

# EGY ÉVTIZED KIHÍVÁSAI, VÁLTOZÁSAI A PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÉS A NEVELÉSTUDOMÁNYOK TERÜLETÉN

A III. Oktatás határhelyzetben konferencia tanulmánykötete

Szerkesztették:  
Bordás Andrea  
Domján M. Katalin  
Kelemen Henrietta

Szerkesztették:

Bordás Andrea

Domján M. Katalin

Kelemen Henrietta

A kötetet lektorálta:

Balogh Brigitta, Barabási Tünde, Bocsi Veronika, Bordás Andrea,

Ceglédi Tímea, Chrappán Magdolna, Domján M. Katalin, Pásztor Rita,

Stark Gabriella, Szabó-Thalmeiner Noémi, Székedi Levente, Váradi Judit

Nyelvi lektorok: Bordás Andrea, Borbély Julianna

Tördelőszerkesztő: Horváth István

Partium Kiadó, 2023

ISBN 978-606-9673-70-6



## TARTALOMJEGYZÉK

CHRAPPÁN MAGDOLNA

A gyakorlatról – elméletben. Mit tanulhatnak a tanárképzési gyakorlatok az óvó-tanítóképzéstől? ..... 5

SZABÓ-THALMEINER NOÉMI

Kompetenciaalapú képzés a romániai óvodapedagógus- és tanítóképzésben ..... 15

BORDÁS ANDREA

Az óvó- és tanítóképzés tíz éve a Partiumi Keresztény Egyetemen ..... 29

KISS JÁNOS, MOLNÁR-TAMUS VIKTÓRIA, JOÓ ANIKÓ, KÁDÁR ANNAMÁRIA

Tanító szakos hallgatók mentális egészségi állapotának és egészségmagatartásának nemzetközi összehasonlító vizsgálata ..... 46

DOMJÁN M. KATALIN

A tanítói pályára készülő hallgatók pályaválasztási motivációja – rövid betekintő ..... 60

VINCZE BEATRIX

A projektmódszer kulturális és szociális dimenziói  
– a módszer alkalmazásának lehetőségei a felsőoktatásban ..... 69

GÁL KATALIN, PÁSZTOR RITA-GIZELLA,  
SZÉKEDI LEVENTE, TOLNAI TÍMEA-KATALIN

Online oktatási tapasztalatok a felsőoktatásban ..... 81

SÁPINÉ DR. BÉNYEI RITA

Tanórakutatási részeredmények a tanulói ön- és párértékelés,  
valamint a tanári értékelés témában ..... 94

SUBRT PÉTER

Kombinált paradigma alkalmazása a pedagóguskutatásban  
egy empirikus vizsgálat tükrében ..... 104

SUBRT PÉTER

A fotóinterjú alkalmazása a pedagóguskutatásban  
egy empirikus vizsgálat tükrében ..... 115

BARTHA KRISZTINA

A családi nyelvhasználat és a hamis vélekedések megértése  
közötti kapcsolat kétnyelvű gyermekeknél ..... 124

SZEREPI SÁNDOR

Hátrányos helyzet és nemzetiségi tartalmak  
– helyi óvodai programok Hajdú-Bihar megyében ..... 136

KOCSIS PÉTER CSABA

Szegregált élethelyzet és az iskola.  
Helyi fejlesztések innovatív lehetőségei és tapasztalatai ..... 146

OZSVÁTH JUDIT

A falu, a falukutatás, a falusi oktatás megjelenése  
az *Erdélyi Iskola* című nevelésügyi folyóiratban ..... 160

FEHÉR ÁGOTA

A tehetségsegítés forrásai a Debreceni Református Kollégium történetében ..... 167

DOMBI JÓZSEFNÉ

Egy évtized kihívásai és változásai a zenepedagógiai irodalom területén ..... 175

PETE JÓZSEF

Vallási tartalmak megjelenése felső tagozatos kerettantervekben ..... 187



## A gyakorlatról elméletben

### Mit tanulhatnak a tanárképzési gyakorlatok az óvó-tanítóképzéstől?

CHRAPPÁN MAGDOLNA<sup>1</sup>

*A tanárképzés egyik legfőbb kihívása, hogy miként készítse fel gyakorlatban a tanárjelölteket leendő hivatásukra. Az óvó- és tanítóképzés fókuszában az intézményi gyakorlat, a pedagógiai, pszichológiai kompetenciák fejlesztése áll, a tanárképzés hajlamos a szakterületi, diszciplináris képzést tekinteni a jó tanárrá válás garanciájának. Ennek eredménye a gyakorlatok alacsonyabb aránya. 2021-ben jelentős módosítás történt a magyar tanárképzés gyakorlati képzési rendszerében, bevezették többek között az úgynevezett korai gyakorlatokat (pályaszocializációs gyakorlat), amelyek sok tekintetben hasonlítanak az óvó- és tanítóképzés gyakorlataihoz. Tanulmányunkban bemutatjuk az új gyakorlati rendszert, a felmerülő elméleti és gyakorlati problémákat, valamint azt, hogy a tanárképzésnek mit érdemes megtanulni az óvó-, tanítóképzés gyakorlatából.*

**Kulcsszavak:** tanárképzés; korai gyakorlatok; óvó- és tanítóképzés

*One of the main challenges of teacher training is how to prepare teacher candidates for their future vocation. The focus of kindergarten and teacher training is to develop institutional practice and pedagogical and psychological competencies; furthermore, teacher training programs tend to consider disciplinary training as a guarantee of becoming a good teacher. This belief has resulted in a lower proportion of practical training. In 2021, a significant amendment was made to the practical training system of Hungarian teacher training, including so-called early practices (career socialization practices), which in many respects resemble the practice periods of kindergarten and teacher training. In our study, we present the new practical system, the theoretical and practical problems that arise, and teacher training is worth learning from the practice of kindergarten teacher training.*

**Keywords:** teacher education; early practice; preschool teacher and primary school teacher education

#### 1. Bevezetés

Első olvasásra talán meglepő a cím. Miért is kellene a tanárképzésnek jobban figyelnie az óvó- és tanítóképzés gyakorlataira, hisz az óvoda teljesen más tevékenységrendszer alapján működik, és a kisgyermekkorú iskolaszakasz (magyarországi terminológiával az alsó tagozat) is jócskán eltér a későbbi szaktanári rendszertől.

S éppen emiatt kellene a tanárképzésnek érzékenyebbnek és nyitottabbnak lennie az alsóbb intézményi szintek képzési gyakorlataira. Ennek kézenfekvő oka van: a nevelési folyamat kontinuumának megkívánná, hogy a különböző (életkori és/vagy intézményi) szakaszok pedagógusai ismerjék, mi zajlik a megelőző és a követő intézményes nevelés során. Ez fejlődépszichológiai, tananyagtartalmi, és metodikai ismereteket is jelent, amiket már a pedagógusképzés során érdemes volna céltudatosan integrálni minden pedagógusképzés-típusba.

Van egy másik, az előzőtől nem független ok is: fel kellene hagyni azzal a tanári szerepértelmezéssel, amely alapvetően a „tananyagátadásra”, jobb esetben a tananyagelsajátítás segítésére korlátozza a deklarált tanári tevékenységet. Ezt korlátozott, illetve kiterjesztett tanári szerepfelfogásnak nevezik. Az iskolát a társadalmi változások komplex hatásrendszere arra kényszeríti, hogy feladja ezt a 19. századi paradigmát (megjegyezzük:

---

<sup>1</sup> Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet; chrappan.magdolna@arts.unideb.com

akkor sem csak a tananyagtartalom és a teljesítmény körül forgott az iskolai oktatás, de a 21. század minden eddigénél összetettebb szerepelvárásokat fogalmaz meg az iskolákkal, s így a pedagógusokkal szemben is). Ennek a diverzív, tehát a tantárgyi tanításon jóval túlmutató tevékenységrendszernek az óvodában és részben az alsó tagozaton (ISCED1) van igazán hagyománya. Az erre való felkészítés (az önellátó, gondozó, érzelmi funkciók, a differenciálás eszközrendszere, a pedagógus egyéni kreativitásának fontossága és a problémamegoldás) sokkal erőteljesebben kerül a képzés fókuszába az óvodapedagógus- és a tanítóképzésben, mint a tanárképzésben. Természetesen mondhatjuk, hogy a nagyobb gyerekeknél az önellátás és a gondozás nem feladat, s ez általában igaz. Előfordulhat azonban, hogy például a sajátos nevelési szükségletű gyerekek esetében is szükség van a care-funkciókra, de az élettani szükségletekre, a fizikai-mentális-érzelmi jólétre való odafigyelés, az ez irányú tanári szenzitivitás elengedhetetlen minden iskolatípusban és fokozatban.

A téma apropóját az adja, hogy Magyarországon 2021 végén módosult a tanárképzéssel kapcsolatos jogszabály: bevezette a korai gyakorlatokat, amelyek a képzés legelső félévétől megjelennek, és elsősorban a tantárgyi tanításon kívüli tevékenységekre fókuszálnak. Ez a fajta intenzív gyakorlat típus eddig hiányzott a magyar tanárképzésből, s minden felsőoktatási intézmény keresi az optimális megoldásokat. Aki ismeri az óvó- és tanítóképzés szerkezetét, hamar felismeri az analógiát, s azt, hogy érdemes közelebbről megvizsgálni az e képzésekben hosszú ideje jelen lévő gyakorlatokat, mert sok a hasonlóság a tanárképzés korai gyakorlatával.

Tanulmányunkban áttekintést adunk a jelenlegi és a várható tanárképzési gyakorlati rendszerről, valamint röviden áttekintjük, milyen szemléleti és tartalmi elemeket volna érdemes áttemelni az óvó- és tanítóképzési gyakorlatból a tanárképzésbe.

## 2. A gyakorlat mindennek felett

„Fakó minden teória, s a lét aranyló fája zöld”<sup>2</sup> – mondja Mefisztó a diáknak, aki útmutatást keres az orvoslás tágas mezején a könnyebb csapás megtalálásához. A gyakorlat számít, nem az elmélet, fordíthatnánk saját szaknyelvünkre. És valóban, a tanárságot „csinálni” kell, a terepen azonnali cselekvésekre van szükség, és az elméletek, bármily jól hangzók is, csak korlátozottan használhatók közvetlenül a pedagógiai munkában. Mind a tanárszakos hallgatók, mind a pályán lévők gyakran úgy nyilatkoznak a képzésről, hogy kevés volt a gyakorlat, az elméleti képzés pedig nem ad olyan transzferábilis tudást, ami az iskolában hasznos.

Mivel a tanárképzés (ahogy az összes pedagógusképzés) szak-képzés, jogos elvárás, hogy a jelöltek minél alaposabb gyakorlati felkészültséggel is rendelkezzenek, hogy a pályára lépéskor már bármely nevelési-oktatási és az iskola szervezeti működésével kapcsolatos feladatban jártasak legyenek.

A tanárképzésben a gyakorlatra történő intenzívebb odafigyelés nemcsak hazai, hanem jellemző nemzetközi trend is. A gyakorlatokhoz fordulás pedig az iskolák fontosságát helyezi a figyelem fókuszába (Lawn & Furlong, 2009; Murray, 2016).

---

<sup>2</sup> J. W. Goethe (1995). Faust (Jékeli Zoltán és Kálnoky László fordítása). Szentendre, Interpopulart Könyvkiadó [Populart füzetek ; 45.] <http://mek.niif.hu/00300/00389/00389.htm>

Colley (2002) szerint a folyamatokban való „benne levés” a tanárképzés igazi lényege, ami kiemeli az iskolai gyakorlatok fontosságát. A „benne levés” pedig az ezen gyakorlatok során lezajló mentorálás révén tud igazán megvalósulni. Külön kiemelik a korai gyakorlat jelentőségét, s a korai gyakorlatok mentorainak kulcsszerepét. Gelfuso és Denis (2014) szerint a gyakorlatoknak kutatáscentrikusnak kell lenniük, mert igazán ez teremti meg az elmélet és a gyakorlat egységét.

A gyakorlat középpontba állítása természetes igény a hallgatók és a képző intézmények részéről is, ugyanakkor van néhány megfontolandó elem a gyakorlati képzés fetiszizálásával kapcsolatban:

1. Az elméleti, kutatási háttér nélküli gyakorlat reproduktív tevékenységnek tekinthető, ami a mindenkori status quo fenntartását eredményezi (Hutchinson, 2011). A fejlődés gátja lehet, ha a mégoly jó gyakorlati mintákat a hallgatók lényegében utánzásos szocializációval sajátítják el. Az eddig is így volt, és így van jól mentalitás korai szakmai szklerotizációhoz vezethet. Ez akkor következhet be, ha a friss tudományos eredmények hiánya miatt nem alakul ki az az igény, hogy a gyakorlatot folyamatosan igazítani kell a legújabb felfedezésekhez, akár a pszichológia, akár a pedagógia vagy a módszertan eredményeiről van szó. Ez a jelenség különösen akkor esélyes, ha a hallgató eleve egy meghaladott pályaképpel érkezik a képzésbe (a tanári szerepek tananyag- és teljesítményorientált felfogása), és tulajdonképpen ellenáll a képzés (elméleti és/vagy gyakorlati) attitűdformáló fejlesztő hatásainak (Butler & Wine, 1995; Christie, 2014). S különösen természetes az ellenállása, ha a gyakorló terepen sem találkozik innovatív és adaptív iskolamoddellel. Ezzel valójában újratermeljük a zártabb, jórészt a rossz hagyományokra és hitekre épülő tanári mentalitást.

2. A gyakorlati terep (iskola) és a képző intézmény pedagógiai felfogása jelentősen eltérhet. Ez nemcsak azt jelenti, hogy mással találkozik a hallgató az iskolában, mint amiről elméletben tanult, hisz ez részben természetes folyamat<sup>3</sup>, hanem arról is, hogy a képzés során egy korszerűbb iskolafelfogással, módszertannal találkozott, mint amit a terepen lát. Ennek a legrosszabb verziója, amikor a képzés a nyitott, tanulóközpontú, adaptív pedagógiát „tanítja”, a gyakorlóhelyen pedig csak a tananyag-leadásra fókuszáló tanárközpontú praxist látja, s a hallgatót is erre szocializálják. Ennek a fordítottja is előfordulhat, amikor az iskola képviseli a korszerűbb szemléletet és az innovatív pedagógiát, nem a képzés. Szerencsére ebben az esetben is érvényes az a tapasztalati evidencia, hogy a gyakorlat sokkal mélyebb és tartósabb nyomokat hagy, mint az elméleti képzés.

3. A gyakorlatnak reflektálnak kell lennie, mert pusztán a gyakorlati tapasztalat nem pozitívum, és nem garantálja a megfelelő tanári minőséget (Shavit & Moshe, 2019; Gulya és mtsai., 2020). Ellenkező esetben megelégedhetnénk azzal a több ezer órányi tapasztalattal, ami minden hallgatónak rendelkezésére áll, amikor belép a képzésbe: mindenki volt diák, tapasztalta, mit csinálnak a tanárok, tudja, mi működik és mi nem. Természetesen botorság volna azt gondolni, hogy ez elég, s nemcsak azért, mert a diákkori tapasztalatok és az ebből kialakult naiv pályaidentitás egyoldalú és szükségképpen speciális (csak egyfajta közegből származik és szubjektív), hanem azért is, mert a hozott

---

<sup>3</sup> A praxissokk inkubált, azaz kézben tartott, ellenőrzött körülmények között zajló változatával mindenki találkozik, az ezzel való megküzdésben a gyakorlati helyszín mentorainak kulcsszerepe van

tapasztalatok értelmezése és a kutatási eredményekkel való ütköztetése nélkül nem dönthető el, milyen minőségű oktatásból származnak a hallgató tapasztalatai.

E tekintetben nemcsak a képzési gyakorlatok, hanem az elméleti felkészítés is kiemelkedően fontos. Az egyetemi kurzusok során lehetőséget kell teremteni arra, hogy a hallgatók megéljék a saját élményeik racionalizálását azáltal, hogy megosztják a csoportban és így külső diszkusszióknak vethetik alá saját értelmezéseiket. Ez nemcsak a naiv pályaidentitást transzformálja, hanem a reflexiós képességeket is fejleszti, jó esetben a gyakorlatok előtt vagy azokkal párhuzamosan.

4. Egyértelműnek tűnik, mégsem mindig az, hogy a tanárképzés során a gyakorlatoknak koherens rendszert kell alkotniuk, mind a szimultán (egymással párhuzamosan folyó, de különböző jellegű: pl. pedagógiai és pszichológiai és szakmódszertani és iskolai), mind a szukcesszív (adott típus egymást követő gyakorlati kurzusai, moduljai) felépítés tekintetében. Ehhez a képzés különböző szereplőinek folyamatos és valódi együttműködése szükséges (Sternberg et al, 2016; Bruneel & Vanassche, 2021). Az iskolai gyakorlatok esetében az aktorok egyéni (iskolai mentor, egyetemi oktató és hallgató) és intézményi szintű (gyakorló intézmény, felsőoktatási intézmény) kooperációja szükséges.

### **3. A tanárképzés változása**

A magyarországi tanárképzés az elmúlt másfél évtizedben többször is változott. A 2008-ban bevezetett kétciklusú bolognai-típusú tanárképzést 2013-ban felváltotta az úgynevezett osztatlan tanárképzés, amelynek témánk szempontjából legfontosabb jellegzetessége, hogy egy 2 féléves összefüggő iskolai gyakorlattal zárult. E képzés során különböző típusú gyakorlatok léteznek, amelyeket a jogszabály is meghatároz: a 2 féléves összefüggő gyakorlatot megelőzően a két szakjukhoz tartozó tanítási gyakorlat (60 óra, amiben 15 tanórát kell tanítani); továbbá a szakmódszertan és a pedagógiai és pszichológiai kurzusok keretein belül zajló, külön óra- vagy kreditszámmal nem bíró, úgynevezett párhuzamos gyakorlatok és egy 2 kredites, 30 órás közösségi gyakorlat (ez bármely oktatási intézmény által szervezett, nem tanóra jellegű tevékenység lehet).

A képzéssel kapcsolatban gyakran felmerült kritikaként, hogy a hallgatók szisztematikus formában csak a képzés vége felé találkoznak az iskola világával.

Többek között ennek a problémának a megoldására a tanárképzésre vonatkozó jogszabály (8/2013. I. 30. EMMI rendelet) 2022 januárjában különféle változásokat vezetett be a tanárképzésben: 1. a kétféléves összefüggő gyakorlatot egy félévesre csökkentette, 2. megszüntette a közösségi gyakorlatot és 3. átstrukturálta a képzés közbeni gyakorlatok rendszerét, aminek legfontosabb változása, hogy létrehozta az úgynevezett pályaismereti és pályaszocializációs gyakorlatokat.

#### *3.1. A pályaismeret, pályaszocializáció mint új gyakorlattípus*

Fentebb teljesen újszerűnek neveztük ezt a gyakorlatot a magyar tanárképzésben. Ez valóban így van, mert a pályaismereti gyakorlatok a képzés legelejére kerültek, a jogszabály szerint az 1-4. szemeszterben kell megvalósítani, és ilyen korai gyakorlat eddig a tanárképzésben nem volt.

Ez azt jelenti, hogy a képzésbe bekerülő hallgatók már azelőtt találkoznak az iskolai tereppel kvázi-tanári szerepben, hogy komolyabb elméleti tudásuk lenne a pedagógia, pszichológia és a szakmódszertan területén. A tanárképzések tantervi hálóját természetesen hozzá lehet igazítani ehhez a helyzethez, előbbre lehet hozni a legfontosabb alapozó tárgyakat, de ez legfeljebb párhuzamos tanulmányokat jelent, nem befejezett elméleti tudást, mint a jelenleg működő osztatlan tanárképzésben.

A korai gyakorlat célja a rendszerezett elméleti tudás hiányában az elsődleges tapasztalatszerzés, a már említett naiv pályakép felderítése és a hallgató saját tanári identitásának, leendő tanári habitusának megalapozása. Ezek a tényezők jelentős szerepet játszanak a hallgatói pálya- és hivatásmotiváció kialakításában is (Szontagh, 2020). A pályamotiváció belső tényezői és ezek kombinációja változik a képzés során (Pusztai, 2015; Bús, 2008), és amennyiben a kezdeti motivációs elemeket sikerül azonosítani, s arra reflektált, adaptív gyakorlati rendszert építeni, nagyobb eséllyel szilárdulhat meg a pályakezdéshez és a pályán maradáshoz szükséges személyes eltökéltség (Szontagh, 2020; Chrappán, 2013).

Ennek érdekében a következő tevékenységeket kell elvégeznie a hallgatóknak:

*„A pályaismereti, pályaszocializációs gyakorlatok célja, hogy a hallgatók tanári nézőpontból megfigyeljék az iskola világát, megfigyeljék az intézményi környezetet, infrastruktúrát, különböző iskolatípusokban tanórákon, illetve tanórán kívüli foglalkozásokon, iskolai rendezvényeken gyűjtsenek tapasztalatokat az iskola mint szervezet, mint munkahely működéséről, a visszajelzések alapján képet formáljon saját pályaalakulásáról” (8/2013. I. 30. EMMI rendelet, 2. melléklet, 2.2.3.)*

A rendelet tömör megfogalmazásából is kiderül, hogy ebben az esetben valóban az elsődleges tapasztalatszerzés, főképp a megfigyelés és értelmezés a cél, nem pedig a tantárgyi tanításra való célzott felkészülés. A kiterjesztett tanári szerep tevékenységrepertoárjával találkozunk itt, olyan feladatokkal, amelyek a korábbi képzések gyakorlataiba kevésbé fértek bele, jóllehet az előző képzési követelmények is tartalmazták a tanórán kívüli tanári tevékenységek széles skáláját. A tanórán és az iskolán kívüli pedagógiai elemekkel azonban leginkább a képzés végén, az összefüggő gyakorlat során találkoznak a hallgatók. Ezeknek a tapasztalatoknak a képzés első szakaszára történő áttolása a tudatosan tervezett pályaszocializáció szempontjából is nagyon hasznos.

### *3.2. A pályaaorientációs gyakorlat mint tapasztalatszerzési terep: elmélet és gyakorlat*

Az új, korai pályaszocializációs gyakorlatok tehát leginkább az iskolai tapasztalatszerzést hivatottak segíteni. A hallgatóknak azonban jelentős köznevelési tapasztalata van, ahogy láttuk már korábban is, tízezernél több tanórán vesznek részt, mire az egyetemi képzésbe kerülnek. S azt is említettük már, hogy a gyakorlatok csak akkor hasznosak, ha azok reflektáltak. Ennek a reflektáltságnak azonban több feltétele is van:

Az egyik, hogy a reflexióhoz elengedhetetlen bizonyos elméleti tudás. Nehézséget jelent, hogy jelenleg a kialakulóban lévő gyakorlati programoknak nincs pontos tudásuk arról, mennyi elméletet és kutatási eredményt kell felhasználni a hatékony reflektivitás érdekében. Az biztosnak látszik, hogy az iskolai tereptapasztalatokat fel kell dolgozni, szükség esetén szembesíteni kell az elmélettel és a kutatási adatokkal. Ez a probléma nem új keletű, régóta folyik eszmecsere azzal kapcsolatban, hogy miképp reagáljon a képzőhely, az egyetem a hallgatók által szerzett iskolai tapasztalatokra. A gondot az

jelenti, hogy az iskolai praxisban gyakori a bricolage-technika<sup>4</sup>, azaz minden új problémát a meglévő eszköz és tudásrendszer alapján kívánják megoldani. Hutchinson (2011) szerint ez a tanári konzervativizmus és a korlátozott kreativitás forrása, és mindez a pedagógusok személyes hiteiből és meggyőződéseiből áll, nem a tudományos ismeretekre támaszkodik. Kétségtelen azonban, hogy ebben a bricolage-technikában is lehet jelentős potenciál. Összességében ez a tanári rutinok kialakításának a módja, amely folyamatos frissítésre szorul, s amit csak akkor tudunk pozitív eredményé fordítani (hisz a hallgatók a leggyakrabban ezzel a technikával találkoznak a terepen), ha biztosítjuk az egyéni és a közös diszkusszió lehetőségét. Erre leginkább az egyetemi kurzusokon van lehetőség, amelyeknek az egyik legfontosabb feladata, hogy az élmények dekonstrukciós-rekonstrukciós feldolgozásával azt a tudástranszfert biztosítsuk, ami az elmélet és a gyakorlat szintézisét jelenti (Hatton, 1988; Hutchinson, 2011).

Ehhez kapcsolódik a reflektáltság második feltétele, ami az egyetemi kurzusok felelősségét jelenti. A pályaszocializációs gyakorlatokat a jogszabály egyetemi kurzusokhoz rendeli a pedagógia és a pszichológia oktatóinak vezetésével. Ez azt jelenti, hogy az egyetemi oktató és az iskolai mentorok szoros együttműködésben dolgoznak majd. Ennek a pontos eljárásai és módszerei még most alakulnak, de az egyetemi oktatókon nagyobb a felelősség és a szakmai elvárás, mint a korábbi gyakorlatok esetében. A gyakorlat jellegéből következően a hallgatók az iskolai mentorokkal és az egyetemi oktatóval egyaránt reflektálnak az iskolai tapasztalatokra. Az ideális eset az, amikor a kétféle reflexió egybecseng, a realitás azonban azt prognosztizálja, hogy gyakran eltér majd a kétféle értelmezés, és nemcsak azért, mert az iskolai és az egyetemi aspektus eltér. Egyetértünk Bruneel és Vanassche (2021) megállapításával, miszerint a híd az iskolai gyakorlat és az elmélet között az mentorokkal való intenzív együttműködés és az egyetemi oktatóknak az iskolába való beágyazottsága.

#### **4. A tanárképzés és az óvó-tanítóképzés összehasonlítása**

A pedagógusképzés rendszere természetes módon igazodik a köznevelési rendszer megfelelő szakaszának az elvárásaihoz. Így alakultak ki az idők során azok a tevékenységregiszterek és képesség- majd a 2000-es évek közepétől kompetencialisták, amelyek a pedagógusképzés különböző szegmenseiben a képzési rendszert (célok, tartalmak, követelmények), különösen a gyakorlatok rendszerét meghatározták.

Ezek a változó elvárások tükröződnek a mai képzési és kimeneti követelményekben<sup>5</sup> is.

A továbbiakban összehasonlítjuk a jelenlegi magyar óvó-, tanítóképzés és tanárképzés rendszerét, elsősorban a gyakorlati képzési modulokat. A képzéseket bemutatandó csak a legfontosabb strukturális determinánsokra figyelünk, amelyek alapján megragadhatók a leglényegesebb különbségek a három képzés között. Az 1. táblázatban láthatjuk a három képzés néhány szerkezeti elemét.

---

<sup>4</sup> A fogalom Claude Lévi-Strauss etnográfiai tanulmányaiból ismert. (Lévi-Strauss, 1966)

<sup>5</sup> A képzési és kimeneti követelmények, röviden: KKK-k jelentik azokat a jogszabályokat (minisztériumi rendelet), amelyeknek minden felsőoktatási intézményi programnak meg kell felelnie.

1. táblázat: Az óvó-, tanító- és tanárképzés<sup>6</sup> szerkezeti jellemzői a gyakorlatra fókuszálva

Óvodapedagógus (6 féléves BA)	Tanító (8 féléves BA)	Tanár (11 félév MA)
<b>Gyakorlatorientált szak:</b> 60-70% gyakorlat		<b>Kiegyensúlyozott szak:</b> 40-60 % gyakorlat
<b>Gyakorlat (26-34 kr.) 15-19 %</b>	<b>Gyakorlat (40-50 kr.) 16-20 %</b>	<b>Gyakorlat (38 kr.): 13 %</b>
<b>nincs semmilyen „szaktárgyi” elvárás</b> jellegű	megjelenik a „ <b>biztos szaktudományos ismeretek</b> ”	A <b>szaktárgyi ismeret</b> (2x105 kr.) a <b>domináns</b> , a tanári felkészítés 90 kr.
<b>komplex, párhuzamosan</b> is végezhető, <b>differentiált</b> tevékenységek tervezése, szervezése és vezetése, ezek elemzése, dokumentálása, reflexiók, önreflexiók készítése	a <b>képzés egészét átszövő</b> csoportos és egyéni iskolai gyakorlatok és ezek elemzése, dokumentálása	a <b>képzés egészét átfogó</b> , egymásra épülő, koherens rendszer, a szakképzettségekkel is összefüggő tanári szerepekkel kapcsolatos, egyre komplexebb feladatok és tevékenységek végzése
<b>komplex egyéni</b> szakmai gyakorlat (8–10 hét);		<b>összefüggő egyéni</b> iskolai gyakorlat (20 kr.), 12-14 hét

(Forrás: saját szerkesztés a képzési és kimeneti követelmények<sup>7</sup> alapján)

A magyar képzési rendszer az elmélet-gyakorlat arányát tekintve három típust ismer: elméletorientált, gyakorlatorientált és kiegyensúlyozott képzést. Az óvó- és tanítóképzés gyakorlatorientált, aminek nemcsak a képzés tartalmi jellege, hanem az is az oka, hogy az alapszakok (BA, BSc) alapvetően gyakorlatorientáltak, elméletorientált szakok általában a mesterképzések között találhatóak. A tanárképzés kiegyensúlyozott szak, az ennek megfelelő 40-60%-os aránnyal.

A gyakorlatok arányát bemutató sor magyarázatot igényel: itt csak azokat a KKK-ban is gyakorlatként definiált elemeket vettük tekintetbe, amelyek intézményekben zajlanak (gyakorlóóvodában, -iskolában vagy úgynevezett partnerintézményekben<sup>8</sup>). Ezekon kívül az elméleti képzés keretein belül is léteznek gyakorlatok olyan kurzusok formájában, amelyek gyakorlati jeggyel zárulnak. Ezek lehetnek szakterületi kurzusok, de pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani tárgyak is, tartalmazhatnak konkrét óvodai, iskolai hospitálásokat, ezekhez kapcsolódó hallgatói feladatokat, de alapvetően ezek az egyetemi oktatók és nem az óvodai, iskolai mentorok irányításával zajlanak.

<sup>6</sup> Mindegyik képzésnél a teljes idejű (nappali tagozatos) képzési programokat vettük számítási alpnak. A tanárképzés csak a közismereti szakokra vonatkozik.

<sup>7</sup> Óvó- és tanítóképzés: 63/2021. (XII.29.) ITM rendelet, tanárképzés: a 64/2021. (XII. 29.) ITM rendelettel módosított 8/2013. (I.30.) EMMI rendelet.

<sup>8</sup> Ezek a gyakorlatok a felsőoktatási intézményhez szakmailag erősen kapcsolódó, de nem általa fenntartott köznevelési intézményekben zajlanak.

A tapasztalat azt mutatja, hogy ezek fontos részei a képzésnek (vö.: elmélet és gyakorlat kapcsolata), bár a hallgatók ezeket nemigen szokták a gyakorlati képzés részeként elkönyvelni.

A képzések változó arányban tartalmazznak szaktárgyi ismereteket. Az óvó szak legújabb verziójában a szakdiszciplináris ismeretek nem önállóan (pl. irodalom, környezetismeret, matematika stb.) hanem az óvodai tevékenységterületeknek és a hozzájuk tartozó módszertannak alárendelve jelennek meg. Ez azt jelenti, hogy az óvóképzésben minden diszciplináris tudás csak a hozzá kapcsolódó módszertannal létezhet, ez az interpretáció pedig egyértelműen a pedagógia erősödését jelenti.

A tanító szak, tekintettel az alsó tagozat tantárgyalapú pedagógiai folyamatára, már elvárja bizonyos diszciplináris ismeretek meglétét, ugyanakkor, az óvodapedagógus szakhoz hasonlóan nem a szakdiszciplinákra, hanem a műveltségterületekre alapozza a szaktudományos ismereteket, ugyancsak a módszertannal összekapcsolva.

A tanárképzés egészen másképp viszonyul ehhez a kérdéshez, mert kettéválasztja a diszciplináris szakterületi és a tanári felkészítést. A gyakorlatok rendszere kizárólag a pedagógiai felkészítési modulra (a pedagógiai, pszichológiai és szakmódszertani kurzusokra) vonatkozik az iskolai gyakorlatok mellett. Ez az éles kettéválasztás több ok miatt is érthető, ugyanakkor nagyban hozzájárul ahhoz az attitűdhöz, hogy a jó tanárság legfőbb kritériuma a szaktudományos felkészültség. A tanításra, az iskolai tevékenységekre figyelés hiánya a szaktudományos kurzusok esetében azt eredményezi, hogy csak a tudományterületi logika/kánon jelenti az egyetlen vezérfonalat a tanárszakosok esetében, a köznevelés szempontjai nem jelennek meg (s így akár teljes témakörök, nagyobb tananyagok hiányoznak a tudományos felkészültségben, miközben számos, tanárok számára feleslegesnek tűnő témakör szerepel a képzési anyagban).

A gyakorlatok tartalma, ahogy az a táblázatból is kiolvasható, a három képzés, az eltérő terminológia ellenére lényegében ugyanarról szól: a teljes képzési ciklust végig kell kísérnie egy koherensen egymásra épülő, az adott intézményszakaszban elvárt pedagógusszerepet teljesen átfedő gyakorlatsornak. A tanárképzésben ez a most bevezetett korai gyakorlatokkal valósul meg, éppen ezért fontos a tanárképzés számára, hogy átvegye azokat a jól bevált pedagógiai elemeket, szervezeti megoldásokat, amelyek az óvó- és tanítóképzésben már jól működnek.

## 5. Összegzés

E rövid írás keretei között nem lehetséges a pedagógusképzés gyakorlati rendszerének minden lényeges elemét áttekinteni, így csak szemezgettünk azokból az elemekből, amelyek a tanárképzés aktuális változtatásai miatt fontosak lehetnek.

Ha végezetül össze kívánjuk foglalni, mik azok, amiket a leginkább érdemes volna átvenni az óvó- és tanítóképzés gyakorlatából, akkor azok elsősorban szemléleti elemek volnának.

Elsőként azt a képzés minden elemét átható nézetet, ami szerint a pedagógusképzés legfőbb célja a köznevelési feladatok ellátására való felkészítés. A tanárképzésben a szaktudományos képzés (ami a 300-ból 210 kreditet jelent) nem érzékeny arra, hogy a hallgatók egy része nem tudományos pályára készül. Az a megoldás, amit az óvó- és tanítóképzés alkalmaz, miszerint a szakdiszciplináris ismeretek a tevékenység- és a műveltségterületek szerint jelennek meg a módszertannal integrálva, nem alkalmazható,



hisz a köznevelés maga is alapvetően szakdiszciplináris szerkezetű. Ennek ellenére a közoktatási vonatkozásokat lehetne erősíteni minden szaktudományos képzésben. A tanárképzés szakok szerinti új KKK-ja törekszik ennek az aspektusnak a megerősítésére, azonban ez az egyes képző intézményekben dől el.

A második eltanulható elem a tevékenységdiverzitás. A tanárképzésben alapvetően a szaktárgyak tanítására készülnek a hallgatók. Jóllehet a gyakorlatok leírásában szerepel a tanórán túli tevékenységek gyakorlása, mégis, a tapasztalat (legfőképp a hallgatókkal és a mentorokkal való beszélgetések és a hallgatók értékelései) azt mutatja, hogy ezek inkább melléktevékenységnek számítanak, jelentőségük korántsem akkora, mint amekkorák lehetnének a tényleges pedagógiai folyamatok alapján.

A harmadik elem, amit az óvó-, tanítóképzés megtaníthat a tanárképzésnek, az a pedagógusok kooperációja. A tanárképzés és az iskolai rutin is a magányos tanári tevékenységre készít fel. A pedagógiai kooperáció nemcsak a munkaközösségben és a tantestületben való közös munkát jelenti, hanem a konkrét tanítási-tanulási folyamatban zajló közös tevékenységet is. A páros tanítás nemcsak az óvodában és az alsó tagozaton működőképes, hanem a felső tagozaton, sőt középiskolában is. Elsősorban nem oktatásszervezési és logisztikai, hanem attitűd-kérdés, ami a magányos, zárt és a tanulóközösségben zajló nyílt kooperáció és kollaboráció közötti választást jelenti. A jövő oktatása biztosan ezt a szemléletet igényli majd.

### Felhasznált irodalom:

Bruneel, S., & Vanassche, E. (2021). Conceptualising triadic mentoring as discursive practice: positioning theory and frame analysis, *European Journal of Teacher Education* 44(4). <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1985456>

Butler, D., & Winne, P. (1995). "Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis." *Review of Educational Research - REV EDUC RES* 65 (September), 245–281.

Bús, E. (2018). *Tanárjelöltek szakmai énképének fejlesztése aktív tanulásra épülő kurzuson keresztül*. PhD-értekezés, Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. <https://doi.org/10.14232/phd.9795>

Chrappán, M. (2013). Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében. In O. Garai & Zs. Veroszta, (Eds.), *Frissdiplomások*, 2011, (pp. 231–263). Educatio.

Christie, H. (2014). "Peer Mentoring in Higher Education: Issues of Power and Control." *Teaching in Higher Education*, 19(8), 955–965.

Colley, H. (2002). "A 'Rough Guide' to the History of Mentoring from A Marxist Feminist Perspective." *Journal of Education for Teaching*, 28(3), 257–273.

Gulya, N., Szivák, J., & Fehérvári, A. (2020). A reflektív naplók alkalmazásának lehetőségei a tanárképzésben. *Iskolakultúra*, 30(9), 45–63. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.9.45>

Gelfuso, A., & Dennis, D. V. (2014). "Getting Reflection off the Page: The Challenges of Developing Support Structures for Pre-Service Teacher Reflection." *Teaching and Teacher Education*, 38(2), 1–11.

Hatton, E. J. (1988). Teachers' work as bricolage: Implications for teacher education. *British Journal of Sociology of Education*, 9(3), 337–57.

Hutchinson, S. A. (2011). Boundaries and bricolage: examining the roles of universities and schools in student teacher learning. *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 177–191. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.548860>

Lawn, M., & J. Furlong, J. (2009). "The Disciplines of Education in the UK: Between the Ghost and the Shadow." *Oxford Review of Education*, 35(5), 541–552.

Lévi-Strauss, C. (1966). *The savage mind*. Weidenfeld & Nicolson.

Murray, J. (2016). "Trends in Teacher Education across Europe: An Initial Analysis." In I. Falus & J. Orgoványi-Gajdos (Eds.), *New Aspects in European Teacher Education* (pp. 6–17). Líceum Kiadó.

Pusztai, G. (2015). Retenció és pályaszocializáció intézményfenntartó szerinti összehasonlításban – Az állami és felekezeti pedagógusképzés hosszútávú hatásai. In G. Pusztai & L. Morvai (Eds.), *Pálya-modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében* (pp. 195–206). Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution & Új Mandátum Könyvkiadó.

Ruffinelli, A., Valdés, C. Á., & Aguayo, M. S. (2021). Conditions for generative reflection in practicum tutorials: the representations of tutors and preservice teachers, *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 498–515. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1949708>

Shavit, P., & Moshe, A. (2019). The contribution of reflective thinking to the professional development of pre-service teachers. *Reflective Practice*, 20(4), 548–561. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1642190>

Stenberg, K., Rajala, A., & Hilppo, J. (2016). Fostering Theory–Practice Reflection in Teaching Practicums. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(5), 470–485. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1136406>

Szontagh, P. (2020). Pedagógusjelöltek hivatás- és pályamotivációja a képzés különböző állomásain. *Pedagógusképzés*, 19(3–4), 29–57. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2020.3-4.02>

# A romániai kompetenciaalapú óvodapedagógus- és tanítóképzés (2012–2021)

dr. SZABÓ-THALMEINER NOÉMI<sup>1</sup>

*A kompetencia alapú pedagógusképzés illetve –továbbképzés immár 60 éves múlttra tekint vissza világviszonylatban. A romániai pedagógusképzésbe a XXI. században gyűrűzött be, amelynek egyik konkrét megnyilvánulási formája a 2012-ben elfogadott, a Felsőoktatási képesítések országos nyilvántartási jegyzékébe (RNCIS<sup>2</sup>) hivatalosan beiktatott kompetencialista az óvodapedagógus- és tanítóképzés számára. Jelen tanulmányban a 2012-ben hivatalosan elfogadott, az óvodapedagógus- és tanítóképzés számára irányt mutató kompetenciákat a kialakítandó tudás, attitűd és képességek függvényében elemezzük. Megfigyelhetjük, hogy a képzés kompetencia alapú megszervezése segít a képzési folyamat tudatos megtervezésében: egyfelől hatékonyabbá teheti az oktatók munkáját, másfelől pedig támpontokat nyújt a hallgatók számára a tudatos szakmai önfejlesztéshez. Ugyanakkor azt is érzékelhetjük, hogy a Felsőoktatási képesítések országos nyilvántartási jegyzékében (RNCIS) 2012-2021 között jegyzett kompetenciák átfogó jellegűek, a tervezés-kivitelezés-értékelés tengelyét követik, a megfogalmazott kompetenciák kissé tantárgycentrikusak, a teljesítményleírások pedig túl általánosak. Felmerül a kérdés, hogy gyakorlatba ültetésük, használatuk során az oktatók mennyire használják őket tudatosan, esetleg nem reked-e meg az alkalmazásuk a formalitás szintjén.*

**Kulcsszavak:** kompetencia alapú képzés; felsőoktatás; pedagógusképzés

*The competency-based training of teachers has been around for 60 years in some way, shape, or form. It was implemented into the Romanian curriculum of the training of teachers in the 21st century, realized by its implementation into the RNCIS, as a competency for preschool, and primary school teachers. This study analyses the official competencies, introduced in 2012, that guide the preschool, and primary school teachers of Romania based on the following factors: the knowledge necessary to acquire these competencies, the attitude needed from the teachers, and the abilities required. We observe that organizing training based on competencies helps with the organization of the training: not only can it make the work of the instructor easier, but it can also serve as a basis for self-improvement in the students' field. At the same time, we can also notice that the competencies that were applicable between 2012 and 2021 (in the RNCIS) are all-encompassing, they follow the blueprint of planning-implementation-evaluation, the competencies present are a bit too object-focused, and the performance-descriptions are too vague. We can ask the following question: are teachers using these competencies consciously when putting these competencies into practice, or are they only used as formalities?*

**Keywords:** competency-based training; higher education; teacher training

## 1. Bevezető gondolatok

A pedagógusképzés örökérvényű kérdésselvetése, hogy mi is tulajdonképpen a pedagógusképzés feladata, milyen pedagógusokat szeretnénk képezni? Nyilván, a kérdés megválaszolását számos tényező befolyásolja, hiszen függ a kor társadalmi elvárásrendszerétől – milyen elvárásoknak kell megfelelnie a gyakorló pedagógusnak, milyen értékek mentén szerveződik meg a társadalom, – az éppen aktuális pedagógiai-pszichológiai elméletektől, az oktatás-nevelés szemléletmódjától, a legújabb neveléstudományi és lélektani kutatások eredményeitől, stb. (Györgyiné Koncz, 2005).

<sup>1</sup> Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat; noemi.szabo@ubbcluj.ro

<sup>2</sup> RNCIS – Registrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior

Vannak azonban örökérvényű értékek is, melyek túléltek történelmi korokat, és a mai napig biztosítják az oktató-nevelő folyamat eredményességét, pl. a pedagógus szeretetteljes szigora, mellyel tanítványaihoz viszonyul.

A kérdés megválaszolása nem egyszerű feladat, körültekintő elemző munkát igényel, viszont, ami minden korban érvényes támpont lehet a pedagógusképzés számára az az, hogy olyan pedagógusokat neveljünk, akik hozzá tudják segíteni neveltjeiket ahhoz, hogy önmagukból a maximumot hozzák ki.

Felmerül tehát a kérdés, hogy napjainkban mi a járható út, milyen pedagógusokat szeretnénk képezni. Az elmúlt évtizedben kézzelfogható eligazítást nyújthatott képzésünk során a romániai óvodapedagógus- és tanítóképzés számára kidolgozott, hivatalosan elfogadott képzési kompetencialista, mely a végzett hallgatók oklevelében megjelenve arról tudósította a munkáltatókat, hogy a pályakezdő óvodapedagógusok/tanítók milyen szakmai kompetenciák birtokában vannak. Érdekes kérdés viszont, hogy milyen fejlesztési területekre vonatkoznak ezek a kompetenciák, milyen felkészültség birtokában hagyják el a hallgatók a képző intézményeket.

Jelen tanulmány célja feltárni, a romániai óvodapedagógus- és tanítóképzés számára kidolgozott és 2012-ben hivatalosan elfogadott kompetencialista kialakulásának előzményeit, illetve megvizsgálni e kompetencialista területeit, szerkezetét.

## **2. Kutatási területek a pedagógusképzésben**

A XXI. század eleji pedagógusképzéssel foglalkozó szakirodalmat tanulmányozva azt tapasztalhatjuk, hogy a kutatók különböző szemszögből közelítették meg az eredményes pedagógus kialakításának folyamatát. Falus Iván (2006) munkájában részletesen bemutatja a nemzetközi törekvéseket, miben látták a kutatók a pedagógus hatékonyságának a kulcsát: eleinte a technikai készségek kialakítása volt a cél, majd a pedagógiai döntések kerültek előtérbe. A kognitív megközelítés hatására a pedagógiai gondolkodás alakítása és annak cselekvést meghatározó szerepe lesz a kutatások fókuszában, melynek kapcsán a pedagógusi tudás, attitűdök és nézetek vizsgálatával és alakítási módjával kezdenek el foglalkozni. Több kutatás az eredményes pedagógus tulajdonságait illetve alapképességeit vizsgálta.

A kompetencia alapú pedagógusképzés<sup>3</sup> gondolata, igénye az 1960-1970-es években fogalmazódott meg az Amerikai Egyesült Államokban, ahol fontosnak tartották részletesen kidolgozni a pedagógusképzés feladatait, körülírni, milyen performancia szinttel kell rendelkeznie egy kezdő, illetve egy tapasztalt pedagógusnak (Diaconu, 2002). A pedagógusképzés kompetencia alapú megszervezése, a követelmények pontos meghatározása lehetővé tette a pedagógusi szakma professzionalizálódását, az alkalmatlan pedagógusok kiszűrését.

## **3. Kompetencia alapú pedagógusképzés**

Mielőtt részletesebben megvizsgálánk a kompetenciák fejlesztésén alapuló óvodapedagógus- és tanítóképzést, pontosítsuk a kompetencia illetve a pedagógiai kompetencia fogalmát.

---

<sup>3</sup> Competency-Based Teacher Education

### 3.1. A kompetencia fogalma

A kompetencia fogalma a hétköznapi szóhasználatban változatosan jelenik meg. Eredetét tekintve latin eredetű szó, mely a *competentia* (illetékesség, hatáskör) és a *competo* (valamire képes) szavakból származik. A fentiek alapján elmondható, hogy a kompetencia egyfelől a *döntés*, másfelől pedig a *kivitelezés* folyamatára irányul. Kompetensnek mondható az a személy, aki egy bizonyos területen megfelelő hatáskörrel rendelkezik, és ennek következtében döntéseket hozhat (például egy iskolaigazgató dönthet arról, hogy intézményét képviselve köt-e partnerszerződést egy másik intézménnyel vagy sem), illetve kompetens az a személy is, aki egy bizonyos szakterületen megfelelő felkészültséggel rendelkezik, és ennek köszönhetően az illető szakterületen belül képes elvégezni különböző munkákat, képes megoldani problémákat (pl. a lelki traumák kezelését a pszichológus, esetleg pszichiáter tudja kezelni).

A Pedagógiai Lexikonban, Vajda Zsuzsanna megfogalmazásában a kompetencia alapvetően kognitív (értelmi) alapú tulajdonságként jelenik meg, de a szócikk szerzője kiemeli, hogy szerepet játszanak működésében motivációs elemek, képességek és egyéb emocionális tényezők is. A kompetencia a környezeti hatások következtében alakul és „növekedése döntő szerepet játszik az önkontrollfunkciók, az autonóm viselkedés kialakulásában” (Báthory & Falus, p. 266).

Nagy József (2000) a kompetencia szerkezeti felépítését vizsgálta. Szerinte a kompetencia a személyiség komponensrendszereként értelmezhető, egyfelől kognitív (ismeretek, készségek, képességek és jártasságok), másfelől pedig ösztönző-szabályozó (szokások, minták és motívumok) sajátosságok rendszere. Ugyanakkor a kompetencia a személyiség alkotóeleme. Nagy József szerint a személyiség négy alapkompenciából áll: személyes (az egyén túlélését szolgáló), szociális (a társadalom fennmaradását biztosító) és kognitív (funkciója az információfeldolgozás) kompetenciából, illetve a speciális kompetenciából, mely egy szakma eredményes műveléséhez szükséges. A négy kompetenciaterület metszi egymást, hiszen elhatárolhatunk közös területeket, pl. a kognitív kompetencia szintje meghatározhatja a személyes és szociális kompetencia, illetve a speciális kompetencia fejlettségét is.

Halász Gábor (idézi Tóth, 2012, p. 37) más megközelítésből határozza meg a kompetencia fogalmát. A cselekvőképesség fogalmával társítva, szerinte a kompetencia „az a képességünk és hajlandóságunk, hogy a bennünk lévő tudást (ismereteket, készségeket és attitűdbeli jellemzőket) sikeres problémamegoldó cselekvéssé alakítsuk”.

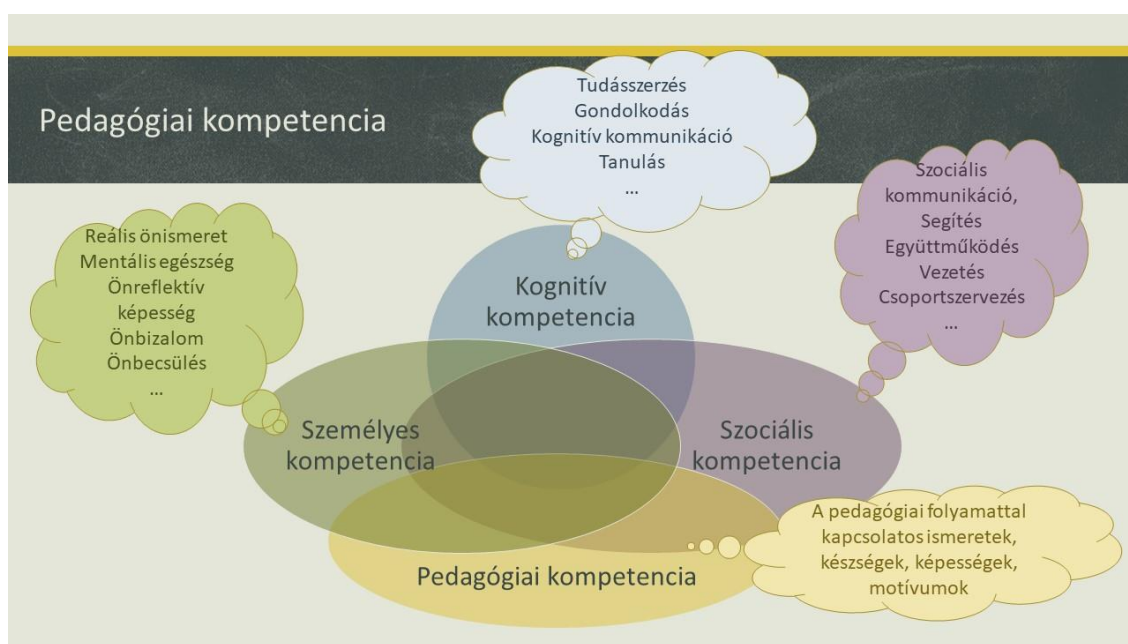
Hasonló fogalomértelmezéssel találkozhatunk a DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies) program (1997–2002) keretében is: „a kompetencia: képesség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására” (idézi Tóth, 2012, p. 39).

Az utóbbi két meghatározás nemcsak a személyiségbeli tényezőkre, hanem azok tevékenységbeli megnyilvánulására is utal.

### 3.2. Pedagógiai kompetencia

Különböző szerzők más és más szemszögből közelítik meg a kompetencia, illetve azon belül a pedagógiai kompetencia fogalmát, azonban lényegét tekintve nagyon sok átfedést és hasonlóságot találhatunk a meghatározások között.

Nagy József (2000) értelmezéséből kiindulva a pedagógiai kompetencia a speciális kompetencia fogalmkörébe tartozik, melynek vannak közös területei a személyes, szociális és kognitív kompetenciával. Szerkezetileg ismeretek, készségek, képességek, jártasságok és ezek működését beindító motívumok rendszere. Az 1. sz. kép jól szemlélteti, hogy a pedagógusi szakmában elengedhetetlenek olyan készségek, képességek, jártasságok, motívumok, melyek elsősorban a személyes, a szociális és a kognitív kompetencia fogalmköréhez tartoznak. Ahhoz, hogy sikeresen elláthassa oktató-nevelő feladatát, a pedagógusnak fejlett személyes kompetenciával: reális önismerettel, mentális egészséggel, önreflektív képességgel, megfelelő önbizalommal és önbecsüléssel kell rendelkeznie. Mivel a nevelés társas interakciókon alapszik, a pedagógus szociális kompetenciájának is fejlettnak kell lennie: segítőkészség, együttműködés, jó szociális kommunikációs képesség, vezetői és csoportszervezői készségek. Az oktatói feladatok elvégzéséhez pedig nélkülözhetetlenek a kognitív kompetenciához tartozó személyiségkomponensek: a tudásszerzés, gondolkodás, kognitív kommunikáció, stb. képessége. Vannak azonban olyan ismeretek, készségek, képességek, motívumok, melyek kizárólag csak a pedagógiai folyamattal kapcsolatosak, ezek a pedagógiai kompetencia részét képezik.



1. ábra - Pedagógiai kompetencia és metszésterületei

Hasonló fogalom meghatározással találkozhatunk Ioan Jinga (2001, idézi Iucu, 2004, 40) könyvében is, mely szerint a pedagógiai kompetencia olyan kognitív, affektív, motivációs és vezetői képességek összessége, amely a pedagógus személyiség tulajdonságaival interakcióba lépve biztosítja a didaktikai tevékenység magasfokú teljesítését melynek eredményeképpen minden tanuló elérheti (adottságaihoz képest) a maximális fejlettségi fokot.

Mihai Diaconu (2002 idézi Iucu, 2004, p. 39) szerint a pedagógiai kompetencia tág értelemben a pedagógusnak az a képessége, hogy a nevelési folyamat tényezőinek és törvényszerűségeinek ismerete révén képes megoldani különböző pedagógiai helyzeteket, szűk értelemben pedig, hogy megfelelő szinten tudja ellátni a szakma által indukált

feladatokat). Ursula Şchiopu (idézi Iucu, 2004) olyan szakmai képességként definiálja, mely egyfelől a tudásból (elméleti ismeretekből) másfelől a gyakorlatból eredeztethető, és megfelelő szakterületen hatékonyságot, precizitást, bonyolult helyzetek megoldását teszi lehetővé.

Falus Iván szerint (2005) a pedagógiai kompetencia olyan tudás, nézetek és gyakorlati készségek ötvözete, mely lehetővé teszi, hogy a pedagógus egy adott területen sikeresen elláthassa feladatait, illetve megfelelő diszpozícióval is rendelkezik, hogy a fentiekben felsoroltak alkalmazása iránt elköteleződjék.

Bár a pedagógiai kompetencia meghatározása is nagyon eltér szerzőnként, még nagyobb változatosságot tapasztalhatunk a pedagógiai kompetenciák osztályozása, felosztása terén, ami a kiinduló osztályozási szempontoknak is köszönhető. Mindazonáltal átfedéseket is tapasztalhatunk a különböző felosztások között. E téma bővebb bemutatására jelen esetben nem térünk ki, hiszen terjedelmét tekintve egy külön tanulmány témája lehetne.

A pedagógiai kompetencia meghatározza a képzés képesítési követelményeit, hatással van a képzés szemléletmódjára, folyamatára, tartalmára és módszereire. A kompetencia azonban még túl általános leírásokat tartalmaz. Ahhoz, hogy segítséget nyújtson a pedagógusi képesítési követelmények meghatározásához, szükséges a kompetenciák lebontása, a pedagógusi standardok kidolgozása. A standardok a kompetenciák szintjeit fogalmazzák meg, kellően specifikusak, explicitek és értékelhetők, ezáltal világos alapot szolgáltatnak az értékeléskor, a képesítés megbízható, konzisztens odaítéléséhez bármilyen képző intézményben.

### *3.3. A kompetencia alapú pedagógusképzés kezdetei és európai keretei*

Amint az előzőekben is említettük a kompetencia alapú pedagógusképzés az 1960-1970-es években jelent meg az Amerikai Egyesült Államokban (Stanley, 1971; Rosner, 1972). Első kidolgozóinak fő célkitűzése egyfelől a szakma presztízsének növelése volt az inkompetens pedagógusok kiszűrése által, másfelől szerettek volna megfelelő támpontot nyújtani a pedagógusképzés és –továbbképzés számára a kimeneti követelmények tisztázása révén. Ugyanakkor azt is megfigyelhetjük, hogy törekednek a kezdő és tapasztalt pedagógusszintek elhatárolására, s ennek érdekében 1987-ben létrehoznak két nonprofit szakmai szervezetet<sup>4</sup>, melyek több év egyeztetés és kutató munka révén kidolgozták a standardokat a különböző pedagógusi szintek számára (Kelly, 2002).

A kompetenciaalapú oktatás, képzés Európában az 1990-es évektől kezdődően került az elméleti és gyakorlati kutatások fókuszába. Az Európai Uniót létrehozó 1992-es maastrichti szerződésben már leszögezik, hogy az Európai Unió támogatja a tagállamok együttműködését a minőségi oktatás biztosítása érdekében, ugyanakkor tiszteletben tartják az egyes tagállamok hatáskörét a nemzeti oktatásügy megszervezését illetően. Ezt követően 1993-ban a Zöld Könyvben<sup>5</sup> megfogalmazzák, hogy az európai dimenzió belül

---

<sup>4</sup> National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) a szakképzett, az Interstate New Teacher Assessment Support Consortium (INTASC) a kezdő pedagógusok számára dolgozta ki a képesítési standardokat.

<sup>5</sup> Green Paper on the European Dimension of Education

milyen oktatással kapcsolatos területekre kell összpontosítani, illetve 1995-ben a Fehér Könyvben<sup>6</sup> az élethosszig tartó tanulás szükségességére hívják fel a figyelmet (Tóth, 2012).

2000-ben a lisszaboni Európa Tanács elfogadta az elkövetkezendő 10 évre szóló stratégiai tervet, melynek célja egy versenyképes és dinamikus tudásalapú gazdaság létrehozása, s ennek feltétele, hogy minden egyén számára biztosított legyen az oktatás, mely lehetővé teszi, hogy megállja helyét az információs társadalomban (Kaposi, 2011). Fontosnak tartják egy egységes keretrendszer kidolgozását, mely összefoglalja azokat a kulcskompetenciákat, melyek biztosítják az egész életen át tartó tanulás lehetőségét. A kulcskompetenciák európai referenciakeretét ajánlásképpen fogalmazzák meg 2006-ban (Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról, 2006).

Ezzel párhuzamosan hangsúlyozzák a pedagógusok szerepét a minőségi oktatás megvalósításában, így az *Oktatás és Képzés 2010* programon belül külön munkacsoportok alakulnak a pedagógusképzés jó gyakorlatainak feltérképezésére, illetve a szakmai képesítést biztosító kompetencialisták kidolgozására (Milotay, 2004; Şerbănescu, 2010). Az Európai Bizottság 2004. december 5-ei Közleményében<sup>7</sup> meghatározza azokat az európai elveket, melyek a pedagógus kompetenciák és végzettségek kidolgozásának alapját képezhetik. Ennek értelmében a pedagógusképzés legyen felsőfokú, multidiszciplináris, ölelje fel az egész pedagóguspályát, mobilitáson, együttműködésen alapuljon. Hangsúlyozzák a pedagógusok kiemelt szerepét a tanulási folyamat sikerességében, a diákok autonóm, egész életen át tartó tanulására való felkészítésben, a jövő munkavállalói minőségi képzésében, illetve a felsoroltakkal összhangban a lisszaboni stratégiában vállaltak megvalósításában. A Közleményben az alábbi kulcskompetenciákat fogalmazzák meg a pedagógusképzés számára:

- a tudás, technológia és információ menedzselése,
- együttműködés a tanulókkal,
- együttműködés nemzeti, európai, globális szinten.

2007-ben az Európai Közösségek Bizottsága megerősíti a fentiekben leírtakat, kiemelve azokat a kompetenciákat, melyekkel a jövő pedagógusainak rendelkezniük kell: fontosnak tartják, hogy a pedagógus – amellet, hogy alapismereteket ad át, és készségeket fejleszt – legyen képes segíteni a diákok autonóm tanulását együttműködve velük, s ehhez megfelelő tanulási környezetet biztosítani; legyen felkészülve a heterogén összetételű diákcsoportok kezelésére; legyen jártas az infokommunikációs eszközök használatában, és ezt a tudását állítsa a tanulás szolgálatába (Pukánszky, é.n.). Konkrét cselekvési javaslatokat fogalmaznak meg az Európa Tanács és Parlament számára, melyek az alábbiakat szolgálják: “annak biztosítása, hogy a tanárok képzése és továbbképzése összehangolt és koherens legyen és ahhoz megfelelő forrásokat bocsássonak rendelkezésre; annak biztosítása, hogy valamennyi tanár rendelkezzen a hatékony tanításhoz szükséges tudással, magatartásformákkal és pedagógiai készségekkel; a tanítás professzionalizmusának növelése; az önreflexió és a kutatás kultúrájának elősegítése a tanári szakmán belül; a tanári szakma rangjának és elismerésének növelése” (A bizottság közleménye a Tanácsnak és az Európai Parlamentnek a tanárképzés minőségének javításáról, 2007).

---

<sup>6</sup> White Paper on Education and Training – Teaching and Learning – Towards The Learning Society

<sup>7</sup> Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications



Ugyancsak a kompetenciákban és teljesítményleírásokban konkretizálódó tanárprofil kialakításának szükségességét hangsúlyozza a 2005-ben megjelent OECD <sup>8</sup> *A tanárok számításának* <sup>9</sup> jelentése is. Ebben a jelentésben szorgalmazzák egy az Európai Unió tagországaiba kiterjedő, a tanárok attitűdjét felmérő kutatás lebonyolítását <sup>10</sup>, illetve kihangsúlyozzák a pedagógus-továbbképzés fontosságát, s azon belül azt, hogy a tanár legyen felelős saját szakmai továbbképzéséért (Milotay, 2004; Șerbănescu, 2010).

2010-ben az Európa Tanács hivatalosan publikálja a következő évtizedre előirányzott stratégiáját, az UE 2020 címmel, melyben az „intelligens, fenntartható és befogadó” gazdasági növekedést célozza meg. Ebben a stratégiában célként tűzik ki 2020-ra az iskolaelhagyók arányának csökkentését, illetve az iskolázatlan felnőttek számának csökkentését olyan programok által mely esélyt ad számukra is az oktatásra. Az új célkitűzés következtében a pedagógusprofil vonatkozásában is történnek változások, előtérbe kerülnek a befogadó nevelésre képes pedagógus kompetenciaelemei (Falus, 2010; European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

A fenti rövid összegzésből az derül ki, hogy az Európai Unió folyamatosan támogatja a pedagógusképzés minőségének javítását, s a tagállamok vezetőit is erre biztatja. Ebben a légkörben megfelelő feltételek teremtődtek a pedagógusképzési kompetenciák kidolgozására, számos pályázat adott lehetőséget a jó gyakorlatok megismerésére, kutatására, összegzésére, illetve a pedagógusképzés és –továbbképzés megújítását célzó intézkedés meghozatalára.

Az Európai Unió tagországaiban megfigyelhető, hogy a pedagógusi kompetencialisták kidolgozása eltérő időpontokban valósult meg, illetve a kidolgozott kompetencialisták/képesítési követelmények tartalmukban és szerkezetükben is kissé eltérnek egymástól. A továbbiakban tekintsük át példaként a magyarországi tanárképzés számára kidolgozott képesítési követelményeket, majd vizsgáljuk meg a romániai óvodapedagógus- és tanítóképzés számára kidolgozott kompetencialistát.

### *3.4. A magyarországi tanárképzés képesítési követelményei – egy példa a kompetenciák alkalmazására a gyakorlatban*

Magyarországon 2006-ban jelent meg a hivatalosan elfogadott tanárképzési képesítési követelményrendszer, melyet Falus Iván irányításával dolgozott ki az ELTE PPK egy oktatói munkacsoportja<sup>11</sup>. Nyolc területen határozták meg a tanári kompetenciákat:

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

---

<sup>8</sup> OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet)

<sup>9</sup> OECD 2005: Teachers Matter Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers

<sup>10</sup> TALIS 2008 <https://www.oecd.org/education/school/44978960.pdf> 2022.12.03

<sup>11</sup> A munkacsoport tagjai: Dömsödy Andrea, Falus Iván, Kálmán Orsolya, Kotschy Beáta, Szivák Judit, Trencsényi László.

A meghatározott területeket további részterületekre bontották. Például a fentiekben bemutatott 2. kompetenciaterületen belül fontosnak tartják, hogy a pedagógus a csoport és a csoportfejlődés pszichológiai, szociológiai, kulturális sajátosságainak ismeretében képes legyen olyan pedagógiai helyzeteket teremteni, amelyek elősegítik, hogy a csoporttagok elkötelezetteké váljanak a szűkebb és tágabb közösségek iránt, aktívan vegyenek részt a társadalomban. Ennek érdekében további három részterületet különítenek el:

2.1. Csoportfejlesztés és közösségi értékek.

2.2. Esélyteremtés az iskolai és pedagógiai gyakorlatban.

2.3. Inter- és multikulturalizmus.

A pedagógusképzési folyamat megtervezését, illetve a hallgatók által elért eredmények értékelését a részterületeken belül elkülönített konkrét követelmények segítik elő, melyeket tudás, attitűdök/nézetek és képességek beazonosításával fogalmazzuk meg (összhangban az előzőekben bemutatott kompetencia meghatározásokkal). Például a *Csoportfejlesztés és közösségi értékek* részterületen belül többek között az alábbi ismeretet, attitűdöt és képességet fejleszthetjük:

- „Tudás szintjén – Ismeri a tanulói csoportok és az egyes tanulók társas helyzetének megismerésére szolgáló módszereket.
- Attitűd/nézet szintjén – Maga is elkötelezett a közösségek építése iránt és törekszik elősegíteni a tanulók önszerveződését.
- Képességek szintjén – Képes a csoportok alakításába, fejlesztésébe magukat a tanulókat is tevékenyen bevonni, illetve egyre nagyobb kezdeményező szerepet adni” (A tanárképzés képesítési követelményei, 2006).

A részletesen lebontott követelmények iránymutatóak a pedagógusképzésben oktató szakember számára, hiszen segítenek a tananyag kidolgozásában, a tartalom szelektálásában az egyes tantárgyakon belül, illetve az alkalmazott módszerek és tevékenységi formák megválasztásában.

#### **4. Kompetencia alapú pedagógusképzés Romániában**

##### *4.1. Törekvések a kompetencia alapú pedagógusképzés kidolgozására Romániában*

A Nemzeti Képesítésekért Felelős Hatóság (Autoritatea Națională a Calificărilor) honlapján (<http://www.anc.edu.ro/standarde-ocupationale/>) megtaláljuk az óvodapedagógusi, tanítói és tanári képesítés standardjait, melyet 1999-ben állítottak össze. Ezekben a listákban hat kompetencia területet határoznak meg a felsorolt szakmák gyakorlásakor: kommunikáció (pedagógus-diák, pedagógusok közötti), curriculum, szakmai fejlődés, értékelés, tanulók fejlesztése és a család–iskola–közösség kapcsolata. A felsorolt kompetenciaterületeken körülhatárolják a kompetenciaelemeket, majd teljesítménykritériumokat fogalmazzuk meg. Bár a dokumentumban kidolgozott standardok leginkább a pedagógusok értékelését szolgálják, úgy gondolom, hogy iránymutatóak lehetnek a pedagógusképzés kompetencia alapú megszervezésekor.

Romániában a 2000-es évek elején alakult ki az igény a pedagógusképzés és –továbbképzés standardjainak a kidolgozására. 2001-2002-ben egy a Világbank és Románia Kormánya által támogatott projekt keretén belül az Oktatásügyi és Kutatási Minisztérium

Tanárképzésért felelős Tanácsa felkéri az NBPTS<sup>12</sup> alapító elnökét James A. Kellyt, hogy szakértőként vegyen részt a standardok kidolgozásának munkálataiban, illetve elemezze a romániai pedagógusképzés és –továbbképzés helyzetét. A projekt keretén belül szakértői munkacsoportok alakultak, melyek műhelymunka keretén belül dolgozták ki a tanítói, matematika tanári, illetve a véglegesítő vizsga standardjait (Gliga, 2002).

A kompetencia alapú pedagógusképzés egyes elemeit le lehetjük fel a 2002-ben a pedagógiai líceumok számára kidolgozott pedagógia és pszichológia tantárgyak iskolai programjaiban. Ezekben az iskolai dokumentumokban a képzés céljait az ismeretek, képességek, illetve értékek és attitűdök szintjén fogalmazzák meg. Bár a programok kompetenciaszerű megközelítése úttörő a romániai tanítóképzésben, és aprólékos kidolgozottságával megfelelő támpontot nyújt a pedagógusképzésben dolgozó tanár számára, érezhetően még elég ismeretközpontú, illetve az értékek és attitűdök szintjén még megmaradnak az általánosítások szintjén.

2004-ben az Oktatásügyi Minisztérium standardokat dolgozott ki a pedagógus-továbbképzés számára, melyben hat általános kompetenciát, illetve a hozzájuk tartozó sajátos kompetenciákat és tevékenységi kategóriákat határolt el. A hat kompetencia a következő: 1) metodológiai; 2) kommunikációs és kapcsolati; 3) a tanulók értékelésére vonatkozó; 4) pszichoszociális; 5) technikai és technológiai; 6) a szakmai fejlődést elősegítő kompetenciák (OM 5660/2004). A kidolgozott kompetencialistáról elmondhatjuk, hogy általános megfogalmazásokat tartalmaz, hiányoznak a teljesítményleírások, illetve az egyes szintekre vonatkoztatható leírások: nincs elkülönítve, hogy mit kell tudnia, mire kell képesnek lennie egy kezdő, illetve egy több éves tapasztalattal rendelkező pedagógusnak (Szabó-Thalmeiner, 2009; Șerbănescu, 2010; Tókos, 2011). 2007-ben a Közoktatásban dolgozó Pedagógusok Nemzeti Tanácsa (CNFP) egy PHARE-projekt keretében felülvizsgálta a 2004-ben jóváhagyott pedagógusi standardokat, illetve kidolgozta a Nemzeti Pedagógusi Kompetencia keretet (Janecke, 2007 idézi Tókos, 2011; Șerbănescu, 2010). Ebben a keretben öt alapkompenciát fogalmaznak meg, melyekhez 3 szinten teljesítményleírásokat rendelnek. Az első szinten meghatározott követelmények útmutatásul szolgálhatnak a pedagógusok alapképzése számára is, hiszen a kezdő pedagógus kompetencia szintjét határozzák meg (Șerbănescu, 2010; Tókos, 2011).

Egyéni kezdeményezésnek tekinthető a 2007-ben adaptált kompetencialista a romániai magyar tannyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés számára, mely egy doktori disszertáció keretén belül készült (Szabó-Thalmeiner, 2009). A kompetencialista összeállításánál a magyarországi tanárképzési képesítési követelményeket (2006), az Amerikai Egyesült Államokban (Middle/Early Childhood/Generalist Standards, 2001, Model Standards for Beginning... 1992), illetve az Egyesült Királyságban (Standards for the Award... 2001) kidolgozott kompetencialistákat használtuk fel, és készítettünk el egy lehetséges kompetencialistát, melyben az alapvető kompetenciaterületeket lebontottuk részterületekre, és azon belül a tudás, attitűd/nézet és képesség tengely mentén fogalmaztuk meg a képesítési követelményeket. A kidolgozott kompetencialistát összevetettük a BBTE óvodapedagógus- és tanítóképző szakjának tantervével, és minden kompetenciaterület fejlesztésére tantárgyi ajánlásokat illetve tevékenység javaslatokat fogalmaztunk meg.

---

<sup>12</sup> National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) a szakképzett pedagógusok számára dolgozta ki a képesítési standardokat.

#### *4.2. Hivatalos kompetencialista a felsőfokú óvodapedagógus- és tanítóképzés számára Romániában*

2012-ben a Felsőoktatási Képesítések Országos Nyilvántartási Jegyzékében<sup>13</sup> jelent meg az a hivatalosan elfogadott kompetencialista az óvodapedagógus- és tanítóképzés számára, mely összesen 9 kompetenciaterületet határoz meg: hat szakmai és három transzdiszciplináris kompetenciát.

A hat szakmai kompetencia az alábbi területeken való jártasságot írja elő:

- K1. A pedagógiai folyamat tervezése különböző életkorú csoportok számára.
- K2. Óvodai és elemi iskolai oktató-nevelő folyamat megvalósítása.
- K3. A pedagógiai folyamatok és az óvodások/tanulók értékelése.
- K4. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának fejlesztése, tanulásszervezés.
- K5. Nevelési tanácsadás.
- K6. Autonómia és felelősségvállalás, illetve reflektálás a szakmai gyakorlatra.

A három transzdiszciplináris kompetencia a következő területek kialakítását célozza meg:

TK1. A neveléstudományok területén érvényes etikai normák, értékek, alapelvek alkalmazása a pedagógiai munka során.

TK2. Együttműködési képesség szakmai munkacsoportokban különböző nevelési projektek megvalósítása érdekében

TK3. Élethosszig tartó tanulás a folyamatos szakmai fejlődés érdekében.

A szakmai kompetenciákat követve megfigyelhetjük, hogy az első három kompetenciaterület tulajdonképpen az oktatási folyamat tervezés–kivitelezés–értékelés elméleti megközelítését követi. A három alapkompentencia részletezését vizsgálva azt vehetjük észre, hogy mindhárom kompetenciaterületen belül a pedagógustól elvárják a tantárgyspecifikus szakmódszertanok ismeretét, a tanulók életkori sajátosságainak tiszteletben tartását, illetve a tantervismeretet. Ugyanakkor mindhárom kompetenciaterületen elvárt a szaktárgyi, pszichopedagógiai és módszertani ismeretek alkalmazása. A teljesítményleírásokban főleg az ismeretekre és ezek gyakorlatban való alkalmazására fektetik a hangsúlyt, a képességek, attitűdök/nézetek körülírása elmarad.

A csoport menedzselésére vonatkozó negyedik kompetenciaterületen főleg a tanulásszervezésre vonatkozó ismeretek és azok alkalmazása kerül előtérbe, kevésbé a közösségfejlesztés.

Az ötödik szakmai kompetencia a nevelési tanácsadás területére vonatkozik. Ezen belül a teljesítményleírások az iskolai beilleszkedés elősegítésére, a diszkrimináció-ellenességre, az igazságosság alkalmazására, a problémaelemzésre és –megoldásra illetve az egészségmegőrzés elősegítésére vonatkoznak. Itt jelennek meg a nevelési területekre vonatkozó ismeretek is: a vállalkozói, szociális- és egészségre nevelés ismereteinek alkalmazása a gyerekek problémamegoldó képességének fejlesztése érdekében. Ezen a területen is főleg az ismeretek és az alkalmazható tudás kerül előtérbe.

Az utolsó, hatodik szakmai kompetencia az önértékelésre, a reflexív gondolkodásra vonatkozik, melynek részletezésében egy attitűd és egy képesség megfogalmazását ragadhatjuk meg: a pedagógusnak legyen igénye a továbbképzésre, illetve tanúsítson reflexív magatartást a pedagógiai gyakorlatban. A további teljesítményleírások, mint az előző kompetenciák esetében is, inkább a szakmai tudásra, illetve a megszerzett tudás

---

<sup>13</sup> Registrul Național al Calificărilor în Învățământul Superior

alkalmazására vonatkoznak: alkalmazza az önértékelés módszereit és eszközeit, a nevelési problémák feltárása során alkalmazza kutatómódszertani ismereteit, dolgozzon ki személyes fejlődést célzó projekteket az aktuális kutatási eredmények függvényében, illetve alkalmazza ismereteit a szaktárgyi fogalmak elemzésében és értelmezésében.

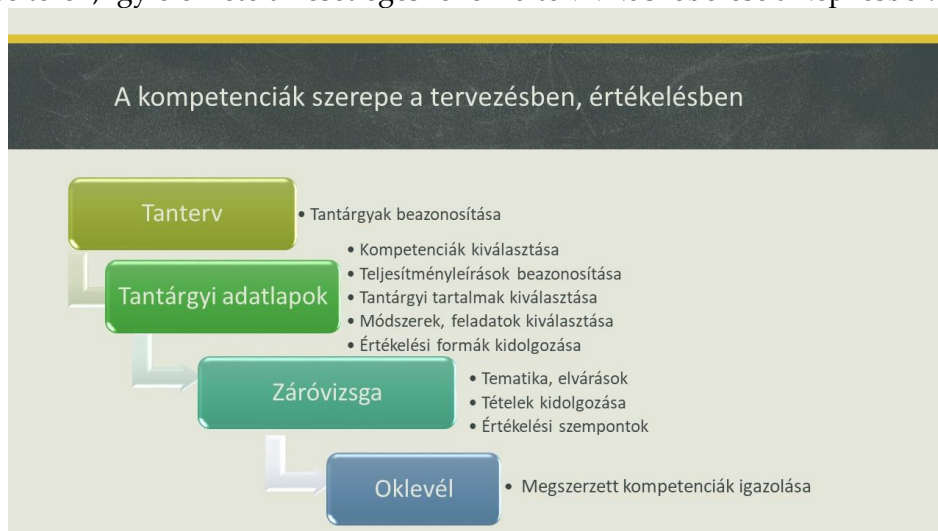
A szakmai kompetenciák elemzése során azt vehetjük észre, hogy a kompetenciaterületek lebontásakor leginkább az ismeretek, az ismeretek alkalmazása kerül előtérbe, kevésbé fektetnek hangsúlyt a képességek, illetve a nézetek/attitűdök körülhatárolására. A kompetenciaterületek eléggé tantárgysepcifikusak, az óvoda-pedagógus- és tanítóképzésben alkalmazott tantárgyak tartalmi logikáját követik.

A három transzdiszciplináris kompetencia az etikus magatartásra, a szakmai kommunikációs képességre és együttműködésre, illetve a folyamatos szakmai fejlődésre vonatkozik, ám a felsorolt kompetenciaterületek részletes leírása hiányzik.

## 5. A kompetenciák szerepe a pedagógusképzésben

A kompetenciák kidolgozottsága nagymértékben befolyásolhatja a pedagógusképzés eredményességét, hiszen a kompetenciák kihatnak az egész képzési folyamatra.

Amint a 2. számú ábrán is jól látható, a kialakítandó kompetenciák függvényében azonosítjuk be a tantárgyakat, amelyeket felvehetünk a képzés tantervébe. A tanév elején a kompetenciák függvényében készítik el az oktatók a tervezést: kiválasztják, hogy tantárgyukon belül mely kompetenciák fejlesztését fogják előtérbe helyezni, beazonosítják a teljesítményleírásokat, kiválasztják a tantárgyi tartalmakat, megválasztják a kompetenciák fejlesztéséhez szükséges módszereket, tevékenységi formákat, illetve kidolgozzák a tantárgyakhoz kapcsolódó értékelési formákat. Az eredményes képzéshez elengedhetetlen a csapatmunka, az oktatók közötti együttműködés és kommunikáció, hiszen ezáltal megbeszélhetik, ki milyen szerepet vállal fel az egyes kompetenciák fejlesztése terén, így elérhető az esetleges fehér foltok kiküszöbölése a képzésből.



2. ábra: A kompetenciák szerepe a képzésben

A képzés számára megfogalmazott kompetencialista a végső értékelés, a záróvizsga alkalmával is segítségünkre lehet, hiszen ekkor mérhetjük le a képzés eredményességét. Elvárható követelmény, hogy a végzett hallgatók rendelkezzenek a kompetenciaterületekre jellemző ismeretekkel, attitűdökkel, illetve képességekkel. Ennek függvényé-

ben lehet összeállítani a vizsga tematikáját, kidolgozni a vizsgatételeket, feladatokat, majd az értékelési szempontokat.

A megszerzett kompetenciák a sikeresen záróvizsgázó hallgatók oklevelén is visszaköszönnék, hiszen itt igazolható, hogy a kezdő pedagógus milyen kompetenciákat szerzett meg a képzés során, mely a jövőbeli munkaadó számára nagyon hasznos lehet.

## **6. Következtetések, javaslatok**

A kompetencia alapú képzés vitathatatlanul segít a képzési folyamat megtervezésében, kivitelezésében és értékelésében. A fejlesztendő kompetenciák tudatosítása hatékonyabbá teszi a képzésben részt vevő oktatók munkáját, hiszen a kialakítandó kompetenciák függvényében választják ki a képzés tartalmát, módszereit, értékelési formáit, illetve alakítják ki a megfelelő nevelői szemléletmódot, hozzáállást.

A Romániában elfogadott, a Felsőoktatási Képesítések Országos Nyilvántartási Jegyzéke (RNCIS) által meghatározott és 2012-2021 között alkalmazott kompetenciák az óvodapedagógus- és tanítóképzés számára átfogó jellegűek, az oktatási folyamat tervezés-kivitelezés-értékelés tengelyét követik, melyet átsző az életkori sajátosságok ismerete, illetve a tantárgyi, szakmódszertani és pszichopedagógiai szaktudás. A teljesítmény-leírások túl általánosak, a transzdiszciplináris kompetenciák lebontása hiányzik, és előtérbe helyezik az ismereteket, a gyakorlatban alkalmazott tudást, a kialakítandó nézetek/attitűdök, illetve képességek megfogalmazása nagyon hiányos. Ennek tudatában joggal merül fel a kérdés, hogy a képzésben érintett oktatók vajon mennyire használták őket tudatosan, mennyire befolyásolták a gyakorlati képzést?

A képzés hatékonyságának, a kompetenciák tudatos használatának érdekében szükséges lett volna lebontani a megfogalmazott kompetenciákat a tudás-attitűd-képesség szintjén. Ezt követően fontos a kompetenciákhoz rendelni a megfelelő tantárgyi tartalmakat, kidolgozni a kompetenciák fejlesztéséhez szükséges tevékenységi formákat.

A kompetenciák kialakulásának mértékét egy fejlődési portfólió alapján lehet értékelni, ehhez fontos lenne kidolgozni a portfólió elemeit is. Sok gyakorlatias tantárgy esetében az oktatók a portfóliót választják értékelési formaként. Ebben az esetben is figyelembe lehetne venni az egyes kompetenciák alakítását és értékelését.

A képzés végére pedig jó lenne, ha az oktatók rendelkezésére állnának kidolgozott standardok, melyek meghatároznák azt a szintet, melyet a pályakezdő hallgatónak el kellene érniük az egyes kompetenciaterületeken belül. Jól tudjuk, hogy a pedagógusi kompetenciák a gyakorlati tapasztalat által továbbfejlődnek, ezért nem várhatjuk el a frissen végzett hallgatóktól, hogy a több éves tapasztalattal rendelkező pedagógusok kompetenciaszintjével rendelkezzenek a képzés befejezésekor.

A 2021/2022-es tanévtől új kompetencialista készült a romániai óvodapedagógus- és tanítóképzés számára, melyet a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen már alkalmaznak. További kutatások témája lehet az új kompetencialista elemzése, összevetése az európai uniós alapelvekkel és társadalmi elvárásokkal, illetve érdemes lenne megvizsgálni ennek gyakorlati alkalmazását úgy a hallgatók, mint a képzésben részt vevő oktatók szemszögéből.

## Felhasznált irodalom:

- Báthory, Z., & Falus I. (Szerk.) (1997). *Pedagógiai Lexikon. II. kötet*. Keraban Könyvkiadó.
- Diaconu, M. (2002). Competențele profesiei didactice. In L. Gliga (Ed.), *Standardele profesionale pentru profesia didactică* (pp. 26–35). Ministerul Educației și Crecetării, Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Befogadó tanárok profilja*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education [https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile\\_of\\_inclusive\\_teachers\\_hu.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_hu.pdf) 2022.11.30.
- Falus, I. (2005). Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. *Pedagógusképzés*, 3(1), 5–16.
- Falus, I. (2006). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó.
- Falus, I. (2010). A pedagógusképzés korszerűsítése – Európai tendenciák. *Pedagógusképzés*, 8(1), 19–36.
- Gliga, L. (Ed.) (2002). *Standardele profesionale pentru profesia didactică*. București: Ministerul Educației și Crecetării, Consiliul Național pentru pregătirea profesorilor.
- Györgyiné Koncz, J. (2005). *Pályaismeret, pályaaorientáció*. Károli Egyetemi Kiadó.
- Iucu, R. (2004). *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. Humanitas Educational.
- Kaposi, J. (2011): *EU kulcskompetenciák*. <http://www.kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2011/09/europai-kompetenciak.pdf> 2022.12.03.
- Kelly, J. A. (2002). Drumul către standardele predării. In Gliga, L. (Ed.), *Standardele profesionale pentru profesia didactică* (pp. 37–60). București: Ministerul Educației și Crecetării, Consiliul Național pentru pregătirea profesorilor.
- Milotay, N. (2004). Az Európai Unió pedagógusképzési és -továbbképzési politikája. *Educatio*. 2004/3. 431–440. <http://www.epa.uz.ua/01500/01551/00029/pdf/978.pdf> 2022.11.30.
- Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó.
- Pukánszky, B. (é.n.). *A tanári kompetenciák problémátörténete*. <http://www.pukanszky.hu/Kompetenciak.pdf> 2022.12.03.
- Rosner, B. (1972). *The Power of Competency-Based Teacher Education: A Report*. National Center for Educational Research and Development.
- Șerbănescu, L. (2010). *Formarea profesională a cadrelor didactice – repere pentru managementul carierei*. Editura Printech.
- Szabó-Thalmeiner, N. (2009). *Metszet. Az erdélyi magyar állami óvó- és tanítóképzés húsz éve egy vizsgálat tükrében*. Státus Kiadó.
- Stanley E. (1971). *Performance Based Teacher Education. What is the State of the Art?* American Association of Colleges for Teacher Education.
- Tókos, K. (2011). A folyamatos szakmai fejlődésre épülő pedagógusi pályamodell Romániában. In Falus I. (Ed.) *Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés* (pp. 227–270). Eszterházy Károly Főiskola.
- Tóth, Sz. (2012). A kompetencia-orientált oktatás Romániában – a történelemtanítás általános és specifikus kérdései. *Partiumi Egyetemi Szemle*, 9(2), 37–57.
- \*\*\* A BIZOTTSÁG KÖZLEMÉNYE A TANÁCSNAK ÉS AZ EURÓPAI PARLAMENTNEK a tanárképzés minőségének javításáról (2007) Európai Közösségek

Bizottsága. Brüsszel, 3.8.2007 COM(2007) 392 <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:HU:PDF> 2022.12.03.

\*\*\* *A tanárképzés képesítési követelményei ELTE PPK – Munkaanyag.* (2006). <https://docplayer.hu/4425432-A-tanarkepzes-kepesitesi-kovetelmenyei-elte-ppk-munkaanyag.html> 2022.07.11

\*\*\* *AZ EURÓPAI PARLAMENT ÉS A TANÁCS AJÁNLÁSA (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK)* <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=HU> 2022.12.03.

\*\*\* *Early Childhood/Generalist Standards – for teachers of students ages 3-8.* (2001). National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)

\*\*\* *Middle Childhood/Generalist Standards – for teachers of students ages 7-12.* (2001). National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)

\*\*\* *Model Standards for Beginning Teacher Licensing, Assessment and Teaching* (1992). Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) Washington D.C.

\*\*\* *Ordin ministerial nr. 5660/2004 privind aprobarea standardelor de formare continuă pentru funcțiile didactice și funcțiile de aprobare, de îndrumare și control din învățământul preuniversitar.* (5660/2004 sz. miniszteri rendelet: Továbbképzési sztenderdek a közoktatásban betöltött didaktikai funkció, vezető irányító és ellenőrző funkció számára)

\*\*\* *Programe școlare pentru disciplinele pedagogice și psihologice.* (2002). aprobat prin ordin al ministrului nr. 4875/06.11.2002., Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național pentru Curriculum, București.

\*\*\* *Standards for the Award of Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher training* (2001). Teacher Training Agency, London.

\*\*\* *Standarde ocupaționale educator, învățător, profesor* (1999). Consiliul pentru Standarde Ocupaționale și Atestare. Unitatea de Cercetare și Servicii Tehnice. București. <http://www.anc.edu.ro/standarde-ocupationale/> 2022.07.12.



# Az óvó- és tanítóképzés tíz éve a Partiumi Keresztény Egyetemen

**BORDÁS ANDREA<sup>1</sup>**

*Az óvó- és tanítóképzés évszázados múltja tekint vissza Nagyváradon. A Partiumi Keresztény Egyetemen az intézmény stratégiai tervével összhangban 2012-ben indult útnak a felsőfokú óvó- és tanítóképzés, hivatalos nevén Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája alapszak. A szak indításától kezdve különös hangsúlyt fektettünk a hallgatók színvonalas elméleti képzésére, a pedagógiai gyakorlat során szereshető tapasztalatok értékesítésére, különböző tudományos kutatásokban való részvételre, valamint a pályakezdő pedagógusok folyamatos továbbképzésére. A tanulmány számba veszi a szak fejlődése szempontjából fontos tényezőket: az oktatói és a hallgatói létszámok alakulását, a tantervi, tartalmi, strukturális változásokat. A tanulmányban röviden bemutatásra kerülnek azok a közösségi alkalmak, szokások, szakmai együttműködések, amelyek sajátossá teszik az óvó-, tanítóképzést egyetemünkön, illetve azok a megvalósítások, tudományos eredmények, amelyekkel a szak oktatói és hallgatói büszkélkedhetnek.*

**Kulcsszavak:** felsőfokú pedagógusképzés, felsőoktatás, Partiumi Keresztény Egyetem, óvodapedagógusképzés, tanítóképzés

*Teacher training in Oradea goes back centuries. In 2012, in line with its strategic plan, Partium Christian University launched a preschool and primary school teacher training program, officially known as the Bachelor of Education in Preschool and Primary Education. Since its launch, particular emphasis has been placed on providing students with high-quality theoretical training, making use of the experience gained in pedagogical practice, participating in various scientific research projects, and providing continuing professional development for teachers. The study takes account of the factors that are important for the development of the program, such as the development of teaching staff and student numbers, curriculum, content, and structural changes. This study briefly presents the social events, customs, and professional collaborations that make preschool and primary school teacher training at our university particular, as well as the achievements and scientific results that the teachers and students can be proud of.*

**Keywords:** initial teacher training, higher education, Partium Christian University, preschool teacher training, primary school teacher training

Nagyváradon az óvó- és tanítóképzés több évszázados múltja tekint vissza. A felekezeti pedagógusképzés az 1777-ben elsőként megalapított katolikus felső elemi tanoda, azaz a fiúknak létesített normaiskola megalakulásától hosszabb-rövidebb megszakításokkal több, mint másfél évszázadig teljesítette feladatait. Időközben nemcsak a képzés fenntartói, működtetői, de a résztvevők köre is kiszélesedett: 1858-ban Szent Orsolya-rend Római Katolikus Tanítónő Képző Intézet, 1891-ben az Irgalmas Nővérek Római Katolikus Óvónőképző Intézete, 1905-ben pedig a Nagyvárad Református Tanítóképző Intézet tárja ki kapuit a tanulni és tanítani vágyó lányok számára. A történelem viharai nem kímélik a tanító- és óvóképző intézményeket. Számos átalakulásnak, összeolvadásnak, megszűnésnek és újraindulásnak lehetünk tanúi az évszázadok során. A kezdeti felekezeti pedagógusképzés az 1948-as államosítást követően a század végére teljes mértékben szekulárissá válik (Rauscher, 2009). A rendszerváltás után a romániai tanügyi reformsorozat részeként elkezdődik a tanító- és óvóképzés felsőfokúvá alakításának folyamata is. A 20. század utolsó éveiben a felekezeti pedagógusképzés újraindításának első próbálkozásaként a Nagykovácsi Református Tanítóképző Főiskola kihelyezett tagozataként a Sulyok István Református Főiskolán

---

<sup>1</sup> Partiumi Keresztény Egyetem; bordas.andrea@partium.ro

kezdik el a felsőfokú (főiskolai) tanítóképzést. A tisztázatlan törvényi-jogi keretek miatt azonban a kihelyezett tagozat rövid időn belül megszűnt, a hallgatók vagy a Nagykőrösi Református Tanítóképző Főiskolán fejezték be tanulmányaikat, vagy átiratkoztak más romániai állami felsőfokú tanítóképző intézményekbe.

## 1. Intézményi helykeresés, akkreditáció

A felsőfokú óvó-, tanítóképzés jelenleg is érvényes törvényi kereteit (három éves egyetemi alapképzés) Romániában a Bologna-folyamathoz való csatlakozás során a 288/2004-es Felsőoktatási Törvény teremtette meg. A 2005-ös tanévtől indultak országsszerte a kettős képesítést nyújtó egyetemi szakok Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája néven. Magyar nyelven a Babeş-Bolyai Tudományegyetem kolozsvári és kihelyezett tagozatai (Szatmárnémeti, Székelyudvarhely, Marosvásárhely, Kézdivásárhely) mellett a Nagyvárad Egyetemen (NE) és a magyarországi Károli Gáspár Református Egyetem marosvásárhelyi kihelyezett tagozatán lehetett óvó-, tanító szakos egyetemi diplomát szerezni (Szabó-Thalmeiner, 2009, 2017; Stark, 2015; Bordás, 2021).

A jogelőd Sulyok István Főiskola 1999-es sikertelen szakindítási próbálkozása után a Partiumi Keresztény Egyetemen a magyar nyelv és irodalom szak indítása után, a 2011-2012-es tanévben merült fel újra az igény az óvó-, tanítóképző szak beindítására. Ekkor váltak megfelelővé a feltételek (pl. ami a humán erőforrást, törvényi keretet illeti) *Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája* szak beindításához. 2012 kora tavaszán a NE Neveléstudományi tanszékének akkori tanszékvezetője, dr. Ioan Chelemen és a PKE akkori rektora, dr. János Szabolcs szóbeli megegyezése alapján a magyar nyelvű felsőfokú óvó- és tanítóképzést átveszi a PKE. A megállapodás szerint a kifutó évfolyamok még befejezik tanulmányaikat a NE-n, de 2012-től ott nem indul új évfolyam, a PKE-n pedig folyamatosan felépül a szak évente újabb évfolyamokkal. Habár a 2012-2013-as tanévben indított magyar nyelvű képzést a NE, az oda beiratkozók száma nem volt elégséges a szak elindításához, ezért átirányították őket a PKE-re, ahol mindeközben elkezdte működését *Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája* szak, ami új tudományterületet jelentett a PKE képzési palettáján.

Az óvó- és tanítóképző szak első néhány éve az intézményi át- és újraszervezések miatt nagyon mozgalmas volt. Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak 2012 őszén a Bölcsészettudományi Kar (BTK) Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszékének új szakjaként indult, ugyanis a legtöbb szakon oktató tanárt ez a tanszék adta az első évben. A szak engedélyeztetésének dokumentációját és az ideiglenes működési engedélyt az akkori rektor, dr. János Szabolcs irányításával készítették elő a kar oktatói. Amikor 2013-ban az egyetemen újraalakult a Tanárképző Intézet, az óvó-, tanítóképző szak levált a Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszékről és a Tanárképző Intézethez csatlakozott, amit dr. Magyar Sára docens vezetett. Az indulás évétől Bartha Krisztina, a Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék akkori tanársegédje volt a szak koordinátora 2016 őszéig. 2015-ben a BTK-n újonnan alakult Nevelés- és Kultúratudományi Tanszékhez csatlakozott az óvó-, tanítóképző szak a kifutó filozófiai alap- és mesterképzés mellé. Ekkor vette át a szakfelelősi szerepkört dr. Balogh Brigitta docens. Majd 2016-ban az egyetem strukturális átszervezése nyomán a Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar (GTK) Humántudományi Tanszékének (HTT) része lett az óvó- és tanítóképző szak. Az újabb átszervezés elvi megfontolása az volt, hogy a tudományági besorolás szerint a neveléstudományok területe a HTT által lefedett

társadalomtudományok tudományterülethez kapcsolódik, ugyanakkor az óvó-, tanítóképző szak jelentős hallgatói létszáma a karok, tanszékek közötti egyensúlytalanságot is részben orvosolta. A szakkoordinátori és szakirányítói szerepkört 2018 őszétől dr. Bordás Andrea adjunktus vette át.

2015-ben államvizsgázott az első évfolyam a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetében (1. kép), majd az akkreditáció megszerzéséig a többi évfolyam is itt adott számot tudásáról.



*1. kép: Az első évfolyam sikeres államvizsgája Kolozsváron 2015-ben*

Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak életében fontos esemény volt a szak akkreditációja, melyre a 2018-2019-es tanévben került sor. A kérkező bizottság mindent rendben talált, elismerően nyilatkozott az eddig elért eredményekről. A 2019-ben végző évfolyam utolsóként még a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Karán államvizsgázott. Tehát a 2019-2020-as egyetemi évben már akkreditált szakként hirdettünk felvételt az óvó-, tanítóképzőbe, 2020 nyarától pedig a PKE-n államvizsgázhattak a szak hallgatói.

## **2. A humán erőforrás fejlődése**

A szak humán erőforrását a kezdeti években két alapember jelentette: Bartha Krisztina, aki a Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék főállású tanársegédjeként a magyar nyelvvel, irodalommal, illetve az anyanyelv óvodai és iskolai tanításának módszertanával kapcsolatos tárgyakat tanította, és Bordás Andrea, aki neveléstudományi tárgyakat tanított, és a pedagógiai gyakorlatot szervezte. Mellettük részt vállaltak a szak működésében az egyetem más szakjain tanító oktatók is (pl. dr. Debrenti Edith kezdetektől tanította a matematikát és módszertanát a szakon, dr. Truța Liliana pedig a román irodalmat), valamint óraadóként, társult oktatóként külső munkatársak (pl. dr. Fodor László és dr. Chrappán Magdolna neveléstudományi tárgyakat tanítottak, dr. Csibi Mónika, dr. Balla Annamária és Domján Katalin pszichológiai tárgyakat tanítottak).

A 2015-ös intézményi struktúraváltás következtében 2015-től dr. Balogh Brigitta docens személyében új határozatlan munkaidejű főállású munkatársa lett a szaknak (akkor épp a Nevelés- és Kultúratudományi Tanszéken). A 2016-os egyetemi átszervezést követően a Humántudományi Tanszék keretében működő szakon folyamatosan növekedett a határozatlan munkaidejű főállású munkatársak száma. 2016-ban dr. Truța Liliana docens csatlakozott főállású oktatóként, 2017-ben pedig Kiss János egyetemi tanár. 2018-ban dr. Bordás Andrea a HTT egyik meghirdetett adjunktusi állását foglalta el, dr. Lukács Norbert Csaba pedig egy tanársegédit. 2019-ben dr. Stark Gabriella Mária tanársegédként csatlakozott a tanító-, óvóképző csapatához. 2020-tól főállású adjunktusként dolgozó kolléganőnk azonban két és fél évnyi eredményes együttműködés után a Babeș–Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozatán folytatta munkáját. 2020-ban dr. Bartha Krisztina foglalta el a HTT meghirdetett adjunktusi állását, ezzel újból a szak főállású oktatója lett, bár mindvégig oktatott a szakon. Domján Katalin 2021-től vált főállású tanársegéddé, volt hallgatónk, Kelemen Henrietta pedig ugyanebben az évben kezdett doktorandusz óraadóként szemináriumokat tartani. Az elmúlt tíz évben több főállású oktatónk szerzett magyarországi vagy romániai doktori iskolákban különböző területeken és témákban doktori címet. A 1. táblázat részletesen összefoglalja ezeket az eredményeket.

1. táblázat: Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak oktatóinak doktori fokozatszerzése

Név	A fokozat-szerzés éve	Az intézmény neve	A doktori iskola és program megnevezése	A doktori disszertáció címe
Bartha Krisztina	2015	Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar	Nyelvtudományi Doktori Iskolájának, Alkalmazott Nyelvészet Doktori Programjában	Kétnyelvű kisiskolás gyermekek beszédfeldolgozási folyamatai
Bordás Andrea	2018	Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar	Humán Tudományok Doktori Iskola, Neveléstudományi Doktori Program	Romániai magyar pedagógusok szakmai fejlődése – narratívák a rendszeren belülről
Lukács Norbert Csaba	2018	Universitatea Babeș–Bolyai, Facultatea de Educație Fizică și Sport	Școala Doctorală de Educație Fizică și Sport	Componentele motrice și de sănătate ale fitnessului fizic la elevi din ciclul gimnazial
Bartha Krisztina	2021	Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar	Pszichológia Doktori Iskola, Evolúciós és Kognitív Pszichológia Doktori Program	A tudatelméleti képességek fejlődése kétnyelvű gyermekeknél
Domján Mária – Katalin	2021	Universitatea Babeș–Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației	Școala Doctorală Psihodiagnostic și Intervenții Psihologice	Rolul motivației intrinseci în alegerea profesiei de profesor în învățământul primar și preșcolar

Az óvó-, tanítóképző szakon, jellege miatt – főként a különböző tudományágakhoz kapcsolódó módszertani tantárgyak esetében – az egyetem más tanszékein dolgozó kollégák folyamatosan betanítottak, betanítanak. A magyar szak oktatóit azért emeljük most ki, mert közülük többen rendszeresen tartottak órákat a tanítóképzőn: dr. Albu Balogh Andrea, dr. Magyari Sára, dr. N. Császi Ildikó. A Gazdaságtudományi Tanszék oktatóival dr. Debrenti Edith adjunktus és dr. Szilágyi Ferenc docens révén, a Művészeti Tanszék oktatóival pedig dr. Hausmann Alice, dr. Horváth Gizella és dr. Kányádi Iréne révén folyamatos az együttműködés.

Az évek során sok új társult, óraadó oktatóval dolgoztunk együtt, akiknek a főállása valamilyen közoktatási intézményben van, és közben doktori tanulmányaikat végzik. Kiemelnék közülük Benedek Árpádot, aki a népdal, a népi gyermekjátékok fontosságát tanítja a hallgatónak, Habinyák Erzsébetet, aki óvodai nevelői tapasztalataira támaszkodik oktatás közben és Dan Beáta Andreát, akinek a sajátos nevelési igényű gyerekek nevelésében vannak tapasztalatai. Nem tudjuk itt felsorolni az összes olyan kollégát, aki a szakon valaha tanított, hiszen nagyon hosszú lenne a sor.

A szak humán erőforrásában jelentős helyet foglalnak el az óvodákban, iskolákban pedagógiai gyakorlatvezetést vállaló mentorok. Nélkülük elképzelhetetlen lenne a képzés. A pedagógiai gyakorlat megvalósítását lehetővé tevő közoktatási intézményhálózat a tíz év folyamán fokozatosan épült ki főként a gyakorlatvezető tanárok (dr. Bordás Andrea, dr. Debrenti Edith, dr. Domján Katalin) kapcsolati tőkéjének köszönhetően. Oktatóink előzetes közoktatásban szerzett szakmai tapasztalata és kapcsolathálója nagy mértékben hozzájárult az intézményhálózat kiépüléséhez. A teljesség igénye nélkül említjük itt meg azokat az intézményeket, ahol mindig szívesen fogadták gyakorlatozó hallgatóinkat: Lorántffy Zsuzsanna Református Líceum és a Csillagocska Református Zeneóvoda, Szent László Római Katolikus Líceum és annak Szent László Római Katolikus Óvodája, Szacsvey Imre Általános Iskola, 47-es számú Hosszúprogramos Óvoda, Evangélikus Óvoda. Az intézményekben évente összesen 20-30 pedagógus foglalkozik hallgatóink mentorálásával.

### **3. A képzés tartalmi változói a tanterv tükrében**

Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak ARACIS<sup>2</sup> előírásoknak megfelelően hat féléves képzés, ami az óvodai és az elemi oktatásban érvényes tanári képesítést ad végzettjeinek. A képzés során összesen 180, azaz félévente 30 kreditet kell összegyűjteni. A szak tantervének változásai az első években a kezdeti útkereséshez és az intézményi átszervezéshez kapcsolódtak. Mivel a tanító-, óvóképző szak tanterve az ARACIS által eléggé szigorúan szabályozott, a kötelező, tudományterülethez kapcsolódó és szakspecifikus alaptantárgyak inkább csak az óraszám tekintetében változtak az évek során. Nagyobb változás fedezhető fel az opcionális tantárgyak esetében, ahol a tantárgyak száma, az óraszámok és maguk a tantárgyak is változtak, sokszínűség, a szak sajátosságaihoz, a hallgatói igényekhez való alkalmazkodás jellemzi őket.

A 2. számú táblázat szemlélteti a tantárgyak aránybeli változását az évek során. Itt nem az ARACIS által előírt sztemderdek alapján állapítottuk meg az egyes tantárgyak hovatartozását, mivel bizonyos tantárgyak státusza (pl. az idegen nyelv) többször változott a tanmenetben az évek során. A kötelező pszichológiai-pedagógiai tantárgyak

---

<sup>2</sup> Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior

közé soroltuk a tudományterület és a szak kötelező tárgyait, köztük olyanokat, mint a bevezetés a pszichológiába, bevezetés a pedagógiába, tantervelmélet, oktatásemélet, értékelésemélet, fejlődéslélektan, neveléslélektan, játékpedagógia, kutatómódszertan, osztálymenedzsment, neveléstörténet, oktatáspolitiká, stb. A tantárgydidaktikák és szakmódszertanok csoportba soroltuk az összes óvodában, iskolában tanítandó műveltségi területhez, tantárgyhoz kapcsolódó módszertani tárgyat. A szakdiszciplináris ismeretek az esetek legnagyobb részében az óvodai-, iskolai módszertannal integráltan jelennek meg; mindez a tantárgyak nevében is tükröződik, pl: történelem és a történelem tanításának módszertana, földrajz és a földrajz tanításának módszertana, zene és a zene tanításának módszertana, stb. Csak azokon a tudományterületeken, azoknál a tantárgyaknál válnak szét a szakdiszciplináris ismeretek és a módszertan, amelyekből a hallgatóknak versenyvizsga, véglegesítő és fokozati vizsgák alkalmával számot kell adniuk tudásukról. Az anyanyelv, a román nyelv és a matematika óvodai és iskolai módszertanával foglalkozó tantárgyakat a tantárgydidaktikák és szakmódszertanok csoportba soroltuk, a szakdiszciplináris ismereteket tartalmazó tantárgyakat (anyanyelvi és román nyelvű irodalom, gyermekirodalom és nyelvtan, matematika) pedig az idegen nyelvvel, infokommunikációs technikákkal együtt az általános műveltségi tantárgyakhoz soroltuk.

2. táblázat: *Tantárgycsoportok aránya Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak vizsgált tanmenetei alapján (saját szerkesztés)*

	2012-2013	2014-2015	2016-2017	2018-2019	2020–2021
Kötelező pszichológiai-pedagógiai elméleti tárgyak	24.82%	20.30%	23.33%	28.13%	30.43%
Tantárgydidaktikák, szakmódszertanok	25.53%	25.56%	20.67%	14.38%	18.63%
Választható tárgyak: pedagógia, pszichológia, módszertan	12.77%	15.04%	20.00%	22.50%	17.39%
Általános műveltségi tantárgyak (+kiegészítő tárgyakkal)	22.70% (+25.53%)	24.06% (+28.57%)	19.33% (+6.67%)	19.38% (+7.50%)	17.39% (+17.39%)
Pedagógiai gyakorlat	14.18%	15.04%	16.67%	16.88%	17.39%

Az opcionális tantárgyak nagy része pedagógiai, pszichológiai kiegészítő tárgy, amely a nevelési-oktatási tevékenység tervezését, megvalósítását segíti. Olyan tantárgyakat említhetünk itt, mint az oktatási projektek menedzsmentje, alternatív pedagógiák, drámapedagógia, interkulturális nevelés, nevelésszociológia, differenciált nevelés, iskolai tanácsadás. Az évek során a szakmai követelmények és elvárások valamint a hallgatók ismeretei, készségei, képességei között tapasztalt szakadék megszüntetése érdekében számos olyan opcionális tantárgyat vezettünk be, amelyek segítettek megalapozni, megerősíteni a hallgatók nyelvi készségeit (helyesírás, szóbeli kommunikáció anyanyelven és román nyelven), zenei, képzőművészeti felkészültségét. Választható tantárgy a magyar helyesírás és nyelvhelyesség, helyesírás és kommunikáció román nyelven, a néprajz és folklór az óvodai és iskolai oktatásban, népi gyermekjátékok az óvodai és iskolai oktatásban, a didaktikai eszközök tervezése és fejlesztése, a kreativitásfejlesztés. Az opcionális tantárgyak lehetőséget adnak arra is, hogy a hallgatók még jobban elmélyüljenek a pedagógiai kutatásokban a kvalitatív módszerek a pedagógiai



kutatásokban, etika és akadémiai integritás tantárgyak során, és fejlesszék önismeretüket a szakmai önismeret tantárgy keretében. A kiegészítő tárgyak az egyetemen fakultatív tantárgyakat fedik, amelyek a tanmenet által meghatározott óraszám felül teljesíthetők plusz kreditért, ilyenek pl. a magyar művelődéstörténet, a bevezetés a vallástörténetbe, a román nyelvi kommunikáció.

#### 4. A tantervi tartalmakon túl

Az elmúlt tíz évben az óvó-, tanítóképző szak hallgatói számos tapasztalatcserén vehettek részt itthon és külföldön. A különböző oktatási-nevelési intézményekben, múzeumokban, játszóházakban tett látogatások főként a gyakorlati képzés megerősítését célozzák. Igyekezünk olyan jó gyakorlatokat mutatni a hallgatóknak, amellyel kiegészíthetik a pedagógiai gyakorlaton szerzett tapasztalataikat. A tantervben foglalt tartalmak mellett számos iskolán kívüli tevékenységben ki is próbálhatták magukat hallgatóink különböző szakmai (oktatási-nevelési), kutatási helyzetekben. Nagy sikernek örvendett az első években az első évesek által szervezett Mesekavalkád, amely mindig a második félévi pedagógiai gyakorlat részeként valósult meg. A hallgatók egy meghívott gyermekcsoport, osztály számára szerveztek egy egész délelőttöt betöltő szórakoztató, s közben oktató-nevelő, élménypedagógiai alapokon nyugvó programcsomagot. A hallgatók különböző mesék szereplőinek beöltözve (2. kép) állították próbák elé a 4-5 fős gyerekcsoportokat, hogy az út végén valamilyen jutalommal térhessenek vissza iskolájukba.



2. kép: Meseszereplőnek beöltözött hallgatók a 2013-as és 2014-es Mesekavalkádon

A tanító-, óvóképzősök az elmúlt években Nagyvárad számos kulturális programjába bekapcsolódtak szórakoztató gyerekprogramokkal, kézműves tevékenységekkel, önkénteskedéssel. A Szent László Napok, a Varadinum, a Csillagocska Gyerektáncház-Találkozó, illetve az egyetem Alumni-napja mind olyan események, amelyekről nem hiányozhatnak hallgatóink. Mindezek mellett a saját közösségünk formálása érdekében szervezett programok is nagy sikernek örvendenek. Ezek közül néhányat említünk itt meg. Hagyományosan a másodéves hallgatók fogadják a gólyákat az Orientációs napon, és a szakra jelentkezni kívánó hallgatókat az egyetemi Nyílt napon, ahol játékos feladatok során ismerkedhetnek meg az óvó-, tanítóképző szak sajátosságaival. Mindhárom évfolyam és a tanárok számára is lehetőséget nyújt a találkozásra, a kötetlen együttlétre a

Mikulás-est, ahol rövid ünnepi műsor, interaktív játékok és kézműves műhelyek várják a hallgatókat (3. kép). Mindemellett az utolsó éves hallgatók ballagáskor a mentor szerepet vállaló óvónőket, tanítónőket is meghívják egy közös találkozóra, ahol megköszönhetik a pedagógiai gyakorlaton kapott jó tanácsokat, biztató szavakat.



3. kép: Mikulás-est, 2018

Külön ki szeretnénk emelni, hogy a szakindítás első évétől kezdve létezik Neveléstudományi szekció a Partiumi Tudományos Diákköri Konferencián (PTDK), ahova mindig szép számmal jelentkeztek hallgatók neveléstudományi témájú kutatásaikkal. A Neveléstudományi szekció szervezési feladatait 2012-2018 között Bordás Andrea látta el, 2019-től pedig dr. Balogh Brigitta. A tíz év alatt a Neveléstudományi szekciókban összesen 93 dolgozatot mutattak be, ebből 37 dolgozatot a szak hallgatói készítettek. Az esetek többségében egyéni munkákat mutattak be a hallgatók, csak két alkalommal került sor szerzőpáros által készített dolgozat bemutatásra. 2018-tól a PTDK hallgatókat jelölhetett az Országos Tudományos Diákköri Konferencián való részvételre. Az elmúlt években tizennégy hallgató kapott OTDK-jelölést, közülük öten vettek részt az Esztergomban illetve Nyíregyházán (itt online) szervezett diákköri konferenciák Tanulás- és Tanításmódszertani, Tudástechnológiai Szekciójában, ahonnan egy második, egy harmadik és egy különdíjjal tértek haza<sup>3</sup>.

- László Beáta: A számolási készség fejlesztése kártyajátékokkal (Témavezető: dr. Debrenti Edith) – 2018: PTDK I. helyezés és OTDK jelölés; 2019: OTDK különdíj;
- Szócs Brigitta Krisztina: A szorzás elmélyítése interaktív módszerekkel (Témavezető: dr. Debrenti Edith) – 2018: PTDK II. helyezés és OTDK jelölés; 2019: OTDK részvételi oklevél;
- Back Annamária: A kreativitás vizsgálata 4. osztályban (Témavezető: dr. Bordás Andrea) – 2020: PTDK I. helyezés és OTDK jelölés; 2021: OTDK részvételi oklevél;

<sup>3</sup> A 2023-as OTDK-ra jelölést kapott négy hallgató eredményeit a tanulmány írásának pillanatában még nem ismerjük.



- Bajkó Edina: Anyanyelvi szövegértés harmadik osztályban (Témavezető: dr. Bartha Krisztina) – 2020: PTDK II. helyezés és OTDK jelölés; 2021: OTDK II. helyezés;
- Bakos Krisztina Fruzsina: A szövegértés fejlesztése III. osztályban önellenőrző feladatok segítségével (Témavezető: dr. Bordás Andrea) – 2019: PTDK I. helyezés és OTDK jelölés; 2021: OTDK III. helyezés;
- Kisded Andrea: Leíró szövegalkotás fejlesztése képolvasással negyedik osztályban (Témavezető: dr. Bartha Krisztina) – 2019: PTDK II. helyezés és OTDK jelölés;
- Molnár Tünde: Pedagógusi perspektíva a helyesírást tekintve anyanyelv órán és román órán (Témavezető: dr. Bartha Krisztina) – 2020: PTDK III. helyezés és OTDK jelölés;
- Nagy Csilla-Brighitta: Gyermekkori stressz szülői szemmel (Témavezető: dr. Bartha Krisztina) – 2020: PTDK II. helyezés és OTDK jelölés;
- Gabnai Livia Enikő: Egészségtudatos magatartás Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakos hallgatók körében (Témavezető: dr. Bordás Andrea) – 2020: PTDK II. helyezés és OTDK jelölés;
- Dézsi Andrea: Szabad játék az óvodapedagógusok szemszögéből (Témavezető: dr. Bordás Andrea) – 2020: PTDK III. helyezés és OTDK jelölés;
- Back Annamária: Logikus gondolkodás mérése a matematikában használt vizuális reprezentációk segítségével (Témavezető: dr. Debrenti Edith) – 2021: PTDK II. helyezés és OTDK jelölés;
- Koncsárd Anna: A Down-szindrómás gyerekek óvodai és iskolai integrációja (Témavezető: dr. Bordás Andrea) – 2021: PTDK dicséret és OTDK jelölés;
- Bajusz Beáta: Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekirodalommal az emocionális készségek fejlesztése, az érzelmek felismerése és kifejezése céljából (Témavezető: dr. Bordás Andrea és dr. Albu-Balogh Andrea) – 2022: PTDK II. helyezés és OTDK jelölés;
- Kléh Zsófia: Az érzelmi intelligencia fejlesztése a kisiskolában élményközpontú versfeldolgozás által (Témavezető: dr. Bordás Andrea) – 2022: PTDK I. helyezés és OTDK jelölés;

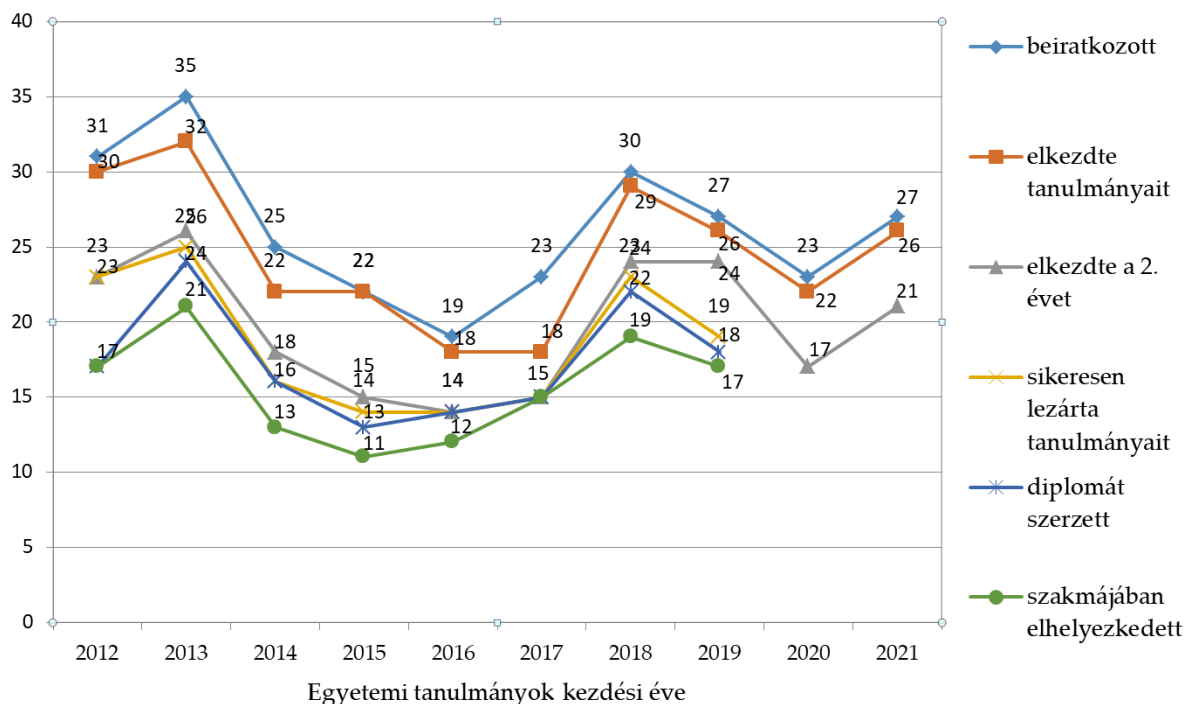
A tudományos diákkonferenciákon való szereplést és a hallgatók szakmai fejlődését segíti a Janus Pannoius Szakkollégium 2014-től működő Neveléstudományi Műhelye (NeM), ami 2019-től a Partiumi Tehetséggyongozó és Karrier-tanácsadó Központ égisze alatt működő Partium Szakkollégium Neveléstudományi Műhelyeként él tovább. A NeM szakmai vezetője jelenleg dr. Bordás Andrea, de a hallgatók mentorálásában minden oktató részt vállalt az elmúlt években. A TDK-ra való felkészítés mellett különböző szakmai programokat, tanulmányi kirándulásokat szervezett a NeM. A neveléstudomány számos területéről és más kapcsolódó tudományterületekről érkező hazai és külföldi előadók saját kutatásaik, munkásságuk bemutatásával szélesítik a hallgatóság látókörét, új ötleteket, irányokat mutatva a jövőbeli kutatások számára. Mivel a programok minden érdeklődő számára nyitottak, nemcsak szakkollégisták vettek részt a programokon, hanem a szak többi érdeklődő hallgatója is. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy a tanító-, óvóképző szak és a Partium Szakkollégium Neveléstudományi Műhelye által szervezett programok gyakran összefolynak, kiegészítik egymást.

## 5. A szak hallgatói

Több, partiumi hallgatókat is magába foglaló vizsgálatból (Márton, 2015; Márkus, 2015) derült ki az, hogy az intézményválasztási és szakválasztási motivációk között kiemelt helyet kap a magyar nemzeti identitás megőrzése, az anyanyelven való tanulás – főként a pedagógusképzésben résztvevők esetében. Más szakos hallgatókhoz hasonlóan a pedagógusképzésben részt vevőket kevésbé motiválják gazdasági, karrierépítési lehetőségek: a jól jövedelmező állás, a gazdagabb elhelyezkedési lehetőségek, a vezetői pozíció megszerzésének lehetősége és a foglalkozás presztízse alig-alig jelenik meg pályaválasztási motivációik között (Márkus, 2015). Szontágh (2021) az egész Kárpát-medencei magyar pedagógusképzést felölelő kutatásában arra a következtetésre jut, hogy tipikusan a hivatásmotivációk és nem a pályamotivációk dominálnak a pedagógusjelöltek pályaválasztásában, ugyanakkor a határon túli hallgatók elkötelezettebbek a társadalmi szolgálat és a szociális hátránykompenzáció iránt, mint a magyarországiak. Hasonló eredményre jutott Domján (2019, 2021, 2022) is a PKE hat különböző óvó-, tanítóképzős évfolyamát vizsgálva. A hallgatók pályaválasztását inkább intrinzik, mint extrinzik motívumok vezérlik. Az intrinzik motivációk között olyanok szerepelnek első helyen, mint a gyerekekkel való munka, a pedagóguspálya értéke, a társadalmi egyenlőség elősegítése.

Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakra az elmúlt tíz évben összesen 262 diák iratkozott be. Reálisan azonban összesen 245-en kezdték el egyetemi tanulmányaikat a szakon a tíz év alatt, ők azok, akik valóban megjelentek az első szemeszterben. A távolmaradás sok más felsőoktatási intézményben tapasztalathoz hasonlóan tudatos döntés a hallgatók részéről (Szemerszki, 2018), ugyanis a hallgatók több szakra is beiratkoznak, és évkezdéskor saját karrierstratégiájukat követve döntenek egyik vagy másik képzés mellett. Ebben az esetben viszont nem lemorzsolódásról, hanem kilépésről beszélünk. Ezért a továbbiakban a százalékos adatoknál a tanulmányaikat elkezdőket tekintjük referenciaszámnak, nem pedig a beiratkozókat.

Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szaknál az évek során a legnagyobb mértékű lemorzsolódás mindig az első tanulmányi évben történt. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy az első tanulmányi év során történik egyfajta minőségi szelekció: a kevésbé motivált, a tanulmányi teljesítményükben alulmaradó, a pedagógusi pálya követelményeihez nehezen vagy nem alkalmazkodó hallgatók válnak meg a szaktól. Tapasztalataink azt mutatják, a lemorzsolódók nagy hányada már az első félév során megválnak a szaktól, amikor szembesül a pedagógus pálya és a szak követelményeivel, vagyis az első vizsgáig sem jut el. A tíz megkezdett egyetemi év alatt a hallgatók 80,21%-a kezdte meg a másodévet. A nyolc már végzett évfolyamból 75,58% zárta le sikeresen a tanulmányait, és 71,21% szerzett diplomát, 64,04%-uk pedig szakmájában dolgozik. A 8 végzett évfolyam adatait vizsgálva átlagosan 28,79%-os lemorzsolódásról beszélhetünk. A számszerű adatokat az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra: A hallgatói létszám változásai Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakon 2012-2021 között (Forrás: DPR\_PKE-TÓK adatbázis, N=245)

A lemorzsolódási szám adatokhoz hozzá kell tennünk, hogy az első évfolyamokról több hallgató a kolozsvári záróvizsgától való félelmében más intézmény égisze alatt államvizsgázott, így a PKE szempontjából lemorzsolódónak tekinthető ugyan (és jelen tanulmányban a lemorzsolódókhoz soroltuk), de felsőfokú diplomát szerzett és szakmájában dolgozik. Ugyanakkor minden évfolyamban előfordult, hogy néhány hallgató különböző okok miatt a következő évben-években szerzett diplomát. Így várhatóan a végzős évfolyamok halasztói is lediplomáznak az elkövetkező években.

A pedagógus szakma, s azon belül a tanítói, óvodapedagógusi szakma elnöiesedésére vonatkozóan számos adat áll rendelkezésünkre. Több kutatás (F. Lassú & Podráczky, 2009; Neszt, 2010; Mihály, 2011; Fónai, 2012; Fónai & Dusa, 2014; Bacskai, 2015; Kovács, 2015; Pusztai at al., 2015) igazolta, hogy a szakma preszízsvestése egyszerre oka és következménye az elnöiesedésnek. Ezt a tendenciát tapasztaljuk a PKE óvó- és tanítóképző szakján is: a jelentkezők túlnyomó többsége nő (jelen esetben a szakra beiratkozók 98,47%-a nő), a képzést elvégző és diplomát szerző hallgatóknak pedig a 100%-a. A férfi hallgatók, ha egyáltalán elkezdik tanulmányaikat, jellemzően az első év elvégzésének nagyobb rostjánál elhagyják a szakot.

Pusztai és munkatársai (2015) kutatásai alapján a 14 éves kori lakóhely településtípusát véve alapul az erdélyi, partiumi régióban a pedagógusjelöltek nagyobb százalékban érkeznek vidéki településekről, falvakból, községekből (49,7%), mint a nem pedagógusjelölt hallgatók (34,2%). Amint azt a 3. táblázatban látjuk, a PKE óvó- és tanítóképző szakján ez az arány egy kicsivel még magasabb, a tanulmányaikat megkezdő hallgatók 52,24%-a érkezik faluról, községből (a beiratkozásnál állandó lakhelyként megjelölt település típusa alapján). Az évek során a lemorzsolódás hasonló mértékben hat a különböző településtípusokról érkezőkre. Mégis a diplomát szerzők körében nem szignifikánsan, de megnő a falusi környezetből származók aránya (53,96%).

3. táblázat: Területi jellemzők az állandó lakhelyként megjelölt település típusa szerint %-ban  
(Forrás: DPR\_PKE-TÓK adatbázis, N=245)

Az állandó lakhelyként megjelölt település típusa	Tanulmányait elkezdte	Tanulmányait befejezte	Diplomát szerzett
Város	47,76	47,37	46,04
Falu	52,24	52,63	53,96

A PKE szakjait tipikusan regionális rekrutáció jellemzi. Ez az óvó-, tanítóképző szakra kiemelten igaz (Bordás, 2018, 2021). A 4. táblázathoz a 2012-2021-es tanévek felvételi adatbázist és a 2015-2022-es tanévek záróvizsga adatbázist használtuk, ezért a táblázat utolsó két oszlopa csak a már végzett nyolc évfolyam adatait tartalmazza. A szak hallgatóinak több mint kétharmada Bihar megyében végezte középiskolai tanulmányait. A nem Bihar megyei hallgatók több mint fele a két szomszéd megyéből, Szilágy és Szatmár középiskoláiból került ki. Sokkal kisebb arányban, de képviseltetik magukat Arad, Hargita, Temes, a magyarországi Békés és Hajdú-Bihar megyék végzős középiskolásai; Máramaros, Kolozs valamint Kovászna megyékből pedig elenyésző számban érkeznek hallgatók. Mindezek alapján újból megerősítést nyer a regionális rekrutáció ténye az óvó- és tanítóképző szak vonatkozásában.

4. táblázat: A középiskola települése alapján a hallgatók eloszlása megyénként százalékban  
(Forrás: DPR\_PKE-TÓK adatbázis, N=245)

	Elkezdte tanulmányait	Befejezte tanulmányait	Diplomát szerzett
<b>Bihar</b>	68,57	70,39	70,71
<b>Szilágy</b>	8,98	9,87	10,00
<b>Szatmár</b>	7,76	5,92	6,43
<b>Arad</b>	2,86	1,97	2,14
<b>Békés</b>	2,86	1,97	2,14
<b>Hargita</b>	2,45	3,29	3,57
<b>Temes</b>	2,45	1,97	1,43
<b>Hajdú-Bihar</b>	2,04	1,97	2,14
<b>Máramaros</b>	,82	1,32	,71
<b>Kolozs</b>	,82	,66	,00
<b>Kovászna</b>	,41	,66	,71

Az alacsony elemszám miatt a legtöbb megyére vonatkoztatva nem vonhatunk le messzemenő következtetéseket, azt azonban észrevehetjük, hogy a tanulmányaikat befejezők és diplomát szerzők között megnő a Bihar és Szilágy megyeiek aránya. A képzési hely és a lakhely közötti távolság a lemorzsolódás egyik valószínű, de nem legrelevánsabb oka.

A hallgatók társadalmi hovatartozására, a szülők társadalmi státusára, iskolázottságára, foglalkoztatottságára, a családok gazdasági, kulturális helyzetére vonatkozóan nincsenek pontos adataink, de több kutatás (Ceglédi, 2015a, 2015b; Kerülő, 2015; Márton, 2015; Pusztai & Ceglédi, 2015) is azt mutatja, hogy a romániai kisebbségi

óvó-, tanítóképzésben részt vevő hallgatók többsége elsőgenerációs értelmiséginek számít, és alacsonyabb szocioökonómiai státusú családból származik, mint a más szakra jelentkezők. A PKE óvó-, tanítóképző szakján tanuló hallgatókkal kapcsolatban hasonló tapasztalatokról számolhatunk be: az értelmiségi lét felfedezése, megtapasztalása legalább akkora feladat az ide jelentkező hallgatók számára, mint a szakmai tudás elsajátítása.

## **6. Tudományos programkínálat: konferenciák, továbbképzések, projektek**

Mind az oktatók, mind a hallgatók számtalan szakmai, tudományos rendezvény szervezésében vettek részt a szak munkatársai. Az Oktatás határhelyzetben neveléstudományi konferenciát immár harmadik alkalommal szerveztük meg 2022 márciusában. A konferencia kezdeményezője 2015-ben a Tanárképző Intézet akkori vezetője, dr. Magyarai Sára docens volt. A konferenciát mindhárom alkalommal az intézmény különböző tanszékeinek, intézeteinek oktatói együttműködve szervezték. Az első *Oktatás határhelyzetben tudományos konferenciára* 2016. március 4-én került sor a Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Kultúratudományi Tanszékének szervezésében. A plenáris előadást dr. Pusztai Gabriella, a Debreceni Egyetem docense és dr. Balázs Géza, a PKE-BTK egyetemi tanára tartotta. A plenáris előadásokon kívül tizenkét szekcióban 61 előadás hangzott el a konferencián főként romániai és magyarországi szakemberektől. Főbb témakörök a következők voltak: pedagógusképzés, -továbbképzés, művészeti oktatás, nevelésfilozófia, kétnyelvűség és nyelvi szocializáció, személyiség és társadalom, szakmódszertanok és oktatási alternatívák. Az előadásokból született 29 tanulmány egy válogatott kötetben *Oktatás határhelyzetben* címmel jelent meg a Partium Kiadónál 2017-ben Magyarai Sára, Bartha Krisztina és Balogh Brigitta szerkesztésében.

A *II. Oktatás határhelyzetben konferenciára* 2018. október 12-én került sor a Neveléstudományi Intézet és a GTK HTT Óvó- és tanítóképző szakja szervezésében. A konferenciának ezúttal alcímet is választottak a szervezők: *Életre nevelni*. A plenáris előadók között megtaláljuk prof. dr. Horváth Gizellát, a BMK Képzőművészeti tanszékének egyetemi tanárát, dr. Fóris-Ferenczi Ritát, a BBTE-PPK Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetének egyetemi docensét, prof. dr. Németh Andrást, az ELTE-PPK Neveléstudományi Intézetének egyetemi tanárát és prof. dr. Schaffhauser Franzot, a Semmelweis Egyetem Pető András Kara, Humántudományi Intézetének főiskolai tanárát. A konferencián a plenáris előadásokon kívül tizenöt szekcióban 71 előadás hangzott el pedagógusképzés, -továbbképzés, művészeti oktatás, felsőoktatás, neveléstörténet, nevelésszociológia, két- és többnyelvűség, kisebbségi oktatás, valamint különböző szakmódszertanokat átfogó témakörökben. 2020-ban *Életre nevelni* címmel jelent meg Bordás Andrea szerkesztésében a *II. Oktatás határhelyzetben konferencia tanulmánykötete* 34 munkával a Kolozsvári Egyetemi Kiadó gondozásában.

A *III. Oktatás határhelyzetben konferencia* kétnaposra nyúlt: 2022. március 11-12. között került megrendezésre. Az esemény megrendezésének apropója az Óvó-, tanítóképző szak tíz éves fennállása volt, ezért a konferenciakiírás tematikájában is a pedagógusképzés és a neveléstudományok területén az utóbbi évtizedben megjelenő kihívások és változások kerültek előtérbe. Plenáris előadást tartott az óvó- és tanítóképzés tíz évéről a Partiumi Keresztény Egyetemen dr. Bordás Andrea, a szak tanulmányi programfelelőse és szakirányítója. Meghívott plenáris előadók voltak: dr. Szabó-Thalmeiner Noémi adjunktus, BBTE-PPK, Szatmári Kihelyezett Tagozat, dr. Chrappán Magdolna főiskolai

docens, Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Intézet és dr. Bali János, Nemzetstratégiai Kutatóintézet. Az előző évekhez hasonló tematikájú 73 szekcióelőadás mellett két interaktív műhelymunkában is részt vehettek az érdeklődők. Az aktuális járványügyi helyzet és a szomszéd országban éppen kirobbant háború miatt az előadások egy része jelenléti részvétellel zajlott, egy részüket pedig az online térben lehetett meghallgatni. Az előadások alapján született tanulmányokat jelen kötet tartalmazza.

Az Oktatás határhelyzetben konferenciasorozat mellett különböző projektekhez kapcsolódóan is szerveztünk konferenciákat. Ilyen a *Differenciált óvodai nevelés a szociális környezet kontextusában* projekt zárókonferenciája 2018. november 17-én, mely a Magyar Kormány által indított Kárpát-medencei Óvodafejlesztési Program keretében zajlott. A Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének felkérésére a PKE oktatói 2017-ben egy hiánypótló ötmodulos továbbképzési programcsomagot dolgoztak ki. A képzés célja az volt, hogy segítse az óvodapedagógusokat abban, hogy neveltjeik egyéni adottságait és eltérő kulturális hátterét minél termékenyebben kiaknázva egyre jobb pedagógusok legyenek, és hogy munkájukat a személyes kiteljesedés terepeként éljék meg. A képzéscsomag koordinátora dr. Balogh Brigitta volt, kidolgozói pedig: dr. Bartha Krisztina, dr. Bordás Andrea, dr. Magyarai Sára és Domján Katalin. A képzés tartalma a következők szerint rendeződött öt modulba: szakmai személyiségfejlesztés, kommunikációs kompetenciák fejlesztése kétnyelvű környezetben, sajátos nevelési igényű gyerekek óvodai nevelése, hátrányos helyzetű gyerekekkel való bánásmód, a család és az óvodai nevelés kapcsolata. A képzéseken 10 megyéből összesen 1151 óvónő vett részt. A zárókonferencián a képzés kidolgozói, akik egyúttal képzőként is részt vettek a projekt megvalósításban, tapasztalataikról számoltak be.

A 'Korszerű egyetem a modern városban: Értékközpontúság, nyitottság és befogadó szemlélet egy 21. századi felsőoktatási modellben' (EFOP-3.4.3-16-2016-00005) című támogatási szerződés keretében került megvalósításra a Pécsi Tudományegyetem és a Partiumi Keresztény Egyetem szervezésében *A gyermekkultúra helyzete a Kárpát-medencei oktatási rendszereiben* című nemzetközi konferencia 2019. október 29-én. Az előadások mellett az érdeklődők három interaktív műhelymunkán is részt vehettek, volt mesefeldolgozás drámapedagógiai módszerekkel (dr. Bordás Andrea), komplex élménypedagógiai foglalkozás (dr. Stark Gabriella) és bábozás alapfokon, ismerkedés a bábokkal (Oláh Anikó Katalin, bábszínész).

A tíz év során a szak oktatói és hallgatói számtalan oktatási, kutatási projektben vettek részt. A fent említettek mellett 2015-ben a *Practimuss* projekt (A munka világában való érvényesülés elősegítése a PKE hallgatói számára, POSDRU/189/2.1/G/156647) jelentett ugyancsak nagy élményt a résztvevő hallgatóknak, akik a projekt keretében nemcsak a pedagógiai gyakorlathoz kaptak alaposabb felkészítést, de személyiségfejlesztő workshopon, karrier-tanácsadáson és külföldi tapasztalatcserén is részt vehettek. A 2020-2021-es és a 2021-2022-es tanévben a vírushelyzet egy online projektben való együttműködés lehetőségét hozta a hollandiai Driestar Educatief Egyetemmel. A projekt középpontjában mindkét évben a keresztény értékek mentén megvalósuló erkölcsi nevelés állt. Szerettük volna megismerni, hogyan zajlik az erkölcsi nevelés az adott országokban, valamint megtapasztalni, melyek azok a közös keresztény értékek, amelyek az oktatási rendszerek különbözőségei ellenére összekötik a résztvevőket. A két intézmény tanítóképző szakos hallgatói kiscsoportban közösen dolgoztak olyan óratervek megvalósításán, amelyek bibliai történeteket használnak az erkölcsi nevelés során. A

projekt helyi szakmai vezetője egyik évben dr. Bordás Andrea, másik évben dr. Balogh Brigitta volt.

2020-ban a Tanító-, óvóképző szak két nyertes Erasmus+ projektben kezdett különböző partnerekkel együtt dolgozni. A *reziliencia készségeinek felismerése és fejlesztése a korai gyermekkortól* (Spotting and Strengthening Resiliency Skills from Early Childhood, SSRSEC, 2020-2-HU01-KA205-079023) című két éves projektben az Országos Transzitifoglalkoztatási Egyesület (Debrecen, Magyarország) és az Eperjesi Egyetem (Prešovská Univerzita, Eperjes, Szlovákia) volt a partnerünk. Közösén kidolgoztuk egy rezilienciát fejlesztő tréning módszertanát, jógyakorlatokat gyűjtöttünk, pilot képzést tartottunk 20 jelenlegi és volt hallgatónknak, akik saját pedagógiai gyakorlatuk során kipróbálták a képzés anyagát. Mindezek alapján készült el egy reflektív kutatás a képzésről (Kovács et al. 2022) és minden ország oktatáspolitikai javaslatokat fogalmazott meg az összegyűjtött adatok, tapasztalatok alapján. A projekt szakmai vezetője a PKE részéről dr. Bordás Andrea volt. Jelenleg is folyó három éves projektünk a *Poly-Universe in Teacher Training Education* (PUNTE, 2020-1-HU01-KA203-078810) új innovatív pedagógiai módszerek kifejlesztését, tesztelését és terjesztését tűzte ki célul. Partnerintézményeink a projekt keretében: az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Eger, Magyarország), a Poly-Universe Kft. (Szokolya, Magyarország), a Selye János Egyetem (Révkomárom, Szlovákia), a Szabadkai Műszaki Főiskola (Szabadka, Szerbia), a finnországi Experience Workshop (Jyväskylä), a portugál Universidade da Coimbra, és a Johannes Kepler University, Linz (Ausztria). A Poly-Univerzum játéksalád a matematika és a képzőművészet találkozásában született, és a projekt során egy elméleti-módszertani alapozás (Andić et al., 2022) után új területeken való alkalmazásának lehetőségeit próbáltuk ki. A projekt szakmai vezetője a PKE részéről dr. Debrenti Edith, munkatárs pedig dr. Bordás Andrea.

Az elmúlt tíz évben nagy gondot fordítottunk végzettjeink és a környék pedagógusainak szakmai továbbképzésére. Évente rendeztük meg (kivéve a pandémia éveit) a Nagyvárad Drámaműhellyel együtt, általában az RMPSZ Partiumi Oktatási Központjának közreműködésével az Országos Drámapedagógiai Napokat, ami mindig több mint száz pedagógust vonzott, illetve néhány alkalommal a valamivel kisebb vonzáskörzetű helyi, drámapedagógiai módszertani napokat. A gyakorlatorientált képzéseken mindig neves hazai és magyarországi drámapedagógusok osztják meg tudásukat, tapasztalataikat az összegyűltekkal, és az önfeledt játék közben a színház és a nevelés világát kapcsolják össze. A Tekergő Meseösvény Egyesülettel együttműködve több alkalommal is megszerveztünk a Hetet egy csapásra elnevezésű mesemondó műhelyt, amely a mesemondás művészetébe vezette be az érdeklődő pedagógusokat és hallgatókat. Meghívottaink révén tartottunk árnyjátékot népszerűsítő workshopot, komplex művészeti nevelést bemutató műhelymunkát és olyan szemináriumot, amely a mozgásfejlesztést mint a hatékony olvasás-, írás-, és általános tanulás alappillért állította középpontba. A fentebb már említett projektek (PUNTE, SSRSEC) ugyancsak lehetőséget adtak az elmúlt években különböző szakmai kompetenciák fejlesztésére mind jelenlegi, mind volt hallgatónk számára. A külföldi, főleg magyarországi intézményekkel kötött Erasmus kapcsolatok, s az évente több alkalommal hozzánk látogató vendégtanárok révén a hallgatók betekintést nyernek más felsőoktatási intézmények képzési kínálatába, szakmai látókörüket szélesítő, gazdagító előadásokon és szemináriumokon vehetnek részt.

## Felhasznált irodalom:

Andić, B., Bordás, A., Fenyvesi, K., Hoffmann, M., Szász Saxon, J., Téglási, I. (2022). *PUNTE. Poly-Universe in Teacher Training Education. Methodological study. Handbook for pre-service and in-service teachers and students*. Eger: Líceum Publisher.

Bacsikai, K. (20015). *Iskolák a társadalom peremén. Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Szeged: Belvedere Meridionale.

Bordás, A. (2018). Tanító- és óvóképzősök pályakövetése a Partiumi Keresztény Egyetemen. In P. Tóth, E. Major, J. Duchon, K. Horváth, A. Kautnik, B. Sass (Szerk.), *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben* (pp. 890-902). Óbudai Egyetem

Bordás, A. (2020). *Éltre nevelni. A II. Oktatás Határhelyzetben konferencia tanulmánykötete*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană

Bordás, A. (2021). Rekrutációtól a munkavállalásig. Óvó- és tanítóképzős hallgatók a Partiumi Keresztény Egyetemen. In K. Gál, R. Pásztor & L. Székedi (Szerk.), *Perspektívák. Társadalomtudományi kutatások a Partiumi Keresztény Egyetemen* (pp. 101-120). Cluj-Napoca – Oradea: Presa Universitară Clujeană – Editura Partium.

Ceglédi, T. (2015a). Kulturális és gazdasági tőke a hallgatók családjában. In G. Pusztai, T. Ceglédi, V. Bocsi, K. Kovács, Á. Dusa, Zs. Márkus, & R. Hegedűs (Szerk.), *Pedagógusjelöltek oktatásszociológiai vizsgálata II.* (pp. 9–12). Debrecen: CHERD-Hungary.

Ceglédi, T. (2015b). Kik lesznek a jövő pedagógusai? Felsőoktatás és társadalmi egyenlőtlenségek: reziliens pedagógusjelöltek. In G. Pusztai & T. Ceglédi (Szerk.), *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében* (pp. 116–135). Nagyvárad, Budapest: Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Kiadó.

Domján, M. K. (2019). A tanítói pálya választásának motivációja romániai magyar hallgatók esetében. In P. Tóth, K. Horváth, E. Maior, M. Bartal & J. Duchon. (Szerk.), *Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben* (pp. 33–45). Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete.

Domján, M. K. (2021). *Rolul motivației intrinseci în alegerea profesiei de profesor în învățământul primar și preșcolar*. PhD disszertáció

Domján, M. K. (2022). *A Partiumi Keresztény Egyetem tanítóképzős hallgatóinak pályaválasztási motivációi* (kézirat)

Fónai M. (2012). Tanárszakos hallgatók professzió-képe: a deprofesszionizálódás esete? In: Pusztai Gabriella, Fenyő Imre és Engler Ágnes (szerk.), *A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára* (pp. 109–128). Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD), Debrecen.

F. Lassú, Zs., Podráczky, J. (2009). A férfiak alkalmassága és szükségessége a tanítói pályán. *Pedagógusképzés*, 7(4). 5–17.

Kerülő, J. (2015). Akik pedagógusok szeretnének lenni: pedagógusjelöltek demográfiai jellemzői. In G. Pusztai & T. Ceglédi (Szerk.), *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében* (pp. 176–188). Nagyvárad, Budapest: Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Kiadó.

Kovács, E. (2015). A pedagógushallgatók pályaképének és eredményességének jellemzői a Magyarország – Románia – Ukrajna határmenti régióban. In T. Kozma, V.Á. Kiss, Cs. Jancsák & K. Kéri (Szerk.), *Tanárképzés és oktatáskutatás* (pp. 445–456). Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA).



Kovács, E., Ceglédi, T., Bordás, A., Berei, E., Hafičová, H., Dubayová, T. (2022). „Amit eddig nem is tudtam magamról.” *Reflektív kutatás*. Debrecen: Országos Tranzitfoglalkoztatási Egyesület.

Márkus, Zs. (2015). A továbbtanulási cél kiválasztásának motívumai. In G. Pusztai, T. Ceglédi, V. Bocsi, K. Kovács, Á. Dusa, Zs. Márkus & R. Hegedűs (Szerk.), *Pedagógusjelöltek oktatásszociológiai vizsgálata II.* (38–41). CHERD-Hungary.

Magyari, S., Bartha, K., Balogh, B. (2017). *Oktatás határhelyzetben: a 2016. Március 4-én a Partiumi Keresztény Egyetemen, Nagyváradon megrendezett Oktatás határhelyzetben c. neveléstudományi konferencia tanulmányai*. Nagyvárad: Partium Kiadó.

Márton, J. (2015). Kik, miért és hogyan? Tanító- és óvodapedagógus-képzés Erdélyben – ahogyan a résztvevők látják. *Kisebbségkutatás*, 24(4). 9–38.

Mihály I. (2011). Bologna előtt – Bologna után. In: K. Ercsei & Cs. Jancsák (Szerk.), *Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban 2010–2011* (pp. 9–26). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Neszt, J. (2010). A tanítói pálya elnöiesedésének történeti előzményei. *Educatio*, 19(2). 314–321.

Pusztai, G., Ceglédi T., Bocsi V., Kovács K., Dusa Á., Márkus Zs., & Hegedűs R. (2015). *Pedagógusjelöltek oktatásszociológiai vizsgálata II.* Debrecen: CHERD-Hungary.

Pusztai, G., & Ceglédi, T. (2015). *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Nagyvárad, Budapest: Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Kiadó.

Rauscher, E. (2009). A nagyváradi Magyar tanítóképző intézetek évszázadai. In K. A. Szabó (Szerk.), *Az erdélyi magyar tanító- és óvóképzés évszázadai (1777-2000)* (pp. 479–527). Marosvásárhely: Mentor Kiadó.

Stark, G. M. (2015). Kisebbségi tanulási útvonalak a romániai magyar nyelvű pedagógusképzésben. In G. Pusztai & T. Ceglédi (Szerk.) *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében* (pp. 29–40). Nagyvárad–Budapest: Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó.

Szabó-Thalmeiner Noémi (2009). *Metszet. Az erdélyi magyar állami óvó- és tanítóképzés húsz éve egy vizsgálat tükrében*. Csíkszereda: Státus Kiadó.

Szabó-Thalmeiner Noémi (2017). Felsőfokú óvodapedagógus- és tanítóképzés a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen. *Gyermeknevelés*, 5.(3), 65–76.

Szemerszki, M. (2018). Lemorzsolódási adatok és módszertani megfontolások. In G. Pusztai & F. Szigeti (Szerk.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (pp. 15-27). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.

## Tanító szakos hallgatók mentális egészségi állapotának és egészségmagatartásának nemzetközi összehasonlító vizsgálata

dr. KISS JÁNOS<sup>1</sup>, dr. MOLNÁR-TAMUS VIKTÓRIA<sup>2</sup>, dr. JOÓ ANIKÓ<sup>3</sup>,  
dr. KÁDÁR ANNAMÁRIA<sup>4</sup>

A magyarországi és a romániai magyar nyelvű tanítóképzésben részt vevő hallgatók mentális egészségi állapotának és az egészséggel kapcsolatos magatartásának vizsgálatát tervezte a nemzetközi kutatócsoport. Az állapotfelmérés mellett célunk, hogy a kutatás információval szolgáljon a megfelelő képzési súlypontok kialakítására, esetleg módosítására a tanítóképzésben, továbbá az egyetem(ek) hallgatói mentálhigiénés támogatásához irányvonalat adjon. A kutatás előzményének tekinthető az egészségügyi hallgatók hasonló felmérése nemzetközi együttműködésben a Debreceni Egyetem, a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, az Ungvári Nemzeti Egyetem és a nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetem részvételével. Az adatgyűjtés módszere: online adatfelvétel, szocioökonómiai változókat és több standard skálát tartalmazó kérdőív battéria segítségével. A használt skálák: Koherencia skála (Rahe's Brief Stress and Coping Inventory/Sense of Coherence Scale), Életcél Kérdőív (PIL), Big Five kérdőív, Rosenberg Önértékelési Kérdőív (RSES-H), Általános Énhatékonyság Kérdőív (General Self-Efficacy Scale), Teljesítménymotiváció kérdőív, Tanulási Kérdőív – felsőoktatásban tanulóknak, Észlelt stressz-kérdőív (PSS), Lelki egészség (GHQ-12), Társas támogatottság (Caldwell), Multidimenzionális Egészségkontroll Kérdőív (Multidimensional Health Locus of Control Questionnaire), Szociális kívánatosság (M-CSD). Az alapszakos tanítóképzős hallgatókból álló minta földrajzilag erősen strukturált: a. helyi almintá: a Debreceni Református Hittudományi Egyetem (DRHE) tanító szakos hallgatói, b. magyarországi almintá: kelet és nyugat-magyarországi (Nyíregyháza, Sáropatak, Békéscsaba, Esztergom, Szekszárd, Sopron) tanító szakos hallgatók, c. határon túli almintá: partiumi (Nagyvárad, Szatmárnémeti) és erdélyi (Kolozsvár, Marosvásárhely, Székelyudvarhely, Kézdivásárhely) magyar nyelvű képzőhelyek óvo-tanító szakos hallgatói. Az első eredmények 2022 március elején láttak napvilágot, ennek anyagából táplálkozott a konferencián is elhangzott előadás és ez a tanulmány.

**Kulcsszavak:** mentális egészség; egészségmagatartás; tanítóképzés; nemzetközi; online kérdőív

The international research group plans to examine the mental health and health-related behavior of students participating in Hungarian-language teacher education in Hungary and Romania. In addition to the survey, we aim to provide information for the development and possible modification of appropriate training priorities in teacher education, as well as to provide guidance for the mental health support of students at the university(ies). This research has been preceded by a similar international survey among healthcare students at the University of Debrecen, Sapientia Hungarian University of Transylvania, Uzhhorod National University, and Partium Christian University of Oradea. Data were collected with a self-administered online questionnaire containing socioeconomic variables and standard scales, including Rahe's Brief Stress and Coping Inventory/Sense of Coherence Scale, the Purpose in Life Test, the Big Five Scale, the Hungarian version of the Rosenberg Self-esteem Scale, the General Self-Efficacy Scale, the Achievement Motives Scale, the Learning Style Questionnaire for College Students, the Perceived Stress Scale, Caldwell's Support Dimension Scale, the Multidimensional Health Locus of Control Questionnaire and the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. The sample of students taking part in the bachelor degree program in teacher education is geographically highly structured: the local subsample of the students at Debrecen Reformed Theological University, the Hungarian subsample of teacher education in eastern and western Hungary (Nyíregyháza, Sáropatak, Békéscsaba, Esztergom, Szekszárd, Sopron), the transborder subsample of Hungarian-language teacher and kindergarten teacher training in Partium (Oradea, Satu Mare) and

<sup>1</sup> Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Debrecen

<sup>2</sup> Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Debrecen

<sup>3</sup> Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Debrecen

<sup>4</sup> Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Debrecen és Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Marosvásárhelyi Kar, Marosvásárhely

*Transylvania (Cluj-Napoca, Târgu Mureş, Odorheiu Secuiesc, Târgu Secuiesc). The first results are expected in early March and are to be presented at the conference.*

**Keywords:** *mental health, health-related behaviour, teacher education, international, online questionnaire*

## 1. Elméleti bevezetés

Mielőtt ismertetjük kutatásunk előzményeit, folyamatát és eredményeit, szükségesnek látjuk meghatározni a téma alapfogalmait. Mi is az a mentális egészség? Egyfajta jóllétként és képességként értelmezhető. Jólét biológiai, pszichológiai, társadalmi, spirituális értelemben, és a pozitív állapotok megélésének, illetve fenntartásának képessége, amely magába foglalja a hatékony megküzdést, valamint a rezilienciát és a dinamikus önszabályozást. Azt jelenti, hogy az egyén képes az önmegvalósításra, könnyedén alakít ki kapcsolatokat más emberekkel, részt vesz a közösség életében, hatékony a munkájában. Képes arra, hogy kezelje a hétköznapi feszültségeket, nehézségeket és a kedvezőtlen sorsfordulatokat. Hatással van az ember mindennapi életére és testi egészségére, ugyanakkor életünk történései, interperszonális kapcsolataink és a fizikai tényezők mind visszahatnak rá. A stressz, a depresszió és a szorongás egyaránt befolyásolhatják, és megzavarhatják az ember hétköznapi rutinját. A mentális egészség fontos az élet minden szakaszában. Egyensúlyának megtartása a mai világban rendkívül nehéz, mivel a gyors társadalmi változások, a stresszes élethelyzetek és az egészségtelen életmód egyaránt rossz hatással vannak rá (Zábó & Vargha, 2019).

A koherencia összhang ember és környezet között, ami egyensúlyt biztosít számára az őt érő folyamatos kihívások közepette, egyfajta attitűd saját magunkkal és a világgal szemben, megerősíti azt, hogy a velünk történő eseményeknek értelme van, azokat befolyásolni tudjuk, a kihívásoknak meg tudunk felelni. A világban elfoglalt helyünk, az életben betöltött szerepünk elfogadására vonatkozó koherenciaélmény a mentális egészség egyik mutatója. (Skrabski et al., 2004)

További fontos fogalom az élnhatóság, ami képviseli azt a meggyőződésünket, hogy meg tudunk birkózni a nehéz élethelyzetekkel (Zhang & Schwarzer, 1995; Gralinski, & Kopp, 1993; Skrabski et al., 2004). Szoros kapcsolatban áll vele a teljesítménymotiváció, melynek meghatározása tovább mélyíti kialakult képünket a mentális egészségről. A környezet minden megnyilvánulásunkat minősíti, saját magunkat is teljesítményeink tükrében látjuk. Ez a sajátos, humánspecifikus motiváció a teljesítmény folyamatos fokozására, illetve mások hatékonyságának meghaladására való készíttést jelent (Mayer, Lukács & Barkai, 2012). Ha a cél elérése bizonytalan, akkor vagy ennek sikeressége, vagy a kudarc elkerülése jellemzi az embert (Atkinson, Braddick & Moar, 1977). A teljesítménymotiváció fontos összetevői: az egyén általános inspirációs állapota és igény szintje; a feladat nehézségének, valamint az elérni kívánt cél ösztönző értékének a függvénye. Az igény szint kialakításában előzők mellett a saját ambíció és a kudarcból való félelem játszik szerepet (Mayer, Lukács & Barkai, 2012).

A teljesítménymotiváció alapján az emberek alapvetően kudarckerülők, sikerorientáltak, kudarcelfogadók vagy túlversengők. A kudarckerülők azokat a feladatokat részesítik előnyben, amelyek vagy olyan könnyűek, hogy biztosak lehetnek a sikerben, vagy olyan nehezek, hogy a kudarc nem jár együtt szégyenérzéssel. A sikerorientált személyek rendszeresen kockáztatnak, próbára teszik ügyességüket. Míg a

kudarcelfogadó személyek gyenge motivációval, teljesítménnyel és alacsony szintű szorongással rendelkeznek, addig a túlversengő személyek erősen teljesítménymotiváltak és szorongóak (Mayer, Lukács & Barkai, 2012).

A fent ismertetett mentális egészség fogalmának komplex vizsgálatába beletartozik az életcél, az önismeret, az önértékelés, a társas kapcsolatok és támogatottság, a szociális kívánatosság, az észlelt stressz és a testi egészség vizsgálata, melyekre vonatkozóan az adatfelvétel megtörtént, az eredmények bemutatására ugyanakkor egy további tanulmányban kerülhet sor.

## **2. A vizsgálat fontosabb célkitűzései**

A vizsgálat tervezésekor több cél is motivált bennünket. A legfontosabbnak azt gondoltuk, hogy egy általános képet nyerjünk hallgatóink mentális egészségi állapotáról és egészségmagatartásáról. Ugyanis azt gondoljuk, hogy bár bármelyik pedagógus számára fontos a testi-lelki egészség, de talán a tanítók esetében van a legnagyobb szerepe, mind a stabil személyiségnek, mind pedig a hiteles viselkedési példának. A vizsgálatba bevont intézményekben korábban nem volt ilyen jellegű vizsgálat, ezért jelen eredményeink jó kiindulási pontként szolgálhatnak mind a képzés tartalmának és struktúrájának esetleges módosításához, mind pedig az intézmények mentálhigiénés szolgáltatásaihoz.

Másrészt, az intézmények alapképzéseiben lévő összes évfolyam hallgatói vagy teljes mértékben, vagy nagyrészt érintettek a Covid-járvány miatt kialakult pandémiás helyzet következményeiben, mind az online lét által befolyásolt mentálhigiénés állapot, mind pedig a bezártság miatti erősen redukálódott mozgási, sportolási lehetőségek, valamint a megváltozott étkezési szokások és élelmiszer-felhasználás miatt.

Célunk volt egyfajta hazai és nemzetközi alapon való összehasonlítás is és a vizsgálati mintát ennek megfelelően terveztük kialakítani, bevonva több magyarországi és határon túli tanítóképző intézményt.

A vizsgálatnak közvetlen hazai előzménye a néhány évvel ezelőtt, a Debreceni Egyetem Egészségügyi Karának Pszichológiai Tanszéke által végzett kutatás. Az oktatók felfigyeltek arra, hogy egyrészt egyre több hallgató érdeklődik a pszichológiai témák iránt, másrészt egyre több diák rendelkezik pszichés problémákkal. Ezek alapján fontosnak tartották egy mentálhigiénés program kidolgozását számukra, melynek célja a diákok mentálhigiénés ellátása és a hallgatók pszichés jóllétének javítása volt, mivel olyan szakembereket képeznek, akik mindannyian az egészségügyben, segítő szakmában fognak dolgozni. A másik cél a hallgatók segítése volt, hogy minél rövidebb idő alatt tudják teljesíteni tanulmányi kötelezettségeiket. A program első lépéseként egy mentális állapotfelmérést végeztek. Szerették volna megismerni, hogy hallgatóik milyen pszichés állapotban vannak, milyen problémákkal küzdenek, illetve kiszűrni azokat a hallgatókat, akik valamilyen szempontból veszélyeztetettek, hogy minél hamarabb segítséget kapjanak. A számukra összeállított mérőeszközben az absztraktban már felsorolt kérdőívek szerepeltek. A demográfiai adatok mellett felmérték egészségi állapotukat is, különösen abból a megfontolásból, hogy számukra kiemelten fontos az egészséges életmód kedvelése és követése. A kérdőívet 809, I., II., III. éves hallgatóból 583 fő töltötte ki (72%), így ismertté vált többségük tanulási motivációja és tanulmányi jellemzése (Sárváry et al., 2019). Mivel ez a vizsgálat az egészségügyi és szociális képzési területre fókuszált, az

eredmények révén módunk nyílna a saját, pedagógusképzési ágazattal történő összehasonlításra.

Ha magunkkal kapcsolatos kérdéseket tartalmazó kérdőívet töltünk ki, annak mindig van egyfajta önismereti hozadéka, hiszen önmagunkra koncentrálnak, végiggondoljuk az éppen vizsgált szempont szerinti érzéseinket, gondolatainkat és viselkedésünket. A vizsgált populációt alkotó egyetemi hallgatók zömmel 18-22 év közötti fiatalok, s ennél a korosztálynál az önismereti igény elementáris erejű, és rendkívül szenzitívek az erre vonatkozó információkra.

Jelen tanulmány teljes mértékben a *III. Oktatás határhelyzetben* konferencián bemutatott prezentáció teljes szöveges változata, melyet a szerkesztők által előírt formai követelményeknek megfelelően igyekeztünk elkészíteni és szándékaink szerint alig tér el az ott elhangzott előadástól.<sup>5</sup>

### 3. A vizsgálati minta

A vállalt céloknak megfelelően, egy erősen strukturált vizsgálati mintát terveztünk. A hangsúly sajnos a tervezésen van, hiszen az adatfelvétel során kiderült, hogy számos összehasonlítási szempontból le kell majd mondanunk. Az alapsokaságot a magyar nyelvű tanítóképzés magyarországi és romániai intézményeinek tanító szakos hallgatói képezték.

A három almintacsoport kialakítása során az alábbi álláspontok vezéreltek minket:

- saját intézményünk graduális és posztgraduális hallgatói,
- a többi, hazai tanító szak diákjai,
- olyan határon túli képzőhelyek jelöltjei, akikkel személyes kapcsolatban állunk – Erasmus+ oktatói mobilitás vagy óraadó kolléga által.

Az egyes almintákat a következőképpen szerettük volna létrehozni:

#### 1. Helyi almintá

- a DRHE nappali tagozaton tanuló tanító szakos hallgatói
- a DRHE felnőttképzésben lévő hallgatói

#### 2. Magyarországi almintá

- kelet-magyarországi (Nyíregyháza, Eger, Szarvas, Nagykőrös, Kecskemét, Szeged) képzőhelyek hallgatói
- nyugat-magyarországi (Esztergom, Szekszárd, Győr, Veszprém, Kaposvár, Pécs) képzőhelyek hallgatói

#### 3. Határon túli almintá

- partiumi (Nagyvárad, Szatmárnémeti) magyar nyelvű képzőhelyek hallgatói
- erdélyi (Kolozsvár, Marosvásárhely, Székelyudvarhely, Kézdivásárhely) magyar nyelvű képzési helyek hallgatói

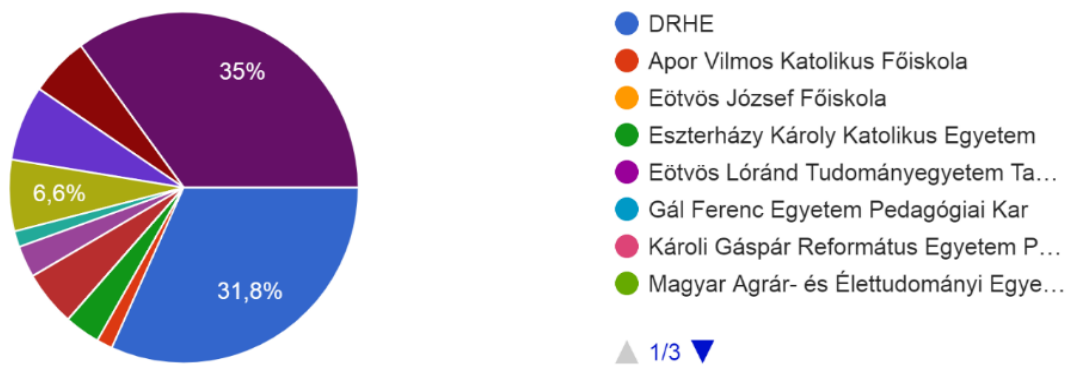
A lehetőségekhez képest igyekeztünk mindent megtenni az elérés érdekében, minden egyes bevonnai kívánt intézménnyel felvettük telefonon és/vagy emailben a kapcsolatot, kérve a hallgatók tanulmányi nyilvántartó rendszeren keresztül történő kiértékelését, sőt motiváló kísérőlevelet is mellékelünk, amit eljuttattunk a hallgatókhoz. Ennek ellenére eddig a kitöltési hajlandóság eléggé alacsonynak mondható. Nagyságrendileg legalább 4-

---

<sup>5</sup> Ebben a személyi összetételben csak rövid ideje dolgozunk, kutatási projektben együtt még soha nem vettünk részt, ráadásul változás is történt a tanszék vezetésében, ezért egyfajta összehangolódás hozadékát is vártuk a vizsgálatról.

600 fős elemszámot szerettünk volna elérni, de idáig mindössze 274 kitöltést regisztráltunk, azaz a tervezettnél csak alig a felét. Ennek furcsa módon az online történő adatfelvétel is lehetett az oka, mert a járvány miatt, az akkor már évek óta tartó "online lét" erősen csökkentette az ilyen jellegű önkéntes digitális feladat végrehajtásának motivációját a hallgatókban.

A nyert adatok azonban három, nagyjából egyenlő részre osztják a mintát, 80-90 fő körüli elemszámmal vannak a DRHE és a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Marosvásárhelyi Karának hallgatói, továbbá az összes többi, zömmel magyarországi intézmény diákjai (1. ábra). Ez utóbbi csoport annyira heterogén, hogy önálló egységként elemzésre alkalmatlan.



1. ábra: A kitöltők intézmény szerinti megoszlása. Forrás: Saját vizsgálat 2022.

#### 4. A vizsgálat során alkalmazott módszerek

A vizsgálat során egy kérdőív battériát alkalmaztunk, mely szinte teljes egészében megegyezett a már hivatkozott előzmény során alkalmazottal, kiegészítve a szocioökonómiai státuszra vonatkozó és a vizsgálatához aktualizált kérdésekkel. Igyekeztünk olyan tesztek használni, melyek viszonylag kevés itemből állnak, standardizáltak, jó adatképzők, továbbá egyszerű a digitalizálásuk, és kitöltésük nem vesz nagyon hosszú időt igénybe. Az elővizsgálat során az átlagos kitöltési idő harminc perc környékén volt, amit megfelelőnek ítéltünk. A battéria az alábbi standard kérdőíveket tartalmazta:

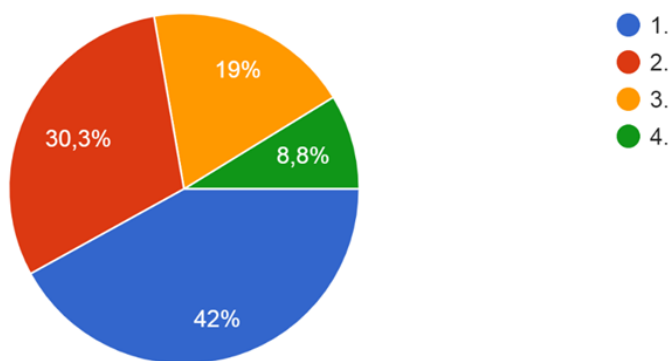
- Önismeret, motiváció:  
Big Five kérdőív, Életcél Kérdőív (PIL), Rosenberg Önértékelési Kérdőív (RSES-H), Koherencia skála (BSCI-LM 7), (Mirnics, 2006)
- Tanulás, teljesítmény:  
Általános Énhatékonyság Kérdőív (General Self-Efficacy Scale), Teljesítménymotiváció kérdőív, Tanulási Kérdőív –felsőoktatásban tanulóknak (Lang & Fries, 2006)
- Mentális és fizikális egészség:  
Észlelt stressz-kérdőív (PSS), Lelki egészség (GHQ-12), Multidimenzió-nális Egészségkontroll Kérdőív (Multidimensional Health Locus of Control Questionnaire), (Konkoly Thege et al., 2008)
- Protéktív szociális tényezők:

Társas támogatottság (Caldwell), Szociális kívánatosság (M-CSD) (Caldwell, Pearson & Chin, 1987)

Az adatfelvétel a járványra való tekintettel online történt, a kérdőívet a Google Forms alkalmazás segítségével digitalizáltuk. Az eredményekből csak az érdekesebb alapstatisztikákat tudjuk közölni, hiszen a rövid idő miatt nem volt még mód alaposabb statisztikai elemzésre és informatív próbák elvégzésére.

## 5. Érdekesebb eredmények

A kitöltők évfolyam szerinti megoszlása nagyon beszédesen utal a pandémiás helyzet hatásaira és az egyes évfolyam általános egyetemi szocializációjára.



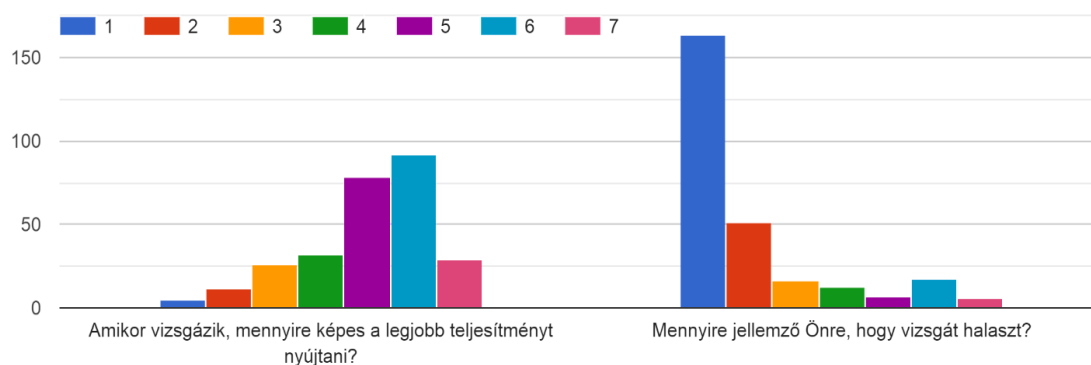
2. ábra: A vizsgálati populáció évfolyamok szerinti megoszlása. Forrás: Saját vizsgálat 2022

A 2. ábrán látható, hogy a kitöltési hajlandóság fordítottan arányos az évfolyammal. Az első évfolyamon tanulók közül ötször annyian töltötték ki a kérdőívet, mint a végzősök közül. Ezt még fokozta, hogy a kitöltés részben vizsgaidőszakra esett, illetve Debrecenben közvetlenül utána és a végzősök esetében ez az időszak a szakdolgozattal való munka hajrája.



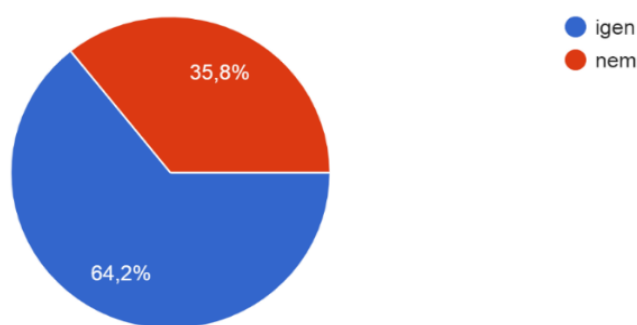
3. ábra: A vizsgálati populáció párkapcsolati helyzet szerinti megoszlása. Forrás: Saját vizsgálat 2022

A 3. ábra érdekessége, hogy a hallgatók több, mint kétharmada párkapcsolatban él, nem kis részük együtt a párjával, sőt házasságban. A kitöltők csaknem fele első évfolyamra jár. Ha ők rögtön érettségi után kezdték tanítóképzős tanulmányaikat, akkor véleményünk szerint ez az érték meghaladja a hasonló korosztály átlagát. Mindenképpen jó üzenet is, hiszen a tanító munkájának hitelességét a szülők szemében nagymértékben emeli, ha már van családja.



4. ábra: Teljesítmény értékelése. Forrás: Saját vizsgálat 2022

Azt láthatjuk a 4. ábrán, hogy vizsgahelyzetben nyújtott teljesítményüket a hallgatók nagy része a skála közepén helyezi el, amit több tényező magyarázhat, de a legvalószínűbb a teljesítményszorongás (lásd: 5. ábra és magyarázata). Általában vállalják tanulmányi kötelezettségeiket és nem jellemző a halasztás, ami az eltökéltséget és a motivációt jelzi.



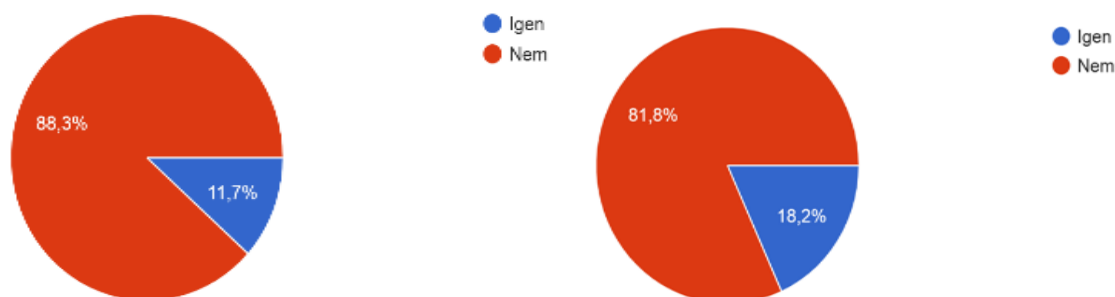
5. ábra: Szorongáskeltő tantárgyak. Forrás Saját vizsgálat 2022

Ez némileg árnyalja az előző adatok értelmezését. A hallgatók majdnem kétharmadának van olyan tantárgya, amelytől jobban fél mint a többitől és a szorongás miatt teljesít gyengébben, esetleg a befektetett tanulási teljesítmény ellenére, a debilizáló szorongás következtében. Rákérdeztünk a konkrét tantárgyakra, sőt voltak előzetes várakozásaink is. Nem túlságosan meglepő módon a matematika mind a debreceni, mind pedig a marosvásárhelyi hallgatóknál a szorongáskeltő tárgyak közé tartozik. Úgy véljük, hogy ez már jóval korábban kialakul, a középiskolában, sőt már az elemi általános iskolában megfigyelhető a matematikától való szorongás. Ugyancsak mindkét intézményben tartanak az idegen nyelvektől, ám ameddig Debrecenben az angoltól félnek a hallgatók, addig Marosvásárhelyen a román nyelv vezet ebben a tekintetben utcahosszal.



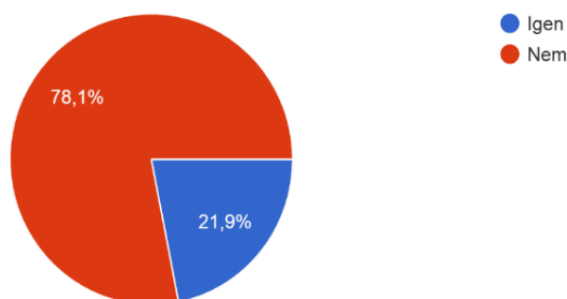
Ennek valószínű oka részben az idegen nyelv tanulásától és alkalmazásától való idegenkedés, másrészt Romániában kötelezően magas szintű, "akadémiai" román nyelvtudást kérnek már az érettséginel, ami a zömmel magyar nyelvű általános és középiskolába járó hallgatóknál komoly gondot és szorongást okoz. Nyilvánvalóan tökéletesen értik a nyelvet, s nagyon jól beszélnek is, de a szabályszerű alkalmazás problémát jelenthet. Némi meglepetésre Debrecenben a testnevelés is ebbe a csoportba került, míg az erdélyi hallgatók az ének–zene tantárgytól tartanak inkább. A készségtárgyaktól sokan félnek azok közül, akik úgy vélik, hogy nem rendelkeznek elegendő készséggel, képességgel az adott területen. Egy meglepetés volt, mert pedagógiai és pszichológiai tárgyak is felmerültek, különösen a magyarországi hallgatók esetében. Ezt valószínűleg magyarázza, hogy a kitöltők csaknem háromnegyede az első két évfolyamból került ki, amikor is nagyon sok tanulnivaló és komoly számonkérés van a kollokviumok és a komplex szigorlat során. Magyarországon ráadásul a pszichológia és pedagógia oktatása egyáltalán nem része a közoktatásnak. Talán ezért is szoronganak tőle a hallgatók.

Ezután az egészséggel és az egészségmagatartással kapcsolatos kérdésekre, illetve az érdekesebb adatok ismertetésére térünk át. Ez két teljesen összetartozó dolog, ezért egymás után közöljük a két grafikont (6. ábra), mert az értelmezés is megtehető közösen.



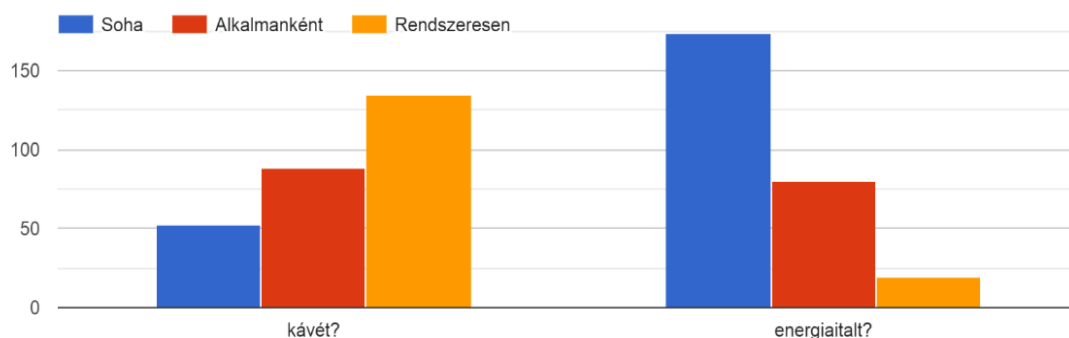
6. ábra: Krónikus betegség és rendszeres gyógyszeresedés. Forrás: Saját vizsgálat 2022

A hallgatók valamivel több, mint tíz százaléka szenved valamilyen krónikus betegségben, amit nem érzünk kevésnek, mint ahogy azt sem, hogy közel húsz százalékuk rendszeresen gyógyszert szed. A különbség abból is adódhat, hogy a pandémia alatt javasoltak gyógyszereket preventív jelleggel, vagy pl. a fogamzásgátlók is ebbe a csoportba tartoznak.



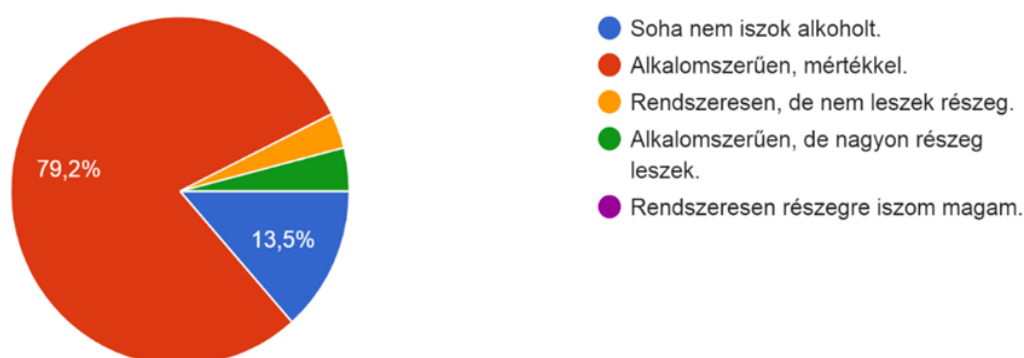
7. ábra: Dohányzás. Forrás: Saját vizsgálat 2022

A 7. ábra egy öröndetes tényeket jelző grafikon, hiszen a megkérdezettek csaknem négyötöde nem dohányzik. A két intézmény közül Marosvásárhelyen cigarettáznak többen. A dohányzásellenes intézkedések meghozták a várt eredményt, hiszen 1-2 évtizeddel ezelőtt a korosztály sokkal nagyobb hányada bírt ezzel a káros szenvedéllyel.



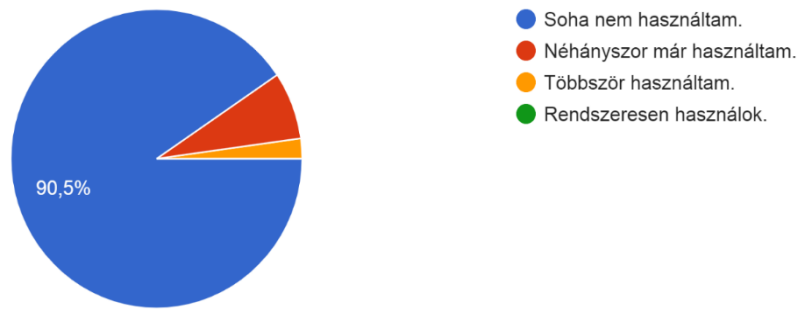
8. ábra: Káv- és energiaital fogyasztás. Forrás: Saját vizsgálat 2022

A két enyhe serkentő “kegyszer” közül egyértelműen a kávé részesítik előnyben és még öröndetesebb, hogy energiaitalt soha sem fogyaszt a hallgatók jelentős része. Az már tanári megfigyelés, hogy a vizsganapokon és zárthelyi dolgozat írásakor jelennek meg inkább a jellegzetes dobozok a hallgatóknál.



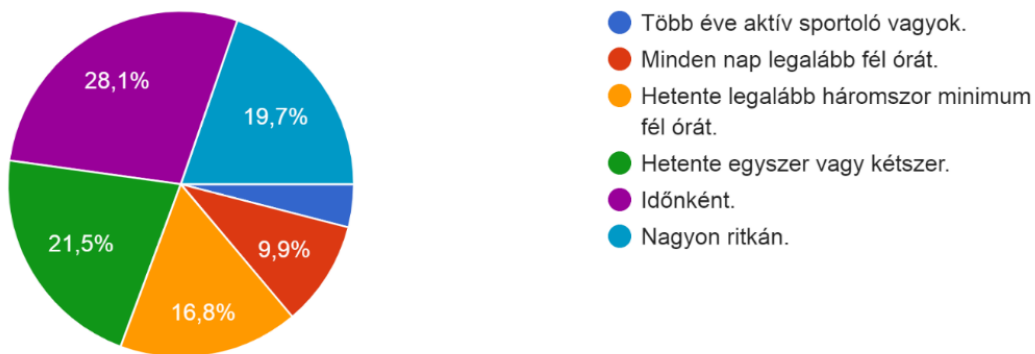
9. ábra: Alkoholfogyasztás. Forrás: Saját vizsgálat 2022

Az alkoholfogyasztással kapcsolatos válaszokat általában fenntartásokkal kell kezelni, mert egyfajta szociális disszimuláció figyelhető meg az embereknél. Mindenesetre a 9. ábra alapján elmondható, hogy a hallgatók hatoda egyáltalán nem fogyaszt alkoholt, további háromnegyed részük pedig csak alkalmoszerűen és mértékkel. A rendszeres és részegségig menő italozás alig-alig jellemző.



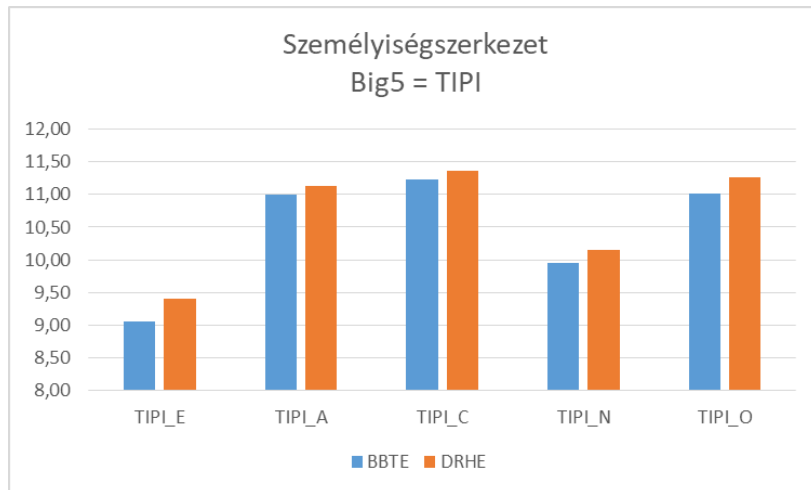
11. ábra: Kábítószer használata. Forrás: Saját vizsgálat 2022

A 10. ábra a kábítószerhasználati szokásokat mutatja be. Itt talán még óvatosabban kell kezelni az eredményeket, mint az előzőekben, hiszen a kábítószer fogyasztása és birtoklása is egyaránt tilos és bűncselekménynek számít, mind Romániában, mind pedig Magyarországon. Ezért vélhetően nem ennyire szép a kép, de mindenesetre az bizakodásra adhat okot, hogy több mint kilencven százaléka a hallgatóknak, saját bevallása szerint még sosem használt kábítószer.



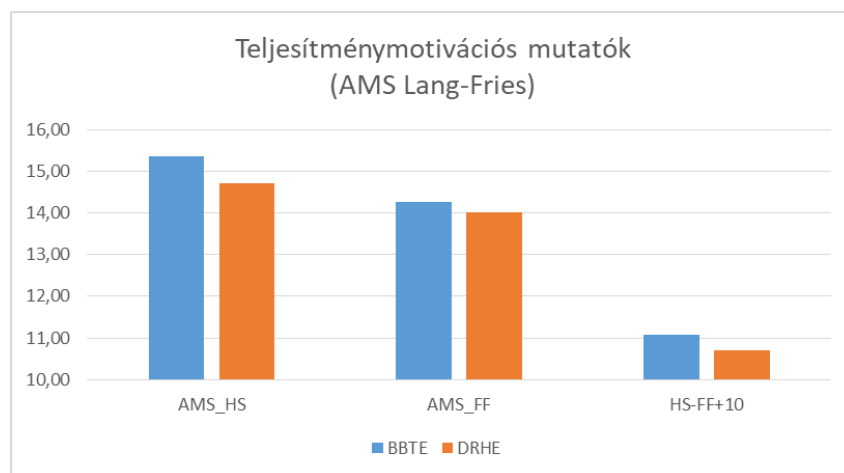
11. ábra: Testmozgás. Forrás: Saját vizsgálat 2022

A 11. ábra a testmozgásra vonatkozó adatokat mutatja be. Mindez szomorú dolgot sejtet, amit sajnos előre tudni lehetett. Keveset mozognak a hallgatók. A kitöltők majdnem fele saját bevallása szerint csak nagyon ritkán vagy soha nem végez testmozgást. Csupán nem egészen egyharmad azok aránya, akik a kívánatos mértékben mozognak, sportolnak. Ebbe nyilván az utóbbi két év járvánnyal kapcsolatos korlátozásai is belejátszanak, de attól tartunk, hogy sajnos közel ez a realitás.



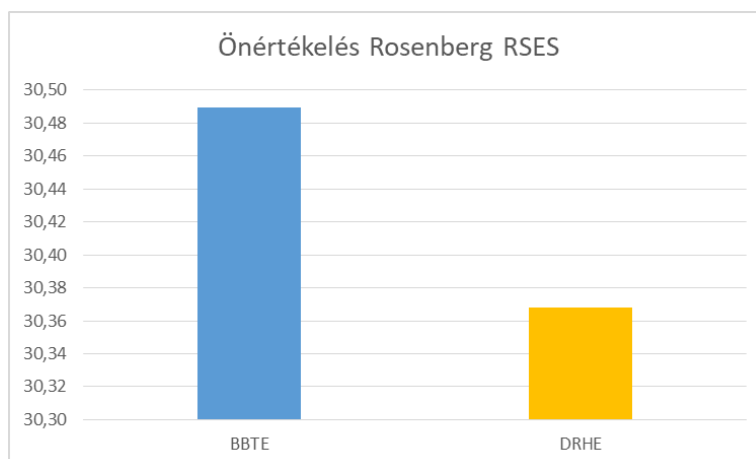
12. ábra: Személyiség szerkezet Big Five (extraverzió, barátságosság, lelkiismeretesség, érzelmi stabilitás, nyitottság). Forrás: Saját vizsgálat 2022

A személyiség szerkezetben alig-alig van különbség az erdélyi és a debreceni hallgatók között (12. ábra), mindössze annyi az érdekesség, hogy mind az öt dimenzióban kicsit magasabb értéket mutatnak a magyarországi hallgatók.



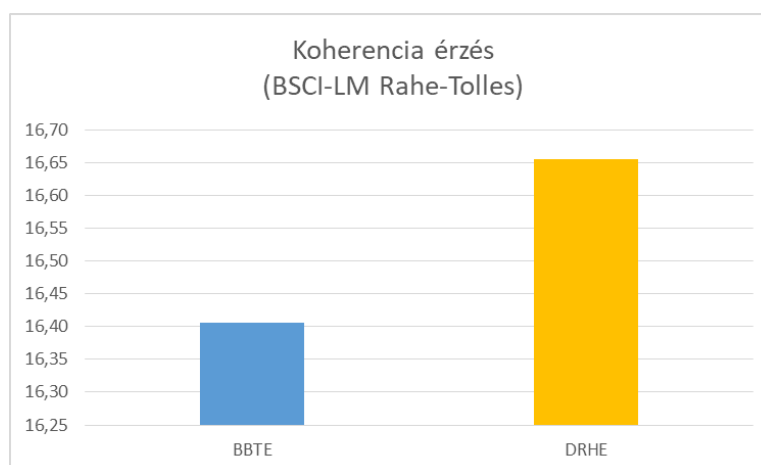
13. ábra: Teljesítménymotiváció (sikerorientáció, kudarckerülés). Forrás: Saját vizsgálat 2022

A teljesítménymotivációt bemutató 13. ábrán tulajdonképpen az előző tendencia fordítottja látható, szignifikáns különbség nem állapítható meg, de mindegyik dimenzióban a marosvásárhelyi hallgatók adtak meg magasabb értékeket. Akárcsak az előzőt, mélységében ezt sem tudjuk értelmezni, de mint tendenciák, érdekesnek tűnnek.



14. ábra: Önértékelés (Rosenberg). Forrás: Saját vizsgálat 2022

Az önértékelés tekintetében egyértelműen a marosvásárhelyi hallgatók étek el nagyobb értéket, még ha numerikusan nem is nagy a különbség, mégis tendenciát jelez (14. ábra). Egyelőre csak találgatni lehet az okok kapcsán, de talán a sajátos kisebbségi léttel lehet valamelyest összefüggés.



15. ábra: Koherencia érzés. Forrás: Saját vizsgálat 2022

Végül, akárcsak a teljesítménymotiváció és a Big Five dimenziói mint az extraverzió, barátságosság, lelkiismeretesség, érzelmi stabilitás, nyitottság esetében, a koherencia is egy megfordult, de számszerűleg nem túl nagy differenciát mutat a debreceni hallgatók javára (15. ábra). Ha találgatni kellene, ezt talán a vallásosság vélelmezhetően valamivel magasabb szintje okozhatja, de kijelenteni nem mernénk.

## 6. Következtetések

Úgy tűnik, hogy hipotéziseink részben igazolódni látszanak. A megkérdezettek többségének életét koherencia jellemzi, de vannak olyanok is, akik nem látják életük értelmét. Ez azt jelenti, hogy vannak olyan fiatalok – ha kis létszámban is – akik komoly pszichés és mentálhigiénés problémával küzdenek, és nagyobb figyelmet igényelnek. A váratlan helyzetek kezelése, a problémamegoldás, az ötletesség és a célokhoz való ragaszkodás képessége, amit összefoglalva énhatékonyságnak mondhatunk, a vártnál

kedvezőbbnek bizonyult. Az eredményeket – amelyek egyben a képzés hatékonyságának is mérőszámai – igazán kedvezőnek akkor tekinthetjük, ha a tanítójelöltek a jövőben a tanítói pályán eltöltött néhány év távlatában is ilyen jó, vagy akár még ettől kedvezőbb énhatékonyságról számolhatnak be. Bár nehézkesen megvalósítható, mégis hasznos volna az utánkövetés. A teljesítménymotiváció ugyan a közepesnél kedvezőbb, s a válaszadók egy részét sikerorientáció jellemzi, ugyanakkor megfigyelhető a túlversengés és a kudarckerülés is, amelynek pontos beazonosítása további elemzések révén válik lehetővé. A hallgatók nagy része elfogadható tanulási képességekkel rendelkezik, az elvárásokat megfelelően tudja teljesíteni, jóllehet az intézményeknek vannak kiaknázatlan lehetőségei – különösen a digitalizáció terén – mind az iskolai motiváció, mind a tanulási képességek fejlesztésének és kibontakoztatásának terén. A tantárgyak egy része a szokásosnál nagyobb szorongást kelt a hallgatókban, melynek hátterét és okait érdemes volna egyértelműen beazonosítani.

### Végezetül

Egy nagy vállalkozás elején járunk még, de annyira fontosnak érezzük a vizsgált jelenségkör, hogy mihamarabb szerettünk volna beszámolni az első eredményekről. Még az elemszám növekedésére is számítunk, de rengeteg adat elemzésének végiggondolása is nagy munka, és sok időt vesz igénybe. Szeretnénk a belső összefüggéseket feltárni, valahogyan magyarázni, a lehetséges és releváns disztinkciókat meghatározni és értelmezni. Meg kívánjuk tenni az összevetést az egészségügyi területen mért mutatókkal (Lukács Márton et al., 2020). Mindenesetre úgy érezzük, hogy a munka megéri az erőfeszítéseket, hiszen az eredmények helyes értelmezése révén javulást lehet eszközölni ezeken a területeken.

### Felhasznált irodalom:

Atkinson, J., Braddick, O., & Moar, K. (1977). Development of contrast sensitivity over the first 3 months of life in the human infant. *Vision Research*, 17(9), 1037–1044.

Caldwell, R. A., Pearson, J. L., & Chin, R. J. (1987). Stress-moderating effects: Social support in the context of gender and locus of control. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 13(1), 5–17.

Gralinski, J. H., & Kopp, C. B. (1993). Everyday rules for behavior: Mothers' requests to young children. *Developmental psychology*, 29(3), 573.

Konkolý Thege, B., Martos, T., Skrabski, Á., & Kopp, M. (2008). A rövidített stressz és megküzdés kérdőív élet értelmességét mérő alskálájának (BSCI-LM) pszichometriai jellemzői = Psychometric properties of the life meaning subscale from the Brief Stress and Coping Inventory (BSCI-LM). *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 9(3), 243–261.

Lang, J. W., & Fries, S. (2006). A revised 10-item version of the Achievement Motives Scale: Psychometric properties in german-speaking samples. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(3), 216.

Lukács-Márton, R., Sántha, Á., Kiss, J., Majer, R., Mohácsi, B., Kovács, J., & Sárváry, A. (2020). A Sapiientia EMTE marosvásárhelyi kar hallgatóinak egészségmagatartása és mentális állapota. *Acta Medicinae et Sociologica*, 11(31), 26–38.

Mayer, K., Lukács, A., & Barkai, L. (2012). A teljesítménymotiváció megjelenése különböző kockázatkereső magatartásokban. *Egészségtudományi Közlemények: A Miskolci Egyetem Közleménye*, 1(1), 105–111.

Mirnics, Z. (2006). *A személyiség építőkövei: típus-, vonás-és biológiai elméletek*. Bölcsész Konzorcium.

Sárváry, A., Majer R., Kiss, J., Kovács, J., Mohácsi B. (2019). Hallgatók mentális egészsége és egészségmagatartása a Debreceni Egyetem Egészségügyi Karán és a határon túli magyar hallgatók körében In: E. Lippai (szerk.), *Összetart a sokszínűség: A Magyar Pszichológiai Társaság XXVIII. Országos Tudományos Nagygyűlése kivonatkötet*. Budapest, Magyarország: Magyar Pszichológiai Társaság, 118-119.

Skrabski, Á., Kopp, M., Rózsa, S., & Réthelyi, J. (2004). A koherencia mint a lelki és testi egészség alapvető meghatározója a mai magyar társadalomban. *Mentálhigiéné és pszichoszomatika*, 5(1), 7–25.

Zábó, V., & Vargha, A. (2019). Újabb eredmények az élet értelme kérdőív magyar változatának validálásához. *Alkalmazott Pszichológia*, 19(2), 77–98.

Zhang, J. X., & Schwarzer, R. (1995). Measuring optimistic self-beliefs: a Chinese adaptation of the general self-efficacy scale. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*.

# A tanítói pályára készülő hallgatók pályaválasztási motivációja – rövid betekintő

DOMJÁN M. KATALIN<sup>1</sup>

*Világszerte megfigyelhető, hogy a pedagógusok száma csökken, valamint erős a tendencia a tanári/tanítói pálya elhagyására, jelentős változást és munkaerőhiányt eredményezve az oktatási-nevelési szektorban. Az elmúlt 15 évben számos tanulmány készült a fiatalok pályaválasztási, illetve a tanárok/tanítók pályamegtartási motivációjáról, de Romániában kevés empirikus vizsgálatot végeztek. Elméleti kutatásunk azokat a szakkikket vizsgálja, amelyek a pedagóguspálya választását eredményező motivációt vizsgálták világszerte az egyetemi hallgatók körében. Ezen cikkek eredményeit összegezve, bemutatjuk az általunk eddig fellelt kutatásokat a következő országokból: Anglia, Egyesült Királyság, Hollandia, Németország, Svédország, Finnország, Magyarország, Románia, Törökország, Ausztrália, Jamaika. A szakkikben található adatokat Bastick (1999, 2000a, 2000b) neveléstudományi kutatásaiban alkalmazott osztályozása alapján igyekeztünk rendszerezni: extrinzik, intrinzik és altruista motívumokba csoportosítva. Megfigyeléseink szerint az elmúlt 15 év legtöbb kutatásában a Watt és Richardson (2006, 2007) által kidolgozott Factors Influencing Teaching Choice Scale (Tanári pályaválasztást befolyásoló tényezők skálája) különböző nyelvekre fordított, országokra adaptált változatát használták.*

**Kulcsszavak:** pályaválasztási motiváció, pedagóguspálya, tanítóképzősök

*Numbers show worldwide that the number of teachers is decreasing, along with a strong tendency to leave the teaching profession, resulting in significant changes and labor shortages in the education sector. In the past 15 years, many studies have been conducted on young people's career choice motivation and the motivation of teachers to stay in their careers; however, few empirical studies have been conducted in Romania. Our theoretical research examines the scholarly literature on motivation that led to the choice of a teaching career among those students who chose a teaching career. We present a summary of the results of these articles from the following countries: England, United Kingdom, Netherlands, Germany, Sweden, Finland, Hungary, Romania, Turkey, Australia, and Jamaica. We tried to systematize the results of the articles based on the classification used by Bastick (1999, 2000 a, 2000b) in his educational research: grouped into extrinsic, intrinsic, and altruistic motives. According to our observations, in most research of the last 15 years, the Factors Influencing Teaching Choice Scale developed by Watt and Richardson (2006, 2007) was translated into different languages and adapted to various countries.*

**Keywords:** career motivation; teaching career; primary school teacher students

## 1. Bevezető

A pedagógusi szakma elhagyása aktuális kérdéssé vált az OECD kutatásokban részt vevő országok körében. Az OECD felméréseiben részt vevő országokban, a 2020-as adatok alapján, 25% a tanári pályát a következő 5 évben elhagyni szándékozók átlaga. Romániában 17%, tehát az OECD átlag alatti ez a mutató, míg Magyarországon 29%. A pályán maradáshoz segítheti, ha olyan ösztönzőket találunk, amelyek – túl a külső, környezeti hatásokon – a pedagógusokban belső, a tevékenység végzéséből fakadó önmegújuló motivációk formájában fenntarthatják a pálya iránti elköteleződést.

Tanulmányunkban rövid betekintést nyújtunk a tanári pályára jelentkezők pályaválasztási motivációjával kapcsolatos elméleti és gyakorlati kutatások eredményeibe, kiemelve azokat a kutatási módszereket, melyeket a motiváció mérésére használtak.

---

<sup>1</sup> Partiumi Keresztény Egyetem Nagyvárad; domjan.katalin@partium.ro



Mivel az elmúlt években rengeteg nemzetközi kutatást végeztek ebben a témában (a publikáció terjedelme pedig nem tenné lehetővé a hozzáférhető összes kutatás ismertetését), az átfogó elméleti összegzéseket és a kutatási módszerek sokféleségét szemléltető munkákat részesítjük előnyben.

Az elemzésünk során az eredményeket Bastick (1999, 2000a, 2000b) neveléstudományi kutatásaiban alkalmazott osztályozása alapján igyekeztünk rendszerezni: extrinzik, intrinzik és altruista motívumokba csoportosítva. Röviden összegezve extrinzik motívumoknak tekinti a szakmával járó szabadidőhöz kapcsolódóakat (hosszú vakációk; idő, hogy más forrásokból elegendő javadalomhoz lehessen jutni), a kielégítő javadalmazást, a menedzseri képességek kamatoztatását, a munkahelyi biztonságot, a megfelelő szociális státust. Intrinzik motívumoknak nevezi a gyermekkori vágyhoz kapcsolhatóakat, azt, hogy pedagógus legyen valaki. Az altruista motívumok a társadalmi hozzájárulás, a gyermekek iskolai fejlesztése és szeretete.

Feltételezzük, hogy a pedagógusi pályát választó személyeket többnyire intrinzik motívumok vezérlik, kevésbé az extrinzik motívumok. Ennek megfelelően inkább a tevékenységben átélt pozitív érzéseket, a „flow” állapot átélését részesítik előnyben a magas társadalmi státusszal, gazdagsággal, hírnévvel, anyagi nyereséggel szemben.

## **2. A tanítóképzőbe jelentkezők pályaválasztási motivációja a kutatások tükrében**

Brookhart és Freeman (1992) 44 olyan tanulmányt vizsgált meg, melyek a tanári/tanítói pálya választásával foglalkoztak. Ezekben a tanulmányokban különböző felmérési eszközöket (kérdőív, interjú, esszé stb.) használtak, s bár ezek az eszközök nagyon eltérőek voltak, megfigyelték, hogy a leggyakrabban megjelenő mintázatokat a szolgáltatásokra irányuló altruista motívumok és más intrinzik motívumok teszik ki. A '60-as években keletkezett tanulmányok kiemelik a megelégedettséget, amelyet ez a karrier hoz (kevesbé az anyagi juttatásokat, a mások vagy a gyermekek segítését), a családi életre való felkészülést, illetve a gyermekekkel és felnőttekkel dolgozás óhaját (főként nők esetén), a tudás megosztásának vágyát, a tanulmányok folytatásának lehetőségét és a társadalom szolgálatát. A '80-as években a motívumok inkább a szolgálat irányába tolódtak: a mások és a gyermekek segítése, az emberekkel való munka, a gyermekek iránti érdeklődés motívumai kerültek előtérbe. Ebből a tanulmányból kitűnik, hogy annak függvényében, hogy a pedagógus milyen oktatási szinten tanít, különbség figyelhető meg az őket hajtó motívumokban: akik tanítóképzőbe jártak a gyermekekre fókuszáltak, akik pedig az általános iskola felsőbb osztályaiban akartak tanítani, inkább a témakörre, a tudományterületre fókuszáltak, gyakran volt tanáruk hatására választva az adott szaktanári pályát. Bruinsma és Jansen (2007) eredményei ráerősítenek arra, hogy azok a hallgatók, akik az általános iskolában, illetve középiskolában szeretnének oktatni a tudományterület szeretete miatt választják a pályát, míg a tanítók a gyermekek szeretete miatt. Az idővel a férfiak és nők motivációja sokat változott, de mindvégig megmaradt az a tendencia, hogy a nők hamarabb elköteleződjenek e pálya mellett.

Sinclair (2008) kutatásában a tanítóképzős hallgatók motivációját és tanítás iránti elköteleződését vizsgálja. Tanulmányában összegzi a szakirodalmi eredményeket, s bár ezek a kutatások különböző elméleti alapokon nyugszanak és a kutatók különböző mérőeszközöket használnak a motiváció megállapítására (esszé, interjú, kérdőívek), a

szerző tíz olyan faktort állapít meg, amelyek erre a pályára vonzzák a személyeket (melyeket tanítóképzős és tanítói mintán rögzítettek):

1. a gyermekekkel és gyermekekért való munka szeretete vagy vágya;
2. altruizmus vagy közösségi és társadalmi változás előidézése;
3. mások befolyása (családtagok, volt tanárok, vagy a tágabb közösség tagjai);
4. a szakma észlelt előnyei vagy/és kényelme (órarend, munkaórák, vakációk, pályabiztonság és javadalmazás);
5. „elhívás” a tanításra;
6. a tanítás szeretete vagy a tudás megosztásának vágya;
7. a tanítási munka milyensége (lehetőség kiélni a kreativitást és másokkal való interakció);
8. az előző szakma megváltoztatásának igénye (elégedetlenség az előző karrierrel vagy stresszes életesemény, munkanélküliség, vagy elköltözés);
9. a képzés könnyű elérhetősége (könnyű bekerülés) vagy tanári állás könnyű elnyerése;
10. státusz (és a szociális előretörés lehetőségei).

A szakirodalomból kiderül, hogy a tanítóképzős hallgatókat leggyakrabban a gyerekekkel való munka vágya és az altruizmus vezérli, mások befolyása alatt választják hivatásukat, és a munka észlelt előnyei vonzzák őket (Sinclair, 2008). Ezzel szemben a már dolgozó tanítókat inkább az „elhívás” vezérli mint a tanítóképzős hallgatókat. A magas teljesítménnyel rendelkező női tanítókat, az alacsony szocio-ökonómiai háttérrel rendelkező vagy különböző etnikai háttérű hallgatókat hasonló faktorok vonzzák a pályára. A tanítás iránti elköteleződést illetően Sinclair (2008) azt találta, hogy a tanítók, tanítóképzős hallgatók és tanítóképzésben részt vevő tanárok részben hasonlóságokat, részben különbségeket mutatnak. A kutatásokban alkalmazott módszerek különböztek egymástól (interjúk, kérdőívek, esettanulmányok), mégis megállapítható nyolc olyan faktor, amely növeli vagy csökkenti a pálya iránti elköteleződést. Ezek egy része a személyhez köthető, mint az életkor, a nem, a munkaetika, lakhely, munkaelhagyás, teljesítmény, altruizmus, személyiség vagy stressz; másik része a hallgatókkal kapcsolatos, mint hatékonyság a hallgatókkal való munkában, hallgatói viselkedésproblémák és motiválatlan hallgatók; harmadik része pedig szakmai faktorokból tevődik össze, mint kinevezés, előléptetési lehetőség vezetői pozícióba, autonómia, szakmai fejlődés, előzetes karrier és státusz. A munkafeltételek és egyéb faktorok, mint bérezés, tanítási terhelés, munkabiztonság, szabadság, előléptetési lehetőség, erőforrások, iskolavezetés és politika, egyéb, nem tanítási feladatok, szakmai támogatás, szülői támogatás és az osztályok mérete szintén hatással van az elköteleződésre, akárcsak a munka és magánélet egyensúlya vagy a tanítási-kutatási motiváció, mások befolyása vagy a tanítás természete (elvégzett munka milyensége, a kollégákkal való szociális interakciók, szerepkonfliktusok és ambiguitás). Sinclair (2008) összefüggést talált a tanítóképzés milyensége és a tanítás iránti elköteleződés között is; az általa tanulmányozott szakirodalom szerint a magasan teljesítő tanítók nagyobb valószínűséggel érdeklődtek más karrierlehetőségek iránt; azok, akik erős altruista indíttatásból vagy etikai megfontolásból választották a pályát, többnyire a környezetből tapasztalt hiányos céleligazítás, eszközök és saját munkájuk értékelése miatt hagyták el a pályát. A pályaelköteleződés erős prediktoraként tekint az intrinzik munkamotívumokra és munkahelyi elidegenítő feltételekre; az intrinzik motivációval rendelkező tanítók lényegesen elkötelezettebbek voltak az extrinzik motivált tanítókkal

szemben. Az előzetes karriertapasztalatok, a nem és a képzettség befolyásolták az első három évben a tanítói pályán maradási (pl. a klasszikus képzésben résztvevő női tanító, aki első karriernek választotta, valószínűbb, hogy a közoktatásban marad, mint egy később karriert választó, vagy egy férfi, vagy alternatív képzésben részesülő személy).

Han és Yin (2016) 130 tanulmányt vizsgált meg az 1980-2015 közötti időszakból, melyek a következő témaköröket igyekeztek feltárni: a befolyásoló tényezők, a tanári és hallgatói motiváció, a tanári motiváció és hatékonyság, a vizsgálati eszközök, és a nyelvtanárok motivációi. A kutatók több motivációs mérőeszközt használtak, melyeket különböző motivációs elméletek alapján fejlesztettek ki: az öndeterminációs elmélet (Self-Determination Theory), a célorientációs elmélet (Achievement Goal Theory), a munkamotivációs elmélet (Work Motivation Theory) alapján. Ilyen mérőeszközök: Goal Orientations for Teaching (Dresel, Fasching, Steuer, Nitsche, & Dickhäuser, 2013; Nitsche, Dickhäuser, Fasching, & Dresel, 2013), Subscales Assessing Four Types of Motivation for Teaching az SDT alatt (Roth et al., 2007), Dutch questionnaire (Visser-Wijnveen, Stes, and Van Petegem, 2012), Attitude/Motivation Test Battery (AMTB, Gardner, 1985), Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ, Pintrich, Smith, Garcia, & Mckeachie, 1993), Academic Motivation Scale (Vallerand et al., 1992).

Bastick (1999) tanulmányában arról számol be, hogy az általa felvett 15 perces interjúkat elemezve, melyeket a Jamaikában pedagógusképzésben résztvevő hallgatók egyharmadával rögzített, majd faktoranalízisnek vetett alá, igazolta az intrinzik, extrinzik és altruista motívumok jelenlétét. Legnagyobb arányban az extrinzik motívumok fordultak elő, ezt követték az altruista motívumok, legkevesebb pedig az intrinzik motívumok közül jelent meg. A férfiak és nők motivációi különböznek: a nők inkább extrinzik motiválhatóak, anyagiakkal, míg a férfiakra inkább az intrinzik és altruista motívumok jellemzőek. Ez az eredmény meglehetősen eltér az elvárásoktól, de jól tükrözi a '90-es évek jamaikai társadalmi struktúráját, melyben a családokat többségében a nők tartották el. Ezek az adatok nem állnak összhangban az általa alig egy évvel később kapott eredményekkel, melyek szerint a pedagógusi pálya választásában legfontosabbak az intrinzik motívumok, melyeket az altruista, majd az extrinzik motívumok követnek (Bastick, 2000a). Eredményei alapján a férfiak és nők motivációjának szerkezete ugyanaz maradt, vagyis a nők inkább extrinzik, míg a férfiak inkább intrinzik és altruista motívumoktól fűtöttek. Ugyanakkor a férfiak kevésbé motiváltak a pedagóguspályán való elhelyezkedésre.

Spear és mtsai (2000) 1988-1999 között Angliában és Walesben végzett kutatásokat elemezve arra a következtetésre jutottak, hogy a pedagógusi pályára jelentkező hallgatók pályaválasztásának oka, hogy a gyermekekkel akarnak dolgozni, elégedettek a munkahellyel, és jobbat szeretnék tenni a gyermekek életét. Legkevésbé a biztonságos munkahelyet, a javadalmazást, az előléptetési lehetőséget és a vakációkat veszik számításba.

Menzies és mtsai (2015) a szakirodalom elemzése révén arra a következtetésre jutottak, hogy az Egyesült Királyságban az elmúlt 30 évben a pedagóguspálya választását leginkább az intrinzik és altruista motívumok határozták meg. Vannak, akik „véletlenül” kerülnek a képzésbe, illetve olyanok is, akik a kormány anyagi stimulálása miatt választják. A kutatók belátják, hogy bár kevésbé teszi vonzóvá a pedagóguskarrier felé irányulást, de az anyagi serkentésnek jelentős szerepe van a pályán való megtartásban. A kezdő tanárok számára nem annyira fontos a javadalmazás, de a pályaelhagyók jelentős része okként jelöli meg az alacsony fizetést. A pályán maradási erőt erősen befolyásolja a

szakmai kielégülés; annak hite, hogy a tanulók hatékonyságát képesek munkájuk révén növelni; az iskolavezetés és kollégák támogatása; a szakmai fejlődés lehetősége.

Sinclair (2008) az általuk kidolgozott Tanítási motiváció-orientációs kérdőívet (Motivational Orientations to Teach Survey) alkalmazta kutatásában 211 tanítóképzős hallgatón, Ausztráliában. Eredményeiből kiderül, hogy a többdimenziós és hierarchikusan szervezett tanítási motivációk tizenegy faktorból állnak, melyből hat intrinzik és öt extrinzik motivációnak tekinthető. Az intrinzik motivációk a hallgatókra és életükre vonatkoztak: a gyermekekkel való munka, intellektuális stimuláció, altruizmus, tekintély és vezetés, önértékelés, személyes és szakmai fejlődés. Az extrinzik motivációk a személyen kívüli tényezők, a tanítói munkakörhöz kapcsolódtak: pályaváltás, munkakörülmények, alkalmasság, mások befolyása rájuk és a tanári munka jellege. A státusra és a bejutás hozzáférhetőségére vonatkozó faktorok nem voltak egyértelműek a vizsgált mintánál. Az eredmények azt mutatják, hogy az intrinzik motivációk szignifikánsan befolyásolják a pálya választását, legmagasabb értékeket a gyermekekkel való munka, az intellektuális stimuláció és az önértékelés adták. Az extrinzik motívumok közül a tanítói munka természetére, az észlelt munkafeltételekre és az észlelt alkalmasságra adott válaszok átlagai voltak legmagasabbak. Az első évesek motivációja az első félév során, bár nem szignifikánsan, de némiképp változott a képzés és a gyakorlati tapasztalatok hatására.

Fokkens-Bruinsma és Canrinus (2014) 168 holland pedagógushallgató motivációját vizsgálta, illetve azt, hogy hogyan viszonyulnak ezek a kimenő változókhoz (erőfeszítés, kitartás, elégedettség, a vezetői és szakmai képességek fejlesztéséhez kapcsolódó aspirációk, boldogság, szakmai elköteleződés és tanári hatékonyság), melyek befolyásolják a pedagóguspályán való maradást. Kutatásukban a Richardson és Watt (2006) által kifejlesztett Factors Influencing Teaching Choice skálát használták. Fokkens-Bruinsma és Canrinus (2014) az elemi oktatásba készülő hallgatók legfontosabb motívumainak a gyerekekkel való munkát találták, míg a magasabb szintekre készülőknél a szaktudást és nehézségeket, illetve a gyermekekkel/serdülőkkel való munka lehetőségét. A (bármely szintre készülő) pedagógus-jelölteket legkevésbé a társas befolyás irányította. A gyermekekkel/serdülőkkel való munka a szakmai intrinzik motivációkhoz sorolható. Ugyanakkor jelentős eltéréseket kaptak a tanítóképzősök és tanárképzősök között, a szociális státust, a javadalmazást, a gyermekek/serdülők jövőjének alakítása és az osztálytermi önhatékonyság tekintetében, lévén a tanítóképzősök fontosabbnak tartották ezeket. A kutatók szerint az, hogy a javadalmazás fontosabb a holland hallgatóknak, mint az ausztrál vagy török hallgatóknak, kulturális különbségekkel magyarázható.

Bergmark és mtsai (2018) Svédországban négy fő okot különítettek el a hallgatók pályaválasztási motivációját illetően: a gondoskodó iskola<sup>2</sup> (újra)építését, kívánatos szakmai élet kialakítását, a humán létezés promoválását (az igazságosság bátorítását) és az értékes tudás formálását. Továbbá a kutatók felhívják a figyelmet arra, hogy szoros összefüggés van a tanári pálya észlelése és a pedagógiai pályára készülés és lépés között, illetve a különböző oktatási szintekre készülő motivációja között. Mind intrinzik, altruista és extrinzik motívumokat találtak a pedagógiai pályára készülő hallgatóknál.

---

<sup>2</sup> olyan integrált, biztonságos fizikai és pszichoszociális környezetet biztosít, ahol a tanulók szükségleteit elismerik és figyelembe veszik; a tanítás kiegyensúlyozott, a segítségnyújtáson, rugalmasságon és csapatmunkán alapszik; ahol a tanulók tanulni, fejlődni akarnak; motivációt és inspirációt találnak és élvezik a tanulást

Deniz és mtsai (2018) 230 önkéntes (a neveléstudományi képzési programban részt vevő) hallgató segítségével vizsgálta a Watt és Richardson (2007) által fejlesztett Factors Influencing Teaching Choice török viszonyokra adaptált (Kılınc, Watt, & Richardson, 2012) változatának segítségével azt, hogy miért választják a tanári szakmát. Eredményeik szerint a török hallgatókat leginkább a gyermekekkel/serdülőkkel való dolgozás vágya és a munka biztonsága hajtja, ugyanakkor a leghatékonyabb faktorok a tanárképzés során: a munkával való elégedettség, a fizetés, a szaktudás, a szociális státus, a magas igénybevétel és a társas lebeszélés. Ezek az eredmények összhangban állnak Kılınc, Watt, és Richardson (2012) eredményeivel.

Uyulgan és Akkuzu (2014) törökországi tanárszakos hallgatók bevonásával azt vizsgálta, hogy az intrinzik és extrinzik tényezők (tanulási környezet, jellemzők, tanítási vágy) hogyan befolyásolják a tanulást, illetve hogyan függ össze az akadémiai intrinzik motiváció a tanítási vágygal. A kutatásban a 780 hallgatón alkalmazták az Academic Intrinsic Motivation skálát (melyet Shia publikált 1998-ban) a következő aldimenziókkal: siker-szükséglet, szociális elfogadás, kudarcból való félelem és szakértelem. Megfigyeléseik szerint a pedagógushallgatók intrinzik motivációja a tanulmányokban való időbeli előrehaladással csökken, az életkoruk növekedésének tulajdoníthatóan, az intrinzik motiváció magasabb azoknál a hallgatóknál, akik hivatásként tekintenek a tanításra, nem csak szakmaként vagy pénzkereseti lehetőségként. A tanulmányi eredmények pozitív együttjárást mutattak az intrinzik motivációval; ugyanakkor a környezeti feltételek, melyek extrinzik motívumok, nem befolyásolták a diákok tanulmányi eredményét.

Goller és mtsai (2019) Finnországban alkalmazták a FIT-Choice skálát és összevetették az eredményeket a németországi hallgatókéval. Kutatásukban arra a következtetésre jutottak, hogy a finn óvó-, tanító- és tanárszakosok között csak néhány skálán mutatkozott különbség: családra szánható idő, előzetes tanítási és tanulási tapasztalatok, szakértői karrier, szociális státus és bérezés. A korai nevelést választó hallgatók kevésbé gondoltak a családdal tölthető időre, illetve az előzetes tapasztalat kevésbé számított a pályaválasztásban, kevésbé látják szociálisan és anyagilag elismertnek és tiszteletreméltónak a munkájukat. Mind a német, mind a finn hallgatók körében az intrinzik karrierérték motiválta őket leginkább a pedagógusi pálya választására, továbbá az észlelt tanítói képességek, a társadalmi egyenlőség előmozdítása, a gyerekekkel/serdülőkkel való munka és a gyermekek/serdülők jövőjének alakítása szintén meghatározó volt mindkét minta pályaválasztásában. Mindkét országban a hallgatók magas elvárású szaktudást igénylő munkakörnek látják, melyről kevésbé akarják lebeszélni őket ismerőseik. A finn diákokkal szemben a német hallgatók gyakrabban választották ezt a karriert a jónak észlelt tanítási képességeik miatt, azért, mert magas a személy általi hasznosíthatósága (mely magába foglalta a biztonságos munkát és a családra fordítható időt), és azért, mert meggyőzték őket arról, hogy jó választás ez a karrier. Továbbá a finn hallgatókat kevésbé próbálta lebeszélni a környezet, ugyanakkor kevésbé fizetett állásként értékelték, mint a német hallgatók. Következtetésük az, hogy a német hallgatók többnyire az extrinzik motívumok által vezérelve döntenek (pl. munkahely biztonsága, elvárt bérezés, családdal tölthető idő) vagy más külső okok miatt pl. szociális hatás vagy második karrierlehetőség. A német hallgatókat gyakrabban próbálják lebeszélni, annak ellenére, hogy magasabb bérezést remélnék. A kutatók ennek magyarázatát abban látják, hogy Finnországban magas tisztelet övezi ezt a szakmát, és

szigorú felvételi kritériumok biztosítják, hogy csak a legjobb diákok jussanak be a képzésbe.

Richardson és Watt (2006) a 2002-2003-as tanévben, Ausztrália három egyetemén, összesen 1653 tanári szakra beiratkozott elsőéves hallgatón alkalmazták a FIT-Choice skálát (akik egyetemi alapképzésben vagy mesterképzésben vettek részt, korai nevelői, óvodapedagógusi, tanítói vagy tanári szakon). Eredményeik alapján a legtöbb hallgató a tanítási képességeiket, a tanítás intrinzik értékét és a közösségi hozzájárulást, a gyermekek és fiatalok jövőjének alakítását, a velük való munkát jelölte meg. Ezek a motívumok az intrinzik és az altruista motívumok közé tartoznak. A legkevésbé méltatott pályaválasztási okok a következők: a tanítás csak „visszaesés” a karrierben, szociális befolyásolás a pedagógusi pályára választására.

### **3. A pedagóguspályát választók motivációja Magyarországon és Romániában**

Magyarországon a pályaválasztási motivációt Schmidt (1978) tanulmányozta 495 dél-dunántúli fiatalnál, a következő okokat találva (csak azokat az okokat közöljük, melyek a résztvevők legalább 1%-ára érvényesek.) (Schmidt, 1978, 368 o.):

1. szereti a gyermekeket;
2. szeretne tanítani;
3. kedves tanára hatására;
4. gyermekkori vágya;
5. korábbi tapasztalatai során megszerette;
6. mert más egyetemre, főiskolára nem veszik fel;
7. tetszik a hivatással kapcsolatos életmód;
8. nem akar más, csak nevelő lenni;
9. tudományos érdeklődés miatt;
10. barátja, ismerőse is ezt a pályát választotta.

A felsorolásban összesen 23 megnevezett ok szerepel, melyeket szükségleti körök alapján tárgyaltak. A négy leggyakrabban megjelölt szükségleti kör a szociabilitás, a vezetői szerep, a befolyások és a külső szempontok. Ezek a szükségleti körök nem feleltethetőek meg a Bastick (1999, 2000) által használt kategóriáknak, bár az elnevezésük megtévesztő lehet.

Paksi és munkatársai (2015) a pedagógusok és pedagógusjelöltek pályamotivációinak vizsgálatát és a pedagóguspálya életpályamodell elemeivel kapcsolatos megítélésének kutatását tűzte ki célul kvantitatív és kvalitatív módszerek segítségével. Azon fiatalok esetén, akik a pedagóguspálya valamely szakterületén tanulnak, a pályamotivációik és a pedagóguspályával kapcsolatos megítélésük feltárására, a pedagóguspályára készülők pályaválasztásában szerepet játszó külső és belső tényezők feltérképezésére irányultak. Eredményeik azt mutatják, hogy a pedagóguspálya társadalmi és anyagi elismertsége alacsonynak tekinthető: a jövedelem, karrier és társadalmi presztízs alacsonyabb a többi diplomás szakmáénál. A pálya előnyei a családdal való összeegyeztethetőségből, a szakmához kapcsolódó örömforrásból és a munkahely biztonságából fakadnak; a pálya iránti magasabb elkötelezettséget mutató hallgatók többnyire pozitív pályaképpel rendelkeznek.

Romániában Massari (2014) vizsgálta 173 (román nyelven tanuló óvó- és tanítóképzős, alap- és mesterszakos) egyetemi hallgató bevonásával a pedagógusi pálya felé irányulás

motivációját. A vizsgálat során saját nyolc kérdéses kérdőívét alkalmazta, melynek első kérdése zárt, a többi pedig nyílt volt. Eredményként a következő motívumokat találta:

1. tanítás iránti elhivatottság;
2. a gyermekek iránti szenvedély és szeretet;
3. a társadalom szolgálata;
4. elérhető képzési programok;
5. státus és autoritás igénye;
6. munkakörülmények;
7. mások befolyása (család, barátok);
8. a munka autonómiája és rugalmassága;
9. intellektuális kihívás.

A felsorolt motívumok gyakorisági sorrendben vannak feltüntetve, a leggyakrabban említettek az altruista motívumok közé sorolhatóak, melyeket az intrinzik, végül az extrinzik motívumok követnek. Mindemellett a szabadon megválaszolható kérdésekben az intrinzik motívumok domináltak. A kutatásból kitűnik, hogy a mesterképzős hallgatók pályára iránti elköteleződése szilárdabb az alapszakos hallgatókénál.

#### 4. Következtetések

A fentiekben bemutatott kutatások sorát még sokáig lehetne folytatni, ugyanakkor ki kell emelnünk azt a tényt, hogy már ennyiből is látszik az, milyen sokféle módon próbáltak empirikus adatokat szerezni a pedagógusjelöltek pályaválasztási motivációjáról. Ugyanakkor megfigyelhető az is, hogy az elmúlt 10-15 év világszerte legtöbbször használt mérőeszköze a Factors Influencing Teaching Choice Scale, mely Richardson és Watt (2006) nevéhez kötődik.

Feltételezésünk, mely szerint a pedagógusi pályát választó személyeket többnyire intrinzik motívumok vezérlik, kevésbé az extrinzik motívumok, így inkább a tevékenységben átélt pozitív érzéseket, a „flow” állapot átélését részesítik előnyben a magas társadalmi státusszal, gazdagsággal, hírnévvel, anyagi nyereséggel szemben, nem bizonyítható egyértelműen, hiszen láttuk, hogy bizonyos országokban éppen a státusz vagy az anyagi megbecsülés vonzza a fiatalokat a pedagógusi pályára. Az viszont valószínűsíthető, hogy kulturális sajátosságok határozzák meg az egyes országokban túlnyomó részben kidomborodó motivációtípust.

#### Felhasznált irodalom:

Bastick, T. (1999). *A Motivation Model Describing the Career Choice of Teacher Trainees in Jamaica*. Paper presentation at the Biennial Conference of the International Study Association in Teachers and Teaching (9th). Dublin, Ireland (July 1999).

Bastick, T. (2000a). *The Measurement of Teacher Motivation: Cross-Cultural and Gender Comparisons*. Paper presentation at the 29th Annual Meeting of the Society for Cross-Cultural Research: New Orleans, Louisiana, USA.

Bastick, T. (2000b). Why Teacher Trainees Choose the Teaching Profession: Comparing Trainees in Metropolitan and Developing Countries. *International Review of Education*, 46(3/4), 343–349.

Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice, *European Journal of Teacher Education*. DOI: 10.1080/02619768.2018.1448784

Brookhart, S.M., Freeman, D.J. (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates. *Review of Educational Research*, Vol. 62, No. 1, 37–60.

Deniz, S., Doğan, U., & Şahin, N. (2018). Reasons of Preservice Teachers Attending the Pedagogical Formation Certificate Program for Choosing Teaching as a Profession. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 132–146.

Fokkens – Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2014). Motivation for becoming a teacher and engagement with the profession: Evidence from different contexts. *International Journal of Educational Research*, 65, 65–74.

Massari, G.-A. (2014). Motivation for Teaching Career of Students from Early Childhood Education an Primary School Pedagogy. *Acta Didactica Napocensia*, 7(4), 1-6. ISSN 2065–1430.

Menzies, L., Dr Parameshwaran, M., Trethewey, A., Shaw, B., Dr Baars, S., & Chiong, C. (2015). *Why Teach?*. DOI:10.13140/RG.2.2.12227.86567

OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

Paksi B., Veroszta Zs., Schmidt A., Magi A., Vörös A. & Felvinczi K. (2015). *Pedagógus – pálya – motiváció Kutatási tapasztalatok a pályamotiváció és a lelki egészség vizsgálata alapján A pedagógusok pályamotivációit és lelki egészségét feltáró kutatás eredményeinek összefoglalása*. I-II. kötet, Budapest: Oktatási Hivatal

Richardson, P.W., Watt H.M.G. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.

Schmidt, I. (1978). A pályaválasztási döntés érettsége tanítóképző főiskolára jelentkező dél-dunántúli fiataloknál. *Magyar Pedagógia*, 78(3-4), 365–377.

Sinclair, C. (2008). Initial and Changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79–104.

Spear, M., Gould, K., & Lee, B. (2000). Who would be a teacher? A review of factors motivating and demotivating prospective and practising teachers. *National Foundation for Educational Research*, Slough: The Mere Retrieved: 11. 07. 2019.

Watt, H.M.G., Richardson, P.W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202.



# A projekt módszer kulturális és szociális dimenziói – a módszer alkalmazásának lehetőségei a felsőoktatásban

VINCZE BEATRIX<sup>1</sup>

*A tanulmány a Projektpedagógia kurzus jógyakorlatán keresztül mutatja be, hogyan illeszkedik a projekt módszer a 21. század metodológiai kihívásaihoz, a pandémia alatti távolléti oktatás feltételeihez. A kurzus célja volt a módszernek a gyakorlaton keresztül történő elsajátítása: a produktumhoz vezető út, a projekt-orientált tanulás, a produktumok prezentációja és reflexiója. A kurzus résztvevői az online térben Idő kapszula néven egy olyan virtuális kiállítás építésére vállalkoztak, amelyben az általuk tetszés szerint kiválasztott két tárgyhoz egy-egy posztert készítettek. A tárgy prezentációjának kritériuma volt a kiválasztott objektum történeti, pedagógiai és hétköznapi relevanciája: Miért fontos az utókornak? A kurzus tapasztalatai azt bizonyították, hogy a módszer jól illeszkedik az online tanulás feltételeihez (is), jelentős aktivitást, kreativitást mozgósít, segíti a résztvevők személyes és szociális kompetenciáinak fejlesztését. A jó gyakorlat bemutatása forrásként elemzi a kurzus curriculumát, a hallgatói produktumokat, a kurzusértékelő reflexiókat.*

**Kulcsszavak:** projektpedagógia, tapasztalati tanulás, kompetenciafejlesztés

*The paper shows, through the good practice of the Project Pedagogy course, how the project method fits into the methodological challenges of the 21st century and the conditions of distance education during the pandemic. The course aimed at mastering the method through practice, and the phases were the path to the product, project-oriented learning, presentation, and reflection of products. The participants undertook the construction of a virtual exhibition in the online space called Time Capsule, in which they created a poster for two subjects of their choice. The criterion for choosing the object was the latter's historical, pedagogical, and everyday relevance. The experience of the course has shown that the method is well suited to the conditions of online learning, mobilizes considerable activity and creativity, and helps to develop the personal and social competencies of the participants. The course curriculum, student products, and course evaluation reflections are analyzed as sources of good practice.*

**Keywords:** project pedagogy, experiential learning, competence development keyword

## 1. A projekt módszer és általában az oktatás kulturális és szociális dimenziói

A 21. század olyan új problémákkal szembesítette a világot, amelyek nagy részére már a 20. század utolsó harmadában felhívták a szakemberek a figyelmet. Ph. H. Coombs az oktatás válságát jelezte, a svéd T. Husén a jövő iskolája kapcsán a tudástársadalomról beszélt (Coombs, 1969, 1971; Husén, 1972, 1994). A formális (frontális) oktatás kritikája arra készítette az oktatáskutatókat, hogy új tanulási színterekkel, formákkal és módszerekkel gazdagítsák a tanulást. A formális, nonformális és informális tanulás definíciójának kidolgozásával Philip H. Coombs (Coombs és mtsai, 1973) szerint felértékelődnek az iskolán kívüli helyzetekben szerzett ismeretek, készségek, azaz a nonformális (vagy nem formális) tanulási formák (projektpedagógia, múzeumpedagógia, műhelymunka). A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben, az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulási tevékenység, és lehetséges, hogy maguk az érintettek sem ismerik fel, hogy tudásuk bővült és készségeik fejlődtek (Csapó, 2007).

---

<sup>1</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet; vincze.beatrix@ppk.elte.hu

Az ember, mint humán erőforrás került a figyelem középpontjába. Az oktatás, mint „rejtett kincs” került értelmezésre (Delors, 1997). Delors szerint az embernek meg kell tanulni a tanulás módszertanát (learning to know), hogy egész életében folyamatosan tudja gazdagítani ismereteit. A megfelelő képességek és készségek birtokában meg kell tanulni dolgozni (learning to do), és az embertársaival való eredményes együttműködéshez pedig meg kell tanulni együtt élni (learning to live together). A sikeres élethez (karrierhez) meg kell tanulni élni (learning to live). Az új életvezetésnek célja, hogy emberként, dolgozóként, családtagként és állampolgárként egyaránt kiteljesedhessünk (Delors, 1972/1997).

A negyedik ipari forradalmat a különböző technológiák fúziója jellemzi, azaz elmosódik a határvonal a fizikai, digitális és biológiai szférák között. Az oktatás és a gazdasági versenyképesség szoros összefüggésbe került, az oktatás és a munka új kapcsolata, a nemzetközi munkaerőpiac gyorsan változó igénye közös stratégiát kíván, miszerint szükséges az egészséges gazdaság, a decentralizáció, a versenyképesség és a szolidaritás elvének megvalósítása (Halász, 2001). Az ember szerepének, identitásának a kérdése is felvetődik, felerősödik az individualizálódás, atomizálódás, amelynek következtében az embereknek saját maguknak kell megkonstruálniuk életstílusukat. A tudományos és a technikai megújulás, különösen az információs és kommunikációs technikák páratlan gyors fejlődése új perspektívákat nyit (Herpainé Márkus & Jász, 2012).

Az 1960-70-es évektől jelzett változások aktualitását hatványozottan érzékeljük: *„Napjainkban ... új technológiák, új gazdaságszervezési elvek, új fogyasztási minták, új foglalkoztatási modellek, új csatateretek, új generációk, új mítoszok, új dinamikák, valamint új 'technológiai kontinensek' jöttek létre (Cséfalvy, 2017, p. 25).”*

A létrejövő posztmodern társadalom – a tudás társadalma, a hálózati társadalom, ahol az információ, a tudás hatalom és a termelés alapja – a posztindusztriális fejlődésnek megfelelően átalakítja a társadalmi szerveződés formáit is. A főként decentralizációra épülő új viszonyok között a horizontális szervezési formák, a team-munka lesz meghatározó. Leginkább a projektek, projekt típusú munkaformák képesek biztosítani az egyéni érdeklődés hatékony kiaknázását, így eredményesek a hatékonyság és produktivitás növelésében. A munkafolyamatokban az információs-operációs rendszerekhez hasonlóan az önvezérlés, az önellenőrzés, az önszabályozás és az új (hálózati) kommunikációs tevékenységek szabják meg a munkavégzést (Z. Karvalics, 2004).

A 21. század négy húzóágazata: a digitalizáció, az automatizmus, a robotika, és a mesterséges intelligencia. A kommunikáció számára a tér, az idő és a korlátok megszűnnek, az interaktív részvétel átalakítja a tanulást és a tanítást. A virtuális valóság, amely a speciálisan, széleskörűen alkalmazható elektronikus technológiák gyűjtőneve, amely alatt a digitális technikával létrehozott és az általa felkeltett perceptuális élmény egészét értjük – állandósuló része lett a hétköznapi életnek (György, 1994; Fehér, 2004). Mindamellet fontos megemlíteni, hogy a kommunikáció participációs elméletére alapozva, az individuumok közösséget alkotva nemcsak aktorságukat, de saját világukat is beleviszik az általuk közösen létrehozott konstrukcióba (Luhmann, 2006). A VR (virtuális realitás) kínálta élményt hasznosítja az oktatás, a sport, az ipari tervezés, az építészet és tájrendezés, a városrendezés, az úrkutatás, az orvostudomány és rehabilitáció, a modellezés és számos más tudományterület. A tanulásban és általában az életben a médiakonvergenciának (a hagyományos média az internettel egy közös médiummá olvad össze) köszönhetően kiemelkedő szerep jut a szórakozva tanulásnak, az edutainment-nek

és az infotainment-nek, az információk és a szórakozás/szabadidő eltöltés összekapcsolódásának (Herpainé Márkus & Jász, 2012).

A műveltség szerepe átértékelődött, Európa „kulturális védőpajzsként” tekint rá, és törekszik a világszinten leginnovatívabb oktatási és szakképzési rendszerek kialakítására. A technológiai fejlődés, a globalizáció és a szolgáltatási ágazat növekedése megváltoztatja a munka világát és egyben az oktatással szemben támasztott kihívásokat: megosztásalapú gazdaság és az online platformok, a digitális eszközök fejlődése mellett állandósulnak a rugalmas munkamódszerek, flexibilis idő és tér kihasználási formák. A munka és az oktatás jövőbeli trendjét meghatározza a diszruptív (hagyományostól eltérő) innováció, jellemző a dinamikus pályafutás időszakos továbbképzésekkel és egész életen át tartó tanulással, a több területen alkalmazható kompetenciák és kreatív készségek kiaknázása. Továbbá az, hogy a munkavégzés bármikor és bárhol történhet, a munka és a magánélet jelentősen összefonódik (Vitadokumentum Európa Szociális Dimenziójáról, 2017).

## 2. A projektmódszer mint releváns tanulási forma

A projektmódszer jelentős történeti múltra tekint vissza, de népszerűvé az 1970-es évek innovációs törekvéseinek nyomán válik. Karl Frey (1982) a módszer pontos elemzésében a pedagógiai projekt keletkezésével kapcsolatban a következő megállapításokat tette: a) A projektoktatás kezdetei a 18. századra vezethetők vissza a technikai és természettudományos fejlődés eredményeként a technikai és építészeti főiskolákon. b) Maga a projekt eszme eredetileg Itáliából származik, és innen terjed el a kézműves szakmák növekvő professzionalizálódásával. c) A projektmódszer célja alapvetően az iskola és az élet, a tudomány és a szakma, az elmélet és a gyakorlat közötti távolság lebontása és azok alkotó egyesítése. d) A 19. század végén az óvodapedagógia hatása alatt egy másik (európai) modell is megszületett. Ennek értelmében az oktatást "természetes eszként" kell értelmezni, a projektben az integrált tanítás elve érvényesült. e) Az amerikai gyermekközpontú progresszív nevelésnek a 20. század elején jelentkező vonulatának eredményeként a projekt fogalma elveszíti a technikai képzéssel való szoros kapcsolatát. A projektszerű tanulás ezután minden tantárgyban és minden területen jelen lesz. Szélesebb értelemben használják a módszert, sokszor inkább tervezést értenek alatta, gyakran eltekintve a konkrét végterméktől (Frey, 1982, p. 15). K. Frey példaképe John Dewey volt. Dewey iskolakritikája a „régimódi nevelés jellemző hibájának tartotta a tananyag passzív elfogadását, a gyerekek összezsúfolását, s az anyag és a módszer túlságos uniformizálását”. (Dewey, 1912, p. 35). 1896-ban a chicagói egyetem gyakorló iskolájában (1901-től Laboratory School) Dewey arra építette fel új iskolai modelljét, hogy az iskola leképezi a társadalmat, a tanulásnak tapasztalati élményen, cselekvésen kell alapulnia (Phillips, 2014). Tanítványa, Kilpatrick definíciója szerint az új módszert: szociális környezetben „teljes szívvel végzett és tervezett érdeklődésen alapuló cselekvés” határozza meg, amely magával hozza a teljes értékű élethez nélkülözhetetlen felelősséget. A projektet egy olyan módszernek tekinti, amely előkészít az életre, elégedetté tesz, megtanít a kitartó munkára és sikert ad, segít sikeresnek lenni (Knoll, 1991).

Dewey nyomán Frey meghatározása szerint: „A projektmódszer szerint a tanulók egy csoportja egy olyan, érdeklődésüknek megfelelő témát dolgoz fel, amelyet a csoport maga választ. A projektet kezdeményező lehet a tanterv, a tanár vagy a csoport tagja(i). A résztvevők a témát közös tervezés útján egyedül dolgozzák fel, amely egy felmutatható eredményhez vezet (1982, p. 16).”

Miután a projektnek nincs egységes meghatározása, ezért mérvadónak tekintjük Frey definíciója mellett Bastian és Gudjons projektkritériumait, amelyek segítenek a pedagógiai projekt beazonosításában. Ezek értelmében a pedagógiai projektek jellemzői: a) tartalma (témája) az iskolán kívüli világból kerül ki; b) a tanulók érdeklődési köre határozza meg a témaválasztást; c) a projektmunkát a közös témaválasztás, tervezés, kivitelezés, értékelés jellemzi; d) a projektben a társadalmi élethez hasonló viszonyok jellemzők (szimulálhatók); e) a résztvevők önálló célkitűzéseket fogalmaznak meg az érdeklődésüknek megfelelően; f) a projektben kreatív alkotó munka folyik; g) jellemző a csoport/teammunka; h) a projekt interdiszciplináris, komplex tanítási/tanulási forma; i) a projekt legtöbbször illeszkedik a curriculumhoz (Bastian & Gudjons, 1986, p. 16)

A 19. és 20. század fordulóján kibontakozó iskolakritika az iskolai hagyományokkal szembe helyezte „az élet pedagógiáját”. A 20. századi válaszok reformpedagógiai és állami iskolareformjai sikeresen közel vitték a pedagógiai gyakorlatot a tapasztalati tanuláshoz, az életvilágközeli és cselekvésorientált módszertanokhoz, amelyeket nagyobb részt sikeresen bevitték az iskola falai közé. A reformokban bízó pedagógusok a projektpedagógiában egy olyan módszertani megoldást láttak, amely képes a hagyományos tanítási rendszer bástyáit átugrani és a kívánt tanítási célokat elérni. Többek között a gyermekek javát szolgáló erőfeszítésekkel az életútjuk lehető legjobb elindítását támogatni. Knoll kiemeli, hogy az ifjúságra mint befektetésre tekinthet a felnőtt társadalom. A megújulásban bízó pedagógusok, a szülők, az állam bízik a készségek fejlesztésébe fektetett energiában és az egész életen át tartó tanulásban. A reformpedagógusok remélik, hogy a projektmunka képes megkönnyíteni a munkahelyváltásokat és az önfoglalkoztatást. A távolabbi jövő szempontjából bíznak abban is, hogy képes megoldani az idősgondozás, az emberek hosszabb és egészségesebb életének előmozdítását, biztosíthatja a mobilitást, a családvédelmet, az emberhez méltó életet és a társadalmi párbeszédet. A projektmódszer és a nyílt oktatási formák ennek a célkitűzésnek a megvalósításában kapnak kulcsszerepet (Knoll, 1991).

### **3. „Időkapszula-projekt” mint jógyakorlat**

Az Időkapszula projekt egy jógyakorlatán keresztül a továbbiakban nyomon követhetjük, hogyan illeszkedik a projektmódszer a 21. század metodológiai kihívásaihoz, az utóbbi időszak távolléti oktatási gyakorlatához. A 'Projektpedagógia' (szabadon választható) kurzus a Pedagógia BA képzés része (ELTE PPK NI, 2022) és gyakorlatának elemzése lehetőséget ad egyrészt egy tágabb kurzus reflexióra, másrészt mint lehetséges jó gyakorlat áttekintésére. Az Időkapszula projekt célja az volt, hogy a kurzus keretei belül megismertesse a hallgatókkal a projektpedagógia fontosabb elméleti kérdéseit, történeti hátterét, meghatározza az alapfogalmakat, rávilágítson a definiálás sokféleségére (projektpedagógia, projektmódszer, projektmunka, projektorientált-oktatás). Bemutassa a hazai és nemzetközi szakirodalmat, a jelentősebb reformpedagógiai iskolákat, azok projektorientált tevékenységét, a projektmódszernek a közoktatásba történő integrációjának folyamatát. Megismertesse a résztvevőket a projektmódszer gyakorlati lépéseivel, formáival, a gyakorlatban történő megvalósítás lépéseivel (témaválasztás, tervezés, kivitelezés, értékelés) és hatékonyságával. A kurzus tartalmában kitért a projektmódszer reform- és az alternatív iskolákban alkalmazott projekt-orientált tevékenységi formáira, továbbá a projektpedagógia, az élménypedagógia és a múzeumpedagógia kapcsolatára. A tanulási folyamat részét képezte

a projektmenedzsment, a projektekkel kapcsolatos kommunikáció (prezentáció), az egyéni életvezetési projektek.

A kurzus, így a projekt a 2020-as tavaszi szemeszterben zajlott, először jelenléti oktatásban kezdődött, majd a pandémia miatt márciustól a távolléti oktatás időszakában folytatódott. Az online oktatás feltételeihez igazodva egy sajátos módosításra volt szükség, ahhoz, hogy a gyakorlati jellegű kurzus feltételei legalább részben teljesüljenek. A legfontosabb pedagógiai szempontok a következők voltak: a cselekedve tanulás jegyében egyéni, páros és csoportos feladatok, lehetőség szerint a projektorientált tanulási forma gyakorlatban történő megvalósítása. Így született meg az *Időkapszula* (kezdetben: „*Valami régi, valami új*”) néven egy olyan virtuális kiállítás létrehozásának a terve, amelyben a résztvevők az általuk tetszés szerint kiválasztott két tárgyhoz egy-egy posztert készítettek. A tárgy kiválasztásának és bemutatásnak kritériuma az objektum történeti, pedagógiai és hétköznapi relevanciája volt. A poszternek azt kellett vizualizálnia és szöveges formában megjelenítenie, hogy miért fontos az tárgy az utókornak. A kurzus projektfeladatának újszerűségét adja, hogy az oktatás online térben (Microsoft Teams) történt, kiscsoportban, 12 fővel. A személyes találkozás hiányának leküzdését segítették az online technikák (Jamboard, Padlet, MOOC-feladatok). A pedagógiai projekt tervezésében és a tanár projektben játszott szerepének értelmezésben segített „A hullám” című német filmdráma (2007) közös elemzése.

A képzés átalakítása („fejlesztése”) alapvetően konszenzuson alapult. A résztvevők közös döntése volt a virtuális kiállítás létrehozása, amely tulajdonképpen, mint „projekt a projektben” működött. A lényegében kényszer (pandémia) szülte belső innováció a komplex integrált tananyagtartalom fejlesztésekre jellemző keretek mentén ment végbe, epocha szerű témafeldolgozás történt, interdiszciplináris módon. Alapvetően céljában, tartalmában és módszerében jól illeszkedett a szak koncepciójához, amelynek szerves részét képezi a műhelymunka és a projektszeminárium. Ezen gyakorlatok az asszisztensi munkához kapcsolódó kutatási és fejlesztési feladatokat készítik elő. A kurzus tematikája lehetővé tette, hogy az online térben tartott órákon rugalmasan összekapcsolódjon az elmélet a gyakorlattal. A közös tervezés eredményeként készült el a projektterv, amely fontosabb elemeiben illeszkedett a kurzus eredeti céljaihoz. A készülő produktumokat folyamatos reflexió kísérte, a támogató, segítő javaslatok jelentősen hatottak a végső formák kialakítására. Az értékelési kritériumokat a csoport a következőkben határozta meg: ötletesség, szakirodalmi tájékozottság/beágyazottság, eredetiség (performance: szöveg és forma), szakmai együttműködés.

### *3.1. Tapasztalati tanulás – experimental learning – jelenségalapú oktatás*

A projektszeminárium menetében jelentős hangsúlyt kaptak a projektpedagógiához kapcsolódó tanuláselméleti megközelítések, ezek közül néhányat szükséges ki is emelni. A projektpedagógiával kapcsolatban a tapasztalati tanulás fontosságát számos nevelő és irányzat hangsúlyozza, hasonló és részben különböző értelmezési tartományokon belül. A nagy elődök között Rousseau a tanulásban a szabad nevelésre és a tapasztalásra helyezte a hangsúlyt. A Rousseau-i romantikus, vissza a természetbe alapon történő tapasztalás jóval tágabb értelmezése születik meg a reform-, illetve progresszív pedagógia 19-20. századi képviselőinél. John Dewey szerint a tudás és az érték a problémával, mint hétköznapi problémával történő foglalkozás kapcsán jön létre. Szerinte a kísérletezve történő tanulás

(experimentales learning) során születhet érték, műveltség, ez adja a képzés (oktatás) és demokrácia alapját is. A cselekvés Dewey szerint maga a tanulás (Dewey, 1897, p. 88). Néhány kutató, köztük K. Frey a projektmódszert többnek tekinti a tapasztalati tanulásnál. Szerinte a kulturális értékek nem magukból az értelemről fakadnak. A gondolkodás és a cselekvés közötti szakadékot éppen a projektkezdemenyezés oldja fel és legitimálja. A résztvevők által történt legitimáció adja a projekt értelmét, míg Deweynél a célirányultságot a probléma nyilvánvalósága jelenti. Frey értelmezésében a probléma interakciókon keresztül nyer megoldást, míg Deweynél a probléma effektív megoldása a cél (probléma-orientált tanulás). Deweynél a kísérletező módszerből, a tapasztalati tanulásból fakadó általánosítások az egész életre vonatkozhatnak, a produktum erejét a közös tervezésből és a szabályozott kivitelezésből nyeri el. Frey felfogása szerint *a résztvevők önmegnyilvánulásain, meta-interakcióin és tevékenységén keresztül születik meg az eredmény* (Frey, 1982, p. 65).

A projektmunka a hagyományos oktatástól eltérően nem az ismeretek közlésére fókuszál, hanem a speciális tudás és jártasságok alkalmazására, a tanuló magával hozott tudásának tökéletesítésére és a motiválásra, azzal a céllal, hogy elősegítse a tanulók önálló gondolkodását, az önbizalmának és a szociális felelősségének fejlődését. A projektek általában valamilyen társadalmi szempontból új, hasznos és fontos produktum létrehozására irányulnak, ám ebben a folyamatban nemcsak maga a cél a fontos, hanem a nevelési céloknak alárendelt tanulási folyamat is. Felértékelődnek a projekt különböző szakaszaiban zajló interakciók: *a témaválasztás, a tervekészítés (cél, feladatok megfogalmazása), a szervezés, az adatgyűjtés, a téma feldolgozása, a produktum összeállítása bemutatása, értékelése, a produktum lezárását követő tevékenységek* (M. Nádasi, 2010, p. 9).

Ma a projektpedagógiát gyakran sorolja a szakirodalom az élménypedagógia tárgykörébe, amelyet tágabb kontextusban nevelésfilozófiai irányzat(ok)hoz kötnek (főként a pragmatizmus és konstruktivizmus fejlődése kapcsán). Szűkebb értelemben (a nevelésfilozófia szolgálatában álló) módszertani eljárások sokaságaként értelmezik, amely segítségével a nevelők elsődleges céljuknak tekintik, hogy a tanulókat a közvetlen tapasztalati élmény alapján megszülető reflexióik segítségével juttassák új tudáshoz, fejlesszék képességeiket, értékorientációjukat, és a közösséghez való tartozásukat, elköteleződésüket. Mint cselekvésorientált módszer (röviden cselekedve tanulás) a nevelési folyamatban kiemelten nagy hangsúlyt fektet a tanulók lehetőleg minél komplexebb módon történő fizikai, pszichikai és szociális nevelésére (a szív, a kéz és a fej pedagógiája). Gyökerei visszanyúlnak a klasszikusokig (Platón, Arisztotelész, Rousseau), illetve a modern nevelésfilozófia (progresszív nevelés) olyan elődeihez, képviselőihez, mint David Thoreau (1817–1862), John Dewey (1859–1952), Kurt Hahn (1886–1974), David A. Kolb (1938) (Liddle, 2008; Michl, 2015).

Az élménypedagógiához kapcsolható tapasztalati tanulás (experimental learning) egyik legjelentősebb kortárs teoretikusa, D. A. Kolb szerint, a tapasztalati tanulás négy szakaszból áll: 1) a tapasztalatból, 2) a reflexióból, 3) az általánosításból, és 4) az alkalmazásból (Kolb, 1984, p. 21). Az élménypedagógia felé fordulás elsősorban a hagyományos oktatás megreformálásának az igényéből fakad, amely sok vonatkozásában kapcsolódik a 19-20. század fordulóján kibontakozó reformpedagógiai és életreform mozgalmakkal. Az élménypedagógia legfontosabb jellemzői a cselekvésorientáltság, a természetesség és a holisztikus szemlélet, szituatív, csoportorientált, élményjellegű, önkéntes, de szervezett tanulási forma (Vincze, 2021).

Az élménypedagógia főként a tanteremhez kötött, a tankönyvi tudásra építő, frontális oktatással szemben kíván fellépni, amely gyakran stresszt, motiválatlanságot, akár iskolaelhagyást idéz elő. Ma jelentős hatást gyakorolnak rá a globalizációból fakadó kihívások, a digitális technikák fejlődése, a tanulásról-tanításról megszületett új tudományos elméletek és eredmények (Kolb & Kolb, 2011).

A projektpedagógia 21. századi értelmezése és gyakorlati hasznosítása kapcsán szólni kell a finn oktatás jelenség-alapú tanulási modelljéről (Phenomenon Based Learning), amelyet a curriculum fejlesztések során 2016-tól vezettek be. Az új modell egy multidiszciplináris, konstruktivista formája a tanulásnak, amely szerint a hallgatók egy témát nem tantárgyalapú megközelítésben, hanem holisztikusan tanulnak. Az aktuális tanulás lehetséges kiválasztott téma (esemény, személy, speciális jelenség) és tematikus tanulás útján, ahol a téma egy tanítási egységen vagy modulon, kurzuson vagy több kurzuson keresztül történik. A jelenség-alapú oktatás célja, hogy elősegítse a 21. században oly fontos készségek, mint a problémamegoldó készség, kritikus gondolkodásmód és együttműködési készségek fejlődését. Az interdiszciplináris (epocha-jellegű, projektalapú) megközelítések elősegítik, hogy a tanulók megértsék a tantárgyak, tudományterületek közötti összefüggéseket, és ezt a gyakorlati példákon, a való életből vett példákon keresztül, lehetőleg maguk fedezzék fel. A finn iskolarendszer nagy gondot fordít arra is, hogy a tanulási környezetet is a jelenség-alapú tanulás feltételeihez alakítsa (Symeonidis & Schwarz, 2016).

### 3.2. A projekt produktumok jellemzői

A magyarországi pandémia okozta tartós távolléti oktatás még egy egyetemi kurzus keretein belül is behatárolta a kurzus mozgásterét, ám a fantázia szabad szárnyalásának mégis kiváló terepet tudott adni a projektkiállítás. A projektproduktumok elkészítésénél kiindulópontként szolgált Dewey *Pedagógiai hitvallásának* néhány gondolata, miszerint az „oktatás a művészet és a tudomány tökéletes kombinációja”. Továbbá tételmondatokként mutattak irányt a következő gondolatok: a) „a művészet az (egyik) létező leghatékonyabb kommunikációs mód; b) csak akkor gondolkodunk, amikor problémával szembesülünk; c) az oktatás nem az életre való felkészülés; az oktatás maga az élet; d) a tapasztalatokra való reflektálásból tanulunk igazán” (Dewey, 1897, p. 77–80). Bár Dewey több mint száz évvel ezelőtt összegezte neveléssel kapcsolatos kiindulópontjait, napjainkban is aktuálisnak éreztük. Az online tanuláshoz történő alkalmazkodás megkívánta, hogy a személyes találkozás hiányában a virtuális tér teremtette „úrt” úgy töltsük meg, hogy közben minél nagyobb teret kapjon az aktivitás, a kreativitás és a fantázia kiaknázása, a személyes és szociális kompetenciák (szociális, kognitív és emocionális) fejlesztése, azaz a tervezés, szervezés, felelősségvállalás, kooperáció, konfliktusmegoldás, kommunikáció, érvényesülés elsajátítása (Zsolnai & Kasik, 2007).

A kurzus elméletének közvetlen gyakorlatba történő átültetését jól támogatta a tervezett kiállítás tárgyainak kiválasztása, az ezekről folytatott diszkussziók, illetve a tárgyak térbeli megjelenítésének nyomon követése. Joggal merülhet fel bennünk a kérdés, hogy milyen tárgyak kerültek be az időkapuszulába? Ha csoportosítjuk őket, akkor hat kategóriába sorolhatóak: 1. az civilizáció hasznos találmányai: mikrohullámú sütő, kézfertőtlenítő zselé, VHS kazetta; 2. művészeti alkotások: Szabó Magda: Az ajtó című regénye; Az út c. film (2009, John Hillcoat); Brecht: Drámák; 3. híres magyar találmányok:

magyar kártya, Rubik kocka; 4. művészetekhez kapcsolódó tárgyak: kotta, pánsíp, tütü szoknya, kávéfőző; 5. személyes tárgyi emlékek: toll, színes varázspálcák, nosztalgia napló, 6. a tájékozódást segítő technikai találmányok: VR-szemüveg, térkép, világnyelvek. Érdekes módon mindenki viszonylag gyorsan és határozottan választott tárgyat, egyetlen kiválasztott tárggyal kapcsolatban sem merült fel kétely a csapat tagjai részéről. A tárgyak rövid leírása mellett (az utókor számára), összegezni kellett a tárgy hétköznapi és pedagógiai jelentőségét. Ez a folyamat több lépcsőben történt, legalább három reflektív kör volt szükséges ahhoz, hogy a megfelelő, kellően tömör és informatív szövegek megszülethessenek, és azok kellően rövidek legyenek. Ebben a folyamatban segítette a munkát, hogy kommunikációs technikák és a vizuális elemek használatának rövid elsajátításával sikerült tökéletesíteni a produktumok végső formáját.

### 3.3. A projekt értékelése

A prezentációk részletes értékelésének szempontjai a következők voltak: a) Tartalom (eredetiség, hiteles történeti kép, pedagógiai relevancia, koherens, rövid szöveg, érthetőség) (5 pont); b) Forma (képi megjelenítés esztétikája, vizualitás, figyelem felkeltés, trükk/játékosság, harmónia/diszharmónia) (5 pont); Szóbeli prezentáció (kommunikáció, marketing, nevelő/tanító információk, edutainment/szórakozva tanulás, prezentációs technikák) 5 pont (max: 15 pont). Az értékelési kritériumokat közösen beszélte meg a csoport, nem volt célunk győztes kiemelése, mert a hangsúlyt a közös munkára és az egymástól való tanulásra helyeztük. Másrészt az alkotómunkában tiszteletben tartottuk az eltérő érdeklődési köröket és ízlés béli különbségeket. Nem volt cél, hogy a plakátokat hasonló kivitelezésre ösztökéljük, nem korlátoztuk az individuumok szabadságát. A projektszeminárium záró értékelése egy virtuális (reform) reggeli körében történt, lévén, hogy a kurzus kezdésének időpontja hétfő reggel 10:00 óra volt. Az egyébként alkotói munkához kevésbé szerencsés reggeli időpont nem okozott problémát, az alkotás lendülete átlendítette a résztvevőket azon, hogy ez volt a hét első órája. A hallgatói visszajelzések kulcsszavas válaszai arra adtak választ, hogy miben látták a kurzus hasznát. Ezek a következők voltak: digitális kompetencia, kreativitás, kritikai gondolkodás, izgalmas (kihívás), türelem, adaptív, felelősségvállalás, alkotó jelleg, koncentráció, komplex, összekapcsolható elemek, ötletes, érzelmek bevonása.

Az összesített kulcsszavas értékeléseket érdemes összevetni a személyes reflexiókkal:  
„Nagyon ötletes, kreatív projekt munka volt, megtaláltam a hozzám illő tárgyakat és rész munkákat (marketing). Szeretem, hogy szabad kezet kaptam.” (V1)  
„Hasznos volt megismerni mások érdeklődési körét... plusz még valami maradandót is sikerült alkotnunk.” (V2)  
„Saját magunknak is egy emlék, de másoknak is értéket teremtettünk vele. Valójában ezek a tárgyak már tényleg nem fognak elveszni, hiszen bekerültek egy kiállításba. Beleláltunk egy projekt elkészülésébe, részt vettünk benne, ez a tudás nem vesztet már el, csak fejlődöttünk általa. Új szemléletmódot kaptunk a kiállítás elkészítésével.” (V3)  
„A világ nagyon gyorsan változik, ez a kiállításunk számomra az aktuális helyzet pillanatképe arról, hogy mit tartunk fontosnak jelenleg, ... ez egy reflexió a múltra és a jelenre.” (V4)  
„Jó volt a kutatási folyamat és a csoportban dolgozás, most már tudom egy projekt szisztematikus menetét és profibban állok hozzá.” (V5)



*„...a kurzus üzenete, vagy célja az volt, hogy képes lehessen egy átfogó képet alkotni a reformpedagógiáról, arról, hogy a gyerek/tanuló/mi vagyunk a középpontban.” (V6)*

*„Mások számára is érdekes lehet, hogy vajon mi miért ezeket választottuk, miért tartjuk jelentősnek őket. „A pedagógiai hasznosság minden tárgy esetében külön érdekesség lehet mindenki számára. (V7)*

*„Nagyon szemléletesek lettek a tárgyak, mások számára is érdekesek lehetnek. Fontos, hogy csoportosan alkottuk meg a produktumot, segítettük egymás munkáját, tanácsokkal láttuk el egymást. Kicsit kiragadja az embert a hétköznapiokból, hozzájárul a múlt emlékének fenntartásához, mindemellett nagyon jó légkört teremt a jelenben a sokszínű tárgyakkal.” (V8)*

A záró reflexiók körben (és a kurzusértékelőben) a hallgatók kitértek arra is, hogy mely kompetenciák fejlődtek a kurzus során. Kiemelték a csoportban való munka képességét, a szabadon gondolkodást, dolgok más nézőpontból való vizsgálatát (a többieknek köszönhetően), kooperációt, kreativitást, alkotóképesség, tervezéshez, szervezéshez szükséges kompetenciák, felelősségvállalás, önállóság és digitális kompetenciák fejlődését (szófelhőkészítés, poszterkészítés), szövegalkotást (fogalmazást), kutatást, szisztematikus forráskeresést. Sőt arra vonatkozóan is születtek javaslatok, hogy melyik másik kurzusukat tudják elképzelni hasonló projektalapú tanulási formaként (Adaptív iskola, Társadalomismeretek). Kiemelték azt, hogy a projekt módszer kiválóan alkalmas a differenciálásra és a speciális nevelési igényű diákokkal való tevékenységek szervezésére. De a résztvevők önmagában az „időutazást” mint jelképes tartalmat (múlt, jelen, jövő kontextusában) jó ötletnek tartották, és több más kurzus tartalmával szinkronba hozhatónak találták. Minden bizonnyal voltak olyan elemek is, amelyekkel nem mindenki egyformán azonosult, de kritikai pontként nem akarta vagy tudta kiemelni. A projekt utóéletének egy fontos állomása volt, hogy két hallgató a 21. Országos Neveléstudományi Konferencián poszter formában bemutatta az Időkapszula projektet, mint jógyakorlatot.

#### 4. Összegzés

A tanuló szempontjából a 21. század oktatásában kiemelt szerepet kell kapnia az iskolán kívüli tanulási és tapasztalatszerzési lehetőségeknek. Mivel az alfa és béta generációnak egyre korlátozottabb formában van esélye a közvetlen tapasztalatszerzésre, ezért az iskolának lehetővé kell tenni a tapasztalati tanulást, a cselekvésen, interakciókon alapuló megismerést és kutatást. A fiatalok öntevékenységének biztosításával teret kell adni a valóságos társadalmi gyakorlat elsajátítására. A felsőoktatás képzési kínálatának egyre szorosabban kell kapcsolódnia a munka világához, a munkaerőpiac gyakorlati elvárásaihoz. Az individuum helyzetét jól szemlélteti E. Skiera azon megállapítása, miszerint *„a tanulók valamennyien azon a projekten dolgoznak, hogy önfejűségüket egy számukra hasznos hozó idegen akarattal váltsák fel. Sikerük a választás szabadságának látszatán alapul”* (Skiera, 2021, p. 16.).

A pedagógiai projekt a szociál-konstruktivista elméletre épül, mely szerint a „tanulás”, a tanulót, tanárt, a feladatot és tanulási kontextust (osztály, iskola, kulturális közeg) magába foglaló dinamikus és komplex folyamat. A résztvevő a projekt által teremtett új tanulási kontextusba magával hozza már meglévő, előzetes tudását, és az új ismereteit a már meglévő ismeret-struktúráiba sajátos egyéni módon építi be. A tanuló aktív résztvevő a tanulás folyamatában, amelyben személyisége formálódik, alakul, általános és speciális kompetenciái fejlődnek. A projektek által olyan tanulási szituáció

teremthető, amelyekben a cselekvés a tanulást, a képzést szolgáló cselekvésként realizálódik, a tanulók által megválasztott formában és témában, miközben a résztvevők bevonják, mozgósítják érzéseiket és fantáziájukat is. A pedagógiai projekt holisztikus, komplex készségfejlesztést biztosít, motiválja a kreatív és érdekes projekttermék létrehozását, segíti a kooperáció és a tanulói autonómia fejlesztését, differenciálásra is van lehetőség, a rugalmas tervezés (maga a projekt, mint munkaforma) lehetővé teszi, hogy flexibilisen illeszthető a curriculumba, tananyagba, munkafolyamatba (Frey, 1982; M. Nádasi, 2010; Gudjons, 1994).

Progresszív, nyílt tanulási formaként a projektoktatás előnye a hagyományos (formális) oktatással szemben, hogy sok érdekes témát, több tantárgyat átfogó tématerületeket képes kínálni. A tanár tanácsadóként, facilitátorként működik benne, a diák aktív, tevékeny, sok önálló cselekvési területtel. A problémákat (témákat, jelenségeket) a tanulók maguk választják ki, kutatják fel és keresnek megoldásokat rájuk. Alapvetően nem a sok tudás kerül értékelésre, hanem a problémamegoldó készség (Frey, 1982). J. Oelkers még a kilencvenes években felhívta arra is a figyelmet, hogy a reform- és alternatív pedagógiai módszerek, köztük a projektmódszer is, ugyan jelentősen integrálódtak a közoktatásban, de nem alakították át alapjaiban az oktatás egészét (Oelkers, 1997).

A projektmódszer pozitívumai mellett látnunk kell azt is, hogy eredményei még szerények Magyarországon. Sok esetben hiányoznak a megfelelő elméleti alapok, feltételek vagy a gyakorlatba átültetése okoz zavarokat. A nyitott, érdeklődésen és egyéni aktivitáson alapuló oktatási formát többen azonosítják a tanulói referátumokkal (kiselőadással), plakátkészítéssel vagy vetélkedővel. A projektoktatás kritériumainak hiányában sokszor csak nevében projekt egy tevékenység, de megmarad a hagyományos oktatási keretek között. A projektek témaválasztásában megfigyelhető a tradíciókhoz (például az iskolai ünnepekhez) való erős kötődés. Kevés felmérés van a projekt hatékonyságáról, nincsenek hazai projektbankok. A legtöbbször hangoztatott ellenérv, hogy nincs elegendő idő, sok többletmunkával jár, nem osztható, ezért nehezen illeszthető a hazai közoktatás kereteibe. Mindamelllett a hazai és nemzetközi jó példák remélhetőleg ösztönzőleg fognak hatni a pedagógusokra, akik a 21. században mernek szakítani a hagyományos módszerekkel, és bátran hagyatkoznak diákjaik ötleteire, problémamegoldó készségükre, kutatási szenvedélyükre (Oelkers, 1997; Skiera, 2021).

### **Felhasznált irodalom:**

Bastian, J., & Gudjons, H. (1986). *Das Projektbuch* (pp.14–28). Bergmann und Helbig Verlag.

Coombs, Ph. H. (1971). *Az oktatás világválsága*. Tankönyvkiadó.

Coombs, Ph., H. R. Prosser & A. Manzoor. (1973). *New Paths to Learning: For Rural Children and Youth*. International Council for Educational Development. Retrieved from link: <https://digitallibrary.un.org/record/84554%20> (2022.06.08.)

Coombs, Ph. H. (1969). *Die Weltbildungskrise*. Ernst Klett Verlag.

Csapó, B. (2006). A formális és a nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása. (Az előzetes tudás felmérése és elismerése). *Iskolakultúra*, 16(2), 3–16.

Cséfalvay, Z. (2017). *A nagy korszakováltás*. Kairosz Könyvkiadó Kft.

Delors, J. (1997). *Oktatás – rejtett kincs. A Jaques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről*. Osiris Kiadó.

Dewey, J. (1897) My Pedagogic Creed. *School Journal*, 54, pp. 77–80. Retrieved from link: <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm> (2022.06.08.)

Dewey, J. (1912/1899). *Az iskola és a társadalom*. Ford., bev. Ozorai Frigyes. Lampel.

Fehér, P. (2004). Az informatika az oktatásban. *Iskolakultúra*, 12, pp. 27–46.

Frey, K. (1982). *Die Projektmethode*. Beltz Verlag.

Gudjons, H. (1994). *Pädagogisches Grundwissen*. Julius Klinkhardt Verlag.

György, P. (1994). Szép új világkép. *Filmvilág*, 9, 38–41.

Halász, G. (2001). *A magyar közoktatás az ezredfordulón*. OKKER Kft.

Herpainé Márkus, Á. & Jász, K. (2012). Tér, tervezés és foglalkozáspolitikai kihívások. In J. T. Nagy (ed.), *Az Információs Társadalom térségi és közösségi dimenziói – a globalizáció új kisközösségi paradigmái* (pp. 9–80). PTE IGYK, Szociális munka és Szociálpolitikai Intézet. Retrieved from link: <https://www.academia.edu/5361298/2012> (2022.06.08.)

Husen, T. (1972). *Iskola az ezredfordulón*. Tankönyvkiadó.

Husen, T. (1994). *Az oktatás világszerte*. Keraban Kiadó.

Kolb, D. A. (1984). The Process of Experimental Learning. In D. A. Kolb (ed.), *The Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (pp. 21–38). Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Retrieved from link: [https://www.academia.edu/3432852/Experiential\\_learning\\_Experience\\_as\\_the\\_source\\_of\\_learning\\_and\\_development](https://www.academia.edu/3432852/Experiential_learning_Experience_as_the_source_of_learning_and_development) (2022.06.08.)

Kolb, D. & Kolb, Alice Y. (2011). *Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development*. Retrieved from link: [https://www.researchgate.net/publication/267974468\\_Experiential\\_Learning\\_Theory\\_A\\_Dynamic\\_Holistic\\_Approach\\_to\\_Management\\_Learning\\_Education\\_and\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/267974468_Experiential_Learning_Theory_A_Dynamic_Holistic_Approach_to_Management_Learning_Education_and_Development) (2022.06.08.)

Knoll, M. (1991). Lernen durch praktisches Problemlösen. Die Projektmethode in den USA 1865-1915. *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 8, 103–127.

Knoll, M. (2011). *Dewey, Kilpatrick und „progressive“ Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik*. Klinkhardt Verlag.

Liddle, M. D. (2008). *Tanítani a taníthatatlant. Élménypedagógiai kézikönyv*. Pressley Ridge Magyarország Alapítvány.

Luhmann, N. (2006). *Bevezetés a rendszerelméletbe*. Gondolat.

Michl, W. (2015). *Élménypedagógia*. Kétté TTA.

M. Nádasi, M. (2010). *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Oelkers, J. (1997). Geschichte und Nutzen der Projektmethode. In D. Hänsel (Ed.), *Handbuch Projektunterricht*. Beltz Verlag.

Pedagógia BA, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. Képzésleírás. Retrieved from link: <https://nevtud.ppk.elte.hu/pedagogia-ba> (2022.06.08)

Phillips, D. C. (2014). Laboratory School, University of Chicago. In *Encyclopedia of Theory and Philosophy*. (pp. 455–458). Thousand Oaks, CA Sage

Skiera, E. (2021). *Das eigenwillige Kind – Erziehung und Verantwortung in nachmythischer Zeit*. Grundzüge einer responsiven Pädagogik, Aram Druck.

Symeonidis, V. & Schwarz, J. (2016). Phenomenon-Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: The Recent Curriculum Reform in Finland. *Forum Oświatowe*, 28, 31–47.

Vincze, B. (2013). A projektoktatás jelene a kihívások tükrében. In I. Virág (Ed.), *Acta Academiae Agriensis. Sectio Paedagogica*, Eger.

Vincze, B. (2021). *Elméleti, történeti és gyakorlati adalékok a projektpedagógiához*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

*Vitadokumentum Európa Szociális Dimenziójáról. Európai Bizottság. COM (2017) 206*, pp. 1–36. (2017. április 26.) Retrieved from: reflection-paper-social-dimension-europe\_hu.pdf (2022.06.08.)

Wicke, R. E. (2004). *Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaing: Max Hueber Verlag.

Z. Karvalics, L. (2004). *Bevezetés az információtörténelembe*. Budapest: Gondolat, Infonia.

Zsolnai, A. & Kasik, L. (2007). *Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működéseben*. Retrieved from link: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00115/2007-07-ta-Tobbek-Erzelmek.html> (2022.06.08)

# Online oktatási tapasztalatok a felsőoktatásban

**GÁL KATALIN, PÁSZTOR RITA-GIZELLA,  
SZÉKEDI LEVENTE, TOLNAI TÍMEA-KATALIN<sup>1</sup>**

*A 21. századi felsőoktatási rendszerek számára valós kihívást jelent a digitalizáció. Ezt a folyamatot a 2020 tavaszán megjelenő járvány kellőképpen felgyorsította, hiszen az egyetemek – felkészültségüktől függetlenül – egyik napról a másikra álltak át az online oktatásra. Kutatásunk a koronavírus járvány első hullámának kontextusában a Partiumi Keresztény Egyetem hallgatóit és oktatóit célozta egy kérdőíves kutatás keretében, és elsősorban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az oktatási folyamat szereplői hogyan élték meg az online térben megvalósuló munkát. A kutatás második fázisában az online oktatás során felhalmozott tapasztalatokat vizsgáltuk fókuszcsoportos beszélgetések segítségével, arra a kérdésre keresve a választ, hogy a felhalmozott online oktatási tapasztalatokból melyek azok, amelyek a jövőben is hasznosíthatók az oktatás hatékonyabbá tételében, és valódi digitalizációt eredményezhetnek a felsőoktatásban. A kutatás eredményei azt tükrözik, hogy a vizsgált felsőoktatási intézményben az online oktatásra való átállás viszonylag zökkenőmentesen zajlott annak dacára, hogy nagy különbségek vannak oktatók és diákok körében, ami a korábbi online tapasztalatokat és a digitális kompetenciákat illeti. A kvantitatív eredmények azt mutatják, hogy az egymás segítségét szolgáló személyes hálózatok jól működtek. A kvalitatív eredmények, amellyel kiegészítettük a kutatást, rávilágítanak arra, hogy a PKE esetében is követhető az online oktatással kapcsolatos tapasztalatok görbéje: a kezdeti eufórikus időszakot felváltotta az elszigetelődés, az izoláció, amelyek mentén egyértelműen megfogalmazódott az igény a fizikai jelenléttel történő oktatásra való visszaállásra, úgy, hogy közben tartsuk meg a hatékonyságot növelő digitális megoldásokat.*

**Kulcsszavak:** online oktatás, digitalizáció, felsőoktatás

*Digitalization is a real challenge for higher education systems in the 21st century. The pandemic in the spring of 2020 has accelerated this process, as universities, regardless of their readiness, have switched to online education overnight. In the context of the first wave of the epidemic, our research targeted students and lecturers of the Partium Christian University in an online survey and attempted to investigate how the actors in the educational process experienced working in the online space. In the second phase of the research, the experiences consolidated during the online education process were investigated through focus group discussions, looking for answers to the question of which of the accumulated online education experiences could be used in the future to make education more effective and lead to real digitalization in higher education. The results of the research reflect that the transition to online education in the surveyed university has been relatively seamless, despite the large differences between teachers and students in terms of previous online experience and digital competencies. Quantitative results show that the personal networks for peer support worked well. The qualitative results, with which we have complemented the research, highlight that the curve of the experience of online education can be followed in the case of the PCU: the initial euphoric period has been replaced by isolation, along which a return to physical presence teaching, while maintaining digital solutions that increase efficiency, has been clearly articulated, both on the student and the teaching side.*

**Keywords:** online education; digitalisation; higher education

## 1. Bevezető

Jóllehet a világjárvány kapcsán felélénkült a közbeszéd a felsőoktatási intézmények misszióját, szerepét, digitalizációját illetően – ez utóbbit fel is gyorsította az online oktatásra való átállás, valójában mind a tudományos, mind pedig a közéleti diskurzust már korábban is foglalkoztatta ez a téma. Tanulmányunkban bemutatunk néhány

---

<sup>1</sup> Partiumi Keresztény Egyetem; katalin.gal@partium.ro, pasztor.rita@partium.ro, szekedi.levente@partium.ro, tolnai.timea@partium.ro

értelmezési szempontot, ugyanakkor kontextualizáljuk is a kutatásunkat. A kutatás elméleti megalapozása olyan értelmezési kereteket vázol fel, amelyek könnyebbé tehetik a kutatási helyzetből adódó eredmények értelmezését, hiszen abból az előzetes feltevésből indultunk ki, hogy mint minden felsőoktatási intézmény, így az általunk vizsgált egyetem is a felsőoktatási szerepvállalás, a digitalizáció (infrastruktúra és kompetenciák tekintetében is) valamilyen fázisában volt a kényszerített online átállás pillanatában. Ezért röviden szólnunk a felsőoktatás missziójának változásáról, a felsőoktatás és digitalizáció kihívásairól, ehhez kapcsolódóan felvázolunk egy korábbi, a digitális kompetenciák fejlettségét szintén a kiválasztott egyetemen felmérő kutatásról – amely mintegy előzményként is értelmezhető. Ezt követően mutatjuk be részletesen a kutatás módszertani keretét, a kutatási eredményeket és az eredmények alapján kirajzolódó következtetéseket.

A világvárvány „egyedi” kutatási feltételeket teremtett, hiszen az online oktatás megélt tapasztalatát tudtuk rögzíteni, nem pedig egy, a válaszadók által elképzelt helyzetet mértünk fel. Ennek tükrében úgy gondoljuk, hogy a kutatási eredményeink megközelítik a hallgatók és oktatók által megtapasztalt online valóságot, amelybe a korlátozások végett mindannyian belekényszerültünk.

## **2. A kutatás elméleti megalapozása**

A digitális világban tapasztalható valóság megértése, vizsgálata a szociológiában is megteremtette a maga ágazatát, amely digitális szociológia néven önállósodott. Ebbe beletartozik a társadalomban fellelhető intézmények – mint pl. a felsőoktatás – helyének, szerepének, átalakulásának vizsgálata és megértése a digitális korban. Ennek a folyamatnak igyekszünk megragadni néhány aspektusát, hogy az online oktatásra való átállás folyamatait, jelenségeit jobban megérthessük.

A pályakezdő fiatalok munkaerő-piaci integrációját vizsgáló tanulmányukban Csata, Pop és Dániel (2006) szerzők arra a kérdésre keresve a választ, hogy milyen szerepe van a felsőoktatásnak az oktatási szféra, valamint a munkaerőpiac közötti mediálásban, közvetítésben felvázolják a felsőoktatás társadalomban betöltött szerepének modelljeit. A középkori egyetemi oktatás reformját követően kialakult modellek egyike a klasszikus modell, miszerint az egyetem missziója az általában vett ember formálása, amely elutasítja a poroszos beavatkozásokat a felsőoktatás tartalmi dimenziójába. Ebben a kontextusban a felsőoktatás szerepe a társadalmi elit kitermelése, így ez a modell a munkaerőpiacra való kapcsolatépítést nem tartja szem előtt, hiszen az elit mediálás nélkül is sikeres lesz. A 60-as évek reformjai következtében kialakult neoklasszikus modell az oktatási expanzió, a tömegoktatás kontextusában jött létre. Az amerikai felsőoktatásra jellemzővé vált a munkaerőpiacra való kapcsolattartás, az annak való megfelelés, ahol az oktatás az általános tudást, a munkaerőpiac pedig a specifikus tudást nyújtja. Nyugat-Európában egy ún. átmeneti rendszer alakult ki, amelyben az oktatás az állam szolgálatában áll, így annak befolyása van a tartalmi kérdésekben. Kialakult egy vokacionális modell, amelynek lényege a pragmatikus szemléletmód, a praktikus tudásátadás és ellenőrizhetőség, a felsőoktatás szerepe pedig a szakértők felkészítése a kiszámíthatóan működő gazdaság számára. Az oktatásról a munkaerőpiacra való átmenet tükrében arra a kérdésre keresték a választ a szerzők, hogy Románia hol helyezkedik el ezen a tengelyen? A rendszer diagnózisa a következőképpen foglalható össze: a romániai oktatási rendszer erősen standardizált, ez főleg a közoktatásra jellemző, de a felsőoktatási rendszerbe is

begyűrűzik, hiszen az egyetemi autonómia ugyan adott, de az akkreditációs követelmények merevítik a rendszert. Ugyanakkor az oktatási pályák átjárhatósága, a bolognai rendszernek köszönhetően megvalósul, de a merev minőségbiztosítási elvárások következtében a felsőoktatásnak is központosított jellege van (Csata, Pop & Dániel, 2006). Továbbgondolva a felsőoktatás szerepét egy adott társadalomban, a digitális kor kihívásaira fogunk reflektálni az alábbiakban.

Dessewffy és Láng (2019) az *Egyetem 2.0? A felsőoktatás a digitális korban* c. vitaindító tanulmányában foglalja össze a felsőoktatást érintő kérdéseket. Az információ korában végbemenő radikális társadalmi változásokat információs forradalomnak nevezték. A szerzők szerint a Gartner-féle hype-görbe kiterjeszhető a digitális korra is. Ebben a kontextusban a kezdeti fázisban megjelent az ún. érdeklődést kiváltó technológia, amelyet a 90-es évek digitális technológia iránti optimizmusa követett, majd a 2000-es években „kipukkant a buborék”, ennek nyomán mérséklődött a digitális technológia iránti lelkesedés, mára pedig az ún. „realista felemelkedés” fázisába érkeztünk. Ebben a kontextusban maga az internet a korábbi megbontó jelenségből – amikor a társadalomban ki kellett még alakuljanak az új gyakorlatok – mára meghatározó független változóvá vált, amely rendkívül komplex módon hat az életünk különböző területein. Ebben a digitális társadalmi térben, ahol nem csak a technológia, hanem a tudás is átértékelődött, maga a felsőoktatás, mint egy rendkívül zárt és kvázi konzervatív, statikus alrendszer értelemszerűen újra kell, hogy definiálja önmagát – a világjárvány kényszerítő ereje nélkül is. A továbbiakban erre reflektálunk röviden. A szerzők végigvezetik az olvasót a globális gazdaságot érintő változásokon, melynek következtében, vagy azokkal összefüggésben új kihívások fogalmazódnak meg a majdani munkavállalókkal, valamint az őket kibocsájtó felsőoktatási intézményekkel szemben.

Frey és Osborne (idézi: Dessewffy & Láng, 2016, p. 60) nyomán megállapítható, hogy megfelelő képzés nélkül a technológiai fejlődés nyomán kizáródnak a fiatalok a munkaerőpiacról, ez egyenlőtlenségekhez vezethet. Valójában a majdani dolgozók meglévő képességeinek ki kell egészíteniük a számítógépet. Ezért a fennálló új helyzet olyan képességeket preferál, mint az általánosító tudás, az áttekintés és összekapcsolás vagy a speciális területeken való jártasság. Valójában generalistákra és specialistákra lesz szükség a jövő munkaerőpiacán. Ezt a nézetet támasztja alá az Institute of Future is, amely a következő munkaerőpiaci készségeket sorolja fel a sikeres integrációhoz: lényeglátás, kapcsolatépítés, adaptív problémamegoldás, kultúrafüggetlen kulturáltság, adat alapú gondolkodás, újmédia-specifikus normaismeret, transz-diszciplinaritás, folyamat-reprezentációs készség, feladatszűrés és virtuális kollaboráció. A jelenlegi felsőoktatási rendszer nem kellőképpen nyitott az általános készségek fejlesztéséhez, és túlzottan standardizált a speciális ismeretek átadásához. Felmerül a digitális bennszülöttek és digitális bevándorlók közötti dilemma is a vitaindító tanulmányban, hiszen az új infokommunikációs lehetőségek alapjaiban megváltoztatják a diákok iskolával/oktatással kapcsolatos elvárásait. A digitális bennszülöttek azok, akik beleszülettek a digitális technológiába, hozzá vannak szokva a gyors hozzáféréshez, a sokféle forrás elérhetőségéhez, számukra a multimédiás tartalmak a szövegek fölött állnak, jártasak a hálózati interakciókban, ugyanakkor véletlenszerűen informálódnak, jellemző rájuk a *just in time* tanulás. A digitális bevándorlókra, akik digitális technológia nélkül nőttek fel és csupán beletanultak, jellemző a szabályozott hozzáférés, a független munka és tanulás, egyszerűen egy dolgot preferálnak, kevesebb a multitasking és szövegcentrikusak a

multimédiával szemben (Prensky, idézi Dessewffy & Láng, 2016, p. 65). Bauerlein (idézi Dessewffy & Láng, 2016, p. 66) a digitalizáció kontextusában egy nemzedék elbutulását, a hagyományos művelődési formák hanyatlását, a kitartó figyelemre, analitikus gondolkodásra, elmélyült elemzésre való képtelenséget és a sekélyes gondolkodást emeli ki. Ezzel szemben mások, pl. Tapscott és munkatársai, Shirky (idézi Dessewffy & Láng, 2016, p. 66) az új generációk kreatív közösségi tartalom előállítási készségét, az újonnan megjelenő, az oktatástól a piacig, mindent megváltoztató termelési és elosztási módokat, vagy egyenesen egy kreatív korszakváltást hangsúlyoznak az új digitális technológiáknak köszönhetően.

Ebben a megváltozott helyzetben kellene (újra)értékelnünk a felsőoktatás misszióját a társadalomban, úgy, hogy látjuk, érezzük, tapasztaljuk, hogy a felsőoktatási struktúrák, az oktatás jelenleg fellelhető formái – legalábbis térségünkben – nem reagáltak a digitális technológiák által teremtett helyzetre. Romániában ebben a stagnáló állapotban érte a felsőoktatási szereplőket (is) a világjárvány, amikor egyik napról a másikra kellett átállniuk a szereplőknek az online oktatásra oly módon, hogy előzetes infrastrukturális vagy kompetenciaszintű felkészülésre senkinek nem volt lehetősége. Azaz a hagyományos szemléletben, frontálisan oktató, az ismeretátadásra és a számonkérésre alapozó rendszerek olyan kihívással találták szemben magukat, amelyben egyértelműen kirajzolódott, hogy a klasszikusnak mondható oktatási modell online térbe való átültetése csak átmenetileg jelenthet megoldást, jóllehet a világjárvány felgyorsította a folyamatokat, a valódi digitalizáció még várat magára.

### **3. A kutatás módszertani kerete**

Célját tekintve a kutatás feltáró-leíró, melynek során szekunder és primer adatokat egyaránt felhasználtunk. A szekundér adatokat egy 2018-ban, szintén a PKE-n végzett kutatásból nyertük, melynek célja a hallgatók, oktatók és adminisztratív személyzet digitális kompetenciáinak a felmérése volt. A primer adatok elemzését megelőzően ennek a kutatásnak a tanulságait is röviden összefoglaljuk.

Az empirikus adatok gyűjtése tekintetben kutatásunk két pilléren helyezkedik el: egy online kérdőíves kutatás adatait, valamint egy fókuszcsoportos kutatás adatait dolgoztuk fel jelen tanulmányban.

Az online megkérdezés 2020 tavaszán zajlott, hallgatókat és oktatókat egyaránt érintett. A felhasznált kérdőív főbb dimenziói a következők voltak: azonosító kérdések, előzetes online oktatási (tanulási) tapasztalat, átállás az online oktatásra, online ügyintézés, egyetemi szolgáltatások. Jelen tanulmányban az online ügyintézéssel és az egyetemi szolgáltatásokkal kapcsolatos kérdésblokkokat nem dolgozzuk fel, csak az online oktatásra és tanulásra fókuszálunk. A kérdőívet a LimeSurvey felület segítségével készítettük. A minta alapsokasága a Partiumi Keresztény Egyetem 800 fős hallgatói és 95 fős oktatói köre. A hallgatók részéről 398, az oktatók részéről pedig 77 kitöltés érkezett, amely jó aránynak számít.

A világjárvány második évében, azaz 2021-ben, egy kvalitatív kutatással is kiegészítettük az előző felmérés adatait. Fókuszcsoportos interjúkat készítettünk hallgatókkal (három beszélgetés egyenként 10-12 résztvevővel). Ezeknek az interjúknak a fókuszában az online oktatás tanulságai álltak. A beszélgetések főbb dimenziói pedig a következők voltak: az online átállás, negatív és pozitív következmények és jövőre vonatkozó tanulságok.



#### 4. Egy korábbi kutatás tanulságai<sup>2</sup>

A digitális kompetenciák felmérésére vonatkozó, korábban is hivatkozott kutatás a PKE hallgatói, oktatói és adminisztratív munkatársai körében zajlott. Célja a hallgatók online tanulásra való felkészültségének felmérése, a hallgatók és oktatók digitális jártasságával kapcsolatos jellegzetes hiányosságok azonosítása, az IKT eszközök és a digitális technológia oktatási felhasználása problematikus vonatkozásainak feltárása. A vizsgált dimenziók a következők voltak: episztemológiai dimenzió (szakmával, tanulással stb. kapcsolatos IT kompetenciák), információs dimenzió (információkeresés, automatizált anyaggyűjtés stb.), társadalmi dimenzió (kommunikáció, megosztás, közösségi média stb.) és technikai dimenzió (általános szoftverkezelés, irodai programok használata stb.). A továbbiakban az egyes dimenziókhoz kapcsolódó eredményeket foglaljuk össze röviden.

Az *episztemológiai* dimenzióhoz kapcsolódó kompetenciák kulcsfontosságúak a digitális tanulási technológiák optimális alkalmazkodásához a tanárok és a diákok számára egyaránt. Az eredmények azt mutatják, hogy az e kompetenciákhoz kapcsolódó tevékenységeket ritkán végzik a tanárok és a diákok egyaránt (valamilyen formájú programozás, tervek/diagramok, online tanulás, online naptár használata, nagy mennyiségű adat rendezése, komplex számítások elvégzése, fogalomtérképek, folyamatábrák készítése, számadatok grafikus ábrázolása). Egyetlen kivétel van: a tanárok gyakrabban használnak és osztanak meg napirendeket vagy naptárakat, mint a diákok. Az eltérés valószínűleg a tanárok speciális kommunikációs (és időgazdálkodási) igényeivel magyarázható. Az *információs kompetenciák* dimenzió leginkább az internetes információ- és tartalomkereséshez kapcsolódnak, beleértve a tanuláshoz szükséges és a szórakoztató anyagokat is. Ebbe a kategóriába tartozik még két technikai elem (navigáció, aggregátorok), amelyek az online/digitális tanulásra való felkészültség szempontjából nem annyira relevánsak. A tanárok és a diákok közötti fő különbségek a következőkben mutatkoznak meg: a diákok körében gyakori az online videónézés, illetve a zenék és filmek letöltése. Az online streaming platformok (főként a YouTube) használata a diákok esetében triviális és mindenütt jelenlévő, és a tanárok is bátran használják ezeket, de a használat gyakorisága alacsonyabb.

A *szociális kompetenciák* dimenzió a digitális eszközök kommunikációra, együttműködésre, megosztásra és nyilvánosságra (promóció, láthatóság növelése) való használatára vonatkoznak. Itt meg kell jegyeznünk, hogy míg a mindennapi kommunikáció és az énkép kezelése akadálytalanul folyik a közösségi hálózatokon és az üzenetküldésen keresztül, a digitális eszközök sokkal kevésbé tűnnek elterjedtnek a szakmai/tanulmányi kérdések megoldásában. A kollaboratív felhőmegoldások használata átlagos, az ötletek, munkák és kutatási törekvések online népszerűsítése nem rutinos sem a diákok, sem pedig a tanárok körében.

A *technikai dimenzió* terén nincsenek nagy különbségek a tanárok és a diákok között, bár a diákok láthatóan jobban ismerik a multimédiás szerkesztést és a viszonylag új megoldásokat (felhő, streaming, intelligens eszközkezelés), a tanárok gyakrabban használják a hagyományos dokumentumszerkesztést.

---

<sup>2</sup> A kutatás 2018. májusában zajlott, a célcsoportja 124 főállású és óraadó oktató, kb. 30 adminisztratív munkatárs és 772 egyetemi hallgató volt. A minta nem mindenben felelt meg a reprezentativitás követelményeinek, de megközelítőleg tükrözi a célcsoport nemi és kormegoszlását: 44 oktató, 15 adminisztratív munkatárs, 201 hallgató töltötte ki az online kérdőívet.

Összességében elmondható, hogy a „kvázi” digitális bennszülött hallgatók és a „kvázi” digitális bevándorló oktatók digitális kompetenciáinak szintje elég alacsony, főként az online oktatás szempontjából kulcsfontosságú episztemológiai kategóriában (Gál & Székedi, 2020, p. 59-71).

## 5. Online oktatási tapasztalatok

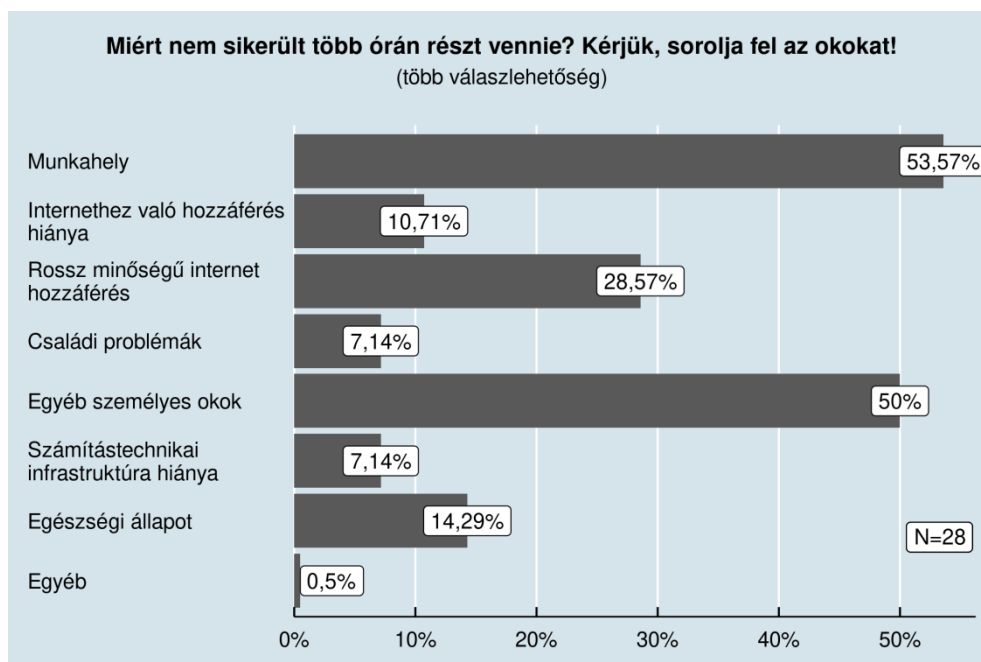
A digitális kompetenciák felmérése időszakában nem sejtettük, hogy az ezzel való foglalkozás nagyon hamar, a 2020-as világvárvány bekövetkeztével ismét kutatható valósággá válik. Ebben a kontextusban a fókuszban az online oktatásra való átállás, a szerzett tapasztalatok feltárása volt a cél. Fontos megjegyeznünk azt a tényállást, hogy az online oktatás bevezetése úgy történt meg Romániában – és vélhetően nem csak itt –, hogy sem infrastrukturális, sem pedig kompetenciaszintű előzetes értékelés nem történt az illetékes hatóságok részéről. Elrendelték az automatikus átállást, és működni kellett. Ebben a helyzetben az intézményeknek maguknak kellett megoldásokat keresniük, és az adott helyzetben boldogulniuk. 2020 márciusában ennek a lecsapódásait mértük fel a PKE hallgatói és oktatói körében. Először a hallgatók, majd az oktatók percepcióit mutatjuk be, majd zárásként kitérünk a hallgatókkal készített fókuszcsoporthoz interjúk összegzésére is.

### 5.1. Az online oktatás percepciói a hallgatók körében

A kérdőíves adatfelvételben résztvevő hallgatók 68,85%-a nő és 30,15%-a férfi, átlagéletkoruk 24 év. Lakóhelyüket tekintve többnyire vidéken élnek (41,46%), valamivel több, mint a válaszadók harmada lakik nagyvárosban (37,69%) és 20,85%-uk él kisvárosban. A lakóhely fontos ismérv, hiszen az online bejelentkezések sikerét vagy sikertelenségét meghatározta az internetes ellátottság. Romániában ugyan relatíve jó a lefedettség, óriási diszkrépancia tapasztalható az urbánus és rurális települések tekintetében (DESI, 2021).

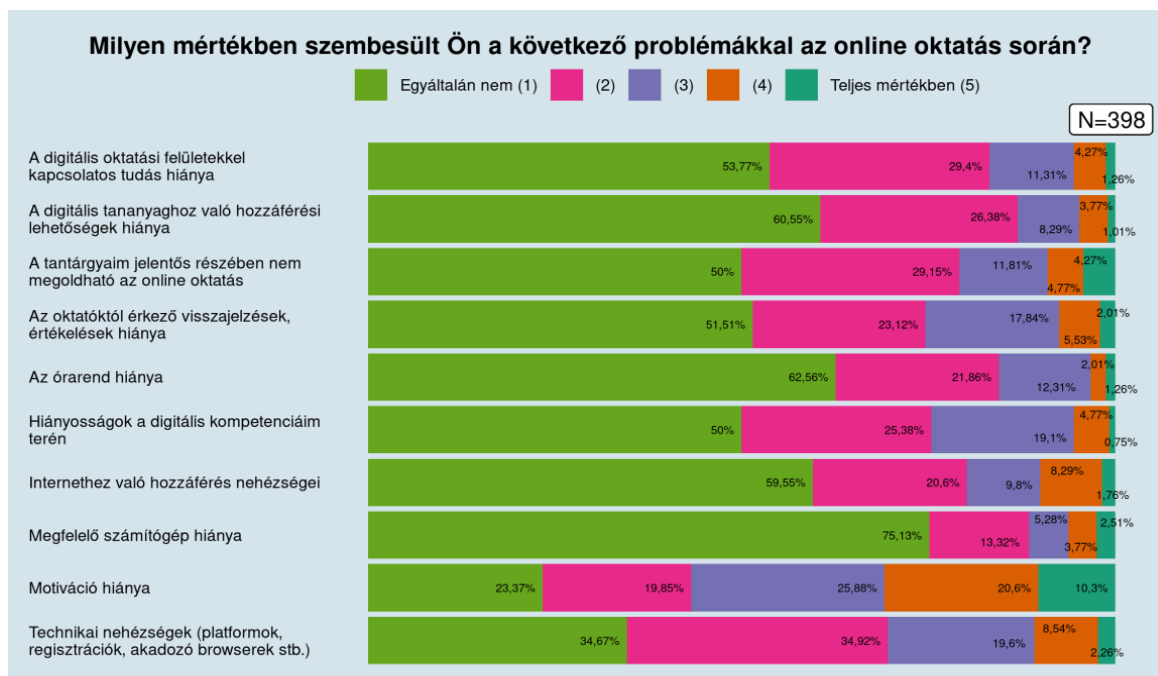
Az online oktatásra való átállás pillanatában a megkérdezettek 85,18%-nak nem volt előzetes online oktatási tapasztalata (nem vett részt online kurzuson, képzésen, tréningen). Ettől függetlenül az online oktatásra való átállást a hallgatók 74%-a ítélte meg megfelelőnek vagy teljes mértékben megfelelőnek, az 1-től 5-ig terjedő értékelés átlaga 3,98 volt.

Rákérdeztünk arra is, hogy véleményük szerint az órarendben szereplő tantárgyak hány százalékában sikerül kielégítő online megoldást találni. A válaszadók 44,75%-a nyilatkozta, hogy az általa hallgatott tárgyak 51–75%-ában volt kielégítő az online megoldás, további 41,71% nyilatkozta, hogy a tárgyak 76-100%-ában volt kielégítő az online megoldás. Az interaktív – azaz valós idejű, valamilyen felületen megvalósuló – óratartás aránya a hallgatók 59,55%-ának a percepciójában 76–100%-ban megvalósult. Ugyanakkor az is kiderült a válaszokból, hogy a hallgatók 71,11%-a az órák 76–100%-án részt vett. A valós idejű órákon való részvételt gátló tényezők és azok előfordulási aránya az alábbi ábrán látható.



1. ábra: A valós idejű órákon való részvételt gátló tényezők megoszlása (%)

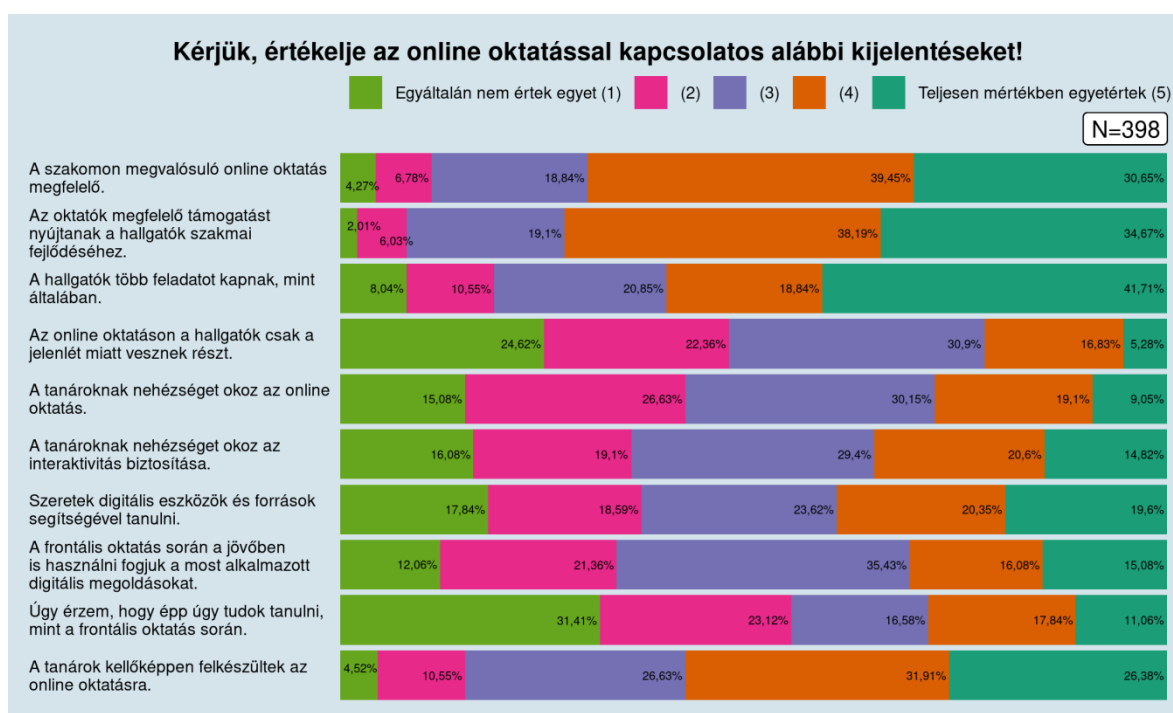
Jól látható, hogy a munkahely, a személyes okok és a rossz minőségű internet-hozzáférés tekinthető vezető okoknak, ami a hallgatók online órákról való hiányzását illeti. A továbbiakban igyekeztünk feltérképezni azokat a problémákat, amelyekkel a hallgatók kisebb vagy nagyobb mértékben szembesülhettek az online oktatás során. Ezt az ún. problématerképet az alábbi ábra illusztrálja.



2. ábra: Az online oktatás során felmerülő problémák gyakorisága (%)

Már az online térbe való átállás első időszakára jellemző volt a hallgatóink körében mindaz, amit a későbbiekben számos más kutatás is igazolt (pl. Lup & Mítrea, 2020; Botnariuc et al., 2020; Sipos et al., 2020; Serfőző et al., 2020). A hallgatók viszonylag jól

boldogultak a különböző felületeken, a digitális tananyagokhoz való hozzáférés is zökkenőmentesen megoldódott (ennek előzményeként a PKE-n már létezett egy felület, a prof.partium, ahol az oktatók digitális anyagokat tettek hozzáférhetővé az egyes tantárgyakhoz és a Moodle is használatban volt a járványt megelőző időszakban is), órarend szerint zajlott az oktatás. A saját digitális infrastruktúrával, valamint és a saját digitális kompetenciáik tekintetében is a hallgatók több mint fele elégedett. Ugyanakkor a technikai problémák, és főként a motiváció hiánya beszédes adatok. A hallgatók több mint fele említette, hogy a motivációs szint fenntartása nehézséget okozott az online oktatás során. Ennek ellenére arra a kérdésünkre, hogy mennyire tudják követni a tananyagot a valós idejű online órák alatt, a hallgatók 55,78%-a nyilatkozta azt, hogy megfelelően jól vagy teljes mértékben. Egy másik kérdésben arra kértük a válaszadókat, hogy értékeljenek néhány online oktatással kapcsolatos kijelentést. A válaszok összesítése a 3. ábrán látható.

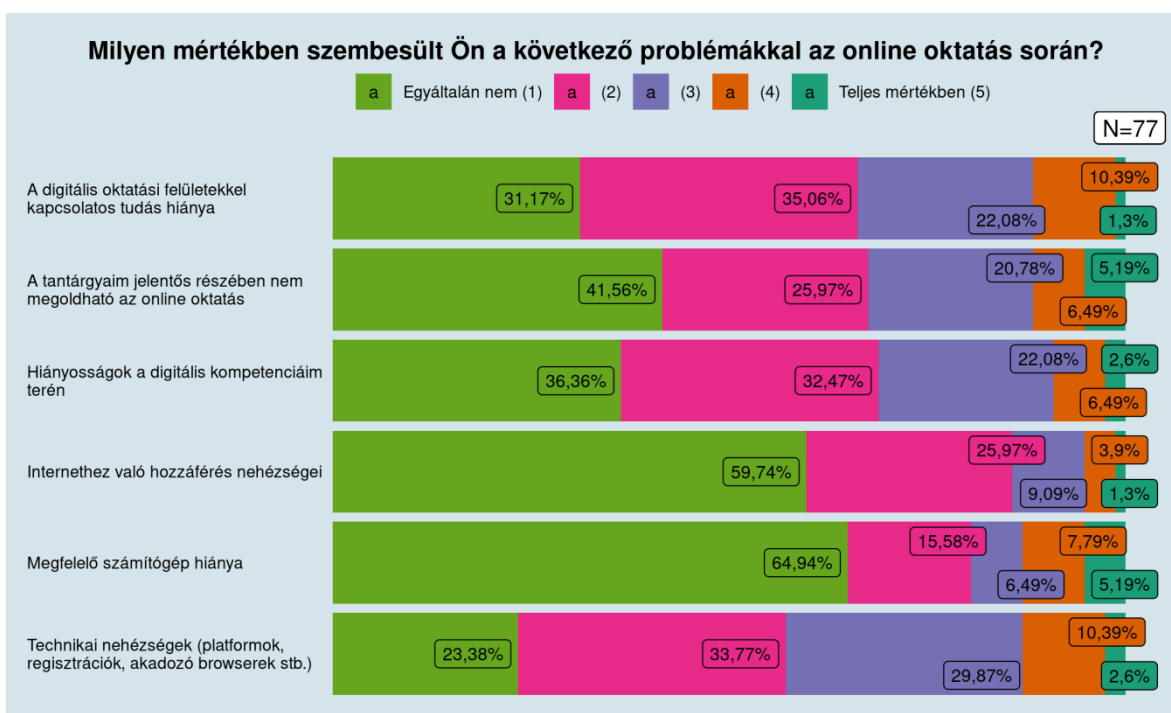


3. ábra: Az online oktatással kapcsolatos kijelentések értékelése

Látható, hogy néhány korábban is érintett aspektus ebben a kérdésben is megerősítést nyert: a hallgatók több mint fele elégedett volt a szakján megvalósuló online oktatással, az oktatók felkészültségével és a részükről érkező támogatással. Nagyjából fele-fele arányban oszlanak a vélemények azzal kapcsolatosan, hogy a hallgatók valójában csak a jelenlét miatt vesznek részt az online órákon. Ami kiugró adat: a megkérdezettek harmada nem tud online ugyanúgy tanulni, mint a jelenléti oktatás során, és nagyon magas azok aránya, akik részben vagy teljes mértékben egyetértenek azzal, hogy a hallgatók sokkal több feladatot kapnak az online oktatás beálltával, mint annak előtte. Ezt támasztja alá az is, hogy a válaszokból kiderült: a hallgatók naponta átlagosan 5,49 órát töltöttek az online órákon való részvétellel és a felkészüléssel (37,9% naponta 4-6 óra között, 19,84% naponta 6-8 óra között). A továbbiakban az oktatók perspektívájából mutatjuk be az online oktatással kapcsolatos véleményeket.

## 5.2. Az online oktatás percepciói az oktatók körében

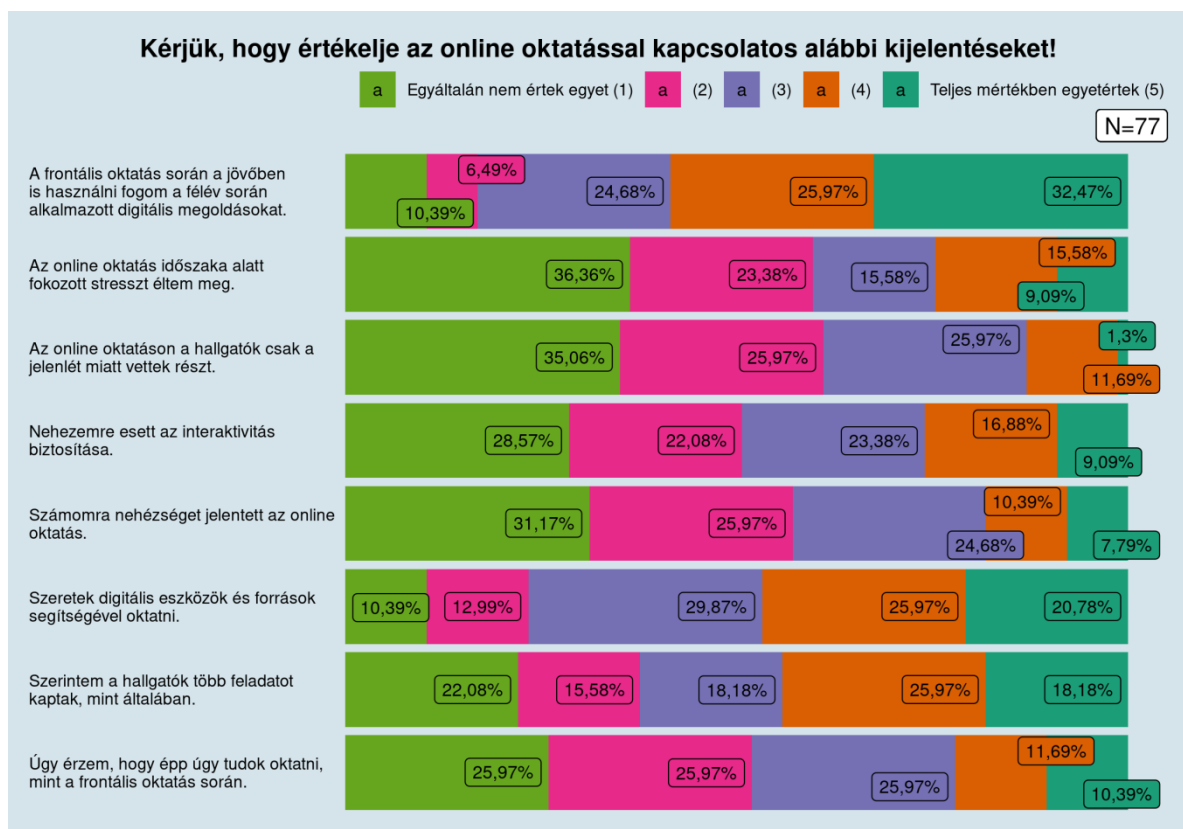
A kérdőíves adatfelvétel az oktatókra is kiterjedt, melynek során 77 kitöltés érkezett. A válaszadók 53,25%-a nő, 46,75%-a férfi, az átlagéletkor 46,86 év. A kitöltők nagyjából azonos arányban reprezentálták az egyetemen működő tanszékeket, valamint az oktatói pozíciókat (12,88% egyetemi tanár, 24,68% egyetemi docens, 35,06% egyetemi adjunktus, 27,27% egyetemi tanársegéd) és 71,43%-ban válaszoltak főállású oktatók. Az online oktatásra való átállás pillanatában az oktatók 38,96%-ának volt előzetes online tapasztalata, 61,04% válaszolta azt, hogy korábban nem vett részt semmilyen online kurzuson, képzésen vagy tréningen – az arány valamivel jobb a hallgatók körében tapasztaltaknál. Az oktatók átlagosan 4,07-re értékelték az online oktatásra való átállást (1–5-ig terjedő skálán, ahol az 1-es egyáltalán nem megfelelő, az 5-ös teljes mértékben megfelelő). Arra a kérdésünkre, hogy kaptak-e segítséget az online oktatáshoz, 75,32% válaszolt igennel, a segítség főként a kari, tanszéki vezetőktől, egyetemi informatikusoktól érkezett, de kiemelt helyen említik a kollégákat (77,59%) – ez arra utal, hogy a kollégák közötti informális személyközi kapcsolatok, kölcsönös segítségnyújtási módozatok jól működtek. A megkérdezett oktatói oldalról is visszaigazolódott, hogy az órarend szerinti órák jelentős részét sikerült valós időben megtartani (a megkérdezettek 77,92%-a az órák 76–100%-át megtartotta). Az oktatókat is megkértük, hogy értékeljék néhány aspektus mentén az online oktatással kapcsolatos problémákat (1–5-ig terjedő skála, ahol az 1-es egyáltalán nem, az 5-ös teljes mértékben), ezt az alábbi ábra mutatja be.



4. ábra: Problémák az online oktatás során (%)

Az oktatók több mint harmada gondolta úgy, hogy nem megfelelő a tudása a digitális oktatási felületeket illetően, és majdnem ugyanekkora arányban szembesültek azzal is, hogy hiányosságok mutatkoznak a digitális kompetenciák terén. Infrastruktúra tekintetében (internet-hozzáférés, számítógép) többnyire elégedettek, de sok gondot

okoztak azok a tárgyak, amelyek esetében nem, vagy nehezen megvalósítható az online oktatás, ugyanakkor technikai nehézségek is gyakran előfordultak – akárcsak a hallgatók esetében. A hallgatókkal való kommunikáció a korábban is létező levelezőlistákon, valamint a Facebook-csoportokban zajlott, az óratartás felülete a Google Meet volt, de a Moodle használat is megugrott az online oktatás beálltával. Az alternatív felületek használata változó volt (pl. Zoom, Wordwall, Mentimeter, Kahoot, Classmarker stb.). Az online megvalósuló vizsgáztatás során igen változatos volt a paletta, az oktatók sok alternatív felületet is használtak a Google Meet mellett, ide tartozik a Moodle, Google Classroom, Zoom, Microsoft Teams, de említették a megkérdezettek az e-mailt, a Facebook csoportokat és a Messengert is. Jól látható a használt felületeken is, hogy némileg kaotikus volt az első online vizsgaidőszak, akkor ugyanis nem volt egy egységes álláspont arra vonatkozóan, hogy milyen felületeket kell vagy lehet használni, az oktatók pedig saját belátásuk szerint boldogultak. Ez némi káoszt okozott a hallgatók körében is, hiszen korábban is utaltunk rá, hogy gondot okozott számukra a rengeteg felület közötti navigálás, annak nyilvántartása, hogy melyik tárgyból éppen hová kell bejelentkezni. Az oktatókat is megkértük, hogy értékeljenek néhány kijelentést az online oktatással kapcsolatosan. A válaszok az 5. ábrán láthatóak.



5. ábra: Online oktatással kapcsolatos kijelentések értékelése (%)

A megkérdezés pillanatában már volt némi tapasztalatuk az oktatóknak az online oktatás terén, így nem meglepő, hogy csupán 17% azoknak az aránya, aki a jövőben nem szeretné használni az elsajátított és alkalmazott online megoldásokat. Annak ellenére, hogy az oktatók több mint fele értékelte úgy, hogy szeret digitális eszközök segítségével tanítani, és az online oktatás is éppen olyan jól működik számára, mint a jelenléti, a





minden oktató boldogult jól az online térben, sokszor követhetlenné vált a tennivalók sokasága és a multi-tasking, azaz a figyelem különféle tevékenységek közötti megosztása valójában fárasztó, a leginkább pedig a valóságos egyetemista élet hiányát említették meg a legnagyobb negatívumként.

Fontosnak tartják a megkérdezett diákok a digitális technológiák tanórákba való beillesztését a jövőben, a meglévő és további hang- és videó anyagok használatát, a jól strukturált, digitálisan is hozzáférhető tananyagokhoz való hozzáférést, az online csoportmunkát, az elektronikusan is hozzáférhető oktatói értékeléseket, az azonnali visszajelzéseket a jó technikai körülmények megteremtését. Kiemelték azt is, hogy adott esetben akár a hibrid oktatást is támogatnák, hiszen ők maguk is olyan élethelyzetekben vannak adott esetben, amikor az órákon való részvétel csak online módon valósítható meg.

## 6. Következtetések

Feltáró leíró jellegű kutatásunk egy helyzetképet ábrázol: az online oktatásra való átállást és az azt követő első időszakot rögzíti a PKE hallgatói és oktatói körében végzett online adatfelvétel segítségével. Ezt követően pedig fókuszcsoportos interjúkban beszélgettünk a hallgatókkal a járvány egy évéről. Mindezeket megelőzően pedig, egy korábbi kutatás kapcsán, volt előzetes tudásunk a PKE hallgatói és oktatói körében a digitális kompetenciákról. Ezeknek a kutatásoknak az eredményeit foglaltuk össze ebben a tanulmányban. Összegzésképpen elmondható, hogy a vizsgált felsőoktatási intézményben is reprodukálódhatnak az országos adatok (pl. DESI, 2021), amelyek azt jelzik, hogy viszonylag jó digitális infrastruktúra és alacsony digitális kompetenciák jellemzik az egyetemi polgárságot – főleg az oktatás szempontjából is kiemelten fontos episztemológiai dimenzióban. Ebben az állapotban érte az intézményt a digitális átállás, amely mind a hallgatók, mind pedig az oktatók percepciójában viszonylag zökkenőmentesen történt.

Nagyon fontos lenne a jövőben egy közös definíciót találni, hogy mit is jelent az online oktatás, mert a valóságban az tapasztalható, hogy mindenki másképp értelmezi, ténylegesen pedig a jelenléti órarend átültetését fedi az online térbe, de mind a hallgatói, mind pedig az oktatói válaszokból körvonalazódik, hogy ez a fajta értelmezése nem hatékony.

Az is körvonalazódik, szintén mindkét válaszadó csoport részéről, hogy az online oktatásra való átállás mindenkinek óriási többletmunkát jelentett, nagyon sok esetben mégsem sikerült a kevesebb több elvet követni. Valamint arra is rávilágítanak az adatok, hogy az egyéni digitális kompetenciák meglététől és az egyéni motivációtól függött az online oktatás és tanulás sikeressége, ez pedig főként az egyén szintjére redukálja a megoldandó problémákat, holott az oktatási folyamat digitalizálása nem föltétlenül individuális, hanem inkább strukturális kérdés.

## Felhasznált irodalom:

Anderson, T. (2008). Towards a Theory of Online Learning. In T. Anderson, (Ed.) *The Theory and Practice of Online Learning* (pp. 45–75). AU Press.

Butnariuc, P. et al (2020). *Școala online. Elemente pentru inovarea educației. Raport de cercetare evaluativă.*

Letöltve: [https://www.psih.uaic.ro/wp-content/uploads/sc\\_onl\\_rap\\_apr\\_2020.pdf](https://www.psih.uaic.ro/wp-content/uploads/sc_onl_rap_apr_2020.pdf)



Csata, Zs., Dániel, B. & Pop, C. (2006). Pályakezdő fiatalok a munkaerőpiacon. *Erdélyi Társadalom*, IV(1), 7–27.

Dessewffy, T., & Láng, L. (2019). Egyetem 2.0? Felsőoktatás az információs korban. In T. Dessewffy (Ed.), *Digitális szociológia. Szociológiai képzelet a digitális korban*. Typotex.

Európai Bizottság (2021). Digital economy and Society Index (DESI) 2021 Letöltve: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi-romania>

Gál, K., & Székedi, L. (2020). Digital Literacy at the Partium Christian University. In G. Hajzer et al (Eds.), *Communicative Space – Political Space*. Iurisperitus, 59–71.

Lup, O., & Mitrea, E. C. (2020). Învățământul universitar din România în contextul pandemiei Covid-19: experiențele studenților.

Letöltve: [https://icf-fri.org/wp-](https://icf-fri.org/wp-content/uploads/2020/04/%C3%8Env%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2ntul_universitar_din_Rom%C3%A2nia_%C3%AEn_contextul_pandemiei_COVID-19_Experien%C8%9Bele_studen%C8%9Bilor.pdf)

[content/uploads/2020/04/%C3%8Env%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2ntul\\_universitar\\_din\\_Rom%C3%A2nia\\_%C3%AEn\\_contextul\\_pandemiei\\_COVID-19\\_Experien%C8%9Bele\\_studen%C8%9Bilor.pdf](https://icf-fri.org/wp-content/uploads/2020/04/%C3%8Env%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2ntul_universitar_din_Rom%C3%A2nia_%C3%AEn_contextul_pandemiei_COVID-19_Experien%C8%9Bele_studen%C8%9Bilor.pdf)

Serfőző M., Golyán, Sz., F. Lassú, Zs., Svraka, B., & Aggné Pirka, V. al (2020). Digitalizáció és online tanulás a pedagógusképzésben – hallgatói visszajelzések a távolléti oktatásról. *Civil Szemle*, Special Issue – Különszám 2020. Oktatás, Digitalizáció, Civil társadalom, 103–114.

Sipos, N., Jarjabka, Á., Kuráth, G., & Venczel-Szakó, T. (2020). Felsőoktatás a covid-19 szorításában: 10 nap alatt 10 év? Gyorsjelentés a digitális átállás hatásairól a munkavégzésben a Pécsi Tudományegyetemen. *Civil Szemle*, Special Issue, 73–93.

## Tanórákutatósi részeredmények a tanulói ön- és párértékelés, valamint a tanári értékelés témában

SÁPINÉ DR. BÉNYEI RITA<sup>1</sup>

*Az akciókutatások helyi szinten segíthetik a tanárokat, hogy tevékenységük eredményesebb legyen. A tanórákutatósi (Lesson Study) a tanári munka Japánból induló módszertani megújító modellje. Hazai kutatóink: Gordon Győri János (2007), Halász Gábor és Endrődy-Nagy Orsolya (2007, 2017, 2021). Mivel az ilyen folyamatos kutatással kísért gyakorlat során – az erről szóló nemzetközi eredmények Gore és Zeichner (2010) szerint – minőségi pedagógiai tevékenységet lehet elérni, jelen tanórákutatósi tanulmány célja, hogy kutatási eredményeinkkel hozzájáruljunk a tanárok önreflexiójához, társas tanulási együttműködéséhez. Ezért az akciókutatás elméletének (Stigler & Hiebert, 1999) gyakorlati megvalósulását az értékelés témájában pilotkutatásban egy magyarországi általános iskolában végeztük el. Cselekvéskutatásunk középpontjába ebben a kutatási egységben az értékelést helyeztük. Az volt a célunk, hogy kutatásunk eredményeivel szakmai továbbképzési gyakorlatot mutassunk a tanárok együttműködésére, fejlesszük a közoktatásban dolgozó tanárok tanítási gyakorlatát, javítsuk a tanítási folyamatot. A kutatás során tehát most nem a tanulók eredményességét mértük, hanem a tanár–tanuló–tanuló közötti értékelési céllal történő interakciókat vizsgáltuk meg. Arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen értékelési lehetőségek adódnak a tanítási órákon, és a különböző tantárgyakat (informatika, magyar irodalom, testnevelés, történelem, természetismeret) tanító pedagógusok hogyan élnek velük. Az adatgyűjtés félig strukturált tanári interjúk felvételével indult, majd megtartottuk a kutatási órákat, amikről videófelvétel készült. A tanári reflexiók összegyűjtése után tartalomelemzésre (Babbie, 2003) került sor. Fő kutatási kérdéseink a következők voltak: (1) Az értékelés területei (2) Az értékelő személye (3) Az értékelés elemei (4) Egységesség az értékelésekben (5) Ajánlások. Tanulmányunkban bemutatásra kerülnek az értékelés témában tett tanórákutatósi lépések, eredmények, valamint ajánlásokat teszünk a kutatási eredményeink hasznosítására és a további tanórákutatósi lehetőségekre.*

**Kulcsszavak:** együttműködés, közoktatás, tanórákutatósi, értékelés, továbbképzés

*Action research locally level can help teachers become more effective in classroom work. Lesson study is a novel methodological approach invented in Japan whose Hungarian researchers are János Gordon Győri (2007), Gábor Halász, and Orsolya Endrődy-Nagy (2007, 2017, 2021). It has been proven (Gore & Zeichner, 2010) that quality pedagogical activity can be achieved during such practices accompanied by continuous research. The aim of our present lesson research is to contribute to teachers' self-reflection and social learning cooperation. Therefore, the practical implementation of the theory of action research (Stigler & Hiebert, 1999) was carried out in a pilot study in a Hungarian primary school on the topic of evaluation Focusing on We have classroom evaluation. Our goal was to show the results of our research as a professional training practice for the cooperation of teachers, to improve the efficacy and effectiveness of the teaching practice in public education. During the research, we did not measure the development of the students but examined the interactions between the teacher and the students considering classroom evaluation. We wanted to detect the different assessment opportunities and techniques in the various school subjects (informatics, Hungarian literature, physical education, history, and natural sciences). Data collection began with the recording of semi-structured teacher interviews and continued with the video recording of lessons held by the teachers of the research group. After collecting teachers' reflections, we analyzed the content (Babbie, 2003). Our main research interests were: (1) the content of the evaluation, (2) the participants of the evaluation, (3) the elements of the evaluation, (4) consistency in evaluations, (5) recommendations. During our presentation, the steps and results of the evaluation will be presented, as well as recommendations for the utilization of our research results and further lesson research opportunities.*

**Keywords:** cooperation, public education, lesson research, evaluation, further training

---

<sup>1</sup> Debreceni Egyetem, benyei.rita@kossuth-alt.unideb.hu

## 1. Az oktatáskutatás iskolai gyakorlata

Az oktatáskutatás gyakorlathoz közelítő lehetőségei között a nemzetközi szakirodalomban (Shavelson & Towne, 2002) olyan módszertani sokféleséget kínálnak, amelyekben modern elméleti és módszertani megközelítések láttak napvilágot (Lingard & Gale, 2010). Több elemzés foglalkozik a kutatás és a gyakorlat kapcsolatával (Levin, 2004; Pearson, 2007). Hargreaves (1999) szerint a jó iskolák folyamatosan értékelik, tesztelik, kipróbálják és továbbfejlesztik a tudást, karbantartják, raktározzák és felhasználják azokat saját belső továbbképzéseiken. A következő lépésben a fejlesztett tudást másoknak is átadják, szakmai fórumokon megosztják. A pedagógusok gyakorlatközösségei (communities of practice) – tapasztalatunk szerint – sok esetben hasonló vagy azonos gyakorlati problémákkal szembesülnek, így a csoport tagjai érdekeltek és motiváltak lehetnek ezeknek a problémáknak a közös megoldásában. Ezért tartjuk különösen jónak és követendőnek, hogy a pedagógusok közösen szerveződve, együtt keressék a megoldást, és társas tanulással (social learning) együttműködve hozzanak létre releváns tudást (Wenger et al., 2002).

Az első hazai akciókutatások Zsolnai József és munkatársai nevéhez fűződnek (Balázs, Kiss, Vágó és Zsolnai, 1986; Zsolnai, 1995; Kocsis és Zsolnai, 1997). Ezekben az akciókutatási témák a gyakorlatból merített problémák voltak, a kutatási eredmények értékét pedig a konkrét felhasználhatóságuk adta. A későbbiekben Benda (1998) kooperatív iskolájának bemutatásakor az akciókutatást metodológiai eszközként értelmezte; Fűziné (2006) projektlehetőségként kezelte. A felsőoktatási akciókutatás Vámos és Lénárd (2012) nevéhez fűződik. Halász (2013) az oktatáskutatás globális trendjeit ismertetve kiemelt figyelmet szentel az akciókutatásnak, amelyben a tanárok végzik a kutatásokat (teacher research): akár úgy, hogy a kutatók és a gyakorló tanárok a fejlesztés érdekében együttműködnek, akár a kutatást maguk a gyakorlatban résztvevő tanárok végzik (Kemmis, 1999).

### 1.1. A tanórákutatás elmélete

A japán tanítási óra kutatási módszerének angol elnevezése az LS *lesson study* (Gordon Győri 2007). A kutatást ebben a formában helyi szinten kezdeményezik a pedagógusok, egy problémahelyzet eredményes megoldására vagy a tanítási folyamat egy részének tökéletesítésére. *A mit, miért, hogyan* csinál a tanár az órán hármasa folyamatos figyelmet, önértékelést és az alkalmazott módszerek szükséges módosítását igényli, miközben tanári énképet és szakmai fejlődést érdemes tudatosan irányítani. A megfigyelés, a problémaazonosítás, az elemzés és az értékelés képessége jó esetben a pedagógus szakma alapkövetelménye. Ez a folyamatos értékelő magatartás, a professzionális figyelem, a reflexió akkor hatékony, ha tényleges adatokon, osztálytermi kutatáson nyugszik. A tanárikban és a szertárakban a pedagógusok sokszor beszélgetnek arról, mit élnek meg az órán, arra azonban ritkábban van példa, hogy a tanári hatás eredményességére egyedül vagy közösen tervet készítsenek. Ez a célzott és szándékolt közös gondolkodás lehet az a szakmai reflexió, akció-tanórákutatás, ami a tanításhoz kapcsolódva egy adott cél elérése érdekében az elméletet a gyakorlattal strukturáltan összekapcsoló, változásra és a fejlesztésre képes tudást hozhat létre. Tehát a pedagógus nem elszigetelten, nem egyedül, nem valamilyen külső segítséggel, hanem a belső erőforrások mozgósításával csoportban dolgozva fejleszti tovább tanári kompetenciáit. A tanórákutatás struktúrája Kurt Lewin (1946) társadalomtudományokban is használatos akciókutatásának felépítéséhez hasonló, ám

néhány ponton eltér attól. A tanórákutatók szerkezetét periodikusan ismétlődő egységek alkotják:

### **1. szakasz: pedagógiai munkacsoport alakítása**

Ezt egy közösen meghatározott cél érdekében hozzuk létre. A csoportban nemcsak tanítók, tanárok, hanem – a téma függvényében – szülők és egyéb iskolai alkalmazottak is részt vehetnek. Az ideális létszám 4-6 fő. Az eltérő tapasztalati bázis szempontjából különösen jó, ha pályakezdők, a pályájuk elején tevékenyedők és nagy tapasztalattal rendelkezők is vannak a munkacsoportban. Fontos kritérium, ami előre tisztázandó, hogy nem alá-fölrendeltségben vannak a kutatócsoport tagjai, hanem egymással mellérendelt viszonyban. Ezután fontos fázis következik, az előkészítés fázisa, ami a kijelölt téma szakirodalmának feltárásával és feldolgozásával folytatódik. A dokumentumokat egymás között felosztva dolgozzák fel a csoport tagjai, majd a kutatás témájában releváns információkat, tapasztalatokat megosztják a csoporton belül.

### **2. szakasz: A kutatási óra tervezése/megtartása**

A kutatási óra megtervezése és kivitelezése nem bemutató óra jellegű, nem a tökéletesen kivitelezett kutatási óra a jó óra, hanem az, amely a kitűzött pedagógiai cél mélyebb megértéséhez járul hozzá. Ennek megfelelően az óra megtartását sem feltétlenül a legnagyobb tapasztalatú kollégának kell vállalnia, hanem a kutatócsoport bármely tagja alkalmas erre. A csoportdinamika megkívánja azonban, hogy a kutatócsoport vezetőjének szerepét mentorként egy demokratikus irányító, kutatói tapasztalattal rendelkező, a csoportot támogatva vezető pedagógus lássa el. A külső keretek, a kutatási óra időpontjának meghatározását és a megbeszélések gyakoriságát érdemes előre tisztázni. A kutatási óra témáját minél konkrétan kell meghatározni, olyat válasszunk, amely megfelelően motiválja a pedagógusokat!

A kutatási óra szakmai, tartalmi előkészítése a csoportmunkában, közösen készített óravázlat. Ebbe a szokásos idő/tevékenység/tananyag/óracélok/munkaformák/módszerek megadása mellett a diákok várható válaszait, reakcióit is beleírják a pedagógusok, hiszen a módszer lényegéhez tartozik, annak megértése, hogy a tanítási tevékenység milyen hatással van a tanulókra. Tehát nemcsak a tanárok, hanem a diákok szempontjából is végig kell gondolni az órát, és lehetőség szerint alaposan fel kell készülni a váratlan helyzetekre is. Az óratervezés készítésének szerves része a táblakép, amely az óra vázlatát tartalmazza. Érzékelhető, hogy a kutatási óra terve hasonlít a klasszikus óratervhez, de a speciális kutatási célok miatt részletesebb annál, hiszen tartalmazza az egyes órarészletekhez kapcsolódó kutatási kérdéseket, megállapításokat. Elnevezésében a *kutatási óra vázlat* megnevezés javasolt, hogy megkülönböztessük a hagyományos óratervtől.

A kutatási óra megtartása, mivel az órát tartó tanáron kívül mások is jelen vannak, a feladathoz kapcsolódó felelősség minden esetben stresszforrás, amelyet a kutatócsoport tagjai támogató magatartásukkal, megfelelő kommunikációjával csökkenteni képesek. A jelen lévők mindegyike megkapja a *kutatási óra vázlatát*. Ha az órát tartó tanár eldöntheti, melyik osztályban, milyen időpontban (tanítási napon, nap közben/délután/nyílt napon/nem tanítási napon) tartja az órát, az szintén segít a stressz csökkentésében. Érdemes előre tisztázni az óra utáni megbeszélés helyszínét, idejét és a résztvevőket, majd az órát tartó tanár fegyelmezetten, a tervnek megfelelően – lehetőleg spontán megoldások nélkül –, megtartja a kutatási órát.

Az óra megfigyelési szempontjai mindenki számára rögzítettek, nem a tanár munkájára, hanem a módszerre, a diákok tevékenységére vonatkoznak, a kutatás számára fontos mozzanatok megfigyelését tartalmazzák. A megfigyelési szempontok lehetnek mindenki számára azonosak, de a figyelemmegosztás érdekében fel is oszthatják a kutatócsoport tagjai

egymás között a szempontokat a könnyebb rögzítés végett. A megfigyelők megváltoztathatják helyüket, ha a csoportmunka vagy az egyéni munkaforma megfigyelése azt kívánja.

### **3. szakasz: A kutatási óra megbeszélése**

#### **(1) megbeszélés**

A látott óra és a megbeszélés lehetőleg ugyanazon a napon legyen. Először az elnök foglalja össze a kutatási óra célját, majd az órát tartó tanár és a kutatócsoport tagjai, ha van meghívott szakértő, akkor ő is beszél a látott óráról. A kutatócsoport dönt, hogy szükséges-e új órátartás a témában, majd az elnök lezárja a megbeszélést.

#### **(2) megbeszélés**

A kutatócsoport tagjai a kutatási óra tapasztalatait, eredményeit, a kutatási kérdésekre adott válaszait vitatják meg. Itt döntenek az újabb óra megtartásáról vagy arról, hogy lezártnak tekintik a témában a munkát, és döntenek az eredmények rögzítéséről és terjesztésének módjáról.

### **4. szakasz: Írásos záró összefoglaló**

A kutatási beszámoló elkészítése, amely a keletkezett dokumentumok mellett kitérhet a tananyagtartalmakra, a tanítási folyamat új felismeréseire, a tanulói tevékenységekre, a tanítási módszerekre, a tanárok kollaborációjára, a tanári énképre és az óravázlat készítésre. Dönthet úgy a kutatócsoport, hogy nem kerül széles nyilvánosság elé a kutatói beszámolójuk, hanem szűkebb vagy tágabb körben ismertetik annak eredményeit.

## **2. Egy magyar tanórákutatói gyakorlat, kutatócsoporti munka az általános iskolában**

A közelmúltban magyar tudósok, Gordon Győri János, Halász Gábor és Endrődy-Nagy Orsolya (2007, 2017) több elméleti és gyakorlati munkát publikáltak a tanórákutatói gyakorlati megvalósításáról. A szakképzés területén egy nemzetközi együttműködés első eredményéről számoltak be a LS4VET (Lesson Study for VET) -- Teachers' collaboration for Improving the Quality of Vocational Education and Training című Erasmus+ nemzetközi projektben (2021). Mivel az LS japán modellje eredetileg nagyrészt az általános oktatásban hasznosul, ezért az elmélet gyakorlati megvalósulását pilot kutatásunkban egy magyarországi általános iskolai környezetben vizsgáltuk. Cselekvéskutatásunkat az értékelés témában végeztük. Az volt a célunk, hogy kutatásunk eredményeivel szakmai továbbképzési gyakorlatot mutassunk be a tanárok együttműködésére, fejlesszük a közoktatásban dolgozó tanárok tanítási gyakorlatát, javítsuk a tanítási-tanulási folyamatot.

### **2.1. A kutatói csoport megszerveződésének lehetőségei**

A szakirodalom (Gordon Győri, 2007) a következők szerint szerveződhet kutatói csoport:

**a) az iskolavezetés által irányított** – ebben az esetben kötelező feladat az iskola minden pedagógusának részt venni a kutatómunkában. Japánban kijelölt kutatóiskolák vannak, amelyek az egyetemekkel együttműködve a minisztérium támogatásával zászlóshajói az új módszertani törekvések kipróbálásának. Véleményünk szerint a magyarországi tanárképzés megújítása terén ezt a kutatóiskolai szakmai feladatot a gyakorlóiskolák kaphatnák meg. Ezzel a gyakorlatban kipróbált, kutatási eredményekkel alátámasztott módszertani megújító munkának válhatnának a központjaivá.

**b) spontán szerveződés** – újító szemléletű, innovatív pedagógusok indítják helyi szinten.

A kutatásunk egy harmadik, szakirodalom által nem említett úton szerveződött, mert egy kutatótanár szervezte – az elmélet és a gyakorlat megfelelő egyensúlyának biztosítása érdekében szükség van arra, hogy a kutatócsoportban legyen olyan szakember, aki az elméletet határozottabban tudja képviselni, valamint a pedagógiai jelenségeket magasabb szakmai reflexiós szinten tudja kezelni. Ezért ennek a kutatói szemléletnek és a reflexió megfelelő artikulációjának elterjesztése érdekében a DE „Kiskossuth” gyakorló iskolájában neveléstudományi doktori fokozattal rendelkező vezetőtanár tájékoztatta helyi szinten, saját feladatellátási helyén az akciókutatás tudományos elméletéről, gyakorlati megvalósításának lehetőségeiről a kutatás iránt érdeklődő intézményi pedagógusokat. (Ha erre nem lett volna mód, akkor külső pl. egyetemi szakértő bevonása vált volna szükségessé.)

Ennek az új típusú, átélt tanulással elsajátított tanártovábbképzésnek a haszna a hagyományos továbbképzésekhez képest az a szemlélet, amely nem a kész eredmények ismertetéséről szól. Ebben a pedagógusok saját maguk jutnak el az őket érintő kérdések feltevéséig, és a közös munka elvégzése után, ugyancsak ők vonják le a következtetéseiket (Gordon Győri, 2007). Nem kívülről jött, elméleti szakember ad elő, hanem egy helyben szerveződő csoport dolgozik hosszabb ideig, hetekig, hónapokig egy pedagógiai kérdésen. A kommunikáció ebben az esetben kétirányú, és alá-fölérendeltség helyett egyenrangú felek, a résztvevők irányítják a folyamatokat. Esetünkben konkrétan nem a tanulók tanulási képességének növekedését mértük, hanem a tanár–tanuló–tanuló közötti tanítási interakciókat vizsgáltuk.

## *2.2. Kutatási kérdések*

Arra voltunk kíváncsiak, hogyan teremtünk iskolai gyakorlatunkban minél sokoldalúbb értékelési feltételeket a tanteremi órákon. Négyfős kutatócsoportunk azt vizsgálta, hogyan valósul meg az értékelés az általános iskolai tantárgyak gyakorlatában (informatika, testnevelés, történelem és magyar irodalom).

## *2.3. A szakirodalom feltárása és a kutatási óra megtervezése*

A japán LS modell elemeinek megfelelően (Stigler & Hiebert, 1999) a csoporton belül a szakirodalom feltárása és az olvasottak legfontosabb megállapításainak megosztása következett. Az értékelés szempontjából a különböző tantárgyakban egyaránt használható kutatási óra megtervezése érdekes kihívás volt még a gyakorlóiskolai környezetben is. Újdonsága a csoportos munkaforma volt, amelyet most a tanárok a saját tanulási folyamatukban tapasztalhattak meg.

## *2.4. A kutatási óra megtartása, reflexiók*

Kutatási szempontú óratervezésünk után az óra megtartására négyes csoportunkból végül a csoport vezetője vállalkozott. A kitűzött időben megtartottuk a kutatási órát, amiről – a pandémiás körülmények logisztikai nehézségei miatt is – videófelvétel készült. A jelen lévők írásban, majd szóban is reflektáltak a látottakra.

## **Magyar irodalom óra**

A kutatási órát az előzetes megbeszélés alapján magyar irodalomból tartottuk egy 8.-os osztályban. A kutatási órán az értékelés szempontjából a következő lehetőségekre láttunk példát:

A *memoriter* meghallgatása után a versmondó önértékelésére, párértékelésre és tanári értékelésre is sor került. A két előbbi értékelő szövegesen, míg a tanári értékelés szövegesen és érdemjeggyel is történt. A *házi feladat* egyéni szövegalkotási feladatára elfogadó szavakkal reagált a pedagógus. A *tanulói kiselőadás* újra lehetőséget kínált az ön- és párértékelésre, valamint a tanári értékelésre, ahol a valós tudás kompetenciáját szövegesen és jeles érdemjeggyel is értékelte a tanár. A *tanulói csoportmunkák* esetében a diákok az elvégzett feladatok után arra reflektáltak, hogyan tudtak együtt dolgozni, mennyire osztották meg a feladatokat, hogyan érezték, mennyire tudtak együttműködni, mennyire voltak eredményesek. Ezután a tanár értékelését hallgatták meg. Az *órai munkát* a pedagógus piros pontok adásával értékelte, majd a diákok reflexióit hallhattuk az óráról: Azt tanultam meg a mai órán,...; Az tetszett a mai órán,...; Az nem tetszett a mai órán... mondatok befejezésével.

### **2.5. Órarészek összehasonlító elemzése**

A tanári visszajelzések, reflexiók elemző megbeszélése után jelen kutatásunk új eleme az volt, hogy a csoport tagjai értékelés fókuszú órákat tartottak, és három tantárgyból (informatika, testnevelés, történelem) megtörtént a megismételt órarészletek felvétele. Ezek összehasonlító elemzését végeztük el, és kutatási eredményként ezt hozzuk nyilvánosságra.

### **Informatikaóra**

Az értékelés szempontjából példát láttunk ebben az órarészletben a *pontrendszer* következetes alkalmazásra. A tanárnő javításra ösztönzött, a gyakorlati tudást mérte és a szorgalmi feladat beküldésekor a házi feladat esetében rákérdezett, hogy kéri-e a diák a jegyet. A *csoportmunka* hibakereséssel, együttes döntéshozatallal, a diákok mérlegelési, érvelési készségének fejlesztésével valósult meg, és végig gyakorlatközpontú volt.

### **Testnevelés óra**

Ebben az órarészletben *tanulói sportágbemutatót* kísérhettünk figyelemmel a vívásról, amelynek végén a tanár értékelt.

### **Történelemórán**

*Tanulói kiselőadás* hangzott el egy történelmi személyiségről. Ezen a területen a saját munkát értékelte a diák, párértékelés is elhangzott, a diáktársak tapssal jutalmazták meg társukat. A tanár fejlesztési feladatot is megfogalmazott a pozitív szóbeli értékelés során. Felhívta a figyelmet a források szakszerű használatára.

### 3. Eredményeink

#### 3.1. Az értékelés területei

Az iskolai szintű értékelés dimenziói közül a személyközi interakciók, a tanulásra motiváló tanári és tanulói metakommunikáció informatikaórán, magyarórán és történelemórán volt jellemző. Informatikából a javításra ösztönző tanári magatartás, a biztatás a diáktársak részéről szóban is megnyilvánult, de a hozzá kapcsolódó metakommunikáció még beszédesebb volt. Magyarórán az eltérő házi feladat megoldások elfogadó szavai, azok hangsúlya adhatott önbizalmat a diákoknak, míg történelemórán a kiselőadás sikerességét a diákok önkéntelen tapssal jutalmazták. Testnevelésből ez az értékelési dimenzió nem jelent meg az órárszben. Az iskola helyszíne értelemszerűen a didaktikai értékelési terület hangsúlyos jelenlétét indukálhatta feltételezésünk szerint, és ez az adatok alapján is beigazolódott. A követelmények teljesítését informatikából pontozással, irodalomból és történelemből jeles (5) érdemjeggyel, irodalomból és testnevelésből tanári szöveges formában kapták meg a diákok. A társadalmi dimenzió megjelenése a videóra vett órárszekben és a kutatási órán kevésbé volt jellemző. Ennek okát a gyakorlóiskolába járók hasonló társadalmi háttérmutatóiban és az órák videón történő, mintegy „nyilvánossá tételében” látták a kutatást végző tanárok.

#### 3.2. Az értékelő személye

Kutatási kérdéseink közül arra is kíváncsiak voltunk, hogy a történt-e elmozdulás a vizsgált tanulócsoportokban a tanár értékelő funkcióját illetően. Erre vonatkozóan az adatok azt mutatták, hogy minden vizsgált órán jelen volt a tanári értékelés. (Testnevelésből csak ezzel találkoztunk.) A diáktárs értékelése magyar irodalomból, míg az önértékelés magyarból és történelemből volt tetten érhető. Abban, hogy a tanítási órán az értékelő személy nem csak a tanár lehet, tehát még vannak feladataink.

#### 3.3. Az értékelés elemei

A megbízható értékelés sokoldalúan, áttekinthetően és valid módon ad visszajelzést a tanuló teljesítményéről. Azt a téves, de sajnós, nagyon elterjedt nézetet szeretnénk volna megvizsgálni, hogy a tanárok és diákok számára az értékelés még mindig csak az a kvantitatív becslés, amely az ötfokozatú numerikus skálán lévő osztályozás formájában jelenik meg. A látott órákon megjelent a kvalitatív értékelés szóbeli formája (magyar- és történelemórán), valamint a megítélés is (testnevelés tantárgyból). Az „osztályzatvektort” – egy tárgyból több osztályzat adását informatikából figyelhettük meg. „A szakszerű és deformatív mellékhatásokat elkerülő alkalmazáshoz mindenképp az értékelés mint nevelési-oktatási módszer főbb pedagógiai funkcióit kell ismernünk:

- ösztönző-motiváló funkció;
- szelektív (leépítő-megerősítő) funkció;
- tájékoztató(informatív)-segítő-korrektív funkció.” (Bábosik, Békési, Busi, Lénárd, Rapos, 2004). A szóban értékelők mindannyian ismerték ezeket a funkciókat. Előre rögzített szempontok szerinti értékelést csak magyar irodalomból láttunk. Az órávégi tanulói reflektáltatás szintén csak az utóbbi órán valósult meg.



### 3.4. Egységesség az értékelésben

A helyi pedagógiai program<sup>2</sup> megfogalmazza többek között az egységes értékelés, a vizsgaeredmények %-os jegyre váltásának pontszámait. A kutatási órán való részvétel, és az órarészek videóinak közös megbeszélése azonban a finomhangolásra, egymás munkájának jobb megismerésére ad lehetőséget. A munkaközösségek, a helyi szakcsoportok tagjai egymás munkájának megismerése által, az azonos értékelési struktúra mentén tudják következetesen használni a tantárgyaik speciális sajátosságainak megfelelően ezeket az alapelveket.

### 3.5. Ajánlások

A pilotkutatásunk alkalmat adott arra, hogy az intézmény értékelési alapelveit a gyakorlatból kiindulva egységesítsük. Lehetőség szerint érdemes eldönteni minden oktatási intézmény tantestületének, hogy az értékelés melyik szemlélete szerint szervezik munkájukat: a kompetitív (versenyszemléletű), a holisztikus (gyermekközpontú) vagy a kooperatív (az értelmes tanítás segítése) mentén képzelik el az iskolájukba járó diákjaik értékelését. Az értékelés dimenzióiból a didaktikai terület hangsúlyai tevődjenek át a személyközi interakciókra, és ahol tetten érhető, a társadalmi dimenziókra is. Az értékelő személye ne csak a tanár legyen, hanem az ön- és párértékelés is jelenjen meg a tanítási-tanulási folyamatban. Az osztályozás nem egyenlő az értékeléssel, tehát minél többször törekedjünk az előzetes szempontok alapján elhangzó vagy írásban rögzített szöveges értékelésre és tanulói reflektáltatásra. Az egységes értékelés elmélete csak az egyes tanári személyiségek, szakcsoportok és munkaközösségek alulról építkező példáiból, a gyakorlati munkák mélyebb megismeréséből, közös elemzéséből alakulhatnak élővé és a következő tanárgenerációk számára elsajátíthatóvá.

## 4. Összegzés

Kutatási célunk az volt, hogy a tanárokat a tanítás pedagógiai gyakorlatában – szűkebb és tágabb közösségükben – az akciókutatás tanórakutatási gyakorlatával megismertessük. Ennek ismerete azért hasznos, mert hozzájárul ahhoz, hogy jobban megértsük azokat a folyamatokat, amelyek hozzásegítik a tanárokat az eredményesebb munkához (Vámos, 2013). Célunk, hogy ebben a kutatási folyamatban a tanárok önreflexiója és együttműködése olyan szintre kerüljön, hogy a tanítás gyakorlatában előforduló bizonytalanságok, problémák erőforrások legyenek, amelyek arra ösztönzik a résztvevő tanárok közösségét, hogy a látottakból társas tanulással tanuljanak. Az ilyen folyamatos kutatással kísért gyakorlat során – az erről szóló nemzetközi eredmények Gore és Zeichner (2010) szerint – minőségi pedagógiai tevékenységet lehet elérni. Ennek tudományos igényű bizonyítékát várjuk az elkövetkező kutatási munkánktól. Pilot akciókutatás keretében részkutatást végzünk a Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziumában és Általános Iskolájában az itt tanító pedagógusok bevonásával 2021–2022 között. Először informális tudásmegosztó beszélgetéseken, majd formálisan, kutatói rész cél köré rendeződő 4 fős kutatói csoportot hoztunk létre az értékelés téma köré. Bevezettük a kollégákat a pedagógiai akciókutatás

---

<sup>2</sup> <https://kiskossuth.unideb.hu/node/211> Pedagógiai program 67.p (utolsó letöltés:2022.06.06.)

elméletébe és a problémahelyzetek, fejlesztendő területek azonosításának gyakorlatába, a részkutatás elvégzésének menetébe és a kutatási eredmények értékelésébe. Az életkor és szakmai tapasztalat birtoklása szempontjából heterogén tantestületünkben arra törekedtünk, hogy a csoportokba kezdő vezetőtanárok, pályájuk közepén tartó és nagy szakmai, valamint pedagógiai tudással rendelkező gyakorlóiskolai vezetőtanárok különböző szakterületekről együtt dolgozzanak. A szakirodalmi háttér feltárásában egy pedagógiai szakértő is részt vett. Az ő szerepe azért fontos, nehogy olyan megállapításokra jussanak a kutatás résztvevői, amelyek a szakirodalomban már olvashatóak. A kutatócsoport tagjai a részkutatás lezárulása után visszatérve szűkebb közösségükbe, szakcsoportjukba, a kutatás alatt átélt tanulással együttműködésben elsajátított akciókutatási elméleti és gyakorlati ismereteiket meg tudják osztani kollégáikkal, és a rájuk bízott egyetemi hallgatókkal is. A kutatócsoportban így megszerzett tudás, ún. tacit, implicit tudásként (Polányi, 1994) tovább funkcionál, és képes új tudományos kutatási szemléletet adni a tanításhoz.

### Felhasznált irodalom:

Balázs É., Kiss É., Vágó I., & Zsolnai J. (1993). Pedagógiai akciókutatás – a képességfejlesztés szolgálatában. In Z. Fábíán (Szerk.), *A pedagógiai kutatások módszerei és logikája* (pp. 92–96). Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bábosik I., Békési K., Busi E., Lénárd S., & Rapos N. (2004). Szöveges értékelő eszközcsoomag fejlesztése, kísérleti bevezetése és bevéálásvizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(4–5), 191–203. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00081/2004-04-mu-Tobbek-Szoveges.html> (utolsó letöltés: 2022.06.06.)

Benda J. (1998). *Egy kooperatív pedagógia*. Kandidátusi Értekezés, Budapest.

Csillag S. (2016). A kooperatív akciókutatás elmélete és gyakorlata. *Prosperitas* Vol. III. 2016/2. (36–62).

Engestrom, Y. (1987). *Learning by expanding*. Orienta-Konsultit.

Fűziné Kószó M. (2006). Környezeti nevelési akciókutatás Szegeden. Az akciókutatás szegedi modellje. In: A. Varga (Szerk.), *Tanulás a fenntarthatóságért*. Országos Közoktatási Intézet. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=TF#tart>

Gordon Gyóri J. (2007). Tanórákutatás (lesson study) *Új Pedagógiai Szemle*, 57(2) 15–23. <https://www.ofi.hu/tudastar/gordon-gyori-janos-090617-4>. (utolsó letöltés: 2019.07.24.)

Gore, J. M., & Zeichner, K. M. (2010). Connecting Action Research to Genuine Teacher. In J. Smyth (Ed.) *Critical Discourses on Teacher Development* (pp. 203–214). Cassell

Halász G. (2013). Az oktatáskutatás globális trendjei. *Nevelestudomány* 1(1), 64–90.

Hargreaves, D. (1999). The Knowledge-Creating School, *British Journal of Educational Studies* 47(2), 122–144.

Heron, J., & Reason, P. (2001). The practice of co-operative inquiry: Research with rather than on people. In P. Reason, & H. Bradbury, (Eds.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (pp. 179–188). Sage.

Hunya M. (2014). Reflektív pedagógus, reflektív gyakorlat.

<https://ofi.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat> (utolsó letöltés: 2019.07.24.)

Kemmis, S. (1999). Action Research. In: T. Husén, T. N. Postlethwaite, B. R. Clark, & G. Neave, (Eds.), *Education: the complete encyclopedia*. Elsevier Science, Pergamon.

- Kocsis M., & Zsolnai J. (1997). Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldáskísérletei az ezredforduló válságszindrómáira. 3. rész: Akciókutatással megalapozott koncepció a magyarországi pedagógusképzés radikális megújításához. *Modern Nyelvoktatás*, 3. 25–41.
- Levin, B. (2004). Making research matter more. *Education Policy Analysis Archives*, 12(56). <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n56> (utolsó letöltés: 2019.07.24.)
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34–46.
- Lingard, B., & Gale, T. (2010). Defining Educational Research: A Perspective of/on Presidential Addresses and the Australian Association for Research in Education. *The Australian Educational Researcher*, 37(1), (144–154). Sage.
- Molnár Pál (2013). *Hálózatosodás és tanulás hálózati környezetben*. Eötvös Lóránd Tudományegyetem. <https://ttk.elte.hu/dstore/document/867/book.pdf> (utolsó letöltés: 2019.07.24.)
- Pearson, P. D. (2007). A historical analysis of the impact of educational research on policy and practice: Reading as an illustrative case. In: D. Rowe et al. (ed.): *56th Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 42–52). Oak Creek, Wisconsin: National Reading Conference <http://educ.ubc.ca/ACDEResearchSummit2007/presentations/NRCkeynotepaper.2006.100107.pdf>
- Polányi M. (1994). *Személyes tudás. I–II. Úton egy posztkritikai filozófiához*. Ford. Papp Mária. Atlantisz.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Temple Smith.
- Shavelson, R. J., & Towne, L. (Eds.) (2002). *Scientific Research in Education*. Committee on Scientific Principles for Education Research, National Research Council, Washington.
- Vámos Á., & Lénárd S. (szerk.) (2012). *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában – a BaBe-projekt*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School (online: <http://hbswk.hbs.edu/archive/2855.html>) (utolsó letöltés: 2019.07.24.)
- Zsolnai J. (1995). Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldáskísérletei. *Modern Nyelvoktatás*, 3. 15–22.

# Kombinált paradigma alkalmazása a pedagóguskutatásban egy empirikus vizsgálat tükrében

**SUBRT PÉTER<sup>1</sup>**

*Tanulmányomban a neveléstudományokban a 2000-es évektől megjelenő új kutatómódszertani paradigma, a Mixed Methods bemutatására és alkalmazására helyeztem a hangsúlyt. A kutatásban a pedagógusok közötti szakmai együttműködést vizsgáltam a pedagógus kompetenciák tükrében. A vizsgálat a pedagógusok szakmai együttműködésről alkotott vélekedésére vonatkozik, annak kapcsán, hogy mennyire tartják fontosnak és milyen gyakran alkalmazzák a mindennapi pedagógiai gyakorlatukban, valamint milyen akadályait, illetve előnyeit látják a kezdő és tapasztalt pedagógusok a szakmai kollaborációban. Kutatásom módszertani hátterét a kombinált paradigma képezte (Creswell, 2012), amely lehetővé teszi a pedagógusok közötti szakmai együttműködés több perspektívából való vizsgálatát. A kutatásban a Creswell-féle szekvenciális tervezés modelljét alkalmaztam, amelyben a módszerek eltérő fázisban követik egymást, illetve a módszer és főmódszer szerint oszlanak meg. Az a módszer kiszolgálja a főmódszert, a főmódszer a mélyebb megértést, az összefüggések feltárását teszi lehetővé. Az a módszerem egy általam összeállított kérdőív, amelynek eredményei megalapozzák a kvalitatív vizsgálatot, a fotóinterjút (Sántha, 2015). Az interjúszövegek kvalitatív tartalomelemzését a Mayring-féle modell alapján végeztem el (Mayring, 2015), amely a hazai pedagógiai vizsgálatok számára újszerű eljárásnak tekinthető. Jól illeszkedett a kutatásomhoz az általam alkalmazott módszertan, hiszen a gondolkodás különböző aspektusainak feltárása által közelebb kerültem a pedagógusok szakmai együttműködésének formáihoz és ezzel kapcsolatos pedagógiai attitűdjeinek megértéséhez.*

**Kulcsszavak:** kombinált módszertan, pedagóguskutatás, Creswell-modell

*My research will focus on the introduction and application of Mixed Methods, a new research methodological paradigm emerging in the field of education since the 2000s. In this research, I investigated professional collaboration between teachers in the light of teacher competencies. The investigation concerns teachers' perceptions of professional collaboration, how important they consider it, how often they use it in their everyday pedagogical practice, and what obstacles and benefits novice and experienced teachers perceive in professional collaboration. The methodological background for my research was the combined paradigm (Creswell, 2012), which allows for the examination of professional collaboration between teachers from multiple perspectives. In the research, I used Creswell's sequential design model, in which the methods follow each other in different phases and are divided into sub-methods and main methods. The sub-method helps the main method, and the main method allows for a deeper understanding and exploration of the relationships. My sub-method is a questionnaire I compiled, the results of which form the basis for the qualitative study, the photo interview (Sántha, 2015). The qualitative content analysis of the interview transcripts was carried out based on Mayring's model (Mayring, 2015), considered a novel procedure for domestic pedagogical studies. The methodology I used was well suited to my research because by exploring different aspects of thinking, I came closer to understanding teachers' forms of professional collaboration and their related pedagogical attitudes.*

**Keywords:** Mixed Methods, teacher research, Creswell-model

## 1. Bevezetés

Tanulmányomban az empirikus kutatás témaválasztását a szakirodalmi tendenciák mellett személyes indíttatás is vezérelte. Tanári tevékenységem során, ha összetett feladatba ütköztem, a szakirodalom áttekintése mellett tapasztaltabb kollégáim véleményét is kikértem. A problémát önállóan vagy együttműködve a kollégákkal oldottuk meg. A kollégákkal való szakmai együttműködés rávilágított arra, hogy a problémákat számos

---

<sup>1</sup> Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola; subrt peter6@gmail.com

esetben hatékonyabban lehet megoldani, ha a tudásunkat megosztva és abból építkezve jutunk a megoldáshoz. A szakmai együttműködés a 21. századi pedagóguskompetenciák közé tartozik (Heargraves & O'Connor, 2018). Az Európai Bizottság az ezredfordulón megalkotta az egész életen át tartó tanulás koncepcióját, amely elősegíti az új tanulási minták és szokások kialakulását. A kulcskompetenciák között, amelyek a személyes fejlődéshez és az önmegvalósításhoz járulnak hozzá, megtaláljuk a másokkal való együttműködést, amely az egyik fontos eleme az egyes kulcskompetenciák elsajátításának (Európai Unió Tanácsa, 2018). A szakmai együttműködést a szakirodalom alapján a szakmai fejlődés és szakmai tanulás keretrendszerében helyeztem el (Fullan és Heargraves, 2016; Darling-Hammond és mtsai, 2017). A hazai pedagóguskompetenciák között megtaláljuk a szakmai együttműködést a képességek és attitűdök területén (Kotschy, 2011; Útmutató..., 2013, 2016, 2018; 326/2013 sz. Kormányrendelet; 15/2006, OM rendelet).

A pedagógusok szakmai fejlesztésének gyakori módja a kollégák közötti tapasztalatok megbeszélése (Bikics, 2002). Az önfejlesztés mélyebb eszközei, mint pl. egymás óráinak látogatása, reflektálás az órára vagy a kollégák közötti együttműködés kevésbé jelenik meg a pedagógusoknál (Zagyváné, 2017). A kezdő pedagógusok az iskola tanáraitól, a mentortanártól, a szaktanácsadótól, a szakfelügyelőtől kapnak segítséget. A pedagógus pályaszocializációját, szakmai gyakorlatát óralátogatásokkal, óralátogatás utáni reflexiókkal segítik (Bikics, 2002, 2018; Kocsis, 2021). A hagyományos alá-fölérendeltségi viszony helyett a pedagógus és a mentor egyenrangú félként vannak jelen az iskolában, mivel a mentorálás során a tapasztalt pedagógus is sokat tanul a kezdő tanártól (Szabó és Kärkkäinen, 2018; Kocsis, 2021). A pedagógusok közötti szakmai együttműködés elméleti hátterének feltárását A szakmai együttműködés a pedagógusok véleményének tükrében című tanulmányomban végeztem el (Subrt, 2022).

Kutatói kérdéseim arra vonatkoznak, hogyan vélekednek a pedagógusok segítő, tanácsadó szerepükről a szakmai kapcsolatokban, hogyan látják az intézményen belüli oktatási tevékenységre vonatkozó szakmai együttműködést, hogyan vélekednek a pedagógusok közötti szakmai együttműködésről az intézményen belül, valamint mi a véleményük az intézményen kívüli pedagógiai tevékenységben megjelenő szakmai együttműködésről. A problémakör feltárására a kombinált módszertant (Mixed Methods) alkalmazom. A vizsgálatot az értelmező szekvenciális tervezés modellje alapján (Creswell, 2012) végzem el. A főmódszer a kvalitatív módszer, amelyhez a fotóinterjú technikát alkalmazom. A kvalitatív vizsgálat a mintázatoknak és az ok-okozati összefüggéseknek a megértését segíti elő. A fotóinterjú mint kvalitatív technika eleget tesz a módszertani trianguláció követelményének, így önálló módszerként is alkalmazható. A fotókommentárokat és hozzájuk kapcsolódó interjú szövegrészeket a Mayring-féle modell alapján kvalitatív és kvantitatív elemeket magában foglaló tartalomelemzéssel elemeztem (Sántha, 2011; Mayring, 2015). Vizsgálatomban a komplementaritás érvényesülését tartottam szem előtt. A pedagóguskutatás újabb területén, a tanárok gondolkodásának kutatásában is meghatározó jelentőséggel bír a szakmai együttműködés (Harris, 2002 idézi Lénárd et al., 2020), amely a tudásbázis létrehozásában (Erickson et al., 2005 idézi Lénárd et al., 2020), a tanári tevékenység változatosabbá tételében segíti a pedagógust, de hozzájárul a pedagógusok közötti tudásmegosztás ösztönzéséhez is (Garet et al., 2001 idézi Lénárd et al., 2020).

## 2. Módszertani háttér

### 2.1. A kutatás hipotézisei

- H1: A kezdő és tapasztalt pedagógusok eltérő véleménnyel vannak a pedagógusok segítő, tanácsadó szerepéről a szakmai kapcsolatokban.  
*H1/1: Van szignifikáns különbség az intézményen belül a pedagógusok közötti segítő, tanácsadó szerep fontosságának megítélésében a kezdő és tapasztalt pedagógusok véleményében.*  
*H1/2: Van szignifikáns különbség az intézményen belül a pedagógusok közötti segítő, tanácsadó szerep gyakoriságának megítélésében a kezdő és a tapasztalt pedagógusok véleményében.*
- H2: A kezdő pedagógusok az oktatási tevékenység során szignifikánsan gyakrabban élnek a szakmai együttműködés lehetőségével, mint a tapasztalt pedagógusok.
- H3: A kezdő és a tapasztalt pedagógusoknak az intézményen belüli szakmai együttműködésről szignifikánsan különböző a véleményük.  
*H3/1: A kezdő és a tapasztalt pedagógusok véleménye az intézményen belüli szakmai együttműködés fontosságáról szignifikánsan különböző.*  
*H3/2: Van szignifikáns különbség az intézményen belül a pedagógusok közötti szakmai együttműködés gyakoriságának megítélésében a kezdő és a tapasztalt pedagógusok között.*
- H4: A kezdő pedagógusok, illetve a tapasztalt pedagógusok véleménye hasonló az intézményen kívüli szakmai együttműködésről.  
*H4/1: A kezdő, illetve tapasztalt pedagógusok hasonlóan fontosnak tartják az intézményen kívüli szakmai együttműködést.*  
*H4/2: A kezdő, illetve tapasztalt pedagógusok hasonló gyakorisággal élnek az iskolán kívüli együttműködés lehetőségével.*

### 2.2. Minta és mintavétel

Almódszerem a kvantitatív vizsgálat volt, amelynek mintáját kezdő és tapasztalt pedagógusok alkották (N=582). A kezdő pedagógusok a pálya kezdetétől egészen öt év szakmai gyakorlattal rendelkeznek (N=38). A tapasztalt pedagógus (N=544) alatt a több mint öt év szakmai gyakorlattal rendelkező pedagógusokat értettem (Berliner, 1996 idézi Falus, 2004). A mintavételhez nem véletlenszerű, szakértői mintavételt alkalmaztam (Csíkos, 2009). Szakértőként a intézményvezetők segítségét kértem a minta kijelölésére. Az iskolák igazgatóit a KIR rendszerben kerestem fel és e-mailben küldtem el online kérdőívemet, amit továbbítottak az iskola pedagógusainak. Az elemszám növelése érdekében egy hét elteltével ugyanazon intézmények igazgatóinak újra elküldtem a kérdőívet.

A közép-dunántúli és az észak-magyarországi régióban található általános- és középiskolai intézmények pedagógusai alkották az alapsokaságot. Kutatásom ennek alapján hat megyére terjedt ki: Komárom–Esztergom, Fehér, Veszprém, Heves, Borsod–Abaúj–Zemplén, Nógrád. A hat megye pedagógusainak létszáma 26009 fő (KSH, 2019/2020). A mintát a kezdő pedagógustól a tapasztalt tanárokig, illetve a pedagóguséletpálya-modell szerint a gyakornoktól a kutatótanár fokozattal rendelkező tanárok alkották (Útmutató..., 2013, 2018a, 2018b).

A Creswell-modell szerinti értelmező-szekvenciális modell második fázisa, egyben a kutatásom főmódszere a kvalitatív vizsgálat. A mintámban hat pedagógus szerepelt, három kezdő és három tapasztalt tanár. Az elméleti-teoretikus stratégiai mintavételen belül a tipikus (N=4) és az atipikus (N=2) eseteket választottam a főmódszeremhez, amelyek segítették a megfelelő interjúalanyok kiválasztását az almódszer, a kvantitatív vizsgálat során felmerülő kérdések megválaszolásához, és az elmélet fejlődését. A tipikus mintavétel intenzíven reprezentálja az adott jelenséget. Az atipikus eseteknél az általánostól eltérő eseteket vizsgálom, mivel ezáltal a problémát, a viselkedés okait alaposabban meg tudom érteni. Az atipikus eset felveti azt a kérdést, hogy mit tekintünk viszonyítási pontnak: az adott társadalmi normák által elfogadott eseteket (Sántha, 2006). A mintába való tipikus és atipikus pedagógusokat különböző szempontok alapján választottam ki, amelyek segítették az esetek egymástól való megkülönböztetését. A szempontok a következők: milyen végzettsége van a pedagógusnak, hány év szakmai tapasztalattal rendelkezik, van-e szakvizsgálata, a pedagógus életpálya mely szakaszában van, milyen munkakörben dolgozik, van-e szakmai elismerése, illetve milyen egyéb szakmai tapasztalattal rendelkezik. A minta kiválasztását és az interjúalanyok elérését a kollégáim és ismerős pedagógus társaim segítették. A szakirodalom szerint a kutatási kérdés megválaszolása szempontjából a leginkább előremutató mintanagyság a megfelelő (Babbie, 2003; Golnhofer, 2001, Mason, 2005, Szokolszky, 2004 idézi Sántha, 2006), lehetőséget ad arra, hogy pillanatfelvételt kapjunk arról, hogy a pedagógusok a kompetenciák között megjelenő szakmai együttműködés formáit mennyire tartják fontosnak, és mennyire épült be a mindennapi pedagógiai gyakorlatukba.

### *2.3. Kombinált paradigma*

Kutatásom módszertani háttérének a kombinált paradigmát választottam (Creswell, 2012). A neveléstudományi vizsgálatokban a humán valóság feltárására alkalmazott kvantitatív vagy kvalitatív paradigmák mellett helyet kapnak a kombinált paradigma (Mixed Methods) talaján álló vizsgálatok (Sántha, 2013), amelyekben a két paradigma egymást kiegészítve segíti a kutatót a pedagógiai valóság jelenségeinek megértésében.

A kombinált paradigma lehetővé teszi a kutatásom fókuszpontjában megjelenő pedagógusok közötti szakmai együttműködés több perspektívából való vizsgálatát, amely szükséges ahhoz, hogy a pedagógusok véleményét értelmezve tisztább képet kapjak arról, hogy a pedagógusok a szakmai együttműködés formáit milyen mértékben tartják fontosnak, és milyen gyakorisággal valósítják meg azokat pedagógiai gyakorlatukban. Az alkalmazott modellek közül Creswell koncepcióját választottam. A Creswell-modellen belül megkülönböztetjük a konvergens (párhuzamos) és a szekvenciális modellt. A konvergens (párhuzamos) modellben a kvalitatív és a kvantitatív módszertant párhuzamosan, egymás mellett alkalmazzuk, és ez alapján valósulnak meg a kutatási lépések (Morse-jelölés szerint kval + kvant), majd az eredményeket összehasonlítjuk. A szekvenciális tervezés modelljénél a módszerek eltérő fázisban követik egymást, illetve almódszer és főmódszer kategóriákra oszlanak (a Morse-jelölés szerint kval → KVANT vagy kvant → KVAL esetekkel találkozhatunk). Az almódszer kiszolgálja a főmódszert, a főmódszer a mélyebb megértést, az összefüggések feltárását teszi lehetővé. Mivel a kutatásom kvalitatív orientáltságú és kutatói attitűdömhöz is közelebb áll a pedagógiai jelenségek mélyrétegeinek a feltárása, ezért a Creswell-modellen belül az értelmező szekvenciális eljárást választottam. Az almódszerem a kvantitatív vizsgálat, amelynek eredményei megalapozzák a kutatás hangsúlyos részét, a főmódszeremet, a kvalitatív vizsgálatot (Sántha, 2015).

### 2.3.1. A Creswell-féle értelmező szekvenciális modell

A kutatásomban a Creswell-féle értelmező szekvenciális modellt alkalmaztam, mivel ez a modell az ok-okozati összefüggések feltárását, mintázatok megértését teszi lehetővé (Punch, idézi Sántha, 2009). A modell kvalitatív dominanciájú (a Morse-féle jelölés szerint kvant → KVAL). Az első fázisban a kvantitatív mérőeszközömmel, kérdőívvel gyűjtöttem adatokat, majd az eredményeket értelmeztem, elemeztem. A második fázisban a kvalitatív eszköz által, fotóinterjúval szöveges adatokat gyűjtöttem, majd értelmeztem, elemeztem. A kvantitatív vizsgálat eredményei alapján körvonalazódó vélemények mélyebb összefüggéseit kerestem. Végül a két elemzés összehasonlításával, következtések levonásával zártam a kutatást (Sántha, 2015).

## 2.4. Első fázis: a kvantitatív módszertan ismertetése

### 2.4.1. Statisztikai elemzések

A kvantitatív kutatási fázisban SPSS program segítségével leíró és matematikai statisztikai elemzést végeztem. A leíró statisztikai elemzéssel megkaptam az első információimat, amelyek a változóim rövid értelmezését adták (Falus és Ollé, 2008). Az abszolút gyakorisági eloszlás kiszámításánál a kérdésekre adott válaszokat az egész minta tekintetében rendeztem egyes csoportokba. A relatív gyakorisági eloszlást a háttérváltozók és a két részmintám összehasonlítására alkalmaztam. A matematikai statisztikai eljárások közül különbözőségvizsgálatot végeztem. A két részmintám átlagait egyes változókra lebontva összehasonlítottam. A szignifikancia szintjének megállapításához kétmintás t-próbát F-próbával végeztem. A szignifikanciaszint értéke a kétmintás t-próba esetén  $p < 0,05$  (Falus és Ollé, 2008).

A kvantitatív vizsgálat leíró és matematikai statisztikai elemzése, a hipotéziseket igazoló adattáblák, illetve a kvalitatív adatok elemzésének részletes leírása a PhD értekezésemben lesz olvasható.<sup>2</sup>

### 2.4.2. A kvantitatív vizsgálat jóságmutatói

Az érvényesség biztosítása alatt azt értjük, hogy az eszközöm azt méri, amit mérni szándékozok. A kutatási eszközök tartalmi érvényességét úgy biztosítottam, hogy a releváns szakirodalmat feltártam (Subrt, 2022). A pedagógusoknak való kiküldés előtt a kérdőívemet kollégáimnak adtam oda azért, hogy tekintsék át. Észrevételeket leginkább a kérdések hosszúságával kapcsolatban fogalmaztak meg, az észrevételeiket beépítettem online kérdőívembe. A megbízhatósági kritérium azt fejezi ki, hogy a jelenség többszöri mérése alkalmával is ugyanazt az eredményt kapjuk (Falus, 1996). A megbízhatóságot az alapján juttattam érvényre, hogy a kérdőívemet a szakirodalom alapján állítottam össze (Falus & Ollé, 2008).

### 2.4.3. Etikai szempontok

Az etikai szempontokat betartva az online kérdőív bevezető részében feltüntettem a nevemet, foglalkozásomat, illetve megemlítettem, hogy milyen céllal kérem a résztvevőket a kitöltésre. Figyelmet fordítottam a résztvevők anonimitására és a kitöltés önkéntes jellegére. Megjelöltem a kitöltésre szánt időt, illetve az elkészült dolgozat megtekintésének a helyét (Falus, 1996; Falus & Ollé, 2008).

---

<sup>2</sup> Subrt Péter: A pedagógusok véleménye a szakmai együttműködésről a pedagóguskompetenciák tükrében. *Doktori Disszertáció*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger. (kézirat)



## 2.5. Második fázis: a kvalitatív módszertan ismertetése

### 2.5.1. Kvalitatív tartalomelemzés a Mayring-modell alapján

A fotóinterjú által kinyert szöveges adatokat a tartalomelemzési tipológiák közül a Mayring-féle kvalitatív tartalomelemzéssel dolgoztam fel. A tartalomelemzés szisztematikus, szabályvezérelt lépéseken keresztül juttatott el az adatok tartalmi struktúrájához. Az eljárás több dimenzióból is vizsgálja a szövegek jellemzőit és sajátosságait ezzel segítve az interjúalanyok vélekedése mögött meghúzódó mélyebb rétegek feltárását. Mayring a kvalitatív tartalomelemzésnél több tartalomelemzési eljárást vázol fel. Kutatásomhoz – elméletvezérelt (deduktív) logika mentén – a kategóriaalkotást választottam, ezen belül a tartalmi strukturálást. A tartalomelemzés szisztematikusan épül fel, szabályvezérelt, az elemzési lépések az elméleti megfontolásokat követik, megjelenik a visszacsatolás és az interszubjektív ellenőrizhetőség. A főkategóriáim az elméletből generált kategóriák, amelyhez szövegrészeket rendeltem. Az al-, majd főkategóriáimat az alábbi lépések szerint rendeztem: parafrázálás, a szöveg általánosítása, első szövegtömörítés, második szövegtömörítés (Mayring, 2015). A kimaradt szövegrészeket induktív módon újrakódoltam. Az így létrejött kódokat összehasonlítottam. Az eredményeket az analitikus fázisban elemeztem, és levontam a megfelelő következtetéseket, a vizsgálat végén összegeztem az eredményeimet. Az érvényességet és a megbízhatóságot személyi triangulációval, belső megbízhatósági mutató kiszámításával biztosítottam (Sántha, 2013).

### 2.5.2. A kvalitatív vizsgálat jóságmutatói

A kvalitatív vizsgálatban kiemelt figyelmet fordítottam a metodológiai követelmények teljesítésére: az érvényességre, a belső és a külső megbízhatóság kritériumaira, melyeket trianguláció-tipológiákkal alapoztam meg. Babbie (2003) azt vallja, hogy a társadalomtudományi kutatásokban, mivel a kutatók is szubjektív lények, így teljes objektivitás nem lehetséges. A kvalitatív vizsgálódásokban a kutató és alanya között folyamatos interakció valósul meg. Azzal, hogy az interjúalanyokkal együtt beszéltek meg az adatokat, teljesült a személyi trianguláció kritériuma, amely a kvalitatív vizsgálat érvényességének egyik fontos biztosítója (Sántha, 2013). A fotóinterjú során a fegyelmezett szubjektivitás elvét követtem, amely egyfajta objektivitásra törekvés, és az eredmények hitelességét, átláthatóságát követelte meg tőlem. A vizsgálat folyamatát, kutatói előfeltevéseimet részletesen dokumentáltam, és a kapott eredményeket az olvasó elé tártam (Golnhofer, 2001 idézi Sántha, 2009).

A pozitivista értelmezés szerint az érvényesség azt fejezi ki, hogy kutatási módszerünkkel azt mérjük, amit mérni akarunk (Falus, 1996). A kvalitatív kutatások érvényességét triangulációval biztosítottam. A vizsgált problémámat több módszerrel, különböző megközelítésekkel, sokoldalú elemzéssel közelítettem meg. A trianguláció típusait együttesen használtam, ezzel is biztosítva a validálást (Sántha, 2009). A trianguláció-tipológiák közül mind a négy típus, a személyi trianguláció, az adatok, a módszerek triangulációja, illetve az elméleti trianguláció megjelenik a kutatásomban. Ezek együttes megjelenésével megvalósult a szisztematikus perspektív trianguláció (Sántha, 2013). Kutatásomban annak alapján valósult meg a módszertani trianguláció, hogy az adatgyűjtéshez több technikát alkalmaztam. A kérdőívet és a fotóinterjú módszerét kombináltam Creswell szekvenciális értelmező modellje alapján. Kvalitatív módszerem a fotóinterjú volt, amely önmagában eleget tesz a módszertani, azon belül a módszerek közötti trianguláció kritériumainak (Sántha, 2013).

A multikódolt adatok (vizuális és szövegadatok) elemzését a számítógépes kvalitatív adatelemző szoftver, a MAXQDA segítségével végeztem el, amellyel az adatok triangulációját biztosítottam. (Sántha, 2013). A kódolásom megbízhatósága érdekében intrakódolást végeztem. Egy hét elteltével ugyanazon elv mentén újrakódoltam. Ezzel a személyi trianguláció kritériumát is teljesítettem (Sántha, 2013). Az intrakódolás megbízhatósági mutatóját ( $km=2*n/i+j$ .) képlet alapján számoltam ki (Dafinoiu & Lungu, 2003 idézi Sántha, 2012).

n = azon esetek száma, ahol a kódok között egyezés van

i = ugyanazon kódoló első kódjainak a száma

j = ugyanazon kódoló második alkalommal kapott kódjainak a száma

Az adatvezérelt (induktív) logika szerinti újrakódolás esetében csekély módosításokat kellett végrehajtani, csupán a kódok elnevezésén finomítottam. A megbízhatósági mutató 1 értéket mutatott. Az elméletvezérelt (deduktív) logika szerinti kódolás során a kódlista lefedte a szövegszegmenseket így a kategóriák száma megegyezett. A megbízhatósági mutató értéke 1. (Sántha, 2013).

A megbízhatóságot belső és külső megbízhatósági kritériumokkal teljesítettem. A külső megbízhatóság során részletesen dokumentáltam a kutatásomat, bemutattam az egyes fázisok kutatómódszertani aspektusait. A belső megbízhatóság érvényesítésénél a fotóinterjút a fentebb említett lépések szerint végeztem el. A szövegek tartalomelemzését a Mayring-féle kvalitatív tartalomelemzés alapján végeztem. Pontosán meghatároztam a fotó- és szövegtörzshöz rendelt kódokat, figyeltem arra, hogy a kódok jól elkülönüljenek egymástól.

### 2.5.3. Etikai szempontok

A kvalitatív kutatás során az etikai szempontokat körültekintően és az egész kutatás alatt szem előtt tartottam. A vizsgálatban közreműködők védelme érdekében az interjúalanyaim önkéntesen vettek részt. Tájékoztattam őket, hogy milyen célból kérem a részvételüket a kutatásban. Az interjú során betartottam az etikai szabályokat. Biztosítottam az interjúalanyok anonimitását. Disszertáciomban az interjú alanyai semmilyen módon nem beazonosíthatóak (Sántha, 2009). Az építő etikát és a kontextusfüggő modellt figyelembe véve interjúalanyaimmal kölcsönös jó viszony és tiszteleten alapuló kapcsolat alakult ki (Szabolcs, 2001 idézi Sántha, 2009). Kutatói kötelezettségeimet szem előtt tartva az adatokat körültekintően elemeztem. Kutatásom alatt reflektíven viszonyultam az eredményekhez (Sántha, 2009).

## 3. Eredmények

### 3.1. A kvantitatív vizsgálat eredményei

Első hipotézisem első alhipotézise csak részben igazolódott be. A vizsgált változók felében van szignifikáns különbség az intézményen belül a pedagógusok közötti segítő, tanácsadó szerep fontosságának megítélésében a kezdő és tapasztalt pedagógusok véleményét tekintve. Első hipotézisem második alhipotézisét alátámasztottam, a változók esetében 75%-ban kimutatható szignifikáns különbség az intézményen belül a pedagógusok közötti segítő, tanácsadó szerep gyakoriságának megítélésében a kezdő és tapasztalt pedagógusok véleményében. A két alhipotézisemben az esetek összesen 62,5 %-ban

mutatható ki szignifikáns különbség a változók között. Ez alapján az első hipotézisemet igazoltnak tekintem. A kezdő és tapasztalt pedagógusok eltérő véleménnyel vannak a pedagógusok segítő, tanácsadó szerepéről a szakmai kapcsolatokban.

A második hipotézisnél egy esetben volt kimutatható szignifikáns különbség a változók között. Második hipotézisem nem igazolódott be, tehát a kezdő pedagógusok az oktatási tevékenység során hasonlóan gyakran élnek a szakmai együttműködés lehetőségével, mint a tapasztalt pedagógusok.

A harmadik hipotézis első alhipotézisének az esetek 13,3%-ában mutattam ki szignifikáns különbséget a változók között. Alhipotézisem nem igazolódott be: a kezdő és a tapasztalt pedagógusok az intézményen belüli szakmai együttműködés fontosságáról nem vélekednek szignifikánsan különbözően. A harmadik hipotézis második alhipotézisének az esetek 75%-ában volt kimutatható szignifikáns különbség a változók között. Alhipotézisem beigazolódott: van szignifikáns különbség az intézményen belül a pedagógusok közötti szakmai együttműködés gyakoriságának megítélésében a kezdő és a tapasztalt pedagógusok között. A két alhipotézisben az esetek összesen 44%-ában mutatható ki szignifikáns különbség a változók között. Ez alapján a harmadik hipotézisemet el kellett vetnem. A kezdő és tapasztalt pedagógusok véleménye nem különbözik szignifikánsan az intézményen belüli együttműködésről.

A negyedik hipotézis első alhipotézisének a két részminta között nem találtam egy esetben sem szignifikáns különbséget. A negyedik hipotézisem első alhipotézisének alátámasztottam: a kezdő, illetve a tapasztalt pedagógusok egyaránt fontosnak tartják az intézményen kívüli szakmai együttműködést. A negyedik hipotézis második alhipotézisének a kezdő és a tapasztalt pedagógusok 77,7%-ban hasonló gyakorisággal alkalmazzák a szakmai együttműködést az intézményen kívüli munkában. A negyedik hipotézis második alhipotézise beigazolódott: a kezdő, illetve a tapasztalt pedagógusok egyaránt gyakran élnek az iskolán kívüli együttműködés lehetőségével. Negyedik hipotézisem alhipotézisei beigazolódtak, tehát egyértelműen kimondható, hogy a mintában szereplő kezdő pedagógusok, illetve a tapasztalt pedagógusok véleménye azonos az intézményen kívüli szakmai együttműködésről.

Összességében megállapítható, hogy a pedagógusok vélekedésében megjelenik a szakmai együttműködés, de pedagógiai gyakorlatukban még nem vált rutinszerűvé. Az eredményekből kiolvasható, hogy az iskolai pedagógiai tevékenységükhöz szorosan köthető kollégákkal való szakmai együttműködést tekintik a munkájuk részének, például a szaktárgyával kapcsolatos kérdések megbeszélését, a tanítási segédanyagok cseréjét, a tanulók tanulási nehézségeinek megvizsgálását és a megoldások keresését. A szakmai együttműködés mélyebb formáit, például egymás óráinak látogatását, az órák utáni reflexió megosztását, az órák közös koordinálását osztályokban vagy évfolyamokon, illetve a bekapcsolódást az iskolát érintő kutatás-fejlesztésbe, kevésbé tartják hangsúlyosnak a pedagógusok. A tapasztalt pedagógusok a szakmai együttműködés legtöbb formáját fontosabbnak tartják, és ezek gyakrabban jelennek meg pedagógiai tevékenységükben. Az oktatási tevékenységhez kapcsolódó szakmai együttműködés a kezdő pedagógusoknál alacsony átlageltéréssel szerepel, de mégis fontosabbnak tartják, és gyakrabban hajlandók együttműködni a kollégáikkal ezen a területen.

### 3.2. A kvalitatív adatok elemzése

Az interjúalanyok a fotón látható tapasztalt és kezdő pedagógus mimikájából, tekintetéből, testtartásából következtettek attitűdjeikre, viselkedésükre. A tapasztalt pedagógus esetében a kritikai hozzáállás, valamint az oldottabb viselkedés, közömbösség fogalmak jelentek meg. Az oldottabb viselkedés magabiztosságot és a hatékony problémamegoldás képességét tükrözheti. A közömbösség a rutinszerű segítségnyújtás képességére utalhat. A kezdő pedagógushoz, a félelmet a feszültséget és a szorongást társították, illetve az elégedetlenséget a munkájával. A segítő hozzáállás mind a két pedagógus esetében megjelent. Az interjúalanyok a segítséget a mindennapi pedagógiai gyakorlatban megjelenő pozitív élménynek írták le.

A kvalitatív adatelemzésnél a kategóriarendszer 11 kategóriáját elemeztem a kedvező megállapítások, korlátok és észrevételek szempontjából. A szakmai együttműködést akadályozó tényezők nagyobb hangsúllyal jelennek meg az interjúalanyok vélekedésében, mint a kedvező megállapítások. Többnyire negatívan viszonyulnak a megkérdezett pedagógusok az óralátogatásokhoz. A hazai oktatási rendszer keretein belül a közös tanítás lehetőségét jelenleg nem tartják relevánsnak. Az interjúalanyok ritkán vitatják meg oktatási tapasztalataikat, gyakori a szakmai féltékenység. A kezdő pedagógusok egyedül maradnak a problémamegoldásban. A kollégák említést tettek a szakmai segítségnyújtás belső és külső gátló tényezőiről, például: megterhelő elvárások, időhiány. A pedagógusok a kritikus hangú reflexiókat negatív élményként élik meg, reflexióikat ritkán osztják meg kollégáikkal. Megemlítik a többletmunkával járó feladatok alacsony presztízsét, a pozitív visszacsatolás hiányát. A szakmai vitáktól elzárkóznak, a vita fogalmához negatív attitűdök kapcsolódnak. A pedagógiai konferenciák hasznosságáról nincs koherens elképzelésük. Az intézményen kívüli pedagógusok közötti szakmai együttműködéstől többnyire elzárkóznak.

A megkérdezett pedagógusok előnyösnek tartják a szakmai segítségnyújtást a tudásmegosztás, a szakmai közösségbe való beilleszkedés, a szakmai kommunikáció, biztonságérzetük növekedése szempontjából. A pedagógusok általában önmagukkal szemben magas elvárásokat fogalmaznak meg. A szakmai kommunikáció jó hatással van a pedagógusokra, csökkenti a feszültséget. Elismerik a jógyakorlatok szakmai fejlesztő hatását. Fontos számukra saját reflexióik megosztása a szakmai munkából adódó nehézségekről, sikerekről. Az interjúalanyok hangsúlyozzák, hogy a pedagógiai kultúrában jelenleg még nem releváns a másik munkájának elismerése. A pedagógusok a pedagógiai szakmai szolgáltatásokról és a pedagógiai szakszolgáltatásokról kevés információval rendelkeznek.

### 4. Összegzés, következtetések

Kutatásom kombinált módszertani hátterét a Creswell-féle szekvenciális tervezés modellje képezte, amely jól illeszkedik a neveléstudományi kutatásokhoz, mivel kiválóan ötvözi a kvantitatív és kvalitatív módszertant. A Mayring-féle tartalomelemzés komplex eljárás, logikusan egymásra épülő rendszer, amelyben kvalitatív és kvantitatív lépések is megjelennek. A neveléstudományi kutatók számára ajánlom az alkalmazását. Kutatásomat a MAXQDA szoftverrel végeztem, amely megkönnyítette a szöveges adatok kódolását, így segítve a gyors és hatékony kutatói munkát.

Az első hipotézisem beigazolódt, de három item esetében nem találtam szignifikáns különbséget a két részminta véleményében. A három item a kollégákat érintő tanácsadásra, a pedagógus szakmai munkájára vonatkozó visszajelzésekre és a reflektív pedagógiai

gyakorlatok, módszerek megosztására és a visszajelzésekre való reflektálásra vonatkozott. A második nem igazolódott be: az oktatási tevékenységre vonatkozó szakmai együttműködés területén nem volt kimutatható szignifikáns különbség. Egy esetben azonban, az óralátogatások után, a tapasztalt pedagógusok szignifikánsan gyakrabban adnak visszajelzést kollégáiknak. A harmadik hipotézis, az intézményen belüli szakmai együttműködésre vonatkozó hipotézisem, nem igazolódott be. Abban a tekintetben találtam különbséget, hogy a tapasztalt pedagógusok a kezdő tanárokkal ellentétben nagyon fontosnak ítélik az iskola arculatának kialakítását és az iskolai pedagógiai program kidolgozását. A negyedik hipotézisem beigazolódott, de az intézmények közötti szakmai együttműködés esetében a pedagógusok már kevésbé tartják fontosnak az együttműködést. Ezen a területen is kimutatható volt szignifikáns különbség: a tapasztalt tanárok szignifikánsan gyakrabban működnek együtt más intézményekben dolgozó pedagógusokkal, mint a kezdő pedagógusok.

Meggyőződésem, hogy a szakmai együttműködés összetett kérdésköre számos kutatási lehetőséget tartogat még a neveléstudománnyal foglalkozó kutatók számára. A szakmai együttműködés a hatékony pedagógiai munka megkerülhetetlen és egyre hangsúlyosabb eleme, jelentős mértékben hozzájárul a pedagógusok élethosszig tartó szakmai fejlődéséhez.

### Felhasznált irodalom:

\*\*\*15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről. Letöltés dátuma: 2019.08.02, forrás: <https://njt.hu/jogszabaly/2006-15-20-45.9>

\*\*\*326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról. Letöltés dátuma: 2017.12.08, forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300326.KOR>

Bikics, G. (2002). Új utak a Németországi pedagógusképzésben. *Iskolakultúra*, 12(1), 79–89.

Bikics, G. (2018). Németország tanárképzési rendszere. *Pedagógusképzés*, 17(1–4), 127–148.

Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education, Upper Saddle River, NJ.

Csíkos Cs. (2009). *Mintavétel a kvantitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó.

Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. letöltés dátuma: 2022.03.11, forrás: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606743.pdf>

Babbie, E. (2003). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó.

Európai Unió Tanácsa (2018): *az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról*. Letöltés dátuma: 2018. 06.19, Forrás: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)

Falus, I. (1996). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Könyvkiadó.

Falus, I. (2004). Pedagógussá válás folyamata. *Pedagógusképzés*, 3(3), 359–374.

Falus, I. & Ollé J. (2008). *Az empirikus kutatások gyakorlata. Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in*. Learning Forward, Oxford, OH.

Heargraves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Leading collaborative professionalism*. Centre for Strategic Education.

Kocsis, R. (2021): A mentorok vélekedése a pedagógusképző kompetenciákról. *Doktori Disszertáció*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.

Kotschy, B. (Szerk.) 2011. *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. EKF. TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0002 13. alprojekt. Letöltés dátuma: 2019. február 15. Forrás <https://tinyurl.com/7t59ften>

Lénárd, S., Kovács, I., Tóth-Pjeczka, K., & Urbán, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését befolyásoló szervezeti tényezők. *Neveléstudomány*, 8(1), 46–61.

Magyarország 2020, *Központi Statisztikai Hivatal* (előzetes adatok), Magyarország 2020, Letöltés dátuma: 2020. augusztus. 31.

Forrás: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920.pdf>

Mayring, Ph. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag.

Oktatási Hivatal: *Útmutató a Kutatótanár fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz*, harmadik, javított változat. Letöltés dátuma: 2020.04.15.

Forrás:[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/kiadvanyok/Kutato\\_tanar\\_harmadik.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/Kutato_tanar_harmadik.pdf)

Oktatási Hivatal: *Útmutató a Mesterpedagógus fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz*, Harmadik, javított változat. Letöltés dátuma: 2020.04.15.

Forrás:[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/kiadvanyok/Mesterpedagogus\\_harmadik.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/Mesterpedagogus_harmadik.pdf)

Oktatási Hivatal: *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez*, Ötödik, javított változat. Letöltés dátuma: 2020. 04. 12.

Forrás:[https://www.mod-szer-tar.hu/wp-content/files/utmutato\\_a\\_pedagogusok\\_minositesi\\_rendszereben\\_6.pdf](https://www.mod-szer-tar.hu/wp-content/files/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf)

Sántha, K. (2006). *A mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó.

Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó.

Sántha, K. (2011). A fotóinterjú a pedagógiai architektúra vizsgálatában. *Iskolakultúra*, 21(4–5), 55–66.

Sántha, K. (2012). Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra*, 22(3), 64–73.

Sántha, K. (2013). *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Sántha, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Subrt, P. (2022). A szakmai együttműködés a pedagógusok véleményének tükrében In M. K. Nagy, & I. Zagyváné Szűcs (Szerk.), *Reflexiók a neveléstudomány legújabb problémáira: Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból* (pp. 53–60). Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó.

Subrt, P. (é.n.). A pedagógusok véleménye a szakmai együttműködésről a pedagóguskompetenciák tükrében. *Doktori Disszertáció*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola. (kézirat)

Szabó, T. P., & Kärkkäinen, K. (2018). A finn tanárképzés rendszere. *Pedagógusképzés*, 17(1–4), 169–190.

Zagyváné, Sz. I. (2017). Az önértékelés szerepe gyakorló pedagógusok szakmai önismeretének alakulásában. *Képzés és Gyakorlat*, 15(1–2), 175–194.

# A fotóinterjú alkalmazása a pedagóguskutatásban egy empirikus vizsgálat tükrében

SUBRT PÉTER<sup>1</sup>

*A pedagógusok közötti szakmai együttműködést vizsgáló kutatásomat a kombinált paradigma alapján végeztem, melynek kvalitatív kutatómódszertani részében a hazai szakirodalomban kevésbé alkalmazott módszert, a fotóinterjút választottam. A vizuális módszerek alkalmazása a kvalitatív kutatásokban egyre inkább előtérbe kerül, gazdagítja a neveléstudományi kutatások módszertani sokszínűségét, ezzel hozzájárulva a pedagógiai jelenségek komplexebb megértéséhez (Moser, 2004). Kopp, Juhász-Ollerényi, Birkás és Csíkos (2009) a fotóinterjú módszerét hívták segítségül neveléstörténeti témájú kutatásukhoz. A fotóinterjút hazai neveléstudományi kutatásokban is alkalmazták, például a pedagógiai architektúrák vizsgálatában (Sántha, 2011). Tanulmányomban egy empirikus vizsgálat bemutatásával ismertetem a fotóinterjú fázisait. A fotóinterjú a kutatási témát összetetten vizsgálja a fénykép és az interjú alkalmazása során, ezáltal teljesíti a trianguláción belül a módszertani trianguláció kritériumait. A kutatás fő fázisában a fotóinterjú a kérdőívek eredményeit felhasználva mélyebb elemzést tett lehetővé, és rávilágított arra, hogy a pedagógusoknak milyen saját tapasztalataik vannak a szakmai együttműködésről, hogyan vélekednek a szakmai együttműködés egyes formáiról, és milyen belső igényeik vannak a szakmai együttműködéssel kapcsolatban. A fotóinterjú segítette a kutatásomat abban, hogy a résztvevők ki tudják fejezni a témával kapcsolatos vélekedéseik pontosabb, mélyebb tartalmait, melyek a cselekvéseik megfigyelése és felidézése révén rejtve maradnának. Kvalitatív vizsgálatom induktív kategóriaképzéssel kapcsolatos részében a fotókommentárakban található szövegszegmenseket vizsgáltam induktív módon. A vizsgálatból körvonalazódó kategóriarendszer hozzájárult a kutatás elméletének fejlődéséhez.*

**Kulcsszavak:** pedagóguskutatás, fotóinterjú, Mayring-féle kvalitatív tartalomelemzés, kombinált paradigma

*I conducted my research on professional collaboration between teachers based on a combined paradigm, in the qualitative research methodology part of which I chose a method less used in the national literature, the photo interview. The use of visual methods is becoming increasingly prominent in qualitative research, enriching the methodological diversity in educational research and thus contributing to a more complex understanding of pedagogical phenomena (Moser, 2004). Kopp, Juhász – Ollerényi, Birkás & Csíkos (2009) used the photo-interview method for their research on the history of education. Photo-interviewing has also been applied in domestic educational research, for example, in the study of pedagogical architectures (Sántha, 2011a). In my presentation, I will describe the phases of photo interviewing by presenting an empirical study. The photo interview explores the research topic in a complex way through the use of the photograph and the interview, thus fulfilling the criteria of methodological triangulation. In the main phase of the research, the photo-interview, using the results of the questionnaires, allowed for a deeper analysis, which shed light on teachers' own experiences of professional collaboration, their perceptions of certain forms of professional collaboration, and their internal needs regarding professional collaboration. The photo interview helped my research to enable participants to express more precise and deeper contents of their opinions on the topic, which might be hidden by observing and recalling their actions. In the inductive category-building part of my qualitative study, I examined the text segments in the photo commentaries inductively. The category system that emerged from this study contributed to the development of the research theory.*

**Keywords:** teacher research, photo interview, Mayring's qualitative content analysis, Mixed Methods

---

<sup>1</sup> Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola; subrt peter6@gmail.com

## 1. Bevezetés

A pedagógusok közötti szakmai együttműködést vizsgáló kutatást a kombinált paradigma alapján végeztem, melynek kvalitatív kutatómódszertani részében a hazai szakirodalomban kevésbé alkalmazott módszert, a fotóinterjút választottam. Tanulmányomban egy empirikus vizsgálat bemutatásával ismertetem a fotóinterjú fázisait.

Világunkban a képek, jelek jelentősége felértékelődött, központi szerepet töltenek be, az önkifejezésnek, világábrázolásnak fontos eszközévé váltak. A képek és a szövegek azonos partnerei egymásnak. A képek, fotók a társadalmi jelenségek megismerésének, interpretációjának nélkülözhetetlen elemei (Sztomka, 2009, Bohnsack, 2008 idézi Sántha, 2013). A társadalomtudományi kutatásokban a képek, fotók felhasználása azon a nézeten alapul, hogy a valóságnak bizonyos egyszeri és megismételhetetlen mozzanatát rögzíti, ezáltal a szubjektivitásra ható tényezőket minimalizálni tudjuk (Sántha, 2013). A vizuális módszerek alkalmazása a kvalitatív kutatásokban egyre inkább előtérbe kerül, amely a neveléstudományi kutatásokban gazdagítja a módszertani sokszínűséget ezzel hozzájárulva a pedagógiai jelenségek komplexebb megértéséhez (Moser, 2004). A fotóinterjú módszerét elsők között John Collins használta, mivel a módszer korábban a kulturális antropológia kutatómódszertani eszköztárába tartozott. Collins kutatásában azt vizsgálta, hogy a környezeti tényezők milyen hatással vannak a környéken élők vélekedésére (Torre & Murphy, 2015). A fotó alkalmazása az interjú során abban különbözik a hagyományos interjútól, hogy a vizuális információk által mélyebb emberi emlékeket képesek felidézni az alanyban. A képek olyan eseményeket vagy történeteket ábrázolnak, amelyek kapcsolatot teremtenek az egyén korábban átélt élményeivel. A képek segítenek az ember átélt tapasztalatait felnagyítani (Harper, 2002). Bignante (2010) szerint a fotóinterjú nem helyettesíti a hagyományos interjút, hanem annak kiegészítéseként használható, amely az interjú érvényességét és a kutatás mélységét növeli. Az interjú során a fotó segít az interjúalany és a kutató közötti partnerkapcsolat megteremtésében. A fotóinterjú serkenti az interjúalanyok gyakorlati tudásának kifejezőképességét.

A kvalitatív társadalomtudományi kutatásokban a szövegek mellett a képek is fontos adatforrássá váltak, mivel a kutatás számára például az interjúalany testbeszéde, szemkontaktusa is fontos adatok forrása. A kvalitatív kutató számára a képek különféle információkat hordoznak, míg a szövegek lineárisan olvasva érthetőek meg (Sántha, 2013).

## 2. Fotóinterjú

A fotóinterjút hazai neveléstudományi kutatásokban alkalmazták, mint például a pedagógiai architektúrák vizsgálatában (Sántha, 2011). Kopp, Juhász-Ollerényi, Birkás és Csíkos (2009) a fotóinterjú módszerét hívták segítségül neveléstörténeti témájú kutatásukhoz, ahol az 1950–80-as években készült fotókat mutattak olyan felnőtteknek, akik abban az időben voltak gyerekek. Az alanyoknak tapasztalataikról, érzéseikről kellett beszélniük. A fotóinterjú során úgy alkalmazták a képeket, hogy a kutatás számára fontos kérdéseket is feltették, olyan módon, hogy az érzékeny témák miatt ne zavarja meg az interjúalany gondolatmenetét. A fotóinterjú módszerét a tanárképzésben és a neveléstörténeti témájú szemináriumokon is alkalmazták.

A kvalitatív kutatómódszertan számára a hazai szakirodalomban kevésbé alkalmazott eljárást választottam. A fotóinterjú jól illeszkedik kutatásomhoz, a kutatási témát összetetten vizsgálja a fénykép és az interjú alkalmazása során, ezáltal teljesíti a trianguláción belül a



módszertani trianguláció kritériumait. A kutatás fő fázisában a fotóinterjú a kérdőívek eredményeit felhasználva mélyebb elemzést tett lehetővé, amely rávilágított arra, hogy a pedagógusoknak milyen saját tapasztalataik vannak a szakmai együttműködésről, hogyan vélekednek a szakmai együttműködés egyes formáiról, és milyen belső igényeik vannak a szakmai együttműködéssel kapcsolatban.

## *2.1. A fotóinterjú fázisai (Kolb, 2008a, Stomka, 2009, idézi Sántha, 2013)*

### *2.1.1. A kutatási probléma kijelölése*

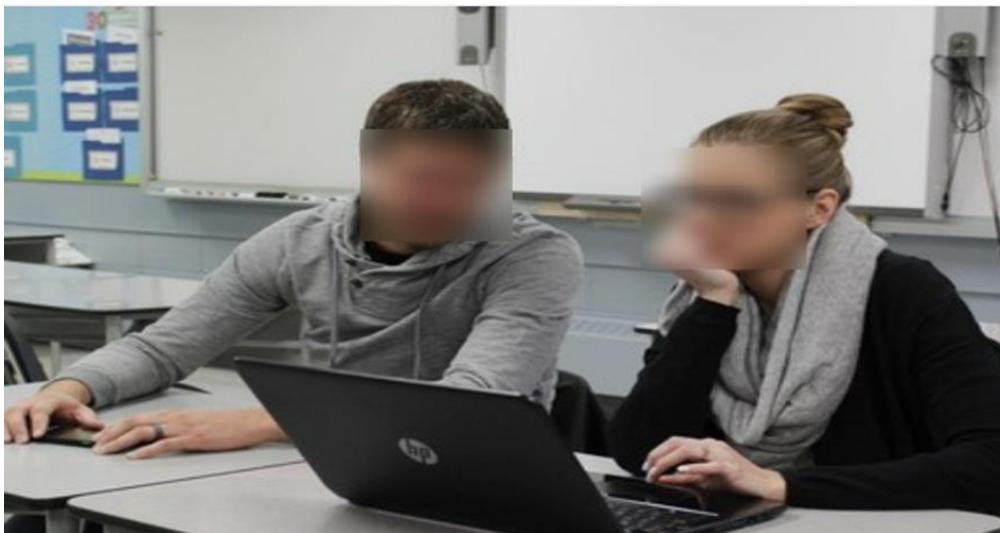
Az al módszer, a kvantitatív kutatás elvégzése után a főmódszeremmel, a kvalitatív vizsgálattal, a fotóinterjú eszközével folytattam a vizsgálatot. A fotóinterjú hozzájárult ahhoz, hogy megtudjam, a pedagógusok milyen szempontból tartják fontosnak a szakmai együttműködést, és milyen gyakran tudják azt megvalósítani. A pedagógusok vélekedéséből kirajzolódó, a szakmai együttműködést támogató és gátló tényezők feltárása segített a kérdések megválaszolásában.

### *2.1.2. A kutatás nyitófázisa*

A mintába kezdő és tapasztalt pedagógusokat előre felállított szempontok alapján választottam ki. Elméleti-teoretikus mintavételi stratégiát alkalmaztam, a tipikus és atipikus eseteket vizsgáltam. Az etikai szempontokat betartva az interjúalanyokat tájékoztattam a kutatás menetéről, a fotóinterjú alapvető módszeréről (Sántha, 2006a). Megkértem őket, hogy reflektáljanak a képen látottakra, illetve a fotóinterjú során feltett kérdésekre.

### *2.1.3. A fotók kiválasztásának fázisa*

A fotóinterjúkhoz egy talált fotót választottam (ld. 1. kép).



*1. kép: A fotóinterjú módszeréhez kiválasztott fotó*

A kutatási témának megfelelően (Stomka, 2009; Sántha, 2013), előre felállított szempontok alapján választottam ki a fotót, amely illeszkedett a pedagógusok közötti szakmai együttműködés témájához. A fotó kiválasztásának szempontjai a következők: a fotón a kezdő és a tapasztalt pedagógus közötti szakmai együttműködés jelenjen meg iskolán belüli pedagógiai térben. A színek és a háttér kevésbé legyenek hangsúlyosak, ezzel a fókuszpontot a pedagógusok közötti szakmai együttműködésre szándékoztam irányítani.

A fotó kiválasztásához szélesebb szakmai közösségek hazai és nemzetközi pedagógiai tárgyú weboldalait vizsgáltam:

- magyarországi pedagógiai tárgyú weboldalak<sup>2</sup>
- nemzetközi pedagógiai tárgyú weboldalak<sup>3</sup>.

A választásom egy iskolaszék honlapjára esett.<sup>4</sup> Olyan fotót kerestem, amely atipikusnak tekinthető a pedagógusok közötti szakmai együttműködést kizárólag pozitív nézőpontból ábrázoló fotókhoz képest (ld. 1. ábra). A tipikus képeken élénk színeket, vidám hangulatú hátteret, teljes összhangban együttműködő kollégákat látunk. A választott fotón a színek, a berendezés, a szereplők testtartása és mimikája mást sugall, ebből a perspektívából a fotó atipikus képnek tekinthető. A szándékom az általam választott fotóval a résztvevők provokálása, stimulálása volt.

#### 2.1.4. A fotóinterjú lefolytatásának fázisa

A kutatást megelőzően az interjúalanyokat felkerestem és az az általuk kijelölt helyen készítettem el az interjúkat. A résztvevők az interjú során kifejtették gondolataikat. A képek által az interjú párbeszédre épült, a fotók tematikailag irányt és keretet szabtak a beszélgetésnek. Első lépésként megkértem az interjúalanyokat, beszéljenek arról, hogy a fotó alapján milyennek látják a szituációt. Második lépésként kértem őket, hogy saját pedagógiai tevékenységre vonatkoztatva reflektáljanak arra, hogy milyen iskolai szakmai együttműködéssel kapcsolatos történetek jutnak eszükbe a képről, amelyekben személyesen érintettek voltak. Ebben a lépésben tettem fel az interjúkérdéseket, amelyek tükrözték a fotón lévő szituációt, ez könnyebbé tette az adatok kinyerését az interjú során.

A képekre való reflexió közben feltettem az alábbi interjúkérdéseket:

- A segítséget nyújtó pedagógusnak milyen előnyei származnak abból, ha támogatja a kollégáját, és milyen gátló tényezői vannak a segítségnyújtásnak?
- Mit gondol a kollégáktól érkező, az Ön pedagógiai munkájára vonatkozó visszajelzésekről?
- Mennyire igényli Ön, hogy megbeszéljék a kollégáival a pedagógiai munkája során tapasztalt sikereket vagy nehézségeket?
- Mi a véleménye az óralátogatásokról?
- Hogyan járulnak hozzá az Ön munkájához az óralátogatás utáni visszajelzések?
- Mi a véleménye az egyes órákon való közös tanításról?
- Mennyire jellemző Önre és a kollégáira, hogy a tanítási óra után megbeszéljék a tapasztalataikat?
- Ön szerint a jógyakorlatok létrehozása milyen szakmai fejlesztő hatással van a pedagógusokra nézve?
- Milyen hatással van a szakmai vita a pedagógusok közötti szakmai együttműködésre?

---

<sup>2</sup> Taní – Tani Online, A szabad pedagógiai gondolkodás fóruma, Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete, Neteducatio.hu

<sup>3</sup> <http://www.readwritethink.org>, <https://www.eschoolnews.com>, <https://ukedchat.com>, <https://www.psd70.ab.ca>, <https://www.pallisersd.ab.ca>, <https://www.ggusd.us>, <https://capousd.ca.schoolloop.com>

<sup>4</sup> <https://www.pallisersd.ab.ca>

- Mi a véleménye a pedagógiai tárgyú konferenciák hasznosságáról?
- Mi a véleménye az intézményen kívüli pedagógusok közötti szakmai együttműködésről?

Az interjú a fotó segítségével stimulálóként hatott a résztvevők vélekedésének előhívására, elképzeléseik mélyebb rétegeinek feltárására, amely segítette kutatásomban az interjúalanyok témával kapcsolatos elképzeléseinek megértését. A fotóinterjú hozzájárult az oldott légkör megteremtéséhez, személyes életrajzi tapasztalatokról is beszéltek az interjúalanyok. A hagyományos interjúhoz képest a fotóval támogatott interjú esetében úgy éreztem, hogy egyenrangú, partneri kapcsolat alakult ki az interjúalanyok és közöttem, amely segítette a téma kibontakozását.

#### 2.1.5. Analitikus tudományos fázis

Az interjút diktafonra rögzítettem, a hanganyagot legépeltem, utána szöveges adatokkal dolgoztam. Az eredményekhez a Mayring-féle tartalomelemzésen keresztül jutottam el. A szövegrészeket kvalitatív tartalomelemzéssel, elméletvezérelt (deduktív) logika alapján kódoltam. A kimaradó szövegrészeket adatvezérelt (induktív) logika alapján újrakódoltam. A kialakult kategóriákat összehasonlítottam. A képi és szöveges adatok elemzéséhez a MAXQDA kvalitatív adatelemző szoftvert használtam.

### 3. Kvalitatív tartalomelemzés a Mayring-modell alapján

A fotóinterjú által kinyert szöveges adatokat a tartalomelemzési tipológiák közül a Mayring-féle kvalitatív tartalomelemzéssel dolgoztam fel. A tartalomelemzés szisztematikus, szabályvezérelt lépéseken keresztül juttatott el az adatok tartalmi struktúrájához. Az eljárás több dimenzióból is vizsgálja a szövegek jellemzőit és sajátosságait ezzel segítve az interjúalanyok vélekedése mögött meghúzódó mélyebb rétegek feltárását. Mayring a kvalitatív tartalomelemzésnél több tartalomelemzési eljárást vázol fel. A fotóinterjú során keletkezett szöveges interjúk elemzéséhez az elméletvezérelt (deduktív) logika mentén a kategóriaalkotást választottam, ezen belül a tartalmi strukturálást. Az interjú során keletkezett fotókommentárok elemzésénél kimaradtak szövegszegmensek, amelyek deduktív tartalomelemzéssel nem vizsgálhatóak. A kimaradó szövegszegmenseket az induktív kategóriaképzés eljárásával vizsgáltam. Az induktív kategóriaképzés a fotóinterjú módszerének megismeréséhez releváns ismereteket tartalmaz, az eljárást a 3.1. fejezetben részletesen ismertetem.

A tartalomelemzés szisztematikusan épül fel, szabályvezérelt, az elemzési lépések az elméleti megfontolásokat követik, megjelenik a visszacsatolás és az interszubjektív ellenőrizhetőség. A főkategóriáim az elméletből generált kategóriák, amelyekhez szövegrészeket rendeltem. Az alkategóriáimat, majd főkategóriáimat az alábbi lépések szerint rendeztem: parafrázis, a szöveg általánosítása, első szövegtömörítés, második szövegtömörítés (Mayring, 2015). Az érvényességet és a megbízhatóságot a személyi triangulációval, belső megbízhatósági mutató kiszámításával biztosítottam (Sántha, 2013).

### 3.1. Induktív kategóriaképzés

A deduktív tartalomelemzés során kimaradó, a fotókommentárokból rögzített szövegszegmenseket az adatvesztés elkerülése érdekében az induktív kategóriaképzés módszerével kódoltam. A kódolt szövegszegmenseket az összefoglalás módszerével egységes absztrakciós szintre helyeztem, majd az absztrakciós szintet lépésenként általánosítottam, és ebből képeztem a kategóriarendszert (Mayring, 2015). A kategóriarendszerből megalkottam a kódrendszert, amely több szintből tevődik össze. A kódok jelölése a következő módon történt: például a "kód1" – az első kódot jelenti, az "alkód\_1" a kódhoz tartozó alkód megnevezése. A kódok alkódjainak a szintjei ezen az elven épülnek fel. A legnagyobb mélységgel a kód2 viselkedés rendelkezik, melynek mélysége hét szint (ld. 1. táblázat)

1. táblázat: Kategóriák és kódok rendszere

Kategóriák/kódok/alkódok rendszere
kód_1 szakmai vita
alkód_1 feszültség
kód_2 viselkedés
alkód_2_1 segítség igénylése
alkód_2_2 segítő attitűd
alkód_2_3 kritikai attitűd
alkód_2_4 közömbös viselkedés
alkód_2_5 oldottabb viselkedés
alkód_2_6 visszafogott viselkedés
alkód_2_7 szorongás
alkód_2_7_1 elégedetlenség a munkával
kód_3 a kép hangulata
alkód_3 egyhangú színek

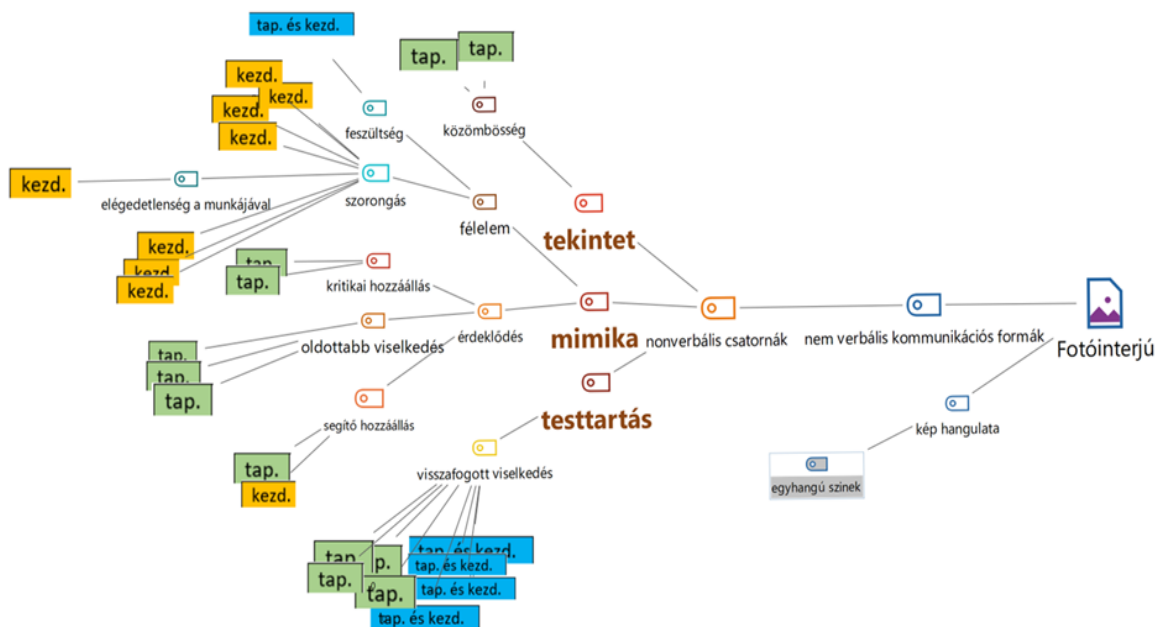
A kódokat különböző színekkel láttam el, amelyek segítették az átláthatóságot. Egy adott kód és alkód azonos árnyalatot kapott. A kódok a szövegszegmensek mellett bal oldalon is láthatóak. A fotón kijelöltem a szegmenseket és a kódlistából a megfelelő kódot áthúztam a Dokument Browser ablakba (ld. 1. ábra).



Az absztrakciós szint emelése után az új főkategória a nem verbális kommunikációs forma lett, illetve főként a nonverbális csatorna jelent meg. A főképhez három alkód tartozik: a testtartás, a mimika és a tekintet. Ezekhez további alkódok tartoznak (ld. 2. táblázat). A kódolt fotószezmensek hierarchikus megjelenítése a 3. ábrán látható.

2. táblázat: Az induktív kategóriaképzés kategória és kódrendszere.

Főkategóriák, főkédek és alkódok rendszere
<i>főkategória_nem verbális kommunikációs formák</i>
főkód1_nonverbális csatorna
alkód1_testtartás
alkód1_1 visszafogott viselkedés
alkód2_mimika
alkód2_1 félelem
alkód2_1_1 szorongás
alkód2_1_1_1 elégedetlenség a munkájával
alkód2_1_2 feszültség
alkód2_2 érdeklődés
alkód2_2_1 segítő hozzáállás
alkód2_2_2 oldottabb viselkedés
alkód2_2_3 kritikai hozzáállás
alkód3_tekintet
alkód3_1 közömbösség
<i>főkategória_a kép hangulata</i>
főkód2_egyhangú színek



3. ábra: MAXMaps. A kódolt fotószezmensek hierarchikus megjelenítése

#### 4. Eredmények, a kutatás pedagógiai jelentősége

A fotóinterjú a pedagógusok véleményét feltáró kutatásokban kevésbé alkalmazott technika. A vizuális elemek segítették a szakmai együttműködéssel kapcsolatos gondolkodás explicitté válását. Felmerülhet a kérdés az általam végzett fotóinterjú és a támogatott felidézés közötti azonosságokra vonatkozóan. A két módszer valóban mutat hasonlóságokat a fotóinterjú dekódolásának szakaszában, amely az interjúalany és a kutató közötti párbeszédre alapul hasonlóan a támogatott felidézéshez. A fotóinterjúban azonban a kutató csupán orientálódhat az interjúalany gondolatai irányába, de az elemzés kontextusa számára ismeretlen. Ezért két külön kvalitatív módszerről beszélhetünk.

A fotóinterjú alkalmas a pedagógusok közötti szakmai együttműködésről való vélekedést összetetten vizsgálni a fénykép és az interjú alkalmazása által. A fotóinterjú segítette a kutatást abban, hogy a résztvevők ki tudják fejezni a témával kapcsolatos vélekedéseik pontosabb, mélyebb tartalmait, melyek a cselekvéseik megfigyelése és felidézése által rejtve maradhatnak. Az interjú során stimuláló fotót alkalmaztam, amely alkalmas volt a résztvevők szakmai együttműködéssel kapcsolatos cselekvéseik mögött meghúzódó nézeteik előhívására. A fotóinterjú által a szocioemocionális tartalmak megjelenése árnyaltabbá tette a szakmai együttműködéssel kapcsolatos pedagógiai nézeteket, amely tovább segítheti a pedagógusok körében a szakmai együttműködéssel kapcsolatos akadályozó, illetve a szakmai együttműködést előremozdító tényezők feltárását.

#### Felhasznált irodalom:

- Bignante, E. (2010). The use of photo-elicitation in field research. Exploring Maasai representations and use of natural resources. *EchoGeo*. 1–18.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual studies*, 1. 13–26.
- Kopp, E., Juhász-Ollerényi, T., Birkás, A., & Csík, O. (2009). Időutazás a gyerekkorba – Fotóinterjú alapuló kutatás és oktatás a tanárképzésben. *Pedagógusképzés*, 4. 93–107.
- Mayring, Ph. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag.
- Moser, H. (2004). Visuelle Forschung–Plädoyer für das Medium Fotografie. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 9, 1–27.
- Sántha, K. (2006). *A mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó.
- Sántha, K. (2011). A fotóinterjú a pedagógiai architektúra vizsgálatában. *Iskolakultúra*. 4-5. 55–66.
- Sántha, K. (2013). *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Sztompka, P. (2009). Vizuális szociológia – a fényképezés mint kutatási módszer. Gondolat Kiadó.
- Torre, D., & Murphy, J. (2015). A different lens: Changing perspectives using Photo-Elicitation Interviews. *Education policy analysis archives*. Letöltés dátum: 2020.04.16. Forrás: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2051>



# Családi nyelvhasználat és a hamis vélekedések megértése közötti kapcsolat kétnyelvű gyermekeknél

**BARTHA KRISZTINA<sup>1</sup>**

*A mentalizáció az a folyamat, melynek során az egyén másoknak mentális állapotokat tud tulajdonítani. A kutatások többsége előnyt feltételez kétnyelvű gyermekeknél a tudatelméleti képességek kialakulásában, ugyanakkor egynyelvűeknél azt is felismerték, hogy befolyásoló tényező lehet az anya nyelvhasználatát a gyermekkel való kommunikációban, valamint a testvérek száma és a vizsgált gyermek születési sorrendben betöltött helye is.*

*Jelen kutatás célja, hogy megismerjem a magyar–román kétnyelvű gyermekek hamis vélekedés teszten mutatott teljesítményét, és összefüggéseket mutassak ki az anyai nyelvhasználat, valamint a testvérek száma és a mentalizáció között. 166 magyar–román kétnyelvű gyermeket vizsgáltam 4 és 7 éves kor között. A gyermekekkel a klasszikus hamisvélekedés-tesztet végeztem el, míg az édesanyák egy nyelvhasználati kérdőívet töltöttek ki.*

*Az eredmények szerint a magyar–román kétnyelvű gyermekek elmaradnak az elvárt szinthez képest, de a kiegyensúlyozott kétnyelvűek szignifikáns előnyt mutatnak a domináns kétnyelvűekhez képest. A következetes anyai nyelvhasználat elősegíti a mentalizáció fejlődését, ugyanakkor azok a kétnyelvű gyermekek, akikkel keverten beszélnek az édesanyák, hátrányt szenvednek ezeknek a folyamatoknak a kialakulásában. A testvérek jelenléte is hatással van a hamis vélekedések megértésére.*

**Kulcsszavak:** kétnyelvűség, mentalizáció, anyai nyelvhasználat

*Mentalization is the process by which an individual can attribute mental states to others. Most research suggests an advantage in the development of theory of mind in bilingual children. It has also been recognized that the use of the mother's language in communicating with the child, as well as the number of siblings, may be a factor.*

*The aim of the present research is to get to know the performance of Hungarian-Romanian bilingual children in the test of false beliefs. Another aim is to show the correlations between the use of the mother tongue, the number of siblings and the performance in false belief test. I examined 166 Hungarian-Romanian bilingual children between the ages of 4 and 7 years. I conducted the classic false belief test with the children while the mothers completed a language use questionnaire.*

*According to the results, Hungarian-Romanian bilingual children lag behind the expected level in the development of theory of mind. Balance bilinguals show a significant advantage over dominant ones. Consistent use of maternal language promotes the development of mentalization; however, bilingual children with whom mothers speak in a mixed manner are disadvantaged in the development of these processes. The presence of siblings also affects the understanding of false beliefs.*

**Keywords:** bilingualism, mentalisation, mothers language use

## 1. Bevezetés

### 1.1. A tudatelmélet szerepe a kognitív fejlődésben

Az, ahogyan a gyermek a világról és önmagáról gondolkodik, hogy mikortól vannak saját gondolatai, és mikortól képes felismerni, hogy az ő kognitív eltérnek a másik személyétől, már Piaget-t (Piaget & Inhelder, 1999) is foglalkoztatta, és azóta is közkedvelt témája a fejlődépszichológiának. A gyermekek vélekedései – és ezek közül is a hamis vélekedések megjelenése – többféle kognitív képességet is feltételeznek, ezért rendkívül

---

<sup>1</sup> Partiumi Keresztény Egyetem; barthakrisztina@partium.ro



sokat foglalkoztak ezekkel a jelenségekkel az elmúlt évtizedekben. Az első kísérleti vizsgálat Wimmer és Perner (1983) nevéhez fűződik, és a hamis vélekedés teszt elnevezést kapta. Ennek során a kísérleti személy egy rövid történetet lát, amiben a főhős egy darab csokoládét tesz egy szekrénybe, amit távollétében az édesanyja áthelyez. A gyermekeknek azt a kérdést kell megválaszolniuk, hogy amikor a főhős visszatér, az első vagy a második helyen fogja-e keresni a csokoládét, azaz el tudja-e különíteni a saját tudását a főhősétől. A hároméveseknek a hamisvélekedés-tesztet nem sikerül helyesen megoldaniuk, de 4–6 éves társaiknak már igen, azaz ezek a gyermekek már képesek hamis vélekedést tulajdonítani a főhősnek (Wimmer & Perner, 1983).

Több kutatás keresi a választ arra a kérdésre, hogy milyen előfeltételekre, kognitív és nyelvi fejlettségre van szükségük a gyermekeknek a hamisvélekedés-teszt teljesítéséhez (Kiss & Jakab, 2014). Az egyik legismertebb nézőpont szerint a mintha-játék megértése előfeltétele az elmeolvasási képességnek (Baron-Cohen, Leslie & Frith 1985). Jelentős szerepet tulajdonítunk a gátló- és kontrollfunkcióknak, ugyanis a gyermeknek képesnek kell lennie saját helyes elképzeléseit felfüggeszteni ahhoz, hogy a másik személy hamis vélekedésének perspektívájából tudja megoldani a feladatot (Carlson & Moses, 2001). Más kutatások szerint a munkamemóriának van nagyobb jelentősége (Austin, Groppe & Elsner, 2014). De Villiersék (2000; 2014) a szintaxis megértésének előfeltételét fogalmazzák meg a hamisvélekedés-teszt teljesítéséhez. A fejlődés akkor ugrik meg, amikor a gyermek képessé válik ezeknek a bonyolult grammatikai struktúráknak a használatára, és ezzel egy időben ki tudja fejezni a saját vélekedéseit és tudását, valamint ezeket külön tudja választani mások vélekedéseitől (De Villiers & Pyers, 2002).

### *1.2. A kétnyelvűség szerepe a tudatelmélet fejlődésében*

Grosjean a kétnyelvűséget a következőképpen határozza meg (1992, p. 51): „A kétnyelvűség két (vagy több nyelv) rendszeres használata, kétnyelvűek pedig azok az emberek, akiknek a mindennapi életük során szükségük van két (vagy több) nyelvre, és ezeket használják is”. Ma már tudományosan elfogadott tény, hogy a bilingvizmus előnyeinek megjelenésére a korán elsajátított két nyelv esetén számíthatunk (Halsband, 2006; Costa, Hernandez & Sebastián-Gallés, 2008). A korai kétnyelvűeket két csoportba szokták sorolni az elsajátítás ideje alapján: szimultán és szukcesszív kétnyelvűekre. Szimultán bilingvisek azok a személyek, akik egyidejűleg sajátították el mindkét nyelvet, ez voltaképpen egy többszörös elsősnyelvi elsajátítás. Szukcesszív kétnyelvűekről akkor beszélünk, ha a második nyelv tanulása gyermekkorban kezdődik, de az első nyelv elsajátítása után. Az ilyen személyek a tágabb környezetben, sokszor intézményes körülmények között tanulják meg a második nyelvet. Ebben az esetben előfordulhat, hogy a második nyelvi kompetenciák nem érik el vagy közelítik meg az anyanyelvi kompetenciákat (Meisel, 2006). A kétnyelvűek egy másik lehetséges csoportosítása a balansz és a domináns kategória. A balansz vagy kiegyensúlyozott kétnyelvűség egy megközelítőleg azonos nyelvi kompetenciát jelöl mindkét nyelven, a domináns kétnyelvűség azt jelenti, hogy az egyik nyelv ismerete magasabb szintű, mint a másik (Bartha, 2016).

A mentalizáció és a kétnyelvűség kapcsolatát a kutatások többnyire összehasonlító módon közelítik meg az egy- és a kétnyelvűek fejlődésére vonatkozóan, és szintén jellemző, hogy a mentalizációban mutatott jobb kétnyelvű teljesítmény magyarázatához más kognitív (végrehajtó funkciók), nyelvi (nyelvi és metanyelvi tudatosság) vagy szociális készségeket is vizsgálnak, vagy ezek szintén gyorsabb fejlődésével magyarázzák a tudatelméletben

mutatott előnyt (Kovács, 2009; Farhadian et al., 2010; Gordon Millett, 2010; Diaz & Farrar, 2017). Kovács Ágnes Melinda (2009) magyar–román kétnyelvű és román egynyelvű gyermekeket vizsgált a klasszikus és egy módosított tudatelméleti teszttel, mely során jobb eredmények születtek a kétnyelvűek esetében, vélhetően azért, mert jellemzőbb rájuk, hogy a másik mentális állapotait figyelembe vegyék, akkor is, ha azok nem egyeznek az övéikkel. A szerző azzal is magyarázza a kétnyelvűek előnyét, hogy a bilingvis gyermekek hamar hozzászoknak, hogy ugyanannak a fogalomnak két elnevezése is lehet, így számukra könnyebb az alternatív mentális reprezentációk működtetése. Diaz és Farrar (2017) arra a következtetésre jutottak, hogy a fejlettebb metanyelvi tudatosság a legfontosabb tényező a kétnyelvű óvodások hamisvélekedés-teszten mutatott előnyében. Más vizsgálatok szerint a végrehajtó funkciók fejlettsége teszi lehetővé a tudatelméleti képességek korábbi kialakulását is (vö. Goetz, 2003; Kovács, 2009; Buac & Kaushanskaya, 2019). Navarro és Conway (2020) szerint a kétnyelvűek pontosabb válaszokat adnak akkor, amikor egy másik személy nézőpontját figyelembe kell venni. Goetz (2003) is megállapítja, hogy a kétnyelvűek előnye származhat abból, hogy érzékenyebbek a szociolingvisztikai környezetre, ami a jobb metanyelvi képességekkel és a gátláskontrollal együttesen adja a bilingvis mentalizáció fejlettségét. Jávor Rebeka (2016; 2019) vizsgálatából az derül ki, hogy mind az elsőrendű, mind a másodrendű tudatelméleti tesztben befolyásoló tényező a kétnyelvűség ténye. Minél hosszabb ideje él a gyermek kétnyelvű környezetben, annál hatékonyabban tudja megoldani a tudatelméleti teszteket (Jávor, 2019).

A nyelvi fejlettségből kiindulva bizonyos kísérleti eredmények azt mutatják, hogy a kétnyelvűeknél nincs előny a hamis vélekedések megértésének fejlődésében (de Villiers, de Villiers, & Hobbs, 2009; Dahlgren, Almén, & Dahlgren Sandberg, 2017). Gordon Millett (2010) eredményei szerint a kétnyelvű gyermekek gyengébben teljesítenek az explicit hamisvélekedés-teszten, mint az egynyelvű társaik, ugyanakkor az eltérő vágyak tesztjén szignifikánsan sikeresebbek. A szerző szerint a két eltérő teszt típusban azért fedezhető fel más-más tendencia a kétnyelvűek teljesítményében, mert az explicit tesztben nagyobb jelentősége van a nyelvi kompetenciáknak, míg a másodikban a kétnyelvű gyermekek inkább szociális kompetenciákat mozgósítanak, amelyeket a kétnyelvűségükből adódóan könnyebben működtetnek.

### *1.3. A szociális közeg és az tudatelmélet*

A tudatelméleti képességek fejlődésében jelentős szerepet játszik a szociális közeg. Számos összetett mentalizációs folyamat megértésének az alapja az, hogy a gyermek felismerje és használni tudja a mentális állapotokra vonatkozó kifejezéseket. Több kutatási eredmény is jelzi az anyák és a testvérek szerepét ezek alakulásában. Ha az anya megnevezi a mentális állapotokat, ez segíti a gyermeket, hogy a megfelelő szavakat ő is elsajátítsa, és ez a tudatelméleti képességeket is fejleszti. Korábbi kísérletek azt mutatták ki, hogy a tudatelmélet fejlettsége az általános verbális készségek fejlettségével mutat összefüggést, ám Ruffman, Slade és Crowe (2002) erősebb korrelációt talált az anyai beszéd és a gyermek elmeolvasási képessége között. Adrián, Clement és Villanueva (2007) kísérletei is azt igazolják, hogy minél többet használ mentális állapotokat kifejező szavakat az édesanya a gyermek jelenlétében vagy képeskönyv nézegetésekor, annál fejlettebb lesz a gyermek ilyen jellegű szókinccse, továbbá, ha az édesanya a gyermekkel való beszéd során elmagyarázta a képeskönyv szereplőinek mentális állapotát, akkor ez a későbbiekben pozitívan hatott a mentális állapotok megértésére.

Meins és Fernyhough (1999) azt vizsgálták, hogy milyen hatással van a mentalizáció fejlődésére az anya fogékonysága arra, hogy gyermekét gondolkodó egyénnek tekintse (mind-mindedness). A vizsgálatban a gyermekek szókincsét mérték fel 20 hónapos korukban, majd 3 évesen a hamis vélekedési képességüket is. Megvizsgálták azt is, hogy hogyan vélekedik az édesanya a gyermeke nem standard szókincséről, azaz azokról a hangsorokról, amelyeket a gyermek következetesen használ valamely tárgy vagy jelenség megnevezésére, de nem a felnőttnyelvi szavakkal utal rájuk, illetve hogy hogyan interpretálja az anya a gyermeke korai vokalizációját. Végül megvizsgálták az anyák jellemzését a gyermekeikről arra figyelve, hogy milyen gyakori a gyermek mentális állapotára való kitérés. Az eredmények alátámasztották, hogy azok az anyák, akik tudatos verbális viselkedést feltételeztek gyermekeikről, később inkább jellemezték őket mentális egyénként. A mind-mindedness képességeit vizsgáló teszteken nyújtott magas szülői teljesítmény összefüggést mutatott a hamisvélekedés-tesztek eredményeivel. A gyermekek korai szókincsének fejlettsége ugyanakkor nem volt meghatározó a tudatelméleti fejlődésben. Meins és munkatársainak (2002) egy másik vizsgálatában az anya-gyermek játékot figyelték meg a gyermekek 6 hónapos korában. A szabadjátékot aszerint kódolták, hogy az anya használt-e a csecsemő mentális állapotaira utaló szavakat és, hogy ezek mennyire voltak az adott játékhelyzetben adekvátak. Később az eredményeket összevetették a 3–4 éves gyermekek hamisvélekedés-teszten mutatott eredményeivel. A statisztikai adatok azt bizonyítják, hogy jobb a teljesítmény azoknál a gyermekeknél, akiknek az édesanyja megfelelően használta a mentális állapotokat a 6 hónapos játék során.

Howard, Mayeux és Naigles (2008) kimutatták, hogy a mentális állapotokat tartalmazó kérdések jelenléte az anyai beszédben fejlesztő hatású. Ezt azzal magyarázzák, hogy a feltett kérdésekkel az anya a gyermek saját mentális állapotaira irányítja a figyelmét. Ha a szülő sokszor beszél mások mentális állapotairól, az segít a gyermeknek megérteni a másik személy perspektíváját.

Egy kulturális különbségeket is figyelembe vevő vizsgálatban japán és angol gyermekek és édesanyjuk között lezajló spontán beszédet elemezték a mentális állapotokat kifejező szavak gyakoriságát vizsgálva (Suzuki & Nomura, 2019). Arra a következtetésre jutottak, hogy minél jellemzőbb az anyai beszédre a mentális állapotok kifejezése, annál többször jelenik meg a gyermekeknél is ezek használata. Továbbá kimutatták, hogy a japán édesanyák sokkal ritkábban használnak ilyen igéket az angolokhoz viszonyítva. A szerzők úgy vélik, hogy a japán gyermekek rosszabb teljesítménye a hamisvélekedés-teszten (vö. Naito & Koyama, 2006) összefüggésben állhat a mentális állapotokra vonatkozó kifejezések kevésbé gyakori használatával.

Azt is kutatták, hogy milyen hatással van a hamisvélekedés-teszten nyújtott eredményekre a testvérek száma: az idősebb és fiatalabb testvérrel rendelkezők, valamint az egyik teljesítményében kimutatható-e előny a fejlődés szempontjából. Az első ilyen jellegű vizsgálat (Perner, Ruffman, & Leekam, 1994) kimutatta, hogy az idősebb testvérek segítik az elmeolvasás képességének fejlődését, de erre a következtetésre jutott Gopnik, Meltzoff és Kuhl (2008) is. Farhadian, Gazanizad és Shakerian (2011) az előző kutatási eredményekhez képest azt találta, hogy voltaképpen a testvérek számának van jelentősebb szerepe. Ennek kapcsán, több típusú hamisvélekedés-teszttel bebizonyították, hogy az egyik teljesítményen a leggyengébben, az egy testvérrel rendelkezők pedig a legjobban a tudatelméleti vizsgálaton.

## 2. Célok és hipotézisek

Mindezidáig nyitott kérdés, hogy a kétnyelvű közegben felnövő gyermekek esetében hogyan hatnak a társas érintkezésből származó ingerek a tudatelmélet fejlődésére, például nem tudjuk, hogy amennyiben a kétnyelvű édesanya mindkét nyelvet használja a gyermekkel való kommunikációban, az hogyan hat a mentális állapotok megértésének fejlődésére. Azt sem tudjuk, hogy a kétnyelvű kulturális háttér, a vegyes családban élő szülők nemzeti identitása, nyelvhasználata, a gyermek kétnyelvűségének identitásra gyakorolt hatása kimutatható-e a tudatelméleti fejlődésben.

Kutatásomban a magyar–román kétnyelvű gyermekek hamis vélekedés teszten mutatott teljesítményét vizsgáltam, emellett az volt a célom, hogy a kétnyelvű közegben élő anyák nyelvhasználati szokásainak hatásait is megismerjem a gyermekek mentalizációs folyamatainak működtetésében. Hipotéziseim szerint: i) a magyar–román kétnyelvűek eredményei megfelelnek a nemzetközi szakirodalomból ismert 4 éves korosztálynak; ii) a kiegyensúlyozott kétnyelvű gyermekek jobban teljesítenek a dominánsan magyar kétnyelvűekhez képest; iii) a következetesen használt anyai beszéd összefüggést mutat a tudatelmélet sikeres fejlődésével.

## 3. A kutatás módszertana

### 3.1. Résztvevők

A kutatásban résztvevőket két csoportba soroltam aszerint, hogy a gyermekek mikor sajátították el a nyelveket, valamint hogy milyen családi környezetből származnak, egynyelvű vagy magyar–román vegyes családból. Ezeket a szempontokat kiegészítettem a gyermekek nyelvismeretére vonatkozó adatokkal. Ez egy szubjektív értékelés, amit az édesanya végzett el az általa kitöltött kérdőívben. 0-tól 10-ig pontozhatta a gyermeke magyar és román nyelvi képességeit. Ezek alapján az egyik csoport a balansz (kiegyensúlyozott) csoport lett, ide magyar–román vegyes családból származó, tágabb kétnyelvű környezetben élő gyermekek kerültek, akiknek a nyelvi kompetenciáik is kiegyensúlyozottak voltak. A másik csoport a domináns csoport lett. Ide egynyelvű, magyar családban élő gyermekek kerültek, akiknek domináns nyelvük a magyar, a románt intézményesen tanulják az óvodai és az iskolai oktatásban, és a tágabb nyelvi környezetük kétnyelvű.

1. táblázat. A résztvevők életkori eloszlása a kétnyelvűségi csoportok szerint

Résztvevők	Életkor	Domináns	Balansz
166	4–7 év $M = 5,49$ év $SD = 1,12$	$N = 97$ $M = 5,53$ év $SD = 1,13$	$N = 69$ $M = 5,43$ év $SD = 1,11$

#### a. Módszerek és kutatási eszközök

A kísérletben a klasszikus hamisvélekedés-teszt magyarra adaptált változatával dolgoztam (vö. Budai, 2020), két teszttípussal. A megváltozott tartalmak (content) tesztjében egy ragtapaszos dobozt mutatunk a gyermeknek és ellenőrizzük, mit gondol, mi lehet a dobozban, majd együtt megnézzük, hogy ténylegesen mit tartalmaz a doboz (egy malacról

készült képet). Ezt követően egy ellenőrző kérdéssel visszakerdezzük a doboz tartalmára. Ezután egy babát mutatunk a gyermeknek: „Peti még sosem látta a ragtapaszos doboz belsejét. Most itt jön Peti.” A cél-kérdés így hangzik: „Szóval, mit gondol Peti, hogy mi van a dobozban? Ragtapaszok vagy malac?” Ezt kiegészíti egy memória-kérdés: „Látta Peti a doboz belsejét?” A két kérdés helyes megválaszolása esetén együttesen 1 pontot adunk. A megváltozott helyek (explicit) tesztje (Budai, 2020) a következő képekkel szemléltetett történettel kezdődik: „Itt van Zoli. Zoli szeretné megtalálni a kesztyűjét. A kesztyűje lehet a táskájában, vagy lehet a szekrényben. Igazából, Zoli kesztyűje a hátizsákjában van. De Zoli azt hiszi, hogy a kesztyűje a szekrényben van.” A cél-kérdés így hangzik: „Szóval, hol fogja Zoli keresni a kesztyűjét? A hátizsákjában vagy a szekrényben?” Majd a valóságra vonatkozóan is felteszünk egy kérdést: „Hol van Zoli kesztyűje igazából? A hátizsákjában vagy a szekrényben?” A két helyes válasz esetén együttesen 1 pontot adunk.

A kutatást kiegészítettem egy anyáknak szóló nyelvhasználati kérdőívvel, amelyből a jelen kutatásban a gyermekek nyelvi képességeire vonatkozó válaszokat és a különböző beszédhelyzetekben (pl. mesélés, fegyelmezés) megjelenő anyai nyelvhasználatra vonatkozó eredményeket összesítettem.

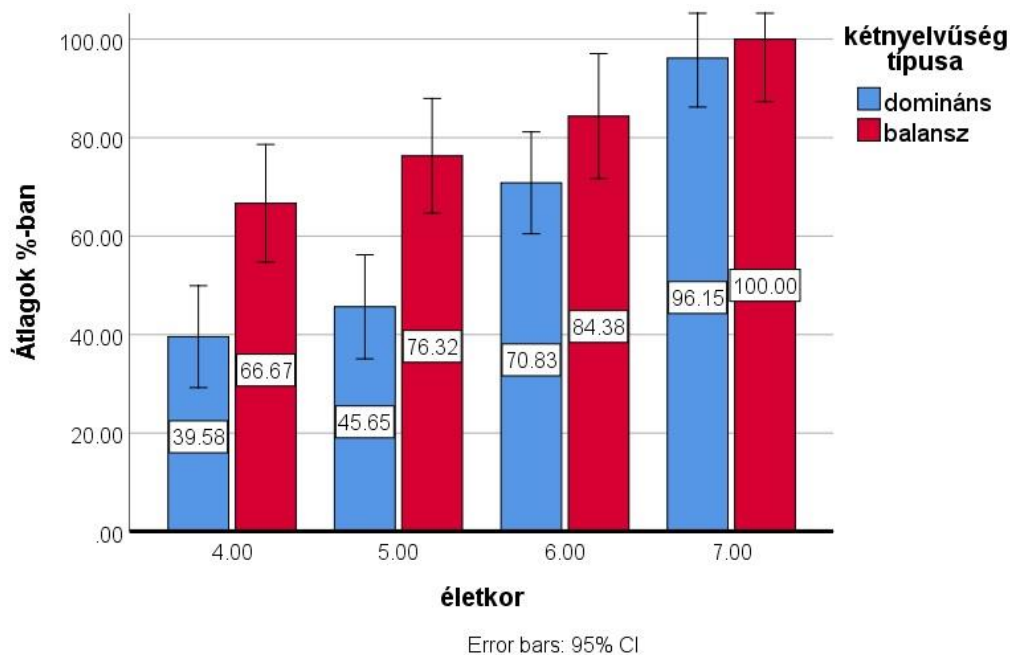
Az adatfelvételt, a kísérlet elvégzésére és az adatok névtelen feldolgozására minden esetben írásos beleegyezést kértem a szülőktől, miután elolvasták a kutatásra vonatkozó tájékoztató űrlapot.

Az eredményeket az IBM SPSS 25.0 statisztikai program segítségével elemeztem, a leíró statisztikai adatok mellett, kétszemponos varianciaanalízist, Tukey-féle post hoc tesztet, ANOVA-tesztet és Pearson-féle korrelációs számítást végeztem.

#### 4. Eredmények

Az összesített pontokat figyelembe véve és az eredményeket százalékba átszámítva, az átlagos teljesítmény a domináns kétnyelvű csoportban 63,9%-os volt ( $MD = 50$ ;  $SD = 33,6$ ), míg a kiegyensúlyozott kétnyelvűek esetében 81,1%-os ( $MD = 100$ ;  $SD = 28,5$ ). Az életkor előrehaladtával az átlagok nőnek, azonban a balansz kétnyelvű gyermekek eredményei minden életkori csoportban jobbak. A domináns kétnyelvűségi csoportban a 4 évesek 39,5%-os eredményt értek el, az 5 évesek 45,6%-ot, a 6 évesek 70,8%-ot és a 7 évesek 96,1%-ot. A balansz kétnyelvűek szembetűnően jobban teljesítettek a 4 évesek korcsoportjában, 66,6%-kal és az 5 évesek csoportjában 76,3%-kal. A 6 évesek esetében az átlagérték 84,3%-os és a 7 éveseknél 100%-os (lásd 1. ábra). Kétszemponos varianciaanalízissel (4 életkori csoport  $\times$  2 kétnyelvűségi csoport) dolgoztam, aminek alapján az életkori fejlődés főhatása szignifikáns:  $F(3, 158) = 24,212$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,315$ . A Tukey-féle post hoc teszt alapján szignifikáns eltérés van minden életkori csoportban (kivéve a 4 és 5 éveseket): a 4 és a 6 évesek ( $MD = 24,05$ ;  $p < 0,001$ ), a 4 és a 7 évesek ( $MD = 46,42$ ;  $p < 0,001$ ), valamint az 5 és a 6 évesek ( $MD = 16,72$ ;  $p = 0,019$ ), az 5 és a 7 évesek ( $MD = 38,09$ ;  $p = 0,001$ ) eredményei között. Továbbá szignifikáns különbség mutatható ki a 6 és a 7 évesek ( $MD = 21,36$ ;  $p = 0,001$ ) teljesítménye között is.

A kétnyelvűségi főhatás is szignifikáns:  $F(1, 158) = 21,504$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,120$ . A két változó (életkor  $\times$  kétnyelvűség) közötti hatás nem volt kimutatható:  $F(3, 121) = 0,399$ ;  $p < 0,754$ ;  $\eta^2 = 0,01$  (lásd. 1. ábra).



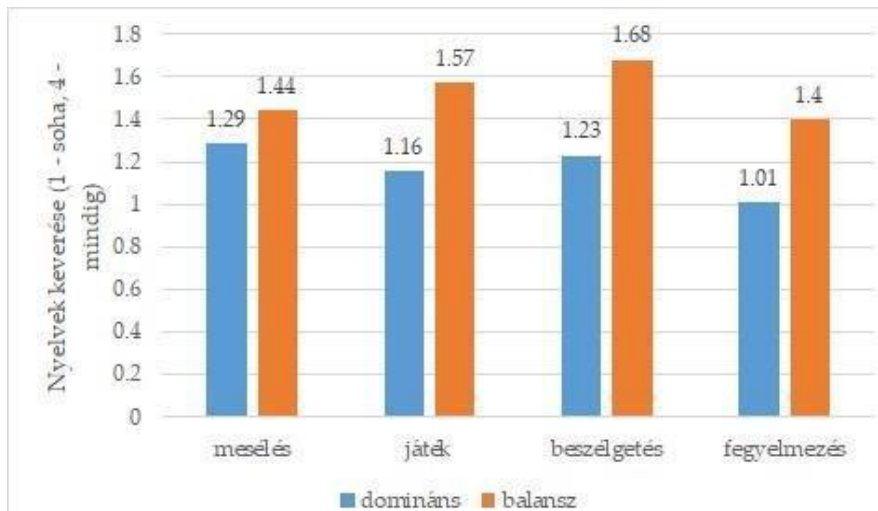
1. ábra. Életkori átlagok a kétnyelvűségi csoportok szerint

A 2. táblázatban látható, hogy a tudatelméleti képesség kialakulásáról mindkét csoportban 6–7 éves korban beszélhetünk. Bár a nemzetközi szakirodalom szerint a hamisvélekedés-tesztet 4–6 éves korban már képesek a gyermekek hibátlanul teljesíteni, a megvizsgált csoportban erre inkább csak 7 évesen kerül sor.

1. táblázat. A hibátlan válaszok aránya a kétnyelvűségi csoportokban

	Életkor	Domináns 100%-os válaszok aránya	Balansz 100%-os válaszok aránya
Meváltozott tartalmak	4	33,3	66,6
	5	34,7	68,4
	6	62,5	68,7
	7	96,1	100
Meváltozott helyek	4	45,8	66,6
	5	51,1	84,2
	6	79,1	100
	7	96,1	100

Az édesanyák gyermekekkel való nyelvhasználatát a magyar és a román nyelv keverése szempontjából szignifikánsan eltér egymástól. Az ANOVA-teszt alapján a játéktevékenységben, a beszélgetések során és a fegyelmezésben is többször keverik a balansz kétnyelvű csoportba tartozó gyermekekkel való kommunikációban a két nyelvet:  $F(1, 164) = 5.845; p < .001; \eta^2 = .098$  (játék);  $F(1, 164) = 5.293; p < .001; \eta^2 = .089$  (beszélgetés);  $F(1, 164) = 12.102; p < .001; \eta^2 = .183$  (fegyelmezés) (lásd 2. ábra).



2. ábra. A román és a magyar nyelv keverése különféle beszédhelyzetekben

A Pearson-féle korrelációs számítás alapján a kiegyensúlyozott csoportban szignifikáns negatív összefüggés van a nyelvhasználat keverése és a teszteredmények között. A legerősebb hatás a játéktevékenységek során történő nyelvkeverés és a teszteredmények között mutatható ki:  $r = -0,525$ ;  $p = 0,001$ . A további eredményeket a 3. táblázat mutatja.

2. táblázat. A teszteredmények és a nyelvhasználat módja közötti összefüggés a kétnyelvűségi csoportokban

családtípus			teszt	mesélés	játék	beszélgetés	fegyelmezés
						s	s
<b>Domináns</b> (N = 97)	teszt	r	1	-.024	.020	-.185	-.042
		Szig.		.812	.847	.070	.680
<b>Balansz</b> (N = 69)	teszt	r	1	-.452**	-.525**	-.438**	-.462**
		Szig.		.000	.000	.000	.000

Szintén összefüggés tapasztalható a teszten mutatott eredmény és a testvérek jelenléte között: ha a gyermeknek van testvére, az pozitívan befolyásolja a teszten nyújtott teljesítményét ( $r = 0,203$ ;  $p = 0,046$  - domináns,  $r = 0,320$ ;  $p = 0,007$  - balansz) (4. táblázat). Hogy kisebb vagy nagyobb a tesztelt gyermek a testvérek sorrendjében, annak nincsen hatása az eredményre.

3. táblázat. A testvérek és a hamisvélekedés-teszten nyújtott teljesítmény közötti összefüggés

családtípus			van/nincs testvér	teszt
<b>domináns</b>	van/nincs testvér	r	1	.203*
		Szig.	-	.046
<b>balansz</b>	van/nincs testvér	r	1	.320**
		Szig.	-	.007

#### 4. Következtetések

Kutatásomban azt a célt tűztem ki, hogy megvizsgáljam a magyar–román kétnyelvű gyermekek tudatelméleti képességét a hamisvélekedés-teszt teljesítése alapján. Azt feltételeztem, hogy a magyar–román kétnyelvűek eredményei megfelelnek a nemzetközi szakirodalomból ismert 4–6 éves korosztálynak (Wimmer & Perner, 1983; Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985; De Villiers & Pyers, 2002). Ez a feltevés nem igazolódott be, mivel az életkori csoportok eredményei mindkét kétnyelvűségi csoportban gyengébbek a nemzetközi eredményekhez képest, bár a fejlődés jól látható, és 6–7 éves korra rendeződik a lemaradás. Mivel számos kutatás igazolja a kétnyelvűek előnyeit és gyorsabb fejlődését (Kovács, 2009; Farhadian et al., 2010; Gordon Millett, 2010; Diaz & Farrar, 2017), a második hipotézisem az volt, hogy a kiegyensúlyozott kétnyelvű gyermekek jobban teljesítenek a dominánsan magyar kétnyelvűekhez képest. Ez a feltételezés beigazolódott, a statisztikai eredmények és minden életkorban a csoportátlagok is mutatják, hogy erőteljes eltérés van a balansz kétnyelvűek javára. A harmadik hipotézisem szerint a következetesen használt anyai beszéd összefüggést mutat a tudatelmélet sikeres fejlődésével. Ez a hipotézis is beigazolódott, minél jellemzőbb volt a nyelvek keverése, annál kisebb volt a teljesítmény a csoportban. Mivel a dominánsan magyar kétnyelvű gyermekek családjában a nyelvek keverése nem jellemző, ezért itt nem volt megfigyelhető összefüggés.

Felmerülhet a kérdés, hogy miért van elmaradás mindkét kétnyelvűségi csoportban a tesztek teljesítésében annak ellenére, hogy a nemzetközi szakirodalom többnyire a kétnyelvűek előnyeire hívja fel a figyelmet (Kovács, 2009; Farhadian et al., 2010; Gordon Millett, 2010; Diaz & Farrar, 2017). Többen bizonyították (Kyuchukov & de Villiers, 2009; Gordon Millett, 2010), hogy a kétnyelvű gyermekek rosszabb teljesítményt mutatnak a nyelvi alapú hamisvélekedés-teszten, mint egynyelvű társaik. Jelen vizsgálatban a gyermekek magyar nyelvi képességei azonban megfelelő szintűek voltak a teszt megértéséhez, ezért ez nem állhat a gyengébb teljesítmény hátterében, főként a rosszabbul teljesítő csoport esetében, akik dominánsan magyarul beszélő gyermekek. A nyelvi kompetenciákra vonatkozóan azonban van egy sajátos helyzet, ami okozhat lemaradást, mégpedig az, hogy a dominánsan magyar anyanyelvű gyermekek a második, azaz a román nyelvet nem ideális körülmények között tanulják (pl. nem anyanyelvi beszélő pedagógusok, alacsony óraszám, a gyermekek anyanyelvi kompetenciájának figyelmen kívül hagyása stb.), ez kognitív terhelést hozhat létre (vö. Cummins, 1979), ami lehet gátló tényező a tudatelmélet fejlődése során.

Korábbi kutatások már jelezték, hogy az anyák szerepe és az anyai beszéd (Meins & Fernyhough, 1999) hatással van a tudatelmélet fejlődésére. Jelen vizsgálat arra hívja fel a figyelmet, hogy a vegyes családokban a kevert nyelvhasználat negatívan hat a gyermekek teljesítményére. Egy másik lehetséges ok a szocioökonómiai háttér. Erre vonatkozóan de Villiers, Hobbs és Hollebrandse (2014) mutatta ki, hogy azokban a családokban, ahol az anyagi, gazdasági körülmények alacsonyabbak, a tudatelméleti képesség fejlődése elmarad. Elképzelhető, hogy a szociális közeg és a kulturális háttér, amelyben a kétnyelvű gyermekek nevelkednek, hatással van a hamis vélekedések megértésére. Láthattuk korábban, hogy a kultúrák közötti különbségek (Suzuki & Nomura, 2019) eltérő teljesítményeket eredményeznek a tudatelméleti fejlődésben, ezért nem vethető el az a feltételezés sem, hogy a Romániában vizsgált gyermekek kulturális közege gyakorol valamilyen hátráltató hatást a hamis vélekedések megértésére. Érdeemes volna kiemelten foglalkozni a kisebbségi léthelyzetből származó viselkedési mintázatokkal, szülői nevelési elvekkel vagy akár a kortárs csoporttal való együttműködési lehetőségekkel, ezek kihívásaival, ugyanis ezekről feltételezhetjük, hogy hatással vannak a hamis vélekedések megértésére.



## Felhasznált irodalom:

Adrián, J. E., Clemente, R. A., & Villanueva, L. (2007). Mothers' Use of Cognitive State Verbs in Picture-Book Reading and the Development of Children's Understanding of Mind: A Longitudinal Study. *Child Development*, 78(4), 1052–1067. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01052.x>

Austin, G., Groppe, K., & Elsner, B. (2014). The reciprocal relationship between executive function and theory of mind in middle childhood: a 1-year longitudinal perspective. *Frontiers in Psychology*, 5(655). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00655>

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37–46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)

Bartha K. (2016). *Kétnyelvű kisiskolás gyermekek beszédfeldolgozási folyamatai*. Kolozsvár–Nagyvárad: Erdélyi Múzeum Egyesület–Partium Kiadó.

Buac, M., & Kaushanskaya, M. (2019). Predictors of Theory of Mind performance in bilingual and monolingual children. *International Journal of Bilingualism*, 1–21. <https://doi.org/10.1177/1367006919826866>

Budai Tímea (2020). *A hamisvélekedés-teszt magyarra adaptált változata*. Kézirat.

Carlson, S. M., & Moses, L. L. (2001). Individual Differences in Inhibitory Control and Children's Theory of Mind. *Child Development*, 72(4), 1032–1053. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00333>

Costa A, Hernandez M., & Sebastián-Gallés, N. (2008). Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. *Cognition*, 106, 59–86. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.12.013>

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222–251. <https://doi.org/10.2307/1169960>

Dahlgren, S., Almén, H., & Dahlgren Sandberg, A. (2017). Theory of Mind and Executive Functions in Young Bilingual Children. *The Journal of Genetic Psychology. Research and Theory on Human Development*, 178(5), 303–307. <https://doi.org/10.1080/00221325.2017.1361376>

Diaz, V., & Farrar, J. M. (2017). The missing explanation of the false-belief advantage in bilingual children: A longitudinal study. *Developmental Science*, 1–14. <https://doi.org/10.1111/desc.12594>

Farhadian, M., Abdullah, R., Mansor, M., Redzuan, M., Gazanizadand, N., & Kumar, V. (2010). Theory of Mind in Bilingual and Monolingual Preschool Children. *Journal of Psychology*, 1(1), 39–46. <https://doi.org/10.1080/09764224.2010.11885444>

Farhadian, M., Gazanizad, N., & Shakerian, A. (2011). Theory of Mind and Siblings among Preschool Children. *Asian Social Science*, Vol. 7(3), 224–231. <https://doi.org/10.5539/ass.v7n3p224>

Goetz, P. J. (2003). The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 6, 1–15. <https://doi.org/10.1017/S1366728903001007>

Gopnik, A., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (2008). *Bölcsök a bölcsőben. Hogyan gondolkodnak a kisbabák?* Budapest: Typotex.

Gordon Millett, K. R. (2010). *The Cognitive Effects of Bilingualism: Does Knowing Two Languages Impact Children's Ability to Reason about Mental States?* PhD dissertation.

Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. In R. Harris (ed.), *Cognitive processing in bilinguals* (pp. 51–62). Amsterdam: Elsevier.

- Halsband, U. (2006). Bilingual and multilingual language processing. *Journal of Physiology*, 99, 355–369. <https://doi.org/10.1016/j.jphysparis.2006.03.016>
- Howard, A. A., Mayeux, L., & Naigles, L. R. (2008). Conversational correlates of children's acquisition of mental verbs and a theory of mind. *First Language*, 28(4), 375–402. <https://doi.org/10.1177/0142723708091044>
- Jávor R. (2016). Bilingualism, Theory of Mind and Perspective-Taking: The Effect of Early Bilingual Exposure. *Psychology and Behavioral Sciences*, 5(6), 143–148. <https://doi.org/10.11648/j.pbs.20160506.13>.
- Jávor, R. (2019). *Kétnyelvűség – előny vagy sem? A kétnyelvűség hatásai magyar – szerb bilingvisek körében*. PhD-értekezés, Pécs.
- Kiss Sz., & Jakab Z. (2014). Mindreading, Privileged Access and Understanding Narratives. In M. A. Finlayson, J. C. Meister & E. G. Bruneau (Eds.), *5th Workshop on Computational Models of Narrative*, OpenAccess Series in Informatics, Schloss Dagstuhl, Schloss Dagstuhl Leibniz-Zentrum für Informatik.
- Kovács Á. M. (2009). Early bilingualism enhances mechanisms of false-belief reasoning. *Developmental Science*, 12(1), 48–54. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00742.x>
- Meins, E. & Fernyhough, C. (1999). Linguistic Acquisitional Style and Mentalising Development: The Role of Maternal Mind-mindedness. *Cognitive Development*, 14(3), 363–380. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(99\)00010-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(99)00010-6)
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradely, E., & Tuckey, M. (2002). Maternal Mind-Mindedness and Attachment Security as Predictors of Theory of Mind Understanding. *Child Development*, 73(6), 1715–1726. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00501>
- Meisel, J. (2006). The Bilingual Child. In T. K. Bathia & W. C. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 91–112). Oxford: Blackwell Publishing.
- Naito, M. & Koyama, K. (2006). The development of false-belief understanding in Japanese children: Delay and difference? *International Journal of Behavioral Development*, 30(4), 290–304. <https://doi.org/10.1177/0165025406063622>
- Navarro, E., & Conway, A. R. A. (2020). *Adult Bilinguals Outperform Monolinguals in Theory of Mind*. Preprint. <https://doi.org/10.31234/osf.io/nyt3w>
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S. R. (1994). Theory of Mind Is Contagious: You Catch It from Your Sibs. *Child Development*, 65(4), 1228–1238. <https://doi.org/10.2307/1131316>
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1999). *Gyermeklélektan*. Budapest: Osiris Zsebkönyvtár.
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The Relation between Children's and Mothers' Mental State Language and Theory-of-Mind Understanding. *Child Development*, 73(3), 734–751. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00435>
- Suzuki, T. & Nomura, J. (2019). Mental state verbs used by mother–child dyads in Japanese and English: Implications for the development of Theory of Mind. *First Language*. 1–23. <https://doi.org/10.1177/0142723719892786>
- de Villiers, J. G., & Pyers J. E. (2002). Complements to cognition: a longitudinal study of the relationship between complex syntax and false-belief-understanding. *Cognitive Development*, 17, 1037–1060. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(02\)00073-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(02)00073-4)
- de Villiers, P., de Villiers, J., & Hobbs, K. (2009). *False belief reasoning in low-income bilingual Hispanic preschoolers: Is there an effect of bilingualism?* Paper in a symposium on Cognitive Effects of Bilingualism at the Society for Research in Child Development (SRCD) Biennial Convention, Denver, CO.

de Villiers, J.G., & de Villiers, P.A. (2000). Linguistic Determinism and the Understanding of False Beliefs. In P. Mitchell & K. Riggs (Eds.) *Children's Reasoning and the Mind* (pp. 191–228). Hove, U.K.: Psychology Press.

de Villiers, J.G., & de Villiers, P.A. (2014). The Role of Language in Theory of Mind Development. *Top Language Disorders*, 34(4), 313–328.  
<https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000037>

Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representaition and constraining functions of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103–124. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)

# Hátrányos helyzet és nemzetiségi tartalmak. Helyi óvodai programok Hajdú-Bihar megyében

SZEREPI SÁNDOR<sup>1</sup>

*A magyar óvodai élet tartalmi szabályozása 1997 óta kétszintűvé vált: az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja kijelöli az alapelveket, az óvodák pedig helyi szinten kibontják a részleteket. Hajdú-Bihar megye óvodáit vontuk vizsgálat alá abból a célból, hogy megnézzük: milyen módon található meg helyi programjaikban a hátrányos helyzetre való utalás az óvodahasználók szociokulturális hátterét tekintve, illetve milyen módon jelenítik meg a roma-cigány nemzetiségi tartalmakat. A vizsgálatba bevont óvodák (szám szerint 34 db) kiválasztása abból az adatbázisból történt, melyet az Oktatási Hivatal 2017-2020 között folytatott "Esélyteremtő Óvoda" pályázatának részeként hoztak létre. Vizsgálatunkban a következő szempontok alapján elemeztük a helyi programokat: 1. Tartalmaz-e a hátrányos helyzetre vonatkozó információkat a program? Azaz egyrészt a településre, településrészeire vonatkozó társadalomföldrajzi, szociológiai, infrastrukturális tényezők mentén megjelenít-e bármilyen helyzetképet, másrészt a gyerekek családjainak szociokulturális jellemzői leírása megtalálható-e benne, harmadrészt a nevelési programhoz kapcsolódó tevékenységek terén kifejtődnek-e a sajátos jellemzők. 2. Tartalmaz-e a roma, cigány nemzetiségre vonatkozó hagyományápoló, kulturális elemeket? A tanulmány összességében megállapítja, hogy a vizsgált helyi óvodai programok kapcsán rögzíthető, hogy egyrészt a hátrányos helyzetre vonatkoztatva szinte mindegyik említést tesz a település és az intézmény sajátosságairól, másrészt viszont a roma/cigány származás és a hátrányos helyzet meglehetősen gyakori összekapcsolódása ellenére a roma kulturális tartalmak, hagyományápolás elemei csak elvétve jelennek meg. Mindez azt a benyomást kelti, mintha az említett két jelenség nem állna egymással lényegi kapcsolatban.*

**Kulcsszavak:** hátrányos helyzet; helyi óvodai program; roma kultúra

*In Hungary, there has been a two levels system in the regulation of kindergartens since 1997. The National Basic Program of Kindergarten Education says about the principles, but every kindergarten can make its program. We examined the local education programs in 34 kindergartens in Hajdú-Bihar county. We wanted to reveal what kind of information refers to the disadvantageous situation and the Roma culture and traditions. The kindergartens were selected from the database of the National Education Office. Every kindergarten attended an EU Program called "Esélyteremtő Óvoda" (2017-2020). We analysed the local programmes according to the following criteria: 1. Does the programme contain information on disadvantage? Does the programme contain any information on disadvantage, i.e. does it contain any socio-geographical, sociological and infrastructural information on the settlement or part of the settlement, does it describe the socio-cultural characteristics of the children's families, and does it explain the specific characteristics of the activities related to the educational programme? This essay declares that all analyzed program has an important part about the disadvantageous situation and the local peculiarities, but only a few programs said anything about the Roma culture and traditions in the aspect of education. Therefore, it seems there is no connection between these facts (disadvantageous situation and Roma origin).*

**Keywords:** disadvantageous situation, local education program, roma culture

## 1. Kérdésselvetés

A magyarországi politikai átalakulást (1990-es rendszerváltás) követő oktatási szerkezetváltásban kiemelkedő helyet foglalt el az óvodák szakmai szabályzásának átalakítása. A változás lényege a kétszintű szabályozás megteremtésében és a decentralizált irányításban rejlett. A korábbi szakpolitika (1990 előtt) és tanügyigazgatás a központi elvek megvalósításában gondolkodott – hasonlóan a többi kelet-közép-európai ország gyakorlatához, ahol szovjet

---

<sup>1</sup> Debreceni Egyetem; szerepis@ped.unideb.hu

hatásra hasonló folyamatok befolyásolták a II. világháborút követően a szféra működését. Központi tantervek és nevelési dokumentumok jellemezték a hazai közoktatási intézmények világát is. Bár az 1971-ben kiadott – és megújított formában 1996-ig érvényben lévő – Óvodai Nevelési Program a 50-es, 60-as évekhez képest sok tekintetben hozott pozitív irányú változást az óvodai életbe<sup>2</sup>, mégis: centralizált jellegénél fogva nem volt alkalmas arra, hogy a helyi sajátosságok megjelenjenek, megjelenhessenek a konkrét gyakorlatban.

Alapvető nevelésfilozófiai és nevelésméleti kérdés, hogy jobbnak, hatékonyabbnak tekintjük-e a decentralizált oktatásirányítást a központi elvek alapján történő működésnél? Vagyis: úgy gondoljuk, hogy a társadalom jövőjét alapjaiban meghatározó szereplők (pedagógusok) képesek-e arra, hogy a főbb irányelveket (Óvodai Alapprogram) betartva kialakítsák és működtessék a saját intézményükben leghatékonyabbnak és legeredményesebbnek tartott módon az óvodai nevelés folyamatát? Még egyszerűbben fogalmazva: mennyire tartjuk őket felnőttnek és érettnek ahhoz, hogy lényegében rájuk bízunk gyermekeink első néhány évének intézményes nevelését?

A kilencvenes évek oktatáspolitikája azon az állásponton volt – természetesen a pártállami korszaktól való világos elhatárolódás szándékától is vezérelve, – hogy az intézmények nevelőtestületei alkalmasak olyan döntések meghozatalára, melyek saját szakmai munkájukat és intézményi életüket a jövőben meghatározzák. Így egyebek között: lehetőség vezetőjük megválasztására, alapidokumentumaik létrehozására és elfogadására, és arra, hogy eldöntsék milyen helyi program mentén szeretnék nevelési elképzeléseiket megvalósítani.

Ezért az 1996-ban először megjelent Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (továbbiakban ONOAP) az óvodákat választás elé állította: saját óvodai nevelésük részleteit önállóan dolgozzák ki – figyelembe véve helyi sajátosságaikat és hagyományaikat, – vagy adaptálnak már elkészült és akkreditált helyi programokat. A korabeli óvodák lelkesedését és bátorságát<sup>3</sup> is jelzi: a többség az előbbi megoldást választotta, több-kevesebb sikerrel kidolgozta saját helyi óvodai programját. Az azóta eltelt több mint negyedszázad véleményünk szerint lényegében igazolta a decentralizált szakmai irányítás sikerességét – függetlenül természetesen a bármikor előrángatható rossz példáktól.

Az óvodai nevelés – csakúgy, mint minden humán terület – előtt számos olyan kihívás, megoldandó probléma áll, mely rövid- és középtávú válaszokat igényel a folyamat szereplőitől. Ilyen kihívás egyebek között az infokommunikáció mindennapi térhódítása, az iskolára való felkészülés gyakorlata, vagy akár a legutóbbi évek keserű tapasztalata: a világvárvány okozta nehézségek. Azonban térségünket különösen érintő kérdés mindezen túl egy komoly társadalmi kihívás is: a roma integráció lehetőségei a nevelési-oktatási intézményekben. A kérdés kardinális, hiszen azt gondoljuk: a nevelés és oktatás lehet a leghatékonyabb eszköz mind a hátrányok leküzdése, mind a társadalmi integráció folyamatában. Tehát alapvető feladat, hogy óvodáink és iskoláink ezt a szerepet minél hatékonyabban legyenek képesek betölteni.

---

<sup>2</sup> Az összes előző dokumentumtól eltérő módon a családot is azonnal megemlíti a program a közös felelősség megfogalmazásával. Elfogadja azt a koncepciót, hogy egyszerre neveli ugyanazt a gyermeket a két legnagyobb hatású színtér, a család és az óvoda, de a „hatások egysége érdekében az óvoda a kezdeményező” (Az Óvodai Nevelési Programja 1971, p. 11). „A játék az óvodáskorú gyermekek elsődleges tevékenysége” (Az Óvodai Nevelési Programja 1971, p. 77) – jelenti ki a program, amely a gyermekközpontú személet felé tett komoly szakmai lépésnek mondható. (Molnár – Pálfi – Szerepi – Vargáné 2015).

<sup>3</sup> Némely esetben talán információhiányát vagy tapasztalatlanságát is.

Ennek a gondolatmenetnek a keretében született meg több olyan rendelkezés is, mely paragrafusaival támogatva igyekezett a szükséges feltételeket megteremteni. Az egyik ezek közül a 3 éves kortól kötelező óvodáztatás (2015. szeptember 1-től) minden magyar állampolgárságú vagy Magyarországon élő gyermek számára. A rendelkezés indokoltságát elsősorban a hátrányos helyzetű gyermekek esélynövelésének szándéka teremtette meg, amihez hozzákapcsolhatjuk Török megjegyzését is: „A magyar viszonyok között is feltételezhető, hogy az óvodai nevelésből, ellátásból eredő impulzusok pozitív hatással lehetnek a szülőkre, rajtuk keresztül pedig a gyermekek későbbi iskolai eredményeire és fejlődési útjára is” (Török, 2014, p. 61). Vagyis, az óvodán, mint „belépő” intézményen keresztül interveniálni a lemaradó, hátrányos helyzetű társadalmi rétegeket, elősegíteni felzárkózásukat<sup>4</sup>. A rendelkezés előkészítéseként tekinthető a 2011-es Roma Stratégiában a következő passzus: „A mindenkire kiterjedő koragyermekkorai nevelés és gondozás biztosítása érdekében szükséges az óvodai ellátás fejlesztése, kulcskérdés a halmozottan hátrányos helyzetű – kiemelten a roma – gyermekek korai életkorban történő integrált óvodáztatása. Ennek feltételeit és ösztönzőit biztosítani kell. Ennek egyik eleme az óvodai férőhelybővítés és a szolgáltatás elérhetőségének javítása. Az óvodai férőhelybővítésnél fontos, hogy a közoktatási fejlesztéseken belül erre elkülönített forrás álljon rendelkezésre, és a fejlesztés a leghátrányosabb helyzetű kistérségek (47/33) településeire koncentráljon, ahol magas a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek száma” (KIM Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság 2011, p. 80). S hasonló fontosságú jogszabályi passzus a nemzetiségi óvodák rendszerében megjelenő „magyar nyelvű, de roma, cigány kulturális nevelést folytató óvodák” megjelenése is (17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet<sup>5</sup>). Ezeket a megállapításokat időben megelőzi az EU idevonatkozó szakpolitikai dokumentuma, mely a helyzetet kertetés nélkül írja le: „A romák szegregációja továbbra is problémát jelent Európában a társadalmi élet minden terén; az oktatás terén tapasztalt szegregáció különösen akadályozza a befogadást, egyértelműen összefügg a területi szegregációval, és kétségtelenül befolyásolja a munkavállalási lehetőségeket” (Eurodiaconia, 2010, p. 4). Mivel Magyarország területén több mint 600 olyan óvodai intézmény működik, ahol a roma – s egyben hátrányos helyzetű – gyermekek aránya megközelíti, vagy meghaladja az 25%-ot, joggal feltételezhetnénk, hogy ennek a nemzetiségi óvoda típusnak az elterjedtsége az elmúlt közel egy évtizedben komoly mértékűvé vált<sup>6</sup>. Azonban csalódnunk kell, hiszen néhány tucat ilyen

---

<sup>4</sup> Jól jelzi ennek a megfontolásnak a létjogosultságát egy helyi jó gyakorlat kapcsán megfogalmazott óvodapedagógusi gondolat is: Az „Esélyteremtő óvoda” projekt keretében, az azonosított problémánk kezelésére készített cselekvési tervünk alapján elindítottuk a „Szülők iskolája” nevű programot, amellyel célunk, hogy a gyermekek óvodai nevelése mellett a szülőket is bevonjuk a gyermekeikkel kapcsolatos munkába. A program, mint segítő kapcsolat elősegíti, hogy a résztvevők emberi értékei, gondolatai a felszínre jöjjenek, jobban kifejeződjenek, ezáltal az élet nehézségeivel való megbirkózás valamivel eredményesebb lehet számukra. Fontos, hogy a szülők megismerjék saját képességeiket, más emberek problémáit, képesek legyenek empátiával figyelni környezetüket. Ugyanígy fontosnak tartjuk az érzékenyítést, a szemléletformálást, a meghallgatást és odafigyelést. (Esély Csip-csirip 2018/2) „

<sup>5</sup> Ennek a rendelkezésnek a törvényi alapját a 2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól 19.§ teremtette meg: „A nemzetiségi közösségeknek joguk van ... nemzetiséghez tartozók óvodai neveléséhez.”

<sup>6</sup> A már korábban említett 2017 és 2020 között működő Esélyteremtő Óvoda programba induláskor 640 óvodát szólítottak meg, mert a korábban az Óvodai IPR programban szereplő intézmények képezték a program kiindulópontját.

intézményt találunk csupán<sup>7</sup>. Sőt: személyes tapasztalataink alapján kijelenthetjük: az általunk vizsgált óvodák többségének helyi programjában sem szerepel utalás a nemzetiségi helyzetre. Ennek konkrét elemzését végeztük el az alábbiakban beszámolva a kapott eredményekről.

## 2. A minta jellemzői

A 2000–2010-es évek Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR)<sup>8</sup> programjában országos szinten több mint 640 óvoda vett részt. Ez a bázis képezte az alapját a 2017-ben induló Esélyteremtő Óvoda (EFOP-3.1.3-16-2016-00001) elnevezésű Európai Unió finanszírozásból megvalósuló projektnek. A pályázatba végül 570 óvoda csatlakozott be. A résztvevők túlnyomó többsége három magyarországi régió településeit reprezentálta: Észak-Alföld, Észak-Magyarország, Dél-Dunántúl. Vizsgálatunkba –anyaintézményünk elhelyezkedéséből kiindulva – jelen esetben azt a 34 Hajdú-Bihar megyei óvodát vontuk be, melyek a projektben dolgoztak, így a roma–cigány gyerekek aránya minden esetben meghaladta a 25%-ot<sup>9</sup>.

A vizsgált pedagógiai programokat megvalósító intézmények kisvárosi vagy falusi óvodák voltak, települési önkormányzati fenntartóval a háttérben. Az óvodák csoportszáma meglehetősen szórta: 2 és 13 közé esik. A dokumentumok (helyi óvodai pedagógiai programok) terjedelme is nagyon változó, 40 oldaltól a közel 200-ig változik. A terjedelem természetesen önmagában nem enged a minőségre következtetni, (azonban a programok tartalmi elemeinek kifejtése kapcsán megfigyelhető egy optimális méret.) A vizsgált óvodák települései: Bagamér, Balmazújváros, Berekböszörmény, Biharkeresztes, Bihartorda, Hajdúböszörmény, Esztár, Földes, Gáborján, Hajdúhadház, Hajdúnánás, Hajdúsámson, Hajdúszovát, Hosszúpályi, Kaba, Konyár, Kőrösszakál, Létavértes, Nyíracsad, Nyíradony, Pocsaj, Püspökladány, Sáp, Sáránd, Szerep, Tetétlen, Tiszacsege, Újléta, Újszentmargita, Vámospércs, Váncsod, Zsáka.

## 3. Hátrányos helyzet és/vagy roma származás

A közbeszédben – sőt időnként még a szakmai diskurzusokban is – gyakran összemosódnak, még akár szinonimaként is megjelennek a fenti fogalmak, és a fogalmak mögé értendő társadalmi valóság. Természetesen a hátrányos helyzet értelmezésében a szociológiai-szociálpolitikai keretek a mérvadók, hiszen az iskolázottság, a munkaerőpiaci helyzet és a lakhatási viszonyok összetevői határozzák meg a helyzet fennállását. Míg a roma származás – eredendően – ugyanolyan kulturális-etnikai kategória, mint még tizenkét másik nemzetiségé hazánkban.

Azonban ha a legutóbbi népszámlálási adatokra tekintünk (2011) – elismerve, hogy az önbevalláson alapuló felmérés torzító hatásaival is számolnunk kell, – látnivaló, hogy a hátrányos helyzet és a roma származás területi lefedettsége egészen nagymértékű egybeesést mutat. Vagyis azt mondhatjuk, hogy a legtöbb hátrányos helyzetű településen, járásban a roma,

---

<sup>7</sup> Az igazsághoz természetesen hozzátartozik, hogy a nemzetiségi óvodává válás feltételei sem teljesíthetők minden esetben, pl. a szükséges végzettség hiányában.

<sup>8</sup> Maga az IPR 2003-ban indult el.

<sup>9</sup> Kiegészítő információ: 2020-ban a Hajdú-Bihar megyei óvodákban összesen 1618 Halmozottan hátrányos és 1987 Halmozottan hátrányos helyzetű gyermeket tartottak nyilván.

cigány népesség aránya is magasabb az átlagnál. Ennek természetesen nem az a magyarázata, miszerint a roma, cigány népesség és kultúra eleve hátrányos helyzetű pozíciót foglalna el a közép-európai és balkáni társadalmakban, hanem a cigányság sajátos társadalomfejlődési ívét kell hozzá megismernünk magyarázatként. A teljesség igénye nélkül itt most arra a gazdasági résre és annak megszűnésére kell utalnunk, amely a XV. századtól beköltöző cigány népesség rendelkezésére állt Közép-Európában és a Balkánon,<sup>10</sup> s amely az ipari tömegtermelés elterjedésével légüres térbe kerülve elhalt, egzisztenciális válságba sodorva a roma közösségeket. Ennek hosszútávú következményeit láthatjuk a fentebb említett két kategória (szociális és etnikai-kulturális) szoros földrajzi és társadalmi átfedtségében. Pontosabban fogalmazva: a roma népesség által nagyobb arányban lakott térségekre (ebben elsősorban az észak-magyarországi, az észak-alföldi és a dél-dunántúli régió érintett) jellemző, hogy a hátrányos helyzetű családok és gyermekek arányszáma is hasonlóan alakul.

#### **4. A helyi óvodai programok elemzése**

##### *4.1. Települési helyzetkép, családok szociokulturális háttere*

A vizsgálat során három tartalmi elem meglétére voltunk kíváncsiak a helyi óvodai programok kapcsán, melyek megléte bizonyíthatja, hogy az óvoda reflektált a roma, cigány gyermekek nagyobb arányú óvodai részvételére:

- települési helyzetkép, családok szociokulturális háttere,
- hátránycsökkentő, hagyományőrző tevékenységek, programok,
- a kisebbségi helyzetre utaló kapcsolatrendszer megjelenítése.

A helyi pedagógiai programokban rendkívül fontos a "Helyzetelemzés" fejezet, mely a dokumentum elején található, s melyben az intézmény számba veszi azokat a körülményeket és feltételeket, melyek az óvoda működését helyi szinten meghatározzák. A vizsgált programok közül csupán ötben nem található meg ez a rész. Az elemzett programokban az alábbi kulcskifejezések jelenítik meg a hátteret.

- Hátrányos helyzet: a fogalom használata mind a szakmai anyagokban, mind a köznyelvben egyaránt elterjedt, így a programok mindegyikében hangsúlyosan megjelenik, több esetben részletesen kifejtve a mögöttes valóságtartalmakat.
- Munkanélküliség: bár országosan sokkal inkább a munkaerőhiány jellemző, mégis, a programokban általában utalás történik a szülők állástalanságára, ennek természetes magyarázata sajnos a magas arányú iskolázatlanság körükben.
- Nemzeti kisebbség, etnikai kisebbség: a programok általában nem tesznek különbséget és nem értelmezik a két fogalmat, figyelmen kívül hagyva, hogy a 2011-es jogszabályi változás óta már csak a nemzeti kisebbség fogalmat használja a vonatkozó jog.
- Rossz szociális helyzet: időnként megjelennek nem konkretizált kifejezések is, amelyek csak meglehetősen elnagyolt leírását adhatják a társadalmi valóságnak. Nem részletezik a jövedelemviszonyokat, a lakhatási problémákat, az egészségügyi állapotokat, csupán a rossz, elégtelen, nem megfelelő szociális helyzet vagy állapotok kifejezésekkel élnek.

---

<sup>10</sup> A modernizáció előtti (Magyarországon a XIX. század utolsó harmada) időszakban a falusi háziipar kiegészítőjeként tudtak a roma csoportok egzisztenciát teremteni, vándorló kézműipari tevékenységükkel.



- Alacsony iskolázottság: a probléma szinte minden dokumentumban említésre kerül, mint a hátrányos helyzet egyik oka.
- Nagycsalád: a sok gyermek mint a hátrányos helyzetet elősegítő tényező is gyakran megjelenik a dokumentumokban, nem kifejtve, hogy ez alatt időnként 7-8 vagy akár több gyermeket is értenek egy családban.
- Veszélyeztetettség: a gyermekek testi, lelki fejlődését veszélyeztető tényezők megléte, s annak mértékének megítélése a szociális rendszer együttműködésével megvalósuló feladat, ami több programban meg is jelenik.
- Életvezetési problémák: elsősorban az iskolázatlanságból és a munkanélküliségből eredő napirendi, időbeosztással és pénzbeosztással kapcsolatos nehézségekként jelennek meg.
- Marginális helyzet: mindezekből fakadóan a társadalom szélére sodródva élnek a hátrányos és halmozottan hátrányos családok.
- Korai gyermekvállalás: az iskolázatlanság és a perspektívák hiánya sokszor vezet bele a korai gyermekvállalásba a roma, cigány fiatal lányokat.

#### 4.2. Hátránycsökkentő, hagyományőrző tevékenységek<sup>11</sup>

A programokban a hátránycsökkentés kapcsán szinte minden esetben megjelennek azok a helyzetjellemzők, melyek a településre (és általában) a hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) családok állapotát tükrözik. Ezek a következők:

- Alkalmazkodási problémák: a többségi környezethez, illetve az intézményi szabályokhoz, elvárásokhoz való elégtelen mértékű alkalmazkodás leírása gyakori elem a helyi programokban.
- Esélyegyenlőség<sup>12</sup>: a forrásokhoz való egyenlő hozzáférés kérdése szintén kardinális fogalma a hátránycsökkentésről szóló részeknek, viszont ennek bővebb kifejtése, értelmezése általában nem történik meg.
- Ingerszegény környezet: a hátrányos helyzet egyik nagyon jellemző következménye az ingerszegénység, ami a térben és időben zárt perspektívákkal együtt jelent igazán komoly hátrányt a felnővekvő nemzedékek számára.
- Szociokulturális háttér: a családok életét, életkörülményeit, lehetőségeit leíró szociokulturális és szocioökonómiai jellemzők kivétel nélkül megjelennek a programokban, mint kiindulási alapok.

A helyzet leírását követően olvashatók azok a tevékenységek és programok, melyek a hátránycsökkentést szolgálják a vizsgált intézményben. A továbbiakban ezeket vesszük szemügyre.

- Szokásrendszer alakítása: az érintett családok és az intézményes nevelés szokás- és szabályrendszere sok esetben mutat jelentős eltérést egymástól, ezért a programok hangsúlyosan tárgyalják az elvárt szokások elsajátítását a gyerekektől.

<sup>11</sup> Ez a két tevékenység természetesen két külön törekvést takar, amelyek azonban időnként összekapcsolódnak egymással (pl. a roma kultúra megőrzésének elősegítése: mesék, dalok, táncok, népszokások...)

<sup>12</sup> Ehhez kapcsolódva érdemes megjegyezni, hogy a 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet 20.§ 8. bekezdése települési szinten előírja az esélyegyenlőségi intézkedési terv elkészítését, amelyet alkalmazni kell természetesen az óvodákra is.

- **Képességfejlesztés:** az ingerszegény környezet erőteljesen elősegíti az életkorra jellemző képességszinttől való elmaradást, amit az óvoda – természetesen – csak részlegesen tud korrigálni.
- **Integráció:** az integráció (együttnevelés) szinte minden programban megjelenő fogalom, ami a felzárkózással, a beilleszkedéssel és hátránykompenzációval közösen értelmezett keretet alkot.
- **Differenciált fejlesztés:** a differenciálás szükségessége minden területre (személyiségfejlesztés, képességfejlesztés, szociális készségek fejlesztése...) egyaránt érvényesen fogalmazódik meg a programokban.
- **Multikulturális nevelés:** a fogalom az elmúlt két évtizedben – véleményünk szerint bizonyos szempontból talán kevésbé érvényes módon – jelent meg a roma–nem roma együttélés oktatási dimenziójának leírására<sup>13</sup>, itt sokkal szerencsésebbnek éreznénk az interkulturális nevelés fogalmát, amely pontosabban leírná azt a viszonyrendszert, mely a közép-európai és balkáni roma–nem roma együttélésre igazán jellemző.
- **Óvoda–iskola átmenet megkönnyítése:** az intézményi átmenet egyébként is megterhelő folyamata a hátrányos helyzetű gyermekek számára különösen nagy nehézségekkel is járhat, így ennek megkönnyítése az egyik legfontosabb hátránycsökkentő eszköz az intézmények kezében.
- **Szeretetteljes légkör:** a vizsgált programok egy része külön kiemeli, viszont úgy véljük, hogy a szeretetteljes légkör eredendően az óvoda, mint intézmény sajátja, persze ennek ismételt hangsúlyozása sem okoz károkat.
- **Társadalmi érzékenység fejlesztése:** mind az óvoda dolgozói, mind a többségi társadalom óvodahasználó és a lokális környezet szereplői számára kardinális kérdés az érzékenység növelése a társadalmi problémák iránt, hiszen e nélkül az integráció folyamata elképzelhetetlen.
- **Jó gyakorlatok:** néhol megemlítsük az óvodai jó gyakorlatokat, melyek az integráció és a hátránycsökkentés problémakörén belül szolgálhatnak mintául vagy tanulságul.
- **Önkiszolgáló készségek kialakítása:** mind az iskolaérettség, mind az eredményes szocializáció szempontjából rendkívül fontos a gyermek önkiszolgáló tevékenységeinek erősítése, több program erre kiemelt hangsúlyt helyez.
- **Felzárkóztatás:** az integráció és a hátránycsökkentés után az a harmadik láb, amely a társadalmi harmónia és jólét megteremtése érdekében elengedhetetlen, s ennek gyökerei a koragyermekkorai nevelésben találhatók meg.

---

<sup>13</sup> Bár meg kell jegyeznünk, hogy az amerikai szóhasználatban minden hasonló társadalmi képletre a multikulturális fogalmat használják. Ahogy azt egy hazai szakmai anyag igyekszik is pontosítani: „A multikulturalizmus-kutatók terminológiája nem egységes. A multikulturalizmus fogalma az Amerikai Egyesült Államokból indult el az 1970-es években. Európában alapvetően a Német Szövetségi Köztársaságban interkulturális nevelés néven honosodott meg. A francia nyelvhasználatban (a némethez hasonlóan) a szakirodalomban szintén interkulturális nevelésként terjedt el. A hazai szakirodalomban mind a két terminológia megtalálható. Az interkulturalitás azt jelenti, hogy a mindennapi érintkezések során két vagy több kultúra találkozik egymással egyéni, csoportos, nemzeti vagy nemzetközi szinten” (Pásztor 2012). S ezt a véleményt támasztja Miklós Ágnes Kata írása is: „Fontos viszont kihangsúlyoznunk, hogy az ONAP által tartalmazott „multikulturális nevelés” nem a laikus közönség által gyakran (és általában igencsak becsmérően) használt „multikulti”: leginkább interkulturális nevelésként értelmezhető, valamint a lokalitás és regionalitás jelentőségére hívja fel a figyelmet (Miklós, 2017, p. 98).

A roma, cigány kulturális elemek, hagyományőrzés, nyelvi képzés az érintett óvodák közül mindössze 4 programjában található meg (ugyanott, ahol a helyzetelemzés is említi) – ezek közül 3 intézmény roma, cigány programmal működik (deklaráltan cigány óvodák). Ez lényegében azt jelenti, hogy míg a vizsgált óvodák közül gyakorlatilag mindegyik működhethetne nemzetiségi óvodaként (amennyiben a feltételeknek megfelelnek), mindössze 3 vállalta ezt a formát. Illetve a programban sem található a gyermekek roma származására utalás 30 óvodában, ebből következően a roma, cigány kulturális elemek sem jelennek meg.

#### *4.3. A vonatkozó kapcsolatrendszer megjelenítése*

Mindennek persze némileg ellentmond az a tény, hogy a vizsgált 34 óvodából 11 programjában megtalálható partnerként a helyi roma nemzetiségi önkormányzat, illetve valamilyen roma kulturális szervezet. Ennek okaként véleményünk szerint egy társadalomfejlődési problémát nevezhetünk meg. A vizsgált óvodák gyermekpopulációi (s egyben lokalitásai) az elmúlt 2-3 évtizedben sok esetben gyökeres átalakuláson mentek keresztül: a roma népesség aránya jelentős mértékben megnőtt a településen és az óvodán belül is, amit még a spontán szegregáció folyamata is felgyorsított<sup>14</sup>. Így az intézmények (s egyben a települések is) egy viszonylag gyors társadalmi változáson mentek keresztül, amit valószínűleg nem tudtak mélységében értékelni és feldolgozni. Épp ezért a reakciónk is megkésett vagy ki sem alakult a megváltozott helyzet kapcsán. Ugyanakkor mégis el kell fogadniuk a megváltozott szituációt, amit jelez, hogy az intézmények egyharmadában már partnerként megemlítik a roma szervezeteket.

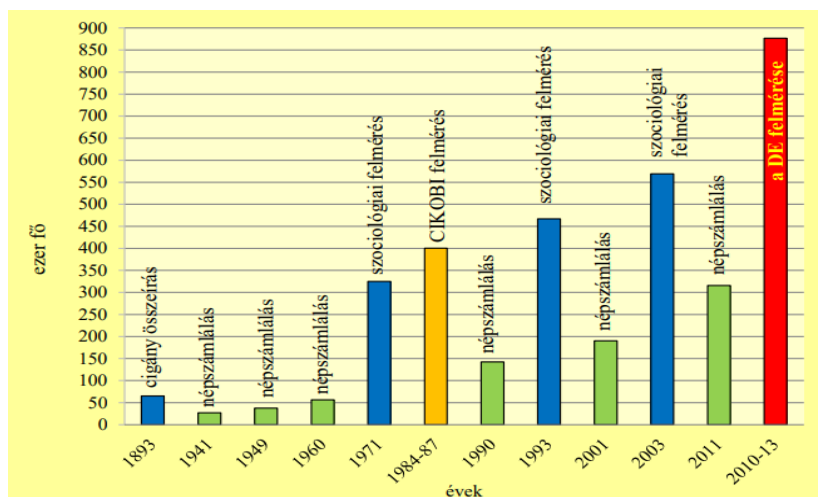
## **5. Összegzés**

A vizsgált helyi óvodai programok kapcsán megállapítható, hogy egyrészt a hátrányos helyzetre vonatkoztatva szinte mindegyik említést tesz a település és az intézmény sajátosságairól, viszont másrészt a roma/cigány származás és a hátrányos helyzet meglehetősen gyakori összekapcsolódása ellenére a roma kulturális tartalmak, hagyományápolás elemei csak elvétve jelennek meg. Mindez azt a benyomást kelti, mintha az említett két jelenség (hátrányos helyzet, roma származás) nem állna egymással lényegi kapcsolatban.

Ez a jelenség – véleményünk szerint – szoros összefüggésben van azzal a gyakorlattal, mely osztársadalmi szinten is jelen van. Annak a valóságnak a részbeni vagy teljes tagadásával, hogy – jelen esetben a magyar – társadalom jelentős része (egy becslések szerint 9% körül érték, lásd 1. ábra) a roma, cigány populációból kerül ki. S annak a folyamatnak a figyelmen kívül hagyása, hogy a roma, cigány kisebbség egyszerre szerves része a magyar társadalomnak, gazdaságnak és kultúrának, ugyanakkor pedig részben önazonosságát megőrizve attól elkülönülő identitáselemek is jellemzik a mindennapokban.

---

<sup>14</sup> A szabad intézményválasztás egyik következménye: a nem hátrányos helyzetű (egyben nem roma) szülők a lakóhelyükhöz távolabbi intézményekbe hordják el gyermekeiket, ahol a HH és HHH gyermekek aránya alacsonyabb. Így a lakóhelyen található óvodák és iskolák rohamos tempóban alakulnak lényegében szegregált intézménnyé.



1. ábra: A cigányság területi-települési viszonyai Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyékben. Forrás: Péntes (2016, p. 2) (<https://ptki.partium.ro> > penzes-j-atdolgozott)

Ezért sok esetben egy meghasonlasközeli állapot alakult ki a magyar társadalomban: úgy teszünk<sup>15</sup>, mintha a kérdés nem létezne, dokumentumokban nem jelenítjük meg, de a részletkérdésekben (pl. kapcsolat a roma önkormányzattal) mégis megemlítődnek. Így az általunk megvizsgált 34 óvodából csupán 4-ben jelennek konkrétan a roma, cigány gyerekek jelenlétére utaló gondolatok. Véleményünk szerint – ami későbbi kutatási célunk is – hasonló arány országos szinten is valószínűsíthető. Mindezek kapcsán azt gondoljuk, hogy a köznevelési intézmények számára a közeljövő kihívásai közül az egyik legjelentősebb ennek a problémának a társadalmi diskurzusba való beemelése, a kérdéssel való az objektív szembenézés lesz. Vagyis: hogyan lehet a magyar (s véleményünk szerint a közép-kelet-európai és balkáni) társadalom tényleges integrációját megvalósítani, jelesen az óvodákkal kezdődően a roma, cigány kultúra elemeit beemelve – inkluzív alapon állva – átalakítani társadalmi gondolkodásunkat.

### Felhasznált irodalom:

\*\*\*A romák társadalmi befogadása, szakpolitikai dokumentum. (2010). Diaconia, Brusseles, Belgium

\*\*\*17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet

\*\*\*229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet

\*\*\*363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet

\*\*\*2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól

<sup>15</sup> Az érintett intézmények vonatkozásában említést sem teszünk a többségi roma, cigány gyerekek jelenlétéről. Nem érintjük a cigányság történelmét, hagyományait, kultúráját. Példának okáért az ének-zenei nevelésből teljes mértékben hiányoznak a roma, cigány népzenei hagyományok attól függetlenül, hogy az összlakosság 9%-a roma származású, és jónéhány járásban és településen abszolút többséget képviselnek. Pedig az ONOAP egyértelműen fogalmaz: „A zenehallgatási anyag megválasztásánál az óvodapedagógus figyelembe veszi a nemzetiségi nevelés esetében a gyermekek nemzetiségi hovatartozását is.” (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet)

\*\*\*\*Nemzeti társadalmi felzárkózási stratégia – mélyszegénység, gyermekszegénység, romák – (2011–2020). KIM Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság.

Hóka M., Réthy R. (2018). „Szülők iskolája” a kállói Napraforgó Óvodában. *Esély Csip-csirip óvodai magazin* 2018/2. (EFOP-3.1.3-16-2016-00001)

Miklós Á. K. (2017). A kisebbségi óvodai nevelés jogi szabályozása és lehetőségei Magyarországon. In T. Cserti Csapó & M. Rosenberg (Szerk.), *Horizontok és dialógusok 2017. Tanulmánykötet, VI. Romológus Konferencia* (pp. 94–104). Pécsi Tudományegyetem.

Molnár B., Pálfi S., Szerepi S., & Vargáné Nagy A. (2015). Kisgyermekkorai nevelés Magyarországon. *Educatio* 2015.3. 121–128.

Pásztor M. (2012). *Hátrányos helyzetű 3–7 éves korú gyerekek integrált óvodai nevelése*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Pénzes J. (2016). *A cigányság területi-települési viszonyai Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyékben*. Partium Kiadó.

Török B. (2014). *Kisgyermekkorai nevelés és gondozás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

# Szegregált élethelyzet és az iskola. Helyi fejlesztések innovatív lehetőségei és tapasztalatai

KOCSIS PÉTER CSABA<sup>1</sup>

*A hazai integrációs törekvések 2005 után kiemelten kezelték a magyarországi romatelepek helyzetének kérdését. Az utóbbi 15 évben az érintett mintegy 850, szegregátummal rendelkező település közül közel kétszáz kapott integrációs programok megvalósítására célzott európai uniós támogatást, amely felhasználásával a települések a szegregátumban élő családok komplex segítségét valósíthatták meg. A telepeken jelentkező összetett problémák rendszerint komplex beavatkozási logikát követelnek meg, az érintett településeken a halmozott problémák egyik kezelési módja, a külön 2-4 éves programmegvalósítási időszak mellett, az iskolai végzettség megszerzésének támogatása és a továbbtanulási utak megerősítése lehetne. A telepelfszámolási programok ezt a folyamatot is erősíthetnék, kialakítva a helyi együttműködések módjait, rendszerbe szervezve az egyes szereplőket, így kialakítva azokat a helyi innovációkat, amelyek a helyi társadalmak fenntarthatóságát erősítenék. Kutatásomban három olyan magyarországi településen végeztem terepmunkát, ahol sikeresen pályáztak integrációs forrásokra. Vizsgálatom fókuszában a helyi közoktatási intézmények integrációs programban való részvétele állt, arra helyezve a hangsúlyt, hogy a településeken lévő intézményi szereplők együttműködése milyen módon jelent meg az integrációs programokban. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a települések – eltérő okok miatt – nem alakítottak ki sikeres, fenntartható együttműködések.*

**Kulcsszavak:** roma integráció; telepelfszámolás; interprofesszionális együttműködés, helyi innováció

*The development of Roma settlements was one of the highlighted efforts in Hungary after 2005. In the last 15 years, nearly 200 of the approximately 850 settlements with segregation problems have received EU-funded support to implement Roma integration programs that have enabled the settlements to provide complex assistance to families to live in better living conditions. Complex problems in the settlements usually require complex intervention ways. One of them could be to support the acquisition of education degrees and to strengthen further-education paths in addition to the separate 2-4 year program implementation period. Programs aimed to exceed the segregated life conditions in the settlements could support this process by establishing ways of local collaborations, organizing individual local actors into the processes, and creating local innovations that would increase the sustainability of local societies. In my research, I carried out fieldwork in three Hungarian settlements that have successfully received EU-funded integration resources. The focus of my study was the participation of local public education institutions in the integration program, examining how the cooperation of institutional actors in the settlements appeared in the integration programs. Experience shows that, for various reasons, successful, sustainable collaborations have not been created in the investigated villages.*

**Keywords:** Roma integration, development of settlement, interprofessional cooperation, local innovation

## 1. Bevezetés

A magyarországi romák helyzetének vizsgálatát és a szakpolitikai beavatkozások kezdetét az 1961-es MSzMP KB Politikai Bizottságának határozatától számíthatjuk (Mezey, 1986). Az ezt megelőző időszakban, az 1950-es évek második felében a Magyar Dolgozók Pártja Politikai Bizottsága napirendre tűzte a cigányság helyzetének áttekintését, de végül csak egy évvel később, 1957-ben, a Munkaügyi Minisztérium felmérése adott információkat a hazai roma közösség helyzetéről (Feitl, 2008; Hajnáczy, 2013, 2015a; Nagy, 2018).

---

<sup>1</sup> Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar; kocspet@ped.unideb.hu; kocspet@gmail.com

Az 1961-es határozat több fejlesztési irányt jelölt meg, ezek között találjuk: a gyermekek óvodai és iskolai jelenlétének növelését, ezzel a szocializációs hátrányok csökkentését; a középiskolai továbbtanulás erősítését; a felnőttek foglalkoztatásának növelését, az egészségügyi helyzet javítását és a – kutatásunk szempontjából kiemelten fontos – lakhatási problémák kezelését (Mezey, 1986; Hajnáczy, 2013, Majtényi & Majtényi, 2012). A lakhatási helyzet javítását ötéves tervekben határozták meg, az első időszakban a településektől távoli telepek felszámolása, majd később szociális lakások építése, vagy kedvezményes kölcsönökkel támogatott önerős építkezések formájában. A beavatkozásoknak voltak ugyan látható eredményei, azonban végeredménye az újra kialakuló telepek lettek (Kállai-Törzsök, 2006; Kocsis & Kovács, 1998).

Az 1980-as évek második felétől kezdődően, majd a rendszerváltást követő időszakban a magyarországi cigányság helyzete rohamosan romlott. Az átalakulás okozta gazdasági és társadalmi krízis a romák esetében még inkább jelentkezett, hiszen ők veszítették el először a munkahelyüket, s más megélhetés híján gyors ütemben és nagy számban szorultak a társadalom periferiájára (Kertesi, 2000; Kertesi, 2005a, 2005b), ennek hatásai még ma is érzékelhetők (Bernát, 2014). A munkanélküliség sok esetben a korábban felvett kölcsönök visszafizetését is ellehetetlenítette, az érintett roma családok, ingatlanukat elveszítve a régi telepekhez hasonlatos körülmények közé szorultak vissza (Hajnáczy, 2017b).

A Kemény-féle 1971-es kutatást alapul véve látható volt, hogy a telep felszámolási programok csökkentették a telepen élők számát, hiszen 1964-ben 49 ezer telepi házban 222 ezer személyt írtak össze, 1984-ben 6277 telepi házban már csak 42 ezer személyt. Az 1993-as felmérések idején a cigányok 13,7%-a, mintegy 60 ezer ember élt telepeken, a 2003-as összeírás szerint 36 ezer fő élt ilyen körülmények között (Kemény et al., 2004: 54-55; Farkas, 2018). Ehhez képest a 2010-es felmérések jelentős emelkedést mutattak, hiszen a telepeken élők számát mintegy 270-300 ezer emberre becsülték (I1; Domokos, 2010).

A rendszerváltás utáni időszakban jellemzően kormányhatározatok útján igyekeztek a romák helyzetén javítani. A határozatok sajátja<sup>2</sup>, hogy a cigányság komplex problémáira hívták fel a figyelmet, és ez a szemlélet a későbbiekben is jelen volt.

Az európai uniós csatlakozáshoz közeledve, a 2000-es években elindult a szociális helyzetről szóló európai diskurzus, amelyben a társadalmi integráció – és ebben a roma integráció – is hangsúlyosan szerepelt: megjelent például az érintettek bevonásának elve, a további területi leszakadás és az iskolai hátrányok csökkentése, vagy a lakhatási körülmények javítása is (Sziklai, 2012). Ekkor jött létre a Roma Integráció Évtizede Program 2005-2015 (RIÉP), amely néhány uniós tagállam és a nagyobb roma lakossággal rendelkező, de nem uniós államok együttműködéseként jött létre, összesen 12 ország részvételével. A RIÉP a romák helyzetével kapcsolatos alapvető problémák számbavétele mellett meghatározta a beavatkozási területeket is, ide tartozott az oktatás, a foglalkoztatás, az egészségügy, a diszkriminációmentesség és a lakhatás (Curcic et al., 2014). Utóbbi esetében az elkülönülés mértékére hívták fel a figyelmet, amely, ahogyan rögzíti a dokumentum, „drámaian nőtt”, és

---

2 A jelzett időszakban a következő kormányhatározatok születtek: 1120/1995. (XII. 7.) Korm. határozat a Cigányügyi Koordinációs Tanács létrehozásáról; 1125/1995. (XII. 12.) Korm. határozat a cigányság helyzetével kapcsolatos legsürgetőbb feladatokról; 1093/1997. (VII. 29.) Korm. határozat a cigányság élethelyzetének javítására vonatkozó középtávú intézkedéscsomagról; 1047/1999. (V. 5.) Korm. határozat a cigányság életkörülményeinek és társadalmi helyzetének javítására irányuló középtávú intézkedéscsomagról; 1073/2001. (VII.13.) Korm. határozat melléklete Középtávú intézkedéscsomag a cigányság életkörülményeinek és társadalmi helyzetének javítására

több tízezerre tehető azon családok száma, akik szegregált körülmények között élnek (I2; Vajda, 2012).

A romák integrációjára vonatkozó következő stratégiai dokumentum a Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia I. volt. Ez 2011-ben rögzítette a roma integráció szempontjából beavatkozást igénylő területeket, ezek között a korábbiakhoz hasonlóan megtaláljuk az oktatás, az egészségügy, a foglalkoztatás, a társadalmi befogadás, a szegénység elleni küzdelem és a lakhatási feltételek javításának szükségességét (MNTFS). A stratégiai célokhoz kapcsolódó beavatkozásokat jellemzően európai uniós forrásból kívánták finanszírozni. A szegregátumokra fókuszáló fejlesztésekre 2007-től kezdődően két pályázati konstrukció (a TÁMOP-5.3.6 és az EFOP-1.6.2) adott támogatást, amelyek célja a kistelepülések kedvezőtlen helyzetének megváltoztatása, a szegregációs mechanizmusok csökkentése volt.

A romák befogadására vonatkozó stratégiai célkitűzések megvalósulásának értékelései rámutattak azonban arra, hogy a romák helyzetének javulása elmaradt a remélt eredményektől. Ez a tény Magyarország mellett a RIÉP-et elfogadó tagországokban is tapasztalható volt (Cserti Csapó, 2019), amely csökkentette a roma csoportok társadalmi mobilitásának lehetőségét is (Ludwinek et al., 2017).

## **2. A kutatás módszertana és a kutatásba bevont települések rövid bemutatása**

A kutatás során a települések oktatási ágazatra vonatkozó fejlesztési (korábbi köznevelési integrációs gyakorlatok dokumentumai), valamint a telepes programok szakmai dokumentumainak (Közösségi Beavatkozási Terv) elemzését végeztük el. Ez kiegészült a településekre vonatkozó statisztikai adatok gyűjtésével és elemzésével. Ennek alapját a 2011. évi Népszámlálás, valamint az ország szegregátumainak adatait tartalmazó Országos Szegregátum Adatbázis szolgáltatta. A tartomelemzés és adatgyűjtés, adatelemzés mellett terepkutatást is végeztünk, ennek során a köznevelési intézmények vezetőivel, a telepes programok szakmai megvalósítóival, valamint a település vezetőivel készítettünk félig strukturált interjúkat.

A kutatás Jász-Nagykun- Szolnok megye (továbbiakban: A település); Borsod-Abaúj-Zemplén megye (továbbiakban: B település) és Hajdú-Bihar megye (továbbiakban: C település) egy-egy településén valósult meg. Mindhárom településen volt köznevelési intézmény (óvoda és általános iskola), valamint helyi szociális intézmény (Családsegítő és Gyermekjóléti Szolgáltatás). A kiválasztás kritériuma volt, hogy a 2014-2020 programozási időszakban valósítottak meg telepes programot. A kutatás során a helyi roma közösségek főbb jellemzőinek feltárása mellett a telepes programokban megfogalmazott fejlesztéseket, az egyes programelemeket és a programok megvalósítása során kialakult együttműködéseket vizsgáltuk.

A kutatás 2021 áprilisa és szeptembere között valósult meg.

### *2.1. A vizsgált települések népessége és a romák aránya*

A települések népességének adatait a 2011. évi népszámlálás idősoros adatai, valamint a Területi Információs Rendszer (TeIR 2020) adatai alapján vizsgáltuk. A KSH idősoros adatai alapján mindhárom településen a II. világháború után népességfogyás tapasztalható. Az A település esetében 2011-ben 2472 fő volt a népesség, amely 2020-ra 2363 főre, a B település esetében a 2011-es 865 főről 2020-ra 795 főre, míg a C település esetében 2591 főről 2529 főre



csökkent a lakosság. A folyamat okai között általános tendenciákat figyelhetünk meg, a roma lakosság körében magasabb gyermekvállalási kedv mellett a nem roma fiatalok és középkorú korosztály elvándorlása is jellemző volt. A térbeli mobilitásban inkább a legalább középfokú végzettséggel rendelkezők voltak érintettek, ők a munkalehetőséget kínáló közeli városokba, megyeszékhelyekre, de esetenként budapesti és külföldi munkahelyekre költöztek – ahogyan erről interjúalanyaim is beszámoltak. A folyamatok eredménye, hogy a helyben maradó népességen belül egyre nagyobb lett az alacsony iskolai végzettségűek aránya.

A romák számára vonatkozóan ugyancsak a 2011-es népszámlálás adataira támaszkodhattunk. Az A település esetében 320 fő vallotta magát a roma közösséghez tartozónak, B településen ez 282 fő, míg C településen ez a szám 569 fő volt. A KSH önbevalláson alapuló adatai és a roma népesség számára vonatkozó kutatási eredmények között lényeges eltérés lehet, ahogy erre több kutatás is rámutatott (Pénzes et al., 2018). Ezt támasztja alá az is, hogy a településeken készült interjúk során a helyi roma közösség arányát mindhárom településen magasabbra becsülték, mint amennyi a népszámlálási adatokból látszott. Ennek jelentősége a köznevelési intézmények hátrányos- és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeinek, tanulóinak vizsgálatánál volt, ahol az e csoportba tartozó gyerekek aránya lényegesen magasabb volt, mint a településen magukat romának vallók települési aránya.

## *2.2. A foglalkoztatás néhány jellemzője*

A településeken helyi foglalkoztatók jelenléte nem jellemző. Mindhárom településen és azok vonzáskörzeteiben a rendszerváltást követő időszakban megszűntek az ún. nagyfoglalkoztatók (például a TSz-ek, melléküzemágak), ezek helyett a mezőgazdasági magánvállalkozók jelentek meg, a modern gazdaságok egyre kevésbé vagy csak idényjelleggel igényelték a képzetlen munkaerőt. A megfelelő végzettség hiányából következően az alacsony státuszú lakosság munkavállalási potenciálja alacsony, számukra jellemzően a helyi közfoglalkoztatási programok biztosítanak munkalehetőséget. A vizsgált településeken élő magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők számára is korlátozottak a munkalehetőségek, a magánvállalkozások mellett a helyi intézményrendszer biztosít számukra munkát: így a helyi polgármesteri hivatal, az óvoda, szociális intézmény, közművelődési intézmények és a jelenleg már nem önkormányzati fenntartásban lévő általános iskola. Ezen állások többsége azonban legalább középfokú, a köznevelési intézmények vonatkozásában pedig felsőfokú végzettséget igényel.

## *2.3. A köznevelési intézmények jellemzőinek rövid bemutatása*

A vizsgált településeken biztosított az óvodai nevelés és az általános iskolai oktatás.

Az óvodák fenntartását az A és C településen a helyi önkormányzat látja el, a B település esetében az Egri Főegyházmegye a fenntartó. Az általános iskolai oktatást mindhárom településen az illetékes tankerületi központ biztosítja és felügyeli.

Az A település az óvodában a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek aránya a teljes létszám 9,28%-a volt, míg az általános iskolában ez az arány 22,63% (KISTAT 2020).

A B település esetében a település köznevelési intézményeiben a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek aránya magasabb. Az óvodai nevelésben részt vevő gyerekek között e csoport aránya 91,94% volt, míg az általános iskolában 86,78%.

A C településen az óvodai nevelés két feladatellátási helyen valósul meg, a két helyszín között nincs jelentős eltérés, vagyis szegregációs folyamatok nem figyelhetők meg. A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek aránya az intézményekben azonban szintén magas. Az óvodában a teljes létszám 75,86%-a, míg az általános iskolában 85,33% a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek aránya.

A településeken a magukat romának vallók arányára vonatkozóan a 2011. évi népszámlálási adatok elmaradnak az iskolai létszámokból feltételezhető arányoktól. A településeken a magukat romának vallók aránya (A település 12,94%, B település 32,6%, C település 21,96%) alacsonyabb a települések szegregátumaiban és szegregációval veszélyeztetett területein élők arányától (A településen 16,5%, B településen 56,3%, C településen 38,29%). Az Országos Szegregátum Adatbázis alapján ez a magukat romának vallók számához viszonyítva 1,27-szoros (A település), 1,76-szoros (B település) és 1,74-szoros (C település) eltérést mutatott (OSzA, 2016). Ezek az adatok nem tartalmazzák a települések integrált területein élő roma lakosokat, amely ismeretében valószínűsíthető, hogy az itt becsült arányok még magasabbak lennének.

A roma gyerekek oktatásával kapcsolatban több kutatás is rámutatott arra, hogy az iskolai roma arányok emelkedésével párhuzamosan megjelenik az intézményekből történő elvándorlás is. Ez a folyamat megfigyelhető már 20%-os roma települési aránynál és 50%-os intézményi roma aránynál (Havas, 2008; Hricsovinyi & Józsa, 2018; Fejes, 2013). A vizsgált településeken az iskolai roma tanulók arányára nem állnak rendelkezésre adatok, de a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya egyértelműen azt mutatja, hogy az iskolák az erősen szegregálódott kategóriába (50% feletti HH-s arány) sorolhatók, két település esetében (B és C település) pedig már a települési arányok is a település egészének gettósodása irányába mutatnak (Zolnay, 2016).

#### *2.4. A köznevelési intézmények integrációs gyakorlata*

A köznevelési intézmények integrációs gyakorlata esetében alapvetően azt vizsgáltuk, hogy a helyi köznevelési rendszerben megjelenő – esetenként problémaként definiált – folyamatokat és jelenségeket miként próbálták kezelni az egyes intézmények. Ennek során kiemelten az együttműködésre vonatkozó gyakorlatokat vizsgáltuk, amelyek a település programok megvalósítása során lehetőséget biztosítottak volna a helyi szereplők közötti kollaborációra.

Az 1990-es évek végétől a köznevelési rendszerben a roma és a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek jelenléte növekedett, valamint erősödtek a szegregációs mechanizmusok, az iskolán belül és kívül egyaránt (Kertesi & Kézdi, 2009; Zolnay, 2016).

A közneveléssel kapcsolatos kormányzati intézkedések igyekeztek támogatást nyújtani a sikeres tanulói életpályához, ezek egy része már az óvodai neveléstől megjelent, ilyennek tekinthető például a Lépésről lépésre program, valamint a kétezres évek elején elindított Integrált Pedagógiai Rendszer (továbbiakban IPR) is. Utóbbi közel tízéves történetében a módszertani segítség, a továbbképzések mellett olyan plusz forrásokat és ehhez kapcsolódó szabályozást is biztosított, amelyek az oktatási szegregációt tudatosan igyekeztek csökkenteni (Arató & Varga, 2008). A köznevelési integráció folyamatát szakmailag az Országos Oktatási és Integrációs Hálózat (OOIH) támogatta, az IPR program utolsó, 2012/2013-as tanévében országosan 2258 óvoda és iskola vett részt ilyen típusú intézményi fejlesztésben (Varga, 2018). Az IPR bevezetésével kapcsolatban gyakoriak voltak azok a félelmek, amelyek szerint a roma és/vagy hátrányos helyzetű gyerekek jelenléte rontaná a magasabb státuszú gyerekek

eredményeit. A program eredményességét vizsgáló kutatások szerint ezek nem igazolódtak be, sőt ennek ellenkezőjét tapasztalták: az együttnevelés úgy javította a roma és/vagy hátrányos helyzetű gyerekek eredményeit, hogy közben a magasabb státuszú gyerekek eredményei nem romlottak, kialakult a gyerekek közötti kooperáció, valamint javultak a továbbtanulási mutatók is (Varga, 2016).

A vizsgált települések vonatkozásában eltérő tapasztalatok jelentek meg. Az A település esetében 2003-tól kezdődően bevezették az IPR-t a köznevelési intézményekben. A település az elsők között volt, ahol az új rendszer elemeit adaptálták, és a későbbiekben ún. bázisiskolaként az újonnan csatlakozó intézmények számára a gyakorlati tapasztalatok átadását is segítették. A program megvalósítása során a módszertani továbbképzéseken túlmenően kialakították – a kutatás fókuszában lévő – együttműködéseket is. Olyan helyi szereplőket vontak be az integrációs programba, amelyek a nevelési-oktatási folyamatot a saját eszközeikkel támogatni tudták. Ezek közé tartozott az akkor még intézményfenntartó helyi önkormányzat, a roma nemzetiségi önkormányzat, illetve a helyi civil szerveződések, helyi szolgáltatók. A program megszűnéséig (2015) az iskola vezetése kialakította azokat a gyakorlatokat, amelyek a családokkal való kapcsolattartást, a tanulók értékelését segítették, és több tanulószervezési módszert is adaptáltak. Ezek között kiemelhető a kooperatív technikák vagy az egyéni fejlesztések bevezetése, amely nem csupán a program célcsoportjára, hanem – a pedagógusok javaslatára – a teljes tanulói körre kiterjedt. A programot sikeresnek tartották, megszűnése óta a külső szereplőkkel való együttműködések és a kialakult pedagógiai gyakorlat is visszaszorultak.

Az integrációs célkitűzések a B település esetében is hasonlóak voltak. A kistelepülésen az óvoda és az általános iskola is csatlakozott az IPR-hez. Az óvodában a program által biztosított források elsősorban a szocializációs hátrányok részbeni anyagi kompenzációja mellett a családokkal való együttműködésekre, közös rendezvényekre helyezték a hangsúlyt, valamint az óvoda-iskola átmenet erősítését szorgalmazták. Az általános iskolában pedagógus-továbbképzések valósultak meg, együttműködések alakultak ki a helyi szereplőkkel, ezek közül kiemelhető a roma nemzetiségi önkormányzattal való kollaboráció máig tartó gyakorlata.

A C településen a korábbiaktól eltérő gyakorlat alakult ki. Itt az integrációs törekvés elsősorban az óvodában valósult meg, a Lépésről lépésre program keretei között. A fejlesztés az óvoda mellett az általános iskola alsó tagozatát is érintette, a két intézmény igazgatását egy személy látta el, így az óvoda és az iskola közötti együttműködés természetes volt. Az integrációs program néhány évig tartott csupán (1996 és 2002 között), befejezését vezetőváltás okozta, s a későbbiekben sem került új program bevezetésre, annak ellenére, hogy a település iskolájában 80% feletti a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek aránya, míg helyben már egyértelműen „cigány iskolaként” jellemzik az intézményt. A program során a szülőkkel, az iskolával és a két nemzetiségi önkormányzattal (roma és román) alakítottak ki korlátozott formájú együttműködések.

Az intézmények jellemzői és azok tanulói összetétele mindhárom település esetében indokoltá tették, hogy különböző segítő programokat valósítsanak meg. Ezek közül két esetben az IPR adta ehhez a módszertani háttérrel, míg a harmadik (C település) esetében a Lépésről lépésre program. A kutatás során a későbbiekben azt vizsgáltuk, hogy a korábbi együttműködési gyakorlatok hogyan épültek be a telepési programokba.

### 3. A telepes programok és az ehhez kapcsolódó együttműködések jellemzői

A telepes programok a településeken megjelenő komplex problémák kezelésében adhatnak segítséget. A szegregált élethelyzet halmozódó hátrányt jelent az ott élőknek, ennek vázlatos összefoglalását tekintjük át a következőkben. A térbeli szegregáció már önmagában meghatározó egy-egy lokális közösségben, a lakóhely maga a roma közösségen belül is stigmatizálható (Kocsis, 2020). A területi elkülönülés a szolgáltatásokhoz való hozzáférésben azok rosszabb minőségében is megjelenhet, vagyis akik – rendszerint – a település periferiáján élnek, azoktól messze van az orvosi rendelő, az iskola, de még a bolt is, ahogyan a helyi önkormányzat vagy a szociális szolgáltatásokat nyújtó intézmények. A telepen jellemző alacsony iskolai végzettség kedvezőtlen munkaerőpiaci potenciált jelent, ami pedig együtt jár az jövedelmi szegénységgel, sok esetben a mélyszegénységgel.

A telepes programok a jellemző hátrányok felismeréséből kiindulva igyekeztek az ott élők helyzetét javítani, ezért a felhívások több terület együttes fejlesztését tűzték ki célul. Ezek közé sorolhatjuk: a társadalmi felzárkózást és integrációt, a szolgáltatásokhoz való hozzáférés javítását, az érintettek képzettségi szintjének és foglalkoztatásának javítását, az óvodai részvétel növelését, az egészségi állapot és az egészségmagatartás javítását, a különböző devianciák csökkentését, valamint a helyi szereplők közötti kommunikáció és együttműködés javítását is (I3).

A vizsgált települések esetében korábban említett köznevelési integrációs gyakorlatok egyúttal azt is jelzik, hogy az oktatás területén, szűkebben vizsgálva pedig az IPR-ben volt ilyen típusú tapasztalat. Az együttműködésben érintett potenciális partnereket és a lehetséges célokat foglalja össze az alábbi táblázat (1. sz. táblázat).

1. táblázat: Az IPR-ben nevesített együttműködő intézmények és azok lehetséges együttműködési területei (saját szerkesztés)

Együttműködő partner	Együttműködés lehetséges célja
Szülői ház (család)	- intézménnyel való kommunikáció kialakítása és erősítése - a kölcsönös bizalom kiépítése - folyamatos bevonás az intézmények munkájának tervezésébe és megvalósításába
Családsegítő- és gyermekjóléti szolgálat	- a szociokulturális háttérből (is) adódó problémák kezelésében történő együttműködések kialakítása, szoros szakmai együttműködés a tanórán és iskolán kívüli programok esetében - családok és diákok valós szociális háttérének megismerése
Szakmai és szakszolgálatokkal való együttműködés	- a nevelési-oktatási folyamathoz kapcsolódó szakmai együttműködések kialakítása, állandóvá tétele - szakmai konzultációk megtartása - a partnerek által biztosított szolgáltatások elérésének biztosítása
Középfokú oktatási intézmények	- a pályaválasztás, pályaeorientáció tudatos tervezése, a továbbtanulási utak megerősítése és a lemorzsolódás csökkentése érdekében kialakított együttműködések
Roma nemzetiségi önkormányzat	- a családok elérésének érdekében kialakított közös munka, a nemzetiségi önkormányzatok bevonása a tanórán és az iskolán kívüli programok szervezésébe, megvalósításába

Együttműködő partner	Együttműködés lehetséges célja
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a nemzetiségi önkormányzatok által elérhető feladatalapú támogatások integrálása a nevelési-oktatási folyamathoz</li> <li>- családok és diákok valós szociális háttérének megismerése</li> </ul>
Civil szervezetek	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a helyi vagy térségi szervezetek tevékenységének becsatornázása a nevelési-oktatási folyamatokba</li> <li>- a tanórán és iskolán kívüli tevékenységek közös tervezése, ezzel a nevelő-oktató munka külső támogatása</li> </ul>
Egyházak	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a helyben működő vallási közösségek karitatív szerepvállalása esetén a tanórán és iskolán kívüli tevékenységek közös tervezése, ezzel a nevelő-oktató munka külső támogatása</li> <li>- részvétel a közösségfejlesztés folyamatában, az érintett családok elérésében</li> </ul>

Az IPR-ben megjelenő együttműködési formák mellett a szociális munka vagy szociálpedagógia területén is alapvető kérdés a komplex segítség módjainak a kidolgozása, amelyek csak partnerekkel együtt teljesíthetők. Ez interprofesszionális együttműködésként jelenik meg a szociális ágazatban (Budai & Puli, 2015a, 2015b, 2021).

A szociális ágazatban megjelenő együttműködések szereplői között a szolgáltatást igénybe vevők, a szakemberek, valamint a különböző szolgáltatók jelennek meg. Az együttműködési folyamatban a szociális ágazat szereplői a helyi közösségekre, a szomszédsági rendszerekre és a civil szereplőkre építhetnek (Budai, 2015).

Az interprofesszionális együttműködések során megjelenő kooperációs formákat és azok lehetséges tartalmát foglalja össze a 2. táblázat.

2. táblázat: A szociális terület lehetséges együttműködései. Forrás: Budai (2019) alapján saját szerkesztés

Együttműködések formái	Együttműködések lehetséges tartalma
Személyek közötti együttműködések	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kliens-szakember közötti együttműködések</li> <li>- szociális munkások közötti együttműködések</li> <li>- szociális munkás-civil szereplő közötti együttműködések</li> </ul>
Egyes szakmák közötti együttműködések	- egyes ágazatok közötti szakemberek közötti együttműködések, folyamatos kommunikáció és kölcsönös információnyújtás
Szakmai csoportok interdiszciplináris együttműködése	- szakemberek közötti együttműködések, a kompetenciahatárok tiszteletben tartása mellett, interdiszciplináris megközelítésben
Egyes szolgáltatások közötti együttműködések	- szolgáltatók közötti együttműködések és szolgáltató – civil szervezetek közötti együttműködések

Az oktatási és a szociális terület együttműködései az ágazati szereplők kollaborációs „kényszerét” jelzik számunkra. Ez alatt azt értjük, hogy hatékony és fenntartható beavatkozások csak abban az esetben jöhetnek létre, ha az egyes szereplők a saját

szakterületükön magas színvonalú munkát végeznek, valamint szem előtt tartják azt is, hogy a kapcsolódó ágazatok tevékenysége milyen módon segítheti az intézményi feladatok végrehajtását.

#### **4. Együttműködések a telepési programok megvalósításában**

A vizsgálat során az együttműködések alapvetően három csoportba soroltuk: az első, amikor az együttműködések hiányáról beszélhetünk; a második (gyenge együttműködések), amely esetekben formális együttműködés alakult ki, de ezek gyenge és eseti kapcsolódásokat jelentenek, vagyis a program egyes elemeinél figyelhető meg; míg a harmadikat (erős együttműködések) azokra az együttműködési formákra alkalmaztuk, amelyek során az együttműködések az adott programban megtalálhatók voltak. Az együttműködések intenzitását a 3. táblázatban foglaltuk össze. (A táblázatban összefoglalóan IPR jelölést alkalmaztuk az oktatási integráció során szerzett tapasztalatokra, míg a „telepési” megjelölés a vizsgált programok együttműködéseire vonatkoznak.)

Az együttműködési gyakorlat vizsgálata során közös jellemző volt a települések esetén, hogy a tervezési feladatok egy-egy külső szereplő végezte. Mivel a pályázatokat az önkormányzatok nyújthatták be, így ezen szereplőkkel kapcsolatuk erős volt, azonban – s talán ez még fontosabb – a külső szakértők a helyi szereplőket nem minden esetben vonták be a tervezési folyamatokba. Az eredmények jellemzően az együttműködések hiányáról árulkodnak.

A települések korábbi, közoktatási intézményekben végzett integrációs gyakorlatai eltérő intenzitású együttműködések mutatnak.

Az A település esetében erős együttműködések alakultak ki a helyi önkormányzattal, az óvodával, valamint a helyi civil szervezetekkel. A kollaborációt az IPR keretrendszere is megkövetelte, minden szereplő esetében szükséges volt külön együttműködési megállapodást kötni, amely konkrét feladatokat is tartalmazott. Gyenge kapcsolatok alakultak ki a helyi roma nemzetiségi önkormányzattal, a gyermekjóléti szolgálattal, a nevelési tanácsadóval, a középiskolával és a védőnői szolgálattal. Ezek az együttműködések eseti formában valósultak meg, jellemzően a partnerszervezetek által nyújtott szolgáltatások igénybevétele során (például nevelési tanácsadó), vagy épp funkcionálisan, a roma családok eléréséhez kapcsolódva (például roma nemzetiségi önkormányzat). Nem alakultak ki együttműködések külső szakértőkkel (ide nem sorolva az IPR-ben dolgozó szakértőket), a munkaügyi kirendeltségekkel, külső civil szervezetekkel és a helyi egyházzal.

A B település esetében hasonló jellemzők figyelhetők meg az oktatási intézmények integrációs gyakorlata során. Az óvoda és az iskola közötti együttműködés a programból adódó természetességgel valósult meg, esetükben találtunk erős együttműködést. Gyenge kollaborációk alakultak ki a települési önkormányzattal, a gyermekjóléti szolgálattal, a nevelési tanácsadóval, a középiskolával, a védőnői szolgálattal és a helyi roma nemzetiségi önkormányzattal. További szereplőkkel történő együttműködésről nem számolt be az iskola igazgatója.

A C település esetében a korábbi integrációs gyakorlat sajátos utat járt be és néhány év elteltével meg is szűnt. Az itt megvalósuló oktatási programmal kapcsolatban nem számoltak be erős együttműködésekről az interjúalanyok. A gyenge együttműködések szereplői közé tartozott a helyi önkormányzat, az általános iskola és a védőnői szolgálat. A program az általános iskola alsó tagozatát is érintette, itt – mivel egy vezetés alá tartozott akkor még a két intézmény – a kapcsolódó módszertanok terjesztése megoldott volt, azonban a későbbiekben

ez a szemlélet és módszertani kultúra nem terjedt el a felső tagozatban. Az oktatási integrációs programban további helyi szereplőkkel nem alakult ki együttműködés.

3. táblázat: A vizsgált települések együttműködési jellemzői az IPR és a telep programokban

Forrás: saját szerkesztés \* – Lépésről lépésre Program

Potenciális szereplők	A település		B település		C település	
	IPR (O+I)	Telep es	IPR (O+I)	Telep es	LLP* (O)	Telep es
Külső „szakértő”	–	++	–	++	–	++
Gyermekjóléti szolgálat	+	+	+	+	–	++
RNÖ	+	+	+	+	–	++
Kormányhivatal munkaügyi kirendeltség	–	+	–	+	–	+
Nevelési tanácsadó	+	–	+	–	–	–
Középiskola	+	–	–	–	–	–
Óvoda	++	–	++	–	NR	++
Általános iskola	NR	–	NR	–	+	(+)+
Védőnői szolgálat	+	–	+	–	+	++
Helyi önkormányzat	++	++	+	++	+	++
Helyi civil szervezet	++	++	++	+	–	++
Külső civil szervezet	–	++	–	++	–	++
Helyi egyház	–	–	–	–	–	+
SzGyF (TEK) regionális szervezete	NR	–	NR	++	NR	+

(Jelmagyarázat: – nincs együttműködés; + gyenge együttműködések; ++ erős együttműködések; (+) a telep program erős együttműködésre való törekvését jelzi, amelyre az iskola csupán eseti jelleggel volt nyitott; NR – nem releváns, a program megvalósítója volt, vagy a szervezet nem kapcsolódott a munkájához; O – óvoda; I – általános iskola)

A telep programok során szintén a potenciális szereplők közötti gyenge és erős együttműködési formákat vizsgáltuk. Mindhárom településen tapasztalható volt speciális tudással rendelkező külső szereplők bevonása, akik képesek voltak komplex szemlélettel tervezni a települési programokat, ennek azonban része lett volna a közösségi tervezés lépéseinek alkalmazása. Vizsgálatunk azonban arra az eredményre jutott, hogy a korábbi oktatási integrációs fejlesztésekből nem maradtak fenn olyan együttműködési mintázatok, amelyek működő gyakorlatként a telep program tervezésekor megjelentek volna.

A telep programok logikáját követve a programokat három szakaszra bonthatjuk: tervezési; megvalósítási és fenntartási szakaszra. E három szakasz együttműködési jellemzői a következőképp alakultak az A település esetében: a telep program tervezését külső

szakértő végezte. A KBT elkészítése igényel korábbi tervezési rutint, szempontjai között a jelentkező igényre megfogalmazott beavatkozás logikája áll, vagyis a felmerülő igényekre, szolgáltatási hiányokra szükséges beavatkozásokat tervezni. Az együttműködések során<sup>3</sup> a külső szakértővel, egy külső civil szervezettel, valamint egy helyi civil szervezettel alakult ki erős együttműködés, amelyhez a települési önkormányzat, mint a pályázat benyújtására jogosult szereplő csatlakozott. Az együttműködések bár formálisan – a vizsgált szakmai dokumentumok szerint – erős kapcsolatokat jeleznek, meg kell jegyeznünk, hogy a megvalósítás során a helyi és a külső civil szervezet feladatai szűk területen mozogtak. Tevékenységük a külső civil szervezet esetében a szakmai támogatás biztosítására, míg a helyi civil szervezetnél a program célcsoportjának elérésére szűkült. E három szervezet (helyi önkormányzat, helyi és külső civil szervezet) képezte a megvalósítás konzorciumát is.

Az együttműködések során gyenge kapcsolatok alakultak ki a helyi roma nemzetiségi önkormányzattal, a munkaügyi kirendeltséggel, helyi civil szervezetekkel és a gyermekjóléti szolgálattal. Az utóbbi esetében az együttműködés erőssége változott a program megvalósítása alatt, míg korábban a szakmai vezetést e szervezet vezetője adta, a program későbbi szakaszában már nem, ezért a szervezettel való kapcsolat is gyengült. További szereplőkkel nem találtunk együttműködési formákat. A megvalósítás során az önkormányzatnál volt a legtöbb szakmai feladat, ezek ellátásához azonban nem állt rendelkezésre megfelelő szakember, így azokat külső szolgáltatók bevonásával biztosította a konzorciumvezető önkormányzat.

Az A település esetében a tervezési szakaszban a külső szereplők irányításával valósult meg a folyamat, a megvalósításban a konzorciumi partnerek eltérő arányban és feladatokkal rendelkeztek, míg a fenntartási szakaszban a külső és a helyi civil szereplő számára nem voltak feladatok, azok mindegyike a szakmai erőforrásokkal nem rendelkező önkormányzat számára jelentenek további munkát.

A B település esetében a telepési programban történő együttműködések az A településhez hasonló jellemzőket mutatnak. A külső szakértő mellett – amely külső civil szervezet képviselője is volt – a Társadalmi Esélyegyenlőségi Főigazgatóság (TEF) Borsod-Abaúj-Zemplén megyei kirendeltsége vett részt a program előkészítésében és megvalósításában konzorciumi partnerként. A feladatok megoszlása az egyes partnerek között aszimmetrikus volt, ezek javarészt a települési önkormányzatnál összpontosultak, és külső szolgáltatók bevonásával kerültek lebonyolításra. A TEF megyei szervezete szakmai segítséget nyújtott a projekt megvalósítási szakaszában, valamint feladata a felnőttképzések megszervezése, lebonyolítása volt, ez kapcsolódott a jogszabályban<sup>4</sup> meghatározott – elsősorban felnőttképzési – feladataihoz is. A külső civil szervezetek a munkaerőpiaci szolgáltatásokat és a közösségfejlesztési tevékenységeket végezték, valamint a projekten belüli szakmai konzultációkban vettek részt. A projekt tartalmi leírásában a gyermekjóléti szolgálat, a kormányhivatal munkaügyi kirendeltsége, a helyi civil szervezet és a roma nemzetiségi

---

<sup>3</sup> Az együttműködések körébe csak azokat a tevékenységeket soroljuk, amelyek során az intézmény vállalt feladatokat valósított meg, vagy tevőlegesen hozzájárult valamely programelem kidolgozásához, ezzel potenciálisan segítve a program utáni szolgáltatás fenntartását. Ennek értelmében, ha egy pedagógus vagy egyéb helyi szereplő a program során megvalósítóként bevonásra került, például klubfoglalkozást tartott, azt nem soroljuk ide, mert ezek inkább egyéni képességeken és nem intézményközi együttműködésekben alapulnak.

<sup>4</sup> A Kormány 180/2019. (VII. 26.) Korm. rendelete a Társadalmi Esélyteremtési Főigazgatóságról, valamint egyes kormányrendeleteknek a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság egyes feladatainak átadásával kapcsolatos módosításáról



önkormányzat jelentek meg együttműködő partnerként, ezen szervezetek a pályázati útmutató előírásainak megfelelően vettek részt a program megvalósításában. A nemzetiségi önkormányzat tagjai és a helyi civil szervezet tagjai között átfedés is van, a civil szervezet tanodát működtet a településen. A helyi általános iskola korábbi integrációs gyakorlata miatt megjelent a projekt közösségi beavatkozási tervében, de az intézményvezetői interjú szerint a megvalósítás időszakában ténylegesen nem alakult ki együttműködés, ezért az elemzésünk során a nincs együttműködés kategóriájába került.

A C település esetében a telepés programot a másik két településtől eltérő módon tervezték, abba a helyi intézményeket és a roma közösséget már az előkészítési szakaszban bevonták a szintén kívülről érkező szakemberek. Az erős együttműködések a külső szakértők, a települési önkormányzat, a külső civil szervezet és a helyi roma nemzetiségi önkormányzat között láthatjuk, ez a három szervezet alkotta a konzorciumot is. A potenciális helyi partnerek között a tervezési időszakban ugyancsak erős együttműködések alakultak ki a helyi oktatási intézményekkel (óvoda, általános iskola), a gyermekjóléti szolgálattal, a helyi önkormányzattal, helyi civil szervezetekkel. A formális, azaz gyenge kapcsolatok szereplői a helyi munkaügyi kirendeltség és a helyi egyház voltak. A helyi általános iskolával a tervezési szakaszban még erős, a megvalósítási szakaszban azonban már csak gyenge együttműködés volt tapasztalható.

A programban külön programelem erősítette a helyi szereplők szakmai együttműködését, azonban az iskola részvétele csak esetenként volt biztosított, az egyik ilyen probléma az iskolában megjelenő agresszió, amely a gyerekek közötti fizikai bántalmazás különböző formáit jelentette, már csak ebből az okból kiindulva is indokolt lett volna a szakmai együttműködés. Ugyancsak a gyenge együttműködések között találjuk a megyei TEF szervezetet, amellyel az együttműködés a kötelező adatközlés szintjén merült ki. A programban a nevelési tanácsadó és a középiskola nem jelent meg együttműködő partnerként, ezekkel a szervezetekkel a kapcsolat a helyi oktatási intézményen keresztül biztosított.

A C település esetében egy jól induló és tervezett együttműködési rendszer kialakítására láttunk kísérletet, amely a megvalósítás során erodálódott. Ezt a folyamatot vélhetően erősítette, hogy az önkormányzati választások során a település vezetése és a roma nemzetiségi önkormányzat összetétele is megváltozott, a korábbi vezetőket újak váltották, amely a kialakult kapcsolatokra is hatással volt.

## 5. Összefoglalás

A három vizsgált település az ország három különböző megyéjében található, közös jellemzőik közé tartozott, hogy mindhárom település köznevelési intézményeiben magas volt a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek aránya, az intézmények erőteljesen szegregált intézmények közé tartoznak.

A települések a köznevelési intézményeikben már az ezredforduló táján elindították az integrációs gyakorlatokat, ezek az óvodákat és az általános iskolákat egyaránt érintették. Az A és a B településen ennek végét a kapcsolódó programok kormányzati megszüntetése okozta, míg C település esetében ez már korábban, a kétezres évek derekán – az intézményvezetés változása miatt – ért véget.

A telepés programokban – amelyek a kollaboráció alapját jelenthették volna – a helyi szereplők részvétele, így az együttműködések intenzitása alacsony volt, annak ellenére, hogy a program kifejezetten szorgalmazta a partnerséget és a fenntarthatósági szempontok érvényesülését.

Az együttműködések a három település esetében eltérő alapról és gyakorlattal indultak: az A és a B település esetében csak korlátozottan voltak jelen a tervezési fázisban és a megvalósítás során nem épültek tovább; a C település esetében a kezdeti együttműködések a végrehajtásban csökkentek, esetenként megszűntek. Mindhárom település esetében releváns megállapítás, hogy a helyi önkormányzatok a fenntartási időszakban magukra maradtak, ebben a korábbi konzorciumi partnerek nem vesznek részt. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a kistélepülések polgármesteri hivatalainak számára olyan feladatokat kell ellátni, amelyekhez meglévő humán kapacitásuk nem vagy csak részben áll rendelkezésre. Az azonban kirajzolódott, hogy a projekt során nem alakultak ki olyan együttműködések, helyi innovációk, amelyek a szegregált élethelyzetre a köznevelési intézmények felől érkező válaszokat jelentettek.

### Felhasznált irodalom:

- Arató, F., & Varga, A. (2008). *Együtt-tanulók kézikönyve*. Educatio.
- Bernát, A. (2014). Leszakadóban: a romák társadalmi helyzete a mai Magyarországon. In T. Kolosi, & I. Tóth (Szerk.), *Társadalmi Riport 2014* (pp. 246–264). TÁRKI.
- Budai, I., & Puli, E. (2015a). Szakmaközi együttműködés a szociális szolgáltatásokban. *Párbeszéd Szociális Munka Folyóirat*, 2(3), 32–64. <https://ojs.lib.unideb.hu/parbeszed/article/view/5809>
- Budai, I., & Puli, E. (2015b). Együttműködés a szociális szolgáltatásokban. *Esély: Társadalom- és Szociálpolitikai Folyóirat*, 26(1), 32–64.
- Budai, I., & Puli, E. (2021). Együttműködés kutatása a szociális szolgáltatásokban. In G. Fábrián & G. Hegyei (Szerk.), *A szociális munka elmélete és gyakorlata* (pp. 330–344). MTA.
- Budai, I. (2015). Az együttműködés a szociális munka egyik kulcsa és eszköze. *Párbeszéd Szociális Munka Folyóirat*, 2(1) <https://ojs.lib.unideb.hu/parbeszed/article/view/5788>
- Curcic, S., Miskovic, M., Plaut, S., & Ceobanu, C. (2014). Inclusion, Integration or Perpetual Exclusion? A Critical Examination of the Decade of Roma Inclusion, 2005-2015. *European Educational Research Journal* 13(3), 257-267.
- Cserti Csapó, T. (2019). Az uniós roma oktatáspolitikai – magyar tanulságok. *Educatio*, 28(1), 58–71.
- Domokos, V. (2010). *Szegény- és cigánytelepek, városi szegregátumok területi elhelyezkedésének és infrastrukturális állapotának elemzése különböző (közoktatási, egészségügyi, településfejlesztési) adatforrások egybevetésével*. KOR IH, LHH Fejlesztési Programiroda.
- Farkas, Zs. (2018). Búcsú a cigányteleptől? *Esély: Társadalom- és Szociálpolitikai Folyóirat*, 29(1), 42–66.
- Feitl, I. (2008). A cigányság ügye napirendről lekerült. Előterjesztés az MDP Politikai Bizottsága számára 1956 áprilisából. *Múltunk*, 53(1), 257–272.
- Fejes, J. B. (2013). Miért van szükség deszegregációra? In J. B. Fejes & N. Szűcs (Szerk.), *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai* (pp. 15–35). Belvedere Meridionale.
- Hajnáczy, T. (2013). Az 1961-es párthatározat margójára. *Múltunk – Politikatörténeti Folyóirat*, 58(1), 237–272.
- Hajnáczy, T. (2015a). A pártállam cigánypolitikája. *Esély: Társadalom- és Szociálpolitikai Folyóirat*, 26(5), 54–92.
- Hajnáczy T. (2015b). A Borsod-Abaúj-Zemplén megyei cigányság helyzete a szocialista korszakban a levéltári források tükrében. In P. Csengeri & A. Tóth (Eds.), *Herman Ottó Múzeum Évkönyve* (pp. 483–495). Herman Ottó Múzeum.

Havas, G. (2008). Esélyegyenlőség, deszegregáció. In K. Fazekas, J. Köllő & J. Varga (Szerk.), *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért 2008.* (pp. 121-138). ECOSTAT.

Hricsovinyi, J., & Józsa, K. (2018): Iskolaválasztás és szelekció. In J. B. Fejes & N. Szűcs (Szerk.), *Én vétkem* (pp. 129–146). Motiváció Oktatási Egyesület.

Kállai, E., & Törzsök, E. (Szerk.) (2006). *Átszervezések kora.* Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány.

Kemény, I., Janky, B., & Lengyel, G. (2004). *A magyarországi cigányság 1971-2003.* Gondolat Kiadó – MTA ENKI

Kertesi, G., & Kézdi, G. (2009). Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 56(11), 959–1000.

Kertesi, G. (2000). A cigány foglalkoztatás leépülése és szerkezeti átalakulása 1984 és 1994 között. Munkatörténeti elemzés. *Közgazdasági Szemle*, 47(5), 406–443.

Kertesi, G. (2005a). *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában.* Osiris Kiadó.

Kertesi, G. (2005b). Roma foglalkoztatás az ezredfordulón – A rendszerváltás maradandó sokkja. *Szociológiai Szemle*, 15(2), 57–87.

Kocsis, K. & Kovács, Z. (1998). A cigány népesség társadalomföldrajza. *Ezredforduló*, 1998(3), 17–20.

Kocsis, P. Cs. (2020). Telepek és emberek. Egy deszegregációs program megvalósításának félidei vizsgálata. *Különleges Bánásmód* 7(2), 57–76.

Ludwinek, A., Anderson, R., Ahrendt, D., Jungblut, J. M., & Leončikas, T. (2017). *Social mobility in the EU.* Eurofound.

Majtényi, B., & Majtényi, Gy. (2012). *A cigánykérdés Magyarországon 1945–2010.* Libri Kiadó.

Mezey, B. (Ed.) (1986). *A magyarországi cigánykérdés dokumentumokban 1422–1985.* Kossuth Könyvkiadó.

Nagy, P. (2018). A cigányosztályok indításának politikai és pedagógiai dilemmái az 1950-es években. In N. Tóth (Ed.), *Peremhelyzetben III. Romológiai írások* (pp. 83–106). Didakt Kiadó.

Pénzes, J., Tátrai, P., & Pásztor, I. Z. (2018). A roma népesség területi megoszlásának változása Magyarországon az elmúlt évtizedekben. *Területi Statisztika*, 58(1), 3–26.

Sziklai, I. (2012). Szegénység és társadalmi kirekesztés elleni küzdelem az Európai Unióban. In I. Sziklai (Ed.), *Az Európai Unió szociális politikái* (pp. 87–105). ELTE-TÁTK.

Vajda, Gy. (2012). *Romapolitika az EU-ban.* In I. Sziklai (Ed.), *Az Európai Unió szociális politikái* (pp. 165–176). ELTE-TÁTK.

Varga, A. (2016). A hazai oktatási integráció – tapasztalatok és lehetőségek. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, 2016(1), 71–91.

Varga, A. (2018). A hazai oktatási integrációs tapasztalatok és a korai iskolaelhagyás megelőzése. In J. B. Fejes & N. Szűcs (Eds.), *Én vétkem* (pp. 67–87). Motiváció Oktatási Egyesület.

Zolnay, J. (2016). Kasztosodó közoktatás, kasztosodó társadalom. *Esély: Társadalom- és Szociálpolitikai Folyóirat*, 28(6), 70–97.

I1 – Magyar Nemzeti Felzárkózási Stratégia 2030  
<https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/mntfs2030.pdf>

I2 – 68/2007 OGY határozat a Roma Integráció Évtizede Program Stratégiai Tervről.  
<https://mkogy.jogtar.hu/getpdf?docid=a07h0068.OGY&printTitle=68/2007.+%28VI.+28.%29+OGY+hat%C3%A1rozat&targetdate=ffffff4&referer=lawsandresolutions>

I3 – EFOP-1.6.2-16 Szegregált élethelyzetek felszámolása komplex programokkal (ESZA)  
<https://www.palyazat.gov.hu/efop-162-16-szegreglt-lehelyzetek-felszamlasa-komplex-programokkal-esza#>

## A falu, a falusi oktatás megjelenése az Erdélyi Iskola című nevelésügyi folyóiratban

OZSVÁTH JUDIT<sup>1</sup>

*A két világháború között megjelent Erdélyi Iskola című nevelésügyi és népnevelési folyóirat kiemelt helyen foglalkozott a faluval kapcsolatos kérdésekkel. Mivel az erdélyi magyarság nagyobb része falun élt, elsődleges volt a falusi gyermekek képzése, de az iskolai oktatás nélkül maradt fiatalok és felnőttek képzésének pótlása is. A Trianon után az erdélyi magyarságot ért politikai és gazdasági megszorítások miatt különösképpen fontos volt kedvet ébreszteni a pedagógusokban a falusi iskolákban vállalandó munka iránt és a minden szintű népnevelés iránt. A falumozgalom terjedése is segítette ezt az ügyet, így az Erdélyi Iskola az ehhez kapcsolódó írásoknak is teret adott. Hasábjain számos cikk jelent meg a falusi iskolai élettel kapcsolatosan és komoly háttéranyaggal szolgált a – zömében falvakon tevékenykedő – népnevelők számára.*

**Kulcsszavak:** Erdélyi Iskola, falu, folyóirat

*The Erdélyi Iskola (Transylvanian School), published between the two world wars, gave a prominent place to the village in its educational and popular education journal. Since the majority of Transylvanian Hungarians lived in villages, the education of village children was a priority, as was the education of young people and adults who had been deprived of schooling. It was also important to encourage teachers to work in village schools and to provide education at all levels. The spread of the village movement also helped this cause, so the Transylvanian School also gave space to related writings. It published numerous articles on village school life and provided a solid background for the work of the educators, who were mainly active in the villages. Village researchers also found something to read in it. The study tries to paint a picture of life in Hungarian village schools and teachers in Transylvania between the two world wars, based on the articles published in the journal.*

**Keywords:** Erdélyi Iskola, village, journal

Az Erdélyi Iskola egyedüli nevelésügyi és népnevelő folyóirat volt a két világháború közötti időben, ezért főként ő tudott a falut érintő nevelési és népnevelési kérdésekkel foglalkozni. A kisebb lapok, újságok inkább pedagógus-érdekképviseletet, informálást vállaltak, terjedelmüknél fogva sem vállalkozhattak ilyesmire. Fontos volt ez, hiszen az erdélyi magyarság háromnegyede falun élt. A falumunka-mozgalomnak már volt más sajtója is, ezzel kapcsolatosan tanulmányok, külön füzetek is megjelentek, az Erdélyi Iskola ezért csak érintőlegesen tárgyalta ezt a kérdést, a faluval kapcsolatosan ő főként a népnevelésre figyelt.

Jelen írás előbb az Erdélyi Iskolát mutatja be, majd pedig arra fókuszál, hogyan jelenik meg a falu és a népnevelés kérdése a folyóiratban.

### 1. Az Erdélyi Iskola – a falu felé forduló, a népnevelésre elköteleződő folyóirat

Az 1920 után megjelent, oktatás- és nevelésügyi kérdésekkel foglalkozó romániai magyar sajtókiadványok többnyire a felmerülő problémák számbavételére, képviseletére, orvoslásra való előterjesztésére helyezték a hangsúlyt. A neveléstudomány aktuális kérdéseit bemutató és elemző, részletesebb módszertani útmutatót hozó, a műveletlenül

---

<sup>1</sup> Babes-Bolyai Tudományegyetem; ozsvathjudit@yahoo.com

maradt – főképpen falusi – népréteg tanítását is szorgalmazó és segítő írások közzétételére az említett lapok nem vállalkoztak. Ennek oka nyilvánvalóan az erdélyi magyar pedagógustársadalmat is sújtó megszorításokban és a nehéz anyagi helyzetben keresendő. Az említett hiányosságot felismerve viszont György Lajos és Márton Áron bátran vállalkozott az orvoslásra, hiszen 1933 októberében hívták életre az Erdélyi Iskolát, a máig talán a legszínvonalasabbnak mondható erdélyi magyar nevelésügyi és népnevelő folyóiratot, amely 1933-tól 1940 tavaszáig – tanévenként négy, összevont számmal – folyamatosan megjelent (Ozsváth, 2002). A világháború elején majdnem kétéves kényszerszünet következett, aztán 1942–1944 között, szerkesztőváltás után még kilenc Erdélyi Iskola-füzetet adtak ki, 1947-ben pedig egy kis brosúrát nyomtattak, újra Márton Áron szerkesztésében. Az Erdélyi Iskolában két egység volt elkülöníthető: a folyóirat első része az iskolai, a második az iskolán kívüli népnevelés kérdéseit tárgyalta. A Márton Áron és György Lajos által szerkesztett első hét évfolyam füzetének mindkét része rovatokra tagolódott. Az 1942-es újraindító már csak a főrészek címeit hagyja meg (*Oktatásügy és Népnevelés*), ezeken belül nem találunk rovatbeosztást. Az első hét évben a következő rovatok tagolták a folyóirat szövegeit: *Nevelésügy, Módszertan* (később: *Hogyan tanítsunk?*), *Nyelvünk és Kultúránk* – ezek állandó rovatok voltak, amelyek mellett néha megjelenik a *Neveléstörténet* vagy a *Szülők Iskolája* című rovat is. A két nagy egység között kaptak helyet a kisebb közlemények, könyv- és folyóiratszemlék, hírek, üzenetek, tanácsok. A folyóirat a legjobb kortárs erdélyi (és nem csak erdélyi<sup>2</sup>) nevelők írásait közölte (ezek másodközlések voltak), de mellettük más pályákon tevékenykedő, az erdélyi magyarság megmaradásáért, megerősödéséért elhivatottan munkálkodók írásait is több alkalommal hozta. Valamennyien fontosnak látták, hogy a gazdasági, szellemi, lelki felemelkedéshez szemléletváltásra és határozott cselekvésre van szükség. Sok esetben önhibájukon kívül maradtak ki az iskolából a fiatalok, s az ő oktatásuk-nevelésük elsődleges kell legyen – vallották a szerkesztők. „Akik őrhelyen állanak, éber figyelésre és megsokszorozott munkára vannak kötelezve” – hirdette Márton Áron.<sup>3</sup> Az Erdélyi Iskola szerzői között találjuk – mások mellett – Baráth Bélát, Domokos Pál Pétert, Bitay Árpádot, Erős Alfrédet, Blédy Gézát, Nagy Zoltánt, Heszke Bélát, Puskás Lajost, Szabó T. Attilát vagy Venczel Józsefet. A szerkesztőségnek nem volt külön irodája, így a lapszerkesztés Márton Áron vagy György Lajos lakásában folyt (Domokos, 133).

Az Erdélyi Iskola szerkesztői elsődlegesen erőt, jövőbe vetett hitet, bizalmat próbáltak sugározni a pedagógusok felé. Míg a legtöbb, nevelésügyi kérdésekkel foglalkozó lap szerkesztői, szerzői a gondokat, problémákat sorjázták, itt ezekre próbáltak megoldást keresni, az ügyekhez érdekképviselőt találni. Az első lapszám írásai ilyen szempontból is programadónak számíthatnak. Márton Áron például az 1933. szeptember 2-án tartott gyergyószentmiklósi katolikus nagygyűlésen elmondott beszédével (illetve annak írott változatával) népnevelési programot hirdetett meg (Márton, 1933/34). Az iskolán kívüli népművelést az iskolához kapcsolta, a „kiszélesített iskola” feladatának tekintette. A fiatalokkal szemben is messzemenően megértő volt, hiszen jól tudta, hogy korának fiataljai az első világháború éveiben születtek, és önhibájukon kívül jutottak mostoha sorsra. Nem kért számon semmit rajtuk, sokkal inkább tenni akart értük: biztosítani számukra a

---

<sup>2</sup> Az Erdélyi Iskolában publikáló neves magyarországi nevelők, kutatók közül néhány: Bálint Sándor, Cser János, Drozdy Gyula, Fónay Tibor, Padányi-Frank Antal, Nemesné Müller Márta.

<sup>3</sup> Márton Áron püspök 1939. március 31-i (1939. évi VI.) körlevele.

tanulási lehetőséget. Az iskola feléjük és mindenki más felé is ki kell tárja kapuit. Az egész erdélyi magyarság szellemi, lelki, gazdasági megerősítését tartotta szem előtt. Példaképként az önzetlenül munkálkodó dán prédikátort, Grundtwig Frederic-et állította a nevelők elé. Hozzá és más külföldi népművelőkhöz hasonlóan az erdélyi magyar népművelést is csak vallásos gyökerekkel képzelte el, így ebben a munkában kiemelt feladatot szánt az egyháznak. Az iskola csak utána következett.

Márton Áron az iskola „kiszélesítéséhez” hasonlóan a nevelők feladatait is „kiszélesítette”: a tanítótól, tanártól, paptól egyaránt sok önkéntes tevékenységet várt el.<sup>4</sup> „Tudom, hogy mindez munkatöbbletet, több fáradságot, az eddigiek mellett újabb megterhelést jelent. Anyagi haszon nincs belőle, sőt gyakran anyagi áldozatot is fog követelni. Azonban ha a süllyesztés felé veszedelmesen lökődő népünket meg akarjuk menteni és a saját kötelességünket nem akarjuk megint letagadni, vállalnunk kell” – biztatott Márton (1933/34, p. 5). Mindezt a nevelők kötelességének tekintette, amihez elmaradhatatlannak tartotta a lelkesedést: „Erőnk a lelkesedés. És ez mindenható! Ha a lerongyolódott magyar értelmiség, a tizenöt év nélkülözéseivel megkínzott tanár- és tanítótestülettel az élen felismeri hivatását, ez a csupa rongyos, de lázasszemű kis csapat a világ egyetemes borulatában is olyan keresztény életet fog itt felszítani, hogy nincs az alvilágnak az a vihara, amely be tudja kormozni, s egy népet olyan mélyre vert ezerágazású gyökérszettel fog megkötni, hogy apái földjéről sem történelmi földindulások, sem gonosz szándékú politikai szelek nem tudják eltépni” (Márton, 1933/34, p. 8). A meghirdetett népnevelési tervhez Márton Áron az Erdélyi Iskola második egységét ajánlotta fel. Ebben füzeteként hat-hat előadásvázlat jelent meg és a népnevelő munkát segítő sokféle jó tanács. György Lajossal együtt úgy igyekeztek, hogy az iskolai és az iskolán kívüli nevelésnek szentelt részek tartalmilag is kapcsolódjanak egymáshoz. A kispénzű pedagógusok ilyenformán a nevelőmunkát segítő, hasznos ismeretekhez, hírekhez jutottak.

Mivel a magyarországi könyvtárakkal megszűnt a kötelespéldány-akció, boltokban nem lehetett magyar – főleg nem új szerkesztésű! – szakkönyveket vásárolni, így az Erdélyi Iskola kötetei gyakorlatilag ezeket pótolták. Az első hét évfolyam lapszámait a tanévhez igazodva (tan)évente négyszer jelentek meg, majd az 1942-es újraindulás után már a naptári évhez igazították az egyes lapszámok megjelenését. A gazdasági válságtól sújtott, nehéz időkben kevés folyóirat büszkélkedhetett népes olvasótáborral, az Erdélyi Iskola viszont mind népszerűbb lett, és egyre csak nőtt az előfizetők száma. 1933 októbere és 1940 áprilisa között 28 lapszám jelent meg, számonként 112–148 oldalon. Főként falusi fiatalok és középkorúak iskolán kívüli neveléséhez kapcsolódóan 29 rövidebb bevezető írás, 153 előadásvázlat, 53 ünnepnapokhoz kötődő közlemény és 121 mellékletként vagy függeléként közölt színdarab, kotta stb. jelent meg.

---

<sup>4</sup> Az Erdélyi Iskola lapjain sokszor megjelent ez a gondolat. Az 1942-es újraindulás visszatekintőjében is ez kerül központi helyre: „Egyébként is a nevelői rend a kisebbségi Erdélyben mindennek előfeltétele. Nélkülük nincs társadalmi szervezet, gazdasági mozgalom és, természetes, hogy nincs művelődési élet. A nevelői rend vezető értelmiségünk törzse, egész népközösségi életünk felelőssége az ő vállukon nyugszik: a kisebbségi időszakban a pap nemcsak pap, a tanító nemcsak tanító, a tanár nemcsak tanár, hanem betölt sok olyan funkciót is, amelyet ma már a közigazgatás és az újonnan alakult társadalmi szervezetek töltenek be.” (Venczel, 1942, 181.)

## 2. A falu és a népnevelés az Erdélyi Iskolában

Mivel abban az időben az erdélyi magyarság 72–73%-a falun élt, ez a népréteg mutatkozott a közösség legerősebb támaszpontjának; Venczel József fogalmazásában: „az erdélyi magyarság népi feladatkörében a legelső helyet foglalja el” (Venczel, 1980, p. 62). A falu felé fordulásnak kétféle (egymástól nyilván nem teljesen független) formája volt: a falukutatás és a falusi ember nevelése. A falumunka-mozgalom Felvidékről került át Erdélybe, a népneveléshez a Dániából indult kezdeményezés szolgált mintául. Az erdélyi falumunka-mozgalom a három vallásos jellegű egyesületben (az *Erdélyi Római Katolikus Népszövetség Egyetemi és Főiskolai Szakosztályában*, az *Ifjúsági Keresztyén Egyesületben*, a *Dávid Ferenc Egylet Ifjúsági Körében*) és az *Erdélyi Fiatalok faluszemináriumában* nyert intézményt, propagandáját az ifjúsági sajtó (*Erdélyi Fiatalok*, *Ifjú Erdély*, *Jóbarát*, *Kévekötés*) végezte. A magyar falumunka irányítói-szervezői a román falukutatás és a monografikus szociológia megeremtőjétől, Dimitrie Gusti professzortól szereztek a legtöbb ismeretet.

Az Erdélyi Iskola a falukutatás kérdésével inkább csak rövid hírszerű ismertetőket vagy beszámolókat szintjén foglalkozott, nevelésügyi folyóirat lévén, sokkal fontosabbnak tartotta a – főként – falusi emberek részére szervezendő népnevelés szorgalmazását. Ezt általában a falvak, községek iskoláiban vagy közösségi házaiban végezték, többé-kevésbé rendszeresített előadások, gyakorlati képzések formájában.

Az erdélyi népnevelés legnagyobb apostola minden bizonnyal Márton Áron volt. Kisebbségi közösségek előtt tartott – a legtöbbször programértékű – beszédei mellett írott formában is terjesztette a nép nevelésével kapcsolatos elveit. Az Erdélyi Iskola elsősorban neki köszönhetően vált az iskolán kívüli (elsődlegesen falusi) népnevelés legszínvonalasabb fórumává.

Az Erdélyi Iskola ismertette ugyan a külföldi népfőiskolai megvalósításokat, de az erdélyi népneveléshez (elsősorban az egyre súlyosabb szegénység okán) nem feltételezett külön e célból létrehozott intézményeket. Márton Áron is a meglévő iskolák „kiszélesítését” hirdette, és a falu vezető értelmiségétől várta – az iskolában, a plébániákon, a különféle egyesületeken belül – a helyi nevelés megszervezését. A népnevelés elindításának konkrét módjára már 1933 őszén, az említett gyergyószentmiklósi katolikus nagygyűlésen elhangzott beszédében a következőket indítványozta: „1. a Népszövetség minden egyes tagozata keretében a pap, tanító és a helyi értelmiség arra való része alakítson egy népművelő bizottságot; 2. ez a bizottság dolgozza ki az évi pontos munkaprogramot és mindjárt az egyesületi élet megindulásával kezdjen a munkához; 3. az iskolafenntartó főhatóság pedig adjon irányelveket, szervei útján szorgalmazza és ellenőrizzék a népművelést” (Márton, 1933/34, p. 8). Az ő elképzelése szerint tehát központilag csak az irányelveket szükséges megadni, a munka további szervezése a helyi értelmiség dolga. Az indítvány harmadik pontjában azonban kimondja a nyomon követés és ellenőrzés szükségességét is, hogy a népnevelés ne csak a szép ígéretek és hangzatos felvállalások szintjén ragadjon meg. Az ellenőrzést az egyházi főhatóságra bízva az egyház népnevelési kötelezettségét is hangsúlyozza, és felelősségteljes feladatvállalásra hívja fel azt.<sup>5</sup> Népszövetségi igazgatóvá való választása

---

<sup>5</sup> Megjegyezzük, hogy az említett beszéd katolikus fórumon hangzott el, és az írott változat megjelenése idején is még – elsősorban – a katolikus nevelők részére szerkesztették az Erdélyi Iskolát (a nagy érdeklődésre való tekintettel később már kikerült a „katolikus” jelző, és a

(1934) után Márton Áron már körlevelet küldött szét a különféle szakosztályok vezetőinek, amit az Erdélyi Iskolában is közzétettek. Ennek vonatkozó része az egyesületi és a hitélet, az ünnepélyek és tanfolyamok, valamint a szórakozás szervezésére tért ki, mindjárt az elsőhöz sorolva a hét egyik megjelölt napján a társadalomtudomány, történelem, egészségügy, irodalom, természettudomány, honismeret, gazdaságtudomány, jogi, illetve állampolgári ismeretek köréből vett ismeretterjesztő-népnevelő előadás megtartását. Megjegyezzük, hogy a népnevelő előadásvázlatok minden felekezeti által használhatók voltak.

Az 1935/36-os „munkaévhez” az alábbi félévi programtervet illesztette.<sup>6</sup>

	Első hét:	Második hét:
<i>Október:</i>	A művelődés miért kötelességünk?	A helység múltja.
<i>November:</i>	Társadalombiztosítás. Takarékosság.	A vármegye földrajza, politikai beosztása.
<i>December:</i>	A szeretet parancsa.	Az egyházmegye története.
<i>Január:</i>	Józan életmód, mértékletesség.	Az erdélyi népek (magyar, román, szász) története.
<i>Február:</i>	A kötelességteljesítés.	Népdalaink.
<i>Március:</i>	A becsületről.	Erdélyi búcsújáró helyek, kegyképek.
<i>Április:</i>	A tekintély és a tekintélytisztelt.	Erdély földrajza, természeti kincsei. (Bányák, ásványvizek, földgáz stb.)
<i>Május:</i>	A Mária-tisztelet történelmünkben.	Helyi babonák, kuruzslások. (Vallási, erkölcsi, egészségügyi szempontból.)
<i>Június:</i>	Az ember viselkedése és magatartása.	Erdély gazdasági térképe. (Miből élnek, mivel foglalkoznak az egyes vidékek lakói?)

Az egyes hónapok másik két összejövetele előadásanyagainak összeállítását az egyesületek vezetőire bízta, a hallgatóság összetételének és a helyi viszonyoknak szem előtt tartását kérve. Az ismeretterjesztő előadást ének és/vagy szavalat követte, majd a hónap, illetve az egyházi év vallási vonatkozásainak rövid ismertetése következett (pl. novemberben a halottak tisztelete, temetőgondozás; decemberben az advent értelme stb.); az együttlét pedig az egyesület tervbe vett legközelebbi ünnepélyének megbeszélésével zárult.

Az Erdélyi Iskolában rendszerint hat előadás teljes szövegét közölték, utánuk pedig a két lapszám megjelenése közötti idő ünnepeihez kapcsolható, eljátszható darabokat, kottákat csatoltak. Minden füzetbe kerültek gazdasági jellegű előadásanyagok is, ám ezekkel nem magas szintű szakirányú fejlesztésre gondoltak, hanem sokkal inkább az általános műveltségi szint emelésére. Grundtvighoz hasonlóan Márton Áron is a kultúráközvetítést tartotta elsődlegesnek. A népnevelés társadalmi vonatkozásai között említette a nemzetté nevelést, hiszen: „Külön-külön mind nagyszerű magyarok vagyunk, de mint népnek szánalmas a magatartásunk. Most kitűnt és megvilágosodott azok számára is, akik a hazug magyar-romantika szemüvegén keresztül nézték a nemzetet, hogy fennen hangoztatott nemzeti egységünk belső erő nélküli, pusztán politikai egység

---

folyóiratot minden felekezeti pedagógusai járatták); Márton Áron javaslata tehát a katolikus egyház által szervezendő és felügyelendő népművelésre vonatkozott.

<sup>6</sup> \*\*\* (1935/36): Munkatervek. *Erdélyi Iskola*, III (1–2.), 79.



volt, a magyarság összességének lelkébe nem nyúlt le, és széthullott az első komoly teherpróba alatt” (Márton, 1937, p. 193).

Az erdélyi népnevelési célokat az Erdélyi Iskola negyedik évfolyamának második füzetében olvassuk, a népnevelési részt bevezető, szerző nélküli írásban.<sup>7</sup> A szerző értelmezése szerint a népnevelésnek 1. pótolnia kell a gyermek- és ifjúkori tanulmányok idejéből maradt hiányosságokat; 2. meg kell teremtenie a lehetőséget az emberrel született érdeklődés érvényesülésére és a benne lévő képességek kifejtésére; 3. segítenie kell a környezet fizikai, társadalmi, jogi, gazdasági és szellemi szempontú változásainak megértésében; 4. segítenie kell a résztvevők szellemi működésének helyes alakulását és a gondolkodás tökéletesebb módszereihez kell vezetnie őket; 5. az irodalom, művészet, zene, természetismeret, bölcsélet átadásának és a társakkal való lelki közösség megtapasztaltatása által finomítania kell az ízlést; 6. a viszonylagos értékek iránt jobb érzéket kell nevelnie és az életbölcsélet közös nevezőjére kell hoznia a sokféle emberi érdekeket, vágyakat, ismereteket és a hitet.<sup>8</sup>

Egy későbbi írás a népnevelés elmélete (pedagógiája és didaktikája) ismeretének fontosságáról ír, ám megjegyzi, hogy ha e fiatal tudománynak még nem elérhetőek a szakkönyvei, akkor legalább a határtudományokat (biológia, pszichológia, a kor és a nemzeti szellemismeret) kell tanulmányoznia a népművelőnek (Tamás, 1937/38).

A hangulatos ének- és versbetétekkel színesített előadástervek közlése mellett az Erdélyi Iskola felhívta a figyelmet, hogy az összejevetelek nem merülhetnek ki „műkedvelésben, kétes értékű darabok eljátszásában, csiri-csaré estélyek rendezésében”. Ugyanakkor arra is figyelmeztetett, hogy az egyszerű ember lelke kezdetben érzéketlen az irodalmi, történelmi, művészeti dolgokkal szemben, így „a komoly ismeretterjesztő és nevelő célzatú előadások látogatásához iskolás, unott tanfolyamok módszerével nem tudjuk hozzászoktatni. Ezért az előadási anyagot úgy kell összeválogatni és lehetőleg olyan feldolgozásban kell hozni, hogy hasznossága mellett érdeklődést keltő is legyen.”<sup>9</sup>

A sok útmutatás mellett mégis akadtak eltévelyedések a népművelésben, erre enged következtetni az Erdélyi Iskola egyik híryanaga. Az írás alapján valószínűsíthető, hogy több helyen a katolikus valláserkölcsei alapok nélkülözésével fogtak a népneveléshez. Ennek visszaszorítása érdekében a folyóirat Mailáth püspök felhívását tette közzé, melyben nyomatékosítja papjainak, hogy az iskolán kívüli népnevelés időszerű és fontos munkáját a Katolikus Népszövetségre bízta egyházmegyéjében, s ezt a munkát a püspöki kar felügyelete alatt szakavatott munkatársak irányítják. A katolikus szempontok és elvek szem előtt tartásával máris jó reményekre jogosító sikereket ért el. Hangsúlyozza továbbá, hogy „az iskolán kívüli népnevelésnek lényege szerint erkölcsi feladatok megoldását kell célul kitűznie, eredményes tehát csak akkor lehet, ha pozitíve a vallás és az erkölcs alapján áll”. Ezért nem támogatható olyan törekvés, amelyik a vallással ellenkezik, vagy akárcsak közömbös is vele. A püspök figyelmezteti papjait az ellentétes előjelű kezdeményezések visszaszorítására, s hangsúlyozza számukra, hogy „népnevelési előadások tartására, népnevelő könyvek és kiadványok elhelyezésére csak akkor nyújthatnak segédkezet, ha azt a Katolikus Népszövetség kifejezetten pártolja és ajánlja”.<sup>10</sup>

<sup>7</sup> Az aláírás nélkül megjelentetett írások szerzője minden bizonnyal Márton Áron volt.

<sup>8</sup> \*\*\*A népművelés céljai (1936/37). *Erdélyi Iskola*, IV (3–4), 225–226.

<sup>9</sup> \*\*\*Előadásaink szempontjai (1934/35). *Erdélyi Iskola*, II (1–2), 71–72.

<sup>10</sup> \*\*\* (1935/36). Iskolán kívüli népnevelésünk ügye. *Erdélyi Iskola*, III (5–6), 354.

## Összegzés

Az Erdélyi Iskola, bár ezt kifejezetten nem hirdette, nagyjából a falusi nevelők lapja volt. Elsősorban azért, mert a jelzett időben az erdélyi magyarság hárommegyede falun élt, s így a pedagógusok nagyobbik fele is. A nehéz politikai és gazdasági helyzetben a falu nagy erőt képviselt. Komoly hitéletével és a népi értékek megbecsülésével, továbbmentésével az identitáserősítésben (is) meghatározó szerepe volt. A kisebbségbe került, meglehetősen rezignált magyar értelmiségben viszont tudatosítani, erősíteni kellett mindezt, sőt, fontosnak látszott konkrét programleírásokkal, háttéranyagokkal segíteni népnevelő munkájukat. Az Erdélyi Iskola ehhez a munkához kívánt szócső és iránymutató, segítő lenni. Amint az a fentiekből kitűnik, mindezt nem csak elhivatottan, de komoly koncepció mentén, nagyon igényesen végezte.

## Felhasznált irodalom:

- Márton, Á. (1933/34). A kiszélesített iskola. *Erdélyi Iskola*, I (1–2), 5–8.
- Márton, Á. (1937). Népinevelésünk feladatai. *Hitel*, II(3), 192–194.
- Ozsváth, J. (2002): Egy katolikus szellemiségű lap az erdélyi magyar nevelésügy szolgálatában: az Erdélyi Iskola. *Magyar Könyvszemle*, CXVIII(4), 431–438.
- Tamás, J. (1937/38). A népművelés elmélete és segédtudományai. *Erdélyi Iskola*, V(1–2), 65–66.
- Venczel, J. (1942). Az Erdélyi Iskola. *Erdélyi Iskola*, VIII(2), 180–182.
- Venczel, J. (1980). *Az önismeret útján*. Kriterion Könyvkiadó.
- Szerző nélküli folyóiratcikkek:
- \*\*\* Munkatervek (1935/36). *Erdélyi Iskola*, III(1–2.), 79.
  - \*\*\* A népművelés céljai (1936/37). *Erdélyi Iskola*, IV(3–4), 225–226.
  - \*\*\* Előadásaink szempontjai (1934/35). *Erdélyi Iskola*, II(1–2), 71–72.
  - \*\*\* Iskolán kívüli népinevelésünk ügye (1935/36). *Erdélyi Iskola*, III (5–6), 354.

# A tehetségsegítés forrásai a Debreceni Református Kollégium történetében

FEHÉR ÁGOTA<sup>1</sup>

*A felnövekvő generációk tehetségének gazdagítása minden pedagógusnak közös küldetése, különleges közöttük a nagy hagyományú református kollégiumok szellemiségében tanítók köre. „A reformáció belső lényegéből fakadóan létszükségletnek tekintette az iskolákat” (Barcza, 1988, 15), s a múlt sajátos történelmi helyzeteiben olyan értékeket erősített meg, amelyek napjaink tehetséggondozó tevékenységeinek is fontos alapjai. Jelen kutatás célja a Debreceni Református Kollégium tehetségsegítő szellemiségének és oktató-nevelő tevékenységének megvizsgálása a történelmi hagyományok tükrében, amelyet az intézmény értesítőinek tartalmi elemzésén keresztül végzünk három fő szempont mentén:*

1. *A szellemi műhelyként való működés, az önképzőköri jelleg megmutatkozása (G. Szabó, 1996), amely református kollégiumok sajátos értékeként a közösség lelki erőforrásait gazdagítja, miközben megkülönböztetett figyelemmel fordultak az egyén fejlődése irányába is.*

2. *A kálvini hitelvek alapján a szigorú munkaetika és küldetéstudat (Kálvin, 1991), valamint a „puritán kegyesség és életesmény” (Barcza, 1988, 303) kiemelése, amelyek szintén fontossággal bírnak a tehetséggondozás folyamatában.*

3. *A feladat iránti elköteleződés, az elmélyülés kiemelése és szerepe, amely napjaink sajátos felgyorsult világában talán még fontosabb a múlt követendő értékeinek köréből. A megállás, az átgondolás értékes belső érintődésre ad lehetőséget, s ezzel a képességek kibontakoztatásának forrása is (Szabó, 2019).*

*A Debreceni Református Kollégium oktatójaként többek között Szegedi Kis István pedagógiai iránymutatásai már a XVI. században megerősítették a szorgalom, a figyelem, a türelem, a fegyelmezettség értékeit (Tóth, 2013), amely nevelési elvekre Martin (2010) tanulók elköteleződésének és motivációjának multidimenzionális, integratív modelljére, az ún. Motivációs és Elkötelezettség Kerékre építve is tekintünk. Mindezek alapján törekszünk a Debreceni Református Kollégium tehetséggondozás területén kifejtett tevékenységeinek pontosítására.*

**Kulcsszavak:** Debreceni Református Kollégium, tehetségsegítés, feladat iránti elköteleződés, kálvini hitelvek, szellemi műhely

*Enriching the talents of the rising generations is a collective mission of all educators, especially those who teach based on the spirit of the traditional Reformed colleges. “Due to the intrinsic nature of the Reformation, it considered schools a necessity,” and in its specific historical situations, it confirmed values that are also important foundations in today’s talent management activities. The aim of the present research is to examine the talent-helping spirit and teaching activity of the Reformed College in Debrecen in the light of historical traditions, which we carry out through the content analysis of the school bulletins of the institution along three main aspects:*

1. *The operation as an intellectual workshop, the manifestation of the self-education character, which enriches the spiritual resources of the community as a special value of the Reformed colleges, while paying attention to the development of the individual.*

2. *The emphasis on strict work ethic and mission, as well as “puritanical piety and the ideal of life,” based on Calvinian beliefs, which are also significant in the process of nurturing talent.*

3. *Commitment to the task, the emphasis and role of deepening, which in the accelerated world of today is perhaps even more imperious among the values to be followed in the past: stopping and reflecting provides an opportunity for valuable internal contact, and thus a source of developing skills.*

---

<sup>1</sup> Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar; feher.agota@kre.hu

A kutatást a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának *Hitéleti képzések és a tehetséggondozás fejlesztése* című pályázata támogatja.

*The pedagogical guidelines of István Kis Szegedi—lecturer at the Reformed College in Debrecen—were published in the 16th century; these were the values of diligence, attention, patience, and discipline. To these principles of education, Martin’s multidimensional, integrative model of student engagement and motivation, the so-called ‘We also look at the Wheel of Motivation and Commitment’ is also considered. Based on all this, our goal is to clarify the activities of the Reformed College of Debrecen in the field of talent management.*

**Keywords:** *Reformed College in Debrecen, talent support, commitment to a task, Calvin loans, intellectual workshop*

## **1. A református kollégiumok szellemisége**

Hazánk iskolakultúrájában évszázadokon át kiemelkedő szerepet játszottak azok a kollégiumok, amelyeket a protestáns egyházak szerveztek és tartottak fenn a XVI. század közepétől kezdődően. „A magyar református iskolakultúrában a kollégium – mai jelentésével ellentétben – eredetileg nem egyszerűen diákotthont, hanem közös intézményben folyó, egymásra épülő, háromszintes képzést (elemi iskola, középiskola, felsőbb iskola) jelentett” (Győri L., 2016, p. 50). Ez a szerveződés azt az értéket is kifejezte, hogy hosszú távon elkötelezett a gyermekek, fiatalok személyiségfejlődésének kísérésében, kibontakozásának támogatásában, mindezzel pedig a kötődés, az elköteleződés élményeit is megtámogatta. A diákok egyaránt érezhették, hogy tartoznak valahová, egy értékes közösség kíséri lépéseiket, s mindez a biztonság élményének forrásává vált, ezáltal pedig a kitartás és az közösség, az együttesség értékeinek támogató légkörét is megtapasztalhatták azon túl, hogy az intézmény szellemiségét még mélyebben élhették át és sokszorozhatták is meg egymás között.

„Ezek az intézetek tulajdonképpen iskolakollégiumok voltak, mert struktúrájukban a tanárok és a tanulók együttélése, önkormányzata dominált, s az oktató tevékenység szerencsésen ötvöződött a nevelő munkával, az intézmény iskolai funkciója a kollégium nevelő szerepével” (Bajkó, 1976, p. 9–10). Mindezt nemcsak az ismeretátadás feladatkörét bontakoztatták ki magas szinten, hanem olyan értékes személyiségfejlesztő tevékenység is zajlott, amely felnövekvő generációk számára jelenthetett tartást és gazdagíthatta életük későbbi szakaszaiban is helytállásukat.

A protestáns kollégiumok „a vallásosság és a tudományosság összefűzésével” (G. Szabó, 1996, p. 14) minőségi gyarapodást jelentettek, s egyaránt közvetítették a hit lelki támaszt nyújtó ereje és a tanulás, az ismeretgyűjtés értékességét. Mindezzel kifejezték a Heidelbergi Káté (2013) üzenetét az igehirdetés és az iskolák egymást kiegészítő, szorosan összefonódó szerepét: „Sem a tanítás, sem a nevelés törekvése nem érik el céljukat, ha nem tudnak az igehirdetés szolgálatába állítani” (Fekete, 2013, p. 437).

A református kollégiumok e szemléleti pillér támaszával a legkülönbözőbb társadalmi rétegek művelődéséhez járultak hozzá (Mészáros, Németh & Pukánszky, 1981). Kiemelt szerepük van mind a nemzeti gyökerek megerősítésében, mind a szellemi fejlődés, előrehaladás támogatásában, amely kifejeződött társadalmi vonatkozásban és a peregrináció által további nemzetközi ismeretrendszerhez kapcsolódás által is. Különösen értékes az a szellemiség, amellyel a szegény sorsú, ám tehetséges fiatalok fejlődését, kibontakozását támogatták, hiszen amennyiben a fiatal gyorsabban előrehaladt a tananyag elsajátításában, úgy akár a következő osztályfokra is korábban léphetett át. A fogékonyabbak és szorgalmasabbak így gyorsabban haladhettek céljuk felé, hogy lelkészek, vidéki rektorok (tanítók) vagy városi, vármegyei tisztségviselők lehessenek

(Győri L., 2016, 96). Napjaink tehetséggondozó szemléletének is fontos értékei gyökereznek mindebben.

A református kollégiumok szellemisége mindemellett abban is sajátosnak tekinthető, hogy szervezeti tagolódásuk „a bentlakásos iskolát és a kollégiumi autonómiát magába ötvöző jellegzetes intézményrendszer, mely szervezeti felépítésével, az oktató és nevelő tevékenység egész struktúrájával az iskolaközösségnek egy sajátosan magyar, de ugyanakkor az európai pedagógiai kultúrához is sok szállal kapcsolódó típusát hozta létre” (Bajkó, 1976, p. 11).

## **2. A Debreceni Református Kollégium szerepe a tehetséggondozásban**

A református kollégiumok között különleges a debreceni intézmény szerepe, amely évszázadokon át fennmaradhatott, s bár történelmi korszakok időről időre változtatásokat is szükségessé tettek, mégis alapjaiban ugyanazzal a küldetéssel teljesíthette be oktató-nevelő szolgálatát. Három fő meghatározót emelünk ki mindebből a következőkben: a közösség erejére és lelki többletére épülő, szellemi műhelyként való működés értékét, a kálvini hitelvek szerepét, valamint a feladat iránti elköteleződéshez és ennek támogatásához kapcsolódó meghatározókat.

### *2.1. A Debreceni Református Kollégium mint szellemi műhely*

A református kollégiumok intézményi rendszere igazolja, hogy az ott nevelkedők közös erőfeszítése nyomán milyen jelentős értékek születhetnek, a közösség lelki többlete ezáltal megsokszorozódik, és mind a tagok, mind az intézmény számára további inspiráció, meggazdagító lendület forrásává válhat. Az intézmény belső életének lendülete elmélyült szellemi-tudományos tevékenységek forrása, egyúttal egymás nevelésének szolgálatába áll, miközben a diákok társasági közléte segíti a kollégiumi autonómia korszerűsítését egyaránt kapcsolódva hazai és egyetemes törekvésekhez (Bajkó, 1976). „Olyan belső önkormányzat ez, amely védelmet nyújt a kollégium és tagjai számára azokkal a külső törekvésekkel szemben, amelyek uniformizálni akarják az oktató-nevelő tevékenységet” (Tóth, 2013, p. 108).

A diákok közösségének kiemelt formája a diákköztársaság (Coetus), melynek hagyománya Wittenbergbe vezet. Gyökereit a debreceni diákok wittenbergi bursájában (diákönkormányzatában) kereshetjük (Győri L., 2006, p. 51). A wittenbergi egyetem diákjai középkori szokás szerint nemzetenként kisebb diáktársaságokba, bursákba tömörültek, ezek között a wittenbergi magyar bursa 1522-ben alakult. Már első anyakönyvükben Coetusnak nevezi magát a társaság.

A Coetusnak saját pénztára, hitvallása, eskümintája volt, a közösség lelki vezetésére szellemi, anyagi ügyeinek intézésére tagjai 1555-től szeniort választanak maguk közül. Feladata kisebb diákok tanítása mellett a fegyelmezés, az adománygyűjtés, az élelmezés szervezése, sőt, olykor az egész városnak is segítséget nyújtott, pl. 1680-1880 között tűzoltóságot is működtetett (Győri L., 2006, p. 51). A Coetus „ténylegesen csak a felsőbb tanulók (tógátusok) közösségét jelentette, de belső rendje kezdettől fogva meghatározta az egész debreceni diáktársadalom arculatát, tagolódását, mely a 19. század közepéig szinte változatlanul fennmaradt” (Győri L., 2006, p. 96).

Az „első modern értelemben vett diáktársaságok” (Győri L., 1993, p. 18) vagy másképp „első önművelő diáktársaságok” (Győri L., 2006, p. 54) a felvilágosodás, majd a reformkor időszakában még sokszínűbb közösség megszületését jelentették, kiemelt például a Kántus, irodalmi körök szerepe, valamint a rézmetsző diákok, akik oktatási segédeszközöket is készítenek. Úgy tekinthetünk tehát e diákközösségekre, mint meggazdagító erőforrásokra az egyén számára, készségeinek fejlesztését, valamint érzelmi és társas fejlődését tekintve is sokrétű kibontakozási, formálódási lehetőségeket hordozott. Összességében kiváló mintája a tehetséggondozásnak, forrása egyéni és közösségi alkotások megszületésének, ezáltal újabb lelkesítő tapasztalatok gyűjtésének és további felfedezéseknek egyaránt.

A Debreceni Református Kollégium iskolai értesítőit áttekintve a közösség értékének gondolatköre a következőképpen jelent meg néhány példa tükrében:

- egy iskolai ünnepségről való beszámoló kapcsán: „szereplésükkel arról a szellemi közösségről tettek bizonyítást, amely ma is a Kollégiumhoz, közelebből az Önképzőkörhöz fűzi őket” (Kun, 1943, p. 36);
- a „valláserkölcsi és hazafias nevelés” témáján belül pedig „a közös és állandó munka területét igyekeztünk vallásos cselekmények gyakorlása által megszentelni, hogy a tanulóifjúság lelke már az iskola falai között átforgódjék Isten képére, érzelmei az Istennel való közösség tudatából táplálkozzanak, s akarata az Isten szerint való élet irányában határozódjék meg” (Török, 1938, p. 35).

## *2.2. A kálvini hitelvek szerepe a Debreceni Református Kollégium tehetséggondozási tevékenységeiben*

A Debreceni Református Kollégium abban is kiváló mintát nyújtott, hogy hogyan lehet ezt a szellemi kibontakozást a kötődés érzelmi támasza mellett a fegyelem, a rend keretein belül megvalósítani, s a reformáció fontos szemléleti háttérrel biztosított ebben. A 16. századi Európa számára a kései középkor erkölcsi válságából kiutat jelentett a reformáció általi lelki-szellemi megújulás. Magyarországon a kezdeti ellenállást követően először az evangélikus (lutheri), majd a század második felében egyre inkább a svájci (Zwingli Ulrich és Kálvin János tanai nyomán kibontakozó) református irányzat hangsúlya érvényesül.

A kálvini tanítás „szigorúan a Biblián alapuló, Isten és ember személyes – közvetítő nélküli – kapcsolatát hangsúlyozó, szorgos és puritán életvitelt szorgalmazó tanítás” (Győri L., 1993, p. 7). „A lélek ápolását a Szent Lélek végzi el naponként a Biblia olvasásakor” (Ács, 2016, p. 136).

Kálvin gondolata a „kegyelmi kiválasztásra” (Bodai, 2003, p. 1) vonatkozik, amely által megerősíti: nem mindenkinek adatik meg az üdvözülés. A tehetségekhez való viszonyulás teológiai vonatkozásában ugyancsak megmutatkozik ez a kiválasztási, kiválasztódási gondolatkör, s általa minden ember számára az üzenet: a benne rejlő képességeket ajándékként kell tekintenie, és olyan értéknek a tehetségességet, amelyért hálás lehet, és amelyet gyarapítani szükséges. Az Újszövetségben a Szentlélek Isten adományai lelki, kegyelmi ajándékok, ezek „ruhazzák föl az embert különös adottságokkal” (Kádár, 2020, p. 7). A Lélek adományai egyúttal sajátos feladatra is köteleznek: a megajándékozottak tevékenységét áldás kíséri, ami a közösség számára is értékkel bír, és kiemelten lényeges ezen ajándékok mások javára fordítása (Fodorné Nagy,

2015, p. 40). A Debreceni Református Kollégium közösségi szemlélete kiváló minta mindennek megélésében.

A kiválasztottság bizonyosságának megtapasztalásához Kálvin szerint a legkiválóbb eszköz a fáradhatatlan hivatásvégzés. „A hívő saját kegyelmi állapotát az aszketikus cselekvéssel biztosíthatja. Kálvin felfogásában a hitnek igazolnia kell magát objektív működésében, a hit legyen »fides efficax« (»hathatós hit«). A »fides efficax« mindig aktív tevékenységben megmutatkozó élő hit. A kálvini »aktivitás teológia« arra ösztönöz, hogy »Dicsőítsd Istent szorgalmas munkáddal! « Hirdette, hogy az ember munkára van teremtve. ... »Olyan az élet, mint egy őrhely (statio), amelyre az Úr állított bennünket, s amelyben ki kell tartanunk, amíg Ő vissza nem hív«. ... A munkát mint kötelességet írta elő mindenki számára: »mindenki köteles dolgozni«, ugyanakkor »mindenkinek joga is van a munkához«. ... A kálvini aszkézis egyfelől fáradhatatlan munkálkodásra, másfelől a fogyasztás visszafogására ösztönöz” (Bodai, 2003, p. 1).

Kálvin további jelentős iránymutatása a nevelésben is kifejeződik: az áldozatvállalás, a szolgálattétel, valamint a szigorúság, a fegyelmezettség, a következetes számonkérés értékei, melyek mind a református embernek, mind közösségének jelentős támaszául szolgálnak (Ács, 2016, p. 137). A Debreceni Református Kollégium a diákok biztos, szilárd erkölcsi értékeinek, fejlődésének formálásában mindezek átadásával kiemelt segítséget nyújtott, mindemellett biztos alapra építve a kibontakozás, a további fejlődés forrásaiként is szolgálhattak.

A Debreceni Református Kollégium iskolai értesítőit áttekintve a fegyelem értékének gondolatköre a következőképpen jelent meg néhány példa tükrében:

- A „valláserkölcsi és hazafias nevelés” témáján belül a templomi szokásához kapcsolódóan történik címbeli kiemelés, ezen belül pl. „az Úr asztalához való előkészület végett bűnbánati istentiszteletet tartottunk az Oratóriumban. ... Nagy súlyt helyeztünk a hazafias érzés ápolására is” (Veress, 1931, p. 36).
- „Intézetünk, mint a debreceni református kollégium egyik alkotó része, minden időben nagy súlyt fektet a növendékek vallás-erkölcsi és hazafias nevelésére. A növendékek minden vasárnap délelőtt az igazgató és a tanárkar vezetése alatt a kollégiumi imateremben tartatni szokott istentiszteleten megjelennek s közülük egyik, rendszeren harmad- vagy negyedéves végzi a kántororganista teendőket” (Veress, 1916, p. 83).
- Tanévnyitó beszédben közvetlenül említésre kerül pl. az épület beosztásának rendjét tekintve: „Céljaink elérésére azonban általában csak akkor nyílik számunkra lehetőség, ha a ... legszorosabb baráti közösségben fegyelmet és rendet tartunk.... Mennyire szükség van arra, hogy egymás segítségére legyünk a rendre és tisztaságra való legéberebb vigyázással.” (Kun, 1943, p. 5)
- „ha a fenyegető neveléstani nehézségek miatt leszállana a tanulmányi színvonal, csökkenne a tanulói munkakedv, tágabb lenne a növendékek lelkiismerete, meglazulna a fegyelem, bomladoznék az iskolai jórend! Fogadjuk meg, édes Fiaim, hogy a mai időkhöz és hozzánk nem méltó ilyen gyáva mentegetődzéshez nem fogunk folyamodni! Hanem ha hanyagságok folytán elkövettek valami hibát vagy vétséget, azt Magatok előtt férfiasan be fogjátok vallani, és mindent meg fogtok tenni annak jóvátételére” (Kun, 1943, p. 4).

### 2.3. A feladat iránti elköteleződés szerepe

A közösség erejére és a fegyelem értékére támaszkodva a Debreceni Református Kollégium diákjai is olyan szellemiségben gyarapodhattak az intézmény falain belül, amely saját képességeiknek további fejlesztő erőforrásaivá is válhatott. A tehetségek útja pedig nagyban múlik azon is, hogy mennyire tudnak kitartóak maradni, megtalálják-e magukban is a belső erőforrásokat a legjobb megoldások, válaszok megtalálásához. A feladat iránti elköteleződés jelentős meghatározója a kibontakozásnak, s minden pedagógus nagy segítséget nyújt, amennyiben ennek támogatására is figyelemmel tud lenni.

„Az elköteleződés segít abban, hogy olyan személyiséggé váljunk, aki egy stresszhelyzetben, betegségben, problémában is, miután egységben van, tudja mihez tartani magát. Hogy a nehézségekben képesek legyünk célokat kitűzni, reménykedni, hinni és cselekedni” (Pál, 2017). Általa akár nehezebb feladatokban való mélyebb bevonódás, így a kitartás fokozódásának lehetősége is megvalósulhat. A feladathelyzetekben való hosszabb, mélyebb feldolgozásmód az egyén számára is magában hordozza újabb felfedezések megtételét, mindez által pedig eredményességének fokozódását.

Martin (2003, 2010) tanulók motivációjának és elköteleződésének multidimenzionális, integratív modellje, a Motivációs és Elkötelezettség Kerék létrehozása által abban nyújt főként segítséget, hogy a személyes kibontakozások megvalósulásához támogató erőforrásokat is megjelöl: így tekinthetünk többek között a tervezés, a célok állítása, a tanulásszervezés tudatosítására, mindezek személyre hangolt megvalósítására, valamint többek között az énhatékonyság megerősítésére. A pedagógusok természetesen a kötődés ereje, a biztonságélmény támogatása által tudnak kellő érzelmi támaszt nyújtani mindezekhez, amennyiben pedig nehézségek adódnak, a megosztás lehetőségét kifejezik, hiszen a közösség tétel ezúttal is értékes segítséget nyújt.

A Debreceni Református Kollégium iskolai értesítőit áttekintve a kitartás értékének gondolatköre a következőképpen jelent meg néhány példa tükrében:

- tanárok tudományos, irodalmi, művészeti és társadalmi munkássága beszámolójaként: „Szemes Károly egyházi tanácsos tagja előadást tartott a Szülők Iskolájában »Szorgalom és kitartásra való nevelés« címen” (Török, 1938, p. 17–18);
- tanévnyitó beszéd részeként: „Most már nagy komolysággal kell nekilátnotok a középiskolai munkához. Lassanként tisztában kell lennetek a különlegesen magyar feladatokkal, s azok megoldására nagy szorgalommal és kitartással fel kell készülnötök” (Kun, 1943, p. 5).

A Debreceni Református Kollégium szellemiségének néhány főbb pillérét áttekintve láthatjuk, hogy az intézményben nevelkedők olyan értékekkel gazdagodhattak történelmi korokon át, amelyek jelentős támaszul szolgálhattak mind képességeik kibontakoztatásának útján, mind közösségi erőforrásaik gazdagításában. A szorgalom, a kitartás ereje kiemelt mindezek közben, amely a megfelelő intézményi légkör hiányában nem feltétlenül tudna teljes értékűvé válni és valóban elvezetni az eredményesség megtapasztalásához. A Debreceni Református Kollégium mindemellett a közvetlen ismeretátadás magas szintjén, minőségi gazdagításán túl a hitbéli megerősítést is átélhetővé tette, amely a diákok további kiteljesedésének forrásává válhatott, egyúttal



hozzájárulhatott az intézmény „világosító lámpásként” (Győri L., 2006, p. 7) nyújtott segítő szerepéhez kiváló tehetségek kibontakozása során.

A kutatást a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának *Hitéleti képzések és a tehetséggondozás fejlesztése* című pályázata támogatja.

### Felhasznált irodalom:

- A Heidelbergi Káté*. 2013. Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója.
- Ács, M. (2016). *Nőnevelés a Felső-Baranyai Református Egyházmegye polgári leányiskolájában és internátusában 1916-1948*. Doktori (PhD) értekezés, Pécsi Tudományegyetem. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15425/acs-marianna-phd-2016.pdf>
- Bajkó, M. (1976). *Kollégiumi iskolakultúránk a felvilágosodás idején és a reformkorban*. Akadémiai Kiadó.
- Barcza, J. (1988). *A Debreceni Református Kollégium története*. Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya.
- Bodai, Zs. (2003). A reformátorok gazdasági tanítása. *Inco*, 8. <http://www.inco.hu/inco8/global/cikk5h.htm>
- Fekete, K. (2013). *A Heidelbergi Káté magyarázata. Hálaadásra vezető vigasztalás 129 kérdés-feleletben*. Kálvin Kiadó.
- Fodorné Nagy, S. (2015). A tehetséggondozás és differenciálás bibliai–teológiai alapjai pedagógiai–pszichológiai kitekintéssel. *Sárospataki füzetek*, XIX(3), 33–58.
- G. Szabó, B. (1996). *A Debreceni Református Kollégium a „pedagógia századában”*. Neveléstörténeti tanulmány XVIII. századi forrásgyűjteménnyel. Debrecen.
- Győri, L. J. (2006). „Egész Magyarországnak és Erdélyiségnek ... világosító lámpása” *A Debreceni Református Kollégium története*. Tiszántúli Református Egyházkerület.
- Győri, L. J. (1993). *Kősziklán épült vár – A Debreceni Református Kollégium története*. Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma.
- Kádár, P. (2020). Hozzájárulás a tehetség fogalmának biblikus értelmezéséhez. *Magyar Református Nevelés*, XVII(2), 5–10. [http://refpedi.hu/sites/default/files/hir\\_kepek/2020\\_2\\_net%20%281%29.pdf](http://refpedi.hu/sites/default/files/hir_kepek/2020_2_net%20%281%29.pdf)
- Kálvin, J. (1991). *Tanítás a keresztyén vallásra*. Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya.
- Kun, S. (1943). *A Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának évkönyve az 1942-43. iskolai évről*. Tiszántúli Református Egyházkerület.
- Martin, A.J. (2010). *Building classroom success: Eliminating academic fear and failure*. Continuum.
- Martin, A. J. (2003). The student motivation scale. Further testing of an instrument that measures school students' motivation. *Australian Journal of Education*, 47(1), 88–106.
- Mészáros, I., Németh, A., & Pukánszky, B. (1981). *Az iskolaiügy története Magyarországon 996-1777 között*. Akadémiai Kiadó.
- Pál, F. (2017). *Az elköteleződés segít abban, hogy teljes emberként éljünk*. <https://blog.palferi.hu/az-elkotelezodes-segit-abban-hogy-teljes-emberkent-eljunk/>
- Szabó Zs. (2019, szerk.). *A tehetség kézikönyve*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. [https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk\\_mind\\_0.pdf](https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_0.pdf)

Tóth, L. (2013). *A tehetséggondozás és kutatás története*. Didakt Kiadó.  
[http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/A%20tehetseggondozas\\_es\\_kutatas\\_tortenete.pdf](http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/A%20tehetseggondozas_es_kutatas_tortenete.pdf)

Török, T. (1938). *A Debreceni Református Kollégium Tanítóképző Intézetének évkönyve az 1937–38. iskolai évről*. Tiszántúli Református Egyházkerület.

Veress, I. (1916). *A Debreceni Református Tanítóképző Intézet évkönyve az 1915–16. iskolai évről*. Tiszántúli Református Egyházkerület.

Veress, I. (1931). *A Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának évkönyve az 1930-31. iskolai évről*. Tiszántúli Református Egyházkerület.

# Egy évtized kihívásai és változásai a zenepedagógiai irodalom területén

DOMBI JÓZSEFNÉ<sup>1</sup>

*Az SZTE Ének-zene Tanszéke komoly érdeklődést mutat a mindenkori zenepedagógiai programok és a legújabb zenepedagógiai kortárszenei művek iránt. A hallgatók zenetörténeti, zeneirodalmi tájékozottsága érdekében új utakat keres a tananyag információs jellegének gazdagítására és a zenei élménynek átadására, emellett a tanórán kívüli koncertpedagógiai lehetőségek feltárására. 2013-ig összegyűjtöttük az addig elhangzó műveket, amelyek kizárólag a „Zenepedagógiai Délelőtt” programját foglalták magukban. Az azóta eltelt időszakban elhangzott művek részletes rendszerezésére eddig nem került sor. A kutatás célja, hogy 2014-től összefoglalja a tanszék tanárai, hallgatói és kórusa által bemutatott XX. századi darabokat, szerzőnként rendszerezze az elhangzott műveket. További célja, hogy összegyűjtse azokat a zenehallgatási, koncertpedagógiai lehetőségeket, amelyek a kortárszenei napok során a hallgatók számára elérhetők. A kutatás módszere: empirikus kutatás, dokumentumelemzés. Kutatási kérdések: melyek az előzményei a „Zenepedagógiai Délelőtt” sorozatnak? Mely szempontok alapján választottuk ki a darabokat? Volt-e ősbemutató ebben az időszakban? Voltak-e visszatérően elhangzó művek? A helyszínváltás mennyiben befolyásolta az eseményeket? A kutatás eredményeként nyomon követhetjük a változásokat, az új művek születését, és az összefoglalás révén egy repertoárt tudunk ajánlani a hallgatóinknak, amelyeket később a tanítás során hasznosíthatnak. Megállapíthatjuk, hogy egy-két szerző esetében újra elhangzott az egyszer már megszólaltatott mű, a darabválasztás szempontjai bővültek, a helyszínváltás pedig egyaránt mutatott pozitív és negatív hatásokat. A koncertpedagógiai lehetőségek bemutatása hozzájárul a koncertpedagógia történetével foglalkozó irodalmak bővítéséhez.*

**Kulcsszavak:** kortárszene, zeneszerzők, művek

*The Department of Music at the University of Szeged has a keen interest in the current music pedagogical programs and the latest contemporary pieces. In order to enhance students' knowledge of music history and music literature, it seeks new ways to enrich teaching materials and to convey the musical experience, as well as to explore the possibilities of concert visits outside of the classroom. The aim of this research is to summarize the 20th century pieces performed by the department's teachers and students from 2014 onwards, and to organize the works performed by composer. Furthermore, it aims to collect concert visiting opportunities of the Vántus István Contemporary Music Days. Research method: empirical research, document analysis. Research questions: What is the history of the Music Pedagogical Mornings? Has the motif of piece selection changed? Was there a premiere during this period? Were there any recurring pieces? How did the change of venue affect the events? As a result of the research, we were able to follow the changes, the birth of new works and summarize a repertoire that our students can use later in their teaching. We found that in the case of one or two composers, a work that had already been performed was performed again, the and the change of venue had both positive and negative effects. The presentation of concert pedagogical possibilities contributes to the literature on the history of concert pedagogy.*

**Keywords:** contemporary music, composers, works

## 1. Bevezetés

A Szegedi Tudományegyetem Ének-zene Tanszéke komoly érdeklődést mutat a mindenkori zenepedagógiai programok és a legújabb zenepedagógiai kortárszenei művek iránt. A hallgatók zenetörténeti, zeneirodalmi tájékozottsága érdekében új utakat keres a tananyag minél mélyebb információs jellegének gazdagítására és a zenei élménynek átadására, emellett a tanórán kívüli kortárszenei koncertpedagógiai lehetőségek feltárására. E célt szolgálja a „Zenepedagógiai Délelőtt” sorozat is. 2013-ig összegyűjtöttük

---

<sup>1</sup> professor emerita, SZTE Művészeti Intézet Ének-zeneTanszék; dombi5@freemail.hu

az addig elhangzó műveket, amelyek kizárólag e rendezvény programját foglalták magukban (Dombi, 2015, p. 62–66). Az azóta eltelt időszakban elhangzott művek részletes feldolgozására eddig nem került sor.

A kutatás célja, hogy 2014-től összefoglalja a tanszék tanárai, hallgatói és kórusa által megszólaltatott XX. századi darabokat, zeneszerzőnként rendszerezze az elhangzott műveket. Továbbá célja, hogy összegyűjtse azokat a zenehallgatási, koncertpedagógiai lehetőségeket, amelyek a Vántus István Kortárszenei program keretében hallgatók számára elérhetők. Módszere: empirikus kutatás, dokumentumelemzés. Kutatási kérdések: Milyen előzmények után jött létre a „Zenepedagógiai Délelőtt” sorozat? Mi jellemzi a művek kiválasztásának szempontjait, vannak-e visszatérően elhangzó művek, a Zenepedagógiai Délelőtt programjában? Milyen további kortárszenei koncertek látogatására van lehetőség? A kutatás eredményei során nyomon követhetjük a változásokat, az új művek születését, és az összefoglalás révén pedig egy repertoárt tudunk ajánlani hallgatóinknak, amelyet később a tanítás során hasznosíthatnak. A koncertpedagógiai lehetőségek bemutatása ugyanakkor gazdagítja azokat az irodalmakat, amelyek a koncertpedagógia történetével foglalkoznak. A helytörténeti kutatások ezt a palettát bővítik. A visszatekintés révén egy átfogó képet kaptunk az elmúlt időszak zenepedagógiai értékeiről.

## **2. A „Zenepedagógiai Délelőtt” sorozat előzményei a kortárszenei napok keretében**

Az ifjúság számára rendezett kortárszenei hangverseny ötlete Vántus István (1935–1992) nevéhez fűződik, melyet 1971-ben indított útjára. Ezen a rendezvényen az előadók köre a legkisebektől a főiskolás hallgatókig terjedt. A műsort a Zeneművészeti Kar épületében tartották szegedi közreműködőkkel. Az első fennmaradt meghívók közölték az előadók, a felkészítő tanárok, és az elhangzott művek szerzőinek a nevét. Azonban ezek alapján az elhangzott műveket nem lehetett behatárolni. Vántus István halála után 1997-ben megalakult a Vántus István Társaság. Mai neve Vántus István Társaság, Egyesület. Célja: Vántus István Erkel-díjas zeneszerző életművének, zeneszerzői és zenepedagógusi munkásságának széleskörű megismertetése, tudományos kutatása, és a zeneszerző emlékezetének megőrzésével kapcsolatos összes feladat indukálása és koordinálása. (Kiss, 2020, p. 70). Ennek a célnak megfelelően a Vántus István Társaság megtartotta, majd később bővítette a Vántus által elindított hangversenysorozatot. Az ifjúsági hangverseny fellépőinek körét is bővítette. 1997-ben Durkó Zsolt zongoradarabjának címe után a gyermekhangverseny a „Törpék és óriások” nevet kapta. Ettől az évtől kezdve vettek részt a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola hallgatói is a programban. 1998-tól szegedi előadók mellett lehetőséget kaptak a Csongrád megyei zeneiskolások, amely gyakorlatilag a szentesi Lajtha László Zeneiskola növendékeinek bemutatkozását jelentette. Majd később a hódmezővásárhelyi Liszt Ferenc Zeneiskola is bekapcsolódott. 2004-től kezdve a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Ének-zene Tanszéke „Zenepedagógiai Délelőtt” címmel önálló hangversenysorozatot indított. Tudtunk annyi művet összegyűjteni, hogy azt önálló hangverseny keretében mutassuk be. Mondhatjuk, hogy megnövekedett az ifjúsági hangversenyek száma. 2007-től a Vántus István Gyakorló Zeneművészeti Zenei Szakközépiskola „Hangcsoportok” címmel Vántus István egy kórusművére utalva szintén indított egy önálló sorozatot. 2010-ben az SZTE Zeneművészeti Kar „Inventio Poetica” címmel ugyancsak Vántus műre utalva indított egy zeneművészeti főiskolások által adott

hangversenyt, amely egy idő után megszűnt, a tervek szerint 2022-ben hallgatói műsortervekre épülve indul újra. Az önálló ifjúsági hangversenyek megalakulásától kezdve átalakult a „Törpék és óriások” fellépőinek életkora, amely kizárólag a zeneiskolások részvételét jelentette. A zeneiskolák alapfokú művészeti iskolává alakulása után megnőtt az alapfokú művészeti iskolák száma, így az egyedüli zeneiskola mellé felsorakoztak az új és újabb iskolák tehetséges diákjai, akik bemutatkoztak a „Törpék és óriások” hangversenyen.

### **3. A „Zenepedagógiai Délelőtt” műsorválasztásának szempontjai és azok bővülése az évek során**

A „Zenepedagógiai Délelőtt” sorozat a Vántus István Társaság, Egyesület által szervezett kortárszenei napok része. Céltűzése szorosan kapcsolódik a Társaság céljaihoz, így Vántus István zeneszerző műveinek és zenepedagógiai céljainak ápolásához. Az évek során egyértelműek voltak a műsorválasztás szempontjai (Dombi, 2015), s mindeközben a szempontok bővülésének vagyunk tanúi:

1. A Társaság céljait tiszteletben tartva, rendszeresen műsorra tűzzük Vántus István műveit.
  2. Figyelemmel kísérjük az évfordulós szerzők darabjait.
  3. Fontos szempont, hogy minél több hallgató vegyen részt, ebből következik, hogy a darabok előadhatósága a növendékek felkészültségéhez igazodjon.
  4. Feltérképezzük a legújabb kottakiadványokat.
  5. Figyelembe vesszük a Vántus István Társaság ajánlását.
  6. Rendszeresen kapcsolatot tartunk zeneszerzőkkel, figyelembe vesszük ajánlásaikat.
  7. Rendszeres kapcsolatot tartunk elhunyt zeneszerzők családjával, és figyelembe vesszük ajánlásaikat.
  8. Feltérképezzük a még be nem mutatott és kéziratban levő új műveket.
- A műsorválasztás bővülését az utóbbi három szempont fémjelzi.

### **4. A „Zenepedagógiai Délelőtt” műsorszerkezete és a művek előadói 2014–2021 között**

E fejezet primer forrása a Vántus István Társaság által 2014–2021 között kiadott műsorfüzet, Kiss Ernő (2020): *A kortárszene 50 éve Szegeden* c. könyve. Továbbá forrás a szerző személyes jelenléte valamennyi eseményen, valamint a *Kortárszene az SZTE JGYPK 90 éves történetében* c. tanulmány (Dombi, 2020, p. 111).

A „Zenepedagógiai Délelőtt” műsorszerkezete mellett megemlíjtük azokat a műveket is, amelyek a Vántus István Kortárszenei Napok más rendezvényén hangoztak el a tanszék tanárainak előadásában. A történeti áttekintésnél e műveket mutatjuk be először.

2014-ben a Zenei Album sorozatban a Lassus Énekegyüttes működött közre Szokolay Sándor *Déploration Kyrie* című kórusművének előadásával, vezényelt Varjasi Gyula (Műsorfüzet, 2014 p. 5–6). A hatvanasok-kamarahangversenyen Soós András *Elfelejtett melódiák No. 2 – Lamento* című művében Nagy Enikő (mélyhegedű) mellett közreműködött Maczelka Noémi (zongora) (Kiss, 2020, p. 110). November 27-én A meseopera-délelőtt hangversenyen Altorjay Tamás mindkét operában szerepelt. Nagy Imre Erik – Csukás István *Szőkevény Csillagok* c. operájában a Hordó, Szőnyi Erzsébet – Móra Ferenc *A didergő*

*király* című operájában a Király szerepét énekelte (Műsorfüzet 2014, p.11, idézi: Kiss, 2020, p. 111).

2014-ben a „Zenepedagógiai Délelőttre” november 10-én, kedden délelőtt 11-kor került sor (Műsorfüzet, 2014, p. 5-6). A közönség soraiban megjelent Körmendy Klára zongoraművész, Zakariás Anikó karnagy, Kocsár Miklós, a Vántus István Társaság tiszteletbeli elnöke, Kossuh-díjas zeneszerző, Hollós Máté, a Vántus István Társaság elnöke, Erkel Ferenc-díjas zeneszerző, valamint Kiss Ernő, a Vántus István Társaság titkára.

A hosszúra tervezett műsorban 15 szerző műve hangzott el. Kocsár Miklós *Beatus wir* és Orbán György – Weöres Sándor *A Paprika Jancsi szerenádjá* című kórusműve nyitotta meg a koncertet az SZTE JGYPK Argenteus Vegyeskar előadásában, vezényelt Kovács Gábor. Orbán György *Illusions* című zongoradarabját Balogh Dóra hallgató adta elő. Ránki György *Medvetánc* című dalát Varjasi Gyula énekelte. Meszlényi Róbert *Ein Blick in deinen Augen* című dalát Sallay Gergely hallgató adta elő. Ősbemutatóként Balassa Sándor *Sonatina op. 136.* című zongoradarabját Dombiné Kemény Erzsébet szólaltatta meg, melyet a szerző az előadónak ajánlott. Durkó Zsolt *A gömb története* c. sorozatából Joóbné Czifra Éva, a *Törpék és óriások* sorozatból Baráth Réka és Rozsnyói Dóra zongorázott. Lendvay Kamilló *12 duó hegedűre* című sorozatából válogatást adtak elő Behán Brigitta, Csorba Viola, Setényiné Rácz Gabriella hallgatók és Szalai Rebeka, Varga Lili, Vass Eszter Gréta meghívott vendégek.

Sári József *Ghiribizzi* sorozatából elhangzott a *Bartók zseborája* és a *Szélkakas* Dombiné Kemény Erzsébet előadásában. Bozay Attila *Medáliák* sorozatából adott elő egy válogatást Varga Ákos végzett levelező hallgató. Tóth Péter *Keringőjét* Behán Brigitta (hegedű), Balogh Dóra (zongora) játszották. Hollós Máté *Magyar motívumok*, Vántus István *Két kis zongoradarab* c. műveket Dombiné Kemény Erzsébet szólaltatta meg. Ősbemutatóként hangzott el Fehér György Miklós *Cantate Dominum, Canticum Novum* című többszólamú műve Nagy Szabina, Rozsnyói Dóra, Szklenovszki Sarolta, Almási Enikő, Ungor Orsolya (ének) előadásában, zongorán kísért Dombiné Kemény Erzsébet. Laczó Zoltán Vince *Sonatina* című darabját Maczelka Noémi zongorázta. A műsort Pertis Jenő *Hat aforizma* négykezes darabja zárta Maczelka Noémi és Dombiné Kemény Erzsébet előadásában.

A hangversenyen szerepelt az énekkar, ami azt jelenti, hogy a tanszék valamennyi hallgatója bekapcsolódott a rendezvénybe. Továbbá új szint jelentett, hogy a levelezős, már hegedű diplomával rendelkező hallgató, Setényiné Rácz Gabriella elhozta tanítványait, és a Lendvay duókban együtt játszottak. Továbbá sikerült megnyerni a már végzett MA-s hallgatókat, Varga Ákost, aki zongoraművészi diplomával is rendelkezik.

2015-ben a négy napos rendezvényen a nyitó hangversenyen Altorjay Tamás énekelte Maros Miklós *Endekus dodekus – Négy dal Christian Morgenstein verseire* című dalát (Műsorfüzet, 2015, p. 4). A Zenei Album programjában közreműködött: Maczelka Noémi (zongora) és Altorjay Tamás (ének). A rendezvényt Maros Rudolf emlékének szentelték, művei megszólaltatásával. Elhangzott *Két dal Weörös Sándor verseire*, valamint az egytétéles *Szonatina* (Műsorfüzet, 2015, p. 9).

2015-ben a „Zenepedagógiai Délelőttön” 14 szerző műve hangzott el. Bozay Attila *Medáliák* sorozatából egy újabb válogatást tűzött a műsorra Varga Ákos. Ezt követően Papp Lajos több pedagógiai célú műve következett: *Napzene*, *A légycsapó* és a *Vidám ujjgyakorlatok a cirkuszban* négykezes kompozíciókat Kémenes Anikó minor szakos hallgató és Baráth Réka adta elő, ezt követte a 22 kis zongoradarab válogatása Joóbné Czifra Éva

előadásában. Sallay Gergely hallgató a *IV. Zsoltár* c. saját kompozícióját énekelte. Farkas Ferenc: *Gyümölcskosár* sorozatából elhangzott a *Mondóka* és a *Ládika* Csorba Viola (ének) előadásában, Huszár Lajos *Csillagszóró* című darabját Mártonffy Amanda, Kolozsvárról érkező Erasmus hallgató adta elő. Lendvay Kamilló *12 hegedűduóból* egy válogatás hangzott el Behán Brigitta és Csorba Viola előadásában. Szigeti István *Clown* című művét Raffai Éva zongorázta. Rákai András *Kinderstücke* című darabját Sallay Gergely mutatta be. Vántus István *Két kis zongoradarab*, Balassa Sándor *Szonatina op. 136.*, Sári József *Bartók zseborája*, *Amikor Sztravinszkij még gyermek volt*, *Szélkakas* című darabjait Dombiné Kemény Erzsébet adta elő. Ezt követően Ránki György *Zsoltár gyermekhangra Babits Mihály versére* című kórusművét a kamaraegyüttes énekelte. A műsort Bretan *Csillagok az égen* című kompozíciója zárta Lokodi Anna (ének) és Mártonffy Amanda (zongora) előadásában.

2016-ban a Zenei album sorozatban a Weiner Leóra emlékeztek. Maczelka Noémi Szecsődi Ferenc kamarapartnereként közreműködött a *Három magyar népi tánc hegedűre és zongorára* (Ney Tibor átíratában) valamint a *Románc gordonkára és zongorára* című műben, melynek gordonkaszólamát Kőrösi Györgyi játszotta (Műsorfüzet, 2016, p. 8).

2016-ban a „Zenepedagógiai Délelőttön” 13 szerző műve hangzott el (Műsorfüzet, 2016, p. 5).

Ismét fellépett az SZTE JGYPK Argentus Vegyeskar Kovács Gábor vezényletével. Beischer-Matyó Tamás *23. Zsoltárát* adták elő. Ezt követte Maros Miklós *Szonáta zongorára* I. tétele Maczelka Noémi megszólaltatásában. Horváth Barnabás *Hét kis hegedűduójából* játszott Kiss Bernadett és Vilma Krivákova (Erasmus hallgató), Ránki György *Nyelvtörő kánonját* az ének-zene MA tanárszakos hallgatók első évfolyama énekelte. Huzella Elek *Cambiate per pianoforte* és Balassa Sándor *Tizenkét kis zongoradarab* sorozatából adott elő egy válogatást Joóbné Czifra Éva. Sallay Gergely BA szakos hallgató *Ave Maria* című ősbemutatójára egy hallgatókból álló kamaraegyüttes vállalkozott. Tóth Péter *Keringőjét* Vilma Krivaková és Horváth Ildikó adta elő. Kiss Ernő – Pilinszky János *Vesztőhely télen* című dalát Sallay Gergely énekelte. Ősbemutatóként Láng István *Négy négykezes zongoradarabja* került előadásra Fittler Katalin és Dombiné Kemény Erzsébet megszólaltatásában. Ezt követte Fehér György Miklós *Te voltál egyetlen virágom* az első évfolyamos MA hallgatók előadásában. Kocsár Miklós *Öt kis zongoradarabjából* a *Marcietta*, *Barcarola* és a *Scherzo* hangzott el Dombiné Kemény Erzsébet előadásában, Soproni József (2015-16-ban keletkezett) *2 Prelúdium és fuga* című művét Ábrahám Mariann mutatta be.

2017-ben 12 rendezvény tartozott a Vántus István Kortárszenei Napok programjába. A Vántus István emlékhangversenyen közreműködött Altorjay Tamás a *Fragmenta Bathoriana* szólistájaként (Kiss, 2020 p. 120). A Zenei album programban Durkó Zsolt *Törpék és Óriások* sorozatából elhangzott a *Báránnyelű*, *Törpék és Óriások*, *Téli Mese*, *Kisdobos* Dombiné Kemény Erzsébet előadásában, továbbá Maczelka Noémi *A gömb története* sorozatból több darabot szólaltatott meg (Műsorfüzet, 2017, p. 9).

2017-ben a „Zenepedagógiai Délelőtt” programjában 12 szerző darabját ismerhette meg a közönség (Műsorfüzet, 2017, p. 5). Papp Lajos *Torzonborz a rabló* c. sorozatából hangzott el egy válogatás Joóbné Czifra Éva, Barnás Dóra, Annus Nikolett, Lepák Krisztina, Horváth Ildikó, Horváth Áron, Kiss Bernadett, Sántha Gyöngyi, Tasi Szabina előadásában. Ránki György *Csóri csuka* című óvodásoknak írott darabját az ének-zene szakos BA-s és óvodapedagógus hallgatók adták elő, hegedűn közreműködött Martines Fontdecaba Marina Neus. Laczó Zoltán Vince *Hazai tájakon – zongoradarabok fekete billentyűkre* című sorozatából adott elő válogatást Joóbné Czifra Éva és Dombiné Kemény

Erzsébet. Balassa Sándor *Bagatellek op. 17/2* darabját Kiss Bernadett játszotta. Kocsár Miklós *Két kis zongoradarabját* Bálint Anita adta elő. Hollós Máté *Albumvázlatok* című variációs művét Dombiné Kemény Erzsébet zongorázta. Ősbemutatóként Láng István erre az alkalomra írt *Öt bagatell* c. négykezesét Fittler Katalin és Dombiné Kemény Erzsébet adta elő. Ezt követte Vántus István *A három Vándor* c. operájából a Tudós áriája Varjasi Gyula előadásában. Újabb ősbemutató következett: Huszár Lajos 13 zongoradarabjából elhangzott négy gyerekdarab (*Duhajkodó, Bohócok, Elégia, Porcelánfigurák*) és egy felnőtt darab (*Ünnep – Húsvétvasárnap*) a szerző előadásában. Ezt követte Fehér György Miklós *Nincs ellenség* – Iancu Laura versére Altorjay Tamás (ének) és a szerző zongorakíséretének előadásában. Majd Soproni József *24 Prelúdium és fuga II: sorozat, 3. kötetből* elhangzott a *Prelúdium és Fuga G-ben, és Deszben*, melyet Ábrahám Mariann adott elő. Ez a mű a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával jött létre (2015/16-ban). A műsort Pertis Jenő *Hat aforizma* négykezes kompozíciója zárta Maczelka Noémi, Dombiné Kemény Erzsébet előadásában.

2018-ban 12 rendezvényt foglalt magában a Vántus István Kortárszenei Napok. Ebben az évben két zenepedagógiai koncertre került sor. A „Hangverseny Délidőben” műsoron 4 szerző műve hangzott el. Sári József *Lépesről, lépésre* négykezes darabjai közül hangzott el válogatás Csányi Dóra, Engi Vera, Tasi Szabina és Dombiné Kemény Erzsébet előadásában. Balassa Sándor *Tizenkét könnyű zongoradarabból* elhangzott az *Altató* Dombiné Kemény Erzsébet megszólaltatásában. Ezt követte Roberto Bongiovanni *Aveve un ramo di mirto* Varjasi Gyula (ének) előadásában. Ősbemutatóként hangzott el Benedekfi István – M. Kakuk Móni *Varázsszelence – mese zenével* című előadása a szerző és Benedekfi Tünde előadásában, a mesélő szerepét is Benedekfi Tünde látta el (Műsorfüzet, 2017, p.3) Meg kell jegyezni, hogy a műsorfüzetben e tanulmány szerzőjének hibájából téves cím jelent meg. *Varázsszelence* helyett, *Aranyszelence*, amelyért ezúton is elnézést kérek a szerzőktől.

2018-ban a „Zenepedagógiai Délelőtőn” 13 szerző műve hangzott el (Műsorfüzet, 2018, p. 5–6) Dombiné Kemény Erzsébet (zongora) előadásában. Kocsár Miklós *Hat zongoradarab* és Laczó Zoltán Vince *Hazai tájakon – zongoradarabok fekete billentyűkre* című darabokat Joóbné Czifra Éva tűzte műsorra. Sári József *Lépesről lépésre* - válogatás a négykezes művekből Csányi Dóra, Engi Vera, Tasi Szabina, Dombiné Kemény Erzsébet előadásában hangzottak el. Mező Imre *Népdalvilág – A kazári piacon* című darabokat Horvát Ildikó és Kiss Bernadett szólaltatták meg. Ezt egy ősbemutató követte Kiss Ernő *12 Miniatűr két mélyhegedűre* c. művét Kálmán Csaba, Kálmán Gergely (mv) szólaltatták meg. Fehér György Miklós *Hajnali énekeszó – saját szövegre, gyermekkarra op. 39* című kórusművét a hallgatókból alakult énekegyüttes mutatta be Kiss Bernadett vezényletével. Balassa Sándor *Tizenkét könnyű zongoradarabból* a *Makovetz tételt* Dombiné Kemény Erzsébet játszotta. Ősbemutatóként Láng István *Rajzolatok* c. 2018-ban keletkezett négykezes darabját Fittler Katalin és Dombiné Kemény Erzsébet adták elő. Maros Miklós *Endekus dodekus* c. dalát Altorjay Tamás (ének), Maczelka Noémi (zongora) szólaltatták meg. Ismét ősbemutató következett: Soproni József *Tizenkét négykezes zongoradarab* című sorozatából hangzottak el részletek (*Előjáték, Andalgó, Dialógus*), Maczelka Noémi és Dombiné Kemény Erzsébet előadásában. A darabok 2017-ben keletkeztek. A kéziratban levő művek kottáját maga a szerző küldte el az előadóknak 2017. november 12-én. Ezt követően Huszár Lajos 2017-ben keletkezett 13 zongoradarab sorozatából ősbemutatóként játszotta a *Tátrai tánc, Bölcsődal, Kergetőzés, Szomorkodó, Örökmozgó* darabokat. A műsort Roberto Bongiovanni *Aveva un ramo di mirto* c. dala követte Varjasi Gyula előadásában. Ránki György *Pomádé király új*



*ruhája* című szvitjéből játszott Horváth Áron és Kispál Sára. Ezt követte Leonard Berstein *Four Anniversaries* című műve Maczelka Noémi előadásában. A műsort Hollós Máté – Tóth Árpád *Esti sugárkoszorú* című darabja zárta Altorjay Tamás (ének) Dombiné Kemény Erzsébet (zongora) előadásában.

2019-ben 10 rendezvény adta a Vántus István napok programját. A záróhangversenyen közreműködött: Altorjay Tamás (ének), Maczelka Noémi (zongora) Király László – Mezey András *Zsidó dalok - válogatás/Tényszerűen, 1990, Falusi zsidók, Szombatfogadó*, valamint Király László – Szilárd Gyula *Örök emlék* c. dalokkal (Kiss, 2020 p. 131).

2019-ben az SZTE JGYPK Ének-zene Tanszéke ismét két hangversenyt adott. A Zenepedagógiai Kamarahangversenyen 10 szerző műve hangzott el. Horváth Barnabás *Olvasás, Volt egy szép ládika* c. gyermekkarát Engi Vera és Csányi Dóra vezényelték. Ezt követően Járdányi Pál *Etűdjét* Antal Brigitta adta elő. Sári József *Ghiribizzi sorozatából* elhangzott a *Bartók zsebórája* és a *Szélkakas* Dombiné Kemény Erzsébet előadásában, Bozay Attila *Medáliák* sorozatából pedig egy válogatást adott elő Kispál Sára. Orbán György *Esti harangszó, A téli erdő* című darabjait Engi Vera és Turbucz Benjamin játszották. Laczó Zoltán Vince *Zongoradarabok fekete billentyűkre* című sorozatát Dombiné Kemény Erzsébet szólaltatta meg. Ahmed Saygun *Insi 's book op. 10.* című darabját Egecan Palas (Izmir) Erasmus hallgató mutatta be. Ezt egy kottabemutató követte: Balassa Sándor *Albumlapok Sayakának* c. kotta valamennyi darabja elhangzott Joóbné Czifra Éva és Dombiné Kemény Erzsébet előadásában. A hangversenyt Hollós Máté *Albumlapok* és Vántus István *Két kis zongoradarabja* zárta Dombiné Kemény Erzsébet előadásában.

2019-ben A„Zenepedagógiai Délelőttön” 14 szerző műve hangzott el (Műsorfüzet 2019, p. 6–7). Sugár Rezső – Petőfi Sándor *Reszket a bokor, mert* c. dalát Szénási Anna énekelte Maczelka Noémi zongorakíséretével. Ezt követte Kocsár Miklós *Tizenöt kis zongoradarabja* Vilmos Etelka előadásában, majd Durkó Zsolt *Báránnyelők, Törpék és óriások, Téli rege* című darabjait Kiss Bernadett adta elő. Fehér György Miklós – Iancu Laura *PONT Te* c. dalát Haramza Klára énekelte Maczelka Noémi kíséretével. Mező Imre *Népdalvilág/11.* négykezesét Kispál Sára és Horváth Áron játszották.

Tóth Péter *Falióra, Kiscsibék*, Balassa Sándor *Makovetz*, Ránki György *A laoszi furulya és Afrikai varázsmondóka* c. darabjait Dombiné Kemény Erzsébet játszotta. Horváth Barnabás *Impromptu* című művét Maczelka Noémi zongorázta. Két ősbemutató következett: Klebiczki György – Redenczki Fanni *Az éjszaka szava* Altorjay Tamás és a szerző előadásában, valamint Láng István *Kis szvit négykézre* Fittler Katalin és Dombiné Kemény Erzsébet előadásában. Hollós Máté – Áprily Lajos *Tavaszi házsongárdi temetőben* c. dalát Altorjay Tamás (ének) és Klebiczki György(zongora) adták elő. Soproni József *Tizenkét négykezes (Búcsúzó, Esőcseppek)* ősbemutatóként hangzott el Maczelka Noémi, Dombiné Kemény Erzsébet előadásában. A műsort Pál Tamás *A catervillei kísértet dala* című kompozíciója zárta Altorjay Tamás és a szerző előadásában.

2020. november 16-án online zenepedagógiai tanácskozást szerveztünk. Vendégeink Hollós Máté, Király László és Horváth Barnabás zeneszerzők voltak, akik műveikről beszéltek.

2020-ban a „Zenepedagógiai Délelőtt” a Művészeti Diákkörrel közösen online formában került megrendezésre. A hallgatók videóüzenetet küldtek, a hangszeresek egy része, online zongorázott. A legnagyobb problémát a kórusművek megszólaltatása okozta, de a hallgatók ezzel is sikeresen megbirkóztak. Ez alkalommal 2 Erasmus hallgató is közreműködött: Maria Caldes Boa, aki saját szerzeményét is előadta gitárkísérettel,

emellett Kocsár művet is zongorázott. A műsor a következő volt: Kocsár Miklós *Hang-közjátékok* sorozatából elhangzott a *Játék* és a *Kovácsos*, Lévai Ramóna és Maria Caldes Boa Erasmus hallgató előadásában. Ezt követte két új kotta darabjaiból való válogatás: Mező Imre *Dallam kisasszony ruhatára* (1,2,3,45.46.), valamint Papp Lajos *Az aranykulcs* c. kottájából (*Az aranykulcs, A vasláda és a kulcslyuk keresése*) Kis Bernadett, Péter Ervin és Boros Boglárka előadásában. Ezt ismét zongoradarabok követték. Orbán György *Winter Collection – Old Melody*, Vántus István *Két kis zongoradarab* Vilmos Etelka és Lévai Vanessza előadásában. A műsort Horváth Barnabás *21 Gyermekkar – Három görbe legényke, Táncol a hold* kórusművei zárták Lévai Ramóna és Boros Boglárka vezényletével.

2021. november 24-én a Zenei album Szőnyi Erzsébet zeneszerző műveiből rendezett hangversenyt a Somogyi Könyvtárban. A *Cinque preludi* c. zongoradarab sorozatot Maczelka Noémi (zongora) előadásában hallhattuk (Műsorfüzet, 2021, p. 10).

2021-ben két előadást is tartottunk 24-én hétfőn 11-kor a Hattyas u. 8103-as termében zártkörű zenepedagógiai műhelyt (Műsorfüzet, 2021, p. 4–5), és 25-én kedden a „Zenepedagógiai Délelőttöt” új helyszínen a Szentgyörgyi Albert Agora nagytermében. Az új helyszín előnye a nagy tér, amely kedvezett a fúvós és énekes darabok előadásának. Negatívum volt, hogy zongora helyett pianino állt rendelkezésre, amely nem igen kedvezett a szép hangszíneknek. A keddi koncerten két ösbemutató is megszólalt a nagyszámú közönség előtt. A zeneszerzők közül Király László és Hollós Máté, is megjelent, valamint Zakariás Anikó, Fittler Katalin Budapestről és Szatmári Róbert a Papageno képviselője.

November 24-én a Zenepedagógiai műhely sorozatban hét szerző műve hangzott el. A műsor a következő volt: Gerencsér Miklós *Árpádházi szentek* (részl.) Sántha Gyöngyi (ének), Maczelka Noémi (zongora) előadásában. Ezt követően kórusművek hangzottak el a hallgatók előadásában és vezényletével. Horváth Barnabás *Kis versek a szélről, No.1., Táncol a Hold, Legyen álmod* Lévai Ramóna, Boros Boglárka, Tanácsné Vilmos Etelka vezényletével. Ezt zongoradarabok követték: Szokolay Sándor *Csúfolódó*, Tóth Péter *Zongoradarabok gyerekeknek, Falióra*, Mező Imre *Dallam kisasszony ruhatára* (részl.), Soproni József *Jegyzetlapok zongorára I.* (részl.), Sári József *Ghiribizzi* (részl.), Balassa Sándor *Ládafia III/Kicsi, Dombról jövet, Capriccio* Bajnai Ajna, Kiss Bernadett és Dombiné Kemény Erzsébet (zongora) előadásában. A műsort Ránki György – Weöres Sándor *Aranyág, Haragosi, Állathangok* c. dalai zárták Varjasi Gyula előadásában, amelyet a másnapi műsorban is előadtak.

November 23-án a „Zenepedagógiai Délelőtt” alkalmával 12 szerző műve hangzott el (Műsorfüzet, 2021, p. 7–8). Sári József *Stati Quattro Tempi IV. tételét* Poór Ágnes szólaltatta meg klarinéton. Vántus István *Két kis zongoradarab* teteleit hallgatók adták elő. Az *Álom* Vilmos Etelka, a *Játék* Lévai Vanessza előadásában szólalt meg. Ezt ismét zongoradarabok követték: Kocsár Miklós *Kis zongoradarab*, Orbán György *Winter Collection – Old Melody*, Ránki György *Könnyű zongoravariációk egy magyar népdalra*, Hollós Máté *Impromptus for Julius and Japan/1.tétel* Sümegi Bálint, Vilmos Etelka és Lévai Ramóna, Dombiné Kemény Erzsébet előadásában szólalt meg. Ösbemutatóként hangzott el Láng István *3 Mikroludium* című műve Fittler Katalin és Dombiné Kemény Erzsébet (zongora) előadásában és Király László – Mezei András („Tény-dalok” verseire): *Magyar holokausz 1944 – dalciklus* (részl.) *A német megszállás pillanatában, Kényszer, Kahána Júlia mondja, József, Izrael, Üzenet Jeruzsálemből* Altorjay Tamás (ének), Maczelka Noémi (zongora) előadásában. Ezt követően Gabriel Yared *Sonate von guten Menschen* c. darabját Boros Boglárka (zongora) adta elő,

majd, Horváth Barnabás – Tóth Árpád *Már vége* című dala Altorjay Tamás (ének), Maczelka Noémi (zongora) előadásában csendült fel. A műsort Dubrovay László *Walzer és Scherzo* című műve zárta Puskás Dániel (trombita), Maczelka Noémi (zongora) nagysikerű előadásában.

## 5. Az elhangzott művek rendszerezése a zeneszerzők alapján

A következőkben betűrendben láthatók a szerzők, az elhangzott művek címe, és zárójelben az elhangzás dátuma látható, így nyomon tudjuk követni azokat a darabokat, amelyek többször is felhangoztak.

- *Balassa Sándor (1935–2021)*: Szonatina zongorára op. 136. (2014, 2015), Tizenkét kis zongoradarab /Március (2016), Bagatellek op. 17/2 (2017) Tizenkét könnyű zongoradarab/ Altató (2018), Makovetz (2018, 2019), Albumlapok Sayakának (2019), Ládafia II/Kicsi, Dombról jövet, Capriccio (2021)
- *Beischer Matyó Tamás (1972– )*: 23. Zsoltár (2016)
- *Benedekfi István (1984– )* *M. Kakuk Móni*: Varázsszelence mese zenével ősbemutató (keletkezés és bemutatás 2018)
- *Bozay Attila (1938–1999)*: Medáliák, (válogatás 2014, 2015, 2019)
- *Berstein, Leonard (1918–1990)*: Four Anniversaries (2018)
- *Bretan Nicolae (1887–1968)*: Csillagok az égen (2015) műsort
- *Boa, Maria Caldes (évszáma nem fellelhető)*: Improvizáció (2020)
- *Dubrovay László (1943–)*: Walzer és Scherzo (2021)
- *Durkó Zsolt (1934–1997)*: A gömb története/ I. kötet Csicsergés, 4/b Kotál,5. Vízcseppek, 9. Borzongás,11. Finálé, II. kötet /2 Zene madártávtól, 4. Tavasz virágzás 5. jelkép, 7 Furioso, (2017) Törpék és Óriások Bárányfelhő, Törpék és Óriások, Téli Mese, Kisdobos (2017) /Bárányfelhők, Törpék és óriások (2014,2019), Téli rege (2019)
- *Farkas Ferenc (1905–2000)*: Gyümölcskosár- Mondóka, Ládika, (2015)
- *Fehér György Miklós (1951– )*: Cantate Dominum, Canticum Novum, (2014), Te voltál egyetlen virágom (2016) *Fehér György Miklós Iancu Laura*: Nincs ellenség (2017,) PONT Te (2019)
- *Gerencsér Miklós (1931–2017)*: Árpádházi szentek (részl.) (2021)
- *Járdányi Pál (1920–1966)*: Etűd (2019)
- *Hollós Máté (1954– )*: Magyar motívumok (2014), Albumvázlatok (2017, 2019) Hollós Máté–Tóth Árpád: Esti sugárkoszorú (2018), Hollós Máté–Áprily Lajos: Tavasz a házsongárdi temetőben (2019), Impromptus for Julius and Japan/1.tétel (2021)
- *Horváth Barnabás (1965– )*: Hét kis hegedűduó válogatás (2016) Horváth Barnabás: 21 Gyermekkar: Olvadás, Volt egy szép ládika (2019) / Három görbe legényke, Táncol a hold, (2020), Impromptu (2019), Kis versek a szélről, No.1. (2021) *Horváth Barnabás –Tóth Árpád*: Már vége (2021)
- *Huszár Lajos (1948– )*: Csillagszóró (2015) Huszár Lajos 13 zongoradarabból (keletkezése 2016) Négy gyerekdarab: Duhajkodó, Bohócok, Elégia, Porcelánfigurák, Egy felnőtt darab: Ünnepe (Húsvétvasárnap) (2017), Tátrai tánc, Bölcsődal, Kergetőzés, Szomorkodó, Örökmozgó (2018)
- *Huzella Elek (1915–1971)*: Cambiate per pianoforte (2016)

- *Klebnciczki György (1980-)* – *Redenczki Fanni* Az éjszaka szava (2019)
- *Király László (1954- )* – *Mezei András* („Tény-dalok” verseire): Magyar holokauszt 1944 – dalciklus (részl.) A német megszállás pillanatában, Kényszer, Kahána Júlia mondja, József, Izrael, Üzenet Jeruzsálemből, Zsidó dalok – válogatás/Tényszerűen, 1990, Falusi zsidók, Szombatfogadó, valamint *Király László – Szilárd Gyula* Örök emlék (2019)
- *Kiss Ernő (1954- )*: 12 Miniatür két mélyhegedűre (2018)
- *Kocsár Miklós (1933–2019)* Beatus wir (2014) Kocsár Miklós: Öt kis zongoradarabból Marcietta, Barcarola és Scherzo (2016) Hang-köz játékok /1, 3, Két kis zongoradarab (2017), Hat zongoradarab (2018) Tizenöt kis zongoradarab/7,) (2019)
- *Láng István (1933- )*: Négy négykezes zongoradarabja (2015) Öt bagatell (2017), Rajzolatok (2018), Kis szvit négykézre (2019), 3 Mikroludium (2021)
- *Laczó Zoltán Vince (1964- )*: Szonatina (2014) Laczó Zoltán Vince: Hazai tájakon-zongoradarabok fekete billentyűkre-válogatás (kézirat 2017,2018,2019)
- *Lendvay Kamilló (1928–2016)*: Hegedű duók- válogatás (2014,2015)
- *Maros Miklós (1943-)*: Szonáta zongorára I. tétel (2016), Endekus dodekus (2018),
- *Maros Rudolf (1918-.1982)*: Két dal Weörös Sándor verseire, Szonatina. (2015)
- *Meszlényi Róbert*: Ein Blick in deine Auge (2014)
- *Mező Imre*: Népdalvilág-/ A kazári piacon (2018) Népdalvilág/11. (2019): Dallam kisasszony ruhatára/1-3,.45-46(2020) 46-49. /(2021)
- *Nagy Imre Erik (1954–2021)*: Szökevény csillagok (2014)
- *Orbán György (1947–)*: Illusions (2014) a Paprika Jancsi szerenádja (2014). Esti harangszó, A téli erdő (2019): Winter Collection - Old Melody (2020, 2021),
- *Papp Lajos (1935–2019)*: Napzene, Légycsapó, Vidám ujjgyakorlatok a cirkuszban, 22 kis zongoradarab (2015) Torzonborz a rabló -válogatás (2017) Az aranykulcs-válogatás (2020)
- *Pál Tamás (1937- )*. A cattervillei kísértet dala (2019)
- *Pertis Jenő (1939–2007)*: Hat aforizma (2014, 2017)
- *Rákai András(1976- )*. Kinderstücke (2015)
- *Ránki György (1907–1992)*: Zsoltár gyermekhangra (2015) Nyelvtörő kánon (2016), Csóri csuka (2017), Pomádé király új ruhája-részlet (2018), A laoszi furulya és Afrikai varázsmondóka (2019), Könnyű zongoravariációk egy magyar népdalra (2021), *Ránki György – Wöeres Sándor*: Aranyág, Haragosi, Állathangok (2021).
- *Roberto Bongiovanni*: Aveve un ramo di mirto (2018)
- *Saygun Ahmed (1907–1991)*: Insi 's book op. 10. (2019)
- *Sallay Gergely (1991- )*: IV. Zsoltár (2015), Ave Maria (2016)
- *Sári József (1935- )*: Ghiribizzi válogatás (2014,2015,2017,2018,2019), Lépesről, lépesre (2018)
- *Soós András (1954- )*: Elfelejtett melódiák No. 2- Lamento (2014)
- *Soproni József (1930–2021)*: 2 Preludium és fuga (A darabok keletkezése: 2015/16, előadása: ,2016), 24 Prelúdium és fuga II. sorozat/3.kötet/: Prelúdium és Fuga Gben, és Deszben (A darabok keletkezése: 2015/16, előadása: 2017), Tizenkét négykezes-válogatás (A művek keletkezése 2017, előadása: Előjáték, Andalgó, 2018, Dialógus, Esőcseppek,2019).
- *Sugár Rezső (1919–1988)* – *Petőfi Sándor*: Reszket a bokor (2019)
- *Szokolay Sándor (1931–2013)*: Déploration Kyrie (2014)

- *Szőnyi Erzsébet (1924–2019): A didergő király (2014) Cinque preludi. (2021)*
- *Szigeti István (1952–): Clown (2015)*
- *Tóth Péter (1965–): Keringő hegedűre és zongorára (2014) (2016), Falióra, Kiscsibék (2019)*
- *Gabriel Yared (1949–): Sonate von guten Menschen (2021).*
- *Vántus István (1935–1992): Két kis zongoradarab (2014, 2015, 2019, 2020, 2021), A három Vándor c. operából a Tudós áriája (2017), a Fragmenta Bathoriana (2017), Hommage a J.S. Bach (2018).*
- *Weiner Leó (1885–1960): Három magyar népi tánc hegedűre és zongorára (Ney Tibor átiratában 2019), Románc gordonkára és zongorára (2019).*

## 6. Összefoglalás

Tanulmányunkban nyomon követtük a „Zenepedagógiai Délelőtt” sorozat létrejöttének útját és fejlődési folyamatát. Bemutattuk a műsorválasztás szempontjait, amelyben központi helyet foglalt el Vántus István művészetének ápolása és az új művek feltérképezése. Az eltelt időszakban 49 szerző alkotásait tanulmányoztuk és adtuk elő. Ebből 5 szerző (Leonard Bernstein, Maros Miklós, Maros Rudolf, Soós András, Szokoly Sándor, Szőnyi Erzsébet) művei a „Zenepedagógiai Délelőtt” programján kívül egy másik hangversenyen, a tanárok előadásában szólaltak meg. 2016 kivételével minden évben elhangzott Vántus István egy-egy műve a tanszék hallgatói, illetve tanárai előadásában. Évente nyomon követhettük az ősbemutatókat. Láng István zeneszerző a „Zenepedagógiai Délelőtt” sorozat számára 2017-től komponált új négykezes műveket, melyek 2021-ben csokorba gyűjtve jelentek meg a *Négykezes zongoradarabok 7-77 éves korig* című kottában az Akkord Music Publishers gondozásában (Láng, 2021).

Kéziratból tanulmányoztuk Balassa Sándor *Albumlapok Sayakának* című művét, amelyet a szerzőtől kaptunk. Azóta megjelent a kotta is a Solo Music Zeneműkiadónál (Balassa, 2016b).

Huszár Lajos zeneszerző ősbemutatóként kéziratból játszotta saját műveit. A hangversenyt gazdagította Ábrahám Mariann zongotaművésznő előadása, Soproni József 2015-16-ban keletkezett *24 Prelúdium és Fúga* cmű sorozatából történő válogatással. Új szint hozott Varjasi Gyula karvezető óráinak összekapcsolása új kortárszenei művek tanulásával. A hallgatók vezénylési gyakorlatuknak megfelelően a hallgatóból álló kamarakórust vezényelték ez alkalmakon.

Balassa Sándor, Hollós Máté, Kocsár Miklós, Sári József, Vántus István zenepedagógiai zongoraművei többször is elhangoztak, így lehetősége nyílt az új hallgatóknak ezen művek megismerése. Többek között a következő kiadványokat ajánljuk: Balassa Sándor (2011), Balassa Sándor (2016 a, b), Benedekfi István és Kakuk Móni (2019), Hollós Máté (2012), Kocsár Miklós (2005), Láng István (2021), Horváth Barnabás (2015), Laczó Zoltán Vince (2014), Mező Imre (2020), Papp Lajos (2017), Pertis Jenő (2015) és Vántus István (1991).

A Vántus István Kortárszenei Napok lehetőséget biztosít más hangversenyek látogatására is. Rendszeresen visszatérő program a *Zeneszerző és közönsége*, ahol részletesen betekinthetnek egy zeneszerzői életútba. Ehhez kapcsolódik egy élőzenei hangverseny, ahol a bemutatott szerzőnek kamara, zenekari vagy szóló műve is elhangzik. Emellett további három esti hangverseny tartozik a programba. Szóló, kamara, kórus, zenekar is közreműködik ezeken az eseményeken. Pedagógiai célú hangversenyek a

„Zenepedagógiai Délelőtt” mellett a „Hangcsoportok” az „Invencio Poetika”, „Törpék és óriások”, ahol szóló és kamaraművek hangoznak el. Külön szín a Somogyi Károly Megyei Könyvtár által szervezett és a Vántus István Kortárszenei Napokhoz kapcsolódó Zenei album, amely egy-egy zeneszerzőre emlékezik. E koncertek ismerete is hozzájárul a koncertpedagógiai lehetőségek bővítéséhez.

### Felhasznált irodalom:

Dombi, J. (2015). A kortárszene megismertetésének új lehetőségei az SZTE JGYPK Ének-zene Tanszék történetében. In J. Torgyik (Szerk.), *Százarcú pedagógia*. Komarno: International Research Institut s.r.o

Dombi, J. (2020). A kortárszene az SZTE JGYPK Ének-zene Tanszék 90 éves történetében. In A. Bordás (Szerk), *Életre nevelni, a II. Oktatás határhelyzetben konferencia tanulmánykötete*. Kolozsvár: Presa Universitara Clujena/ Kolozsvári Egyetemi Kiadó.

Balassa, S. (2011). *Tizenkét könnyű zongoradarab op. 123*. Budapest: Solo Music Zeneműkiadó.

Balassa, S. (2016a). *Két zongoradarab op. 137, Szonatina zongorára op. 136*. Budapest: Solo Music Zeneműkiadó.

Balassa, S. (2016b). *Albumlapok Sayakának*. Budapest: Solo Music Zeneműkiadó.

Benedekfi, I., & Kakuk, M. (2019). *Varázsszelence op. 19*. Budapest: Kontrapunkt Music Kiadó.

Hollós, M. (2012). *Impromptus for Julius and Japan*. Budapest: Akkord Music Publishers.

Horváth, B. (2015). *21 Gyermekkar Weöres Sándor verseire*. Budapest: Editio Musica.

Kiss, E. (2020): *A kortárszene 50 éve Szegeden*. Szeged: Vántus István Közhasznú Társaság Egyesület.

Láng, I. (2021): *Négykezes zongoradarabok 7-77 éves korig*. Budapest: Akkord Music Publishers.

Kocsár, M. (2005). *Hang-köz-játékok*. Budapest: Editio Musica.

Laczó, Z. V. (2014): *Zongoradarabok* Budapest: Solo Music Zeneműkiadó Kft.

Mező, I. (2020): *Dallam kisasszony ruhatára könnyű zongoravariációk*. Budapest: Editio Musica Zeneműkiadó Kft.

Papp, L. (2017): *Az aranykulcs*. Budapest: Editio Musica Zeneműkiadó Kft.

Pertis, J. (2015). *Hat aforizma zongorára, négykézre*. Budapest: Anart Művészeti Közvetítő.

Vántus, I. (1991). *Két kis zongoradarab*. Budapest: Akkord Kiadó.

Vántus István Társaság által kiadott műsorfüzetek Szeged: 2014–2021.

## Vallási tartalmak megjelenése felső tagozatos kerettantervekben

PETE JÓZSEF<sup>1</sup>

*Az előadás egy szélesebb, a köznevelés tartalmi szabályozóit vizsgáló kutatás részeként a felső tagozatos kerettantervekben megjelenő vallási tartalmakat elemzi. A kutatás apropóját egyrészt a globalizálódó világunkban megjelenő vallási, kulturális tartalmak, jelenségek okozta kihívás, másrészt a 2020-ban bevezetett Nat körül kibontakozott szakmai, társadalmi vita adta. Jelen vizsgálat során kvalitatív és kvantitatív tartalomelemzési módszerek segítségével igyekeztem feltérképezni a vallási (jellegű, manifeszt) tartalmak megjelenését a felső tagozatos tantárgyak kerettanterveiben. A vizsgálat során első lépésben összeállítottam a relevánsnak tekinthető kategóriákat, szólistát, majd elemeztem e kategóriák előfordulási mintázatát, végül értelmeztem azok jellegzetességeit. A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a vallási jellegű tartalmak megjelenése a vizsgált dokumentumban nem hangsúlyos. Azok megjelenése bizonyos szabályszerűségekhez igazodik, jellegzetes – tantárgyanként eltérő – mintázatot képez. A vallási tartalmak megjelenése – a várakozásoknak megfelelően – az etika tantárgy anyagában a leghangsúlyosabb. Kifejezett követelményként is csak itt jelenik meg. A magyar nyelv és irodalom, valamint az ének tantárgyakban csak mint a kulturális örökség része jelenik meg, hasonlóan a vizuális kultúrához. A digitális kultúra és testnevelés esetében egyáltalán nem jelenik meg, éppen úgy, mint a környezetismeret, matematika, élő idegen nyelv esetében sem. Az eredmények arra utalnak, hogy a vallási tartalmak nem mutatnak felülreprezentáltságot, jelenlétiük, arányuk indokoltnak tekinthető. A kutatás további fázisában szükséges a középiskolai kerettantervek egyenkénti – és alsóbb szintekkel való – összehasonlító vizsgálata. Megjegyzendő, hogy a kategóriák értelemszerű bővülésével, tartalmi elmélyedésével, a tantárgyak változásával részben árnyaltabb kép alakítható ki, részben azonban az összehasonlíthatóság lehetőségei is szűkülnek. A teljesebb összkép kialakításához azonban mindenképpen célszerű a 2012-es Nat-hoz kapcsolódó kerettantervekkel való összehasonlítás.*

**Kulcsszavak:** kerettanterv, tartalomelemzés, vallás

*This presentation is a part of my research on the content regulators of public education, and it aims to analyze the religious contents present in the General Curricula for higher grades in primary school. The apropos of the research was provided, on the one hand, by the challenge caused by the religious and cultural contents and phenomena appearing in our globalizing world, and on the other hand, by the professional and social debate that unfolded around the Nat (National Curriculum) introduced in 2020. In the present study, I mapped the appearance of religious (manifest) contents in the General Curricula of lower-grade subjects by qualitative and quantitative content analysis methods. First, I compiled the relevant categories and word lists, then analyzed the occurrence pattern of these categories, and finally, I interpreted their characteristics. The results showed that the presence of religious content in the studied document is not prominent. Its appearance is adapted to certain regularities and forms a characteristic pattern, which differs from subject to subject. As expected, the appearance of religious content is most prominent in the subject matter of Ethics. As an explicit requirement, it appears only here. In the subjects of Hungarian Language and Literature and Singing and Music, religious contents appear only as part of the cultural heritage, similar to the subject of Visual Culture. They do not appear in Digital Culture or in Physical Education, nor in Environmental Education, Mathematics, and a Living Foreign Language. The results suggest that the religious contents are not over-represented, their presence and proportion can be justified. In the next phase of the research, it is necessary to examine each piece of the General Curricula for secondary school separately and compare them with lower levels. It is noteworthy that with the expansion of the categories, as well as with the deepening of the content, and the change of the subjects, a more elaborated picture can be formed; however, the possibilities of comparability narrow down, too. Therefore, for a complete picture, it is expedient to compare the results with the General Curricula part of the 2012 Nat.*

**Keywords:** General Curricula, content analysis, religion

---

<sup>1</sup> Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnáziuma és Kollégiuma; pete.jozsef72@gmail.com

## 1. Elméleti alapok

Napjaink globalizálódó világában a kultúrák, civilizációk, illetve az azok alapját képező vallások közötti eligazodás elengedhetetlen követelménnyé vált. A média, a gazdaság, a turizmus a vallások, kultúrák közti érintkezés, kommunikáció megannyi színterét kínálja. Az ebben való tájékozódás alapjait nyilvánvalóan az oktatásnak kell leraknia. A kérdés az, hogy mely területeken, milyen mélységben, milyen módon történjék mindez meg?

A kérdést különösen kiélezte a 2020-ban bevezetett, módosított Nemzeti alaptanterv, melynek több vonatkozásáról széles társadalmi, szakmai – és politikai – vita alakult ki.<sup>2</sup> A dolgozat ehhez a diskurzushoz kíván hozzászólni: hogyan, milyen mélységben és terjedelemben jelennek meg a vallási tartalmak az oktatási alapidokumentumokban, jelesen a felső tagozatos kerettantervekben.

A kutatás elvi alapjait a szövegelemzésnek a pedagógiai gyakorlatban betöltött szerepe adhatja (Cunningham-Nelson, Mukherjee, Goncher, Boles, & 2018). Ugyanakkor a tantervek szövegelemző vizsgálata is előfordul, mind a nemzetközi (West, 2016; Kempa & Zacny, 2012), mind a hazai (Bereczki, 2016; Gulya, 2018) szakirodalomban. Mindezek alapján megállapítható, hogy a szövegelemzés alkalmas a tantervek vizsgálatára. Így megfogalmazhatóak a kutatói kérdések: (1.) mely vallási tartalmak, (2.) milyen mintázatban és (3.) milyen háttérrel, milyen kontextusban jelennek meg a felső tagozatos kerettantervekben?

## 2. Adatok, módszerek

A vizsgálat a 2020-as Nat-hoz kapcsolódó felső tagozatos kerettantervek (*Oktatási Hivatal*, é. n.) tartalomelemzése, vagyis „az üzenet jellemzőinek szisztematikus, objektív, mennyiségi elemzése” (Neuendorf, 2017, p. 19). Az elemzés a kerettantervek teljes szövegére kiterjedt, azonban a mintába csak azok a kerettantervek (adatrögzítési egységek) kerültek be, melyekben a vallási jellegű manifeszt tartalmak közül bármelyik megtalálható.

A tartalomelemzés<sup>3</sup> során a szöveget mérhetővé, elemezhetővé kell tenni azáltal, hogy az egyes állításokat kigyűjtve vizsgálati kategóriákat hozunk létre, így az adatgyűjtés során az első lépés a kulcsszavak körének kijelölése volt. A kiinduló szókészlet relevanciáját folyamatosan felülvizsgálva az alábbi szókészlet kialakítására került sor (1. ábra).

---

<sup>2</sup> A vita részletesebb, teljes körű elemzése helyett álljon itt néhány – éppen ezért önkényes – példa: Állásfoglalás-Nat (2020); Állásfoglalás-Érettségi (2021); Állásfoglalás-Magyar (2020); Horváth Zs. (2020); Nahalka (2020)

<sup>3</sup> A módszer alapjait lásd: Krippendorff, 1995.



Vallástudományi fogalmak	Felekezetek, hívek	Egyedi fogalmak, nevek	Ünnepek
Isten, vallás, egyház, szent, templom, pap, hit, menny, angyal, pokol, mítosz, bűjt	keresztény, zsidó/judaizmus, muszlim/iszlám, tao, konfucianus, hindu, buddhista	Biblia, Korán, Mózes, Jézus Krisztus, Buddha, Mohamed, Konfuciusz, kereszt	karácsony, húsvét, pünkösd, hanuka, pészah, ádvent

1. ábra: Vallási tartalmak szókészlete (saját szerkesztés)

A vallási jellegű kulcsszavak (manifeszt tartalmak) összegyűjtését követően az így előállt adatbázis kvantitatív (leíró statisztikai) elemzése következett, elsősorban az abszolút és relatív gyakorisági értékek figyelembevételével. Az elemzés következő szakaszában pedig, a látens tartalmak feltárása érdekében kvalitatív elemzés (szövegekörnyezet) feltárása történt (McQuail, 2003).

### 3. Eredmények

Az irreleváns találatokat kiszűrve az adatgyűjtés eredményeit a 2. ábra rögzíti. Jól látható, hogy bizonyos szövegek (kerettantervek), illetve bizonyos tartalmak (szavak) hiányoznak. A hiányzó adatokat tartalmazó, "üres" cellák sárga háttérrel rendelkeznek.

	Állampolg	Biológia	Digitális	Dráma	Élő idegen	Ének-Zene	Étika	Fizika	Földrajz	Hon- és né	Kémia	Magyar	Matem.	Technika	Természet	Testnev.	Tört.	Vizuális	Össz
Isten	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4	0	7
vallás	1	0	0	0	0	0	17	0	2	0	0	0	0	0	0	0	14	0	34
egyház	2	0	0	0	0	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	2	19
felekezet	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
hit	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	1	0	0	6	0	13
szent	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	21	10	35
templom	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	5	4	11
pap	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
menny	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
pokol	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
angyal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
keresztény	0	0	0	0	0	4	4	0	0	2	0	0	0	0	0	0	12	0	22
zsidó	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	0	15
muszlim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
iszlám	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	4
tao	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
konfucianus	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
hindu	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
buddhista	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
Biblia	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	3	0	0	0	0	6	0	11
Korán	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Mózes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
karácsony	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	6	0	1	0	0	0	0	11
húsvét	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3
pünkösd	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
hanuka	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
pészah	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Jézus (Krisztus)	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	4	0	9
Buddha	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mohamed	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Konfuciusz	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
mítosz	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1	0	4
judaizmus	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
tízparancs	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3
kereszt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	3	0	6
ádvent	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
bűjt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	6
Össz	3	0	0	0	0	10	48	0	2	19	0	23	0	2	0	0	106	16	229

2. ábra: Az adatgyűjtés eredményei (Oktatási Hivatal, é. n. alapján, saját szerkesztés)

Az „üres” oszlopoktól és soroktól megtisztított adatbázist a 3. ábra tartalmazza. A rózsaszín háttér az egyes tartalmak (fogalmak) maximumát, a narancs az egyes tantárgyak (kerettantervek) maximumát, a piros mindkettő maximumát jelzi. Megfigyelhető, hogy a fogalmak közül a legtöbb maximuma a történelem tantárgy kerettantervében található meg (15 fogalom), ezt követi az etika (7), majd a hon- és népismeret, ill. a magyar (4-4 fogalom). Mindez összhangban van a fogalmak tantárgyankénti összes megjelenésével.

	Állampolgári nevelés	Ének-Zene	Etika	Földrajz	Hon- és népismeret	Magyar nyelv és irodalom	Technika	Történelem	Vizuális kultúra	Össz
Isten	0	0	2	0	0	1	0	4	0	7
vallás	1	0	17	2	0	0	0	14	0	34
egyház	2	1	8	0	0	0	0	6	2	19
felekezet	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
hit	0	0	6	0	0	0	1	6	0	13
szent	0	0	0	0	2	2	0	21	10	35
templom	0	0	0	0	0	2	0	5	4	11
menny	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
angyal	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
keresztény	0	4	4	0	2	0	0	12	0	22
zsidó	0	0	3	0	0	0	0	12	0	15
iszlám	0	0	1	0	0	0	0	3	0	4
hindu	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2
buddhista	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2
Biblia	0	0	2	0	0	3	0	6	0	11
Korán	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Mózes	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
karácsony	0	2	0	0	2	6	1	0	0	11
húsvét	0	1	0	0	2	0	0	0	0	3
pünkösd	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
Jézus (Krisztus)	0	2	0	0	0	3	0	4	0	9
Mohamed	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
mítosz	0	0	0	0	0	3	0	1	0	4
judaizmus	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
tízparancsolat	0	0	2	0	0	0	0	1	0	3
kereszt	0	0	0	0	2	1	0	3	0	6
advent	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
böjt	0	0	0	0	6	0	0	0	0	6
Össz	3	10	48	2	19	23	2	106	16	229

3. ábra: A releváns tartalmak (Oktatási Hivatal, é. n. alapján, saját szerkesztés)

Az adatbázis leíró statisztikai jellemzőit a 4. ábra szemlélteti. A fogalmak relatív gyakoriságát szemlélve négy kategória állapítható meg. (1.) Meghatározó (>1%) a vallási tartalmak megjelenése a történelem esetében, (2.) számottevőnek tekinthető (>0,1%) az

ének-zene, etika, hon- és népismeret, magyar nyelv és irodalom, valamint a vizuális kultúra vonatkozásában. Ezek mellett (3.) elenyésző (<0,1%) az állampolgári ismeretek, földrajz, továbbá a technika és tervezés esetében a vallási tartalmak megjelenése. Teljességgel (4.) hiányoznak mindezek a biológia, digitális kultúra, dráma és színház, élő idegen nyelv, fizika, kémia, matematika, természettudomány, illetve a testnevelés és sport kerettantervéből.

Elemzési egység (tantárgy)	Terjedelem (szó)	Gyakoriság (szó)	Relatív gyakoriság (%)
Állampolgári ismeretek	3546	3	0,085
Ének-Zene	4024	10	0,249
Etika	5452	48	0,880
Földrajz	6175	2	0,032
Hon- és népismeret	2833	19	0,671
Magyar nyelv és irodalom	8536	23	0,269
Technika és tervezés	22779	2	0,009
Történelem	9525	106	1,113
Vizuális kultúra	6453	16	0,248
Összesen	137389	229	0,167

4. ábra: Az adatbázis statisztikai jellemzői (Oktatási Hivatal, é. n. alapján, saját szerkesztés)

A kulcsszavak kontextuális összetételét az 5. ábra szemlélteti.

	Fejlesztési feladat	Témakör	Fogalom	Tanulási eredmény	Tevékenység	Tartalom	„Üres”	Összesen
Állampolgári ismeretek	1		2					3
Ének-zene						10		10
Etika	13		16	17			2	48
Földrajz			1				1	2
Hon- és népismeret	6		10		2		1	19
Magyar nyelv és irodalom		1	2			19	1	23
Technika és tervezés						1	1	2
Történelem	7		35		18	42	4	106
Vizuális kultúra	1					15		16
Összesen	28	1	66	17	20	87	10	229

5. ábra: A kulcsszavak kontextuális összetétele (Oktatási Hivatal, é. n. alapján, saját szerkesztés)<sup>4</sup>

<sup>4</sup> A "Tartalom" oszlopban a tananyagtartalmak, dalok, memoriterek, zenehallgatások is benne foglaltatnak.

#### 4. Következtetések

A fenti adatokból levonható legfontosabb következtetés, hogy az egyes tantárgyak esetében eltérő súllyal jelennek meg a vallási tartalmak. A történelem relatív gyakorisági értéke magától értetődőnek tetszik, szintúgy az etika esetében. Mindkét tantárgy tartalmi között kifejezetten, tematikai egységek megnevezésében is szerepelnek vallási tartalmak; a hon- és népismeret esetében az ünnepek indokolják mindezt. A művészeti tárgyak esetében is magyarázható ez a tartalmi súly. Nem okoz meglepetést, hogy a természettudományok és a testnevelés esetében teljesen hiányoznak a vallási tartalmak. A földrajz esetében a vallási tartalmak teljes hiánya nehezen értelmezhető. Árnyszerű esetleg a képet a tankönyvek tartalmának későbbi elemzése.

Amennyiben az egyes tartalmi elemeket vizsgáljuk, mindenekeelőtt megállapíthatjuk, hogy a vallási tartalmak nem fedik le a teljes kulcsszóállományt: a 36 kifejezésből 9 (a kulcsszóállomány negyede) hiányzik. Szerepeltetésük a listán azzal indokolható, hogy az alsóbb illetve felsőbb évfolyamokon hiányuk érzékelhetően torzítaná az eredményeket, így a további vizsgálatokkal való összehasonlíthatóság érdekében megmaradtak a szóállományban.

Ha az egyes kategóriákat szemléljük, megállapítható, hogy dominálnak az általános vallástudományi fogalmak (vallás, egyház, hit, szent, templom), az egyes felekezetek elnevezései (zsidó, keresztény) illetve a kifejezetten a kereszténységhez kötődő kifejezések (Biblia, karácsony, Jézus Krisztus). Hiányoznak viszont a zsidó-keresztény kultúrkörön kívüli vallások fogalmai.

A kulcsszavak kontextuális összetételét szemlélve megállapítható, hogy a kulcsszavak kétharmadát (66,8%) a tartalmi elemek (tartalom, fogalom) teszik ki. Különösen jellemző ez az ének-zene, hon- és népismeret, magyar nyelv és irodalom, történelem, valamint a vizuális kultúra esetében. Figyelemre méltó, hogy a tanulók – valamilyen szintű – aktivitását feltételező fejlesztési feladatok és tevékenységek további 20%-ot jelentenek. Ebben – nem véletlenül – az etika, hon- és népismeret, valamint a történelem jár élen.

#### 5. Összegzés, kitekintés

Végezetül a fenti adatsorokat áttekintve néhány összegző megállapítást tehetünk.

Kijelenthető, hogy a megjelenő fogalmak köre egyáltalán nem idegen a felső tagozatos diákok életvilágától. A feldolgozandó tartalmak súlya nem túlzott, az egyes tantárgyak tanítási anyagát nem terheli túl, nem teszi „féloldalassá”. Ugyanakkor a megjelenésük általában releváns, nem erőszakolt – gondoljunk itt a természettudományos tantárgyak ilyen tartalmainak szinte teljes hiányára. Mindezek mellett kijelenthető, hogy a tartalmak megoszlása nem teljesen kiegyensúlyozott: éppen a globalizált világ jelenségeivel való szembesülés folytán érdemes lehet átgondolni más kultúrák, civilizációk, vallások tematikájának szélesebb körű beemelését a tananyagba.

A vizsgálat eddigi eredményeiből azonban még nem vonhatóak le ennél messzebb menő következtetések. Szükséges ugyanis a további – alsóbb és felsőbb – évfolyamok vizsgálata is. Érdemes lehet továbbá a korábbi szabályozókkal is összevetni a jelenlegi tantervi szabályozókat, hogy a változások tendenciái jobban kirajzolódjanak.

## Felhasznált irodalom:

Állásfoglalás-Érettségi (2021). <https://tte.hu/a-tortenelemtanarok-egylete-allasfoglalasa-a-2024-tol-ervenyes-tortenelem-erettsegi-vizsga-szabalyozasanak-nyilvanossagra-kerult-tervezeterol/>

Állásfoglalás-Magyar (2020). <https://magyartanarok.wordpress.com/2020/02/01/a-magyartanarok-egyesulete-allasfoglalasa-a-nemzeti-alaptanterv-2020-januar-31-en-nyilvanossagra-hozott-szovegerol/#more-12878>

Állásfoglalás-Nat (2020). <https://tte.hu/a-tortenelemtanarok-egylete-allasfoglalasa-az-uj-nemzeti-alaptanterv-2020-januar-31-en-megjelent-szovegerol/>

Bereczki, E. O. (2016). Kreativitás és köznevelés: A Nemzeti alaptanterv kreativitás felfogásának kritikai vizsgálata. *Neveléstudomány*, 3(3), 5–20.

<https://doi.org/10.21549/NTNY.15.2016.3.1>

Cunningham-Nelson, S., Mukherjee, M., Goncher, A., & Boles, W. (2018). Text analysis in education: A review of selected software packages with an application for analysing students' conceptual understanding. *Australasian Journal of Engineering Education*, 23(1), 25–39. <https://doi.org/10.1080/22054952.2018.1502914>

Gulya N. (2018). A Nemzeti alaptanterv fogyatékosággal kapcsolatos tananyagtartalmának vizsgálata. *Neveléstudomány*, 2018(4), 68–82.

<https://doi.org/10.21549/NTNY.24.2018.4.6>

Horváth Zs. (2020). A hurok pengetése. Virtuális bevezető tantervi vitákhoz. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(7-8), 5–7.

Kempa, A., & Zacny, B. (2012). The Curriculum Content Analysis for the Construction of the Teaching Process. *Studies & Proceedings of Polish Association for Knowledge Management*, 2012(60), 96–107.

[http://pszw.edu.pl/images/publikacje/t060\\_pszw\\_2012\\_kempa\\_zacny\\_-\\_the\\_curriculum\\_content\\_analysis\\_for\\_the\\_construction\\_of\\_the\\_teaching\\_process.pdf](http://pszw.edu.pl/images/publikacje/t060_pszw_2012_kempa_zacny_-_the_curriculum_content_analysis_for_the_construction_of_the_teaching_process.pdf)

Krippendorff, K. (1995). *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Balassi Kiadó.

McQuail, D. (2003). *A tömegkommunikáció elmélete*. Osiris Kiadó.

Nahalka I. (2020). A közoktatás központi tartalmi szabályozásának két paradigmája. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(7-8), 99–142.

Neuendorf, K. A. (2017). *The Content Analysis Guidebook*. Second Edition. SAGE Publications

*Oktatási Hivatal*. (é. n.). Elérés 2022. június 9., forrás:

[https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_alt\\_isk\\_5\\_8](https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8)

West, J. (2016). Validating Curriculum Development Using Text Mining. November 2016 *Curriculum Journal* 28(3), 1–14. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1261719>

