi előfordulási gyakorisága jelzi, mennyire tartja fontosnak az intézmény, hogy a gyógypedagógus a gyógypedagógiai tevékenységen túl is részt vegyen az intézmény életében (nevelőtestületi értekezletek, szülői értekezletek, iskolai ünnepségek stb.).

Elvárásként jelentkezik a munkaköri leírások többségében a gyógypedagógus szakmai fejlődése, önképzése is, valamint a rehabilitációs, rehabilitációs tevékenység során használatos különböző típusú eszközök kezelése, kölcsönzése. A felnőttel, illetve a gyermekkel való foglalkozás megjelenésének aránya összességében kis különbséget mutat az előbbi kategória javára.

A többségi intézményi munkaköri leírások részmintáján vizsgálódva megállapíthatjuk, hogy összességében valamennyi fő- és alkategória megjelenik a dokumentumokban. A felnőttel, illetve a gyermekkel való foglalkozás megjelenésének aránya itt is kis különbséget jelez, de most az utóbbi javára. Az induktív jelleggel képzett kategóriák az összesített eredményekhez hasonló képet mutatnak.

Az EGYMI munkaköri leírásainak részmintáján kapott adatokat áttekintve az látható, hogy a két eredeti főkategória közötti különbség már nagyobb (7%) a felnőttel való foglalkozás javára, azaz az EGYMI az intézményi elvárások szintjén

a dokumentumok alapján nagyobb jelentőséget tulajdonít az együttnevelésben részt vevő partnerekkel való foglalkozásnak. A többségi intézményekhez képest némileg részletesebben szabályozzák az adminisztrációs feladatokat, aminek háttérben valószínűleg az áll, hogy az EGYMI utazó gyógypedagógusai külső helyszíneken látják el feladatukat, így adminisztrációs tevékenységük egy része a többségi intézményekben zajlik, amelyre az EGYMI vezetésének nincs állandó és közvetlen rálátása, így a részletes szabályozással segíti az adminisztráció pontos elvégzését.

AZ INTÉZMÉNYI ELVÁRÁSRENDSZEREK SAJÁTOS MINTÁZATAI

A MAXQDA program lehetővé tette, hogy a kódolás eredményét az egyes dokumentumokra vonatkozóan vizuálisan is megjelenítsük. A dokumentumportrék az egyes kategóriák megjelenésének arányait jelezték az adott dokumentumokban. Az intézményi elvárások sajátos mintázatainak feltérképezéséhez a főkategóriákat vettük figyelembe, a felnőttel való foglalkozáson belül megkülönböztetve a deduktív és induktív jelleggel létrehozott kategóriákat. Az ily módon kialakult portrékat kvalitatív adatelemzés alá vetettük, a kategóriák megjelenésének eltérő hangsúlyait vizsgálva. A fentiek alapján megállapítottuk, hogy a mintába került munkaköri leírásokban lefektetett intézményi elvárásokban sajátos mintázatok fedezhetők fel.

A társadalmi szintű elvárásokhoz illeszkedő elvárásrendszer jellemzően a jogszabályban rögzített tevékenységeket tartalmazza. A gyermekkel, illetve felnőttel való foglalkozás mellett elsősorban az adminisztrációs feladatok jelennek meg a dokumentumban. A tevékenységek kevésbé részletezettek, az elvárások az általánosságok szintjén fogalmazódnak meg. Az elvárások ilyen jellegű sajátos mintázata többségi intézményi és EGYMI munkaköri leírásokban is előfordult.

A fejlesztésközpontú intézményi elvárásrendszerben az elvárások elsősorban a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló egyéni vagy kiscsoportos fejlesztésére irányulnak. A fejlesztés osztályon/csoporton kívüli megvalósulását preferálja. Fontosnak tartja a gyógypedagógusok szakmai fejlődését, önképzését. Elvárásként jelentkezik a gyógypedagógusok részvétele az intézmény különböző programjain. A felnőttel való foglalkozás egyáltalán nem jelenik meg az elvárások között. Az elvárások ilyen jellegű sajátos mintázata többségi intézményi és EGYMI munkaköri leírásokban is előfordult.

A partnerközpontú elvárásrendszerben a felnőttel való foglalkozás túlsúlya jellemző. A tevékenységek változatos formái pedagógusra, szülőre, egyéb

intézményi szakemberre egyaránt irányulnak. A gyermekkel való foglalkozás kategóriája lényegesen kisebb arányban jelenik meg. A két főkategória mellett megjelennek az adminisztráció, részvétel, eszközkezelés kategóriái is. Az elvárások ilyen jellegű sajátos mintázata EGYMI munkaköri leírásokban fordult elő.

A kevert típusú, differenciált elvárásrendszer változatos elvárásokat támaszt a gyógypedagógus felé. A gyermekkel és a felnőttel való foglalkozás hasonló arányban jelenik meg, és mellettük helyet kap az adminisztráció, a részvétel, a szakmai fejlődés, önképzés, valamint az eszköztárkezelés, eszközkölcshözjárás feladata is. A tevékenységek kellőképpen részletezettek, „életre keltik” a pozíciót. Az elvárások ilyen jellegű sajátos mintázata többségi intézményi és EGYMI munkaköri leírásokban is előfordult.

Az adminisztrációközpontú intézményi elvárásrendszer túlnyomó részben a gyógypedagógusok adminisztrációs feladatait részletezi. Noha a dokumentumban megjelenik szinte az összes főkategória, a gyógypedagógiai tevékenység tartalmi szempontjai kevésbé érvényesülnek. Az elvárások ilyen jellegű sajátos mintázata EGYMI munkaköri leírásokban fordult elő.

ÖSSZEGZÉS

Vizsgálatunk eredményeképpen a gyógypedagógusok felé irányuló társadalmi szintű elvárások listája két főkategóriába rendeződött: a gyermekkel való foglalkozás és a gyermek oktatásában, nevelésében részt vevő felnőttel való foglalkozás kategóriájába. Intézményi szintű vizsgálódásunk során megállapítottuk, hogy a munkaköri leírások a jogszabálynál tágabb körben és differenciáltabban értelmezik a gyógypedagógusok tevékenységrendszerét. Megállapítottuk, hogy az EGYMI intézményi elvárásaiban a felnőttel való foglalkozás, míg a többségi intézmény elvárásaiban a gyermekkel való foglalkozás jelenik meg nagyobb hangsúllyal. A számítógépes programmal készült dokumentumportrék elemzése során az intézményi elvárásrendszerek sajátos mintázatait fedeztük fel. A társadalmi és intézményi elvárások differenciált vizsgálata alapul szolgálhat az együttnevelést támogató gyógypedagógusok kompetenciáinak leírásához, a tradicionális gyógypedagógus szerepek bővülésének feltárásához.

IRODALOM

- Kőpatakiné Mészáros Mária (2004): *Új szakmai igények, új működési forma*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Kuckartz, U. (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa, Weinheim und Basel.
- Mayring, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Beltz Verlag, Wienheim.
- Meijer, C., Soriano, V. és Watkins, A. (szerk.) (2003): *Special needs education in Europe. Thematic publication*. European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart.
- Mile, A. (2014): Organization and human resource for supporting integrated education of children with special educational needs. *Humán Innovációs Szemle*, 5. 1–2. sz. 62–71.
- Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Sántha Kálmán (2012): Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra*, 3. sz. 64–73.

ORSÓS ANNA

A CIGÁNY/ROMA NEMZETISÉGI OKTATÁS EGY KUTATÁS TÜKRÉBEN

BEVEZETÉS

A cigány nemzetiségi nevelést folytató intézmények száma az éves oktatási statisztikai adatok alapján az elmúlt években folyamatosan csökken. Ez a tény önmagában is veszélyt jelent a cigány közösségek életére, identitására, igazolódik ugyanis az a tény, ami minden kisebbségi helyzetben élő nyelvhasználó közösségben is megfigyelhető, miszerint a nyelvhasználat színtereinek szűkebbé válásával a családon belüli nyelvhasználat is egyre inkább visszaszorul, helyébe egyre erőteljesebben a többségi nyelv használata lép be még olyan informális helyzetekben is, amikor a közösség anyanyelvének használata semmiféle akadályokba nem ütközik. A nyelvhasználat visszaszorulásával gyakran a közösséghez való tartozás is gyengül, s a kulturális sokszínűség megőrzése helyett annak feladása és az asszimiláció folyamata figyelhető meg.

Ilyen helyzetekben különösen fontos feladat hárul az oktatásra, amely presztízst teremthet azzal, hogy az iskola falai közé emeli a lokálisan nagyobb létszámban megtalálható nemzetiség – legyen ez bármelyik is a hazai 13 nemzetiség közül – anyanyelvének és/vagy népismeretének tanítását az érvényes jogi szabályozók szerinti lehetséges módon.

A célok teljes körű megvalósulását nehezíti, hogy bár a valóságban a nemzetiségi nevelésben, oktatásban való részvétel nem alanyi és másokat kizáró jog, Magyarország Alaptörvénye formálisan is lehetővé teszi, hogy a nemzetiséghez tartozókkal egy sorban a nemzetiséghez nem tartozók is a nemzetiségi pedagógiai program szerint tanuljanak, mégis a korábbi szabályozást érdemben megismételve – továbbra is kifejezetten a Magyarországon élő nemzetiségek (alanyi) jogaként jelöli meg az anyanyelvű oktatáshoz való jogot. Így még mindig kevés lehetősége nyílik a nem az adott nemzetiséghez tartozóknak megismerni egy másik nép kultúráját.

2015 tavaszán a cigány/roma nemzetiségi oktatást folytató intézmények körében vizsgálatot folytattam, melynek néhány megállapítását – a teljesség igénye nélkül¹ – ismertetem a továbbiakban. A kutatás az Emberi Erőforrások Minisztériuma Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárságának hozzájárulásával készült a TÁMOP4.1.1.d12/2/konv20120009 Komplex hallgatói szolgáltatások fejlesztése hátrányos helyzetű hallgatók részére a Wlisslocki Henrik Szakkollégium projekt támogatásával.

Mivel a nemzetiségi programot indító intézmények maguk döntenek el, hogy a nyelvi vagy népismereti, esetleg mindkét részét indítják a programnak, egy kutatás keretében, de egymástól elkülönítve kerül ismertetésre a kutatás nyelvoktatásra és a népismeret-tanításra vonatkozó része.

A NEMZETISÉGI OKTATÁS KERETEI

Jelenleg a magyarországi iskolák elfogadott pedagógiai programok szerint működnek, amelyeknek egyik legfontosabb eleme a helyi tanterv. A helyi tantervek a Nemzeti alaptantervre (NAT) épültek, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által 2012-ben készített kerettanterv pedig köztes szabályozóként lép be a NAT és a helyi tantervek közé. A NAT, a kerettanterv és a helyi tanterv funkcióját a 2011. évi CXCV. köznevelési törvény határozza meg. A kerettanterv az átjárhatóságot és a rendszerszerűséget biztosítja, a NAT-on alapul. A NAT tehát a kerettanterv fejlesztésének kiindulópontja, amelyben nem iskolafokozatonként, nem iskolatípusonként, nem évfolyamonként, hanem együttesen, a tantárgyi logikába integrálva jelenik meg az a műveltséganyag, amelyet a köznevelési intézményekben a pedagógusoknak át kell adniuk.

A mindenki számára kötelező kerettantervek mellett kiadásra kerültek a *nemzetiségi iskolák kerettantervei* is.

A nemzetiségi nevelés-oktatás szabályait valamennyi nemzetiség, köztük a cigányok/romák esetében is egységes jogszabályi feltételek határozzák meg. Megszervezésének kezdeményezése, az abban való részvétel a szülők írásos igénye alapján valósul meg, az időkeretét, tartalmát meghatározó jogszabályok (irányelv, kerettantervek) az országos nemzetiségi önkormányzatok egyetértésével kerültek kiadásra. A nemzetiségi nevelést, oktatást az *irányelv*ben meghatározottak szerint kell megszervezni, a nemzetiségi kerettantervek alkalmazása is kötelező. A nemzetiségi nevelés-oktatás az adott nemzetiség nyelvének, kultúrájának,

¹ A kutatás részletesen letölthető innen: www.nevtud.btk.pte.hu/files/tiny_mce/Romologia/Kiadva-nyok/CIGANY_ROMA_NEMZ_OKT_BEL_FULL.pdf

hagyományainak átörökítéséről szól. Legalább nyolc, azonos nemzetiséghez tartozó szülő írásos kérelmére kötelező megszervezni, az intézmény vezetőjének ebben nincs mérlegelési joga.

A nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet (a továbbiakban: nemzetiségi irányelv) tartalmazza (nem teljes körűen) valamennyi nemzetiség valamennyi oktatási formára kiterjedő részletes fejlesztési feladatait.

A jogi szabályozásról összességében elmondható, hogy célja a köznevelési rendszer megújítása, a nevelés-oktatás színvonalának emelése és hatékonyságának növelése.

Fontos lenne, hogy az ehhez szükséges személyi, tárgyi, pénzügyi feltételek a lehető legkiegyensúlyozottabban mindenhol rendelkezésre álljanak. Ugyanilyen fontos elvárás ez a nemzetiségi nevelés-oktatás esetén is, ahol ezek megvalósulása még komoly nehézségekbe ütközik.

A népismeret oktatására vonatkozóan a köznevelési törvény a népismeretet oktató pedagógusokkal szemben nem határoz meg képesítési feltételeket, nemcsak a cigány/roma, de a többi nemzetiségre vonatkozóan sem. A nemzetiségi népismeret a nemzetiségek néprajzát, történelmét, kultúráját, hagyományait, társadalmi önszerveződését, a nemzetiségi önkormányzatokat és az anyaországukról szóló ismereteket felölelő komplex tantárgy, ezen ismeretek tanítására való felkészítés része a nemzetiségi tanárképzésnek.

A magyarországi egyetemi alap- és mesterképzésben a cigányok/romák népismeretéről a hazai egyetemek közül azonban egyedül a Pécsi Tudományegyetem BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszékén oktatnak 2006 óta.

Problémát jelent, hogy a törvény az alkalmazási feltételek között nem jelöli meg ilyen végzettségű pedagógus alkalmazását a cigány/roma nemzetiségi népismeretet tanító intézményekben, így vannak olyan intézmények, ahol szakirányú képzettség nélkül tanítják e tantárgyakat, miközben a szakképzettséggel rendelkezőknek elhelyezkedési gondjaik vannak.

A KUTATÁS KÖRÜLMÉNYEI, MÓDSZEREI, MINTAVÉTELE

A kutatás 2015 tavaszán valósult meg, a 2013/14-es tanév *statisztikai adatai alapján nyilvántartott cigány/roma nemzetiségi oktatást folytató intézmények megkeresésével*.

A kutatás során *online kérdőívvel* kerestem fel az adatbázisban szereplő intézmények vezetőit. Az *online kérdőív kiegészítő módszereként* a nemzetiségi oktatást folytató intézmények közül néhányban *interjút* készítettünk, melynek célja

a kérdőív és az interjúban adott válaszok összevetésén túl, további információ gyűjtése volt az intézményben zajló nemzetiségi nevelésről, oktatásról.

Az adatkérdezés első fázisában a KIRSTAT adatbázisban található 383 cigány nemzetiségi oktatást folytató intézmény 32 százaléka, mindössze 125 intézmény küldte vissza a kitöltött kérdőívet. Egy ismételt emlékeztető kérés még további kérdőívek beérkezését jelentette, így a jelenlegi kutatás adatbázisát 181 intézmény adatai jelentik. Az adatelemzés kvantitatív és kvalitatív adatelemzéssel matematikai, statisztikai módszerek alkalmazásával történt az összefüggések vizsgálata miatt.

Bár a kérdőívek 47 százalékos visszaérkezése viszonylag jó eredménynek számít, a minta nem tekinthető teljesnek, de nagy valószínűséggel jól tükrözi a cigány nemzetiségi oktatást végzők körének helyzetét, és lehetővé teszi az intézmények többségére jellemző tendenciák, összefüggések feltárását.

A KUTATÁS NYELVOKTATÁSRA VONATKOZÓ ÖSSZEGZŐ MEGÁLLAPÍTÁSAI

Az a kiinduló hipotézis, miszerint a nyelvoktatást nehezítő rendszerszintű hátrányok (a nem megfelelő vagy hiányos nemzetiségi tanárképzés, személyi, tárgyi feltételek egyenetlensége) hozzájárulnak ahhoz, hogy azt mondhassuk: a cigány/roma nemzetiségi oktatás esetében hazánkban nem valósul meg a minőségi oktatáshoz való hozzáférés – igazolódott.

A romani és beás nyelv oktatásának feltételei még sem a köznevelés, közoktatás, sem a felsőoktatás szintjén nem teremtődtek meg kielégítő módon. A nyelvoktatáshoz szükséges személyi és tárgyi feltételek csak részlegesen állnak az intézmények rendelkezésére, ezért a nemzetiségi nevelés, oktatás céljainak megvalósulása is részleges.

A nyelvoktató nemzetiségi nevelés bevezetése során a cigány nyelveket érintő megengedő jellegű rendeletmódosítások (óraszám, alkalmazási feltételek) e nyelvek presztízsét, más kisebbségi nyelvekkel összehasonlítva, nem emelik.

A cigány/roma nemzetiségi oktatás 2014/15-ös tanévi helyzetét vizsgálva sok esetben e feltételek hiánya miatt *nem alkalmazkodik/nem tud alkalmazkodni* az új jogszabályi környezethez. (A vizsgált intézményekben a cigány nyelveket oktatók 31%-a rendelkezik a törvény által előírt – a cigány/roma nemzetiség esetében megengedő – alkalmazási feltételekkel.)

A nyelvtanárképzés feltételeinek végiggondolása és kidolgozása egyre sürgetőbb feladattá vált. Ám nem csupán ennek hiánya akadályozza a széles körű, igényes romani/beás nyelv oktatását. Néhány kivételtől eltekintve továbbra sem

állnak rendelkezésre a tárgyi feltételek. Hiányoznak azok a tankönyvek, oktatási segédanyagok, amelyek nélkülözhetetlenek az ilyen programok ellátásához.

A személyi és tárgyi feltételek hiányossága mellett a nyelv/nyelvek, nyelvjárá-sok jelenlegi állapota is nehezíti az iskolai oktathatóságot (normanyelv, standar-dizáció hiánya).

Ha Magyarországon az állam és a társadalom minden elvárhatót megtenne a cigány pedagógusok képzése és a cigány nyelvű tananyagok készítésének támogatása terén, akkor is lennének súlyos szakmai, nyelvészeti és nyelvpeda-gógiai problémák, melyeket csak szakemberek (nyelvészek, tanárok) oldhatnak meg. Ahhoz, hogy a cigány nyelvek oktatása sikeres is legyen, gondos, előzete-sen előkészített nyelvészeti, nyelvpedagógiai kutatásokra van szükség. A jó szán-dék és a politikai akarat szakszerű nyelvészeti, nyelvpedagógiai előkészítés nél-kül kudarcra van ítélve. Cigányságunk oktatási problémáinak enyhítéséhez óriási szükség van nyelvészeti alapkutatásokra és alkalmazott nyelvpedagógiai kutató-sokra. Nyilvánvaló, hogy az ilyen kutatásokat a többségi (magyar) nyelvészek és tanárok segíthetik, de a munka oroszlánrészét cigány nyelvészeknek, egyetemi hallgatóknak, tanároknak és kutatóknak kellene elvégezniük (*Kontra*, 2001).

A cigány nyelvoktatás és főleg az anyanyelvű oktatás megvalósítása ugyan hosszabb időt igénybe vevő folyamat, ám évek óta komoly előrelépés nem történt ebben az ügyben. Miként kutatásaim empirikus adatai is alátámasztják, a nyelv-vesztés, a nyelvi asszimiláció folytatódik, hovatovább visszafordíthatatlanná válik, ezért a munkát haladéktalanul el kell kezdeni.

A CIGÁNY/ROMA NÉPISMERETET OKTATÓ INTÉZMÉNYEK KÖRÉBEN FOLYTATOTT VIZSGÁLAT EREDMÉNYEIRŐL

A 2014/15-ös tanévben a magyar nyelven roma nemzetiségi oktatást folytató intézmények száma 134, ez az adatszolgáltatásban részt vevő 181 intézménynek a 74 százalékát jelenti.

Az alapvető jogok biztosa 2014. évi, a nemzetiségi középiskolai oktatásról szóló jelentésében olvasható (*AJBH*, 2014), hogy a cigány/roma népismeretet tanulók száma csökkenő tendenciát mutat, még akkor is, ha az általunk végzett vizsgálat nem tekinthető teljesnek. A csökkenés oka nagy valószínűséggel a kiegészítő nor-matíva megszűnésével magyarázható, ez ugyanis nagy motíválóerőt jelentett és egyben megoldást nyújtott az iskola egyéb problémáinak orvoslására is. Ez az érv az intézményvezetők által kitöltött kérdőívekben meg is jelenik indokként.

A nemzetiségi népismeret oktatása különösen fontos egy olyan nemzeti-ség esetében, amely kultúrájáról, történelméről, hagyományairól egyre kevesebbet tud, információi intézményes módon nem megerősítettek, ezért hajlamos azt értéktelennek gondolni. Elengedhetetlenül fontos, hogy e tantárgy tanítása keretében releváns ismeretek korszerű módszerekkel kerüljenek feldolgozásra és átadásra, elősegítve a diákok előítélet-mentes gondolkodásának, aktív szerepvállalásának és reális, pozitív cigányképének/identitásának kialakulását. A népismeret oktatása során szélesebb körű ismeretek átadására és bonyolult, a társadalom több szegmensébe erősen beágyazott összefüggésrendszerek megértetésére van szükség. Mindemellett fontos lenne támogatni egy reális, pozitív cigány identitás kialakulását is, amely elősegítheti, hogy a gyerekek magabiztosan álljanak ki a történelmében és hagyományaiban gazdag cigány kultúra mellett.

A jelen kutatás cigány nemzetiségi népismeretre vonatkozó eredményei alapján azt látjuk, hogy a célok megvalósulását elősegítő személyi és tárgyi feltételek e tantárgy tanítása során sem teremtődtek még meg. A cigány/roma népismeret oktatását leginkább azokban az intézményekben vezetik be, ahol a legtöbb a halmozottan hátrányos helyzetű és/vagy cigány/roma tanuló, ahol a tanulókkal kapcsolatos pedagógiai, illetve nevelési problémák sokkal gyakoribbak, mint máshol. Ugyanakkor ezeknek az intézményeknek csak kis százalékára igaz, hogy személyi/tárgyi feltételei ideálisak és minden adott a problémák szakszerű kezeléséhez. A legtöbb intézményben sem a tantárgy tanításához szükséges kompetenciákkal rendelkező pedagógust, sem olyan tankönyveket nem találunk, amelyek a cigány/roma nemzetiségi oktatás színvonalát ugyanolyan szinten segítenék, mint más tantárgyakét. E tantárgy tanítói között a kutatás során mindenféle elkötelezettség és speciális tudás nélküli pedagógusokat is találtunk.

Mindenképpen szükséges a cigány/roma népismeret tanítását újragondolni és a pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés rendszerében mihamarabb helyet találni azoknak a szaktudással rendelkező pedagógusoknak, akik e tantárgyak képzett szakemberei lesznek. Ideiglenes megoldást jelenthetne, ha a népismeret tanítása kötelező, minősített továbbképzésen való részvételhez köthető lenne – az akkreditált szakképzések már kínálnak erre lehetőséget.

Tekintettel arra, hogy a cigány/roma népismereti tankönyvek, digitális tananyagok, szemléltetőeszközök, segédanyagok kínálata szűkös és kérdéses színvonalú, nincs is olyan elérhető tankönyv, amely egyedül, más könyvek használata nélkül megfelelné a NAT és a kerettanterv elvárásainak, ezért mindenképpen szükséges e hiányzó tankönyvek megalkotása.

ÖSSZEGZÉS

A cigány/roma nemzetiségi oktatás jelenlegi helyzetének áttekintése során azon intézmények vizsgálata történt meg, amelyek a 2014/2015-ös tanév során beás és/vagy romani nyelvoktató és/vagy cigány/roma népismeret tantárgyakat tanítottak a cigány nemzetiségi nevelés-oktatás keretében.

A cigány/roma nemzetiségi képzés során több rendszerszintű probléma nehezíti az intézmények munkáját.

A nem megfelelő vagy hiányos nemzetiségi tanárképzés, a személyi, tárgyi feltételek egyenetlensége mind azt igazolja, hogy a cigány/roma nemzetiségi oktatás esetében hazánkban nem valósul meg a minőségi oktatáshoz való hozzáférés.

Sem a nyelvoktatás, sem a népismeret tantárgy tanítása során nem teremtődtek meg kielégítő módon az oktatás feltételei a megengedő jellegű rendeletmódosítások ellenére sem (óraszám, alkalmazási feltételek), ezért a nemzetiségi nevelés, oktatás céljainak megvalósulása is csak részlegesnek mondható.

A cigány/roma nemzetiségi oktatás 2014/15-ös tanévi helyzetét vizsgálva sok esetben e feltételek hiánya miatt *nem alkalmazkodik / nem tud alkalmazkodni* az új jogszabályi környezethez, így annak „jogossága” a kutatás során is felvázolt tényezők miatt megkérdőjelezhető. Az oktatási forma bevezetésének motivációjában alkalmanként a szülői igény is kétségbe vonható, a létszám adatok ugyanis azt látszanak igazolni, hogy az igénylést helyenként főként az intézményi érdek határozta meg.

A vizsgált intézmények között nem egy olyan található, amelyben a cigány/roma nemzetiségi nevelésnek-oktatásnak sokszor nincs tartalma, a feladattal megbízott pedagógusok nem rendelkeznek azokkal a tudásokkal és tárgyi feltételekkel, amelyek szükségesek lennének, így az egyébként döntően hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, köztük a főként cigány/roma tanulók, minőségi oktatáshoz való hozzáférése emiatt sem valósul meg.

Bár a jogszabályok lehetővé teszik a nemzetiségi nevelés-oktatást, ennek teljes rendszerét szükséges újragondolni, s a rendelkezésre álló feltételekből kiindulva kialakítani azt a célrendszert, amely mentén működik, és amelyhez szükséges a személyi és tárgyi feltételeket is megteremteni.

E hiányok pótlása csak nagyon körültekintő, ám nagyon aktuális nyelvpolitika segítségével lehetséges. A hazai nyelvpolitika a magyarországi cigány nyelvek, így a beás nyelv státusz- és korpusztervezési feladatait nem tekinti elegendő mértékben fontosnak, intézkedései ezek megvalósulását nem szorgalmazzák. E téren egyfajta halogató álláspont érzékelhető. Ez azonban rendkívül veszélyes politika egy kisebbség számára, hisz a tétlenség teljes nyelvvesztést okozhat, mely azonban – különösen egy anyaországgal nem rendelkező kisebbség esetében – az alapvető

emberi és nyelvi jogok szempontjából sem megengedhető, súlyos „nyelvi és oktatási diszkrimináció”-t jelent (vö. *Kontra*, 2003).

Az államnak tehát mielőbb meg kell teremtenie a magyarországi cigány/roma nemzetiségi tanárképzés (melynek része a beás és a romani nyelvtanárképzés is) feltételeit. Ezek megteremtéséig indokoltnak tűnik az átmeneti időszak teendőinek végiggondolása is.

IRODALOM

- Bartha Csilla (1996): A kétnyelvűség-kutatás szociolingvisztikai módszerei. In: Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom*. Emlékkönyv Szépe György 65. születésnapjára. 1. kötet. JPTE–PMSZ Programiroda, Pécs. 19–24.
- Bartha Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin (2001): A cigány nyelvek helyzete az iskolai oktatásban. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Cigány nyelvek nemzetközi szemináriuma*. Gypsy Studies – Cigány tanulmányok 6. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Romológia Tan-szék, Pécs. 57–64.
- Kemény István, Janky Béla és Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Gondolat – MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- Kontra Miklós (2001): Egy s más a kétnyelvűségről. In: Sándor Klára (szerk.): *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás*. JGYF Kiadó, Szeged, 69–82.
- Kontra Miklós (2003): Cigányaink, nyelveik és jogaik. *Kritika*, 1. sz. 24–26.
- Orsós Anna (2005): A nyelvi másság dimenziói: A beás nyelv megőrzésének lehetőségei. *Educatio*, 1. sz. 186–194.
- Orsós Anna (2012): A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről. In: Forray R. Katalin, Meleg Csilla, Kéri Katalin, Barakonyi Károly, Bárdossy Ildikó és Héjj Andreas: *Metszéspontok*. Virágmandula Kft., Pécs.
- Pálmainé Orsós Anna (2004): *A beás nyelv szociolingvisztikai helyzete*. Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok. 10. kötet. – Friss kutatások a romológia körében. PTE BTK, Pécs. 15–25.

TRENDL FANNI

CIGÁNY/ROMA SZAKKOLLÉGIUMOK – CIGÁNY/ ROMA HALLGATÓK AZ EGYETEMEN

BEVEZETÉS

2013-ban a Pécsi Tudományegyetemen kutatócsoport alakult a cigány/roma szakkollégiumi mozgalom vizsgálatára. A vizsgálat részletes elemzéséről 2015-ben tanulmánykötet jelent meg (*Forray, Galántai és Trendl, 2015*). Jelen írásban a pécsi, egri és nyíregyházi hallgatók 2013-ban és 2015-ben felvett adatait mutatjuk be. A kutatócsoport kérdőíves vizsgálatának célja volt, hogy alapvető demográfiai, iskolázottsági adatokat és a hallgatók szakkollégiumi programmal kapcsolatos vélekedéseit mérje fel. A kérdőív különböző blokkokból állt. Az első rész olyan kérdéseket tartalmazott, amely a hallgatók alapvető demográfiai adataira, a szülők iskolázottságára kérdezett rá. A második részben a hallgató tanulmányaival kapcsolatos kérdéseket találunk és a harmadik blokkban a szakkollégiumi programra vonatkozó tapasztalataikat, javaslataikat kérdeztük meg. A negyedik részben a kérdőív a jövőképpel és a közéleti szerepvállalással kapcsolatos kérdéseket tartalmazott. A kérdőívet 2013-ban és 2015-ben is kitöltötték a hallgatók. Természetesen a kitöltők között van, aki mindkét mintában szerepel, mert jelenleg is ösztöndíjas a programban. A válaszadást senki sem utasította vissza, azonban néhány kérdésre nem feltétlenül kaptunk választ. A válaszadók száma a következőképpen alakult: Pécsen 2013-ban 14-en, 2015-ben 24-en, Nyíregyházán 2013-ban 13-an, 2015-ben 22-en, Egerben 2013-ban 8-an, 2015-ben 12-en válaszoltak.

Fontos a téma, hiszen eddig kevés tudományos kutatás született a felsőoktatásban tanuló hátrányos helyzetű cigány/roma hallgatókkal kapcsolatban. Ezt indokolja ennek a csoportnak az eddigi alacsony létszáma az egyetemeken, de oka lehet az ilyen jellemzőkkel rendelkező hallgatók rejtőzködése is. Mindenesetre az utóbbi évtizedekben látványosan nőtt a hátrányos – legtöbb esetben halmozottan hátrányos – helyzetű cigány/roma hallgatók létszáma a felsőoktatásban, de még mindig meg sem közelíti a magasabb társadalmi csoportok jelenlétét,

pontosabban ezeknek a csoportoknak az országos arányhoz viszonyított részese-
dését.¹

2011-ben a magyarországi történelmi egyházak megalapították a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózatot.² Az alapító okirat szerint céljuk a cigány kul-
túra elmélyítése, a hátrányos helyzetű hallgatók számára tehetséggondozási intéz-
mények létrehozása, melyen keresztül támogathatják egy olyan értelmiségi réteg
kialakulását, mely identitásában megerősödve tudja tudását a társadalmi sze-
repvállalásba forgatni. 2012-ben kiírásra került egy olyan európai uniós pályá-
zat, mely az olyan szakkollégiumok támogatását irányozta elő, melyek az alapító
okiratukban vállalták a hátrányos helyzetű cigány/roma hallgatók támogatá-
sát. Ez a pályázat lehetővé tette, hogy a szervezetek komplex ösztöndíjprogram
működtetésével támogassák a fent említett célcsoportot. A keresztény szakkol-
légiumokon kívül ekkorra három egyetemi fenntartású cigány/roma szakkollé-
gium is létezett már. Pécssett 2001/2002-ben, Nyíregyházán és Egerben 2011-ben
alapítottak szakkollégiumot.

A Wlislócki Henrik Szakkollégiumot (továbbiakban: WHSZ)³ is hasonló
célokkal hozta létre 2002-ben a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudomá-
nyi Karán működő Romológia és Nevelésszociológia Tanszék (Trendl, 2013).⁴
A WHSZ ösztöndíjprogramjának bemutatását a *Próbatétel* című 2015-ben megje-
lent kötet tartalmazza (Varga, 2015). A nyíregyházi szakkollégiumot (a továb-
biakban: ERSZK) a Magyarországi Evangélikus Egyház alapította. A Nyíregyházi
Főiskolával együttműködve működtetik az intézményt.⁵ Egerben az Eszterházy
Károly Főiskola vállalta fel ezt a feladatot, így jött létre az Egri Roma Szakkollé-
gium (a továbbiakban: ERSZ).⁶

LÉTSZÁM

2013 januárjában először hirdettek a szakkollégiumok felvételit az ösztöndíj-
programba. Az első félévben a Wlislócki Henrik Szakkollégiumban tizennyol-
can kerültek be a programba. A második félévtől már harminc feletti létszámú
volt a tagság.

¹ www.nevtud.btk.pte.hu/files/tiny_mce/Romologia/Kiadvanyok/GS8.pdf 40. oldal (Letöltés ideje: 2015. 05. 23.)

² www.krszh.hu/dokumentumok/ (Letöltés ideje: 2015. 09. 27.)

³ www.wlislOCKI.tamop.pte.hu/

⁴ www.romologiafolyoirat.pte.hu/?page_id=595 (Utolsó letöltés: 2015. 05. 23.)

⁵ www.meersz.hu/Oldalak/Rolunk (Utolsó letöltés: 2015. 09. 27.)

⁶ www.ekfromaszakkoli.hu/ekf_roma_szakkollegium.html (Utolsó letöltés: 2015. 09. 27.)

A nyíregyházi ERSZK létszámára vonatkozóan 2013-ban 20 főről, 2015-ben 25 főről olvashatunk a honlapjukon. Az egri szakkollégiumban 2011-ben 12 fő, 2015-ben már 34 fő vett részt a programban.

ETNIKAI HOVATARTOZÁS

2013-ban 12 fő válaszolt a kérdésre, akkor a megkérdezettek között 5 fő félig cigánynak, romának, 2 fő „lovári romának”, 5 fő beás cigánynak vallotta magát. 2015-ben már sokkal változatosabb a kép: 7 fő írta, hogy cigány/roma származású, 16 fő „félvér”-ként definiálta magát. Itt vagy egyik, vagy másik szülő magyar, horvát, sváb származású, míg a másik szülő cigány/roma származású. További egy fő írta, hogy nem tudja. Ennek alapján kijelenthetjük, hogy a tagság nagyon sokszínű (multikulturális), és sok esetben lehetünk tanúi vegyes házasságnak. Nyíregyházán a szakkollégium hallgatói közül 2013-ban 46%-ának, 2015-ben 37%-ának volt mindkét szüleje cigány/roma származású. „Félvér”-ként 41, illetve 28%-uk, nem cigány/nem romaként 15 és 28%-uk definiálta magát. Az etnikai származás tekintetében az egri hallgatók esetében beszélhetünk a leghomogénebb képről. Itt 2013-ban a válaszadók 50%-a, 2015-ben 66%-a mondta magáról, hogy cigány/roma származású. 2013-ban 37,5%-uk „félvér”-ként definiálta magát, 2015-ben csak 17%-uk írta ugyanezt és 17%-uk nem cigány/nem roma származásúnak vallotta magát.

LAKÓHELY

A WHSZ tagsága alapvetően Pécsen kívül lakó tagokból áll. 2015-ben legtöbbszörük (17 fő) Baranya megyei, de akad köztük Somogy (4 fő) és Tolna (2 fő), de még Veszprém megyéből is (1 fő). A lakóhelyük szerinti települések községek, aprófalvak (12 fő esetében) és város (12 fő esetében). Pécsen a tagság 25%-a él. A többiek bejárók vagy kollégiumban, albérletben élnek.

A nyíregyházi ERSZK esetében azt látjuk, hogy a tagság kétharmada és fele kollégista. Mindösszesen 3 fő volt nyíregyházi 2013-ban, 9 pedig 2015-ben. A lakóhelyük szerint 5 fő származik 10 000 főnél nagyobb városból, 7 fő 1000 fő feletti községből és 2 fő 1000 fő alatti településről 2013-ban. 2015-ben már 11 fő jött 10 000 főnél nagyobb városból, 6 fő 1000 főnél nagyobb és 2 fő 1000 főnél kisebb lakosságú településről.

Az egri szakkollégium hallgatói is nagyrészt kollégisták. Arra vonatkozóan, hogy egy helyen laknak-e, nincsen információnk. Lakóhely szerint az egri válaszadók fele kisvárosból, aprófaluból származik, másik felük pedig 1000 fő feletti lakosságszámú településről. Ez az arány nem változott a két adatfelvétel között.

A SZÜLŐK ISKOLAI VÉGZETTSÉGE

A WHSZ-es szülők iskolai végzettségét tekintve változatos a kép. Az édesanya iskolai végzettségét tekintve a válaszok a következőképpen alakultak. 2013-ban a hallgatók 57%-ának, 2015-ben 46%-ának az édesanyja rendelkezett 8 vagy kevesebb osztállyal. Ennek megfelelően növekedett a szakmunkás, szakiskolai, szakközépiskolai végzettséggel rendelkező édesanyák száma: 2013-ban 17%, 2015-ben 25%. A felsőfokú végzettségű édesanyák száma a két adatfelvétel között csökkent. Az első felvételnél hat hallgató édesanyja rendelkezett főiskolai, egyetemi végzettséggel vagy tudományos fokozattal. 2015-ben már csak három hallgató mondhatja ezt el magáról. A hallgatók édesapjának iskolai végzettsége nem változott jelentős mértékben. 2013-ban az apák 40%-a nyolc osztályt végzett, 40%-a szakmunkás, szakiskolai vagy szakközépiskolai, és 2 fő egyetemi végzettséggel rendelkezett. 2015-ben a hallgatók édesapjainak 34%-a végzett nyolc osztályt, 42%-uk szakiskolát, szakmunkásképzőt, szakközépiskolát, 1 fő gimnáziumot és további 2 fő egyetemet. Így elmondhatjuk, hogy négy fő kivételével mindnyájan első diplomások lesznek családjukban.

Az egri és nyíregyházi hallgatók esetében a következő megállapításokat tehetjük. Az ERSZ esetében mindkét adatfelvételnél a tanulók több mint kétharmadának szülei 8 osztállyal rendelkeztek. Egy-egy fő esetében jelent meg a gimnáziumi és felsőfokú végzettség. Az ERSZK esetében már kiegyenlítettebb a kép. A nyíregyházi hallgatók egyharmadának édesanyja gimnáziumi érettséggel rendelkezik, viszont az édesapák esetében nem ez a jellemző. Az apák több mint fele szakiskolai, szakmunkás vagy szakközépiskolai végzettséggel rendelkezik. Felsőfokú végzettségű szülőkről 2 fő esetében beszélhetünk.

KAR, SZAK

A Wlislócki Henrik Szakkollégium már alapításakor is nyitott volt a Pécsi Tudományegyetem bármely karán tanuló hallgató számára. Ez jelenleg is így van, és a hallgatók ebben a tekintetben 2013-ban és 2015-ben is nagyon színes képet

mutattak, mutatnak. 2013-ban még a bölcsészek voltak nagyobb arányban (hét fő), négy fő a Természettudományi Karon, további három fő a Jogi, Egészségtudományi Felnőttképzési Karon tanult. 2015-ben a következők a létszámok: két fő jogi asszisztens, egy fő gyógyszerész, hat fő BTK-s (romológia, pedagógia, szabad bölcsész, történelem, kommunikáció), három fő ápoló, öt fő ifjúságsegítő, humánpolitika, egy fő pénzügy-számvitel, két fő építőmérnök, környezetmérnök, egy fő ének-zene szakos, három fő földrajz, biológia szakos hallgató.

Ha a szakok sokszínűségét tekintjük, megállapíthatjuk, hogy kevésbé – sőt egyáltalán nem – figyelhető meg a korábban megfigyelt jelenség, miszerint a hátrányos helyzetű, főként cigány/roma származású fiatalok segítő szakmát tanulnak.⁷ Ennek oka valószínűleg az az erős motiváció, hogy szükség van szegényebb közösségek felemelésére, támogatására. Ezt a kilencvenes évek elejének programjai hangsúlyozták, hiszen akkor indítottak először külön támogatási programot cigány fiatalok számára ezekben a képzési ágakban.

Az Eszterházy Károly Főiskola esetében elmondható, hogy a szakkollégium indulásakor homogén volt a hallgatói összetétel a karok és szakok tekintetében. A nyolc válaszadó közül öt fő szociálpedagógiára járt, két fő nemzetközi tanulmányok szakra, míg egy fő csecsemő- és kisgyermeknevelő szakot végzett. 2015-re már heterogénebbé vált a kép: már csak négy fő jelölte a szociálpedagógiát, három fő a csecsemő- és kisgyermeknevelő szakot. További öt fő pedig megszolgált a nemzetközi tanulmányok, kommunikáció, magyar és szabadbölcsészet szakok között.

A nyíregyházi ERSZK hallgatói 2013-ban és 2015-ben is nagyon színes képet mutattak a szakok tekintetében. Alapvetően a hallgatók szakterülete a szociálpedagógia, szociális munkás, tanító, egészségügyi szakember, illetve a mezőgazdasági szakok között oszlik meg. 2013-ban a tanító, egészségügyi és szociális szakokon tanuló hallgatók voltak többségben. 2015-ben arányaiban megnövekedett a mezőgazdasági, bölcsész szakosok és egészségügyi képzéseket végző hallgatók aránya.

.....
⁷ www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/romak/kisebbsgek_kisebbsge/pages/kk_12_kende.htm (Utolsó letöltés: 2015. 05. 23.)

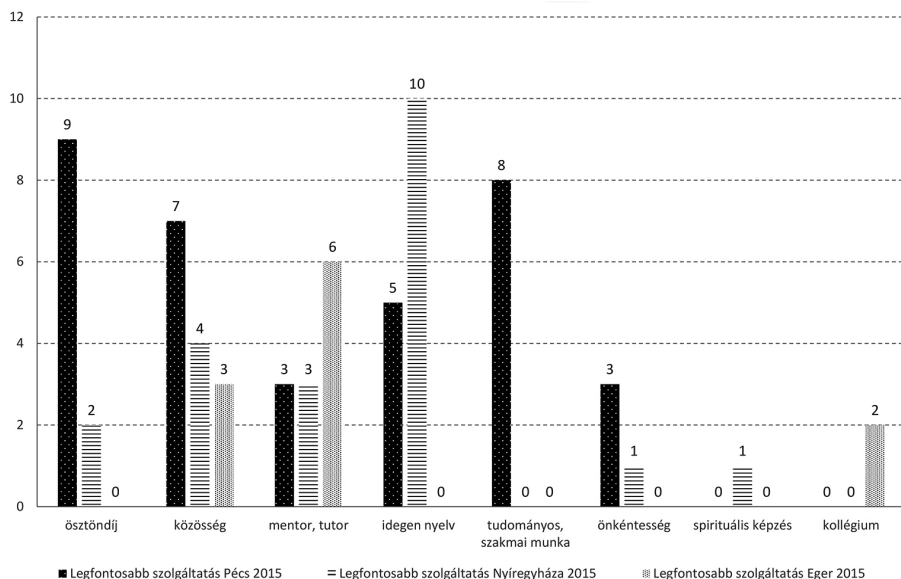
SZAKKOLLÉGIUMI PROGRAMMAL KAPCSOLATOS VÉLEKEDÉSEK

Az előzőekben írtunk már arról, hogy a programban részt vevő hallgatók kivétel nélkül hátrányos helyzetűek. Többen halmozottan hátrányos helyzetűek, amit bizonyít szüleik alacsony iskolai végzettsége. Más nevelésszociológiai kutatásokból jól tudjuk, hogy a hátrányos helyzetű családokból érkező hallgatók számára az egyetemi tanulmányok végzése súlyos nehézségekbe ütközik. Ezek az akadályok nemcsak anyagiak, hanem a kulturális tőke hiányából adódóak is. Ezt kiegyenlítő jöttek létre a roma szakkollégiumok és jelen ösztöndíjprogram is. Ezek szem előtt tartásával érdemes vizsgálnunk azt, hogy mi motiválta a hallgatókat a programba való jelentkezésre. Továbbá fontos, hogy ennek fényében vizsgáljuk az ösztöndíjprogrammal kapcsolatos vélekedéseiket is.

A WHSZ esetében 2015-ben 24 válaszadóból 19 fogalmazta meg valamilyen formában, hogy az egyetemi tanulmányaikhoz nyújtott segítség miatt jelentkeztek a programba. Ezenkívül 50% a közösséghez tartozást, hat fő a kapcsolatépítést és hárman az identitásuk megerősítését jelölték meg motivációként.

Az előzetes elvárások teljesülését nem szándékunk itt vizsgálni, de arra vonatkozóan bemutatunk néhány eredményt, hogy mi az a szolgáltatás, támogatás,

1. ábra. Legfontosabb szolgáltatás a szakkollégiumban



ami a hallgató számára a legfontosabb a szakkollégiumokban. Először azt kértük, hogy a legfontosabb szolgáltatást jelöljék meg.

Az 1. ábrán igyekeztünk érzékeltetni, hogy az egyes szolgáltatásokat milyen gyakorisággal említették a válaszadók. Jól látható, hogy az anyagi segítség az egyik legfontosabb. Ezt természetesnek tekinthetjük, nemcsak a válaszolók családjának anyagi helyzete miatt, hanem általánosságban is az egyetemi élet, az önállóság igényének megnövekedése miatt is. Második helyen említhetjük az idegennyelv-oktatást. Ezután a közösségi tér és szakmai közösségi programok a legnépszerűbbek, ezzel is alátámasztva, hogy a Szakkollégium betölti azt a szerepet, mely miatt alapvetően létrejött. Ezt és a másik két leggyakrabban választott elemet – a tutori, mentori támogatás és a szakmai, közösségi munka – egyértelműen a szakkollégiumi támogatás pozitívumának tekintjük.

TÁRSADALMI SZEREPVÁLLALÁS

A közéleti szereppel kapcsolatban voltak bizonyos változások az arányokat illetően. 2015-re mind a pécsi, mind az egri hallgatók esetében csökkent az igen válaszok aránya. A WHSZ esetében 2013-ban még a válaszadók 77%-a vállalt volna ilyen szerepet, de 2015-re ez 42%-ra csökkent. Az ERSZ esetében ez 62,5 és 41,6 százalék volt. Az ERSZK esetében enyhén növekedett a közéleti szerepet szívesen vállalók aránya: 2013-ban 38,5%-ról 2015-re 41%-ra.

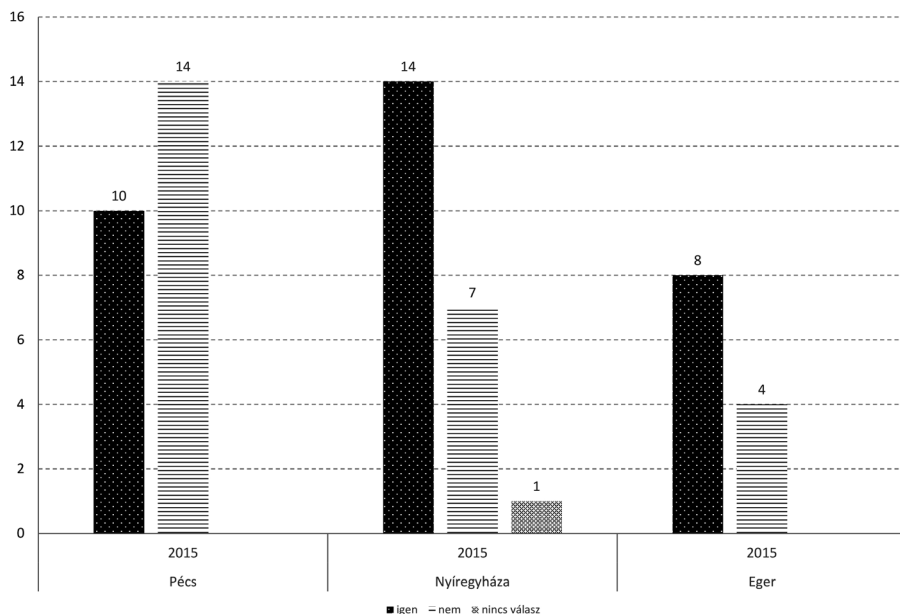
Tovább árnyalja a képet a 2. ábra, mely a társadalmi szerepvállalással kapcsolatban azt mutatja, hogy hányan mennének vissza a közösségükbe.

A diagramról elsősorban azt láthatjuk, hogy a pécsi szakkollégistákkal ellentétben az egriek és nyíregyháziak szívesebben mennének vissza a közösségükbe a végzettségük megszerzése után. A hallgatókat megkérdeztük, hogy miért tartanák fontosnak, hogy visszamenjenek. A válaszok nagyobb része arról szólt, hogy szükségesnek érzik a pozitív példa és lehetőségek bemutatását. A további válaszokat a segítségnyújtás, a közösségépítés fontossága köré sorolhatjuk.

JÖVŐKÉP

A kérdőív negyedik részét olyan kérdések alkotják, melyek a hallgatók jövőbeli szándékaira kérdeznak rá a következő formában: kíván-e továbbtanulni, hogyan képzei el magát öt és tíz év múlva, illetve hogy vállalna-e közéleti szerepet. Fontosnak tartjuk ezeket a válaszokat, mert a program során jelentős szerepet

2. ábra. „Visszamenne-e a közösségbe a megszerzett tudásodat kamatoztatni?”



kapott a felkészítés a tudatos állampolgárságra és a társadalmi szerepvállalásra. Ha megnézzük a válaszokat, talán megállapíthatunk valamiféle eredményességet. Ez különösen igaz, ha a továbbtanulási szándékot vizsgáljuk meg közelebbről. A pécsi egyetem hallgatói közül 2013-ban és 2015-ben is szinte az összes válaszadó biztos volt abban, hogy a szakjához kapcsolódóan folytatja tanulmányait BA, MA vagy PhD szinten. A hallgatók terve között különbséget láttunk, amikor karok alapján vizsgáltuk meg az adott válaszokat. A bölcsész szakosokra jellemzőbb inkább a tanári szerepre, egyetemi oktatói, kutatói szerepre való készülés, amit a szakok öndefiníciója alapján is természetesnek találhatunk. Az ápolóknál olvashattunk (3 fő) a külföldi munkavállalásról, ami megjelent a természettudományos szakokra járó hallgatók között is. Ez a legutóbbi évek statisztikai és elemzései alapján várható volt. Ám az utóbbiak körében is megjelent a PhD-tanulmányok elvégzésének igénye.

Az egeri és nyíregyházi hallgatók esetében is megállapíthatjuk, hogy a továbbtanulási szándék (MA, PhD) minden válaszadó esetében megjelent. Külföldön kevesen terveznek tanulni – Eger és Nyíregyháza esetében is csak két-két fő.

ÖSSZEGZÉS

A tanulmány két kérdőíves felmérés eredményeit mutatta be. A két felmérés a pécsi, nyíregyházi és egri roma szakkollégiumok tagságát vizsgálta két különböző időpillanatban. A kérdőív különböző kérdéscsoportokat tartalmazott. Az egyértelmű statisztikai adatoktól indulva a hallgatók vélekedéseire és jövőbeli terveire igyekezett rákérdezni. Ezeket összesítve és a válaszokat megvizsgálva próbáltunk képet adni a Pécsi Tudományegyetem Wlislöcki Henrik Szakkollégiumában, a nyíregyházi Evangélikus Roma Szakkollégiumban és az Egri Roma Szakkollégiumban folyó ösztöndíjprogramokról.

IRODALOM

- Forray R. Katalin, Galántai László és Trendl Fanni (szerk.) (2015): *Cigány diákok a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislöcki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- Forray R. Katalin és Mohácsi Erzsébet (szerk.) (2002): *Esélyek és korlátok*. A magyarországi cigány/roma közösség az ezredfordulón. Cigány tanulmányok, 6. PTE BTK Romológia Tanszék, Pécs.
- Kende Anna (2005): „Értelmiségiként leszek roma és romaként leszek értelmiségi.” Vizsgálat roma egyetemisták életútjáról. In: Neményi Mária és Szalai Júlia (szerk.): *Kisebbségek kisebbsége*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 376–407.
- Trendl Fanni (2013): A Phare-ral induló szakkollégium. *Romológia*, 1. 1. sz. 52–59.
- Varga Aranka (szerk.) (2015): *Próbatétel. A pécsi roma szakkollégiumi program értékelése*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislöcki Henrik Szakkollégium, Pécs.

Internetes hivatkozások

www.krszh.hu/
www.wlislöcki.tamop.pte.hu/
www.ekfromaszakkoli.hu/ekf_roma_szakkollegium.html#
www.meersz.hu/

Felhasznált és hivatkozott internetes oldalak

2011. évi CXCV. törvény – a nemzeti köznevelésről. www.net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV (Utolsó letöltés: 2015. 04. 30.)
2011. évi CLXXIX. törvény – a nemzetiségek jogairól. www.net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100179.TV (Utolsó letöltés: 2015. 04. 30.)

17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet – a nemzetiség óvodai nevelésének és a nemzetiségi iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. www.net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300017.EMM (Utolsó letöltés: 2015. 04. 30.)

A nemzetiségi nevelés-oktatás kerettantervei – Kerettantervek. www.kerettanterv.ofi.hu/10_melleklet_nemzetisegi/index_nemzetisegi.html (Utolsó letöltés: 2015. 04. 30.)

Az alapvető jogok biztosa és a Magyarországon élő nemzetiségek jogainak védelmét ellátó biztoshelyettes JELENTÉSE az AJB-3894/2012. számú ügyben, a nemzetiségi középiskolai oktatás helyzetéről. www.ajbh.hu/documents/10180/1117870/K%C3%B6z%C3%B6s+jelent%C3%A9s+a+nemzetis%C3%A9gi+k%C3%B6z%C3%A9piskolai+oktat%C3%A1s+helyzet%C3%A9r%C5%91l+3894_2012/a8fob7a5-718f-44a0-b3d7-fe335490703fj;sessionid=9FE8DF87146BDA7467ED10C2B310B6F9?version=1.0 (Utolsó letöltés: 2015. 04. 30.)

NEVELÉSTÖRTÉNETI
KUTATÁSOK

FENYŐ IMRE

SZAKMAI ÉS IDEOLÓGIAI
VÁLTOZÁS A PEDAGÓGIAI
DISSZERTÁCIÓK TÜKRÉBEN
A DEBRECENI EGYETEMEN,
1945–1975

BEVEZETÉS

Jelen írásban arra vállalkozunk, hogy áttekintsük azt a változást, mely az 1945–1975 közötti években az oktatáspolitikai világban bekövetkezett ideológiai fordulat és teljes újjászervezés nyomán végbement a neveléstudomány tartalmi jellegzetességeiben – pontosabban azt, ahogyan ez a változás a Debreceni Egyetem neveléstudományi szempontból releváns doktori értekezéseiből kiolvasható. Mind az eljárások, mind az elvárások nagy változáson mentek át a vizsgált időszakban, a doktori értekezések témaválasztása és a munkák színvonala is nagyon sokszínű, és ezt a sokszínűséget természetesen befolyásolta – az uralkodó ideológiai diskurzus mellett – az oktatószemélyzet változása, mindenekelőtt a meghatározó neveléstudományi professzor személye. Ezek az intézményes és ideológiai hatások, melyek a neveléstudományi karriert tervező disszertensekre már kutatásuk korai szakaszától hatottak, jól azonosíthatóak – tulajdonképpen ezek szocializálták őket azokra a viszonyokra, melyek a pályán várták őket, feltárásuk ezért mindenképpen fontos a mechanizmusok megértéséhez.

A kutatás forrásaiul szolgáló szövegek egy része a Debreceni Egyetem gyűjteményeiben lelhető fel, mindenekelőtt a Debreceni Egyetemi Könyvtár kéziratári gyűjteményében, illetve a Tiszántúli Református Egyházkerület Nagykönyvtárának gyűjteményeiben. Ezek mellett egyes értekezések más könyvtárak vagy magángyűjtemények anyagaiban maradtak fenn. Meg kell jegyeznünk azt is, bizonyos doktori értekezések – úgy tűnik – végleg elvesztek, hozzáférhetlenekké váltak. Szerencsére meglehetősen megbízható, kari forrásokon alapuló teljes felsorolásokat tartalmazó regiszterek állnak rendelkezésünkre (*Korompainé*, 1976). Kutatásunk során igyekeztünk azonosítani a szerzőket, követni pályájukat,

és a dolgozatok elemzése mellett azok megszületésének tudományos és politikai kontextusait is feltárni, illetve azonosítani a disszertációk szerepét a szerzők későbbi karrierje alakulásában. Jelen áttekintésben a területi korlátok jobbra csak azt teszik lehetővé számunkra, hogy felvázoljuk a rendelkezésünkre álló anyag sajátosságait, bemutassuk a Debreceni Egyetem neveléstudományi tudós-utánpótlás-képzésének legfontosabb elemeit a változások tükrében.

Az általunk vizsgált időszak – ahogy azt korábbi kutatásunk során *Brezsnyánszky László* kimutatta (*Brezsnyánszky, 2004*) – korántsem tekinthető homogénnek a tudományos minősítések kiadásának tekintetében (sem). Az időszak első részében, 1949-ig, a diploma kiadásának joga mellett a doktoráltatás is az egyetemek funkcionális működésének részét képezte, természetes újaként a tudományos utánpótlásképzésnek. A minősítés odaítélésének joga, illetve a folyamat valamennyi döntési eleme az egyetemek, illetve a tudományterületileg illetékes karok fennhatósága alá tartozott.

1950 és 1957 között az egyetemek elveszítették a tudományos minősítés kiadásának jogát, mely az új rendszerben az MTA-hoz került, ahol megindult a kandidátusi minősítések kiadásának folyamata. Az egyetemek intézményesen kiszorultak a tudományos minősítési eljárások lefolytatásából, még ha a vezető tudósok személyükben szerepet is kaptak mint bírálók és témavezetők az MTA által gondozott eljárásokban.

1957 után sajátos párhuzamos minősítési rendszer épült ki, mely egészen 1990-ig, a PhD-doktori képzés rendszerének megindulásáig működött. Eszerint az MTA tudományos minősítő rendszerének megtartása mellett, azzal párhuzamosan az egyetemek visszanyerték jogukat a doktori cím mint tudományos fokozat kibocsátására, sőt a két rendszer között bizonyos érintkezési pontok vagy átjárási lehetőségek is kialakultak (*Brezsnyánszky, 2004: 196*).

Ha az első periódus sajátosságait kívánjuk megvizsgálni, láthatjuk, hogy a debreceni egyetem alapításától kezdve rendelkezett a doktoráltatás jogával, valójában már az egyetemet megalapító törvény úgy rendelkezik, hogy a létrehozandó egyetem ebben a tekintetben legyen egyenrangú a már működő egyetemi gyakorlattal (*Brezsnyánszky, 2004: 185*).

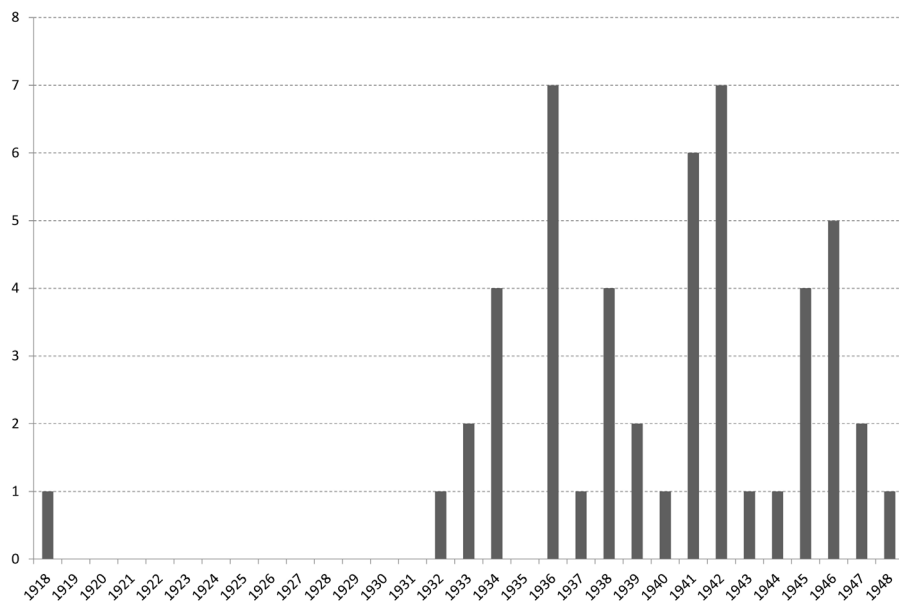
A rendelkezésünkre álló adatok alapján¹ megállapíthatjuk, a debreceni egyetemen összesen 112 dolgozat keletkezett pedagógiai tudományterületen, ebből 46 az 1918–48 közötti első periódusban, 66 pedig 1957 és 1975 között.

¹ Kijelentéseinket a következő dokumentumokra alapozzuk: *Korompai Gáborné* kéziratári anyagra alapozó listái (*Korompainé, 1976*), a Debreceni Egyetem Évkönyvei, illetve a Debreceni Egyetem könyvtárának kéziratárában hozzáférhető gyűjteményi anyag, melyben nyomtatott vagy kéziratossá kötött formában 79 doktori értekezés maradt fenn, illetve más gyűjteményekben fellelt további 15 értekezés.

A debreceni egyetemi évkönyvek adatsorai alapján tudjuk, hogy 1942-ig az egyetemen összesen 2953 doktori címet adtak ki, a Bölcsészkaron 1950-ig 490-et, 32 szigorlati főtárgy tudományterületén. Ennek fényében érdemes a neveléstudományi dolgozatok számát értékelnünk. Ha a megszületett dolgozatok száma szerint sorrendet állítunk fel, a kémia (77 fő), a magyar irodalomtörténet (65 fő) és a magyar történelem (53 fő) mögött a pedagógia éppen csak leszorul a dobogóról, és megelőzi többek között a filozófiát és a földrajzot (34–34 fő), a francia irodalom történetét (29 fő), a növénytant (24 fő) és így tovább (Mudrák, 2012).

A doktori értekezések eloszlása az időben korántsem volt egyenletes. Bár az első doktori eseményre már 1918-ban sor került a pedagógia területén is, ezt hosszú szünet után majd csak a harmincas években követték további értekezések – igaz, ekkor hamarosan komoly csúcsokra futott fel a doktorálások száma, egészen addig, amíg 1936-ban már hét értekezés került benyújtásra. Azonban ahogyan azt az 1. ábrán láthatjuk, az évenkénti mennyiség nagyon hullámzik.

1. ábra. Doktori értekezések száma évenként 1918–1948



Forrás: Saját szerkesztés

A hullámzás jelenségének értelmezéséhez két faktort érdemes mérlegelnünk. Egyrészt a debreceni egyetem bölcsészeti kara ebben az időben hallgatói létszámát nézve maga is meglehetősen hullámzó képet mutatott. A kezdeti évek után,

melyeken erősen érezhető volt a világháború hatása (a kar hallgatóinak száma ekkor 30 fő körül ingadozott), a létszám dinamikusan növekedett. Ez a növekedés az elszakított területekről menekülők miatt 1920-ra elérte a 155 főt. Ezután ismét csökkenő periódus következett, négy év alatt felére esett a hallgatói létszám, majd tíz év alatt, 1934-re elérte a 342 főt. Ezután lassú apadás következett, majd a világháború éveiben ismét emelkedett a létszám. Amikor a harcok elérték Magyarországot területét, ismét drasztikusan csökkent a hallgatók száma (1944-ben 180 fő), majd a háború után, a demokratikus újjáépítés éveiben gyakorlatilag megduplázódott, 1949-re elérte a 443 főt. A karon a női hallgatók aránya (a kezdeti, 1914-es mindössze 6%-ról) hamar elérte a 32–44% közötti arányt, mely a periódus egészére jellemző, bár némi hullámzást mutat. Természetesen a háborús években az arány megemelkedett, elérte az 54%-ot is. Ki kell emelnünk: ennek az aránynak jó, ha harmadát elérte a pedagógia doktori értekezést benyújtók között a női hallgatók részesedése.

Ugyanakkor fontos hangsúlyoznunk azt is, hogy a doktorálás mint tudósutánpótlás-képzés nagymértékben kapcsolódott a tudományterületen működő egyetemi professzorok iskolateremtő, „tudományüzemeltető” tevékenységéhez, mellyel kiválogatták, bátorítani, vezetni tudták az ígéretes jelölteket. A fenti periódus első része jellemzően a bizonytalan intézményszervezés ideje. A debreceni egyetem első éveiben önálló pedagógiai tanszék nélkül, a filozófiaprofesszor helyettesítő előadásaival működött. 1917-ben nevezték csak ki Mitrovics Gyulát, az első pedagógiaprofesszort, akit 1942-ben követett Karácsony Sándor. Talán ez is befolyásolta azt, hogy a professzori periódus első felében kevesebb, a kialakult feltételek között több disszertáció jelent meg. A professzorváltás időszaka azonban nem szakította meg a folyamatot, de az átalakulással csökkenni látszik a doktorálók száma, majd ismét emelkedni kezdett, ahogy az új professzor körül megszilárdult az új intézményi struktúra (a Mitrovics alapította Kísérleti Lélektani Intézet átalakul Társaslélektani Intézeté), a régi oktatói segédszemélyzetet felváltotta az új, és a régi érdeklődő hallgatói kör is megváltozott.

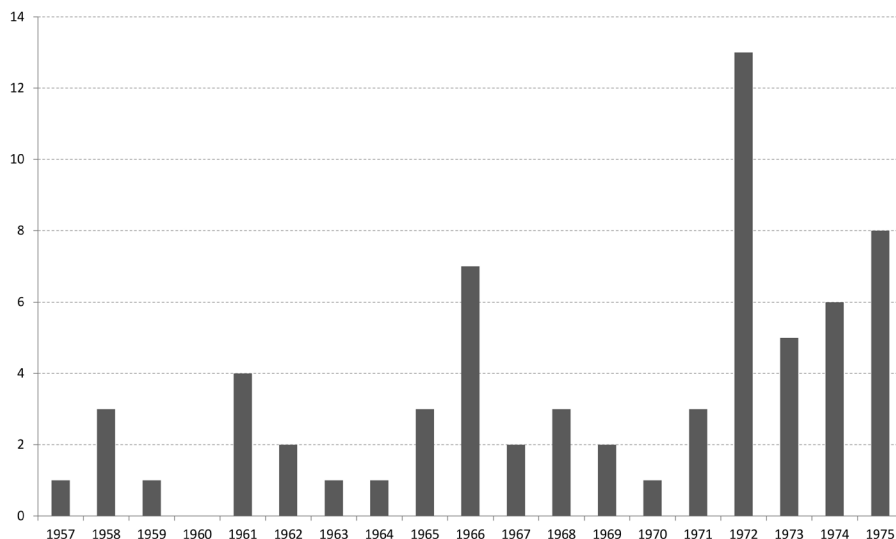
A doktori dolgozatot benyújtók személyét igyekeztünk követni, ezért a periódus doktoráltjairól további két megállapítást tehetünk. Először is ki kell emelnünk, hogy közöttük már 1936-tól megjelentek a női hallgatók, a periódusban összesen nyolcan. Jellemző azonban, és érdemes kiemelni, hogy ezek a doktorálók kivétel nélkül lánynevükön jegyzik doktori értekezésüket. Ezt azért érdemes kiemelni, mert a második korszakban megjelentek az asszonyneven doktori értekezést benyújtó hallgatók. Ez a jelenség megerősíteni látszik azt a feltevésünket, melyet az általunk eddig biztosan azonosított doktorálók adatai alapoznak meg, mely szerint mivel a korszak szabályzatai a doktorálást egyértelműen az egyetemi tanulmányokat lezáró eseménynek tartották, az értekezést benyújtók átlagos életkora az értekezés benyújtásának évében alacsonyabb, mint majd a második

periódusban lesz, ahol a doktorálás folyamata követte a lezárt egyetemi tanulmányokat. Mivel adatsoraink jelen pillanatban nem teljesek, végleges adatokat nem közlünk, de a kirajzolódó kép mindenképpen erősíti ezt a feltevést.

Az általunk vizsgált második periódusban, 1957 és 1975 között az egyetemen összesen 717 doktori értekezés született, ebből 345 a bölcsészkaron, 66 pedagógiából. Ahogyan a 2. ábrán láthatjuk, az első időszakhoz hasonlóan az évenkénti eloszlás itt is hullámzó, bár nincsenek olyan hosszú passzív szakaszok, mint az előző periódusban. Érdekes kiemelnünk még azt is, hogy a benyújtott értekezések száma az időszak végén mutat emelkedést, ami a többi tudományágban megfigyelhető emelkedéssel vág egybe.

Ha összehasonlítjuk a doktorálások számát a bölcsészkaron évente végzett hallgatókról rendelkezésre álló adatokkal, láthatjuk, hogy a hallgatói létszám ebben az időben is meglehetősen nagy kilengéseket mutat. A periódus első felében csökkent a kiadott diplomák száma, a kezdeti 106-ról 1960-ra 4-re(!). Innen ismét emelkedett és elérte 1968-ra a korszak csúcsát jelentő 187-et, majd visszatért 100 fő közelébe, de azután a hetvenes évek közepére ismét elérte a 186 főt, és a későbbiekben jóval 100 fölött stabilizálódott. A kiadott diplomák számának emelkedéséhez képest a doktori értekezések száma egyáltalán nem nőtt olyan dinamizmussal, mint várhatnánk, illetve amennyire széles körben elterjedt

2. ábra. Doktori értekezés évenként 1957–1975



Forrás: Saját szerkesztés

az a nézet, hogy viszonylag könnyen lehetett pedagógiai tárgyú dolgozattal tudományos fokozatot szerezni – bárkinék.

Ki kell emelnünk még, hogy 1956 és 1975 között a karon a nemek aránya megfordult az első periódushoz képest, minden évben több nő szerzett bölcsészdiplomát, mint férfi (a korszak elején megfigyelhető 54%-ról arányuk elérte a korszak végére a 82%-ot). Ennek ellenére a pedagógiai doktori dolgozatot benyújtók között az arány alig változott az első periódushoz képest: a 66 dolgozatot benyújtó között mindössze 15 nő található, de közülük már 11 szerepelt asszonyneven, sejtetve azt, hogy ebben az egyetemi képzést követő doktori minősítési folyamatban az előző korszakhoz képest idősebb jelöltek vállaltak részt.

A SZERZŐKRŐL

Az első periódusban azt látjuk, hogy a professzorok körül kialakuló hallgatói csoportok a kurrens pedagógiai és lélektani témák kutatásával kezdtek önálló munkába. Ezért ekkor több, később a térség pedagógusképző felsőoktatásában meghatározó jelölt választott olyan témát, mely éppen aktuálisan az érdeklődés középpontjában volt: így Mitrovics Gyula korszakában, amikor az esztétikai nevelés mellett a nevelés lélektani összetevőinek kutatása számított kiemelt témának, megjelentek a doktorálók között Somos Lajos (*Az írásvarovok vizsgálatának tárgyában*, 1933), Borbély András (*Az érzelmi élet nevelése tárgyában*, 1936), Zombor Zoltán (*A kísérleti lélektan és a reakcióidő mérése tárgyában*, 1937). De nemcsak a térség, hanem Budapest vagy Pécs felsőoktatásában is találtak helyet debreceni pedagógiai doktorok, közöttük talán a legismertebb Faragó Tibor (*A matematikában tehetséges tanuló*, 1939). Később, Karácsony professzorságának idején, amikor a társaslélektani kutatások és a nyelvi alapozottságú pedagógiai kutatások váltak kiemelten érdekessé, doktorál Komlósi Sándor (*Az anyanyelvi képzés kérdéseiről*, 1944), Komjáthy István (*A tehetségkutatás magyar módja*, 1945), Vargha Sándor (*A magyar nevelés nyelvi lehetőségéről*, 1946) vagy Kövendi Dénes (*A szabadművelődés tárgyában*, 1948). Azt is el kell ismernünk, hogy akadnak kivételek. Az ismert, később jelentős neveléstudományi teljesítménnyel rendelkező, de nem a professzori körökbe sorolható témát választott például Kis Tihamér (*A humanizmus hatása a XVI. század francia nevelésére*, 1936).

A második periódusban különösen jól megfigyelhető az a tendencia, hogy az egyetem saját oktatói előtt nyitotta meg a tudományos előrelépés kapuját a doktori minősítés elérhetővé tételével. Így annak lehetünk tanúi, hogy doktorál Durkó Mátyás, aki a debreceni egyetemen megalapította és vezette a Felnőttképzési és Közművelődési Tanszéket (*A fegyelemre nevelés elvi kérdései és gyakorlati*

alkalmazása a kisgyermek- és ifjúkorban, 1957), Bajkó Mátyás, aki később a debreceni pedagógiai tanszék docense lett (*Benedek Elek, 1958*), illetve Vaskó László, aki docensként vezette a debreceni egyetem pedagógia tanszékét (*A polgári radikálisok haladó népművelési és pedagógiai törekvései a századforduló időszakában, 1962*). Ugyanakkor azt is megfigyelhetjük, hogy a régió pedagógusképző (tanító- és tanárképző) főiskoláinak pedagógiai és pszichológiai tárgyait oktató előadói is szép számmal Debrecenben doktoráltak. Így például Kovács György, a hajdúböszörményi főiskola alapító igazgatója (*Erkölcsei nevelés az óvodában, 1959*), Nagy András, az egri főiskola tanára (*A televízió pedagógiai problémái, 1966*), Papp János a nyíregyházi főiskoláról (*Az egyéni és közösségi felelősségtudat megalapozásának módszertani kérdései alsó tagozatos tapasztalatok alapján, 1968*), illetve Jurcsák Lászlóné Barta Éva, aki a debreceni tanítóképző főigazgató-helyettese lesz (*Az alsó tagozatos tanulók közösségi tudatának fejlődését meghatározó tényezők, 1974*).

A neveléstudományi karrier mellett találhatunk pedagógiai doktorokat, akik az oktatásirányításban vagy a közművelődésben – például múzeumokban vagy a történelmi intézetben – csináltak karriert. Fontosnak tartjuk azonban, hogy kiemeljük a névsorból még Ádám Zsigmondot (*A problematikus gyermek, 1942*), aki az első magyarországi gyermekváros megszervezője és vezetője volt Hajdúhadházon, és Gyökössy Endrét (*A vallásos nevelés lehetőségei és határai, 1946*), aki később mint református lelkész, pszichológus és egyházi író szerzett magának széles körű ismertséget.

Azt azonban mindenképpen el kell ismernünk: a doktori értekezést benyújtók között vannak olyan személyek, akik valóban alátámasztják azt a nézetet, mely a pedagógia tudományos státuszának vitatásához is vezetett időnként, vagyis hogy itt valós előképzettség nélkül, sejtetően ideológiai okokból vagy politikai hátszéllel is lehetett tudományos fokozatot szerezni. Azonban sorra véve a doktorálók névsorát, valójában kevés olyan dolgozatot találunk, amelynek szerzője egyértelműen ennyire kívülről érkezett személynek számítana. Természetesen van példa erre, az első periódusban például több olyan pedagógiai doktori értekezés született, melynek szerzője a későbbiekben lelkészi karriert futott be, sőt találhatunk közöttük (igaz, vitatható pályát magáénak mondható) evangélikus püspököt is. A második periódus vélhetőleg politikai támogatást élvező jelöltjei között találhatunk például katonatisztet, amely pálya ekkoriban egyértelműen a politikai megbízhatóság magas fokával járt együtt – és a dolgozat színvonala is sejteti, hogy ebben az esetben a tudományostól eltérő szempontok játszhattak meghatározó szerepet. Azonban a doktorálók meghatározóan nagy hányada a szakmán belülről érkezett, színvonalas képzettséggel, gyakran komoly gyakorlati tapasztalatok birtokában térve vissza a tudományos minősítés folyamatába.

A DOKTORI ÉRTEKEZÉSEKRŐL

Formai szempontok alapján nagyon élesen elkülöníthetők a két időszak doktori értekezései. Míg ugyanis az első periódus szabályzati követelményei között megtalálható volt az az előírás, mely szerint az értekezés benyújtása száz példány kinyomtatása után a kar dékánjánál történhetett meg, addig ez az előírás a második egyetemi doktoráltatási időszakban már nem volt érvényben. Így az első periódus dolgozatai a gyűjteményekben is nagyrészt nyomtatott formában találhatók meg, a második periódus dolgozatai azonban gépirott, kötött formában maradtak fenn. A terjedelem tekintetében mindkét periódusra nagy szórás jellemző: az első periódusban találunk 21 oldal terjedelmű dolgozatot éppúgy, mint 160, sőt 201 oldalas dolgozatot is, ahol a nyomtatott dolgozat laponkénti terjedelme mintegy 3000 karakterre tehető. A második periódusban a legrövidebb dolgozat 63 oldalas, a leghosszabb 333, itt a gépelt oldalak átlagos terjedelme kb. 1500 karakter.

A hivatkozási gyakorlatot tekintve is változatos a kép. Azt általános érvényességgel kijelenthetjük, hogy nem születtek dolgozatok irodalmi forrásmegjelölés és hivatkozások nélkül egyik periódusban sem. Azt azonban meg kell állapítanunk, hogy mind mennyiségében, mind funkciójában meglehetősen vegyes benyomásokat szerezhetünk a dolgozatok hivatkozásairól. Születtek dolgozatok alig néhány forrásmunka felhasználásának megjelölésével (a legkevesebb mindössze öt forrásra hivatkozott), és születtek kifejezetten terjedelmes bibliográfiát és komoly hivatkozási, illetve jegyzetapparátust felvonultató munkák is (volt 200 feletti forrást megjelölő értekezés is a vizsgált disszertációk között). A támpontként felhasznált szakirodalmi művek általában a várakozást is felülmúló mértékben számítanak korszerűnek – általában a pedagógia elfogadott és a korban modernnek számító munkái jelentek a kanonizált klasszikusok mellett. Érdekes, hogy a második periódusban is megtalálhatjuk az egyébként széles körben nem ismert és nem propagált nyugati szerzők munkáit is, a kötelezően említendő szovjet szaktekintélyek mellett. Érdemes továbbá kiemelnünk a hivatkozások kapcsolati funkcióját is, mert nagyon jellemző módon szinte minden dolgozatban nagy hangsúlyt kaptak az éppen funkcionáló debreceni pedagógiai professzorok munkái is. Néha nem is könnyen érthető módon, de a tiszteletet mindenképpen kifejezve a szerzők láthatóan kötelességüknek érezték professzoruk munkáit megemlíteni a kutatásukra vagy még inkább rájuk nagy hatással levő neveléstudományi források között.

TÉMÁKRÓL

A doktori dolgozatokat számba véve, tartalmukat megismerve lehetőségessé vált tematikai csoportokat kialakítva elemezni tartalmukat. A tematikai csoportokat az 1. táblázatban foglaltuk össze, megőrizve a címek eredeti helyesírását.

Az első periódusban a doktori értekezések témáit öt nagy csoportba sikerült sorolnunk. Az első csoport a legterjedelmesebb, 17 dolgozat választott értekezése témájául nevelés- (vagy művelődés-) elméleti vagy neveléstörténeti problémát. Kénytelenek voltunk ezt a kategóriát ilyen módon kialakítani, a dolgozatok módszertani sajátosságából fakadóan ugyanis a történeti és elméleti témák egymástól meglehetősen nehezen elkülöníthetők. 13 dolgozat íródott neveléslélektani tárgyban, 11 didaktikai, szakmódszertani, tantárgy-pedagógiai kérdést dolgozott fel. 5 dolgozatot nyújtott be szerzője kifejezetten ideológiai témában és egy dolgozatot találtunk, mely szociálpedagógiai témában íródott.

1. táblázat. Doktori értekezések témaválasztásai az első periódusban (1914–1947)

Nevelés- (vagy művelődés-) elmélet és neveléstörténet
A pedagógia tudományos alapvetésének főbb irányai a XIX. században
A szabadságharc előtti kor pedagógiai törekvései
A humanizmus hatása a franciaországi nevelésre és oktatásra a XVI-ik században
Reáliák tanítása a 400 éves Debreceni Református Kollégiumban
Nőnevelés és oktatás a XIX. században Magyarországon
Montessori Mária és követői
Protestáns iskolák és tanítók Magyarországon a XVI. században
A pedagógus Luther
A nőnevelés problematikája
Pallas magyar tábora (A debreceni Kollégium partikularendszere)
A tehetségkutatás magyar módja
A protestáns középiskola eszményei felé
Kelet-Európa pedagógiánkban
A szelektálás problémája a demokrácia iskolájában
A vallásos nevelés lehetőségei és határai
A Dunakonföderáció fejlődéstani vizsgálata
A szabadművelődés kézikönyve
Neveléslélektan
Az ifjúság örök sebe. A nemi nevelés
Gondolatok az érzelmi élet nevelése köréből
A gyermeknyelv pedagógiájának alapvonalai
A kísérteti lélektan neveléstörténeti jelentősége és a reakciós idő mérésének pedagógiai vonatkozásai

Az élmény lélektana és szerepe a nevelésben (különös tekintettel a cserkészetre)
 Az akarat nevelése a cserkészletben
 A matematikában tehetséges tanuló
 Hipnotizmus. Suggestio és hipnotikus hatások a nevelésben
 A gyógyító nevelés
 A problematikus gyermek
 Az egyetlen gyermek és a nevelés
 A megsejtett fejlődéslélektan a XX. századi magyar irodalomban (A magyar iskolareform előfeltétele)
 A 10–18 éves tanulók tudás- és gondolkodásszintje a növénytanban

Didaktika, szakmódszertan, tantárgy-pedagógia

A középiskolai matematika és fizika tanításának szerepe a világnézet kialakításában
 Vizsgálatok a helyesírás és írászavarok köréből
 A matematika didaktikája Bólyai Farkasnál
 A modern nyelvoktatás főbb tényezői a már meglévő nyelvi ismeretek (anyanyelv) szempontjából
 A komikum és a humor szerepe a nevelésben
 Középiskolák a magyar nyelvvédelem szolgálatában
 A középiskolai vallásos nevelés elmélete és módszere
 Középiskolai fizikatanítás az alsó fokon
 Az olaszországi magyartanítás módszertani alapvetése
 A középiskolai anyanyelvi nevelés egyetemi vonatkozásai
 A magyar nevelés nyelvi lehetősége

Ideológiai témák

Nemzetnevelésünk fő kérdései
 A harmadik birodalom kultúrképe (A nemzeti szocialista állam kulturpolitikája és kulturélete)
 A diák az irodalomban, különös tekintettel magyar vonásaira
 A korszellem és a politikai élet hatása a nevelésre a magyar megújulás korában
 Középiskolai oktatásunk nemzeti célkitűzései

Szociálpedagógia

A tanulóotthon szerepe az erkölcsi nevelésben

A második periódusban hat tematikus csoport kialakítása volt lehetséges, ahogyan azt a 2. táblázatban összefoglaltuk. Megnövekedett a didaktikai, szakmódszertani, tantárgy-pedagógiai témák választási gyakorisága: összesen már 25 dolgozat foglalkozott ilyen jellegű témákkal. Ez talán érthető is, hiszen az átalakult eljárásrend miatt a legtöbb jelölt gyakorló pedagógusként jelentkezett az egyetemen doktorálási tervekkel.

Jelentős maradt a nevelélméleti és neveléstörténeti témák iránti érdeklődés is, e témában 15 dolgozat született. A szociálpedagógiai, nevelésszociológiai

témák iránt megnőtt az érdeklődés, 10 dolgozatot nyújtottak be ilyen témában. Neveléslelektani témában 8 dolgozat született. Változatlanul volt a jelölteknek egy olyan csoportja, akik ideológiailag meghatározott témák iránt érdeklődtek: 5 dolgozatot soroltunk ebbe a csoportba, ami előzetes várakozásainkhoz képest meglepően kis arányt képvisel. Ebben a korszakban új témaként megjelent az oktatáspolitikai, az oktatásirányítási, igaz, mindössze 2 dolgozattal.

2. táblázat. Doktori értekezések témaválasztásai a második periódusban (1957–1975)

Didaktika, szakmódszertan, tantárgy-pedagógia
Az oktatási módszerekkel összefüggő mai problémák
Fejezetek az élelmiszeripari technikumokban és szakközépiskolákban folyó gyakorlati órák vezetésének módszertani kérdéseiről
A korszerűsítés lehetőségei az egyes órátípusokban
Óvónőképző intézeti hallgatóink aktivitásának, öntevékenységének és önállóságának fejlesztése az oktató-nevelő munka folyamatában
A televízió pedagógiai problémái
Az óvoda és iskola közötti átmenet nehézségeinek vizsgálata
Az egyéni és a közösségi felelősség tudat megalapozásának módszertani kérdései alsó tagozatos tapasztalatok alapján
Az aktív tanulói tevékenység serkentő tényezői és a tanulói aktivitás megvalósításának lehetőségei a 10–14 éves tanulók oktatásában
Az iskolatelevíziós órák hatékonyságának vizsgálata
Módszertani kísérletek az általános iskolai orosz nyelvoktatásban
Programozás feladatrendszerekkel az általános iskola összevont alsó tagozatos osztályaiban
A feladatrendszeres oktatás hatása az ismeretsajátításra és a gondolkodásra
A tanulók gondolkodásfejlesztésének egy módja és a gondolkodás sajátosságai az általános iskolai algebraoktatásban
A programozás az ének-zene tanításában
Gondolkodásfejlesztő pedagógiai-pszichológiai kísérlet a szilárdtest-fizika középiskolai oktatásban
A korszerű oktatás módszertani problémái a felsőoktatásban (előadások és gyakorlatok határfokának vizsgálata a geometria főiskolai oktatásában)
Óvodáskorú gyermekek idegennyelvű oktatása
A „gépelemek”-tanítás hatékonyságának növelése feladatrendszerrel
Honvédelmi nevelésünk a középfokú kémia tanítás tükrében
A vizuális ábrázolás megértésének elősegítése a felnőttnevelés eszközeivel a művészet-történeti befogadás-befolyásolás során
A komplex matematikatanítás hatékonyságának pedagógiai-pszichológiai vizsgálata
Az olvasóvá nevelés és irodalmi érdeklődés összefüggése 12–18 éves tanulóknál

A kombinációs tevékenységre nevelés problémái a műszaki-szakmai gyakorlati alapképzésben

Pedagógiai-pszichológiai vizsgálatok a programozott oktatás köréből

A programozott oktatás tapasztalatai a műszaki szakképzésben

Neveléstudomány és neveléstörténet

Benedek Elek 1. rész (Életpálya, tanügyi publicisztikai tevékenység)

Erkölcsei nevelés az óvodában

Gönczy Pál és munkássága

Klebelsberg Kunó művelődéspolitikája

A polgári radikálisok haladó népművelési és pedagógiai törekvései a századforduló időszakában

A Horthy-korszak nacionalista neveléspolitikájának főbb vonásai 1919–1931 között

A kollégiumi nevelés története hazánkban 1945–1964

A nacionalizmus szerepe a Horthy-korszak középiskolájában

A népiszkolai oktatás helyzete a Tiszántúlon a XVIII–XIX. század fordulóján

A nyírmadai népoktatás története

A cinkotai tanítóképző története

A parasztfiatalok mezőgazdasági jellegű továbbképzésének története

A tankötelezettség megvalósítása Szabolcsban a két világháború között

A csengeri népoktatás története (1562–1970)

Fáy András pedagógiai nézetei

Szociálpedagógia, nevelésszociológia

Környezet befolyása az iskoláskorúak testi és szellemi fejlődésére

A közösségi nevelés nehézségei és az urbánus környezet káros hatásai középiskolás lányok erkölcsi fejlődésére

A tanulók életének szociálpszichológiai vizsgálata

A tantestületnek, mint organizmusnak vizsgálata és fejlesztésének tapasztalatai

Gyermek- és fiatalkorúak által elkövetett bűncselekmények motivációinak pszichológiai elemzése és pedagógiája

Gyermekkori alkalmazkodás-zavarok és a környezeti tényezők összefüggése

A szociometriai módszer alkalmazásának szerepe egy általános iskolai osztályközösség belső kohéziójának és közvéleményének megismerésében

Az iskolaközösség szervezésének és fejlesztésének néhány kérdése, elsősorban a tanulói önkormányzó képesség kialakításának vonatkozásában

Az alsótagozati osztályközösségek néhány sajátossága, fejlesztésük lehetőségei

Az alsó tagozatos tanulók közösségi tudatának fejlődését meghatározó tényezők

Neveléstudomány

A fegyelemre nevelés elvi kérdései és gyakorlati alkalmazása a kisgyermek- és ifjúkorban

A kisebbségi érzés pedagógiai problémája

Az észlelés fejlődésének kísérleti vizsgálata az óvodáskori konstrukciós játéktevékenységben

<p>A gondolkodás fejlesztéséről egy kísérlet kapcsán Az önértékelő és másokat értékelő képesség jellemzői középiskolás korban Iskolánkívüli felnőttnevelés – Az általános alapismeretet nyújtó felnőttoktatás felnőttléktani problémái A pszichés egyensúlyi-egyensúlytalansági állapot és tendencia, mint a specifikusan emberi alapszükséglet szimbolikus megnyilvánulásának kísérőjelensége, a műalkotások befogadásakor Pályaérdeklődés és sajátos személyiségtulajdonságok összefüggésének faktoranalitikus elemzése</p>
<p>Ideológiai témák</p>
<p>Az igaz hazafiság és proletárnemzetközisre nevelés A honvédelmi nevelés és a honvédelmi ismeretek oktatása az általánosan képző iskolákban és a felsőfokú oktatási intézményekben A KISZ szervezet a tanárképző-főiskolán Hagyomány és korszerűség a középiskolai KISZ nevelőmunkában Az ifjúsági önkormányzatok helyzete az úttörőmozgalom gyakorlatában</p>
<p>Oktatáspolitikai, oktatásirányítási</p>
<p>Az óvodai oktatás kérdései Pedagógia az iskolafelügyelet munkájában</p>

ÖSSZEGZÉS

Összességében azt állapíthatjuk meg a debreceni pedagógiai doktori értekezésekről, hogy azok nagyrészt pedagógiaileg releváns témában, általában korszerű módszerekkel készült dolgozatok voltak, melyek a tudományos munkákkal szemben támasztott formai elvárásokat hivatkozási és szakirodalmi rendszerükkel teljesítették. Kis számban találhatunk a dolgozatok között olyanokat, melyeknek témája egyértelműen ideológiai kontextusban értelmezhető csak, és a szerzők között is csak igen kevesen vannak, akik vélhetően nem pedagógiai-tudományos teljesítményük, hanem egyéb érvek hatására kaphatták meg tudományos fokozatukat. Áttekintve a pedagógiai doktori értekezéseket, érdemes végül még azt is megjegyeznünk, hogy a fenti doktori események mellett megfigyelhetőek a debreceni gyakorlatban sajátos, nem szokásos esetek is. Találhatunk olyan dolgozatokat a bölcsészkar más tanszékeinek professzoraihoz benyújtva, melyek témái egyértelműen pedagógiai vagy lélektani tudományterülethez tartoznak, szerzőjük mégis filozófiából vagy történelemből nyújtotta be azt. A legjobb példa erre az eljárásra éppen maga Karácsony Sándor, a debreceni Pedagógia Tanszék második professzora, aki „*A népoktatási reform és az alsó néposztály lelki alkata*” című értekezését filozófiából nyújtotta be, ezért nem is vehettük számba jelen

írás anyagának összegyűjtésekor, amikor csak a pedagógia tudományterületén benyújtott értekezéseket tekinthettük át.

Kutatásunk korántsem mondható lezártnak, a kéziratári anyag feldolgozása folyamatban van. Igyekszünk pótolni a jelenleg hiányzó dolgozatokat, illetve igyekszünk kideríteni a hiányok okait. Folyamatosan bővítjük a doktoráltak pályáját leíró információs adatbázisunkat, a debreceni neveléstudományi doktorok későbbi pályája ugyanis igen érdekes képet mutat. A kiemelkedően érdekes egyéni karriereket, vagy a különleges csoportokat (ilyen például a protestáns lelkesíti egyetemi végzettséggel pedagógiai doktorátust szerzők csoportja) mélyebb elemzésnek kívánjuk alávetni. Úgy véljük, ezek a folyamatban lévő elemzések nemcsak a huszadik századi pedagógiai tudományos kutatásról kialakult képünket fogják árnyaltabbá tenni, de általában a huszadik századi értelmiségi életutak bemutatásával a felsőoktatás működésének mechanizmusát is jól illusztrálják majd, sőt magának az egyetemnek mint komplex jelenségnek a huszadik századi értelmezéséhez is kulcsot adnak.

IRODALOM

- Bársony István (2014): A Bölcsészettudományi Kar története 1949–1999 között. In: Papp Klára (szerk.): *A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának története I.* DEBTK, Debrecen.
- Breznysnyánszky László (2004): A tudományos iskolateremtés a 20-as, 60-as évek debreceni egyetemén. In: Breznysnyánszky László és Fenyő Imre (szerk.): *A Debreceni Iskola.* Acta Paedagogica Debrecina CIII. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Debrecen.
- Korompai Gáborné (1976): *A debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Bölcsészettudományi és Természettudományi Karához benyújtott doktori értekezések jegyzéke.* KLTE Könyvtára, Debrecen.
- Mudrák József (2012): *A Debreceni Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának története.* Egyetemi Kiadó, Debrecen.

EGY ELFELEJTETT DISKURZUS: A PETŐFI KÖR PEDAGÓGUSVITÁJA

A TÉMA AKTUALITÁSA

A magyar neveléstudomány 1945 utáni alakulásában sűrűsödési pontot jelent 1956 nyara-ősze, s ezen belül a Petőfi Kör pedagógusvitája. A szakmai közvélemény csak az utóbbi években figyelt fel arra, hogy a neveléstudomány szervezeti alakulását, személyi mozgását, tartalmi kérdéseit nemcsak azért érdemes felidézni 1956 szeptembere-októbere kapcsán, mert az erre irányuló kollektív (társadalmi) emlékezet lassan elhalványul, hanem azért is, mert a történeti vizsgálódás számos, ma még fel nem tárt mozzanat számbavételét teszi lehetővé ahhoz, hogy itt és most értelmezni tudjuk a történéseket.

A nyolcvanas évek végétől számos kutatási eredmény született egyes intézmények, egyes személyek és a kommunista pedagógia elméletének bemutatása kapcsán (Golnhofer, 2004; Knausz, 1988; Németh, 2009; Szabolcs, 2006a), de hiányoznak még azok a koncepcionálisan megalapozott, széles körű forrásokra támaszkodó kutatások, amelyek átfogó képet adnának a neveléstudomány intézményesülésének, szakmai kommunikációjának és személyi háttérének változásairól. Az általunk vizsgált 1956-os esemény, a pedagógusvita a rendszerváltásig a hivatalos kánonban negatív kontextusban jelent meg, de leginkább – *Zibolen Endre* (1990: 5) szavaival élve – „a hallgatás csendje vette körül”, s az 1990-es évektől sem kapott túl nagy figyelmet. E hiányokra reflektálva került sor – egy átfogó kutatás keretei között¹ – a Petőfi Kör 1956 őszen tartott pedagógusvitájának elemzésére, értelmezésére is.

.....
¹ A tanulmány a 100496 sz. OTKA kutatás keretei között készült. Témavezető: Németh András.

A KUTATÁS CÉLJAI ÉS MÓDSZEREI

A kutatás fő céljai: 1. *Feltárni, hogy a pedagógusvita mint egyedi esemény milyen körülmények között jöhetett létre, jelentős esemény volt-e a hazai neveléstudomány szempontjából, s ha igen, miért, milyen szempontokból.* 2. *Elemezni, értelmezni a vitát, mint társadalmi diskurzust és mint kommunikációs teret.*

Vizsgálódásunkban alapvetően a történeti narratívának szemléleti és módszer-tani megközelítésére támaszkodtunk. A pedagógusvitát olyan eseményként kezeltük, amely emberek közötti interakció eredménye, és mint ilyen, lehetőséget ad az egyedi és az általános közötti ellentét feloldására (lásd például *Koselleck*, 2003; *Szekeres*, 2002). Kiemelt figyelmet szenteltünk a pedagógusvita aktív résztvevőinek (lásd például *Carr*, 1995). A felhasznált források és szakirodalmak alapján a *Petőfi Kör pedagógusvitáját* olyan fontos pedagógiatörténeti eseménynek tekintjük, amely átélői számára változást hozó, változás után kiáltó történészként jelent meg. Számunkra, a múlt kutatói számára pedig az 1956-os történéseknek egyik eseményszekvenciájaként értelmezhető, amelyet a jelenből visszatekintve igyekszünk történeti narratívába foglalni, jelentést rendelni hozzá (vö. *Gyáni*, 2011). Így olvasatunk csak egy a lehetséges megközelítések közül.

Kutatásunk forrása a vitáról készült és nyomtatásban megjelent hiteles jegyzőkönyv lett (*Hegedűs és Rainer*, 1990). A klasszikus forráselemzés mellett diskurzuselemzést végeztünk és elemeztük a vizsgált problémák körébe illő szakirodalmakat, dokumentumokat is.

Tanulmányunkban a teljes kutatásnak csak egy részével foglalkozunk: egyrészt röviden áttekintjük, hogy milyen politikai, ideológiai és pedagógiai közegben jöhetett, jött létre a pedagógusvita, másrészt elemezzük – terjedelmi korlátok következtében csak néhány szempontból – a vitát mint kommunikációs interakciót.

A PEDAGÓGUSVITA POLITIKAI ÉS PEDAGÓGIAI KONTEXTUSA

A hazai szakmai nyilvánosságot 1949/1950-re a politika és az ideológia által uralt *szovjet szocialista, sztálinista pedagógia egyeduralma, kizárólagossá tétele* jellemezte (*Golnhofer és Szabolcs*, 2014). Ezt szolgálta a *Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőségének (MDP KV) hírhedt 1950-es márciusi párthatározata*,² amely-

.....
² A tanulmányban hivatkozott párthatározatok megtalálhatóak a *Kardos és Kornidesz* (1990, összeáll.): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből, 1945–1972*. I–II. (Tankönyvkiadó, Budapest) című kötetben.

nek káros következményei tetten érhetőek többek között az oktatás gyakorlatában, a tantervekben, a neveléstudományban és számos pedagógus, kutató zaklatásában, elítélésében, a tudományos életből való kizárásában. Sztálin halála után az 1953/54-es reformpolitikához, Nagy Imre miniszterelnöki idejéhez kapcsolódóan, konkrétan az MDP 1954-es februári párthatározatának „ösztönzésére” teret kapott enyhe kritikai hangvétel a pedagógiai nyilvánosságban is, de a politika újabb hulláma, így az 1955-ös visszarendeződés, a *resztálinizálódás* ezt megakasztotta. Változást hozott a *Szovjetunió Kommunista Pártjának* személyi kultuszt elítélő XX. kongresszusa (1956. február), amely vonatkoztatási pontként szolgált a neveléstudomány és a közoktatás kérdéseit tárgyaló dokumentumokban is. Így 1956-ban az általános eszmélés részeként formálódtak a pedagógia „eseményei” (Szabolcs, 2006b).

Több szaktudományos munka kimutatta, hogy a *Magyar Tudományos Akadémia (MTA) Pedagógiai Főbizottságának* 1956. június 30-i vitaülése, a *Petőfi Kör* őszi pedagógusvitája, valamint a *balatonfüredi pedagóguskonferencia* (október 1–6.) történéseinek együttes elemzése szükséges ahhoz, hogy értelmezni lehessen a neveléstudomány helyzetének alakulását, az ideológia s a politika által uralt diszciplína művelőinek reflexióit azokra a politikai változásokra, amelyek – úgy tűnt – utat nyitottak egyrészt a tudományterület autonómiáját jobban érvényesítő szemléletmódnak, másrészt a nézeteik miatt szakmai és egzisztenciális kiközösítésben részesített, neveléstudománnyal foglalkozó tudós kollégák rehabilitációjának (Pukánszky, é. n.; Szabolcs, 2006b). Mindhárom esemény – ha változó mértékben is – tükrözte azt a kettősséget, amely a korszak lehetőségeiből és korlátaiból fakadt: szakítás az előző évek „szovjetizált”, kizárólagosságot hirdető pedagógiájával oly módon, hogy a neveléstudomány őrizze meg, ami tovább vihető a marxista szemléletből. Terjedelmi korlátok miatt csak néhány elemét idézzük fel a Főbizottság ülésének és a balatonfüredi konferenciának annak érdekében, hogy érzékeltessük a pedagógusvita kontextusát és fontosságát.

Az *MTA Pedagógiai Főbizottságának* 1956. június 30-i vitaülése a „XX. kongresszus útmutatásai nyomán” a személyi kultusz s a dogmatizmus kérdéseit tárgyalta. Az említett kettősség jegyében érzékelhető volt, hogy a neveléstudomány művelését továbbra is a kommunista nevelés szolgálatába kívánták állítani, de megjelent egy óvatos elmozdulás a korábbi „dogmatikus” pedagógiától. A felszólalásokban megjelent az önkritika hangja is korábbi szakmai-pedagógiai nézeteikkel, a tudományterületet érintő, etikailag-emberileg is problémás személyi döntésekkel szemben.

A balatonfüredi pedagóguskonferencia megvalósításának lépéseit Zibolen Endre visszaemlékezései (Sarkadi, 1988) és levéltári kutatások (Szabolcs, 2006b) alapján ismerjük. A konferencia ugyanúgy illeszkedett a politikai változásokhoz, mint a főbizottsági vitaülés. Ez abban is megmutatkozott, hogy táviratilag

meghívták a politikai okokból mellőzött, a szakmából „kitagadott” neveléstudósokat is, akik közül Kiss Árpád és Vajda György Mihály vett részt a konferencián. A konferenciáról készült jegyzőkönyvből kitetszik, hogy a dogmatikus pedagógiával való szakítás, a szovjet pedagógiához való viszony és a múlt pedagógiájának megítélése voltak azok a legfontosabb témák, amelyeket a felszólalók érintettek, amelyekről véleményt formáltak (Szabolcs, 2006b).

A PEDAGÓGUSVITA MINT KOMMUNIKÁCIÓS SZITUÁCIÓ

A vita résztvevői

A hivatalos, monolit ifjúsági szervezet, a *Dolgozó Ifjúság Szövetsége* (DISZ) keretei között 1956 márciusában létrehozott *Petőfi Kör* szervezésében – főként fiatal értelmiségiek részvételével – tavasztól őszig 12 nyílt vitát, politikai fórumot tartottak, ahol még a rendszer megreformálásában bízva bírálták a rendszer egyes sajátosságait (Standeisky, 2006). E fórumok között került sor a pedagógusvita is szeptember 28-án és október 12-én.

A felszólalók többsége tanárként dolgozott az oktatási rendszer különböző szintjein, vagy oktatással foglalkozó intézetekben, és szinte mindnyájan a kommunista párt tagjai voltak. Ha a felszólalókat és a kérdéseket megfogalmazókat szakmai, politikai, ideológiai hovatartozás alapján szeretnénk csoportosítani, akkor több szempontot együttesen kellene érvényesíteni, hiszen egy rövid időszak alatt is sajátos életutat járt be a résztvevők egy része. A csoportképzést az is nehezíti, hogy csak hivatalos státuszaik és nyilvános tevékenységeik, illetve nyilvánosságot kapott nézeteik alapján mondhatunk érvényeset róluk, nincsenek információink rejtett, felszín alatti, informális megnyilvánulásairól.

A fórumon vitaindítókként főszerepet játszottak a nomenklatúrába tartozó, vezető tisztségviselők: *Jóboru*³ *Magda* oktatásügyi miniszterhelyettes és *Gosztonyi János*, a DISZ Központi Vezetőségének titkára. Ugyancsak e csoportba tartozó felszólalónak tekintjük a DISZ egyik politikai munkatársát, *Kemény Csabát*. Aktívan közreműködtek a *Petőfi Kör reformistáknak tekinthető tisztségviselői*: *Pataki Ferenc* elnökként, a vita levezetőjeként, *Nagy Balázs* és *Hegedűs B. András* felszólalóként. *Tánczos Gábor*, a *Petőfi Kör* titkára nem szólalt fel, de a jegyzőkönyv bejegyzéseiből érezhető erős jelenléte. Kérésre felszólalt a *Nagy Imre-féle pártellenzékhez* tartozó *Litván György* tanár is. 1956 szellemében szót kaptak az ötvenes években elítéltek, kitelepítettek, lefokozottak: *Faragó László*, *Kiss Árpád*, *Lakatos Imre*, *Mérei Ferenc* és *Nagy Balázs*. Felszólaltak azok közül néhányan, akik

.....
³ A Petőfi Kör hiteles jegyzőkönyvében alkalmazott írásmód.

aktív részesei és nyertesei voltak a negyvenes évek végén, az ötvenes évek elején politikai nyomásra bekövetkezett kényszerű elitváltásnak: *Alexits György, Ágoston György, Lázár György*, valamint azok, akik különféle felsőoktatási intézményekben vagy kutató- és továbbképző intézetekben tevékenykedtek: *Bakonyi Pál, Hermann Alice, Markos György, Molnár Imre, Molnár József, Ravasz János, Ros-tás Judit, Zibolen Endre*. A felszólalók között található általános- és középiskolai tanárok: *Bak János, György Lajosné, Horváth (4), Kemény István, Laurenszky Jenő, Sós Júlia Kéri Józsefné és egyetemi hallgatók, Előd Nóra, Nagy Károly*.

Beszédközösség és a normatív nyelvhasználat változása

A kommunista állampárt társadalom feletti totális ellenőrzése megnyilvánult a nyelvhasználat befolyásolásában is, a pártban elfogadott ideológiai, politikai nyelv normává vált a pedagógiában is. Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy ez a *normativitás* miként jelent meg a pedagógusvitában, másképpen szólva lazult-e a normakövetés a résztvevők kommunikációjában. Tanulmányunkban – terjedelmi okok miatt – csak a *megszólításokra és a militáns hangvételre* térünk ki.

A vitát moderáló *Pataki Ferenc*, a *Petőfi Kör vezetőségi tagja* a vita első napján a „*Kedves Barátaim*” megszólítással indította a fórumot, ami feltehetően a bizalmi légkör megteremtését szolgálta. Ez a megszólítási forma nem vált általánossá. A kor követelményének megfelelően a leggyakoribb megszólítás az *elvtárs* volt, elvélve előfordult a *hallgatóság*, a *vitakör*, a *Petőfi Kör*, a *barát* és a *pedagógustárs* megszólítás. Egyetlenegy személy nem alkalmazta az elvtárs kifejezést, a kitelepítést elszenvedett *Kiss Árpád*, aki a *pedagógustársaim* megszólítással kezdte hozzászólását, és a továbbiakban is ezt használta.

A megszólítások elemzése azt mutatta, hogy a résztvevők az ötvenes években konvencionálisnak tekintett elvtárs megszólítással éltek, de hogy ennek tartalmával mennyire azonosultak, ahhoz a vita jegyzőkönyvén túl más források elemzésére is szükség lenne. Az őszi nyilvános kommunikációba már belefért, hogy néhányan eltértek a rendszer normájától, s ezekben a különbözőségekből megjelentek a vita szereplőinek egyedi sajátosságai, például kirekesztettségük, dogmatizmussal, személyi kultusszal való szembeállításuk vagy személyiségükben rejlő sajátosságok.

A Magyarországon a negyvenes évek végétől kibontakozó diktatúrában a *militáns hangvétel* rátelepedett a magyar pedagógia világára stílusjegyekben és a tartalomban egyaránt (vö. *Golnhofér és Szabolcs*, 2013).

A pedagógusvitában a militáns kifejezések közül a leggyakrabban a *harc*, a *kártevés*, az *ellenség*, a *kényszer* és a *félelem* kifejezések jelentek meg, de legtöbb

.....
 4 Keresztnevről nincs információnk.

esetben, a korábbi pedagógiai megnyilatkozásoktól eltérően, már negatív kontextusban is. Elutasították az éleződő osztályharc elvét (*Zibolen Endre* és *Alexits György*), a kampányok keretei között különféle pedagógiai célokért (fegyelemre nevelés, tanulmányi színvonal emelése stb.) folyó harcokat (*Ravasz János*). Ugyanakkor néhány témában pozitív kontextusban is éltek a harc kifejezésével (pl. harc a pedagógusellenes intézkedések ellen (*Bakonyi Pál*). Messianisztikus ideológia alapján pozitív tartalom kapcsolódott a harchoz a jövőben elvégzendő feladatokra utaló szövegekben is, például harc a társadalmi haladásért, a szocialista nevelésügyért, neveléstudományért (*Jóboru Magda*). A diskurzusban tehát változó tartalommal, kritikusan viszonyultak e militáns kifejezéshez, de éltek vele.

Az ellenségszemlélet revíziójának az igénye is megjelent a felszólalásokban. Elutasították az osztályharc éleződése teóriájának szellemében megjelenő ellenségkeresést, az ellenségek leleplezését, a becsületes emberek ellenségnek bélyegzését (lásd például *Jóboru Magda*, *Zibolen Endre*). Elvetették a különböző tudományos irányzatok ellenséges izmusokként való kezelését (*Lakatos Imre*), a történelemlékekben megjelenő ellenségképet (*György Lajosné*) és néhány nyugati tudós, például *Piaget* tanítványainak ellenségévé nyilvánítását (*Ravasz János*).

A fenti értelmezések azt mutatják, hogy a fórum felszólalói hasonló nyelvet beszéltek, hasonló lexikai kifejezésekkel éltek, hasonló témákat vetettek fel, hasonló megközelítésekben. Inkább az egyetértés, mint a különbözőség jellemezte a *Petőfi Kör* pedagógusvitáját. Ennek szellemében a pedagógusvita beszédközösségként is értelmezhető, hiszen a felszólalások, a kérdések és az észrevételek szerint a résztvevők közös identitását a sztálinizmus, az ötvenes évek oktatáspolitikájának, pedagógiájának a rendszer keretei közötti bírálata, a javítás lehetőségének hite adta. A szervezők ankétára, vitára invitáló meghívót készítettek, a jegyzőkönyv is vitáról szól, de a fórumon felszólalók ritkán ütköztették érveiket egymással vagy más jelenlévők érveivel, inkább a külső hatásokat, illetve az azokat képviselőket bírálták. A dialógus tehát alapvetően a résztvevők gondolatainak a kifejezését jelentette, nem klasszikus értelemben vett vitát.

IRODALOM

- Carr, E. H. (1995): *Mi a történelem?* Osiris Kiadó, Budapest.
 Golnhofer Erzsébet (2004): *Hazai pedagógiai nézetek 1945–1949*. Iskolakultúra-könyvek, Iskolakultúra, Pécs.
 Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2013): Lázár György és a magyar pedológia – mítosz és valóság. *Magyar Pedagógia*, 3. 133–151.

- Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2014): Pedagógia a tankönyvekben az ötvenes évek első felében. *Könyv és Nevelés*, 4. 88–101.
- Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2015): Szempontok egy elfelejtett diskurzus értelmezéséhez: a Petőfi Kör pedagógusvitája. In: Baska Gabriella és Hegedűs Judit (szerk.): *Égi iskolák, földi műhelyek*. Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest. 359–370.
- Gyáni Gábor (2011): Történelmi esemény és struktúra: kapcsolatuk ellentmondásossága. *Történelmi Szemle*, 2. 145–161.
- Hegedűs B. András és Rainer M. János (szerk.) (1992): *A Petőfi Kör vitái hiteles jegyzőkönyvek alapján*. VI. *Pedagógusvita*. Múzsák Közművelődési Kiadó, 1956-os Intézet, Budapest.
- Kardos József és Kornidesz Mihály (összeáll.) (1990): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből, 1945–1972*. I–II. kötet. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Knausz Imre (1988): Szakszerűség és politikum az Országos Neveléstudományi Intézetben. *Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 1042–1047.
- Koselleck, R. (2003): *Elmúlt jövő. A történelmi idők szemantikája*. Atlantisz, Budapest.
- Németh András (2009): A magyar neveléstudomány szocialista paradigmájának kialakulása 1945–1953 közötti időszakban. In: Németh András és Biró Zsuzsanna Hanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 26–56.
- Pukánszky Béla (é. n.): Schulpolitische und pädagogische Debatten am Vorabend der Oktoberrevolution in Ungarn 1956. www.pukanszky.hu/pub.htm (Utolsó letöltés: 2015. 07. 15.)
- Sarkadi László (1988): *Beszélgetések Zibolen Endrével*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Sáska Géza (2009): A szocialista neveléstudomány kialakulása és függősorba süllyedése a didaktika példáján. In: Németh András és Biró Zsuzsanna Hanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 98–130.
- Standeisky Éva (2006): A Petőfi Kör. Értelmiségi viták 1956 nyarán. *História*, 6–7. sz. 86–90.
- Szabolcs Éva (szerk.) (2006a): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2006b): „Pedagógiánk... valóban népünk nevelőihez fog szólni.” *Educatio*, 3. 609–622.
- Szekeres András (szerk.) (2002): *A történész szerszámosládája*. L'Harmattan – Atelier, Budapest.
- Zibolen Endre (1990): Bevezetés. In: Hegedűs B. András és Rainer M. János (szerk.) (1992): *A Petőfi Kör vitái hiteles jegyzőkönyvek alapján*. VI. *Pedagógusvita*. Múzsák Közművelődési Kiadó, 1956-os Intézet, Budapest. 5–14.

POLÓNYI ISTVÁN

PEDAGÓGUSKÉPZÉS 1945 UTÁN OKTATÁSGAZDASÁGI ASPEKTUSBÓL

A hazai pedagógusképzés 20. század közepétől majdnem a 90-es évekig tapasztalható hullámzó, ciklikus fejlődése közismert (*Ladányi*, 1989; *Polónyi*, 1986; *Sáska*, 1992). Ebben a tanulmányban azt igyekszünk igazolni, hogy ez a ciklikusság¹ az államszocializmus tervgazdálkodásának sajátosságaiból fakad,² s nincs köze a tanulólétszám és az intézményszám alakulásához, és ezért eltér a széles körben ismert, *Archer* (1979) által felvázolt stop-go jelenségtől. Más oldalról arra is rámutat a tanulmány, hogy ennek az ingadozásnak súlyos következményei vannak a minőségre nézve.

.....
¹ Az államszocialista beruházási ciklust *Kornai* (1993) – hangsúlyozva, hogy a jelenségnek több értelmezése is van – azzal magyarázza, hogy „a hullámzás mindvégig a hajsza, az expanziós készlet, a beruházási éhség, a beruházási feszültség, a krónikus hiány körülményei között megy végbe; ez nyomja rá a bélyegét a döntéshozók magatartására a bürokrácia minden szintjén. Szeretnének minél többet, minél gyorsabban beruházni, és eközben a ciklus csúcspontján beleütköznek olyan korlátokba, amelyek lehetetlenné teszik a további gyorsítást.” A felső vezetéshez érkező jelzések hatására „a gazdaságirányítás hirtelen ’benyomja a féket’. ... Az újbóli gyorsítás – ha a gazdaság fizikai állapota és külgazdasági lehetőségei megengedik – azért következik be előbb-utóbb, mert hatni kezdenek az állandó motivációk”. (*Kornai*, 1993: 219)

² A tanulmányban a beruházási ciklusok adataiban mindvégig *Bauer Tamás* munkájára támaszkodunk (*Bauer*, 1981), ezért a szövegben nem minden ciklus adatismertetésekor írjuk ki a hivatkozást. Az oktatásban tapasztalható ciklusok ismertetése viszont több szerző (*Ladányi Andor*, *Knausz Imre* és *Donáth Péter*) írására támaszkodik (*Ladányi*, 1989; *Knausz*, 1994; *Donáth*, 1997), ezért ott minden adat esetében jelöljük a hivatkozást.

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA ÉS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI PEDAGÓGUSKÉPZÉS LÉTREHOZÁSA

Az 1945-ben kezdődő iskolareform-sorozat jelentős vérveszteséget szenvedett pedagógusállományt talál. *Tesléry Károly*, a VKM népiskolai ügyosztályának vezetője az 1945/46. tanév végén közölt adatai szerint... „167 iskola szünetelt tanítóhiány miatt... 1994 tanító még nem tért vissza a hadifogságból, 204-en nyugatra mentek és még nem tértek vissza, és 786 volt azon tanítók száma, akiket még nem igazoltak és nem működtek a pályán” (Idézi *Knausz*, 1994: 9). Mint *Tesléry* kimutatta, az elhunytak miatt mintegy 13%-kal csökkent a tanítók száma, és a működő tanítók mintegy 26 ezren voltak (uo.). A meginduló általános iskolai képzésnél azonban az igazi problémát a felső tagozat szaktanári ellátása jelentette.

A felsőoktatás – s benne a pedagógusképzés – megújítására „az első lépést... a Magyar Kommunista Párt 3 éves tervjavaslata jelentette, amely hangsúlyozta a műszaki képzés növelésének szükségességét, a műegyetem fejlesztése mellett ipari főiskolák felállítását is célul tűzte, és a létrejövő nyolcosztályos általános iskola alsó és felső tagozata pedagógusainak képzésére 10 nevelőképző főiskola létesítését irányozta elő. E tervjavaslatot – kisebb módosításokkal – a többi koalíciós párt is elfogadta, és ezt követően emelkedett törvényerőre 1947 júliusában. A 3 éves terv felsőoktatási célkitűzései azonban a változott körülmények következtében... csak részben valósultak meg.” (*Ladányi*, 1985: 32–33).

Végül is az általános iskolai pedagógusok képzésére új intézményként nevelőképző főiskolák létesítéséről született döntés; az első két főiskola – elnevezésük időközben pedagógiai főiskolára módosult – Budapesten, illetve Szegeden, 1947 őszén kezdte meg működését (az utóbbi lényegében a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola átszervezésével jött létre). (*Ladányi*, 1989: 22)

1948-ban újabb két főiskolát hoztak létre (Pécsett, illetve Debrecenben, az utóbbit 1949-ben Egerbe helyezték). 1949-ben további két főiskolát kívántak felállítani, erre azonban már nem került sor, és így a pedagógiai főiskolák száma jóval a tervezett alatt maradt. Ez a körülmény egyre inkább kétségessé tette, hogy a pedagógiai főiskolák az általános iskolai nevelőszükséglet kielégítését önmagukban biztosítani tudják; a tanítóképzőket ugyanis 1948-ban megszüntették. Ezért már 1949 tavaszán döntés született a középfokú tanítóképzés visszaállításáról, és a pedagógiai főiskolák feladata a felső tagozat tanárainak képzésére korlátozódott. (*Ladányi*, 1989: 36)

De ezek mellett a felsős szaktanár hiány átmeneti megoldására 1947-ben szaktanítói tanfolyamok indultak Szegeden, Debrecenben, Keszthelyen és Budapesten mintegy 1100 hallgatóval, amelyeknek a célja az volt, hogy tanítókat képezzenek

át szakrendszerű tanításra is képes „szaktanítóvá”. 1950 őszétől a szaktanítók képzése hároméves tanfolyam keretében történt (nyári szünetekben) (*Knausz*, 1994: 21).

A TÚLKÉPZÉS ÉS „KEZELÉSE” AZ 50-ES ÉVEKBEN

A nagy lendületet vett pedagógusképzés hamarosan túlképzést eredményezett. Először a tanítóképzés területén alakult ki túlkínálat, amit a keretszám csökkentésével kezeltek (a hallgatólétszám az 1952-es 10 ezer főről 1957-re 2 ezerre csökkent), részint intézményreformmal, amelynek nyomán 49-ből 20 tanító(nő) képző és 22-ből 10 óvónőképző visszafejlesztését, illetve fokozatos gimnáziummá alakítását rendelték el (*Donáth*, 1997).

A túlképzésnek több oka volt. Részint az, hogy az alsó tagozatos csoportok bontása elmaradt (*Knausz*, 1997: 57). Részint pedig az, ami miatt elmaradt a csoportbontás, nevezetesen, hogy 1945 és 1950 között nem épült új iskola, csak renoválták a régieket. Mint *Andor* írja: „nem építették meg az általános iskola megteremtéséhez szükséges tantermeket” (*Andor*, 1980). *Berend T. Iván* le is írja, hogy miért nem. Ugyanis a tervbe vett rohamos ütemű gazdasági növekedéshez a párt és állami vezetés elegendőnek ítélte az előző korszakokban kiépített infrastruktúrát, a meglévő (bár technikailag alaposan elavult) vasútrendszert, a hírközlési hálózatot. Évtizedekig egyetlen új kórház sem épült, és „az iskolázás rendkívüli kiterjesztését sem kísérte olyan iskolaépítési tevékenység, amely például az egy tanteremre jutó tanulók számát egyidejűleg csökkenthette volna, sőt a zsúfoltság ez esetben is nőtt, és gyakorta két turnusban hasznosítják a tantermeket” (*Berend T.*, 1978: 75–77).

Nincs tehát új iskola, nincsenek új osztálytermek, így azután a pedagógustúlképzés 1954-ben immár a felső tagozaton is megjelenik.

Érdemes számba venni az előzményeket. Az első ötéves terv (1949–1953) a pedagógusok számának 12 ezer fős emelését írta elő, de 1951-ben az ötéves terv gazdasági előirányzatait megemelték, 163%-ról 230%-ra. A szükséges felsőfokú káderek biztosításához az eredetileg tervezett 8 ezer fős felsőoktatási hallgatólétszám-növelést 30 ezer főre növelték az ötéves terv alatt (*Ladányi*, 1989). 1951 októberében a PB elfogadta a közoktatás új, felemelt ötéves tervét. Ez előírja, hogy az 1954/55. tanévre a középiskolások összlétszámát 146 445 főre kell emelni. Ez több mint 60 ezerrel haladja meg az 1949/50-es adatot, szemben a korábban tervezett – és már akkor is túlzó – 45 ezres növeléssel (*Knausz*, 1994: 66). A következők egy krónikus középiskolai pedagógushiány lett (1952/53-ban már a tanárok 18%-a nem rendelkezett a szükséges képesítéssel) (i. m.) A megoldás – persze

hangsúlyozottan átmeneti megoldásként – rövid, 1–2 éves tanárképző tanfolyamok szervezése. Azonban 1953-ban – Sztálin halála után – irányváltás következik be a túlméretezett beruházások miatt. Az 1953. évi beruházásokat visszafogták, és 1954–55-re a beruházási volumen további csökkentését irányozták elő (Bauer, 1981). Az 1953. júniusi politikai fordulat és kormányprogram az oktatáspolitikában is gyökeres fordulatot hozott.

A visszafogás nyomán keletkezett túlképzést kezelni kellett. Jelentősen csökkentették a felsőoktatási felvételi keretszámokat: az 1953/54-es tanévben 14,8%-kal mérsékeltek az I. éves létszámtervet, majd az 1954/55-ös keretszámokat további 22,8%-kal, 1955-ben pedig további 20,1%-kal (Ladányi, 1989). Előtérbe kerültek a felsőfokú képzés „minőségi kérdései”. (Amikor csökkennek a források, mindig a minőség kerül előtérbe – azóta is.) Összességében 1953 és 1955 között az I. éves nappali tagozatos hallgatók száma 47%-kal lett kisebb – ezzel együtt alacsonyabb lett a felsőoktatási beruházási keret, az ösztöndíjkeret és az oktatók száma is.

Majd jött az újabb fellendülés és az újabb megtorpanás. A népgazdasági feszültségek jelentős enyhülése hatására újra a nehézipar fejlesztése és a beruházások növelése vált a központi céllá. 1955 után sok leállított beruházást újraindítottak, illetve az 55–56-os időszakban több új beruházást kezdtek meg. Ismét sűrűsödtek a beruházásindítások. Igen gyorsan kiéleződtek a feszültségek. 1956-ban a II. ötéves tervezet a felsőoktatás területén az elsőéves nappali hallgatók számának 20%-kal (ezen belül a műszakiakét 40%-kal) történő emelését tűzte ki célul. Júliusban az MDP KV elfogadta a hallgatói létszám növelését – sőt szeptemberben oktatói fizetésemelésre is sor került. De a forradalom után, 1957 elején újra elkészített éves terv drasztikus beruházás-visszafogást, felhalmozási hányad csökkentést tartalmazott, s a második ötéves terv helyett erősen visszafogott növekedést előirányzó hároméves terv készült. Felsőoktatási keretszám-csökkentéssel.

Az elmondottak alapján érthető, hogy az oktatási ágazatban is feszültségek keletkeztek. 1954-ben egyértelműek a pedagógustúlképzés jelei. A túlképzés oka a korábbi nagyívű fejlesztési elképzelések után a középiskolai létszámok visszafogása, amelyről 1953 decemberében született döntés (Knausz, 1994: 98). Így azután „1954-ben, majd az azt követő években még inkább, a tudományegyetemeken frissen végző tanár szakosok száma jelentősen meghaladta a középiskolai tanár szükségletet” (Knausz, 1994: 107). Ennek megoldására 1954-ben a pedagógiai főiskolák képzését 3 évre emelték és visszaállították a kétszakosságot, a középiskolai tanárok képzésében bevezették a kétszakos oktatást. Megszüntették a budapesti pedagógiai főiskolát és a pedagógusképző intézményekben is – akárcsak a felsőoktatás egészében – bekövetkezett a beiskolázási létszámok erőteljes csökkentése. És 1959-ben kialakult a 3 éves felsőfokú tanítóképző intézeti képzés.

1. táblázat. A pedagógusképzés hallgatói

	Bölcsészet és természettudományi karok	Pedagógiai főiskolák	A tanítóképzős tanulók létszáma
1952/53	7025	3461	10137
1953/54	1440	3359	10350
1954/55	6138	1850	7463
1955/56	4643	685	5494
1956/57	3653	1084	4112
1957/58			2000

Forrás: *Knausz*, 1990: 109–110 alapján

A CIKLIKUSSÁG MÉRSÉKLŐDÉSE A 60-AS ÉVEKBEN

Az ötvenes évek után is folytatódik a „húzd meg, ereszd meg”, azaz a beruházási ciklussal együtt mozgó felsőoktatási hallgatólétszám alakulás és diplomáskibocsátás, ami a pedagógusképzésre is kihat.

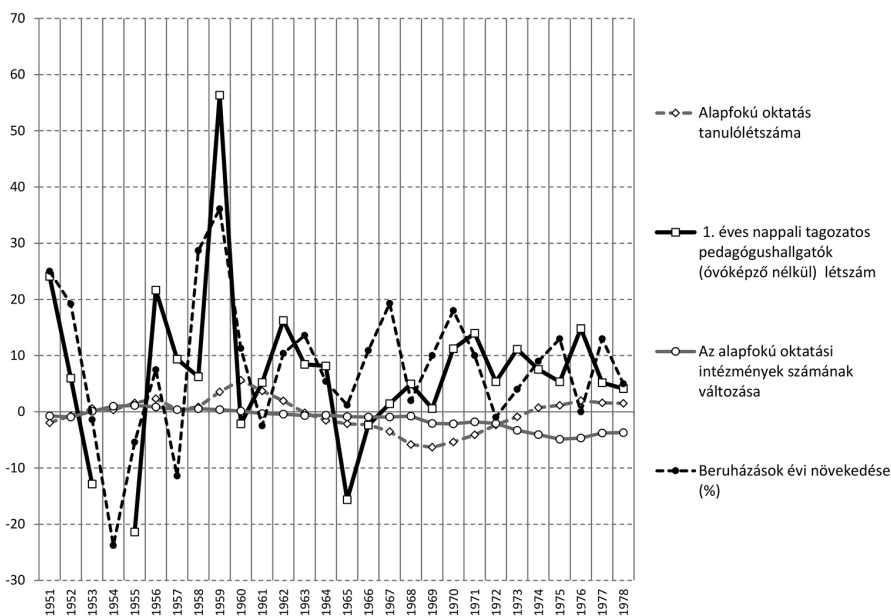
A hatvanas évek fontos fejleménye a hosszú távú munkaerő-tervezés megindulása – amely többek között a felsőfokú szakemberképzés fejlesztésének tervszerűségét volt hivatott biztosítani. Ennek nyomán a felsőoktatás fejlődésének – és benne a pedagógusképzésnek – ciklikussága valamelyest mérséklődött, azonban nem szűnt meg, és a beruházási ciklussal történő együttmozgása megmaradt (1. ábra).

A ciklikusság megmaradása törvényszerű, mint arra a *Kozma Tamás* (1986) által szerkesztett „*A tervezés és döntés anatómiája*” című könyv több tanulmánya is rámutat, ugyanis a legtudományosabb alapokon nyugvó terveket is befolyásolják, eltorzítják az államszocialista gazdaság erőforráséhségéből és érdekérvényesítési rendszeréből adódó hatások.

A TÖRVÉNYSZERŰ CIKLIKUSSÁG

Bauer (1981) bizonyítja, hogy az államszocialista tervgazdaság viszonyai között törvényszerű a beruházások ciklikussága. A beruházási ciklusok miatt a felsőfokú szakemberek iránti (tervezett) kereslet is ciklikus (lásd még erről *Bródy*, 2000). A beruházási fellendülés időszakában szakemberhiány, a beruházás-visszafojtás időszakában pedig túlkínálat lesz – így a fellendülés során a szakemberhiány

1. ábra. Az I. éves nappali hallgatók számának alakulása a pedagógusképzésben

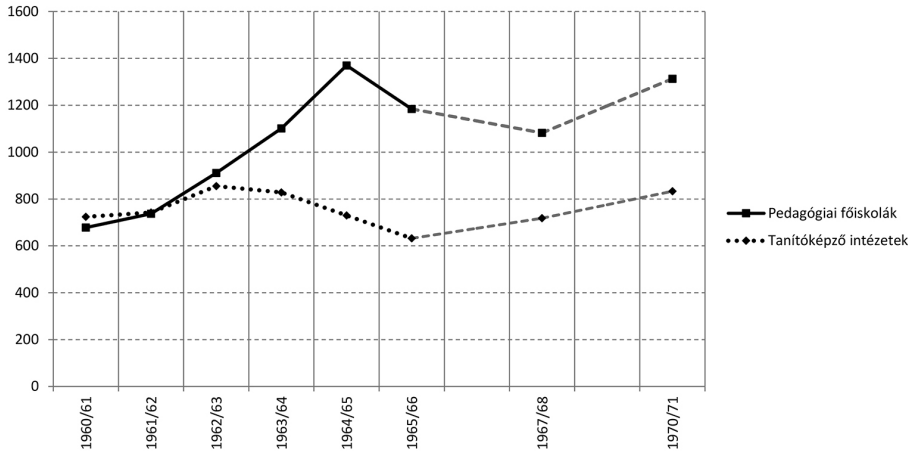


Forrás: Ladányi, 1989: 135–200 adatai alapján

(és a képzési minőségrontás), a visszafogás során az inkongruens foglalkoztatás termelődik újra. Tehát a központi tervgazdálkodás törvényszerűen hordozza magában a ciklikusságot: a szakemberhiány és vele a képzési minőségrontás, valamint az inkongruencia újratermelődését.

Az általános iskolai pedagógusképzés első létszámai is a beruházási ciklustól függenek és nincs, vagy csak alig van összefüggésük az általános iskolai tanulólétszám változásával (2. ábra). Ennek az az oka, hogy mind az oktatási rendszer kibocsátása, mind infrastruktúrájának fejlesztése a gazdasági fejlesztésekhez (beruházási ciklushoz) kapcsolódik, mint humán erőforrás biztosítás. Az I. éves hallgatólétszámnak ez a beruházási ciklushoz kapcsolódó ingadozása a hetvenes években és a nyolcvanas évek elején – a korábbi időszakokhoz képest – mérséklődött, amiben bizonyára szerepe van a hatvanas évek közepétől-végétől meginduló hosszú távú munkaerő-tervezésnek (Ladányi, 1988). Ugyanakkor a beruházások alakulásával való együttmozgása nem szűnt meg.

2. ábra. Az I. éves pedagógushallgató-létszám, a beruházási ciklus, valamint az általános iskolai intézmények és tanulólétszám alakulása (valamennyi az előző évi %), 1951–1978



Forrás: Bauer, (1981); Polónyi, (1986); Ladányi, (1989) adatai, valamint KSH-adatok alapján

Megjegyzés: Korreláció (mégpedig viszonylag magas korreláció: +0,6254) csak a beruházások éves növekedése és az I. éves nappali tagozatos (óvóképző nélkül tekintett) pedagógushallgatók létszámának éves változása között van. Az I. éves pedagógushallgató-létszám és az alapfokú oktatás tanulólétszámának éves változásai között nincs kapcsolat ($r = -0,00003$).

Megjegyzés: Az ábrázolhatóság kedvéért az 1954-es I. éves pedagógushallgatólétszám-alakulási adat (-260,6%) elhagyva.

ÖSSZEGZÉS

Az államszocialista rendszerben a beruházások alakulása törvényszerűen ciklikus, s így a felsőfokú szakemberek iránti kereslet is hasonló. A beruházási fellendülés időszakában szakemberhiány, a beruházás-visszafogás időszakában pedig túlkínálat lesz – így a fellendülés során a szakemberhiány (és a képzési minőségromlás), a visszafogás során az inkongruens foglalkoztatás termelődik újra.

Ez a ciklikusság nem újdonság, mint ahogy a pedagógusképzés ingadozása sem az. Jelen tanulmány talán annyiban mond újat, hogy azt igyekszik bizonyítani, hogy az általános iskolai pedagógusképzés első létszámait is a beruházási ciklustól függenek, és nincs vagy csak alig van összefüggésük az általános iskolai tanulólétszám változásával. Ennek az az oka, hogy mind az oktatási rendszer kibocsátása, mind infrastruktúrájának fejlesztése a gazdasági fejlesztésekhez (beruházási ciklushoz) kapcsolódik.

Az ingadozásnak rendkívül fontos következményei vannak. A fellendülés időszakában a pedagógusképzés létszámait megemelik. A fellendülés nyomán vélt pedagógusigény-növekedést csak minőségcsökkentéssel járó intézkedésekkel

lehet kielégíteni (pl. a negyvenes-ötvenes években a képzési idő csökkentésével, gyorstalpaló képzésekkel stb., de még jóval később is olyanokkal, mint a levelező képzés keretszámának megemlése). A visszafogás során, a túlképzés „felismerésének” időszakában azután „minőségjavító intézkedések” szüntetnek meg ezeket (gyakran nem teljes egészében).

Ám a fellendülés idején gyorsan képzett pedagógusok még a 80-as, 90-es években is javában dolgoztak. Lehet, hogy ez a minőségi probléma az egyik magyarázata a hazai általános iskolai tanulók 70-es évektől tapasztalt teljesítményhiányának, amelyről Czachesz Erzsébet (1999) ír, vagy amellyel kapcsolatban Andor Mihály kifakad: „1970 és 1995 között az olvasási teljesítmény mind az általános iskolások, mind a középiskolások körében drasztikusan romlott, majd ezen az alacsony szinten rögződött. Egyre több pedagógus tanított egyre kevesebb gyereket egyre gyengébb eredménnyel” (Andor, 2005).

IRODALOM

- Andor Mihály (1980): Dolgozat az iskoláról. *Mozgó Világ*, 1980/12. sz. és 1981/1. sz.
- Andor Mihály (2005): Lépéskényszer. Az extenzív fejlődés lehetőségeinek kimerülése az oktatásban. *Iskolakultúra*, 3. sz.
- Archer, M. S. (1979): *Social origins of Educational Systems*. London and Beverly Hills, Sage.
- Bauer Tamás (1981): *Tervgazdaság, beruházás, ciklus*. KJK, Budapest.
- Berend T. Iván (1978): *Öt előadás gazdaságról és oktatásról*. Gyorsuló idő sorozat. Magvető Kiadó, Budapest.
- Bródy András (2000): A magyar felsőoktatás ingadozásairól. *Közgazdasági Szemle*, október.
- Cs. Czachesz Erzsébet (1999): Az olvasásmegértés és tanítása. *Iskolakultúra*, 2. sz.
- Donáth Péter (1997): A tanítóképzés a legfelső döntéshozó fórumok előtt, 1954. Egy súlyos következménnyel járó oktatáspolitikai döntés születése. www.old.tok.elte.hu/tarstud/filmuvtort_2001/donath.htm#_ftn1 (Utolsó letöltés: 2015. 10.)
- Knausz Imre (1994): A közoktatás Magyarországon 1945–1956. Kandidátusi disszertáció. www.mek.oszk.hu/10000/10080/10080.pdf (Utolsó letöltés: 2015. 10.)
- Kornai János (1993): *A szocialista rendszer. Kritikai politikai gazdaságtan*. HVG Kiadó Rt., Budapest.
- Kozma Tamás (szerk.) (1986): *A tervezés és döntés anatómiája*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Ladányi Andor (1985): A magyar felsőoktatás fejlődése a felszabadulás után. In: Ladányi Andor (szerk.): *A felsőoktatás távlati fejlesztésének kérdései*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Ladányi Andor (1989): *Mennyiségi fejlődés és strukturális változások: a felsőoktatás útja a felszabadulás után*. Tankönyvkiadó – Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Oktatás, Művelődés 1950–1985*. KSH 1986, Budapest.
- Polónyi István (1986): *A felsőoktatás fejlődése és a beruházási ciklus*. Kézirat.
- Sáska Géza (1992): Ciklikusság és centralizáció. *Educatio*. www.mek.oszk.hu/14600/14605/14605.pdf (Utolsó letöltés: 2015. 10.)

A BATTHYÁNY ÉS A ZICHY CSALÁD EGYES TAGJAINAK NEVELTETÉSE A DUALIZMUS KORÁBAN

Kutatásunkban* egyes főrangú családok férfi tagjainak dualizmus kori nevelését, oktatását vizsgáljuk. Jelen tanulmányunkban két család¹ (herceg és gróf *Batthyány* és gróf *Zichy*)² tagjaival foglalkozunk. Arra vagyunk kíváncsiak, milyen céloknak megfelelően, mely elvek alapján, milyen értékekre és mely tartalmakra nevelték a fiúgyermeket. Hol zajlott az oktatásuk: otthon, magántanár irányítása mellett vagy pedig iskolában? Melyek voltak azok az iskolák, amelyeket a két család leginkább preferált? Milyen eredménnyel végezték a gyermekek tanulmányaikat?

A VÁLASZTOTT ISKOLÁK

Virág Irén az arisztokrácia 1790 és 1848 közötti neveltetésével foglalkozó könyvében megállapítja: „a főrangúak a gimnáziumi osztályok tananyagát többnyire magánúton sajátították el, a nyilvános intézményekben csupán magánvizsgát tettek. A katolikus családok gyermekei körében korábban előnyben részesített Theresianum népszerűsége csökkent, esedékes vizsgáikat valamely piarista vagy bencés gimnáziumban (Tata, Buda, Győr, Sopron, Pest, Sátoraljaújhely) tették

.....
* A kutatás az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíjának köszönhetően valósult meg. A bécsi kutatómunkát – emellett – a MÖB bécsi Collegium Hungaricum Ösztöndíja tette lehetővé. A tanulmány a Jézus Társasága Ausztriai Rendtartományának Levéltára (AASI) vezetője engedélyével kerül közzésre.

¹ Az egyszerűség kedvéért család és nemzetség fogalma közt nem teszünk különbséget, előbbi tágabb értelemben is használjuk.

² Beleértve valamennyi fiúági leszármazottat, tehát a gr. *Zichy-Ferraris*, a gr. *Zichy-Meskó* család tagjait is. Ekképpen a gróf *Rubido-Zichy* ág kimaradt. Vizsgálatunkat igyekeztük minél több családtagra kiterjeszteni, amennyiben azt a források megengedték.

le.” (Virág, 2013: 50) Az általunk vizsgált két család közül Virág a Batthyánnyal foglalkozott. Herceg Batthyány Gusztáv (1803–1883) és testvére, Kázmér (1807–1854) nem Magyarországon, hanem Bécsben nevelkedett. Nem kaptak magyaros szellemű nevelést, a magyar nyelvet csak értették, ellenben németül, franciául, angolul és olaszul beszéltek is (Virág, 2013: 33). Gróf Batthyány Lajos (1807–1849) miniszterelnök szintén Bécsben nőtt fel: eleinte otthon házitanító nevelte, majd két, arisztokrata körökben kedvelt magániskolában tanult: Vinzenz Pleban, majd August Klinkowström intézetében. Ezt követően utóbbi egyik tanára, Nicolaus Möller felügyelete alá került (Fónagy, 2011: 113–120). E néhány esettel azt kívánjuk szemléltetni, hogy a reformkorban a Batthyány családban nem volt szokatlan a gyermekeket a császárvárosban neveltetni.

Az 1849 és 1911 között³ született fiúgyermekek közül a herceg/gróf Batthyány családban min. 28 személy érte meg az iskoláskort. Ez a szám az igen szerteágazó Zichy család esetében min. 64 fő.⁴ Eddigi kutatásaink során a főrangúak iskoláztatása szempontjából néhány oktatási intézménnyel már foglalkoztunk. A Batthyányok pár fővel jelentek meg ezekben az intézményekben, míg a Zichyek három iskolában kimondottan felülreprezentáltak voltak (1. táblázat). Ezen intézmények mindegyike szerzetesrendi iskola, ami a Zichyek erős katolicizmusa miatt nem meglepő. Egyikük a kalksburgi jezsuita kollégium volt.

1. táblázat. A Batthyány és a Zichy fiúk iskolái

1849 és 1911 között született férfiak	Herceg/gróf Batthyány (min. 28 fő)	Gróf Zichy (min. 64 fő)
Kalksburgi jezsuita kollégium	2	12
Bécsi Theresianum gimnáziuma	3	1
Pozsonyi kir. kat. főgimnázium	1	5
Pesti piarista főgimnázium	2*	10 (+1 lány)* ⁵
Székesfehérvári cisztercita főgimnázium	3	9
Veszprémi róm. kat. főgimnázium	n. a.	min. 2

* 1879/80-tól a nyilvános tanulók, 1897/98-tól a nyilvános és a magántanulók közt.
 Forrás: Iskolai értesítők, AASI KK 37/2.

³ A dátumok kiválasztásában a szempont az volt, hogy a dualista időszakban (1867/68–1917/18. tanév) a gyermek 6–18 éves legyen.

⁴ Gudenus I. 1990: 113–132; IV. 1998: 339–380. (A genealógiában vannak hiányok, a két szám ezért tekinthető minimumnak.)

⁵ Korábbi tanulmányunkban mind a két család tagjaira kitértünk (lásd Rébay, 2014).

A KALKSBURGI JEZSUITA KOLLÉGIUM

A Bécshez közeli Kalksburg az elemzett korban még önálló község volt. Az egyik kollégiumhoz vezető utcában állt *gróf Zichy Edmundné gr. Gatterburg Gabriella* villája (1. ábra). *Zichy* grófné négy évtizedig Kalksburgban élt, s itt is halt meg 1928-ban.⁶ Sokat tett mind a kollégiumért (öt adta át a diákoknak a tanév végén a díjakat), mind a községért. Utóbbi névadással (az utca ma *Gräfin-Zichy-Strasse*) fejezte ki háláját. A kollégiumba járt két fia (*Edmund* és *László*), valamint 3 unokája: *László* fiai, *László* és *Gábor*, valamint *gr. Serényi István*, *László* és *Ödön*.⁷

1. ábra. A Zichy-villa Kalksburgban



Forrás: AASI KK Photosammlung

A kalksburgi kollégiumot a jezsuita rend mély katolikus hittel rendelkező, egyháznak és uralkodójának elkötelezett elit nevelésének a céljával hozta létre 1856-ban. Az intézmény 1892-től rendelkezett nyilvánossági joggal.⁸ Az 1849 és 1911

.....
⁶ Az 1920-as években *László* fia is itt lakott, aki igen aktívan bekapcsolódott az öregdiákok közösségi életébe (Alt-Kalksburger Abend, 1925: 22; Alt-Kalksburger Akademie, 1925: 22).

⁷ Gräfin Gabrielle Zichy, 1928: 91.

⁸ Történetéről lásd *Rébay*, 2010.

között született *Zichy* fiúk közül tizenketten jártak ide (1. táblázat).⁹ A két világháború közt még ketten tanultak itt: gr. *Zichy Ernő* (szül. 1920) és *Ferenc* (1925–2001), mindketten édesapjuk nyomdokaiba lépve.¹⁰ A *Zichy* gyermekek a kollégiumba otthoni nevelést követően jelentkeztek. (Kettőjükkel biztosan foglalkozott magántanár is.) Ennek oka az lehetett, hogy a legidősebb jelentkező 12 éves volt, az átlagéletkoruk pedig 9–10 év. Az elemi iskolai képzést tehát otthon folytatták, de a többségük letette a magánvizsgát.¹¹ Konkrét intézmény két esetben ismert: *Gábor* a Katolikus Iskolaegyesület (Katholischer Schulverein) bécsi elemi iskolájába és a hietzingi népiskolába is járt, míg bátyja, *László* az előbbibe.¹² Gimnáziumba ketten „jártak”, egyikük, *János* Székesfehérvárott vizsgázott.

A fiúk jellemzően nemcsak az iskolai tantárgyakat tanulták, hanem hét fő a francia nyelvet is, két fő emellett az angolt is. Három *Zichynél* szerepelt zene és rajz a korábbi tanulmányokban. A kalksburgi gimnáziumban a kötelezők mellett választható, ún. rendkívüli tárgyakat is lehetett tanulni. A szülők elsődlegesen a magyar javára döntöttek,¹³ mellette idegen nyelvek (francia, angol), ritkábban sport – főleg torna, de akár több sportág is, például az úszás, lovaglás, vívás egyike-másika –, még ritkábban zene, elvétve rajz, szépírás szerepelt a kívánságaik között. Ebből látszik, hogy az arisztokrácia törekedett sokoldalú nevelést adni a gyermekeinek, s kihasználta a kollégium kínálta lehetőségeket. A nyelvek szerepeltek az első helyen, s az otthon, kiskorban megkezdett nyelvtanulás az iskolában sem fejeződött be. A tantervben kötelező jelleggel szereplő latin és görög mellett a társasági életben, a családi kapcsolatok ápolásában, a főnemesség által preferált politikai, diplomáciai pályákon hasznosnak bizonyuló modern idegen nyelvek nem maradhattak ki a tanulmányokból.

A *Zichy* ifjak korukból kifolyólag a két előkészítő osztály egyikébe vagy valamelyik alsóbb gimnáziumi osztályba iratkoztak be. Mind a nyolc gimnáziumi osztályt öt fő járta ki ebben az intézményben. Egy fő (*János*) megszakította

⁹ *Zichy Edmund* (1874–1967), *Ernő* (1892–1957), *Fridos* (1860–1927), *Gábor* (1910–1974), *Henrik* (1869–1943), *István* (1887–1936), *János* (1868–1944), *Gyula* (1871–1942), *László* (1876–n. a.), *László* (1906–1979), *Miklós* (1856–1915) és *Vladimir* (1864–1929). Az iskolában tanult, de még a kiegészítés előtt (1856/57) *Vilmos* (1840–1875). (KK Karton I. Anmeldebögen bis 1926, *Gudenus* IV., 1998: 344–379. Az adatlapok átírását köszönöm *Szász Lajos*nak.)

¹⁰ AASI KK Karton I. Anmeldebögen bis 1926, Franz *Zichy*, *Zichy Graf Ernő László*.

¹¹ A megfogalmazás nem egyértelmű. A legfiatalabb, gr. *Zichy Fridos* esetében jutottunk arra a megállapításra, hogy nem vizsgázott le. (AASI KK Karton I. Anmeldebögen bis 1926, *Fridos Graf Zichy Vasonkeó*.)

¹² AASI KK Karton I. Anmeldebögen bis 1926, *Ladislau Graf Zichy*; AASI KK Karton I. Anmeldebögen bis 1926, *Gábor Graf Zichy*.

¹³ Két jelentkezőnél nem ismert / nem jelöltek meg rendkívüli tárgyat, a fennmaradó 10 eset közül 7-ben szerepelt a magyar. (Ennek magyarországi továbbtanulás miatt volt nagy jelentősége. Magyar nyelvből és történelemből ugyanis kiegészítő vizsgát kellett tenni.)

tanulmányait, a többiek 1–7 évet töltöttek itt (az átlag 6,3 év volt).¹⁴ *Gróf Zichy Gyula* pécsi püspök, kalocsai érsek (2. ábra) például a székesfehérvári ciszterci főgimnáziumba lépett át, s itt végezte el a IV–VIII. osztályt és érettségizett jó eredménnyel.¹⁵ A jezsuita nevelés azonban meghatározta az életét: rendszeresen megújította kalsburgi Mária Kongregációbeli tagságát és ő alapította meg működése anyagi alapját, adománnyal megteremtve 1912-ben Pécsen a Pius gimnáziumot, amelynek vezetésére a jezsuitákat kérte fel.¹⁶

2. ábra. *Gróf Zichy Gyula kalsburgi egyenruhában*



Forrás: AASI KK Photosammlung

Az arisztokrata ifjakkal kapcsolatban elő-előfordultak fegyelmezési problémák, mint ahogy azt a később országgyűlési képviselőnek választott *gr. Zichy Vladimír* esete is mutatja. *Vladimír* – aki két testvérével együtt a kollégium lakója volt

¹⁴ Mivel értesítők csak a nyilvánossági jog odaítélését követően jelentek meg, az életkorból és az iskolában töltött időből következtettünk arra, hogy vajon a teljes gimnáziumot itt végezték-e el.

¹⁵ Értesítő Székesfehérvár 1886/87: 124; 1887/88: 98; 1888/89: 156; 1889/90: 202; 1890/91: 68; *Biró Zsuzsanna Hammától* kapott érettségi adat. Az Önképzőkör első alelnöke is volt, amint korábban bátyja, *János* is. Mind a ketten jó tanulók voltak – ez a tisztséghez elengedhetetlen volt (1890/91: 47; 1887/88: 79).

¹⁶ [Der dritte Kalsburger Bischof], 1905: 25–27.

– tehetséges volt ugyan, a tanárok is szerették, de a szorgalmával gondok adódtak. A vívás, torna, lovaglás jobban érdekelte, mint a latin, a görög és a matematika. Prefektusa, *P. Abel*, mivel csak nem javultak az eredményei, megróttta. Erre így válaszolt: „Schauen Sie, Hochwürden, was Sie mir so verübeln, ist bei uns ein Famielienfehler” [„Nézze, Tisztelendő Atya, amit Ön oly rossz néven vesz, az nálunk családi hiba”]. *P. Abel* erre csak annyit mondott, ha ismét elégséget kap szorgalomból, egy életre megemlegeti. Mivel változás nem történt, a verés következett. *Vladimirt* nem a megalázó és fájdalmas büntetés, hanem az dühítette leginkább, hogy 3 Gulden borraivalót kellett adnia az azt végrehajtó éjjeliőrnek, ami nagyjából egy havi zsebpénzének felelt meg. A szorgalomjegyei ezt követően javultak...¹⁷

A *Batthyány* családnak két tagja tanult Kalksburgban, egy testvérpár: *József* (1868–1889) és *László* (1870–1831). Szüleik, *gr. Batthyány Lujza* és *gr. Batthyány József* bő gyermekáldással járó házassága 1879-ben válással végződött. Bő fél évvel később – minden bizonnyal annak következményeként – iratták be a két gyermeket a kalksburgi kollégiumba. A fiúk szeretett, mélyen vallásos és szociálisan igen érzékeny édesanyjukat (a 3. ábrán *Lászlóval*) korán, három évvel később elvesztették (*Puskely*, 2014: 18–23). Kalksburgba történő jelentkezésekor *József* 10, *László* 8 éves volt. Addigi nevelésük otthon zajlott nevelő irányításával. Ekképpen készültek fel az elemi iskolai magánvizsgára: *József* 4, *László* 2 osztályt végzett el így. Ami meglepő, hogy nem beszéltek idegen nyelvet, s zenét sem tanultak.¹⁸ A rendkívüli tárgyak közül – kimondottan hangsúlyosan – a magyar nyelvet, történelmet jelölték meg első helyen. *Lászlót* zongorára, úszásra és tornára is beírták. *Józsefnél* – noha ő volt az idősebb – elodázták s egyben rábízták a választást: a tehetsége függvényében járhatott rendkívüli tárgyakra. *József* 6 évet töltött Kalksburgban.¹⁹ Bentlakásos intézményről lévén szó, szüleivel levélben tartotta a kapcsolatot. Apjához írt magyar vagy német sorai igen formálisak, s általában valamilyen alkalomhoz kapcsolódnak: a karácsonyi ajándékot köszönte meg, név-, születésnap vagy újév alkalmából gratulált.²⁰ Mászor praktikus célok miatt íródtak: *Laci* természetrajzi albumot, *József* ásványokat,²¹ adósságai kifizetésére pénzt kért²² vagy a nyári szünet miatti elutazást intézte.²³

¹⁷ Wladimir Graf Zichy, 1929a: 59–60.

¹⁸ A gyermekek 1883-ban kerültek mostohaanyjuk felügyelete alá. Ő fogadott angol nevelőnőt melléjük (*Puskely*, 2015: 23):

¹⁹ AASI KK Karton I. Anmeldebögen bis 1926. Joseph Graf Batthyány; AASI KK Karton I. Anmeldebögen bis 1926. Ladislaus Graf Batthyány; AASI KK 37/2. *László* 1883/84-ben hivatalosan a Theresianum tanulója is volt (*Gemmel-Flischbach* és *Manussi*, 1913: 251).

²⁰ MNL OL FM 21538 62000–62006.; 62012.; 62018., 62019.

²¹ MNL OL FM 21538 62001. Kalksburg, 1881. 11. 24.

²² MNL OL FM 21538 62004. Kalksburg, 1884. 05. 13.

²³ MNL OL FM 21538 62006. Kalksburg, 1884. 06. 08.

Kalksburgi életéről mindössze annyit árult el, hogy igen sok tanulnivalója van, de a nehézségek után már jobban teljesít,²⁴ valamint megjegyezte „itt igen sok magyar van, és én mindegyiket ismerem”.²⁵ A kollégiumban valóban sok magyar diák tanult, s mivel jó részük az arisztokrácia szűk köréhez tartozott, velük valóban kapcsolatban állhatott.²⁶

3. ábra. Gróf Batthyány László édesanyjával



Forrás: AASI KK Photosammlung

A Batthyány testvérpár az 1885/86. tanévtől a jezsuiták kalocsai főgimnáziumában folytatta tanulmányait, József a VI., László a IV. osztályban. Az előző osztály tananyagából mind a ketten magánvizsgát (különbözeti vizsgát) tettek. József a jogi pályára készülve itt érettségizett jó eredménnyel 1886/87-ben.²⁷ Lászlót még nyolcévesen dacos természetűnek írták le. A jó kedélyű, temperamentumos gyermekkel már Kalksburgban adódtak fegyelmezési problémák. Csínyei, tréfái miatt gyakran részesítették szóbeli figyelmeztetésben. Vezéregyéniség volt, diák-társaival ún. alliotra klubot alapított, amelynek elnöke lett (*Puskely*, 2014: 20–21).

²⁴ MNL OL FM 21538 62004. Kalksburg, 1884. 05. 13., 62019. keltezés nélkül.

²⁵ MNL OL FM 21538 62018. keltezés nélkül.

²⁶ Pontos számadatunk erre az időszakra vonatkozóan nincsen, de az 1880-as években készült fotók ezt egyértelművé teszik.

²⁷ Értésítő Kalocsa 1885/86: 57–58, 62–63, 1886/87: 46.

Kalocsán sem javult a magatartása, sőt tanulmányi eredményeivel is gondok voltak (IV. osztályban természetrajzból, egy évre rá görögből kapott elégtelent az év végén).²⁸ Unokatestvérével, *Vilmossal* gyakran érték csínytevésen. VIII. osztályos korában végül szemtelen beszéde és pökhendi magatartása miatt kicsapták.²⁹ Tanárának közbenjárására az ungvári királyi katolikus gimnáziumban végezte el magántanulóként az utolsó osztályt, s tette le az érettségi vizsgát.³⁰ A két fiú Kalocsán a konviktus (Stephaneum) lakója volt. A számos rendkívüli tárgy közül többet is felvettek. *József* VII–VIII. osztályos korában franciául és vívni tanult, VII.-ben gyorsírní is. *László* egy év kivételével (V. osztály) foglalkozott a francia nyelvvél, VI–VII.-ben beíratották vívásra. Utóbbi évben egészségtant is tanult. Énekre és rajzra viszont egyikük sem járt, noha tudjuk *Lászlóról*, hogy muzikális volt és játszott zongorán.³¹ Nem ők voltak az egyedüliek a két családból ebben az időszakban az iskolában: a már említett *gr. Batthyány Vilmos* mellett a testvére, *Tamás* is itt töltött néhány évet, s egy rövid időt *gr. Zichy Jakab* is.³²

Gr. Batthyány László ugyan a jogi pályát jelölte meg az érettségi letételekor, apja kérésére, aki bátyja halála miatt rá akarta bízni a birtok vezetését, a bécsi mezőgazdasági akadémiára iratkozott be. Ez a képzés azonban nem érdekelte, így fél év múlva átjelentkezett a bécsi egyetem filozófiai karára. Végül – apja akarásával dacolva, valóra váltva gyermekkori álmait – még annak halála előtt (1896) megkezdte orvosi tanulmányait, s lett főnemesi rangja ellenére a „szegények orvosa”.³³

SZÉKESFEHÉRVÁRI CISZTERCI FŐGIMNÁZIUM

A székesfehérvári gimnázium több fenntartóváltást követően 1813-ban került a ciszterek kezébe. A dualizmus korában nyolc osztállyal működött, melyekben az értesítők tanúsága alapján 42 főnemes tanult – a *Batthyány*ak közül hárman, a *Zichy*ek (1. ábra) közül pedig kilencen.³⁴ Legnagyobb arányban a *Zichy*ek választották az intézményt, amelynek oka az lehetett, hogy a család Fejér vármegyében jelentős földtulajdonnal rendelkezett. A palotai főág lángi ágából itt tanult *Zichy Elemér* mindkét fia [*Nándor* (1861–1924) és *Aladár* (1864–1937)], valamint

²⁸ Értesítő Kalocsa 1885/86: 58, 1886/87: 63.

²⁹ *Puskely* 2014: 20–24.

³⁰ Értesítő Ungvár 1889/90: 102, 104.

³¹ Értesítő Kalocsa 1885/86: 67–68, 70, 72; 1886/87: 73, 77; 1887/88: 90, 1888/89: 72; *Puskely*, 2014: 25.

³² Értesítő Kalocsa 1885/86: 60; 1886/87: 63–64; 1887/88: 69, 78; 1888/89: 61.

³³ Értesítő Ungvár 1889/90: 104; *Puskely*, 2014: 18, 20, 25–27, 31.

³⁴ Számuk ennél magasabb is lehetett, nem feltétlenül tüntettek fel ugyanis minden magántanulót az értesítőkből.

János összes fiúgyermek (János, Henrik, Gyula). Utóbbiak Kalksburgban is megfordultak. Többen tekintélyes karriert futottak be közülük, Gyula püspököt már említettük, Aladár és János pedig miniszter volt. Az oroszvári főág seregélyesi ágából három [két testvér, István (1865–1921) és Kázmér (1868–1955), valamint Guido (1876–1897)], a szentmihályiból pedig egy [Rafael (1877–1944)] fiú tanult itt (Gudenus IV., 1998: 344–366). A Zichy fiúk eleinte magántanulók voltak, majd az 1880-as évektől megnőtt köztük a nyilvános tanulók száma. A századfordulón – a többi arisztokrata diákhhoz hasonlóan ők is elmaradtak.³⁵ A család utolsó tagja, Guido 1894/95-ben érettségizett az intézményben.³⁶ Ezzel szemben a pesti piarista gimnáziumban éppen a századelőn (1905/06 után) jelentek meg a Zichyek tömegesen, illetve egy Batthyány is (Rébay, 2014: 259–262). A 9 Zichy közül kettő (Kázmér és Rafael) végezte el mind a nyolc osztályt Fehérvárott. Érdekes István esete, aki itt volt elsős, másodikban a magánvizsgán már nem jelent meg, aztán hat év múlva beiratkozott a VI. osztályba és maradt az érettségiig. Hogy hol tanult közben, arról nincs adatunk. Zichy Jánosról viszont tudjuk, hogy a II. osztály után 3 évet Kalksburgban töltött, s a IV. (!) osztályba tért vissza Székesfehérvárra. Esetében is – ahogy Istvánnál – megnyúlt a tanulmányi idő.³⁷

A három Batthyány diák testvér volt: Lajos (1860–1951), Géza (1861–1891) és Béla (1863–1949) (Gudenus I., 1990: 124). Országos híre a legidősebb tett szert, aki Győr vármegye főispánja, fiumei kormányzó, majd Győr országgyűlési képviselője volt. Érdekes kissé közelebről megvizsgálni a tanulmányi útjukat. Lajos mindössze 2 évet, az V–VI. osztályt, végzett el Székesfehérvárott. Kimondottan jó tanuló volt, az első évben kitűnő, a másodikban jeles.³⁸ Talán a VII.,³⁹ de a VIII. osztály tananyagából biztosan a győri bencés gimnáziumban vizsgázott le. Státusza maradt magántanulói. Itt is érettségizett. Később jogot hallgatott, először Budapesten, majd Berlinben és Párizsban.⁴⁰ Többi testvéréről kevesebbet tudni: Béla ugyanazokban az években volt fehérvári diák, mint amikor a bátyja. A II. és a III. osztályt végezte el szintén magánúton, jeles eredménnyel.⁴¹ Majd 1877/78-ban Győrött a VI. osztályba iratkozott be, de csak a következő évben vizsgázott

.....
³⁵ Értesítő Székesfehérvár 1867/68–1917/18.

³⁶ Értesítő Székesfehérvár 1894/95: 142.

³⁷ Henrik és Gyula már Kalksburgban kezdte meg a gimnáziumi tanulmányait. Gyula Székesfehérvárott érettségizett, de nem az osztálytársaival, mivel a VIII. osztály végén magyar nyelvtanból elégtelen kapott. (Feltehetően a szeptemberi pótérettségén.) Henrik a VI. osztályban kimaradt, és katonai iskolába iratkozott. (MNL FML VIII. 51. 75–96. doboz; 42. doboz 34. kötet 1891–92. tanév I. gyűlés.)

³⁸ II. osztályban görögéből volt csak „jó” (Értesítő Székesfehérvár 1873/74: 22, 1874/75: 80).

³⁹ A magántanulókat az értesítő nem sorolja fel.

⁴⁰ Értesítő Győr 1877/78: 152; Batthyány Lajos, 1897: 196.

⁴¹ Latinból és földrajzból, valamint szabadkézi és mértani rajzból nem volt 1-es osztályzata (Értesítő Székesfehérvár 1873/74: 25, 1874/75: 83).

le, vegyesen voltak jó és jeles jegyei.⁴² Géza ezekben az években nem volt a győri bencés gimnázium diákja, s Székesfehérvárott is csak egy osztályt végzett: 1873/74-ben a másodikat jeles eredménnyel, neki is a latin és a földrajz ment nehezebben.⁴³ Esetükben tehát kimutatható, hogy legalább három intézményben megfordultak a középiskolás éveik alatt, s nem feltétlenül a legrövidebb idő alatt végezték el a gimnáziumot. Hogy az arisztokraták körében gyakori volt az iskolaváltás – a középiskoláké és a felsőoktatási intézményeké egyaránt –, a mellékletben található táblázatok adatai alapján is megállapítható. Ezen intézmények között – főként a felsőfokon – előfordultak külföldiek is. Több főrangú ifjúról tudjuk, hogy hosszabb tanulmányútra is vállalkozott. Már nem csak Európa a helyszín, egyesek Amerikába, sőt Ázsiába is eljutottak.

ÖSSZEGZÉS

A két családról – főképp a népes *Zichyról* – elmondható, hogy egyes középiskolákat a többen jobban preferált. Ha a kedvező fekvés vagy a szimpatikus pedagógia, az internátusi lakhatási lehetőség miatt egy gimnázium kiválasztásra került, a testvéreket általában egy iskolába járatták. Az átiratkozás is rendszerint az összes testvérré vonatkozott. Az intézmények közt belföldiek és külföldiek egyaránt megtalálhatók voltak. A bécsi Theresianum ugyan nem került le a listáról, de alig néhányan tanultak itt. Szerepét a kalksburgi kollégium vette át. A két család tagjai nem túl gyakran végezték el valamennyi osztályt egy gimnáziumban. Pályaválasztásában a többség konzervatív volt: politikus, diplomata vagy katona lett és/vagy a birtokán gazdálkodott. Ennek megfelelő tanulmányokat folytattak jellemzően több intézményben, nem ritkán bel- és külföldön egyaránt. A fiatalabb generációban már akadt néhány kivétel: orvos, közgazdász. Műveltségükben is a hagyományos utat követték: az idegen nyelvek és a sport lényegi elemét képezte a neveltetésüknek.

.....
⁴² Értesítő Győr 1877/78: 149; 1878/79: 225.

⁴³ Értesítő Székesfehérvár 1873/74: 25.

FORRÁSOK

Levéltári források

- Archiv der Österreichischen Provinz der Gesellschaft Jesu/Archivum Provinciae Austriae Societatis Iesu (AASI). Kollegsarchiv Kalksburg (KK) 37/2. [Register der eingeschriebenen Zöglinge, Bd. 2].
- AASI KK Karton I. Anmeldebögen bis 1926. [Pontos adatok a lábjegyzetben.]
- AASI KK Photosammlung. [Rendezetlen.]
- Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltár (MNL OL) Batthyány család levéltára, Missiles P 1314. FM 21538 61997–62019. sz.
- MNL Fejér Megyei Levéltár VIII. 51. Pálos-rend Székesfehérvári, majd a Ciszterci rend Szent István Gimnáziumának iratai. 75–96. doboz. Névkönyvek (anyakönyvek) 1873/74–1894/95; 42. doboz 34. kötet. Tanári tanácskozmányok jegyzőkönyvei 1889–1893.

Országgyűlési almanachok, lexikonok

- A magyar társadalom lexikonja.* A Magyar Társadalom Lexikonja Kiadóvállalat, Budapest, 1930.
- A Pallas Nagy Lexikona*, II. kötet. Pallas Irodalmi és Nyomdaipari Rt., Budapest, 1893.
- A Pallas Nagy Lexikona*, XVI. kötet. Pallas Irodalmi és Nyomdaipari Rt., Budapest, 1897.
- A Pallas Nagy Lexikona*, XVIII. kötet. Pallas Irodalmi és Nyomdaipari Rt., Budapest, 1900.
- Keresztény közéleti almanach*, I–II. kötet. Budapest, 1940.
- Országgyűlési almanachok.* www.dtt.ogyk.hu/hu/gyujtemenyismertetok/orszaggyulesi-dokumentumok/orszaggyulesi-almanachok. (Utolsó letöltés: 2016. 02. 28.)
- Révai Nagy Lexikona*, II. kötet. Révai Testvérek Irodalmi Rt., Budapest, 1911.
- Révai Nagy Lexikona*, XIX. kötet. Révai Testvérek Irodalmi Rt., Budapest, 1926.

Egyéb források

- [Der dritte Kalksburger Bischof.] *Kalksburger Korrespondenz*, 21. 50. sz. (1905) 25–27.
- Alt-Kalksburger Akademie. *Kalksburger Korrespondenz*, 45. 2. sz. (1925) 21–24.
- Alt-Kalksburger Abend. *Kalksburger Korrespondenz*, 45. 1. sz. (1925) 18–22.
- Batthány Lajos. In: Sturm Albert (szerk.) (1897): *Országgyűlési almanach 1897–1901*. Budapest. 196–197. www3.arcanum.hu/almanach/opt/ao81030.htm?v=pdf&q=WRD%3D%28batthy%E1ny%20lajos%29&s=SORT&m=9&a=rec. (Utolsó letöltés: 2016. 02. 20.)
- Értesítő Győr 1877/78 = Értesítvény a Pannonhalmi Szt-Benedek-Rend győri főgymnasiumáról az 1877/78. tanév végén. Győr, 1878.
- Értesítő Kalocsa 1885/86. = *A Jézus-Társasági kalocsai érseki főgymnasium értesítője az 1885–1886. iskolai évről*. Kalocsa, 1886.
- Értesítő Kalocsa 1886/87. = *A Jézus-Társasági kalocsai érseki főgymnasium értesítője az 1886–87. iskolai évről*. Kalocsa, 1887.

- Értesítő Kalocsa 1887/88. = *A Jézus-Társasági kalocsai érseki főgymnasium értesítője az 1887–88. iskolai évről.* Kalocsa, 1888.
- Értesítő Kalocsa 1888/89. = *A Jézus-Társasági kalocsai érseki főgymnasium értesítője az 1888–89. iskolai évről.* Kalocsa, 1889.
- Értesítő Kalocsa 1889/90. = *A Jézus-Társasági kalocsai érseki főgymnasium értesítője az 1889–90. iskolai évről.* Kalocsa, 1890.
- Értesítő Székesfehérvár = Értesítvény a zircz ciszteczi rend székesfehérvári nagy gymnasiumáról az 1867/68. tanév végén. Székesfehérvár, 1868. [Megjelent minden tanévben 1917/18-ig változó címmel.]
- Értesítő Ungvár 1889/90. = *Az ungvári kir. kath. főgymnasium értesítője az 1888–89. tanévről.* Ungvár, 1890.
- Fónagy Zoltán (2011): Fa és gyümölcs. Adalékok Batthyány Lajos bécsi tanulóéveihez. In: Deák Ágnes és Völgyessy Orsolya (szerk.): *História mezején. A 19. század emlékezete. Tanulmányok Pajkossy Gábor tiszteletére.* Csongrád Megyei Levéltár, Szeged. 113–126.
- Gräfin Gabrielle Zichy (1928). *Kalksburger Korrespondenz*, 43. 1. sz. 61.
- Gudenus János József (összeáll.) (1990): *A magyarországi főnemesség XX. századi genealógiája*, I. kötet. Natura Kiadó, Budapest.
- Gudenus János József (összeáll.) (1998): *A magyarországi főnemesség XX. századi genealógiája*, IV. kötet. Heraldika Kiadó, Budapest.
- Max Freiherr von Gemmel-Flischbach és Camillo Manussi Edler von Montesole (1913): *Album der k. k. Theresianischen Akademie (1746–1913).* Theresianische Akademie, Wien.
- Rébay Magdolna (2010): A kalksburgi jezsuita kollégium magyar szemmel. In: Fenyő Imre és Rébay Magdolna (szerk.): *Felszántatlan területeken. Tanulmányok Brezsnányzky László 65. születésnapjára.* Csokonai Könyvkiadó, Debrecen. 149–169.
- Rébay Magdolna (2014): A hagyományos elit tagjai a budapesti piarista gimnáziumban a dualizmus korában (1897/98–1917/18). In: Fízel Natasa és Nóbik Attila (szerk.): *Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére.* Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 249–268.
- Virág Irén (2013): *A magyar arisztokrácia neveltetése (1790–1848).* Líceum Kiadó, Eger.
- Wladimir Graf Zichy (1929a): *Kalksburger Korrespondenz*, 44. 1. sz. 59–51.
- Wladimir Graf Zichy (1929b): *Kalksburger Korrespondenz*, 44. 2. sz. 40–41.

MELLÉKLET

1. táblázat. Batthyányak tanulmányai

Név	Szül. év	1. Középisk.	2. Középisk.	3. Középisk.	1. Felsőokt. int. (szak)
Ervin	1877				Anglia
Gyula	1888				
József	1868	kalksburgi jezsuita kollégium	kalocsai jezsuita főgimnázium		
József	1858				
Lajos	1860	győri bencés főgimnázium			budapesti egyetem (jog)
László	1870	kalksburgi jezsuita kollégium (közben bécsi Theresianum gimnáziuma)	kalocsai jezsuita főgimnázium	ungvári főgimnázium	bécsi mezőgazdasági főiskola (agrár)
László	1904	magyaróvári piarista főgimnázium			bécsi műegyetem (mérnök)
Pál	1860	bécsi Theresianum			
Tivadar	1859	kalocsai jezsuita főgimnázium	fiumei tengerészeti akadémia		nem végzett
Vilmos	1894	kalocsai jezsuita főgimnázium			innsbrucki egyetem (bölcészet, teológia)
Zsigmond	1856				
Zsigmond	1891	kőszegi főgimnázium	szombathelyi gimnázium		angol college

Forrás: Puskely, 2014: 259–264; országgyűlési almanachok;⁴⁴ életrajzi lexikonok.⁴⁵

⁴⁴ Az országgyűlési almanachokban a következő oldalon lehet keresni: www3.arcanum.hu/almanach/opt/ao81030.htm?v=pdf&a=start.

⁴⁵ A felhasznált lexikonok: A magyar társadalom lexikonja, Keresztény közéleti almanach, Pallas Nagy Lexikona, Révai Nagy Lexikona.

2. Felsőokt. int. (szak)	3. Felsőokt. int. (szak)	Egyéb tanulmányok	Foglalkozás
			szerkesztő, iskolaalapító, politikus és közíró
		Budapest, München, Párizs: magántanároktól művészeti leckék	festőművész, grafikus
			hivatásos katona (hadnagy), képviselő
berlini egyetem (jog?)	párizsi egyetem (jog?)	Nevelője Farkas Gyula (későbbi kolozsvári egyetemi tanár)	diplomata, fiumei kormányzó
bécsi egyetem (bölcész, orvos, orvosi doktorátus)			
budapesti műegyetem (mérnök)			gépészmérnök
			hivatásos katona (százados)
			miniszter
római egyetem (teológia)			püspök, c. érsek
			hivatásos katona (főhadnagy)
pozsonyi egyetem?			

2. táblázat. Zichyek tanulmányai

Név	Szüil. év	1. Középisk.	2. Középisk.	3. Középisk.	1. Felsőokt. int. (szak)
Ágost	1852	nagyszombati érseki főgimnázium			bécsi egyetem (jog)
Aladár	1864	budapesti gimnázium			budapesti egyetem (jog)
Antal	1859				budapesti egyetem
Géza	1849	nagyszombati érseki főgimnázium	pozsonyi főgimnázium		pozsonyi jogakadémia (jog)
Géza Lipót	1882	Budapest	pozsonyi főgimnázium		budapesti egyetem (jog, jogi dr.)
György	1900	budapesti piarista főgimnázium			budapesti műegyetem (gazdaság, dr. gazdaságtudományból)
Gyula	1871	kalksburgi jezsuita kollégium	székesfehérvári ciszterci főgimnázium		székesfehérvári szeminárium
Henrik	1869	kalksburgi jezsuita kollégium	székesfehérvári ciszterci főgimnázium	katonai iskola	
István	1865	székesfehérvári ciszterci főgimnázium	bécsi Theresianum gimnáziuma		budapesti egyetem (jog)

2. Felsőokt. int. (szak)	3. Felsőokt. int. (szak)	4. Felsőokt. int. (szak)	Egyéb tanul- mányok	Foglalkozás
budapesti egyetem (jog, jogi dr.)			földrajzi és nép- rajzi tanulmány- utak, 1875-ben József bátyjával közel egyéves utazás Indiától Japánig; 1878: USA	képviselő, fiu- mei kormányzó
strassbourgi egyetem (jog?)	innsbrucki egyetem (jog?)	hallei gazda- sági akadémia (agrár)	többször bejárta Európát	miniszter, párt- elnök, főrendi- házi tag
bécsi egyetem				főrendiházi tag
				zeneszerző, zongora- művész
				főrendiházi tag
				felsőházi tag
innsbrucki egyetem (teológia)	római egye- tem (teológiai doktorátus)			püspök, érsek
				hivatásos katona (főhad- nagy)
			hosszabb külföldi út	

Név	Szül. év	1. Középisk.	2. Középisk.	3. Középisk.	1. Felsőokt. int. (szak)
István	1879				pécsi egyetem (bölcset, bölcsészdoktor)
Jakab (Zichy-Meskó)	1872				kassai gazdasági akadémia (agrár)
János	1868	kalksburgi jezsuita kollégium	székesfehérvári ciszterci főgimnázium		berlini egyetem (jog)
Károly	1857				
Miklós	1856	ausztriai gimnázium	magyarországi gimnázium		pozsonyi jogakadémia
Nándor	1907				berlini egyetem (közgazdaság)
Pál	1896	budapesti piarista főgimnázium			budapesti egyetem (jog)
Vladimir	1864	kalksburgi jezsuita kollégium			(jog)

Forrás: Országgyűlési almanachok, életrajzi lexikonok.⁴⁶

⁴⁶ Lásd előző két lábjegyzet.

2. Felsőokt. int. (szak)	3. Felsőokt. int. (szak)	4. Felsőokt. int. (szak)	Egyéb tanul- mányok	Foglalkozás
			budapesti, müncheni, nagybányai, párizsi festészeti tanulmányok	festő, grafikus, egyetemi tanár, múzeum-igazgató
			európai, észak-afrikai utazás	képviselő
budapesti egyetem (jog, állam-tudományi dr.)				pártelnök, miniszter, képviselő
				hivatásos katona, százados
morvafehértemplomi lovashad-apródiskola				hivatásos katona (főhadnagy), képviselő
budapesti közgazdasági egyetem (közgazdaságtudományi dr.)				képviselő, tisztviselő, pilóta
hohenheimi mezőgazdasági főiskola (agrár)				
(agrár)				képviselő

SÁSKA GÉZA

A SZOCIALISTA NEVELÉSTUDOMÁNY REKRUTÁCIÓJA 1952–1962 KÖZÖTT¹

Többszörösen igazolt tény, hogy a második világháború utáni szovjet befolyási övezetben – az ONK tematikájához igazodó fogalmazással élve – értékváltás történt: a háború előtti autoriter, önkényuralmi, nacionalista berendezkedést tudományosan igazoltak és objektívnek tekintette a kommunista, később szocialistának nevezett érték nevében totalitárius hatalmi rendszer váltotta fel nemcsak Magyarországon, hanem valamennyi kelet-európai országban is. Az új hatalmi berendezkedésnek mindenütt csupán egyik eleme a szovjet és a nemzeti pártpolitikához intézményesen kötött neveléstudomány (Ábent, 1965; Golnhofer, 2004; Németh, 2009; Pukánszky, 2007; Sáska, 2009; Szabolcs, 2006).

A neveléstudomány 'szocialista' jelzőjét éppen ezért nem értelmező,² hanem leíró fogalomként használjuk: ez az a terület, amit a korszak neveléstudósai műveltek. Következésképpen csak azt vizsgálom, hogy kik is voltak azok a neveléstudósok, akik az 1948-és 1950 között végbevitt kommunista hatalomátvételt követő új rendben építették fel a szocialista neveléstudomány magyar ágát.

1950-ben az oktatás és a tudományos életben végbevitt politikai szelekció után neveléstudósoknak – *formális* értelemben – azokat tekintjük, akik három alábbi kritériumnak megfeleltek. (1) A szovjet minta szerint újjászervezett Magyar Tudományos Akadémia (MTA) Pedagógiai (Fő)Bizottságának tagjai voltak, valamint (2) az egyetemektől az 1950. évi 44. törvényerejű rendelettel elvett,³ és az MTA hatáskörébe adott tudományos minősítés alapján kandidátusok, doktorok

¹ Az előadás és a szöveg a Németh András vezette OTKA K100496 számú kutatás keretében készült.

² A politikai marxizmus jelentésváltozásait szorosan követő szocialista neveléstudományról lásd Sáska, 2015.

³ Az egyetemek csak 1957-ben kapták vissza a doktori cím adásának jogát, azonban a szovjet rendszerű MTA tudományos minősítő rendje továbbra is fennmaradt, így 'kis' és 'nagy' doktori és kandidátus tudományos fokozatok voltak.

lettek, valamint (3) a felsőoktatási intézményekben oktatattak és művelték a neveléstudományt.

Szervezetpszichológiai értelemben *informális* neveléstudósoknak tekintjük itt azokat, akiket kiszorítottak az egyetemokról, MTA tagságtól, tudományos címeiktől megfosztották, nyugdíjazták őket, még akkor is így teszünk, ha magánéletükben tudományosnak tekinthető tevékenységet folytattak, mint például *Prohászka Lajos*. Velük a későbbiekben csak azért nem foglalkozunk, mert nemszocialistának és olykor neveléstudósoknak sem tekintették őket.

AZ ELEMZÉS FORRÁSAI ÉS LOGIKÁJA

Csupán tudományökonómiai szempontból kezdjük az elemzést az egyetemi-főiskolai tanszékeknél jóval csekélyebb létszámú MTA Pedagógiai Főbizottságával, amelynek tagjai magától értetődően a legmagasabb tudományos legitimitást élvezhették, és személyük a neveléstudomány bárhogy értelmezett szocialista jellegének politikai garanciáit is jelentették.

Azt vizsgáljuk egyfelől, hogy az idő múlásával miképpen változott e bizottság tagjainak tudományos minősítése, milyen tudományos pályát futottak be, amelynek kiemelkedő pontja az MTA Pedagógiai Bizottsági tagság. Másfelől pedig azt keressük, hogy a bizottsági tagoknak a tudomány művelésén kívül volt-e szerepük a szocialista oktatási rendszer kialakításában; tevékenykedtek-e az (oktatás) politika központjában. Intézményi hatalom birtokában irányították-e az iskolák életét, a pedagógusok munkáját, a pedagógusok képzését és továbbképzését? A szocialista neveléstudósok életútját követve kirajzolódik-e az állam, a párt és a neveléstudomány egymásba fonódó intézményrendszere, ha igen, ebben a hálóban miképp mozgott a szocialista neveléstudomány képviselőinek többsége.

Néhány szó a forrásokról. Tudható, hogy az ötvenes évek titkolózó kultúrájában nem volt nyilvános az MTA szervezeti rendje sem, éppen ezért a kiindulópontunk az MTA Pedagógiai Főbizottságának 1952. október 17-i üléséről származó jegyzőkönyve,⁴ amelyből rekonstruálható a bizottság összetétele. Az 1962-es állapotot rögzítő MTA Almanachot – számozott példányban – azonban kiadták, amelyben nemcsak a bizottságok tagjainak névsorát publikálták, hanem valamennyi tudományos minősítéssel rendelkező személy nevét és tudományterületét is.⁵ A Pedagógiai Bizottság tagjainak életútját főként két Pedagógiai Lexikonból és a Magyar Életrajzi Lexikonból rekonstruáltuk.

⁴ Ezúton köszönöm *Pukászkó Bélának*, hogy a dokumentum másolatát rendelkezésemre bocsátotta.

⁵ *Pénzes Dávid* hívta fel a figyelmet az elektronikus formába hozott almanachok lelőhelyére.

AZ MTA PEDAGÓGIAI FŐBIZOTTSÁGA 1952-BEN

Előre kell bocsátanunk, hogy 1952-ben az MTA Pedagógiai Főbizottság területébe nemcsak a pedagógia, hanem a pszichológia⁶ és a gyógypedagógia is tartozott, a pszichológia későbbi kiválása⁷ a neveléstudomány érvényességi határait is érintette.⁸

Az új, a politikai marxista alapú neveléstudományt a rendszerhű fiatalokra építették, az *MTA Pedagógiai Főbizottság átlagéletkora ezért volt alacsony*, 40,6 év. A bizottság tizenhárom főből állt, azonban közülük hárman *nem* az oktatásügy területén tevékenykedtek. Az elnök, a klasszika-filológus *Trencsényi Waldapfel Imre* (44 éves), ekkor az ELTE rektora volt. A pedagógiai-lélektan-gyógypedagógia területétől igencsak távol állt az állattenyésztő *Csukás Zoltán* (52 éves) munkássága, *Zádor Imre* ideg- és elmeorvos vélhetőleg a materialista pszichológiát képviselte.⁹

Az oktatási ágazatból érkezett a bizottság titkára, *Székely Endréné Horváth Ilona* (40 éves), aki ekkor az MTA alkalmazásában állt, korábban a Magyar Dolgozók Pártja apparátusában alosztályvezetőként az oktatási ügyeket vitte. A bizottság tagja volt a majdani elnök, *Ágoston György* (32 éves), 1952–1959 között az ELTE Pedagógiai Tanszék tanszékvezető docense, továbbá *E. Kiss Sándor* (38 éves), a Fővárosi Pedagógusképző igazgatója. *Jóború Magda* (33 éves) miniszterhelyettes 1950–1958 között, *Kovács József* (40 éves) szintén miniszterhelyettes (1950–53), *Lázár György* (28 éves), az 1950-es párthatározat vezető ideológusa, 1950–52 között az ELTE Pedagógiai Tanszékének tanszékvezető docense. *Simonovits Istvánné Beke Anna* (39 éves) minisztériumi osztályvezető, *Szokoloszy István* (37 éves), a Központi Pedagógiai Továbbképző Intézet igazgatója, *Tettamanti Béla* (68 éves), az 1949–1959 közötti időszakban a szegedi egyetem pedagógia tanszékének vezetője. A bizottság tagja volt még a 36 éves *Vida Mária* (Székácsné),¹⁰ 1950 és 1960 között az ELTE Neveléstudományi Tanszékének docense.

.....
⁶ Köztudott, hogy Sztálin hidegháborús politikájába tartozott a nyugat-európai gyökerű tudományterületek – genetika, számítástechnika, pszichológia – diszkreditálása. A pavlovi fiziológiára építkező pszichológia volt szocialista, a többi burzsoá.

⁷ 1957-ben a Lélektani, majd később a Pszichológia nevet viselő bizottság jött létre. A gyógypedagógia tudománya a hatvanas évek elején a Pszichológia, Pedagógia és a Nyelvtudomány (logopédia) tudományterület közös metszetében élt.

⁸ 1950 után a tanítás és tanulás folyamának kizárólag didaktikai értelmezése volt legitim. Az 1956-os forradalmat követően megkettőződött a tanulás és a tanulás értelmezésének tudományterülete, ami azonos a didaktika hegemoniájának megszűnésével.

⁹ *Pavlov* munkáját ismertette az Akadémia Értesítőben (*Zádor*, 1951: 170–185). A Sztálin kezdeményezte zsidó orvos perek magyarországi ismétlésének áldozata, 1956-ban emigrált (*Zádor*, 2000).

¹⁰ Más források *Szákácsné* néven említik.

Az MTA Pedagógiai Főbizottsági tagság kiválasztásában ekkor nem játszhatott meghatározó szerepet a tudományos minősítés megléte (*Karády*, 2015), hiszen a vizsgálat évében a bevezetés időpontja (1951) miatt még senki sem védhette meg a disszertációját. Az *életműre* adott kandidátusi címmel és a vele járó havi díjjal elvileg csak a marxistának tekinthető tudományos teljesítményt ismerték el.¹¹

A fentiekből egyértelmű, hogy az MTA Pedagógiai Főbizottsága pedagógus tagjai – *Vida Mária* kivételével – a párt és államigazgatás, illetve egyetemen-főiskolán töltötték be vezető pozíciót, mindahányan az oktatáspolitikai meghatározó szereplői voltak.

A neveléstudomány, az államigazgatás, valamint a pártpolitika¹² egy és ugyanaz ebben a korban. A bizottsági tagok mindegyike MDP-tag, s előtörténetükben számos a közös pont. A NÉKOSZ mozgalomban vett részt *Szokolszky, Jóború, Lázár*. Az 1945-ben alapított Pedagógusok Demokratikus Szakszervezetében tevékenykedett *Ágoston, Székelyné*. Az újonnan szervezett Pedagógiai Főiskola egyikének volt a vezetője *Ágoston, Szokolszky, É. Kiss*. A Magyar Kommunista Párt, illetve MDP valamelyik politikai szervezetében tevékenykedett *Jóború, Székelyné, Lázár*. A totális állami uralom szervezeti képének egy lényegi elemét láthatjuk, azt a közeget, ahonnan az akadémiai neveléstudomány új generációja, egyben új elitje indult.

A fenti lista vitathatatlanra teszi a pedagógia tudományának mély személyi és szervezeti átpolitizáltságát, a neveléstudomány a párt és az állam irányító szervezetébe mélyen integrálódott.

A Pedagógiai Főiskola és az egyetemek pedagógiai tanszékeinek vezetői az állami oktatáspolitikai függésében – vagy inkább szimbiózisában – éltek, s feladatuk a párt ideológiájának pedagógiai nyelvre fordítása és ez ehhez kapcsolatos folyamatos agitációs propagandamunka¹³ ellátása volt. Következésképpen a neveléstudomány a pártállami szervezeti rend integráns eleme volt, önállósága – különösen az ötvenes évek elején – a követés szabadságában jelent meg (*Sáska*, 2015).

A tudományosság és a hatalom egy és ugyanaz a tudományos szocializmus korában.

¹¹ A magát 1945 után marxistának nevező *Tettamanti Bélán* kívül a bizottság legfiatalabb tagja, az 1946–48-ban a Szovjetunióban aspirantúrán lévő, grafikus végzettségű *Vida Mária* és a távolról sem marxista *Várkonyi Hildebrand* (ekkor már *Rezső*) kaptak életművük alapján kandidátusi címet. Az utóbbi kettő a későbbiekben nem vett részt a politikai és a szakmai életben.

¹² Tudjuk, hogy figyelembe kell venni a belügyi elhárítás szerepét is, de részletei nem ismertek.

¹³ Szakmailag fogalmazva: a továbbképzés.

AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGA 1962-BEN

A tíz évvel korábbi helyzethez képest a bizottság két fővel bővült, az átlagéletkor az idő haladtával nőtt, 47,1 év volt. A tagság ekkor már csak az oktatás/pszichológia területén tevékenykedők közül került ki. Ekkor már van kellő számú pedagógia háttérű és (politikai szempontból már közömbös) pszichológiával foglalkozó rendszerkonform személy.

Az egy évtizeddel korábban működő bizottságból *négyen* maradtak tagok *Ágoston György* (42 éves), *Jóború Magda* (44 éves), *Székelyné Endréné* (50 éves) és *Szokolszky István* (47 éves), azonban ekkorra már valamennyien kikerültek a politika központjából, elveszítették irányító szerepüket, azaz a hatalmukat. *Ágostont* 1959-ben az ELTE Pedagógiai Tanszék éléről – egyfajta száműzetésként – a szege-dibe küldték a nyugdíjazott *Tettamanti* helyébe, aki ebbe bele is halt. *Jóború* a Széchenyi Könyvtár igazgatója és az UNESCO-ban Magyarország képviselője volt, ekkor már az ELTE docense lett, *Székelyné* ebben az időben egy érettségit adó kísérleti szakmunkásképző igazgatójaként tevékenykedett. *Szokolszky* 1957-től már a Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI) Módszertani Osztályán dolgozott.

Rajtuk kívül 1962-ben még két hatalomvesztett tagja volt a Bizottságnak. Az egyik *Nagy Sándor* volt (46 éves, az elnök), akit 1958-ban váltottak le a pedagógiai ügyekben meghatározó szerepet játszó Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI) éléről és helyezték *Ágoston* helyébe az ELTE eljelentéktelenedő Neveléstudományi Tanszékét vezetni. A másik *Ábent Ferenc* (36 éves) volt, aki korábban a PTI igazgatóhelyettese (1960), majd a Központi Pedagógus Továbbképző Intézet igazgatója volt 1961-ben,¹⁴ a következő évben immár neveléstudósként az ELTE docense lett.

Tag volt még *Szarka József* (39 éves) is, aki 1955-től a PTI munkatársa, majd vezetője és az utódszervezet, a főiskolai rangot viselő, a közoktatás tartalmi ügyeiben megkerülhetetlen Országos Pedagógiai Intézet¹⁵ (OPI) igazgatója volt.

A közös múlt kötötte össze a bizottság tagjait. Tizenhárom személynek volt szakmapolitikai gyakorlata a tizenötből. A fentebb említett sztálinista időszak vezetőin kívül *Faludi Szilárd* (37 éves), *Faragó László* (51 éves), *Hermann Alice* (67 éves), *Kiss Árpád* (55 éves), *Zibolen Endre* (48 éves) és *Jausz Béla* (67 éves) dolgozott az országos oktatásirányítás valamelyik központi szervezetében, a PTI-ben, KPTI-ben, az OPI-ban vagy éppen a minisztériumban.

.....
¹⁴ Más források szerint 1960 és 61 között volt a KPTI vezetője. Itt jegyzem meg, hogy a KPTI-nek rendeletkiadási joga volt, de az utóintézetnek, az OPI-nak már nem.

¹⁵ Az OPI a hetvenes évek közepéig, *Szarka* távozásáig főiskolai besorolást élvezett, amelyet vélhetően a PTI-től örökölt. *Szarka Nagy Sándor* utódja lett.

Másfajta politikai természetű múlt állt két további bizottsági tag mögött. Az egyikük *Barta Lajos* volt (35 éves), leszerelt katonatiszt, 1962–1970 között az MTA Gyermeklélektani, illetve Pszichológiai Intézet igazgatója), valamint a bizottság titkára, *Földes Éva* (48 éves), akit az MDP Budapesti Bizottsága 1953-ban eddig ismeretlen okból pártfegyelmmel sújtott, 1957 óta a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola tanára volt.

Ha az MTA Pedagógia bizottsági tagság 1962-beli összetételét nemcsak a szakma-politikai sikeres karrier, hanem a politikai bukás szempontja szerint is vizsgáljuk, talán meglepő lehet, hogy a tagok egyharmada a politikai rehabilitáltakból tevődött össze. *Kisst* és *Faragót* az 1950-es párthatározat vádjai alól mentették fel, *Zibolennek* az 1956-os tettei miatti büntetését törölték el, s a nem kellően ismert okok miatt háttérbe szorított *Földes Éva* és *Hermann Aliz* is tagja lehetett a bizottságnak.

Egy bizottságban találta magát *Székely Endréné* és az általa 1955-ben nyilvánosan meghurcolt *Kiss Árpád*, valamint a balatonfüredi konferencia eszméjének híve, *Zibolen Endre* és 1957–58-ban rá a *Nagy Imre*-i revizionizmust kiáltó *Ágoston, Nagy, Szarka* (Sáska, 2015).

Ez a személyes sérelmekre épülő megosztottság a kádári megbékélési politika terméke, amelynek egyik következménye a szocialista neveléstudomány sztálinista múltjának elhallgatása, a másik a tudományosság belső – szintén politikai – kontrolljának a kiépülése. Így már érthető, hogy miért nem volt, mert nem lehetett a bizottságnak olyan tagja, aki kizárólag tudományos teljesítménye alapján került volna ide. Mindebből leszűrhető, hogy a Kádár-korszak szocialista neveléstudománya az állampárt szervezeti rendjéből fakadó függésben és a neveléstudományon belül az üldözöket és üldözöttek közötti együttműködés kényszerének rendszerében élt.

TUDOMÁNYOS MINŐSÍTÉS ÉS A BIZOTTSÁGI TAGSÁG

Az 1952-ben kandidátusi fokozattal rendelkező bizottsági tagok közül tíz évvel később egy sem volt tag.¹⁶ 1962-ben *Nagy Sándor* már megszerezte az MTA doktora címet is, rajta kívül még *nyolcan* védtek meg kandidátusi disszertációjukat. Közülük *Földes Éva* kivételével mindenki vagy az ötvenes években vagy még 1962-ben is igazgatási-politikai területen dolgozott: *Ábent Ferenc*, *Ágoston György*,

¹⁶ *Tettamanti Béla* 1959-ben elhunyt. *Trencsényi László* közlése szerint *Vida Mária* férje Japánban volt külkereskedő, 1964 körül jöttek vissza Magyarországra.

Bartha Lajos, Jausz Béla,¹⁷ Jóború Magda, Nagy Sándor, Szarka József és Székely Endréné. A politikai hatalom a tudományosság területére tevődött át 1962-re.

A politikai megbízhatóság és a tudományos minősítés és a szakmapolitikai karrier közötti kapcsolatra vet fényt az a tény, hogy a tudományosan minősített hét szakmapolitikai hatalmat gyakorló neveléstudós bizottsági tag közül négyen a Szovjetunióban kandidáltak: Ábent, Bartha, Szarka, Székelyné. A szocialista neveléstudomány felépítésében és a megnyíló karrier háttérében a szovjet befolyás elfogadása is állt.¹⁸

A sztálini korszakban aktív neveléstudományi elit a tudományos minősítés megszerzésében is előnyt élvezett a politikai büntetések rehabilitáltjaihoz képest, akik csak évekkel később tudtak tudományos címet szerezni.

Tíz év alatt a neveléstudomány és az oktatáspolitikai politikailag összefonódott vezető ereje – Szokoloszy István kivételével – az MTA Pedagógiai bizottsági tagságán keresztül tudományosan minősített tudóssá konvertálódott, ők voltak többségben. Mindennek következtében a neveléstudomány szellemének kialakítása és a tudomány ügyeinek intézése az ötvenes évek szakmapolitikai elitjének keze közé került.

IRODALOM

- Ábent Ferenc (szerk.) (1965): *A közoktatásügy Európa szocialista országáiban*. Tankönyvkiadó, Budapest. Az eredeti kiadás: *Das Schulwesen in der sozialistischen Länder In Europa*. Volk and Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 1962.
- Golnhofner Erzsébet (2004): Hazai pedagógiai nézetek 1945–1949. *Iskolakultúra*, Pécs.
- Karády Viktor (2015): Egy szocialista értelmiségi „államnemesség”? Kandidátusok és akadémiai doktorok a hazai társadalomtudományokban. In: Németh András, Bíró Zsuzsa Hanna és Garai Imre (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 251–282.
- MSZT (1955): *Tanuljunk a szovjet pedagógusoktól*. IV. 4. sz. április.
- Németh András (2009): A magyar egyetemi neveléstudomány szocialista paradigmájának kialakulása a 1945–1953 közötti időszakban. In: Németh András és Bíró Zsuzsa Hanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 26–56.

.....
¹⁷ Az ELTE BTK tanulmányi osztályának helyettese volt 1950-ben, Erdei-Grúz Tibor minisztersége alatt a módszertani osztályt vezette a Felsőoktatási Minisztériumban.

¹⁸ A Magyar-Szovjet Társaság Központi Pedagógiai Szakosztályának elnökeként a magyar-szovjet barátság elmélyítése terén végzett munkájáért Szocialista Munkáért Érdemérmét kapott Nagy Sándor (MSZT 1955: 34).

- Pukánszky, B. (2007): Das Pädagogische Komitee an der Ungarischen Akademie der Wissenschaften in den Jahren 1950–1956. In: Häder, S. és Wiegmann, U. (szerk.): *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik*. Peter Lang, Frankfurt a. M. ua. 91–105.
- Sáska Géza (2009): The Emergence of „real” Socialist Pedagogy. In: Hopfner, J., Németh, A., Szabolcs, É. (szerk.): *Kindheit – Schule – Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa 1948–2008*. Peter Lang, Frankfurt am Main – Berlin – Bern – Bruxelles – New York – Oxford – Wien. 201–209.
- Sáska Géza (2015): A neveléstudományi elit viszonya a politikai marxizmushoz az ötvenes években. In: Németh András, Biró Zsuzsanna Hanna és Garai Imre (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 117–212.
- Szabolcs Éva (szerk.) (2006): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Zádor Imre (1951): Pavlov válogatott művei. *Akadémiai Értesítő*, január–február, 170–185.
- Zádor Imre (2000): *Minden perc egy örökkévalóság*. Argumentum, Budapest.

TOKODI GÁBOR

A ZENEPEDAGÓGIAI HATÉKONYSÁG ASPEKTUSAI A 16–17. SZÁZADBAN

VÁLTOZÓBAN LEVŐ PARADIGMARENDSZER A KLASSZIKUS ZENE OKTATÁSÁBAN

Az utóbbi években a hazai neveléstudomány is egyre inkább integrálja érdeklődési területei közé a zenepedagógiai tevékenységek hatékonyságának vizsgálatát. Ez szerencsés trend a zenepedagógia-történeti kutatások számára, amelyek eredményei az elmúlt évtizedekben, szoros összefüggésben a történetileg hitelességre törekvő zenei előadó-művészet modern gyakorlatával, új kihívásokat támasztottak a klasszikus zene, de különösképpen a reneszánsz és a barokk zene mai tanításának szakmódszertani kérdéseivel kapcsolatban. Zenepedagógiai szempontból ez azt jelenti, hogy a zene tanításakor a saját kontextusukban van a legnagyobb esély arra, hogy az akár több száz éve megírt zenedarabok hitelesen éledjenek újjá úgy az előadó, mint a hallgatója számára (*Haskell*, 1998; *Harnoncourt*, 1989; *Harnoncourt*, 2002; *Kelly*, 2014 és mások). Ezek az eredmények, ha lassan is, de egyre pozitívabb visszhangra találnak a hazai zenepedagógia mindennapi gyakorlatában is – még ha több évtizedes késéssel is a nyugat-európai gyakorlathoz képest (*Székely*, 2011).

A 16–17. század egyik legnépszerűbb hangszere a lant volt. A hangszerhez köthető korabeli pedagógiai források áttekintése során egyértelművé vált, hogy a ma általánosan elfogadott pedagógiai elvekhez képest eltérő diszciplináris rendszeren belüli tájékozódáshoz kell idomulnunk (*Fabris*, 1997). *Diana Poulton* írja (1991), hogy a korabeli metódus rekonstruálása során tapasztalt legnagyobb nehézséget az jelentette számára, hogy pont a hangszer legnagyobb népszerűsége idejéből egyetlen olyan tankönyv sem maradt fenn, amelyikből egy mai zenetanár számára egyértelműen rekonstruálhatnánk az egykor zajlott teljes hangszeroktatási folyamatot. A lantos tankönyvekként kezelhető forrásokban lejegyzett zenék által nyújtott példák következetlennek tetsző sorrendje ellentmondásokat hagyhat a modern szemléletben a korabeli pedagógia eredményességét illetően is.

Természetesen ez nem jelentheti azt, hogy akkoriban ne lettek volna tehetséges pedagógusok vagy a lant korabeli tanítása során alkalmazott módszerek összességükben ne lehettek volna hatékonyak és eredményesek – tehát sikeresek, hisz ez volt akkoriban az egyik legnépszerűbb hangszer. Kutatásunk során nekünk is be kellett látnunk, hogy az egykori források a legritkább esetben nyújthatnak kellő alapot a mai gyakorlattal való releváns összevetéshez.

A lantot érintő zenepedagógiai gyakorlattal kapcsolatos kutatásokkal ezért érdekes területre lépünk. Mivel a korabeli zenetanítás intézményes keretei nagyon eltérőek voltak a mai rendszerektől, nem tudjuk a hatékonyságot zeneiskolai ellenőrző könyvekkel, naplókkal, érettségi eredményekkel, továbbtanulási arányszámokkal statisztikailag igazolni. A zeneoktatás jórészt szóbeli átadáson alapult, így nem könnyű megfoghatóvá tenni az egykori folyamat teljes spektrumát.

FORRÁSOK A LANTTANÍTÁSRÓL

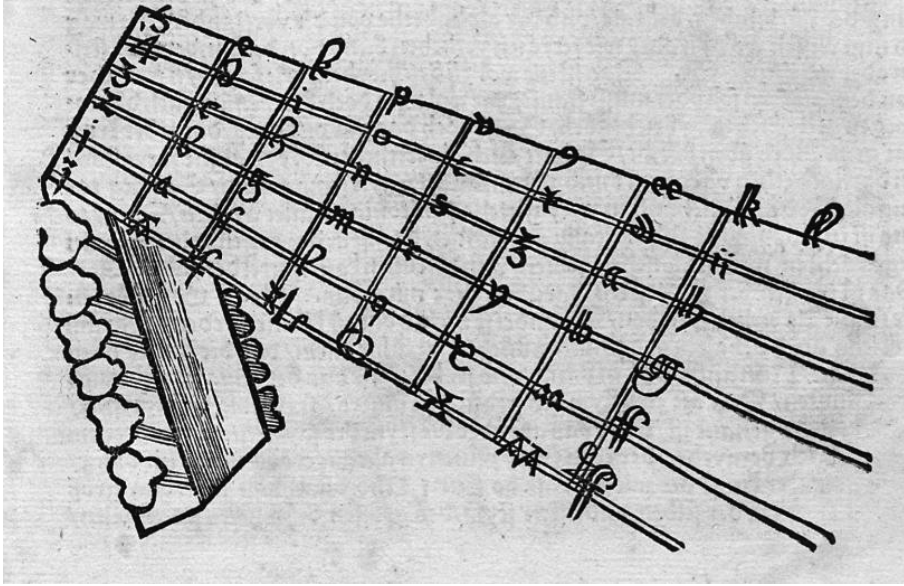
Forrásként rendelkezésünkre áll több korabeli lantos szerző zeneelméleti és játéktechnikai összegzése. Értékelhető információk maradtak fenn a zenetanulás napi gyakorlatának szokásairól, a hangszerekről, a tanárok fizetéséről és más, a zenetanár vagy tanítványa szociális helyzetével kapcsolatos körülményekről. De az is igazolható, hogy a zenetanulás szerves részét képezte a humanista alapokon nyugvó oktatási elveknek.

A didaktikus jellegű források a nyomtatott lantzenei antológiákban maradtak fenn a legnagyobb számban. Ezekben egy rövid, általában egy-két oldalas, leginkább a tabulatúra olvasásának jelzésrendszerét és különböző pengetéstechnikai alapszabályokat, esetleg artikulációs és díszítési jeleket elmagyarázó szöveg szerepel. Bár ezekből a szövegekből egy kezdő lantjátékos is meríthet hasznos információkat, e gyűjtemények darabjai általában jóval kiműveltebb és haladóbb hangszerkezelési képességet követelnek. E szövegekre ezért inkább a kiadványok praktikusságát emelő egyfajta használati utasításként tekinthetünk. Az első ilyen jellegű szöveget *Ottaviano Petrucci* 1507-ben Velencében kiadott lantkönyvében találhatjuk meg. Ez egyben az első nyomtatott lantkönyv is, amit mintegy ötven hasonló kiadvány követett a 16–17. század során (*Brown*, 1965).

A források következő csoportját azok a nem kizárólag a lanthoz köthető, nyomtatott didaktikus kiadványok alkotják, amelyek a lantjáték különböző aspektusai mellett (mint például a kórusművek lantátiratainak készítése) zeneszerzési és más összetett zeneelméleti kérdéseket tárgyalnak. Esetenként ezek akár több száz oldalasak is lehetnek. Ezek közül az első egy 1511-ben, Baselben megjelent értekezés *Musica Getuscht* címmel *Sebastian Virdungtól*. A kiadvány egy általános

zenei tankönyv, ami a kottaolvasás alapjai és a kor zenéjének, hangszereinek áttekintése mellett a furulyával, billentyűs hangszerekkel, lanttal, mint az amatőr zenélés és zenetanulás legfontosabb instrumentumaival foglalkozik. E forráscsoportba mintegy negyedszáz munka tartozik.

1. ábra. Szemléltető ábra a lanton lefogott hangok jelzéséhez



Forrás: Sebastian Virdung: *Musica Getutscht*, 1511: 83

Bár mintegy félezer lantzenét tartalmazó kéziratot tudunk, hosszabb terjedelmű, összefüggő pedagógiai írást csak néhányukban találunk. Ezek közül az egyik legrégebb 1517-ből származik. Az olasz *Vincenzo Capirola* szerzeményeit tartalmazó, és egyik tanítványa által miniatúrákkal gazdagon díszített kötet első hat oldalán olvashatunk játéktechnikai instrukciókat (*Gombosi*, 1955). A lanttal foglalkozó leghosszabb és legalaposabb kézirat pedagógiai szöveg pedig 1660-ból maradt fenn, az angliai *Mary Burwell* lantkönyvében (*Dart*, 1958).

SZEMELVÉNYEK A LANT TANÍTÁSÁVAL KAPCSOLATBAN

A korabeli írástankönyvek alapján sem az olvasás, sem pedig az írás tanítása nem kezdődött túl fiatalon, ez a 17. század elejei Angliában 11–13 éves kort jelentett (*Craig-McFeely*, 2000). A hangszeres tanulmányok ideális kezdetéről a *Burwell*-lantkönyvben ennél valamivel korábbi életkort találunk („*A diák hét vagy nyolc évesen kezdjen lantozni...*” *Dart*, 1958: 3). Noha *Thomas Robinson* a *Schoole of Music* (1603) című munkájában nem említi, hogy mi lenne az ideális életkor a lant tanulásának elkezdéséhez, nem zárható ki az a lehetőség, hogy a kotta-példái gyermekeknek íródtak. Hasonlóan más további hangszeres forrásokhoz, *Besard* szintén a korai éveket tartja hasznosnak a lanttanulás legeredményesebb elkezdéséhez (1610).

A jó hangszer a mai hangszeres pedagógiában is elengedhetetlen feltétele a sikeres és eredményes tanulásnak. Ez megadja a lehetőséget a növendék számára, hogy megszokja a minőségibb hangzásélményt, ami egyrészt bátoríthatja játékában, és – függetlenül a későbbi pályaválasztástól – egy igényesebb zenei ízlésvilág kialakulásában is fontos szerepet játszik. *Robinsonnál* így olvashatunk erről (1603: 6):

Jó, ha a diáknak kezdettől fogva a lehető legjobb hangszere van, [...] noha még keveset tud, az is jól hangzik, és ez bátorítja őt, hogy örömmel tanuljon. [...] Ezzel ellentétben egy rossz és tompa hangszer elnyomja a lelket.

Egy kezdő növendéknél – ahogy ma is – a tanár dolga volt, hogy irányítsa az ezzel kapcsolatos tennivalókat (*Dart*, 1958: 43):

...A tanárnak olyan gyakran kellene jönnie a diákhöz, amilyen gyakran csak tud, legalább egyszer egy nap, a lant hangolása és a húrok karbantartása miatt.

A *Burwell*-kézirat szerint ez ugyanolyan fontos, mint a jó tinta, papír és a toll az íráshoz. A legjobb húrokat szerinte Rómából, illetve a basszuhúrok esetében esetleg a franciaországi Lyonból lehet beszerezni. Fontos, hogy nagy figyelemmel legyenek kiválasztva és felhúzva a hangszerre, különben (*Dart*, 1958: 16)

a lant, amely nincs tökéletesen felhangolva, az játszhatatlan; az édes harmóniák helyett semmi mást nem fogunk hallani, mint durva és bántó kakofóniát, ami a legügyesebb kezű játékosra is szégyent hoz.

A hatékony zenetanulás fontos része az órák és a gyakorlás rendszeressége. Ennek napirendjéről érzékletes leírást ad egy 1707-ből fennmaradt levél. Ebben

a levélben egy Angliából Utrechbe átköltöző főnemesi család ügyeibe pillanthatunk bele. A részlet az új háztartás felállításának körülményeiről szól *Lord Danby* és öccse, *Peregrine* taníttatásával kapcsolatban (*Crawford*, 1985: 56):

Fiatalurainknak hétfőtől már hat tanárunk is lesz, úgymint: a lovaglótanár reggel és a latintanár ebéidőben. Kettőkor jön a matematikatanár [...] Háromkor jön a tánc-tanár, négykor a vívástanár, ötkor a lant- és csembalótanár. Mindezen tanárok ötször jönnek egy héten, így a Fialaturaknak nem marad más pihenőnapja, mint a vasárnap és a csütörtök.

Ezek szerint lantóra majd mindennap volt, tehát gyakrabban, mint a manapság megszokott hangszeres oktatás heti egy vagy két találkozása. A lanttanár előtt jövő tanárok időbeosztását tekintve valószínűleg ő is egy órát maradhatott, ellenőrizve a diák játékát, aki a tanár távozása után a nap hátralevő részét tölthette gyakorlással és a napközben elsajátított más tárgyakkal.

A *Burwell*-kézirata a gyakorlás módszereiről is szól (*Dart*, 1958: 23):

A gyakorlás a reggeli órákban a legjobb. Jobb, mint bármikor máskor, mert ekkor tudod legjobban alakítani a kezed. [...] A prelúdiumok különböző szakaszai és az erős pengetésekkel teli gyakorlatok azok, amiket reggel a legjobb játszani. A diáknak jó gyakorlatokat kell jól játszani, mert ekkor veted el a magot abban a reményben, hogy majd nagyszerű dolgokat arathass le.

Ma sem tudnánk pontosabban leírni a gyakorlás lényegét, mint ahogy *Besard*-nál áll (1610: 5):

Ne csapongj egyik darabról a másikra, amíg azt pontosan ki nem gyakorlod, és mindaddig állj meg azon a részen – még ha ezerszer is eljátszottad már –, amíg azt el nem sajátítod.

2. ábra. *Besard* gondolatai a gyakorlásról

What lesson to begin withall, Choose one Lesson thy selfe according to thy capacite, which giue not ouer by loo-king ouer others, or straggling from one to another, till thou haue got it reasonably perfect, and doe not onely beginne it by going through it to the end at first sight, but examine each part of it diligently, and stay vpon any one point so long (though thou play it ouer a thousand times) till thou get it in some sort. The like you shall doe in all parts of the Grid. Some will saye, shall finde your selfe unable to come in it. It will be able to hold you

Forrás: Jean-Baptiste Besard: „Necessarie Obseuations...”, Robert Dowland kiadásában a *Varietie of Lute-Lessons* című lantkönyvben (London, 1610: 5)

Az ismeretek nagy része élőszóban vagy hangszeren bemutatva hangzott el. Erre az aspektusra minden hangszeres iskola valamilyen kontextusban hívja fel a figyelmet. Egy példaként a sok közül álljon itt *Silvestro Ganassi* 1535-ben megjelent furulyaiskolájának 25. fejezetéből:

Ha a szöveg vidám, akkor derűsen és életteli módon fejezi ezt ki hangjával a mester. Másrészt, ha a szöveg szomorú és súlyos, akkor puhán és bánatosan énekel. Tégy te is így: játékos legyen puha és sóhajtozó, avagy vidám és örömteli, mintha szavaknak adnál hangszerreddel kifejezést.

Szintén egy előadás előnyére válik, tehát tulajdonképpen a zenepedagógiai folyamat sikerességének mutatója, ha az előadó derűs arckifejezéssel játszik, így a közönség nem gondolja, hogy kényszeredetten fogná a kezébe a hangszeret. Az író tanári gyakorlatiasságára és humorérzékére vall a szakasz összefoglalása: a közönség szemét is meg kell örvendeztetni, nem csak a fülét. Akkor jó tehát egy előadás, ha a játékos úgy kelti életre a hangszeret, hogy a hangszer őt is lelkesíti.

A JÓ TANÁR

A korszakból származó lantkönyvek szöveges részeiben csak elvétve találunk közvetlen utalásokat a tanárral szemben támasztott elvárásokról. E gyűjtemények többsége ugyanis olyanoknak íródott, akik már tudnak valamilyen szinten lantozni, így használatukkal kapcsolatban nemigen érhető közvetlenül tetten a tanári jelenlét. A tanár személyét illetően közvetlen utalás azoknál a forrásoknál figyelhető meg, amelyekben a lanttanulás kezdő lépéseivel kapcsolatban találunk információkat (pl. *Besard*, 1610; *Burwell*, 1660). A pedagógiai anyagokat tartalmazó lantkönyvekben és a lanttal kapcsolatos elméleti munkákban feldolgozott témaköröket végigtekintve azonban mégiscsak élénk rajzolódhat a művelt tanár ideálisnak tekinthető portréja (pl. *Lieta*, 1559; *Le Roy*, 1568; *Galilei*, 1584). Azé a tanaré, aki a hangszer megszólaltatásának játéktechnikai eszközein túl (pengetés, hangok lefogása, hangszer tartás, hangolás) a zeneelmélet különböző területein is járatos, azokat fontosnak tartja átadni diákja számára is.

A korszak hangszeres tankönyveiben gyakran olvasható elveknek megfelelően a tanítás gyakorlatában nagy szerepet játszanak a verbális vagy hangszeres bemutatás alkalmával elhangzó információk. A hangszeres tanárról szólva tehát (*Dart*, 1958: 17):

...Jó az, ha a tanár jólnevelt és híres. [...] A tanárnak nem kellene se túl idősnek és se túl fiatalnak lennie. A fiatal még bolondos és kevés tapasztalata van. Az öreg durcás és ellenszenves, nem ismeri az újabb módokon való játékot és az új gyakorlatokat, rossz keze van, és se szép hangja, se jó mozgása a játékban, ami nagyon veszélyes a tanulóra.

A leírás kiemeli az énekléssel közölt zenei információk fontosságát is, ami megfelel a kor zeneesztétikai megítélésének, amely az emberi énekhangot teszi a legmagasabb szintű és követendő zenei megnyilvánulásnak (*Burwell*, 1660: 36):

...A tanár hangja/éneke nagyon fontos a lantjáték helyes tanításához, mert amíg a diák a gyakorlatát játssza, a jó tanárnak énekelnie kell hozzá ugyanazt, megadva ezzel a darab hangulatát és a helyes ritmust. Ez a módszer jobb, mint az együttjáték egy másik lanton, ami megakadályozza a tanárt a hibák meghallásában és a diákat pedig gondatlanná teszi, elbújva a tanár helyes játéka mögé.

A hangszeres zenének tehát az énekhangot kell követendő példának tekintenie mind gesztusaiban, mind pedig artikulációs megformálásában. Az emberi gesztusok megfigyelése és azok zenei ábrázolása, utánzása más forrásokban is a zenei előadó-művészet pedagógiájának gyakran hangsúlyozott tétele a 16–17. században. A hiteles interpretációs eszközök átvételének legfontosabb lehetőségét, mintegy az élő tradíció átadásának lényegét látták a közvetlen tapasztalatokban. Manapság ezért nem könnyű közvetlen pedagógiai értelmezését adni az olyan jellegű instrukcióknak, mint amiket például *Besard*-nál olvashatunk a díszítőelemek kifejező játékáról (*Besard*, 1610: 8):

És most néhány szabály a tetszetős díszítésekről, már ha egyáltalán ezeket el lehetne pontosan magyarázni szavakkal. A legjobb ugyanis a kiváló játékosokat meghallgatni, és az ő gyakorlatukat utánozni.

Érdemes még megemlíteni azokat a pedagógiai jellegű lantzenei gyűjteményeket, amelyek címlapjukon az önálló, tanári vezetés nélküli hangszertanulás lehetőségét ígérik, ezt azonban inkább a kiadvány eladhatóságát növelő egyfajta reklámszöveggként értelmezhetjük. Erre jó példa a már említett *Robinson* lantkönyve (1603), amely ugyan ezt ígéri bevezetőjében, de néhány oldallal később hangsúlyozza, hogy mennyire hasznos, ha a diák rendszeresen együtt játszik tanárával.

ÖSSZEGZÉS

Ahogy az eddigi kutatásokból egyértelműen látszik, a lanttal kapcsolatos korabeli pedagógiai szövegekből értékes információkhoz juthatunk a 16–17. századi zene-tanítás didaktikai lépéseiről, elvárásrendszeréről, hatékonyságáról és eredményességéről. Mivel a mai magyar zenepedagógia gyakorlata egyre inkább integrálja a történetileg hitelességre törekvő megközelítésmódokat, ezért széles érdeklődésre tarthatnak számot a további kutatások is, tovább árnyalva az itt vázolt eredményeket. Újabb kutatások szükségesek annak feltárásához, hogy mik lehettek a pedagógiai folyamat szóban elhangzó információi, illetve azok milyen viszonyban lehetnek az írásos forrásokban található adatokkal. Az eddigi eredmények sejtetni engedik ezeket, de továbbra is aktuális az a kérdés, hogy mi tehetette hatékonyvá és eredményessé a korszak zenetanítását. Egy azonban biztosnak látszik: egy írott pedagógiai szöveg soha nem fogja tudni helyettesíteni a jó tanár személyes jelenlétét.

IRODALOM

- Besard, J. (1610): „Necessarie Obsevation...”. In: Robert Dowland (szerk.): *Varietie of Lute-Lessons*. London.
- Brown, H. M. (1965): *Instrumental Music Printed Before 1600*. Oxford University Press, London.
- Craig-McFeely, Julia (2000): *English Lute Manuscripts and Scribes 1530–1630*. www.ramesescats.co.uk/thesis/ (Utolsó letöltés: 2016. 02. 25.)
- Crawford, T. (1985): 'Lord Danby, Lutenist of 'Quality' *LSJ*, xxv/2, 53–68.
- Dart, T. (szerk.) (1958): Miss Mary Burwell's Instruction Book for the Lute, *Galpin Society Journal*, 11. sz. 3–62.
- Fabris, D. (1997): Lute tablature instructions in Italy: a survey of the regole from 1507–1759. In: Coelho, V. A. (szerk.): *Performance on lute, guitar and vihuela: historical practice and modern interpretation*. Cambridge University Press, New York. 16–46.
- Galilei, V. (1584): *Fronimo Dialogo*. Firenze, angol ford.: Carol MacClintock, Stuttgart, 1985.
- Gombosi, O. (szerk.) (1955): *Composicione di meser Vincenzo Capirola: Lute-book*, 1517. Neuilly-sur-Seine.
- Haskell, H. (1988): *The Early Music Revival*. Thames & Hudson, London.
- Harnoncourt, N. (1989): *A beszédszerű zene*. Editio Musica, Budapest.
- Harnoncourt, N. (2002): *Zene mint párbeszéd*. Monteverdi, Bach, Mozart. Európa, Budapest.
- Kelly, T. F. (2014): *Régizene: nagyon rövid bevezetés*. Rózsavölgyi Kiadó, Budapest.
- Lieto, B. (1559): *Dialogo Quarto di Musica*, 1559. P. Barbieri szerk. Lucca. LIM, 1993.
- Le Roy, A. (1568): *A briefe and easye Instruction*. London.
- Poulton, D. (1991): *A Tutor for the Renaissance Lute*. Edition Schott, London.

Robinson, T. (1603): *The Schoole of Musicke*. London, 1603. www.hz.imslp.info/files/imglnks/usimg/d/d3/IMSLP281855-PMLP401021-robinson_the_schoole_of_musicke.pdf (Utolsó letöltés: 2016. 02. 26.)

Southard, M. (1976): *Sixteenth-Century Lute Technique*. Master's thesis. University of Iowa.

Quantz, J. J. (szerk.): *Fuvolaiskola*. 1752. Székely András ford. Argumentum Kiadó, Budapest.

ABSTRACTS

BABÁLY, BERNADETT – KÁRPÁTI, ANDREA

Exploration of Visual-Spatial Information Processing and Problem-Solving

This study describes experiments conducted among engineering students ($n = 272$). We investigated the effectiveness of a creative modelling training programme for the development of spatial skills. Performance assessment tests examined four spatial ability components: (1) mental analysis, synthesis; (2) mental rotation; (3) mental transformation; (4) visualisation. Analysis of the results reveals factors that influence the development of spatial perception and thinking: the effect of learning environments (real and virtual spaces), teaching methods used in the programme and secondary education, as well as the differences in performance between specializations (architecture or civil engineering) and gender. Our research has proved that a developmental programme based on creative problem solving tasks results in the significant development of spatial skills.

BENEDEK, ANDRÁS

New Paradigm for Content Development in Vocational Teacher Training

In the current renewal process in the content and structure of teacher training, especially in the modernization of the content of learning and its methodological support (*Falus, 2014; Golnhofer, 2014; Kálmán, 2014*), vocational teacher training faces special challenges as well (*Benedek, 2007; Tóth, 2014*). In VET the lack of vocational education resources and their diverse content and dynamic change demand a flexible development environment in which students, besides teachers, also become active participants in the process where new elements of community content development appear. Contrary to the linear content structures which have been dominant so far, this process is characterised by curriculum

constructions which have open and non-sequential scale-independent network features and can therefore be permanently developed and extended.

The study gives a synthesis of the content development experiments implemented during the latest years in relation to the introduction and testing of digital education resources connected to the modernization of vocational teacher training, and at the same time, in order to give ground to the new connectionist content development paradigm which appeared after the millennium, it also relies on the learning theoretical approaches (*Siemens*, 2005; *Ollé*, 2010) that have created the possibilities of online network learning in vocational teacher training in Hungary. These offer a learning environment rich in IT tools and application technology (*Molnár*, 2013; *Molnár*, 2014), use visual elements consciously (*Benedek, A.* 2014; *Nyíri, K.* 2013), apply the system theoretical approach (*Bars and Vámos*, 2015) and execute collective content development built on micro contents. Through this framework we present the first education-resource construction of the research into methodological developments (*Sysbook*), which makes the new content development model and its applicability in vocational teacher training easier to be demonstrated.

The research was implemented within the frame of the project No. TÁMOP-4.1.2.B.2 (Development of vocational teacher training and trainers' network in the technical and social field).

BODÓ, MÁRTON

Reflections on the Introduction of School Community Service in Hungary in the Light of Online Surveys and Interviews

School community service programme in Hungary currently focuses on organising activities. Conducting the sensitizational and the reflective phases proves difficult. To increase effectiveness and to establish standardised programme quality community service coordinators should be guaranteed a five-lesson per week time allowance. To measure change in individual attitude and to map effectiveness at school level specific tools are needed. The effectiveness of community service can also be examined with respect to social utility. To be able to explore the connections between the service and social solidarity the involvement of host institutions and the helped in future surveys is indispensable. The establishment of the community service system is in its initial phase. Local development along centrally defined standards and improving quality assurance might add considerably to its success.

CEGLÉDI, TÍMEA

Resilient Students and Their Interactions with Teachers

The analysis investigates the social inequalities in higher education, focusing on one of its manifestations: the student-teacher interactions. The study analyzes this question among resilient students (who are socially disadvantaged but enter higher education with high achievement) and their control groups. In the empirical part, a survey data basis was applied which contains students' answers from three higher education institutions in Eastern Hungary (HERD 2012, n = 1295). According to the differences between the resilient and its control group (classified by entering achievement and social background) the conclusion of the analysis is that there is a stronger dividing line between the high achieving and low achieving groups, than between those groups which are distinguished by social background. However, taking into consideration only the two high achieving groups there are notable differences created by their social background. It suggests that social inequalities reappear in higher education.

ENGLER, ÁGNES – BOCSI, VERONIKA

Traditional and Non-Traditional Female Students: a Gender – Reading of Institutional Behaviour and Academic Values

The aim of the study is to analyse the achievement and learning motivation of students. Our main analytical consideration is the gender issue through subsamples of part-time and full time students. Frequencies, means, variance- and factor analyses are used. The research findings show that although differences in motivation and achievement can be found among full- and part-time students according to social status and gender, patterns seem to converge with respect to following norms. The reasons are complex from the effect of traditional gender roles to the changes in the rhythm of life cycle in the case of full-time female students and their difficulty in balancing family and work. The novelty of the analysis lies in the tools for the examination of motivation and achievement as well as the relationships which have been undiscovered up to now.

FÁBIÁN, GYÖNGYI

The Restriction of the Subject During Pedagogical Metaphor Analysis

Metaphor analysis, a method of education research, seems to lend itself readily to exploring teachers' beliefs. Its application, however, might involve the violation of the validity of data analysis, which difficulty might be successfully handled through triangulation, that is the parallel application of research methods, procedures, techniques or data sources. The paper offers an experimental technique which attempts to improve the data analysis stage of metaphor analysis research through curbing the subjectivity of data analysis jeopardizing the validity of research. The initial brief review of the metaphor analysis method is followed by the presentation of the technique named '*controlled construction check*' by the author. The benefits and the drawbacks of the technique are revealed through a selection of examples.

FAZEKAS, ÁGNES – HORVÁTH, LÁSZLÓ – BARÁTH, TIBOR

A Model for the Organizational Operation of Schools

The presentation introduced the model as a result of the research and development project on organizational behaviour at schools in the Southern-Great Plain Region of Hungary. The model is based on the theoretical foundations of organizational theory, organizational development and network learning. The model consists of two sub-models, one of which shows the current state of organizational characteristics and the other focuses on the evolution of these characteristics. They handle organizational behaviour along six special areas: (1) common values and goals; (2) knowledge sharing; (3) trust, responsibility and cooperation; (4) innovation and risk-taking; (5) network and partner relations; (6) leadership. According to the model, the condition of the above define the quality of teaching and learning as well as the ability to solve problems in the organisation of learning. Our empirical research is based on answers from 181 leaders and 1192 teachers and our first analysis confirmed the relevance of the model.

FENYŐ, IMRE

Professional and Ideological Changes Relative to Educational
Dissertations at the University of Debrecen, 1945–1975

Substantive changes took place in the Hungarian system of graduate science training during the period in question, as seen from the analysis of doctoral dissertations in education science at the Faculty of Arts, University of Debrecen. Our research focuses on the years between 1945 and 1975, which were rich in changes – system and education political ones also. We wish to show the characteristics of this period by providing a survey of the topics and formal characteristics of the doctoral dissertations, as well as reviewing the background and career of the authors, with a highlight on some of them who have had an decisive role to play in the region of Debrecen.

GOLNHOFER, ERZSÉBET – SZABOLCS, ÉVA

A Forgotten Discourse: the Teachers’ Debate
at “Petőfi Kör” (“Petőfi Circle”)

An important period of post-war education science in Hungary is the autumn of 1956 with the notable teachers’ debate at Petőfi Kör (Petőfi Circle). During the socialist era, this event had a negative connotation and got no attention even after the political changes in 1990. Reflecting on this lack of attention, the article aims at analysing and interpreting the teachers’ debate, employing the approach and methodology of historical narrative research. The debate is analysed as an interaction between those who participated in this event and their activity is interpreted in the educational, political and ideological context of the debate as a communicative situation.

IMRE, NÓRA

The Role of Parental Involvement in Students’ Achievement

Scientific research shows that parents’ involvement in children’s school careers contributes significantly to increasing academic achievement. According to the analyses, home support has a greater impact on progress than parental participation in the school (*Desforges and Abouchar*, 2003). One aim of our survey was to reveal parents’ view on the relationship between school and family, the forms of parental involvement, and how these affected academic achievement. The research was based on data from a questionnaire filled in by various school actors (3rd, 5th, 8th grade students, parents, teachers and heads of

institutions). The survey concluded that the higher the social status is, the more parental involvement can be observed in school. On the other hand, the results revealed that the more parents and children converse with each other at home, the better the pupils achieve at school. Parental involvement in the form of home discussion has a positive impact on achievement.

KIS, NOÉMI – JÓZSA, KRISZTIÁN

Using Confirmatory Factor Analyses to Evaluate
Structural Validity of the Dimensions of Mastery
Questionnaire (DMQ 17) for School Age Children

DMQ17 is the most widely used questionnaire for measuring mastery motivation. In this study, we analysed the structural validity of the student version of the questionnaire in a Hungarian sample. The national representative sample consisted of 8125 students who were 2nd, 4th, 6th, 8th, and 10th graders. Students were analysed grade by grade and also the whole sample together. Confirmatory factor analysis (CFA) was applied, using Amos 22 software. The DMQ17 consisted of 35 Likert items in 5 scales. The results verified the structural validity of the questionnaire. Good fit indices were obtained in the case of each grade and also for the whole sample. However, the model fit indices were further improved by omitting some items. There were 5 negative statements in the questionnaire. We suggested omitting 4 of them and 1 of the positive items. The shortened scales produced higher reliability, too.

MARTON, ESZTER

What Have I Brought? What Would I Take?
Parents' Expectations of the School

The involvement of parents in school, as well as the family background affect children's academic achievement. In this qualitative research about 250 parents were asked about what they had brought to (offers) and what they expected to get from (expectations) their children's school. The answers were compared to Epstein's 6 types of parental involvement model. The result of the research found that parents were open to cooperate with schools, especially in the field of parenting, volunteer work and home support for learning. As for their expectations, parents visualised a secure and free education provided by schools with multi-directional communicating and educational assistance for the education of

the self-regulated learners. In our national parents' thinking, the needs of participation in decision-making and the area of cooperation with local communities appears marginally.

MILE, ANIKÓ – PAPP, GABRIELLA

Social and Institutional Expectations in Special Education Supportive of Integration

In order to map the special education support system for integration in Hungary, the present research attempts at the multi-level examination of the topic. At the social level it aims at the exploration and categorisation of social expectations towards the activity of special education teachers participating in integration by analysing legal regulations. At an institutional level, it aims at mapping and describing the institutional expectations of the organisation employing special education teachers. It has become clear that at the level of institutional expectations the differentiation of activities is mainly typical of the area dealing with adults. Having compared the job descriptions at conventional schools and APEMI (adapted physical and conductive education methodological institution) mainstreaming schools, we find that APEMI requires more counselling and support for adults, while the expectations in conventional schools express more concern with dealing with children of special educational needs.

NAGY, KRISZTINA – ZSOLNAI, ANIKÓ

Analysis of School Attachment from the Perspective of Social Relations

Based on international literature, school attachment is defined mainly by social relations experienced in the institution, relationship to the school and to learning, the effect of the physical environment, compliance with external requirements, variety of teaching methods and the rate of anxiety or fear experienced at school (*Veczkó, 1989; Eder & Mayr, 2000; Bürgisser, 2006; Cohen, Pickeral & McColeskey, 2008; Szabó & Virányi, 2011*). In the current empirical study the reasons for the development of school attachment is examined among 4th- and 8th-grade students. The paper aims to discover and present those factors which can influence student's school attachment. Details are given of the classes examined about what kind of correlations can be found between the indicators of school attachment and the team compositions.

ORSÓS, ANNA

The Current Situation of Gypsy / Roma Ethnic
Minority Education and Training

In Hungary, the body of knowledge related to ethnic minority education and training is taught even today within the framework of two different subjects, namely language teaching and cultural studies (formerly it was known as 'ethnic education').

The important objective of teaching language and/or culture in gypsy/roma ethnic minority education is to contribute to the transmission of Hungarian gypsy/roma ethnic culture and an awareness and the preservation of identity.

The past few years have seen great changes within the legal environment of public and higher education in Hungary. The same changes are noticed in gypsy/roma ethnic minority education. However, little is yet known about the extent to which the teaching of this minority's language and culture at institutions of public education has been affected.

POLÓNYI, ISTVÁN

The Examination of Teacher Training After 1945
from the Economic Aspect of Education

Hungarian teacher training from the Second World War up until the end of communism was essentially characterized by a cyclical and fluctuating development. The study analyzes this cyclicity, pointing out that the reason for it stemmed from the characteristics of socialist planned economy. Primary school teacher training enrollment numbers also depended on the public investment cycle and not or hardly on the changes in the number of primary school students. The centrally planned economy inevitably implied cyclicity: the shortage of experts together with the deterioration of training, and overeducation together with reproduced incongruence. Cyclicity therefore had serious consequences for quality.

PRIEVARA, DÓRA KATALIN – PIKÓ, BETTINA

The Dangers of Daily Internet Usage and Teachers' Prevention Options

In recent years, Internet has been gaining increasing popularity among young people, who typically spend 2 hours online on a weekday and 3 to 3.5 hours over the weekend (Kitta, 2013). Problematic internet usage shows relationship to stress (Velezmoro, Laceyfield & Roberti, 2010) and the lack of social support (Gunuc & Dogan, 2013). Our sample had 408 participants between the ages of 14–24. Their task was to fill in an online questionnaire, which contained tests about problematic internet use, need to belong, loneliness and social support. More than 80% of the participants spent at least 2 hours online per day, 45% used it even more, for 4 hours. The problematic internet use correlated with life dissatisfaction, loneliness and need to belong in the youth. According to our findings, those young people who do not have enough social support from their direct environment choose the internet to compensate for this lack.

RÉBAY, MAGDOLNA

Education of Zichy and Batthyány Family Members in the Age of Dualism

The study is about the education of the members of two aristocratic families. The focus is on what principles and goals, what values and contents were included in the education of the boys. The sources are school reports, private letters, biographical encyclopaedias and parliamentary almanacs. Of the schools examined, the two families preferred the Piarist Grammar School in Pest, the Jesuitenkollegium of Kalksburg and the Cistercian Grammar School in Székesfehérvár. They still had primary education at home, however, from the 1880s – at least in the case of the grammar school in Székesfehérvár – public education started in their circles. The parents expected their children to speak several foreign languages, and they liked them to do some sports, drawing and music.

SÁSKA, GÉZA

The Origins of Socialist Education in the Hungarian Academy of Sciences 1952–1962

In 1950, not only was the pre-WWII Hungarian educational elite marginalized by the Communist regime, but also the Hungarian Academy of Sciences and the scientific classification system were transformed into the Soviet model, creating room for the emergence of a new scientific educational elite. All members of the Education Committee of National Academy of Science in 1952 occupied high-ranking positions in the political and educational administration system simultaneously and some of them established the new socialist theory and practice in pedagogy.

Ten years later, a large proportion of the members of the Education Committee consisted not only of former leaders who were put out of power by them, but rehabilitated educators from both the left and the right wings of the political spectrum. Mostly, the former influential political leaders had scientific degrees, many of whom received such degrees in the Soviet Union. People who were rehabilitated defended their thesis later. Political power was converted into the scientific fields.

SASS, JUDIT – BODNÁR, ÉVA – KÖPECZI-
BÓCZ, TAMÁS – KISS, JÁNOS

Teacher Stress

Teachers' emotional stress is higher than average and in vocational schools they face higher levels of strain (high rate of drop-outs and disadvantaged students). Our goal was to compare secondary school teachers' emotional experiences and their consequences according to school types. 173 teachers were interviewed about their emotions at work (*Gibson, 2006*) and emotional labour (*Brothridge & Lee, 1998*), and also well-being (*Ryff, 1989*) and work engagement (*Schaufeli et al., 2006*) were measured. The common source of negative experience is deficiency in motivation, discipline and assets. In "mixed-type-schools" the level of positive experiences is lower whereas deactivating inertia is higher. In "VET institutions" anger is less controlled and the level of emotional labour is higher, teachers gain resources from students and their own success. In "grammar schools" expression of negative emotion is highly regulated, while experience of positive emotions is amplified and serves as a motivating factor.

TOKODI, GÁBOR

Effectiveness of Music Pedagogy in the Early Modern Era

The goal of our research is to detect the elements of efficiency and cogency of music pedagogy in pedagogical sources connected with the lute in the 16th-17th centuries. The main sources of our work are lute anthologies, commonplace books and theoretical treatises of the era. Since the tendency in the daily practice of contemporary Hungarian music pedagogy is to integrate a historically informed approach to early music teaching, the results of our research may relevantly contribute to teaching modern classical guitarists as well as lutenists. Our research into contemporary sources has confirmed our conjecture that we have to conform to a disciplinary teaching system different from today's. Further research is needed to find written sources of verbal music pedagogy in the early modern era which may offer an interesting research field in the history of music education and instrumental pedagogy.

TORDAI, ZITA - HOLIK, ILDIKÓ

Teacher Competencies Through the Eyes of Mentors

Mentors have a significant role to play in supporting the career socialization of novice teachers and participate in the development of teacher competencies through direct relationship with the mentee. This research study explored what experienced teachers, qualified senior mentor teachers, think about the importance of teacher competencies determined by the training and outcome requirements, and how they judge their own preparedness in these areas. Data were collected from 72 persons by a survey questionnaire. The results indicate that mentor teachers have excellent interpersonal skills and feel most competent at making cooperative relationships with others, communicating accurately and creating a tolerant and trustful atmosphere. However, it is also revealed that they show deficiencies in handling the new challenges of the Digital Age as well as those posed by students' changed needs.

TRENDL, FANNI

Romani Student Colleges and Their Students

In this paper students of three gipsy/romani student colleges and their supportive programme are going to be presented. It could be an important research for those who are interested in the science of education because it shows the social background of those underprivileged students who attend university. Beyond the statistical data, the students' thoughts about the students' college programmes are presented as well as how they see their future and role in society.

VÁMOS, ÁGNES – GAZDAG, EMMA

Action Research in Hungary

In Hungary interest in action research has increased since the beginning of the twenty-first century. Education professionals are looking for more efficient techniques to improve their teaching practice, professional competencies and the quality of Hungarian education. One of the possible solutions could be the introduction and widespread adaptation of action research. The aim of this paper is to present two good examples through interviews. These two researchers can serve as role models for those who are interested in the characteristics and practice of action research.

SZERZŐK

Babály Bernadett a Szent István Egyetem Ybl Miklós Építéstudományi Kar művésztanára, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola PhD-hallgatója. Művészeti rajz, művészettörténet és ábrázoló geometria szakos diplomáját a Magyar Képzőművészeti Egyetemen, rajz és földrajz szakos diplomáját a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán, építészmérnöki diplomáját a SZIE YMMF karán szerezte. Kutatási és publikációs tevékenysége a vizuális kultúra területéhez kapcsolódik, elsősorban a térszemléleti kompetenciák fejlesztési, értékelési lehetőségeit vizsgálva. A Szegedi Tudományegyetem Diagnosztikus mérések fejlesztése című programjának keretében részt vett a 10–13 évesek téri képességeinek értékelésére alkalmas online tesztrendszer kidolgozásában.

Baráth Tibor egyetemi adjunktus, igazgató, szervezetfejlesztő tanácsadó, tréner, változásmenedzser. A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében leendő tanárokat és neveléstudományt tanuló hallgatókat oktat. Igazgatója a Közoktatási Vezetőképző és Továbbképző Intézetnek, ami az oktatásügyi vezetésfejlesztés terén kínál magas minőségű képzéseket, folytat hazai és nemzetközi K+F programokat. Szakterülete a vezetés-, szervezet- és HR-fejlesztés (a tanulószervezeti működés diagnosztizálása és fejlesztése, szakmaprofilok kompetenciaalapú fejlesztése, vizsgálata). Aktív szereplője különböző nemzetközi szakmai közösségeknek (ENIRDELM, AHFE), tucatnyi hazai és nemzetközi fejlesztési program vezetője, közreműködője.

Benedek András 1982 óta tanít a felsőoktatásban, 1986-tól a Budapesti Műszaki Egyetemen, ahol 1996-ban habilitált, 1998-ban egyetemi tanári kinevezést kapott. 2004-ben lett az MTA doktora. 1991–2006 között az államigazgatásban dolgozott helyettes államtitkárként és közigazgatási államtitkárként. 2005–2009 között a BME GTK Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet alapító igazgatója. 2005–2015 között a BME GTK Műszaki Pedagógia Tanszék vezetője. 2008–2015 között a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Mérnöktovábbképző Intézetének igazgatója. Fő kutatási szakterületei: a szakképzés szerkezete, a szakképzés és felnőttképzés pedagógiája, formális és informális tanulás, mobil és vizuális tanulás.

Bocsi Veronika a Debreceni Egyetem történelem és szociológia szakán szerzett tanári diplomát, majd a neveléstudományok területén doktorált és habilitált. Jelenleg a DE Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karának főiskolai docense. A Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Programjának oktatója és témavezetője. Eddig két monográfiája jelent meg (*A idő a campusokon, A felsőoktatás értékmetszetei*). Fő kutatási terepe a felsőoktatás világa, valamint az életmód, illetve a kultúrakutatás területei.

Bodnár Éva a Budapesti Corvinus Egyetem Tanárképző Központjának egyetemi docense. Pszichológus, pszichológia szakos tanár, munka- és szervezetpszichológiai szakpszichológus. A Budapesti Corvinus Egyetemen tanít, kutatási témái a kognitív stílus, tanulási stílus, e-learninghez kapcsolódó motivációs reakciók.

Bodó Márton az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet tudományos munkatársa, aki a közösségi szolgálat országos bevezetéséért és pedagógiai támogatásáért felelős, a TÁMOP 3.1.1. egész napos iskola alprojekt 7. témájának vezetője, a téma keretében megvalósult kutatás kutatásvezetője. Az Iskolai közösségi szolgálat bevezetését segítő akkreditált 30 és 60 órás tanártovábbképzések kidolgozásának szakmai vezetője, a megvalósult képzések trénera, a közösségi szolgálat bevezetését támogató Községi Szolgálat Portál projektvezetője és szakmai felelőse. Kutatási területe a közösségi szolgálat nemzetközi és hazai aspektusai. Számos ehhez a témához kapcsolódó publikáció szerzője, kötetszerkesztője.

Ceglédi Tímea doktorjelölt a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori programjában, valamint tudományos munkatárs a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központban (CHERD-Hungary). Korábban dolgozott az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben tudományos segédmunkatársként. Végzettségét tekintve szociológus (MA, Debreceni Egyetem, 2008). Kutatásait a nevelés- és oktatásszociológia területén végzi, különös tekintettel a reziliens és hátrányos helyzetű hallgatók pályafutására, valamint a felsőoktatás tehetség-gondozására.

Engler Ágnes a Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézetének adjunktusa. Vizsgálatait az oktatásszociológia, a felsőoktatás és a felnőttoktatás területén végzi. Kutatásai leginkább a család és az oktatás kapcsolatára fókuszálnak, de vizsgálja az oktatás és a demográfia összefüggéseit, a felnőttek tanulási jellegzetességeit, valamint a tanulás társadalmi nemi sajátosságait is.

Fábián Gyöngyi nyelvtanár, egyetemi oktató, továbbá angol és magyar szakos tanárképzésben aktívan közreműködő szakember. Tananyagszerzőként, valamint

tantervfejlesztőként számos hazai és nemzetközi projektben vett részt. PhD-foko-
zát a neveléstudomány területén szerezte. Jelenleg pedig a Pannon Egyetem Magyar
és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézetének adjunktusaként végzi tevékenységét.
Nyelvvizsgaszakértőként a Pannon Nyelvvizsga tananyagfejlesztője. Angol nyelv
oktatásában szerzett tapasztalatán túl több évtizedes gyakorlatot mondhat magáé-
nak tanárok és intézményvezetők számára tervezett neveléstudományi és nyelvpeda-
gógiai kurzusok lebonyolításában. Számos nyelvoktatást szolgáló tankönyv szerzője.
Kutatóként érdeklődési területe a tanárszerep, tanári szerepviselkedés és gondolko-
dás a hazai oktatási környezetben.

Fazekas Ágnes az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola doktorandusza és
az ELTE PPK munkatársa. Kutatási területe az oktatási szakpolitikák és fejlesztési
beavatkozások implementálása, a változásmenedzsment, illetve a kurrikulumot
érintő fejlesztések és oktatási innovációk hatása. A témában több tanulmányt publi-
kált, és részt vett számos kapcsolódó konferencián. 2010-ben kezdett el dolgozni ezen
a területen az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben, ahol több kapcsolódó kutatási
projektben is dolgozott, majd a fejlesztéskoordinációban szerzett gyakorlati tapasztal-
atokat. Jelenleg egy, a helyi szintű innovációk keletkezését és terjedését vizsgáló
kutatás vezető kutatója az ELTE PPK munkatársaként. Az oktatásfejlesztéshez, illetve
kifejezetten a kurrikulumfejlesztéshez és innovációmenedzsmenthez kapcsolódó tar-
talmakat egyetemi és felnőttképzési programokban is oktatta.

Fenyő Imre a Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézetének egyetemi adjunk-
tusa. Előbb filozófia, majd pedagógia szakon szerzett diplomát a Debreceni Egyete-
men. Filozófiából doktorált, oktatási és kutatási területei a nevelés- és művelődés-
filozófia, illetve a neveléstörténet. Ezen területen belül különösen a társadalom- és
politikai filozófia, a fenomenológiai és hermeneutikai kutatások iránt érez vonzalmat.
Az MTA Debreceni Akadémiai Bizottság Nevelés-, Művelődéstudományi és Pszicho-
lógiai szakbizottság titkára, a Debreceni Iskola egyetemtörténeti kutatócsoport tagja.

Gazdag Emma az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Pedagógiai és Pszicho-
lógiai Kara Neveléstudományi Doktori Iskola, Nevelélméleti Programjának a hall-
gatója. Kutatási területe az adaptív iskolák és a közösségi iskolák variánsai Magyar-
országon és Szerbiában.

Golnhofer Erzsébet címzetes egyetemi tanár, ny. habilitált egyetemi docens az Eötvös
Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karán. Témavezető az ELTE
Neveléstudományi Doktori Iskolájában. Tagja különböző szakmai szervezeteknek
és szerkesztőségeknek a pedagógia területén. Az ELTE Bölcsészettudományi Karán
1970-ben történelem és pedagógia szakon középiskolai tanári diplomát szerzett, majd

1976-ban bölcsészdoktori oklevelet. A Magyar Tudományos Akadémián kandidátusi fokozatot nyert 1992-ben. Fő kutatási területei: adaptív oktatás, tanárképzés, gyermekkori tanulmányok, a neveléstudomány alakulása, sajátosságai a II. világháború utáni Magyarországon.

Holik Ildikó az Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központjának adjunktusa. 2000-ben végzett matematika-pedagógia szakos tanárként a Debreceni Egyetemen, 2003-ban informatika szakos tanárként az Eötvös Loránd Tudományegyetemen és 2011-ben gazdaságinformatikusként a Debreceni Egyetemen. 2007-ben szerzett PhD-fokozatot a Debreceni Egyetemen neveléstudományból, értekezése a gyakorlóiskolák tanárképzési szerepével foglalkozott. Fő kutatási területe a mérnökpedagógia és a pedagógusképzés.

Horváth László andragógus és közgazdász, vezetés és szervezés szakon. Jelenleg az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola ösztöndíjas hallgatója, a Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoport tudományos segédmunkatársa, illetve oktató a Közoktatási Vezetőképző és Továbbképző Intézetben. Korábbi munkásságát tekintve különböző köz- és felsőoktatási kutatás-fejlesztési projektekben vett részt, ahol az iskolák tanulószervezeti fejlesztésével és a tanulószervezeti működés kutatásával, a felsőoktatási intézmények tudás- és kurrikulumentedzsment folyamataival foglalkozott, és vizsgálta a pedagógiai szakmai szolgáltatások horizontális és hálózati tanulást támogató tevékenységeinek lehetőségeit. Kutatási témája a felsőoktatási intézmények tanulószervezetként való vizsgálata.

Kárpáti Andrea az ELTE Természettudományi Kara egyetemi tanára, a Természettudományi Kommunikáció és UNESCO Multimédia-pedagógiai Központ vezetője. Művészettörténészként és angol nyelv és irodalom szakos középiskolai tanárként végzett az ELTE Bölcsészettudományi Karán, majd neveléstudományból szerzett kandidátusi (PhD) és MTA doktori fokozatot. Kutatási területe a vizuális képességek fejlődése és iskolai fejlesztése, valamint a számítógéppel segített tanítás és tanulás. Jelenlegi kutatási programjai: az Európai Vizuális Írástudás Framework kidolgozása és a vizuális kommunikáció, színérzékelés és térszemlélet hagyományos és online eszközökkel történő diagnosztikus, fejlesztő értékelése a Szegedi Egyetem és az MTA Oktatásméleti Kutatócsoportjának Diagnosztikus mérések fejlesztése című kutatása keretében.

Imre Nóra egyetemi tanulmányait a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Karának Politológia (1993–1998) és Szociológia (1995–2001) szakjain végezte, ahol Pedagógia másoddiplomát is szerzett. 2000-től az Országos Közoktatási Intézet munkatársa. Jelenleg az Oktatáskutató és Fejlesztési Intézetben oktatáskutató. Az ELTE PPK

doktorjelöltjeként kutatási témája a szülők támogatásának hatása a tanulók teljesítményére.

Kis Noémi a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója. A Szegedi Tudományegyetemen szerzett pedagógia alapszakos bölcsész diplomát (BA) 2009-ben, 2011-ben okleveles neveléstudomány szakos bölcsészként végzett (MA). Kutatási területei közé tartozik az óvodás- és kisiskoláskori családi háttér és szülői gyermeknevelési módok hatásainak vizsgálata a gyermek elsajátítási motívációjával és iskolai teljesítményével összefüggésben.

Kiss János pszichológus, tanszékvezető főiskolai tanár, tudományos dékánhelyettes a Debreceni Egyetem Egészségügyi Karán. Kutatásai fókuszában jelenleg is a hallgatói munkaérték preferencia és pályakép vizsgálatok állnak, melyet egy nemzetközi pályázat keretében is vizsgált, mint témavezető.

Köpeczi-Bócz Tamás szakmai, tudományos tevékenységét a szakképzés módszertani, tartalmi és strukturális fejlesztésének vizsgálataival kezdte. 2002-ben a szakképzés és foglalkoztatás témakörben szerzett PhD-fokozatot. Ezt követően a foglalkoztatáspolitikai társadalmi aspektusaival, az egész életen át tartó tanulóssal és a felnőttkori kompetencia vizsgálatokkal foglalkozott, melynek keretében 2008–2011 között vezette az OECD Adult Literacy and Life Skills Survey magyarországi kutatócsoportját. 2013-ban habilitált a munkaerő kompetencia szükségletének előrejelzése területén végzett tudományos munkái alapján. Az utóbbi években a társadalmi tér és a területi strukturák összefüggéseit, valamint a lokális innovációs képességek fejlesztésének lehetőségeit vizsgálja. Két doktori iskolában témavezető. PhD-hallgatói közül kettő sikeres fokozatot szerzett a regionális tudományok területén. Kutatásai kiterjednek az új regionális tagozódásokból következő szociális feszültség, esélykülönbségek csökkentésének intézményi és egyéni módszereire, valamint az iskola, társadalmi – különösen kulturális – egyenlőtlenségek újratermelődésére gyakorolt hatásainak vizsgálatára. Ezen belül a pedagógusok új, társadalmi küldetésének meghatározására, valamint a felsőoktatási intézmények térségi, társadalmi, gazdasági hatásainak vizsgálatára.

Józsa Krisztián a Szegedi Tudományegyetem Nevelélmélet Tanszékének egyetemi docense. A József Attila Tudományegyetemen matematika és fizika szakon diplomázott 1996-ban, 2000-ben pedagógiai értékelési szakértő végzettséget szerzett. PhD-értekezését 2003-ban védte meg, 2013-ban habilitált. 2004–2007, majd 2015–2018 között Bolyai kutatási ösztöndíjas. 1997-ben Pro Scientia Aranyéremben, 2008-ban Akadémiai Ifjúsági Díjban részesült. 2011-ben a Colorado State University meghívott kutatója. 2012-ben elnyerte a Fulbright kutatói ösztöndíjat. Tudományos

közleményeinek száma 250, független hivatkozásainak száma 950, Hirsch-indexe 17. Fontosabb kutatási területei: elsajátítási motiváció, az óvodás- és kiskisiskoláskori fejlődés lehetőségei, tanulásban akadályozottság.

Marton Eszter gyógypedagógus, pedagógia szakos tanár. A gyógypedagógusi diploma megszerzését követően közel 15 évet töltött a gyakorlatban, ahol a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók együttnevelését segítette többségi nevelési-oktatási intézményekben. Jelenleg oktatóként dolgozik az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán. 2008-ban kezdte meg tanulmányait az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolában. Kutatási területei: integrált oktatás – inkluzív nevelés, szülők és az iskola együttműködésének szerepe az integrált nevelés területén, integrált nevelési-oktatási környezet megteremtése.

Mile Anikó okleveles gyógypedagógus (oligofrénpedagógus), az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója. Kutatási területe a sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelésének gyógypedagógiai feltételei, valamint a gyógypedagógusok szakértelmének, szerepeinek, kompetenciáinak kérdésköre. Gyakorló gyógypedagógusként a Fejér Megyei Pedagógiai Szakszolgálat szakmai munkáját vezeti, valamint óraadóként a Kodolányi János Főiskola Neveléstudományi Tanszékének oktatója.

Nagy Krisztina tanulmányait az SZTE BTK Neveléstudományi Intézetében végezte. A pedagógia alapszak elvégzése után neveléstudomány szakon, mérésértékelés szakirányon szerezte diplomáját. Jelenleg az SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola elsőéves hallgatója, kutatási területe az iskolai és pedagógiai kötődések vizsgálata általános iskolás tanulók körében.

Orsós Anna habilitált egyetemi docens, a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézetének tanszékvezetője. Kutatási területei: szociolingvisztika, társadalmi nem és nyelvhasználat, nyelvpolitika, nyelvi emberi jogok, kisebbségi nyelvoktatás, kisebbségi nyelvhasználat, beás nyelv.

Papp Gabriella az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán, illetve annak jogelőd intézményében tanít 3 évtizede mint gyógypedagógus és pedagógia szakos előadó. Szakterülete a tanulásban akadályozott tanulók gyógypedagógiája, azon belül is kiemelt fókuszban van az érintett népesség kommunikációs képességének fejlesztése, módszertana, az együttnevelés tág és szűken erre a népességre vonatkozó kérdései. A társadalmi szükségletek változását nyomon követve foglalkozik a megváltozott munkaképességű, fogyatékos személyek pályaeorientációjával, munkaerőpiaci lehetőségeivel. A fenti témákban oktatói, kutatói tevékenységet is folytat, folyamatosan

publikál. Számos hazai és nemzetközi tantervfejlesztő folyamatban vett részt. Szakértői feladatokat is vállalt a sajátos nevelési igényűekkel kapcsolatos kérdésekben.

Pikó Bettina orvos, szociológus, magatartáskutató, az MTA doktora (pszichológiai tanulmányok), jelenleg egyetemi tanárként dolgozik a Szegedi Tudományegyetem Magatartástudományi Intézetében. Orvosi antropológiát, orvosi etikát, addiktológiát és orvosi szociológiát oktat. Kutatási témája a fiatalok problémaviselkedése (szerfogyasztás, depresszió, szexuális viselkedés, agresszió, addikciók), valamint a védőfaktorok (pl. sport, vallás, társas támogatás). Többek között az „Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban” (2005), és a „Védőfaktorok nyomában: A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban” (2010) könyvek szerkesztője és szerzője.

Polónyi István közgazdász, egyetemi tanár a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézetében 2014 óta. 2014 előtt a DE Közgazdaságtudományi Karán dolgozott. A Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Munka- és Oktatás-gazdaságtani Tanszékén szerzett egyetemi doktori címet 1984-ben, majd közgazdaságtudományból kandidált 1994-ben, s 1997-ben habilitált (közgazdaságtudományból). A 90-es években az Oktatási és Művelődési Minisztériumban dolgozott (a Felsőoktatási és kutatási főosztályon volt főosztályvezető-helyettes, majd a Pénzügyi Főosztályt vezette). 2000-ben nevezték ki a Debreceni Egyetem egyetemi tanárává. 19 könyvet írt, 18-at szerkesztett, 54 könyvfejezet és 98 tudományos cikk szerzője. Kutatási területe az oktatás-gazdaságtan, az oktatáspolitikai és a munkagazdaságtan.

Prievara Dóra Katalin pszichológiai tanulmányait Szegeden, tanácsadás- és iskola-pszichológia szakirányon végezte, jelenleg a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében doktoranduszhallgató. Kutatási témája a problémás internethasználat háttérében álló pszichoszociális tényezők közti összefüggések feltérképezése fiatalokban, prevenciós lehetőségek keresése. Emellett külső óraadóként pszichológiai tárgyak, kommunikációs és szociális készségfejlesztő csoportok oktatását végzi.

Rébay Magdolna a Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományok Intézetének egyetemi docense. 2007-ben neveléstudományokból a Debreceni Egyetemen, 2009-ben történettudományból (művelődéstörténetből) az ELTE-n szerzett doktori fokozatot. 2013-ban neveléstudományokból habilitált a Debreceni Egyetemen. Kutatási területe: a nőnevelés és a felekezeti oktatás története a 19–20. században, valamint az arisztokrácia neveltetése a dualizmus korában.

Sáska Géza CsC, az ELTE címzetes docense, az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának oktatója, az oktatás területéhez több mint negyven éve a politológia, a szociológia és a történettudomány módszerével közelít. Hazai és külföldi konferenciák rendszeres előadója, több mint másfél száz publikáció szerzője.

Sass Judit a Budapesti Corvinus Egyetem Tanárképző Központjának egyetemi docense. Pszichológus, pszichológia szakos tanár, munka- és szervezetpszichológiai szakpszichológus. A Budapesti Corvinus Egyetemen tanít. Kutatási témái: kognitív stílus, e-learninghez kapcsolódó motivációs és érzelmi reakciók, szervezeti érzelmek és stressz, felsőoktatás.

Szabolcs Éva az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének egyetemi tanára. Történelem-angol-pedagógia szakon szerzett diplomát az ELTE Bölcsészettudományi Karán 1976-ban. PhD-értekezését 1997-ben védte meg, 2004-ben habilitált. Fő kutatási területei: gyermekkortörténet, gyermekkorkutatás, a neveléstudomány és pedagógia alakulása Magyarországon 1945 után.

Tokodi Gábor magyarországi zenei tanulmányai után Németországban, a Frankfurter Hochschule für Musik ösztöndíjas (DAAD) hallgatójaként végzett gitár, majd lant és régizene előadásmód szakon. Pedagógiai tevékenysége mellett rendszeresen koncertezik itthon és külföldön. 2015-ben szerzett abszolutóriumot a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában. Kutatási területe a 16–17. század zenepedagógiai gyakorlata, különös tekintettel a korszak egyik legnépszerűbb hangszerére, a lantra.

Tordai Zita az Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központjának adjunktusa. 1998-ban pszichológus és pszichológia szakos tanári végzettséget, majd 2006-ban PhD-fokozatot szerzett a Debreceni Egyetemen. Fő kutatási területei: a pedagógusok mentálhigiéniéje; az interperszonális készségek és a tanári kompetenciák fejlesztése a mérnök-tanárképzésben és mentorképzésben.

Trendl Fanni 2011-ben végzett romológia bölcész és történelem tanár szakon a Pécsi Tudományegyetemen. 2011 és 2014 között ugyanott az „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója volt. 2014 ősze óta egyetemi tanársegédként dolgozik a Pécsi Tudományegyetem Romológia és Nevelésszociológia Tanszékén. Főként a nevelésszociológia témakörébe tartozó kurzusokat tanít. Kutatási területe a hátrányos helyzetű cigány/roma egyetemista hallgatókat támogató programok. 2015 óta a Wlislöck Henrik Szakkollégium vezető tanára. 2013 óta számos kutatási és fejlesztési projektben vett részt a Pécsi Tudományegyetemen.

Vámos Ágnes az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Pedagógiai és Pszichológiai Kara Neveléstudományi Intézet egyetemi tanára, az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola Tanulás és Tanítás Doktori Programjának vezetője. Az elmúlt időszakban számos magyarországi és nemzetközi kutatás témavezetője, résztvevője a tanulás és tanítás elmélete és gyakorlata, valamint a különböző tanulói szereplők, képzési alrendszerek sajátosságai témakörben. A kutatási módszerek és paradigmák terén legjelentősebb eredményei a metafora pedagógiai felhasználása terén születtek. Az utóbbi években a tanári gyakorlat kutatásával és felsőoktatás-kutatással foglalkozik, módszereket tekintve az akciókutatás felé fordult.

Zsolnai Anikó a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékének tanszékvezető egyetemi tanára, az SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport vezetője. Pedagógia, valamint magyar nyelv és irodalom szakos diplomáját az ELTE-n szerezte. 1998–1999 között Bolyai-ösztöndíjas, 2000–2003 között Széchenyi professzori ösztöndíjas volt. Fő kutatási területe a szociális viselkedés és a szociális kompetencia összetevőinek, valamint a gyermekkori kötődések pedagógiai vonatkozásainak kutatása. Publikációinak jelentős része e két területen folyó empirikus vizsgálatainak eredményeit foglalja össze.

Az Óbudai Egyetemen megtartott 15. Országos Neveléstudományi Konferencia az érték témakörét járta körbe a neveléstudomány nézőpontjából. Az iskola a pedagógusok és a tanulók értékformáló közössége. Az értékek megőrzésében, közvetítésében és a személyiség sokoldalú fejlesztésében meghatározó szerepet játszik a hivatását magas szinten művelő pedagógus. Így már érthető, hogy miért is adtuk konferenciánk címének: *„Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa”*.

Az *Új kutatások a neveléstudományokban* sorozat nyolcadik kötetének előkészítése során a kialakult gyakorlatot követtük, a publikálásra kerülő cikkek szerzői a tavalyi konferencia előadói, akiknek új, eredeti munkáit a szekcióelnökök javaslatai és a lektorok támogató véleménye alapján választottuk ki.

A kötetet öt nagyobb tematikus egységre bontottuk. Mindegyik fejezet új kutatásokat mutat be, sorrendben az iskola világa, a pedagógusképzés és a pedagógusi pálya, a felsőoktatás és a felnőttoktatás, a speciális nevelési igények, valamint a neveléstörténet területén.

A szerkesztők remélik, hogy a kötet híven tükrözi a neveléstudomány 2015. évi eredményeit, mind az aktuális témaköröket, mind pedig a kutatási módszereket illetően, másrészt hasznos információkkal szolgál a kortársak és a jövő kutatói számára, továbbá kutatásokat indukál és vitára készítet.

