

Autonómia és Felelősség  
Tanulmánykötetek VI.

# ÁTTEKINTÉS II.

Válogatás a pécsi neveléstudományi műhely munkáiból





Autonómia és Felelősség  
tanulmánykötetek VI.

## ÁTTEKINTÉS II.

Tanulmánykötet – Válogatás az MTA PAB Pedagógiai  
Munkabizottsága és a PTE BTK Neveléstudományi Intézete  
kutatóinak tanulmányaiból

Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar  
Neveléstudományi Intézet

Pécs

2024

## Autonómia és Felelősség Tanulmánykötetek VI.

Áttekintés II. Tanulmánykötet – Válogatás az MTA PAB Pedagógiai Munkabizottsága és a PTE BTK Neveléstudományi Intézete kutatóinak tanulmányaiból

Sorozatszerkesztő: Arató Ferenc

Szerkesztők: Varga Aranka, Fridrich Máté, Arató Ferenc

Olvasószerkesztők: Andl Helga, Horváth Gergely, Molnár-Kovács Zsófia

Angol nyelvi lektor: Horváth Gergely

Szakmai lektorok: Bereményi Ábel, Bocsi Veronika, Borbély-Pecze Tibor Bors, Boros Julianna, Ceglédi Tímea, Derényi András, Fazekas-Vinkovics Ágnes Sarola, Forray R. Katalin, Heltai János Imre, Hercz Mária, Híves Tamás, Józsa Krisztián, Karlovitz János Tibor, Kéri Katalin, Klész Tibor, Kozma Tamás, Langerné Buchwald Judit, Lénárd Sándor, Magdali Csaba, Maisch Patrícia, Márkus Edina Ilona, Nóbik Attila, Orsós Anna, Patyi Gábor, Simon Tünde, Szalai Andrea, Széll Krisztián, Torgyik Judit, Tóth Norbert, Vida Gergő

Design: Kiss Tibor Noé

Kiadó: Magyar Tudományos Akadémia Pécsi Terület Bizottság – Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet

Kiadásért felelős személy: Varga Aranka

Digitális ISBN: 978-963-626-332-4

Nyomtatta és kötötte: Bolko-Print Kft., 7631 Pécs, Fűzes dűlő 23.

# TARTALOM

## *Együttműködések a tanulókért*

- Varga Aranka, Hajdu Noémi, Fehérvári Anikó:** „Valami szép helyre kell költöznöm, ahol van fürdőszoba meg ilyesmi” Hátrányos helyzetben élő diákok pályaaorientációs mentorprogramja. . . . . 11
- Horváth Gergely:** A magyar mentoráláskutatás trendjei egy szisztematikus szakirodalomelemzés eredményei alapján . . . . . 31
- Bredács Alice, Szakálos Sziringa:** Komplex tanulómegismerés lehetőségei a tanárok, a rajztanárok és a tanulást segítő szakemberek kooperációjában . . . . . 47

## *Új aspektusok a tanulásban*

- Arató Ferenc:** Hogyan konstruálják a tudást a kooperatív tanulásszervezés gyakorlatában? Hét strukturális megközelítés a hatékony és eredményes tudáselsajátítás kialakítására . . . 91
- Dezső Renáta Anna:** Gardneri intelligencia-interpretációk . . . . . 113
- Csovcsics Erika:** Az elnyomás pedagógiája helyett: Baloldali megközelítés a roma gyerekek és fiatalok oktatásában . . . . . 131

## *Felsőoktatás a gyakorlatban*

- Vitéz Kitti:** Nemzetköziesítés a felsőoktatásban, fókuszban a Pécsi Tudományegyetem . . . . . 155
- Tószegi Zsófia Júlia:** Neurodivergens hallgatók képzési mutatói a Pécsi Tudományegyetemen . . . 175
- Ács Marianna, Renác László, Suszter Rajmund:** Közösségi pedagógiai gyakorlat a Baranyai Református Egyházmegye Levéltárában – Esettanulmány . . . . . 195
- Mrázik Julianna, Galambos Attila:** Módszertani kombináció és felsőoktatáspedagógiai kísérlet: Egy kutatás folytatása . . . . . 211
- Zank Ildikó:** Én-központú hálózatok elemzése a tanárjelöltek tanítási tevékenységről való vélekedésének aspektusából . . . . . 231

## *Oktatási helyzetkép*

- Andl Helga:** A cigány, roma nemzetiségi oktatás egyes aspektusai . . . . . 251
- Lakatos Szilvia:** A romani (lovári) nyelvtanulás és érettségi választásának motivációi . . . . . 269
- Cserti Csapó Tibor:** A 2022. évi népszámlálás nemzetiségi adatainak oktatáspolitikai konzekvenciái . . . . . 285
- Trendl Fanni:** „Áttekintés”: A magyarországi cigányság iskolázottsága . . . . . 303
- Györgyi Zoltán, Piacsek László Zoltán:** Változások és ellentmondások: a Szakképzés 4.0. program első tapasztalatai Baranya vármegyében . . . . . 317

## *Történeti vizsgálódások*

<b>Vörös Katalin:</b> A felső ipariskolák iskolapiaci szerepe a dualizmus időszakában .....	333
<b>Pusztafalvi Henriette:</b> Tanyasi/pusztai iskolák emlékezete a Jászságban .....	349
<b>Takács Zsuzsanna Mária:</b> A pécsi Notre Dame, a Miasszonyunk Női Kanonokrend iskolái a kezdetektől a 20. század közepéig .....	365
<b>Molnár-Kovács Zsófia:</b> A „Mohács-kép”-kutatás fókuszpontjai a tantervi és tankönyvi szakirodalom tükrében .....	377
<b>Abstracts</b> .....	385
<b>A kötet szerzői</b> .....	399

# ÁTTEKINTÉS

Öt év telt el azóta, hogy kézbe vehettük az Autonómia és Felelősség tanulmánykötet-sorozat „Áttekintés” című kiadványát. A kötet nem titkolt célja volt, hogy a XIX. Országos Neveléstudományi Konferenciának otthont adó pécsi neveléstudományi műhely aktuális munkáiról készüljön egy bemutatkozást segítő, átlátható keresztmetszet. A kötetben a szerzők az elmúlt 4-5 év legfontosabbnak tekintett publikációit, illetve új, meghatározónak szánt tanulmányaikat tették közzé. 2019 ősze így vált két szempontból is fontos dátummá a pécsi neveléstudományi műhely számára: az évenként rendezett rangos neveléstudományi konferencia először került Pécsre, és ennek apropóján a pécsi kutatók első közös tanulmánykötetüket adták közre.

Annak idején nem titkolt cél volt, hogy az Áttekintés kötettel egyben egy új tematikus sorozatot indítsunk újtárra, amely 5 évenként hasonló szerkesztési elvű köteteket vonultat fel. A kötet címében is rögzített „áttekintés” időről-időre képet vázol a Pécssett folyó kutatások legjellemzőbb megközelítéseiről. Segíti a pécsi neveléstudományi műhely önértelmezését, egyúttal ablakot nyit az országos neveléstudományi nyilvánosság számára is. Öt év elteltével ennek a sorozatnak a második kötetét tartja most kezében az olvasó, amely az Áttekintés II. címet viseli. A mostani kötet újdonsága, hogy túllép az egyetem falain: a Magyar Tudományos Akadémia Pécsi Területi Bizottságának kiadásában jelenik meg, a Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézetének, valamint az MTA PAB Pedagógiai Munkabizottságának gondozásában. Szintén továbblépést jelent, hogy a szerkesztőknek sikerült a kötet lektori munkálataiba a hazai neveléstudományi diskurzus képviselőinek széles körét bevonni.

Az új kiadványba lapozva láthatjuk, hogy húsz tanulmány öt alfejezetbe sorolva várja az olvasót. A kötetet indító *Együttműködések a tanulókért* fejezetben található tanulmányok a tanulók megismerését, támogatását helyezik a középpontba, miközben a tanárok és egyéb szakemberek, kortárs segítők együttműködésének előnyeire, valamint a mentorálás formáira és fontosságára hívják fel a figyelmet. Az *Új aspektusok a tanulásban* megtalálható írások a tanulókkal kapcsolatos hazai értelmezési horizont tágítására tesznek kísérletet. Teszik ezt a tudáskonstruálás interaktív tanulószervezésre épülő formáival, a gardneri intelligencia-értelmezés jelentőségének bemutatásával, valamint az intézményes oktatás itthon még kevésbé hangsúlyozott, az elnyomottak felszabadítását megjelenítő aspektusából. Az öt tanulmányt tartalmazó következő fejezet a *Felsőoktatás a gyakorlatban* címet kapta. Itt egyfelől két felsőoktatási inklúziót vizsgáló tanulmány olvasható a nemzetközi és a neurodivergens hallgatók szempontjából, másfelől ide kerültek azok az írások, melyek új gyakorlati és szemléleti megközelítésekről szólnak a tanárképzésben, illetve a pedagógia szakon. Hasonlóan öt tanulmányból áll az *Oktatási helyzetkép* fejezet, mely rendszerszintű összefüggésekre hívja fel a figyelmet. Az írások a cigány, roma nemzetiségi oktatást, a cigányság iskolázottságát, a lovári nyelvi érettségi választását, a népszámlálási adatok oktatáspolitikai összefüggéseit, illetve a szakképzési rendszert tárgyalják friss kutatásokra alapozva. A *Történeti vizsgálódások* zárófejezetben neveléstörténészek sokszínű kutatási területeibe nyerhet bepillantást az olvasó. Három tanulmány a felső ipariskolák, a tanyasi iskolák, illetve egy pécsi egyházi szervezet iskoláinak történetébe avat be, a negyedik pedig egy kiemelkedő történeti téma tankönyv- és tantervtörténeti áttekintését adja.

Ahogy a korábbi, úgy ez a kötet is jól tükrözi azt a széles és sokszínű értelmezési horizontot, amely a pécsi neveléstudományi műhelyt jellemzi. A tanulmányokat elolvasva feltárul az olvasó előtt, hogy a kutatás és fejlesztés szorosan összekapcsolódik a szerzők számára, ahogyan világosan megjelenik a tanulást középpontba helyező és egyben tanuló-

központú, az együttműködést hangsúlyozó szemlélet is. Hasonlóan továbbra is figyelmet kapnak a romológiai, valamint a neveléstörténeti megközelítések, amelyek a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében az országban egyedülálló módon, intézményesült formában, tanszékként is képviselik tudományterületüket. A széles áttekintési horizont változatlan maradt a kötetben, ugyanakkor ez a válogatás már túllép az egyetem falain, hiszen a regionális akadémiai társkutatókat is képviseli. Ráadásul a Pedagógiai Munkabizottságnak azt a törekvését is jól tükrözi, hogy a tapasztalt kutatók mellett azok tanítványai, fiatal kollégái is megjelenhessenek a tudományos diskurzusban, miközben a korábbi munkatársak, mesterek is szerepet kapnak – lektorként – a kötetben.

Bízunk benne, hogy ez az újabb áttekintő kötet hasonló érdeklődésre számíthat a neveléstudomány iránt érdeklődők köreiben, mint a sorozatindító első Áttekintés kötet.

Varga Aranka, Fridrich Máté és Arató Ferenc szerkesztők



# EGYÜTTMŰKÖDÉSEK A TANULÓKÉRT



# „VALAMI SZÉP HELYRE KELL KÖLTÖZNI, AHOL VAN FÜRDŐSZOBA MEG ILYESMI”

## Hátrányos helyzetben élő diákok mentorprogramja<sup>1</sup>

*Absztrakt:*

*A tanulmány egy 2021-ben indított kutatás-fejlesztési program tudományos megalapozottságát, helyi igényekre épülő fejlesztési tervét mutatja be. A kutatás-fejlesztés célja, hogy a programhoz csatlakozó 10 általános iskola egy-egy osztályának továbbtanulási aspirációit mentori támogatással kísérjük végig a felsőtagozatos éveikben. Ennek révén a diákok és a családjaik megalapozottabban dönthetnek az iskolaválasztásukról és nagyobb eséllyel szerezhetnek középfokú végzettséget. A kutatás-fejlesztési program elméleti alapját az iskolai lemorzsolódás, a korai iskolaelhagyás, valamint az azt megakadályozó prevenció programok és reziliencia kutatások képezik. Tudományos bizonyítékok támasztják alá, hogy az oktatási beavatkozások sikerességét jelentősen befolyásolják a kontextuális változók, így a fejlesztés első lépése a helyzetfeltárás volt, mely lehetővé tette, hogy a helyi igényekre alapozva, a helyi szereplők bevonásával történjen meg a fejlesztési program kidolgozása. Írásunk az elméleti keretek mellett az inklúzió folyamatelvonó modelljét felhasználó helyzetfeltáró kutatást ismerteti, valamint az ezekre épülő fejlesztési beavatkozásokat és programértékelési elemeket mutatja be.*

*Kulcsszavak: inklúzió, korai iskolaelhagyás, mentorálás*

## Bevezetés

Milyen esélyei vannak ma Magyarországon egy általános iskolásnak az átgondolt pályaválasztásra és sikeres középfokú továbbtanulásra? És egy olyan diáknak, aki roma közösségben nő fel, hátrányos helyzetű térségben él és családjában csak elvétve találni olyat, aki már szerzett középfokú végzettséget? Miként tud a képességeinek és érdeklődésének megfelelő iskolába bekerülni? Mik a lehetőségei és felelőssége mindebben az iskolának, pedagógusoknak és a családi, társadalmi környezetnek? Ezekből a kérdésekből indult ki az a

<sup>1</sup> A tanulmány megírását a Magyar Tudományos Akadémia: MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta (SZKF-11/2021). A kutatás az MTA-PTE „Oktatási Esélyekért!” Kutatócsoportban valósult meg

2021-ben indított kutatás-fejlesztési programunk, mely négy tanéven keresztül vesz körbe és köt össze 10 iskolát, annak egy-egy osztályát. Célunk, hogy pályaorientáló támogatással a felsőtagozatos éveikben végig kísért diákok és családjaik megalapozottabban döntsenek majd a továbbtanulásukról és nagyobb eséllyel szerezzenek középfokú végzettséget. Ehhez idősebb diákokat, egyetemistákat és pedagógusokat szólítottunk meg – mentori szerepben. A program jelenleg az utolsó tanévébe lép, a résztvevő hátrányos helyzetű, döntően roma diákok a nyolcadik osztályukat végzik. Kortárs- és pedagógus-mentorok harmadik tanéve összehangoltan segítik a diákok pályaorientációját.

Jelen írásunk a kutatás-fejlesztési program indulására tekint vissza. Felvázolja a fejlesztés tudományos keretét, bemutatja a tervezett program szereplőit, alappilléreit, majd egy terep kutatás adataira támaszkodva elemzi a programba bevont diákok iskoláinak jellemzőit és a mindezekre épülő fejlesztési elképzeléseket.

## Tudományos szakmai előzmények

A kutatás-fejlesztési programunk elméleti keretét az iskolai lemorzsolódás, a korai iskola-elhagyás, valamint az azt megakadályozó prevenciók programok és reziliencia kutatások témakörei képezik. Míg az előbbi az iskolai kudarcok egyéni és intézményi (családi, iskolai) tényezőit tárja fel, az utóbbi azokat a sajátosságokat vizsgálja, amelyek a társadalmi, gazdasági hátrányok ellenére is sikeressé teszik a tanulót.

### *Korai iskolaelhagyás*

A korai iskolaelhagyás kérdésköre nem pusztán iskolai teljesítményről, iskolai kudarcokról szól, hanem az oktatási, társadalmi egyenlőtlenségekről, szegénységről, marginalizálódásról. Az alacsony iskolázott egyének nagyobb valószínűséggel alacsonyabb a jövedelme, megnő a munkanélküliség kockázata, gyakoribbak lehetnek az egészségügyi problémái, míg a társadalom számára kevesebb adóbevételt, több szociális, egészségügyi kiadást jelent. Nemzetközi adatok is alátámasztják azt (OECD, 2023), hogy a magasabb iskolázottság mind egyéni, mind társadalmi szinten jövedelmező befektetés (Fehérvári et al., 2021). Középtávú munkaerőpiaci előrejelzések szerint (Eurofound, 2018) 2030-ra Európában és Magyarországon is csökken a fizikai foglalkozások/munkakörök iránti kereslet, valamint tovább növekszik a szellemi és digitális technológiai tudást, eszközöket igénylő munkakörök száma. Így az alacsonyan iskolázott fiatalok körében a munkanélküliség kockázata sokkal magasabb, mint a közép- és felsőfokon végzetteké. Mindezen scenáriók alapján kisebb gazdasági növekedésre és alacsonyabb versenyképességre számíthatnak azok az országok, köztük Magyarország is, ahol a lakosság viszonylag nagyobb hányada alacsonyan képzett. Az Európai Unió célja, hogy növelje a foglalkoztatottak arányát és javítsa a foglalkoztathatóságot. Ennek érdekében stratégiai célkitűzés az alacsonyan iskolázottak arányának visszaszorítása, a középfokú végzettség/szakképzettség nélkül elhagyó 18–24 évesek arányát a korosztály 9 százaléka alá kell csökkenteni.

A korai iskolaelhagyás rátája az Európai Unióban hivatalosan használt definíció szerint azon 18–24 évesek arányát méri, akiknek nincsen középfokú (legalább ISCED 3 szintű, szakmunkás vagy érettségi típusú) végzettsége, és nem is vesznek részt oktatásban vagy képzésben. Ez a mutató az oktatás eredményességét méri, kimenet alapú indikátor, a vizsgált korosztály pedig már túl van a tankötelezettségen, a közoktatáson. Az Eurostat (2023) adatai szerint míg EU27 szintjén folyamatosan csökkenő, 2023-ban átlagosan 9,5% volt az iskolaelhagyók aránya, addig Magyarországon 11,6% volt. Legalacsonyabb Horvátország

adata (2%), míg a legmagasabb Romániáé (16,6%)<sup>2</sup>. Magyarország adatsora 2011 óta emelkedő, stagnáló irányt mutat. Azt is ki kell emelni, hogy a roma fiatalok körében még többszörös ez az arány (Bocsi et al., 2024). Az Eurostat régiók szerint is közli az adatokat, valamint azt is összehasonlíttja, hogy az egyes országokban mekkora az eltérés a korai iskolaelhagyók arányában a városi, peremvárosi és rurális térségek között. A 2023-as adatok szerint az EU27 országán belül leginkább Romániában, Bulgáriában és Magyarországon van számottevő különbség a három vizsgált kategória szerint, mindhárom országban a rurális térségek jellegzetes problémája a korai iskolaelhagyás. Ez Magyarországon annyit jelent, hogy a fővároshoz, a központi régióhoz képest kétszeres a különbség a legelmaradottabb régiókban (Észak-Magyarország, Észak-Alföld).

Az Unió ajánlása alapján 2016 óta korai jelzőrendszer<sup>3</sup> is segíti a lemorzsolódás által veszélyeztetett tanulók azonosítását, illetve lehetőséget nyújt beavatkozások kezdeményezésére. Az Oktatási Hivatal által működtetett jelzőrendszer félévente ad arról információt, hogy hogyan alakul az általános iskola felső tagozatán és a középfokú képzésben a lemorzsolódás által veszélyeztetett tanulók aránya (Fehérvári & Szemerszki, 2019). Habár a jelzőrendszer a létrejötté óta egyre kedvezőbb adatokat mutat, ez sem a korai iskolaelhagyók mutatójában, sem a képzésben lévők arányában nem érzékelhető. 2010 óta több mint tíz százalékkal csökkent a 15-19 évesek körében a képzésben lévők aránya, míg 2010-ben 92% volt ez az arány, addig 2021-re 81%-ra csökkent (OECD, 2023).

### *Oktatáspolitikák és prevenció programok*

Az uniós fejlesztéspolitikák az oktatás kiemelt szerepét hangsúlyozzák a korai iskolaelhagyás felszámolásában. Ugyanakkor az is kiemelhető, hogy mindezt egy szoros ágazatok közötti együttműködésbe ágyazzák be, így a foglalkoztatás, egészségügy és szociálpolitika szektoraival, valamint a különböző (mikro, mezo, makro) szintekkel közös együttműködést feltételezve tartja hatékonynak az oktatáspolitikai beavatkozásokat. A szektorköziség mellett szintén hangsúlyos horizontális szempont az adatgyűjtés. Az adatgyűjtésben kiemelt fontosságú fejlesztés a korai jelzőrendszer bevezetése, amely egyéni szinten követi nyomon a tanulói teljesítményt, illetve olyan tényezőket (pl. bukás, évismétlés, hiányzás, motiválatlanság), amelyek előre jelzik a tanuló lemorzsolódását, így alkalmas a lemorzsolódás által veszélyeztetett tanulók azonosítására, illetve a beavatkozásra (Eurydice, 2014).

Az oktatáspolitikai beavatkozásokat három fő csoportba sorolhatjuk: a *megelőzés*, amely főként az óvodáztatás és alapfokú iskoláztatás időszakára vonatkozik, az *intervenció*, amelynek fókuszában a középfokú iskoláztatás áll, és a *kompenzáció*, amely az iskola-rendszerből kieső tanulók végzettséghez juttatását tűzi ki célul (Eurydice, 2014). Tomaszewska-Pękała és munkatársai (2017) kilenc ország<sup>4</sup> korai iskolaelhagyással kapcsolatos oktatáspolitikai beavatkozásait vetették össze – köztük Magyarországot is. Négyféle beavatkozást azonosítottak:

- (1) Az országok egy része a különböző társadalmi szereplők és ágazatok együttműködésére törekszik, cselekvési terve, vagy nemzeti programja közvetlenül a végzettség nélküli iskolaelhagyók csökkentését célozza meg (pl. Belgium, Spanyolország).

2 [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early\\_leavers\\_from\\_education\\_and\\_training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training)

3 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról, 44 § J

4 Belgium, Anglia, Svédország, Portugália, Hollandia, Lengyelország, Spanyolország, Magyarország és Ausztria

- (2) Az országok más része hatékony monitoringrendszert működtet a lemorzsolódás, a hiányzás megakadályozására (pl. Hollandia, Ausztria).
- (3) Vannak olyan országok, amelyek az oktatási rendszerük teljes reformjába fogtak (pl. Portugália az egységes 12 osztályos rendszert vezette be, de a tanulmány ide sorolja Magyarországot, kiemelve, hogy széleskörű reformok voltak a szakképzésben), míg akadnak olyanok is,
- (4) amelyek csak a veszélyeztetett célcsoportokra koncentrálnak, melyek országonként eltérők lehetnek (pl. Magyarországon a roma, míg más országokban a bevándorló háttérű tanulóokra fókuszálnak).

A tanulmány arra is kitér, hogy milyen lehetséges útvai vannak a lemorzsolódással veszélyeztetett fiataloknak a különböző oktatási rendszerekben. Hat ilyen utat azonosítottak, melyből látható az iskola szerepének fontossága is:

- (1) *Váratlan válság*: kevés rizikó faktor figyelhető meg a fiatal életében, viszont egy hirtelen esemény, változás nyomán veszélyeztetetté válik és ennek megoldására elégtelen támogatást kap az iskolától.
- (2) *Lefelé haladó spirál*: a fiatal iskolán kívüli életkörülményei teszik veszélyeztetetté, és erre az iskola nem, vagy negatívan reagál.
- (3) *Parabola pálya*: egyre nő a lemorzsolódás kockázata, viszont az iskola hatékonyan beavatkozik és megfordítja a folyamatot.
- (4) *Bumeráng*: a fiatal lemorzsolódik, de később újra visszatér az iskolarendszerbe, és ez akár többször is megtörténhet.
- (5) *Reziliens*: a fiatalot egyéni és családi jellemzői veszélyeztetetté teszik, de az iskola ellensúlyozza ezt, hatékonyan támogatja őt.
- (6) *Rejtőzködő*: a fiatal fokozatosan halmoz fel kisebb iskolai (teljesítmény) problémákat, amelyek észrevétlenek maradnak az iskola számára, de később már nem tolerálja azokat.

A megelőzés fontos eszköze a pályaedukáció, ami elősegíti az alapfokról középfokra való átlépést, iskolaválasztást és továbbtanulást. A pályaedukáció része az életpálya-építési kompetenciák fejlesztése, ami többek között magába foglalja az önismeretet, a szakmai pályák, munka világának ismeretét is (Borbély, Gyöngyösi & Juhász, 2013). A pályaedukáció iskolai támogatását és munka világával való összekapcsolódását szorgalmazzák Musset és munkatársai is (2018), fókuszálva a hátrányos helyzetű csoportokra. Egy amerikai szisztematikus elemzés (Wilson & Tanner-Smith, 2013) a különböző megelőző programok eredményességét vizsgálta 152 tanulmány alapján. 12 csoportba rendezték a beavatkozásokat, megállapították, hogy az iskolai alapú programok között (voltak nem iskolában szerveződő programok is, szociális szolgáltatók is szerveztek prevenciós programokat) a mentori/tutori programok mutatkoznak a leghatékonyabbnak. Más tanulmányok is megerősítik, hogy a tanulók folyamatos *monitoringja*, valamint az egyénre szabott beavatkozások jelentősen csökkentik az iskolai lemorzsolódást (Cabus & De Witte, 2014). Davis és munkatársainak írása (2019) arra hívja fel a figyelmet, hogy a jelzőrendszerre alapozott beavatkozás (egyéni támogatás) sikeressége nagyban függ az implementáció szintjétől. Van der Steeg és kollégáinak kísérlete (2015) azt mutatta, hogy a tanulók egy éven keresztül személyes támogatása jelentősen csökkenti a lemorzsolódást. Emellett költséghaszon elemzésük szerint a program nettó társadalmi haszonnal is járt.

A lemorzsolódás megelőzésének egyik lépése az iskola iránti kedvező attitűd megerősítése. A tanulók iskolai mindennapokhoz fűződő viszonyai alapjaiban határozzák meg jólétüket, valamint az iskola iránti kedvező attitűdök a minőségi tanulás és a tanulás irán-

ti elköteleződés, az iskolai tevékenységekbe való konstruktív bevonódás támogatásának alapkövei is egyben. A tanulók iskolához való viszonya befolyásolja a tanulási motivációt, az énhatékonyság megélését, ezáltal pedig kihat a tanulmányi teljesítményre és a társas kapcsolatok minőségére is (vö. Jenkins, 1997; Gottfredson et al., 2010; Stern, 2012; Czető, 2019;). Az iskolához való viszony formálásában a tanár-diák interakciók alapvető és közvetítő szerepet töltenek be, ezáltal pedig a tanítás minőségét is befolyásolják. Mindezek alapján, azokban a korai iskolaelhagyást megelőző programokban, melyek célja a tanulók tanulásának személyre szabott támogatása (pl. mentorálással), kiemelt jelentőségű a pedagógiai munka követése.

### *Rezilienciát támogató Arany János Programok*

A magyar oktatásban csak egyetlen esélynövelő program létezik középfokon, amelyről elmondható, hogy több évtizede működik, ez az Arany János Program (AJP). A programot 2000-ben hozták létre hátrányos helyzetű településen lakó tehetséges tanulók számára, támogatva őket abban, hogy az ország legjobb középiskolaiban tanulhassanak, tovább segítve őket ezzel a felsőoktatásba való bekerülésben. Később (2004) a program célcsoportja kibővült az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező szülők és a szociálisan hátrányos helyzetű családok gyermekeivel. A program – mindhárom alprogramja – a sikeres iskolai előrehaladáshoz nyújt támogatást hátrányos helyzetből érkezők számára, megelőzve a korai iskolaelhagyást, lehetőséget adva a csoportos társadalmi mobilitásra. A programban résztvevő tanulók egy része cigány/roma közösség tagja.

A program 2017-18-as értékelésének fókuszában a hátrányos helyzetű, valamint a roma/cigány közösségekből érkező fiatalok családi hátterének, személyes sorsának (*interszekcionalitás*) alakulása, továbbá a tanulói sikeresség (*reziliencia megléte*) és a támogató programok (*inkluzív környezet*) összefüggéseinek feltárása állt. A komplex vizsgálat eredményeit összefoglaló kötetben (Fehérvári & Varga, 2018) megtalálható a korai iskolaelhagyás kérdéskörének tudományos és szakmapolitikai megközelítése, ebben elhelyezve a vizsgált programot (Fehérvári et al., 2018). A fogalmi tisztázás mentén válik láthatóvá, hogy az Arany János Programok tanulói csoportjai milyen összetett háttérből érkeznek (*interszekcionalitás*), miféle pedagógiai szolgáltatások szükségesek támogatásukhoz (*inklúzió*), és mindez mit céloz a kimenet és a hosszútávú sikeresség szempontjából. Szintén olvasható a kötetben az Arany János Program területi elhelyezkedése, összevetve a közoktatásban lévő hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számával és területi elhelyezkedésével – térképek segítségével (Híves, 2018). A vizsgálat rámutat arra, hogy bár az Arany János Program egyes alprogramjaiban felülreprezentált számos olyan régió, ahol magas a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, a programok mégis kevés tanulót érnek el. Egy további tanulmány az Arany János Program tanulóinak iskolai útját, programmal kapcsolatos véleményét, tanulási és munkavállalási terveit mutatja be teljes körű csoportos, önkitöltős tanulói kérdőíves adatfelvétel adatai alapján (Fehérvári, 2018). Az eredmények közül kiemelhető, hogy a tanulók közös jellemzője a nagyfokú tanulási hajlandóság (rövid és hosszú távon is), és a társadalmi státusz mellett leginkább a céltudatosság és a pozitív jövőkép befolyásolja a tanulási motivációt – míg az előbbi negatívan, addig az utóbbiak kedvezően hatnak. Az Arany János Program vezetőivel készült interjúk elemzése rámutat, hogy mit és milyen kritériumok alapján tekintenek a vezetők sikernek vagy kudarcnak. Rendszerszinten az eredményesség főleg azon múlik, hogy kiket enged be a program vagy egy intézmény és kiket szelektál ki jelentkezéskor. Az összességében mindenki által sikeresnek tartott program elsősorban a személyes támogató rendszer kidolgozottsága és intenzitása révén eredményes (Mártonfi, 2018).



Az Arany János Programokat vizsgáló terepmunkában résztvevő roma szakkollégisták írása az AJP támogatási rendszerét párhuzamba állította a szakkollégium tevékenységeivel. Mindkettőben fontos a befogadó attitűdű és támogató pedagógus, az együttműködő kortárs közösség, a sokféle hátránykompenzáló és tehetséggondozó tevékenység, a partneri háló és a közösen formált terek, melyek az inkluzív tanulási környezet ismérvei, és amelyek a hátrányos családi környezetből induló diákok rezilienciájának kialakításához vezetnek (Dobó et al., 2018). A következő írás AJP-ben tanult volt diákok életútjait elemezte, kirajzolva a nehéz családi körülmények és a hiányos indulótöke ellenére kialakuló tanulói sikerességet (reziliencia meglétét) és a támogató programok (inkluzív környezet) összefüggéseit (Pápai & Varga 2018). 28 élettörténet azt példázza, hogy a 25 év körüli interjúalanyaink élete miként változott meg a programban töltött középiskolai időszakban. Közös pont, hogy sokan elindítottak egy többlépcsős mobilitási folyamatot a családjaikban és a környezetükben. Mindannyian megfogalmazták, hogy egy újfajta szemléletmódot sajátíthattak el a Program hatására, egy mélyről jövő tudásvágyat és tenni akarást tudhatnak magukénak. A különböző élettörténetekből láthatóvá vált, hogy a hátrányos családi környezetből induló fiataloknak sokféle nehézséggel kellett szembenézniük és ehhez személyre szabottan nyújtott kompenzáló, segítő környezetet a vizsgált támogató program, az ott dolgozó pedagógusok és az általuk kialakított közösség. A kötet nemcsak a kutatási eredmények szintézise, hanem zárszavában a program fejlesztését megalapozó javaslatokat is megfogalmaz. Fontos megállapítás, hogy bár az Arany János Programok fontos szerepet játszanak az oda járó hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikereiben, lemorzsolódásuk megelőzésében, ennek ellenére évről évre nehezebb a tanulók programba bevonása, miközben az AJP-s iskolák vonzáskörzetében bőven található hátrányos helyzetű tanulók.

### *Továbbtanulás és ami mögötte van*

A modern társadalmakban az egyenlőtlenségeknek számtalan dimenziója létezik. Egyike ezeknek, a munkaerőpiac felé vezető út és az életpálya építése (Bors, 2016). Blustein és munkatársai (2008) szerint az életpálya építése nem minden társadalmi csoport számára biztosít egyenlő esélyeket, a társadalmi-gazdasági háttér és az etnikai hovatartozás meghatározó jelentőségű.

Tudományos vizsgálatok sokrétűen írják le a hátrányos helyzetű és roma tanulók beiskolázási nehézségeit, a legfőbb okok gyakran egyidejűleg, egymással összefonódva vannak jelen. A szülők és a szomszédság jövedelemszintje, munkaerőpiaci helyzete, társadalmi státusza szolgál alapvető mintaként, melyet felerősít a szegregált lakóhelyi környezet, együttesen generációkon átívelve fenntartva az egyenlőtlenségeket (Geróházi et al., 2024; Horváth, Nábelek & Széll, 2019). Ebben a strukturális elnyomási helyzetben vonzóbb a rövidebb iskolai út, a tanulási időszakban is jövedelmet hozó szakmatanulás, azonban éppen a hátrányos helyzetű tanulók körében jellemző a magas arányú lemorzsolódás a szakmát adó középiskolából (Fehérvári, 2012; Horváth, Nábelek & Széll, 2019). A korai iskolaelhagyást ugyan hozzá lehetett kötni egy-egy konkrét életeseményhez, azonban mindig meghúzódik a háttérben jó néhány további ok, melyek egybecsengtek a romák korai iskolaelhagyásának vizsgálataival. Kende és Szalai (2018). kiemelik, hogy bár az óvodáztatás javult az elmúlt években, a roma tanulók helyzete az oktatás különböző fokain egyre romlik. Az okok között az oktatási különbségek szélesedése, az iskolai szegregáció növekedése áll. A középiskolába lépéskor már sok tanuló olyan hiányosságot halmoz fel, hogy érettségit adó intézménybe nem nyer felvételt, vagy lemorzsolódik a magas követelmény miatt. Kende (2021) több országot összevetve azt találta, hogy az okok között jelentős a szerepe a szegregációval (is) összefüggésben, hogy a roma tanulókat a minőségi oktatáshoz való hozzáférésben jelentős hátrányok érik. Középfokon vizsgálódva az látszik, hogy az elmúlt évtizedekben a szelekciós mechanizmu-



sok nem változnak, az alacsony társadalmi státuszú diákok továbbra is a rövidebb tanulási utat jelentő szakképzésben koncentrálnak (Vályogos, 2023).

Szintén gátló tényező, hogy a társadalmi hátránnyal küzdő diákok és családjaik kevésbé ismerik és merik vállalni a hosszabb tanulmányi utakat, lehetőségeket. Gyakran hiányoznak a családi minták a hosszabb és sikeres tanulmányi útra. Egy kistelepülésen, szegregált közösségekben felnövő fiatal és családja számára a lakóhelytől távoli, kollégiumi elhelyezést igénylő továbbtanulási forma is riasztó, nehezen választják ezt. Szintén nehézséget jelent, hogy a kollégiumba költözéssel a fiatal „kiesik” a családból, melyben sokszor pénzkereső szerepet is betölt (Varga, 2024). A gyakorlat azt mutatja, hogy az iskolák ritkán rendelkeznek szisztematikusan támogató pályaeorientációs programokkal, így a hátrányos helyzetű diákok pályaválasztása gyakran véletlenszerű. Bereményi (2022) vizsgálatában egyik fontos okként a pályaeorientáció esetlegességét, hiányát találta a továbbtanulási kudarcok hátterében. Jellemző a diákok önszelektív folyamata is, melyet erősen befolyásol az iskolai környezet attitűdje. Gyakori, hogy az iskola, az osztályfőnök olyan hitekkel és elfogultsággal rendelkezik, amely nem közvetít a hátrányos helyzetű tanulók felé magas elvárásokat, nem ösztönzik felfelé irányuló mobilitási aspirációikat (Fehérvári, 2023; Kisfalusi, 2023).

Egy nemzetközi vizsgálat arra hívja fel a figyelmet, hogy a cigány közösségekben ugyan egyre inkább felértékelődik az iskola és az azon keresztül megszerezhető képességek, a mobilitás, azonban az egyenlőtlenségek az iskolában továbbra is fennállnak, és veszélyeztetik a sikeres iskolai utat. A roma közösség etnikai „láthatósága”, elismerése, a kapcsolati háló és az aktív bevonódás tud az iskola felé forduló családok és diákok számára mobilitási utat nyitni (Bocsi & Ceglédi, 2021; Mendes et al., 2023). A hátrányos helyzetből a stabil munkaerőpiaci helyzetig tartó egyéni utakat Magyarországon vizsgáló kutatás (Geróházi et al., 2024) közös pontként a családokon belüli értékeket azonosította. Megállapították azt is, hogy az intézményrendszer segítsége nélkül nem tudtak volna boldogulni. A már egyetemen tanuló vagy diplomát szerzett romák körében végzett vizsgálatok a sikerek hátterében szintén támogató családi környezetet találtak (Bereményi & Carrasco, 2017), valamint a kortárs-közösség (Boros, et al., 2021) és az iskolai környezet (Forray & Óhidý, 2019) szociális hálójában elérhető segítő, mintaadó személyeket azonosítottak. A többlépcsős mobilitási utat bejáró roma fiatalok motivációjában, önsorsalakító és megküzdő képességének formálódásában meghatározó volt a családi és intézményi közösségek hálózatában rejlő szociális tőke (Varga et al., 2020; Lukács et al., 2023).

## A továbbtanulást támogató mentorprogram

Tudományos eredményekre és fejlesztési tapasztalatokra alapozva indult 2021-ben az a mentorprogram, ami az általános iskolák mellett egy Roma Szakkollégiumot (Wlilocki Henrik Szakkollégium) és Arany János Programot, valamint cigány nemzetiségi programot működtető középfokú intézményt (Gandhi Gimnázium) vont be a négyéves kutatási-fejlesztési munkába.

A beiskolázás nehézségének problémakörét látva a kutatócsoport a kutatás-fejlesztés fő céljaként egy komplex általános iskolai továbbtanulást támogató mentorprogram kidolgozását, kipróbálását, bevalásának mérését jelölte meg. A korai iskolaelhagyás megelőzését, megakadályozását vizsgáló kutatások kiemelten említik a mentorok szerepét, akik személyre szabottan tudnak a tanulói élethelyzethez, igényekhez igazodni és segítő megoldásokat találni. Fejlesztési elképzelésünk szerint a pedagógus-mentor – az erre kiválasztott általános iskolai tanár – hatodik osztálytól segíti, hogy a hátrányos helyzetű diákok széleskörűen tájékozódva, képességeik, motivációik alapján és szüleik által is támogatva válasz-

szanak középfokú intézményt, megismerve az Arany János Programok lehetőségeit is. A mentorpedagógusokkal együttműködve, kortárs-mentori szerepben dolgoznak olyan középiskolások (Gandhi Gimnázium) és egyetemisták (roma szakkollégium), akik a mentorált általános iskolás diákokhoz hasonló környezetből indultak és sikeres iskolai utat járnak be.

Fontos kiemelni, hogy nem egy pályaorientációs programról van szó, hanem a hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulásának komplex támogatását célozza a program, a szülőkkel szorosan együttműködve. A fejlesztés kidolgozása a program indulásának első évében az alábbi lépésekben haladt.

### *I. Tudományos előkészítés*

1. A fejlesztést megelőzte a vonatkozó nemzetközi szakirodalom (Fehérvári & Varga, 2023), valamint a hazai programfejlesztések beválásainak feltárása és erre építve a továbbtanulást támogató mentori munka részleteinek kidolgozása. Az irodalomfeltárás azt mutatta, hogy a mentorált eredményessége nemcsak a mentor felkészültségétől, folyamatos támogatásától, mentor-mentorált kapcsolatától függ, hanem attól a közegtől is, amelyben a mentorálási folyamat működik. Mindezeket a tényezőket kell figyelembe venni a mentorprogramok tervezésénél is. Vagyis egy jól felkészült, elkötelezett mentortól és az általa megvalósított mentorálási folyamattól önmagában nem várhatjuk a lemorzsolódás megelőzését, az iskola sikeres befejezését. A mentorálás a személyre szabottság okán egy fontos támogató eszköz, amelyben az iskola elköteleződése is meghatározó jelentőségű. Szintén fontos, hogy a felnőtt (pedagógus) mentorok mellett kortárs-mentorok (idősebb diákok) is bekapcsolódnak a segítő folyamatokba, élethelyzetük és koruk miatt mintaadó szerepük vitathatatlan. Emellett az irodalomfeltárás hozzásegített a fejlesztett program tartalmi alapjainak meghatározásához is, így a program három pillére a tanulók önismeretének, énképének fejlesztése, a pályaismeret, a pályakép fejlesztése, valamint a szülői bevonódás fejlesztése.
2. Kialakításra került az a kutatási eszköztár, mely a fejlesztés beválását sokoldalúan méri különböző pontokon. A kevert megközelítésű kutatási keret egyrészt fókuszál a fejlesztési folyamatra, a megvalósítókra, valamint a kimeneti célokra, a tanulókra. A folyamatmonitoring mentori beszámolóí féléves periódusokban adnak visszajelzést a program megvalósulásáról, az iskolai és osztályszintű (akadályozó/támogató) kontextuális tényezőkről. A longitudinális vizsgálatok négy időpontban (kérdőíves és interjú módszerekkel) mérik a tanulók énképének, önismeretének, jövőképének, döntési képességének, tanulmányi/akadémiai és társas bevonódásának, tanulmányi erőfeszítésének változását, valamint ezen tényezők egyéni, iskolai és családi befolyásoló faktorait. Kérdőíves és fókuszcsoportos lekérdezéssel kapunk információkat a fejlesztés aktorairól: mentorpedagógusokról és a kortárs-mentorokról.

### *II. Fejlesztési előkészületek*

3. A fejlesztés első lépése olyan pedagógusok és szakemberek bevonása, akik már eddig is sikeresen segítették a hátrányos helyzetű tanulókat. Az ő tapasztalataikra, illetve a feltárt nemzetközi szakirodalomra építve történt a pedagógus-mentorok feladatainak meghatározása és a bevont pedagógusok célzott felkészítése. A kidolgozott felkészítési program mentén a mentorpedagógusok horizontális tanulására építve rendszeres találkozókra zajlott a következő tanévben kezdődő mentorálásra való felkészülés.
4. Ezzel egyidőben a bevont gimnázium a szakkollégiummal közösen kidolgozott egy olyan – kortárs-mentorálásra épülő – többéves programsorozatot, melybe be-

csatlakozva az általános iskolás diákok iskolában szervezett foglalkozások és informális találkozások keretében tudatosan készülhetnek a középiskolára.

### III. Programindítás

5. A programba a Gandhi Gimnáziummal évek óta sikeres kapcsolatban lévő általános iskolák közül azok kerültek, akik önként vállalták az együttműködést megismerve a négyéves terveket. A megkeresett 11 iskola közül 10 csatlakozott a programba. A 2021/2022-es tanévben a programba belépő iskolákban részletes helyzetfeltáró munka<sup>5</sup> kezdődött azzal a céllal, hogy a fejlesztendő program minél inkább igazodjon a helyi igényekre, már működő pedagógiai gyakorlatokra.

## Helyzetfeltáró kutatás kérdései, módszerei

Kérdéseinket az inklúzió folyamatelvű modellje (Varga, 2015a) szerint strukturáltuk és a vizsgálódásunkhoz egy korábbi országos vizsgálat (Varga, 2015b) kutatási eszközeit adaptáltuk. Mindez lehetőséget biztosított a vizsgált intézmények sokoldalú feltárására és más intézményekkel, illetve a megelőző kutatás eredményeivel való összevetésre.

I. Az inkluzivitás *bemeneti* pontja az adott intézménybe bejutás mikéntjét mutatja.

- Kutatásunkban azt vizsgáltuk, *kik járnak az iskolába, van-e az iskolakörzetből elvagy bevándorlás?*
- Mindezt elsősorban az iskola köznevelési információs rendszer statisztikai adatszolgáltatása, közismertebb nevén, októberi statisztikai adatai alapján tekintettük át, de építettünk a vezetői interjúkra is.

II. Az inklúzió *folyamata* a pedagógiai szolgáltatásokat tárja elénk.

- Ezen a területen arra voltunk kíváncsiak, *hogy milyen környezetben élnek, milyen tárgyi feltételek között tanulnak a diákok, mi történik az iskolában a mindennapokban, milyen az intézmény szakos ellátottsága és kapcsolati hálója, illetve miféle programok, fejlesztések zajlottak az elmúlt években?*
- Mindennek feltárására az iskolavezetőkkel készültek strukturált interjúk, előre kialakított szempontrendszer szerint osztálytermi megfigyelések, a település és az iskola bejárása és a látottak rögzítése, továbbá az iskola 2021 októberi statisztikai adatainak elemzése.

III. Az inklúzió *kimenetét* a mérhető eredmények mutatják.

- A helyzetfeltáráskor a tanulókra koncentráltunk és azt vizsgáltuk, *hogy az elmúlt években milyen továbbtanulási adatok jellemezték az intézményt?*
- Mindezt statisztikák mentén láthattuk, az intézmény által kitöltött kérdőív alapján, melyet a vezetői interjú egészített ki.

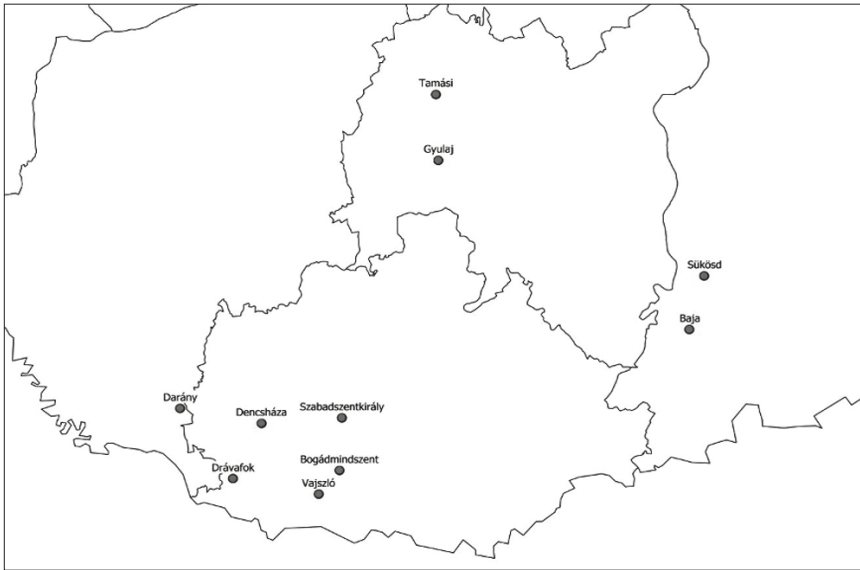
A terepmunka két szakaszból állt: az első helyzetfeltáró adatfelvételt az adatok feldolgozása után még egy látogatás követte. Ennek során egy SWOT-elemzés készült az iskolára

5 A helyzetfeltáró munkát a kutatásvezetők (Fehérvári Anikó és Varga Aranka) irányították, terepmunkásként egyetemi hallgatók, szakkollégisták (Hajdu Noémi, Hodász Kata, Horváth Gergely, Lehmann Livia) vettek részt az adatfelvételen, továbbá a 10 mentorpedagógus (Bathó Edit, Breszkovics József, Gáspár Katalin, Lacza Zoltánné Ildikó, Nezdei Ildikó, Markos Gabriella, Miskolczi Nóra, Szabóné Illés Alíz, Szuhanzski Csilla, Uri Gergely) segítette a terepmunka előkészítését, lebonyolítását.

vonatkozóan a mentorpedagógusokkal. *Célunk az volt, hogy megtudjuk, miféle pályorientációs tevékenysége van az iskolának, mi segíti, nehezíti a diákok sikeres továbbtanulását?* Mindezek segítettek kialakítani az intézményre szabott fejlesztési célt.

## A helyzetfeltárás eredményei

*BEMENET - Az intézmény elhelyezkedése, tanulói összetétele*



1. térkép: A programban résztvevők iskolák települései (saját szerkesztés)

Az iskolák a Dél-Dunántúlon és peremén (Baja, Sükösd) helyezkednek el, legtöbb köztük a hátrányos helyzetű térségben lévő falusi kisiskola, de van városi szegregált tagiskola vagy osztály (1. térkép). Hét állami, két egyházi fenntartású intézmény került a programba és egy iskola tartozik a Máltai Szeretetszolgálathoz. Közös bennük, hogy felülreprezentált tanulók körében a roma és hátrányos helyzetű diák (1. táblázat). A programba bevont osztály tanulóiadatai egy kivétellel reprezentálják a teljes iskola tanulói adatait (2. táblázat). Hét iskolában meghaladja a roma tanulók aránya az 50%-ot, négy helyen 85% feletti és két intézményben 40%. Egy olyan iskola van, ahol a teljes intézményre becsült roma arány 20%, míg a bevont osztályban 50% - szemben az évfolyam másik két osztályával. A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű adatokat összevontan vizsgálva az összes iskola összes tanulójának 45,58%-a tartozik ezekbe a kategóriákba, míg a bevont osztályok tanulóinak 59%-a. Az eltérést a hátrányos helyzet kategória változása is okozza, továbbá az adatok egybecsengenek azokkal az országos statisztikai adatokkal, mely a hátrányos helyzetűek térségi és iskolai koncentrálódását mutatják (Varga & Híves, 2024)

ISKOLA (teljes)	összes tanuló (fő)	HH tanulók (fő)	HHH tanulók (fő)	SNI tanulók (fő)	BTMN tanulók (fő)	Roma tanulók <sup>6</sup> (fő)
Baja	64	18	23	30	6	60%
Bogárdmindszent	49	23	3	4	3	90%
Darány	116	28	25	12	37	90%
Dencsháza	96	45	5	12	12	80%
Drávafok	103	28	30	11	4	40%
Gyulaj	105	97	6	17	31	98%
Sükösd	136	31	1	20	19	40%
Szabadszentkirály	84	28	20	20	5	73%
Tamási	493	78	10	29	74	20%
Vajszló	271	61	133	25	39	85%
<b>ÖSSZESEN</b>	<b>1517</b>	<b>437</b>	<b>256</b>	<b>180</b>	<b>230</b>	<b>67,6%</b>

1. táblázat: A bevont iskolák tanulói összetétele a 2021. októberi statisztika alapján (saját szerkesztés)

ISKOLA (5. osztály)	összes tanuló (fő)	HH tanulók (fő)	HHH tanulók (fő)	SNI tanulók (fő)	BTMN tanulók (fő)	Roma tanulók (fő)
Baja	7	2	3	2	1	6
Bogárdmindszent	9	4	0	0	0	8
Darány	14	5	5	0	5	12
Dencsháza	11	6	1	2	2	n.a.
Drávafok	16	3	3	1	0	5
Gyulaj	13	12	1	2	6	12
Sükösd	19	7	1	2	2	8
Szabadszentkirály	8	2	4	4	1	n.a.
Tamási	18	3	1	3	4	10
Vajszló	22	3	15	1	4	n.a.
<b>ÖSSZESEN</b>	<b>137</b>	<b>47</b>	<b>34</b>	<b>17</b>	<b>25</b>	

2. táblázat: A bevont osztályok tanulói összetétele a 2021. októberi statisztika alapján (saját szerkesztés)

## FOLYAMAT – Pedagógiai szolgáltatások

A terepmunka során olyan iskolák képe tárult fel, melyek két kivétellel hátrányos helyzetű térségekben helyezkedtek el, olyan kistelepüléseken, ahol a lakosság nagy része alacsony iskolázottságú, munkalehetőségeik korlátozottak. A településeken döntően alacsony komfortfokozatú, kis házakban élnek, és sorra szűnnek meg az elérhető közszolgáltatások, így az iskola jelenti a helyi „élet” intézményes központját. A két városi iskola egyikét egy településszéli tagiskola jelenti, ahova döntően a hátrányos helyzetűek és romák járnak. A má-

sik városi iskolában a két tagozatos osztály mellett harmadikként működik a programunkba bevont osztály, ahol a hátrányos helyzetű és roma tanulók koncentrálnak.

Az iskolák az utóbbi évtizedekben felújítottak, tárgyi ellátottságuk (tornaszoba vagy terem, digitális felszereltség, taneszközök stb.) is megfelelő. Kivétel nélkül barátságos iskolai környezetet mutatnak a tantermekben és a folyosókon kihelyezett tárgyak, a diákok alkotásai. A pedagógusellátottság jelentős eltéréseket mutatott és nem függött össze a település méretével, elhelyezkedésével. Azonban egyes iskolákban már csak nyugdíjas pedagógusokkal tudták a tanítást biztosítani, és volt olyan (Darány), ahol a pedagógusok egyötöde képzés nélküli volt (3. táblázat).

Iskola	Főállású pedagógusok	Pályakezdekők	Nyugdíjasok	Képzés nélküliek
Baja	11	0	0	0
Bogárdmindszent	9	0	0	0
Darány	13	0	3	4
Dencsháza	11	1	0	0
Drávafok	12	0	1	0
Gyulaj	17	0	1	0
Sükösd	18	2	6	0
Szabadszentkirály	10	1	3	0
Tamási	62	0	1	0
Vajszló	30	0	4	0

3. táblázat: Pedagógusok státusza a 2021. októberi statisztika alapján (saját szerkesztés)

A tanórán kívüli programokat összesítve mutatjuk, azt illusztrálva, hogy a szolgáltatások sokrétűek a programban résztvevő iskolákban. Érdekes, hogy a nemzetiségi program és a hátrányos helyzetűek részvétele nagyobb eltérést mutat, ami azt jelzi, hogy nem romák is részt vesznek ebben a programban, illetve nem minden roma hátrányos helyzetű. A fejlesztő foglalkozásokon magasabb a HH arány, míg a tehetséggondozó programban fordított arány figyelhető meg. Az erdei iskolai és az egyéb programokban az iskolai arányhoz viszonyítva alulreprezentáltak a hátrányos helyzetű diákok (4. táblázat). Az iskolákat külön vizsgálva nagy szórás találtunk.

Pályaorientációs program (az „Egyéb” kategóriába sorolva) minden intézményben jelen volt, melyek között találtunk szakmabemutatókat, üzemlátogatásokat ( $N=5$ ), pályaorientációs napokat, témahetet ( $N=4$ ), nyílt napokat ( $N=2$ ), szülői értekezletet ( $N=2$ ) és tanulói tesztek (POM) ( $N=2$ ). Ezekbe a programokba teljes osztályokat vont be az adott intézmény.

Szolgáltatás/program	Összes részt vevő tanuló (fő)	Összes részt vevő tanuló (%)	Részt vevő HH/HHH tanulók (fő)	Részt vevő HH/HHH tanulók (%)
Alapfokú művészetoktatás	263	17,34%	89	12,84%
Nemzetiségi program	336	22,15%	95	13,71%
Napközi/tanulószoza	791	52,14%	388	55,99%
Fejlesztő foglalkozás	685	45,15%	370	53,39%
Tehetséggondozó foglalkozás	787	51,88%	296	42,71%
Iskolai nyári tábor	231	15,23%	121	17,46%
Erdei iskola	176	11,60%	10	1,44%
Egyéb	749	49,37%	143	20,63%

4. táblázat: Intézményi szolgáltatások és tanulói bevonódás a 2021. októberi statisztika alapján (saját szerkesztés)

Az iskolák szakmai kapcsolati hálózatáról elmondható, hogy széleskörű és nagyrészt rendszeres együttműködésre utal (5. táblázat). A kutatás-fejlesztés programba bevont két intézmény (Gandhi Gimnázium és roma szakkollégium) azok közé tartozik, akikkel ritkább kapcsolatot jelöltek az iskolák.

	Napi szintű kapcsolat	Havi szintű kapcsolat	Ritkább kapcsolat	Nincs kapcsolat	Nem releváns
Gyermekjóléti szolgálat, családsegítő	7	3	0	0	0
Roma nemzetiségi önkormányzat	3	3	3	1	0
Civil szervezetek	5	3	2	0	0
Szakmai- és szakszolgálatok	3	7	0	0	0
Középfokú iskolák	0	3	6	1	0
Tanoda	2	0	2	2	4
Felsőoktatási intézmény	0	1	4	3	1

5. táblázat: Intézményi partneri kapcsolati háló - intézményi kérdőív (2022) alapján (saját szerkesztés)

Az intézmények utolsó három évre vonatkozó összesített továbbtanulási mutatói az országos arányokhoz hasonló a hátrányos/nem hátrányos helyzetűek vonatkozásában (6. táblázat). Szembetűnő, hogy a gimnáziumi képzést alig választják a hátrányos helyzetűek, ahogy az Arany János Programot is kevesen. Az interjú adatfelvételen az intézményvezető elmondása szerint a pályaorientációt és a továbbtanulást nehezítik, hogy nagy arányban vannak hátrányos helyzetű családok, lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók, akik szülei kevésbé vonódnak be az iskolai életbe. Szintén nehézség, hogy a középfokú iskolákkal nincs gyakori kapcsolat. Az iskolák törekszenek a pályaorientációs programok bővítésére, elsősorban szakmák bemutatására. Szintén igyekeznek a szülők megszólítására és a más intézményekkel (középfokú iskola, tanoda) kiépíteni az együttműködéseket.



	2018/2019			2019/2020			2020/2021		
	Összes tanuló	Ebből HH	Ebből HHH	Összes tanuló	Ebből HH	Ebből HHH	Összes tanuló	Ebből HH	Ebből HHH
Gimnázium	37	2	2	44	2	0	42	5	0
Technikum, szakgimnázium	75	26	12	56	19	1	89	16	9
Szakközépiskola	72	15	16	94	19	28	76	21	19
AJP	8	4	4	5	3	0	12	5	1
Nem tanult tovább	0	0	0	2	0	1	4	1	0

6. táblázat: Intézményi továbbtanulási adatok (N:617) - intézményi kérdőív (2022) alapján (saját szerkesztés)

A bevont iskoláink helyzete hasonló képet mutatott a kutatói eszközöket nyújtó, tíz évvel ezelőtti vizsgálatban görcső alá vett hátrányos helyzetű tanulók iskoláihoz (Varga, 2015b). Az találtuk, hogy a kutatás-fejlesztési programunkba csatlakozó iskolák és pedagógusok is nyitottak a fejlesztésre, az inkluzív szemléletre, rendelkeznek jógyakorlatokkal, kapcsolatokkal, ugyanakkor hiányzik az összehangolt, pályaorientációt a felső tagozatban fókuszban tartó gyakorlat. Az is jellemző volt, hogy a tanulóközösségük hasonlóságai ellenére nagyon sokfélék voltak az iskolák lehetőségei, a hátrányos helyzetű, roma diákok iránti pedagógus-elköteleződés, tudás és tapasztalat szempontjából. Így különösen fontos a hálózatuk kialakítása és ezen belül a kölcsönös tanulás támogatása, mely a program fontos eleme.

### SWOT analízis eredményei és fejlesztési stratégia

A helyzetelemzés előzőekben ismertetett eredményeire építve SWOT analízissel vizsgálták a pályaorientáció helyzetét a programba bevont 10 iskolában a mentorpedagógusok és kutatók. Az eredményeket összesítve láthatjuk az alábbiakban. Ezekhez kapcsolódtak azok az intézményekre szabott célok, melyek a kutatással követett fejlesztést eredményezték a program helyzetelemzést követő 3 tanévben.

### ERŐSSÉGEK

- Voltak korábbi fejlesztési programok, melyek tapasztalatai, eredményei jelen vannak, az intézmények nyitottak az innovációra.
- Vannak célzott pályaorientációs események: tematikus hetek, -napok, szakmai bemutatók, mint pl. Pályaorientációs Nap, szakmai versenyek.
- Van célzott, osztályszintű pályaorientációs támogatás: rendszeresen osztályfőnöki órákon.
- Van egyéni szintű pályaorientációs támogatás: esetenként iskolapszichológusi támogatással, illetve fontos a pedagógusok elfogadó, megértő, empatikus attitűdje, személyes odafigyelés.
- Több településen is jellemző a pedagógusok helyi beágyazottsága: családok, szülők ismerete.
- Továbbtanulás segítéséhez szükséges kapcsolati tőkével különböző mértékben rendelkeznek: Iparkamara, középiskolák, munkaügyi központok, üzemek, önkormányzat.



- Előkerültek egyéni (iskolánkénti) gyakorlatok a sikeres pályaorientációra, mint például az intenzív sportéletbe épített fejlesztés és orientálás, részvétel iparkamarai versenyeken, részvétel cigány nemzetiségi versenyeken.

*Fejlesztési cél:* Az erősségek összegyűjtése és megerősítése abból a célból, hogy az esetleges, de jól működő programok váljanak rendszeressé, tudatosan tervezetté és reflektálttá. Az egyes intézményi erősségek mint jógyakorlatok megosztása a többi intézménnyel, az adaptáció támogatása. Intézményre szabott továbbtanulást támogató program kialakítása, hogy a helyi igények, működő gyakorlatok be tudjanak a programba épülni. A megvalósító mentorpedagógus elképzeléseinek, kompetenciáinak maximális figyelembevétele.

## GYENGESÉGEK

- Nincs elegendő képzett pedagógus: pedagógushiány, fluktuáció, elöregedés, magas az óraadók száma, kompetenciahiány.
- Pályaválasztási felelős, pályaválasztást segítő mentor hiánya, ami egyben a komplex pályaorientáláshoz szükséges kompetencia- és erőforráshiányt is eredményezi.
- A diákok továbbtanulási ismeretei nagyon hiányosak, nem ismerik a hosszabb tanulási utakat és korlátozott számú szakmát ismernek meg környezetükben.
- Szülőkkel való kapcsolattartás egyenetlensége.
- Szigetszerű fejlesztések vannak, de nem rendszerszemléletűek (már iskolai szinten sem).
- A fejlesztések dokumentálásának hiánya a folyamatos fenntarthatóságot nehezíti.

*Fejlesztési cél:* A továbbtanulást támogató mentortanárr felkészítése, aki 3 tanéven keresztül segít egy tanulócsoporthoz célzott pályaorientációs szolgáltatásokkal. A fejlesztési program része a pályaorientációs gyakorlatok kidolgozása, terjesztése, melyben fontos helye van a helyi, már működő elemeknek. Szintén megosztásra kerül a kapcsolati háló. Fontos része a fejlesztésnek a családokkal való együttműködések formáinak bővítése, a családok bevonása az iskolaválasztásba, a pályaválasztásba, a tanulás iránti elköteleződésük segítése információkkal, közös vízióval.

## LEHETŐSÉGEK

- Pedagógusokat támogató tevékenységek: digitális eszköztár használata (pl. Szakmákról szóló videók), pályaorientáció beépítése a tanmenetbe, gyűjtemény/ötlettár, jógyakorlatok készítése, kidolgozása, amely pályaorientációs gyakorlatokat tartalmaz.
- Tanulók közvetlen támogatása: önismeretük, énképük fejlesztése és a közösségük építése célzott programokkal, foglalkozásokkal.
- Tanulók nyomon követési rendszerének és az alumni hálózat építése.
- Szülők Iskolája – Továbbtanulási döntés segítése a családokban, szülők bevonása az iskola életébe.
- Külső támogatások: szakemberek bevonása (pl. pályaorientációs szakemberek) és további szakmai kapcsolatok építése

*Fejlesztési cél:* Rendszeres személyes és online találkozók szervezése a pedagógusok között, mely strukturált módon, a horizontális/kölcsönös tanulás szemléletére építve segíti a tapasztalatcserét. A szakmai anyagok elkészítésének és a mentorálás folyamatának szakmai követése, reflexiója, és az ehhez szükséges dokumentáció kidolgozása. Az alumni diákok

bevonása a pályaorientáció megerősítése érdekében. Tanulók fejlesztésére vonatkozó jógyakorlat-csere támogatása. Tanulók fejlesztését célzó foglalkozássorozat bevétele az intézménybe, melyet a roma egyetemisták dolgoznak ki és valósítanak meg hat féléven keresztül. A pedagógusmentorok megerősítése egy szakmai-tudományos kapcsolati hálóval. Az Iparkamara szolgáltatásainak folyamatos „beszervezése” az iskolákba.

## VESZÉLYEK

- Földrajzi elhelyezkedés, elszigeteltség, utazási nehézség. A szülők nem engedik el kollégiumba a gyerekeiket.
- A tanulást nem ösztönző társadalmi környezet. Nincs minta a gyerekek számára, munkanélküliség a szülők körében.
- Anyagi források hiánya a családoknál, anyagi forráshiány az oktatásban.
- Erősödő szegregáció (település és iskola szegregációja).
- Középiskolai lemorzsolódás.

*Fejlesztési cél:* Az iskola és a helyi közösség „kinyitása” a program nyújtotta lehetőségeken keresztül, továbbá bevinni az iskolába új tevékenységeket személyeket. A mentorpedagógusok félévente legalább egyszeri személyes találkozója (az online havi találkozók mellett), a program minőségfejlesztése céljából. A mentorok „kiléptetése” a mindennapi munkából, szerepből a program által. A diákok pécsi eseményeken való részvételének támogatása. Pozitív tanulási utak és lehetőségek nyújtása az iskolákat rendszeresen látogató és foglalkozást tartó roma egyetemisták életútján mint mintán keresztül. A középiskolás roma diákok kortárs-mentori szerepre felkészítése, kortárs-mentorálása az iskolai közösségi szolgálat keretén belül személyre szabottan segíti a program diákjait a pályaválasztásban, a középiskolás évek hiteles bemutatásában.

## Záró gondolatok

Írásunk egy 2021-ben indított kutatás-fejlesztési program tudományos megalapozottságát, helyi igényekre épülő fejlesztési tervét mutatta be. A kutatás-fejlesztés célja, hogy a programhoz csatlakozó 10 általános iskola egy-egy osztályát továbbtanulási támogatással kísérijük végig a felsőtagozatos éveikben.

A tanulmányban bemutatott előkészítő évet követő három tanévben a pedagógusmentorok iskolájuk egy osztályát 6. osztálytól a középiskoláig kísérik pályaorientációs fókuszú tevékenységükkel. Van, aki ezt osztályfőnökként végzi, és olyan is, aki napközis vagy valamilyen szaktárgyat oktató pedagógusként teszi. Az iskolákban zajló tevékenységekre rákapcsolódnak interaktív foglalkozásaikkal (félévente 2-3 alkalommal) a roma egyetemisták az intézmény életében megjelenve. Horizontális szálként a foglalkozásokban a pályaorientáció a fókusz, de kezdetben közösségépítéssel, önismerettel, pozitív pedagógiai feladatokkal dolgoztak, később érkeznek a szakmák és más tanulási elemek. A roma egyetemisták készítettek fel a gimnazista roma kortárs-mentorokat is, akik döntően abban az iskolában tanultak, ahova most visszajárnak mentorálni. Munkájukat szupervízió követi, melyet a gimnázium tanulókereső programjának vezetője végez, sokszor maga is ellátogatva, kapcsolatot tartva az iskolákkal, pedagógusokkal, diákokkal.

Minden tanév végén az elért eredmények értékelését, a tapasztalatok fejlesztő célú visszacsatolását (PDCA elv) követően folytatódik a mentorprogram. A fejlesztés erősen épít a pedagógusok horizontális tanulására, vagyis olyan pedagógus műhelymunkát valósít meg, ahol tapasztalatcserére van lehetőségük. A fejlesztés utolsó szakaszában – a folya-

matosan működő mentori munka és az ezt kísérő pedagógus tapasztalatsere mellett – a fejlesztés modellszerű leírása történik majd a pedagógusok bevonásával az adaptálhatóság érdekében. A teljes fejlesztés időszakában több ponton történik a programban résztvevő mintegy 130 diák körében az adatfelvétel, mely összességében a fejlesztés értékelését szolgálja tanulói oldalról. Ezt fogja kiegészíteni a továbbtanulási adataik vizsgálata – az előző évfolyamok adataival összevetésben. A kidolgozott fejlesztés folyamatértékelése biztosítja a program korrekcióját, valamint kiterjesztésének és fenntarthatóságának feltételeit.

A kutatás-fejlesztés program szeretne eredményeivel hozzájárulni az iskolai lemorzsolódást megelőző prevenció programokról való ismereteink elmélyítéséhez, képet kapni a különböző típusú programok alkalmazhatóságáról, hatásairól. A fejlesztési elképzelések szerint a pedagógusok hálózati tanulása, a családokkal szorosra fűzött kapcsolat, a különböző képzési szintek (általános iskola, középiskola, felsőoktatás) együttműködése, az iskolába bevitt szolgáltatások és személyek, a pedagógus és kortárs-mentorálás stb. mind-mind arra mutatnak rá, hogy sokféle könnyen mozgósítható erőforrás nincs még kiaknázva. Ezek bevonása a felső tagozaton tanuló diákok mindennapjaiba feltételezésünk szerint növelik a továbbtanulási hajlandóságot, segítik a tudatos iskolaválasztást, hozzájárulva a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentéséhez, az oktatási esélyek növeléséhez.

## Irodalom

- 229/2012 (VIII. 28.) Kormányrendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról, 44 § J
- Bereményi, B. Á. (2022). Between choices and “going with the flow”. Career guidance and Roma young people in Hungary. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 23, 555-575. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09536-0>
- Bereményi, Á., & Carrasco, S. (2017). Bittersweet success: The impact of academic achievement among the Spanish Roma after a decade of Roma Inclusion. In Pink, W. T. & Noblit, G. W. (Eds.) *Second international handbook of urban education* (pp. 1169-1198). New York: Springer.
- Bocsi, V., & Ceglédi, T. (2021). Is the glass ceiling inaccessible? The educational situation of Roma youth in Hungary. *Balkanistic Forum*, 30(3), 329-343. <https://doi.org/10.37708/bf.swu.v30i3.19>
- Bocsi, V., Varga, A., & Fehérvári, A. (2024). A korai iskolaelhagyás vizsgálata interszekcionális megközelítésben. Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat, 10(1), 19-33. <https://doi.org/10.18458/KB.2024.1.19>
- Boros, J., Bogdán, P., & Durst, J. (2021) Accumulating Roma cultural capital: First-in-family graduates and the role of educational talent support programs in Hungary in mitigating the price of social mobility. *Review of Sociology* 2021, 31(3), 74-102. <https://doi.org/10.51624/SZOCSZEMLE.2021.3.4>
- Borbély-Pecze, T. B., Gyöngyösi, K., & Juhász, Á. (2013). Az életút-támogató pályaeorientáció a köznevelésben (1. rész). A pályaeorientáció új szemlélete és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 63(5-6), 32-49.
- Borbély-Pecse, T. B. (2016). Szakképzés és pályaeorientáció – tévutak és lehetőségek. *Educatio*, 25(1), 59-69.
- Blustein, D. L., Kenna, A. C., & Nadia De Voy, G. J. E. (2008). The Psychology of Working: A New Framework for Counseling Practice and Public Policy. *The Career Development Quarterly*, 56, 294-308.

- Cabus, S., & De Witte, K. (2014). The effectiveness of active school attendance interventions to tackle dropout in secondary schools: a Dutch pilot case. *Empirical Economics* 49(1), 65–80. <https://doi.org/10.1007/s00181-014-0865-z>
- Czető, K. (2019). Az iskolához való viszony fogalmi értelmezéseinek összehasonlító vizsgálata. *Iskolakultúra*, 29(10), 17-34. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.10.17>
- Davis, M. H., Iver, M. A. M., Balfanz, R. W., Stein, M. L. & Fox, J. H. (2019). Implementation of an early warning indicator and intervention system. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 63(1). 77-88. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2018.1506977>
- Dobó, T., Kőszegi, K., & Varga, A. (2018). Nézőpontok. In Fehérvári, A. & Varga, A. (Eds.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban* (pp. 189-208). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium.
- Eurofound (2018). *Wage and task profiles of employment in Europe in 2030*. Publications Office of the European Union <https://doi.org/10.2806/194676>
- European Commission/ECACEA/Eurydice/Cedefop (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. <https://doi.org/10.2797/33979>
- Eurostat (2023). [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early\\_leavers\\_from\\_education\\_and\\_training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training) (2024. 06. 10.)
- Fehérvári, A. (2012). Tanulási utak a szakképzésben. *Iskolakultúra*, 22(7–8), 3–19.
- Fehérvári, A. (2018). Az Arany János Program tanulói. In Fehérvári, A., & Varga, A. (Eds.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban* (pp. 119-159). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium.
- Fehérvári, A. (2023). An education programme for the elimination of inequalities in Hungary. *International Journal of Inclusive Education*, 27(9), 1027-1041. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1879957>
- Fehérvári, A., & Varga, A. (Eds.) (2018): *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. [Resilience and Inclusion in the Arany János Programs.] Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium.
- Fehérvári, A., Varga, A., & Ceglédi, T. (2018). Hátrányos helyzetű diákok iskolai útja. Reziliencia és inklúzió. In Fehérvári, A., & Varga, A. (Eds.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban* (pp. 17-46). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium.
- Fehérvári, A., & Szemerszki, M. (2019). Tanulási utak a közoktatásban és a felsőoktatásban. *Educatio*, 28(4), 645-658. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.1>
- Fehérvári, A., Széll, K., & Paksi, B. (Eds.) (2021). *Számít-e az iskola? Az iskolai lemorzsolódás vizsgálata*. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Fehérvári, A., & Varga, A. (2023). Mentoring as Prevention of Early School Leaving: A Qualitative Systematic Literature Review. *Frontiers in Education* 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1156725>
- Forray, R. K., & Óhidy, A. (2019): The situation of Roma women in Europe: Increasing success in education – Changing roles in family and society. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)* 9(1), 1-8. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.1>
- Gerőházi, É., Atona, N., & Kollár, S. (2024). Stabil munkaerőpiaci helyzethez vezető utak hátrányos helyzetből kiemelkedő pécsi narratíváin keresztül. *Szociológiai Szemle* 34(1), 4-27. <https://doi.org/10.51624/SzocSzemle.2024.1.1>

- Gottfredson, D. C., Marciniak, E. M., Birdseye, A. T., & Gottfredson, G. D. (2010). Increasing Teacher Expectations for Student Achievement. *The Journal of Educational Research* 88(3) 155-163.
- Híves, T. (2018). Arany János programok és térségi összefüggéseik. In Fehérvári, A. & Varga, A. (Eds.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban* (pp. 89-117). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöcki Henrik Szakkollégium.
- Horváth, Á., Nábelek, F., & Széll K. (2019). Általános iskolások pályaválasztása 2019. MKIK Gazdaság és Vállalkozáskutató Intézet, Budapest. [https://gvi.hu/files/researches/577/palyaorientacio\\_2019\\_elemzes\\_honlapra.pdf](https://gvi.hu/files/researches/577/palyaorientacio_2019_elemzes_honlapra.pdf)
- Jenkins, P. H. (1997). School Delinquency and the School Social Bond. *Journal of Research in Crime and Delinquency*. 34(3) 334-367.
- Kende, A. (2021). *Comparative overview of the capacity of the education systems of the CEE countries to provide inclusive education for Roma pupils*. Working Papers Series.
- Kende, A., & Szalai, J. (2018). Pathway to early school leaving in Hungary. In Van Praag, L., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Clycq, N. & Timmerman, C. (Eds.). *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union* (pp. 33-46). Routledge.
- Kisfalusi, D. (2023). Roma students' academic self-assessment and educational aspirations in Hungarian primary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 44(5) 879-895. <https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2206003>
- Lukács, J. Á., Szabó T., Huszti, É., Komolafe, C., Ember, Zs., & Dávid, B. (2023). The role of colleges for advanced studies in Roma undergraduates' adjustment to college in Hungary from a social network perspective. *Intercultural Education* 34(1), 22-42. <https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2144051>
- Mártonfi, Gy. (2018). Sikerek és kudarcok az Arany János Programban. In Fehérvári, A. & Varga, A. (Eds.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban* (pp. 161-188). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöcki Henrik Szakkollégium.
- Mendes, M. M., Magano, O., Mourão, S., & Pinheiro, S. (2023). In-between identities and hope in the future: experiences and trajectories of Cigano secondary students (SI). *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 54(3), 479-498. <https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2170170>
- Musset, P., & Kurekova, L. M. (2018). Working it out: Career guidance and employer engagement. *OECD Education Working Papers*, 175. OECD Directorate for Education and Skills. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Pápai, B., & Varga, A. (2018). Életutak – Az Arany János Programok sorsfordító ereje In Fehérvári, A. & Varga, A. (Eds.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban* (pp. 209-228). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöcki Henrik Szakkollégium.
- Stern, M. (2012). *Evaluating and Promoting Positive School Attitude in Adolescents*. SpringerBriefs in School Psychology.
- Tomaszewska-Pękała, H., Marchlik, P., & Wrona, A. (2017). *RESL Publication 6 Finding Inspiring Practices on How to Prevent ESL and School Disengagement. Lessons from the Educational Trajectories of Youth at Risk from Nine EU Countries*. Faculty of Education, University of Warsaw.
- Van der Steeg, M., Van Elka, R., & Webbink, D. (2015). Does intensive coaching reduce school dropout? Evidence from a randomized experiment. *Economics of Education Review*, 48, 184-197. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.07.006>



- Varga, A. (2015a). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs, Magyarország: PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium.
- Varga, A. (2015b). Lemorzsolódás vagy inklúzió. In Fehérvári, A. & Tomasz, G. (Eds.). *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* (pp. 77–92). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Varga, A. (2024). „A családomból én voltam az első...” Cigány, roma fiatalok iskolai útja és lehetőségei a rendszerváltás után. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Varga, A., Trendl, F., & Vitéz, K. (2020): Development of positive psychological capital at a Roma Student College. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)* 10(3) 263-279.
- Varga, A., & Híves, T. (2024). Hátrányos helyzetű általános iskolások a társadalmi térben. Fenntartói, területi és tanulói változások a statisztikák tükrében 2014–2022. In Pusztai, G., Engler, Á., Hrabéczy, A. & Bencze Á. (Eds.) *Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban* (pp. 55-67). CHERD.
- Vályogos, K. (2023). Lemorzsolódási rizikó és a sikertelenség aránya a középfokú oktatásban: Szektorközi összehasonlítás a hátrányos helyzetű megyékben. *Iskolakultúra*, 33(4), 18-37. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.4.18>
- Wilson, S., & Tanner-Smith, E. (2013). Dropout Prevention and Intervention Programs for Improving School Completion Among School-Aged Children and Youth: A Systematic Review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 4(4), 357–372 <https://doi.org/10.5243/jsswr.2013.22>

Horváth Gergely

# A MAGYAR NEVELÉSTUDOMÁNYI MENTORÁLÁSKUTATÁS EGY SZISZTEMATIKUS SZAKIRODALOMELEMZÉS TÜKRÉBEN

*Absztrakt:*

*A mentorálást számos oktatási és nem oktatási környezetben használják, a mentori beavatkozást pedig a humán szolgáltatások egyik fő típusaként értelmezhetjük. A mentorálás és a különböző mentorprogramok célja, hogy pozitív hatást fejtsenek ki a mentoráltakra. Azonban sem a mentorálásnak, sem a mentorprogramoknak nincs általános definíciója vagy egységes keretrendszere. A tanulmány célja az, hogy feltárja a magyarországi és magyar nyelvű, mentorálásra vonatkozó neveléstudományi szakirodalmat, illetve azt a nemzetközi irodalmak tipizálásával elemezze. A vizsgálatban arra vállalkozunk, hogy a PRISMA (2020) szisztematikus irodalomelemzési eljárás protokolljának betartásával egy magyar adatbázisban (MATARKA) bonyolítsunk le keresést. Eredményeinkben bemutatjuk a magyar nyelvű szakirodalom (n=28) jellegzetességeit és jellemezzük a bennük megjelenő mentorprogramokat a nemzetközi szakirodalom terminusai szerint. Mindezzel feltárjuk, hogy mely mentorálási témákkal és programokkal foglalkozott a magyar neveléstudományi mentoráláskutatás 2023-ig. Tanulmányunk újszerűségét az adja, hogy ismereteink szerint a magyar nyelvű, mentorálással foglalkozó neveléstudományi diskurzust elemző munka a korábbiakban nem született. Vizsgálatunkban fény derült arra, hogy mely oktatási szinteken és milyen módon valósulnak meg a hazai mentorprogramok.*

*Kulcsszavak: mentorálás, szisztematikus szakirodalomelemzés, Magyarország*

## **Bevezetés**

A mentorálás oktatási és nem oktatási környezetben egyaránt megjelenik mint humán szolgáltatás. A különböző mentorprogramok közös jellemzője, hogy meghatározott célok mentén és a mentorálás által pozitív hatást fejtsenek ki a mentoráltakra. Jellemzőik diver-

zítása miatt a különböző mentorprogramok tipizálása jelentőséggel bír, hiszen jellegzetességeik mentén értelmezhetjük hatásukat. Vizsgálatunkban kísérletet teszünk a magyar neveléstudományi mentorálási szakirodalom, és ezáltal a magyar kontextusban megvalósuló mentorprogramok elemzésére. Tanulmányunk újszerűségét az adja, hogy ismereteink szerint olyan magyar nyelven megjelent, mentorálással foglalkozó neveléstudományi diskurzust vizsgáló szisztematikus szakirodalomelemzés, amely a hazai mentorálásra fókuszálna, a korábbiakban nem született.

Vizsgálatunkat a PRISMA (Page et al., 2021) szakirodalomelemzési eljárás lépéseit követve egy magyar adatbázis (MATARKA) találatai alapján bonyolítottuk. Elemzésünkben arra keressük a választ, hogy a téma megjelenésének kezdetétől 2023-ig miként foglalkozik a magyar neveléstudományi diskurzus a mentorálás témakörével. Emellett fényt derítünk arra is, hogy a feltárt szakirodalom milyen programokat mutat be az évtizedek során, majd tipizáljuk ezeket a nemzetközi mentorálást vizsgáló szakirodalom elemzési szempontjai alapján.

Vizsgálatunk célja, hogy elemezze a megjelent tanulmányok megjelenésének időbeli tendenciáit, azonosítsa a bennük feltüntetett mentorprogramokat. Eredményeink megmutatják a legfőbb ismérveket, mindezzel segítve további hazai szisztematikus szakirodalomelemzések elvégzését a témában, amelyek célirányosan feltárhatják a mentorálás valamely aspektusát – bevonva az empirikus eredmények összegzését is.

## A kutatás fogalmi és elméleti keretrendszere

A mentorálást és a különböző mentorprogramokat vizsgáló szakirodalom szisztematikus elemzésére számos kutató vállalkozott az utóbbi években (Fehérvári & Varga, 2023; Felső & Fehérvári, 2024). Az sem példanélküli, hogy egy adott ország mentorálásra vonatkozó gyakorlatát tekintik meg a kutatók (Radlick & Mevatne, 2023). A magyar szakirodalom a mentor, tutor és patrónus szavakat használja, helyenként szinonimaként (Fejes, Kasik & Kinyó, 2009), melyek közül a tutorálás az akadémiai segítségnyújtásra fókuszál, szemben a másik két terminus személyes, érzelmi támogatási aspektusával.

Alapvető kérdésként merül fel, hogy vajon egy adott oktatási környezetben mit értekezhetünk mentorálásként és az lehet-e egységes? A mentorálásnak, mint neveléstudományi fogalomnak nincs általánosan elfogadott definíciója. Nagy (2014) fordítása alapján Rhodes (2002) a következőként írja le a mentorálást:

*„A humán szolgáltatások terén alkalmazott elnevezés, mely egy idősebb, tapasztalt felnőtt és egy nem rokon, fiatalabb személy kapcsolatát jelenti, [...] az idősebb személy folyamatos tanácsadást, útmutatást, bátorítást ad a fiatalabb számára, alkalmassága, kompetenciája és személyiségfejlődése növekedése érdekében.”* (Rhodes, 2002, p. 3; fordította: Nagy, 2014, p. 41)

A fenti idézet, bár alternatív definícióként szolgál, kérdéseket vet fel. A szakirodalom egyetért abban, hogy a mentoroknak felkészítésben kell részesülniük (Lakind, Eddy & Zell, 2014). Egyrészt a mentor és mentoráltja közötti viszony Rhodes (2002) meghatározása alapján – úgy tűnik – csupán az életkoron alapul: azonban a recens nemzetközi szakirodalom nem tartja kizárólagosnak az idősebb (mentor) és a fiatalabb (mentorált) pólusokat. Megkülönböztethetünk *kortárs mentorokat* (0-4 év korkülönbség) és *életkoron átvelő kortárs mentorálást* (cross-age peer mentoring) (4+ év korkülönbség) (Miller, 2002; Karcher & Berger, 2016). A szakirodalom jelzi, hogy a kis korkülönbség előnyökkel járhat, hiszen könnyítheti a bizalmi kapcsolat kialakulását (Raposa et al., 2019) és számos nemzetközi kutatási eredmény szól a kortársmentorálás további előnyeiről (Schlesselman-Tarango &



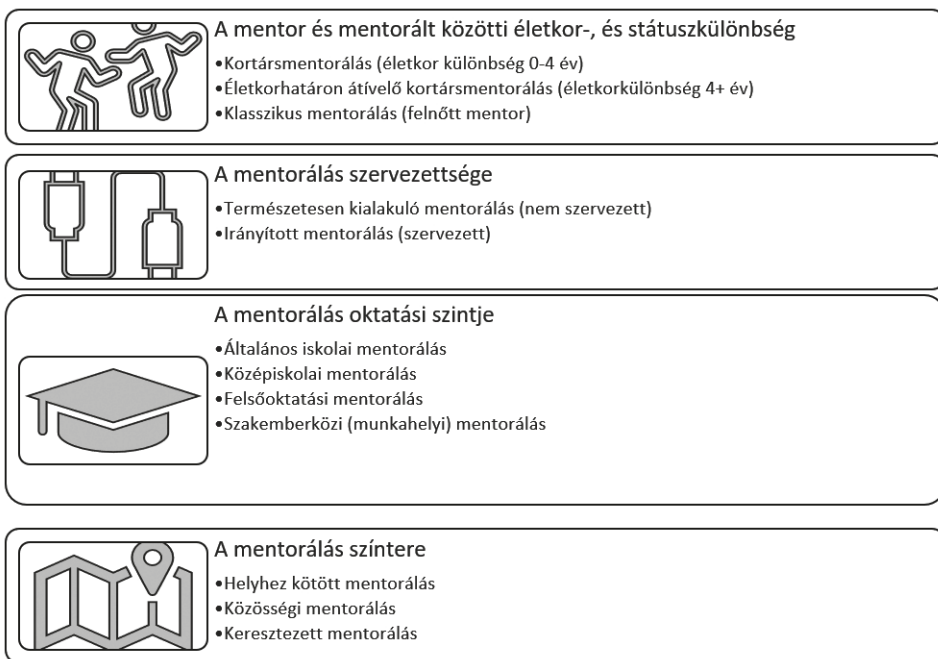
Durazo-DeMoss, 2020; Seerey et al., 2021; Sharp, 2021). A mentor és mentorált életkorkülönbsége mellett jelentőséggel bír a résztvevők közötti hierarchia is. Bár a mentorálás a szakirodalom konszenzusa alapján alapvetően partnerségen alapul, nem hanyagolhatjuk el a státuszkülönbségekből (pl. oktató-hallgató) eredő mentor-mentorált státusztávolságot. Összhangban Rhodes (2002) meghatározásával *klasszikus mentorálásnak* tekintjük, ami egy idősebb, nem rokon felnőtt és egy fiatalabb személy kapcsolatát jelöli. Elemzésünkben *felnőtt mentorként* azonosítjuk azokat a mentorokat, akik ilyen szerepben álltak mentoráltjaikkal.

A mentor és mentorált kapcsolat nemcsak a viszonyrendszer és az életkor miatt fontos, hanem jelentőséggel bír az is, hogy miként alakul ki a szereplők közötti együttműködés. 1) Az egyik út, a természetes, organikus kialakulás (natural mentoring/naturally occurring mentoring, informal mentoring), ezeket írásunkban *természetes mentorálásnak* nevezzük; 2) míg a másik egy strukturált folyamat részeként jön létre, amelyet *irányított mentorálásnak* nevezünk. A természetes mentorálást vizsgálják kiskorúak (Spencer, 2007), felsőoktatásban tanulók (Mullen, 2007) és felnőtt mentoráltak esetében is (Dougherty, Turban & Haggard, 2007). E kapcsolatokra példa lehet a kortársak között kialakuló társassegítés vagy az egyetemen a témavezető-témavezetett kapcsolatból fejlődő mentor-mentorált viszony, mely meghaladja az egyetem mint formális tér kereteit és billen a non-formalitás felé (Varga, 2024). Az irányított módon kialakuló mentor-mentorált viszonyra példa lehet bármely program, ami nem organikusan jön létre a szereplők közt, azaz külső vagy intézményen belüli szolgáltatásként működik.

Az előző bekezdésben már előre vetítettük, hogy a mentorprogramok csoportosításának egy lehetőségét adja, ha megvizsgáljuk, hogy milyen térben, oktatási szinten jelenik meg a program. A mentorált oktatási/munkahelyi szintje alapján beszélhetünk *általános és középiskolai mentorálásról* (Rhodes, 2005; Raposa, Rhodes & Herrera, 2016; Spencer, 2007; Keller, 2007), *felsőoktatási mentorálásról* (Mullen, 2007; Johnson, Rose & Schlosser, 2007), valamint munkahelyen megvalósuló mentorálásról (Scandura & Pellegrini, 2007; Dougherty, Turban & Haggard, 2007), amelyet *szakemberközi mentorálásnak* nevezünk.

Az előbbieken főként olyan mentorálási helyzetekre fókuszáltunk, amelyek egy konkrét intézményhez kötöttek, azonban a mentorálás nem feltétlenül konkrét helyszínen (pl. az iskola épületében) zajlik. A mentorálás helyszíne alapján Sipe (2005) két mentorálási altípust mutat be: a *helyhez kötött mentorálást* és a *közösségi mentorálási formákat*, melyek alapján különböző mentorprogramok csoportosíthatóak (Fehérvári & Varga, 2023). Előbbi egy intézményben/iskolában ad helyet a mentori munkának (Schenk et al., 2019), míg utóbbi a közösségi programokra fókuszál. A két típus között a *keresztezett programok* állnak, amelyek mind közösségi, mind helyhez kötött elemeket tartalmaznak (Horváth, 2022).

Szakirodalmi áttekintésünkben feltártuk a nemzetközi mentorálással foglalkozó munkák fogalmait, melyek segítségével a szisztematikus irodalomelemzésbe bevont tanulmányokat elemezni fogjuk (1. ábra).



1. ábra: A szisztematikus szakirodalom elemzési szempontjai a mentoráláskutatás fogalmi alapján (Saját szerkesztés.)

## Kutatási kérdések

Vizsgálatunkat az alábbi kérdések megválaszolásának jegyében végeztük el:

1. Milyen időbeli tendenciák figyelhetők meg a magyarországi mentorálásra vonatkozó neveléstudományi diskurzusban?
2. A Magyarországon, magyarul megjelent tanulmányok milyen mentorprogramokat mutatnak be?
3. Miként jellemezhetők ezek a mentorprogramok a nemzetközi szakirodalom fent bemutatott terminológiája szerint?

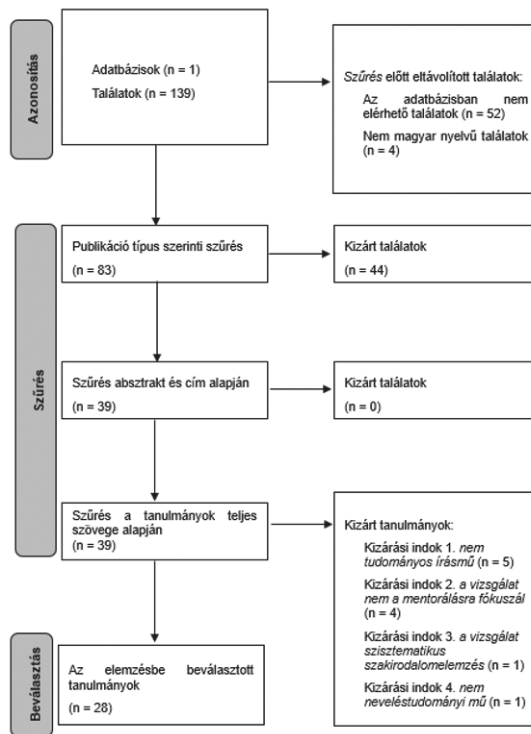
## Módszertan

Kutatásunk módszertani alapját a nemzetközi kutatómódszertani trendekben bevett gyakorlattá váló PRISMA (Page et al., 2021) hazai adaptációja adta. Szemben a nemzetközi szakirodalomfeltárásokat biztosító adatbázisok bőségével, Magyarországon limitált azon adatbázisok száma, amelyek alkalmasak ilyen típusú kulcsszavas keresés lebonyolítására. Vizsgálatunk egy adatbázis (MATARKA) keresőmotorjára támaszkodik. Elemzésünkbe magyar nyelven megjelenő, az adatbázisban 2023-as évig datált folyóiratban megjelent tanulmányokat kerestünk.

A végleges keresést a kiválasztott adatbázisban próbakérdezések előzték meg, amelyek segítették a végleges keresési kombináció kialakítását. Feltételeztük, hogy a vizsgált magyar szakirodalom mind a mentor, tutor és patrónus szavakat használja, helyenként szinonima-

ként (Fejes, Kasik & Kinyó, 2009). Az előkeresés során a három terminus közül kettő (mentor és tutor) biztosított találatokat. A végleges keresési kulcsszavaink, kombinációik a következők voltak: mentor\* OR tutor\* (melyek közül a „\*” karakter eltérő végződésekre is találatot adott; pl. mentor\*=mentorálás, mentorok stb.). Vizsgálatunkat a MATARKA adatbázisának „Összetett keresés” menüjében végeztük, a feltüntetett kulcsszavakat a „Cím (kulcsszó)” lehetőség megadásával kérdeztük le.

A végleges kulcsszavas keresésre a MATARKA adatbázisa összesen 139 találatot adott, amelyek közül 125 találat a „mentor\*”; 16 találat a „tutor\*” kulcsszavakra érkezett; ezek közül két találat mindkét kulcsszót tartalmazta (mentor\* AND tutor\*) érkezett. A szűrési protokoll egyes lépései a 2. ábrán láthatók.



2. ábra: A szűrési protokoll lépései, az elemzési kiválasztás menete (Page et al., 2021). (Saját szerkesztés.)

Az adatbázisban lefolytatott keresés után 52 találatot kizártunk, mert azok nem voltak elérhetők a MATARKA felületén, illetve 4 találat az előzetes nyelvi kritériumunknak nem felelt meg (a dokumentumok nem magyar nyelvűek voltak). Az első lépés során azokat a találatokat szűrtük ki, amelyekről már a könyvészeti adatok manuális rögzítésekor bebizonyosodott, hogy nem teljes szövegű folyóirat tanulmányok vagy hibás találatok (n=44).<sup>1</sup> Az absztrakt és cím megvizsgálása során nem zártunk ki találatokat. Végezetül a tanulmányok teljes szövege alapján szűrtük az elemeket, a kizárási kritériumok a következők vol-

1 Ezen lépés során a következő találatokat szűrtük ki: szépirodalmi munkák, nyílt levelek, interjúk, beszámolók (pl. konferencia), recenziók, szerző nélküli művek, ismeretterjesztő munkák, hibás találatok (pl. gasztronómiai mű), gyászjelentések.

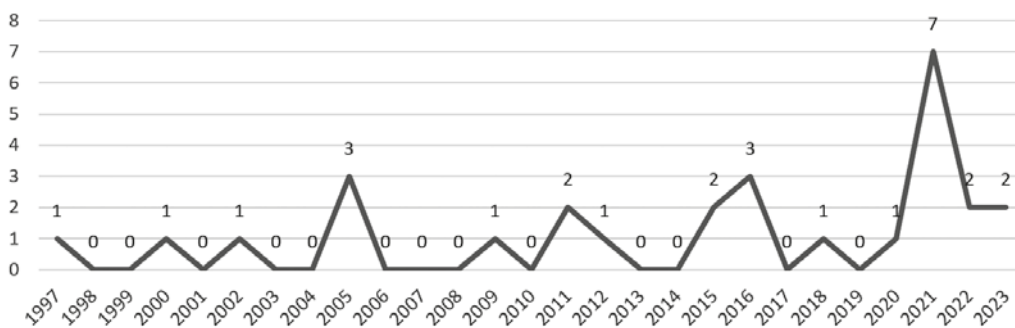
tak: 1) nem tudományos írásmű (n=5)<sup>2</sup>; 2) a tanulmány kontextusa a mentorálás volt, de eredményei nem a mentorálásról szóltak (n=4); 3) a tanulmány szisztematikus irodalom-elemzés volt, amely külföldi szakirodalmat elemzett (n=1); 4) a tanulmány nem neveléstudományi, hanem közgazdaságtudományi mű volt (n=1). Elemzésünkbe a szűrési lépések elvégzése után 28 tanulmányt vontunk be.

Elemzésünk során a 28 szakirodalmat tartalomelemzési eljárásnak vetettük alá, a kódolást kézi kódolással végeztük. A tartalomelemzés előre meghatározott fogalmi háló segítségével, több lépésben történt. Az összes találatot tipizáltuk a publikáció adatai (kiadási év; folyóirat neve; empirikus/elméleti), kutatási fókusz (elméleti/empirikus és utóbbin belül az empiria fókusz: mentor/mentorált/mindkét szereplő) alapján. A második lépésben azokat az empirikus jellegű tanulmányokat, amelyek konkrét mentorprogramot említettek, további kódolásnak vetettük alá. A kódolás során a mentorprogramokra vonatkozó nemzetközi elemzési szempontokat követtük és hoztunk létre kódkategóriákat. Kódoltuk a mentorok felkészítését (kapott vagy nem kapott felkészítést), a mentor-mentorált viszony jellegét (kortárs, életkoron átívelő kortárs, felnőtt mentor) és kialakításának módját (természetes vagy irányított mentorálás), a mentorált célcsoport oktatási szintjét (általános-, középiskola, egyetem, munkahely) és a mentorálás típusát (helyhez kötött, közösségi vagy keresztezett mentorálás). Az így kapott kódháló adja elemzésünk alapját, eredményeink bemutatásánál ezen szempontok feltárására törekszünk.

## Eredmények

### *A találatok éves bontása*

Eredményeink prezentálását az elemzésre kiválasztott tanulmányok időbeli megoszlásával kezdjük (3. ábra), amely rávilágít arra, hogy az adatbázisban a mentorálás témaköre a 2010-es évektől kezdődően jelenik meg dominánsan.



3. ábra: Az elemzett tanulmányok időbeli megoszlása

Fejes, Kasik és Kinyó (2009) tanulmányukban leírják, hogy a neveléstudomány megkezdte a mentorálás tudományos vizsgálatát, de a szerzők is kiemelik, hogy a magyar diskurzusban Ligeti (2005a, 2005b, 2005c) munkásságáig a mentorálással kevésbé foglalkoznak a ku-

2 A találatok ismeretterjesztő művek voltak (n=4), illetve egy találat nem találkozott a tudományos írásmű kritériumaival (pl. nem tartalmazott szakszerű hivatkozásokat).

tatók. A témában való publikálás gyakoribbá válása mellett a konkrét programok említése és elemzése Fejes, Kasik és Kinyó (2009) munkássága után jellemzőbbé válik hazánkban. Emellett a találatok gyakoribbá válása ahhoz is köthető lehet, hogy hazánkban is elterjedtebbé, népszerűbbé vált a folyóiratokban történő publikálás. Elemzésünk céljait tekintve a monográfiákban megjelenő munkákra nem tér ki, de feltételezhetjük, hogy a folyóiratok mellett ezek is jelentősek lehetnek a diskurzusban.

### *Az elemzésbe bevont tanulmányok fókusza és módszertana*

Az elemzésbe bevont tanulmányok listája és az alfejezet elemzési szempontjai az 1. táblázatban található.

	<b>Program neve</b>	<b>A tanulmány jellege</b>
<b>Vastagh, 1997</b>	Pedagógusképzés	Elméleti
<b>Fábián, 2000</b>	Pedagógusképzés	Elméleti
<b>Lafferthon, Mendi &amp; Szira, 2002</b>	Roma mentorprogram	Empirikus
<b>Ligeti, 2005a</b>	Nem konkrét programot mutat be	Elméleti
<b>Ligeti, 2005b</b>	Nem konkrét programot mutat be	Elméleti
<b>Ligeti, 2005c</b>	Nem konkrét programot mutat be	Elméleti
<b>Fejes, Kasik &amp; Kinyó, 2009</b>	Nem konkrét programot mutat be	Elméleti
<b>Tóth-Márhoffer &amp; Paksi, 2011</b>	Pedagógusképzés	Empirikus
<b>Di Blasio, Paku &amp; Marton, 2011</b>	Pedagógusképzés	Empirikus
<b>Fejes, 2012</b>	Hallgatói mentorprogram	Empirikus
<b>Kiss, Csempesz &amp; Fejes, 2015</b>	Motiváció ösztöndíjprogram	Elméleti
<b>Mező &amp; Mező, 2015</b>	Nem konkrét programot mutat be	Elméleti
<b>Major, Szabó &amp; Antalné Szabó, 2016</b>	Pedagógusképzés	Elméleti
<b>Bogdán &amp; Némethné Végh, 2016</b>	Roma Mentor Projekt	Elméleti
<b>Hafnerné Erdődi, 2016</b>	Pedagógusképzés	Empirikus
<b>Hadnagy &amp; Pacsuta, 2018</b>	Egri Roma Szakkollégium tutorálása	Empirikus
<b>Dósa, Tóth &amp; Sebestyén, 2020</b>	Üdv a Fedélzeten!	Empirikus
<b>Antalné Szabó, 2021</b>	Tanítsunk Magyarorszáért	Elméleti
<b>Godó, 2021a</b>	Tanítsunk Magyarorszáért	Empirikus
<b>Boda &amp; Horváth, 2021</b>	Tanítsunk Magyarorszáért	Elméleti
<b>Godó, 2021b</b>	Tanítsunk Magyarorszáért	Empirikus
<b>Nagy, 2021</b>	Pedagógusképzés	Empirikus
<b>Horváth &amp; Boda, 2021</b>	Tanítsunk Magyarorszáért	Empirikus
<b>Káplár-Kodácsy, Rónay &amp; Dorner, 2021</b>	ELTE PPK Kari mentorprogram	Empirikus
<b>Bátori, 2022</b>	Pedagógusképzés	Empirikus
<b>Csenger, 2022</b>	Pedagógusképzés	Empirikus
<b>Papp, Alter, Godó &amp; Ceglédi, 2023</b>	Tanítsunk Magyarorszáért	Empirikus
<b>Horváth, 2023</b>	Tanítsunk Magyarorszáért	Empirikus

1. táblázat: Az elemzett tanulmányokban említett mentorprogramok és a kutatás jellege

Elemzésünkbe 5 olyan tanulmány került be, amelyek nem konkrét mentorprogramokkal foglalkoztak. A találatok között magas számban (9 tanulmány) szerepeltek valamely pedagógusképzéssel kapcsolatos írások, a mentorpedagógusokat és a mentorpedagógusok pályaszocializációs szerepét vizsgálták. Végezetül 14 olyan tanulmányt találtunk, amelyek konkrét mentorprogramokkal foglalkoznak és az oktatás valamely szintjén működtek.

Az elemzésbe empirikus (n=16) és elméleti (n=12) munkákat is bevontunk. Ennek indoka, hogy vizsgálatunk a magyarországi szakirodalomban fellelhető mentorálási tendenciák feltérképezését tűzte ki céljává, s nem közvetlenül az elvégzett empiria eredményeire fókuszált.

Vizsgáltuk azt is, hogy a mentorálás mely szereplője áll a tanulmányok fókuszában. Összesen 10 olyan tanulmányt találtunk, amelyek elméleti jellegüket tekintve a mentorálást mint folyamatot elemezték, és explicit módon nem a mentorálás résztvevőivel foglalkoztak. A beválasztott empirikus tanulmányok közül 5 a mentoráltakra, 7 a mentorokra és 4 mindkét szereplőre koncentrált adatfelvételében.

### *A mentorálás jellemzői a mentorprogramokat elemző tanulmányokban*

A következőkben tematikusan tekintjük át a beválogatott szakirodalom mentorálási jellemzőit. Külön típusonként taglaljuk a 1) pedagógusképzés részeként megjelenő mentorálást (n=9); 2) a konkrét mentorprogramokat elemző tanulmányokat (n=14). Az alábbiakban azokkal a tanulmányokkal, amelyek nem konkrét programot vizsgálnak (n=5) nem foglalkozunk.

A pedagógusképzés esetén olyan tanulmányokat tártunk fel (2. táblázat), amelyek kontextusában a mentor személye minden esetben mentorpedagógus, korábbi terminusa szerint vezetőtanár (Vastagh, 1997; Fábíán, 2000), akinek feladata a gondjára bízott mentorált (pedagógusjelölt) pályaszocializációjában és szakmai boldogulásában való segítségnyújtás (Csenger, 2023), egyfajta „kapocsként” (Bátori, 2022, p. 14). A pedagógusképzés mentorálását elemző tanulmányok közül három elméleti munkát találunk (Vastagh, 1997; Fábíán, 2000; Major, Szabó & Antalné Szabó, 2016), az empirikus jellegű tanulmányok a mentorokra (Tóth-Márhoffer & Paksi, 2011; Di Blasio, Paku & Marton, 2011; Nagy, 2021; Bátori, 2022) vagy mentorokra és mentoráltakra (Hafnerné Erdődi, 2016; Csenger, 2022) fókuszálnak. Olyan tanulmányt a keresésünk során nem találtunk, amely kizárólag a mentoráltakra (pedagógusjelöltekre) fókuszálna.

	Az empiria fókusza	A mentorok képzettsége	Mentorok és mentoráltak életkor és státusz különbsége	Mentor-mentorált párok kialakítása	Mentorált (célcsoport) oktatási szintje	Mentorálás típusa
Vastagh, 1997	-	Képzett mentorok	Felnőtt mentorok	Irányított páralakítás	Felsőoktatás	Helyhez kötött
Fábíán, 2000	-	Képzett mentorok	Felnőtt mentorok	Irányított páralakítás	Felsőoktatás	Helyhez kötött
Tóth-Márhoffer & Paksi, 2011	A mentorok	Képzett mentorok	Felnőtt mentorok	Irányított páralakítás	Felsőoktatás	Helyhez kötött
Di Blasio, Paku & Marton, 2011	A mentorok	Képzett mentorok	Felnőtt mentorok	Irányított páralakítás	Felsőoktatás	Helyhez kötött
Major, Szabó & Antalné Szabó, 2016	-	Képzett mentorok	Felnőtt mentorok	Irányított páralakítás	Felsőoktatás	Helyhez kötött



<b>Hafnerné Erdődi, 2016</b>	A mentoráltak és a mentorok	Képzett mentorok	Felnőtt mentorok	Irányított páralakítás	Felsőoktatás	Helyhez kötött
<b>Nagy, 2021</b>	A mentorok	Képzett mentorok	Kortárs mentorok	Irányított páralakítás	Munkahely (szakember-közi)	Helyhez kötött
<b>Bátori, 2022</b>	A mentorok	Képzett mentorok	Felnőtt mentorok	Irányított páralakítás	Felsőoktatás	Helyhez kötött
<b>Csenger, 2022</b>	A mentoráltak és a mentorok	Képzett mentorok	Felnőtt mentorok	Irányított páralakítás	Felsőoktatás	Helyhez kötött

2. táblázat: Mentorálás a pedagógusképzés részeként

A pedagógusképzés részeként megvalósuló mentorálásról szóló szakirodalom számos szempont szerint azonos módon elemezhető. Mindegyikre igaz, hogy képzett mentorok (formális oktatási keretben szerzett diploma, képesítés) foglalkoznak a mentoráltakkal, akik hozzájuk irányított módon (az adott egyetem beosztási rendszerének függvényében) kerülnek. Mivel a mentorálás a szakmai felkészítéshez, az iskolai munka megkezdésének támogatásához tartozik, ezért helyhez kötött mentorálási formaként írhatjuk le ezt a mentorálási típust. A legtöbb esetben felnőtt mentorokat találunk, akik tapasztalt szakemberként adják át a tudásukat. Szinte mindegyik kiválasztott tanulmányra igaz, hogy a mentoráltak a felsőoktatásban tanultak. A vizsgálatunkba bekerülő mentori felállások közül Nagy (2021) számol be tanulmányában olyan rendszerről, amelyben a mentorpedagógusok velük azonos szinten álló kollégáikat mentorálják, esetükben a viszonyt kortársviszonyként kódoltuk (az életkor helyett a hierarchiában betöltött szerepet vettük figyelembe). Szintén Nagy (2012) tanulmánya tér el a többi elemzett írástól abban, hogy a mentoráltak (pedagóguskollégák) a mentori szolgáltatást a munkahelyükön, azaz nem oktatáshoz kötöttek kapják (még akkor is, ha a munkahelyük az iskola).

Vizsgálatunkban összesen nyolc különböző mentorprogramot azonosítottunk, amelyek, eltérően a pedagógusképzéstől (mint formális oktatási szintértől), non-formális nevelési környezetben fejtik ki hatásukat. A nyolc detektált program közül hat hátránykompenzációs beavatkozásként és méltányos szolgáltatásként értelmezhető programot találtunk: 1) Fővárosi Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány – Roma mentorprogramja; 2) Hallgatói mentorprogram; 3) Motiváció ösztöndíjprogram; 4) Roma Mentor Projekt; 5) Egri Roma Szakkollégium tutorálása; 6) Tanítsunk Magyarorszáért. Az utóbb felsorolt program elemzésére összesen hét kiválasztott tanulmány vállalkozik. Két program tér el az előbbiektől, amelyek célcsoportválasztásuk alapján nem a társadalmi, gazdasági nehézségekkel szembenező csoportokra fókuszálnak. Az egyik vizsgált program (kezdő) egyetemi oktatók szakmai fejlesztését tűzi ki célul (Üdv a Fedélzeten!: Dósa, Tóth & Sebestyén, 2020), míg egy másik tanulmány egyetemistákat célzó mentorálásról számol be (ELTE PPK Kari mentorprogram: Káplár-Kodácsy, Rónay & Dorner, 2021). Bár tanulmányunkban nem vállalkozunk az egyes programok céljainak meghatározására, fontos kiemelni, hogy a mentorálás célkitűzései is alapvetően meghatározzák az egyes programokat.

A konkrét mentorprogramokat elemző tanulmányok között összesen 10 empirikus kutatást találunk. Ezen tanulmányok adatfelvételei a mentorokat (Godó, 2021a, 2021b; Horváth, 2023), a mentoráltakat (Fejes, 2012; Hadnagy & Pacsuta, 2018; Dósa, Tóth & Sebestyén, 2020; Horváth & Boda, 2021; Papp, Alter, Godó & Ceglédi, 2023) vagy mindkét résztvevőt (Lafferthon, Mendi & Szira, 2002; Káplár-Kodácsy, Rónay & Dorner, 2021) érintik.

A tanulmányokban bemutatott mentorprogramok célirányos elemzése a 3. sz. táblázatban olvasható.

	Program neve	A mentorok képzettsége	Mentorok és mentoráltak életkor és státusz különbsége
Lafferthon, Mendi & Szira, 2002	Fővárosi Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány - Roma mentorprogramja	Képzett mentorok	Felnőtt mentorok
Fejes, 2012	Hallgatói mentorprogram	Képzett mentorok	Életkoron átvélő kortárs-mentorok
Kiss, Csempesz & Fejes, 2015	Motiváció ösztöndíjprogram	Képzett mentorok	Felnőtt mentorok
Bogdán & Némethné Végh, 2016	Roma Mentor Projekt	Képzett mentorok	Felnőtt mentorok
Hadnagy & Pacsuta, 2018	Egri Roma Szakkollégium tutorálása	Képzetlen mentorok	Életkoron átvélő kortárs-mentorok
Dósa, Tóth & Sebestyén, 2020	Üdv a Fedélzeten!	Képzett mentorok	Kortárs-mentorok
Antalné Szabó, 2021	Tanítsunk Magyarorszáért	Képzett mentorok	Életkoron átvélő kortárs-mentorok
Godó, 2021a	Tanítsunk Magyarorszáért	Képzett mentorok	Életkoron átvélő kortárs-mentorok
Boda & Horváth, 2021	Tanítsunk Magyarorszáért	Képzett mentorok	Életkoron átvélő kortárs-mentorok
Godó, 2021b	Tanítsunk Magyarorszáért	Képzett mentorok	Életkoron átvélő kortárs-mentorok
Horváth & Boda, 2021	Tanítsunk Magyarorszáért	Képzett mentorok	Életkoron átvélő kortárs-mentorok
Káplár-Kodácsy, Rónay & Dorner, 2021	ELTE PPK Kari mentorprogram	Képzett mentorok	Felnőtt mentorok
Papp, Alter, Godó & Ceglédi, 2023	Tanítsunk Magyarorszáért	Képzett mentorok	Életkoron átvélő kortárs-mentorok
Horváth, 2023	Tanítsunk Magyarorszáért	Képzett mentorok	Életkoron átvélő kortárs-mentorok

3. táblázat: Mentorálás a tanulmányokban elemzett programokban 1. szempontsor

	Mentor-mentorált párok kialakítása	Mentorált (célcsoport) oktatási szintje	A mentorálás típusa
Lafferthon, Mendi & Szira, 2002	Irányított páralakítás	Általános iskola	Helyhez kötött
Fejes, 2012	Irányított páralakítás	Általános iskola	Helyhez kötött
Kiss, Csempesz & Fejes, 2015	Irányított páralakítás	Általános- és középiskola	Keresztezett
Bogdán & Némethné Végh, 2016	Irányított páralakítás	Általános iskola	Közösségi
Hadnagy & Pacsuta, 2018	Irányított páralakítás	Középiskola	Helyhez kötött
Dósa, Tóth & Sebestyén, 2020	Irányított páralakítás	Szakemberközi (munkahelyi)	Helyhez kötött
Antalné Szabó, 2021	Irányított páralakítás	Általános iskola	Keresztezett
Godó, 2021a	Irányított páralakítás	Általános iskola	Keresztezett
Boda & Horváth, 2021	Irányított páralakítás	Általános iskola	Keresztezett
Godó, 2021b	Irányított páralakítás	Általános iskola	Keresztezett



<b>Horváth &amp; Boda, 2021</b>	Irányított páralakítás	Általános iskola	Keresztezett
<b>Káplár-Kodácsy, Rónay &amp; Dorner, 2021</b>	Irányított páralakítás	Egyetem	Helyhez kötött
<b>Papp, Alter, Godó &amp; Ceglédi, 2023</b>	Irányított páralakítás	Általános iskola	Keresztezett
<b>Horváth, 2023</b>	Irányított páralakítás	Általános iskola	Keresztezett

4. táblázat: Mentorálás a tanulmányokban elemzett programokban 2. szempontsor

A táblázatokban (3. és 4. táblázat) megjelenő programok mindegyikére igaz, hogy olyan mentorok végzik a mentori munkát, akik képzésben részesültek. Az irányított mentormentorált pár kialakítás szintén azonos mindegyik vizsgált mentorprogram esetén – mind ez azzal áll összefüggésben, hogy a feltüntetett programok mindegyike szolgáltatást biztosít, ami kizárja a mentormentorált viszony természetes (natural mentoring) kialakulását.

A mentorok és mentoráltak életkor és státusz alapú elhelyezkedése alapján három típusba sorolhatjuk a megtalált programokat. Dósa, Tóth és Sebestyén (2020) írásában hasonló szereposztást láthatunk, mint amit a pedagógusmentorálás esetén (Nagy, 2021) már feltártunk: kollégák között, de tapasztalt (mentor) és kezdő (mentorált) oktatók közt zajlik a mentorálás. Életkoron átívelő kortársmentori szerepet láthatunk olyan programok esetén, amelyek egyetemistákat alkalmaznak náluk fiatalabb diákok mentorálásában. Az egyetemisták – szerepüket tekintve – lehetnek önkéntesen jelentkezők (Hallgatói mentorprogram, Fejes, 2012), szakkollégisták (Hadnagy & Pacsuta, 2018) vagy szintén önkéntesen jelentkező, de munkájukért ösztöndíjban részesülő hallgatók (Antalné Szabó, 2021; Godó, 2021a; Boda & Horváth, 2021; Godó, 2021b; Horváth & Boda, 2021; Papp, Alter, Godó & Ceglédi, 2023; Horváth, 2023). Végezetül négy írást találtunk, amely olyan mentorprogramot mutat be, amikben a mentoráltaktól életkorban és/vagy státuszban távol álló mentor (felnőtt mentor) vesz részt a folyamatban (Lafferthon, Mendi & Szira, 2002; Kiss, Csempesz & Fejes, 2015; Bogdán & Némethné Végh, 2016; Káplár-Kodácsy, Rónay & Dorner, 2021).

Az elemzésünkben megjelenő programok az oktatási szintek tekintetében sokszínűek. A tanulmányok magas számban foglalkoznak közoktatási mentorprogramokkal (általános iskola: 10, általános- és középiskola: 1, középiskola: 1) és csak egy tanulmány mutat be felsőoktatási mentorprogramot, illetve munkahelyi (egyetemi) környezetben további egy tanulmányt találunk. Ebből arra következtethetünk, hogy a mentorálást mint szolgáltatást alacsonyabb oktatási szinten szélesebb körben alkalmazzák és vizsgálják. Mindegyik megjelenő mentorprogram tartalmaz helyhez kötött elemeket, azaz a mentorálás egy intézményhez szorosan kötődik. Kivételt azok a programok jelentenek, amelyekben ezt kiegészítve, keresztzett módon közösségi mentorálási elemeket is találunk, és amelyek egyúttal az intézményes keretből való kilépést jelentik (pl. közösségi programok, külsős tevékenységek).

## Összegzés

Tanulmányunk arra vállalkozott, hogy a PRISMA elemzési protokollt követve a MATARKA adatbázisban fellelhető magyar szakirodalmat elemezze. Elemzésünk a nemzetközi szakirodalomban megjelenő fogalmakon és mentorálási tipizáláson alapult. Vizsgálatunkban egyrészt arra kerestük a választ, hogy a Magyarországon megjelent neveléstudományi folyóirat tanulmányokat milyen tendenciák jellemzik. Tanulmányunkban elemeztük az

időbeliséget, és azt találtuk, hogy a 2010-es éveket követően a neveléstudományi diskurzusban a mentorprogramok és a mentorálás témái gyakoribbá váltak. Példát láttunk az empirikus jellegű eredmények megjelenésére, s feltártuk, hogy Magyarországon a mentorálást mind a mentorok, mind a mentoráltak részéről elemzi a szakirodalom. Emellett arra is választ kerestünk, hogy az elérhető szakirodalom milyen konkrét mentorprogramokat és mentorálási terepeket mutat be. Elemzésünk külön tárgyalta a pedagógusképzés részeként megjelenő szakmai mentorálást, a hallgatók gyakorlatának vezetését. Ez a mentorálási forma a tudományos érdeklődés középpontjában áll évtizedek óta. Vizsgáltunk számos mentorprogramot felderített az elemzett szakirodalom segítségével. A detektált mentorprogramokat a nemzetközi szakirodalom fogalomhasználata szerint elemeztük és tipizáltuk. Vizsgálatunkban fény derült arra, hogy mely oktatási szinteken és milyen módon valósulnak meg a hazai mentorprogramok. Elemzésünk alapján látható, hogy a magyar kontextusban a természetesen kialakuló mentorálás elemzése nem jellemző, ami így a kutatások izgalmas iránya lehet a továbbiakban.

## **A vizsgálat korlátai és további kutatási irányok**

Vizsgálatunk limitációja, hogy kizárólag a MATARKA folyóiratcikkek gyűjtő adatbázisát emelte be az elemzésbe, amely feltételezhetően nem tartalmazza az összes, a témában született dokumentumot. Emellett a kulcsszavas keresés nem adhatta ki a releváns tanulmányokat, ha azok kulcsszavai közt nem a megadott keresési elemeink voltak megtalálhatóak. Mindemellett cím alapú keresés beemelése is bővítheti a tanulmányban közölt eredményeket. Emellett vizsgálatunk kizárólag a folyóiratokban megjelent tanulmányokra fókuszált, éppen ezért más dokumentumtípusok (tanulmánykötetben megjelen tanulmány, monográfiák stb.) nem jelenhettek meg munkánkban. Célunkat, hogy a legfőbb tendenciákat felderítsük, végrehajtottuk, azonban további vizsgálatok tárgyát jelentheti a mentorálás egyes aspektusainak hazai tendenciavizsgálata, melynek segítségével átfogóbb képet kaphatunk a téma neveléstudományi diskurzusról. Jövőbeli vizsgálatainkba érdemes bevonni más forrásokat is, például az egyes folyóiratok digitális archívumát vagy egyetemi könyvtárak adatbázisait. Az így kapott bővítő eljárások tendenciavizsgálatunk kiegészítéseként az empirikus eredmények feltárását és akár további mentorprogramok megismerését is biztosíthatja.

Vizsgálatunk nem az empirikus eredmények összegzését tűzte ki céljául, hanem kizárólag a vizsgálatok fókuszának felderítésére, a mentorprogramok detektálására és tipizálására koncentráltunk. További kutatások célja lehet, hogy felderítse a magyar kontextusban megvalósuló mentorálás hatásait a mentorokra és/vagy mentoráltakra.

## **Támogatás**

A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-23-3-I-PTE-1804 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

## Irodalomjegyzék

- Antalné Szabó, Á. (2021). Lehetőségek egy kortárs mentorprogramban. *Anyanyelv-pedagógia*, 14(3), 97-106. <https://doi.org/10.21030/anyp.2021.3.11>
- Bátori, A. (2022). A mentortanárok szerepe és tanulása, különös tekintettel az informális és non-formális tanulási eseményekre. *Új Pedagógiai Szemle*, 72(01-02), 13-38.
- Boda, V. L. & Horváth, G. (2021). Az első egy év tapasztalatai a „Tanítsunk Magyarorszáért!” programban – Bevezetés a mentori munkánk alapjaiba. *Anyanyelv Pedagógia*, 14(1), 97-104. <https://doi.org/10.21030/anyp.2021.1.11>
- Bogdán, P. & Némethné Végh J. (2016). Roma Mentor Projekt: a Barát-modell. *Iskolakultúra*, 23(5), 63-76.
- Csenger, L. (2023). A mentorpedagógusok szerepe a tanítóképzésben. *Tudásmenedzsment*, 23(2), 42-55. <https://doi.org/10.15170/TM.2022.23.2.4>
- Di Blasio, B., Paku, Á. & Marton, M. (2011). A mentor mint kapuőr a tanári professzió kialakításában. *Új Pedagógiai Szemle*, 61(11-12), 183-193.
- Dougherty, T. W., Turban, D. B. & Haggard, D. L. (2007). Naturally Occurring Mentoring Relationships Involving Workplace Employees. In Allen, T. D., & Eby, L. T. (Eds.), *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach*, (pp. 139-158). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1111/b.9781405133739.2007.00009.x>
- Dósa, K., Tóth, K. & Sebestyén, L. A. (2020). „Üdv a fedélzeten” – A Budapesti Gazdasági Egyetem oktatói mentorprogramja. *Pedagógusképzés*, 19(1-2), 46-60. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2020.1-2.03>
- Fábián, Gy. (2000). A mentor szerepének szociálpszichológiai megközelítése. *Iskolakultúra*, 10(10), 76-80.
- Fehérvári, A. & Varga, A. (2023). Mentoring as prevention of early school leaving: a qualitative systematic literature review. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1156725>
- Fejes, J. B., Kasik L. & Kinyó, L. (2009). Bevezetés a mentoráláskutatásba. *Iskolakultúra*, 15(5-6), 40-55.
- Fejes, J. B. (2012). A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében. *Iskolakultúra*, 22(7-8), 80-96.
- Felső, E. & Fehérvári, A. (2024). Kortárs mentorálás a lemorzsolódás megelőzéséért: szisztematikus irodalomfeldolgozás. *Neveléstudomány folyóirat*, 12(2), 70-87. <https://doi.org/10.21549/NTNY.45.2024.2.4>
- Godó, K. (2021a). A mentorálás offline és online minőségei a Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogramban. *Iskolakultúra*, 31(11-12), 79-114. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.11-12.79>
- Godó, K. (2021b). A „Tanítsunk Magyarorszáért Mentorprogram” előkészítő kurzusán résztvevő mentorjelöltek motivációi. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, 7(2), 21-41. <https://doi.org/10.18458/KB.2021.2.21>
- Hadnagy, J. & Pacsuta, I. (2018). Tutorálással kapcsolatos igényfelmérés – kutatási beszámoló. *Romológia*, 6(2), 97-108.
- Hafnerné Erdődi, I. (2016). Önreflexiót támogató mentor tanári eszközök és módszerek. *Opus et Educatio*, 3(3), 302-311.
- Horváth, G. & Boda, V. L. (2021). Az egyéni mentorálás gyakorlata és a mentoráltak visszajelzései. *Tudásmenedzsment*, 22(1), 136-152. <https://doi.org/10.15170/TM.2021.22.1.8>
- Horváth, G. (2022). Mentoring Students of Disadvantaged Background in Hungary. *Journal of Global Awareness*, 3(1). <https://doi.org/10.24073/jga/3/01/06>
- Horváth, G. (2023). A mentorálás mint szakmai tapasztalatszerzés: Mentorok vélekedése szerepük előnyeiről. *Pedagógusképzés*, 22(1), 57-75. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2023.1.03>
- Johnson, B. W., Rose, G. & Schlosser, L. Z. (2007). Student-Faculty Mentoring: Theoretical and Methodological Issues. In Allen, T. D. & Eby, L. T. (Eds.), *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach*, (pp. 49-69). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1111/b.9781405133739.2007.00004.x>
- Karcher, M. J. & Berger, J. R. M. (2017). *One-to-one Cross-Age Peer Mentoring*. National Mentoring Resource Center Model Review.
- Káplár-Kodácsy, K., Rónay, Z. & Dorner, H. (2021). Adaptációs stratégiák a felsőoktatásban: egy mentorrendszer tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 31(11-12), 115-129. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.11-12.115>

- Keller, T. E. (2007). Youth Mentoring: Theoretical and Methodological Issues. In Allen, T. D., & Eby, L. T. (Eds.), *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach*, (pp. 21-47). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1111/b.9781405133739.2007.00003.x>
- Kiss, V., Csempesz, P. & Fejes, J. B. (2015). Motiváció ösztöndíjprogram - Egy szövegértést fejlesztő mentorprogram koncepciója és tapasztalatai. *Anyanyelv-pedagógia*, 1.
- Lakind, D., Eddy, J. M. & Zell, A. (2014). Mentoring Youth at High Risk: The Perspectives of Professional Mentors. *Child Youth Care Forum*, 43, 705-727. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9261-2>
- Lafferthon, J., Mendi, R. & Szira, J. (2002) Mentor-program roma diákoknak. *Iskolakultúra*, 12(11), 24-38.
- Ligeti, Gy. (2005a). Bevezetés a mentorpedagógiába I. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(4), 26-38.
- Ligeti, Gy. (2005b). Bevezetés a mentorpedagógiába II. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(5), 17-23.
- Ligeti, Gy. (2005c). Bevezetés a mentorpedagógiába III. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(6), 3-8.
- Major, É., Szabó, É. & Antalné Szabó, Á. (2016). Mentori kompetenciák és óraelemzés. *Anyanyelv-pedagógia*, 1, 50-61.
- Mező, K. & Mező, F. (2015). A sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek tehetségének egyéni mentorálása. *Tehetség*, 13(2), 3-4.
- Miller, A. (2002). *Mentoring students & young people. A Handbook of effective practice*. Taylor & Francis.
- Mullen, C. A. (2007). Naturally Occurring Student-Faculty Mentoring Relationships: A Literature Review. In Allen, T. D. & Eby, L. T. (Eds.), *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach*, (pp. 119-138). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1111/b.9781405133739.2007.00008.x>
- Nagy, K. (2021). Tapasztalt pedagógusok tanulásának és szakmai fejlődésének mentori támogatása a tanulók lemorzsolódásának csökkentése érdekében. *Neveléstudomány*, 9(2), 43-66.
- Nagy, T. (2014). A mentor szerepe a tehetséggondozásban. In Gefferth, É. (Ed.), *Mentorálás a tehetséggondozásban* (pp. 41-51). Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). *The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews*. *BMJ* 372:n71. <https://doi.org/0.1136/bmj.n71>
- Papp, H., Alter, E., Godó, K. & Ceglédi, T. (2024). A mentor mint iránytű. A Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogram hatása az alacsony státusú diákok jövőképre, tanulmányi aspirációikra. *Pedagógusképzés*, 22(3), 59-79. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2023.3.03>
- Radlick, R. L. & Mevatne, M. (2023). Mentoring for inclusion: A scoping review of the literature. *Árgang*, 8(1), 65-79. <https://doi.org/10.18261/nwr.8.1.6>
- Raposa, E. B., Rhodes, J. E. & Herrera, C. (2016). The Impact of Youth Risk on Mentoring Relationship Quality: The Mentor Characteristics Matter? *American Journal of Community Psychology* 57(3-4), 320-329. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12057>
- Raposa, L. E. et al. (2019): The Effects of Youth Mentoring Programs: A Meta-analysis of Outcome Studies. *Journal of Youth and Adolescence*. 48(3), 423-443.
- Rhodes, J. E. (2002). *Stand by Me: The Risk and Rewards of Mentoring Today's Youth*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Rhodes, J. E. (2005). A Model of Youth Mentoring. In: DuBois, D. L. & Karchner, M. J. (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring*. Sage Publications. 30-43.
- Scandura, T. A. & Pellegrini, E. K. (2007). Workplace Mentoring: Theoretical Approaches and Methodological Issues. In Allen, T. D., & Eby, L. T. (Eds.), *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach*, (pp. 71-91). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1111/b.9781405133739.2007.00005.x>
- Schenk, L., Sentse, M., Lenkens, M., Nagelhout, G., Engbersen, G. & Severiens, S. (2019). An Examination of the Role of Mentees' Social Skills and Relationship Quality in a School-Based Mentoring Program. *American Journal of Community Psychology*, 65(1-2), 149-159. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12397>
- Schlesselman-Tarango, G., & Durazo-DeMoss, S. (2020). „Influence of Peer Mentors on the College Transition Experience through Program Partnerships” *Library Faculty Publications*, 46. Retrieved from: <https://scholarworks.lib.csusb.edu/library-publications/46>

- Seery, C., Andres, A., Moore-Cherry, N. & O'Sullivan, S. (2021). Students as Partners in Peer Mentoring: Expectations, Experiences and Emotions. *Innovative Higher Education*, 46, 663-681. <https://doi.org/10.1007/s10755-021-09556-8>
- Sharp, L. A. (2021). First-Year Experience Peer Mentor Program. *Learning Assistance Review*, 26(1), 15-51.
- Spencer, R. (2007). Naturally Occurring Mentoring Relationships Involving Youth. In Allen, T. D. & Eby, L. T. (Eds.), *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach*, (pp. 99-118). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1111/b.9781405133739.2007.00007.x>
- Tóth-Márhoffer, M. & Paksi, L. (2011). Mentori feladatokra jelentkező pedagógusok elvárásai és kompetenciáinak önértékelése. *Iskolakultúra*, 21(12), 29-40.
- Vastagh, Z. (1997). Facilitátorok és mentorok. *Iskolakultúra*, 7(5), 94-97.
- Varga, A. (2024). A non-formális tanulás „hídszerepe”. *Évszakos. Az Oktatási Hivatal Pécsi Pedagógiai Oktatási Központjának negyedéves hírlevele*, 2024(1), 14-18.

### *Internetes hivatkozások*

PRISMA Flow Diagram. (Letöltve: 2024. 03. 10.) <http://prisma-statement.org/prismastatement/flowdiagram.aspx>



# A KÖZISMERETI, A RAJZOT TANÍTÓ ÉS A TANULÁST SEGÍTŐ SZAKEMBEREK (MINT REZILIENS KÖZÖSSÉG TAGJAINAK) KOOPERÁCIÓJA A KOMPLEX TANULÓMEGISMÉRÉS LEHETŐ- SÉGEINEK SZEMPONTJÁBÓL

## *Absztrakt:*

*A kutatás célja: a közismereti, a rajzot tanító és a tanulást segítő szakemberek kooperációjának vizsgálata a mélyebb és komplexebb tanulómegismerés és fejlesztés érdekében. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy a tanárok és a tanulást segítő szakemberek milyen együttműködési formákat alkalmaznak, ki tudnak-e alakítani egy reziliens, egymást segítő, tanuló közösséget. Elméleti háttér: A téma szempontjából fontosnak tartjuk a kulcsfogalmak részletes megismertetését, a közöttük lévő összefüggések feltárását és bemutatását. Ilyen témáknak tartjuk az adaptivitást, az adaptív tanulást, az inkluzív nevelést, a személyes és a közösségi reziliencia fogalmát, a tanulói stresszt, valamint a tanulók vizuális úton történő megismerésének kapcsolódási pontjait. Hipotézisünk, hogy a közismereti, a rajzot tanító és a tanulást segítő szakemberek kooperációját érdemes lenne erősíteni, mert egyre több a különféle tanulási és szociális nehézségekkel küzdő tanuló. A tanulók segítésének alapvető lépése a mindenkire vonatkozó reziliens és adaptív iskolai környezet megteremtése. Ez eredményezheti a tanulók komplexebb megismerését. Ebben nagy szerepet szánunk a rajzot tanító tanároknak, hiszen ők az iskolában megszokott verbális kommunikáció mellett a tanulók vizuális kommunikációra épülő munkáit is értelmezni tudják. Úgy véljük, hogy a különböző kommunikációs formákat érdemes lehet összekapcsolni. Hipotézisrendszerünket Longstaff és munkatársai (2010) által kidolgozott modellre építettük fel, mert ezt találtuk a leginkább rendszerezett mutatókkal rendelkező modellnek, amelyről úgy véljük, hogy alapját képezi más közösségi reziliencia elképzeléseknek is. A modell mutatói: 1. A forrásbiztonság (forrásműködés, források redundanciája, források diverzitása), 2. adaptív képesség (intézményes emlékezet, innovatív tanulás és a személyes és szervezeti összekapcsoltság). A modellt részletesen bemutatjuk az elméleti háttér leírásánál.*



*A kutatás módszere: a közismereti tanároknak, a rajzot tanítóknak és a tanulást segítő szakembereknek szánt kérdőíves módszer, amelyhez háromféle online kérdőívet dolgoztunk ki. Kismintán próbáltuk ki és a tanulóknak egy papír alapú vizuális mérőeszközcsomagot készítettünk. A kérdőívekkel a szakmai munkát, a kapcsolatokat és a kooperáció minőségét tárjuk fel.*

*Eredmények: Az oktatást segítő szakemberek a tanárokkal főleg az iskolai teljesítmény és a lemorzsolódás csökkentése miatt kooperálnak, inkább a rövidtávú feladatokra fókuszálnak.*

*A tanárok és az oktatást segítő szakemberek körében egyaránt kevésbé hangsúlyos a mobilitás, az adaptivitás és a reziliencia kérdése. Kevés segítő szakember kooperál rajztanárral, ám a tanárkollégák a rajzot tartják a legalkalmasabbnak a tanulók megismerésére. Szerintük a kollégáik nem ismerik el a tantárgyban rejlő személyiségfejlesztő lehetőségeket. A rajztanárok lehetségesnek és fontosnak tartják a mélyebb tanulómegismerést, a nehézségek ellenére hajlanak a megvalósítására. Megoldáskeresés: A horizontális tanulás egyik lényeges eleme a munkahelyi hierarchiától független, egymástól való tanulás. Egy reziliens közösség működéséhez feltétlenül szükséges, hogy vegyes problémamegoldó csoportok alakuljanak ki, ahol közismereti tanárok, rajztanárok és oktatást segítő szakemberek működnek együtt. Az eredményességhez elengedhetetlen a kooperatív módszerek kidolgozása, közös célok meghatározása, és a tanulók megismerését segítő eszköztár bővítése, hogy hatékony fejlesztési tervek készülhessenek és a tanulókat érintő interdiszciplináris kérdések megoldhatók legyenek. A vizuális kultúra tantárgynak újabb, korszerűbb és hiánypótló funkciót lenne célszerű betöltenie a hatékony tanulómegismerés terén, mivel a terület eszköztára rendkívül alkalmas erre a feladatra. Ehhez elengedhetetlen a rajztanárok szakmai felelősségvállalása, a tantárgyokban rejlő potenciálok maradéktalan megismerése és az innovatív rajzos, pedagógiai mérőeszköz felé tanúsított nyitottság.*

*Kulcsszavak: tanárok, kiemelt szerepben a rajztanárok, tanulást segítő szakemberek, együttműködés, reziliencia, közösségi reziliencia, tanulómegismerés, inkluzív nevelés, adaptív nevelési stratégia, vizuális nevelés*

## I. A kutatás célja és problémafelvetése

A kutatás célja – amint azt a tanulmány címében is megfogalmaztuk – a közismereti, a rajzot tanító és a tanulást segítő szakemberek kooperációjának vizsgálata. Tesszük ezt azért, mert véleményünk szerint az iskolában dolgozó szakemberek elsősorban a saját szakterületükön, zárt közösségekben végzik tevékenységüket, pedig nagyon hasznos lenne megosztani ismereteiket és tapasztalataikat egymással a komplex tanulómegismerés érdekében. A további cél a tanulómegismerési eszköztár bővítése és a tanulók fejlesztésében eredményesebb kooperáció megteremtése, esetleg egy erre alkalmasabb szervezeti struktúra kialakításának felvázolása.

A kutatás az adaptivitásra, inkluzív nevelésre, vizuális nevelésre, tanárok és segítő szakemberek együttműködésére és a tanulók megismerésére összpontosít. Vizsgálja a szakmai tapasztalatokat, attitűdöket, a kooperáció támogató / gátló tényezőit, a tanulók változásainak nyomon követési módszertanának innovációit.

Igyekszünk feltárni a tanárok (kiemelten a rajztanárok) és más szakemberek kooperációjának rutinjait, valamint azt, hogy a hátrányos helyzetű iskolákban hogyan valósul meg az optimális együttműködés és az adaptivitás. Az adaptív oktatási stratégia az alkalmazkodó tanulási környezet, a differenciált tanulási módszerek és egyéni foglalkozás fontosságát hangsúlyozza (M. Nádas, 2019). Az inkluzív nevelés az egyenlőség és méltányosság jegyében alakítja a tanítási környezetet (Varga, 2015). Segíti az egyéni és az intézményi

reziliencia kialakulását, a sikeres stressz- és kihíváskezelést és a pozitív énkép kialakítását (Széll, 2018). A vizuális nevelés összhangot teremt a kognitív, affektív, motoros képességek között és használható a szociálisan hátrányos és korlátozott nyelvi kóddal bíró tanulók megismerésben (Bredács & Szakálos, 2022). A tanároknak és a támogató szakembereknek együtt kell működniük a tanulói megismerésében és közösen kell kialakítaniuk az innovatív iskolai környezetet (Fazekas & Horváth, 2019).

## II. A kutatás elméleti környezetének és fogalmi rendszerének leírása

A téma értelmezésének szempontjából elengedhetetlen a kulcsfogalmak részletes megismerése, a közöttük lévő összefüggések feltárása és bemutatása. A tanulmány első fejezete hivatott sorra venni az *adaptivitás*, illetve az *adaptív tanulás*; az *inkluzív nevelés*; a *reziliencia* és *közösségi reziliencia* fogalmát és modelljét; a *tanulói stressz*, valamint a *tanulók vizuális úton történő megismerésének* kapcsolódási pontjait.

Az *adaptív oktatási stratégia* azon a felismerésen alapszik, hogy a tanulók tanulási képességei, adottságai, ismeretei, motivációi, érdeklődési körei és – nem utolsósorban – a családjuk társadalmi helyzete és társadalmi körülményei lényegesen eltérhetnek egymástól. E különbségek miatt a tanulók az iskolában a hozzájuk alkalmazkodó tanulási környezetet, az egyéni képességeikhez jobban igazodó tanulás- és tanításmódszertani eljárásokat, eszközöket, tananyagokat, értékelési módokat igényelnek (Bárdossy, 2011). Az adaptív iskola modellje, illetve az e modellekhez kapcsolódó meghatározások a pedagógiai szakirodalomban több mint 20 évre tekintenek vissza. Igen tág és általános meghatározás szerint az adaptivitás a tanulókra irányuló folyamatos alkalmazkodóképességet, tanári rugalmasságot jelent. Például fontos az iskolai körülmények között a tanulókhoz és a környezethez való olyan rugalmasan alkalmazkodó pedagógiai tevékenység, amely arra törekszik, hogy egyszerre vegye figyelembe az oktatási rendszer valamennyi szereplőjének lehetőségeit, igényeit és szükségleteit (M. Nádasi, 2010). Ez egy újszerű és különleges szempont, mert azt mutatja meg, hogy – a tanulók jól-léte miatt – szükséges és lehetséges a tanulókat egyenként és a tanulói csoportot egyszerre figyelembe venni, valamint azt is jelzi, hogy a tanulók mellett az őt segítő, kiszolgáló pedagógusokra és mellettük a segítő szakemberek (így a pedagógiai asszisztensek, az iskolapszichológusok, a gyógy- és fejlesztőpedagógusok, a logopédusok, a gyermek gyógytornászok, a konduktorok, a gyermekvédelmi szakemberek, az iskolai védőnők, a szociális segítők, a tanulási képességet vizsgáló szakértők, a rehabilitációs bizottság szakembereinek és más, az oktatást segítő szakembereknek) munkájára is tekintettel kell lenni, hogy azok a legnagyobb hatékonysággal és egymással minél jobban együttműködve tudják ellátni feladataikat.

Az adaptivitás ebben az értelemben folyamatos változást, ön- és társreflexiót is jelent, valamint a tanulás és az innováció fogalmainak dinamikus kölcsönhatásaként értelmezhető (Rapos, Gaskó, Kálmán & Mészáros, 2011). Az adaptív tanulás / tanítás a differenciálásnak egy fejlett változata, amelynek célja a tanulók optimális fejlődésének segítése, a személyközpontú nevelés és oktatás megvalósítása, a tanulók egyéni sajátosságainak megfelelő eljárásmodok és nevelési környezet biztosítása (Fehér & Lappints, 1999; Falus 2007).

Golnhofer Erzsébet (évsz. nélkül.) Az *adaptív iskola* című munkájában úgy jellemzi az adaptív iskolát, hogy az egy nem normatív alapú oktatási folyamat által működtetett rendszer, nem egyszerűen alkalmazkodó, hanem inkább a környezeti változásokra jól reflektáló iskolakomplexum. Feltétlenül innovatív, amely kutatva-keresve reagál az új kihívásokra. Az adaptív iskolában a pedagógusok állandó aktív interakcióban állnak tanítványaikkal és az iskolai és az iskolán kívüli környezet szereplőivel, folyamatosan értelmezik, illetve újraértelmezik a tanulási célokat és normákat, a környezeti hatásrendszer együtte-

sében kezelik a társadalmi elvárásokat és a tanulók igényeit. A tanulók igényeinek megfelelően előtérbe helyezik a differenciált fejlesztést, a tehetséggondozást és a pályaválasztást. Golnhofer Erzsébet azt is megfogalmazza, hogy a pedagógiai folyamatokban érintetteknek – azaz a pedagógusoknak, a tanulóknak, a szülőknek és a tanulást segítő szakembereknek – együttműködési és együtt gondolkodási lehetőségük és kötelezettségük van.

Fazekas Ágnes (2018) megkülönbözteti a kreatív, innovatív-fejlesztő és az adaptív tanulást. Kutatásunk szempontjából a tanárok és a segítő szakemberek egymástól való tanulására, közös problémamegoldására gondolunk. Fazekas szerint akkor beszélünk kreatív, innovatív tanulásról, ha a probléma nehezen tisztázható és a megoldás többféle is lehet, vagy egy jól feltárható probléma megoldása a közösség által nem ismert. Adaptív innovatív tanulásról pedig akkor beszélünk, ha a feladat a lehető legtöbb megoldás vagy a jól azonosítható, de viszonylag zárt oktatási helyzetek integrálása (Fazekas, 2018).

M. Nádasai Mária (2010) mindehhez hozzáteszi, hogy a tanulók is részt vállalhatnak a tantárgyakhoz kötődő és szociális tanulási folyamatuk megtervezésében, megvalósításában, értékelésében és a személyes önnevelésükben. Bár ez az érvelés már több mint 10 évre tekint vissza, az iskola világába mégsem vált gyakorlattá, mert az iskola vertikális hierarchikus szervezeti struktúrájába ez a nagyon nyitott és mindenkire kiterjedő szemlélet csak nehezen illeszthető be. A pedagógusok és a tanulási folyamatot segítő szakemberek mint szereplők között nem igazán alakul ki partneri párbeszéd, szakmai titkokra hivatkozva nem igazán osztják meg egymás között a tapasztalataikat, így nem tudják hatékonyan segíteni egymás munkáját. Finoman szólva „a sok bába között elvész a gyerek”. Egy kutatás szerint a szelektív környezeti nyomás nem elegendő ahhoz, hogy plaszticitást váltson ki minden egyes tanárból (Loughland & Alonzo, 2019), sőt talán a diákokból sem, pedig a tanulási alkalmazkodóképesség, valamint az önszabályozott tanulás kölcsönkapcsolata katalizátorként működik a tanulási motivációra nézve. A kutatási eredmények megmutatják, hogy hogyan lehet támogatni a tanulókat az iskola kihívásaival való megküzdésben (Chunmei, Qiao, Wenjun & Qiang, 2023).

A 2020-as évektől a személyes és a társas adaptivitás erősen összekapcsolódik a stresszkezeléssel, a megküzdőképességgel és a társas kapcsolatok jellemzőivel (Juhász, Arday, Nagy, Balázs & Szigeti, 2023), az iskola mint intézmény estében pedig az intézményi klíma jellegével (McLean, Taylor & Sandilos, 2023). Ezek segítik az alkalmazkodóképes együttműködést és a nehézségek elhárításával kapcsolatos optimizmust. Tehát az adaptivitást az adott iskola szervezeti kultúrája garantálhatja, azonban nem elegendő, ha csak egy-egy kulcsszereplő (például egy pedagógus, osztályfőnök vagy intézményvezető) adaptív gondolkodású. Az adaptív iskolában egyfajta „valódi kooperációnak” kell érvényesülnie, amely a résztvevők szokásosnál sűrűbb interakcióit és árnyalt problémamegoldó egyeztetéseit is jelenti (Horváth, Kovács & Simon, 2015). Az adaptív iskola az inkluzív neveléssel hozható kapcsolatba, annak egy meghatározó jellemző formája, megoldása.

Az *inkluzív nevelés* teljes elfogadást, befogadást, illetve az együttnevelés elfogadó gyakorlatát jelenti. Fő kihívása az, hogy a tanulói csoportok esetleg szélsőséges heterogenitást mutathatnak. Egy osztályba járhatnak a nagyobb kedvvel tanulók vagy a jobb családi háttérrel rendelkezők, a jó tanulási képességeik miatt tehetségesnek tartottak és a valamilyen speciális problémával küzdő, különleges bánásmódot igénylő, valamint az alulteljesítő tehetségnek számító tanulók (Kőpatakiné, 2008). Az eltérő tanulói sajátosságok miatt a pedagógusoknak tudatosan figyelembe kell venniük az egyéni különbségeket, és ezeket be kell építeniük a neveléssel-oktatással kapcsolatos célokba, követelményekbe, a tanítási tartalmak kiválasztásába, a különböző szervezési formák, nevelési és oktatási módszerek és stratégiák, valamint az alkalmazott tanítási eszközök felhasználásába. Egy inkluzív pedagógus az egyéni differenciálás alapjaira támaszkodva az egyéni tanulói kibontakoztatás és fejlesztés szemléletét képviseli (Csányi & Kereszty, 2009). Az inkluzív nevelés szemlélete

pedig – intézményi szinten – az egész intézményre jellemző, amely „...a gyermekek, tanulók egyéni különbségeit (társadalmi, kulturális, biológiai) együttesen, teljes mértékben figyelembe veszi és azokból kiindulva, azokra építve alakít ki befogadó környezetet személyi, tárgyi és pedagógiai vonatkozásban, mely biztosítja a hatékonyság, az eredményesség és a méltányosság hármasságának megvalósulását” (Csányi, 1993, p. 5). Az inkluzív szemléletű iskolában olyan szemléletváltás jön létre, amely következtében az iskola szervezeti struktúrája és ezzel összefüggésben a szervezeti kultúrája is átalakul (Csányi & Kereszty, 2009).

Csányi Yvonne és Kereszty Zsuzsa (2009) értelmezésében az inkluzív pedagógia az együttélési folyamatot az akadályozottság, a speciális szükségletek és a segítségnyújtás aspektusából vizsgálja. Az inkluzív pedagógiában előtérbe kerülnek a sajátos nevelési differenciált célok, a sokszínű kultúrát bemutató, érthető és differenciált tanítási tartalmak, a változatos sajátos módszerek és eszközök, az újragondolt szervezési kereteknek és szervezeti formáinak hatékony tanulómegismerési technikái és a diagnosztikus, valamint a fejlesztő-segítő értékelési formái. A közvetített tanulási tartalmak építenek az adott iskolába járók identitására, tapasztalataira, tudására és képességeire. Szerencsés esetben az inklúzió az iskolában dolgozó szakemberekre is vonatkozik, ugyanis a tanuló leghatékonyabb szocializációja a jó példaadással kezdődik.

A felmérések szerint folyamatosan nő a tanulásra kevésbé motivált, kognitív képességeik tekintetében kevésbé fejlett, a tanulás szempontjából alig eredményes, lassabban haladó vagy valamilyen tanulási nehézséggel küzdő tanulók aránya (Pais, 2015). Mindez az említett kognitív, affektív és biofiziológiai elemekkel kapcsolatos problémákat is növeli, az egyetlen „előre menekülési útvonal” az innovációs lehetőségek feltárása lehet.

A közoktatásban gyakori jelenség, hogy egy-egy iskolában nagyobb a hátrányos helyzetű vagy valamilyen fogyatékossgal élő tanulók aránya a többi tanulóhoz képest, vagyis hátrányos kompozíciójú intézmények alakulnak ki. E hátrányos kompozíciónak része az iskolában dolgozó kontraszelektált munkaerő. Ebből a helyzetből a legjobb a reziliens szervezet kialakítása, amely segíti és fejleszti a benne tevékenykedők reziliens tulajdonságait is (beszéljünk akár tanulókról, akár oktatókról és más szakemberekről).

Egy személy esetében „A reziliencia azt mutatja meg, hogy milyen gyorsan képes valaki lelkiileg regenerálódni és a sokkhatás (kudarccsal, csalódással, veszteséggel, csődélménnyel) után életvitelét a korábbi optimális állapotba visszaállítani, vagy egy új, élhető életet, kialakítani” (Bredács, 2022, p. 6) és ehhez a lehető legtöbb felkínált erőforrást ügyesen felhasználni.

A tanuló rezilienciája összefügg életének értelmébe vetett hitével és tanulmányi eredményességével (Kopp & Skrabski, 2009). Egyes – a hátrányaik ellenére reziliens – tanulók jobban boldogulnak az életben és az iskolában, mert képesek a feladatokhoz illeszkedő megoldási stratégiák kialakítására és így nehézségek legyőzésére (Szabó, 2015).

A reziliencia fejlesztése a hátrányos helyzetű tanulók és tanulócsoporthoz tartozók szempontjából egyre fontosabb fejlesztő erővé válik a problémahelyzetek megoldásában (mint a tanulás, a stressz és más nehézségek), mert képes áttörni az alacsonyabb megküzdési képességek korlátait, de a hátrányos helyzetű tanulóknak ebben tanári segítségre van szükségük (Raýman & Varga, 2015). A „...reziliencia kiteljesedéséhez léteznek olyan kívülről ható, közösségi terekben kialakítható tényezők, melyek fennállása erőteljesen hat az egyén személyes hátrányait elengedő, sikeres megküzdési útjára” (Raýman & Varga, 2015, p. 16).

A reziliencia végsősoron egy gyűjtőfogalom, amelyben minden családi, iskolai, kortársi erőforrás és eredmény beletartozik, amely miatt a traumákból újra meg újra fel lehet állni (Javor, 2001, idézi Békés, 2002, p. 223).

A reziliens iskolát – mint közösséget – elsősorban az jellemzi, hogy magas szintű szakmaközi együttműködés van benne. A pedagógusok és az oktatást segítő szakemberek, mint az iskolapszichológusok és a gyógypedagógusok segítik a megküzdést és a stresszkezelést a hétköznapi életben. Egymás irányában kompromisszumképesek és a ta-

nulók számára védelmet, pozitív jelenlétet, mindennapi kapcsolati tőkét nyújtanak (Bredács, 2022). „A pedagógusok és más segítők képesek kialakítani a tanulókkal a bizalmas kapcsolatot. Ezek a tanulók problémáira való nyitottságot, az elfogadó, támogató attitűdöt és (...) mindig elérhető reflektív kommunikációt jelentik” (Bredács, 2022, p. 7). A reziliens iskolában a pedagógus és a tanulók egy meleg és szeretetteljes osztálytermi légkörben működnek együtt, együttműködési stratégiáikat közösen dolgozzák ki. Ez képes valamennyire kompenzálni a tanuló nehéz családi helyzetét (Homoki, Czinderi, Segal, Sándor & Fodorné, 2016). A pedagógusoknak e stratégiák kialakítása fontos feladatuk, mert ezekkel tudják kibővíteni a megelőző, óvó, problémakezelő innovatív módszereiket.

A közösségi rezilienciát vagy más néven a közösségi ellenállóképességet többen is vizsgálták, keresve a reziliens szervezeti rend jellemzőit. Az első meghatározások a 2000-es éveket megelőző években születtek. A leírások máig nem egységesek. Általában kiemelik, hogy a reziliencia egy krízisre, nehézségre vagy komolyabb problémahelyzetre vonatkozik. A sokféle jellemző közül a kutatók mást és mást helyeznek középpontba és a jellemzőket általában nem állítják hierarchikus rendszerbe. *Sonny, Brooke, Amlôt és Rubin (2017) nyolcvan 1998 és 2015 között született vonatkozó dokumentumot vizsgált át. Kigyűjtötték a bennük szereplő meghatározásokat. A leghangsúlyosabb véleménynyé az vált, hogy a közösségi reziliencia a közösség összetartásán és önmegsegítésén, valamint a közösség környezetének segítésén alapuló képességegyüttes, amely lehetővé teszi, hogy a közösség dinamikusan alkalmazkodjon a kedvezőtlen hatásokhoz, és a kudarcok helyett pozitív működési helyzetbe hozza az egyént* (Longstaff, Nicholas, Keli, Whitney & Matthew, 2010; White, Edwards, Farrar & Plodinec, 2015; Fathi, 2020, 2022).

Többen hangsúlyozzák, hogy a közösségi reziliencia nem egy kimenetel, hanem egy folyamat, amelyet legjobban a közösség jól-léte, illetve adaptív működése, megküzdőképessége jellemez (Longstaff et al., 2010; Houston, Spialek, Cox, Greenwood & First, 2015).

Longstaff és munkatársai (2010) a közösségi rezilienciát eleinte mint katonai szervezetet vizsgálták, de a közösség jellemzőit később mindenféle közösségre általánosították. E modellt rendszerszerűsége és jó átláthatósága miatt alkalmazzuk, illetve azért is, mert a későbbi kidolgozások nagyban építenek erre a modellre.

Az 1. ábra szerint a közösségi rezilienciát a forrásbiztonság és az adaptív képességek jelentik. A forrásbiztonságot a közösség működési feltételeinek megszerzése, szervezet rendjének optimális kialakítása biztosítja. Három összetevője: a szervezeti források működése, redundanciája és diverzitása, amelynek jellemzői a sokféleség, változatosság és sokszínűség.

Az adaptív képességek a körülményekhez való inkluzív alkalmazkodóképességet jelentik. Az adaptív képességek kategóriájának összetevői: az intézményi emlékezet (ha úgy tetszik, a szokásrend), az alulról kezdeményezett innovatív tanulás és a szervezeti egységeknek, a legfontosabb kompetenciáknak és feladatellátásoknak az összekapcsoltsága. Ez utóbbi három az alapokat szolgáltatja (Longstaff et al., 2010). Az említett két fő tulajdonságnak ki kell egészítenie egymást, biztosítva az állandóságot és a változó igényeknek való megfelelést. (1. ábra)





1. ábra. A közösségi reziliencia aspektusai (Longstaff et al., 2010 nyomán Székely, 2015, p. 14)

A közösségi reziliencia alapja a probléma, a nehéz, sokrétű feladat „közösségiként” való elfogadása, a közös megoldások eltervezése, kivitelezése és kontrollja. Szerencsés esetben a problémamegoldás adaptívan alkalmazkodik a helyi körülményekhez és sajátosságokhoz.

Az iskolai közösségek azonban egyediek, különböző értékeik, normáik, helyi problémahelyzeteik, szükségleteik, tapasztalataik, erőforrásaik, elképzeléseik, munkastílusuk és interakcióik vannak. Az iskolai vezetés, a tantestületek és az adott iskolához tartozó oktatást segítő szakemberi gárda is különböző, és munkájukat eltérő közösségi kultúra jellemzi (Longstaff et al., 2010). Közös bennük, hogy csak egy közösség képes olyan döntéseket hozni, innovációkat kifejleszteni, olyan stratégiákat és kooperatív munkaformákat kialakítani, amelyeket az egyén egyedül nem tud megvalósítani. A közösség e szemlélet szerint „olyan emberek csoportja, akik közös fizikai környezetben, erőforrásokban és szolgáltatásokban, valamint nehezen kezelhető feladat és problémahelyzetekben osztoznak” (Longstaff et al., 2010, p. 11).

A közösségi reziliencia tehát egy olyan képességegyüttes, amely segítségével a közösség képes eredeti funkcióit megtartani akkor is, ha feladatai bonyolultabbakká, nehezebbekké válnak, sőt képes rugalmasan új funkciókat is felvenni, erőforrásait átszervezni, új erőforrásokat találni (Longstaff et al., 2010).

A reziliens közösség két feltétele a jó alkalmazkodóképesség és a gazdag erőforráskapacitás. A kooperatív problémamegoldás megtervezésénél ezeket mindenképpen figyelembe kell venni. Ha egy közösségnek csekélyebbek az erőforrásai, akkor az alkalmazkodóképességét, illetve az adaptív képességét kell megnövelnie, azaz másként kell összeszerveződnie. Ebben a folyamatban előnyt jelent a sokféleség, amely a sokféle háttérrel, ismerettel, tapasztalattal, ötlettel rendelkező egyének kollektíváját jelenti. Ugyanígy előnyt jelent a többféleképpen becsatornázott kommunikáció és az együttműködés minőségi szintjének megemlése (Longstaff et al., 2010).

A forrás-redundanciára (azaz a tartalékokra) azért van szükség, hogy sohase hiányozzon valamely fontos személy a rendszerből. A forrás-diverzitás biztosítja az energiák megfontolt beosztását, az ennek megfelelő kooperációs stratégiák kialakítását mutatja. Ha az erőforrások működtetése, redundanciája és diverzitása nem egyenlő arányban áll rendelkezésre, akkor a csekélyebbet valamelyik másikkal pótolni kell.

Az adaptív kapacitás lényege, hogy a tapasztalatok tárolhatók legyenek, létrejöjjön a tapasztalati tanulás által segített innováció és az összeszerveződés segítse a tapasztalatok átadását. E gondolkodásban az intézményi memória a közösség felhalmozott tapasztalatain kívül, a helyismeretet és a tapasztalatok tárolási formáit, az információátadás formáit, szabályrendszerének kialakítását is jelenti. Az innováció fogalma kiszélesedik a dinamikus tanulás irányába. Innovatív lehet az erőforrások kihasználásának új módja, új folyamatok és szervezeti formák létrehozása. Az összekapcsolódás az innovációt, a szervezeti tanulást, a tudáscserét és a tudásraktározást segíti. Mint az előzőekben, úgy itt is érvényes, hogy a reziliens közösségi viselkedéshez egyformán szükség van az intézményi memóriára, az innovatív tanulásra és az összekapcsolódásra. Az arányok azonban itt is elbillenhetnek (2010). A jó összekapcsolódás csak egy elfogadó, inkluzív tanári és az oktatást segítő szakemberi közösségében valósítható meg.

A pedagógusok által észlelt és a tanulók által közvetített jelenségek megértését több körülmény korlátozza vagy gátolja. Ezek közé sorolható a tanulók rendkívüli megnyilvánulásai mögött húzódó események feltárásának és megértésének nehézségei, valamint a tanuló megismerésének viszonylag szűkös pedagógiai lehetőségei. Ezeknek a jelenségeknek a megértéséhez gyakran szükséges olyan tapasztalattal és tudással rendelkező oktatást segítő szakemberi támogatás, ami egy-egy részterületre koncentrálna és segít az említett jelenségeket részletesen feltérképezni.

A *tanulói stressz* szempontjából, amikor valaki „beleszületik” nehéz helyzetébe és megszokja azt, már nem tűnik fel számára a nehezített életkörülmény. Gyakori jelenség, hogy a stresszort már nem ismeri fel a személy, és nem hozza kapcsolatba az átélt stresszhelyzettel. Ha egy tanuló családi és iskolai klímája egyaránt stresszel teli, annak hosszú távon egészségügyi következményei lesznek. Összeadódnak az otthonról hozott és az iskolában átélt stresszforrások (Bredács & Takács, 2020). A tartós megoldás és az állapotjavulás a tanulói önmegismerésen alapuló reális énkép kialakításával, a helyes önértékeléssel érhető el. Az érintett tanulók számára fontosak a pozitív, megerősítő visszajelzések, ehhez azonban a tanulót „helyzetbe kell hozni”, tehát meg kell teremteni számára a sikert hozó, képességeinek megfelelő feladathelyzetet, amely motiváló lesz számára. Fontos megismerni, hogy az érintett tanulót mivel lehet motiválni, hiszen sokféleségük okán ez egyénenként változó (Bredács, 2015; Bredács & Szakálos, 2022).

Az iskolában a stresszkezelésre számos lehetőség áll rendelkezésre. Ilyenek a pozitív helyzetek teremtése mellett a támogató felnőtt és tanulói közösségek kialakítása, a segítő, bátorító, kooperatív, biztonságot nyújtó környezet kiépítése, az egyén személyes adottságainak fejlesztése, a meditáció, a testmozgás és az alkotómunka mindennapi rutinjának kialakítása (Bredács & Szakálos, 2022), valamint annak a felelősségteljes gondolkodásmódnak az elsajátítása, amely szerint mindenki személyesen is felelős saját és mások lelki egészségéért. A leírt problémák megoldásának szempontjából elengedhetetlen a pedagógus és a pedagógusi munkát támogató kooperatív környezet szerepvállalása. A pozitív pedagógia jelentőségéről és eredményességéről számos kísérlet számol be (Bredács, 2018, 2019a).

A pedagógia nevelésszociológiai aspektusból megközelített célja, hogy kiegyenlítse a családból hozott kulturális különbségeket, és minden egyes gyereknek lehetőséget biztosítson a társadalmi mobilitásra (Varga, 2015). Ennek ellenére egy 2006-2007 között zajló hazai átfogó pedagógus attitűdvizsgálat eredményei arra mutatnak rá, hogy a pedagógusok többsége csak korlátozott mértékben vagy egyáltalán nem lát lehetőséget arra, hogy az iskola a családból hozott szocializációs hátrányokat kompenzálja. A segítő, szemléletformáló továbbképzések hatására is csak ideiglenes javulás mutatkozik, mivel a 2014-es utánkövetéskor az eredmények közelítettek a kiinduláskor mértékhez. A tanulók sikeres iskolai előmenetelének és a megfelelő teljesítmények elérésének feltétele, hogy a pedagóg-



gusok gyermekekhez való viszonyulási stratégiáiban tudatosan is jelen legyen a szubkulturális különbségek ismerete (Bernstein, 1975), ugyanis a tanuló személyisége csak az őt körülvevő környezeti háttér jellemzőivel együtt érthető meg és ennek megismerése elengedhetetlen a személyre szabott, célzott segítségnyújtáshoz, ugyanakkor az egyes társadalmi csoportokhoz való hozzáférés több ok miatt is gátolt lehet. Ebben az esetben a tanulókkal foglalkozó pedagógusoknak és az oktatást segítő más szakembereknek erős összefogásra és innovatív stratégiák kidolgozására lehet szükségük.

Véleményünk szerint például a vizuális nevelés összetettsége több mindenre ad lehetőséget, mint amennyit elsőre gondolunk. A tantárgy lehetőségei különösen alkalmasak az olyan fontos kérdésekben, mint a tanulói megismerés folyamata. A hátrányban lévő tanulók számára a vizuális ábrázolás (mint kommunikációs forma) jól bővíti az önkifejezési lehetőségeket. Ez nonverbális csatornát nyit az érzelmek és a gondolatok kifejezéséhez a nyelvi hátránnyal küzdő tanulók számára is. A vizuális kommunikáció számos – a tanulók támogatásában felhasználható – információhoz juttatja a pedagógust, amelyeket szóban talán sosem tudhat meg a tanulótól (Kárpáti, 2019; Bredács & Szakálos, 2022). A rajz – mint kommunikációs csatorna – hozzájárul ahhoz, hogy a tanulási és magatartási problémákkal küzdő tanuló jobb kapcsolatot alakítson ki pedagógusával és tanuló társaival (Bergmann, 2013a, 2013b; Kárpáti, 2019; Bredács & Szakálos, 2022). Továbbá a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esetében az a lehetőség is fennállhat, hogy a tanuló vizuális nyelvi eszköztára is szegényes, tehát ilyen módon szintén nehezen fejezi ki magát, azonban tartalmi szempontból az így készült rajzok is értelmezhetőek.

A tanulók vizualitáson keresztül történő megismerésére, személyes vizsgálatára, a tanulási hátrányok leküzdésére és a lemorzsolódás visszaszorítására több eredményes kutatás és mérőeszközfejlesztés lelhető fel (Kárpáti, 2009, 2019; Bredács, 2019b; Bredács & Szakálos, 2022). Ezek többsége a kreativitásra, a térlátásra, a diagnosztikus rajzelemzési és pszichológiai szempontok mentén történő értékelésre helyezi a hangsúlyt. A rajzos eszközökkel feltáró pedagógiai mérőeszközöknek nem funkciója a pszichológiai rajzdiagnosztikai mérés és elemzés, nem épít az esztétikára, csupán eszközként, tartalmi szempontból hívja segítségül a vizualitást, inkább a tanuló szociális hátterének feltárásában és helyzetének megismerésében segít. Így a tanulóban nem kelt szorongást, hogy „csúnya”, „rossz” rajzot készít, mert nincs jó vagy rossz megoldás. A tanulók ilyen szintű megismerése lehetőséget ad a személyre szabott, komplex és a méltányosság jegyében történő egyéni fejlesztésre, amely az inklúzió és az adaptív oktatás tényleges megvalósulását eredményezi. Ez kiemelten fontos, mert az inklúzió társadalmi érvényesítésének egyik legfontosabb terepe az oktatás (Bredács & Szakálos, 2022). Ha a tanulók személyes élethelyzeteinek feltárása – tanórai rajzaikon keresztül – beépülne a rajz- és vizuális kultúrát tanító tanárok, a közismereti tanárok és az oktatást segítő más szakemberek együttműködésébe, egy új elemmel gyarapodhatna a kooperációjuk.

### III. A kutatás bemutatása

Az alábbiakban áttekintést adunk a kutatási problémáról, a kutatásban résztvevő sokaságról és részsokaságról, valamint bemutatjuk a vizsgálat változóit. A fejezet második felében bemutatásra kerül a kutatás hipotetikus kérdéseinek és az eredmények feldolgozásának struktúrája, továbbá ismertetjük a módszertani apparátust és a méréshez felhasznált vizsgálati eszközöket.

### III.1. A kutatási probléma bemutatása

Az esetek döntő többségében egy tanuló az iskolai gyógypedagógus vagy fejlesztőpedagógus és iskolapszichológus által, illetve a pedagógiai szakszolgálatoknál részesülhet célzott és személyre szabott ellátásban, amennyiben azt az általuk kiadott szakvélemény indokolja. A szakvélemény megismerése, az abban foglalt méltányosságra való felszólítás tudomásul vétele és betartása vonatkozik az érintett tanulót tanító pedagógusokra, azonban a rehabilitációs folyamat során legjobb esetben is csak az osztályfőnök követi nyomon a tanuló állapotában mutatkozó változásokat. Ugyanakkor a tanuló életében és állapotában bekövetkező változások, fordulatok egyaránt kihatással vannak a tanuló iskolai viselkedésére, tanórai teljesítményére, megnyilvánulásaira, valamint a társas kapcsolataira. A tanuló fejlődését iskolai teljesítménye és magatartása alapján vizsgálják, így alakul ki a kép a tanulóról és életkörülményeiről (Bredács, 2019b). A pedagógusok a mindennapos tanítási gyakorlat során egy folyamatot érzékelnek, a magatartásbéli váratlan, szokatlan változást pedig általában egy konkrét okra vagy eseményre vezetik vissza. A pedagógusok tanulómegismerési eszköztára korlátozott, aminek legfőbb oka az időhiány és a használt vizsgálati eszközök hiánya, illetve ezek mellet az aktuális új szemléletmódoknak és ismereteknek a hiánya.

A segítő szakemberek a pedagógusokénál bővebb tanulómegismerési eszköztárral rendelkeznek, azonban ők csak „steril” vizsgálati környezetben és egyéni keretek között találkoznak a tanulókkal, nem látják például az intézményben tanúsított viselkedésüket, nem érzékelik társas kapcsolataiknak minőségét, aktuális állapotukat. A szakszolgálatok segítő szakemberei és az érintett tanulókat tanító pedagógusok szakvéleményeken és diagnózisokon keresztül kommunikálnak egymással. Ebben a folyamatban nem jöhet létre érdemi párbeszéd, ami a tanuló valós állapotának, életeseményeinek felméréséhez és a rá vonatkozó lehető legkomplexebb kép megalkotásához, ezáltal a személyre szabott segítségnyújtás megtervezéséhez és megvalósulásához elengedhetetlen lenne. Ez a nehéz feladat egy reziliens közösségi forma kialakításában valósítható meg. A *„hatékony fejlesztések tervezésekor első lépésként fontos tisztázni, milyen tényezők határozzák meg a jól működő, valamilyen konszenzuson alapuló szempont szerint eredményes oktatási intézményeket. Ezek ismerete nélkül nem lehet kijelölni a fejlesztések fókuszát. (...) Az eredmények azt bizonyítják, hogy a hatékonyság nagymértékben függ a pedagógusok felkészültségétől, rátermettségétől”* (Horváth, Kovács & Simon, 2015, p. 6). Ebből adódik, hogy a tanítás minősége meghatározza a tanulók intézményi keretek között történő tanulásának minőségét. A sikeres iskolarendszerek egyik leglényegesebb jellemzője, hogy a pedagógusok képesek az együttműködésre (Horváth, Kovács & Simon, 2015).

E tanulmány leírja az elméleti háttérben kifejtett problémák vizsgálatára vonatkozó eredményeket, valamint a gyakorlatban is alkalmazható, hatékony megoldásjavaslattal kíván élni a pedagógusok és a munkájukat segítő szakemberek együttműködésének és a tanulók teljeskörű megismerésének és megsegítésének céljából.

### III.2. A vizsgálati sokaság és a részsokaságok bemutatása

Az előkutatás tervezetten összesen 24 szakember vizsgálatával valósul meg. A vizsgálati sokaságot 8 fő rajz és vizuális kultúra szakos tanár, 8 fő általános iskolai pedagógus, valamint 8 fő oktatást segítő munkatárs (logopédus, gyógypedagógus és iskolapszichológus).

Kutatásunkban kiemeljük a többi pedagógus köréből a vizuális neveléssel foglalkozó tanárokat, ugyanis nézetünk szerint a vizuális nevelés nemcsak egy általános tantárgy, hanem úgy véljük, hogy egyben egy szakterület is, amely különösen sok lehetőséget ad a tanulók megismerésére és egyben önismeretük fejlesztésére. A vizuális megfogalmazások eközben terápiás hatással is rendelkeznek, mert segítik az önkifejezést és a stresszhelyzet

elmozdítását a kreativitás jótékony hatásának irányába. A vizuális neveléssel foglalkozó tanár szerepe tehát hidat jelenthet az iskolában dolgozó többi pedagógus és az oktatást segítő más szakemberek tevékenysége között.

Az oktatást segítő szakemberek köréből pedig kiemeltük a fejlesztő- és gyógypedagógusok, a gyermekpszichológusok, valamint a gyermekvédelmi szakemberek körét, mivel az általános iskolai korosztállyal ők foglalkoznak leginkább.

### III.3. A vizsgálat változóinak bemutatása

*A megkérdezettek háttérváltozói:*

- Pedagógusként vagy oktatást segítő szakemberként eltöltött évek száma, a pedagóguspálya-motivációra, a konkrét szakképesítés szakterületére, munkatapasztalatokra, továbbképzésekre, pedagógiai / más szakemberi sikerekre és a szakmai példaképekre, valamint a munkakörülményekre és a szabadidő eltöltésére vonatkozó információk.

*A kutatás függő változói:*

- A pedagógusok és más, az oktatást segítő szakemberek (fejlesztő- és gyógypedagógusok, gyermekpszichológusok, az oktatást segítő más szakemberek) közötti együttműködő kapcsolat a tanulók jobb megismerésének céljából.
- Az együttműködő kapcsolat tanulóira vonatkozó hatása (például a személyes tulajdonságmegismerés, az önismeret, a stresszkezelés, a reziliens magatartás, a mobilitásképeség, személyes tulajdonság).
- A pedagógusok és munkájukat segítő szakemberek korszerű fogalmi rendszerének és nézeteinek feltérképezése (integráció, inklúzió, adaptivitás, reziliencia, stresszkezelés).
- Az együttműködést erősítő vagy gátló tényezők: a korszerű szakmai tudás minősége (a fogalmi rendszer ismerete alapján), a bizalom-bizalmatlanság, érdekeltség-közömbösség, támogatás-elutasítás, erőforrás megléte-hiánya, valamint a szervezetség-szervezetlenség alapján **állapítható meg**.
- A rajz- és vizuális kultúra tanításával kapcsolatos megítélés és attitűdök, a vizsgált munkakörökből (más pedagógusok és segítő szakemberek szemszögéből) érzékelhetően. Ennek a tantárgynak hídépítő régi és új funkcióinak (kiállításrendezés tanulói munkákból, élményhez és flow élményhez juttatás, stresszkezelés, feszültségoldás, megoldáskeresés a tanulók élethelyzetével, illetve a tanulással kapcsolatos problémáira, a tanulói rajzok vizsgálata/elemzése pedagógiai szempontból, rajzi készség fejlesztése, tudásátadás, pályázatokon való részvétel, tehetséggondozás, a tanulók megismerése a rajzokon keresztül, a tanulói ízlés, látásmód, esztétikai érzék fejlesztése) megítélése.

*Az együttműködést érintő független változókra vonatkozó állítások:*

- Olyan szakemberek együttműködési készségeinek feltérképezése, akik segítik a pedagógusok munkáját az iskoláján belül, illetve azon kívüli intézményekben és szakszolgálatokban.
- Olyan szakemberek feltérképezése, akiknek a pedagógusok segítenek a munkájukban, illetve kölcsönösen jó, egymásra támaszkodó segítő kapcsolatot tudtak kialakítani egymással.

- Annak feltárása, hogy mi az alapja, formája az együttműködésnek, például a pedagógiai szakszolgálat által kiállított szakvélemény és más dokumentációs forrás, hospitálás, közös, illetve egymásra épülő felmérések közzététele, konzultáció és megbeszélések.

#### *II.4. A kutatás hipotetikus kérdéseinek és az eredmények feldolgozásának struktúrája*

*A) Forrásbiztonság: 1. Forrásműködés, 2. Redundancia, 3. Diverzitás*

*B) Adaptív alkalmazkodó képesség: 4. Intézményi emlékezet, 5. Innovatív tanulás, 6. Összekapcsolódás*

A kutatás hipotézisei az iskolát mint reziliens közösséget vizsgálják és ebben a vonatkozásban a következő kérdésekre keresik a választ:

- 1) Milyen közös fogalmi apparátussal képesek együttműködni a tanulók érdekében a tanárok, kiemelten a rajz- és vizuális kultúrát tanító tanárok és az oktatást segítő más szakemberek? Mely vizsgálati csoport/csoportok birtokolják inkább a korszerű fogalmi ismereteket és nézeteket mint a forrásműködés fontos elemét?
- 2) Vannak-e a vizsgálati csoportokban redundáns elemek, egymást átfedő tapasztalatok, funkciók, módszerek, eszközhasználati szokások?
- 3) Milyen a rajz- és vizuális kultúra tantárgy szerepkörének és funkciójának megítélése az általános iskolában a nem rajzot tanítók és a rajz- és vizuális kultúrát tanítók és az oktatást segítő szakemberek körében? Elismert-e köreikben a tantárgy hídépítő funkciója? Hogyan határozzák meg az oktatási intézményeken belül a rajzot tanító pedagógus szerepkörét a diverzitással összefüggésben?
- 4) Milyen együttműködéssel kapcsolatos szokásrend, együttműködési elvek és módok mentén alakul ki az intézményi emlékezet? Milyen az intézményi tudásszerzés gyakorlati megvalósulása?
- 5) Milyen tanulómegismerési módszerekkel, eszközökkel rendelkeznek a vizsgált pedagóguscsoportok? Mennyire tartják fontosnak a megkérdezettek három csoportjában a tanulók fejlődését és jól-létét elősegítő, a vizuális nevelés keretek között történő, de nem szaktárgyi vonatkozású fejlesztést? Milyen eltéréseket, azonosságokat mutatnak az egyes csoportok válaszaival? Megosztják-e ismereteiket, módszereiket, eszközeiket egymás között egy innovatív tanulási folyamatban?
- 6) A pedagógusok és a segítő szakemberek között milyen szakmai kapcsolat áll fenn a gyakorlatban? Milyen szintű az egymás munkájának / diagnózisának ismerete? Milyen az intézményi összekapcsolódás?
- 7) Amennyiben nem beszélhetünk a pedagógusok és a segítő szakemberek közti szoros kooperatív munkakapcsolatról, úgy felmerül a kérdés, hogy van-e részükről igény erre. Vannak-e egyéb tényezők, amelyek gátolják a kooperációt? Van-e lehetőség a vizsgált csoportok által ún. forrásbiztonságot adó és adaptív képességeket mozgósító innovatív tanulócsoportok kialakítására?

A továbbiakban a fenti kutatói kérdéseinket **részekre** bontjuk.

##### *1. Az emberi erőforrásműködésre vonatkozó részhipotézisek*

Az oktatásban közismerten forráshiány van. Ez nemcsak a tárgyi vagy az anyagi forrásokra vonatkozik elsősorban, hanem az emberi erőforrások hiányára is. Közismert, hogy minél hátrányosabb helyzetben van az intézmény, annál hátrányosabb helyzetben vannak benne a tanulók, mert a forráshiány miatt egyre érintettebbek. Ugyanakkor Longstaff és

munkatársai (2010) szerint ez bizonyos mértékig korrigálható, ha a modell más mutatóinak eredményességét, például az összekapcsolódást vagy diverzitást, esetleg az innovatív tanulás szintjét megemelik. Mindez mellett az emberi erőforrásnak is vannak bizonyos jellemzői. E jellemzők közül a motivációt, az együttműködés eredményességét, a pedagógusok és az oktatást segítő szakemberek tanulói rezilienciával kapcsolatos ismereteit, ismereteik formális és informális gyarapítását vizsgáltuk.

A kooperáció szerepét és szervezettségét korábban már nemzetközi szinten is vizsgálták, és megállapították, hogy „a kommunikáció térben és időben határtalanná vált az infokommunikációs technológiák elterjedésével, így a tudásmegosztás lehetőségei megsokszorozódtak.” (Horváth, Kovács & Simon 2015, osz. nélk.). A szakmai fejlődés alapja is a megfelelő és folyamatos kommunikáció (Horváth, Kovács, Simon & Zentai, 2015)

*Hipotézis1:* A pedagógusokat és az oktatást segítő szakembereket elsősorban az elhivatottságérzés és a gyerekek szeretete, segítése motiválja a pályaválasztásban.

*Hipotézis2a:* Mivel a kooperáció nem szervezett körülmények között vagy napi rendszerességgel zajlik, a pedagógusok és az oktatást segítő szakemberek kooperációjának eredményessége nehezen mutatható ki a válaszok különbözősége miatt.

*Hipotézis2b:* Mindhárom csoportban eredményességeként definiálják a tanulók tanulási / teljesítménybeli előmenetelét és a lemorzsolódás csökkentését.

*Hipotézis3:* A pedagógusoknak kevésbé, míg az oktatást segítő szakembereknek pontosabb és részletesebb a tudásuk a tanulói reziliencia fogalmáról.

*Hipotézis4:* Az vizsgálati személyek minden csoportban pontosan meg tudják nevezni a reziliens tanulóikat.

*Hipotézis5:* A három vizsgálati részsokaságban mindenki részt vesz valamilyen szakmával kapcsolatos továbbképzésen.

*Hipotézis6:* A három vizsgálati részsokaságban mindenki gyarapítja tudását informális úton is, a szaktantárgyának megfelelő tudományterületen.

*Hipotézis7:* A vizsgálati részsokaságok alanyai változatos kikapcsolódási formát választanak maguknak.

## 2. A redundancia indikátorra vonatkozó részhipotézisek

A redundancia ismétlődő vagy duplikált dolgot jelent. Általában káros vagy legalábbis haszontalan dolognak szokták tekinteni az írott és a verbális kommunikációban. Az informatikában vagy a gyártástechnológiában már megjelenik a hasznossága. Az oktatási intézményekben – szerencsés esetben – jellemző és elengedhetetlen jelenség. Egy-egy tantárgyat egymástól függetlenül többen is tanítanak, egy-egy fejlesztési területet több szakember is képvisel. A tanárok és az oktatást segítő szakemberek így alkalmasak egymás helyettesítésére a zökkenőmentes működés érdekében. A redundancia biztonságos tartalékot, biztonsági forrást, feladat- és hatáskör-ismétlődést jelent a rendszerműködésben. Longstaff és munkatársai szerint „a rendelkezésre álló erőforrások teljesítménye, sokfélesége és redundanciája határozza meg a rendszer általános robusztusságát” (Longstaff et al., 2010, p. 37). Sajnos a tanár- és a szakemberhiány miatt ez az ideális állapot megszűnőben van. A hiá-



nyokat általában kevésbé szerencsés módon pótolják, például „utazó” szakemberek alkalmazásával.

*Hipotézis1a:* A tanárok és az oktatást segítő szakemberek közel egyformán ítélik meg azt, hogy a pedagógiai szakszolgálat által kiállított szakvéleménnyel rendelkező tanulók esetében mi az oktatási intézmény feladata.

*Hipotézis1b:* A tanárok és az oktatást segítő szakemberek választásaira a leggyakoribb jelölés az lesz, hogy a feladat „a megoldáskeresés a tanulók élethelyzetével kapcsolatos problémákra” lesz kiélezve.

*Hipotézis2a:* A tanárok és az oktatást segítő szakemberek vélhetően közel egyformán ítélik meg azt, hogy melyek a rajz szakos tanár rajz tantárgyhoz köthető feladatai.

*Hipotézis2b:* Mindhárom csoport résztvevőiről azt feltételezzük, hogy a megkérdezettek a rajztanítás fő feladataként a szakmai szempontokat fogják kiválasztani, mint a tehetség-gondozás, a rajzi készség fejlesztése vagy a tanulók ízlésének és látásmódjának, esztétikai érzékének fejlesztése/formálása.

*Hipotézis2c:* Azt is feltételezzük, hogy a rajztanárok differenciáltabban fognak vélekedni a saját feladataikról és a rajz tantárgy funkciójáról. Esetükben már hangsúlyos a tanulók megismerésének fontossága a rajzaikon keresztül, vagy az alkotás adta stresszkezelés és feszültségoldás.

### 3. A diverzitás indikátorra vonatkozó részhipotézisek

A diverzitás a tanulói fejlesztés, segítségadás sokféleségét színességét jelenti. Az iskolák ezt részben tudják csak nyújtani. A központi tantervek meghatározzák, hogy mi az a minimum, amit az iskoláknak kötelező teljesíteniük, valamint a törvények szabályozzák azt is, hogy a pedagógiai szakszolgálatoknak hogyan kell működniük, milyen alapvető kapcsolatot kell tartaniuk az intézményeknek egymással. Az oktatási intézményeknek és bennük az oktatást segítő szakemberek feladatellátásának van egy olyan feladata, amely során meg kell tervezniük és meg kell valósítaniuk a munka összehangolását. Ennek érdekében „arányosan el kell osztaniuk a rendelkezésre álló pénzt és emberi energiaforrást a teljesítmény, a redundancia és a sokszínűség között” (Longstaff et al., 2010, p. 37-38). A diverzitás szempontjából megvizsgáltuk a vizsgálati csoportok életkorát, a segítségnyújtás szélesebb vagy szűkebb skáláját, a csoportok változatos munkájának egymásközti elismertségét, kiemelve a rajz tantárgynak a korábbiaknál sokrétűbb funkcióit.

*Hipotézis1:* A KSH 2023/24-es adatállománya alapján azt feltételezzük, hogy a pedagógusok és az oktatást segítő szakemberek között többen vannak a 25 év felett tanító és a 11-25 éve tanító korosztályokból. A rajzot tanítók inkább a fiatalabb korosztályba tartoznak (de ezt a KSH adatállománya nem mutatja ki).

*Hipotézis2a:* Az oktatási intézményekből érkező és a szülői jelzések szerint az oktatási intézményekben általában kevés az oktatást segítő szakember.

*Hipotézis2b:* Remélhetőleg minden területről kapnak a tanulók segítséget. Oktatást segítő szakembereknek tartjuk a logopédust, gyógypedagógust, gyógytestnevelőt, iskolapszichológust, konduktort, pedagógiai asszisztenst.

*Hipotézis3a:* Az iskolai szervezet nehezen ismeri el a rajztanítás diverzív funkcióit (amely sokat segíthetne a tanulók megismerésében, a stresszkezelésében és a jóllétérzés növelésében).

*Hipotézis3b:* Azt gondoljuk, hogy az iskolában dolgozó közismereti tanárok és segítő szakemberek a rajztanítással kapcsolatban általában úgy vélekednek, hogy a rajzóra egy töltelék óra, amelynek elsődleges szerepe az élménynyújtás, például a flow élmény nyújtása, és kevésbé hisznek abban, hogy rajz tanulása alkalmas a tanulók tanulással kapcsolatos és életviteli problémáinak megoldására.

#### *4. Az intézményi emlékezetre vonatkozó részhipotézisek*

Az intézményi memória egyik megjelenési formája a szokásrend, illetve a hozzá tartozó hagyományok rendje és a példaképek, „hősök” alakjai. Értelmezésük a szimbólumokon keresztül lehetséges. Ezek egy adott szubkultúrában minden tag számára elvileg értelmezhetőek és elfogadottak. Az intézményi emlékezeten egy embercsoport felhalmozott közös tapasztalatait, közös helyismeretét, a tapasztalatok hagyományos tárolási formáit, átadási formáit és ezek nyomán a működési szabályrendszerének kialakítását értjük. Ezek a legfontosabb kompetenciák és feladatellátások egyik megvalósulási lehetősége. Az intézményi emlékezetet a csoportszintű megfigyelések során folyamatosan gyarapszik, és különböző módokon őrződik meg. Ilyenek például az írásos dokumentumok, a képeken, kisfilmekben tárolt események és szertartások, amelyeket a csoport tagjai folyamatosan ápolnak és archiválnak. A hagyományokra épülő események és az intézményben zajló megszokott folyamatok úgy gyarapítják az intézményi emlékezetet, hogy közben megerősítik az emlékezést (Longstaff et al., 2010). A fentiek értelmében hipotetikus állításaink a példaképet, a szokásrendben gyakorta használt tanulómegismerési eszköztárat, ennek használatával kapcsolatos akadályoztatásokat, a rajz tantárgy megbecsültségének érzését és a számontartott szakmai sikereket vizsgálják.

*Hipotézis1:* Feltételezzük, hogy a válaszadó tanárok és oktatást segítő szakemberek rendelkeznek szakmai példaképpel. Azt gondoljuk, hogy többségük egy korábbi pozitív pedagógus-kép hatására választotta hivatását.

*Hipotézis2a:* Úgy véljük, hogy a közismereti tanárok és az oktatást segítő szakemberek a rajzi készség fejlődésére helyezik a hangsúlyt, ebben látják a tantárgy fontosságát.

*Hipotézis2b:* Elképzelhető, hogy a másik két csoport jelölt válaszaival szemben a rajztanárok a tantárgyukat kevésbé érzik megbecsültnek.

*Hipotézis3:* Feltételezzük, hogy az oktatást segítő szakemberek eszköztárában fellelhetőek rajzos feladatok is, ezért a rajztanárokkal együtt egzaktabb képet tudnak nyújtani, mint a közismereti tanárok, akiktől semlegesebb válaszokat várunk.

*Hipotézis4a:* Azt is feltételezzük, hogy az oktatást segítő szakemberek tanulómegismerésre vonatkozó hagyományos eszköztára bővebb, és használatuk kevésbé ütközik akadályba, mint ahogy ez a pedagógusok innovatív eszközhasználatával kapcsolatban gyakran előfordul.

*Hipotézis4b:* Továbbá azt is feltételezzük, hogy a nem rajzot tanító tanárok a saját tantárgyukon keresztül történő tanulómegismerésnek akadályoztatottságát főleg az időhiányra vezetik vissza.



*Hipotézis5:* Feltételezésünk szerint a rajz tantárgyon keresztül történő tanulómegismerés akadályoztatottságát az időhiány, illetve a tanulók tantárgyhoz való viszonyulásának diverzitása okozza.

*Hipotézis6a:* Feltételezzük, hogy a pályán eltöltött évektől függetlenül minden megkérdezett fel tud sorolni legalább egy szakmai sikert, amire méltán lehet büszke.

*Hipotézis6b:* Vizsgálандó, hogy az egyes csoportok milyen területen szerzett eredményeket említenek sikerként.

### 5. Az innovatív tanulásra vonatkozó részhipotézisek

Az innováció a dinamikus tanulás egyik formája, amely az új válaszok vagy megállapodások azonosításának és létrehozásának képességére helyezi a hangsúlyt (Longstaff et al., 2010). „Az innováció egyfelől változás, változtatás egy állandó kialakult gyakorlathoz, illetve gyakorlathoz képest, másfelől alkalmazkodás is egy szüntelenül változó gyakorlathoz. E kétféle változtatási magatartás egy tudatosan tételezett, tervezett fejlesztés igényével történik, amely szerint jobb, eredményesebb, hatékonyabb, „minőségibb” lesz az új gyakorlat a korábbihoz képest...Az innováció többnyire egyes, jól megfogalmazott konkrét területekhez kapcsolódik, ritkán irányul a rendszer egészére vagy fő összetevőire...folyamataként működik, lételeme a hálózat, a partnerség és a beválás általi legitimizáció mint értékelési mozzanat” (Dobos, 2002, p. 41). Az innovatív tanulás a csoport azon tanulási képessége, hogy az új információkat és tapasztalatokat felhasználva a csoport újra alkalmazkodni tud a környezet változásaihoz, a javítások érdekében vagy azért, hogy elkerülje a régi hibák megismétlését. Az innovatív tanulás, dinamikus, mindig adaptív, konstruktív és egyben nyitott tanulási formát is jelent. Ugyanakkor a megfelelő szervezési formákat, módszereket és eszközöket ez miatt ki kell dolgozni. Hipotéziseink a rajzot nem tanító közismereti tanárok, a rajztanárok és az oktatást segítő szakemberek innovatív egymástól való tanulásának eredményességét, egymás innovatív vizsgálati eszközeinek elfogadását vizsgálja.

*Hipotézis1:* Az egyes csoportok együttműködési eredményességének vizsgálata legtöbb esetben nehézségekbe ütközik, illetve nem tudatosan történik.

*Hipotézis2:* A megkérdezett csoportok egyaránt fontos feladatuknak tartják a tanulók személyiségének és szociális háttérének megismerését.

*Hipotézis3:* Feltételezésünk szerint a rajz tantárgyon keresztül történő mélyebb tanulómegismerés megvalósíthatóságának összpontszámai a szakos tanárok esetében a legmagasabbak.

*Hipotézis4a:* A tanórai keretek több téren is korlátokat szabhatnak a hatékony tanulómegismerésnek.

*Hipotézis4b:* Feltételezésünk szerint a válaszadóknak egzakt képük van arról, hogy – ideális esetben – milyen lehetőségek mentén valósítanak meg a tanulók mélyebb megismerését.

*Hipotézis5:* Feltételezésünk szerint az oktatást segítő szakemberek nagyobb arányban használnak standard vizuális mérőeszközt, mint a rajztanárok, a rajzot nem tanító közismeret tanárok pedig nem is ismernek ilyen eszközöket.

## 6. A forrás-összekapcsolódásra vonatkozó részhipotézisek

Véleményünk szerint a forrás-összekapcsolódás a reziliens szervezeti működés egyik leglényegesebb eleme. Fontos azért is, mert talán ez az elem növelhető meg a legkönnyebb módon. Szerepe elsődlegesen abban lehet, hogy képes a többi forrás hiányosságait csökkenteni (ha megszüntetni nem is tudja). Elő kutatásunkban kiemeltünk két – a téma szempontjából általunk fontosnak tartott – szempontot. Az egyik az, hogy az iskolákban milyen együttműködés tárható fel a tanárkollégák és az oktatást segítő szakemberek között. Ki kivel tart kapcsolatot, ki kinek a munkáját támogatja és milyen módszerekkel segít. A másik szempont az, hogy vannak-e a kooperációt gátló tényezők, amelyek nehezítik, vagy esetleg meg is akadályozzák az együttműködést.

*Hipotézis1: Úgy véljük, hogy a tanárok kevésbé segítik az oktatást segítő szakemberek munkáját.*

*Hipotézis2: Feltételezzük, hogy a szakmai kooperáció keretei között zajló segítségnyújtás kölcsönös az abban résztvevő felek között és elsősorban módszerbéli kérdésekre, illetve információk átadására szorítkozik.*

*Hipotézis3: A megkérdezett oktatást segítő szakemberek inkább a saját csoportjukon belül, azaz egymás között kérnek, illetve fogadnak el segítséget.*

*Hipotézis4: A két pedagóguscsoport esetében azt feltételezzük, hogy a szakmai segítségnyújtás a szakoéleménnyel rendelkező tanulók megsegítése érdekében történik, esetleg módszertani segítségnyújtással.*

*Hipotézis5: Feltételezzük, hogy minden megkérdezett megnevez egy szakmai kooperációt gátló tényezőt.*

### III.5. A módszertani apparátus és a vizsgálati eszközök bemutatása

Az oktatásban és a fejlesztésében részt vevő pedagógusok és más szakemberek együttműködésének feltárását, saját kidolgozású és a részsokaságok szerint kialakított online önbevallós kérdőívekkel végezzük, amely azért is szerencsés, mert a kutatásban részt vevő személyek különböző települések intézményeiből kerülnek ki.

A pedagógusok két csoportja (az általános iskolában rajzot nem tanítók csoportja és a rajz- és vizuális kultúra szakos tanárok csoportja) különböző megszövegezésű, de az indikátorok szempontjából azonos kérdőívet töltenek ki, esetükben a tanulómegismerési technikák ismeretének és alkalmazásának aspektusából várunk eltérő eredményeket. A kérdőív a fogalomismeretet, a pedagógusi attitűdöt és a tanulómegismerés érdekében alkalmazott stratégiákat, módszereket tárja fel. Megvizsgáljuk, hogy a megkérdezettek milyen fogalommal élnek az inkluzív / integráló nevelésről, a tanulók rezilienciájáról, az adaptív oktatásról, a tanulók iskolában történő stresszkezeléséről és a rajztanítás szerepéről. Fontos megismerni továbbá, hogy az ismeretek mellett milyen fontosságot tulajdonítanak a fogalmak jelentéstartalmának.

Az oktatást segítő szakemberek számára egy kérdőív készült. Számukra is a fő kérdések közé tartozik a fogalomismeret, az attitűdvizsgálat és a tanulómegismerés érdekében alkalmazott stratégiák, módszerek feltárása, valamint az együttműködés formáinak és akadályainak megismerése.

A kutatási eredményeinktől azt várjuk, hogy fel tudjuk térképezni a vizsgálatba bevont pedagógusok és más szakemberek együttműködésének rutinjait, valamint azt, hogy

milyen fogalmi apparátusból fakadó szemlélettel tudják megvalósítani adaptív együttműködésüket a résztvevők, különösen a hátrányos helyzetű iskolákban.

Feltérképezzük azt, hogy milyen helyet és szerepet kapnak a vizuális kultúrával foglalkozó pedagógusok ebben a kooperációban, speciális művészetközvetítői helyzetüket hogyan tudják kamatoztatni tantestületükben, tudnak-e segíteni a leszakadó, kimaradó tanulóknak, illetve tudják-e kezelni a hátrányos helyzetükből eredő folyamatos stresszt az érintett tanulóknál, tudnak-e helyzetükön javítani.

Várjuk azt is, hogy jó gyakorlatokra kapunk alternatív megoldásokat, és közre tudunk működni ezek elterjesztésében.

A kérdőívek kérdései a következő kérdéstípusokba sorolhatók be: 1) nyílt végű kérdések, amelyekre néhány szavas szabadon megfogalmazható válaszokat várunk, 2) zárt végű feladatok, amelyek a felsorolt alternatívák közötti választásokat teszik lehetővé, általában azzal a megjegyzéssel, hogy több választási lehetőség is elfogadható, 3) 5 vagy 7 fokú Likert skálás erősségvizsgálat. A bejövő nyílt végű feleletadó válaszokat is kategóriákba soroltuk. A feleletadó válaszok és a feleletválasztó válaszok gyakoriságát vizsgáltuk és mindegyiknél egy rangsor állapítottunk meg. E rangsorok alapján elemeztük a témánk mutatóit.

A bejövő adatok fajtái a következők voltak: 1) hány főtől jött a válasz, 2) ahol ez nem volt releváns, ott a válaszok számát néztük meg, ill. a Likert skála eredményeit pontban adtuk meg. Ott, ahol nem kaptunk válaszokat, szintén válaszártékként kezeltük és nem vontuk össze a „nem tudom” válaszokkal. Az eredményeket Excel program segítségével rögzítettük és dolgoztuk fel. Az arányos kisszámú részminták miatt százalékot nem számoltunk és az említetteken kívül más statisztikai számításokat sem végeztünk. (Ezek majd akkor lesznek aktuálisak, ha nagymintán kell összesítenünk az adatokat. Ebben az esetben szövegelemző programot és SPSS statisztikai programot fogunk használni.) Jelen vizsgálatunkban tehát nem használtunk ilyen programot, nem számoltunk csoporthomogenitást, ill. szignifikanciát és az önbevallós teszteredményeket hazugságvizsgáló programnak sem vetettük alá, így elfogadtuk az esetleges torzításokat.

Mivel jelen kutatásunkban csak kismintás elővizsgálatot végeztünk, a vizsgálat semmilyen szempontból nem teljeskörű és az eredmények csak tendenciákat jeleznek, viszont elő tudnak készíteni egy reprezentatív kutatást.

## IV. A kutatás eredményei

A tanulmány következő szakasza az eddigi eredményeink részletes bemutatására hivatott. Ehhez sorra veszi és elemzi a vizsgálat fentebb megnevezett indikátorait és a vonatkozó hipotetikus állításokat.

### IV.1. Az emberi erőforrásműködés indikátor elemzése

A forrásműködés első hipotézise (*Hipotézis1*), amely szerint a pedagógusokat és az oktatást segítő szakembereket elsősorban az elhivatottságérzés és a gyerekek szeretete motiválja a pályaválasztásban, részben igazolható. A közismereti tanárok fele jelölte meg első helyen – fő motívációjaként – a tanítás és a gyerekek szeretetét és harmadik helyre tették a segítő szándékot. A rajztanárok közül csak 2 db. jelölést kapott a tanulók megsegítése és 1 db. jelölést a gyermekszeretet. A segítő szakemberek véleménye nem egységes a kérdésben. A segítő szándékot, elhivatottságot ugyan megjelölték első helyen, de csak 4 fővel. Az oktatást segítő szakemberek általában a saját kompetenciáik és problémáik megemlítésére élezik ki a válaszaikat (például: az egyéni tapasztalatokra, szembesülésre, mely szerint a sok beszédhibás gyermek ellátatlan, gyermekeinek érintettségére stb.).

A forrásműködés második hipotézise az, hogy *a pedagógusok és az oktatást segítő szakemberek kooperációjának eredményessége nehezen mutatható ki a válaszok különbözősége miatt (Hipotézis2a)*. Ez az állítás igazolást nyert. A kooperáció erős hiányát az is mutatja, hogy az együttműködésben a működési célok nincsenek jól egyeztetve. A rajzot tanító kollégáknak több mint fele nem is válaszolt a kérdésre.

A hipotézis második részeként azt állítjuk, hogy *mindhárom csoportban eredményességként definiálják a tanulók tanulási / teljesítménybeli előmenetelét és a lemorzsolódás csökkentését a vizsgálati alanyok (Hipotézis2b)*. A hipotézis részben igazolt. A tanulók tanulási / teljesítménybeli előmenetelét és a lemorzsolódás csökkentését első helyre tette – magas pontértékkel – mindhárom vizsgálati csoport. A közismereti tanároknál az első helyen a rangsorban a tanulói önismeret kialakítása szerepel, amely fontosságában – éppúgy, ahogy a reziliens magatartás, valamint a stresszkezelésnek fontosságában – nincsen egyetértés a csoportokban. A rajzot tanítóknak kevesebb mint fele válaszolt, így a pontértékeik is igen alacsonyak.

A következő két hipotézis bepillantást enged a kérdezettek rezilienciával kapcsolatos ismereteibe. E témában az a felvetésünk, hogy *a pedagógusoknak kevésbé, míg az oktatást segítő szakembereknek pontosabb és részletesebb tudásuk van a tanulói reziliencia fogalmáról (Hipotézis3)*. Hipotézisünk nem igazolható, mert minden csoportban a reziliencia fogalmát helyesen meghatározó válaszok kerültek első helyre. A csoportokban a vizsgálati személyek fele vagy több mint fele jól definiálta a fogalmat. Minden csoportban volt egy-egy kolléga, aki a rezilienciát nem oda illő jegyekkel látta el és egy-két olyan kolléga is, aki nem válaszolt a kérdésre.

Továbbá azt is valószínűsítettük, hogy *a vizsgálati személyek mindegyike pontosan meg tudja nevezni a reziliens tanulóit (Hipotézis4)*. E hipotézisünk részben igazolódott be, mert a reziliens tanulóikat a rajztanárok ugyanolyan mértékben ismerik fel, mint a közismereti tanárok. A rajztanárok esetében ez azért érdekes eredmény, mert ők jóval alacsonyabb óraszámban tanítják az érintett tanulókat. Az oktatást segítő szakemberek fele nem tudja, hogy kik a reziliens tanulók, vagy úgy vélekednek, hogy nincs az általuk ismert gyerekek között ilyen.

A következő kérdéseink a forrásműködést a vizsgálati személyek továbbképzési hajlandóságát, illetve a szaktantárgy tudományterületén szerzett érdeklődését vizsgálják.

Az első állításunk az, hogy *a három vizsgálati részsokaságban mindenki részt vesz valamilyen szakmával kapcsolatos továbbképzésen (Hipotézis5)*. A feltevésünk nem igazolódott. A rajztanárok többsége (6 fő) nem vesz részt semmilyen továbbképzésen. Tudjuk, hogy számukra a kínálat szűkös. A közismereti tanároknak majdnem fele szintén nem vesz igénybe továbbképzést. Ők általában az idősebb pedagógusok közé tartoznak és már nem esedékes számukra a továbbképzésért járó pontgyűjtés. Az oktatást segítő szakemberek fele szintén nem vesz részt továbbképzésben, de ebből a csoportból 1 fő többre is jár.

A továbbképzéseken túl feltesszük azt is, hogy *a három vizsgálati részsokaságban mindenki gyarapítja tudását informális úton is, a szaktantárgyának megfelelő tudományterületen (Hipotézis6)*. Ez a feltevésünk részben igazolódott, mert a közismeret tanító tanárok (6 fő) és az oktatást segítő szakemberek zöme (6 fő) valamilyen módját ejti annak, hogy szabadidejében is képezze magát. A válaszok azonban arra mutatnak rá, hogy jelentős minőségi különbségek lehetnek a tájékozódás formái között, ezen kívül mindegyik csoportban van 3 fő, aki nem végez ilyen tevékenységet. A rajztanárok jellemzően inkább alkotótevékenységet választanak, és kevésbé a verbális tanulást.

Az emberi erőforrásműködés fontos szempontjának a kikapcsolódást, feltöltődést tartjuk. Úgy gondoljuk, hogy *a vizsgálati részsokaságok alanyai változatos kikapcsolódási formát választanak maguknak (Hipotézis7)*. A feltevésünk igazolódott, mert a szabadidő eltöltésének változatoságában nincsen nagy különbség. Összeségében a legtöbben az olvasást, a kirán-

dulást, a sütést-főzést és a családdal eltöltött időt, valamint a kertészkedést említik. A megnevezett tevékenységek egy része másik munkatevékenységnek is felfogható (mint a főzés, kertészkedés, családdal való foglalatzkodás) (1. táblázat).

#### IV.2. A redundancia indikátor elemzése

A redundancia indikátor vizsgálatakor a tanulóknak nyújtott tanári és szakemberi feladatok funkcióinak változatosságát, színességét kívántuk megvizsgálni.

Feltételezésünk szerint *a tanárok és az oktatást segítő szakemberek közel egyformán ítélik meg azt, hogy a pedagógiai szakszolgálat által kiállított szakvéleménnyel rendelkező tanulók esetében mi az oktatási intézmény feladata (Hipotézis1a)*. A vizsgálati csoportok – a megadott választási lehetőségek között – nem állítanak fel egyforma rangsort.

Azt feltételezzük, hogy *választásaikra a megoldáskeresés a tanulók élethelyzetével kapcsolatos problémákra szempont lesz a leggyakoribb (Hipotézis1b)*. A válaszok alapján megállapítható, hogy a második hipotézisünk sem teljesül, mert csak a rajztanárok helyezik első helyre a tanulók élethelyzetével kapcsolatos problémáira való megoldáskeresését. A másik két csoportban egyformán az első helyen a tanulók inkluzív szemléletű nevelése szempont, második helyre a stresszoldás, a harmadik helyre a tanulók stresszkezelési technikáinak fejlesztése szempont kerül. A rajzot tanító tanároknál ezek a szempontok hátrébb sorolódnak.

*A rajz szakos tanárok rajz tantárgyhoz köthető feladatainak megítélésében azt gondoljuk, hogy a tanárok és az oktatást segítő szakemberek közel egyformán fognak választani a kijelölt állítások közül (Hipotézis2a)*. Minden csoportban nagyszámú jelölés érkezett a választási lehetőségekre, de csak a közismereti és a rajztanárok választási sorrendje hasonló. Az állításunk így csak részben igazolódott.

*Természetesnek tartottuk, hogy elsősorban a szakmai szempontokat fogják kiválasztani a vizsgálati személyek. Ilyennek tartjuk a tehetséggondozást, a rajzi készség fejlesztését és a tanulók ízlésének és látásmódjának, esztétikai érzékének fejlesztését (Hipotézis2b)*. Az eredmények szintén csak részben igazolódtak, mert valóban a tehetséggondozás és a rajzi készség fejlesztése, valamint a pályázatokon való részvétel kapja a legtöbb jelölést. A tanulók esztétikai érzékének fejlesztését, ízlésformálását mindegyik csoportban hátrébb sorolják a kérdezettek. Érdekes, hogy a pályázatokon való részvételt a közismereti tanárok erősen preferálják, míg a rajztanárok az utolsó helyre sorolják. Az oktatást segítő szakemberek a tanulók flow élményhez juttatását is fontosnak gondolják, habár az általános iskolai egyórás rajzórakon áramlatélményről egyáltalán nem lehet beszélni. A flow feltételei nem is teljesíthetők. A tanulók tanulásával és élethelyzetével kapcsolatos megoldáskeresést egyik csoportban sem tartják jellemzőnek, pedig ez egy nagyon fontos feladata lehetne a vizuális kommunikációnak.

Mertük remélni, hogy *a rajztanárok a másik két csoport tagjainál sokkal differenciáltabban fognak vélekedni a saját feladataikról és a rajz tantárgy funkcióiról, mivel a rajztanítás új feladata lehet a tanulók rajzaikon keresztül történő megismerése, az alkotás adta stresszkezelés és feszültségoldás (Hipotézis2c)*. A jelölésekből azonban nem ez rajzolódik ki. (2. táblázat)

#### IV.3. A diverzitás indikátor elemzése

A KSH 2023/24-es adatállománya alapján azt feltételezzük, hogy a pedagógusok és az oktatást segítő szakemberek között többen vannak a több mint 25 éve és a 11-25 éve tanító korosztályból, mint a fiatalok köréből. *A rajzot tanítók inkább a fiatalabb korosztályba tartoznak (de ezt a KSH adatállománya ezt nem mutatja ki) (Hipotézis1)*. Az adatokat a pályakezdő (0-10 éve tanító), a tapasztalt (11-25 éve tanító), valamint a tapasztalt és idős (több mint 25 éve tanító) életkori kategóriákban nézzük meg. A feltevésünk minden szempontból igazolást nyert. A közismereti tantárgyat tanítók döntő többsége (6 fő) a tapasztalt és idős tanár



korcsoportba és további 2 fő a tapasztalt korcsoportba tartozik. Az oktatást segítő szakemberek közül 4 fő a tapasztalt, míg 2 fő a tapasztalt és idős korcsoportba tartozik. A rajzot tanítók (akik az általános iskolában a rajzot mint közismereti tantárgyat tanítják) inkább a pályakezdők soraiból kerülnek ki.

Az oktatási intézményekből érkező és a szülői jelzések szerint *az oktatási intézményekben általában kevés az oktatást segítő szakember (Hipotézis2a)*. Érdekes, hogy ennél a kérdésnél vizsgálatunk eredményei nem ezt jelzik vissza. A kérdőívek későbbi kérdéseire adott válaszokban már megjelennek a szakemberellátásbeli hiányok. Azt azonban mutatják az eredmények itt is, hogy a segítő szakemberek többsége utazó munkakörben tevékenykedik, tehát csak időszakosan vesznek részt az intézményi munkában. *Az is feltételezhető, hogy a segítő szakemberek szakmai területei széleskörben nem fedik le az igényeket (Hipotézis2b)*. Sok kérdezt arról számol be, hogy a tanulók elsősorban gyógypedagógusi, logopédiai, pedagógiai aszisztensi, iskolapszichológusi szakellátást kapnak. Hiányterület a konduktori ellátás.

Az iskola diverzitását javítaná, ha az oktatást segítő munkatársak és a tanárkollégák jobban együttműködnének a rajztanárokkal. Azonban azt feltételezzük, hogy *az iskola szervezete nehezen ismeri el a rajztanítás diverzív funkcióit, amely sokat segíthetne a tanulók megismerésében, a stresszkezelésben és a jól-lét érzésük növelésében (Hipotézis3a)*. Ez a hipotézisünk részben teljesültnek tekinthető, mert bár a 7 fokú Likert skálán a közismeretet tanító tanárok és az oktatást segítő szakemberek a rajzórai élmény nyújtását teszik az első helyre, de a stresszkezeléssel a tanulók problémáival kapcsolatos rajzórai feladatokat alulértékelik.

*Azt gondoljuk, hogy az iskolában dolgozó közismereti tanárok és segítő szakemberek – a rajztanítással kapcsolatban – általában úgy vélekednek, hogy az egy töltelék óra, amelyben elsődleges az élménnyújtás, például a flow élmény nyújtása, és kevésbé hisznek abban, hogy alkalmas a tanulók tanulással kapcsolatos és életviteli problémáinak megoldására (Hipotézis3b)*. Hipotézisünk egyértelműen nem igazolható, mert a válaszokból úgy tűnik, hogy a csoportok nagyon is preferálják a rajztanítást. Az oktatást segítő szakemberek a tanulók megismerését és problémáik megoldását a rajzokon keresztül nem támogatják, ezt csak segítői munkakörben tudják elképzelni. Velük szemben a rajztanárok fontosnak tartják a tanulók megismerését a rajzikon keresztül, az alkotás adta stresszkezelést és az élmény nyújtását is. A problémákra való megoldáskeresést azonban ők is alulértékelik. Az alkotó folyamat segítésének a szempontja a stresszkezelésben egyik csoport számára sem elsődleges. Ez a skálapontozásban mindenhol a középmezőnyben foglal helyet. A tanulók problémáinak megoldásában pedig egyik csoportban sem látnak különösebb lehetőséget (3. táblázat).

#### IV.4. Az intézményi emlékezet elemzése

*Feltételezzük, hogy a válaszadó tanárok és oktatást segítő szakemberek rendelkeznek szakmai példaképpel. Azt gondoljuk, hogy többségük egy korábbi pozitív pedagóguskép hatására választotta hivatását (Hipotézis1)*. A feltételezés részben bizonyítást nyert, mert – a teljes vizsgálati sokaságot tekintve – a válaszadók közül csak 5 főnek nincs szakmai példaképe. 9 fő konkrét névvel említ szakmai példaképet. A 23 főből 8 fő – amely a közismereti tanárok és a rajztanárok sokaságából kerül ki – tartja valamelyik korábbi pedagógusát példaképének, ez csupán a válaszadók harmada, ezért a hipotézis második felét nem látjuk igazoltnak. Az oktatást segítő szakemberek csoportja jelöli meg a legtöbb név szerinti példaképet, akik szintén szakmabeliek és megemlítendő az is, hogy nagy gondossággal fejtik ki, hogy miért értékelik példaképük munkásságát nagyra.

*Úgy véljük, hogy a közismereti tanárok és az oktatást segítő szakemberek a rajzi készség fejlődésére helyezik a hangsúlyt, ebben látják a tantárgy fontosságát. Azonban kutatások bizonyítják, hogy a rajz tantárgy innovatív funkciói nem csak ezt elégitik ki. Ezért elképzelhető, hogy a másik két csoport válaszaival szemben a rajztanárok a tantárgyukat kevésbé érzik megbecsültnek (Hipotézis2)*.

A szakirodalomból ismert és a tapasztalat is azt mutatja, hogy a rajz- és vizuális kultúra tantárgyat csak „készletárgyként” szokás emlegetni, holott tudásrendszere ugyanúgy kidolgozott, mint bármely másik tantárgynak. Jelen felmérésben ezt egy közismereti tanár meg is fogalmazza a válaszában. A válaszadó pedagógusok közül 8 fő úgy vélekedik, hogy *intézményükben* fontosnak tartják, hogy a tanulók rajzi készsége, képessége megfelelően fejlődjön, ez is arra utal, hogy a rajz- és vizuális kultúra tantárgyat valóban készletárgyként tartják számon. Szintén 8 fő adta válaszul, hogy ismerik a tantárgy jelentőségét és megbecsülésnek örvend intézményükben. Az eredményeket nem szűrtük hazugságvizsgáló teszttel (amit elsősorban pszichometriában szoktak használni), de ismeretes, hogy ez a pozitív megítélés kevésbé jellemző a rajz- és vizuális kultúra tantárgy esetében, így úgy véljük, hogy az eredmények felfelé torzítottak. A rajztanárok esetében összesen 8 jelölés érkezett azokra a válaszlehetőségekre, amelyek a tantárgy alábecsülttségét fejezik ki. Az oktatást segítő szakemberek sokkal kevésbé látják rá a tantárgy megítéltségére, mint a pedagógusok.

*Feltételezzük, hogy az oktatást segítő szakemberek eszköztárában fellelhetőek rajzos feladatok is, ezért úgy véljük, hogy a rajztanárokkal együtt egzaktabb képet tudnak nyújtani a tanulók rajzhoz, rajz tantárgyhoz való viszonyulását tekintve, mint a közismereti tanárok, akiktől semlegesebb válaszokat várunk (Hipotézis3).* A közismereti tanárok és az oktatást segítő szakemberek többnyire úgy vélik, hogy tanulóik kedvelik a rajzórákat, illetve természetesen egyénekenként változhat a tanulók rajzhoz való viszonyulása. Ezzel szemben a rajztanárok, akik tanórai keretek között érzékelik a jelenséget, jóval negatívabb válaszokat adtak. 2 fő állítja, hogy a tanulóiban is élnek a „készletárgy sztereotípiák”, illetve az otthonról hozott attitűd is meghatározónak bizonyul. A megkérdezettek közül 4 fő nem ismeri a tanulói hozzáállást vagy nem válaszolt a kérdésre, tehát a döntő többség számot tudott adni a tanulók rajz tantárgyhoz való viszonyulásáról.

*Feltételezzük, hogy az oktatást segítő szakemberek tanulómegismerésre vonatkozó hagyományos eszköztára bővebb, és használatuk kevésbé ütközik akadályba, mint ahogy ez a pedagógusok innovatív eszközhasználatával kapcsolatban gyakran előfordul. Továbbá azt is feltételezzük, hogy a pedagógusok a saját tantárgyukon keresztül történő tanulómegismerésnek akadályoztatottságát elsősorban az időhiányra vezethetik vissza (Hipotézis4a és b).* A hipotézis első felét nem látjuk igazoltnak, ugyanis az oktatást segítő szakemberek nagy része nem a kérdésnek megfelelő választ adott. 1 fő közülük úgy véli, hogy rajzos vizsgálatot csak megfelelően képzett pszichológus végezhet, ezzel azt fejezi ki, hogy a pedagógusok által – tantermi keretek között – alkalmazható, a tanulómegismerést támogató vizuális kultúrára építő mérőeszköznek nincs létjogosultsága. E gondolat kifejezetten problematikus, mert ilyen esetben a rajzteszt csupán egy pillanatnyi állapotfelmérésre alkalmas. A rajzot tanító tanár azonban hosszútávú fejlődésében látja a tanuló személyiségét és érzékeli az aktuális változásokat is a rajzain keresztül. A közismereti tanárok valóban az időhiányt jelölik egyik fő gátló tényezőként, azonban megjelenik a tanulók zárkózottsága, illetve a kudarcélmények miatt történő elzárkózás is. A rajztanárok az időhiány mellett a nagy létszámot és a tantárgy rossz megítélését említik gátló tényezőként. A közismereti tanárok, a rajztanárok és az oktatást segítő szakemberek közül is 1-1 fő állítja, hogy a tanári attitűd kulcsfontosságú a tanulók sikeres megismerése terén.

*Feltételezésünk szerint a rajz tantárgyon keresztül történő tanulómegismerés akadályoztatottságát okozhatja az időhiány, illetve a tanulók tantárgyhoz való viszonyulásának diverzitása (Hipotézis5).* A megkérdezett közismereti tanárok és oktatást segítő szakemberek közül összesen 8 fő nem képes – állítása szerint – megnevezni, vagy reálisan megítélni a rajz tantárgyon keresztül történő tanulómegismerés akadályoztatottságának okát, 3 fő pedig eltekint a válaszadástól. A válaszadók megjelölik a kevés óraszámot, az időhiányt és a nem megfelelő tanári attitűdöt. A rajztanárok döntő többsége, 6 fő a szűkös időkeretet emeli ki legfontosabb problémaként, amely kétségkívül nem elég az elmélyült munkavégzéshez, amely so-



rán könnyebben feloldódhatnak és megnyílhatnak a tanulók. 2-2 fő a magas csoportlétszámot és a tantárgy rossz megítélését is kiemeli.

*Feltételezzük, hogy a pályán eltöltött évektől függetlenül a megkérdezett sokaság minden tagja fel tud sorolni legalább egy szakmai sikert, amire méltán lehet büszke. Vizsgálendő, hogy az egyes csoportok milyen területen szerzett eredményeket említenek sikerként (Hipotézis6).* A pedagógusok hajlamosak a mindennapos tanítási gyakorlat egyre növekvő nehézségeibe és az adminisztrációs terhekbe feledkezni, sikereiket kevésbé számontartani. Pozitív jelenség, hogy a megkérdezettek valóban a pályán eltöltött évektől függetlenül olykor több sikert is fel tudnak sorolni, csupán 1 fő nem adott választ. 7 fő említ tanulói eredményekhez köthető szakmai sikert, 7 fő tudományos területen elért szakmai sikerről számol be, 2 fő azt éli meg sikerként, hogy a sok év tanítás után még mindig hittel van a pályán. A rajztanárok fele (4 fő) éli meg sikerként a tanulói közösség pozitív formálását, a passzív tanulók motivációját. (4. táblázat)

#### IV.5. Az innovatív tanulás elemzése

*Az egyes csoportok együttműködési eredményességének mérése legtöbb esetben nehézségekbe ütközik, illetve nem tudatosan történik (Hipotézis1).* A megkérdezett rajztanároknak több mint fele (5 fő) nem válaszolt a kérdésre, mivel esetükben nem beszélhetünk segítő szakemberekkel történő együttműködésről. Az összes válaszadóból 7 fő szóbeli konzultációról számol be, 6 fő pedig nem méri a szakmai együttműködés eredményességét. 4 fő a gyermekek viselkedését és tanulmányi eredményét emeli ki, 1 fő számol be tudatosan alkalmazott mérőeszköz használatáról. Elmondható, hogy a megkérdezettek döntő többsége nem számol be tudatosan azonosított nehézségekről, azonban a hipotézis második fele igazolódik, mivel a döntő többség nem végez tudatos mérést az együttműködés hatékonyságának ellenőrzése céljából.

*A megkérdezett csoportok egyaránt fontosnak tartják a tanulók személyiségének és szociális háttérének megismerését (Hipotézis2).* Az 1-től 7-ig terjedő Likert skálán a csoportok szerzett értékei csak kismértékben térnek el egymástól. A közismereti tanárok érték el a legmagasabb pontértéket, 54 pontot. Az oktatást segítő szakemberek 53 pontot, a rajztanárok 50 pontot értek el jelöléseik alapján. A megkérdezettek valószínűleg ismerik a rajzdiagnosztika fogalmát, tehát tisztában vannak a rajzos úton történő vizsgálatok eredményességével.

*Feltételezésünk szerint a rajz tantárgyon keresztül történő mélyebb tanulómegismerés megvalósíthatóságának 1-től 5-ig terjedő Likert skálán vizsgált összpontszámai a szakos tanárok esetében a legmagasabbak (Hipotézis3).* A maximum 40 pontból a rajztanárok 36 pontot, a közismereti tanárok 34 pontot szereztek, a segítő szakemberek 30 pontot értek el. Tehát a két pedagóguscsoport azonosan pozitívan vélekedik a rajz tantárgyon keresztül történő mélyebb tanulómegismerésről, ezért a hipotézist nem látjuk igazoltnak. Megállapítható, hogy minden vizsgálati csoport elismeri azt, hogy a rajz- és vizuális kultúra különösen alkalmas a tanulók mélyebb megismerésére.

A tanórai keretek több téren is korlátokat szabhatnak a hatékony tanulómegismerésnek, azonban feltételezésünk szerint *a válaszadóknak egzakt képiük van arról, hogy ideális esetben milyen lehetőségek mentén valósítanák meg a tanulók mélyebb megismerését (Hipotézis4).* A 24 fő válaszadó közül mindössze 4 fő nem tudja ezt megítélni, illetve az oktatást segítő szakemberek közül 4 fő nem válaszolt. Mindhárom csoport említi a páros és kiscsoportos munka lehetőségét, illetve megjelennek az élmény alapú, az önismereti és a kreativitásra építő feladatok is. Azon pedagógusok és segítő szakemberek, akik válaszoltak a kérdésre, mindannyian határozott elképzeléssel rendelkeznek arról, hogy milyen lehetőségeket találna ideális esetben a mélyebb tanulómegismerésre tanórai keretei között.

*Feltételezésünk szerint az oktatást segítő szakemberek nagyobb arányban használnak standard vizuális mérőeszközt, mint a rajztanárok (Hipotézis5). A rajztanárok közül 1 fő számolt be nem standard vizuális mérőeszköz használatáról. Az oktatást segítő szakemberek közül 5 fő használ rendszeresen többféle, hagyományosan bevált standard rajzos mérőeszközt, ezért a hipotézis teljes mértékben igazolódott. (5. táblázat)*

#### *IV.6. A forrás-összekapcsolódás elemzése*

*Úgy véljük, hogy a tanárok kevésbé segítik az oktatást segítő szakemberek munkáját (Hipotézis1). A beérkező információk alapján hipotézisünk részben igazolódott, de érezhető némi ellentmondás a csoportok között a válaszokban. A közismeretet tanító tanárok több segítséget adnak az oktatást segítő szakembereknek, mint a rajzot tanító tanárok. A közismeretet tanító tanárok közül csak 2 fő jelezte, hogy ők nem szoktak segíteni az oktatást segítő szakembereknek, míg a rajztanároknak fele (4 fő) állította ezt. Egy további pedig nem is válaszolt. A megkérdezett közismereti tanárok gyógytestnevelőt, szociális segítő, családsegítőt, szakszolgálat-munkatársakat segítenek. A segítőszándékú rajztanárok iskolapszichológusnak és gyógypedagógusnak segítenek. Az oktatást segítő szakemberek egy része (3 fő) szintén úgy érzi, hogy nem szokott segíteni (legfeljebb közvetve) a pedagógus kollégáinak. Az oktatást segítő szakemberek arról számolnak be, hogy ők az oktatást segítő kollégáiknak segítenek, illetve mindenkinek, akik kérik a segítségüket.*

*Azt is feltételezzük, hogy a szakmai kooperáció keretei között zajló segítségnyújtás kölcsönös az abban résztvevő felek között és elsősorban módszerbéli kérdésekre, illetve információk átadására szorítkozik (Hipotézis2). E kérdésben volt, aki úgy nyilatkozott, hogy minden munkatársát segíti és volt olyan is, aki saját maga pedagógus, fejlesztő pedagógus és ifjúságvédelmi felelős egyben, ilyen komplex kompetenciákkal tud segíteni kollégáinak. A tanárok módszertani területen vagy az SNI-vel élő tanulók számára kérik a legtöbb segítséget. Az oktatást segítő munkatársak közül többen említik meg a segítségnyújtás kölcsönösségét a segítő kommunikációban és a tanácsadásban. Mások az esetmegbeszéléseket és mások jó gyakorlatainak megismerését tartják fontosnak.*

*A megkérdezett oktatást segítő szakemberek inkább a saját csoportjukon belül, azaz egymás között kérnek, illetve fogadnak el segítséget (Hipotézis3). A segítő szakemberek közül 3 fő gondolja úgy, hogy nem segíti őket senki. Ebben a csoportban mások igazgatót, kollégákat és a „segítő szakemberek” gyűjtőfogalmát említik meg. Feltevésünk tehát nem igazolódott. Velük szemben a pedagógusok sokféle segítő munkatársat sorolnak fel, akiknek segítik a munkáját. A felsorolás értelmezése túlmutat az általunk segítő szakembereknek definiált körön, mert igazgatóhelyettest, tankerületi központ munkatársakat és iskolatitkárt is megemlítenek. Az oktatást segítő szakemberek széles köre támogatja a pedagógusokat: szociális segítő, családsegítő, logopédus, gyógypedagógus, pszichológus, pedagógiai asszisztens, gyógytestnevelő. A rajztanárok döntő többsége (6 fő), úgy véli, hogy őt nem segítik az oktatást segítő szakemberek. Csupán két rajztanár jelöl meg néhány szakembert, aki segíti őt (pedagógiai asszisztens, iskolapszichológust, fejlesztő pedagógust és gyógypedagógust).*

*A segítségadással kapcsolatos információinkat tovább bővítve azt feltételezzük, hogy a két pedagóguscsoport esetében a szakmai segítségnyújtás a szakvéleménnyel rendelkező tanulók megsegítése érdekében történik, míg az oktatást segítő szakemberek szakmai, módszertani segítségek kapnak a pedagógusoktól (Hipotézis4). E hipotézis igazolást nyert, részben a korábbi kérdéseinkre kapott válaszok alapján, részben az alapján, hogy a segítő szakemberek konkrét általuk preferált személyt is említenek, akinek munkáját folyamatosan nyomon követik.*

*A pozitív támogatások mellett negatív információra is kíváncsiak vagyunk, mivel feltételezzük, hogy minden megkérdezett meg tud nevezni egy-egy szakmai kooperációt gátló tényezőt (Hipotézis5). A hipotézishez kapcsolódó kérdésre csak 2 fő közismereti tantárgyat tanító*

válaszolt, ők viszont több gátló tényezőt is megemlítenek, például a tanulók mozgáskoordinációját, családi problémáit és az óráról való hiányzásokat. A rajztanárok kritikusanabb válaszolnak, ők a konzultációk hiányát kifogásolják, illetve azt, hogy keveset van jelen, vagy éppen, hogy nincs elegendő szakember. Az oktatást segítő szakemberek közül 4 fő nem talál (vagy nem mer írni) munkát gátló tényezőt. A másik 4 fő viszont „kiönti a szívet”, az időhiány mellett a nem jó kapcsolatról, a szakmai feltételekéről, a jellemhibáiról és az együttműködési problémákról számol be (6. táblázat).

## V. Előremutató konklúzió

Jelen tanulmány egy több évet felölelő kutatás előmérésének részeredményeiről adott számot, amely két csoport bevonásával történt, pedagógusok és az oktatást segítő szakemberek adták a sokaságot. A vizsgált pedagóguscsoportot a közismereti tanárok és a rajztanárok – utóbbiakat kiemelten vizsgáltunk – összessége alkotják. A kutatás elsősorban az adaptivitásra, inkluzív nevelésre, vizuális nevelésre, tanárok és segítő szakemberek együttműködésére és a tanulók megismerésére összpontosít. Megvizsgáltuk és összehasonlítottuk az egyes csoportok szakmai tapasztalatait, az attitűdöket, a kooperációt támogató / gátló tényezőket, a tanulók változásainak nyomon követési módszertanának innovációit. Ehhez háromféle online kérdőívet dolgoztunk ki, amely módszer azért is volt szerencsés, mert a válaszadók egymástól eltérő, tetszőleges időben és térben tölthették ki azokat. A tanulmány nagy hangsúlyt fektet a rajztanárok vizsgálati csoportjának attitűdjének megismerésére, illetve a másik két csoport, a közismereti tanárok és az oktatást segítő szakemberek rajz- és vizuális kultúra tantárgyhoz való viszonyulására, a tantárgy megítélésére. Korábban kifejtettük álláspontunkat a tantárgy összetett szerepéről és a benne rejlő lehetőségekről, de összegzésképpen elmondható, számos kutatás igazolta, hogy a tantárgy lehetőségei különösen alkalmasak az olyan fontos kérdésekben, mint a tanulói megismerés folyamata, ugyanis a vizuális kommunikáció számos – a tanulók támogatásában felhasználható – információhoz juttatja a pedagógust, amelyeket szóban talán sosem tudhat meg a tanulótól (Kárpáti, 2019; Bredács & Szakálos, 2022).

Hipotetikus kérdéseinket sorra véve, a bejövő információk alapján a következő válaszokat tudjuk megfogalmazni:

*1) Milyen közös fogalmi apparátussal képesek együttműködni a tanulók érdekében a tanárok – kiemelten a rajz- és vizuális kultúrát tanító tanárok – és az oktatást segítő más szakemberek? Mely vizsgálati csoport/csoportok birtokolják inkább a korszerű fogalmi ismereteket és nézeteket mint a forrásműködés fontos elemét?*

E témában a tanári és az oktatást segítő szakemberek pályaválasztásának, szakmai továbbképzésének és szabadidőeltöltésének motívumaira kérdeztünk rá. Megnéztük a vizsgálati személyeknek a tanulók tanulási / teljesítménybeli előmenetelével, önismeretével, stresszkezelésével, rezilienciájával, mobilitásképességével és a lemorzsolódás csökkentésével kapcsolatos együttműködési attitűdjeit. Megállapítottuk, hogy a rajzot nem tanító és a rajzot tanító tanárok, valamint az oktatást segítő szakemberek fogalmi rendszere hasonló, ami a helyes vagy a hibás válaszok számát illeti. A reziliencia fogalmára adtak megfelelő, de különböző jellegzetességeket tartalmazó válaszokat és hibás válaszokat egyaránt mindhárom csoportban. A reziliens tanulókat egyik csoportban sem ismeri fel mindenki. Nem egyértelmű – egyik csoportban sem – a csoporttagok számára, hogy a tanulói reziliencia szintjét hogyan lehet feltárni és erre vonatkozó módszereket sem ismernek sokan. Elsősorban az oktatást segítő szakemberek használnak a tanulók rezilienciájának és más személyes tulaj-

donságainak feltárására sztenderd mérőeszközöket, ők azonban nem teszik közkinccsé az eszközhasználatot kapcsolatos ismereteiket. Ez mellett kevésbé fogadják el a tanári szakma tanulómegismeréssel foglalkozó módszerbeli kezdeményezéseit.

Az inklúzió fogalmára csak áttételesen kérdeztünk rá, de a válaszokból szintén a fogalmi tisztázatlanság derült ki. A csoportok közötti kooperációnak és az innovatív tanulásnak tehát fontos feladata lenne az azonos fogalmi rendszer használata a különböző területeken tevékenykedő szakemberek között. Az oktatást segítő szakemberek közül 3 fő nem tudta megválaszolni, hogy milyen jellegű nevelési programmal működik az iskola, pedig az oktatási intézmény feladataként megjelölték az inkluzív nevelést. Összeségében az emberi erőforrásműködés nem maximálisra futatott erőssége egyik vizsgálati csoportnak sem, különösen a képzés és önképzés területén lehetnek még tartalékok. Ezzel függ össze az is, hogy a kapcsolódó reziliencia fogalom pontosítása mindenki számára nélkülözhetetlen.

*2) Vannak-e a vizsgálati csoportokban redundáns elemek, egymást átfedő tapasztalatok, funkciók, módszerek, eszközhasználati szokások?*

A kérdőívekben feltett kérdéseink arra vonatkoztak, hogy mit kezd az iskola a pedagógiai szakszolgálat által kiállított szakvéleményekkel, valamint arra, hogy hogyan ítélik meg a vizsgálati alanyok a rajztanár feladatait, illetve e kérdésekben vannak-e átfedő elemek.

A redundáns elem tehát az oktatás, a rajztanítás és a közismereti tanítás megjelölt feladataiban jelenik meg. Például több témánál is előkerül a stresszkezelés vagy a tehetséfejlesztés fontossága, ezek azonban a szaktanári feladatokon kívül, ún. tantárgyközi vagy keresztantervi feladatok. Ezzel szemben a rajztanítás fő feladataként az élményújtást és a flow élményt emelik ki a másik két csoportban. A flow élmény nem kötődik csak a művészeti területekhez. Tanulóként és tanárként egyaránt ki lehet teljesedni egy matematika órán is, ha nem nyomja el az iskolában az áramlatélményt a rengeteg akadályozó tényező (csengetés, zajongás, eszközhiány, nem megfelelő tanári vagy tanulói hozzáállás stb.), a képességek alacsonyabb szintje vagy a nem megfelelő feladat. Tehát ki kellene dolgozni a redundáns elemek hagyományostól eltérő sorát tantárgyközi vagy keresztantervi feladatként. Ez viszont egyenlő státuszú tanárokból és az oktatást segítő szakemberekből álló heterogén csoportok összeállítását és bennük erős kooperációt igényelne. Az iskola hagyományos és hierarchikus szervezete azonban jellemzően nem ilyen csoportműködésekre épül. Ezt a szempontot erősíti az is, hogy a rajz tantárgynak nem tulajdonítanak problémamegoldó szerepet a többi csoportban. A tanulókkal kapcsolatos problémamegoldásokat az osztályfőnökökre vagy a pszichológusokra osztják. Összeségében úgy véljük, hogy a redundancia indikátor tekintetében is meglehetősen vegyes eredmények születtek. Ezt a mutatót érdemes lenne felerősíteni, a szorosabb együttműködéssel és a rendszeresebb tájékoztatással is, mert magába rejti a kellő potenciált, illetve a vizsgált csoportok feleltválasztásainak közeledését. Jó megoldás lenne, ha az oktatási intézmények és a pedagógiai szakszolgálatok munkája az eddiginél szorosabban épülne egymásra, feltételezve a kölcsönösséget.

*3) Milyen a rajz- és vizuális kultúra tantárgy szerepkörének és funkciójának megítélése az általános iskolában a nem rajzot tanítók és a rajz- és vizuális kultúrát tanítók, valamint az oktatást segítő szakemberek körében? Elismert-e köreikben a tantárgy hídépítő funkciója? Hogyan határozzák meg az oktatási intézményeken belül a rajzot tanító pedagógus szerepkörét a diverzitással összefüggésben?*

Véleményünk szerint a diverzitást a következő tételek jelenthetik az iskolában: a vizsgálati csoportok pályán eltöltött éveinek száma, a sokféle szakterületen együttműködő szakember és a rajztanításban megjelenő sokféle funkció.

Kérdéseinkre itt is ellentmondásos válaszokat kaptunk. Például azt, hogy a rajztanárok munkáját elismerik az iskolában, de ezt ők egyrészt nem így érzik, másrészt a vizsgálati alanyok a rajzórák szerepeként főleg az élmény nyújtásában látják. Az oktatást segítő szakemberek az élménynyújtás mellett a flow élményt is megjelölték. A nem rajzot tanítók a rajzórákat laza, pihentető, puffer készségtantárgyaknak tekintik, amelyen vagy kedvvel vesznek részt a tanulók, vagy nem. A rajztanárok viszont tudják, hogy a rajztantárgyi tudásnak ugyanolyan taxonomikus rendszere van, mint bármelyik másik tantárgynak. A rajz- és vizuális kultúra órán fejlődik többek között a tanuló térszemlélete, kreativitása, érzelmi intelligenciája, problémafeldolgozó képessége, önismerete, helyzetismerete, monitorozó-alkotó képessége, kontrollképessége és más fontos személyiségjegyei is, amelyek kihatnak a tanulási képességeire is. Szerencsére a felmérés azt mutatja, hogy a rajz- és vizuális kultúra tantárgyat már nem az innovációra kevésbé fogékony és pedagógiai szempontból is kevésbé képzett tanítók oktatják, hanem korszerű tudással rendelkező fiatalok.

Összegezve az erőforrások diverzitását, amit adaptív kapacitásként is említenek Longstaff és munkatársai (2010), azt kapjuk, hogy ez nem erőssége a vizsgálati részsokaságainknak. A vizsgálati csoportok kevésbé nyitnak egymás felé, kevésbé ismerik el egymás jogosultságát és hozzáértését a határterületeken. Még a rajztanárok feladatellátási adaptivitása is csekélyebb a kelleténél. Inkább a szakmák közti hagyományos hierarchiavonalak fedezhetők fel napjainkban is.

*4) Milyen együttműködéssel kapcsolatos szokásrend, együttműködési elvek és módok mentén alakul ki az intézményi emlékezet? Milyen az intézményi tudásszerzés gyakorlati megvalósulása?*

E témával kapcsolatban azt kértük a vizsgálati alanyoktól, hogy nevezzék meg példaképeiket, eddigi sikereiket, tapasztalataikra alapozva ítélik meg a rajz tantárgy megbecsültségét, esetleges hátráltató tényezőit. Mondjanak véleményt a tanulók rajz tantárgyhoz való viszonyulásáról.

Az intézményi emlékezet alapja annak, hogy az intézményben keletkezett, tapasztalattokra épülő pedagógiai tudás egy koherens és konstruktív tudásrendszeré váljon. A példaképeket vizsgálva a kérdőívekből kinyerhető információk azt mutatták, hogy minden rajztanárnak vannak olyan mesterei, akiktől sokat tanultak. Esetükben a megtapasztalt feladatrendszerek adaptív módon tudnak átöröklődni. A mester és tanítvány kapcsolat nem az utánpótlást jelenti, hanem a megfelelően reflektált attitűdök áthagyományozódását.

A nem rajzot tanító közismereti tanárok és az oktatást segítő szakemberek némelyikének azonban egyáltalán nincsen példaképe. A rajz tantárgy megbecsültségét és a tanulók rajz tantárgyhoz való viszonyulását az oktatást segítő szakemberek közül néhányan egyáltalán nem tudják megítélni még abban az iskolában sem, amelyikben dolgoznak. A saját tantárgy esetében és az oktatást segítő tevékenység során az akadályokat többen az időhiányban, a magas osztálylétszámokban, az életszerűtlen tantervekben és olykor a tanulók attitűdjében látják. A rajz tantárgy eredményességének akadályairól a nem rajzot tanítók döntő többségének nincsen tapasztalata, illetve véleménye. Ez egyértelműen a kooperáció hiányát jelenti.

Összességében az intézményi emlékezet vizsgálata során a részsokaságok a rajz- vizuális kultúrát érintő kérdésekben rendkívül eltérő és olykor kifejezetten elletétes válaszokat adtak a megkérdezettek. Ez azt mutatja, hogy a közismereti tanárok és az oktatást segítő szakemberek kevésbé képesek reálisan megítélni a tantárgy valós funkcióit. Többen kitértek a válaszadás elől. Más területeken azonban, mint például a hivatástudat vagy a szakmai attitűd, hasonló válaszokat kaptunk mindhárom csoporttól. Ezen erősségek mentén haladva lenne érdemes megismerni és értékelni egymás szakterületeit az eredményesebb szakmai kooperáció és párbeszéd érdekében.



5) Milyen tanulómegismerési módszerekkel, eszközökkel rendelkeznek a vizsgált pedagóguscsoportok? Mennyire tartják fontosnak a megkérdezettek három csoportjában a tanulók fejlődését és jólétét elősegítő-, a vizuális nevelés keretek között történő, de nem szaktárgyi vonatkozású fejlesztést? Milyen eltéréseket, azonosságokat mutatnak az egyes csoportok válaszai? Megosztják-e ismereteiket, módszereiket, eszközeiket egymás között egy innovatív tanulási folyamatban?

Az innovatív tanulás a kooperációban résztvevők egymástól való tanulását jelenti. Lételeme az eredményes munkának és a közös sikernek. Az innovatív tanulás keretei között vizsgáltuk az együttműködés eredményességével kapcsolatos visszacsatolás formáit, a tanulók személyének és szociális hátterének mélyebb megismerésének fontosságát, a csoportok véleményét a tanulómegismerés szakmán belüli lehetőségeiről, ideálisnak és adottnak tartott körülményeiről, továbbá a tanárok és az oktatást segítő szakemberek mérőeszköz használatának gyakorlatát a diagnózisalkotásban. A sokféle, e témához sorolt kérdéskör is jól mutatja a téma fontosságát. Összeségében az eredmények arra mutatnak rá, hogy mindhárom vizsgálati csoport kifejezetten fontosnak tartja a tanulók mélyebb megismerését, és ehhez különösen alkalmasnak tartja a rajzos vizsgálatokat, akár a rajz- és vizuális kultúra tantárgyat. Képet kapunk az ideálisnak vélt tanulómegismerési módszerekről, amelyek a teljes sokaság esetében a kreatív, tanulóközpontú attitűd fontosságáról adnak igazolást. Az is megmutatkozik, hogy az egyes csoportok egymás közti szakmai együttműködése kevésbé tűnik tudatosan irányítottnak és ellenőrzöttnek. Célszerű lenne az egyes csoportoknak a kreatív, innovatív ötleteket megosztani egymással, valamint azokat tudatosan és célzottan közösen alkalmazni a hatékony, eredményes tanulómegismerés és ezáltal a tanulómegsegítés érdekében. Az eredményes együttműködéshez azonban kulcsfontosságú a nyitottság és az innovatív vizsgálati eszközök kidolgozása, valamint eredmények közzététele. Ez lehet egy jó út az egymástól való tanulás felé.

6) A pedagógusok és a segítő szakemberek között milyen szakmai kapcsolat áll fenn a gyakorlatban? Milyen szintű az egymás munkájának/diagnózisának ismerete? Milyen az intézményi összekapcsolódás?

A tanulók érdekében végzett eredményes munka másik fő eleme a tagok és a szervezeti egységek összekapcsolódása. Ennek gyakorlata, bevált vagy innovatív módjai nagy kulcskérdése az eredményes oktatásnak, nevelésnek, gondozásnak, fejlesztésnek.

Ebben a témában az egymásnak nyújtott segítségadást, ennek jellemzőit és gátló tényezőit vizsgáltuk meg. A válaszok egy részéből kiténik a pedagógusok és a segítő szakemberek enyhe vagy erősebb távolságtartása, egyes válaszaik ellentmondásossága, amit leginkább a forrás-összekapcsolódás utolsó hipotézise tesz kézzelfoghatóvá. Kiderül, hogy a kapcsolati szálak néha nem érnek össze, pedig „az interperszonális és csoportos kapcsolódás kritikus fontosságú” (Longstaff et al., 2010, p. 46). Ugyanakkor a segítség kérése és elfogadása is nagyon fontos lenne, ami egy pozitív irányú attitűdöt jelentene egymás iránt. Egyben azt a tudást is feltételeznék, hogy tudom, kitől milyen segítséget kell kérnem a szakmai fejlődés és a tanulók fejlesztése érdekében. Az összekapcsolódást a három vizsgált csoport között mindenképpen érdemes lenne javítani.

7) Amennyiben nem beszélhetünk a pedagógusok és a segítő szakemberek közti szoros kooperatív munkakapcsolatról, úgy felmerül a kérdés, hogy van-e részükről igény erre. Vannak-e egyéb tényezők, amelyek gátolják a kooperációt? Van-e lehetőség a vizsgált csoportok által ún. forrásbiztonságot adó és adaptív képességeket mozgósító innovatív tanulócsoporthoz kialakítására?



E kérdésekre az előkutatás eredményeit illetően jövőt idéző, összegző válaszokat kell adnunk. A kérdőívre adott válaszokból ugyanis az derül ki, hogy a közismeretet tanító tanári, rajztanári és az oktatást segítő szakemberek válaszai rendkívül eltérőek. A legtöbb hipotetikus állításra azt tudjuk mondani, hogy nem vagy csak részben igazolható. A válaszokból nem derült ki, hogy van-e a csoportok szereplői részéről igény intenzívebb kooperációra, mennyire vannak megelégedve a jelenlegivel. Az látszik, hogy a szereplők inkább a saját mikrovilágukban vannak elmerülve és kevésbé „énesítik” a tanulókkal kapcsolatos különböző problémákat, nem jól fogadják be az újító törekvéseket, nem adaptálják a jó gyakorlatokat. Mintha ezekre vonatkozóan az átadó készség sem jelenne meg.

Elképzelésünk szerint egy reziliens közösség szempontjából az vinné előbbre a folyamatokat, ha az iskola szervezete nem csak a hagyományos módon építkezne, hanem olyan vegyes összetételű problémamegoldó csoportokat alakítanának ki a pedagógusok, amelyek összetételébe beletartoznának a rajzot nem tanító közismereti tanárok, a rajztanárok és az oktatást segítő szakemberek. Fontos feladatuk lenne a heterogén csoport napi szintű működésének kialakításán túl a kooperatív módszerek és ismeretátadási stratégiák kidolgozása, a közös célok megfogalmazása, a közös problémamegoldások és az eredmények közös értékelése, valamint ezek mentén a tanulókat érintő tanulómegismerési eszköztár bővítése, a fejlesztési tervek létrehozása. Egy ilyen alulról építkező mikrocsoportba mindenki bevihetné az általa aktuálisnak vélt problémát, funkciótól, rangtól és a pályán eltöltött évek számától függetlenül. Lehet, hogy az adott probléma egy másik szakterületen kezelhetőbb, de a megoldás mindenképpen egy közös munka lehetne. Ezzel a szervezeti megoldással elérhetőbbé válnának azok a tanulókat érintő kérdések is, amelyek szakmai határterületeket, közös megoldásokat vagy éppen egy korszerű interdiszciplináris fogalmi apparátust érintenek.

*„A horizontális tanulás szinte kivétel nélkül szerves része a nemzetközi szinten kiemelkedően teljesítő oktatási rendszereknek. (...) A központi fejlesztések hívószavai között megjelent az egymástól való tanulás és a hálózati működés. Ezek megvalósulásához több olyan kompetencia is szükséges az egyének szintjén, melyek a jelenleg érvényes, pedagógusoktól elvárt kompetenciák között is megtalálhatók. Ilyenek például a szakmai együttműködés és kommunikáció, az önművelés, az elkötelezettség a szakmai fejlődésre. (...) Számos intézményben találhatók olyan együttműködési formák, melyekben a résztvevők sikerrel építettek ki kölcsönös bizalmat, kellően nyitottak voltak a belső tudás feltárására és a kívülről érkező tudás befogadására. Vállalták annak kockázatát is, hogy tudásukat megosszák. A vezetők szerepe hangsúlyos a sikeres együttműködésben.” (Horváth, Kovács & Simon, 2015, osz. nélkül.)*

A rajz- és vizuális kultúrát tanítók helyére és szerepére vonatkozóan pedig az fogalmazódott meg bennünk, hogy az eredmények és nyert információk birtokában ki kell mondanunk, hogy a vizuális kultúra tantárgynak újabb, korszerűbb és hiánypótló funkciót lenne célszerű betöltenie a hatékony tanulómegismerés terén, mivel a terület eszköztára rendkívül alkalmas erre a feladatra. Ehhez elengedhetetlen a rajztanárok szakmai felelősségvállalása, a tantárgyukban rejlő potenciálok maradéktalan megismerése és az innovatív rajzos, pedagógiai mérőeszköz felé tanúsított nyitottság. Fontos lenne még a pedagógus kollégák és az oktatást segítő szakemberek, illetve az oktatás összes aktora részéről a szakmai együttműködésre való hajlandóság, egymás szakterületeinek kölcsönös megismerése, egyenrangúvá válása, ezáltal a rajztanárok szaktudásának, hozzáértésének és jogosultságának elismerése.

## Mellékletek

KÉRDÉS	EREDMÉNYEK		
	KT (közismereti tanár) N 8 fő	RT (rajztanár) N 8 fő	OSM (oktatást segítő munkatárs) N 8 fő
<b>1. FORRÁSMŰKÖDÉS</b>			
Mi motiválta Önt a pedagógus pálya választására? Több választ is adhat.	5 válasz szeretem a gyerekeket 4 válasz szeretek tanítani, nevelni 2 válasz segítő szándék 1 válasz egy adott tantárgy tanítása	3 válasz inspiráló pedagógusok 2 válasz tanulók megsegítése 1 válasz gyermekszerepet 1 válasz izlés/látásmód formálása	5 válasz segítő szándék, elhivatottság, esélyt adni 2 válasz mindig érdekelt (pszichológia, logopédia) 1 válasz segítő módszereket keresni 1 válasz új dolgokkal megismertetni 1 válasz gyermekeim érintettsége 1 válasz egyéni tapasztalatok 1 válasz tanítóként azzal szembesültem, hogy sok beszédhibás gyermek ellátatlan 1 válasz -
Amennyiben Ön kooperál segítő szakemberrel/ szakemberekkel / pedagógussal, milyen mértékben mutatkozik meg az együttműködés eredményessége az alábbi területeken? Jelölje 1-től 7-ig terjedő skálán! [tanulók tanulási / teljesítménybeli előmenetele], [tanulói önismeret], [stresszkezelés], [reziliens magatartás], [mobilitásképeség], [lemorzsolódás csökkentése]	42 pont [tanulói önismeret] 40 pont [stresszkezelés] 39 pont [lemorzsolódás csökkentése] 37 pont [tanulók tanulási / teljesítménybeli előmenetele] 27 pont [reziliens magatartás] 24 pont [mobilitásképeség] 1 fő -	17 pont [lemorzsolódás csökkentése] 16 pont [tanulók tanulási / teljesítménybeli előmenetele] 15 pont [reziliens magatartás] 14 pont [mobilitásképeség] 13 pont [tanulói önismeret] 12 pont [stresszkezelés] 5 fő -	37 pont [tanulók tanulási / teljesítménybeli előmenetele] 36 pont [lemorzsolódás csökkentése] 35 pont [stresszkezelés] 34 pont [tanulói önismeret] 33 pont [reziliens magatartás] 29 pont [mobilitásképeség] 1 fő -
Vannak-e az ön által tanított diákok között reziliens tanulók?	5 fő Nem tudom 3 fő Igen van	5 fő Igen van 3 fő Nem tudom	4 fő Igen van 2 fő Nem tudom 2 fő Nincs
Mi jellemzi azokat a tanulókat, akiket Ön reziliensnek tart? Hogyan írná le jellemző tulajdonságaikat?	4 fő megfelelő választ adott: ▪ Minden helyzetbe feltalálja magát, optimista, kiegyensúlyozott ▪ Rugalmasság, ahol egy személy szenvedés, nehéz időszakok után is gyorsan visszanyeri a lelki egyensúlyát. ▪ Próbálnak az általam megerősített képességeikre támaszkodni, nem meghátrálni a feladatok előtt. ▪ Próbálnak az általam megerősített képességeikre támaszkodni, nem meghátrálni a feladatok előtt. ▪ Értelmes, hallgat, de nagyon figyel. 1 fő másra gondolt: Élet vagy kitágult, rohanó világ adta körülmények, vagy az elkényeztetettség miatt nehezen alkalmazkodnak bármihez, mert megszokták, hogy mindig minden a rendelkezésükre áll. 2 fő -	5 fő megfelelő választ adott: ▪ Alkalmazkodók, és együttműködésre törekednek. nem hőkölnek attól vissza, ha egy feladatot újra kell készíteniük, vagy irányt kell változtatni a munkamenetükben ▪ Mer segítséget kérni. Kezdeményező. Ha konfliktusba kerül, higgadtan kezeli a helyzetet. ▪ Rugalmasan veszik a kihívásokat, kreatívak. ▪ Pozitív önkép, önismeret. 1 fő másra gondolt: Túlérzékenység, erőteljes bezárkózás, kirekesztettség érzés, fizikai állapot jelentős változása, önbizalomhiány. 2 fő: Nem tudom	5 fő megfelelő választ adott: ▪ nyitottak az új dolgokra, alkalmazkodók ▪ Jól tűri a stressz. Pozitív beállításúak ▪ ellenállóbbak, vidámabbak, könnyebben túllendülnek a nehézségeken ▪ Pozitív szemlélet és attitűd, jó szociális és interperszonális készségek, képességek ▪ A kudarcaik ellenére is pozitívan látják a világot. Nem esnek kétségbe egy-egy akadály előtt. 1 fő másra gondolt: Nehezen teszik túl magukat a kudarcaikon. 1 fő: Nincs

<p><b>Az elmúlt 5 évben vett részt olyan szakmai továbbképzésen, amelyet nem az intézménye jelölt ki Önnek?</b> Amennyiben igen, mi volt ez?</p>	<p><b>3 fő -</b>  <b>1 fő</b> Waldorf pedagógia filozófiai alapjai, Rudolf Steiner munkássága.  <b>1 fő</b> BTMN-SNI és HH tanulókkal való foglalkozás módszertana  <b>1 fő</b> Boldogságóra  <b>1 fő</b> BME képzés  <b>1 fő</b> Digitális kompetencia fejlesztés, békés iskolák program</p>	<p><b>5 fő</b> Nem vett részt. Ennek oka főként a pályán eltöltött évek száma (15&gt;).  <b>1 fő</b> Tanulástámogatás művészeti nevelés alapú módszerekkel.  <b>1 fő</b> Meg nem nevezett online továbbképzések.  <b>1 fő</b> EFOP-3.1.2-16-2016-00001 A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából.</p>	<p><b>4 fő</b> nem  <b>1 fő</b> Többön is.  <b>1 fő</b> szupervízió  <b>1 fő</b> Mesterképzés  <b>1 fő</b> CBT alkalmazása gyermekek és serdülők esetén</p>
<p><b>Foglalkozik Ön a tanóráin kívül szabadidejében a szaktantárgyának tudományterületével?</b> Milyen formában teszi ezt!</p>	<p><b>3 fő</b> olvasok  <b>3 fő</b> Nem  <b>1 fő</b> TV-t nézek  <b>1 fő</b> Podcastokat nézek  <b>1 fő</b> PhD doktor vagyok  <b>1 fő</b> Önképzések formájában  <b>1 fő</b> Digitális formában</p>	<p><b>4 fő</b> Valamilyen alkotótevékenységet folytat  <b>3 fő</b> Nem foglalkozik  <b>1 fő</b> Művészeti programok, pl. múzeumlátogatás</p>	<p><b>4 fő</b> Szakkönyvet olvas, önképzés  <b>2 fő</b> Szakmai konzultáció a kollégákkal  <b>1 fő</b> Nem válaszolt  <b>1 fő</b> Nem foglalkozok</p>
<p><b>Amikor lehetősége adódik rá, miként kapcsolódik ki? Hogyan töltökezik? Több válasz is lehetséges.</b></p>	<p><b>4 válasz</b> olvasok  <b>2 fő</b> színházba járok  <b>2 fő</b> sportolok  <b>2 fő</b> kirándulok, túrázok  <b>1 fő</b> zenét hallgatok  <b>1 fő</b> wellness  <b>1 fő</b> utazok  <b>1 fő</b> nyelvet tanulok  <b>1 fő</b> meditálok  <b>1 fő</b> kertészkedek  <b>1 fő</b> családommal vagyok  <b>1 fő</b> Aktív és passzív pihenéssel</p>	<p><b>3 fő</b> olvasok  <b>1 fő</b> zenélek  <b>1 fő</b> kertészkedek  <b>2 fő</b> családommal vagyok  <b>3 fő</b> kirándulok  <b>1 fő</b> sétálok  <b>2 fő</b> sütés, főzés  <b>2 fő</b> baráti társasággal vagyok  <b>1 fő</b> bulizás  <b>1 fő</b> fotózás</p>	<p><b>4 fő</b> olvasás, mely mindig szakmai  <b>2 fő</b> kézműveskedés, sütés  <b>1 fő</b> szemlélődés  <b>1 fő</b> Utazás  <b>1 fő</b> Fotózok  <b>1 fő</b> Családom körében,  <b>1 fő</b> kerti munka,  <b>1 fő</b> horgászat  <b>1 fő</b> Rejtvényt fejtek  <b>1 fő</b> angolt tanulok  <b>4 fő</b> kirándulás,  túrázás</p>

1. táblázat: A vizsgált általános iskolákban dolgozó közismereti tanárok, rajztanárok és az oktatást segítő szakemberek közösségi rezilienciájának „forrásműködése” a kérdések és a válaszok alapján (Saját szerkesztés)

KÉRDÉS	EREDMÉNYEK		
	KT (közismereti tanár) N 8 fő	RT (rajztanár) N 8 fő	OSM (oktatást segítő munkatárs) N 8 fő
<b>2. REDUNDANCIA</b>			
<p><b>Pedagógiai Szakszolgálat által kiállított szakvéleményrel rendelkező tanulók esetében az oktatási intézménynek feladata a..</b> Jelölje az igaznak vélt állításokat! Több választ is megjelölhet.</p> <p>1. stresszoldás, stresszkezelési technikáinak fejlesztése, 2. a tanulók reziliencia-szintjének fejlesztése, 3. a tanulók inkluzív szemléletű nevelése, 4. megoldáskeresés a tanulók élethelyzetével kapcsolatos problémáira, 5. a tanulók adaptív oktatása, 6. a felsoroltak közül egyik sem</p>	<p><b>6 jelölés</b> a tanulók inkluzív szemléletű nevelése  <b>4 jelölés</b> stresszoldás  <b>4 jelölés</b> a tanulók stresszkezelési technikáinak fejlesztése  <b>4 jelölés</b> megoldáskeresés a tanulók élethelyzetével kapcsolatos problémáira  <b>4 jelölés</b> a tanulók adaptív oktatása</p>	<p><b>6 jelölés</b> megoldáskeresés a tanulók élethelyzetével kapcsolatos problémáira  <b>5 jelölés</b> a tanulók inkluzív szemléletű nevelése  <b>5 jelölés</b> a tanulók adaptív oktatása  <b>4 jelölés</b> a tanulók stresszkezelési technikáinak fejlesztése  <b>3 jelölés</b> stresszoldás  <b>1 jelölés</b> a fentiek közül egy sem</p>	<p><b>7 jelölés</b> a tanulók inkluzív szemléletű nevelése  <b>4 jelölés</b> stresszoldás  <b>4 jelölés</b> megoldáskeresés a tanulók élethelyzetével kapcsolatos problémáira  <b>4 jelölés</b> a tanulók stresszkezelési technikáinak fejlesztése  <b>4 jelölés</b> a tanulók adaptív oktatása  <b>2 jelölés</b> a tanulók reziliencia szintjének fejlesztése</p>
<p><b>Őn szerint mi egy rajz szakos tanár rajz tantárgyhoz köthető feladatai!</b> Válassza ki a felsoroltakból. Több választ is megjelölhet.</p> <p>1. a tanulók megismerése a rajzaikon keresztül, 2. tehetséggondozás, 3. pályázatokon való részvétel, 4. pályázatokon való eredményes részvétel, 5. tudásátadás, 6. rajzi készség fejlesztése, 7. a tanulói rajzok vizsgálata/elemezése pedagógiai szempontból, 8. megoldáskeresés a tanulók tanulással / tanulmányaival kapcsolatos problémáira, 9. megoldáskeresés a tanulók élethelyzetével kapcsolatos problémáira, 10. feszültségoldás, 11. stresszkezelés, 12. élmény nyújtása a rajzórán, 13. a tanulók flow élményhez juttatása, 14. kiállítás rendezése a tanulók munkáiból, 15. a tanulók izlésének és látásmódjának, esztétikai érzékének fejlesztése/formálása, 16. az alkotásban rejlő terápiai lehetőség kihasználása</p>	<p><b>7 jelölés</b> tehetséggondozás  <b>7 jelölés</b> rajzi készség fejlesztése  <b>7 jelölés</b> pályázatokon való részvétel / eredményes részvétel  <b>4 jelölés</b> kiállítás rendezése a tanulók munkáiból  <b>7 jelölés</b> feszültségoldás  <b>3 jelölés</b> tudásátadás  <b>2 jelölés</b> stresszkezelés  <b>2 jelölés</b> megoldáskeresés a tanulók élethelyzetével kapcsolatos problémáira  <b>2 jelölés</b> tanulók izlésének és látásmódjának  <b>1 jelölés</b> megoldáskeresés a tanulók tanulással / tanulmányaival kapcsolatos problémáira  <b>1 jelölés</b> tanulók flow élményhez juttatása  <b>1 jelölés</b> a tanulók megismerése a rajzaikon keresztül</p>	<p><b>8 jelölés</b> tehetséggondozás  <b>8 jelölés</b> rajzi készség fejlesztése  <b>7 jelölés</b> tanulók izlésének és látásmódjának  <b>7 jelölés</b> kiállítás rendezése a tanulók munkáiból  <b>7 jelölés</b> feszültségoldás  <b>6 jelölés</b> stresszkezelés  <b>6 jelölés</b> megoldáskeresés a tanulók tanulással / tanulmányaival kapcsolatos problémáira  <b>5 jelölés</b> pályázatokon való részvétel  <b>3 jelölés</b> tudásátadás  <b>3 jelölés</b> megoldáskeresés a tanulók élethelyzetével kapcsolatos problémáira  <b>0 jelölés</b> pályázatokon való eredményes részvétel</p>	<p><b>8 jelölés</b> tehetséggondozás  <b>8 jelölés</b> tanulók flow élményhez juttatása  <b>7 jelölés</b> rajzi készség fejlesztése  <b>7 jelölés</b> pályázatokon való részvétel  <b>7 jelölés</b> kiállítás rendezése a tanulók munkáiból  <b>7 jelölés</b> élmény nyújtása a rajzórán  <b>6 jelölés</b> stresszkezelés  <b>3 jelölés</b> tanulói rajzok vizsgálata/elemezése  <b>3 jelölés</b> pedagógiai szempontból  <b>3 jelölés</b> megoldáskeresés a tanulók élethelyzetével kapcsolatos problémáira  <b>2 jelölés</b> megoldáskeresés a tanulók tanulással, tanulmányaival kapcsolatos problémáira  <b>0 jelölés</b> pályázatokon való (eredményes) részvétel</p>

2. táblázat: A vizsgált általános iskolákban dolgozó közismereti tanárok, rajztanárok és az oktatást segítő szakemberek csoportjainak közösségi rezilienciájának „redundanciája” a kérdések és a válaszok alapján (Saját szerkesztés)

KÉRDÉS	EREDMÉNYEK		
	KT (közismereti tanár) N 8 fő	RT (rajztanár) N 8 fő	OSM (oktatást segítő munkatárs) N 8 fő
<b>3. DIVERZITÁS</b>			
<p><b>1. Hány éve dolgozik segítő szakemberként / pedagógusként?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 0-10 éve – pályakezdő, fiatal tanár</li> <li>▪ 11-25 éve – tapasztalt</li> <li>▪ több, mint 25 éve – tapasztalt, idősebb</li> </ul>	<p><b>6 fő</b> tapasztalt, idősebb <b>1 fő</b> tapasztalt <b>1 fő</b> pályakezdő</p>	<p><b>6 fő</b> pályakezdő <b>1 fő</b> tapasztalt <b>1 fő</b> tapasztalt, idősebb</p>	<p><b>4 fő</b> tapasztalt <b>2 fő</b> tapasztalt, idősebb <b>2 fő</b> pályakezdő</p>
<p><b>1. Válassza ki a listából, hogy mely szakemberek dolgoznak az Önök intézményében!</b></p> <p><b>2. Ön milyen munkakört tölt be oktatást segítő szakemberként?</b> Többet is megjelölhet!</p> <p>1. logopédus, 2. gyógytornász, 3. gyógytornásznő, 4. iskolapszichológus, 5. konduktor, 6. pedagógiai asszisztens, 7. utazó logopédus, 8. utazó iskolapszichológus, 9. utazó konduktor, 10. utazó gyógytornász</p>	<p><b>8 fő</b> gyógytornász (ebből <b>1 fő</b> utazó) <b>6 fő</b> gyógytornásznő <b>5 fő</b> pedagógiai asszisztens <b>5 fő</b> logopédus (ebből <b>4 fő</b> utazó) <b>4 fő</b> iskolapszichológus (ebből <b>3 fő</b> utazó) <b>1 fő</b> konduktor (ebből <b>1 fő</b> utazó) <b>1 fő</b> konduktor (ebből <b>1 fő</b> utazó)</p>	<p><b>8 fő</b> iskolapszichológus (ebből <b>4 fő</b> utazó) <b>5 fő</b> pedagógiai asszisztens <b>5 fő</b> logopédus (ebből <b>4 fő</b> utazó) <b>4 fő</b> gyógytornász (ebből <b>1 fő</b> utazó) <b>4 fő</b> gyógytornásznő <b>1 fő</b> konduktor (ebből <b>1 fő</b> utazó)</p>	<p><b>4 fő</b> logopédus (ebből <b>1 fő</b> utazó) <b>2 fő</b> gyógytornász <b>2 fő</b> iskolapszichológus (ebből <b>1 fő</b> utazó)</p>
<p><b>Kérem válasszon, melyik jellemző az Ön munkahelyére?</b></p>	<p><b>5 fő</b> inkluzív nevelés <b>2 fő</b> integráló nevelés <b>1 fő</b> egyik sem</p>	<p><b>4 fő</b> integráló nevelés <b>2 fő</b> inkluzív nevelés <b>1 fő</b> nem tudok dönteni <b>1 fő</b> egyik sem</p>	<p><b>1 fő</b> hagyományos nevelés <b>2 fő</b> integráló nevelés <b>2 fő</b> inkluzív nevelés <b>3 fő</b> nem tudok dönteni</p>
<p><b>Mennyire tartja Ön fontosnak a következőket a rajzitanítás során!</b> Értékelje 1-től 7-ig terjedő skálán! [kiállítás rendezése a tanulók munkáiból] [a tanulók flow-élményhez juttatása] [élmény nyújtása a rajzórán] [stresszkezelés] [megoldáskeresés a tanulók <b>élethelyzetével</b> kapcsolatos problémáira] [megoldáskeresés a tanulók <b>tanulással</b>, tanulmányaival kapcsolatos problémáira] [a tanulói rajzok vizsgálata/ elemzése pedagógiai [tehetség-gondozás] [a tanulók megismerése a rajzokon keresztül] [a tanulók izlésének és látásmódjának, esztétikai érzékének fejlesztése, formálása]</p>	<p><b>56 pont</b> [élmény nyújtása a rajzórán] <b>54 pont</b> [tehetség-gondozás] <b>54 pont</b> [a tanulók flow-élményhez juttatása] <b>52 pont</b> [a tanulók izlésének és látásmódjának, esztétikai érzékének fejlesztése, formálása] <b>51 pont</b> [rajzi készség fejlesztése] <b>50 pont</b> [a tanulók megismerése a rajzokon keresztül] <b>49 pont</b> [kiállítás rendezése a tanulók munkáiból] <b>47 pont</b> [stresszkezelés] <b>45 pont</b> [pályázatokon való (eredményes) részvétel] <b>45 pont</b> [a tanulói rajzok vizsgálata/ elemzése pedagógiai szempontból] <b>40 pont</b> [megoldáskeresés a tanulók élethelyzetével kapcsolatos problémáira] <b>38 pont</b> [megoldáskeresés a tanulók tanulással, tanulmányaival kapcsolatos problémáira]</p>	<p><b>54 pont</b> [a tanulók izlésének és látásmódjának, esztétikai érzékének fejlesztése, formálása] <b>52 pont</b> [a tanulók megismerése a rajzokon keresztül] <b>51 pont</b> [stresszkezelés] <b>51 pont</b> [élmény nyújtása a rajzórán] <b>50 pont</b> [tehetség-gondozás] <b>50 pont</b> [a tanulók flow-élményhez juttatása] <b>49 pont</b> [kiállítás rendezése a tanulók munkáiból] <b>48 pont</b> [rajzi készség fejlesztése] <b>48 pont</b> [megoldáskeresés a tanulók élethelyzetével kapcsolatos problémáira] <b>43 pont</b> [megoldáskeresés a tanulók tanulással, tanulmányaival kapcsolatos problémáira] <b>43 pont</b> [a tanulói rajzok vizsgálata/ elemzése pedagógiai szempontból] <b>31 pont</b> [pályázatokon való (eredményes) részvétel]</p>	<p><b>53 pont</b> [élmény nyújtása a rajzórán] <b>51 pont</b> [a tanulók flow-élményhez juttatása] <b>50 pont</b> [tehetség-gondozás] <b>49 pont</b> [kiállítás rendezése a tanulók munkáiból] <b>48 pont</b> [stresszkezelés] <b>47 pont</b> [rajzi készség fejlesztése] <b>45 pont</b> [a tanulók izlésének és látásmódjának, esztétikai érzékének fejlesztése, formálása] <b>45 pont</b> [a tanulói rajzok vizsgálata/ elemzése pedagógiai szempontból] <b>42 pont</b> [pályázatokon való (eredményes) részvétel] <b>42 pont</b> [a tanulók megismerése a rajzokon keresztül] <b>41 pont</b> [megoldáskeresés a tanulók <b>élethelyzetével</b> kapcsolatos problémáira] <b>40 pont</b> [megoldáskeresés a tanulók <b>tanulással</b>, tanulmányaival kapcsolatos problémáira]</p>

3. táblázat: A vizsgált általános iskolákban dolgozó közismereti tanárok, rajztanárok és az oktatást segítő szakemberek csoportjainak közösségi rezilienciájának „diverzitása” a kérdések és a válaszok alapján (Saját szerkesztés)

KÉRDÉS	EREDMÉNYEK		
	KT (közismereti tanár) N 8 fő	RT (rajztanár) N 8 fő	OSM (oktatást segítő munkatárs) N 8 fő
<b>4. INTÉZMÉNYI EMLÉKEZET</b>			
<p><b>Van-e szakmai példaképe? Ha igen, kicsoda? Miért érzi ezt a személyt követendőnek az Ön szakmai munkájában?</b></p>	<p><b>3 fő</b> nincs <b>3 fő</b> konkrét nevet említ (Szabó Szabolcs középiskolai tanárom, Zsolnai Sándorné, Varga Tamás matematikus) <b>1 fő</b> egykori tanítónőt említ név nélkül <b>1 fő</b> kollégát említ név nélkül</p> <p>Említett tulajdonságok emberség, nagy tudás, alázat, elhivatottság, az élethez való hozzáállás, szorgalom, érzelmi intelligencia</p>	<p><b>5 fő</b> egykor tanítóit, tanárait említi <b>2 fő</b> konkrét nevet említ (Vereczkey Szilvia, Kiss Katalin textilművészek, Eszteri Zsolt, Bencsik István, Bátki Erika) <b>1 fő</b> kiemeli, hogy több példaképe is van, de nem nevezi meg őket</p> <p>Említett tulajdonságok hitelesség, nem akarnak tökéletesnek látszani, igazságosság, szakmai felkészültség, nagy tudás, emberségesség, differenciálás képessége</p>	<p><b>2 fő</b> Nincs <b>1 fő</b> Több pszichológusra is felnézek, de mindegyikre másért, másképp. <b>1 fő</b> Nagynéném, izig-vérig pedagógus volt <b>1 fő</b> Mérey Vera, S. Pintye M., Gósy M...., Szili Katalin gyogyepedagógusként tanítanak minden korosztályt, kutatnak, új módszereket dolgoznak ki a megértés könnyítésére a SNI-vel élő tanulóknak, nagy munkabírásúak, elfogadóak, új dolgok iránt nyitottak <b>1 fő</b> Fehérné Kovács Zsuzsanna-tisztelem, becsülöm a tudását. Nagyon szeretem hallgatni az előadásait. Tanulmányaim során nagyon sokat kaptam tőle. <b>1 fő</b> Dr. Csernus Imre szakmai sikeressége miatt <b>1 fő</b> Domonkosné Rippel Éva, munkássága, elhivatottsága szakmai motivációja, nagy tudása és a szakmai hozzáértése, hogy folyamatosan fejleszti képző magát, ezzel is segítve kollégái munkáját, szakmai fejlődésünket.</p>
<p><b>Tapasztalataira alapozva, milyennek érzi a rajz tantárgy megítélését és megbecsültségét abban a közegben, ahol Ön dolgozik?</b> Több választ is megjelölhet. 1. nem tartják jelentősnek a tantárgyat, 2. „szelepórának” tartják, 3. a rajztanárnak kötelessége az iskolai műsorok megvalósulásának elősegítése díszletek és kellékek előállításával, 4. fontosnak tartják, hogy a tanulók rajzi készsége, képessége megfelelően fejlődjön, 5. fontos tantárgynak tekintik és tisztában vannak a benne rejlő lehetőségekkel, 6. nem tudom, hogy miként vélekednek róla, 7. ez egyénekenként változó, 8. egyéb:</p>	<p><b>4 fő</b> fontosnak tartják, hogy a tanulók rajzi készsége, képessége megfelelően fejlődjön <b>4 fő</b> fontos tantárgynak tekintik és tisztában vannak a benne rejlő lehetőségekkel <b>1 fő</b> ez egyénekenként változó <b>1 fő</b> <i>készségtárgyként kisebb a jelnetősége</i>, de figyelünk a tehetségnevelésre és igyekszünk kihasználni a tantárgyban rejlő lehetőségeket.</p>	<p><b>4 fő</b> nem tartják jelentősnek a tantárgyat <b>3 fő</b> a rajztanárnak kötelessége az iskolai műsorok megvalósulásának elősegítése díszletek és kellékek előállításával <b>3 fő</b> fontosnak tartják, hogy a tanulók rajzi készsége, képessége megfelelően fejlődjön <b>3 fő</b> fontos tantárgynak tekintik és tisztában vannak a benne rejlő lehetőségekkel <b>1 fő</b> „szelepórának” tartják <b>1 fő</b> ez egyénekenként változó <b>0 fő</b> nem tudom, hogy miként vélekednek róla</p>	<p><b>5 fő</b> nem tudom, hogy miként vélekednek róla <b>2 fő</b> egyénekenként változó <b>1 fő</b> fontos tantárgynak tekintik és tisztában vannak a benne rejlő lehetőségekkel óvodákban logopédusként dolgozom, ennél a korosztálynál fontos a rajzolás, festés, rajzzal való önkifejezés, az alkotás, jó lenne, ha általános iskolában ez a szemlélet folytatódna</p>



<p><b>Ismeri a tanulók rajz tantárgyhoz való viszonyulását abban az intézményben, ahol tanít?</b> Fejtse ki tapasztalatai alapján véleményét néhány mondatban!</p>	<p><b>4 fő</b> Szeretik a rajzórát  <b>1 fő</b> Alsóban szeretik, felsőben (7-8. osztályban) már nagy a szórás.  <b>1 fő</b> Szeretik, ha nem kötődik értékeléshez.  <b>1 fő</b> Rendkívül magas szintű az iskolánkban ennek a tantárgynak az oktatása, a munkáikkal számtalan díjat nyerne  <b>1 fő</b> Nem ismerem.</p> <p>A tanulók szeretik a kreatív feladatokat, új technikákat, szívesen alkotnak.          Semmiképp sem osztályoznám a tantárgyat, mert fontosabbnak tartom a lélekre gyakorolt hatását.</p>	<p><b>2 fő</b> Alsóban szeretik, felsőben (7-8. osztályban) megjelenik a „nem tudok rajzolni” probléma.  <b>2 fő</b> A tanulókban is élnek a „kézségtárgy sztereotípiák”. Teljes apátia.  <b>1 fő</b> Kevés a heti egy óra.  <b>1 fő</b> Semmibe veszik a tantárgyat. Ez otthonról hozott mentalitás.  <b>1 fő</b> Vannak rendkívül kreatív tanulók, akiknek nagy örömet okoz a rajzóra.  <b>1 fő</b> A legtöbb tanuló érdeklődést mutat.</p>	<p><b>3 fő</b> Nem ismerem  <b>1 fő</b> Vannak gyermekek, akik különösen szépen rajzolnak, ők így fejezik ki érzéseiket. Vannak, akik nem szeretik, nekik a grafomotorikájukkal, finommotorikájukkal gond is van.  <b>1 fő</b> Van, aki szereti, van, aki nem  <b>1 fő</b> Aki rajzsakkörre jár, ki tudja rajzolni magából a feszültséget. Stresszkezelés, valamint önértékelési problémák megoldására is hasznos. Azok a gyermekek, akiket fejleszttek, minden második hónapban rajzolatot velük, amit nagyon szeretnek. Ilyenkor bármit rajzolhatnak, ami általában egy ünnep vagy élmény szokott lenni.  <b>1 fő</b> -</p>
<p><b>Miben látja a tanulók saját tantárgyának segítségével történő mélyebb megismerésének akadályoztatottságát, nehézségeit?</b> Fejtse ki pár mondatban!</p>	<p><b>4 fő</b> Időhiány.  <b>1 fő</b> Ha nem vagyok osztályfőnök, de a gyerekekről a felszerelése, a munkái igényessége, külalakja, tartalmi meghatározottsága sokat elmond.  <b>1 fő</b> Tanulási kudarc.  <b>1 fő</b> Kevés idő a kötetlen beszélgetésre. A zárkózottabbak nem szívesen beszélnek magukról az osztály előtt.  <b>1 fő</b> A tanterv életszerűtlenségében.  <b>1 fő</b> Túlzásúfolt tanterv, magas osztálylétszám.</p>	<p><b>2 fő</b> Időhiány  <b>1 fő</b> Az AMI-s órákon nagyjából ez lehetséges, csak idő kell hozzá mire megbízunk egymásban.  <b>1 fő</b> Pedagógusfüggő (életkor, képzettség, hozzáállás), befolyásolja az osztálylétszám és az időkeret, egyéb terhek, amikkel a tanárt megbízzák.  <b>1 fő</b> Normál órarend szerinti órákon lehetetlen megismerni a tanulókat (ők sem igénylik), az egész folyamat nagyon felszínes, és jó ha az ember az órát meg tudja tartani.  <b>1 fő</b> Nem látok ilyen nehézséget  <b>1 fő</b> Nagy létszámú csoportban „elveszik” az egyén, kevés óraszámú rajzoktatás vagy a rajz, mint töltelék tantárgy jelleg ezt nem segíti elő.  <b>1 fő</b> Felszabadultabban, nyitottabban viselkednek. Sokszor indulnak meg munka közben mélyebb beszélgetések.  <b>1 fő</b> A tantárgy nem kellő támogatottsága, rossz megítélése.</p>	<p><b>1 fő</b> Időhiány.  <b>1 fő</b> Sok gyermekotthon nem jut rajzeszközökhöz, a finomítókra akadályozottsága is eredeztethető.  <b>1 fő</b> a tanárt nem különösebben érdekli a tanuló mélyebb megismerése  <b>1 fő</b> Mélyebb megismerés rajzteszteken keresztül lehetséges. Rajz teszteket csak pszichológus, ráadásul csak a megfelelően képzett szakember vehet fel és elemezhet ki.  <b>1 fő</b> Pedagógus függő.          Azt gondolom, hogy a pedagógusnak kell a mai gyerekekhez „igazodnia” és az érdeklődési köröket figyelembe venni és máris más lesz a gyermekek hozzáállása a rajztantárgyhoz.  <b>2 fő</b> Nem tudom, Nem tudom megfogalmazni  <b>1 fő</b> -</p>
<p><b>Miben látja a tanulók rajz tantárgy segítségével történő mélyebb megismerésének akadályoztatottságát, nehézségeit?</b> Fejtse ki pár mondatban tapasztalatai alapján!</p>	<p><b>4 fő</b> Nem tudom, nem tanítok rajzot, nem tudom megítélni  <b>2 fő</b> -  <b>1 fő</b> Kevés az idő az elmélyült munkákra.  <b>1 fő</b> Túlzásúfolt tanterv, magas osztálylétszám, azaz időhiány.</p>	<p><b>6 fő</b> Szűkös az időkeret. 45 perc kevés az elmélyült munkához és a tanulók folyamat közbeni megismeréséhez is.  <b>2 fő</b> Túl nagy létszámú csoportok.  <b>2 fő</b> Rossz a tantárgy megítélése.  <b>1 fő</b> Adminisztratív terhek. A pedagógusok személyisége kulcsfontosságú.</p>	<p><b>3 fő</b> Nem tudom megítélni, nem tanítok rajzot  <b>2 fő</b> Talán az alacsony óraszám lehet a gátja  <b>2 fő</b> A rajzot tanító kolléga attitűdje  <b>1 fő</b> -</p>

<p><b>Az eddigi pályáját tekintve mit tart a legnagyobb szakmai sikerének?</b> Ossa meg pár mondatban!</p>	<p><b>2 fő</b> Versenygyőzelmek és részvételek, összesen egy bukás 36 év alatt. Sok tanítványom máig felkeres, sokukkal baráti viszonyom alakult ki.</p> <p><b>1 fő</b> Rengeteg sikeres nyelvvizsga, sok tanítvány, akik helyén vannak életükben.</p> <p><b>1 fő</b> 2 vezetői pályázat, 2 bázisintézményi pályázat, 1 könyv, több újságcikk írása.</p> <p><b>1 fő</b> Nehéz a választás. Nagyon régóta tanítok. :)</p> <p><b>1 fő</b> Még mindig a pályán vagyok</p> <p><b>1 fő</b> 2012-ben megjelent publikációm.</p> <p><b>1 fő</b> A saját érzelmi intelligenciám fejlődését.</p> <p><b>1 fő</b> A tanítványaim jól szerepelnek a felvételi vizsgákon, és megállják a helyüket a középiskolában.</p>	<p><b>2 fő</b> Eredményes <b>pályázatok</b>.</p> <p><b>1 fő</b> Példaadás a tanulóknak, motiváció a tanári pályára.</p> <p><b>1 fő</b> Passzív tanulók sikeres órai motivációja.</p> <p><b>1 fő</b> <b>Önálló kutatás, mérőeszközfejlesztés</b>.</p> <p><b>1 fő</b> Kiállítás a tanulók munkáiból, sikeres felkészítésük vizsgára, felvételire.</p> <p><b>1 fő</b> A tanulók közösséggé formálása, eredményes együttműködések kialakítása.</p> <p><b>1 fő</b> A gyermekek szemléletmódjának pozitív befolyásolása.</p>	<p><b>3 fő</b> Szakmai sikerek.</p> <p><b>1 fő</b> Tanítói korszakomból az óvoda iskola átmenet kidolgozását, fonomimika tanítását. Logopédus korszakomból a megyei logopédiai munkaközösség vezetését.</p> <p><b>1 fő</b> Még hittel vagyok a pályán</p> <p><b>1 fő</b> Felnőtt tanítványok szeretetteljesen üdvözlése, nekem köszönhetik, amit elértek.</p> <p><b>1 fő</b> Az egyetem elvégzése és jelenlegi munkám.</p> <p><b>1 fő</b> 3 gyerekem közül 2 a gyógypedagógus lett.</p> <p><b>1 fő</b> -</p>
--	--	--	--

4. táblázat: A vizsgált általános iskolákban dolgozó közismereti tanárok, rajztanárok és az oktatást segítő szakemberek csoportjainak közösségi rezilienciájának „intézményi emlékezete” a kérdések és a válaszok alapján (Saját szerkesztés)

KÉRDÉS	EREDMÉNYEK		
	KT (közismereti tanár) N 8 fő	RT (rajztanár) N 8 fő	OSM (oktatást segítő munkatárs) N 8 fő
<b>5. INNOVATÍV TANULÁS</b>			
Amennyiben Ön kooperál segítő szakemberrel / szakemberekkel / pedagógussal, milyen úton kap visszacsatolást az együttműködés eredményességéről? (Pl.: mérőeszközök használatá, megbeszélés, munka eredménye)	3 fő személyes beszélgetés 2 fő nem mérjük, a gyakorlat igazolja a munkánk eredményességét 1 fő bemeneti (1. o.) és év végi kimeneti mérések 1 fő folyamatosan tartjuk a kapcsolatot, visszajelzéseket adunk egymásnak a tapasztalt változásokról	5 fő - 1 fő nem volt mérés 1 fő folyamatos konzultáció 1 fő a diákok tanulmányi eredményének, magaviseletének változásában nyilvánul meg a hatás	3 fő nem volt mérés 3 fő Folyamatos szóbeli kontakt, vagy online kapcsolattartás 1 fő az év végi tünetmentes gyermekek jelentik a sikereket, a közös gondolkodás, esetmegbeszélés 1 fő Bemeneti és kimeneti mérésekkel, kontroll szakértői vizsgálatokkal
Mennyire fontos Ön számára a tanulók személyének és szociális hátterének mélyebb megismerése? Jelölje 1-től 7-ig terjedő skálán!	54 pont	50 pont	53 pont
Mennyire tartja Ön megvalósíthatónak a rajz tantárgyon keresztül történő mélyebb tanulómegismerést? Jelölje 1-től 5-ig terjedő skálán!	34 pont	36 pont	30 pont
Van olyan lehetőség az oktatott tantárgyan keresztül történő mélyebb tanulómegismerésre, amit ideálisnak tart, de a jelenlegi keretek között nem kivitelezhető? Fejtse ki röviden! Van olyan lehetőség a rajz tantárgyon keresztül történő mélyebb tanulómegismerésre, amit ideálisnak tart, de a jelenlegi keretek között nem kivitelezhető? Fejtse ki röviden! Az értelmezhetőség miatt ketté szedtük a két csoport feladatát.	1 fő nincs 1 fő több dramatizálás 1 fő kísérletezés 1 fő több páros és csoportos munka 1 fő kevesebb ismeretanyag, kompetencia alapú oktatás. 1 fő Csoportbontás, kis létszámú oktatás, ez eredményesség egyik kulcsfogalma. 1 fő lelki problémák okainak feltárása. 1 fő -	2 fő több múzeumlátogatás, kiállítások. 2 fő - 1 fő több élmény alapú, kreatív, szabadabb feladatértelmezés. 1 fő érzékenyítő programok. 1 fő egyéni, kiscsoportos foglalkozások, akár a tanórán túl. 1 fő beszélgetős, önismereti rajzóra.	4 fő - 1 fő önismeret fejlesztése, minden órán végzek tükör előtt a tanulókkal, ennek megléte a bennük rejlő egymás iránt érzett haragot, dühöt ki tudják beszélni, valamint a testképzavar igen nagy lelki problémát okoz szinte mindegyik diáknál. 1 fő nem tudom megítélni 1 fő kiscsoportos foglalkozás, több óraszám, szabadban történő oktatás 1 fő a hátrányos településen élők rendszerint a ruházatukkal nincsenek megelégedve.
Ön szokott a diagnosziszták során standard, vagy más rajzos mérőeszközt alkalmazni? Melyek ezek!	8 fő A tanárok szerint nem releváns a kérdés	7 fő Nem 1 fő Igen (saját fejlesztésű mérőeszköz)	3 fő Nem 3 fő Goodenough féle emberrajz, családrajz 1 fő Logopédiai munkaközösség által elfogadott mérőeszköz, melyben mindkettő szerepel. 1 fő Farajz teszt, Fészekrajz teszt, Elvárásolt családrajz, K.F.D., Én-rajz/én-ideál, D.A.N., Négy-Fa- Teszt

5. táblázat: A vizsgált általános iskolákban dolgozó közismereti tanárok, rajztanárok és az oktatást segítő szakemberek csoportjainak közösségi rezilienciájának „innovatív tanulása” a kérdések és a válaszok alapján (Saját szerkesztés)

KÉRDÉS	EREDMÉNYEK		
	KT (közismereti tanár) N 8 fő	RT (rajztanár) N 8 fő	OSM (oktatást segítő munkatárs) N 8 fő
<b>6. ÖSSZEKAPCSOLÓDÁS</b>			
<p><b>Van olyan szakember / pedagógus, akit Ön segít az intézményben, vagy azon kívül?</b> (Szakszolgálati munkatárs, stb...) Ha igen, milyen területen dolgozik? <b>Több jelölés is lehetséges.</b></p>	<p><b>1 jelölés</b> családsegítőnek <b>1 jelölés</b> fejlesztő pedagógus és ifjúságvédelmi feleős is vagyok <b>1 jelölés</b> gyógytestnevelőnek <b>1 jelölés</b> iskolapszichológusnak <b>1 jelölés</b> minden munkatársnak az intézményben <b>1 jelölés</b> szociális segítőnek <b>2 jelölés</b> a szakszolgálati munkatársnak <b>2 fő</b> nincs</p>	<p><b>4 fő</b> nincs <b>1 jelölés</b> iskolapszichológusnak <b>1 jelölés</b> gyógypedagógusnak <b>1 jelölés</b> gyógypedagógusnak (utazó) <b>1 jelölés</b> nem válaszolt</p>	<p><b>3 fő</b> nincs, vagy csak közvetve <b>1 fő</b> logopédusként segíték <b>1 jelölés</b> pályakezdő kollégának segíték <b>1 jelölés</b> minden intézményben segíték <b>1 jelölés</b> a kolléganőmmel kölcsönösen segítünk egymásnak <b>1 jelölés</b> több tanítóval segítjük egymás munkáját</p>
<p><b>Mi jellemzi kooperációjukat? Mennyire kölcsönös a segítségnyújtás?</b></p>	<p><b>1 fő</b> módszertani segítség fejlesztő pedagógusként minden kollégámnak segíték</p>	<p><b>1 fő</b> kereshetem kérdéssel, kérhetek segítséget SNI, BTMN tanulóval kapcsolatban, fejlesztésben <b>7 fő</b> -</p>	<p><b>3 fő</b> nincs, vagy csak közvetve <b>1 fő</b> napi kapcsolatban vagyok kollégákkal, gyakran kérnek szakmai tanácsot adok nekik, én a kreativitásukat értékelem, új logopédiai eszközök készítésére inspirálnak <b>1 fő</b> a pályakezdő kollégával a segítéssadás teljes mértékben kölcsönös <b>1 fő</b> rendszeresen konzultálunk az érintett gyermekekről, intézményi megsegítésükről <b>1 fő</b> kolléganőmmel kölcsönös segítségnyújtás, főként esetmegbeszélésnél. <b>1 fő</b> több iskolában látom el a beszédhibás gyermekeket, több tanítóval jó a kommunikáció és kölcsönösen segítjük egymás munkáját</p>
<p><b>Van olyan munkatársa / pedagógus vagy más szakember, akinek Ön segít?</b> Ha igen, ki ő? Több jelölés is lehetséges.</p>	<p><b>2 jelölés</b> szociális segítő / családsegítő <b>2 jelölés</b> pszichológus <b>2 jelölés</b> logopédus <b>2 jelölés</b> gyógypedagógus <b>1 jelölés</b> fejlesztő pedagógus <b>1 jelölés</b> utazó gyógypedagógus <b>1 jelölés</b> tankerületi központ munkatársai <b>1 jelölés</b> szakszolgálati munkatárs <b>1 jelölés</b> pedagógiai asszisztens <b>1 jelölés</b> iskolatitkár <b>1 jelölés</b> igazgató helyettes <b>1 jelölés</b> gyógytestnevelő</p>	<p><b>6 fő</b> nincs <b>1 jelölés</b> pedagógiai asszisztens <b>1 jelölés</b> iskolapszichológus <b>1 jelölés</b> fejlesztő pedagógus <b>1 jelölés</b> gyógypedagógus</p>	<p><b>3 fő</b> nincs <b>2 jelölés</b> igazgató <b>2 jelölés</b> kollégák <b>1 jelölés</b> segítő szakember</p>
<p><b>Miben segít?</b></p>	<p>szakmai eszmecserék, közvetve, szervezés, anyagszükséglet</p>	<p>SNI/BTMN tanulókkal kapcsolatosan</p>	<p>- Rudán Bernadett, tagintézményvezető. Folyamatosan nyomon követi a munkámat, hasznos tanácsokat ad. Szakmai segítséget nyújt a BTMN-i gyermekek fejlesztéséhez. - Pszichológus kollégák sokat adnak a munkámhoz, - kölcsönös szakmai, módszertani segítség, esetmegbeszélés, ha egy gyermeknél elakadok, jó gyakorlatok megosztása egymással</p>

<p><b>Vannak olyan tényezők, amelyek gátolják a szakmai együttműködést a segítő szakemberekkel / tanárokkal?</b></p>	<p><b>1 válasz</b> gyermekek mozgása, mozgáskoordinációja  <b>1 válasz</b> családi problémák kivételése  <b>1 válasz</b> hiányzások kezelése  <b>1 válasz</b> nincs elegendő segítő szakember</p>	<p><b>2 fő -</b>  <b>2 válasz</b> nincs lehetőség a konzultációra  <b>2 válasz</b> kevés időt tölt az intézményben a szakember  <b>1 válasz</b> nincs jelen segítő szakember az intézményben  <b>1 válasz</b> a tanuló külső helyszínre jár, ezért nincs kapcsolat</p>	<p><b>4 fő</b> nincs  <b>1 válasz</b> szupervizorral nem jó a kapcsolat  <b>1 válasz</b> kevés idő  <b>1 válasz</b> szakmai féltékenység  <b>1 válasz</b> nem jó az együttműködés, a jelleme miatt</p>
--	---	--	--

6. táblázat: A vizsgált általános iskolákban dolgozó közismereti tanárok, rajztanárok és az oktatást segítő szakemberek közösségi rezilienciájának „forrás-összekapcsolódása” a kérdések és a válaszok alapján (Saját szerkesztés)

## Felhasznált irodalom

- Bárdossy, I. (2011). *Lehetséges kérdések és válaszok a curriculumfejlesztéshez*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Nevelés- és Oktatásméleti Tanszék. <http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/curriculum/index.html> (2024.06.20.)
- Bernstein, B. (1975). Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In Pap, M. & Szépe, Gy. (Eds.), *Társadalom és Nyelv. Szociolingvisztikai írások* (pp. 393-435). Gondolat.
- Bergmann, J. (2013a). Az agresszió képi jegyei 14-16 éves serdülők rajzain. *Psychiatria Hungarica*, 28(1), 57-69.
- Bergmann, J. (2013b). Romák képi kifejezőmódjának vizsgálata és a roma gyerekek vizuális neveléssel való fejlesztésének irányzatai: szakirodalmi áttekintés. In Benedek, A. & Tóth, P. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban: A munka és a nevelés világa a tudományban* (pp. 457-474). ELTE Eötvös Kiadó.
- Békés, V. (2002). A reziliencia-jelenség, avagy az ökológizálódó tudományok tanulságai egy ökológizált episztemológia számára. In Forrai, G. & Margitay, T. (Eds.), *Tudomány és történet: Tanulmánykötet Fehér Márta tiszteletére* (pp. 215-228). Typotex Kiadó.
- Bredács, A. (2018). A pszichológiai immunkompetencia vizsgálatának eredményei a szakmai tanárképzés országos módszertani- és képzésfejlesztéséhez. In Daruka, M. (Ed.), *A tanári szerep változásainak háttértényezői a szakképzésben* (pp. 87-128). (TÁMOP 4.1.2.B.2.-13/1-2013-0012) Budapesti Corvinus Egyetem.
- Bredács, A. (2018). A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a pozitív irányzat mozgalommá válása az oktatásban. *Iskolakultúra*, 27(1-2), 3-22. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2018.1-2.3>. (2024.06.20.)
- Bredács, A. (2019a). A pozitív pedagógia fejlesztési területei – a pszichológiai immunkompetencia és a reziliencia fogalmainak tükrében. *Parlando*, 61(2). <https://www.parlando.hu/2019/2019-3/BredacsAlice.pdf> (2024.10.05.)
- Bredács, A. M. (2019b). A pozitív pedagógia és a művészeti nevelés hatása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentésére. In *Szakképzés és Oktatás: Ma – Holnap konferencia. Fejlődés és partnerség*, (pp. 47-48). BME. [https://oszkdk.oszk.hu/storage/00/03/03/53/dd/1/MAHO\\_Absztraktkotet\\_honlapra.pdf](https://oszkdk.oszk.hu/storage/00/03/03/53/dd/1/MAHO_Absztraktkotet_honlapra.pdf) (2024.10.05.)
- Bredács, A. (2022). A pozitív pedagógia fejlesztési területei – a pszichológiai immunkompetencia és a reziliencia fogalmainak tükrében. *Parlando*. <https://mte.eu/wp-content/uploads/2022/12/Bredacs-A.-A-pozitiv-pedagogia-fejlesztési-területei.pdf> (2024.10.05.)
- Bredács, A. & Szakályos, Sz. (2022). A szociális hátrányból származó stressz verbális és nonverbális megnyilvánulásai az intézményben, valamint vizuális megjelenése a tanulói rajzon, mint vizsgálati eszközön. In: Molnár, G. & Tóth, E. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2021: A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira* (pp. 74-88). Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága. <http://acta.bibl.u-szeged.hu/78728/> (2024.10.05.)

- Bredács, A. & Takács, K. (2020). A stresszel való megküzdőképesség fejlesztése az iskolában a reziliencia és a pszichológiai immunitás eszközeivel. *Iskolakultúra*, 30(3), 62-84. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33037> (2024.10.05.)
- She, C., Liang, Q., Jiang, W. & Xing, Q. (2023). Learning adaptability facilitates self-regulated learning at school: The chain mediating roles of academic motivation and self-management. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1162072. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1162072> (2024.10.05.)
- Csányi, Y. (2003). *Együttnevelés: Speciális igényű tanuló az iskolában*. OKI Iskola-fejlesztési Alapítvány.
- Csányi, Y. & Kereszty, Z. (2009). *Inklúziós tanterv és útmutató a Magyarországi pedagógusképzés számára*. Szociális és Munkaügyi Minisztérium. ISBN 978-963-06-6901-6
- Dobos, K. (2002). Az innováció. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(9), 38-48. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00063/2002-09-ta-Dobos-Innovacio.html> (2024.10.05.)
- Falus, I. (Ed.) (2007). *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fathi, K. (2020). Die multi-resiliente Gesellschaft: Ansatzpunkte für die Corona-Krise und darüber hinaus. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 33(1).
- Fathi, K. (2022). *Multi-Resilience - Development - Sustainability: Requirements for Securing the Future of Society in the 21st Century*. Springer.
- Juhász, Á., Arday, B., Nagy, L., Balázs, N. & Szigeti, R. (2023). Az iskolai stressz, az adaptív és maladaptív megküzdés, valamint az iskolai kötődés összefüggései serdülő mintán. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 78(1), 43-60. <https://doi.org/10.1556/0016.2022.00042> (2024.10.05.)
- Fazekas, Á. & Horváth, L. (2019). Pedagógusok innovatív munkahelyi viselkedése mint a folyamatos szakmai fejlődés egyik forrása. *Pedagógusképzés*, 18(46), 46-76.
- Fazekas, Á. (2018). Innovációk keletkezése és terjedése egy budapesti általános iskolában. *Neveléstudomány: Oktatás - Kutatás - Innováció*, 6(1), 42-58. <https://ojs.elte.hu/nevelstudomany/article/view/6629> (2024.10.05.)
- Fehér, I. & Lappints, Á. (1999). *Pedagógiai fogalomtár*. Comenius Bt. Kiadó.
- Fehérvári, A. & Széll, K. (2014). Méltányosság az oktatásban: tanulói eredmények, szülők, iskola. In Széll, K. (Ed.), *Az OECD az oktatásról - adatok, elemzések, értelmezések* (pp. 41-51). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Fehérvári, A. & Tomasz, G. (Ed.) (2015). *Kudarok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. <https://mek.oszk.hu/15600/15610/15610.pdf> (2024.10.05.)
- Fehérvári, A. (2015b). A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változás, 2006–2014. In Fehérvári, A. & Tomasz, G. (Eds.), *Kudarok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* (pp. 31-52). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. <https://mek.oszk.hu/15600/15610/15610.pdf> (2024.10.05.)
- Fehérvári, A. (2016). Iskolai eredményesség és hátrányos helyzet. In Szemerszki, M. (Ed.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség* (pp. 15-27). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/eredmenyesség\\_beliv.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/eredmenyesség_beliv.pdf) (2024.10.05.)
- Fehérvári, A., Széll, K. & Paksi, B. (2017). Az iskolai eredményesség szervezeti meghatározottsága. In Zsolnai, A. & Kasik, L. (Ed.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2016: A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése* (pp. 268-286). SZTE BTK Neveléstudományi Intézet; MTA Pedagógiai Bizottság. [http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/12240/2/ONK\\_2016\\_kotet\\_cimlap\\_tartalom.pdf](http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/12240/2/ONK_2016_kotet_cimlap_tartalom.pdf) (2024.10.05.)
- Fejes, J. B., Patai, J., Tóth, E. & Csapó, B. (2014). Reziliens tanulók az általános iskolában az országos kompetenciamérés adatai alapján. [https://pedagogus.edia.hu/sites/default/files/public/2\\_5/Fejes\\_Patai\\_Toht\\_Csapo\\_2014.pdf](https://pedagogus.edia.hu/sites/default/files/public/2_5/Fejes_Patai_Toht_Csapo_2014.pdf) (2024.10.05.)
- Golnhofer, E. (é. n.). Adaptív oktatás. In *Iskolavezetés és fejlesztés*. Közoktatási Vezetőképző Intézet.
- Houston, J., Spialek, M. L., Cox, J., Greenwood, M. M. & First, J. (2015): The centrality of communication and media in fostering community resilience: A framework for assessment and intervention. *American Behavioral Scientist*, 59(2), 270-283. PubMed PMID: 2014-57046-007.
- Horváth, L., Kovács, A. & Simon, T. (2015): *Tájékoztató a horizontális tanulásról intézményvezetők és pedagógusok számára*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. [https://www.researchgate.net/publication/282122440\\_Tajekoztato\\_a\\_horizontalis\\_tanulasrol\\_intezmenyvezetok\\_es\\_pedagogusok\\_szamara](https://www.researchgate.net/publication/282122440_Tajekoztato_a_horizontalis_tanulasrol_intezmenyvezetok_es_pedagogusok_szamara) (2024.10.05.)



- Horváth, L., Kovács, A., Simon, T. & Zentai, A. (2015): *Módszertani segédanyag a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődéséhez hozzájáruló tanuló szakmai közösségek, szakmai tanulócsoportok létrehozásának és működtetésének támogatására*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Híves, T. (2015). A hátrányos helyzet területi aspektusai. In Fehérvári, A. & Tomasz, G. (Eds.). *Kudar-cok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* (pp. 13-30). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Homoki, A., Czindéri, K., Segal, H., Sándor, Z. & Fodorné Vidó, R. (2016). A CYRM 28 gyermek és ifjúsági reziliencia skála magyar adaptált változatának jellemzői és a GYIRM 25-20 magyar gyermek és ifjúsági reziliencia skálák validálása családjaikban élő és családjaikból kiemelt serdülők körében. Online kiadás. Mindenhol otthon Közhasznú Alapítvány. <https://mindenholotthon.hu/cyrm-28-gyermek-ifjusagi-reziliencia-kutatas/> (2024.10.05.)
- Kárpáti, A. (2009). Kommunikáció, technika, kreativitás: egy komplex mérőeszköz a vizuális képességek értékelésére. Új Pedagógiai Szemle. 59(5-6), 40-59. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/kommunikacio-technika-kreativitas-egy-komplex-mero-eszkoz-a-vizualis-kepesssegek> (2024.10.05.)
- Kárpáti, A. (2019). A vizuális nyelv szerepe a korai iskolaelhagyás megelőzésében. In Kárpáti, A. (Ed.), *Vizuális kommunikáció az oktatásban* (pp. 9-55). Eötvös Loránd Tudományegyetem. (pdf) [http://vizualiskultura.elte.hu/sites/default/files/announcement/vizualis-kommunikacio-az-oktatásban\\_intera-1.pdf](http://vizualiskultura.elte.hu/sites/default/files/announcement/vizualis-kommunikacio-az-oktatásban_intera-1.pdf) (2024.10.05.)
- Kopp, M. & Skrabski, Á. (2009). Magyar lelkiállapot az ezredforduló után. *Távlatok*. 19(86), 32-52.
- Kőpatakiné Mészáros, M. (Ed.) (2008). *Adaptációs kézikönyv. Gyakorlati útmutató integráló pedagógusoknak*. Educatio., <https://mek.oszk.hu/12900/12917/12917.pdf> (2024.10.05.)
- Lee, M. & Larson, R. (2000). The Korean 'Examination Hell' Long Hours of Studying Distress and Depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 249-271. <https://doi.org/10.1023/A:1005160717081> (2024.06.20.)
- Longstaff, P. H., Armstrong, N. J., Perrin, K., Parker, W. M. & Matthew A. H. (2010). Building Resilient Communities: A Preliminary Framework for Assessment. *Homeland Security Affairs* 6(3), 1-23. <https://core.ac.uk/download/pdf/36718246.pdf>, <https://www.hsaj.org/articles/81> (2024.10.05.)
- Loughland, T. & Alonzo, D. (2019). Teacher Adaptive Practices: A Key Factor in Teachers' Implementation of Assessment for Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, (44)7, Article: 2 <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol44/iss7/2/> (2024.10.05.)
- M. Nádas, M. (2010). *Adaptív nevelés és oktatás*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- M. Nádas, M. (2019). Adaptívitás a felnőttoktatásban - különös tekintettel a pedagógus-továbbképzésre. In Hunyady, Györgyné & M. Nádas, M. (Eds.), *Takács Etel nevével és nevében*, (pp 77-88), ELTE Eötvös Kiadó.
- MacCann, C., Lipnevich, A. A., Burrus, J. & Roberts, R. D. (2012). The best years of our lives? Coping with stress predicts school grades, life satisfaction, and feelings about high school. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 235-241. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.08.004> (2024.07.11.)
- McLean, L., Taylor, M. & Sandilos, L. (2023). The roles of adaptability and school climate in first-year teachers' developing perceptions of themselves, their classroom relationships, and the career. *Journal of School Psychology*, (99)8. Article: 101213. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S002244052300033X> (2024.10.05.)
- Masih, P. P. & Gulrez, N. K. (2006). Age and gender differences on stress. *Recent trends in human stress management*, (pp. 97-104).
- Nagy, M. (2011). *Speciális andragógia*. Szent István Egyetem.
- Némethné Tóth, Á. (2014). *Negyedszázad az iskolában*. Habilitációs értekezés. Neveléstudományi Doktori Iskola. EKF. Eger, URL: <http://eklektika.ektf.hu/dsr/access/daed123c-0573-4d4e-9813501d672a157b> (2024.07.10.)
- Pais, E. R. (2015). Generációs kihívások az oktatásban, nevelésben. In Daruka, M. (Ed.), *A tanári szerep változásának háttértényezői a szakképzésben*, (pp 73-87). (TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0012, „Szakmai tanárképzés országos módszertani- és képzésfejlesztéséhez”). Kiadta a Budapesti Corvinus Egyetem.

- Patakfalvi-Czirják, Á., Papp, Z. A. & Neumann, E. (2018). Az iskola nem sziget. Oktatási és társadalmi reziliencia multietnikus környezetben. *Educatio*, (27)3, 474-480. [https://real.mtak.hu/102472/1/Educatio\\_2018-3-09-Patakfalvi-Czirjak\\_et al.pdf](https://real.mtak.hu/102472/1/Educatio_2018-3-09-Patakfalvi-Czirjak_et al.pdf) (2024.07.12.)
- Patel, S. S., Brooke, R. M., Amlôt, R. & Rubin, J. G. (2017): *What do we mean by 'Community Resilience'? A Systematic Literature Review of How It Is Defined in the Literature*. 02, *PLOS Currents: Disasters, L. PMC 5693357, PMID 29188132*, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5693357/> (2024.10.05.)
- Rapos, N., Gaskó K., Kálmán, O. & Mészáros, Gy. (2011). *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. <http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf> (2024.08.01.)
- Raýman, J. & Varga, A. (2015). Reziliencia és inklúzió. *Romológia*, 3(10), 10-27. [https://epa.oszk.hu/02400/02473/00007/pdf/EPA02473\\_romologia\\_2015\\_10\\_hun\\_009-028.pdf](https://epa.oszk.hu/02400/02473/00007/pdf/EPA02473_romologia_2015_10_hun_009-028.pdf) (2024.10.05.)
- Szabó, D. F. (2015). A reziliencia fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, 25(7-8), 135-138. [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00196/pdf/EPA00011\\_iskolakultura\\_2015\\_07-08\\_19.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00196/pdf/EPA00011_iskolakultura_2015_07-08_19.pdf) (2024.10.05.)
- Székely, I. (2015). Reziliencia: a rendszerelmélettől a társadalomtudományokig. *Replika*, 94(5), 7-23. [https://www.replika.hu/system/files/archivum/94\\_01\\_szekely.pdf](https://www.replika.hu/system/files/archivum/94_01_szekely.pdf) (2024.10.05.)
- Szell, K. (2018): *Iskolai légkör és eredményesség. Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Belvedere Meridionale. (online PDF), [https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/628/Iskolailegkoereseredmenyesseg\\_Szell\\_Krisztian\\_web.pdf](https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/628/Iskolailegkoereseredmenyesseg_Szell_Krisztian_web.pdf) (2024.10.05.)
- Szokolszky, Á. & V. Komlósi, A. (2015). A „reziliencia-gondolkodás” felemelkedése – ökológiai és pszichológiai megközelítések. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(1), 11-26. DOI 10.17627/ALKPSZICH.2015.1.11, [http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2015/07/AP\\_2015\\_1\\_Szokolszky\\_V\\_Komlosi.pdf](http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2015/07/AP_2015_1_Szokolszky_V_Komlosi.pdf) (2024.10.05.)
- Varga, A. (2015). Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In Varga, A. (Ed.), *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wlislöcki Henrik Szakkollégium, (pp. 241-271).
- White, R. K., Edwards, W. C., Farrar, A. & Plodinec, M. (2015): A practical approach to building resilience in America's communities. *American Behavioral Scientist*. 59(2), 200-219. PubMed PMID: 2014-57046-003.

# ÚJ ASPEKTUSOK A TANULÁSBAN



Arató Ferenc

# HOGYAN KONSTRUÁLJÁK A TUDÁST A KOOPERATÍV TANULÁSSZERVEZÉS GYAKORLATÁBAN?

## Hét strukturális megközelítés a hatékony és eredményes tudáselsajátítás kialakítására

*Absztrakt:*

*Ebben a tanulmányban a tudáskonstruálás hét különböző módjáról lesz szó. Az első részben átfogó képet kap az olvasó arról, hogy milyen mélységben kapcsolódik össze a konstruktivista tanuláselmélet és a kooperatív tanulás diskurzusa. Hogyan hat egymásra ez a két megközelítés, és hogyan vezethet az egyesítésük egy eredményesebb tanulási élményhez. A második részben a kooperatív tanulási környezetben alkalmazható tudáskonstruálás hét módjára derül fény. Bemutatva az egyes módszereket - interaktív, pozitívan egymásra utalt, szinergikus, szinoptikus, multikontextuális, interferenciális és akcióalapú -, egyszerű példákkal szemléltetve, hogyan működnek ezek a tudáskonstruálási formák a gyakorlatban. A tanulmány célja, hogy segítse a pedagógusokat és a kutatókat a különböző kooperatív tanulási megközelítések, megoldások megértésében és a szociális tudáskonstruálásban rejlő potenciális előnyök felismerésében. Hangsúlyt kap az egyszerű kooperatív megközelítések alkalmazásának jelentősége a hatékony tudásszerzés és a vizsgált folyamatok korszerű megfigyelése érdekében, valamint a pedagógusok és kutatók kiemelt szerepe abban, hogy figyelembe vegyék ezeket az eljárásokat, amikor a tanulásban résztvevők tanulási igényeinek kielégítését vizsgálják a pedagógiai gyakorlatban.*

*Kulcsszavak: konstruktivizmus, tudáskonstruálás, kooperatív tanulásszervezés, dekonstrukció, szociális tanulás*

## **A tudás mint szociális konstrukció: a konstruktivista tanuláselmélet és a kooperatív tanulásszervezés közös kiindulópontja**

A konstruktivista diskurzusnak köszönhetően érthetővé vált az elmúlt évtizedekben, hogy az egyéni tudás, az individuális tudáskonstrukciók társas és szociális interakciók révén keletkeznek. A tanulás és a kognitív fejlődés állandóan változó, egymásra ható dinamikái

a társadalmi környezet hatására és a társakkal való interakciókon keresztül formálódnak. A neveléstudomány szempontjából tehát kulcsfontosságú felismerés, hogy a tudás és a kognitív fejlődés társadalmi befolyás révén alakul (Wertsch, 1979, 1980, 1992; John-Steiner & Mahn, 1996; Palincsar, 1986, 1998). Konstruktivista perspektívából nézve a tanulási és tanítási gyakorlatok értelmezése során nem számít, hogy valaki előadásokon vagy együttműködő tanulási környezetben tanul-e. Mindkét helyzetben a mobilizált és megjelenő tudáskonstrukciók egyénenként eltérők és egyediek maradnak. Ugyanakkor, ha a tudáskonstruálás szociális természetű, akkor érdemes lenne minden egyes tanuló számára biztosítani a tanulásához és kognitív fejlődéséhez szükséges szociális tanulási környezetet, amely a tanári előadásra építő gyakorlat hierarchikus struktúrájában nem minden diák számára adott.

A 1980-as években világossá vált, hogy a kooperatív tanulás elméleti megközelítése és gyakorlata szorosan összefonódik a szociálkonstruktivizmussal (Graves, 1983; Palincsar & Brown, 1984; Brown & Palincsar, 1989; Damon, 1984; Davidson, 1985; Slavin, 1987; Stevens et al., 1987; Dansereau, 1988). A két diskurzusban a kulcsfontosságú kérdés az volt, hogy az egyéni tudáskonstrukciók társadalmilag meghatározottak-e, és hogyan lehet átalakítani a társadalmi interakciókat például az iskolákban abból a célból, hogy minden diák sikeresen tanuljon. Ha megvizsgáljuk a hagyományos előadásokon és egyéni tanuláson alapuló pedagógiai gyakorlat jellegét, láthatjuk, hogy csak néhány diák tud a tanárral vagy egymással interakcióba lépni tanulás közben. Ha minden diák interakcióba lép (például egy beszélgető kör során), az csak rövid ideig, és elsősorban a tanárral történik. Ez a fajta társas interakció azoknak használ, akik jól értik a tanár egyéni tanulást támogató módszereit és utasításait, beszédmegnyilatkozásait (Aronson, 2021; Kagan, 2021; Jacobs et al., 2022).

A kooperatív tanulás diskurzusa is vizsgálja, hogyan kell átalakítani a pedagógiai folyamat során a szociális környezetet, a tanulási interakciók formálásáért felelős osztálytermi kereteket. Hogyan hozhatunk létre egy olyan tanulási teret, ahol az egyéni tudás megerősítése minden résztvevő számára egyre optimálisabbá válik? Nem véletlen, hogy Neil Davidson szerkesztett könyvében, amelyben a kooperatív diskurzus meghatározó alakjainak több évtizedes munkásságát mutatja be az elmúlt ötven évből (ideértve Eliot Aronson-t, David és Roger Johnson-t, Robert Slavin-t, Yael Sharan-t és Shlomo Sharan-t, Spencer Kagan-t stb.), a konstruktivizmust az egyik meghatározó elméleti alapvetésnek nevezi a kooperatív tanulás kialakulásában (Davidson, 2021, p. 245). Hasonlóképpen, húsz évvel korábban Slavin és társai (2003) a konstruktivista neveléstudományt a kooperatív tanulás diskurzusának meghatározó elemeként azonosították.

## **A szociális interakciók jelentősége a tanulás és a kognitív fejlődés szempontjából**

A konstruktivista megközelítést alkalmazó neveléstudomány képviselői figyelmet fordítanak a tanulási interakciókra, különösen a diákok és a tanár vagy a diákok közötti párbeszédre, amely a tanulás megvalósítására irányul, a tudományos szintű ismeretszerzést célozva (Wertsch, 1992; John-Steiner & Mahn, 1996; Palincsar, 1986; Mercer, 2008; Mercer et al., 1999; Alexander, 2001, 2008, 2018). Számos olyan megközelítés került kidolgozásra, amely az iskolai, tanuló-tanulók, tanár-tanulók közötti szociális interakcióra összpontosít, és a kognitív fejlődést és a szociális tudásszerzést elősegíti, ideértve a *Reciprok Tanítást* (*Reciprocal Teaching*, Brown & Palincsar, 1989; Palincsar, 1986; Palincsar & Brown, 1984), az *Együttműködő Érvélest* (*Collaborative Reasoning*, Reznitskaya et al., 2009, Lin et al., 2018, az *Instruált Megbeszélést* (*Instructional Conversation*, Goldenberg, 1992), a *Kérdezzük a szerzót*, (Beck et al., 1996), a *Felfedező Beszélgetést* (*Exploratory Talk*, Mercer és tsai, 1999), a *Párbeszéd-*



des Osztályt (*Dialogic Classroom*, Alexander, 2001, 2008, 2018), és a *Felelőségteljes Beszélgetést* (*Accountable Talk*, Asterhan et al., 2015; Resnick, 2018). Ezek a felsorolt modellek és a velük kapcsolatos pedagógiai gyakorlatok és kutatási eredmények megmutatják, hogy a konstruktivista megközelítés kifejezetten a tanulási interakciókra összpontosít. Ezek a modellek példázzák, hogyan használják a kutatók a tudományos narratívákat és kidolgozott modelleket az osztályteremben generált tanulási párbeszédekben, miközben ők is az egyéni tudás konstrukcióikon, saját modelljeiken keresztül közelítik meg a valóságot. Ezek a felsorolt modellek több évtized alatt szilárd tudományos alátámasztást kaptak.

Ugyanígy a kooperatív tanulási diskurzus is hangsúlyozza a társas interakciók fontosságát a tanulás eredményessége és a kognitív fejlődés szempontjából. A kooperatív paradigma fordulata abban rejlik, hogy a diákok közös munkája és egymás segítése, a hagyományos osztálytermi struktúrákat átalakító módon, jobb tanulási eredményekhez vezet (Johnson & Johnson, 1999, 2021; Kagan, 1992, 2021). A fókusz a társas kapcsolatokon, kialakult szociális struktúrákon és folyamatokon van, amelyek lehetővé teszik a hatékony és eredményes együttműködést. Az ilyen strukturális átalakításokat segítik elő a paradigmát meghatározó kooperatív alapelvek (Arató, 2011, 2014).

Egy támogató és együttműködő tanulási környezet létrehozásával a diákok közösen építhetik saját egyéni tudásukat és mélyíthetik a tanultak jelentését, és segíthetnek egymásnak a tanulás eredményessé tételeiben (Davidson & Worsham, 1992; Slavin, 2014). A cél egy olyan tanulói közösség létrehozása, ahol mindenki hozzájárulhat és profitálhat a tanulási interakciókból és az együtt konstruált tudásból (Dillenbourg, 1999). A kooperatív megközelítés hatékonyan alkalmazható különböző kontextusokban, beleértve az osztálytermet, az egyetemeket és a munkahelyi képzéseket (Johnson & Johnson, 2009; Slavin, 2014). A kooperatív megközelítés, hasonlóan a konstruktivista megközelítéshez, felismeri a tanulás szociális jellegét és hangsúlyozza a társas interakciók fontosságát a tudásszerzés folyamatában.

A kooperatív tanulás diskurzusa, a hatékony kognitív fejlődés és tanulás előmozdítása mellett, hangsúlyt fektet a tanulók személyes és szociális készségeinek fejlesztésére. Hatékonyágát ezen a területen számos kutatás bizonyította az elmúlt évtizedekben. A konstruktivista diskurzussal párhuzamosan, gyakran együttműködve, közös konferenciákon és kötetekben megjelenve, a kooperatív tanulásszervezés diskurzusa is kialakította a saját modelljeit. Ezek közé tartoznak olyan modellek, mint a *Jigsaw Classroom* (Aronson, 1972, 2021), a *Learning Together* (Johnson et al., 1984; Johnson & Johnson, 2021), a *Group Investigation* (Sharan & Sharan 1990, 2021), a *Structural Approach* (Kagan, 1990, 2021), a *Small Group Discovery* (Davidson, 1985, 2021), valamint a *Complex Instruction* (Cohen, 1986, 1994; Cohen & Lotan, 2014; Lotan & Holthuis, 2021). Ezek között a modellek mögött képez egy átfogó megközelítést a kooperatív tanulásszervezést paradigmaként értelmező elgondolás.

A kooperatív tanulási diskurzus számos olyan modellt is létrehozott, amelyek kifejezetten a diákok közötti interakcióra és dialógusra összpontosítanak, különös figyelmet fordítva a konstruktivista megközelítésre is a tanulásban. Ilyen például a *Creative Controversy* (Johnson & Johnson, 1992), a *ThinkTrix* (Lyman, 1992), és a *Brain-Friendly Learning* (Kagan, 2014), valamint a *Group Investigation* és *Small Group Discovery* modellek, amelyek hangsúlyozzák a diákok közötti közös tudáskonstruálást kis csoportokban. Emellett a kooperatív tanulást széles körben alkalmazzák a Bloom-taxonómia (Bloom, 1956; Anderson et al., 2001) és a SOLO-taxonómia (Biggs & Collis, 1982; Hooks & Mills, 2011, 2012) beépítésével a különböző tantárgyak tanulási folyamataiba (lásd például Gillies, 2020, vagy Kagan & Kagan, 1998, 2009; Kagan, 2014).

A kooperatív diskurzus különböző modelljei érthetőbbek egy paradigmatis megközelítés keretében (Kuhn, 1970; Arató 2011, 2013, 2014). Ebben a megközelítésben beazonosíthatók a paradigmákhoz tartozó konkrét és egyszerű szabályok, „szimbolikus általánosí-

tások” (Kuhn, 1970). Az alapelveket követve megkülönböztethető a kooperatív tanulás más kis csoportos tevékenységektől (Kagan, 1990, 2021; Arató, 2014; Jacobs et al., 2022).

A kooperatív diskurzus „új szemüvege” (Kuhn, 1970) az elmúlt ötven évben azt mutatta, hogy olyan szociális tudásszerző környezet kialakítását teszi lehetővé a paradigma alapelveinek követése, ahol pozitívan alakulnak az inter-etnikus kapcsolatok. Az első kutatási eredményektől kezdve, és az eltelt évtizedek során is folyamatosan bizonyították (Aronson, 1972, 2021), hogy a résztvevők magasabb szintű személyes és szociális kompetenciát mutatnak, míg minden diák tudományos teljesítménye is magasabb, mint a klasszikus viselkedési keretben tanuló társaiké.

David és Roger Johnson és kollégáik is több évtizeden keresztül végeztek metaelemzéseket (1989, 2009, 2021; Johnson et al., 2000), összehasonlítva a versengő, egyéni és kooperatív tanulási struktúrák hatékonyságát vizsgáló többszáz kutatás eredményeit. Eközben világossá vált, hogy a kooperatív strukturált interaktív tanulási környezetben a diákok tanulóképessége és eredményessége is növekszik, bármilyen területen is vizsgálták. Például az elmúlt ötven év során Davidson és kollégái (Davidson, 1985; Davidson & Kroll, 1991; Davidson-Worsham, 1992; Davidson, 2021) a matematika területén, míg Slavin és kollégái (Slavin, 1987; Stevens et al., 1987; Slavin et al., 2003; Slavin & Madden, 2021) a szövegértés területén bizonyították a kooperatív struktúrák magasabb hatékonyságát.

A konstruktivista hagyományban is több évtizedes bizonyítékok állnak rendelkezésre a tanulók közötti interakció és az ezt támogató tanár feladatának új megközelítéséről, például a szövegértés területén (Anderson et al., 1997; Chinn & Anderson, 1998; Lin et al., 2018) vagy a matematika tanulásában (Forman, 1987, 1989, 2020).

## A tudáskonstruálás szociális dimenziói

A tanulási interakciók számának megsokszorozódásával a figyelem az interakciók társas-szociális természetére irányul. A kooperatív tanulásszervezés gyakorlatában a szociális tudáskonstruálás társadalmilag meghatározott feltételeire. Például, az egyik kooperatív műhely azt vizsgálta, hogy a heterogén mikrocsoportokban szervezett tanulási folyamatokban megvalósuló interakciók milyen mértékben állnak a tanulókat irányító tanuló viselkedési minták, hitek, nézetek és előítéletek befolyása alatt. A kutatók feltárták, hogy a hatalom és a státusz viszonyok még az interperszonális interakciókban is megjelennek, kifejtik hatásukat. Az áttöréshez kevés, hogy heterogén mikrocsoportokban ültetik le a tanulókat. Elisabeth Cohen (1984, 1986) - aki a Komplex Instrukció (ittthon Komplex Instrukciós Programként ismert) kooperatív modelljét kialakította -, kollégája Rachel Lotan (Cohen & Lotan, 2014) és munkatársaik voltak az elsők, akik felhívták a figyelmet arra, hogy szükség van az interperszonális kommunikáció kooperatív kereteinek újra strukturálására (Lotan & Holthuis, 2021). A pozitív egymásrautaltság szükségessége mellett rámutattak arra, hogy a partneri kooperatív szerepek, mint társas viselkedési minták, hozzájárulnak az örökölt viselkedések feloldásához és az interperszonális interakciók konstruktív használatához, ezzel emelve a tanulási kapcsolat minőségét.

Más megközelítések az eredményesebb tanulás szempontjából az érintettség, a bevonódás fontosságát hangsúlyozzák. Szükséges olyan tanulási helyzetet teremteni, amelyben a résztvevők nemcsak a feladatok egymásrautaltsága miatt tanulnak együtt, hanem önmegvalósító törekvéseiket, én-aktualizáló tendenciájukat (Rogers, 1961) felhasználva is tanulnak (Davidson, 1985, 2021; Sharan & Sharan, 1990; Sharan et al., 2013). Azaz a kíváncsiságra, az elme kihívó kérdéseire és az akadémiai és kritikai gondolkodási szint elérésére épülő tanulás vált ennek a megközelítésnek a középpontjává. A kooperatív paradigmát képviselők, köztük Gillies (2018a, 2018b, 2020), folyamatosan hangsúlyozzák a tudatos tu-

dásszerzési folyamatok támogatásának szükségességét az interperszonális tanulási interakciókban. Érdekes olyan elemeket beépíteni a tanulási feladatokba, amelyek hozzájárulnak a magasabb szintű tudáselsajátítás eléréséhez. Az utóbbi években Gillies bemutatott olyan egyszerű struktúrákat és stratégiákat, amelyeket a dialógusos, interperszonális tanulási interakciókba lehet építeni, és amelyek elősegítik az tudományos szintű eredményes tanulást (Gillies, 2018b, 2020, 2023).

Az eddigiekből kitűnik, hogy a konstruktivista megközelítés szervesen összefonódik a kooperatív paradigmában bemutatott megközelítésekkel. Továbbá a kooperatív tanulás paradigmatis diskurzusa új dimenziókat nyit meg a tudáskonstruálás szempontjából. Újjáépíti a hagyományos tanulási interakciók iskolai szociális formáit. A tanulási kommunikációt úgy tervezi, hogy minden résztvevő számára biztosított legyen az eredményes tanulás lehetősége. Ez lehetővé teszi minden diák számára az egyéni fejlődési útvonala kialakítását, és a saját intra- és interperszonális kompetenciáinak mozgósítását és fejlesztését. Ugyanakkor lehetővé teszi azt is, hogy a tanulók kognitív-gondolkodási képességeiket egy magasabb szinten bontakoztassák ki.

Spencer Kagan (1990, 2021), aki a szituációs pszichológiából származtatja megközelítését, kiemeli a strukturális megközelítés alapvető jellegét a kooperatív paradigmával kapcsolatos „új szemüveg” felismerésében. Mint Aronson (1972, 2021), David és Roger Johnson (1999, 2021), Kagan *Strukturális Megközelítése (Structural Approach)* is felhívja a figyelmet a tanulási és tanítási folyamatban kialakuló viselkedéseket meghatározó struktúrákra, interperszonális mikrostruktúrára (Kagan, 1990, 2021). A kooperatív paradigma ahelyett, hogy a hagyományosan hierarchikus és kizáró struktúrák irányítanak az osztályterem kommunikációját és tevékenységeit, a kooperatív mikrostruktúrára összpontosít, amelyek elősegítik mindenki részvételét.

## A kooperatív tanulás paradigmája: a posztstrukturalista fordulat

Az előzőekben a paradigma-kérdés kapcsán egy fontos aspektust még nem vizsgáltunk. Eddig csak a megközelítés jellegéről esett szó, vagyis arról, hogy a kooperatív paradigma egy strukturális megközelítést javasol. Egy olyan szemüveget, amelyen keresztül a társas és társadalmi kapcsolatok szervezése felől tekintünk rá az oktatásra. Ez jelentkezik a kooperatív alapelvek követése során, vagy akár a strukturális értékelés során is (Arató, 2017), amikor a tanár és tanítványai közösen reflektálnak a saját együtt-tanulásukra és közösen igazítják ki, fejlesztik és tökéletesítik azt.

Fontos megérteni azonban azt is, hogy a kooperatív tanulás nem követi a klasszikus strukturális megközelítést (pl. Moreno, 1934 vagy itthon Mérei, 2004), vagyis nem egyszerűen a csoportokon belüli viszonyok meghatározására, leírására törekszik. Beavatkozása során ugyanakkor kifejezetten használ olyan elemeket, amelyek kiemelhetők strukturális eszközökkel, például épít az adott csoport szociometriai jellemzőire is (pl. Johnson és Johnson, 1999): figyelembe veszi a csoportok kialakításánál, hogy legalább egy kölcsönös kapcsolattal rendelkezzen a kicsi csoport létrehozásakor mindenki egy-egy adott mikrocsoportban.

A konstruktivista neveléstudomány eredményeinek beépítésével a kooperatív tanulás-szervezés nem csak az egyének vagy diákcsoportok társas tudáskonstrukciójára - azaz a tudáskonstruálás szociális meghatározottságára fókuszál. A kooperatív tanulás figyelembe veszi a társadalmi meghatározottság szociálpszichológiai, szociológiai és történeti aspektusait is az interperszonális interakciók során.

A kooperatív paradigma a konstruktivista megközelítés részeként hangsúlyozza, hogy szükséges átalakítani az iskolai, osztálytermi tanulás és tanítás szervezését, társas kapcsolati struktúráit. A kooperatív tanulás diskurzusa azokat a módszereket keresi, amelyekkel

a tudáskonstruálás folyamatát olyan módon lehet kialakítani, strukturálni, hogy ne tartsa fenn az emberek közötti kizáró kölcsönhatási mintákat (Arató, 2011, 2013, 2014).

A kooperatív tanulás stratégiája tehát meghaladja a kizáró tanulási-tanítási struktúrákat, és olyan kooperatív struktúrákat épít ki a helyükön, amelyek mindenki számára eredményesebb tanulást tesznek lehetővé. Ezért nevezi Arató a kooperatív tanulást posztstrukturalista paradigmának (Arató, 2013, 2014). Beavatkozásával meghaladja a meglévő, gyakran kizáró, elkülönítő, kirekesztő és antidemokratikus struktúrákat az oktatásban.

A posztstrukturalista hagyományból kiindulva ezt a megközelítést a dekonstrukció fogalmával lehet a legjobban megragadni. A dekonstruktív folyamat lényege, hogy leépít egy struktúrát, miközben egy kooperatív struktúrát javasol alkalmazni az adott tanulási helyzetben.

Jól érzékelteti ezt a dekonstruktív folyamatot az a példa, amikor feltesznek egy kifejtendő kérdést a tanulócsoportnak és egy-két kéz jelentkezik csupán a harmincből. Majd megismétlik a kérdést, de arra kéri a résztvevőket, hogy párokban-triókban fogalmazzák meg a lehetséges válaszaikat 2-3 percben. Oly módon, hogy mindenkinek mindenki válaszát fel kell írnia a saját párjából-triójából az egyéni jegyzetébe. Az előtte nem jelentkező csoportból hirtelen mindenki válaszokat megfogalmazó résztvevővé válik. Pedig a kérdés ugyanaz maradt. Egyszerűen a kommunikációs struktúra megváltoztatásával, egy együttműködőbb, a részvételt könnyítő struktúra felkínálásával, a résztvevők én-aktualizáló tendenciájára építve, azonnal leváltható a hagyományos nagycsoportos kérdésfelvetés struktúrája, és a résztvevők aktív részvétele generálható, anélkül, hogy moralizálni, vagy a tanulócsoportot jutalmazni-büntetni kellene a részvétel érdekében. A tanulási kommunikációt a jelentkező két főre leszűkítő hagyományos kommunikációs struktúrát dekonstruálta a példában a páros-triók kooperatív struktúrára. A leíró, klasszikus strukturalista megközelítéshez képest a kooperatív paradigma tovább megy. Beavatkozik a szociális, hatalmi és státuszviszonyokba és a tudáskonstruálás szociális feltételeibe, folyamataiba. Ezért posztstrukturalista jellegű megközelítés, hiszen a szociálisan adott struktúrákon túlra mutat. Megbontja a meglévő tanulási struktúrákat, és kooperatív struktúrák használatát javasolja alternatívaként. Azaz lebontja az antidemokratikus és kizáró iskolai, osztálytermi szociális kapcsolatrendszerket, és kooperatív struktúrákat szervez a helyükre. Létrehozva valami újat és hatékonyabbat, ezzel meggyengítve a korábbi struktúrákat.

A dekonstrukció a filozófiában, episztemológiában és irodalomtudományban a '70-es és '80-as években kiemelkedő hangsúlyt kapott elméleti diskurzus, amelyet ma a neveléstudományban a konstruktivista hagyomány részeként értelmezhetünk leginkább (lásd például Berger és Luckman, 1966; Gergen és Thatchenkery, 1996). A kooperatív fordulat ezt az elméleti vonulatot gyakorlatra váltja. A gyakorlatban dekonstruálja az öröklött kizáró, antidemokratikus, kirekesztő struktúrákat. Helyettük kooperatív struktúrákkal garantálja az egyenlő hozzáférést és részvételt az emberiség tudáskincséhez a tanuláson keresztül.

Ezt a dekonstrukciót támogathatja a valóban személyre szabott oktatást lehetővé tevő, éppen születőben lévő AI/LLM kultúra, és az azt biztosító technikai megoldások. Ha pillanatok alatt, akár többnyelvű, személyre szabott anyagok, feladatok, kihívások biztosíthatók a technika segítségével, akkor átalakulhat az iskolák és pedagógusok szerepe és funkciója. Végre újra a lényeges tanulásra koncentrálhatnak a pedagógusok és tanítványaik. Elnyerheti kiemelt szerepét a szociális és érzelmi tanulás, a pozitív pszichológiai tőke növelése. Miközben a pedagógusok a technika segítségével időt és energiát spórolnak mind maguknak, mind a tanítványaiknak, mégis exponenciálisan magasabb tudományos teljesítményre lesznek képesek.

A kooperatív tanulás-szervezés, mindazt befogadta és magába építette, amit az elmúlt negyven-ötven évben a konstruktivista neveléstudomány eredményként felmutatott, min-

den egyes tanuló kognitív-gondolkodási fejlődésének érdekében. Közben a konstruktivizmus felvetésének másik, a társadalmi meghatározottság átalakítására hangsúlyt helyező oldalát sem hagyta figyelmen kívül. Ha a tudáskonstruálás szociális interakciókon és az emberi-társadalmi, esetünkben iskolai környezetben keresztül meghatározott, akkor szükséges vizsgálni a tudáskonstruálás interaktív útjain felül (ezt vizsgálja a neveléstudományi konstruktivizmus) az interperszonális tanulási térben kirajzolódó hatalmi, státusz és szociometriai viszonyokat is. Sőt, szükséges kizökkenteni az adott antidemokratikus struktúrákat. Vagyis az eredményes tudáskonstruáláshoz az egész tanulási kommunikációt szükséges átszervezni. Mint az előzőekben megérthettük, például a kooperatív alapelvek mentén.



1. ábra: A kooperatív tanulás paradigmájának posztstrukturalis hozzájárulása az oktatási tudomány konstruktivista diskurzusához (Arató, 2023b alapján)

Az elmúlt fél évszázadban több száz tanulmány igazolta a konstruktivista megközelítés és az erre épülő kooperatív paradigma eredményességét. Ennek ellenére a konstruktivizmus és a kooperatív tanulás gyakorlati koncepciói a világszerte alkalmazott pedagógiai gyakorlat margóján maradtak (lásd erről például Gillies, 2018a). Ezért fontos egy rövid áttekintés felvázolása a tudáskonstruálás lehetőségeiről a kooperatív tanulásban, amely bemutatja a tudáskonstruálás együttműködésre épülő lehetőségeit, és segít a pedagógusoknak a bemutatott eljárásokat könnyen beépíteni mindennapi pedagógiai gyakorlatukba. Ezeket a gyakorlati megoldásokat könnyen felismerhetik és értelmezhetik a kutatók is, akik a tudáselsajátítás módszereit és azok eredményességét tanulmányozzák az osztálytermi gyakorlatban.

A kooperatív tanulás kialakította a strukturális feltételeket a hatékonyabb, eredményesebb, méltányosabb tanuláshoz bármely tantárgyban, bármely tanuló számára. A konstruktivista neveléstudomány kidolgozta a tanulási interakciók működő, a kognitív-gondolkodási képességeket mindenkinél eredményesen fejlesztő megoldásait. A tanítás és tanulás tapasztalatai alapján mindkét diskurzusban található tehát olyan elemek és stratégiák, amelyek segítik az eredményes tudáskonstruálást, a hatékony tanulást – minden tanuló esetében. Ehhez tudatosan be kell építeni a tanulás és tanítás tervezésébe, szervezésébe, ellenőrzésébe és értékelésébe ezeket az elemeket.

A társas környezet átalakítása mellett a kooperatív tanulás diskurzusa fontos alapelemként és paradigmatiszusan mutatja be, a konstruktivista hagyomány eredményeire is támaszkodva, az értelmi készségek tudatos fejlesztésének szükségességét



(Johnson et al., 1984; Johnson & Johnson, 1999, 2021; Kagan, 2014, 2021; Gillies, 2008, 2018b, 2020, 2023; Gillies és Khan, 2008; Arató, 2013, 2014, 2017). A tanulmány második részében több olyan kooperatív megközelítést és az elmúlt öt évtizedben kidolgozott gyakorlati pedagógiai eljárást kerül bemutatásra, amelyek eredményesebbé tehetik a társas interakcióra épülő tudáselsajátítást.

## **Hogyan támogatja az eredményes tudáskonstruálást a kooperatív tanulásszervezés?**

A tanulmány második részében hét tudáskonstruálási ismerhető meg, melyeket a kooperatív tanulás segítségével gyakorlatban is alkalmazhatnak a pedagógusok nem csak az általános iskolai oktatásban, de a felsőoktatásban és a munkahelyi képzésben is.

### *Nyitott, rugalmas és interaktív tudáskonstruálás*

Ahogy a diákok közötti interakciók fejlesztése a neveléstudományi szociálkonstruktivista megközelítések egyik alapvető eleme volt kezdetektől napjainkig (Wertsch, 1979, 1980, 1992; Palincsar & Brown, 1984; Palincsar, 1986, 1998; Mercer et al., 1999; Mercer, 2008; Forman & Cazden, 1985/2013; Forman, 1987, 1989, 2020; Ford & Forman, 2015), ugyanúgy az interaktív párbeszéd megteremtése a diákok között évtizedek óta a kooperatív tanulás központi, paradigmatiszta eleme. Mint láthattuk a tanulmány első részében, az interaktív, párbeszédés tanulás és hatékonyságának vizsgálata önálló, jelentős kutatási diskurzusként jelent meg az elmúlt évtizedekben. Megvizsgáltuk azt is, hogyan vált a párhuzamos interakciókra épülő, interaktív tanulási párbeszéd a kooperatív tanulás meghatározó jellemzőjévé, amely strukturális eszközökkel alakítja át a tanulási környezetet. A hagyományos magatartási keretek átalakításának egyik strukturális kooperatív elve az, hogy biztosítja minden tanuló számára a lehető legtöbb tanulási interakcióban való részvételt a rendelkezésre álló idő alatt.

Számos megközelítés vizsgálja az interaktív, párbeszédés tanulás fontosságát, ahogyan azt láthattuk például Gillies előzőleg idézett 2018-as kötetében (2018a). Ez a kötet azt is mutatja, hogy a szociálkonstruktivista megközelítés és a kooperatív tanulás diskurzusa az elmúlt évtizedekben egymásba fonódott, ahogyan azt több vezető konstruktivista megközelítésű szerző tanulmányai is bizonyítják a kötetből. Forman (Forman-Sheehan, 2018); Palincsar (Easley & Palincsar, 2018); Anderson (Lin és tsai, 2018) és kollégáik publikálták a kötetben, a kifejezetten a kooperatív diskurzust képviselő szerzők mellett (Thurston & Cockerill, 2018; Gillies, 2018b).

A kooperatív tanulás osztálytermében lehetőség van a tervezett feladatokat és folyamatokat nyitottan és rugalmasan alakítani, mivel a tanulás facilitátora, a pedagógus, könnyen figyelemmel kísérheti és támogathatja a tanulási folyamatokat a diákok interakciói és párbeszédei révén (Sharan & Sharan, 2021; Johnson & Johnson, 2021; Arató, 2013, 2014, 2023a).

A tanárnak széles repertoárral kell rendelkeznie kooperatív tevékenységekből annak érdekében, hogy megfelelően tudjon reagálni a csoport adott összetételére, a tárgyhoz kapcsolódó kontextusra és a tanulási környezetre (Alexander, 2018). A kooperatív paradigmának nyitott és rugalmas struktúrákat kell teremtenie, ezért ezt független, paradigmatiszta alapelveként is szükséges hangsúlyozni a kooperatív diskurzusban (Arató, 2011, 2013, 2014, 2023a). Az eddigiek alapján világossá válhatott az olvasó számára, hogy az interaktív, befogadó tanulási párbeszéd elengedhetetlen részei az hatékony, eredményes és méltányos tanulás, tudáskonstruálás folyamatának az osztálytermekben.



*Az osztályteremben a legegyszerűbb ennek a tudáskonstruálási folyamatnak a beépítése, ha a tanár az órák nagyrésztében a diákok páros és/vagy 3-4 fős mikrocsoportjainak megbeszélésére építi a tananyag feldolgozását. Ez biztosítja azt, hogy minden tanuló mozgósítsa előzetes tudását és biztosan bevonódjék a tanulás folyamatába. A párhuzamos interakció bevezetése során ügyelnie kell a tanárnak arra, hogy monitorozza a folyamatokat, hiszen olyan kérdések, naiv meggyőződések is felmerülhetnek, amelyekre rugalmasan reagálnia szükséges az órai feladatok további alakítása során. Vagyis a tanár akkor biztosítja a megfelelő tudáskonstruálás mindenki számára, ha rugalmasan és a felvetésekre nyitottan folyamatosan a tanulócsoporthoz igazítja a tudáskonstruálás folyamatát.*

### *Pozitívan egymásra utalt tudáskonstruálás*

A kooperatív paradigmának egy másik paradigmatisztikus alapelve a pozitív vagy kölcsönös egymásrautaltság elve (Johnson & Johnson, 1999, 2021; Aronson, 1972, 2021) pontosabban az építő és ösztönző egymásrautaltság elve (Arató, 2011, 2013, 2017, 2023a; Huber & Reynolds, 2014). Ajánlott olyan tanulási feladatokat tervezni, amelyekben a csoport tagjai kölcsönösen függenek egymástól a végrehajtás során.

Kurt Lewin és tanítványai feltárták a személyiség társadalmilag meghatározott, de dinamikus jellegét. Egyik tanítványa, Deutsch (1949, 1962, 1985, 2006) dolgozott az egymásrautaltság célstruktúrájának jelentőségén, és Deutsch tanítványai, David és Roger Johnson (1974, 1999, 2009, 2021), akik egy másik jól ismert kooperatív tanulási iskolát képviselnek (*Learning Together*), hangsúlyozzák, hogy szükség van olyan tanulási struktúrák kialakítására, amelyekben a csoporttagok között pozitív egymásrautaltság van, ahelyett, hogy versengenének vagy egyénileg tanulnának. Aronson, Lewin másik tanítványa Festinger, valamint Allport (1955) nyomdokait követve, hasonló megközelítést alkalmazott, amikor ő és kollégái kifejlesztették az egyik első kooperatív tanulásszervezési struktúrát, a *Jigsaw Classroom*-ot (Aronson et al., 1978; Aronson, 1972, 2021).

A *Jigsaw Classroom*-ot deszegregált osztályok számára hozták létre a tanulók előítéleteinek felszámolása érdekében, olyan kognitív disszonáns helyzet kialakításával, amely előírta számukra, hogy előítéleteik ellenére együtt tanuljanak. A hagyományos tanulási interakció átalakítása kooperatív struktúrákon keresztül optimalizálja a tudáskonstruálást, mivel mindenki számára lehetőséget ad a kölcsönös interakció révén az eredményesebb tanulásra. A kooperatív tanulás lehetővé teszi a tanároknak, hogy olyan tanulási helyzetet biztosítsanak minden diák számára, amely a kölcsönös egymásrautaltságon alapul, és ösztönzi a diákokat a közös tudáskonstruálásra.

*Amikor a tanár úgy alakítja ki a tanulási feladatokat, hogy azokat egymás nélkül ne tudják megoldani a diákok, akkor beépíti a tudáskonstruálásnak ezt a módját a mindennapi tanulási folyamatokba. Ez ad lehetőséget a differenciálásra is, hiszen az egyik diák egy bonyolultabb feladatot old meg, miközben társa esetleg egy könnyebb feladatot, viszont mindkettőjüknek szüksége lesz a teljes megoldáshoz egymás eredményeire. Ennek az alapelveknek a követése garantálhatja, hogy a párokban vagy mikrocsoportokban dolgozó tanulók valóban odafigyeljenek egymásra, egymás tanulásának eredményességére.*

### *Szinergetikus tudáskonstruálás*

A szinergetikus tudáskonstruálás az egyik alapvető kooperatív tanulási stratégia. A kooperatív diskurzus paradigmájának már többször említett, példázatértékű megjelenítője a *Jigsaw Classroom*, Aronson mozaik struktúrája. Ez, akár egy kirakós játék, létrehozza a tanulási

anyag kölcsönösen függő, egymásra épülő részeit, melyekre a résztvevők egymást tanítják. A „kirakós játék” egy nagyon találó kifejezés, de hasznos lehet egy másik metafora is.

Ha szinergiaként képzeljük el a kirakós darabok „összerakását”, akkor könnyebben megérthetjük, hogy az egész több lesz, mint a részeinek összege. A tanulók nem kész építőelemeket raknak egymásra, hanem oda-vissza ható interakcióba lépnek egymással a tanulás során. „Aki tanít, kétszer tanul!” magyarázzák ma is a szinergikus kapcsolatok jelentőségét a kooperatív diskurzusban (Jacobs et al., 2022). Miközben tanulnak és tanítják egymást, a jobban felkészült és kevésbé felkészült tanulók közötti tudáskonstruálás könnyebben formálódik a feldolgozás során, magába foglalva a nehezebb témákat, összefüggéseket, gyakorlatokat és tudást, amelyek korábban homályosnak tűntek.

Egy további példa a mozaik struktúrára még világosabban mutatja be mit értünk szinergikus tudáskonstruáláson. Ebben a mikrocsoporton belüli mozaik struktúrában ugyanazt a szöveget vagy jelenséget kell értelmezniük, de mindenkinek egy másik aspektusból a négyfős csoportokban. A cél az, hogy mindenki konstruktív válaszokat adjon a tanulási kihívásokra négyes csoportjában, mind a négy szempontból. Ami azt jelenti, hogy mindenki megtanulja alkalmazni mind a négy szempontot a tanulási egység végére.

Itt az aspektusok megértése, együttes értelmezése és kapcsolódása a gyakorlati elemekkel is másként áll össze, mint egyszerűen egy merev darabokból álló kirakós összerakásakor. Néha egyértelmű, hogyan követhetik a szereplők a saját aspektusukat. Máskor egy társuk kérdéseinek hatására értik meg jobban a saját szempontjukat is. Vagyis összeolvad a tanulási folyamatban a sok impulzus és input. Akkor is fejlődik a tudásuk, amikor tanítják vagy magyarázzák tudásukat a többieknek, nemcsak akkor, amikor önállóan felkészülnek a saját anyagrészükből.

Egymás tanítása egészen addig zajlik, amíg mindenki minden aspektust képes alkalmazni egy releváns és konstruktív módon az elvárt szinten. A gondolkodás bonyolultságának szintje jól nyomon követhető bármilyen tantárgyi kontextusban, például a SOLO-taxonómiával, amelyet a kooperatív diskurzusban is használnak (Gillies, 2020), vagy az *Argumentation Rating Tool*-lal (Reznitskaya & Wilkinson, 2021; Wilkinson et al., 2017).

Az eddigiek alapján láthatjuk, hogy az egyszerű, kirakós struktúrák, amelyek az építő és ösztönző egymásrautaltság és párhuzamos interakció elvére épülnek, bármilyen tanulási folyamatban megnyitják a szinergikus tanulás csatornáit. Az „építő” egymásrautaltság kifejezés a kooperatív irodalomban fellelhető szinergikus tudáskonstruálásra utal (*constructive interdependence*, Arató, 2013, 2014, 2023a). A tanárok olyan szinergikus elemeket terveznek a tanulási folyamatba, amelyek biztosan részei lesznek az együttműködésre alapuló értelmezés és tanulás közös horizontjának. Ezek lehetnek különböző anyagrészek, témák, összekapcsolt feladatok, szempontok, értelmezési keretek, kísérleti és gyakorlati eljárások stb.

Már az első kutatások is azt mutatták, és az azóta eltelt öt évtizedben is így maradt, hogy az egymásra épülő feladatok segítségével az adott időkeretben a tanulásra fordított idő exponenciálisan nő (Johnson & Johnson, 1989, 2021). A tanulók azt jelentették, hogy azok a résztvevők, akik jobban teljesítenek, valamint azok is, akik korábban lemaradtak, inkább szeretnek iskolába járni, mert másokkal együttműködve alaposabban és eredményesebben tanulnak. Még ha valaki korábban jól teljesítő tanuló volt, akkor is nő a sikeressége. Akik korábban lemaradók voltak is, ők is hatékonyabban kezdenek el tanulni. Az egyik fő forrása ennek az eredményességnek a szinergikusan tervezett tudáskonstruálás során az együttműködő struktúrák által garantáltan interakcióba lépő kortárs tanulóközösség.

*A tanár könnyen alakíthat ki szinergikus tudáskonstruálást, akár az adott tankönyvekre építve. A lényeg, hogy a párok vagy mikrocsoportok tagjai különböző, de lényeges szempontokat kapjanak ugyanannak a szövegnek és a hozzá kapcsolódó példákknak, feladatoknak, ábrázolásoknak a feldolgozásához. Ilyenkor a tanár nem egyszerűen az egymásrautaltságra koncent-*

rál, mint az előzőekben. Ilyenkor tudatosan végig gondolja, hogy milyen tudáselemeket, tudományos megközelítéseket, eljárásokat szeretne az adott tananyag kapcsán bevonnani a tudáselsajátítás folyamatába, és azokat szétosztja az együtt tanuló diákok között. Ilyenkor a tankönyvi anyagrészt feldolgozásán túl a szempontok, megközelítések szinergikusan egymásra épülnek a tanulási folyamat során, különösen, ha odafigyel arra, hogy mindenki folyamatosan érvényesítse a neki jutott szempontokat, megközelítéseket.

### Szinoptikus tudáskonstruálás

A tudáskonstruálás egyik fontos metakognitív eleme a tudományosan igazolt gondolkodási keretek, sémák használata. Ez azt jelenti, hogy a tanárok és a diákok közös, tudományosan alátámasztott mentális reprezentációkat vesznek figyelembe a tanuláshoz. Amikor a pedagógus azt a célt tűzi ki, hogy a tanítványai tanulását eredményesebbé tegyék a mindennapi tanulási-tanítási gyakorlatban elindított gondolkodási képességek repertoárjának szélesítésével, akkor egy közösen használt képesség-repertoárral, e képességeknek szinoptikus összefoglalójával, a diákokkal együtt érhetik el a kitűzött célokat.

Ez volt az alapja Bloom és munkatársai törekvéseinek, amely az egyik elindítója volt a konstruktivista fordulatnak az értékelésben (*formative evaluation*, Scriven, 1967), és később formatív értékelésként (*formative assessment*) terjedt el Bloom javaslatára (1969). Erről a fordulatról Arató (2017) bővebben írt már korábbi tanulmányaiban. Ebben a megközelítésben most az a fontos, hogy szükséges olyan értékelési módszertan kidolgozása, amely a teljesítményértékeléssel összekapcsolt formában segíti a tanulókat megérteni, hogyan teljesíthetnek jobban és mit kell másképp tenniük, hogy hatékonyabbak legyenek a tanulásban.

Az egyik ilyen útmutató Bloom hat elemű taxonómiája (1956, Anderson, 2001), amely a tanulás céltartományai szerint mutatja be a mozgásba hozandó, fejlesztendő kognitív területeket. Mind a pedagógus, mind a tanulók könnyen bővíthetik gondolkodási repertoárjukat egyszerűen a bloomi tartományokhoz tartozó instrukciók, kérdések követésével. A bloomi rendszer egy egyszerűen követhető szinopszis a célzott gondolkodási képességekről, az eredményes tanuláshoz szükséges kognitív tartományokról.

Ha naponta legalább a bloomi hat tartományban gyakorolják a gondolkodási képességeik mozgósítását, használatát a tanulók, akkor a szociális és kulturális háttérüktől függetlenül mindannyian magasabb tanulási teljesítményre lesznek képesek. Erre példát láthatunk a kooperatív diskurzusban Kagan (2014) vagy Gillies (2020, 2023), vagy a kooperatív paradigmától független jelentős kutatásokban is (pl. Wengling, 2000, 2002, Marzano, 2001, Beesley & Apthorp, 2010).

A szinoptikus tudáskonstruálás tehát hasonló keretrendszerek alkalmazásával zajlik, mint például, amikor az pedagógusok minél szélesebb körű gardneri intelligenciákat követnek (Gardner, 1984) a kooperatív tanulás diskurzusában (Cohen & Lotan, 2014, Kagan & Kagan, 2009; Jacobs et al., 2022), vagy amikor valamilyen folyamattervezési keretrendszerrel tervezik a tanulás-tanítási folyamatokat, amilyen Kolb *tapasztalati tanulási ciklusa*, vagy ByBee *5E modellje* (ByBee, 2014, 2015; Gillies, 2020; Smith et al., 2005).

Hasonlóképpen, közös keretrendszereket alkalmazhatnak a pedagógusok a tantárgyi tartalmakhoz is. Például amikor minden tanuló hat tudományos szempontból fontos biológiai aspektust használ ahhoz, hogy bemutassa választott kedvenc állatát egy általános iskolai osztályban. Minden gyermek saját egyéni tanulási utat jár be, de szinoptikusan azonos tudásstruktúrát hoz létre a többiekkel. A szinoptikus konstrukciók lényeges jellemzője, hogy a tanulási teljesítmények könnyen összehasonlíthatók, és a résztvevők segíthetnek az alapvető szempontok érvényesítésében más kontextusokban is, nem csak saját témájukban. Mint az előző példában, amikor mások állatait is leírják.

Éppen a szinoptikus tudáskonstrukció erősíti meg a tanulóknál a sokoldalú és a problémamegoldáshoz szükséges szerteágazó gondolkodásmódokra való nyitottságot. A szinoptikus keretrendszerek elősegítik a különböző tartalmak összehasonlíthatóságát, a tartalmak összehasonlító feldolgozását és a komplex gondolkodási képességek gyakorlását.

Az agynak a hatékony tanuláshoz egyértelmű keretekre és bejósolhatóságra van szüksége. A 3-7 elemű szinoptikus keretrendszerek figyelembe veszik, hogy a munkamemória egyszerre csak egy kis elemszámú inputot tud hatékonyan feldolgozni (Cowan, 2014). Ha az agyat optimális tanulási helyzetbe akarjuk hozni, akkor a munkamemóriát 3-7 elemű szinoptikus keretrendszerekkel segíthetik a pedagógusok - minden tanulási szakaszban, akár tematikus egységként. A 3-7 elemű szinopszisok, áttekinthető keretrendszerek segítségével a tudás könnyen konstruálható akár egyetlen tanóra alatt, de készülhetnek szinoptikus útmutatók akár egy féléves időszakra is, sok tanulási tevékenységgel.

*Ilyen az, amikor a tanár az állatok tanulásához kialakít egy szinoptikus keretet, amelyen keresztül minden egyes állat tanulmányozását elvégzik. Minden tanuló azonos, hatelemű, szempontrendszert követ: élőhelyi sajátosságok, testfelépítés, táplálkozás, mozgás, utódlás, ökológiai szerep. Ilyenkor akár minden egyes tanuló más-más, akár maga választotta, állatot tanulmányozhat, viszont amikor egymásnak tanítják az állataikat, akkor azonos, egy már egyénileg is alkalmazott keret segítségével konstruálják az újabb állatokról szóló információkat.*

### Multikontextuális tudáskonstruálás

A párhuzamos interakcióra épülő tanulási tevékenységek és a pozitív egymásrautaltság kialakítása kiváló kerete a multikontextuális tudáskonstruálásnak. Segít fejleszteni a tanulók kritikus gondolkodási és problémamegoldási képességeit, nemcsak metakognitív szempontból, hanem hosszú távú memória javulásának szempontjából is (Tricot & Sweller, 2014). Ezt a kérdést már érintettük, amikor a szinoptikus szervezésű tudáselsajátítást megvitattuk, ahol a tanulók ugyanazon összefoglalást más aspektusokból gondolják végig, például különböző állatok tanulmányozásakor. A multikontextualitás az egyik legfontosabb formája a metakognitív tudáskonstruálásnak. Jó példa, amikor ugyanazt a természeti jelenséget egyszerre fizikai, kémiai, matematikai és földrajzi-társadalmi kontextusban tanulmányozzák (pl. az savas eső jelensége). Ebben az esetben transzdiszciplináris stratégiát alkalmazunk a multikontextuális keretek kialakítására a komplexebb tudáskonstruálást elősegítendő. Ez azt jelenti, hogy a különböző tudományok egy közösen kiválasztott valódi problémát, ösztönző kérdést vetnek fel, és arra javasolnak megközelítéseket, törvényeket, összefüggéseket, gyakorlati alkalmazásokat. Például az STEM vagy STEAM modellek tanulási-tanítási gyakorlatai éppen ilyen multikontextuális tudáskonstruálás alapján lettek megálmodva (Fenyvesi et al., 2017, Prince et al., 2020).

A kooperatív paradigma segítségével könnyedén létrehozhatunk strukturális garanciát a multikontextuális tanulásra. Például egy négytagú csoportokra épülő mozaik struktúrában minden csoporttag „szakértő” felelőse egy-egy területnek, hogy biztosítsa a csoporton belül a négy különböző terület folyamatos jelenlétét, feldolgozását és megértését. Így a pedagógusok részéről folyamatosan hozzáadhatók tudástámogató szakmai keretek, feladatok, adatok, eljárások stb., mind a négy területen párhuzamosan, hiszen van felelősük, van hova becsatornázni a kontextus-specifikus további információt és anyagokat.

Ez a csoporton belüli mozaik struktúrában működtetett multikontextuális eljárás azt jelenti, hogy a tanulók minden lépésnél legalább négy különböző kontextus szempontjából vizsgálják meg a tananyagot. A kontextusokért vállalt felelősség cserélődik a csoporttagok között, amíg mindegyikük függetlenül képes nemcsak a megtanult, de még az új jelenségek megértésére is a négy tudományterület, a négy vizsgált tudományos kontextus szemszögéből.



Hasonlóan elképzelhetnek a pedagógusok multikontextuális eljárásokat a humán tudományok területén is. A történelemtanításban például az egyik probléma a tantárgy tanulásánál és tanításánál, hogy hagyományosan egy lineáris, egy előadás folyamatára épülő narratívát követnek a pedagógusok a tanítás során, ezért a diákoknak gyakran segítségre van szükségük az összefüggések felismeréséhez és az azonos időben játszódó események beazonosításához. Egy kooperatív mozaik struktúrában szervezett téma, például a második világháború, mélyebben és jelentést teremtő többszörös kontextusban érthető és tanulható meg, ha a diákok a megadott időszak témáit és kontextusait a párhuzamos, multikontextuálisan, valamint szinoptikus keretek segítségével vizsgálják.

A kooperatív struktúrák használata segít folyamatosan jelenlévővé tenni a figyelembe venni kívánt kontextusokat. Segít megőrizni a multikontextuális megközelítést. Eleve azaz, hogy a csoportokon belül mindegyik kontextusnak saját felelőse, „szakértője” van. Továbbá az építő és ösztönző egymásrautaltság hangsúlyozásával (mindenkinek magas minőségű tudásra van szüksége minden kontextusban a teljesítéshez), valamint a személyes felelősség és az egyéni számonkérhetőség elvének alkalmazásával (mindenkinek saját kontextussal, tématerülettel, tudományterülettel szükséges rendelkezni egy adott témában, amelyért felelős, nemcsak saját csoportjában, hanem az egész osztályban).

*Például, ha minden csoport egy adott országot vagy társadalmi csoportot kutat, akkor egyszerre feldolgozhatják a legfontosabb 8-10 „szereplő” (országok vagy társadalmi csoportok) történetét az osztály szintjén. Ez azt jelenti, hogy minden diák több szempontból tanulja meg a témát, több kontextusban, még akkor is, ha eleinte csak kis lépésekkel haladnak. Így minden adott témakör specifikus kontextusához - legyen az például „Franciaország szerepe a második világháborúban” vagy a „nők helyzete a második világháborúban” - lesz egy szakértő, aki a másik három kontextus egy-egy szakértőjével alkot négyfős mikrocsoportot.*

Tovább gondolva a példát, a mikrocsoportban négy különböző szinoptikus kérdéssort követhetnek ugyanabban a témakörben. Például, ha egy-egy ország szerepét vizsgálja a háborúban egy-egy csoport az osztályban, akkor a szinoptikus aspektusok lehetnek azonosak. Például a *politikai hatalom, a társadalmi-gazdasági, kulturális-oktatási szempontok és a személyes elbeszélte történelem (oral history)*. Ha minden csapat követi ezeket a szempontokat saját témakörében, saját országának vizsgálatakor, akkor könnyebben lesz a szinoptikusan kapcsolódó szempontok mentén megtanulni a saját témakörüket és a többi témakört is. Ha a teljes diákcsoport teljesítményét az összes anyagon mérik, kiderül, mely szakértők, vagy akár egész szakértői csoportoknak (témakör vagy szempont szakértőinek) szükséges a következő tanulási szakaszban megerősíteni témakörüket és szakmai szempontjaikban csoportjaikat vagy akár az egész osztályt.

A multikontextuális tudáskonstruálás alapvető előnye az, hogy a diákok egy adott problémához többoldalúan, divergens módon közelíthetnek, miközben ugyanakkor a különböző kontextusokban következetesen, tudományosan releváns szempontokat, értelmezéseket és eljárásokat követnek.

A kritikus gondolkodás egyik eleme a metakognitív gondolkodási tevékenységek gyakorlása. A kritikus-reflektív kitekintés egy adott kontextusból jó példa erre. Az ilyen kontextusból való kilépés, például amikor egy témát különböző tudományokat vagy tudományos aspektusokat figyelembe véve vizsgálják meg a mikrocsoportban és a mikrocsoportok közötti kommunikáció során. Ez lehetővé teszi, hogy értékeljék és érvényesítsék a más kontextusokban megszerzett tudásukat.

A legérdekesebb azonban a multikontextuális tanulási-tanítási folyamatokban az, hogy miként lehet felhasználni a különböző kontextusokban felfedezett eredményeket konstruktív és kritikai értelmezésre és tanulásra, valamint hogyan lehet elmélyíteni a

megértést, vizsgálva a tanulók által más kontextusokban értelmezett, korábban elsajátított tudás érvényességét.

### *Pozitív interferencia a tudáskonstruálásban*

Egy másik hasznosan átgondolandó metafora a tudáskonstruálás szempontjából maga a „konstrukció” kifejezés. A probléma ezzel az analógiával az, hogy az építkezés statikus képét idézi az elképzelt elme elé, míg a valóságban az interferencia jelensége jobban leírja azt, ami olykor a mikrocsoportokban történik. Ahogyan a fizikában a pozitív interferencia felerősítheti a hullámokat, úgy a tanulók közötti együttműködés és párbeszéd is felerősítheti a tudás megszerzését és megőrzését, mélyebb tanulást és jobb eredményeket előidézve. Ez a jelenség a tudáskonstruálás kooperatív folyamatában zajlik, ahol több hullámban támogatják egymás tudáskonstruálási folyamatát a tanulók a mikrocsoportokban. Ezek a hullámok összeolvadnak, mindegyik alakítja a másikat, egymással interferenciát alkotva mélyebb megértést hoznak létre. Vagyis megint csak nem építőkövekként működnek.

Ez a jelenség jól érzékelhető például a csoportszerepek kapcsán. Még akkor is, ha a csoporttagok olyan egymástól függő, kiegészítő, partneri szerepeket töltenek be, amelyek lefedik a jól működő csoport működéséhez szükséges készségeket, ilyenkor is ez a jelenség írja le leginkább, hogyan tanulnak egymás hatására a csoporttagok. A kooperatív tanulási folyamatban hullámok formájában érkeznek a felismerések, tanulni valók. A kooperatív tanulási folyamatban az egyéni tanulnivalók összehangolódnak egymással, konstruktívan interferálnak a többiek szerepeivel és hozzájárulásaival a csoport munkájához. A tudáskonstruálás során a pozitív interferencia a viselkedésekben felerősítheti az együttműködéses tanulási élményekből származó, a szociális és érzelmi tanuláshoz, a transzformatív tanuláshoz szükséges belátásokat, megértést és észrevételeket.

*Például a Bátorítónak feladata lehet az egyenlő részvétel biztosítása. Kezdetben a feladathoz rendelt személy talán nem érti a neki rendelt eszköznek az értékét, például a Szóforgó használatát, amelynek lényege, hogy egy téma megbeszélése során mindenki egymás után szóhoz jut. Bár többször alkalmazza ezt a struktúrát, kezdetben esetleg nem világos számára, hogy ez egy eszköz az egyenlő részvételű megszólalás garantálására. Azonban ahogy a Bátorító interakcióba lép a többi csoporttaggal, rájöhet a módszer értékére és használhatja azt az egyenlő részvétel elősegítésére. Ez a szerep betöltésének megértése, például a Szóforgó használatán keresztül. A szerep gazdája az ismételt szociális interakciók által fejlődik. A többiektől hullámokban érkező visszajelzések, reakciók, reagálások, közös tevékenységek hatására felismeri, hogy vannak eszközök a kezében szerepe ellátásához, és továbbiakat is tanulhat.*

Ahogy a csoporttagok egyre jártasabbá válnak a szerepekben, szerepet cserélnek annak érdekében, hogy minden tagnak lehetősége legyen különböző viselkedésmintákat gyakorolni és elsajátítani. Az idő múlásával a társas tevékenységen keresztül konstruált szerepismeret mélyebb megértéssé alakul a megfelelő társas viselkedésről a csoportmunka során.

Ezért érdemes olyan funkciókat, viselkedésmintákat, szempontokat, eljárásokat stb. beépíteni a tudáskonstruálás folyamatába, amelyek állandó jelenlétükkel, hullámok folyamatos generálásával építik a tudást, és pozitív interferenciát generálnak a tanulók között a szükséges viselkedésekkel, tudományosan igazolható szempontok követésével stb.



## Akcióalapú tudáskonstruálás

Egy további eljárás a kooperatív tudáskonstruálására, amikor a tanulók tényleges cselekedetekbe, projektekbe, akciókba kezdenek. Amikor kilépnek az osztályteremből és részt vesznek a valós világ történeiseiben. Ezt elérhetjük egy olyan *tanulóközösség* (*community of learners*, McCaleb, 1995) létrehozásával, amely magában foglalja az osztálytagok társadalmi környezetének, például a családok és lakó környezetük, tudáselemeit. Vagy létrehozhatunk egy *gyakorlatközösséget* (*community of practice*, Wenger et al., 2002), ahol a tanulási interakciókat kifejezetten a gyakorlat fejlesztése céljából végzik.

Kurt Lewin, aki meghatározó alapokat teremtett a kooperatív paradigmához, az akciókutatás diskurzusalapítója is volt egyben (Lewin, 1946, 1947). A tudományos kutatás jövőbeli irányát a gyakorlatra összpontosító, együttműködő kutató és gyakorlatközösségekben látta, amilyen egyébként a nyomdokaiban járó kooperatív tanulásszervezés diskurzusa is lett (Davidson, 2021). Hasonlóképpen, a tudáskonstruálás akkor lép a következő szintre, amikor egy diákközösség kilép az osztályteremből és aktívan részt vesz a valóságban. Az olyan megközelítéseket, mint a projektalapú tanulás (*project based learning*, Dewey, 1900/1918; Kilpatrick, 1918), az érdeklődésre alapozott, kutatásalapú tanulás (*inquiry based learning*, Pedaste és tsai, 2015; Gillies, 2020) vagy a helyalapú tanulás (*place based learning*, Davidson-Hunt & Michael O’Flaherty, 2007; Gruenewald & Smith, 2007; Johnson, 2012) szintén az akcióalapú megközelítés jellemzi.

Ez a megközelítés kapcsolódik Kolb tapasztalati tanulási ciklusához is (1984), amely könnyen megvalósítható kooperatív strukturált tanulási folyamatokban (Smith et al., 2005; Gillies, 2020), viszont elsősorban a cselekvéses-tapasztalati tanulás beillesztésére helyezi a hangsúlyt az absztrakt-elméleti tanulási szakaszok mellé. Az akcióalapú megközelítésben ezen túlmenően fontos a valóságra és/vagy társadalmi kérdésselvetésekre irányultság, a tudomány társadalmi hasznosságának igazolása.

Az akcióalapú tudáskonstrukció egyik lényeges eleme az, hogy a résztvevők kérdésein alapul. A fent említett példában, amikor a diákok többkontextusú folyamatban tanulnak az savas eső jelenségéről, akkor a tanulás könnyen összekapcsolható valós cselekvésekre irányuló szociális tanulási tevékenységekkel. A tanulók vezető kérdéseket fogalmazhatnak meg, mint például: „Mit tehetünk az savas eső jelenségével szemben? Mit tesznek a környezetünkben lévő káros anyagkibocsátók ennek a jelenségnek a megelőzésére? Hogyan hívhatjuk fel a figyelmet a jelenségre és mit kell tennünk?” Amikor a résztvevők végrehajtják a tervezett konkrét, kreatív, társadalmi vagy kísérleti tevékenységeket, azok a tudáskonstruálás magasabb szintjére lépnek.

*Jó példa erre a svájci Ikarus projekt (<http://www.projekt-ikarus.ch>), amely 10 éves diákok kérdéseiből született, akik folyamatosan zaklatták tanáraikat azzal a kérdéssel, hogy miért kék az ég. Szerettek volna felszállni az égbe, hogy megtudják, miért kék. Ennek érdekében egy hónapon keresztül rengeteget tanultak a fizika, a földrajz, az asztrófizika, a meteorológia és a matematika területeiről, és folyamatosan kísérleteztek azért, hogy közvetlenül megfigyeljék a fénytörés jelenségét az atmoszférában. A projekt végén minden diák saját kedvenc Lego figuráját küldte fel az űrbe meteorológiai léggömbökkel, egy mini kamerával és GPS nyomkövetővel felszerelve. Együtt elemezték a meteorológiai léggömbökkel feljuttatott videokamerák által gyűjtött bizonyítékokat, a visszatért videofelvételeket a Lego emberek utazásáról a sztratoszféra határáig és vissza.*

## A kooperatív gyakorlat hozzájárulása az iskolai tudáskonstruálás társadalmi átalakításához

Az alábbi táblázat összefoglalja a fent bemutatott hét különböző kooperatív tudáskonstruálási formát, és megmutatja, a fent elemzettek alapján, hogyan segítenek ezek optimalizálni a tudás konstrukciójának szociális és társas feltételeit. A konstruktivista neveléstudomány és az interaktív, párbeszédes tanulásra épülő eredményes kísérletek több gyakorlati megközelítést és konkrét gyakorlatokat vezettek be a pedagógiai praxisba, amelyek pozitívan befolyásolják a tanulás eredményességét minden tanuló számára. A kooperatív tanulás folyamatosan beépítette és beépíti ezeket a konstruktivista megközelítésekből származó eredményeket a gyakorlatába (lásd Kagan, 2021; Gillies, 2018a, 2020, 2023; Jacobs et al., 2022). Ez az együttműködés a konstruktivista megközelítés és a kooperatív tanulás gyakorlata között az elmúlt ötven évben paradigmaváltást eredményezett, átalakítva a tudás konstruálásának iskolai-szociális keretét (Sharan, 1984; Davidson, 2021).

Tudáskonstruálási eljárások a kooperatív tanulásszervezés gyakorlatában	Kialakuló méltányossági garanciák a tudáskonstruálás kooperatív átalakításával	Osztálytermi példa
Rugalmas, nyitott és interakcióra épülő tudáskonstruálás	Strukturális garancia a megnövekedett személyes időre, térre és figyelemre minden tanuló számára a tanulási interakciókban.	Az órák zömében a tanulók párban és/vagy 3-4 fős mikrocsoportokban dolgozzák fel a tanulandókat.
Pozitívan egymásra utalt tudáskonstruálás	Strukturális garancia a személyes bevonódásra, a konstruktív részvételre heterogén csoportokban.	Amikor minden egyéni feladat úgy kerül kialakításra, hogy azt egymás nélkül ne tudják teljesen elvégezni a tanulók.
Szinergikus tudáskonstruálás	Strukturális garancia a szinergikusan összefüggő tudáselemek integrálására.	Amikor a különböző tudományos megközelítések egyszerre vannak jelen a mikrocsoportokban és folyamatosan kiegészítik egymást.
Szinoptikus tudáskonstruálás	Strukturális garancia a tudatos, folyamatos és összevethető, tudományosan is igazolt gondolkodási keretek használatára minden tanuló részéről.	Amikor 3-7 elemű, tudományos igényű keretrendszerekben dolgozzák fel a tanulók a megtanulandókat.
Multikontextuális tudáskonstruálás	Strukturálisan garantált fejlődés multiperspektívikus, metakognitív, reflektív és kritikai tudáselsajátítási tevékenységekben.	Amikor azonos jelenségeket, problémaköröket, témaköröket több tudomány szempontjából egyszerre dolgoznak fel.
Pozitív interferencia a tudáskonstruálásban	Strukturális garancia a tudáskonstruálás flowjának érzékelésére minden résztvevő számára.	Amikor a tanulók különböző, egymást kiegészítő, partneri szerepeket töltenek be és cserélnek egymás között a tanulás során.
Akcióalapú tudáskonstruálás	Strukturálisan garantált egyenlő hozzáférés és részvétel a cselekvéses tanulási folyamatokban, akcióalapú tanulási helyzetekben.	Amikor a tanulóhoz megvalósítandó gyakorlat, kísérletezés, modellezés, vagy konkrét társadalmi cselekvés kapcsolódik.

1. táblázat: A tudáskonstruálás hét különböző eljárása a kooperatív tanulásszervezés gyakorlatában (Arató, 2023b)

A fent említett kooperatív tudáskonstruálási eljárások biztosítják, hogy minden résztvevő hatékonyan és eredményesen tanuljon. A résztvevők a kooperatív strukturált tanulási folyamatokon keresztül gyakorolják és elsajátítják a tudáselsajátításhoz szükséges konstruktív viselkedési mintázatokat és rutinokat. A pedagógusok nemcsak a tudományos megközelítésekhez kapcsolódó tudáselemeket építhetik fel konstruktív módon, hanem a személyes és szociális képességekkel kapcsolatos fejlődést is betervezhetik a mindennapi fejlesztési feladatok közé. Így a tanulók és velük együtt pedagógusaik tudatosan szabadulhatnak meg előítéleteiktől, kirekesztő és antidemokratikus örökségüktől, és közelebb kerülhetnek egy konstruktív, demokratikusabb társadalmi lét értékeihez, miközben magasabb szinten sajátítanak el tudományosan is igazolt tudásokat.

## Irodalomjegyzék

- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561–598.
- Alexander, R. J. (2001). *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*.
- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Allport, G. W. (1955). *Becoming: basic considerations for a psychology of personality*. Yale University Press.
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (Eds.). Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete edition)*. New York: Longman.
- Anderson, R. C., Chinn, C., Chang, J., Waggoner, M., & Yi, H. (1997). On the Logical Integrity of Children's Arguments. *Cognition and Instruction*, 15(2), 135–167. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci1502\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci1502_1)
- Arató, F. (2011). A kooperatív tanulásszervezés paradigmátikus jellege. In T. Kozma & I. Perjés (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban. 2010* (pp. 11-22). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Arató, F. (2013). Towards a complex model of cooperative learning. *Da Investigação Às Práticas*, 3(1), pp. 57–79.
- Arató, F. (2014). Deconstruction of education. *Hungarian Educational Research Journal*, 4(2), 45–62.
- Arató, F. (2017). How does co-operative learning contribute to the prevention of discrimination and violence in schools?. in Gaillard-Mompoin, P & Lázár, I. (Eds.). *TASKs for democracy*. (2nd ed.) Council of Europe. 24–32
- Arató, F. (2023a). A Shift to the Future: The Paradigmatic Approach of Cooperative Learning in Online Practice. In *Contemporary Global Perspectives on Cooperative Learning: Applications Across Educational Contexts* (pp. 208–222).
- Arató, F. (2023b). Seven Ways of Constructing Knowledge Through Cooperative Learning. *Autonomy and Responsivility Journal of Educational Sciences*, 8(1), 17–37. <http://doi.org/10.15170/AR.2023.8.1.2>.
- Aronson, E. (1972). *The social animal*. Viking Press.
- Aronson, E. (2021). The Jigsaw Classroom: A Personal Odyssey Into A Systemic National Problem. In Davidson, N. (Ed.), *Pioneering perspectives in cooperative learning: Theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL (1st ed.)*. New York: Routledge. 146-164.
- Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N., & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publication.
- Asterhan, C., Clarke, S., & Resnick, L. (2015). Socializing intelligence through academic talk and dialogue. *Socializing Intelligence Through Academic Talk and Dialogue*, 1-480.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Sandora, C., Kucan, L., & Worthy, J. (1996). Questioning the Author: A Yearlong Classroom Implementation to Engage Students with Text. *The Elementary School Journal*, 96(4), 385–414.

- Beesley, A. & Apthorp, H. S. (2010). *Classroom Instruction That Works. Second Edition: Research Report*. Mid Continent Research For Education and Learning.
- Berger, P.L., & Luckmann, T. (1966) *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Doubleday & Company, New York.
- Biggs J. B., & Collis K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: the solo taxonomy (structure of the observed learning outcome)*. Academic Press.
- Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. in R. W. Tyler (ed.), *Educational evaluation: New roles, new means* (Yearbook of the national society for the study of education), Vol. 68, Part 2, pp. 26–50). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bloom, B.S. (Ed.), Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. (pp. 393–451). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bybee, R. (2014). The BSCS 5 E instructional model: Personal reflections and contemporary implications. *Science and Children*, 51(8), 10–13.
- Bybee, R. (2015). *The BSCS 5 E Instructional Model: Creating Teachable Moments*. (p.126). Arlington, VA: National Science Teachers Association Press.
- Chinn, C. A., & Anderson, R. C. (1998). The Structure of Discussions that Promote Reasoning. *Teachers College Record*, 100(2), 315–368.
- Cohen, E. (1986). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1–35.
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2014). *Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom*. Third edition. Teachers College Press.
- Cowan N. (2014). Working Memory Underpins Cognitive Development, Learning, and Education. *Educational psychology review*, 26(2), 197–223.
- Damon, W. (1984). Peer education: The untapped potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5(4), 331–343.
- Dansereau, D. F. (1988). Cooperative learning strategies. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 103–120). Academic Press.
- Davidson, N. (1985). Small-Group Learning and Teaching in Mathematics. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb, & R. Schmuck (Eds.), *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. (pp. 211–230). Springer US.
- Davidson, N., & Kroll, D. L. (1991). An Overview of Research on Cooperative Learning Related to Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(5), 362.
- Davidson N., & Worsham T. (1992). *Enhancing thinking through cooperative learning*. New York: Teachers College Press.
- Davidson, N. (Ed.). (2021). *Pioneering perspectives in cooperative learning: Theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL* (1st ed.). New York: Routledge.
- Davidson-Hunt, I. J., & Michael O'Flaherty, R. (2007). Researchers, Indigenous Peoples, and Place-Based Learning Communities. *Society & Natural Resources*, 20(4), 291–305.
- Deutsch, M. (1949). A Theory of Cooperation and Competition. *Human relations*, 2, 129–152.
- Deutsch, M. (1962) Cooperation and Trust: Some Theoretical Notes. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 275–319). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deutsch, M. (1985). *Distributive justice: A social-psychological perspective*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Deutsch, M. (2006). Cooperation and competition. In M. Deutsch, P. T. Coleman & E. C. Marcus (Eds.), *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Dewey, J. (1900) *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press. Dewey, J. (1916) *Democracy and Education*. New York: Macmillan.

- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1–19). Oxford: Elsevier.
- Easley, K. M. & Palincsar, A. S. (2018). Investigating productive academic talk as third graders interact with one another: a project-based science/engineering curriculum and mobile devices. In Gillies, R. (Ed.). *Promoting Academic Talk in Schools: Global Practices and Perspectives* (1st ed.). Routledge. 28-42.
- Fenyvesi, K., Houghton, T., Diego-Mantecón, J. M., Crilly, E., Oldknow, A., Lavicza, Zs. , & Blanco, T. F. (2017). “Kids Inspire Kids for STEAM,” *The STEAM Journal*: Vol. 3: Iss. 1, Article 21.
- Ford, M.J., & Forman, E.A. (2015). Uncertainty and scientific progress in classroom dialogue. In L.B. Resnick, & C.S.C. Asterhan (Eds.). *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (pp.143-155). Washington, DC: AERA.
- Forman, E.A. (1987). Learning through peer instruction: A Vygotskian perspective. *The Genetic Epistemologist*, 15, 6-15.
- Forman, E.A. (1989). The role of peer interaction in the social construction of mathematical knowledge. *International Journal of Educational Research*, 13, 55-70.
- Forman, E.A. (2020). Communities of practice in mathematics education. In S. Lerman (Ed.) *Encyclopedia of mathematics education* (2nd edition). Springer. Online publication.
- Forman, E.A., & Cazden, C.B. (1985/2013). Exploring Vygotskian perspectives in education: The cognitive value of peer interaction. In J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 323-347). New York: Cambridge University Press. [Reprinted in D.E. Alvermann, N.J. Unrau, & R.B. Ruddell, (Eds.). (2013). *Theoretical models and processes of reading* (6th ed.). Newark, DE: International Reading Association.]
- Gergen, K. J., & Thatchenkery, T. J. (1996). Organization Science as Social Construction: Postmodern Potentials. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 32(4), 356–377.
- Gillies, R. M. (2008). The Effects of Cooperative Learning on Junior High School Students’ Behaviours, Discourse and Learning During a Science-Based Learning Activity. *School Psychology International*, 29(3), 328–347.
- Gillies, R. (Ed.). (2018a). *Promoting Academic Talk in Schools: Global Practices and Perspectives* (1st ed.). Routledge.
- Gillies, R. M. (2018b). Dialogic talk in the cooperative classroom. in Gillies, R. (Ed.). *Promoting Academic Talk in Schools: Global Practices and Perspectives* (1st ed.). Routledge. 144-160.
- Gillies, R. M. (2020). *Inquiry-based science education*. CRC Press, Taylor and Francis.
- Gillies, R. M. (2023). Strategies promoting dialogic talk during cooperative learning: Cooperative learning. *Autonomy and Responsibility*, 8(1), 7–16.
- Gillies, R. M., & Khan, A. (2008). The effects of teacher discourse on students’ discourse, problem-solving, and reasoning during cooperative learning. *International Journal of Educational Research*, 47(6), 323–340.
- Goldenberg, C. (1992). Instructional Conversations: Promoting Comprehension through Discussion. *The Reading Teacher*, 46(4), 316–326.
- Gruenewald, D. A., & Smith, G. A. (2007). *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity*.
- Hooks, P., & Mills, J. (2011). *SOLO Taxonomy: A Guide for Schools Book 1*. Invercargill, NZ: Essential Resources Educational Publishers.
- Hooks, P., & Mills, J. (2012). *SOLO Taxonomy: Planning for Differentiation Book 2*. Invercargill, NZ: Essential Resources Educational Publishers.
- Huber, J., & Reynolds, C. (2014). *Developing Intercultural Competence Through Education*. Council of Europe Publishing.
- Jacobs, G. M., Lie, A., & Tamah, S. M. (2022) *Cooperative learning through a reflective lens*. Bristol, CT: Equinox.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1974). Instructional Goal Structure: Cooperative, Competitive, or Individualistic. *Review of Educational Research*, 44(2), 213–240.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Practice*. Edina: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1992). *Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom*. Interaction Book Company.



- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1999). *Learning Together and Alone*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2021). Learning together and alone: The history of our involvement in cooperative learning. In Davidson, N. (Ed.), *Pioneering perspectives in cooperative learning: Theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL* (1st ed.). New York: Routledge. 44–62.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Minnesota: University of Minnesota.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J., & Roy, P. (1984). *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, J. T. (2012). Place-based learning and knowing: critical pedagogies grounded in Indigeneity. *GeoJournal*, 77(6), 829–836.
- John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31(3–4), 191–206.
- Kagan, S. (1990). The Structural Approaches to Cooperative Learning. *Education Leadership*, 46(12), 12–15.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers.
- Kagan, S. (2014). *Brain-friendly teaching: Tools, tips, & structures*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Kagan, S. (2021). The structural approach and Kagan structures. In Davidson, N. (Ed.), *Pioneering perspectives in cooperative learning: Theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL* (1st ed.). New York: Routledge. 78–127.
- Kagan, S., & Kagan, M. (1998). *Multiple intelligences: The complete MI book*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kagan, S., & Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. Kagan Publishing Company.
- Kilpatrick, W. H. (1918). *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Education Process*. Teachers College Record, 19, 319–335.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics: II. Channels of Group Life; Social Planning and Action Research. *Human Relations*, 1(2), 143–153.
- Lin, T.-J., Ma, S., Anderson, R. C., Jadallah, M., Sun, J., Morris, J. A., Miller, B. W., & Sllade, R. (2018) Promoting academic talk through Collaborative Reasoning. in Gillies, R. (Ed.). *Promoting Academic Talk in Schools: Global Practices and Perspectives* (1st ed.). Routledge. 12–27.
- Lotan, R. A., & Holthuis, N. I. (2021). Complex instruction for diverse and equitable classrooms: In loving memory of Elizabeth G. Cohen. In Davidson, N. (Ed.), *Pioneering perspectives in cooperative learning: Theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL* (1st ed.). New York: Routledge. 63–77.
- Lyman, F. T. (1992). Think-Pair-Share, Thinktrix, Thinklinks, and weird facts: An interactive system for cooperative learning. In N. Davidson & T. Worsham (Eds.), *Enhancing thinking through cooperative learning* (pp. 169–181). New York: Teachers College Press.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- McCaleb, S.P. (1995). *Building Communities of Learners: A Collaboration Among Teachers, Students, Families, and Community* (1st ed.). Routledge.
- Mercer, N. (2008). Talk and the Development of Reasoning and Understanding. *Human Development*, 51(1), 90–100.
- Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, L. (1999). Children's Talk and the Development of Reasoning in the Classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95–111.
- Mérei, F. (2004). *Közösségek rejtett hálózata*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive?: A new approach to the problem of human interrelations*. Nervous and Mental Disease Publishing Co



- Palincsar, A. S. (1986). The Role of Dialogue in Providing Scaffolded Instruction. *Educational Psychologist*, 21(1–2), 73–98.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 345–375.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., Manoli, C. C., Zacharia, Z. C., & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47–61.
- Prince, M., Felder, R., & Brendt, R. (2020). Active student engagement in online STEM classes: approaches and recommendations. *Advances in Engineering Education*, 8(4) 1-25.
- Resnick, L., Asterhan, C., & Clarke, S. (2018). *Accountable Talk: Instructional Dialogue That Builds the Mind*. Educational Practices Series 29. UNESCO International Bureau of Education.
- Reznitskaya, A., & Wilkinson, I. A. G. (2021). The Argumentation Rating Tool: Assessing and supporting teacher facilitation and student argumentation during text-based discussions. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103464.
- Reznitskaya, A., Kuo, L.-J., Clark, A.-M., Miller, B., Jadallah, M., Anderson, R. C., & Nguyen-Jahiel, K. (2009). Collaborative reasoning: A dialogic approach to group discussions. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 29–48.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. in Tyler, R. W., Gagné, R. M., & Scriven, M. (eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39–83). Chicago, il: Rand McNally.
- Sharan, S. (1984). *Cooperative Learning in the Classroom: Research in Desegregated Schools*. L. Erlbaum Associates.
- Sharan, S., Sharan, Y., & Tan, I. G.-C. (2013). The group investigation approach to cooperative learning. In C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. Chan, & A. O'Donnell (Eds.), *The international handbook of collaborative learning* (pp. 351–369). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1990). Group Investigation Expands Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 47, 17–21.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (2021). Design for change: A teacher education project for cooperative learning and group investigation in Israel. In Davidson, N. (Ed.), *Pioneering perspectives in cooperative learning: Theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL* (1st ed.). New York: Routledge. pp.165-182.
- Slavin, R. E. (1987). Developmental and Motivational Perspectives on Cooperative Learning: A Reconciliation. *Child Development*, 58(5), 1161.
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30, 785–791.
- Slavin, R. E., Hurley, E. A., & Chamberlain, A. (2003). Cooperative learning and achievement: Theory and research. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, Vol. 7, pp. 177–198). John Wiley & Sons, Inc.
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (2021). Student team learning and success for all: A personal history and overview. In Davidson, N. (Ed.), *Pioneering perspectives in cooperative learning: Theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL* (1st ed.). New York: Routledge. pp. 128-145.
- Smith, K. A., Sheppard, S. D., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). Pedagogies of engagement: Classroom-based practices. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 87–101.
- Stevens, R. J., Madden, N. A., Slavin, R. E., & Farnish, A. M. (1987). Cooperative integrated reading and composition: Two field experiments. *Reading Research Quarterly*, 22, 433–454.
- Thurston, A., & Cockerill, M. (2018). Using cooperative learning in reading to promote academic talk with students aged 12 to 16 years old. 98-111. in Gillies, R. (Ed.). *Promoting Academic Talk in Schools: Global Practices and Perspectives* (1st ed.). Routledge. 82-97.
- Tricot, A., & Sweller, J. (2014). Domain-Specific Knowledge and Why Teaching Generic Skills Does Not Work. *Educational Psychology Review*, 26(2), 265–283.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *A guide to managing knowledge: Cultivating communities of practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

- Wenglinsky, H. (2000) How Teaching Matters: Bringing the Classroom Back into Discussions of Teacher Quality. ETS Policy Information Center Report.
- Wenglinsky, H. (2002). The Link Between Teacher Classroom Practices and Student Academic Performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10, 12.
- Wertsch, J. v. (1979). From Social Interaction to Higher Psychological Processes A Clarification and Application of Vygotsky's Theory. *Human Development*, 22(1), 1-22.
- Wertsch, J. v. (1980). The significance of dialogue in Vygotsky's account of social, egocentric, and inner speech. *Contemporary Educational Psychology*, 5(2), 150-162.
- Wertsch, J. v. (1992). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*.
- Wilkinson, I. A. G., Reznitskaya, A., Bourdage, K., Oyler, J., Gline, M., Drewry, R., Kim, M.-Y., & Nelson, K. (2017). Toward a more dialogic pedagogy: Changing teachers' beliefs and practices through professional development in language arts classrooms. *Language and Education*, 31(1), 65-82.

# GARDNERI INTELLIGENCIA- INTERPRETÁCIÓK

## Absztrakt:

Howard Gardner több mint négy évtizede (1983) alkotta meg dinamikusan meg-megújuló többszörös intelligenciák (TI) elméletét (Gardner, 1993a, 1993b, 1999a, 2006a, 2016, 2020). A hazai, illetve magyar nyelvű neveléstudományi szakirodalomban e teória napjainkra széles körben ismertnek tekinthető (Tóth, 2000; Knausz, 2001; Balogh, 2006; Kovács, 2008; Ceglédi, 2009; Lengyel, 2010; Szászi, 2012; Dezső, 2011, 2012; Sándor-Schmidt, 2015; Ábrahám, 2020). Alkalmazása különösképp a tehetséggondozás területén bevett (Gyarmathy, 2006; Szabó, 2019), részletes bemutatását célzó tanulmány a magyar nyelvű neveléstudományi szakirodalomban azonban nem elérhető. Jelen írásomban arra vállalkozom, hogy az egyes gardneri intelligenciák leírásának érvényes változatát a fellelhető vonatkozó nemzetközi szakirodalmat színtetizálva, gardneri intelligencia-kritérium orientáltan, vázlatosan idegtudományi elemekre utalva is ismertessem – hangsúlyosan nem potenciális tehetség-azonosítási koncepcióként. Az eredeti teória kialakulásának tudománytörténeti előzményeit (Dezső, 2020), illetve a koncepció kritikáit (Dezső, 2021b) terjedelmi korlátok miatt e tanulmányban nem tárgyalom. Az intelligenciák kifejezést az elméletalkotó adekvát szándékait figyelembe véve tudatosan használom többes számban. Az elmélet napjainkra is kiható neveléstudományi érvényessége nemzetközi szinten többféleképp tetten érhető. A 2019-ben napvilágot látott "OECD Future of Education and Skills 2030" projekt meghatározó szakmai vezetője (thought leader) Gardner a TI alapú kollektív jól-lét irányába mutató vonatkozó állásfoglalása által. Az eredetileg kognitív pszichológus elméletalkotó 2020 októberében vette át teóriája széleskörű, az oktatás világában elterjedt alkalmazása elismeréseként az Amerikai Nevelés-és Oktatáskutatók Egyesülete (American Educational Research Association, AERA) által évente kiosztásra kerülő, a neveléstudományi kutatások kiemelkedő közreműködőinek járó díjat (Distinguished Contributions to Research in Education Award). Jelen tanulmányban közérthető, kurrens, szemléletes példák illusztrálják az egyes intelligenciák esszenciáját.

*Kulcsszavak:* gardneri intelligencia-markerek, többszörös intelligenciák, intelligencia-profil

## **A többszörös intelligenciák elméletének kritériumalapú esszenciája**

Howard Gardner többszörös intelligenciák (TI) elméletének újszerűsége abban áll, hogy az emberi intelligenciát nem általánosan, egységesen leírható és elfogadható képességként, hanem különböző modalitásokká differenciálható entitásokként írja le (1983). Az elméletalkotó álláspontja szerint minden ember többféle, egymástól akár független intelligenciával rendelkezik, melyek ugyanazon személy esetében is lehetnek eltérő mértékűek. Egy-egy intelligencia Gardner szerint „az a bio-pszichológiai potenciál, ami által olyan információ-

*feldolgozás aktíválható, amely adott kulturális körülmények között problémamegoldásra, vagy értékkel bíró produktum előállítására tesz alkalmassá”* (Gardner, 1983, p. 34). Az eredeti közlésben hat entitás került leírásra: a nyelvi, a logikai-matematikai, a térbeli, a zenei, a testi-mozgásos, a személyes (későbbi inter- és intraperszonális) intelligenciák. Miután az elméletalkotó végképp elvetette (Gardner, 2020) a több felmerült intelligencia-jelölt közül a leginkább népszerű egzisztenciális, spirituális, illetve pedagógiai intelligenciák létjogosultságát is, a nyolckomponensű modell tekinthető véglegesnek. Ez tartalmazza a nyelvi, a logikai-matematikai, a térbeli, a zenei, a testi-mozgásos, a természeti, az interperszonális és az intraperszonális intelligenciákat, s egy-egy intelligencia az alábbi nyolc kritérium<sup>1</sup> együttes érvényesülése esetén írható le külön-külön entitásként:

1. Határozottan elkülönülő neurális reprezentációval bír, az idegrendszeren belül adott terület struktúrája és működése megkülönböztethető egyéb területekétől, s ez agysérülések megfigyelése mentén is kimutatható.
2. Evolúciós biológiai alapokon áll, azaz az embert rendszertani szempontból megelőző főemlősökben vagy más fajokban is megmutatkozik, tehát vélelmezhetően a túlélést segítő értékkel bír.
3. Alapvető működése vagy működés-sorozatai beazonosíthatóak és szükségesek a hozzá rendelhető megnyilvánulásokhoz.
4. Intézményes oktatási keretek közt vagy azon túl bevett szimbólumrendszerekben leírható.
5. Határozottan elkülöníthető fejlődési ívet ír le, azaz különböző megnyilvánulási formái egymástól eltérő mértékben és utakon fejlődnek.
6. Relatív izolációja látható kiemelkedő tehetségeknél, autisztikus zseniknél, vagy más, kivételes populáción, akik adott területen feltűnően magas teljesítményt produkálnak, miközben más területeken átlagos vagy alacsony színvonalon teljesítenek.
7. Megkülönböztethető kísérleti pszichológiai feladatok által.
8. Pszichometriai intelligencia tesztek eredményei alapján alátámasztható.

Gardner (1983, 1998, 1999a), valamint Plucker & Esping (2014) felosztását követve érzékelhető az e kritériumoknak való megfeleltetés néhány lehetséges módja, jellege: neuropszichológiai, formállogikai, fejlődéslélektani és a bevett pszichológiai iskoláktól átvett kritériumok négy csoportját figyelhetjük meg.

Az 1. és a 2. kritérium Gardner neuropszichológiai munkásságából eredeztethető, biológiai természetű. Például egy agyi infarktuson átesett páciens elveszítheti bizonyos képességeit, míg másokat megőrizhet, képes lehet beszélni, míg tartós mozgáskárosodást szenvedhet (1). A tájékozódás képessége az emberi faj korai vándorlásai során (is) a túléléshez lehetett elengedhetetlen (2).

Logikai analízissel vizsgálhatjuk az 3. és 4. kritériumot. A zenei rendszerek alap-elemei a hangmagasság, a ritmus, vagy a harmónia, míg a beszédben a fonémák felismerésének és megkülönböztetésének képessége, vagy a szavak jelentéselsajátítása tekinthetőek sajátos rendszereknek (3). Kulturálisan kifejlesztett szimbólumrendszereink nem természetesen

1 A kritériumokat összegző felsorolás a vonatkozó elérhető és aktuális ismertetések szintézisét tükrözi. A Gardner (1983), valamint Kornhaber és munkatársai (2004) alapján publikált Davis és munkatársai (2012) táblázat összevetésre kerül Sternberg (2004), illetve Plucker & Esping (2014) magyarázatával, és a kritériumok felsorolása az utóbbi alapján történik. A fordítás forrásai Gyarmathy (2006, p. 22), valamint Dezső (2015, p. 37) megelőző vonatkozó publikációi, melyek az eredetileg közölt (Gardner, 1983) kritériumok magyar nyelvű átültetési kísérletei.

fordulnak elő, hanem adott kultúrában jelentéssel bíró információk kódolására alkalmasak – ilyenek a beszélt és írott nyelvek, a matematikai rendszerek, térképek, kották (4).

A fejlődéslélektantól (5; 6) és a hagyományos pszichológiától (7; 8) kölcsönzött kritériumokra szintén találhatunk példákat. A fejlődési ív (5) az adottságok mellett a folyamatjellegű, gyakorlást, tanulást, intellektuális befektetést jelenti egy-egy területre vonatkozóan – például neves, elméletalkotó matematikusok vagy fizikusok esetében (Plucker & Esping, 2014). Az autisztikus zseni prototípusa (6) a közismert *Esőember* című filmben megformált karakter, akinek valós alakja is dokumentált (vö. Peek, 1996).

Gardner a kísérleti pszichológia módszerét használja, mikor azt illusztrálja, hogy párhuzamosan végzett feladat teljesítésekor azonos intelligencia használata esetén interferencia jön létre, és az elvégzendő feladatok kioltják egymást (egyidejű hatékony szóbeli kommunikáció és keresztretjévényfejtés) – ugyanakkor különböző intelligenciákat igénylő párhuzamos feladatvégzésnél (séta és hatékony szóbeli kommunikáció egyidejűleg) egyik tevékenység kivitelezése sem ütközik akadályba (7). Bár a pszichometria kizárólagosságát Gardner elveti, jelentőségét elismeri (8).

## Nyolc intelligencia nyomában

Gardner elmélete az alábbiakban egy általa közölt összegzés (2006a) logikája mentén kerül ismertetésre, idegtudományi kontextusban. Az intelligenciák szemléltetése vonatkozó kultúrtörténeti és kurrens példák felvillantása által történik. Terjedelmi korlátok miatt a gardneri intelligencia-markerek nem minden esetben kapnak hangsúlyt explicit módon az egyes intelligenciák bemutatásakor.

### *Nyelvi intelligencia*

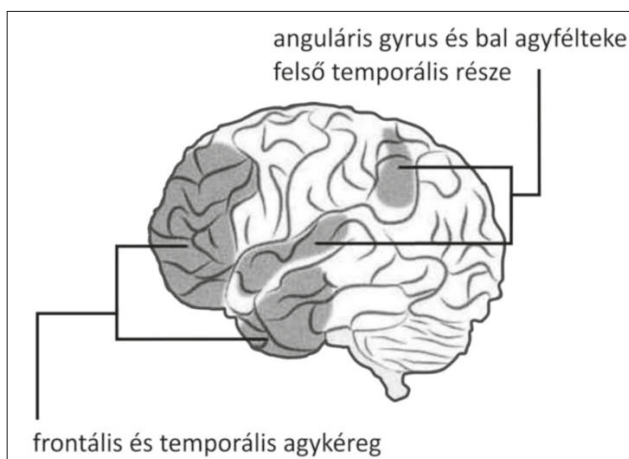
A 20. század első felének meghatározó költő, kritikus és drámaíró alakját, *T. S. Eliotot* legszélesebb körben onnan ismerheti a 21. század publikuma, hogy ő volt a napjainkban is a világ számos színpadán látható *Macskák* című musicalt (Webber, 1981) megihlető, azonos című versciklus (1939/2019) szerzője. Eliot tízévesen újságot alapított, melynek egyedüli munkatársa ő maga volt. Egy téli vakációja során három nap alatt nyolc teljes kiadványt készített el, a számok versekből, kalandos történetekből, pletyka- és humorrovtából álltak. Néhány fennmaradt lapszám alapján ma is látható, mily fiatalon megmutatkozott Eliot nyelvi intelligenciája (Soldo, 1982), melyet a pszichológia hagyományos irányzatai nyelvi készségként írnak le.

Neurológiai szempontból vizsgálva az agy motoros beszédközpontja a Broca-terület, melyhez köthető többek közt nyelvi közléseink, mondatformálásunk. Amennyiben valakinek ez az agyterülete sérült, előfordulhat, hogy megérti ugyan a szavakat és a mondatokat, de a legegyszerűbb közléseken túl komoly nehézséget jelent számára a szavak mondatokká formálása – holott más kognitív folyamataiban nem akadályoztatott, azok működése normális (Gardner, 2006a, p. 13). Egy több nyelven beszélő afáziás iráni férfi eseteírásából kiderül például, hogy agysérülését követően az általa beszélt nyelvek közül csupán franciául tudott megszólalni, minden egyéb nyelvismeretét elveszítette – beleértve perzsa anyanyelvét is (Mehrpour et al., 2014). Pléh is utal rá, hogy számos adatból, például kétnyelvűek nyelvrepresentációjának elemzése által következtethetünk arra, hogy „a nyelv ontogenetikus kibontakozása során hajlékony, valamint elsajátítási kontextus- és rendszerfüggő az a mód, ahogyan az idegrendszer mintegy verbuváljuk sajátos feladatokra” (Pléh, 2010, p. 96).

A nyelvi-verbális intelligencia működése több agyi területre is kiterjed, a nyelv működéséért az agy különböző területei együttesen felelősek – elsősorban a frontális és tempo-

rális agykéreg, valamint ezek további specifikus alrészei (vö. 1. ábra). Nem ugyanazok a területek aktiválódnak, amikor összetett hangokat elemzünk, személyeket, állatokat, tárgyakat nevezünk meg, vagy igéket mondunk ki. Azok az agyi területek, melyek a mozgásért, látásért, hallásért felelősek, mind hatnak egymásra a nyelvi területekkel. Különböző szerszámok vagy eszközök megnevezése során a motoros területek aktiválódnak (Damasio, 2010; Houde, 2015).

A 21. században mágneses magrezonancia képalkotás (*Magnetic Resonance Imaging, MRI*)<sup>2</sup> technológia segítségével vizsgálják a polyglotokat is. A hetvenes években Gardner vizsgálatainak (2020) is helyet adó *Massachusetts Institute of Technology*-n is folyik egy arra irányuló kutatás, hogy vajon a polyglotok agya különbözik-e azokétól, akik csak az anyanyelvükön beszélnek. A vizsgált alanyok különböző nyelveken kapnak ingereket a kutatóktól: általuk beszéltek, illetve nem beszéltek nyelv(ek)en. *Ev Fedorenko* kognitív idegtudós kutatásvezető elmondása alapján fMRI vizsgálataik szerint a polyglotok agyában mutatott kisebb aktivitás azt jelzi, hogy számukra a nyelvhasználat idegrendszeri szempontból tekintve kényelmesebb (kevesebb erőfeszítést, kisebb energiafelhasználást igényel – ami arra utal, hogy a funkció már automatizálódott) – bár ez természetesen nem azt jelenti, hogy a nyelvtanuláshoz ne lenne szükségük szorgalomra (Cox, 2020).<sup>3</sup>



1. ábra: A nyelvi intelligencia reprezentációja az agyban (Houde, 2015, p. 53)

A beszéd képessége univerzális, s a világ legtöbb kultúrájában a gyermekek fejlődése gyors és problémamentes ezen a téren. Azokban a siket közösségekben, ahol a gyermekeknek nem tanítanak meg egy manuális jelnyelvet, gyakran ők maguk fejlesztik ki saját jelnyelvüket és használják is azt, tehát produktív módon szimbólumrendszert hoznak létre – ami a gardneri intelligenciák egyik kritériuma (Gardner, 2006, p. 13).

- 2 A mágneses rezonancia egy adott anyagban lévő atommagok mágnesességének változásait vizsgálja különböző elektromágneses mezők hatása alatt, ennek képi megjelenítése az MRI, mely lehetővé teszi, hogy élő ember agyát akár működése közben is megfigyeljék. A funkcionális mágneses rezonancia vizsgálat (fMRI) során az agyat működése közben különböző feladatok elvégzése alatt vizsgálják. E két vizsgálati módszer közti fő különbség, hogy míg az MRI csupán szerkezeti képet mutat, az fMRI funkciót is ábrázol.
- 3 Az idegtudományokban nem nővum értékű, hogy egyes tevékenységekhez számos esetben egy-egy konkrét agyterület működése rendelhető. Az első vonatkozó esettanulmány a 19. század közepén *Phineas Gage* vasúti munkás koponyasérülése (egy vasrúd átszúrta fejét) előtti és utáni viselkedésének, markáns személyiségváltozása feltételezett fiziológiai okainak leírása (Macmillan, 2008).

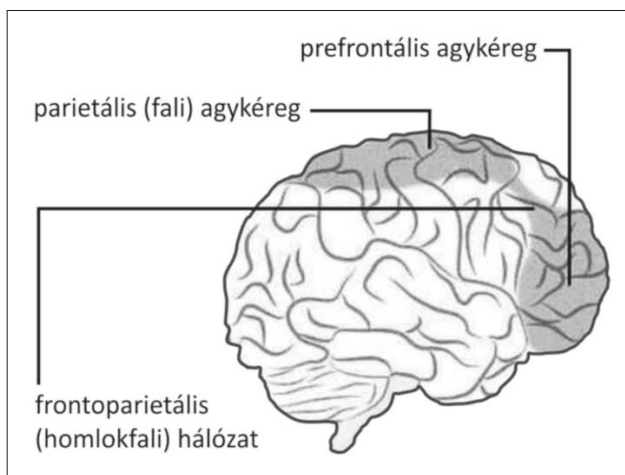


Érdekes a nyelvi intelligencia szempontjából a polyglotok, a több idegen nyelvet beszélők potenciáljának kérdése is. Ilyen géniusz volt a pécsi kötődésű *Lomb Kató*, a 20. század egyik első, tizenhat nyelvű szinkrontolmácsa (Lomb, 1970), aki saját nyelvtanulási folyamatára reflektálva – motiváltsága és szorgalma mellett – a nyelvi mintázatok és struktúrák gyors felfedezési képességét hangsúlyozta, mely szintén az egyik gardneri intelligencia-kritériumnak felel meg.

### Logikai-matematikai intelligencia

*Katherine Johnson* afroamerikai származású matematikus, fizikus, informatikus, mérnök alakját *A számolás joga* (Melfi, 2016) című filmből ismerhetjük. Ez a zseniális asszony a NASA-nál a Szputnyik-sokkot követő űrverseny úttörő figurája volt, aki a *Neil Armstrong* 1969-es Holdra szállását lehetővé tevő Apollo 11 rakétájának röppályáját kiszámolta, s ezt megelőzően 1961-től szolgálta hazáját az űrutazásokhoz szükséges pontos számítások elvégzésével. Johnson már kora gyermekkorában kitűnt rendkívüli matematikai tehetségével, ösztöndíjakkal tanult tovább (Fox, 2020). A Johnson élettörténetét megörökítő film az azonos című életrajz alapján készült (Shetterly, 2016). Egyik jelenetében azt láthatjuk, amint a NASA matematikusai azon törik a fejüket, hogyan állíthatják vissza földi röppályára hazaútján az űrrepülő. Elméleti matematikai modellekben gondolkodnak, Johnson azonban egy általuk elavultnak vélt numerikus módszerrel, az Euler-módszerrel az IBM gépeinél pontosabban levezeti kollegái előtt a szükséges matematikai műveletet (Melfi, 2016).

Ez az anekdotikus elem a logikai-matematikai intelligencia két alapvető jellemzőjét illusztrálja. Egyrészt azt, hogy egy-egy, az adott intelligenciában kimagasló teljesítményre képes személy probléma-megoldási folyamata meglehetősen gyors: a sikeres tudós több változóval is megbirkózik egyszerre és számos elméletet gyárt, melyeket egyenként megvizsgál, és ennek alapján elfogadja vagy elveti teóriáit. A történet másrészt szemlélteti az intelligencia nonverbális természetét. Egy problémára a megoldás már azt megelőzően megszülethet, mielőtt kimondanánk, verbálisan megformálnánk azt. Valójában a megoldás folyamata teljesen láthatatlan lehet még a problémamegoldó számára is. Ez a jelenség érzékelteti, hogy az a-ha élményszerű felfedezések intuitívak, s a logikai-matematikai intelligencia működéseként értelmezhetjük, ami egy-egy adott területen kiemelkedő teljesítményt nyújtó személy esetében gyakran előfordul (Gardner, 2006a, p. 12).



2. ábra: A logikai-matematikai intelligencia reprezentációja az agyban (Houdé, 2015, p. 52)

Agyunk bizonyos területei jelentősebb szerepet töltenek be a matematikai számítások végzésekor, mint mások: a frontotemporális lebenyekben található nyelvi területek a logikai dedukció esetében fontosabbak, míg a parietofrontális lebenyekben a vizuális-térbeni területek a számokkal végzett kalkulációk esetében meghatározóbbak (Houdé & Tzourio-Mazoyer, 2003). A parietális (fali) agykéreg a számérzékért felelős, a frontoparietális (homlokfali) hálózat a logikus gondolkodás, következtetési gondolkodás (szillogizmus) neurológiai eredője. A prefrontális agykéreghez köthető egy olyan gátló reflex, mely a logikai csapdák kikerülését szolgálja, például megakadályozza, hogy a mennyiséget a mérethez asszociáljuk (például egy sor zseton esetében).

A matematikai-logikai intelligencia megfigyelhető a számérzékért felelős parietális kéregben, az intuitív rövidítések ellenállásának képességét biztosító prefrontális kéregben, valamint valódi racionális gondolkodásunkat lehetővé tevő prefrontális és frontoparietális területeken – amint azt a 2. ábrán is megfigyelhetjük (Houde, 2014, 2015). Érdemes megemlítenünk a 21. századi vonatkozó kutatások közt Dehaene munkásságát (2003, 2010), aki a numerikus megismeréssel kapcsolatban végzett vizsgálatainak publikációról vált ismertté. Kollégáival együtt nyelvészeti szempontból vizsgálták a számnevek megértésének mechanizmusát, valamint a számok és tér közötti idegrendszeri kapcsolatokat.

E fentebb tárgyalt két – a nyelvi és a logikai-matematikai – intelligenciához tartozó képességek képezik a hagyományos IQ tesztek esszenciáját. Az intelligenciák e formáit gardneri terminológiával hagyománykövetőnek (1999b) nevezett pszichológiai iskolák képviselői részletesen tesztelték, ezek képezik a „nyers intelligencia” archetípusát, vagy azt a g-nek nevezett problémamegoldó képességet, ami a pszichometrikusok többsége szerint átível különböző területeken (Gardner, 2006a, p. 12). Azokat a mechanizmusokat, melyeken keresztül egy-egy logikai-matematikai probléma megoldásához eljutunk, még nem értjük teljesen.

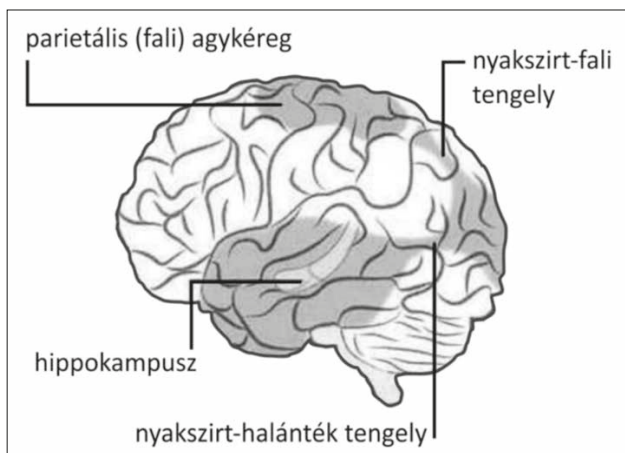
### *Térbeli intelligencia*

A nagy utazók, földrajzi felfedezők teljesítménye, vagy akár a természeti népek mindennapos tájékozódási technikái tengeren, sivatagon át, vadonban lenyűgöző: nyilvánvaló, hogy a térbeli problémamegoldás elengedhetetlenül szükséges a navigáció és a térképkészítés során. A vizuális művészetekben is előkerül ez az intelligencia a tér kihasználásánál, csakúgy, mint a sakkban, vagy egy-egy tárgy különböző nézőpontokból szükséges ábrázolásakor.

Ennek az intelligenciának a hiánya ugyanakkor fellelhető magasan iskolázott személyek körében is, nem szükségszerű, hogy a magas nyelvi és/vagy logikai-matematikai intelligencia együtt járjon a magas térbeli intelligenciával. Előfordulhat, hogy egy-egy más területeken képzett felnőtt már kora gyermekkorában betéve ismeri *Móricz Zsigmond* állapotait, és/vagy átlag feletti gyorsasággal végez fejben matematikai műveleteket, ugyanakkor a balra át / jobbra át iránymutatásainak követésére (későbbi életkorában is) képtelen, zavarba jön, ha jobbra-balra igazítják fizikai demonstráció nélkül. Kínos, mikor ilyen intelligencia-profillal (magas nyelvi – alacsony térbeli) kora-gyermekkorai nyelvpedagógusként e két irányt tükör-szemléltetéssel kell a gyerekek számára megtanítani. Az évek során kialakíthatóak egyéni támpontok akár a saját test egyedisége irány-specifikus markereinek memorizálása által, de szinte biztosra vehető, hogy ilyen adottságokkal gyakorlott vezető nélkül eltéved a természetkedvelő túrázó, s amennyiben szeret utazni, folyamatos kihívás megtalálnia, merre kell tartania az aktuális cél eléréséhez; s ha kedveli is a térképet, óriási kihívás marad számára azok betájolása.

Az agykutatás bizonyítékai egyértelműek és meggyőzőek. Ahogyan a bal agyfélteke középső területei a jobbkezes személyeknél a nyelvi működésért felelősek, úgy a jobb agyfélteke alsó régiói a térérzékelésért felelnek. Ha ezeket a területeket valamilyen sérülés éri,

akkor károsodik a térbeli eligazodás képessége, továbbá az arcfelismerési képesség vagy az apró részletek észrevételének a képessége (Gardner, 2006a, p. 13). A parietális (fali) agykéreg segít tájékozódni önmagunkhoz képest: visszaemlékezni egy korábban már megtett útvonalra, vagy már megismert jelzésekre. Nyakszirt-fali tengelyünk tárgyak, terek helymeghatározására tesz képessé, nyakszirt-halánték tengelyünk pedig tárgyak és terek beazonosítására (vö. 3. ábra). *John O'Keefe, May-Britt Moser és Edvard Moser* 2014-ben orvosi Nobel-díjat kaptak a hippocampusz idegsejtjeinek felfedezéséért, amelynek segítségével az ember képes tájékozódni a térben: adott útvonalat meghatározni térképen, valamint a távolságot és az irányt megjelölni (Houde, 2014, 2015).



3. ábra: A térbeli intelligencia reprezentációja az agyban (Houde, 2015, p. 52)

### Zenei intelligencia

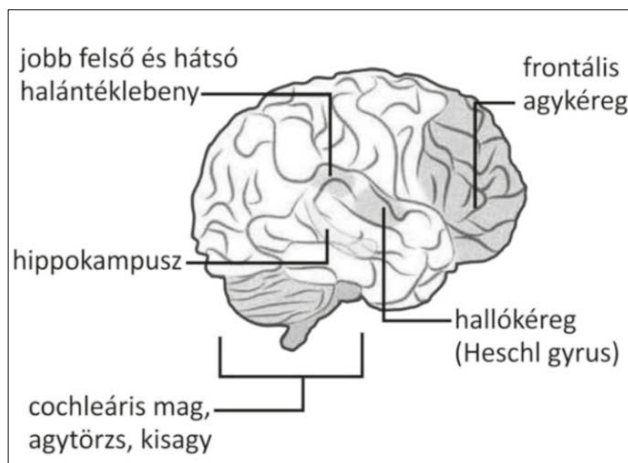
Napjainkban rendkívül népszerűek a különböző zenei tehetségkutató műsorok, melyeknek szereplői sokszor tipizálhatóak. 2009-ben futótűzként terjedt az interneten az egyik ilyen jellegű, ismert brit televíziós műsor egy rendkívül atipikus mozzanata, mely igen rövid idő alatt milliók számára az érdeklődés középpontjába állított egy addig teljesen ismeretlen középkorú hölgyet, *Susan Boyle*-t. Boyle esetlen külseje és egyszerűséget sejtető szűkszavú bemutatkozása a 3000 fős helyszíni hallgatóságában cinikus visszajelzést keltett, melyet mintha csak elvágtak volna – abban a pillanatban, amint énekelni kezdett. Az előadó külseje, verbális megnyilvánulása, illetve operaénekesekhez illő lehangoló zenei produkciója az általa énekelt dalt kifejező érzelemgazdag előadásmód olyan óriási kontraszt mutatott, hogy a zsűrit és a közönséget egyaránt álló ovációra készítette, világszerte sokakat megríkatva.

A hirtelen a média középpontjába került énekes élettörténete hamar napvilágra került (Holmwood, 2009). Ez a történet a gardneri értelmezés tekintetében az egymástól függetlenül működő intelligenciákra, illetve az agyi sérüléseken átesettek egy-egy területen kiemelkedő szintű teljesítményére példa. Nyilvánvalóvá vált ugyanis, hogy Boyle születésekor – édesanyja 45 évesen, kilencedik gyermekeként hozta világra – oxigénhiányos állapotba került, melynek következtében tanulási nehézségei támadtak, s formális iskolázottsági szintje igen alacsony maradt. Ugyanakkor mivel édesapja révén egyházi éneklést életvitelszerűen gyakorló családban nőtt fel, zenei képességeit az adott provinciális közeghez mérten aktívan gyakorolhatta. Ismertté válását követően maga kérte újra diagnózisát, melyet

Asperger-szindrómaként, azaz a társas viselkedés veleszületett, organikus zavaraként írtak le – s Boyle-nak valóban – saját bevallása szerint – a társas világ megértéséhez, karrierje szervezéséhez támogató csapatra van szüksége (Deveney, 2013). A késői énekes karriert befutott Boyle esete olyan példa, ami bizonyítja, hogy van kötelék a biológiai gyökerek és az adott intelligencia között. Az autista gyermekek egy részére szintén jellemző, hogy gyönyörűen tudnak játszani egy hangszeren, de képtelenek a kommunikáció más formáira – mivel a zenei (ön)kifejezés különböző formáit az elméletalkotó kommunikációként értelmezi (Gardner, 2006a, p. 9).

Agyunk bizonyos részei fontos szerepet játszanak a zene észlelésében és kifejezésében. Ezek a területek jellegzetesen a jobb agyféltekében helyezkednek el, habár a zenei készség lokalizálása nem olyan egyértelmű, mint a természetes nyelv. Az idegrendszeri sérülést követően felmerülő zenei intelligencia-szint csökkenés nagyban függ a korábbi képzéstől és más személyes tulajdonságoktól, legtöbbször szelektív zenei hallásvesztés történik (Gardner, 2006a, p. 9).

Különböző kultúrákból származó bizonyítékok alátámasztják, hogy a zene univerzális emberi képesség. Csecsemőkön végzett kutatások azt mutatják, hogy létezik valamiféle nyers, a zene területén működő kalkulációs képesség korai gyermekkorban. A zene különféle összetevőit sokoldalú szimbólumrendszerrel lehet jelölni. Röviden, a zenei képességeket intelligenciaként értelmező gardneri gondolat számos forrásból alátámasztható. Annak ellenére, hogy a zenei képességet klasszikusan nem sorolják tipikusan az intellektuális képességek közé – holott egy-egy zenemű megalkotása minden kétséget kizáróan komoly intellektuális kihívás –, megfelel a TI kritériumainak (Gardner, 2006a, p. 9).



4. ábra: A zenei intelligencia reprezentációja az agyban (Houdé, 2015, p. 52)

Neurológiai jellemzői tekintetében a zenei intelligenciáról elmondható (vö. 4. ábra), hogy a jobb felső és hátsó halántéklebény a hangszín észleléséért felelős, a hippokampusz a dallamok memorizálásáért és reprodukálásáért, s a cochleáris mag, az agytörzs, valamint a kisagy együttesen a hangfelismerésért, valamint a ritmustartásért. A frontális agykéreg segít egy-egy akkord egyik hangjának a többit megelőző belépésében, a hallókéreg (Heschl gyrus) pedig hangmagasságok megkülönböztetésében, dallamok elemzésében (Houdé, 2014, 2015).

## Testi-mozgásos intelligencia

Ennek az intelligenciának az értelmezéséhez Gardner (2006a, pp. 9-11) minden idők egyik legünnepeltebb amerikai baseball játékosa, *Babe Ruth* példáján keresztül magyarázza el olvasóinak vonatkozó elméletét, *Timothy Gallwey* elismert kortárs edzéselméleti szakíró segítségével. Az angolszász kultúrkörben, ahol az ütős labdajátékok számtalan formája a brit gyökerektől kezdődően évszázados hagyományokra visszavezethető, ez természetesen adott, hiszen olyan játékról van szó, melyet szinte mindenki ismer. A játék részletesebb megismerése nélkül is, az alábbiak értelmezéséhez szükséges annyit tudnunk, hogy egy-egy dobójátékosnak kiemelt szerepe van csapatában, a hatékony dobás rendkívül fontos, mivel a védekező csapat részére ezáltal lehetséges a támadók ütőinek kiejtése (Keutzer & Kerley, 2003).

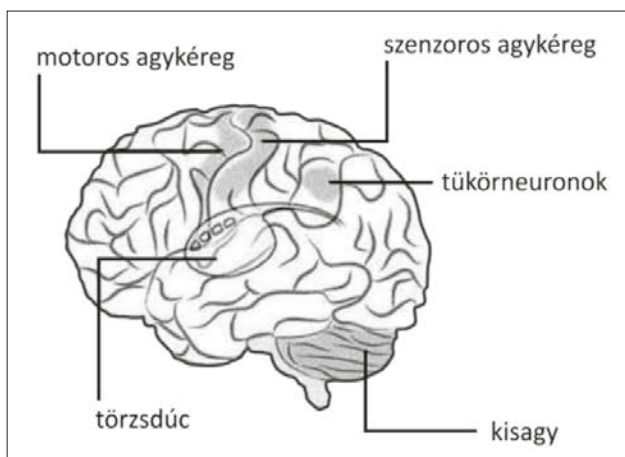
Ebben a példában az amerikai sporttörténelem egy kiemelkedő dobójátékosáról tudjuk meg, hogy amint edzője kiválasztotta erre a csapatszerepre, és először elfoglalta egy edzésen ezt a pozícióját, azonnal valamiféle furcsa kapcsolatot érzékelt saját maga és a dobódomb között. Úgy érezte, mintha ott született volna, és hogy a dobódomb egyfajta otthon számára. Ez a játékos később nagyszerű dobóvá vált az amerikai professzionális baseball ligában. Sportjában egy csodagyerek volt, aki az első találkozás alkalmával, még mielőtt bármiféle hivatalos edzést is kapott volna, felismerte szerepét (Gardner, 2006a, p. 10).

A dobójátékost a teniszjátékos mozgássorozatához hasonlítja Gallwey: esetében „*annak érdekében, hogy megérezzük hogyan és merre mozdítsuk a lábunkat és hogy fonákra vagy tenyeres ütésre készítsük-e fel az ütőt, az agynak, attól a pillanattól fogva, hogy a labda elindul felé, a másodperc töredéke áll rendelkezésre, hogy kiszámítsa, körülbelül hol fog landolni és hol fog beleütközni az ütőbe. Számításba kell venni a labda kezdeti sebességét, összevonva a sebesség progresszív csökkenésével, a forgás és a szél hatásával, valamint a komplikált röppályákat. Aztán minden egyes faktort újra kell számolni a labda lepattanását követően, hogy megállapíthassuk azt a pontot, ahol az ütővel ütközik... s az izmoknak is ki kell adni az utasításokat... folytonosan finomítva az aktuális friss információval. Végezetül pedig, az izmoknak egymással együttműködve kell válaszolniuk... Emberi testünkben lakozva mindannyian egy hihetetlen szerkezet birtokosai vagyunk*” (Gallwey, 1976, pp. 33-34).

Ez az intelligencia neurológiai szempontból alaposan feltérképezhető (vö. 5. ábra): a testi mozgások ellenőrzése a motoros agykéreg feladatköre, mindkét félteke az ellenkező (contralateralis) oldali testfelet irányítja. Jobb kezeseknél a jobb oldali végtagok mozgásának irányítása a bal féltekében történik. Előfordul, hogy egy bizonyos mozgásformát egy-egy idegrendszeri sérült személy reflexszerűen vagy akaratlanul képes végrehajtani, de ugyanazon mozgásforma akaratlagos végrehajtására képtelen. Az apraxia, a tökéletes izomműködés ellenére fennálló akaratlagos mozgások végrehajtásának képtelensége a testi-mozgásos intelligencia létezésének egyik bizonyítéka (Gardner, 2006a, p. 10). A szenzoros agykéreg segítségével a testet részleteiben, egy-egy koherens séma alapján érzékeljük, a tükkörneuronok a megfigyelésen és utánzásban alapuló tanulás,<sup>4</sup> a mozdulatok mögöttes szándékainak dekódolására hivatottak. A törzsdúc segíti mozgásszabályozásunkat, a kisagy pedig a koordináció, a finommozgások, testhelyzetek kontrollálásának felelőse. E neurális modulok együttműködésén alapszik egy-egy sportoló vagy táncos szakértelme: három dimenziósan megtervezik a mozdulatokat és erő-visszacsatolást érzékelnek, megfigyelik mások mozdulatsorait, és tárolják a mozdulatok elsajátítását (Berthoz, 2013; Houdé, 2014, 2015).

4 Értelmezésem szerint erre épült a Piaget-tanítvány Feuerstein (1990) elméletalkotása és klinikai gyakorlata, valamint legismertebb hazai követője, Bohács (2014) elméleti és kogníció alapú gyógypedagógia munkássága.





5. ábra: A testi-mozgásos intelligencia reprezentációja az agyban (Houdé, 2015, p. 53)

A kifinomult mozdulatok fejlődése minden faj előnyére válik, az emberek esetében az eszközhasználatra figyelemmel érthetjük ezt meg. A mozgásfejlődés lépéseinek mintája tisztán meghatározott sorrendben halad a gyermekekben, ennek kultúraközi univerzalitása kétségtelen. Problémamegoldás tekintetében elmondható, hogy egy pantomim mozdulatsor elvégzése vagy egy teniszlabda elütése nem hasonlítható egy-egy matematikai egyenlet megoldásához. Ugyanakkor tanítók, testnevelők, edzők világszerte jól tudják: minden egyes mozdulatsor végrehajtása lépésekre bontható és leírható. Az a képességünk, hogy testünkkel érzelmet fejezzünk ki tánc által, hogy sportoljunk bizonyítéka a test kognitív használatának. (Gardner, 2006a, p. 10).

### Természeti intelligencia

Ennek az intelligenciának a leírása remekül illusztrálja Gardner nyitottságát elméletének tárgyalására, példa a TI teóriájának dinamikus természetére. Az elméletalkotót egy alkalommal nyilvános előadását követően a közönség soraiból egy idős úr szólította meg: „Charles Darwint sosem fogja megmagyarázni azokkal az intelligencia-kritériumokkal, amikről beszélt!” Az idős úr Ernst Mayr volt, a 20. század legismertebb evolúció-kutatója.<sup>5</sup> Gardner úgy véli, hogy pontosan a Darwinhoz, illetve Mayr-hoz hasonló természettudósok, biológusok, antropológusok munkásságuk során azzal tűntek ki, hogy képesek voltak különböző fajokat azonosítani és megkülönböztetni egymástól – ami a természeti intelligencia sajátja (Gardner, 2006a, p. 18).

A magas szintű természeti intelligenciával rendelkező személyek számára ugyanis nem jelent nehézséget a növényfajok, állatok, hegyek vagy felhőformák megkülönböztetése. Ezek a képességek nem kizárólagosan vizuális természetűek – a különböző madarak énekének vagy a bálnák beszédének beazonosítása hallási percepciót igényel (Gardner, 2006a, p. 19).

Az intelligencia nyolc kritériumának remekül megfeleltethető a természeti intelligencia. A túlélés gyakran attól függ, hogy az adott egyed felismeri-e fajtársait és el tudja kerülni a ragadozókat. Manapság a fejlett világban csak kevesen függenek közvetlenül természeti intelligenciájuktól (Gardner, 2006a, p. 19). Egyes – műfaji kategóriába nehezen

<sup>5</sup> Nevéhez fűződik a darwini faj-fogalom pontosítása, miszerint egy fajhoz az egymás közt szaporodásra alkalmas, más egyedeket kizáró példányok csoportját sorolhatjuk.



sorolható, alkotóik által nem kategorizált – televíziós programok kifejezetten ennek a komfort-zónának az újragondolására készítetik nézőiket extrém teljesítményekre képes felfedező teljesítményének követésével és műsorvezetői közreműködésével. Bár e programok a természetnek kitett embert nyilvánvalóan mesterkéltén mutatják be, az olyan hivatalos kalandorok, mint *Bear Grylls*, dokumentált életművükkel (2011, 2017) is illusztrálják, hogyan használhatjuk ezt az intelligenciánkat. Grylls, aki minden idők legifjabb brit fő-cserkésze, e tevékenysége révén közvetlenül is mozgósíthatja a rá példaképként tekintő ifjúság természeti intelligenciáját.

Katonai, haditengerészeti vagy ejtőernyős kiképzéseken résztvevők is használják ezt az intelligenciájukat. Bár gyermekként még sokan könnyen különböztetnek meg egymástól élőlényeket a természet világában, felnőtt korunkra a legtöbbünk számára ez csupán ifjúsági irodalmi művekből hátramaradt nosztalgia marad. Egyszerűen csak elmegyünk a közértbe, vagy telefonon, interneten megrendeljük, ha valamire szükségünk van. Gardner szerint azonban fogyasztói társadalmi létünk közvetetten mégis a természeti intelligenciától függ. A jóléti társadalmakban így értelmezhetjük azt a képességünket, hogy milyen típusú személygépkocsit vásárolunk, vagy milyen fazonú ruhát, cipőt választunk (Gardner, 2006a, p. 19).

Az agyi sérülések tanulmányozása során érdekes példák illusztrálják, hogy vannak személyek, akik képesek felismerni és megnevezni az élettelen tárgyakat, de az élőlényeket nem. Ritkábban ennek pont az ellenkezője történik: az adott személy az élőlényeket felismeri és beazonosítja, de a mesterséges, ember által készített tárgyakat nem. Ezek a képességek valószínűleg különböző percepciók mechanizmusokat indítanak be. Érdekes, hogy az euklidészi geometria az ember által épített világ esetében működik, a természeti környezetben nem, s az is, hogy élettelen tárgyakhoz, eszközökhöz egészen máshogyan viszonyulunk, mint az élőlényekhez (Gardner, 2006a, p. 19). Houdé munkásságában ennek a gardneri intelligenciának a megerősítésére nem talált megjeleníthető neurológiai példát (2014, 2015).

### *Interperszonális intelligencia*

A szociálpszichológia tudományágának kialakulásával, a személyköziség tárgyalásának középpontba helyezése a pszichológiában nem újdonságértékű.<sup>6</sup> Gardner névuma abban áll, hogy eligazodásunkat a személyközi viszonyok tekintetében szintén intelligenciaként értelmezi. Mivel a kommunikációtudomány vonatkozó eredményei ellenére is sokan úgy gondolják, hogy az emberi interakciók jelentős, minőségi része beszédhez kötött, Gardner egy olyan furcsa páros kapcsolatán szemlélteti ezt az intelligenciát, akiknek esetében kölcsönös szóbeli kommunikáció, illetve a látás eleve nem lehetett adott – egy ma is elgondolkodtató történet elemeiből merít, mely a 19. század végén kezdődött.

*Anne Sullivan* fiatal árva súlyosan látássérült házitanító a hétéves, kezelhetetlen siketvak *Helen Keller* családjához kerülve csodamunkával<sup>7</sup> érte el, hogy a vad gyermekből kifinomult úrilány, híres író váljék (történetüket több filmes adaptáció is elmeséli: Penn, 1962; Tass, 2000). A kis Helen ép gyermekként született, de másfél éves korában egy súlyos betegségből felépülve látását és hallását teljesen elveszítette. Édesanyja a szegénysorból szár-

6 Aronson klasszikus műve (1972) az ember, mint társas lény olyan különböző működési dimenzióját írja le, mely a másikkal történő interakció folyamán jellemző. A *társas élőlény* kifejezés már az i.e. 4. században, Arisztotelésznél is megjelenik.

7 A kortárs *Mark Twain* hívta fel arra a figyelmet, hogy a már elismert Keller irodalmi zsenialitása jórészt nevelőnője kitaró munkájának köszönhető. Twain nevezte el Sullivant *miracle-worker*-nek, azaz csodamunkásnak (Nielsen, 2007).

mazó Sullivant szerződtette mellé, aki a bostoni Perkins Vakok Iskolájának évfolyamelsőként frissen elballagott növendéke volt. Sullivan a Perkinsben töltött évek alatt egy iskola-társától tanulta meg a kézbe jelelést.<sup>8</sup> Ezzel a technikával, rendkívüli türelemmel és odaadással teremtett kapcsolatot Kellerrel, aki segítségével révén lediplomázott, íróvá, szónokká és az esélyegyenlőség szószólójává vált (Nielsen, 2007).

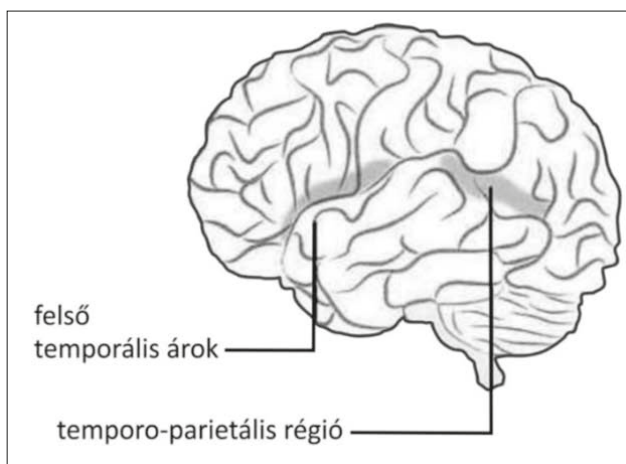
Az interperszonális intelligencia arra az alapképességre épít, mely által képesek vagyunk észlelni a különbséget mások közt, különös tekintettel a hangulatainkban, vérmérsékletünkben, motivációinkban és szándékaikban fennálló különbségekre. Fejlettebb formájában ez az intelligencia teszi lehetővé, hogy mások szándékainak és vágyainak rejtett formáiba is belelásson. Ezzel az intelligenciával élnek a politikai és vallási vezetők, ügynökök, üzletemberek, terapeuták és tanárok.

Vonatkozó agysérülés kutatások arra engednek következtetni, hogy a homloklebenynek elsődleges szerepe van az interperszonális intelligenciában. Ha ez a terület megsérül, rendszerint jelentős személyiségbeli változások jönnek létre: egy-egy ilyen sérülést követően az érintett személy gyakran „nem ugyanaz” többé. Az Alzheimer-kór, amely a demencia egyik formája, különös kegyetlenséggel támadja meg a halántéklebenyeket, s komoly károsodást okoz a térbeli, logikai és a nyelvi készségek területén. Ugyanakkor az Alzheimer-kórban szenvedők általában jól ápoltak, szociálisan kompetensek és folyton bocsánatot kérnek az általuk elkövetett hibákért. Ezzel szemben a Pick-betegség, mely a frontotemporális lebeny sérüléséhez köthető demencia, a szociális készségek hirtelen hanyatlását vonja maga után (Gardner, 2006a, p. 15).

Houdé (2015) a Salzburgi Egyetem munkatársaira hivatkozva (Wimmer & Perner, 1983) arról ír, hogy interperszonális intelligenciánk nem más, mint mások nézőpontjának, véleményének, szándékainak, gondolatainak, érzelmeinek megértésére való képességünk. Neurológiai szempontból ezek megjeleníthetőségét az első temporális árokhoz, valamint a temporo-parietális régióhoz köti (vö. 6. ábra) 4-5 éves kortól, ez a fejlődésben lévő agyi terület teszi lehetővé, hogy a gyermek megértse azt, hogy másoknak is lehetnek gondolataik, melyek különböznek az övéitől. Ezt megelőzően a gyermek még azt gondolja, hogy ha ő látja édesanyját, aki elrejt egy tárgyat, arról az addig nem jelenlévő testvére szintén tudni fogja, hogy hol található. Ennek oka, hogy a tárgynak akaratlanul ugyanazokat a mentális reprezentációkat kölcsönzi, amilyenek az övéi. 5 éves kor után a gyermek megérti, hogy testvére nem rendelkezik ezzel az ismerettel (Wimmer & Perner, 1983). Hazai szerzők a szociális magatartásban a ventromediális prefrontális, valamint a temporális kéreg szerepét írják le (Kállai et al., 2008), illetve a szociális agy fogalmát tárgyalják (Katona, 2016).

Az interperszonális intelligencia biológiai bizonyítéka további két kiegészítő tényező, melyek kizárólag az emberre jellemzőek. Az egyik a meghosszabbodott gyermekkor, melyben az anyával való közeli kapcsolat fontos szerepet tölt be. Azokban az esetekben, ahol az anya (vagy az őt helyettesítő személy) nincs jelen, a gyermek normális interperszonális fejlődése komoly veszélybe kerül. A második tényező az ember esetében a szociális interakció jelentősége (Gardner, 2006a, p. 15). A törzsi társadalmakban élők körében a vadászat, a zsákmány becserkészésének és leölésének készségei több ember részvételével és kooperációjával valósulhat meg. A modern embernek ugyanígy alapvető szükséglete a csoportkohézió, a szervezettség és a szolidaritás (Gardner, 2006a, p. 16) – amint azt a 2020 tavaszán kezdődött világméretű bezárkózásokat okozó COVID-19 járvány számos illusztratív példáján keresztül is megtapasztalhattuk.

8 Érintéses kommunikáció, taktilis jelnyelv: a jelnyelvnek egy olyan változata, amelyben a jelek átadása kéz a kézbe történő jeleléssel történik, és az üzenet közlője a siketvak személy keze alatt jelel, azaz a siketvak személy kitapintja a formálódó jeleket (2009. évi CXXV. törvény a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról - Jelnyelvi Törvény).



6. ábra: Az interperszonális intelligencia reprezentációja az agyban (Houdé, 2015, p. 52)

### Intrapersonális intelligencia

Az interperszonális és az intraperszonális intelligenciák egyaránt olyan problémamegoldó képességeket hordoznak, amelyek mind az egyén, mind a faj számára jelentősek. Az interperszonális intelligencia lehetővé teszi, hogy megértsük a másikat és együtt tudjunk vele működni. Az intraperszonális intelligencia lehetővé teszi, hogy megértsük önmagunkat. Az egyén önmagáról alkotott képében az interperszonális és az intraperszonális összetevők együttesen hatnak. Az én-kép valóban az egyik legcsodálatosabb emberi lelemény – olyan reprezentáció, ami sokféle információt hordoz egy emberről, s egyúttal olyan sajátosságunk, melyet mindannyian saját magunk hozhatunk létre – önmagunk számára (Gardner, 2006a, p. 17).

Intrapersonális intelligenciánk nem más, mint ismereteink saját belső aspektusainkról: hozzáférésünk érzelmi életünkhöz, érzelmeink tartományához, széles skálájához; képességünk arra, hogy különbséget tudjunk tenni ezen érzelmek között, és végső fokon úgy kezeljük és közelítsük meg azokat, mint a megértés egy lehetséges eszközét, mely viselkedésünk irányítója lehet. Akinek jó az intraperszonális intelligenciája, annak reális elképzelése van önmagáról – és ez a kép megközelítőlegesen átfedést mutat az őt jól ismerők által róla alkotott képpel.

Ez az intelligencia a legbensőbb, legszemélyesebb a Gardner által leírtak közül. Szemléltetésére Virginia Woolf 20. századi író nő jóval halála után megjelent önreflektív esszéit (1976) idézi Gardner (2006a, pp. 16-17) az érzéseinkkel, gondolatainkkal, motivációinkkal való szembenézés megragadó példájaként. Irodalmi ízlésünk alapján hasonlóképp felidézhetjük Marcel Proust, James Joyce, Jack Kerouac önmagukkal szembenező műveit, vagy akár kortárs szerzőket.

Mivel a különböző művészeti ágak lehetséges megnyilvánulási formáinak jelentős részét jelentik az önkifejezés, önfeltárás színvonalas példái, a verbalításban megragadható önreflexionál jóval tágabb értelmezési körben szemléltethetőek az intraperszonális intelligencia lehetséges megjelenési módzatai. Felidézhetőek Van Gogh önarcképei,<sup>9</sup> megtekin-

9 E képek betegségét, magányát a szemlélőben megdöbbentő erejű hatással tükrözik.

tőek *Tóth Zsuzsanna* szobrai,<sup>10</sup> *Markó Iván* vagy *Boris Eifman* koreográfiái,<sup>11</sup> vagy épp meghallgathatóak azok a Queen dalok<sup>12</sup>, melyeket *Freddie Mercury* gyógyíthatatlansága tudatában komponált és énekelt. Gardner maga is kitér arra (2006a, p. 17), hogy az intraperszonális intelligencia más intelligenciákat médiumként használva válik kifejezhetővé.

Csakúgy, mint az interperszonális intelligencia esetében, a frontális lebenynek mérvado szerepe van a személyiség változásában sérülés esetén. Ha az agykéreg frontális lebenyének alsó területei sérülnek, akkor az valószínűleg ingerlékenységet vagy eufóriát okoz, ha azonban a felső területeket éri sérülés, akkor az általában közömbösséghez, kedvetlenséghez, lassúsághoz és apátiához – egyfajta depressziós személyiségállapothoz vezet. A frontális lebeny sérülést szenvedettek esetében a többi kognitív funkció gyakran épen marad. Ezzel szemben azoktól az afáziás betegektől, akik felépültek annyira, hogy le tudják írni a tapasztalataikat, a következőket tudhatjuk meg: bár általános éberségi szintjükben csökkenés következett be és erősen depressziósak lettek, egyáltalán nem érezték másnak magukat. Felismerték a szükségleteiket és vágyaikat, s mindent megtettek azért, hogy elérjék azokat – azaz megmaradt képességük az önreflektivitásra (Gardner, 2006a, p. 17). Az autista gyermekek a hiányos intraperszonális intelligenciájú személyiség prototipikus példái lehetnek, mivel jellemzően nem képesek önmagukra reflektálni, de egyes esetekben térbeli-vizuális vagy matematikai intelligenciájuk kiemelkedő.

Evolúciós bizonyíték ennek az intelligenciának az igazolására Gardner szerint nehezen található. Ösztöneink kielégítésének meghaladására való képességünket sorolja ide, mivel ennek potenciálja épp akkor válik rendkívül fontossá egy-egy faj fennmaradásában, mikor az adott fajnak aktuálisan nem a túléléssel kell megbirkóznia.<sup>13</sup> A vonatkozó idegrendszeri működés szempontjából tekintve valószínűsíthető, hogy az öntudatosság fiziológiai bázisa a tudatosság fiziológiai alapjaira épül (Gardner, 2006a, p. 17).

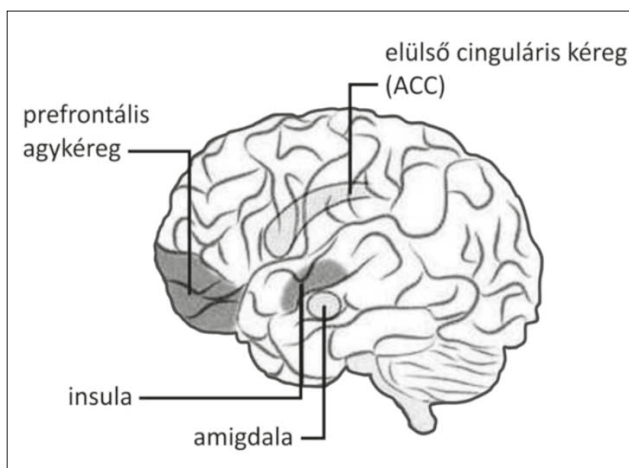
Houde (2015) leírása szerint a prefrontális agykéreg integrálja érzelmeinket döntéshozatalainkban, az elülső cinguláris kéreg (ACC) belső konfliktusaink, érzelmeink tudatosításában játszik szerepet, az insula zsigeri, belső érzéseink percepciójáért felelős, míg az amigdala érzelmi reakcióink feldolgozásáért (vö. 7. ábra). Ezek a területek teszik lehetővé, hogy érzékeljük és megértsük saját érzelmeinket, annak érdekében, hogy a legmegfelelőbb döntéseket hozzuk. Összegyűjtik a gondolkodási folyamatainkból származó képeket, beleértve a szomatosenzoros (testérzékelő) területeket is. Ezek a területeken a múltbéli és jelen testi-fiziológiai állapotok kapcsolatai (bizonyos tárgy- vagy eseménytípusok és kellemes vagy kellemetlen fiziológiai állapotok között) folyamatosan eltárolódnak – neurológiai terminussal élve szomatikus markerekként (Damasio, 2010). Egy kortárs amerikai neuroendokrinológus szerint a frontális lebeny szerkezete a legkevésbé genetikailag determinált: lassú, késői érése, ami nagyjából a serdülőkor végéig tart, teszi lehetővé, hogy inkább a külső, főleg társadalmi hatások alakítsák (Sapolsky, 2020).

10 A PTE Művészeti Karának kortárs alkotója, aki munkássága egy részében a művész – tanár – többgyermekes édesanya – házastárs szerepek együttes megélésének kihívását tárja elénk.

11 Mindkét kortárs koreográfus számos médiaszereplése során megfogalmazta a balett, mint önkifejezési mód értelmezését.

12 *Who Wants to Live Forever*, *Bohemian Rhapsody*, *The Show Must Go On* – a szöveg és a dallam minden példa esetében rendkívül magával ragadó.

13 Ebben az esetben a fenntartható fejlődés alapfeltételeként is értelmezhetjük; megjegyzés tőlem: D. R. A.



7. ábra: Az intraperszonális intelligencia reprezentációja az agyban (Houdé, 2015, p. 53)

### Gardneri konklúziók

Elméletének összegzéseként a teória megalkotója három lényeges következtetésre jut:

1. Mindannyian birtokoljuk az intelligenciák mindegyikét – kognitív értelemben ez tesz bennünket emberekké.
2. Nincs két egyforma intelligencia-profillal rendelkező ember – még az egypetűjű ikrek sem –, mivel, ha a genetikai készletük ugyanaz is, az egyes személyeknek különbözőek a tapasztalatai (ráadásul az egypetűjű ikrek gyakran erősen motiváltak arra, hogy megkülönböztessék magukat egymástól).
3. Csupán azáltal, hogy valamelyik (vagy több) intelligenciánk magas, nem feltétlenül cselekszünk is intelligensen. Akinek kiemelkedő a matematikai intelligenciája, fontos fizikai kísérleteket tud elvégezni, vagy akár új, nagy jelentőségű geometriai bizonyításokat vezethet le – de az is előfordulhat, hogy intelligenciáját arra pazarolja, hogy fejben szoroz össze tízjegyű számokat, vagy napi szinten lottózik (Gardner, 2006a, p. 23).

### Egy dinamikus elmélet

Intelligenciánk jellege Gardner szerint a kultúrtörténeti szempontból belátható idők során nem változott, ugyanakkor elismeri, hogy létezhetnek olyan további intelligenciák, melyek tanulmányozása elkerülte látókörét. Elmélete első változatának megjelenését követően volt olyan időszak, mikor kutatótársaival 20 különböző intelligencia-jelöltet is megvizsgáltak (Goleman, 1997, p. 66). A megmaradt jelöltek közül az egyik a *pedagógiai intelligencia*, ami által Gardner szerint képesek vagyunk mások sikeres tanítására<sup>14</sup> (2016). Gardner úgy véli, az egyetlen faj vagyunk, melynek egyedei tanításra képesek, s számos esetben a gyermekek akár már 2-3 évesen is művelik e tevékenységet.

14 Bár a szó szerinti idézet a tanításra vonatkozik, a szövegkörnyezetből kiderül, hogy Gardner szerint a *tanítási-tanulási folyamat* sikerét a tanított félben elért változás mutatja, tehát végső soron a siker kölcsönös: a tanulóé és a tanítóé egyaránt – emiatt nevezi e megnyilvánulást a hagyományos didaktikai szemléletet meghaladóan pedagógiai intelligenciának (pedagógia ≠ tanítás).



A másik megmaradt jelentős intelligencia-jelölt az *egzisztenciális intelligencia*, mely arra tesz képessé, hogy a kik vagyunk – miért létezőnk – honnan jövünk – merre tartunk kérdéseit – jelenlegi ismereteink szerint – egyetlen fajként vizsgáljuk mélyrehatóan. Ezt Gardner hosszabb ideig tanulmányozta ugyan, de több kritérium bizonytalansága miatt átmenetileg elvetette (Gardner, 1993a, 1999a, 2006a, 2016; Mineo, 2018).

Véglegesen elzárkózott ugyanakkor a korábban általa feltételesen felvetett *spirituális intelligencia* akadémikus leírásától (Gardner, 2000). Véleménye szerint többségünknek rendkívül markáns álláspontja van e kérdésre vonatkozóan: egyesek szerint a lélek tapasztalatai a legfontosabbak, mások, főként tudományos körökben komolytalannak tartanak bármiféle hasonló természetű diskurzust. Mikor egy alkalommal arról kérdezték, miért nem vizsgálta tovább a spirituális vagy vallási intelligencia létjogosultságát, így válaszolt: „*ha így tennék, azzal boldoggá tenném a barátaimat – s még boldogabbá az ellenségeimet!*” (Gardner, 2006b, pp. 19-20).

A gardneri teória nem csupán az intelligenciák számára, hanem lehetséges megjelenési formáira vonatkozóan is tovább él a 21. században. A TI elméletének leírása a mesterséges intelligenciákkal együttesen értelmezve is megkezdődött az ezredfordulót követően a nemzetközi (Stefanczyk, 2016; Perez, 2017; Roberts, 2018), illetve a hazai neveléstudományi diskurzusban (Dezső, 2021a) egyaránt.

## Irodalomjegyzék

2009. évi CXXV. törvény a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról – Jelnyelvi Törvény  
Ábrahám, G. (2020). A gardneri interperszonális és intraperszonális intelligencia vizsgálata óvodáskorban. In Juhász, M. K., Kaposi, J. & Szőke-Milinte, E. (Eds.), *Változások a pedagógiában – A pedagógia változása.* (pp. 11-20). Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Aronson, E. (1972). *The Social Animal.* Freeman.
- Balogh, L. (2006). *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban.* Urbis Könyvkiadó.
- Berthoz, A. (2013). *Le Sens du mouvement.* Odile Jacob.
- Bohács, K. (2014). *Clinical applications of the modifiability model: Feuerstein's mediated learning experience and the instrumental enrichment basic program.* Doktori értekezés. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Ceglédi, E. (2009). A kreativitás és az intelligencia szerepe az iskolai teljesítményben. *Új Pedagógiai Szemle*, 59(11), 42-52.
- Cox, P. (2020). Is the polyglot brain different? MIT researchers are trying to find out. *The World*. 11/02 <https://www.pri.org/stories/2020-02-11/polyglot-brain-different-mit-researchers-are-trying-find-out> (2020.06.20.)
- Damasio, A. (2010): *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain.* Pantheon Books / Random House.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S. & Gardner, H. (2012). *The Theory of Multiple Intelligences.* Harvard Graduate School of Education. <https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/443-davis-christodoulou-seider-mi-article.pdf> (2013.06.08.)
- Dehaena, S. (2003/2010). A számérzék. Miként alkotja meg az elme a matematikát? / La Bosse des maths. Osiris / Odile Jacob.
- Deveney, C. (2013). Susan Boyle: my relief at discovering that I have Asperger's. *The Guardian*. 8/12 <https://www.theguardian.com/music/2013/dec/08/susan-boyle-autism> (2020.06.20.)
- Dezső, R. A. (Ed.) (2011). „*Tudd, hogy mit kell tenned érte, hogy más legyen!*” *Közoktatási projektsomagok a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával.* PTE BTK [http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/ti\\_holocaust\\_dra/index.html](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/ti_holocaust_dra/index.html) (2012.03.12.)
- Dezső, R. A. (2012). Többszörös intelligenciák - utópia a magyar közoktatásban? In Bálint, Á. & Di Blasio, B. (Eds.), *Az utópia ezer arca* (pp. 208-215). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet.



- Dezső, R. A. (2015). A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban. *Autonómia és Felelősség*, 1(1), 32-44.
- Dezső, R. A. (2020). Többszörös intelligenciák – egy elmélet születése nyomában. *Autonómia és Felelősség*, 5(1), 41-54.
- Dezső, R. A. (2021a). Információs aszimmetria és a többszörös intelligenciák mesterséges intelligencia-megjelenési formái. In Fodorné Tóth, K. (Ed.), *Tanulás – Tudás – Innováció a felsőoktatásban. Reflektorfényben az innováció kihívásai* (pp. 100-111). ELTE.
- Dezső, R. A. (2021b). Többszörösen vitatott többszörös intelligenciák – egy elmélet születése nyomában. *Tudásmenedzsment*, 21(1), 94-110.
- Eliot, T. S. (1939/2019). *Old Possum's book of practical cats. / Macskák. Oposzum Apó hasznos és mulattató Macskáriuma* (ford. Havasi, A., Varró, D.) Faber & Faber. Pagony.
- Feuerstein, R. (1990). The theory of structural modifiability. In Presseisen, B. Z. (Ed.), *Learning and thinking styles: Classroom interaction*. National Education Associations.
- Fox, M. (2020). Katherine Johnson Dies at 101; Mathematician Broke Barriers at NASA. *The New York Times*. 09 / 07 <https://www.nytimes.com/2020/02/24/science/katherine-johnson-dead.html> (2020.06.20.)
- Gallwey, T. (1976). *Inner tennis*. Random House.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1993a). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. 2nd Ed.* Basic Books.
- Gardner, H. (1993b). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice. A Reader*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999a). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999b). Who owns intelligence? *Atlantic Monthly*, 2, 67-76.
- Gardner, H. (2000). A Case Against Spiritual Intelligence. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 27-34.
- Gardner, H. (2006a). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. Basic Books.
- Gardner, H. (2006b). Replies to my critics. In Schaler, J. (Ed.), *Howard Gardner under fire: The rebel psychologist faces his critics* (pp. 277-307). Open Court.
- Gardner, H. (2016): Multiple intelligences: prelude, theory, and aftermath. In Sternberg, R. J., Fiske, S. T. & Foss, D. J. (Eds.), *Scientists making a difference* (pp. 167-170). Cambridge University Press.
- Gardner, H. (2020). *A Synthetising Mind*. MIT Press.
- Goleman, D. (1997). *Érzelmi Intelligencia. Háttér*.
- Grylls, B. (2011). *A vadon törvényei. A túlélés és felderítés kézikönyve*. Jaffa
- Grylls, B. (2017). *Életben maradni. A legteljesebb túlélési tanácsadó minden elképzelhető helyzetre*. Jaffa.
- Gyarmathy, É. (2006). *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. ELTE.
- Holmwood, L. (2009). Susan Boyle: a dream come true. *The Guardian*, 18/04 <https://www.theguardian.com/media/2009/apr/18/susan-boyle-britains-got-talent> (2020.06.20.)
- Houdé, O. (2014). *Apprendre à résister*. Éditions Le Pommier.
- Houdé, O. (2015). Plusieurs intelligences détectées dans le cerveau. *Cerveau & Psycho*, 68(3-4), 46-53.
- Houdé, O. & Tzourio-Mazoyer, N. (2003). Neural foundations of logical and mathematical cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(6), 507-515.
- Kállai, J., Bende, I., Karádi, K. & Racsmány, M. (2008). *Bevezetés a neuropszichológiába*. Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Katona, F. (2016). *A szociális agy kultúrtörténete*. Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Keutzer, P. & Kerley, T. (2003). *Little League's Official How-To-Play Baseball Book*. Broadway Books.
- Knausz, I. (2011). *A tanítás mestersége*. Iskolafejlesztési Alapítvány.
- Kornhaber, M., Fierros, E. & Veenema, S. (2004). *Multiple intelligences: best ideas from research and practice*. Pearson.
- Kovács, Z. (2008). *Neveléstudományi kérdések. 2. kötet*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- Lengyel, Zs. (2010). A többszörös intelligencia elméletének alkalmazása a helyesírás-tanításban. *Anyanyelv-pedagógia*, 3(4), <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=289> (2012.03.11.)
- Lomb, K. (1970): *Így tanulok nyelveket*. Gondolat.
- Macmillan, M. (2008). Phineas Gage – Unravelling the myth. *The Psychologist*, 21(9), 828-831.

- Mehrpour, M., Motamed, M. R., Aghaei, M., Jalali, N. & Ghoreishi, Z. (2014). Unusual Recovery of Aphasia in a Polyglot Iranian Patient after Ischemic Stroke. *Basic and Clinical Neuroscience*, 5(2), 173-175.
- Melphi, T. (2016). *Hidden Figures (A számolás joga)*. 20th Century Fox.
- Mineo, L. (2018). The greatest gift you can have is a good education, one that isn't strictly professional. An Interview with Gardner, Howard. *The Harvard Gazette*, 09/05 <https://news.harvard.edu/gazette/story/2018/05/harvard-scholar-howard-gardner-reflects-on-his-life-and-work/> (2020.06.28.)
- Nielsen, K. E. (2007). *The radical lives of Hellen Keller*. University Press.
- Peek, F. (1996). *The Real Rain Man: Kim Peek*. Harkness.
- Penn, A. (1962). *The Miracle Worker. A csodatevő*. Playfilm Productions.
- Perez, C. (2017). Three Cognitive Dimensions for Tracking Deep Learning Progress. *Medium* 04/09. <https://medium.com/intuitionmachine/deep-learning-system-zero-intuition-and-rationality-c07bd134dbfb> (2020.06.28.)
- Pléh, Cs. (2010). *A lélektan története*. Osiris.
- Plucker, J. & Esping, A. (Eds.) (2014). Human intelligence: Historical influences, current controversies, teaching resources. <http://www.intelltheory.com> (2020.06.28.)
- Roberts, R. (2018). A. I. and Multiple Intelligences. Scribal Multiverse. <http://www.scribalmultiverse.com/a-i-and-multiple-intelligences/> (2020.06.20.)
- Sándor-Schmidt, B. (2015). Egy plurális intelligencia koncepció és a Montessori pedagógia komparatív megközelítése. *Autonómia és Felelősség*, 1(2), 20-32.
- Sapolsky, R. M. (2020). *Viselkedésünk*. Alexandra.
- Shetterly, M. L. (2016). *Hidden Figures*. William Morrow and Company.
- Soldo, J. (1982). Jovial juvenilia: T. S. Eliot's first magazine. *Biography*, 5(1), 25-37.
- Stefanczyk, J. (2016). Think: Act Magazine. The Theory of Multiple Intelligences and AI. <https://edgy.app/multiple-intelligences-ai> (2020.06.20.)
- Sternberg, R. J. (2004). North American Approaches to Intelligence. In Sternberg, R. J. (Ed.), *International Handbook of Intelligence* (pp. 411-444). University Press.
- Szabó, Zs. (Ed.) (2019). *A tehetség kézikönyve*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Szászi, A. (2012). Egyéniségre hangolva: utak, módszerek, ötletek. *Magyar Református Nevelés*, 13(2), 6-22.
- Tass, N. (2000). *The Miracle Worker. A kismadár*. Walt Disney Television.
- Tóth, L. (2000). *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó Kft.
- Webber, A. L. (1981). *Cats (musical)* West End,
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128.
- Woolf, V. (1976). *Moments of Being: Unpublished Autobiographical Writings*. University Press.

# AZ ELNYOMÁS PEDAGÓGIÁJA HELYETT – BALOLDALI MEGKÖZELÍTÉS A ROMA GYEREKEK ÉS FIATALOK OKTATÁSÁBAN

## Absztrakt:

A cigányság – bár nem homogén, mégis – egy „kasztszerű”, „kényszer kisebbségként” (Ogbu és Simons, 1998; Moldenhawer, 2014, Zolnay, 2016) van jelen szerte Európában. Ahogy más országokban is, úgy Magyarországon is hosszú évtizedek oktatáspolitikája és iskolai gyakorlata küzd a roma gyerekek iskolai kudarcainak felszámolásával a mérsékelnél is kevesebb sikerrel (Fehérvári 2015; Kertesi & Kézdi 2016; Kende 2021). A felzárkózással, deficittal kapcsolatos terminológia meghatározza a pedagógiai attitűdöt, az alkalmazott módszereket és tartalmakat, és hatással van az eredmények értelmezésére is. A kisebbségi kulturális tapasztalatok negligálása és leértékelése, ezzel együtt az uralkodó kulturális normák kizárólagos erőltetése, a cselekvőképesség és a saját hang hiánya az elidegenedés és az alacsony önbecsülés érzéséhez vezethet (Benet-Martinez 2012). A hátrányos helyzet statikus fogalma valamiféle adottságot, belekerülést jelenít meg, és elfedi a kulturális elnyomás és a hatalomnélküliséggel járó marginalizáció strukturális és szisztematikus formáit és mechanizmusait (Young 1990, In: Csillag és tsai szerk. 2001). A közelmúltban két kiadvány is foglalkozott a konzervatív és a liberális oktatási megközelítések vitájából rendre kimaradó harmadik, baloldali, Freire hagyományaira építő elméletekkel. (Fordulat 2021; A felszabadítás pedagógiája 2022) Paulo Freire brazil pedagógus 1968-ban megjelent művében, Az elnyomottak pedagógiájában a hagyományos oktatási rendszereket kritizálva alternatív oktatási megközelítést javasol, amelynek célja a marginalizált és elnyomott népességcsoportok helyzetének erősítése (Freire 1968, In Fordulat 2021, p.236-244). Az elnyomás, a mások felett gyakorolt hatalom a beleegyezés hiányát jelenti, egy, a dominánstól eltérő csoport leértékelését, hátrányos helyzetbe hozását, ami ezek után a csoporttag jellemzőjévé válik. Jelen tanulmányban arra teszek kísérletet, hogy a roma gyerekek iskolai kudarcaira az elnyomás diskurzusában keressek strukturális magyarázatot. Az a feltételezésem, hogy a rendszer felelősségének azonosítása vezethet a roma gyerekek oktatásának akkulturációs folyamatként való értelmezéséhez, mely megváltoztathatná a pedagógiai attitűdöt és gyakorlatot. Számos vizsgálat tárta fel, hogy a származási (kisebbségi) és a befogadó (többségi) kultúra iránti egyidejű elkötelezettség nagyobb mértékben járul hozzá az egyén különböző területeken szerzett sikereihez, mint ha csak az egyik kultúrával azonosul (LaFromboise & Gerton, 1993; Berry, 2005; Nguyen & Benet-Martínez, 2013; Safa,

*Umaña & Taylor, 2021; Stogianni et al., 2021). Ugyanis a két kultúrából felépített egyéni internalizált érték-, hiedelem-, kompetencia- és ismeretrendszer segíti a különböző kulturális kihívásokban a megfelelő, adaptív viselkedést, és ezzel az iskolai sikerességet is. Ehhez azonban elengedhetetlen a kisebbségi kultúra egyenrangúként való elismerése, a felszabadítás pedagógiája.*

*Kulcsszavak: elnyomottak pedagógiája, roma kisebbség, akkulturáció*

## Bevezetés

A magyar közoktatás végletesen szelektív és szegregatív működésének társadalmi konszenzusát és a közgondolkodásba való beépülését mi sem példázza jobban, mint egy végzős, tanítási gyakorlatát töltő pedagógusjelölt válasza arra a kérdésemre, hogy szerinte a jelenlegi gyakorló helyén, amely az ország egyik legelismertebb egyházi közép fokú intézménye, nem kellene-e felelősséget vállalniuk a ma hátrányos helyzetüként definiált és különösen a roma tanulók oktatásáért is. Válaszában meglepetést éreztem, hogy ez egyáltalán felmerül, hiszen, ahogy mondta: ennek megvannak a szakértői, vannak erre a feladatra sokkal jobban képzett és felkészített pedagógusok és segítő szakemberek, sőt civil szervezetek. Ez az ő dolguk, neki azonban itt kell helyt állnia, a motivált gyerekeket kell a továbbtanulásra felkészítenie. A magyar közoktatás kasztszerű működéséről (Zolnay, 2016), a szelekciós mechanizmusok egyre korábbi megjelenéséről és azok hatásáról számtalan színvonalas elemzést olvashatunk (teljesség nélkül: Kemény & Havas, 1996; Radó & Harsányi, 1997; Csapó, 2003; Havas & Liskó 2005; Csapó, Molnár & Kinyó, 2009; Halász, 2011; Kende, 2021; Berényi, 2016; Kertesi és Kézdi, 2016; Horn, 2010; Radó, 2016; Varga, 2016). Úgy tűnik, a rendszerváltás óta eltelt immár csaknem harmincöt esztendő alatt sem a projektek, sem a hazai oktatáspolitikai intézkedések nem tudtak átütő eredményeket felmutatni a roma gyerekek iskolai kudarcainak felszámolásában, a társadalmi mobilitás érzékelhető változásában. Az, hogy ez összeurópai – bár talán erőteljesebben poszt szocialista, közép-európai – probléma azt leginkább az mutatja, hogy az elmúlt évtizedekben az európai uniós pályázatok a bevándorlók inklúziójára irányuló források mellett kiemelkedő támogatást biztosítottak a romák életkörülményeinek javítására és a szegregáció különböző formáinak felszámolására (FRA, 2023). Azonban a redisztributív megoldások nem látszanak megoldani a strukturális egyenlőtlenségeket.

Tervezett doktori disszertációm arra keresi a választ, hogy a rendszerváltás utáni magyar társadalom oktatáspolitikai változásokat generáló terében hogyan jött létre az első cigány nemzetiségi gimnázium, amely átkeretezte a romák oktatásának felzárkózással és hiánnyal jellemzett kontextusát a bikulturalitás iránti elismerés és a méltóság pedagógiai gyakorlatává. Feltárom, milyen társadalmi környezet, valamint milyen alapítói célok és szándékok jellemezték az indulást. Továbbá megvizsgálom, hogy a felszabadításként (Freire, 2023) értelmezhető bikulturális iskolai kultúra hogyan jelenik meg a „fényes szelek” első néhány érettségiző évfolyamának percepciójában és tanulói életútjában. Az elemzések elvezethetnek annak a kérdésnek a megválaszolásához is, hogy hogyan lehet szeparációs pedagógiai keretben biztosítani az integrációhoz szükséges közösségi és kapcsolati tőkét. Feltételezésem szerint a 90-es évek elején megfogalmazott roma kisebbségi középiskola koncepciója a korszak két markáns ideológiájának – a konzervatív és a liberális – oktatási vitájából kimaradó, akkor meghaladottnak vélt harmadik, a baloldal értékeire épült.

Az elméleti háttérhez a közelmúltban két hazai kiadvány is megjelent a Freire hagyományaira építő elméletekkel (Fordulat, 2021; A felszabadítás pedagógiája, 2022). Paulo Freire brazil pedagógus 1968-ban megjelent művében, Az elnyomottak pedagógiájában a

hagyományos oktatási rendszereket kritizálva alternatív oktatási megközelítést javasol, amelynek célja a marginalizált és elnyomott népességcsoportok helyzetének megváltoztatása (Freire, 2021). Azoké, akiknek a tapasztalata a kultúrájuk, nyelvük, viselkedésük és személyük leértékelése, osztályrésze az elnyomás, a *beleegyezésük nélkül* és felettük gyakorolt hatalom, amit eufemisztikusan *hátrányos helyzetnek* neveznek, ami ezek után a csoporttag jellemzőjévé válik. A hátrányos helyzet statikus fogalma valamiféle adottságot, belekerülést jelenít meg, és elfedi a kulturális elnyomással és a hatalomnélküliséggel járó marginalizáció strukturális és szisztematikus formáit és mechanizmusait (Young, 2001).

Lehet-e releváns a kérdés, hogy mit vár a pedagógia a társadalomtól, vagy, hogy vajon hogyan formálja a jövő társadalmát (Tóth, 2021)? Vajon van-e realitása ma itthon egy baloldali oktatáspolitikai megközelítésről gondolkodni? A baloldali megközelítés ugyanis a pedagógiai (tanítási-tanulási) cselekvést aktív politikai tettként értelmezi szemben a politika- és kritikamentes iskola hamis elvárásától (Ivanics, 2021). Abban egyetértés van minden oldalon, hogy a globális kapitalizmus számtalan kihívás elé állította az oktatást. Az viszont már nem mindenkinek kérdése, hogy a kapitalizmuson kívül lehet-e értelmes és hatékony válasz adni a kihívásokra. A baloldali oktatáspolitikai megközelítés az ember boldogulását a közösség, a társadalom kontextusában látja, és törekszik az igazságtalan hatalmi viszonyok megváltoztatására, ami az előző rendszer rossz tapasztalatai miatt elfelejtett és mellőzött szempont lett hazánkban az oktatási narratívákban (Mészáros & Neumann, 2021).

Ebben a tanulmányban azokat az elméleti kereteket járom körbe, amelyek ismeretében értelmezhetővé válik a Gandhi Gimnáziumban bevezetett pedagógiai gyakorlat és az első két érettségizett évfolyam fiataljainak életút-reflexiói. Először megvizsgálom az egyenlő lehetőségek és az egyenlő hozzáférés biztosításának elégtelenségét a méltányosság szemszögéből, ami a roma családok ösztönzésre való alkalmatlansága helyett az oktatáspolitikai és az intézmények felelősségét hangsúlyozza. Ezután kifejtem, hogy ennek felismeréséhez szükséges a „hátrányos helyzet” állandó jellemző átkeretezése, és a politika, ezen belül az oktatás hatalmi viszonyaiból fakadó elnyomás, elnyomott kisebbség fogalmának tudatosítása, amely közelebb visz minket a strukturális mechanizmusok felismeréséhez. A következő rövid történeti kontextus arra fókuszál, hogy a friss liberális demokrácia az 1990-es évek elején hogyan mellőzte az egyenlősítés lehetőségeit a szabadság mindent elsőprő vágya miatt. A következő fejezetben azt mutatom be, hogy jelentős oktatáspolitikai strukturális változások hiányában a szeparáció stratégiájára építő roma kisebbségi középiskola képes a bikulturális kompetenciák fejlesztésére a kultúraazonos pedagógia alkalmazásával. Végül összefoglalom azokat az elméleti törekvéseket, amelyek egy baloldali, a már említett strukturális elnyomás narratívájában megfogalmazott oktatáspolitikai koncepciót vázolnak a sikeres akkulturáció érdekében.

## A méltányos oktatáspolitikai szükségessége

„Az emberek valamennyien szabadnak és egyenlőnek születnek méltóságukban és jogaikban. Az emberek ésszel és lelkiismerettel rendelkeznek; egymással szemben testvéri szellemen kell cselekedniük.” Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata, amelyet az Egyesült Nemzetek Közgyűlése 1948. december 10-én fogadott el 30 cikkelyben fogalmaz meg alapelveket és ajánlásokat az emberi méltóság, szabadság és egyenlőség előmozdításáért és védelméért. A 26. cikkelyben megjelenő oktatáshoz való jog kiemeli a társadalmi igazságosság kérdését, valamint a különböző társadalmi csoportok közötti megértést és türelmet. A demokráciák különböző hangsúlyokkal és garanciákkal beépítették ezen elveket az alkotmányukba és jogszabályaikba, így adva törvényi keretet a lehetőségnek, hogy mindenki tanulhat. A demokratikus társadalmak ezzel meghaladták a születési előjogok igazság-



tan működését és lehetővé tették az iskoláztatáshoz való egyenlő hozzáférést. Kialakult így az a meggyőződés, hogy aki szeretne és aki képes, sikereket érhet el a tanulásban és később boldogulhat az életben. Az egyénre hárul így a kudarc felelőssége, individuális akarat vagy képességbeli hiányosságokként láttatva a mélyben rejlő egyenlőtlen társadalmi strukturális okokat.

Ahogy Bourdieu kulturális reprodukciós elméletében rámutatott, az egyéni előrehaladást nagyban meghatározza a családok oktatáshoz való hozzáállása (habitusa), amely meghatározza az iskoláztatás iránti attitűdöt és a jövőképet, valamint az iskola által elvárt tőkékkel való felvérteztség (Bourdieu, 1978, 2002). Állítása szerint, hamis az a kép, miszerint az iskolai eredményesség kizárólag egyéni erőfeszítéseken múlna. A különböző (gazdasági, kulturális, szimbolikus és szociális) tőkék megléte biztosítja az iskolai előrehaladást és érvényesülést a privilegizált családokból érkező, az iskola világában is otthonosan mozgó gyerekeknek saját érdemüknek feltüntetve eredményeiket. Az iskola ezáltal nemcsak a tudást adja át, hanem a társadalmi hierarchiát is, fenntartva és újratermelve az egyenlőtlenégeket, amelyek a természetesség látszatát keltve épülnek be nemcsak az intézményi működésekbe és jogszabályokba, hanem mindennapi szokásainkba, előfeltevéseinkbe és tudattalan reakcióinkba, miközben legalul létrehozzák a zárt és mobilizációra képtelen csoport-kategóriákat. Ők azok, akiknek a gyerekei kulturális és társadalmi tőke hiányában hátrányos helyzetüként indulnak, és az iskolai sikertelenségen túl egy szűnni nem akaró felzárkóztatás folyamatába kényszerülnek (Bourdieu, 1978).

A társadalmi és oktatási hozzáférés lehetősége önmagában tehát nem képes a rejtett, a társadalmi munkamegosztásba és elosztási rendszerbe kódolt méltánytalanságok felszámolására. Mivel ez az egyenlőtlenesség az egyéni erőfeszítésekben és érdemekben rejlő különbségekből származónak mutatkozik a társadalom tagjai előtt, ezért igazságosnak élik meg a fennálló struktúrát, és a méltányosság szempontjait pedig ebből következően igazságtalan kedvezésnek. A törvények által garantált esélyegyenlőséget és egyenlő hozzáférést így változtatja át a struktúrákba kódolt szimbolikus erőszak a hatalommal rendelkezők elfogadott ítéltetésévé (Bourdieu, 1978). Bourdieu fontos megállapításokat tett a látható teljesítmények és tárgyiasult eredmények mögött rejlő igazságtalan folyamatokról, de az elnyomás narratívájában fogalmazó kritikai pedagógia nem áll meg a hiányok és az okok feltárásánál. Paolo Freire és Iris Marion Young a tőkehiányt társadalmi-gazdasági kizsákmányolással és kulturális elnyomással vagy etnocentrizmussal magyarázza (Freire, 2023; Young, 2023). Az oktatási lehetőségekből való kirekesztés maga után vonja a mobilitás lehetetlenségét, alacsonyabb rendű pozíciókba kényszerülést. A marginalizált helyzet és a hatalomnélküliség (Young, 2023) azután maga vezet az erőforrásokhoz való egyenlőtlen hozzáféréshez (tőkehiány) a döntéshozatali és a saját életet kontrolláló folyamatokból való kizáráshoz. Összekapcsolódik a kulturális hovatartozás (többnyire a dominánstól eltérő etnikai, faji kisebbséghez, Magyarországon a cigány, roma kisebbségekhez tartozás) és a kirekesztés, szegregáció következtében megtapasztalt tanulási sikertelenség. Az így már etnicizált hátrányos helyzet oka és igazolása lesz a szegregált oktatásnak és a különböző felzárkóztató, redistributív programoknak. A körkörös folyamat az áldozathibáztatás és az önbeteljesítő jóslat jól ismert jelenségével írható le. Ryan (1971, idézi: Arató, 2007) áldozathibáztatást feltáró lépéseit azonosítani tudjuk a roma gyerekek szegregációs mechanizmusainak igazolásakor. Az áldozathibáztatás során gyakran elhanyagolják a társadalmi, gazdasági és kulturális tényezőket és a hatalmi különbségeket, amelyek hozzájárulhatnak az esemény vagy jelenség bekövetkeztéhez. Kritikus pont Ryan szerint, hogy a problémás csoport értékeit, viselkedését, normáit, értékeit összevetik a nem problémás (többnyire a domináns) csoport eleve magasabb rendűnek vélt értékeivel, ebből következően a problémás csoport oka lesz a saját kudarcának. A szélesebb társadalmi problémák elemzése helyett az áldozat egyéni felelőssége kerül előtérbe. A hibáztatás gyakran társadalmi sztere-



otípiákon és előítéleteken alapul, amelyek megerősítik a meglévő társadalmi normákat és hatalmi struktúrákat (Bárd & Szontagh, 2021. p.37). Az utolsó lépés ebben a rendszerben, hogy a többség a változtatást a kisebbség viselkedésében, értékrendjében várja, és azt feltételként szabja az elfogadáshoz.

A méltányos oktatás hívei elismerik a különbözőséget, azt nem tartják a kirekesztés és kizsákmányolás okának, – mint például a színvak (*colour blind*) megközelítések – ellenben olyan intézkedéseket támogatnak, amelyek szétválasztják a szociális-gazdasági hiányosságok kompenzálását, az individuális és a kulturális hovatartozás elismerésétől, akár a bikulturális identitás erősítésétől. Másik fontos ismérve a méltányos oktatásnak, hogy nem állítja szembe az iskolai kiválóságot és az esélyegyenlőséget, amely dichotómia konzervatív oktatás elnevezéssel követel magának figyelmet jelenleg is (Setényi, 2023; Constantinovics, 2024) és nem abban gondolkodik, hogy a kiváló oktatás és előmenetel csak a felzárkózás után jár, ami az említett, általában már marginalizált társadalmi csoportok osztályrésze. A minőségi oktatás csakis a hatékonyság, az eredményesség (kiválóság) és a méltányosság együttes érvényesülésével képzelhető el (Lannert, 2015). Freire és a kritikai pedagógia kiegészíti a minőségi oktatás fogalmát azzal, hogy ahhoz a fennálló helyzet megkérdőjelezése, tudatosítása mint kritikai attitűd is hozzátartozik (Vajda, 2013; Freire, 2021; Tóth, 2021).

### *Elynyomott kisebbség*

A világ számos táján élő cigány közösségek sorsában és a hozzájuk való viszonyban fellelhetők hasonlóságok mind történelmileg, mind szociológiai vagy kulturális antropológiai szempontból. Megfigyelhető, hogy kultúrájukban és nyelvükben is az adott ország kontextusához igazodnak, bikulturális szocializációjukban a kisebbségiként megélt tapasztalataik mutatnak közös vonásokat, miközben a társadalmi adaptációs stratégiáik akár egyénenként vagy családonként is eltérő formákat ölthetnek (Varga, 2015). A cigány gyerekek iskolai sikertelenségének okai között gyakran szerepel a roma kultúra és családi szocializáció eltérése az iskola által elvárttól. Ezt a szocializációt egyrészt az említett tőkeszegénység (Bourdieu, 1978) jellemzi, másrészt több kutatás említi a tanulásra és a jövőre irányuló aspirációban rejlő különbségeket (Furray, 1994; Ogbu, 1998; Bereményi & Carasco, 2017). A jövőbeni célok felállítására irányuló képesség kulturális megalapozottsága miatt a szegényeknek már az aspirációikhoz is hiányoznak a szükséges források, a tudás vagy a megtartó, támogató hálózat eléréséhez (Appadurai, 2004).

Ogbu a cigányokhoz hasonló “kényszer-kisebbségek” (involuntary minority) esetében úgy véli, a kultúrájukban rejlő oktatás iránti ambivalens vagy ellenséges viszonyt a tanulás útján haladók csakis kultúrájuk megtagadásával tudják ellensúlyozni (Ogbu, 1998). Azon kívül, hogy ezzel bizonyos kisebbségi csoportok kulturális attitűdjeinek és viselkedésének tulajdonítja a tanulmányi alulteljesítést, hangsúlyozottan determinálnak tartja a rendszer-szintű és strukturális tényezőket, mint például az intézményi rasszizmust, a társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségeket és az erőforrásokhoz való egyenlőtlen hozzáférést. Kritikusai szerint ez a statikus modell nem alkalmas arra, hogy megmutassa az egyéneken rejlő különbségeket (Foley, 2005) továbbá figyelmen kívül hagyja, hogy a társadalmi együttélési stratégia nem kizárólag kulturális kérdés, hanem mélyen beágyazódik a hatalmi viszonyokba és az oktatási rendszerek strukturális jellemzőibe (Trueba, 1993).

A modern társadalmak multikulturalista megközelítésében központi kérdés az egyéni és kollektív identitások egyenlőségének biztosítása (Banks, 2014). Az identitásuk érvényesítésében korlátozott csoportok célja az emberi méltóságuk helyreállításáért és mások általi megbecsülésükért folytatott mozgalmakban az egyenrangú emberként való elismerés többségi szavatolása és csak ezt követően, illetve ezzel összefüggésben a szociális körülmé-

nyek javítása vagy előnyösebb társadalmi pozíciók szerzése. Az utóbbi időben formálódó identitáspolitikai elméletek azt a felismerésüket hangoztatják, hogy az egyének a mások általi elismerés az ételhez vagy a vízhez hasonló megvonhatatlan alapszükséglete. Azzal a különbséggel, hogy az elismerés a személyközi viszonyainknak, nem pedig individuális létünknek a függvénye (Szalai, 2000b). Az elismerés tétje ezért a másokkal való viszony minősége. Ha valakinek állandóan megkérdőjelezzik személyes integritását, folyamatosan megvetésnek és gyűlöletnek van kitéve – akár látható, akár veleszületett vagy szocializációja során szerzett, belsővé vált tulajdonságai miatt –, akkor ezek a sérelmek súlyosan károsíthatják önbecsülését és önbizalmát (Fromm, 1993; Rogers, 2003; Neményi, 2010). A nyugati demokrácia megújulásának elengedhetetlen feltételének tűnik a társadalmi igazságosság redisztribúciós és anyagi fogalmának kiterjesztése az egyének és csoportok egyenlő elismerésének szavatolására (Fraser & Honneth, 2003). A demokratikus társadalomban a korábbi hierarchiák egyenlőtlenségeket elfogadó felfogásával szemben, már nem csak keveseknek jár a megbecsülés. Az emberi méltóság demokratikus fogalma szerint, abban mindenki születésétől osztozik (Taylor, 1997).

A roma kisebbség a kívülről kapott stigmákkal – amilyen például a szegénység és a tanulatlanság vagy a tanulás elutasítása – a már leírt áldozathibáztatás csapdájába és többnyire szegregált oktatásba kerül. Ebben a tapasztalatban nem osztoznak más hazai kisebbségekhez tartozók, ami azt jelenti nem pusztán a többség-kisebbség hatalmi egyenlőtlenségének következménye a romákat sújtó diszkrimináció és szegregáció (Szalai, 2000a, 2000b). A homogén cigány kisebbség fogalma külső társadalmi-politikai etnikai klasszifikáció eredménye, amelyben összemosisodik a szociális helyzet a kulturális jellemzőkkel egy pejoratív kisebbségképben (Jenkins, 1994). Az önálló kulturális örökséghez és identitáshoz való jog ignorálását jelenti már önmagában az is, hogy a romák sokféleségét figyelmen kívül hagyva homogén csoportként jelennek meg a jog és az intézmények összefüggésében és így a többségi percepcióban is (Arató, 2007). A közpolitikák nem képesek figyelembe venni a roma közösségen belüli sokszínűséget (például a társadalmi rétegek, iskolázottsági szintek, gazdasági helyzetek különbözőségét), valamint eltérő szükségleteiket és kihívásaikat, és a komplex megközelítés hiányában az intézkedések többsége alacsony hatásfokú marad, miközben alkalmat ad a kisebbség hibáztatására (Messing & Bereményi, 2017).

Amennyiben a kisebbség kategóriájába beleolvad a szociális dimenzió, az jelentős háttal van az adott kisebbséghez tartozók önmeghatározására éppúgy, mint a kisebbségi intézmények arculatára és a hozzájuk való viszonyra (Orsós, 2015). Amennyiben kívülről meghatározott roma kulturális identitás magában foglalja a rászorultság szociálpolitikai aspektusát, ezzel erősíti a többségben azt a kétélyt, miszerint a roma kisebbség nem azonos értékű a többi kisebbséggel, és nem is illethetnék azonos jogok (Szalai, 2000b).

A megkülönböztetésre és kirekesztésre irányuló intézményes törekvések mögött a rasszizmus egyik formáját, a romaellenességet (antigypsyism) fedezhetjük fel, ami egyértelműen az elnyomás egyik szélsőséges formája (Kende, 2020). Bár Közép- és Kelet-Európában nem beszélünk gyarmatosításról, a romák megítélése évszázadok óta hasonlít a gyarmatosítóknak a meghódítottokról alkotott alacsonyabbrendű és deviáns képéhez. Nem véletlenül használják a társadalmi-köznap diskurzusban oly gyakran a kolonializációból ismert terminusokat a roma-nem roma: „fehér és nem-fehér” dichotómiára. A társadalom hierarchiájában a legalsó réteg és a gazdasági kizsákmányolás tapasztalatai mellett történelmi hagyományai vannak a kisebbségi, etnikai kulturális örökségtől és identitástól való megfosztásnak mint a kulturális imperializmus legfőbb céljának (Young, 2023). Mária Terézia és II. József már a 18. században szerették volna „kinevelni a cigányságot” belőlük azzal, hogy a gyerekeket elvették a szülőktől (akárcsak a kanadai őslakosok esetében: Hanson, 2020), és „újmagyarokká” kívánták őket szocializálni. A szocialista időszak hasonlóan gondolkodott az áldásos beolvadásról tudomást sem véve a romák saját nyelvéről, arról,

hogy ők hogyan határozzák meg magukat (identitáshoz való jog), kultúrájukat pedig a hatalom dominanciájából és intoleranciájából becsmérelte és a társadalom értékrendjétől bűnösen eltérőnek ítélte meg (Dupcsik, 2015; Young, 2001). A rendszerváltás óta eltelt időszakban többnyire a már említett szociális helyzet etnicizálása és a továbbra is fennálló devianciával való azonosítás biztosítja a struktúrákba épített egyenlőtlenségek továbbélését.

Az előítéletességnek az intézményi rendszerekbe való beépülése és a két kultúra szegregált megélése nagyon megnehezíti a biculturális identitás egészséges kialakítását. Az egyén személyiségfejlődése során alakul etnikai identitása a kisebbségi csoport azonosítása majd az odatartozás megélése során, ami a pszichológiai és szociológiai kutatások szerint a serdülőkor környékén válik éretté (Neményi, 2010). Az etnikai identitás mint saját helyzet társas kontextusbeli értelmezése nemcsak pszichológiai, hanem politikai meghatározottságában is alakul. A kívülről hatalmi helyzetből adott kategória stigmaként ég az elnyomott kisebbségre, ahol a szociális és etnikai dimenziók összemosódnak. A hazai és a nemzetközi szakirodalom faji-etnikai kisebbségekkel kapcsolatos kutatásai többszörösen igazolták, hogy a stigmatizált, és ilyen értelemben egységes csoportot alkotó, társadalmilag marginalizált és gazdaságilag hátrányos helyzetbe került kisebbségek – akárcsak a magyarországi romák – kettős elnyomás áldozatai. Hátrányos helyzetükért egyaránt felelős a politikai-gazdasági struktúra és a megkülönböztetésüket a társadalmi tudatban rögzítő, történetileg kialakult kategorizációs sémák (Hooks, 1990).

Ebben a tudatosodási folyamatban fontos mozzanat, hogy az adott kisebbséghez milyen értékeket társít a társadalom, érzékeli-e a fenyegetettséget vagy ellenkezőleg, biztonságot nyújt a közösséghez tartozás. Ezek eredményeképpen alakul ki a pozitív vagy éppen a negatív identitás, ami a csoporthoz tartozás tagadását is jelentheti. A diszkrimináció intézményes megtapasztalása hozzájárulhat az egyén torz önképének kialakulásához erősítve és internalizálva benne a csoportjáról alkotott sztereotípiákat (Jenkins, 1994; Neményi, 2010). Annak megélése, hogy valaki egy stigmatizált csoport tagja, diszkrimináció nélkül is okozhat úgynevezett sztereotípa-szorongást, amely önbeteljesítő jóslatként kiválthatja a többség által deviánsnak bélyegzett viselkedést (Neményi, 2010).

## **Rendszerváltás utáni oktatáspolitikai megközelítések a romák oktatásában: szabadság vagy egyenlőség?**

A totális kontrollon kívül maradt, telepeken élő romák a 60-as években indított kényszer-asszimiláció nyomán megjelentek a hétköznapi életben, a munkahelyeken, a cigány gyerekek pedig az iskolákban. Az asszimiláció természetesen az el sem ismert etnikai kultúra elhagyását jelentette, és a fokozatosság vagy a párbeszéd lehetőségét kizáró, felülről jövő beillesztési elvárások rövidesen átalakították a korábbi társadalmon kívüliség állapotát problémává tornyosuló hátrányos helyzetű (Szalai, 2000a). A másodrendű állampolgároként kezelt romák beillesztésére az élet legtöbb területén megmutatkozó diszkrimináció látszott megoldásnak. Az 1970-es években az Amerikából is ismert „külön, de egyenlően” elvéhez hasonló indoklással indultak cigány felzárkóztató osztályok (Réger, 1978). A szegregációt támogatók érvelése szerint a roma gyerekek, amíg nem pótolták hiányosságait, akadályozzák a többségi tanulókat az előrehaladásban, eszerint az iskolai kiválóságot veszélyeztetni az egyenlőség. A korszakban megjelenik az elkülönített épületektől a felzárkóztató osztályokon át a kiegészítő iskolákba küldésig mindenféle gyakorlat, de ezek többnyire jellemzően az elkülönítés és felzárkóztatás fogalmakon belül maradnak. Még az együtt-oktatás esetén is gyakran a hátsó padban vagy másik teremben találjuk a cigány gyerekeket (Csongor, 1991).

A rendszerváltás azt a reményt keltette, hogy senkit nem zárnak ki a fejlődés lehetőségéből, sorban születtek a korlátozásokat szabad jogokra cserélő jogszabályok. Az 1993-ban elfogadott új közoktatási törvény korábban nem tapasztalt módon adott teret a plurális, szabad és autonóm iskolai kezdeményezéseknek. Az oktatáspolitikai elmozdulás egy engedékenyebb, kísérletezőbb, a helyi innovációknak is lehetőséget nyújtó oktatásirányítás felé. A formálódó két pólus (kormány és ellenzék: a nemzeti-konzervatív és a nyugatos liberális oldal) egyetértett a lehető leginkább decentralizált és a lehető legtöbb szabadságot kínáló rendszer biztosításában (Halász, 2011; Mészáros, 2013; Gagy, 2014). A törekvéseket áthajtotta a szabadság és egyenlőség eszméje, azt sugallva, hogy minél nagyobb a szocializmus éveiben nélkülözött szabadság, annál biztosabban jön létre a társadalmi egyenlőség a piac áldásos működése mellett. A kapitalista világgazdaságba való integrálódás reménye és a jóléti társadalom víziója elnyomta az állam szerepének fontosságát az egyenlőtlenségek felszámolásában. A túl sok államot megtapasztalt magyar társadalom számára az individuális lehetőségek szélesítése kívánatosnak tűnt az új rendszer eufóriájában. A három liberális oktatási szabadság – az iskolaválasztás és az iskolaalapítás szabadsága, valamint a tanszabadság (Báthory, 2000) – a piaci igényekre és szükségletekre reagálva figyelmen kívül hagyta azokat a társadalmi csoportokat, akik nem voltak képesek érdekeik felismerésére sem, nemhogy artikulálására. A jószándékkal létrehozott szerkezeti sokféleség erősítette az iskolák közti különbségeket, ami együtt járt a szelekció erősödésével. Az elit egyre inkább a nem állami iskolában találta meg a gyermekei speciális igényeihez igazodó minőségi oktatást (Mészáros, 2013). A középrétegek pedig alkalmat kaptak arra, hogy elkülönítsék magukat az alul levőktől, továbbtanulási útjaikon haladva magasabb fogyasztási státuszú csoportok felé (Ferge, 2006). A roma gyermekek a szabad iskolaválasztással és a szerkezetváltó „kisgimnáziumok” megjelenésével nem kerültek előnyösebb helyzetbe, sőt lassan eltűntek mellőlük középosztálybeli társaik (Horn, 2010). Már az 1994-es Havas Gábor, Kemény István és Kertesi Gábor által vezetett országos reprezentatív vizsgálat adataiból kiolvasható volt, hogy az érettségit adó középiskolákban továbbtanuló roma fiatalok számának növekedése (1981-ben 3,6%, 1994-ben 10,6%) bár örömteli, de mivel a középfokú oktatásban részesülők száma általánosan is nőtt Magyarországon, igazán nem történt jelentős elmozdulás arányaiban (Kemény, Havas & Kertesi, 1995; Radó, 1995a, 1995b). A felsőoktatás pedig elhanyagolható mértékű növekedést produkált, melyet a későbbi évek vizsgálatai is igazoltak (Hajdu, Kertesi & Kézdi, 2015). Köszönhető ez többek között a jogszabályokkal is „átmentett” felzárkóztató oktatásnak, amit a 90-es évek elején valódi támogató, kompenzatorikus (affirmative action) megoldásnak szántak (Forray & Palmáiné, 2010; Arató, 2007). „A cigányság megjelenése a támogatottak körében mindenképpen pozitív, hiszen aligha kétséges, hogy valamilyen módon beletartoznak a nemzetiségek és etnikai kisebbségek sorába. (Az 1990. évi népszámlálás is ebben a csoportosításban vett fel adatokat.) Hiányérzetet az okoz, hogy esetükben csak a felzárkóztatásról van szó, ami implicit módon sugallja, hogy nyelvük, kultúrájuk nem egyenrangú más magyarországi nyelvvel, kultúrával” (Forray, 1994:4<sup>1</sup>). Nem meglepően a felzárkóztatásnak a pozitív keregetezése is erősítette a szelekciós és szegregációs törekvéseket (Forray & Hegedűs 2003; Arató, 2007; Hajdu et al., 2015).

Az oktatási szelekció önmagában nem természetellenes és nem elnyomó. Valamennyi iskolarendszerre jellemző, hogy a tanulók a tanulási pályájuk valamely szintjén érdeklődésük, szakmai terveik és felkészültségük alapján választanak iskolát és az iskola is kiválasztja őket a várható tanulási lehetőségek alapján. Magyarországon azonban a tanulók különböző intézményekbe „szelektálása” az indokoltnál lényegesen korábban kezdődik a sza-

1 Kisebbségi oktatásfejlesztési program (Előzeteselképzelések). MKM Kisebbségi Főosztály, Budapest, 1994. december (kézirat).



bad iskolaválasztásnak az alapfokra történt kiterjesztése miatt. A képességalapú bevélogatásnak álcázott kiválasztás erős összefüggést mutat a szülők iskolai végzettségével és anyagi helyzetével, valamint az etnikai hovatartozással. (Fejes & Szűcs, 2018; Hermann, Kertesi & Varga, 2023) A magasabb és alacsonyabb státuszú tanulók iskolák közötti egyenlőtlen eloszlása – az érdekérvényesítő képesség különbségéből következően – többnyire eltérő minőségű oktatási szolgáltatásokat eredményez további előnyökhöz juttatva a már privilegizált helyzetben levőket (Radó & Czachesz, 2003; Kertesi & Kézdi, 2014; Fejes & Szűcs, 2018; Berényi, 2018). Ismét az áldozathibáztatás jól ismert körforgása alapozza meg az elkülönítést.

„1992-ben minden 12-13. cigány származású tanuló tanult olyan iskolában, ahol ők voltak többen, ez azt jelenti, hogy a cigány tanulók 7,1%-a tanult olyan intézményben, ahol ők alkották a többséget. 2002-ben azonban már minden 5-6. cigány tanuló tanult olyan iskolában, ahol ők alkották a többséget, ez 18,1%-ot jelent.” (Havas, Kemény & Liskó, 2002, p. 62)

Az alapfokú oktatás piacosítása és a kulturális dominancia hangsúlyozása az elnyomás eszközévé vált, amennyiben megértjük, hogy amíg a választás szabadsága hatalmat és kontrollt ad bizonyos csoportoknak, addig a hatalomnélküliek beleegyezését nem kéri senki (Young, 2001). Az iskola tudásátadó és megőrző szerepének elsődlegessége és hangsúlyozása a magyar tantervközpontú oktatási rendszerben normaként állítja be a domináns kulturális viszonyítási pontokat, ami a kisebbségi kulturális tapasztalatok negligálásához és leértékeléséhez vezet a marginalizált romák esetében (Young, 2001; Freire, 2021). A kulturális hegemonia közös tapasztalata a romaellenesség sztereotípiáiba beépülve elfogadhatóvá, sőt kívánatosá teszi a hiányokkal küzdők külön oktatását azon racionális érvelés alapján, hogy a felzárkózás és a hiányosságok pótlása könnyebb homogén képességű gyermekekkel (Halász & Fejes, 2023). Két előfeltevést (előítéletet) ismerünk fel itt, egyrészt a roma kisebbségi kultúra nem érték és értéket sem termel, másrészt a homogén cigányságon belül mindenkire egyaránt igaz az alacsony képesség (Arató, 2007).

A liberális oldalról 2002-ben bevezetett Integrációs Pedagógiai Rendszer, bár a szelekció alapjához a szabad iskolaválasztáshoz nem nyúlt, a hátrányos helyzethez kötött programmal leválasztotta a szociális szempontot a kulturális különbözőségről, nagy lépést téve ezzel az etnicizált szegénység fogalmának háttérbe szorítása felé (11/1994 MKM Rendelet 39/E és D; Arató, 2007). „Az IPR bevezetésének szakmai háttere abból a nemzetközi szinten évtizedes legitimitációjú felismerésből indult ki, hogy az elkülönítés mindig együtt jár a szolgáltatások alacsony színvonalával. [...] A szegregált módon oktatott gyermekek számára juttatott iskolai szolgáltatások minősége leromlik.” (Kertesi & Kézdy, 2005, p. 319) Az integrációs rendszer kvótaalapú támogatási rendszere magában hordta a „rideg integráció” lehetőségét, ami a színvakság álláspontján megelégszik az egy térben tanítással, és figyelmen kívül hagyja az egyéni szociokulturális, etnikai és egyéb hátteret. Az inklúzió valódi befogadásra épülő rendszere még várat magára (Varga, 2016.)

A konzervatív oktatáspolitikai 2010-es évektől az egyenlőség elérésére az állam beavatkozásával, nevezetesen a Klebersberg Központ<sup>2</sup> centralizált tankerületeinek felállítással garanciát ígért a területi egyenlőtlenség felszámolására. E szándékot több olyan intézkedés is gyengítette és megkérdőjelezte, ami a méltányosság ellenében hatott (pl. tankötelezettség 16 éves korra csökkentése<sup>3</sup>, szakképzés átalakítása (Liskó, 1995, 2005,

2 <https://kk.gov.hu/>

3 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 45§ (2)

2009; Velkey, 2019), gimnáziumi képzés férőhelyeinek csökkentése) (Ferge, 2015<sup>4</sup>; CKP<sup>5</sup>, 2019; Varga, 2024). Az IPR kedvező hatását empirikus kutatások sora bizonyította, ennek ellenére a 2011–2012-es tanév után kivezették az oktatás rendszeréből (Nahalka, 2016; Varga, 2016).

2013. szeptember 1-től a hátrányos- és a halmozottan hátrányos helyzet szűkebb körre alkalmazhatóan a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvénybe került át. Az egyházi iskolák arányának növekedése (68%-kal nőtt 2010 és 2014 között) is hozzájárult a szegregációhoz, mind a kiválasztási metódusokkal, mind az erősebb középosztályi szülői érdekérvényesítés hatására (Ercse, 2018; Lannert, Lannert, Németh és Szécsi, 2018; Zolnay, 2018).

A kompenzációs és redisztribúciós megközelítéseket, gyakorlatokat erősítették az Európai Unió pályázatait, amelyek gazdagító programokat, a célcsoport bevonását, képzéseket és társadalmi felelősségvállalást támogattak. Az elnyomás értelmezési keretéből vizsgálva azonban a kívülről érkező kompenzáció, különösen, ha az etnikailag célzott programokat is tartalmaz, a nyilvánvaló azonnali segítségen túl tartósítja a másoktól való függőséget, nem adja meg az önállóság és a saját élet feletti kontrollt, ami tiszteletet és elismerést válthatna ki, és megszüntetné a „hasznavehetetlenség” érzését (Young, 2023). A tanodák pedig egy párhuzamos rendszerben „társadalompótló, társadalomfejlesztő, közösségfejlesztő” feladatot (Trencsényi, 2011) látnak el, miközben sokan azt az illúziót deldelgetik, hogy ők képesek lesznek a biculturális nevelést megoldani és a gyerekeket iskolai sikerességhez juttatni (Lencse, 2016).

A rendszerváltást követő évtizedek hullámzó oktatáspolitikai intézkedései közepette az 1994-ben induló Gandhi Gimnázium az iskolai szeparáció útját választotta a társadalmi alkalmazkodás és integrációs stratégiák erősítése érdekében. A két kultúrához tartozást értéknek, a kisebbségi kultúrát egyenrangúnak, az alkalmazandó pedagógiát pedig az elismerés, a tisztelet és a felszabadítás eszközeként gondolta (Freire, 2021). A felszabadítás pedig nem nélkülözheti a tudatosságot, ami jelenti a fennálló egyenlőtlen rendszer működése mögött rejlő folyamatok megértését és a tudatosság útján elérhető éhhatékony eszközök működtetését.

„Érdemes talán megfordítani azt a kérdést, mely a kudarc okai felől érdeklődik. Termékeny lehet az a nézőpont, amely nem azt kérdezi unos-untalan, hogy mitől sikertelen valami vagy valaki. A „Válság van” álláspontjából vagy kultúrkritika születik, vagy ironikusan értelmezve a mondatot („Mindig válság van”) pragmatikus cselekvés, azoknak a magatartási formáknak, cselekvéseknek, tevékenységeknek és intézményeknek az erősítése, amelyek „működnek”.<sup>6</sup>

## Szeparáció és kultúraazonos pedagógia

A domináns kultúrát közvetítő oktatási rendszer abból a feltevésből indul ki, hogy a „fehérség”, az állam többségi nemzeti kultúrája és a középosztályi társadalmi-gazdasági helyzet a norma, amelyhez a tanulást, az eredményeket és a tanulókat mérni kell (Young, 2001). Ez a viszonyítási rendszer nyilvánvalóan hiányosnak vagy hátrányos helyzetűnek tekinti azokat a tanulókat, akiknek kulturális identitása eltér a többségi normától (Harsányi és

4 Interjú: <https://szocio.atlatszo.hu/2015/02/24/a-kodolt-ciganyellenesség-a-mostani-bevando-ro-ellenes-segben-is-jol-kitapinthato/>

5 Civil Közösségi Platform: Tanév végi állásfoglalás a szakképzés átalakításáról. 2019-06-20 <https://ckpinfo.hu/2019/-06/20/tanev-vegi-allasfoglalas-a-szakkepzes-atalakitasarol/>

6 Tanulj, hogy kiléphess az ördögi körből! Interjú Bogdán Jánossal, 1995. Barátság folyóirat.



Radó, 1997; Csapó, 2002; Havas & Liskó 2005) és teljességgel figyelmen kívül hagyja a kultúra és az identitás szerepét a tanításban és a tanulásban (Banks, 2020).

A Gandhi Gimnázium 1994-ben különleges társadalmi innovációt jelentett azzal, hogy egy elnyomott hazai kisebbség, a cigányság heterogén csoportjának kínált egyenrangú, minőségi oktatást. A szeparációs oktatási forma, amely a kisebbségi kultúra felé irányuló erősebb orientációt feltételezi (Berry, 1978), más hazai kisebbségekhez tette hasonlóná a cigányságot azzal, hogy hangsúlyozta a pozitív kulturális értékeket. Egyidejűleg megkülönböztette magát a többi kisebbségtől azzal, hogy deklarálta egyenlősítő célokat is megfogalmazott az alapító okiratában a bikulturalizmus beemelésével: célunk „nyitott szellemű, a tudományok iránt fogékony, népéhez és anyanyelvéhez kötődő cigány fiatalok képzése”.<sup>7</sup>

Ezzel szinte egyidőben alkotja meg Gloria Ladson-Billings a kultúraazonos pedagógia (culturally responsive pedagogy, CRP) fogalmát, olyan új narratív keretet kínál a kulturálisan marginalizált vagy lenézett kisebbségekhez tartozók méltányos oktatásának megértéséhez (Ladson-Billings, 2004, 2006, 2014; Walker, 2019). A kulturális sokszínűség kezelésében és a kölcsönös elfogadás előmozdításában már ismert interkulturális pedagógia kultúrák közötti párbeszédet és a globális állampolgárságot emeli fókuszába (Banks, 2020; Ogbu, 1998). Ezen a szemléleten túl a CRP a diákok saját kulturális háttérét mint értéket használja fel az oktatásukban, hogy kritikus tudatosságot alakítson ki a társadalmi kérdésekkel kapcsolatban. Nemcsak a társadalmi helyzet különbözőségének megértését, hanem a különbözőség okainak a feltárását és kritikai vizsgálatát is fontosnak tartja. Ezzel Ladson-Billings merít Freire kritikai pedagógiai gondolataiból, különösen a társadalmi tudatosság és tudatosítás hangsúlyozása („conscientização”), valamint a tanulók felszabadítása (alanynyá válás a tárgyiasítás helyett) vonatkozásában (Freire, 2023; Ladson-Billings, 2021). A másik oldalról az akkulturációs és bikulturalitással foglalkozó elméletek is felfedezhetőek a fogalom háttérében azzal, hogy arra törekszik, hogy megerősítse a tanulók örökölt (kisebbségi) kulturális identitását, áthidalja a tanulók otthoni és iskolai kultúrája közötti szakadékot. „Közel 25 évvel ezelőtt megpróbáltam pedagógiai változást elérni (Ladson-Billings, 1995). Ahelyett, hogy azt kérdeztem volna, mi a baj az afroamerikai tanulókkal, azt mertem megkérdezni, mi a jó ezekkel a diákokkal, és mi történt azon tanárok osztálytermeiben, akik látszólag pedagógiai sikereket értek el velük. Ennek a kérdésnek a kutatása segítette tudományos pályafutásom nagy részét. Az ezen a területen végzett munkám eredményeként alakítottam ki a *kulturálisan releváns pedagógia* terminust.” (Ladson-Billings, 2014, p.74). A kulturálisan releváns vagy kultúraazonos pedagógia az iskolai (másként akadémiai) haladás és eredményesség mellett elengedhetetlennek tartja a tanulók (bi)kulturális kompetenciájának fejlesztését, és hangsúlyozottan a társadalmi, kritikai tudatosság fejlesztését is, amelynek révén megkérdőjelezi a jelenlegi társadalmi rendjük status quóját (Ladson-Billings, 1995, p. 447). A diákok tapasztalatainak és háttérének osztálytermi diszkreditálása helyett az azokra való építés elősegíti a méltányosságot a tanításban és tanulásban. A kultúraazonos pedagógiában így ér össze a kiválóság vagy tanulói eredményesség az egyenlőség lehetőségével, amely az iskolai szinten támogatja az egyén adaptív akkulturációját (Berry, 2005; Nguyen & Benet-Martínez, 2013; Doucarain et al., 2023).

A bikulturalizmus az egyén egynél több kulturális rendszerhez való kötődésére, és az ezekhez való alkalmazkodásnak széles skálájára utal (LaFromboise & Gerton, 1993; Stogiani et al., 2021). A két kulturális rendszerből különböző mértékben és formában internalizált értékek, attitűdök és ismeretek meghatározzák az alkalmazott társadalmi érintkezési stratégiákat és kompetenciákat, amelyek különböző pszichológiai, szociokulturális és egészséggel kapcsolatos viselkedéseket eredményeznek (Safa, Umaña & Taylor, 2021). Korábbi nézetek szerint az adaptációs stratégiákat egy lineáris modellben lehet leírni, ahol az egyik végleten

7 A Gandhi Alapítvány Alapító Okirata, 1992

a kisebbségi kultúrában ragadt egyének, a másik végleten az akkulturáció legjobb adaptációs módjának tartott teljes asszimiláció helyezkedett el, amely az etnikai kisebbségi kultúra elutasítását és annak a domináns kultúrával való helyettesítését jelenti (Doucarain, 2023). Ebben az értelmezésben a bikulturális egyéneket „marginálisnak” és két világ között ingadozóknak gondolták. A lineárist felváltó többdimenziós akkulturációs modell egyszerre vizsgálja a domináns kulturális értékeinek, viselkedésmódjainak és mintáinak átvételét (mainstream akkulturáció), valamint az örökölt vagy kisebbségi kulturális értékek és minták megőrzésére irányuló elkötelezettséget (örökségi akkulturáció) (Berry, 2005; Nguyen & Benet-Martínez, 2013; Doucarain et al., 2023). A többségi és a kisebbségi kulturális orientációk kölcsönhatása négy lehetséges, egymástól elkülönülő akkulturációs stratégiát eredményez: integráció (mindkét kultúrára való orientáció, azaz bikulturalizmus), asszimiláció (csak a domináns kultúrára való orientáció), szeparáció (csak az örökségi kultúrára való orientáció) vagy marginalizáció (Berry, 2005). Az integráció a kulturális keretváltásra való képességet is jelenti, de utal a két kultúra sikeres egyéni fúziójára is (Benet-Martínez, 2012; Nguyen, & Benet-Martínez, 2013). Az egyéni stratégiák többféle bikulturális kombinációt eredményeznek aszerint, hogy az egyén az élete mely területén melyik kulturális kódrendszert alkalmazza, amit természetesen számtalan kontextuális és közösségi faktor befolyásol. Az etnikai pluralizmus és a multikulturalizmus tapasztalatát alátámasztó szelektív akkulturáció (Portes & Zhou, 1993) vagy az asszimiláció nélküli beilleszkedés (Gibson, 2001) elmélete szerint a társadalom többféle kultúra együttélésére épül, nem pedig homogén kultúrára, így nem szükséges a kisebbségi kultúra feladása a sikerhez.

Az iskolai térre vonatkoztatva, amely explicit a domináns kultúra közvetítője, Spindler (2000) fontosnak tartja a bikulturalitás elismerését, és ezen túl a két szocializációs tér közéletét tudatos cselekvésekkel és felelős személyek bevonásával. Az általa transzlétornak és mediátornak nevezett közvetítők a két (kisebbségi közösségi és a többséget képviselő iskolai) tér minél erőteljesebb átfedését hivatottak támogatni (Spindler, 2000). Az iskola kezdeményezőként és felelősként a kultúraazonos pedagógia alkalmazásával biztosíthatja a tanuláshoz nélkülözhetetlen biztonságot nyújtó befogadó környezetet (Varga, Trendl & Vitéz, 2020a, 2020b; Boreczky, 2014; Ladson-Billings, 2006, Gonzalez & Moll, 2002). A cigány kisebbségi család és közösség kultúrájának elismerésével és arra építve az iskolai tudást és képességeket, a cigány fiatal előtt már nem csak a kisebbségi csoport elhagyásával együtt járó asszimilációs úton kerülhet a tanult középosztályba. A nemzetközi kutatásokban ez a „kifehéredésnek” (Ogbu, 1998; Brüggemann, 2014) vagy „etnikai láthatatlanságnak” (Bereményi & Carrasco, 2017) nevezett iskolai megküzdési stratégia azon kívül, hogy identitás- és kapcsolati konfliktusokat eredményez a kisebbségi közösségen belül, még a többségi társadalom megalázó elutasítását is kockáztatja, ami a testükkel is jelölt kisebbségek esetében a Young által leírt hatalomnélküliség miatt gyakori tapasztalat: „az alacsony, vagy alacsonynak ítélt státuszhoz nem kapcsolódik tisztelet az iskola világában sem a családok, sem a gyerekek felé.” (Young, 2023, p. 37)

A kultúraazonos pedagógia szemlélete a kisebbségi közösségi kulturális tapasztalatot hozza be egyenrangúként és erőforrásként az iskolai térbe, ahogy Yosso (2005), aki Oliver & Shapiro (1995) valamint Ogbu (1998) deficit-elméletét meghaladva mozgósítható tőkeként tekint a családra és a közösségre (community cultural wealth). Yosso Ogbu kulturális ökológia elméletéből (cultural-ecological theory: CET) a közösségi erőket, a kisebbség kollektív identitást, illetve az iskolához való viszony referenciakeretét tovább vizsgálva találta meg az általa aspirációs, navigációs, közösségi és nyelvi tőkének nevezett erőforrásokat. Az akadályok ellenére kitűzött célok és álmodozások motiváló ereje, a többnyelvűség, a kódváltás és a helyzetfelismerés vagy az egyén gyökereit és megerősítését szolgáló családi és közösségi hálózatok fel- és el nem ismert tudáskészletre és készségekre utalnak, amelyek a helytállást és az önbecsülés pszichológiai erejét biztosítják.

Az 1990-es évek elején a Gandhi Gimnázium alapítása erős narratív váltást is jelentett azzal, hogy a hiányok sokaságával definiált roma kisebbségi kép helyett megfogalmazta elismerését a két egyenrangú kultúrához való kötődésnek, és kidolgozta az erre épülő pedagógiai praxist. Nem illusztrációs vagy bizonyos területekre korlátozódó szerepet szántak a kisebbségi kultúrának, hanem – amint a kultúraazonos pedagógia hirdeti – alapként fogalmazódott meg, ami meghatározza és keretezi a tanítás-tanulás együttműködő formáit. Ezen túl a két kultúrához tartozás problematikus voltát és az elnyomás társadalmi struktúráit is tudatosítani kívánta, hogy értsék a roma fiatalok, hogy mi rejlik a társadalmi jelenségek mögött, hogy milyen folyamatok vezetnek oda, hogy egy 12 éves cigány fiú a Gandhi Gimnázium első előkészítő nyári táborában arra gondoljon, hogy „én nem akartam elhinni, hogy egy szép, szőke, fiatal nő velem, a csórá cigány gyerekekkel egyáltalán szóba áll.” (Fókuszcsoportos interjúból 2024. június 1-én, a Gandhi 30 rendezvény keretében. Kézirat.) Ebben az esetben beszélhetünk a kisebbségi kultúra felszabadításáról, láthatóvá emeléséről, és értékeinek elismeréséről, a méltóság megadásáról (Freire, 2021; Young, 2023). A kritikai hozzáállás és az aktív pedagógiai cselekvés emeli az 1993-ban megalkotott Kisebbségi Törvény<sup>8</sup>, adta lehetőséget a szeparáció iskolai keretében valódi egyenrangúsággá.

Kutatásom többek között arra irányul, hogy a kisebbségi közösségi erőforrások milyen módon voltak jelen a Gandhi Gimnázium indulásakor, illetve hogyan tette ehhez hozzá a gimnázium a társadalmi-iskolai tőkét a bikulturalizmus tudatos építése céljából.

## Baloldali oktatáspolitikai megközelítés a kisebbségi oktatásban. A harmadik nézőpont: az igazságos társadalom

Ahhoz, hogy a baloldali kritikai pedagógia és az ezen alapuló lehetséges oktatási rendszer alapelveit és körvonalait megérthessük, látnunk kell a különbséget a fennálló társadalmi egyenlőtlenségeket a „hátrányos helyzet” és a kritikai pedagógiai megközelítés által használt „elnyomás”, „elnyomottak” fogalmak között. Korábban már érveltem amellet, hogy a hátrányos helyzet egyik konnotációban egy statikus, nehezen változtatható definíció, és deficit szemléletével elfogadja a megfosztottságot, miközben a kívülről várt kompenzáció önmagában nem készíti a hátrányos helyzetben lévőket a változtatásra. Másik értelmezése szerint ez kifejezetten szociális helyzetet jelöl, ami pedig etnicizált többletjelentésével folyamatosan rávetül a roma kisebbség percepciójára. A következőkben azt fejtem ki, hogyan tud az elnyomás narratívája strukturális összefüggéseket feltárni az oktatás területén, és ezáltal hogyan tudja segíteni az oktatási egyenlőséghez vezető valódi megoldások érvényesítését.

Az elnyomás a politikatörténetben, a történelemben és a marxi osztályelméletben erős és meglehetősen definitív kifejezés, ami többnyire egy uralkodó csoportnak az önkényuralmát jelenti egy másik, alávetett helyzetben lévő felett. Világosan érthető ez a rabszolgaság, a gyarmatosítás, vagy bármely zsarnoki uralom történeti leírásában, illetve a társadalmi osztályok közötti hierarchikus viszonyt megragadó marxi értelmezésben. A historikus konnotáció hosszú ideig nem engedte a kifejezés használatát a társadalomban észlelt igazságtalanságok, egyenlőtlenségek leírására. Az újbaloldali társadalmi mozgalmak azután a hatvanas-hetvenes években alkalmasnak vélték az elnyomás fogalmi kiterjesztését a liberális demokráciákban észlelt igazságtalanságokra (Young, 2023, p. 21-22). Ezekről nem lehetett állítani, hogy valamiféle szándékolt zsarnokság következményeként szen-

8 „A nemzetiségi nevelés és oktatás elvi jelentősége szerint egy adott országban, az ország etnikai jellegét meghatározó csoporthoz képest, más etnikai csoporthoz tartozó, számszerűen kisebbségben lévő közösségek eredeti kulturális identitásának megőrzésére szolgáló eszköz.” (Kállai, 2023, p. 116)

vedtetnek bizonyos csoportokhoz tartozó embereket, hanem olyan intézményi struktúrákba, jogszabályokba, mindennapi szokásokba, tudattalan reakciókba és normákba beépült egyenlőtlenségek, amelyek a szabadság és egyenlőség eszméit hirdető demokratikus államokban működnek a természetesség és az örökkévalóság látszatát keltve. Ahogy Young hangsúlyozza, ez nem jelenti azt, hogy ne lennének az elnyomottak kárára privilegizált csoportok vagy, hogy ne lennének egy csoport nevében vagy képviselőjében elkövetett erőszakos cselekedetek egy másik csoporthoz tartozó ember rovására, és hogy emögött ne explicit elnyomó szándék rejlene, de gyakoribb, hogy két csoport tagja individuális szinten nem hordoz semmiféle ellenérzést (Young, 2023, p. 23). Ezen felül az identitásnarratívák posztmodern megjelenése bonyolult interszekcionalitásokat hozott létre, ahol az egyik csoporthoz tartozva megél valaki elnyomást, miközben egy másik privilegizált identitásában maga is elnyomó (Weiler, 2023). Ez alapján a Freire által egységesnek és közösnek értelmezett elnyomás-tapasztalat is megkérdőjelezhető, mert éppen az egy személyben megélt privilegizált és elnyomott helyzet vezet a többféle igazság megéléséhez és olvasatához (Weiler, 2023). A pedagógiai szituációban például, ami Bell Hooks szerint gyakran közvetít patriarchális értékeket, éppen ezért a pedagógusnak saját helyzetét is folyamatosan reflektálnia kell (Hooks, 2023).

A XIX. század második felében egyre több kritika érte a hagyományos iskolai gyakorlatot köszönhetően a kísérleti és gyermekpszichológia, a gyermekgyógyászat, a gyermektanulmányozás tudományos eredményeinek, valamint annak a törekvésnek, hogy legyen az iskolai oktatás eredményesebb, a gyerekek számára elviselhetőbb, sőt élvezetesebb, igazodjon a gyermeki szükségletekhez, a gyermekkor jellemzőihez. Ezekből a leegyszerűsített elképzelésekből bontakoztak ki a nagy pedagógiai gondolkodókhöz (John Dewey, Maria Montessori, Rudolf Steiner, Celestine Freinet, Peter Petersen – hogy csak a legismertebbeket említsük) köthető „klasszikus” reformpedagógiai irányzatok. A tradicionális reformpedagógiák elemeit felhasználva vagy a teljes elméletre építve megjelentek a hatvanas-hetvenes években az alternatív pedagógiák, melyeket erősen befolyásolt a szabad nevelés mozgalma vagy a humanisztikus pszichológiai kutatások eredményei, bár nem kötődnek minden esetben nevelésfilozófiai rendszerhez. Közös bennük a gyermekközpontúság, a szabad választás elvének tisztelete, a tevékenységekre épülő tapasztalati tanulás hangsúlyozása, a személyiség fejlesztésének elismerése és a széles módszertani szabadság. Ők valamennyien alternatívát kínálnak az állami vagy a tömegoktatásra az egyénre szabottság ígéretével, és közben az iskola mint intézmény megreformálásával, átalakításával. Újításaik egy része beépült a formális oktatásba, a „hivatalos” pedagógiai diskurzusba, de gyökeres változást nem eredményeztek, valódi alternatívákként csak a tanulók kis részéhez érnek el, sok esetben (például a magyar társadalomban) a szegregációt erősítik azzal, hogy a felső és a középosztály számára nyújtanak menekülési útvonalat a megnyomorító állami rendszerből.

A posztmodern radikálisabb iskolakritikát is kitermelt az unschooling vagy deschooling (iskolátlanítás) meghirdetésével, melyet leginkább John Holt és Ivan Illich neve fémjelez, akik az iskolát versenyhelyzet-teremtése és egyenlőtlensége miatt nem tartják alkalmasnak arra, hogy valóban minden gyerek megtalálja benne a saját fejlődésének a lehetőségét, ezért szerintük lehetetlen megreformálni. Az iskola gyakran úgy jelenik meg, mint egyfajta ellenőrző, felügyelő intézmény, ahol a gyerekeket rengeteg rossz hatás érheti: megaláztatás, csúfolódás, zaklatás, az erőszak különféle formái a kortársak és a tanárok részéről. Minden iskola szükségszerűen diktatórikus és gyermekellenes, hiszen alapvetően engedelmességre akar csak nevelni és visszaél a gyermeki kiszolgáltatottsággal (Illich, 1998; Holt, 1991).

Az iskolának egy másfajta megreformálását képzelel el Paolo Freire, akinek az elképzeléseiben egymásra talál a marxista filozófia és a teológiai eszme, de a leghangsúlyosabb jellemzője a kritikai hozzáállás volt. Szerinte nem elég jó pedagógiát csinálni, a pedagógia



ugyanis, ahogy ő fogalmaz: mindig politikai cselekedet. Az általa felszabadítás pedagógiájának nevezett tanulási folyamat legfontosabb célja pedig, hogy a benne résztvevők az őket sújtó elnyomó társadalmi viszonyokat felismerve tudatosabban tudják irányítani a saját életüket. Emellett azt is hangsúlyozza, hogy ezeknek nem egyéni kritikai tudásoknak kell lenni, hanem közösségi tudásnak, hogy együtt küzdhessenek a társadalmi igazságosságért, akár mások ügyeiben is (Freire, 2021).

Az elnyomott, sokszor láthatatlan kisebbségek oktatási narratívája igazából csak a baloldali értékek mentén fogalmazható meg. A baloldaliság ebben az értelemben egy határozott értékhaló mentén írható le és különbözik mind az önmagát liberálisnak mind a konzervatívnak (keresztény-hazafias) nevező megközelítéstől, mivel ezek a kapitalizmus értékvilágában maradván az oktatás középpontjába az ember individuális fejlődését, az egyéni teljesítményt és a piaci folyamatok mindenhatóságát állítják. Különböző alapállásból, de mindkét oldal támogatja a minél kevesebb állam neoliberais eszméjét (Mészáros & Neumann, 2021). Ezzel szemben a baloldali koncepcióban az ember közösségi meghatározottsága hangsúlyosabb, felvállaltan egyenlősítő és igazságos oktatást céloz meg makroszinten, és elismerve az oktatás társadalmi beágyazottságát, az iskolát politikai térnek, a pedagógiai praxist pedig politikai tettek gondolja (Freire, 2023), ahol a cselekvő, kritikai állampolgárrá nevelésnek fontos aspektusa a fennálló hatalmi viszonyok vizsgálata és reflektálás a saját helyzetükre. Ez azt is jelenti, hogy a Freire által öntudatosodásnak nevezett pedagógiai folyamat szükségszerűen érinti a privilegizált csoporthoz tartozókat is, hiszen a társadalmi változásnak nem lehet célja pusztán egy helycsere a hierarchiában betöltött pozíciókban (Weiler, 2023). A hatalmi helyzetben lévők is szembesüljenek előjogaikkal, és támpontokat kapjanak ahhoz, hogyan használhatják ezeket az előjogokat az elnyomás leépítésére.

A liberális, illetve a konzervatív diskurzusok egyik pólusa sem tud a kapitalizmus termelési és elosztási folyamataiból fakadó társadalmi igazságtalanságok ellen az oktatási egyenlőtlenségekre is ható valódi intézkedéseket hozni. A liberalizmus szabadságeszménye hozta létre a szabad iskolaválasztás intézményét, amihez azóta sem mer egyik politikai oldal sem hozzányúlni, annak ellenére, hogy számtalan kutatás mutatott ki összefüggést a magyar oktatási rendszer kasztosodása és a piacosított alapfokú iskolázás között (Radó & Czachesz, 2003; Kertesi & Kézdi, 2016; Fejes & Szűcs, 2018; Berényi, 2016; Zolnay, 2016). A szabad iskolaválasztás a szolidaritás ellen hat azzal, hogy az iskolát igénybe vevők hierarchiában betöltött szerepe alapján biztosít jobb feltételeket, és az egyéni érdekeket racionális döntések mentén érvényesítők nem tudnak egyidejűleg a nem privilegizált csoportok felé szolidárisak lenni. Ebből következik a szegregált oktatási rendszer (és ebbe a legjobbak elkülönülését is beleértem) elidegenedett és elidegenedést kiváltó másik jellemzője azon okból, hogy a kettő-, sőt hárommá szakadt rendszer tagjai kölcsönösen nem szereznek tapasztalatot egymásról, és nem is vesznek részt közös világ konstruálásában (Berger & Luckmann, 1998). Ezáltal csorbul a harmadik fontos baloldali érték is a közösség, a közös világ megélése és egyenrangú részvétele.

A konzervatív megközelítés a szabadságot az arra érdemeseknek tartja fenn, és képességre, illetve tehetségre fordítja le a privilegizált helyzetet. A domináns nemzeti kultúra kizárólagosságát hangsúlyozza, miközben nem hajlandó tudomást venni a strukturális egyenlőtlenségekről (Setényi, 2023). Az igazságos társadalom víziójának hiányában nem tud létrejönni az igazságos oktatási rendszer víziója sem. Az oktatási narratívák vagy válságokról beszélnek vagy oktatási „evangéliumot hirdetnek”, miszerint az iskolázáson keresztül lehet megoldani a társadalom minden baját (Tóth, 2021; Mészáros & Neumann, 2021; Ivanics, 2021). A társadalmi igazságosság és az egyenlősítő oktatás nem kizárólag a szolidaritás baloldali értéke miatt fontos, hanem az elnyomott tömegek (a fogyatékkal élők, munkanélküliek, kisebbségek, alacsonyan képzettek, a segélyből élők, a cigány lakos-

ság, a bántalmazott nők, a menekültek, valamint a szexuális kisebbségek) emberi méltóságának elismerése miatt, akiknek semmilyen lehetőségük nincs az őket is érintő döntések befolyásolására, arra, hogy szükségleteiket kifejezhessék vagy érdekeiket bármilyen módon érvényesítsék (Dósa, 2023).

A baloldali meggyőződésű koncepció az embert és magát az iskolát is rendszerben látja, és a közösség szemszögéből fogalmaz meg pedagógiai célokat. Mészáros és Neumann (2021) makro-, mezo- és mikroszinten is megfogalmazzák a baloldali értékek alapján szervezett oktatást. Az oktatáspolitikai makroszintjén explicit kell megjelennie az egyenlősítő oktatásnak, amelynek legkifejezőbb formája lehetne egy hosszú alapozószakasszal induló komprehenzív iskolarendszer (Loránd, 1987), mely az egész társadalomba beágyazottan erős kapcsolati hálózatban működik. Az iskolák szintjén ezeknek az adaptív<sup>9</sup>, közösségi iskoláknak osztályérzékeny politikai térként való megvalósulása történik. Végül a mikroszinten a demokratikus kritikai pedagógiai gyakorlatban a pedagógus mint autonóm társadalom formáló értelmiségi jelenik meg (Mészáros & Neumann, 2021). Freire erősen hangsúlyozza a diszciplináris tanulás mellett a társadalmi tanulás szükségességét, mondván, hogy az iskola a politikai szocializáció terepe, ahol a tudás nem a rögzített szakismeretek piacosható képességek rendszere, hanem a valóságról létrehozott közös értelmezés, és erre alapozott cselekvés, ami kooperációra épül.

## Összefoglalás

A Gandhi Gimnázium céljaiban és praxisában is baloldali értékeket jelenített meg már a kezdetekor. Léte a szolidaritás hálójára épült, céljai között szerepelt a fennálló viszonyok megkérdőjelezése, mert csak ezzel a kritikai attitűddel tudta a domináns kultúra saját kizárólagosnak hirdetett értékei mellé emelni a kisebbségi értékeket, és ezzel eltörölni az alárendelt szerep természetességét. Az elnyomás tudatosítása, a közös tudásépítés és a kooperáció nem hiányozhat a kulturális elismerés és méltóság pedagógiájából, melynek gyakorlata a közösségi kulturális tőkésre építő bikulturális identitás- és kompetenciafejlesztés szempontjai megjelennek. Ez a cselekvés módszereinek előtérbe helyezését jelenti, sok tevékenységgel, egymástól tanulással és részvételre építő demokratikus működéssel (Derdák & Varga, 1996; Kertesi & Kézdi, 2005).

Tanulmányomban a roma kisebbségi középiskola szeparációs stratégiára épülő, kultúraazonos pedagógiai gyakorlatát alátámasztó elméleti háttér legfontosabb fogalmait vizsgáltam meg. Középpontba a roma gyerekek oktatásának a „hátrányos helyzet” statikus és fatalista narratívából való kimozdítását állítottam. Az elnyomott kisebbség fogalma a szociálpolitikai (nyilvánvalóan nem teljesen mellőzhető) aspektust a hatalmi viszonyok és az ebből következő strukturális egyenlőtlenségek nézőpontjába helyezi át. Az utóbbi évtizedek multikulturális társadalmában megjelenő kihívásokat és az azokra adott együttélési stratégiai válaszokat leíró empirikus és elméleti kutatások feltárták a liberális demokráciák meritokratikus eszméiben rejlő ellentmondásokat (Sandel, 2020), és egyre inkább körvonalazódik egy baloldali értékeken nyugvó méltányos oktatáspolitikai lehetősége a sikeres kisebbségi akkulturáció érdekében (Mészáros & Neumann, 2021). Ehhez elengedhetetlennek látszik a különbözőségeket elismerő kultúraazonos pedagógiai megközelítés (Ladson-Billings, 1995) alkalmazása minden szinten.

<sup>9</sup> A társadalmi környezethez és a gyerekekhez egyaránt alkalmazkodó és kapcsolódó, a helyi közösségben aktív, önmagát folyamatosan reflexíven fejlesztő közösség. (Mészáros & Neumann, 2021)



## Irodalomjegyzék

- 11/1994 MKM Rendelet 39/E és D  
 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300077> (Letöltés ideje: 2023. október 12.)
- Adler, P. S. (1975). Beyond cultural identity: Reflections on cultural and multicultural man. In Samovar, L., & Porter, R. (eds.). *Intercultural communication: A Reader*. (2<sup>nd</sup> ed.) Belmont, CA, USA: Wadsworth.
- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In Rao, V. & Walton, M. (Eds.), *Culture and Public Action* (pp. 59–84). Stanford University Press.
- Arató, F. (2007). Pozitív diszkrimináció vagy megerősítő társadalmi törekvések? *Új Pedagógiai Szemle*, 57(5) 65–76.
- Banks, J. A. (2014). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Journal of Education*, 194(3), 1–12. <https://doi.org/10.1177/002205741419400302>
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2020). *Multicultural education: Issues and perspectives* (10th ed.). Wiley.
- Bárd, P., & Szontagh, V. A. (2021). Áldozathibáztatás kisebbségi csoportok sértettjeivel szemben. *Szociológiai Szemle*, 31(1), 29–56.
- Báthory, Z. (2001). *Maratoni reform*. Önkonet. Budapest.
- Benet-Martínez, V. (2012). Multiculturalism: Cultural, social, and personality processes. In K. Deaux & M. Snyder (Eds.), *The Oxford handbook of personality and social psychology* (pp. 623–648). Oxford University Press.
- Bereményi, Á., & Carrasco, S. (2017). Bittersweet Success. The Impact of Academic Achievement among the Spanish Roma after a Decade of Roma Inclusion. In Pink, W. T. & G. W. Noblit (Eds.), *International Handbook of Urban Education* (pp. 1169–1198). Springer.
- Berényi, E. (2016). *Az autonómiától a szelekcióig. Az iskolaválasztás jelentése a rendszeroáltás utáni időszak magyar közoktatásában*. Gondolat Kiadó.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712.
- Berényi, E. (2018). Szabad iskolaválasztás és szegregáció. In Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.). *Én vétkem*. (pp. 57–67). Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1998). *A valóság társadalmi felépítése*. Budapest, Jószoveg Műhely Kiadó.
- Bogdán, J. (1996). A cigány oktatásfejlesztési programokról. *Iskolakultúra* 1996 (4), 116–127.
- Boreczky, Á. (2014). Multikulturalizmus: Multikulturális pedagógia. In Gordon Györi J. (szerk.). *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban*. (pp. 21–35). Budapest, Magyarország: ELTE Eötvös Kiadó
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*, Budapest: Gondolat Kiadó.
- Bourdieu, P. (2002). Habitus. In Hillier, J., & Rooksby, E. (eds.) *Habitus: A Sense of Place*, Burlington. (pp. 27–34). VT: Ashgate.
- Brüggemann, C. (2014). Romani culture and academic success: Arguments against the belief in a contradiction. *Intercultural Education*, 25(6), 439–452.
- Constantinovits, M. (2024). Így ne értsük félre a konzervatív oktatást, *G7*, 2024. április 5. <https://g7.hu/kozelet/20240405/igy-ne-ertsuk-felre-a-konzervativ-oktatast/>
- Csapó, B. (2002). Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In Csapó, B. (szerk.). *Az iskolai műveltség* (pp. 269–297). Budapest: Osiris Kiadó.
- Csapó, B. (2003). Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer. *Iskolakultúra*, 13(8), 107–117.

- Csapó, B., Molnár, G., & Kinyó, L. (2009). A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 19(3-4), 3–13.
- Csongor, A. (1991): *Szegregáció az általános iskolában*. Oktatókutató Intézet. Budapest
- Derdák, T. & Varga, A. (1996). Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. In *Új Pedagógiai Szemle* 46 (12) 21-37
- Dósa, M. (2023). A kritikai szociológiától a kritikai pedagógiáig. In Udvarhelyi, É. T. (szerk.) (2023). *A felszabadítás pedagógiája – A kritikai pedagógia elmélete és gyakorlata*. Közélet Iskolája. Budapest. 87-101
- Doucerain, M. M., Amiot, C. E., Jurcik, T., & Ryder, A. G. (2023). What Comes First, Acculturation or Adjustment? A Longitudinal Investigation of Integration Versus Mental Resources Hypotheses. *Personality and Social Psychology Bulletin*. <https://doi.org/10.1177/01461672231210460>
- Fejes, J. B., & Szűcs, N. (2018): Hol tart ma az oktatási integráció ügye? *Új Pedagógiai Szemle*, 67(11–12), 100–116.
- Dupcsik, Cs. (2015). Képek, keretek, korszakok vázlat a magyarországi cigányok történetéhez. In Orsós, A. (szerk.). *A romológia alapjai*, (pp. 49-78). Pécs, Magyarország: PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisllocki Henrik Szakkollégium
- Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata. <https://www.coe.int/hu/web/compass/the-universal-declaration-of-human-rights-full-version->
- Ercse, (2018). Az állam által ösztönzött, egyházasszisztált szegregáció mechanizmusa. In: Fejes, J. B., & Szűcs, N. (szerk.). (2018). *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. pp.177-201. Szeged. Motiváció Oktatási Egyesület. <https://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf>
- European Agency for Fundamental Rights (FRA) (2023). *Roma in 10 European Countries - Main results (2021)*. <https://doi.org/10.2811/221064>
- Fejes, J. B., & Szűcs, N. (szerk.). (2018). *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged. Motiváció Oktatási Egyesület. <https://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf>
- Ferge, Zs. (2006). Struktúra és szegénység In Kovách Imre (szerk.) *Társadalmi metszetek érdekek és hatalmi viszonyok, individualizáció* (pp. 479-500). Napvilág Kiadó.
- Foley, D. (2005). Elusive prey: John Ogbu and the search for a grand theory of academic disengagement. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(5), 643–657. <https://doi.org/10.1080/09518390500224986>
- Forray R., K. (1994). *A nemzetiségi-etnikai oktatás kiegészítő állami támogatása*. (Szakértői jelentés) Budapest. Oktatókutató Intézet.
- Forray, R. K., & Hegedüs, T. A. (2003). *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*. Budapest. Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó.
- Forray, R. K., & Pálmáiné Orsós, A. (2010). Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio*, 19(1),75–87.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition?: A political-philosophical exchange*. London New York: Verso
- Fromm, E. (1993). *Menekülés a szabadság elől*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Freire, P. (2021). Az elnyomottak pedagógiája. *Fordulat. Társadalomelméleti folyóirat*, 28. *Kritikai Pedagógia* (1), 236-244
- Gagy, Á. (2014). Az antipopulizmus mint a rendszerváltás szimbolikus eleme. *Fordulat*, 21, 298–316.
- Gibson, M. A. (2001). Immigrant Adaptation and Patterns of Acculturation. *Human Development*, 44(1), 19-23.

- González, N., & Moll, L. C. (2002). Cruzando El Puente: Building Bridges to Funds of Knowledge. *Educational Policy*, 16 (4), pp. 623-641. <https://doi.org/10.1177/0895904802016004009>
- Hajdu, T, Hermann, Z., Horn, D., & Varga, J. (2015): *A közoktatás indikátorrendszere, 2015*. MTA KRTK Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest.
- Hajdu, T., Kertesi, G., & Kézdi, G. (2015): Roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló a TÁRKI Életpálya-felmérésének 2006 és 2012 közötti hullámaiból. In Orsós, A. (szerk.). *A romológia alapjai*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium. Pécs. <https://mek.oszk.hu/14700/14735/html/index.htm> (utolsó letöltés: 2024.04.05.)
- Halász, G. (2011). Az oktatáspolitikai két évtizede Magyarországon: 1990–2010. In P. Sándor & L. Vass (Eds.), *Magyarország politikai évkönyve 2010-ről* (pp. 1–37). Demokrácia Kutatások Magyar Központja Alapítvány (DKMKA).
- Halász, C., & Fejes, J. B. (2023). Cigány/roma kisebbségekre vonatkozó tévhitek vizsgálata az oktatással összefüggésben tanár szakos hallgatók körében. *Módszertani Közlemények*, 63(3), 23–39. <https://doi.org/10.14232/modszertani.2023.3.23-39>
- Hanson, E., Gamez, D., & Manuel, A. (2020, September). *The Residential School System*. Indigenous Foundations. <https://indigenousfoundations.arts.ubc.ca/residential-school-system-2020/>
- Harsányi, E., & Radó, P. (1997). Cigány tanulók a magyar iskolában. *Educatio*, 6(3). <http://www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalom/sor/214>
- Havas, G., Kemény, I., & Liskó, I. (2001): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Oktatáskutató Intézet. Kutatás közben. Budapest, 2001. <http://mek.oszk.hu/09500/09513/09513.pdf> (letöltés dátuma: 2024.04.05.)
- Havas, G., & Liskó I. (2005). *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. Kutatási záró tanulmány*. (Kutatás Közben. 266.) Budapest, Magyarország: Oktatási Minisztérium – Felsőoktatási Kutatóintézet, (pp.80-88). <https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2023/11/teljes-kotet.pdf>
- Hermann, Z., Kertesi, G., & Varga, J. (2023). A teszteredmények társadalmi egyenlőtlensége és az általános iskolai szegregáció. *Munkaerőpiaci tükrök*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaságtudományi Intézet. Budapest. <https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2023/11/A-teszteredmenyek-tarsadalmi-egyenlotlensege-es-az-altalanos-iskolai-segregacio.pdf>
- Holt, J. (1991). *Iskolai kudarcok*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Horn, D. (2010). A kisgimnáziumok szerepe a szelekcióban. In Kolosi, T., & Tóth, I. Gy. (szerk.). *Társadalmi Ríport 2010*, (pp. 408-429). TÁRKI, Budapest.
- Hooks, B. (2023). Demokratikus oktatás. In Udvarhelyi, É. T. (szerk.). *A felszabadítás pedagógiája*, (pp. 133-141). Közélet Iskolája. Budapest.
- Illich, I. D. (1998). A társadalom iskolátlantitása. In Pukánszky B., & Zsolnay A. (szerk.). *Pedagógiák az ezredfordulón*, (pp. 181-192). Budapest, Eötvös József Kiadó..
- Ivanics, Zs. (2021) Olvasni a szöveget, érteni a közegyet. A reflexió és újraértelmezés szerepe a kritikai pedagógiában. *Fordulat. Társadalomelmélet folyóirat*. 28, 7-20
- Jenkins, R.A. (1994). Rethinking ethnicity: Identity, categorization and power. *Ethnic and Racial Studies*, 17. 197-223.
- Kállai, E. (2023). Nemzetiségi oktatás a magyar iskolarendszerben. *REGIO: KISEBBSÉG KULTÚRA POLITIKA TÁRSADALOM*, 31(1), 104-132.
- Kemény, I., & Havas, G. (1996). Cigánynak lenni. In R. Andorka, T. Kolosi, & G. Vukovich (szerk.). *Társadalmi ríport 1996*, (pp. 352–380). TÁRKI-Századvég

- Kemény, I., Havas, G., & Kertesi, G. (1995). *Beszámoló a magyarországi roma (cigány) népesség helyzetével foglalkozó 1993 októbere és 1994 februárja között végzett kutatásról*. MTA Szociológiai Intézet (kézirat).
- Kende, Á. (2020). A romaellenesség a legfőbb oka a roma gyerekek iskolai lemaradásának Magyarországon. <https://qubit.hu/2020/09/17/a-romaellenesség-a-legfobb-oka-a-roma-gyerekek-iskolai-lemaradasanak-magyarorszagon>
- Kende, Á. (2021). Comparative Overview of the Capacity of The Education Systems of the CEE Countries to Provide Inclusive Education for Roma Pupils. Hungary, Poland, Romania, Serbia, and Slovakia. *Working Papers Series 2021/3*. CEU Democracy Institute.
- Kertesi, G. (1996). Két cigányvizsgálat. *Szociológiai Szemle*, 1996. 1. Szám
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2014). Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban. In Bernáth, G. et al. (szerk.) *Havas 70: 2. kötet*. pp. 243-288
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2016). *A roma fiatalok esélyei és az iskolarendszer egyenlőtlensége* (Vol. BWP 2016/3). Budapest: MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet.
- Kisebbségi oktatásfejlesztési program* (Előzetes elképzelések). MKM Kisebbségi Főosztály, Budapest, 1994. december (kézirat).
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. In *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.2307/1163320>
- Ladson-Billings, G. (2004). Landing on the Wrong Note: The Price We Paid for Brown. In *Educational Researcher*, 33(7), 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007003>
- Ladson-Billings, G. (2006). Yes, but how do we do it: Practicing culturally relevant pedagogy. In J. G. Landsman & C. W. Lewis (Eds.). *White teachers diverse classrooms: Creating inclusive schools, building on student's diversity, and providing true educational equity* (pp. 33-46). Sterling, VA: Stylus.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84.
- Ladson-Billings, G. (2021). Three Decades of Culturally Relevant, Responsive, & Sustaining Pedagogy: What Lies Ahead?, *The Educational Forum*, 85(4), 351-354, <https://doi.org/10.1080/00131725.2021.1957632>
- LaFromboise, T. D., Coleman, H., & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. In *Psychological Bulletin*, 114, 395–412.
- Lannert, J. (2015). Hatékonyság, eredményesség, méltányosság a közoktatásban. In Varga, A. (szerk.). *A nevelésszociológia alapjai*, (pp. 295-321). Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem
- Lannert, J., Németh, Sz., & Szécsi, J. (2018). Szegregáló deszegregáció? In Fejes, J. B., & Szűcs, N. (szerk.). *ÉN VÉTKEM. Helyzetkép az oktatási szegregációról*, (pp. 285-301). Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. <https://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf>
- Lencse, M. (2016). Naplózás – a pedagógiai folyamatok dokumentálása, monitorozása, mérése, értékelése. In *Mire jó a tanoda? Motiváció Oktatási Egyesület*. Szeged pp. 164-169
- Liskó, I. (1995). *A cigány gyerekek szakképzésének támogatása*. Programjavaslat az MKM Etnikai és Nemzeti Kisebbségi Főosztálya számára (kézirat).
- Liskó, I. (2005). *A roma tanulók középiskolai továbbtanulása*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest. [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:q-7k5TiMERkJ:www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php%3Ffid%3Dkutatas\\_kozben/184+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=h](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:q-7k5TiMERkJ:www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php%3Ffid%3Dkutatas_kozben/184+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=h) (letöltés dátuma: 2024.04.05.)
- Liskó, I. (2009). *Cigány tanulók a középfokú iskolákban*. <http://www.ofi.hu/tudastar/ciganytanulok-kozepfoku> (letöltés dátuma: 2024.04.05.)
- Loránd, F. (1987). *A komprehenzív iskola Magyarországon*. Budapest: Akadémiai Kiadó



- Messing, V., & Bereményi, B. Á. (2016). Is ethnicity a meaningful category of employment policies for Roma? A comparative case study of Hungary and Spain. *Ethnic and Racial Studies*, 40(10):1-20 <https://doi.org/10.1080/01419870.2016.1213402>
- Mészáros, Gy. (2013) A közoktatás válsága? Problémák és reformkísérletek kritikai szemmel. *Replika*, (83), 77-91
- Mészáros, Gy., & Neumann, E. (2021) Egy baloldali oktatáspolitikai körvonalai In: *Fordulat. Társadalomelméleti folyóirat*, 28, 213-234
- Nahalka, I. (2016): *Esélytelen esélyegyenlőség – Az IPR tündöklése és bukása*. Kézirat. CKP, Budapest.
- Neményi, M. (2010). A kisebbségi identitás kialakulása: Roma származású gyerekek identitásstratégiái. In Feischmidt, M. (szerk.). *Különbségteremtő társadalom*, (pp. 48-56). Budapest: MTAKI – Gondolat.
- Nguyen, A-M.Tu D., & Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and Adjustment: A Meta-Analysis. In *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(1), 122 –159.
- Ogbu, J., U., & Simons, H., D. (1998). Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188.
- Orsós, A. (2015). *Cigány/roma nemzetiségi oktatás*. Kutatási beszámoló. Wlisslocki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- Portes, A., & Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. In *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530. 74-96. <http://www.jstor.org/stable/1047678>
- Radó, P. (1995a). *A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása*. Budapest. (kézirat).
- Radó, P. (1995b). *A kisebbségi oktatás*. Háttér tanulmány a közoktatás fejlesztése stratégiájához. Budapest, (kézirat).
- Radó, P., & Czachesz, E. (2003). Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In Halász, G., & Lannert, J. (szerk.). *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet
- Radó, P. (2007). *Méltányosság az oktatásban*. Oktatási és Kulturális Minisztérium. Budapest.
- Réger, Z. (1978). Cigányosztály, „vegyes osztály” – a tények tükrében. *Valóság*, 21(8), 77-89.
- Rogers, C. R. (2023). *Valakivé válni. A személyiség születése*. Edge 2000 Kiadó, Budapest.
- Safa, M. D., & Umaña-Taylor, A.J. (2021). Biculturalism and adjustment among U.S. Latinos: A review of four decades of empirical findings. In *Advances in Child Development and Behavior* 61, 73-127. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2021.05.002>
- Sandel, M. J. (2020). *The tyranny of merit*. Allen Lane.
- Setényi, J. (2023). *Menekülés és új szigetek létrehozása*. <https://tanulaskutatointezet.hu/hir/heti-gondolatok-2023-marcius-28>.
- Spindler, G. D. (2000). The four careers of George and Louise Spindler: 1948-2000. in *Anthropology and Education Quarterly*, 29(1), 15-38.
- Stogianni, M., Bender, M., Slegers, W. W. A., Benet-Martínez, V., & Nguyen, A. (2021). *Sample Characteristics and Country Level Indicators Influencing the Relationship Between Biculturalism and Adjustment: An Updated Meta-Analysis*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/8qymv>
- Szalai, J. (2000a). Az elismerés politikája és a „cigánykérdés” I., *Holmi*, július. <https://www.holmi.org/2000/07/szalai-julia-az-elismeres-politikaja-es-a-%e2%80%9eciganykerdes%e2%80%9d-i>
- Szalai, J. (2000b). Az elismerés politikája és a „cigánykérdés” II. *Holmi*, augusztus. <https://www.holmi.org/2000/08/szalai-julia-az-elismeres-politikaja-es-a-%e2%80%9eciganykerdes%e2%80%9d-ii>

- Tóth, T. (2021). A pedagógia elnyomottja. In *Fordulat. Társadalomelméleti folyóirat*. 28. *Kritikai Pedagógia*. <http://fordulat.net/?q=huszonnyolcadik>
- Taylor, C. (1997). Az elismerés politikája. In Feischmidt, M. (szerk.) *Multikulturalizmus*. 124-152. Osiris-Láthatatlan Kollégium.
- Trencsényi, L. (2011). Archimédeszi pontok keresése: Budaörs? Tanoda? *TanítaniOnline*. [https://www.tani-tani.info/achimedeszi\\_pontok](https://www.tani-tani.info/achimedeszi_pontok)
- Vajda, Zs. (2013): Tudás és hatalom a XXI. század elején. Az iskola, a gazdaság és a globalizáció. *Eszmélet*, 98, 115–131.
- Varga, A. (2016). A hazai oktatási integráció – tapasztalatok és lehetőségek. *Neveléstudomány* 1, 71–91.
- Varga, A., Trendl, F., & Vitéz, K. (2020a). Development of positive psychological capital at a Roma Student College. In *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)* 10(3), 263–279.
- Varga, A., Trendl, F., & Vitéz, K. (2020b). Strengthening Identity and Social Responsibility among Roma University Students. *Kwartalnik Pedagogiczny* 66, 4(262), 33–51.
- Varga, J. (2024). *A közoktatás indikátorrendszere 2023*. [https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2024/05/Indikatoroktet\\_2023.pdf](https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2024/05/Indikatoroktet_2023.pdf)
- Velkey, G. (2019). Térbeli-társadalmi egyenlőtlenségek és újratermelésük az alapfokú oktatás hazai rendszerében. *Tér és Társadalom*, 33(4) <https://doi.org/10.17649/TET.33.4.3191>
- Walker, A. (2019). „Culturally Relevant Pedagogy, Identity, Presence, and Intentionality: A Brief Review of Literature,” *Journal of Research Initiatives* 4 (3) Article 11. <https://digitalcommons.unctsu.edu/jri/vol4/iss3/11>
- Weiler, K. (2023). Freire és a különbözőség feminista pedagógiáj. In Udvarhelyi, É. T. (szerk.). *A felszabadítás pedagógiája*. Közélet Iskolája. Budapest.
- Trueba, H. T. (1993). *From Failure to Success: The Roles of Culture and Cultural Conflict in the Academic Achievement of Chicano Students*. In R.R. Valencia (ed.) The Falmer Press, Taylor & Francis Inc. <https://eric.ed.gov/?id=ED387285>
- Yosso, T. J. (2005). Whose Culture Has Capital? A Critical Race Theory Discussion of Community Cultural Wealth. *Race, Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91.
- Young, I. M. (2001). Az elnyomás öt arca. In Csillag M., et al. (Szerk.) *Perspektívák egy tágra zárt társadalomban. konferencia kiadvány* (pp. 11-32). Társadalomelméleti Kollégium.
- Zolnay, J. (2016). Kasztosodó közoktatás, kasztosodó társadalom. *ESÉLY: TÁRSADALOM ÉS SZOCIÁLPOLITIKAI FOLYÓIRAT*, 27(6), 70–97.



FELSŐOKTATÁS  
A GYAKORLATBAN



# NEMZETKÖZIESÍTÉS A FELSŐOKTATÁSBAN, FÓKUSZBAN A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM

## *Absztrakt:*

*A Pécsi Tudományegyetem küldetésnyilatkozatában megfogalmazott célja képzéseinek nemzetköziesítése, ezek láthatóvá tétele, a külföldi hallgatói bázis növelése, mobilitási programok nyújtása, valamint a PTE állampolgárainak egy befogadó és nyitott környezet biztosítása (PTE Küldetésnyilatkozat). A versenyképességhez azonban az idegen nyelvű képzések számát és minőségét szükséges növelnie a hazai felsőoktatási intézményeknek. Erre számos példát láthatunk a PTE-n az elmúlt években (belső nemzetköziesítés), ahol magas számban indultak angol nyelvű képzések. Ezen bővítésekkel párhuzamosan egy olyan intézményi klíma kialakítása is szükséges, mely a megváltozott hallgatói és oktatói bázis igényeit képes kiszolgálni. Azonban a nemzetköziesítés 2020-ig körvonalazódó trendjeit, különösen a külföldi hallgatói bázis növelésének tervét alapvetően változtatta meg a Covid-19 járvány. Az eddig elkészült egyetemi stratégiákat, terveket és elképzeléseket felülírta a pandémia, különösen a tervezhetőség és kiszámíthatóság hiánya végett. Egyértelmű vesztese ennek a hallgatói, oktatói mobilitás rövid távon, ugyanis 2020 tavaszától a legnagyobb problémát az jelentette, hogy senki sem tudta, hogy meddig tart még a világjárvány, hány hullám lesz és ezekre az egyes országok miképpen reagálnak. A fő kérdés tehát az volt, hogy hogyan is folytatható a nemzetköziesítés. Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa a nemzetköziesítés történetiségét hazánkban, kiemelve a PTE helyzetét, górcső alá véve a jellemzően felmerülő akadályokat, nehézségeket, egyúttal hangsúlyozva a Covid-19 járvány alatti nemzetköziesítési irányelveket, megoldási stratégiákat.*

*Kulcsszavak: nemzetköziesítés, felsőoktatás, inklúzió, külföldi hallgatók, Pécsi Tudományegyetem*

## **Mi is az a nemzetköziesítés?**

A nemzetköziesedés fogalma Knight alapján De Wit & Hunter értelmezésében a következő:

„Egy nemzetközi, interkulturális és globális dimenzió integrálásának szándékos folyamata a középiskolát követő célokba, funkciókba

és megvalósításba annak érdekében, hogy javuljon az oktatás és a kutatás minősége minden hallgató és munkatárs számára, mely érdemben hozzájárulhat a társadalomhoz” (De Wit & Hunter, 2015, p. 83; Knight 2008, p. 21).

Azonban az angol „internationalization” szóból eredő „nemzetköziesítés” vagy „nemzetköziesedés” fogalma korántsem egységes, ma már ernyőfogalomként is értelmezhető, mely több dimenziót, komponenst, megközelítést és tevékenységet ölel fel (De Wit et al., 2015). Leginkább egy sokrétű, multidimenzionális és proaktív folyamatként értelmezhető, mely során „egy intézmény oktatási, kutatási és szolgáltatási funkcióiba nemzetközi/interkulturális dimenziókat integrálnak” (De Wit in Vargáné & Tóth 2017, p. 209) ugyanakkor utal a nemzeti szint feletti, határokon is átívelő intézmények közötti kapcsolatra, együttműködésekre, közös kutatási projektekre, oktatási programokra, tudományos teljesítményre és a nemzetközi hallgatók mobilitására is (Győri, 2018). A nemzetköziesítést egy tevékenységként, míg a nemzetköziesedést egy folyamatként értelmezzük, a tanulmány célja az előbbi bemutatása.

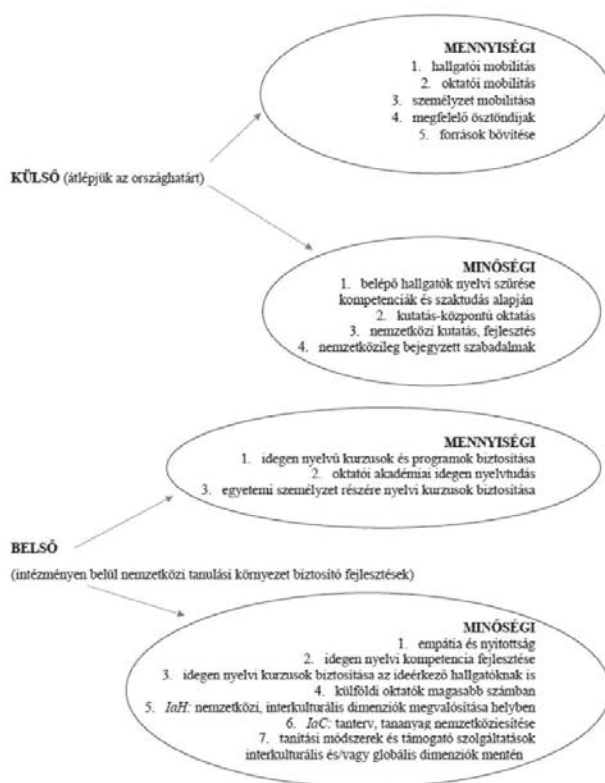
## Nemzetköziesítés a felsőoktatásban

A nemzetköziesedés mozgatómotorja az Európai felsőoktatásban kettős, egyrészt az Európai Unió társadalompolitikai programja, mely az európai közösségépítéshez kapcsolódik, másrészt a piaci megközelítés mi szerint a cégeknek szükségük és igényük van egy globális rekrutációs bázisra (Derényi, 2014). Császár és Wusching hazai vizsgálatai felhívják a figyelmet arra, hogy a nemzetköziesedés jó hatással lehet a városgazdaság fejlődésére, így a szolgáltatóipar, a kereskedelem a vendéglátó szektor és az ingatlanpiac alakulására is (Győri, 2018; Császár & Wusching 2016; Császár 2020). Az OECD 2014-es tanulmánya négy nemzetköziesedési mozgatórugót azonosít (1) kölcsönös megértés: ösztöndíj és csereprogramok, intézményi együttműködések, kulturális közeledés és az egymástól való tanulás lehetősége, (2) a képzésben részt vevők migrációja: a tehetséges külföldi diákok a végzés követően a fogadó országban maradjanak és ott vállaljanak munkát, mely a képzetek migrációját jelenti, (3) bevétel-generálás: pénzügyi fenntarthatóság megteremtése, bevételi forrás, (4) fejlődési potenciál, mely elsősorban a feltörekvő országok számára kiaknázandó terület (Kovács, Tarrósy & Kovács, 2015). De Wit négy tág kategóriát sorolt fel a nemzetköziesítés alapvető céljaiként: (1) politikai, (2) gazdasági, (3) szociális és kulturális, valamint (4) tudományos, akadémiai (2002, p. 83-102), melyekhez kapcsolódóan országonként/területenként, illetve időszakonként is eltérő három különböző felfogást is azonosított. Ezek a következők:

1. tevékenység központú megközelítés, mely a nemzetköziesítést különböző tevékenységek kategorizációja mentén képzeli el,
2. racionális megközelítés, mely a célokra és az elérendő következményekre fókuszál,
3. kompetencia központú megközelítés, mely az új készségek, attitűdök, tudás megszerzésére fókuszál a hallgatók, az oktatók és az egyetemi személyzet tekintetében (De Wit, 2002, p. 116-118).

A három felfogást figyelembe véve két nagy csoportját – külső és belső nemzetköziesedés – különböztetjük meg a nemzetköziesítésnek a szerint, hogy az milyen formában valósul meg. A (1) külső folyamatok azok, ahol az országhatárt átlépjük pl. transznacionális oktatás, személyek, projektek és programok mobilitása során (2) a belső pedig mely intézményen belül zajlik a nemzetközi tanulási környezetet és folyamatot biztosító fejlesztések

mentén pl. tananyag nemzetköziesedése, belső tudásmegosztás, interkulturális készségek fejlesztése (Knight 2008, p. 22-24; Derényi, 2014). Számos kutató különbséget tesz még intézményi és hallgató fókuszú nemzetköziesítés között, a tanterv nemzetköziesítése (*internationalisation of the curriculum – IoC*) és a nemzetköziesítés helyben (*internationalisation at home – IaH*) között. A nemzetköziesítés helyben, azaz az IaH 1999-ben kezdődött Európában válaszként az Erasmus mobilitási programra helyezett nagy hangsúlyra, ugyanis az csupán a hallgatók 10%-át tudja megcélozni, ugyanakkor az „otthon maradó” 90%-nál is szükséges a nemzetközi és interkulturális kompetenciák fejlesztése (Beelen & Leask, 2011; Deardorff, 2006). Az IaH fogalma Beelen és Jones kutatásai alapján a következő: „a nemzetközi és interkulturális dimenziók célirányos integrálása a hazai tanulási környezet minden hallgatójának hivatalos és informális tantervébe” (2015, p. 62). A tanterv és a tananyag nemzetköziesítése magában foglalja a hivatalos, a nem hivatalos és a rejtett tanterv értelmezését is Leask szerint, akinek megfogalmazásában az IoC nem más, mint „nemzetközi, interkulturális és/vagy globális dimenziók beépítése a tanterv tartalmába, valamint a tanulmányi programok tanulási eredményei, értékelési feladatai, tanítási módszerei és támogató szolgáltatásai közé” (Leask, 2015, p. 9). Lannert & Derényi (2020), Leask (2015) és Knight (2008; 2014; 2015) összegezte a külső-belső, valamint a mennyiségi-minőségi nemzetköziesítési típusokat, amelyek alapján az általam elkészített alábbi összegző ábra segíti ezek szemléltetését.



1. ábra: A nemzetköziesítés típusai  
(saját összegző szerkesztés Lannert & Derényi (2020), Leask (2015) és Knight (2008) alapján)

Az ábra alapján két fő (külső-belső) és négy alcsoportot különíthetünk el:

1. *menyiségi külső nemzetköziesítés* (hallgatói mobilitás, PhD hallgatók növekvő mobilitása, ösztöndíjak-források növelése)
2. *minőségi külső nemzetköziesítés* (belépő hallgatók szűrése nyelvi kompetenciák és szaktudás alapján, oktatói mobilitás növelése, források bővítése, nemzetközi kutatás-fejlesztés, megfelelő ösztöndíjak)
3. *menyiségi belső nemzetköziesítés* (idegen nyelvű kurzusok és programok biztosítása, oktatói akadémiai idegen nyelvtudás, egyetemi személyzet részére nyelvi kurzusok biztosítása)
4. *minőségi belső nemzetköziesítés* (empátia és nyitottság, idegen nyelvi kompetencia fejlesztése, idegen nyelvi kurzusok biztosítás az ideérkező hallgatóknak is).

## Nemzetköziesítés Magyarországon

Ohmae szerint fontos, hogy a nemzetköziesítési stratégia a földrajzi, a felsőoktatásra értelmezhető geostratégiai értelemben vett dimenziókat is képes legyen értelmezni (Ohmae, 1999 in Kovács, Tarrósy & Kovács, 2015). Megkerülhetetlen, hogy az intézmények intézményfejlesztési terveikhez (IFT) kapcsolódóan állást foglaljanak a nemzetköziesítés stratégiai kérdéseiről. A stratégiát befolyásolhatja a történelem, a kultúra, a diszciplínák és a tantárgyak, a felsőoktatási intézmény profilja, az egyéni kezdeményezések, a nemzeti irányelvek, a pénzügyek, valamint a kihívások és lehetőségek (Frolich & Veiga, 2005). A Tempus Közalapítvány 2018-as Lannert vezette kutatása alapján (melyben 124 főt kérdeztek a nemzetköziesítésről) is az látható – illeszkedve ezzel az európai trendekbe –, hogy a válaszadók 61%-a szerint az intézményének van nemzetköziesítési stratégiája, 36%-uk szerint nincs, 3% pedig nem válaszolt. Megvizsgálva ezeket van, ahol külön stratégia lelhető fel bárki számára elérhető módon, ahol pedig nincs ott az intézményfejlesztési stratégia részeként találunk erre vonatkozó terveket. A nemzetköziesítési stratégia számos területet érint és elkészítésének folyamata is igen összetett, különböző forgatókönyvek és konkrét lépések mentén valósulhat meg. A stratégiai gondolkodást egyidejűleg több, a megszokott működési módot megkérdőjelező paradigma alakítja az alábbiak mentén:

- a tudomány jellege megváltozik (interdiszciplinaritás, hasznosíthatóság),
- Vitéz Kitti: Nemzetköziesítés a felsőoktatásban, fókuszban a Pécsi Tudományegyetem az oktatásról a hangsúly a diákra, a tanulásra és a tanulási eredményre kerül (a tanulásszervezés új formákat ölt, a külföldön tanulás egyre inkább a curriculum részévé válik, a felsőoktatás által biztosított tanulási formák kiterjednek a life-long learning- LLL számos területére),
- a pénzügyi fenntarthatóság vállalatszerű működést és menedzsmentet kíván,
- a társadalmi felelősségvállalás új formái jelennek meg (környezettudatosság, kulturális és szociális misszió stb.) (Kovács, Tarrósy & Kovács, 2015, p. 3)

A nemzetköziesítési stratégián túl annak folyamatának függvényeit különítette el Lannert a Tempus Közalapítvány 2018-as kiadványában, miszerint a nemzetköziesítési folyamatot befolyásolja (1) a hagyományok szerepe, (2) a hallgatói mobilitás mértéke, (3) a szervezeti differenciálódás, illetve egységesülés, (4) a képzés mellett a kutatás-innováció terepe. Ezek alapján három különböző fázist különíthetünk el, amelyet az alábbi táblázat foglal össze.

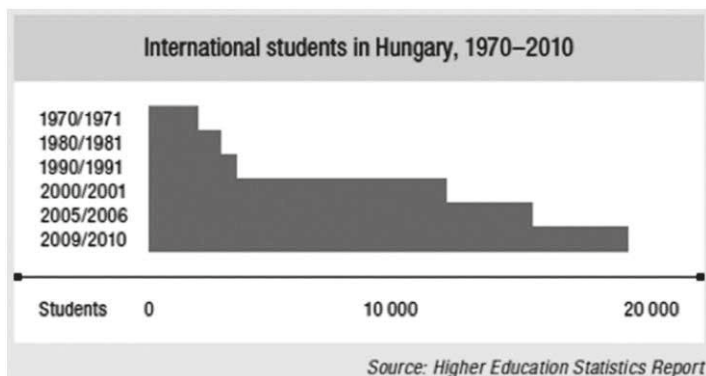


	ELSŐ FÁZIS	MÁSODIK FÁZIS	HARMADIK FÁZIS
<b>Hagyományok</b>	nincsenek	vannak	vannak
<b>Hallgatói mobilitás</b>	kevesebb, mint 5%	5-10%	15% felett
<b>Szervezeti differenciálódás</b>	nincsen elkülönült apparátus a nemzetköziesedés menedzselésére	van elkülönült apparátus	van elkülönült apparátus és egységes arculat
<b>Szervezeti kultúra</b>	A kevés külföldi hallgató nem integrálódik	Vannak külföldi hallgatók, de nem integrálódnak intenzíven. A külföldieket tanító oktatók elkülönülnek.	Intenzív kommunikáció a külföldi hallgatók és a magyar hallgatók és oktatók között. Külföldi hallgatók integrálódnak.
<b>Kutatás, képzés tartalma</b>	Nem jelenik meg a nemzetközi dimenzió a képzési tartalomban, kutatásban, innovációban.	Vannak közös kutatási projektek más egyetemekkel. A képzés teljes spektruma angolul folyik, de tartalmilag nem különbözik a magyartól.	A külföldi tapasztalatok hatnak a magyar képzési anyagra is. Az intézmény önállóan is meg tud jelenni a kutatási és innovációs piacon.

1. táblázat: A nemzetköziesedési intézmény fázisai (Tempus Közalapítvány, 2018, p. 25 alapján saját szerkesztés)

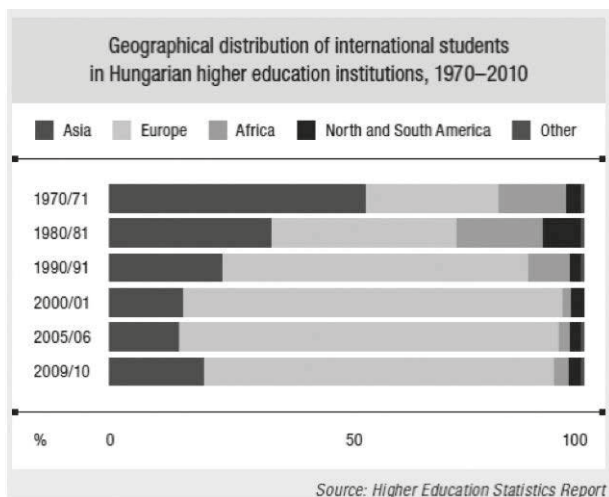
A 1. táblázat alapján elmondható, hogy a külföldi hallgatók aránya kulcsfontosságú szereppel bír a nemzetköziesítés fázisaiban, ugyanis ahol 5% vagy az alatti alacsony arány van ott az első fázis a jellemző, míg ahol 15% vagy a feletti az arány ott már a harmadik fázisról beszélhetünk. Ez az arány befolyásolja a szervezeti kultúrát is, hiszen magasabb fokon már egységes arculat és képviselő jelenik meg a hazai és külföldi hallgatók esetében. Ekkor jellemzőbb a magyar és külföldi hallgatók, oktatók közötti intenzív kommunikáció is, mely sok esetben egy problémás hiányterület a korábbi fázisokban. Az első fázisban az idegen, elsősorban angol nyelvű képzések bővítése a cél, illetve a hallgatói létszám növelése. A második fázisban a double degree programok megjelenése jellemző, illetve az oktatói létszám növelése és nemzetköziesítése. A harmadik fokon pedig „tartalmi, minőségi és kulturális elemekre is figyelnek. Jellemző rájuk a hallgatócentrikus megközelítés és a nyitottság a másfajta kultúrákra, a valódi kíváncsiság a tapasztalatok iránt és az intézmény értékeinek valós helyértéjén való kezelése” (Tempus Közalapítvány, Lannert 2018, p. 25).

A nemzetköziesítés első állomásaként tekinthetünk az 1970-es évekre, amikor hazánk felsőoktatási intézményeiben megjelent a hallgatói mobilitás révén külföldi hallgatók kis csoportja. A 2. ábrán látható, hogy ez a szám az 1970/71-es tanévben igen alacsony volt. Az 1980-as évek végén redukálódtak azok a kapcsolatok, melyek a volt szocialista országokból származó hallgatók magyarországi tanulmányait szorgalmazták, ugyanakkor felértékelődtek a határon túli magyarok hazai egyetemeken történő képzéseiknek támogatása. Ezért domináns szerepet kapott a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók körében a határon túli magyar hallgatók, kettős állampolgárok képzése (Szemerszki, 2005, p. 320). Az első nagyobb ugrásszerű növekedés a 2000-es évek elején látható, amikor már meghaladta a 10.000 főt az itt tanuló külföldi diákok száma, ugyanakkor a 20.000 főt csak 10 év múlva a 2010-es években érte el a külföldi hallgatók létszáma.



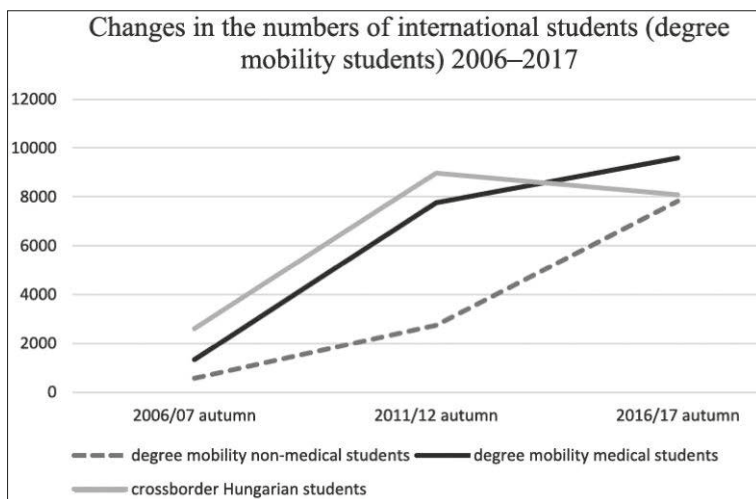
2. ábra: Nemzetközi hallgatók Magyarországon 1970-2010 (Fehérvári, Kocsis & Szemerszki, 2011, p. 23)

Érdeemes megvizsgálni, hogy hogyan változott az 1970-es évektől kezdve az egyes kontinensek szerepe a mobilitás kérdéskörében (3. ábra). Ahogy a képen is látható az 1970-es években Ázsiából jött a legtöbb külföldi hallgató hazánk felsőoktatási intézményeibe, azonban az ő arányuk 2005-ig folyamatosan csökkent ezután. Ellentétben Európával, ahonnan kezdetben még kevesebb, majd folyamatosan évről-évre több hallgató érkezett. Az Afrikából érkező hallgatók száma folyamatosan csökkent ezen időszak alatt, Amerika pedig stagnált.



3. ábra: A nemzetközi hallgatók földrajzi eloszlása 1970-2010 között (Kocsis & Szemerszki, 2011:23)

Lannert és Derényi (2020) kutatása alapján a 2006-2017-es időszakra levetítve megfigyelhető, hogy hogyan változott a határon túli magyarok, a kreditmobilitásban résztvevő egészségügyi és nem egészségügyi képzésben részt vevő hallgatók aránya. Azt láthatjuk, hogy a határon túli magyarok aránya 2011 óta csökken, míg az orvostanhallgatók száma növekszik, csakúgy, mint a nem egészségügyi képzésben tanulók száma (4. ábra).



4. ábra: A nemzetközi hallgatók számának változásai 2006 és 2017 között Magyarországon (Lannert és Derényi, 2020, p. 354)

A 2008 és 2017-es adatok elemzése során látszik (5. ábra), hogy a növekvő tendencia nem ért véget, sőt nem is mérséklődött, hiszen ebben az időszakban folyamatosan növekedett a külföldi állampolgárságú hallgatók száma, akik jelentős része nappali képzésben vett részt. Ez a szám 2017-ben 30.276 fő volt. Érdekes adat, hogy 2017-ben 8.639 magyar nyelvű képzésen tanuló külföldi állampolgár tanult, ők feltehetően kettős állampolgáruak.

	2008	2010	2013	2014	2015	2016	2017
<b>Az összes hallgató száma (fő)</b>	381.033	361.347	320.124	306.524	295.316	287.018	283.350
<b>Nappali tagozatos hallgatók száma össz. (fő)</b>	-	-	-	217.248	210.103	205.560	202.278
<b>Külföldi állampolg. hallgatók száma nappali tagozaton (fő)</b>	-	-	20.782	22.442	23.967	26.519	30.276
<b>Magyar nyelvű képzésen tanuló külföldi hallgatók (fő)</b>	-	-	9.488	9.022	8.825	8.651	8.639
<b>Stipendium Hungaricum programban részt vevő hallgatók (fő)</b>	-	-	47	768	1.270	2.942	5.148
<b>Magyar nyelvű képzésen tanuló SH hallgatók (fő)</b>	-	-	-	-	333	378	393
<b>A külföldi hallgatók aránya az összes hallgatóhoz viszonyítva – valamennyi tagozaton</b>	4,4%	5,2%	7,2%	8%	8,9%	9,97%	11,4%
<b>A külföldi hallgatók aránya az összes hallgatóhoz viszonyítva – nappali tagozaton</b>	-	-	-	10,33%	11,41%	12,90%	14,97%
<b>SH hallgatók külföldi hallgatókhoz viszonyított aránya</b>	-	-	0,2%	3,1%	4,9%	10,28%	15,93%

5. ábra: A külföldi hallgatók száma 2008-2017 (Hangyál & Kasza, 2018, p. 6 alapján saját szerkesztés)

A következőkben egy rövid összegzés kerül bemutatásra a legfontosabb mobilitási programokról, amelyek a korábban bemutatott külföldi hallgatók számának és arányának növekedéséhez egyértelműen hozzájárultak. Kezdetben a hazai egyetemeken esetében az Erasmus (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) program (elődje a Joint Study Program) jelentette a nemzetközi hallgatók cseréjének alapját. Az Erasmus keretein belül először 1980-1986 között valósultak meg az első Európai Bizottság által támogatott, pilot hallgatói cserék. Az ERASMUS program indulásának évében az Európai Bizottság költségvetésében megtízszereződött a felsőoktatásra fordított összeg (Parsons, 2001 in Rohoncz, 2017). A 2014-2020 időszakra átszervezések történtek, létrejött az ERASMUS+ program, mely az EU költségvetésnek 1,64%-ával gazdálkodik, azonban ez a felsőoktatás mellett a közoktatás, szakképzés, felnőttoktatás, ifjúságügy és sport területei között oszlik meg. „Megjegyzendő, hogy az ösztöndíjak nem fedezik a kint tartózkodás teljes költségét, tehát saját forrást is igényel egy-egy mobilitás. Ily módon, bár a magasabb ösztöndíj egyre több hallgató számára teszi elérhetővé azt, hogy részt vegyen a programban, még így is kizárja az anyagilag hátrányos helyzetűeket” (Rohoncz, 2017, p. 45). Mészáros (2011) kutatásából is kiderült, hogy a diákok elsősorban nyelveket akarnak tanulni az Erasmus program által, emellett a legtöbb motivációs tényező: a mélyebb ismeretek szerzése, különböző kultúrák megismerése, kapcsolatépítés, míg minden második diák szerint a pénzhiány a legdemotiválóbb tényező, ugyanis legtöbbször az Erasmus-ösztöndíj nem elég a külföldi tanulmányaikhoz. Pedig az Erasmus csereprogram eredménye azt mutatja, hogy a résztvevők nyelvtudása és kommunikációs készségei javultak, valamint a különböző kultúrákból érkező hallgatókkal való interakcióra és együttműködésre való képességük nőtt (Erasmus Impact study, 2014).

Magyarország 2017-ben ösztöndíjprogramot indított azon a hazájukban kisebbségben élő keresztény közösségek számára, akik a világ számos pontján élnek. Ennek oka, hogy „a szülőföldön való boldogulás érdekében elengedhetetlen az, hogy a fiatal nemzedékek megfelelő felsőfokú oktatásban részesüljenek” (Hungary Helps, 2021, o.n.). Az Ösztöndíjprogram Keresztény Fiataloknak (ÖKF) fontos eleme a Hungary Helps magyarországi humanitárius programnak. 2019-ben több mint 170 fiatal tanulhatott magyar felsőoktatási intézményekben ezen ösztöndíjprogram által. A hallgatók a magyarországi egyetemeken megszerzett tudásukkal, hazájukba visszatérve jelentős szerepet játszhatnak közösségeik fejlesztésében és megerősítésében.

A Diaszpóra Felsőoktatási Ösztöndíjprogramot Magyarország Kormánya alapította azok számára, akik az „Európán kívüli magyar diaszpórában élnek és magyarországi felsőoktatási intézményben kívánnak tanulmányokat folytatni annak érdekében, hogy erősítsék személyes, szakmai, valamint kulturális kapcsolataikat Magyarországgal” (Diaszpóra Felsőoktatási Ösztöndíjprogram, é.n.). 30 magyar intézmény vesz részt a programban, 1500 teljes és részidős képzést kínálva angol és magyar nyelven, amelyeken jelenleg több mint 40.000 nemzetközi hallgató tanul Magyarországon.

A Stipendium Program 2013-ban indult a magyar kormány által alap, mester, illetve doktori képzésben. Célja a felsőoktatás minőségének fejlesztése, a nemzetköziesítési folyamatok támogatása, a magyar tudományos elit nemzetközi kapcsolatainak támogatása, a kulturális sokszínűség növelése, valamint a versenyképes magyar felsőoktatás elősegítése (Hangyál & Kasza, 2018). A résztvevő országok köre folyamatosan bővül, 2016/2017-ben például csatlakozott Brazília, Paraguay, Dél-Afrikai Köztársaság, Albánia, Izrael és Kuvait is. 2017/2018-ban már 26 magyarországi felsőoktatási intézmény 415 képzési programjára pályázhattak a hallgatók. „Míg a 2013/14-es tanévben 64 ösztöndíjas tanulhatott magyarországi felsőoktatási intézményben, addig a 2022/23-as tanévben 11.759 hallgató tanult ösztöndíjasként. A 2023/24-es tanévre 4.497-en nyertek el ösztöndíjat” (SH stratégiai irányok). A PTE 53 képzési programot kínál, melyek jelentős részénél angol nyelvű képzés érhető el, melyhez minimum B2-es nyelvtudás szükséges.

Létezett továbbá egy Campus Mundi (korábban Campus Hungary) ösztöndíj, mellyel „a hallgatók a világ szinte bármely országában tanulhattak egy félévet, szakmai tapasztalatot szerezhettek, illetve kapcsolati tőkére tehetek szert, azonban a finanszírozó projekt véget ért már (PTE, EHÖK, é.n.).

A CEEPUS (Central European Exchange Program for University Studies/ Közép-Európai Felsőoktatási Csereprogram) 1995-ben indult és célja, hogy erősítse a hallgatók és oktatók mobilitását, speciális kurzusokat szervezzen a felsőoktatási intézmények között, és ezáltal támogassa a hosszú távú együttműködést a felsorolt területen. Ezekkel a CEEPUS program Közép-Európa stratégiai szerepét szeretné erősíteni, jelenleg az alábbi országok akkreditált felsőoktatási intézményeibe utazhatnak a résztvevők: Albánia, Ausztria, Bosznia-Hercegovina, Bulgária, Csehország, Horvátország, Koszovó, Lengyelország, Macedónia, Magyarország, Moldova, Montenegró, Románia, Szerbia, Szlovákia és Szlovénia. „Az ösztöndíjhónapok az elmúlt 10 évben 7600-ról 10800-ra emelkedtek, az adott időszakban mintegy 50%-os növekedést mutatva. Ez körülbelül 1800, illetve 2700 egy-személyes Erasmus mobilitásnak felelne meg, ami az összes éves Erasmus mobilitásnak mindössze 1%-át teszi ki.” (Rohonczi, 2017, p. 51).

Ahogy az alábbi 3. táblázaton is látszik 2000 és 2015 között több mobilitási program jött létre és kapott egyre növekvő hangsúlyt akár a bejövő akár a kimenő mobilitás kapcsán.

Mobilitási program	2000		2015	
	bejövő	kimenő	bejövő	kimenő
Államközi ösztöndíjak	~150	~250	~300	~260
ERASMUS	~1700	~2000	~5400	~4600
Nemzetközi kreditmobilitás	na	na	na	~900
CEEPUS	na	na	~580	~450
Campus Hungary	na	na	na	~3300
Stipendium Hungaricum	na	na	~2500	na
Összesen	~1850	~2250	~8780	~9510

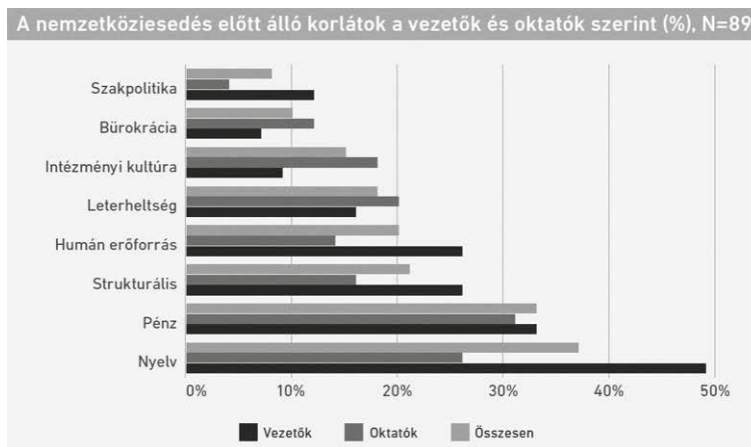
3.táblázat: Szervezett mobilitások programjainak résztvevői 2000-2015 (Rohonczi 2017, p. 94)

## A nemzetköziesítés nehézségei, kihívásai

A nemzetköziesítési folyamat számos kihívást állít az intézmények és az egyetemek polgárai elé. Egron-Polak & Hudson szerkesztésében megjelent International Association of Universities (IAU) szervezetéhez kötődő 2014-es negyedik globális kutatásban 1336 intézmény, 131 ország bevonásával készítették egy nagymintás kutatást, melyben a nemzetköziesítés belső és külső akadályairól kérdezték a résztvevőket. Belső akadályok esetén az első nehézségként az anyagi forrás bizonytalansága jelent meg (49%), másodjára a limitált, csekély tapasztalat és szakértelem oktatói és egyetemi személyzeti oldalról, illet-

ve 38%-uk az állami forrás hiányt nevezte meg. Ugyanakkor, amikor a legnagyobb külső nehézségről kérdeztek, akkor a nyelvi akadály jelent meg a legszignifikánsabban.

Lannert és Derényi 2020-as tanulmányukban 89 a nemzetköziesítés folyamata előtt álló hazai egyetem vezetőit és oktatóit (N=89) kérdezte arról, hogy szerintük milyen korlátai vannak a nemzetköziesítésnek (6.ábra).



6. ábra: A nemzetköziesedés korlátai a vezetők (43 fő) és az oktatók (51 fő) szerint (Lannert & Derényi, 2020, p. 358)

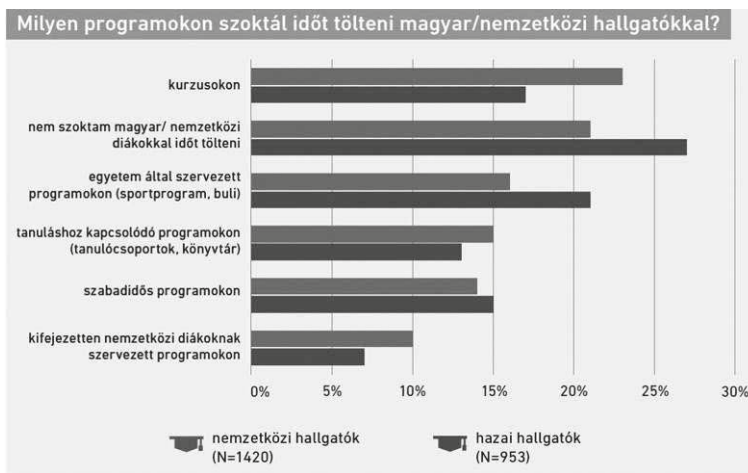
A válaszadók legnagyobb gátnak hazánkban is a nyelvtudás kérdéskörét látják mind a hallgatók mind az oktatók és adminisztratív személyzet körében. Magas arányban jelent meg a forráshiány (30% körül) és a strukturális humán-erőforrás hiánya (20% körül) is. Azonban a vezetők és az oktatók valamelyest másképp látták ezeket a területeket, ugyanis a vezetők a nyelvtudás hiányát, problémakörét és a tőke hiányt nagyobb problémának észlelték, mint az oktatók, akik nem a nyelvtudás kérdéskörét, hanem az anyagi forrást nevezték meg legnagyobb akadályként. A vezetők elmondása alapján intézményeik 4%-ban egyáltalán nem folyik nyelvvoktatás, 36%-ban általános nyelvi kurzusok találhatóak meg és 29%-uk mondta, hogy szakmai, akadémiai nyelvvoktatás is elérhető intézményükben (Lannert & Derényi, 2020, p. 359). A kutatás egy másik szegmensében oktatókat (N=75) és hallgatókat (BA: N=329, MA: N=99) arról kérdezte a szerzőpáros, hogy milyen mennyiségben alkalmaznak nemzetközi kötelező szakirodalmakat a kurzusaik során. Válaszaikból egyértelműen kiderült, hogy csupán néhány kötelező idegen nyelvű szakirodalom fedezhető fel a kurzusaik során (49%), viszont 8%-uk egyáltalán nem használ idegen nyelvű szakirodalmakat. Ennek a problémának megoldását Lannerték a nemzetközi, elismert oktatók személyében és az anyagi források bővítésében látják, azonban ez eltérően valósulhat meg a már korábban a Tempus Köz-alapítvány 2018-as kiadványában említett három nemzetköziesítési folyamat során.

Számos kutatás támasztja alá azt, hogy a hazai és a külföldi hallgatók közötti kommunikáció és kapcsolat nem elégséges (Lannert & Derényi, 2020; Vargáné & Tóth, 2017; Lannert 2018; Malota 2016; EUA 2020) azonban ennek erősítése nagy mértékben hozzájárulna az intézmények szervezetfejlesztéséhez és a külföldi hallgatók elégedettségéhez is. Vargáné és Tóth szerzőpáros Debreceni Egyetemen végzett kutatási eredménye alapján, az általuk megkérdezett külföldi hallgatók (N=78) „38%-a szerint semmilyen kapcsolat nincs a magyar és a külföldi hallgatók között, melynek oka a nyelvtudás hiánya, annak elégtelen használata, a nem oktatási jellegű programok és a közös tárgyak hiánya” (2017, p. 215). „A Debreceni Egyetemen végzett kérdőíves kutatás során is szinte valamennyi interjúalany jelezte,



hogy örülne, ha a magyar hallgatókkal több közös egyetemi kurzusa és extrakurrikuláris elfoglaltsága lenne. A hallgatók azt is megjegyezték, hogy számukra a leghasznosabb, amikor kisebb, multinacionális csoportokban dolgoznak, mert így fejleszthetik leginkább mind az angol, mind a szakmai tudásukat” (Szabó, 2019, p. 12).

Lannert 2018-as Tempus Közalapítvány kiadványában megjelent kutatási eredményei is azt mutatják, hogy a megkérdezett külföldi hallgatók (N=1.420) szerint nincs átjárás a magyar és a külföldi hallgatók számára szervezett programok között ugyanis a magyar hallgatók nem vesznek részt a külföldieknek szánt egyetemi és szabadidős programokon, és ez fordítva is jellemző (7.ábra).



7.ábra: A nemzetközi és hazai hallgatók keveredése a nemzetközi hallgatók szemszögéből (Tempus Közalapítvány, 2018, p. 17)

Malota (2016) kutatása 1.566 kérdőívet és 10 mélyinterjú elemzését tartalmazza, az eredmények pedig alátámasztják a korábban idézett vizsgálatokat, ugyanis a közös programok igénye, valamint a magyar és külföldi hallgatók angol nyelvű oktatásának integrálása itt is felmerült igényként. Az EUA tematikus száma, melyet Taalas és Gröndlund szerkesztett 2020-ban szintén kitér erre a jelenségre nemzetközi viszonylatban is, hogy ez a két hallgatói populáció kapcsolódás nélkül marad az egyetemen, noha mindkét csoport előnyöket szerezne a közös tanulási élményből pl. interkulturális képességeik, globális és transzverbális készségeik fejlődnének. Hammer (2003) azt állítja, hogy az interkulturális kompetencia az a képesség, hogy interkulturálisan megfelelő módon gondolkodjunk és cselekedjünk. Hozzátette, hogy ez a tudásrendszer tartalmi és folyamatokhoz kapcsolódó kompetenciákból áll: A tartalmi kompetenciák közé tartoznak az idegen nyelvvel és kultúrával (pl. életmód, hagyományok, tabuk, irodalmi és történelmi tények, világnézet stb.) kapcsolatos tényszerű ismeretek, a folyamatokhoz kapcsolódó kompetenciák pedig a személy nyitottságát, empátiáját és önismeretét, valamint a verbális és nem verbális kommunikációs interakciókban közvetített üzenetek, attitűdök, érzések érzékelésének és megértésének képességét foglalják magukban. (Kramsch,1993). Ők azonban utaltak arra is, hogy sok esetben a hallgatók nincsenek tudatában annak, hogy milyen lehetőségek vannak az általuk látogatott egyetemen ezen gátak feloldására.

Hayes (2019) szerint máig is érvényes a hazai és a külföldi hallgatók elkülönítése a „minket” és „őket” jelzőkkel (*us and them*), ugyanis szerinte még több csoport pl. fogyatékos-

sággal élők vagy kisebbségekhez tartozók egyértelműen az inklúzió és a diverzitás fókuszában állnak addig a külföldi hallgatók többnyire nem jelennek meg ezek között a csoportok között, így a tanterv és tananyag is sokszor monokulturális, mely az általa bemutatott Brit felsőoktatási rendszerben a Briteket felsőbbrendűnek ábrázolja (Vitéz, 2020). A bemutatott esettanulmányból kiderül, hogy a vizsgált 17 kurzuson a nemzetközi hallgatók (N=366) nem érzik magukat egyenlőnek és nem érzik magukat a közösség részének sem. Ezért javasolja a szerző a *pluriversity* kifejezést és ennek a szemléletnek a mindennapi felsőoktatási létbe történő integrálását. helyett.

Egron-Polak & Hudson 2014-es nagymintás kutatása, szintén felhívta a figyelmet erre a jelenségre, azonban megoldási lehetőségként a „mentor buddy” sémáját javasolták, mely összekötné a hazai és a külföldi diákokat és ezzel interkulturális tapasztalatot nyújtana a résztvevő hallgatóknak. Aneta szerint azonban az szükséges, hogy „rendszerszintű változás történjen, hiszen hiába vannak úgynevezett mindennapi „szövetségeik” (*allies*) ezeknek a hallgatóknak – akinek a jelenléte ugyan segíti és támogatja őket a mobilitási folyamatokban – de szocio-politika változás szükséges ahhoz, hogy valódi változásról beszélhesünk” (2019 In. Vitéz, 2020, p. 127).

## Nemzetköziesítés a Covid-19 világjárvány idején

A Covid-19 világjárvány 2020 tavaszán kezdődött Kínában majd terjedt el szerte a világon és napjainkban is tart még. A járvány hatással volt az egészségügyre, a gazdaságra az oktatásra és a mindennapokra is. A legtöbb intézmény különböző intézkedéseket hozott ebben az időszakban pl. kötelező maszkhasználat, kötelező távolságtartás, rendszeres kézfertőtlenítés, kötelező karantén betegség esetén, külföldi utazások tiltása, egyetemi rendezvények elhagyása, eltörlése stb. A világjárvány egyértelműen óriási változásokat hozott a felsőoktatás területén is, amelynek már első hulláma a nemzetköziesítést sújtotta. Egy EAIE (European Association for International Education) 2020 márciusában végzett kutatás alapján a megkérdezett felsőoktatási intézmények kétharmada nyilatkozta, hogy a kimenő hallgatói mobilitást érintette a világjárvány, de csupán csak az intézmények felénél érintette ez a bejövő hallgatókat. 40 egyetem hálózatát összekötő kutatást vezetett a Coimbra Group Report, amely azt mutatta, hogy a mobilitásban résztvevők 70%-a virtuálisan folytatta azt (EUA, 2020a).

Egy másik 189 felsőoktatási intézményt, 40 országban lefedő kutatás azt mutatta, hogy az intézmények 63%-a módosította a központi stratégiáját, 54%-ban nagyobb hangsúlyt kezdtek el fektetni a helybéli, belső nemzetköziesítésre (*internationalisation at home - IaH*), illetve 79%-uk virtuális mobilitást és online együttműködésekben kezdett el gondolkodni. Fontos hívószó lett a digitalizálás, a stratégiai tervezés és az intézmények közötti együttműködés nemzetközi szinteken. A pandémia negatívan érintette a diplomakereső, önfinanszírozású hallgatói bázist. A kreditmobilitásban részt vevő cserediákok száma is egyértelműen csökkent az intézmények majdnem 70%-ban. Ha oktatói oldalról vizsgáljuk a megváltozott nemzetköziesítést, akkor fontos célkitűzés lett a nemzetközi oktatók jelenlétének növelése, a különböző háttérű oktatók tudatos alkalmazása akár életkort, nemzet vagy szakmai előrehaladást illetően. A pandémia hatására különösen a nem angolszász országokban a belső nemzetköziesítés egyik leghatékonyabb módja az *international faculty member* (IFMs), azaz a nemzetközi oktatói bázis növelése lett (Okur & Sahin in DeLaquil et al. 2021).

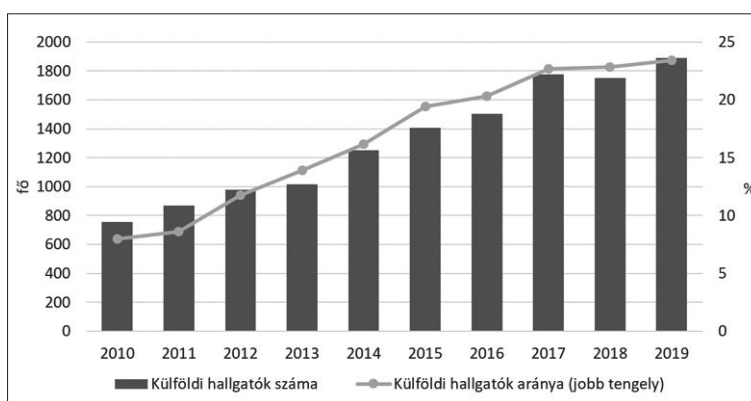
A pandémia hatására az intézmények 92%-a online, digitális, táv vagy hibrid oktatási formára álltak át 2020 tavaszától. Az egyes országok között eltérések figyelhetők meg az oktatási formák különböző változatai között a pandémia több hullámában.

A pandémia hosszútávú jelenlétére a felsőoktatási intézmények a kezdeti online oktatásra történő átállás nehézségeit követően egyre nagyobb figyelmet kezdtek fordítani a

megváltozott élethelyzetben történő akadémiai és szociális élet fenntartására, felkészítésére. Az EHEA (European Higher Education Area) 368 felsőoktatási intézményt vizsgáló 2020 tavaszán végzett kérdőíves kutatás eredményei alapján az egyetemek hozzáférhetővé tették a könyvtárjaik adatbázisát online, fejlesztették oktatási módszereiket (77%), más egyetemekkel kezdtek együttműködések az online térben (64%) valamint növelték a hozzáférést pl. hátrányos helyzetű hallgatóiknak (48%) (Gaebel et al. 2021).

## Nemzetköziesedés a PTE-n

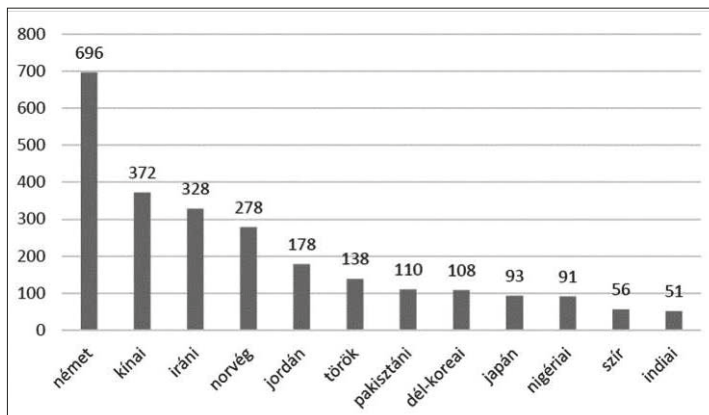
A Pécsi Tudományegyetemen „az első áttörést a 2000-es év jelentette, ekkor ugyanis 200 fölé emelkedett a külföldi hallgatók száma” (Császár & Wusching, 2014, p. 10). A külföldi hallgatók száma és aránya 2010 óta folyamatosan és intenzíven növekedett a vizsgált időszakban: a 2019-ben induló képzéseken részt vevő hallgatók csaknem negyede (23,4%) külföldi állampolgár, miközben ez az arány a 2010-ben és 2011-ben induló képzéseken részt vevő hallgatók körében még 10% alatt mozgott (8. ábra). Ennek oka a mobilitási programok szélesítésében (külső nemzetköziesítés) illetve a kínált képzések nemzetköziesítésében keresendő (belső nemzetköziesítés) (Knight 2008; Derényi, 2014). Megfigyelhető, hogy 2013 és 2016 között 23%-kal nőtt a külföldi hallgatók száma – részben a Stipendium Hungaricum programnak köszönhetően (Berács & Malota, 2017). Szintén 2013-as adatok alapján elmondható, hogy a PTE-n a „németeket követően küldött hallgatók tekintetében Norvégia 257, valamint Irán 172 fővel áll a sorban” (Császár & Wusching, 2014, p. 11). A PTE a jelenlegi 20% feletti külföldi hallgatói jelenléttel már a nemzetköziesítés harmadik fázisába sorolható, ahol nem csupán a mennyiségi, de a minőségi nemzetköziesítés is cél. Ezt jellemzi, hogy szervezeti oldalról már tartalmi, minőségi és kulturális elemekre is figyel az intézmény. Jellemző továbbá a „hallgatócentrikus megközelítés és a nyitottság a másfajta kultúrákra, a valódi kíváncsiság a tapasztalatok iránt és az intézmény értékeinek valós helyértékén való kezelése” (Tempus Közalapítvány, 2018, p. 25.).



8. ábra: A PTE külföldi hallgatóinak száma és aránya 2010 és 2019 között (Varga, Vitéz & Széll, 2021)

A Pécsi Tudományegyetemen a 2019/2020-es tanév II. félévében a legnagyobb arányban külföldi hallgatók Németországból érkeztek, mely több mint 20%-át teszi ki az alapsokaságnak. Ennek egyik oka, hogy a PTE ÁOK teljes német nyelvű diploma programot nyújt így akik nem jutnak be Németországban az orvosi képzésekre, ők sok esetben (kb. 800 fő) hazánkat választják második opcióként (Bíró, 2024). Németországon kívül Kínából és Irán-

ből érkeztek a második és harmadik legnagyobb tömegben. Ezen kívül Norvégia még jelentős bázisa a külföldi hallgatóknak (2. kép).



2. kép: A külföldi hallgatók állampolgárság szerinti megoszlása (>50fő)  
Az Oktatási Igazgatóság adatai alapján, Sipos & Kovács, 2020)

A PTE-n kiemelt szereppel bír a Nemzetközi Igazgatóság (NI), melynek célja, hogy egyrészt hatékonyan ápolja a meglévő nemzetközi kapcsolatokat, másrészt folyamatosan keresse, és nyitottan reagáljon minden olyan új nemzetközi szintű kapcsolatépítésre, amely az egyetem nemzetközi stratégiájának megfelel. „Kapcsolatot tartunk fenn Pécs város, Baranya-megye és a Dél-Dunántúli Régió nemzetközi tevékenységet koordináló szervezeti egységeivel, a nagykövetségekkel és konzulátusokkal. Célunk, hogy a kiépített és folyamatosan ápolott nemzetközi kapcsolatrendszerünk a PTE oktatói és hallgatói számára hozzájáruljon ahhoz, hogy tudásukat, ismereteiket minél jobban elmélyítsék, kamatoztassák, és segítséget nyújthassunk abban, hogy szakmai fejlődésüket nemzetközi együttműködésekben valósíthassák meg.” (Pécsi Tudományegyetem, Nemzetközi Igazgatóság, é.n.). Az NI vezetője, Prof. Dr. Tarrósy István egy egyetemi interjúban elmondta, hogy az elmúlt 25 évben 700-800 partnersége van a PTE-nek, ahonnan fogadhatunk/küldhetünk hallgatókat/oktatókat, azaz kb. a teljes világot átölelik ezek a lehetőségek (Bíró, 2024). Véleménye szerint a 2022-2030-as stratégia részeként fenntarthatóan szükséges tovább folytatni a nemzetköziesítést, minőségi fejlesztésekre van szükség a mennyiségi növekedés, és új partnerek keresése helyett. Szükséges a „realista szemüveg” felvétele és egy-egy olyan országban folytatni a fejlesztéseket, ahol kölcsönösen hasznosítható eredmények várhatók pl. USA, Ázsia, Afrika. A nemzetközi évad/international seasons az egyik kiemelt megvalósult eseménye az igazgatóságnak, amelynek célja a nyitás egymás felé, azaz a hazánkban élő helyi kultúrák, a pécsiek és a nemzetközi hallgatók közelítése akár táncestek, akár konferenciák, akár filmek, kerekasztal beszélgetések által. 2023-ban 90 ilyen program valósult meg, sok tízezer ember részvételével, növekvő érdeklődés mentén.

A 2021-es egyetemi modellváltás után a Pécsi Tudományegyetem irányítását az Universitas Quinqueecclesiensis Alapítvány (UQA) látja el, amely kiadott egy 2022-2030 közötti időszakra tervezett stratégiát. Ebben a nemzetköziesítés a négy stratégia terület egyikeként jelenik meg az alábbi célkitűzéssel: „A PTE hallgatóinak, oktatóinak és kutatóinak legalább 80%-a vegyen részt nemzetközi programokban vagy együttműködésekben a tanulmányai során, vagy az oktatásban, kutatásban eltöltött ideje alatt.” (2022, p. 7). Külön hangsúlyt helyeztek a stratégiában arra, hogy a „PTE nemzetközisége erősödjön nem csu-

pán külföldi hallgatók vonatkozásában, hanem a hallgatók, oktatók és kutatók egyetemi életének minden területén, ezzel támogatva a fenntarthatóságban, biotechnológiában, orvos- és egészségtudományban való nemzetközi meghatározó szerep kiépítését” (2022:13). Ez alapján egyértelműen látszik, hogy az egyik terület, ahol a nemzetköziesítést kiemelten kezeli az UQA az a biotechnológia és az egészségtudomány, ahol explicit cél, hogy a „PTE első helyen rangsorolt egyetem legyen a közép-kelet-európai térségben biotechnológiai területen és az orvosláshoz, jóléthez kapcsolódó kiegészítő tudományokban (például egészségügyi jog stb.)” (2022, p. 7).

A nemzetközivé válás fókuszja megjelenik mind a hallgatók, mind az oktatókra/kutatókra vonatkozó kiemelt altémákban:

1. *Sokszínű nemzetközi hallgatói összetétel:* Legalább 6.000 nemzetközi hallgató 2030 -ra csak személyes oktatási formákat tekintve. Ehhez megjelenik célként az (a) UQA/ PTE által finanszírozott nemzetközi ösztöndíjak bővítése, (b) a nemzetközi alumni hálózatok fejlesztése toborzásközpontú eseményekkel, (c) nemzetközi toborzási és marketing iroda célzott fejlesztése a PTE-n célzott kampányokkal, (d) kapcsolatok építése és bővítése globális hallgatókat toborzó ügynökségekkel a célországokban.
2. *Kettősdiploma programok és közös képzések:* A kettős diplomát adó és közös képzésekben résztvevő hallgatók száma 2022-höz képest kétszeresére emelkedik 2030-ra.
3. *Külföldön töltött tanulmányi idő:* A diplomázó hallgatók 20% a vesz részt külföldi tanulmányi programban a képzése során 2030-ra.
4. *Külföldi oktatók és kutatók:* Az oktatók és kutatók 6% legyen külföldi 2030-ra. (a) nemzetközi oktatók bevonása hibrid/távoli oktatási pozíciókkal. (b) célzott alap létrehozása külföldi oktatók toborzásának finanszírozására és kompenzációjára a fő célkitűzésekhez kapcsolódó tudományterületeken
5. *Nemzetközi kutatási együttműködések:* A kutatási kiadások legalább 50% a kapcsolódik nemzetközi kutatási és innovációs együttműködésekhez 2030-ra minden évben.
6. *Oktatói és kutatói csereprogramok:* Az oktatói kar legalább 10% a vegyen részt nemzetközi csereprogramokban évente. (2022, p. 13-15).

## Nemzetköziesítés a PTE-n a vilávjárvány idején

A korábban taglalt mobilitási programokon túl (amelyek mindegyike megjelenik a PTE-n), létezik még olyan PTE specifikus mobilitási program is, amely Magyarország más egyetemeire nem jellemző. Ilyen többek között az Európai Bizottság 5 millió eurós támogatásával útjára indult European Digital UniverCity (EDUC) projekt 2019-ben, amely azonban a pandémia alatt éreztette igazán hatását. Tagjai:

1. University of Potsdam (Németország) – konzorcium vezető
2. University of Cagliari (Olaszország)
3. Masaryk University (Csehország)
4. University of Rennes (Franciaország)
5. University Paris Nanterre (Franciaország)
6. Pécsi Tudományegyetem (Magyarország)” (PTE, EDUC, é.n.).

Az EDUC célja egy új online campus kialakítása, valamint a virtuális és fizikai mobilitás egyedi keverékével hosszú távon megvalósítsák a szövetség 160.000 hallgatója és 20.000 oktatója nagy részének mobilitását. A projekt részét képezi az is, hogy az öt ország nyelvét



és kultúráját kölcsönösen beépítik egymás tananyagába, ez által is erősítve a közös identitás kialakítását. Az oktatók számára egy olyan közösséget szervez, ahol „megoszthatnak szakmai tapasztalatokat, közösen dolgozhatnak az európai egyetemek oktatásfejlesztésén, vagy új kutatási projektek kidolgozásán – ez rendszeres, rövidebb, intenzív, online és fizikai találkozók keretein belül valósulna meg (pl. staff week, oktatásfejlesztési tréningek, szakmai szemináriumok)” (PTE, EDUC, é.n.). A hallgatói oldalt illetően nagy hangsúlyt kapnak a virtuális mobilitási és csere programok:

„Különböző cégek és startupok aktív hozzájárulásával rövidebb, projekt-alapú munka válik hozzáférhetővé, egy-két hetes külföldön töltött projekthéttel, amely szakmailag valós gyakorlati tudást biztosít a jövőre nézve. A más egyetemeken nagy hagyománnyal bíró „gap year” program részeként és a Bologna-folyamatnak köszönhetően az MA/MSc hallgatók a szakterületüktől eltérő területen mélyíthetik tudásukat: szintén egy digitálisan elvégzendő vagy fizikailag is külföldön eltöltött interdiszciplináris képzéssel”. (PTE, EDUC, é.n.)

A PTE egy Nemzetközi Beiskolázási Irodát hozott létre a világjárvány alatt annak érdekében, hogy az idegen nyelvű képzéseket népszerűsítse és külföldi hallgatókat toborozzon az online térben is. A PTE azt vallja, hogy annyira semmi sem lehet hiteles, mint egy hallgató őszinte, hiteles és nyílt beszámolója. Éppen ezért elindította az International Student Ambassador programot, nyilvános webináriumokat hirdetett és növelte a jelenlétét különböző social media pl. instagram felületén is. (Tempus Közalapítvány, 2021).

Ha a Pécsi Tudományegyetemet vizsgáljuk a Covid-19 alatt tapasztalt oktatási formák mentén, akkor látható, hogy a tíz kar nem rendelkezett minden félévben egységesen ebben a kérdésben. A pandémia első időszakában rektori utasítás szerint minden karon online oktatás volt, de az ezt követő egyes hullámokban volt olyan kar, ahol jelenléti, volt, ahol online és volt, ahol hibrid formát alkalmaztak. Ezen változások egyértelműen az oktatóktól is változást követeltek, ugyanis a pandémia előtt a legtöbb oktatónak és nem oktató munkatársnak nem volt tapasztalata a digitális/távoktatással. A pandémia ezen kívül befolyásolhatta a tananyagok tartalmát is, hiszen egy más oktatási formában akár más tananyagok is kifejlesztésre kerülhettek. Így egy másik nemzetköziesítési terület, az *internationalisation of the curriculum* is előtérbe került a pandémia hatására.

A PTE elnyerte 2021-ben az „EAIE Kiválóság a nemzetköziesítésért” díjat a Nemzetközi Igazgatóság által kifejlesztett és irányított online rövid távú programokért. Az EAIE (The European Association for International Educators) a világ egyik legnagyobb, a felsőoktatás nemzetközivé tételével foglalkozó szervezete. A világ 70 országából 2500 tagja van. A szervezet minden évben díjat adományoz egy olyan európai egyetemnek, amely kiemelkedő és innovatív eredményeket ért el a nemzetköziesítési tevékenységek terén, és amely modellként szolgálhat más felsőoktatási intézmények számára. A PTE által megvalósított programok között szerepelnek nyári és téli online kurzusok, workshopok, COIL projektek, karriertervezési tréningek, amerikai és olasz egyetemekkel közösen kidolgozott online kurzusok, valamint egy virtuális gyakornoki program. A díj elnyerésének legfőbb oka, hogy „ezen események innovatív átszervezése során különös figyelmet fordított a PTE a közösség megteremtésére, és kiváló példát nyújt arra, hogyan lehet izgalmas, diákok által vezetett közösségi programokkal hozzáadott értéket teremteni...” (University of Pécs, 2021).



## Konklúzió

A Covid-19-es világvjárvány során tapasztalt nemzetköziesítési folyamatok, változások a PTE esetében többnyire illeszkednek más európai felsőoktatási intézményekhez, azonban fellelhetők olyan PTE specifikus törekvések is, amelyek a COVID-19 járványra reagálva a Nemzetközi Igazgatóság által 2020 eleje óta valósulnak meg. Számos nemzetközi virtuális program vált elérhetővé a globális partneregyetemek és a PTE hallgatói számára, amelyekért egy rangos díjat („EAIE Kiválóság a nemzetköziesítésért) is elnyert az intézmény. Fontos nemzetköziesítési területté vált ebben az időszakban, az *internationalisation of the curriculum*, azaz a tananyag nemzetköziesítése. A PTE egy Nemzetközi Beiskolázási Irodát is létrehozott ezen időszak során, amely a hallgatók toborzását hivatott segíteni. A járvány során az európai egyetemek nagyobb hangsúlyt kezdtek el fektetni a helybéli, belső nemzetköziesítésre (*internationalisation at home - IaH*) is, illetve online együttműködésekben kezdtek el gondolkodni. A PTE részéről ez az együttműködés a 2019-ben indult EDUC-online campus révén szintén megvalósul, amely a virtuális és fizikai mobilitás egyedi keverékével öt ország együttműködését teszi lehetővé.

## Irodalomjegyzék

- Beelen, J. & Leask, B. (2011). „Internationalisation at home on the move”. *Internationalisation of Higher Education Handbook*. Berlin: Raabe Academic Publishers.
- Berács, J. & Malota, E. (2011). Megéri hozzánk jönni tanulni? A hazánkban tanuló külföldi diákok véleménye a felsőoktatásról és a velük szembeni attitűdökről. *Educatio® Külföldiek*. Vol 20 (2). pp. 220-234.
- Bíró Bernadett (2023). Tarrósy István: „Egyre minőségibb a külföldi hallgatói állomány” Podcast. Elérhető: <https://www.bama.hu/helyi-eletstilus/2023/10/prof-dr-tarrosy-istvan-egyreminose-gibb-a-kulfoldi-hallgatoi-allomany> (Letöltés: 2024.02.21.)
- Császár, Zs. & Wusching Á. T. (2014). A Pécsi Tudományegyetem a külföldi hallgatók vonzásában. *Területfejlesztés és Innováció*. Vol.8(1) Elérhető: [https://epa.oszk.hu/01900/01951/00019/pdf/teruletfejlesztes\\_es\\_innovacio\\_2014\\_1\\_10-21.pdf](https://epa.oszk.hu/01900/01951/00019/pdf/teruletfejlesztes_es_innovacio_2014_1_10-21.pdf) (Utolsó letöltés: 2023.04.18.)
- Császár, M. Zs. & Wusching Á. T. (2016). A felsőoktatás nemzetköziesedésének hatása az egyetemvárosok fejlődésére egy pécsi esettanulmány tükrében, *Földrajzi Közlemények* Vol.140 (3) pp. 245-257.
- Császár, Zs. (2020). *A befelé irányuló felsőoktatási mobilitás gazdasági hatásainak mérése*. Tempus Közalapítvány.
- De Wit, H. (2002). *Internationalisation of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Westport, CT: Greenwood Press.
- De Wit, H. & Hunter, F. (2015). *The Future of Internationalization of Higher Education in Europe*. International Higher Education.
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L. & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalization of Higher Education*. Study. Culture and Education. IPOL.
- DeLaquil T., Gelashvili M. & Schendel R. (2021). *Innovative and Inclusive Internationalization Proceedings of the 2021 WES-CIHE Summer Institute Boston College. CIHE Perspectives No. 19*.
- Deardorff, D. K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, pp. 241-266.
- Derényi, A. (2014). A felsőoktatás nemzetköziesítése: globális pillanatkép. In: *A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok*. Campus Hungary. Veroszta Zsuzsanna (szerk). Balassi Intézet. Budapest
- Diaszpóra Felsőoktatási Ösztöndíjprogram (é.n.) Elérhető: <https://diasporascholarship.hu/hu/> (Utolsó letöltés: 2024.08.23.)

- EUA (2020). *Internationalisation in learning and teaching*. Thematic Peer Group Report. **European University Association asbl. Brussels.**
- Fehérvári, A. Kocsis, M. & Szemerszki, M. (2011). *Facts and Figures. Higher Education in Hungary*. Hungarian Institute for Educational Research and Development. Budapest.
- Frolich, N., & Veiga, A. (2005). "Competition, Cooperation, Consequences and Choices in Selected European Countries." In: *Internationalisation in Higher Education: European Responses to the Global Perspective*, B. Khem and H. de Wit (Eds.). Amsterdam: European Association for International Education and the European Higher Education Society (EAIR).
- Gaebel, M. Zhang, T. Stroeber, H. & Morrisroe, A. (2021). Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions. European University Association asbl.
- Győri, F. (2018). Diplomaszerező nemzetközi hallgatói mobilitás a Szegedi Tudományegyetemen az oktatás-statisztikai adatok tükrében = Graduate and post-graduate international students' mobility at the University of Szeged in the light of education-statistical data. *Közép-Európai Közlemények*, Vol. 11(1), pp. 20-37. Elérhető: <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/vikekkek/article/view/12467> (Utolsó letöltés: 2020.12.08.)
- Hangyál, Zs. & Kasza, G. (2018). Stipendium Hungaricum ösztöndíjas hallgatók helyzete és elvárásai. Tempus Közalapítvány
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. L. (2003). Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 421-443. Elérhető. [http://www.sol.lu.se/media/utbildning/dokument/kurser/ENBC11/20112/Hammer\\_article\\_Task\\_1.pdf](http://www.sol.lu.se/media/utbildning/dokument/kurser/ENBC11/20112/Hammer_article_Task_1.pdf) (Utolsó letöltés: 2023.12.08.)
- Hayes, A. (2019). *Inclusion, Epistemic Democracy and International Students*. The Teaching Excellence Framework and Education Policy. Keele University. Keele, Staffordshire, UK
- Hungary Helps (2021). Ösztöndíjprogram Keresztény Fiataloknak. Elérhető: <https://hungaryhelps.gov.hu/2021/07/23/osztondijprogram-kereszteny-fiataloknak/>
- International Credit Mobility (é.n.) Global Mobility Opportunities. Elérhető: <https://international.pte.hu/mobility-programs/international-credit-mobility> (Utolsó letöltés: 2023.03.08.)
- Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil. The changing world of internationalisation*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- Kovács, I., Tarrósy, I., & Kovács, K. (2015). *A felsőoktatás nemzetköziesítése*. Tempus Közalapítvány.
- Kramsch, C. (2001). Intercultural communication. In Ronald Carter and David Nunan (Eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 201-206.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. London & New York. Routledge.
- Lannert, J. & Derényi, A. (2020). Internationalization in Hungarian higher education. Recent developments and factors of reaching better global visibility. *Hungarian Education Research Journal* Vol.10 (4), pp. 346-369
- Lannert, J. (2004). Hatékonyság, eredményesség, méltányosság. In: Új Pedagógiai Szemle. Vol. 54 (12) pp. 3-15. Elérhető: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00087/2004-12-ko-Lannert-Hatekonysag.html> (Utolsó letöltés: 2023.04.08.)
- Malota, E. (2016). Hallgatói véleményfelmérés. *Magyarország és a magyar felsőoktatás a külföldi hallgatók szerint*. Budapest. Tempus Közalapítvány
- Mészáros, A. (2011). The motivation to study abroad. What motivates students to apply for Erasmus grant? Technical University of Cartagena Department of Economics. Elérhető: <http://repositorio.upct.es/bitstream/handle/10317/1896/tfg5.pdf;jsessionid=AE5937E999EB36631EF945BEB481F908?sequence=1> (Utolsó letöltés: 2024.06.08.)
- PTE EHÖK (é.n.). Mobilitás. Elérhető: <https://pteohok.hu/osztondijak/mobilitas/> (Utolsó letöltés: 2024.06.08.)
- Pécsi Tudományegyetem. A Pécsi Tudományegyetem az EDUC Európai Egyetemi Szövetség büszke tagja! Elérhető: <https://pte.hu/hu/educ> (Utolsó letöltés: 2024.06.08.)
- Rohonczi, E. (2017). A Mobilitások Szerepe a Felsőoktatás Nemzetköziesítésében. Doktori értekezés. Elérhető: [http://doktori.nyme.hu/616/1/Disszert%C3%A1ci%C3%B3\\_B3\\_A\\_mobilit%C3%A1sok\\_szerepe\\_a\\_fels%C5%91oktat%C3%A1s\\_nemzetk%C3%B6zies%C3%ADt%C3%A9s%C3%A9ben.pdf](http://doktori.nyme.hu/616/1/Disszert%C3%A1ci%C3%B3_B3_A_mobilit%C3%A1sok_szerepe_a_fels%C5%91oktat%C3%A1s_nemzetk%C3%B6zies%C3%ADt%C3%A9s%C3%A9ben.pdf) (Utolsó letöltés: 2024.06.08.)

- Sipos, N. & Kovács, Sz. (2020). A külföldi hallgatók elégedettségének felmérése 2020. május-június. Pécs.
- Szemerszki, M. (2005). Külföldi hallgatók Magyarországon. *Educatio*(2) pp. 320-333.
- Szabó, Cs. M. (2019). Külföldi hallgatók a magyar felsőoktatásban: oktatás, integráció, támogatás. In: *Felsőoktatási Innovációk a Tanulás Korában: A Digitalizáció, Képességfejlesztés és a Hálózatosodás Kihívásai. „MELLearn - Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért” Egyesület Debreceni Egyetem. Pécs*
- Tempus Közalapítvány (2018). *Nemzetközi hallgatók a hazai felsőoktatási intézményekben*. Vezetői összefoglaló. Tempus Közalapítvány.
- Tempus Közalapítvány (2021). *Nemzetköziesítünk 5. Felsőoktatási Intézmények Nemzetköziesítési Jó Gyakorlatai*. Tempus Közalapítvány.
- Universitas Quinqueecclesiensis Alapítvány (2022). *Stratégia 2022 – 2030. Universitas Quinqueecclesiensis Alapítvány – Küldetés és stratégiai fókuszterületek meghatározása*. Elérhető: [https://pte.hu/sites/pte.hu/files/share/UQA/UQA\\_strategia.pdf](https://pte.hu/sites/pte.hu/files/share/UQA/UQA_strategia.pdf) (Utolsó letöltés: 2024.06.08.)
- Vargáné Csobán, K. & Tóth, E. (2017). *A hallgatói elégedettség interkulturális aspektusainak vizsgálata*. In: Taylor: *gazdálkodás- és szervezéstudományi folyóirat*, (9) 1. pp. 209-217.
- Vitéz, K. (2020). „Mi és ők”? – Egy felsőoktatási értékelési rendszer vizsgálata a nemzetközi hallgatók szemszögéből. *Autonómia és Felelősség* Vol. V. 1-4. szám. PTE BTK NTI, Pécs. pp. 123-126
- Varga, A., Vitéz, K., Széll, K. (2021). Diverzitás és inklúzió jellemzői a Pécsi Tudományegyetemen – egy helyzetfelmérő kutatás tükrében. *Iskolakultúra*, 31. évfolyam, 2021/09. szám. DOI: 10.14232/ISKKULT.2021.09.45



# NEURODIVERGENS HALLGATÓK KÉPZÉSI MUTATÓI A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEMEN

## Absztrakt:

A tanulmány a kölcsönös befogadás szemléletéből kiindulva, annak gyakorlati megvalósulását vizsgálja a felsőoktatásban. Az Inklúzió Folyamatelvű Modelljét használva mutatom be a Pécsi Tudományegyetem (PTE) speciális képzési igényű hallgatóit, fókuszba helyezve a neurodiverzitást. A Neptun Egyesített Oktatási Rendszer hallgatói adatainak (N = 47 194) 10 éves idősoros elemzése során az előnyben részesített hallgatói csoportokat hasonlítom össze, s az azonosítható különbségeket vizsgálom. Elemzem a felvételi arányokat és a karok közti megoszlást a belépéskor (bemenet), a támogató tényezőket hasonlítom össze a képzés során (folyamat), és a teljesítménymutatókat nézem a programból való kilépéskor (kimenet). Az eredményekből kiderül, hogy az előnyben részesített hallgatói csoportok között a legnagyobb arányban a neurodivergens hallgatók jelennek meg. Az adatelemzés azt a meglepő eredményt is mutatja, hogy a neurodivergens hallgatók nagy valószínűséggel végeznek sikeresen a PTE-n, és a legkevésbé jellemző, hogy tanulmányaik során féléveket halasztanak. A nyelvvizsga szerzésre vonatkozó adatok összevetése azonban rávilágít az idegennyelvi kompetencia területén hiányzó intervencióra és egy célzottabb, karonkénti mentálhigiéniés- és tanulástámogatási mentorhálózat szükségességére.

*Kulcsszavak:* felsőoktatás, speciális képzési igényű hallgató, neurodivergens, az Inklúzió Folyamatelvű Modellje

## Bevezetés

E tanulmányban olyan alapfogalmakra támaszkodom, mint a diverzitás és az inklúzió. A diverzitásra a felsőoktatásban megjelenő hallgatói csoportok áttekintésével utalok, külön fókuszálva az vizsgált neurodivergens tanulócsoportha. Az inklúziót szintén felsőoktatási kontextusban tárgyalom, röviden felidézve az ezzel kapcsolatos nemzetközi előzményeket. A tanulmányban bemutatott vizsgálat mindezekre építve és az Inklúzió Folyamatelvű Modellje alapján jellemzi a Pécsi Tudományegyetemen (PTE) végzett speciális képzési igényű, köztük neurodivergens hallgatói csoportokat, s bemutat egy lehetséges vizsgálati modellt, mely megismételhető más hazai felsőoktatási intézményben is. Céлом, hogy feltárjam, hogy 10 éves időtávlatot tekintve milyen változások azonosíthatók be a különböző felsőoktatásban előnyben részesített hallgatói csoportok összevetésével. A Neptun Tanulmányi Rendszerben fellelhető képzési adatokra támaszkodva a neurodivergens hallgatói

csoport belépésének arányaira, előrehaladásának hátterére és eredményességi mutatóira láthatunk rá. A döntően leíró statisztikák<sup>1</sup> kiindulópontot jelentenek a folyamatosan zajló kvalitatív vizsgálataimhoz.

## A sokszínűség, befogadás és *neurodiverzitás* értelmezési keretei a felsőoktatásban

Napjaink felsőoktatási intézményei egyre változatosabb hallgatói csoportokat fogadnak, így folyamatosan pontosítandó értelmezési keret szükséges a *diverzitás* és az *inklúzió* megértéséhez, sikeres kiépítéséhez.

*Sokszínűség* alatt azokat az *egyéni különbségeket* értjük (pl. személyiség, előzetes tudás, képességek és élettapasztalatok) melyek keresztmetszetet alkotnak a csoportos *társadalmi különbségekkel* (pl. származási ország, nemzetiségi és etnikai hovatartozás, szociális helyzet, nemi szerepek, valamint kulturális, politikai, vagy vallási hovatartozás), amik együttesen befolyásolják életünket, identitásunkat és kapcsolatainkat (AACU, 2021). A sokszínűség és a vele együtt megkerülhetetlen *differenciálás* a felsőoktatáspolitikai és felsőoktatáskutatási egyik legintenzívebben vitatott témája (REICHERT, 2009; TEICHLER, 2010; TROW, 1979).

*Inklúzió*, avagy kölcsönös befogadás alatt ebben a tanulmányban azt értem, hogy *mindenki* – esetünkben minden pécsi egyetemi polgár, aki felvételt nyert vagy munkaviszonyban áll a PTE-vel – *idetartozik, elfogadott és támogatott* (SCHWARTZ ET AL., 2002). A hazai szakirodalomban az integrációt és inklúziót néhol szinonimaként kezelik, pedig jól tudjuk, hogy az együttoktatás jelenthet a sajátos nevelési igényűek esetében „rideg integrációt” is, ahol nem kapja meg a tanuló azokat a valós szükségleteihez és tanulási nehézségeihez alkalmazkodó differenciálást és fejlesztést, amit a szakvéleménye előír neki (TÓTH, 2011). Az alábbi *idézzel* egyetértve értelmezem az integráció és inklúzió közti különbséget:

*„Az integráció ugyanis olyan folyamatot jelent, melyben a hangsúly azon a személyen van, akinek a társadalom segíti a beilleszkedését, de nem feltétlenül azzal, hogy maga is változtat a feltételrendszerén – ezt sokkal inkább a beilleszkedőtől várja el. (...) Ezzel szemben az inklúzió szemléletének lényege a befogadás fókuszában magán a környezeten van: amennyiben a környezet kellő módon tud reagálni a benne lévők igényeire, szükségleteire, akkor mindenki kölcsönös befogadása sikeres lesz.”* (VARGA, 2015, p. 6)

Az inklúzió tágabb értelemben tehát az a sikeres együttélési forma, mely során az egyéni különbségek és sokszínűségek tisztelete alapvetés, de csakis az egyéni szükségletek figyelembevételével. Egy olyan társadalmi és intézményi stratégia, mely mindenki számára előnyökkel jár (VARGA, 2015b).

A befogadás fókuszában lévő csoportok lehatárolását és a diverzitás értelmezését a felsőoktatásban is az aktuális földrajzi környezet, a kulturális örökség és a jogszabályrendszer befolyásolja (VARGA ET AL., 2021). Mindezek alapján beszélhetünk *helyileg meghatározott kisebbségekről* (*locally defined minorities*), s ezen alulreprezentált csoportok meghatározása elengedhetetlen ahhoz, hogy hatékony megközelítéseket keressünk a felsőoktatás szociális dimenziójának erősítésére (TUPAN-WENNO ET AL., 2016). A felsőoktatási inklúzióval foglalkozó kutatások egy része a helyben élő kisebbségek esélyegyenlőségi törekvéseire fókuszál (HARRIS & LEE, 2019; STOUT ET AL., 2018). Számos kutatás a bevándorlók nyelvi, kulturális és vallási sajátosságait és befogadását vizsgálja a felsőoktatás nemzetköziesítése és a migráció kontextusában (GUO & JAMAL, 2007; BROOKS & WATERS, 2011; KRISTEN ET AL., 2008). Szintén

1 Köszönet Erát Dávidnak az SPSS statisztikai elemzésben nyújtott segítségért.



találkozhatunk a *speciális képzési szükségletű* hallgatók befogadását és minden egyetemi polgár életét megkönnyítő *egyetemes tanulásszervezés* (Universal Design of Learning) kutatásával (EVANS ET AL., 2017; BURGSTAHLER, 2015). A magyarországi vizsgálatok *hátrányos helyzetű és roma/cigány egyetemisták*, valamint *fogyatékossgal élő*, illetve *külföldi hallgatók* felsőoktatási lehetőségeit elemezték (HRABÉCZI & PUSZTAI, 2020; VARGA ET AL., 2019; VARGA ET AL., 2021B; FAZEKAS, 2021; VITÉZ 2021; VARGA & TRENDL 2022; SZABÓNÉ PONGRÁCZ, 2023).

E tanulmányban különös figyelmet szentelünk azon egyetemi hallgatóknak, akik a *neurodiverzitás* ernyője alá tartoznak, melyek közé ebben a kutatásban minden olyan a PTE által „*sajátos képzési igényűnek*” nevezett hallgató sorolható az adatbázis másodelemzésénél, aki a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 108.§-ában a „tanulási- és pszichés-fejlődési zavar” kategóriába tartozik, s melyek a BNO11 kategóriái szerint a „tanulási fejlődési zavar”, a „szimbolikus diszfunkciók”, valamint a „figyelemhiányos hiperaktivitás zavar” (ADHD) kategóriákba tartoznak. Singer (1999) ausztrál aktivista értelmezésében – aki nevéhez fűződik ez a fogalom – a *neurodiverzitást* az *autizmus spektrumállapottal diagnosztizált* (*Autism Spectrum Condition, ASC*) átlagos vagy kiemelkedő intellektusú személyekre használta, de napjainkra tovább tágult az értelmezési keret más veleszületett fejlődési-, és szerzett mentális állapotok befogadásának irányába. A neurodiverzitásra vonatkozó fogalmi tisztázást a felsőoktatás kontextusában egy megelőző tanulmányban már megtettük (TOSZEGI ET AL., 2023). Itt azt fontos hangsúlyozni, hogy a hazai jogszabályok és diagnosztikus kategóriák szemléletével ellentétben a magukat *neurodivergensnek* tartó embertársaink *kognitív feldolgozásukra, szociális-érzelmi képességeikre és készségeikre nem, mint betegségekre vagy fogyatékossgakra tekintenek, hanem azt vélik, hogy különleges mentális működéseik egy másfajta agyi huzalozásnak köszönhetőek*, mely az emberiség körülbelül egyötödét érintik (ARMSSTRONG, 2011). Doyle *biopszicho-szociális modellje* kihangsúlyozza a neurodivergens egyének kognitív erősségeit, melyekre a tanulásszervezés során célszerű lenne építeni a köz- és felsőoktatásban egyaránt (DOYLE, 2020). A hazai felsőoktatásban egyre tágul a „különleges bánásmódú tanuló” fogalma (amit a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről nevezett így). Ezt mutatja az a jelenség is, hogy nem egységes az erre használt fogalom az egyetemi támogató programoknál sem, hanem több inkluzív kifejezés van használatban. A PTE Támogató Szolgálat a „sajátos képzési igényű” hallgatót használja (feltehetően a „sajátos nevelési igényű” kifejezésből). Az ELTE SHÜTI feltehetően a „students with special needs” angolszász kifejezést fordította „*speciális szükségletű hallgatókra*”, s az ő programjuk megsegíti a tartós vagy krónikus betegséggel élőket is, bár a felsőoktatási törvény a „fogyatékossgal élő jelentkező és hallgató” terminusokat ennél jóval szűkebben értelmezi. Tanulmányomban a PTE Támogató Szolgálat terminusát követve a „*sajátos képzési igényű*” hallgató megjelölést alkalmazom.

A Pécsi Tudományegyetem Inkluzív Kiválóság Kutatócsoportja (IKK) és előzményének tekinthető szervezeti egységei, 2014-től folyamatosan vizsgálják a felsőoktatási befogadást, melyről szerkesztett kötetek jelennek meg (ARATÓ & VARGA, 2015; VITÉZ, 2021), tanulmányok születnek (ARATÓ & VARGA 2018; VARGA ET AL., 2019 ÉS 2020), és recenziók készülnek (CSOVCSICS, 2022; HORVÁTH, 2022; SZABADOS, 2022; TRENDL, 2022; TOSZEGI, 2022). A kutatócsoporthoz kapcsolódó Befogadó Egyetem Program a gyakorlat oldaláról közelítve ernyőszervezetként és saját akcióival segítette az inkluzivitás növelését az egyetemen. A kutatócsoport tagjai különböző hallgatói csoportok oldaláról (roma, hátrányos helyzetű diákok, külföldi hallgatók stb.) is vizsgálódnak, de készülnek komplex kutatások is. Jelen tanulmány a kutatócsoport egész egyetemre kiterjedő vizsgálatához kapcsolódik, annak kutatási adatbázisát másodelemzve.

## Vizsgálati módszerek

PTE-n 2019-2020-ban zajlott az a vizsgálat, mely a Neptun adatbázis 2010 és 2019 között regisztrált adatai alapján valamennyi képzéssel rendelkező hallgatóra (68 602 fő) és az általuk végzett összes képzésre (83 067 db) kiterjedt (VARGA ET AL., 2019, 2021). Ez az elemzés a hallgatók Neptunban elérhető személyes és képzési adatain alapult, benne háttérváltozóként jelent meg az *előnyben részesítés*. Az előnyben részesített hallgatókat öt kategóriába sorolta az elemzés a Neptun adatbázist statisztikai kódokban értelmezve: (1) tanulási fejlődési zavarral élők, (2) hátrányos helyzetűek, (3) testi/értelmi fogyatékossgal élő személyek<sup>2</sup>, (4) gyermeket vállalók és (5) egyéb hátránnyal élők. További háttérváltozóként kezelték a *kapott juttatásokat (ösztöndíj, kollégium)* és az *adott képzés státuszát* is.

Kutatásunk másodelemzi azokat a személyeket, akiknek már valamilyen módon lezárult az oktatási pályája. Az eredeti vizsgálat első (1) kategóriájában szerepüket ebben a másodelemzésben *neurodivergensnek* neveztem át, ez a legnagyobb számú és leglátensebb hallgatói csoport. Adatbázisunkban ebbe a csoportba főként a BNO11 szerint a „tanulási zavarral”, a „szimbolikus diszfunkciókkal” (pl. diszlexia, diszkalkulia és diszgráfia) és a figyelemhiányos hiperaktivitás zavarral (ADHD) diagnosztizált, egykor „sajátos nevelési igényű” (SNI-s) tanulók tartoznak.<sup>3</sup> Elemzésünk szempontjából külön fókuszot kapott a *sajátos képzési igényű hallgatók* adatainak vizsgálata a többi előnyben részesített csoporthoz hasonlítva mely az eredeti elemzés szerint az (1)+(3) kategóriák együttesen. A (3)-as kategóriába a többi mozgásszervi- és érzékszervi fogyatékossgal élő személyek tartoznak, valamint az eredeti (véleményem szerint téves besorolási koncepció miatt) *a autizmus spektrumállapottal élőket (ASC)*.

Az adatelemzés során megtapasztalt korlátozó tényezőkből is leszűrhető, hogy fontos volna a szemléletváltás a hazai felsőoktatást irányító jogszabályozásban is, hogy a *neurodiverzitást* egy olyan interszekcionalitásban megjelenő *háttérváltozó*nak tekinthessük, mely *nem feltétlenül jár együtt fogyatékossgal*, mégis joggal élhető meg a tanulmányokat hátráltató tényezőnek, *sajátos képzési igénynek* egy épségista, erősen szelektív, s a differenci-

2 Anomáliának bizonyult az első statisztikai elemzés során az a tény, miszerint a (3) *testi-értelmi fogyatékossgal* egy gyűjtőkategóriába sorolta a Neptun adatbázis alapján a háttérváltozókat felállító statisztikus, akik bizonyára a 1998. évi XXVI. Törvény (Fot. - tv. a fogyatékos személyek jogairól) kategóriáit követhette. A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 108.§-a sem harmonizál ezekkel a kategóriákkal, mert e törvény definíciója szerint a *fogyatékossgal élő hallgató (jelentkező)* az, aki „*mozgásszervi, érzékszervi vagy beszéd-fogyatékos, több fogyatékossgal együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.*” Ebből a jogszabályból láthatjuk, hogy az „*értelmi fogyatékossgal*” itt nem is említett kategória, azaz a törvény szerint a hazai felsőoktatás nem tervez az enyhe fokban intellektuális képességgal élő (tanulásban akadályozott) fiatalok nem diplomát adó felnőttképzésével, de valójában a *határövezeti intellektusú* hallgatókkal (IQ70-85) sem a felsőoktatásban, mely utóbbiak számára – véleményem szerint helytelenül – a közoktatásban sem rendeltek gyógypedagógiai fejlesztést.

3 Kihívás volt számomra, hogy én már a tisztított és háttérváltozókra kódolt adatbázist kaptam meg további szűréshez és elemzéshez, hiszen a 10 éves Neptun adatbázis tisztítása önmagában is egy rendkívül időigényes és adatanomáliákkal terhes folyamat volt a szociológus statisztikus számára, amit nem volt módomban és időm a kutatásomhoz az IKK adatbázis tisztításával a lelegejéről kezdeni. A jelen statisztikai adatelemzésben a *neurodivergens* Neptun kategóriában tehát limitációnak bizonyult számomra, hogy az IKK adatbázis fent említett anomáliája miatt a neurodiverzitás egyik alcsoportját, az *autizmus spektrumállapottal élő (ASC) hallgatókat* nem tudtam már leválasztani a (3)-as háttérváltozóról, azaz a „*testi/értelmi fogyatékossgal élő személyek*” csoportjáról. Velük együtt a neurodivergens hallgatói csoport még kb. évi átlag 5-6 fővel bővülne a Támogató Szolgálat jelenlegi 22,000 összhallgatóval nyilvántartott, 236 sajátos nevelési igényű hallgatóra eső ASC-s személyek létszáma alapján, amit sajnos az IKKs adatbázis nem mutatott külön.

álást, mentesítést, többletidőt és segédeszközöket (accommodations) gyakran nem szak-szerűen és méltányosan érvényesítő oktatási rendszerben (BAKER & LEONARD, 2017). Éppen ezért a Neptun egységes tanulmányi rendszer háttérváltozóinak megnevezését, valamint a felsőoktatási törvény kategóriáit is felülvizsgálatra és módosításra javaslom a jövőbeni adatelemzések pontosítása érdekében. Másodelemzésünk végső elemszáma:  $N = 47\,194$  fő lett az elvégzett adattisztítás után.

### *Kutatási kérdések*

Vizsgálatom célja a már végzett sajátos képzési igényű és azért előnyben részesített hallgatók képzési előmenetelének összevetése volt más hátránnyal érkező hallgatókéval, valamint a nem előnyben részesített többi hallgató képzési összmutatójával. Az Inklúzió Folyamatelvű Modellje (VARGA, 2015a) alapján három szegmensezt vizsgálva tettem fel az alábbi kérdéseket.

- I. Bemenet (felsőoktatásba bekerülés): *Milyen arányban lépnek be a vizsgált egyetemre a sajátos képzési igényű hallgatók? Hogyan alakult a számuk a vizsgált évtizedben?*
- II. Folyamat (felsőoktatási időszak): *Milyen támogatások azonosíthatók be a Neptun adatbázis alapján? Feltételezhető-e, hogy ezek segítik a sikeres hallgatói előrehaladást?*
- III. Kimenet (eredményességi mutatók): *Milyen mértékben haladnak előre, mekkora a lemorzsolódás? Mi jellemzi a halasztásokat? Milyen eredménnyel jutnak el a különböző hallgatói csoportok az egyetemi végzettségig?*

Általános kérdésem volt a fentiekkel összefüggésben, hogy *amennyiben az adatok mutatnak még szükséges beavatkozásokat, azok milyen formában tudnának megvalósulni?*

### *Az elemzési minta kialakítása*

Az alábbiakban részletezem a végső elemszámhoz ( $N = 47\,194$  fő) jutás adatszűrési logikáját, melyre a korábbi adatközlés során a terjedelmi korlátok nem adtak lehetőséget, ez azonban fontos információ azon kutatók számára, akik hasonló adatelemzést terveznek végezni más egyetemeken az előnyben részesített csoportokra. Az adatbázis tehát csak az alábbi hallgatókat tartalmazza:

- a bekerülés oka kizárólag felvétel lehet (tehát a vizsgálati időre eső első képzésben töltött idejét vizsgáltam minden hallgatónak, nem pedig a képzés megszűnése miatti átsorolást, kreditbeszámítással való átjelentkezést, vagy további posztgraduális képzéseit);
- így minden személy csak egyszer szerepel az adatbázisban (duplumok kiszűrve), akkor is, ha több képzés tartozott hozzá;
- a mintából szűrésre kerültek azok, akikről nem lehet megállapítani, hogy milyen képzésben vannak („PTE” vagy „egyéb” megjelölés az eredeti adatforrásban);
- csak nappali és levelezős hallgatók kerültek elemzésre;
- az ismeretlen képzési szintűek is kikerültek (BA, MA, PhD, osztatlan és szakképzés maradt
- a képzés kimenete nem lehet egyéb ok (pl.: kizárás, átsorolás nem vállalása, vagy intézménymegszűnés);
- végül fontos, hogy az elemzésben kizárólag olyan személyeket vizsgáltam, akiknek már lezárult az oktatási pályája, azaz nem aktívak a képzésben.

## Eredmények

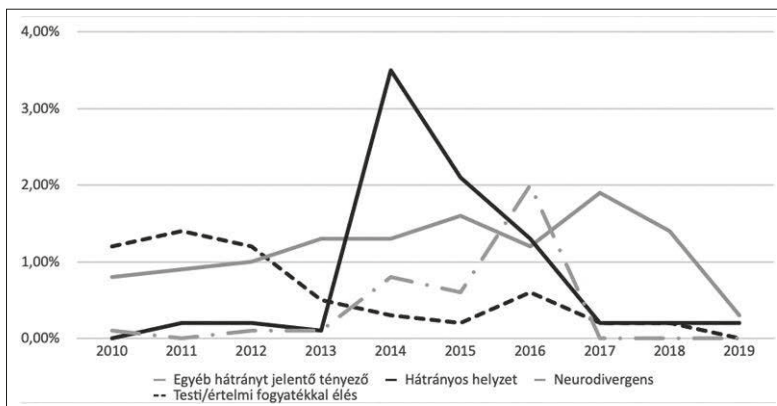
### I. Bemenet

A vizsgálat fókuszában lévő *neurodivergens* hallgatók az előnyben részesített és hátránnyal küzdő hallgatói csoportok közül a legszámosabb csoport. Azaz az egyetemi felvétel idejében a sajátos képzési igényűek között is ez a legmarkánsabb hallgatói csoport (1. táblázat).

Egyéni kondíció	Szám	Százalék
Neurodivergens (itt ASC nélkül)	539	1,1
Mozgássérült és érzékszervi fogyatékossgal élő személy (+ASC)	373	0,8
Hátrányos helyzetű	379	0,8
Egyéb hátrányt jelentő tényezővel azonosított	165	0,3
Nincs hátrány / Nincs előnyben részesítés sem	45 738	96,9
Összesen	47 194	100,0

1. táblázat: Egyéni kondíciók számokban összesítve az előnyben részesítés szempontjából

A kétváltozós elemzéseknél már idősorosan lehetett vizsgálni a különféle kondíciók alakulását az előnyben részesítés tekintetében, s látható, hogy míg egyre növekszik a hátrány nélküliek létszáma, a különböző hátrányos helyzetű és „fogyatékossgal élő” hallgatók aránya egy időben fordított U-alakú trendet követ, a *neurodivergens* hallgatók esetében a 2015-17-es csúcstól ismét csökkent, a mozgás- és érzékszervi, valamint beszéd-fogyatékossgal élő személyek esetében egy folyamatosan csökkenő tendenciát mutat, ami alól egyedül a 2016-os év kivétel, ahol nagyobb számban végeztek ezen kategóriákba tartozó hallgatók (1. ábra).

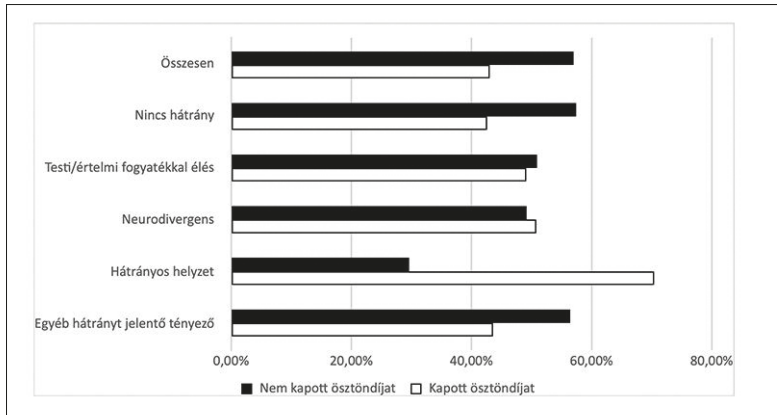


1. ábra: A PTE-n előnyben részesített hallgatók számának alakulása grafikonon 2010 és 2019 között

### II. Folyamat

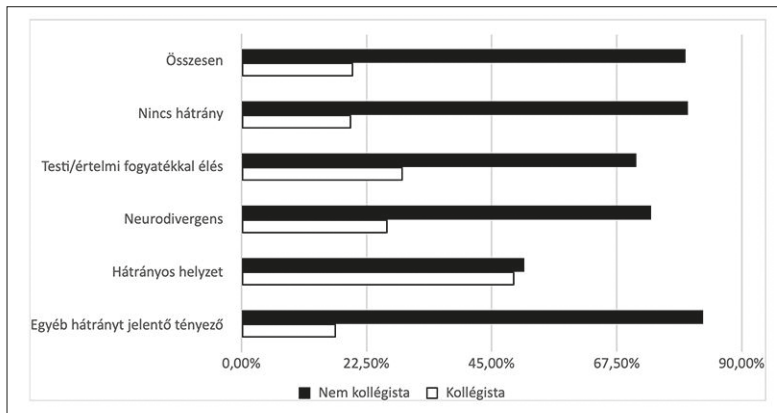
Az intézmény inkluzivitását az is mutatja, hogy a tanulmányi idő alatt mennyi támogatást kapnak a hátránnyal élő hallgatók. Ilyen támogatások között kiemelkedő szerepe van a

tanulmányi és szociális ösztöndíjaknak, valamint a kollégiumi elhelyezésnek, melyek csökkentik a hallgatók kiadásait és munkavállalásra fordított idejét. Az eredmények azt mutatják, hogy a neurodivergens hallgatói populáció közel fele ösztöndíjas, mely hasonló az egyéb „fogyatékossgal élő” hallgatók közti aránnyal, itt csak a hátrányos és halmozottan hátrányos hallgatók azok, akiknek kétharmada részesül szociális ösztöndíjban (2. ábra).



2. ábra: Az előnyben részesített hallgatói csoportok százalékos arányai az ösztöndíj kondíció szerint

Elmondható, hogy a hátrány nélküli hallgatókhoz viszonyítva alig tér el a neurodivergens és más „fogyatékossgal élő” hallgatók tanulmányi ösztöndíjjal való támogatása. A szociális ösztöndíjjal való anyagi, valamint a kollégiumi férőhellyel a lakhatási támogatás inkább a hallgató családjának szociális-gazdasági helyzetével van összefüggésben.

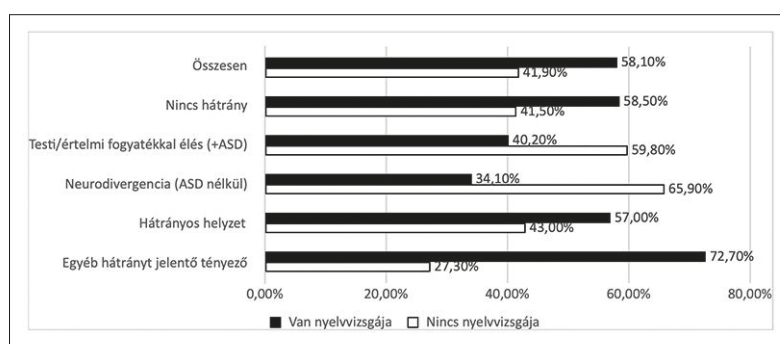


3. ábra: Az előnyben részesített hallgatói csoportok százalékos arányai a kollégiumi elhelyezés szerint

A neurodivergens személyek körében a kollégisták aránya valamivel nagyobb, mint a teljes hallgatóság körében (26.3%), náluk a mozgássérült és érzékszervi fogyatékossgal élők, illetve a hátrányos helyzetűek jutnak ennél nagyobb arányban kollégiumhoz, amit az előbbieknél fizikai mobilitási- és térbeli tájékozódási képességeik, illetve mindkét csoportnál szociális helyzetük tehet indokolttá (3. ábra). A számok mindenképp azt jelzik, hogy

több kollégiumi férőhelyre volna szükség a PTE-n, mely elősegíthetné a felsőoktatásban alulreprézantált neurodivergens hallgatók megélhetését, tanulmányi helyzetét és jóllétét is. A vizsgált időszaknak pusztán az utolsó 2 évét érintette az a változás, mely szerint volt az egyetemnek kifejezetten fogyatékossgal élő hallgatók által pályázható tanulmányi ösztöndíja, melyre külön kategóriában pályázhattak a neurodivergens hallgatók is. A kollégiumi felvételinél pedig csak az elmúlt időszakban jelent meg szempontként a fogyatékossgal is – beleértve a neurodivergens hallgatókat, – s igazolt állapot alapján többletpontot szerezhettek a speciális szükségletű pályázók. Mivel az említett juttatásoknál nem volt a vizsgált időszakra egységesen vonatkozó előnyben részesítés, ezért erre vonatkozó külön adatok nem tudták árnyalni az adatbázis elemzését.

A képzési adatok összhallgatói adatokkal való összevetése azonban az idegennyelvi kompetenciák és annak következtében kihasználható hallgatói mobilitás terén jeleztek olyan diszkrepanciát, mely esetleges intervenciók szükségességét jelzik.



4. ábra: Az előnyben részesített hallgatói csoportok százalékos arányai a nyelvvizsga kondíció szerint.

A neurodivergens személyek körében egyetemünkön az átlagnál nagyobb arányban vannak azok, akiknek nincs nyelvvizsgálójuk ( $\approx 66\%$ ), s alig több, mint a harmaduk rendelkezik nyelvvizsga bizonyítvánnyal ( $\approx 34\%$ ), mely a felsőoktatásban komoly hátrányt jelenthet a hallgatói mobilitás és a nemzetközi tudományos diskurzusban való részvétel területein. Ha az összhallgatóssággal (*összesen*), és a többi előnyben részesített hallgatói csoportokkal összevetjük az adatokat, láthatjuk, hogy a fogyatékossgal élő és neurodivergens hallgatók csoportjain kívül mindegyikben fordított az arány, azaz az összes többi csoportban magasabb a nyelvvizsgálós hallgatók aránya (például az „Egyéb hátrányt jelentő tényezőkkel élők” csoportjába tartozó gyermekgondozási díjban vagy félárvasági támogatásban részesülők esetében ez az arány 73:27 a nyelvvizsgálós hallgatók javára).

### III. Kimenet

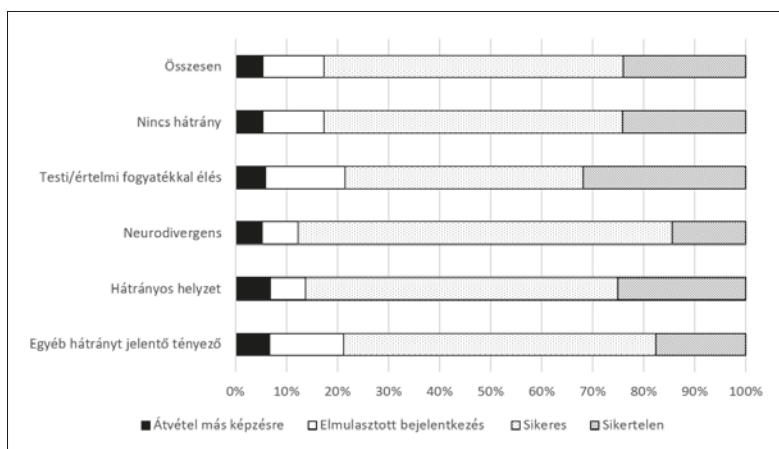
Az összhallgatói mintán az látható, hogy a 47 194 hallgatósság több, mint fele, azaz 58,6%-a (27 653 fő) sikeresen elvégezte tanulmányait, de közel egynegyede, azaz 11 351 hallgató nem szerzett diplomát (24,1%). Ezen felül 12% (5 671 fő) nem is jelentkezett be a Neptun adatbázisba aktív hallgatóként, 5,3% (2 519 fő) pedig átvételt nyert más képzésre (2. táblázat).



Kimenet	Szám	Százalék
Átvétel más képzésre	2 519	5,3
Elmulasztott bejelentkezés	5 671	12,0
Sikeres	27 653	58,6
Sikertelen	11 351	24,1
Összesen	47 194	100,0

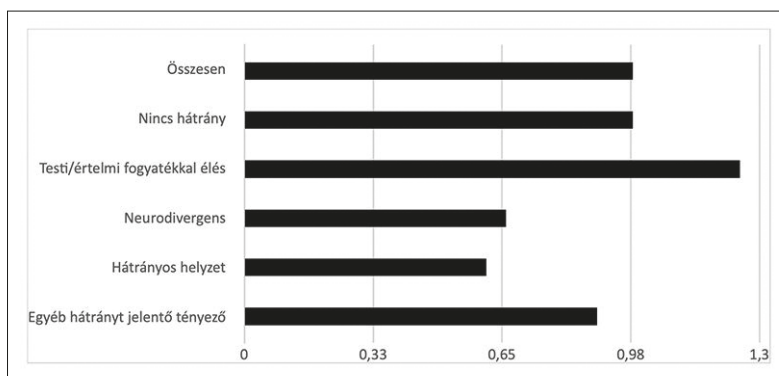
2. táblázat: Kimenetre vonatkozó hallgatói kategóriák

A kimeneti mutatók a neurodivergens (és emiatt előnyben részesített) csoportok esetében nagy mértékben tanúskodnak arról, hogy működik-e intézményi stratégia, vannak-e az egyetemen ilyen hallgatókat támogató programok vagy kurzusok, valamint, hogy ezen hallgatóknak milyen stressz és többletidő, vagy mennyi felmentés árán sikerül abszolválnia egy képzést.



5. ábra: A hallgatói csoportok százalékos arányai a képzés kimenete szerint

A neurodivergens személyek esetében a képzés sikeres elvégzése a legnagyobb arányban van minden csoporthoz képest. A PTE ezen statisztikai eredménye nemcsak meglepő, de mindenképp szembe megy az *épségizmus* által közvetített sztereotípiáknak. Az **épségizmus** (*ableism*) definíciója szerint „a fogyatékossgal élő személyekkel szembeni megkülönböztetés és társadalmi előítélet” (MERRIAM WEBSTER, n.d.), tehát azokat a tulajdonságokat részesíti előnyben, melyek az ép emberekre jellemzőek, ezáltal olyan társadalmi struktúrákat eredményez, melyekben a fogyatékossgal és krónikus betegséggel élő emberek nem jutnak egyenlő esélyekhez önálló boldogulásuk és társadalmi kiteljesedésük érdekében, így emberi jogaik sérülnek (BROWN, 2020). Tehát a kimenet tekintetében kiemelendő, hogy a PTE-n a vizsgált 10 évben nagyobb arányban (73,28%) végeztek sikeresen a neurodivergens hallgatók (pl. diszlexiás vagy ADHDs egyetemista), mint más fogyatékossgal élő (46,65%), és nem előnyben részesített (58,59%) társaik.



6. ábra: A passzívált félévének átlagos száma az előnyben részesített hallgatói csoportok esetében

Kutatásunk szintén meglepő eredménye, hogy a passzív félévek átlagos száma is a neurodivergens személyek esetében alacsonyabb, mint a teljes PTE átlag. E szerint nem alátámasztható az a hiedelem, miszerint tovább tartana, ezért kevésbé gazdaságos az előnyben részesített neurodivergens hallgatók képzése, hiszen a vizsgált 10 évből származó adataink azt mutatják, hogy több neurodivergens végzett időre, mint a hátrány nélküli egyetemi hallgatók. Ez megerősíti az előző kutatások eredményét (HRABÉCZY & PUSZTAY, 2020), miszerint longitudinális adatok szerint a fogyatékkal élő hallgatók képzési ideje nem haladja meg egy átlag egyetemi hallgató képzési idejét. Viszont a PTE-s Neptun adatok másodelemzése szerint a különféle mozgássérült és érzékszervi fogyatékkal élő (s feltételezésünk szerint a krónikus és tartós betegséggel élő) hallgatók csoportjai is az átlagnál valamivel nagyobb arányban vesznek igénybe egy-egy passzívált szemesztert, de ez sem haladja meg az átlagosan 1,25 passzív szemesztert. Passzíváltatásuk magyarázható az esetlegesen váltakozó egészségi állapot miatt, amit a felsőoktatási törvény a benne említett kategóriák esetében (megfelelő dokumentum alátámasztással) kitolható képzési idővel támogat.

## Javaslatok

Az adatok a neurodivergens hallgatók esetében az idegennyelvi kompetenciák fejlesztésének szükségességét mutatják, s ezen a területen intervencióra volna szükség. Ennek elősegítése érdekében az alábbiakban javaslataimat az empirikus eredményeim közül erre a legkritikusabb területre fókuszálom. Az alább felsorakoztatott irányelvek azonban a felsőoktatási inklúziót bármely tudományterületen elősegíthetik.

A nyelvvizsga alóli teljes felmentés helyett a PTE nemzetközi partneregyetemem a minéinktől olykor eltérő szemlélet mutatkozik meg a gyakorlatban. Erre jó példa a brnói Masaryk Egyetem Csehországban, ahol általános nyelvkurzusokat a város lakosainak és bevándorló családjainak tartanak, akik gyermekei helyi cseh óvodákba járnak, míg a szaknyelvi kurzusokat minden kar maga szervezi meg saját hallgatóinak. Empirikus kutatások eredményei is azt mutatják, hogy neurodivergens hallgatók is képesek idegennyelvből és szaknyelvből fejlődni, csak az oktatás módszereit, a motivációs tanítási stratégiákat, az értékelés módját, valamint a vizsgatesztek esetén a megsegítés lehetőségeit volna szükséges az egyetemes tervezés (UDL) irányába mozdítani (BRACKEN & NOVAK, 2019), hiszen kvalitatív interjúk alapján kimutatták, hogy közvetett kapcsolatot áll fenn a tanárok diszlexiához

való hozzáállása, a tanári viselkedés és a nyelvtanulási erőfeszítések között (KORMOS ET AL., 2009; SADRY ET AL., 2022). A PTE is ennek szellemében módosított az eddigi gyakorlatán, s a teljes kurzus alóli felmentés helyett a nyelvi órák látogatása alól már nincsen felmentés, viszont az értékelés alól még van. Így véleményem szerint jelenleg sem megoldott az, hogy a hallgató valóban motiválttá legyen téve a nyelvtanulásra, az oktató pedig érdekelttá legyen téve abban, hogy tényleges erőfeszítéseket tegyen a hallgatói megtámogatása érdekében. Egyes karokon online teszttel lehet igazolni a nyelvtudás meglétét, de ennek a tesztnek a felelős kitöltését már nincs kapacitás felügyelni. Ennél hatékonyabb megoldás volna egy mindenki számára inkluzív és differenciált tanulásszervezés, melyet a *CHARM-EU Oktatói Inklúziós Tipllistájában* olvashatunk, amit saját praxisunk önértékelése és szakmai fejlődésünk céljából is megtehetünk (CHARM-EU CONSORTIUM, 2022).

### *A CHARM-EU Inklúziós tipllistája egyetemi oktatóknak*

A CHARM egy európai egyetemi szövetség, mely 2019 januárjában alakult meg, s a „kihívásvezérelt, hozzáférhető, kutatásalapú, mobil európai egyetem” (angolul: *CHallenge-driven, Accessible, Research-based, Mobile European University*) jellemzők angol mozaikszóvá alakításával kapta nevét (CHARM-EU, n.d.). Tagjai a Barcelonai Egyetem (koordinátor), az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Montpellier-i Egyetem, a Trinity College Dublin, és az Utrechti Egyetem. A konzorcium az Európai Bizottság egy kiemelt jelentőségű kezdeményezése, a „European Universities Initiative” keretében az Erasmus+ Program támogatásával, hasonlóan az EDUC Szövetséghez (European Digital UniverCity Alliance), melynek a PTE is tagja. A CHARM-EU konzorcium célja, hogy egy új egyetemi modell kialakítása révén erősítse az európai felsőoktatás minőségét és növelje vonzerejét. Az általuk kidolgozott modell eszköztárába tartozik egy olyan dokumentum is, mely javaslatokat tesz az oktatók számára, hogy egy önkitöltős tipllistán reflektálhassanak saját praxisukra, s feltehessék a kérdést: „vajon én megtesznek-e minden tőlem telhető lépést kurzusaim befogadóbbá tételének érdekében?” Az eredeti angol nyelvű dokumentum a CHARM-EU honlapról tölthető le a „Toolkit” fül alatt található dokumentumok közül (<https://www.charm-eu.eu/>).

A következő részben ebből az inklúziós tipllistából kiemelve saját fordításban (a szűrkével szedett kiegészítéseimmal) idézem a legfontosabb egyetemes tervezésre és inkluzív oktatásszervezésre vonatkozó javaslatokat, melyeket ebben a tanulmányban kifejezetten az idegennyelv- és szaknyelvoktatás kontextusában, s a neurodivergens (a Támogató Szolgálat regisztrációs adatai alapján markánsan diszlexiás) hallgatók helyzetét figyelembe véve szemléltetek inklúziós tippekkel, majd az *idegennyelvi kompetencia fejlesztésére* irányuló intervenciós javaslatokkal.

[...]

## **I. A DIÁKOK SOKFÉLESEGÉNEK ELISMERÉSE**

### **1. Figyelembe vesszük-e a hallgatók sokféleségét és különböző igényeit a tanítás-tanulás során?**

- ✓ *A nyelvtanulás és szaknyelv kapcsán készül-e feltérképezés arról, hogy kinek milyen idegennyelvi vagy szaknyelvi kompetenciára volna szüksége, s hogy a cél reálisan elérhető-e a képzés ideje alatt, s ha igen, mennyi idő alatt és milyen intenzitású kurzus és modul segítségével, s hány fős csoportban lenne teljesíthető?*
- ✓ *Feltérképezzük, hogy ki milyen nyelvi szinten van, hogy mik a hallgatók erősségei és milyen kihívásokkal küzdenek? Informálódunk, hogy hallgatóinknak van-e sajátos képzési szükséglete,*

*például érzékszervi fogyatékosága és/vagy speciális tanulási különbözősége (specific learning differences) pl. diszlexia?*

- ✓ *Megnyugtatjuk-e hallgatóinkat, hogy bátran, osszák meg velünk speciális tanulási igényeiket, mert azok nem jelentenek számunkra terhet?*

## II. A KURZUS INKLUZÍV KÖRNYEZETE

*2. Milyen intézkedéseket vezetünk be a befogadó környezet megteremtése érdekében, ahol a sokszínűséget elismerik, tiszteletben tartják, és ahol minden egyes ember érzi, hogy elfogadják és odatartozik?*

- ✓ *Megosztunk-e hallgatóinkkal már a kurzus vagy modul elején egy inkluzivitásra vonatkozó nyilatkozatot (minta a CHARM-EU eszköztárában)?*

## III. TANULÁSI LEHETŐSÉGEK

*3. Számolunk-e a különböző hallgatói preferenciákkal, tanulási stílusokkal, többszörös intelligencia elméletével, a sokszínű képességprofilal és a sajátos képzési igénnyel?*

- ✓ *Felmentés és az egyes karokon bevezetett online nyelvi szintfelmérő kitöltetése helyett, bizonyosodjunk meg a valós nyelvi kompetenciákról.*
- ✓ *A diagnózissal rendelkező diszlexiás hallgatóinkat úgy kötelezzünk csak nyelvi kurzusokon való részvételre, ha be tudjuk vonni őket, ha figyelembe tudjuk venni kihívásaikat és hozzájuk szabottan tudunk differenciálni.*
- ✓ *Hogyan is tudnánk érdekeltté és motiválttá tenni hallgatóinkat fejlesztő értékeléssel a teljesítésre, és oktatóikat pedig a velük való foglalkozásra megfelelő számú és méretű tanulócsoportokban?*

*4. Beépítünk-e választási lehetőségeket a hallgatóknak a kurzus teljesítésébe?*

- ✓ *Sokféle módon lehet a választási lehetőséget beépíteni a tanításba és a digitális tanulásba: a társak tanítása (peer-to-peer tutoring), gyakorlati tanulás (learning by doing), gamifikáció, csoport- és online munka, kutató- és projektmunka, portfólió- és óraterv készítése, önfejlesztés, reflexió stb.*

*5. Világosak-e a hallgatóink számára a kurzus teljesítésének kritériumai?*

- ✓ *A hallgatók valószínűleg különböző oktatási és kulturális háttérrel érkeztek érkeznek. Ha megértik, hogy pontosan mit is várnak el tőlük, s erre példát is mutatunk, az segít nekik jobban megfelelni ezeknek az elvárásoknak.*
- ✓ *A kurzusok leírásában közvetítsük a legfontosabb információkat a kimeneti követelményekről, a foglalkozások felépítéséről és az értékelés kritériumairól.*
- ✓ *Világosan közöljük-e elvárásait a részvétel, a bevonódás formái, az értékelésünk, valamint a tanórai etikett tekintetben?*

## IV. A TANANYAG SOKSZÍNŰSÉGE

*6. Hogyan képviseli a kurzusaink tartalma és a felhasznált szakirodalom szerzőinek szemlélete a sokszínűséget, a különböző nemzetiségű, vallású, társadalmi és kulturális háttérű tanulócsoportokat, s az ő megélt tapasztalataikat?*

- ✓ *Tekintsük át az olvasmánylistánkat a szerzők sokszínűségének szempontjából – pl. nemek, világrégiók, etnikai diverzitás stb. – s frissítsünk rajta, ha szükséges.*

## V. AZ EGYETEMI OKTATÓK, VENDÉGELŐADÓK ÉS PARTNEREK SOKSZÍNŰSÉGE

7. Hogyan biztosítjuk a sokféle a nézőpont képviselőjét az egyetemi oktatók, előadók, és a külsős bevont résztvevők segítségével?

- ✓ *Előadók, szakértők (stb.) változatos körének bevonása; itt különféle nemzetiségű, etnikumú, vallási háttérű vendég meghívása javasolt, hogy ne csak a hagyományos és sztereotip mintákat és példaképeket mutassunk.*
- ✓ *Mindenki, akivel a hallgató a tanulmányai során kapcsolatba kerül, fontos példakép lehet, ezért vonjunk be minél több kultúrájú anyanyelvi beszélőt és nemzetközi civil szervezet képviselőjét az idegennyelvi foglalkozásokba.*

## VI. FELHASZNÁLÓBARÁT ÉS HOZZÁFÉRHETŐ TANANYAGOK

8. A tananyagaink hozzáférhetőek, és úgy vannak kialakítva, hogy támogassák a diákok különböző tanulási képességeit és preferált tanulási stratégiáit?

- ✓ *A betűtípus, a betűméret és a háttérrel való kontraszt hatalmas különbséget jelenthet az anyagok olvashatósága szempontjából.*
- ✓ *A felirat támogatja a hallássérült, a nem domináns nyelven tanuló, neurodivergens és sok más hallgató sikeres bevonását.*
- ✓ *Az előadások felvétele a hallgatók számára hozzáférhetővé teszi az anyagot, hogy visszanezessék és bepótolhassák, ha valami okból lemaradtak az előadásról, vagy nem értettek meg egy-egy részt, s ezért vissza kívánják hallgatni.*
- ✓ *Sok PDF nem hozzáférhető a képernyőolvasót használó hallgatók számára.*

Tipppek hozzáféréshez:

- ✓ *Használjunk Sans-serif kategóriájú, például Ariel betűtípust. Biztosítsunk nagy kontrasztot az egyszínű háttérhez képest a betűszínnel. A kézikönyvek/írással anyagok esetében használjunk min.12-es betűméretet; Powerpoint esetében min. 24-es betűméretet.*
- ✓ *Kapcsoljuk be a feliratozás opciót (s ha ehhez segítségre van szükség, az intézmény tegyen felelősséget egy inkluzivitásért felelős oktatástechnológust).*
- ✓ *Vegyük fel a foglalkozásokat vagy tegyük elérhetővé a hallgatók számára az előadás diáit digitálisan.*
- ✓ *Győződjünk meg arról, hogy az anyagok hozzáférhető formátumban legyenek, s kérdezzük meg a hallgatókat, hogy vannak-e a gondjaik? Ha igen, biztosítsunk alternatív megoldásokat az anyaghoz való hozzáféréshez és az azzal való interakcióhoz.*

## VII. TÖBBFÉLE ÉRTÉKELÉSI LEHETŐSÉG

9. Többféle értékelési lehetőséget biztosítunk a kurzusainkon? A tanulóknak különböző erősségeik vannak, ezért különböző módokat kell kínálnunk számukra a tudásuk bizonyítására, biztosítva az esélyegyenlőséget mindenki számára.

- ✓ *Próbáljuk meg elkerülni az értékelés egyetlen formáját. A hagyományos esszé vagy vizsga helyett fontoljuk meg, hogy a tanulóknak felajánljuk a portfólió, poszter, videóklip, blog, podcast, szóbeli előadás vagy a csoportos projekt opciói közül néhányat.*

10. Kurzusunk részét képezi-e hallgatói visszajelzés?

A hallgatói visszajelzés az egyik legfontosabb módja annak, hogy megtudjuk, valóban inkluzív-e a kurzusunk, vagy volna-e más módja a hallgatók támogatásának.

- ✓ *A kurzus végén történő értékelésen kívül fontoljuk meg, hogy a kurzus során is adunk lehetőséget a hallgatónak a visszajelzésre arról, hogy milyen mértékben valósul meg az inklúzió. Teremtünk fórumot reflexióra és a hallgatói visszajelzések alapján változtassunk, ahol szükséges.*

### VIII. SZAKMAI FEJLŐDÉS

*Az inkluzivitás egy folyamatos önfejlesztéssel járó gyakorlat, mely az „inkluzív kiválóságot” (WILLIAMS ET AL., 2005) célozza meg, hiszen a különböző tanítási és tanulási környezetben és új csoportjaink kontextusában mindig újabb megfontolásokra van szükség.*

11. *Folyamatosan fejlesztjük-e kompetenciáinkat a sokszínű hallgatóink tanulásának támogatására?*

- ✓ *Vegyünk részt, ahol csak tudunk szakmai továbbképzésekben a sokszínűség, egyenlőség & méltányosság, valamint a befogadás területein (DEI) és tudjuk meg hogyan lehet a tanítás és a tanulás során a tervezés által is inkluzívnak lennünk (UDL). [...]*

A CHARM-EU konzorcium felsőoktatási környezetre megalkotott eredeti inklúziós tipplistája az alábbi eszköztárából tölthető le (CHARM-EU CONSORTIUM, 2022), hogy segítségével megvizsgálhassuk az általunk oktatott kurzusok inkluzivitását. A felsőoktatáshoz való hozzáférés kontextusában szociálpolitikus is megvizsgálta hazai egyetemeken a fogyatékkal élő és krónikus és tartós betegséggel élő személyek helyzetét (FAZEKAS, 2021a, 2021b).

Hasznos lenne mindezek megfontolása és további jógyakorlatok adaptálása a PTE-n egy hosszútávú intézményi stratégia kifejlesztése érdekében. Az alábbiakban pedig olyan ötleteket sorolok fel javaslatként, melyek kifejezetten az *idegennyelvi kompetencia fejlesztésére* irányulnak, s melyek hatékonyságát nemzetközi partneregyetemeken és más oktatási intézményekben sikeresen működő gyakorlatok támasztják alá:

- Megalakulhatna egy diszlexiabarát, gamifikációt is alkalmazó nyelvoktató műhely (ld. *Trace Effects*, ami példa egy egyetemi kampuszon játszódó nyelvoktató videójátékra (BİKOWSKI, 2012), melyet nyelvtanárként még mi is teszteltünk tanulóinkkal az Egyesült Államokban).
- Hallgatói ötlet a nemzetközi hallgatókat is bevonó angol társalgási- és filmklub, ahol nem kizáróan nyomtatott szöveg alapján és kurzus keretein belül, hanem informális nyelvtanulás is folyhatna anyanyelvi beszélők facilitálásával.
- Nyelvszakos hallgatókat is érdekelhet gyógypedagógiai kompetenciák fejlesztése, nyitottak lehetnek diszlexiabarát nyelvoktatás területén műhelymunkára, tréningre, OTDK-ban való részvétellel. Fogyatékkal élő és neurodivergens hallgatótársaikat szívesen tutorálnák az általuk hallgatott idegennyelven, s a nekik módszertant oktatók bevonásával egyetemi szakmai gyakorlat vagy társadalmi munka keretében mikrokreditekért is tarthatnának fejlesztő foglalkozásokat. Hasonló más informális műhely megvalósult már a BTK-n és már karokon is, érdemes lenne azt állandósítani, kiterjeszteni az egyetem egészére.
- A kontextustól független szókinccstanulás vagy a különböző témák vizsgára való betanulása helyett, a hallgató saját érdeklődési és szakterületén és munkája során kamatoztatható szóbeli „fluencia” és funkcionális nyelvhasználat fejlesztése volna a cél. A Közös Európai Nyelvi Referenciakeret<sup>4</sup> C1 szintjén pedig már a szaknyelven

4 Közös Európai Nyelvi Referenciakeret (angolul: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, röviden CEFR) az Európa Tanács által 1989 és 1996 között kidolgozott útmutató a nyelvtudás szintjének Európa-szerte egységes meghatározására (<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>).



történő előadások és a tudományos írás fejlesztése zajlana mesterfokon, valamint az előadáshoz és publikációhoz szükséges nyelvi fejlesztő és társ-lektoráló workshopokat szervezhetnénk doktorhallgatóknak és oktatóknak egyaránt.

A diszlexiások és diszgráfiások esetén a nyomtatott szövegnél és írásnál lenne szükség a megsegítésre (*accommodation*), az autizmus spektrum kondícióval élőknel a társalgási szituációknál vennék rugalmasabban figyelembe a szociális-érzelmi képességek terén elvárt interperszonális készségeket (*soft skillek*), míg az ADHD-s hallgatóknál az időbeosztásnál, határidőknél, valamint a figyelmetlenségéből kihagyott, vagy elcsúszott betűknél és párosításoknál lenne fontos egy nyelvvizsgán a számítógépes megsegítés (pl. a program nem engedné továbblépni, ha bármi nincs kitöltve), valamint a fogalmazásnál a legtöbb neurodivergens hallgatónak hasznos lenne bevezetni a szövegalkotást és rendszerezést segítő vizuális ábrákat, gondolatterképeket a végrehajtó funkciók megsegítésére.

Az európai egyetemi felvételi eljárások idegennyelvi bemenetére a CEFR fényében reflektáló szakirodalom arra tesz javaslatot, hogy miként lehet egy már nyelvileg és szociokulturálisan is sokszínű jelentkezők esetén maximalizálni a program szempontjából releváns nyelvet jól beszélők beiratkozásához köthető előnyöket, s költséghatékonyan csökkenteni a nyelvi deficithez kapcsolódó lemorzsolódást (ECKES & ALTHAUS, 2020). A külföldi hallgatók magyar nyelvoktatását és az angol, mint az oktatás nyelvén való fejlesztését és tesztelését egyetemünkön a nyelvi előkészítő programokat szervező PTE ÁOK Nemzetközi Oktatási Központja, valamint az előképzős hallgatókat és külsősöket is tesztelő Idegennyelvi- és ECL Nyelvvizsgaközpont látja el (15 nyelvből). A PTE BTK Idegennyelvi Lektorátusának megszüntetésével és a BTK-n, valamint a természettudományos szakokon kialakított szaknyelvi vizsgarendszer hiányában a magyar nyelvű programokban tanuló hallgatók szaknyelvi oktatása és nyelvvizsgáztatása máig nem megoldott, pedig az idegennyelvek magasabb szintű elsajátítására volna igény és számos szakmai törekvés is történt a múltban nyelvszakos hallgatói és nyelvoktatói kezdeményezésre egyaránt. Ilyen volt többek között a modulos, többszintű szaknyelvoktatói rendszer kifejlesztése, mely támogatási források és vezetői elköteleződés hiányában nem tudott megvalósulni (ZANK ET AL., 2015). Jelenleg kizárólag a szaknyelvi vizsgát tenni köteles hallgatók számára biztosított az idegennyelvi képzés és szaknyelvi vizsga, melyre két működő példa a PTE ÁOK Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézete, valamint az ÁJK Idegennyelvi Lektorátus és Szaknyelvi Vizsgahelye.

A neurodivergens hallgatókat kontrollcsoportokkal összevetve vizsgáló nemzetközi empirikus kutatások eredményei arra utalnak – például a diszlexiás hallgatók esetében, – hogy bár a fonológiai feldolgozási hiányosságok felnőttkorban is fennállnak, ezen hallgatói csoportok mégis képesek megfelelő készségeket és információkat elsajátítani ahhoz, hogy az egyetem idegennyelvi követelményeit sikeresen teljesítsék, ha igényeiknek megfelelően átalakított kurzusokon, támogató szaknyelvi oktatóval és megfelelő oktatási módszerek alkalmazása mellett tanulhatnak. Sőt, arra is van precedens, hogy az *angol, mint idegennyelven* az írás és szövegértése magasabb szintű egy-egy nyelvszakos neurodivergens hallgatónak, mint saját anyanyelvén (DOWNEY ET AL., 2000; KORMOS ET AL., 2009; YPHANTIDES, 2022). Ehhez azonban nem elegendő az egyetemek nyelvvizsgálóinak a fizikai hozzáférhetőség biztosítása a különféle fogyatékosokkal élő és/vagy neurodivergens hallgatók számára, és nem is elegendő az egyes részek alóli felmentés. Idéntől a hazai egyetemeken a karok saját hatáskörükben dönthetnek különböző képzési szinteken az idegennyelvi- és szaknyelvi be- és kimeneti elvárásokról, s reményeink szerint a kutatási eredményeink hozzá tudnak járulni olyan fejlesztésekhez, melyek támogatást és vezetői elköteleződést jelentenek majd karunk mellett is, hogy az idegennyelvi kompetenciáikat fejleszteni kívánó, még nyelvvizsgával nem rendelkező hallgatóink – köztük a neurodivergens és más fogyatékos-sággal élő hallgatói csoportok – nyelvi és szaknyelvi képzése is megoldott lehessen.

## Összegzés

Kutatási kérdésem alapvetően az volt, hogy a PTE-n 10 év időtávlatban mi jellemzi a neurodivergens hallgatókat. A Neptun Egységes Tanulmányi Rendszer alapján történt statisztikai adatelemzések csak korlátozottan nyújtottak arra lehetőséget, hogy az inklúzió folyamatelvű modellje alapján jellemezzem az általunk vizsgált hallgatói csoportot más hallgatói csoportokkal összevetésben. Az azonban megállapítható, hogy a *sajátos képzési igényű* hallgatók aránya a PTE-n összlétszámában alulreprezentált a nemzetközi felsőoktatási adatokhoz viszonyítva is (CLOUDER ET AL., 2020; NIEMINEN & PESONEN, 2022), ezért továbbra is kulcsfontosságú az előnyben részesítésre vonatkozó jogszabályok és támogató-sok fenntartása, valamint a kifejezetten neurodivergens hallgatókat megcélzó intézményi szolgáltatások portfóliójának bővülése.

Adatelemzésem rámutatott olyan számokban megragadható tényekre, minthogy a méltányosság szempontjából fókuszban lévő csoportok közül a *legnagyobb arányban jelennek meg a neurodivergens hallgatók*. Egyetemi előrehaladásuk során a kollégiumi szolgáltatásokból és ösztöndíj juttatásokból nem kiugróan, de mégis magasabb mértékben részesülnek. További inkluzív szolgáltatásokról a Neptun adatok nem nyújtanak képet, jelenleg zajló kvalitatív (interjú, kérdőíves) adatfelvételek éppen ezért ezekre a területekre fókuszál. A rájuk vonatkozó legkritikusabb képzési adat az idegennyelvből szerzett nyelvvizsga alacsony arányszáma, mely intervenciók szükségességét mutatja, s negatívan hat e csoport hallgatói mobilitására. A kutatás adatai azonban azt is mutatják, hogy a *neurodivergens hallgatók mégis a legnagyobb valószínűséggel végeznek sikeresen a PTE-n, és a legkevésbé valószínű, hogy tanulmányaik során fél éveket passzívnak*. A sikeres idegennyelvi kimenethez a neurodivergens hallgatóknak biztosítani kellene az inkluzív képzési feltételeket, s megfelelő óraszámokban és szinteken az idegennyelvi és szaknyelvi kurzusokat.

A tanulmányban bemutatott makroelemzések eredményei még inkább indokoltá teszik, hogy az adatok mögé nézve az érintett hallgatókkal készített interjúk alapján e csoport láthatóan sikeres előrehaladásának okairól egy mélyebb képet kapjunk. Ez alapján szeretném látni, hogy vajon egyetemünk kultúrája és környezete képes-e ennyire befogadó lenni a speciális tanulási különbségek iránt, vagy az egyetemen működő Támogató Szolgáltatnak köszönhető-e a hallgatók érdekeinek érvényesítése és mentálhigiénés támogatása, vagy a családoktól, szaktársaktól származik-e ez a támogatás, esetleg a hallgatók rezilienciájának, s pozitív pszichológiai tőkéjének (MASTEN, 2001). Az is lehetséges, hogy mindezen protektív tényezők összefonódása segíti sikerre a vizsgált neurodivergens egyetemi hallgatókat.

## Irodalom

- AACU (2021): *American Association of Colleges and Universities*. <https://www.aacu.org/priorities/advancing-diversity-equity-and-inclusion>
- Arató, F. & Varga, A. (2015): Befogadó Egyetem. Autonómia és Felelősség Tanulmánykötetek. Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet. <https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/23837>
- Arató, F. & Varga, A. (2018): Befogadó Egyetem. In: Pusztai, G. & Szigeti, F. (eds.) *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen, Magyarország: Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 189-206. <https://mek.oszk.hu/19000/19032/19032.pdf>
- Armstrong, T. (2011): *The power of neurodiversity: Unleashing the advantages of your differently wired brain (published in hardcover as Neurodiversity)*. Da Capo Lifelong Books.
- Baker, D. L., & Leonard, B. (2017): Neuroethics and Higher Education. In *Neuroethics in Higher Education Policy* (pp. 1-17). Palgrave Macmillan.

- Bracken, S. & Novak, K. (2019): *Transforming Higher Education Through Universal Design for Learning. An International Perspective*. Routledge.
- Brooks, R., & Waters, J. L. (2011): *Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education*. Palgrave Macmillan London.
- Brown, N. (2020): Introduction: Theorising ableism in academia. In *Ableism in Academia: Theorising experiences of disabilities and chronic illnesses in higher education*. ULC Press.
- Burgstahler, S. E. (2015): *Universal Design in Higher Education. From Principles to Practice*. Harvard Education Press.
- CHARM-EU Consortium. (2022): CHARM-EU D6. 4-Inclusivity Plan Review & Key Findings. [https://www.charm-eu.eu/sites/default/files/2021-06/WP4\\_Inclusivity\\_Checklist\\_0.pdf](https://www.charm-eu.eu/sites/default/files/2021-06/WP4_Inclusivity_Checklist_0.pdf)
- Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Ferreyre, M.V., Fierros, G.A. & Rojo, P. (2020): Neurodiversity in higher education: a narrative synthesis. *High Educ* 80, 757–778. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00513-6>
- Csovcsics, E. (2022). Some Best Practices for Inclusive Environments in Higher Education *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences*, 7(1), 73-76.
- Downey, D. M., Snyder, L. E., & Hill, B. (2000): College students with dyslexia: Persistent linguistic deficits and foreign language learning. *Dyslexia*, 6(2), 101-111.
- Doyle, N. (2020): Neurodiversity at work: A biopsychosocial model and the impact on working adults. *British Medical Bulletin* Vol. 135. No 2. <https://doi.org/10.1093/bmb/ldaa021>
- Eckes, T., & Althaus, H. J. (eds.) (2020): Language proficiency assessments in higher education admissions. *Higher education admission practices: An international perspective*, 256-275.
- Evans, N. J., Broido, E. M., Brown, K. R. & Wilke, A. K. (2017): *Disability in Higher Education: A Social Justice Approach*. John Wiley & Sons.
- Fazekas, Á. S. (2021a): A felsőoktatáshoz történő hozzáférés és a felsőoktatásban való részvétel vizsgálata a fogyatékosokkal élő személyek vonatkozásában: Az oktatási és tanulási környezet egyetemes tervezésének lehetőségei In Perlusz, A. et al (eds.) *Fogyatékos emberek a 21. századi magyar társadalomban. Tanulmánykötet Bánfalvy Csaba tiszteletre*. ELTE BGGYK. Budapest. pp. 92-100.
- Fazekas, Á. S. (2021b): Inclusive Education. In *CHARM-EU Pedagogical Guidelines: Theoretical Background to the CHARM-EU Educational Principles*. European University Alliance. [https://www.charm-eu.eu/sites/default/files/2021-04/D4.1%20Pedagogical%20Guidelines\\_1.pdf](https://www.charm-eu.eu/sites/default/files/2021-04/D4.1%20Pedagogical%20Guidelines_1.pdf)
- Guo, S. & Jamal, Z. (2007): Nurturing Cultural Diversity in Higher Education: A Critical Review of Selected Models. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2), 27-49.
- Harris, T. M., & Lee, C. N. (2019): Advocate-Mentoring: A Communicative Response to Diversity in Higher Education. *Communication Education*, Vol. 68. No 1. pp. 103-131. <https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1536272>
- Horváth, G. (2022) Learning about Inclusive Practices in Higher Education – The Horizon of Asian Approaches, *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences*, 7(1), 77-82.
- Hrabéczy A., & Pusztai G. (2020): Fogyatékosokkal élő hallgatók tanulmányi pályafutása a felsőoktatási adminisztratív adatok tükrében. *Iskolakultúra*, Vol. 30. No 11. pp. 3-23.
- Kormos, J., Csizér, K., & Sarkadi, Á. (2009): The language learning experiences of students with dyslexia: lessons from an interview study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(2), 115–130. <https://doi.org/10.1080/17501220802638306>
- Kristen, C., Reimer, D. & Kogan, I. (2008): Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany. *International Journal of Comparative Sociology* Vol. 49. No 2-3. pp. 127-151. <https://doi.org/10.1177/0020715208088909>
- Masten, A. S. (2001): Ordinary magic: Resilience process in development. *American Psychologist* Vol.56. No 3. pp. 227-239.
- Merriam-Webster. (n.d.). Ableism. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved July 18, 2022, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/ableism>
- Nieminen, J. H., & Pesonen, H. V. (2022): Anti-ableist pedagogies in higher education: A systems approach. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, Vol. 19. No 4. <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol19/iss4/08>
- Reichert, S. (2009): Institutional Diversity in Higher Education – Aims of the Study in Light of Key Concepts and Previous Research. In Reichert, S. (Ed.). *European Higher Education. Tension and*

- challenges fog policy makers and institutional leaders. EUA. Brussels. 2023. szeptember 1-jei megtekintés, <https://eua.eu/downloads/publications/institutional%20diversity%20in%20european%20higher%20education%20%20tensions%20and%20challenges.pdf>
- Sadry, Z., Momand, M., Hairan, M.H. (2022): Dyslexia and Foreign Language Learning. In *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)* Vol. 6, No 9. IX, ISSN 2454-6186.
- Singer, J. (1999): "Why can't you be normal for once in your life?" From a problem with no name to the emergence of a new category of difference. In Corker M., & French, S. (eds). *Disability Discourse*. pp. 59–67. Open University Press.
- Stout, R., Archie, C., Cross, D. & Carman, C. A. (2018): The relationship between faculty diversity and graduation rates in higher education. *Intercultural Education*, Vol. 29. No 3. pp. 399-417. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1437997>
- Schwartz, I. S., Sandall, S. R., Odom, S. L., Horn, E. & Beckman, P. J. (2002): I know it when I see it: In search of a common definition of inclusion. In: Odom, S. L. (ed.). *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* (pp. 10-24). New York, NY: Teacher Collage Press.
- Szabados, P. (2022). Inclusion Around the Globe. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences*, 7(1), 83-86.
- Szabóné Pongrácz P. (2023): Különleges bánásmódot igénylő hallgatók a felsőoktatásban. In: Kövecsesné Gősi V., Makkos A., Lőrincz I., & Bognár A. (eds) *Felsőoktatás-pedagógia a gyakorlatban: Módszertani kézikönyv*, pp. 37-49. Győr, Magyarország: Széchenyi István Egyetem.
- Teichler, U. (2010): Diversity of Higher Education. In: Peterson, P., Baker, E. & McGaw, B. (eds). *The International Encyclopedia of Education*. Elsevier. DOI:10.1016/B978-0-08-044894-7.00824-1.
- Toszegi, Zs. J. (2022). Diversity, Equity, and Inclusivity in Contemporary Higher Education: Connecting the Global and Local Contexts. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences*, 7(1), 93-100.
- Toszegi Zs., Erat D., & Varga, A. (2023): Neurodiversity in Higher Education: Time Series Data Analysis of the Neptun Unified Education System. *Academic Notes*.
- Tóth, K. (2011): Tanulási nehézséggel küzdő gyermek fejlesztése. *Iskolakultúra*, 21(2-3), 3–16. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21123>
- Trendl, F. Institutional Responses to Inclusion from Around the World. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences*, 7(1), 87-92.
- Trow, M. (1979): Aspects of diversity in American higher education. In Gans, H. J. (ed.). *On the making of Americans: Essays in honor of David Riesman*. University of Philadelphia.
- Tupan-Wenno, M., Camilleri, A.F., Fröhlich, M. & King, S. (2016): *Effective Approaches to Enhancing the Social Dimension of Higher Education*. Knowledge Innovation Centre, Malta.
- Varga, A. (2015a). Az inkluzivitás vizsgálati modellje. *Autonómia és Felelősség*, 1(1), 5-18. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14182/Autonómia-es-Felelőség-Nevelestudományi-Folyóirat-1evf-2015-1sz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Varga A. (2015b): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet. Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöck Henrik Szakkollégium, Pécs, Hungary.
- Varga A., Deli K., & Fodor B. (2019): A felsőoktatás befogadóvá válásának szemléleti kerete és gyakorlati megvalósítása a Pécsi Tudományegyetemen. *Educatio*, Vol. 28. No 4. pp. 755-766.
- Varga A., Vitéz K., Orsós I., Fodor, B., & Horváth, G. (2020): Diverzitás és inklúzió a felsőoktatásban. *Educatio*, Vol. 29. No 3. pp. 449-464. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.8>
- Varga A., Vitéz K., & Széll K. (2021): Diverzitás és inklúzió jellemzői a Pécsi Tudományegyetemen. *Iskolakultúra*, Vol. 31. No 4. pp. 45-62.
- Varga A. & Trendl F. (2022): Roma Youth and Roma Societies in the Hungarian Higher Education in the Light of the Process Model of Inclusion. In *Autonomy and Responsibility: Journal of Educational Sciences* Vol. 7. No 1. pp.19-36.
- Vitéz K. (2021a, ed.): *Befogadó Egyetem - itt és most*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/33801/vitez-kitti-szerk-befogado-egyetem-itt-es-most-PTE-BTK-2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Vitéz K. (2021b): Kutatás közben: Nemzetközi hallgatók és képzéseik vizsgálata a Pécsi Tudományegyetemen. In: Cserti Csapó T. (ed.) 8-9-10 Romológus Konferencia Tanulmánykötet. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Romológia Kutató Központ 437p. pp.197-213.
- Williams, D. A., Joseph, B. B. & Shederick, A. Mc. (2005). *Toward a Model of Inclusive Excellence and Change in Postsecondary Institutions*. Association of American Colleges and Universities.
- Yphantides, J. (2022): EFL Teachers' Experiences with Neurodiverse Students and Self-efficacy for Inclusive Practice in Japanese Universities. *European Journal of Applied Linguistics & TEFL*, 11(2).
- Zank, I., Baros-Tóth, A., Winternitz, E. (2015): Modulos, többszintű szaknyelvoktatási rendszer kialakítása a PTE-n. Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet. Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöcki Henrik Szakkollégium, Pécs, Hungary.





Ács Marianna, Renácz László, Suszter Rajmund

# KÖZÖSSÉGI PEDAGÓGIAI GYAKORLAT A BARANYAI REFORMÁTUS EGYHÁZMEGYE LEVÉLTÁRÁBAN – ESETTANULMÁNY

*Absztrakt:*

*Az osztatlan tanárszakok képzési és kimenetei követelményeit tartalmazó 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet előírta a tanári képzésben résztvevők számára a pedagógiai közösségi gyakorlat teljesítését. Az említett rendeletet az 531/2021. (IX. 15) Korm. rendelettel, valamint a 64/2021 ITM-rendelettel módosították, így a felsőoktatásban 2022 szeptemberétől belépő tanárszakos hallgatóknak már nem kell közösségi pedagógiai gyakorlatot teljesíteni a képzés során, illetve a szakmai gyakorlatok – pályaismereti és pályaszocializációs, valamint a különféle tanítási gyakorlatok – helyszínei a gyakorló iskolák és a köznevelési és szakképzési intézmények lehetnek. Úgy vélem, hogy a nonformális tanulási tereken – múzeumokban, levéltárakban, könyvtárakban, erdei iskolákban, tanodákban stb. – végzett közösségi pedagógiai gyakorlat tapasztalatai nélkül szegényebbek lesznek az új osztatlan tanárszakon végző hallgatók, mégpedig elsősorban a nonformális tanulási terek kínálta sajátos tanulási környezet adta élménnyel. A tanulmányban összegezzük másodlagos források és a levéltárvezetői, valamint levéltárpedagógusi tapasztalataink alapján a Baranyai Református Egyházmegye Levéltárában folyó levéltár-pedagógiai foglalkozások tapasztalatait, rámutatva a nonformális tanulási tér adta lehetőségekre. A Baranyai Református Egyházmegye Levéltára 2018 óta a Pécsi Tudományegyetem partnerintézményeként 2019 és 2024 között 14 tanárszakos hallgató számára nyújtott lehetőséget mentorálással a közösségi pedagógiai gyakorlat teljesítésére. Két hallgató számára a levéltár a tehetséggondozás terepévé is vált. Szerzőtársaim, Renácz László, angol-történelem és állampolgári ismeretek és Suszter Rajmund, földrajz-történelem és állampolgári ismeretek szakos ötödéves hallgatók, akikkel a Problématörténet és komparatív ismeretek kurzus oktatójaként ismerkedtem meg, a 2022/23-as tanévben kapcsolódtak be az általam irányított, BREL-ben folyó levéltár-pedagógiai foglalkozásokba. Mindketten aktív tagjai a Tanárjelöltek Szakkollégiumának, érdeklődnek a neveléstudományi kutatások iránt. A közösségi pedagógiai gyakorlat lehetőséget nyújtott arra, hogy tapasztalatot szerezzenek nemcsak a nonformális tanulási téren folyó tanítási-tanulási folyamatokról, hanem betekintést nyerhessenek a feltáró jellegű neveléstudományi kutatások folyamatába. A tanulmányban a hallgatók összegzik a közösségi pedagógiai gyakorlatuk tapasztalatait és bemutatják a feltáró jellegű kutatásuk eredményeit, melyben arra keresik a választ, hogy az általuk facilitált le-*

*levéltár- és múzeumpedagógiai foglalkozásokon résztvevő tanulók hogyan élték meg e gyűjteményben folyó közös tanulást.*

*Kulcsszavak: tanárképzés, közösségi pedagógiai gyakorlat, nonformális tanulási tér, levéltár- és múzeumpedagógia*

## Levéltárak és a köznevelés

A 20. század második felétől – a társadalom demokratizálódási folyamatával összhangban – paradigmaváltás érzékelhető a levéltárak társadalmi funkcióit illetően. A levéltárak a közemberektől legelzártabb gyűjteményeknek tekinthetők, hiszen viszonylag szűk réteg, elsősorban a magasan képzett kutatók, szakemberek, illetve a közfeladatot ellátó szervekből a levéltárakba kerülő iratok hitelesítésének igénye okán érdeklődő állampolgárok azok, akik a levéltár által nyújtott szolgáltatások zömét igénybe veszik. Simonkay Márton 2017-es tanulmányában nyugat-európai példákon keresztül összegzi, hogy az 1980-as évek végétől hogyan válnak a levéltárak egyre nyitottabbá a társadalom szélesebb rétegei felé, s mozdulnak el a közművelődésben betöltött szerepüket tekintve az ismeretterjesztő levéltár koncepción keresztül a 21. században felerősödő szolgáltató levéltár<sup>1</sup> irányába (Simonkay, 2017). A szerző szerint a „szolgáltató levéltár koncepciójának lényege a levéltári (tömeg) kommunikáció és -representáció radikális megváltoztatása” (Simonkay, 2017, p. 53). Ennek eszközei az informatika<sup>2</sup> mellett a nyilvános alkalmak<sup>3</sup> lehetőségének megteremtése a levéltárakban. Tanulmányunkban a levéltárak által nyújtott nyilvános alkalmak közül a levéltár-pedagógiai foglalkozásokra fókuszálunk. A levéltár-pedagógia „az iskolán kívüli ismeretszerzés, ismeretközvetítés sajátos, levéltárban megvalósuló formájával foglalkozó pedagógiai elmélet és gyakorlat. (...) a levéltár gyűjteményi anyaga, kiállításai, az ott folyó kutatómunka és a levéltár látogatói közötti közvetítő tevékenység azon területe, amely a gyermek- és ifjúsági korosztállyal foglalkozik.” (Patonay, 2013, idézi Simonkay, 2017, p. 50) A célcsoportja a 10 és a 18 év közötti fiatalok, akik elsősorban úgy kerülnek a levéltárral kapcsolatba, hogy számukra az a köznevelési intézmény, melyben tanulmányokat folytatnak, levéltárlátogatást, illetve levéltár-pedagógiai foglalkozásokat szervez.

Marton József a levéltár-pedagógia aktuális helyzetét áttekintve rámutat arra, hogy már az 1970-es években is voltak jógyakorlatok az iskolák és a levéltárak együttműködésére a formális tanulás kiegészítéseként (Marton, 2023; Kanyar, 1977). A levéltárakat és a köznevelést szabályozó törvényi dokumentumok a rendszerváltást követően említik meg a gyűjtemények tanulási tereiben rejlő lehetőségeket e célból. Először az 130/1995. Kormányrendelettel hatályba lépő Nemzeti alaptantervben térnek ki az iskolán kívüli tanulás lehetőségére így módon: „a nevelés nemcsak az iskola, hanem a társadalmi élet és tevé-

1 „A szolgáltató levéltár” stratégia koncepciója. Elfogadta a 2007. december 6-i miniszteri értekezlet. [https://nefmi.gov.hu/letolt/kultura/kozgyujt/szolgalt\\_leveltart\\_strat\\_konc\\_090616.pdf](https://nefmi.gov.hu/letolt/kultura/kozgyujt/szolgalt_leveltart_strat_konc_090616.pdf) (2024.08.23.)

2 Az informatika adta lehetőségek közül kiemelném a levéltári anyagok digitalizálását és a digitalizált anyagok online adatbázisokban való nyilvánossá és kereshetővé tételének jelentőségét (Ács, 2021b; Molnár-Kovács, 2021), mivel ezek az online elérhető, a tanulásnak ugyan egy kevésbé összetett, de speciális lehetőségét biztosító formái, virtuális terek gazdagítják a levéltár(ak), illetve gyűjtemény(ek) fizikális nonformális tanulási terét, lehetőséget teremtvé arra, hogy korlátokat – mint pl. a távolság adta akadályok vagy pl. a COVID-19 következtében kialakult helyzet – is legyőzve megismerhetővé és tanulmányozhatóvá váljék az adott gyűjtemény anyaga.

3 Pl. Magyar Levéltárosok Egyesülete által szervezett Nyitott Levéltárak Programsorozat, 2012-től; Levéltári Napok, Budapest Főváros Levéltára által szervezett Levéltári Piknik 2017-től.

kenység egyéb fóruma is.”<sup>4</sup> A 243/2003. rendelettel életbe lépő NAT már felsorolja a gyűjtemények közül a múzeumokat és a könyvtárakat mint iskolán kívüli tanulási lehetőségeket.<sup>5</sup> A 110/2012. rendelet a gyűjtemények között a levéltárat is nevesíti, és kiemeli szerepét, (...) a szűkebb és tágabb környezet történelmi, kulturális, vallási értékeinek átadása” terén. A rendelet felhívja a figyelmet annak a fontosságára is, hogy „a diákok megismerjék a történelmi múltat feldolgozók (történész, régész, nyelvész) munkájának alapelemeit. Ezt a törekvést támogatja a múzeumok és más közgyűjtemények (pl.: levéltárak) látogatása, rendeltetésének, szerepének ismerete.”<sup>6</sup> A jelenleg érvényben lévő Nemzeti alaptanterv (2020) a pedagógusoknak lehetővé teszi, hogy az aktív tanulói tevékenység megvalósítása érdekében iskolán kívüli szakembereket is bevonjanak a tanulás folyamatába, valamint támogatja olyan külső helyszínek, mint pl. a levéltár által nyújtotta pedagógiai lehetőségek felhasználását is.<sup>7</sup>

A levéltárak működését jelenleg is szabályozó *A köziratokról és a magánlevéltári anyag védelméről* szóló 1995. évi LXVI. törvény nem tér ki szó szerint a levéltári funkciók között a közneveléssel való együttműködésre. Ám a 13. § h. pontja alatt megfogalmazza, hogy a levéltár a „levéltári anyag oktatási, közművelődési célú felhasználását, valamint a levéltári tevékenység megismertetését kiadványokkal és egyéb módon elősegíti.”<sup>8</sup> 2008-ban a Levéltári Kollégium kezdeményezésére a szakma képviselői kidolgozzák A szolgáltató levéltár-konceptióhoz kapcsolódó levéltári feladatok c. dokumentumot, melynek hatására olyan pozitív folyamatok indulnak el a levéltár-pedagógia terén, mint pl. a célzott források<sup>9</sup>, melyek lehetővé teszik „az oktatás igényeire folyamatosan reflektáló, az oktatásban és a levéltári munkában is jártas szakemberek által összeállított levéltár-pedagógiai programok gazdag kínálatának” (Batalka et al., 2021, p. 1) létrejöttét (Rácz, 2013; Fülöp et al., 2013; Erdész, 2013) és a levéltár-pedagógia felzárkózását a múzeumpedagógiához.

- 4 130/1995. (X.26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról: „I. fejezet (...)A NAT tehát olyan iskolai pedagógiai munkát feltételez, amelyben a tanulók tudásának, képességeinek, egész személyiségének fejlődése, fejlesztése áll a középpontban, figyelembevéve, hogy az oktatás, a nevelés színtere nemcsak az iskola, hanem a társadalmi élet és tevékenység számos egyéb fóruma is.”
- 5 243/2003. (XII.17.) Korm.rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról: 3.§ 2) „(...) tanórai foglalkozások megszervezhetők a hagyományos (tanórai és tantermi) szervezési formáktól eltérő módon is, amennyiben biztosított az előírt tananyag átadása, a követelmények teljesítése, a tanítási órák ingyenessége, a tanulói terhelés korlátozására vonatkozó rendelkezések megtartása (projekt-oktatás, erdeiiskola, múzeumifoglalkozás, könyvtári foglalkozás, művészeti előadáshoz vagy kiállításhoz kapcsolódó foglalkozás stb.)”
- 6 110/2012. (VI.4.) Korm.rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról: „II.3.4.(...) Fontos szempont a szűkebb és tágabb környezet történelmi, kulturális, vallási értékeinek átadása, valamint az, hogy a diákok megismerjék a történelmi múltat feldolgozók (történész, régész, nyelvész) munkájának alapelemeit. Ezt a törekvést támogatja a múzeumok és más közgyűjtemények (pl.: levéltárak) látogatása, rendeltetésének, szerepének ismerete.”
- 7 5/2020. (I.31.) Korm.rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI.4.) Korm.rendelet módosításáról: „1. A Rendelet Melléklet I. Része az 1.1. pontot megelőzően a következő rendelkezéssel egészül ki: (...)1.1.2. Egységesség és differenciálás, módszertani alapelvek. A pedagógus az aktív tanulói tevékenységek megvalósítása során lehetővé teszi iskolán kívüli szakemberek bevonását, valamint a külső helyszínek nyújtotta pedagógiai lehetőségek felhasználását (könyvtár, múzeum, levéltár, színház, koncert).”
- 8 <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99500066.tv> (2024.08.23.)
- 9 Nevelési-oktatási intézmények tanórai, tanórán kívüli és szabadidős tevékenységeinek támogatása TÁMOP-3.2.11/10/1KMR számú pályázat.

## *Jó gyakorlat a Baranyai Református Egyházmegye Levéltárában a köznevelés eredményességéért*

A Baranyai Református Egyházmegye Levéltára (BREL) az egyházmegye által fenntartott nyilvános magánlevéltár, mely a gyűjteményi körébe tartozó egyházmegye és annak egyházközségei és intézményei maradandó értékű hivatali iratait – anyakönyveket, jegyzőkönyveket, vizitációs, gazdasági iratokat, személyek, családok, intézmények iratanyagát, fotókat, tervrajzokat őriz, több mint 200 ifm-nyit. A BREL-nek majd 15 ezer kötetnyi hagyatéki és parokiális könyvgyűjteménye, valamint klenódiumgyűjteményből és néprajzi hagyatékokból álló egyházművészeti muzeális gyűjteménye is van.<sup>10</sup> A BREL nyilvános magánlevéltárként küldetésének tekintti „a református elődök által megkezdett gyűjtőmunkát folytatni, így a reformáció – nemzetközi, magyarországi és helyi – lelki, szellemi és kulturális örökségét gondozni, gyűjteni és feltárni.”<sup>11</sup> Baranyában a 2022-es népszámlálási adatok szerint 18718 fő vallotta magát reformátusnak, ami a magyarországi református népesség 2 %-a, Pécssett a reformátusok a város összlakosságához mért aránya 4,4 %, ami alatta maradt a megyei jogú városok 8,5 %-os országos átlagának (Dr. Tóth, 2024). A rendszerváltás után, valamint a 2010-től az oktatáspolitikai kedvező intézkedéseinek következtében a református köznevelési intézményrendszer megerősödött. Több mint 63000 diák tanult a 2015/16-os tanévben református fenntartású köznevelési intézményben. Baranyában 1994-től önálló intézményként működik a Pécsi Református Kollégium, amelyhez jelenleg 3 óvoda (Pécs, Drávafok és Siklós), 6 általános iskola (Pécs, Drávafok, Nagyharsány, Siklós, Zengővárkony és Hidas), 2 internátus (Pécs és Sellye), Gimnázium (Pécs), Technikum és Szakképző (Bóly és Sellye) és Alapfokú Művészeti Iskola is hozzátartozik, mintegy 1800 tanulóval. A levéltárban őrzött református írott és tárgyi emlékek levéltár-pedagógiai foglalkozásokon való feldolgozása elősegíti a megyében e református fenntartású köznevelési intézményeknek a pedagógiai programjaiban megfogalmazott azon nevelési céljaik eredményesebb megvalósítását, mint a református identitás és a református gyülekezetekhez való kötődés erősítése, valamint a baranyai református örökség megismertetése a tanulóikkal.

A Baranyai Református Egyházmegye Levéltára – a szolgáltató levéltár koncepció következtében – elérhetővé tette honlapján<sup>12</sup> a különféle – levéltári, könyvtári és muzeális – gyűjteményeinek tájékoztatási célú adatbázisait olyan alapadatokkal, mint a cím, leírás, terjedelem, elérhetőség, valamint könyvtárállomány esetében a tárgyszavas keresetőség. Az E-archívum adatbázisában a levéltár digitalizált iratanyagait – anyakönyveket, névtárakat, tervrajzokat, időszaki kiadványokat stb. – találhatják meg az érdeklődők. Az e-kutatás igénylésével lehet ezeket az anyagokat kutatni online is. A BREL online adatbázisai folyamatosan bővülnek és egyre nagyobb számmal kapcsolódnak az információforrást leíró adatok mellé a hozzátartozó digitalizált képi anyagok is. Az online felületen ajánlások találhatóak a köznevelési intézmények számára levéltár-pedagógiai foglalkozás témákban. A honlap nemcsak az e-kutatást szolgálja, hanem a letölthető forrásanyagaival, foglalkozástervekkel lehetővé teszi a hit- és erkölcsstan, a történelem, valamint a hon- és népismeret tárgyak tananyagának a kiegészítését.

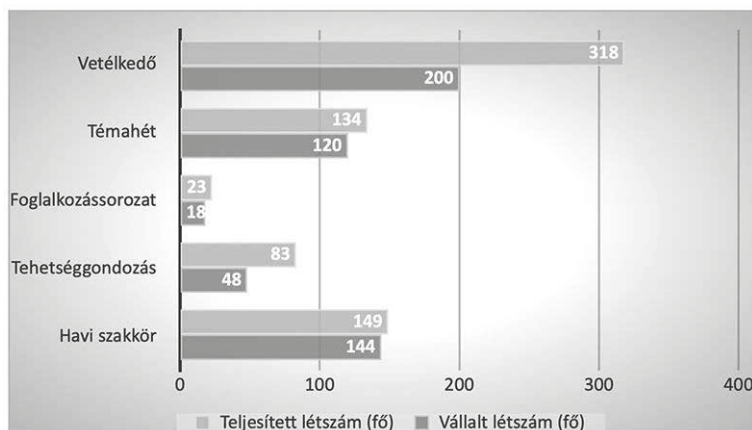
A BREL 2018-ban elnyerte a Nyitott Levéltárak program keretében az EFOP 3-3-2. Levéltár-pedagógia Baranyában a köznevelés eredményességéért projektet. Három év alatt 488 fő általános és középiskolás diák vett részt különféle levéltár-pedagógiai foglalkozáso-

10 <https://baranyaireformatusleveltar.hu/muzealis-gyujtemenyek> (2024.08.23.)

11 Küldetési Nyilatkozat. Forrás: <https://baranyaireformatusleveltar.hu/a-leveltarrol> (2024.08.23.)

12 <https://baranyaireformatusleveltar.hu> (2024.08.23.)

kon.<sup>13</sup> A tanulók közül többen voltak olyanok, akik többször visszatértek a levéltárba a 3 év alatt, és részt vettek többféle foglalkozástípuson is (1. ábra).



1. ábra: A Levéltár-pedagógia Baranyában a köznevelés eredményességéért c. projektben részt vett tanulók létszáma, valamint a vállalt és a megtartott tanórák száma foglalkozástípusok szerint. (Saját szerkesztés, Ács, 2021c.)

A résztvevő diákok közül – a szocioökonómia státusz kritériumait figyelembe véve<sup>14</sup> – 114 fő, azaz a résztvevő tanulók 23 %-a küzdött a felsorolt szempontok valamelyike szerinti hátránnyal.

### *A Baranyai Református Egyházmegye Levéltára, mint tanulási tér*

A levéltár-pedagógiai foglalkozásokon már általános iskolás kortól el lehet kezdeni az attitűdformálást, hogy a levéltár tanulási tere iránt megnyíljanak a fiatalok. Megfelelő előkészítés után – az állományvédelmi szempontokat betartva és védőfelszerelésben – lehetőséget lehet teremteni arra, hogy az eredeti forrásokkal közvetlenül találkozassanak a diákok, kézbe vehessék a 18. századi dokumentumokat, megérinthessék a pergamenből készült írott forrást, hogy megtapasztalják annak milyenségét. A fizikai kontaktus az írott és a tárgyi forrásokkal atavisztikus élményt eredményez, mely különleges és pozitív hatást vált ki a résztvevőkből. Míg az iskolában a múlt történéseit a tanár és a tankönyv közvetíti, addig a levéltárban e közvetlen találkozás a múlthoz való azonnali hozzáférés élményét nyújtja. A levéltárban az eredeti forrással való fizikális kapcsolat is azt az érzést erősíti a tanulóban, hogy a múlt egy valóban megtörtént eseményéről értesül az adott pillanatban. Az elsődleges források lehetővé teszik az írott örökség megismerését és a múlt közvetlen értelmezését, elősegítve a kritikai gondolkodás és a problémamegoldó képesség fejlesztését (Pipon &

13 A résztvevő intézmények elsősorban a Pécsi Református Kollégium tagintézményei, a PRK Gimnáziuma és Szakgimnáziuma, PRK Internátusa, PRK Általános Iskolája, a PRK Drávafoki Csikesz Sándor Általános Iskolája, a PRK Nagyharsányi Általános Iskolája, valamint a siklósi Sztárai Mihály Református Általános Iskola, ami 2023/24. tanévtől már a Pécsi Református Kollégium tagintézménye. A projekt idején a résztvevő intézményekben dolgozó 21 tanár segítette a szakmai vezető, dr. Ács Marianna munkáját. (Ács, 2021b).

14 A szülők legmagasabb iskolai végzettsége; állandó munkahely hiánya; lakóhelye leszakadó térségben van; nem megfelelőek a lakáskörülményei; a család anyagi helyzete nem megfelelő; nincs rendszeres munkavégzésből származó jövedelme a családnak; egyedül neveli az anya vagy az apa; nevelőszülők nevelik; nagycsaládban élnek.



Laubie, 2009). A levéltár iránti érdeklődés fenntartásáért a levéltár-pedagógus változatos tanulásszervezési módokat, módszereket és eszközöket (írott és tárgyi forrásokat) használ.

A levéltár-pedagógiai foglalkozások – ideális esetben – kiscsoportos foglalkozások, 4 és 6 fő résztvevővel. A kis létszám lehetővé teszi a személyre szabott és adaptív tanulás szervezését, biztosítva, hogy a tanulás valódi élménnyé váljon minden résztvevő számára. Fontos szempont a résztvevők életkorának, a levéltári találkozások gyakoriságának, valamint az iskolák, elsősorban a felkészítő/kísérő tanárok céljainak és szempontjainak a figyelembevétele már a foglalkozások tervezésekor. Kisgyermekes esetében különösképp szükséges olyan módszereket alkalmazni, hogy a nebulók biztonságban érezzék magukat, de mégis úgy, hogy átélhessék a felfedezés feszültségét, ami a figyelmük fenntartása érdekében fontos szempont. Ennek érdekében a levéltárpedagógus a levéltári iratokhoz kapcsolódó, sokszor fiktív történetben rejlő titok utáni nyomozás lehetőségét kínálja fel a diákok számára, hogy kalandként élhessék át a levéltárban töltött időt. A Storyline módszer lehetőséget teremt arra, hogy megteremtődjék a mozgásnak és az elcsendesülésnek, azaz az önálló munkának és a csoport/páros munkának az egyensúlya az adott csoport igényéhez alkalmazkodva.

A levéltár-pedagógiai foglalkozásokon számos nehézséggel is szembe kell néznie a levéltár-pedagógusnak. Így például a források értelmezése, a forráskritika elsajátításának lépései a részt vevő diákok számára különböző mértékű tanári, illetve levéltár-pedagógusi beavatkozást követel. A kézírással írt szövegek olvasása szinte minden korosztály számára, beleértve az egyetemistákat is, nehézséget okoz, hiszen az idegen szavak és kifejezések nehezítik a megértést és így a források feldolgozását. Előfordul, hogy ezek az írott emlékek a múltnak olyan epizódjára mutatnak rá, melyek nem részei az iskolai tananyagoknak, tehát a diákoknak előzetes ismereteik nincsenek az adott témában. A nehézségek lankasztják az érdeklődést, s érdektelenséghez vezethetnek. E probléma kiküszöbölésének érdekében érdemes az IKT-eszközöket alkalmazni (Ács, 2021a). A technológiavezérelt világunk adta kihívásokra (Racsó et al., 2023; Radó, 2024) – mint amilyen a gyors és folyamatos információáramlás – figyelmet kell szentelni, hiszen a levéltár elsősorban információs intézmény. A levéltár-pedagógiai foglalkozások lehetőséget biztosítanak az ismeretszerzés képességének a megtanítására, elsősorban a hiteles információforrások fellelhetőségére (online adatbázisok) és az információk közötti szelektálás képességének rendszeres gyakoroltatására. A formális oktatás hatékonyságát és eredményességét hátráltató egyik tényező a pedagógiai értékelés egységiségéből fakad. A magas osztálylétszámok, valamint a NAT és a kerettantervek által megfogalmazott kimeneti tartalmak okozta kényszerek gátolják a változatos értékelési formák alkalmazását a tanórákon (Arató, 2018). Ez tanult tehetetlenséget, valamint az autonómia, az egyéni felelősség kialakulása helyett a külső megfeleléshez való alkalmazkodást eredményezheti. A levéltárban a levéltárpedagógus elsősorban szakemberként, azaz levéltárosként szervezi a tanulási folyamatot, mely tematikájában kapcsolódhat a köznevelés kimeneti követelményeihez, de kevésbé nehezedik nyomásként a levéltárosra, mivel adott időben és helyen megvalósuló tanulási folyamatot kell értékelnie, mely során a tanulási folyamat eredményes segítése lesz az elsődleges szempontja. Így nagyobb eséllyel alakítható ki, illetve erősíthető meg a tanulóknál a belső, intrinzik motiváció. Ezt segítheti, hogy a tervezés folyamatába az adott tanulócsoporthoz is bevonja, és így bizonyos foglalkozásokon egyénre/csoportra szabott tantervet alkalmaz.

Törekedni kell minden korosztály számára a flow kialakítására, az alkotás örömeinek megélésére (Garadnai, 2014; Vágola, 2014; Simonkay, 2017). A baranyai reformátusok levéltárban őrzött tárgyi emlékezete (pl. templomkazetta, klenódiumok, református gyülekezeti pecsétjei, egyesületek zászlói, úrasztali terítők, címerek) kiindulópontjává válhat a gyermekek alkotóképességének a fejlesztésére. A levéltár-pedagógiai foglalkozások keretében érdemes megteremteni a baranyai reformátusok történelmével, néprajzával, földrajzával, demográfijával, mindennapjaival foglalkozó kutatókkal, lelkipásztorokkal, szak-



emberekkel való beszélgetés lehetőségét. Nagylétszámú (15-30 fő) közötti csoportok számára nyújtott foglalkozások általában nem rendszeresek, évente, félévente vagy alkalmanként szerveződnek. Ebben az esetben a legfontosabb célja a levéltár-pedagógusnak, hogy megismerjék a tanulók a gyűjtemény tereit, és hogy olyan pozitív élménnyel gazdagodva távozzanak, hogy később is visszatérjenek a levéltárba.

### *EFOP 3-3-2. Levéltár-pedagógia Baranyában a köznevelés eredményességéért projekt keretében megvalósuló levéltár-pedagógiai foglalkozásokról*

A projekt során és annak fenntartási időszakában változatos foglalkozástípusokon valósulhatott meg a levéltári tanulás. Az általános iskolás korúak havi szakkörön (egy-egy köznevelési intézmény félévente változó csoportösszetétellel, havi rendszerességgel, 6 tanulóval és egy felkészítő tanárral), tehetséggondozó kiscsoportban (félévente, heti rendszerességgel 10 héten keresztül 4-8 fő között, egy felkészítő tanárral), kézműves foglalkozásokon (évente egy alkalommal, mely egy héten keresztül napi rendszerességgel 8 fő részvételével) és a projekt idején 2019-ben és 2021-ben 100 fős vetélkedőn vettek részt. A középiskolás korosztály számára két foglalkozástípust szervezett a levéltár: tehetséggondozó kiscsoportos foglalkozást (félévente heti rendszerességgel, 10 héten át 4 fővel, felkészítő tanárral) és témaheftet (félévente egy héten át napi rendszerességgel 20 tanuló és két felkészítő tanár) kínált fel a levéltár (Ács, 2021c). A havi szakkörök elsődleges célja a Baranyai Református Egyházmegye Levéltára őrzött iratanyagának és tárgyi, muzeális gyűjteményeinek a megismertetése volt. Ehhez a tematikához kapcsolódtak a baranyai református gyülekezetek irattárába való látogatások, illetve baranyai közgyűjtemények (Janus Pannonius Múzeum, Klimó Könyvtármúzeum, Nagyarsányi helytörténeti gyűjtemény, Dezső László terehegyi magángyűjteménye) felkeresése. A levéltári iratok közül a köznevelési intézmények pedagógiai programjában megfogalmazott a legfontosabbak célok – az identitás (családtörténet), a közösséghez való tartozás (iskola, gyülekezet) erősítése – mentén elsősorban az anyakönyvekkel, valamint a levéltár tanügyi irataival, mint például a Pécsi Református Kollégium elődintézményének, a Felsőbaranyai Református Egyházmegye polgári leányiskolájának és internátusának iratanyagához kapcsolódóan tervezték a feladatokat. A levéltárpedagógus törekedett arra, hogy valós kutatói kérdéseken gondolkodjanak a diákok, segítve őket abban, hogy megtalálják a feltett kérdésre adandó helyes választ (Pl. a síremlékről lekopott a születési évszám, segítsenek a levéltárosnak kideríteni, hogy mikor született XY. Kik voltak a keresztszülei XY-nak? Milyen viszonyban voltak a szülők a keresztszülőkkel? Milyen betegségekben haltak meg XY családjának tagjai?). A tehetséggondozó szakkörön lehetőséget kaptak a 4 fős csoportok, hogy együtt találják ki a szakkör tematikáját, azaz a „kutatásuk témáját”, a tervezés lépéseit, az anyaggyűjtést, a kutatási kérdések megfogalmazását és az eredmények ismertetésének a módjait. A levéltárpedagógus és a levéltárban a pedagógiai közösségi gyakorlatukat teljesítő hallgatók segítették e folyamatot sikeressé tenni. 2020 őszén egy nyolcadikos tehetséggondozó kiscsoport a Covid19 járvány kapcsán kíváncsi volt arra, hogy Baranya református gyülekezeteiben hogyan terjedt a spanyolnátha. A vizsgálatához a halotti anyakönyvi kivonatokat, valamint az online adatbázisokban (Arcanum, Magyar Családfa-kutatók honlapja, MNL és megyei intézményeinek a Magyarországi Egyházi Levéltárak Egyesületének adatbázisai) elérhető forrásokat használták fel. Az eredményt időszalagon ábrázolták, majd posztert készítettek, melyet a 2021-ben megrendezett vetélkedőn elő is adtak. A kézműves foglalkozásokon részt vevő diákok megismerkedve a heraldika és a református jelképek világával saját címert készítettek, ex librist, illetve kipróbálhatták a kavicsfestést, a református Sárköz népművészete ihlette karkötőket alkottak gyöngyfüzéssel, és elkészítették a Biblia lapjain megjelenő ételeket. A középiskolások számára szervezett témahefték a következő címeket kapták: Időutazás a Reformáció korába, Ormán-

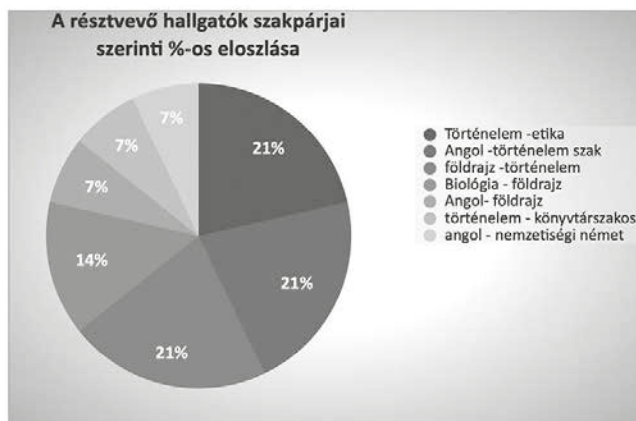
ság, Látogatások Pécs közgyűjteményeiben, A baranyai reformátusok történetének egy-egy epizódja a 20. század második felében (lásd részletesen Ács, 2021c). A projekt kics csoportos foglalkozásain, a havi szakkörön és a tehetség gondozó szakkörön már a projekt megkezdésétől, azaz 2018 márciusától rendszeresen használtak IKT-eszközöket, kiegészítve a levéltár tanulási terét. A Covid19 járvány következtében az iskolákban bevezették digitális oktatást, s a levéltár-pedagógiai foglalkozások – a projekt folytatásának előírása okán – teljes egészében vagy részben az online térbe kerültek, alkalmazkodva a projektben részt vevő köznevelési intézményeknek a járvány következtében elrendelt oktatási rendjéhez. Így 2020 márciusától egy éven keresztül a levéltár-pedagógiai foglalkozások jelentős mértékben új tanulási környezetben, a digitális térben, a MS Teams felületein valósulhattak meg, mely a foglalkozásokat vezető levéltár-pedagógus, az iskolában a tanulókat segítő felkészítő tanárok és a közösségi pedagógiai gyakorlatukat a levéltárban teljesítő osztatlan tanár szakos hallgatók számára is új helyzetet teremtett (Ács, 2021b). Azok a növendékek, akik 2020 tavaszán és őszén vettek részt a projektben kevésbé tudták megtapasztalni a levéltár fizikális terében történő tanulás által nyújtott lehetőségeket. Észrevehető volt az is, hogy a csoportok akkor tudtak ismét jól működni, amikor már a saját iskolájuk informatika terméből tudtak bejelentkezni a Teams csoportokban megtartott levéltári foglalkozásokra a felkészítő tanáruk kíséretében. Ezzel párhuzamosan azonban – pedagógiai és informatikai értelemben – fejlődést is megélhettünk a Covid19 következtében, hiszen a kényszer szülte helyzetek lehetőséget teremtettek nemcsak nekünk, hanem a hallgatóknak is a digitális kompetenciák fejlődésére, illetve fejlesztésére. 2021 februárjában a különböző intézményekből delegált 100 fős vetélkedőt online tudtuk lebonyolítani, de különböző terekben. A virtuális térben folyó vetélkedőbe több helyszínről, így a levéltárból és a résztvevő iskolák helyszíneiről kapcsolódtak a csapatok, a zsűri, a szervezők és a segítők. Az online térben történő vetélkedésnek a következtében a feladatokat online készítettük, melyhez a diákok online férhettek hozzá és a megoldásokat is online kellett benyújtani. Úgy vélem, hogy minden résztvevő számára a digitális kompetencia fejlesztése és fejlődése megélhető tapasztalattá vált igazolva Kéri Katalin azon állítását, mely szerint a szükséges elzárttság a „kiválóan alkalmazható fejlesztést hozott magával.” (Kéri, 2021, p. 57)

### *A tanári felkészítés közös követelménye: a közösségi pedagógia gyakorlat*

A 2013-tól 2022-ig az osztatlan tanárképzés képzési és kimeneti követelményei előírták a közösségi pedagógiai gyakorlat teljesítését az osztatlan tanárszakos hallgatók számára. E gyakorlat a „képzéssel párhuzamosan (...) a szünetidőben vagy szorgalmi idő alatt is teljesíthető közösségi szolgálat (volt), mely egy adott tanulói korosztály tanórán kívüli, szabadidős tevékenységének (táboroztatás, szakkörök, érdeklődési körök stb.) szervezési, vezetési, programkészítési, közösségépítési területein nyújt(ott) tapasztalatokat.”<sup>15</sup> A közösségi pedagógiai gyakorlat során a tanárszakos egy intézmény (pl. kollégiumok, művelődési központok, tanodák, (köz)gyűjtemények stb.) vagy egy szervezet (civilszervezet, alapítványok, egyesületek), közösségek (pl. egyházi csoportok, ifjúsági közösségek) tevékenységébe önkéntesen és segítő szerepben kapcsolódik be abból a célból, hogy résztvevője legyen egy olyan konstruktív tanulási folyamatnak, melyben a tapasztalatszerzés és az erre való reflexió meghatározó (Czető & Mészáros, 2013; 2014). A közösségi pedagógiai gyakorlat a gyermekek és a fiatalok neveléséhez kötődik ugyan, de nem iskolában zajlik. A hallgatók olyan, eddig még nem tapasztalt tanulási teret választhatnak a gyakorlat helyszínéül, amely valamilyen okból az újdonság erejével hat számukra, illetve felkelti a személyes érdeklődésüket.

15 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.

A Baranyai Református Egyházmegye Levéltára 2018-ban lett a Pécsi Tudományegyetem partnerintézménye, és ekkortól nyílik lehetőség arra, hogy e nonformális térben folyó tanulási folyamatok tervezésében és megvalósításában osztatlan tanárszakos hallgatók is közreműködjenek. 2018-2024 között 14 hallgató választotta a református levéltárat és annak muzeális gyűjteményeit a közösségi pedagógiai gyakorlat színhelyéül. A résztvevő hallgatók szakpárjai szerinti elosztását mutatja az 2. ábra.



2. ábra: A résztvevő hallgatók szakpárjai szerinti %-os eloszlás (Saját szerkesztés)

Úgy véljük, hogy a tanárjelöltek részvétele a levéltár-pedagógiai foglalkozásokon nagymértékben hozzájárul mind az általános iskolás, mind a középiskolás diákok érdeklődésének a felkeltéséhez, a levéltári foglalkozások sikerességéhez, és segíti a hallgatókat a tanárrá válásuk folyamatában, fejlesztve a tanári kompetenciáikat. A tehetséggondozó foglalkozásokon megvalósulhat a református kollégiumok hagyományaként a mentorálás a közel hasonló életkorú diákok között. Fontos azt is megjegyezni, hogy azoknak a hallgatóknak, akik nem ismerik a levéltárat mint kutatási színtért, a levéltár-pedagógiai foglalkozásokra való felkészülés lehetővé teszi, hogy beleszóljanak a kutatói munkába, melynek egy példáját láthatjuk szerzőtársaim, Renácz László, angol-történelem és állampolgári ismeretek és Suszter Rajmund, földrajz-történelem és állampolgári ismeretek szakos ötödéves hallgatók beszámolóiban. A tanítványok<sup>16</sup> 2022/23-as tanév első félévében végezték a közösségi pedagógiai gyakorlatukat a Baranyai Református Egyházmegye Levéltárában. Úgy gondolom, hogy a tanárrá válás folyamatában helye van a kutatói és az innovatív szemlélet formálásának. Mindkét hallgató aktív tagja a PTE BTK Tanárjelöltek Szakkollégiumának, tehát nyitottak a kutatói tevékenységek megismerésére, kipróbálására. A levéltár-pedagógiai foglalkozások tervezési folyamatában kiderült, hogy a hallgatók is osztják azt a törekvést, hogy ráirányítsuk a figyelmet arra, hogy milyen lehetőségeket nyújt a levéltár mint nonformális tanulási tér az iskolai csoportok tanulói számára. A szerzőtársak egy reflektív beszámolót készítettek a BREL-ben folyó közösségi gyakorlatukról megadott szempontokat követve. A gyakorlatra való visszatekintésben bemutatták azt a feltáró jellegű, a levéltár tanulási terére vonatkozó vizsgálatukat, melyet a gyakorlat során végeztek el. A hallga-

16 A kettős szerep – a BREL-ben levéltár-pedagógusként a hallgatók mentorálása, valamint az egyetemen egyetemi oktatói szerep – lehetővé teszi, hogy tehetséggondozás terepének fogjam fel a közösségi pedagógiai gyakorlatot. (Megjegyzés: Ács, M.)

tók arra keresték a választ, hogy az általuk facilitált levéltár-pedagógiai foglalkozásokon a diákok valóban újdonságként és élményként élték-e meg a levéltári tanulást. Észlelték-e a különbséget az iskolai keretek között folyó tanulás és a gyűjteményi tanulás között?

A hallgatók 9 kérdésből álló kérdőívet szerkesztettek, melyből egy volt nyílt végű. A kérdőívek eredményét diagramban jelenítették meg.

## **Közösségi pedagógiai gyakorlaton a Baranyai Református Egyházmegye levéltárának gyűjteményeiben. Renácz László és Suszter Rajmund beszámolója<sup>17</sup>**

### *Az intézmény kiválasztásának szempontjai*

*„Új tapasztalatokat szerettünk volna szerezni történész hallgatóként, és a levéltár ideális választásnak bizonyult. Kíváncsiak is voltunk, hiszen korábban nem jártunk még ilyen jellegű gyűjteményben. Fontos szempont volt, hogy az intézmény könnyen megközelíthető, még tömegközlekedéssel is. Úgy véljük, hogy tanárként fontos megismerkedni a tanulók iskolai kereteken kívüli tanulási terekre irányuló programszervezésével is, hiszen ez hasznos kiegészítése a köznevelési intézményekben folyó formális tanulásnak. Hallottunk arról is, hogy a közösségi pedagógiai gyakorlatoknak már komoly múltja van a BREL-ben, így számíthattunk az ott dolgozó szakemberek segítségére. A szabadabb környezetnek köszönhetően kísérletezhettünk is a módszereinkkel, melyek így fejlődhettek a gyakorlat folyamán. Fontos szempont volt továbbá, hogy mentortanárunknak, Dr. Ács Mariannának jó kapcsolatai voltak a közösségi szolgálat helyszínéül szolgáló levéltárral. Gördülékeny volt mindezen szempontok segítségével a munkánk. Történelemtanárként pedig azt tartjuk fontosnak, hogy a levéltárban testközelből találkozhattunk és dolgozhattunk levéltári primer forrásokkal és az egyházművészeti gyűjtemény tárgyi emlékeivel. A történelem iránt érdeklődőknek, mint ahogy nekünk is, ez nagy lehetőség és hatalmas élmény, mely leendő tanárként is hasznosulni fog. Ezeket a tárgyi és írott forrásokon keresztül, melyek a gyerekeknek és számunkra is egy rég letűnt kor kézzelfogható hírmondói, meg tudjuk eleveníteni a múltat. Úgy gondolom, hogy nagyobb esélyünk nyílik a gyerekekkel megszerettetni az adott tudományterületet.”<sup>18</sup>*

### *A Közösségi pedagógiai gyakorlaton végzett tevékenységeinkről*

*„A levéltári foglalkozásokra készülve a tervezést kutatómunka előzte meg, melynek során megismerkedtünk a levéltár iratanyagával, illetve egyeztettünk a mentortanárral arról, hogy mi is lesz az általunk tartandó foglalkozások témája. A célunk a gyerekek játékos megismertetése volt a levéltár működésével és a levéltári iratokkal, valamint a muzeális gyűjteménnyel. Ennek érdekében a levéltárban kutatómunkát végeztünk, melynek középpontjában a vegyes anyagonyvek álltak. A feladatokhoz felhasználandó források kiválasztásánál legfontosabb szempontunk az olvashatóság volt, hiszen*

17 A hallgatók beszámolójának tematikai egységeit megadtam, illetve a szövegeket idézőjelbe tettem és kiegészítéseimmel láttam el, melyet lábjegyzetben rögzítettem.

18 A közösségi pedagógiai gyakorlat az iskolai gyakorlatnál egy tágabb kontextust kínál a tanárszakos hallgatóknak, mivel egyszerre kapcsolódhatnak egyfelől a gyűjtemény szakembereinek a közösségéhez, másfelől az ott lévő iratok, tárgyi emlékek révén ahhoz a közösséghez is, amelynek az emlékezetét őrzik, valamint a levéltári foglalkozásra érkező különböző iskolák tanulóinak a közösségéhez is. A gyakorlat során a kisebbségben élő református közösség múltjának és jelenének a megismerésével a hallgatók társadalmi érzékenysége és személyes felelőssége is erősödhet, fejlesztheti azt az attitűdöt bennünk, hogy nyitottak legyenek a felekezethez tartozók, vagy éppen az eltérő vallásúak felé. Ez a lehetőség ráirányítja a figyelmet arra is, hogy a hallgatók megtapasztalják, hogy a történelmi múltat egy közösség múltján, személyes sorsán keresztül is lehet és kell is értelmezni (Lásd erről pl.: Gyáni, 1997).

*a kézzel írt anyakönyvek olvasása még idősebb korosztály számára is nehézséget okoz. Ügyelnünk kellett arra, hogy megkedveltessük a levéltári tanulást, ne pedig elvegyük a kedvüket a tanulóknak. Az összegyűjtött anyagokból feladatokat kezdtünk el gyártani, ekkor még többféle típusú feladat is felmerült, ám hamar konszenzusra jutottunk. Az idő volt a másik kulcs tényező, amit át kellett gondolni. A korosztályról már az első egyeztetések során értesültünk, a tanulók számát azonban csak a foglalkozás napján tudtuk meg. A tervezés során kulcsfontosságú volt az első csoporttal való találkozás október 12-én. Az ekkor megszerzett tapasztalatok – pl. az időkezelés, gyerekek képességei, létszám változásának lehetősége – hozzájárult a későbbi foglalkozások könnyebb lebonyolításához. Összességében a tervezés és a lebonyolítás 25-25 órát foglalt magába a három foglalkozás esetén. A foglalkozásokon a tanulók jelentős részben csoportokban dolgoztak. A diverzitás mint fő szempont áthatotta az egész levéltári tanulás folyamatát a tervezéstől a taneszköz készítésén át a tanulás szervezéséig. Volt, hogy eredeti forrással találkoztak a diákok, volt, hogy digitális eszköz segítségével kellett egy általunk vagy a levéltár-pedagógus által készített feladatlapot kitölteniük. Fontosnak tartottuk megmozgatni a tanulás során a diákokat, kihasználva a levéltárnak a gyermekek számára olyan izgalmas tereit, mint a raktárak. A feladatokat igyekeztünk könnyedebb hangvételűre venni, mely által játékosan találkozhattak a gyerekek a múlt emlékeivel. Ennek érdekében készítettünk egy olyan társasjátékot is, mely során az látott anyakönyvi bejegyzések alapján kellett kitalálni, hogy kiről is van szó. Igazi anyakönyveket is lapozhattak megfelelő előkészítés után. Ez a feladat inspirált minket arra, hogy egy feladatként egy egérrágtá szöveget alkossunk, arra ösztönözve a diákokat, hogy az eredeti anyakönyvek alapján kiegészítsék azt az „elveszett” információkkal. Eltérő szerepekben végezhetjük a feladatokat. Ellátunk kísézőként is feladatot, mivel a nagyobb létszám miatt előfordult, hogy több teremben játszódott párhuzamosan a foglalkozás, így mi navigáltuk a diákokat a helyszínek között. A foglalkozás részét képezte még egy raktárlátogatás, ahol felügyelőként segítünk a levéltárosnak a rend fenntartásában. Aktívan és önállóan is vezettünk foglalkozásokat.”*

### *Az iskolai gyakorlat és a közösségi pedagógiai gyakorlat összevetése*

*„Az eddigi tanulmányaink során egyes kurzusokhoz kapcsolt iskolai gyakorlatokon, valamint csoportos iskolai gyakorlatokon vettünk részt. Az iskolai keretek között történő tradicionális tanulás során akarva akaratlanul a korábbi tapasztalatokból kiindulva is berögzött paneleket vagyunk hajlamosak alkalmazni. A levéltári környezetváltozás azonban segít ezeket a paneleket fellazítani: máshogy fegyvermezzünk, nem a megszokott poroszos padosorok között tanítunk, új ingerekkel találkozunk. Mindez igaz a gyerekekre is. A környezetváltozás miatt szabadabbnak érzik magukat, a változatosabb feladatok miatt pedig új kihívások érik őket, és ez által más készségeik fejlődnek. Elengedhetetlen a levéltári tanulás és tanítási folyamatok esetében is a pontos időbeosztás, illetve tartalék tervek készítése, hiszen azokkal a tanulói csoportokkal, akikkel először találkozunk, nem tudhatjuk, hogy milyen képességű gyerekekből állnak.<sup>19</sup> A pontos időbeosztás, hogy kinek, mikor és hol kell lennie, valamint mit kell csinálnia, ezt a szituációt igyekszik kontrollálni. Azonban a csoportot alkotó diákok képessége egy kulcsfontosságú tényező, hiszen a két alkalommal kialakított csoportok között voltak olyanok, akik könnyedén végeztek el minden feladatot, és extra időt kitöltő feladatot kellett gyorsan előkeríteni, de előfordult az is, hogy egyes csoportoknak több idő kellett az adott feladat befejezéséhez.”*

19 A levéltár-pedagógiai foglalkozások nagyon kevés százalékban jelentenek rendszeres foglalkozást ugyanazzal a tanulói csoporttal. A BREL-ben 2018 és 2021 között és még a fenntartási időszakban is megvalósulhatott az az ideális állapot, hogy egy-egy iskolai tanulóközösség rendszeresen vett részt levéltárpedagógiai foglalkozásokon. Az időről időre való találkozás lehetővé tette, hogy szorosabb kapcsolat alakuljon ki a közösség tagjai és a levéltár-pedagógus között. A projekt letelte után azonban a gyűjteményben folyó tanulás ismét az egyszeri vagy néhány alkalomra korlátozódó eseménnyé vált a levéltárba látogató iskolai csoportok számára. A két hallgató egy ilyen foglalkozás lebonyolításába kapcsolódott be, melynek következtében akkor találkoztak a diákokkal először.



### A vizsgálat háttérét nyújtó foglalkozás bemutatása

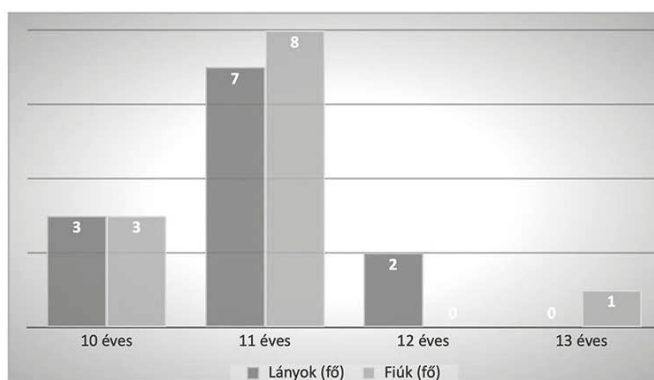
„Az osztályt két csoportba osztottuk: míg a diákok egyik fele a levéltári forrásokat feldolgozó feladatokkal dolgozott, addig a másik fele a gyűjteményi terekkel (raktár, feldolgozó, könyvtár, kutatóterem, muzeális gyűjtemény) ismerkedett meg. A raktárban a diákok a levéltárossal, illetve az egyik hallgatóval érkeztek. A hallgató itt a levéltárost segítette, leginkább a diákok fegyelmzésében. A levéltáros bemutatta a diákoknak, hogyan tárolják szakszerűen az iratokat és azt, hogy hogyan néznek ki a még restaurálás előtt álló anyagok. A levéltár kutatótermében a hallgatók lettek a főszereplők, a tanulási folyamat aktív lebonyolítóivá váltak. Itt készítették el a gyerekekkel azokat a feladatokat, amelyeket korábban a levéltár forrásai alapján terveztünk. A muzeális gyűjteményben a gyerekek a református istentiszteletek liturgiájához használt tárgyakat<sup>20</sup>, agendákat, régi Bibliákat és zsoltároskönyveket, úrasztali terítőket fedezhették fel a különféle feladatok – keresztretjvény fejtés, puzzle összerakása, térképolvasás – alapján kiscsoportokban. A levéltáros mesélt a tárgyak sorsáról is, arról, hogyan kerültek a múzeum őrzésébe. A tárlat látogatását követően önkéntes alapon elmondhatták, hogy kinek mi tetszett a legjobban.”

### Reflexió a tanulás-tanítási folyamatra

„A foglalkozások a tervek szerint alakultak. Amit elterveztünk a foglalkozások során, azt meg tudtuk valósítani. Minden elkészített feladat kipróbálásra került. A diákok élvezték a környezetváltozást, jól oldották meg a feladatokat, együttműködtek a hallgatókkal.”

### A feltáró jellegű vizsgálat lépései<sup>21</sup>

„Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a számos élmény és feladat közül melyek voltak a legnépszerűbbek a diákok számára. Két osztállyal foglalkoztunk a közösségi pedagógiai gyakorlaton, melyek közül az 5. A osztály (24 fő) vett részt a vizsgálatban, 13 lány és 11 fiú, életkor szerint pedig 10 és 13 év közöttiek voltak a kérdőívet kitöltő tanulók (3. ábra).



3. ábra: Az 5. A. osztály eloszlása életkor és nemek szerint (fő) (Szerk.: Suszter, 2023)

20 Klenódiomok (keresztelőkanna, bortartó kanna, úrvacsora-kehely, kenyértartó tányér).

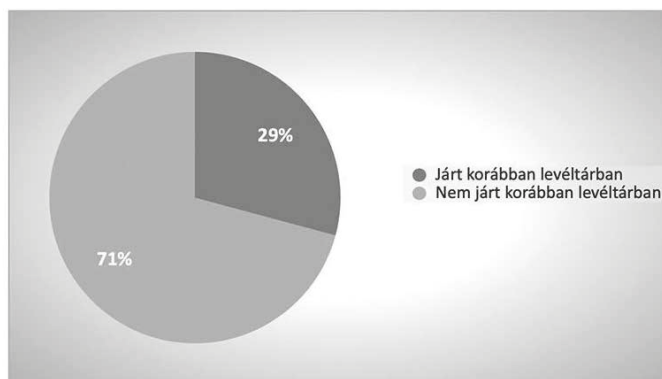
21 A vizsgálat célját, valamint a kutatási kérdéseket közösen beszéltük meg. A fókuszban a non formális tanulási térben megélhető élményszerű tanulás megfigyelése állt. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a diákok észlelték-e a különbséget a levéltári környezetben és az általuk megszokott iskolai keretek között folyó tanulás között. Valóban atavisztikus élményként élték-e meg a többszáz évvel ezelőtt írt források és tárgyi emlékek kézbe vételét a levéltárban és annak muzeális gyűjteményeiben (Megjegyzés: Ács M).



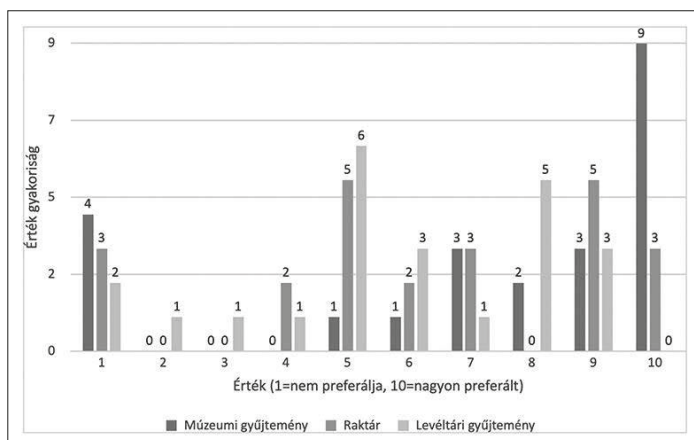
A kérdőívek kitöltésére a foglalkozás lebonyolítása után egy héttel és közvetlenül a „Ki vagyok én?” játék lebonyolítása után, 2022. 10. 26-án került sor. A gyerekek 4-5 fős csoportokban ültek négy asztalnál az elégedettségi kérdőív kitöltésekor. A teremben a két hallgató, illetve a kísérő tanár volt jelen. A kitöltéshez nem szabtuk időkorlátot. A kérdőív 9 kérdésből állt és az elején a diákoknak néhány adatot kellett megadniuk. Az adatok a következők voltak: név, nem, osztály és életkor. Ezekre az adatokra a feldolgozás megkönnyítése érdekében volt szükség, maga az adatok ábrára vitele során minden anonimá vált. A kérdésekben domináltak az irányított kérdések, itt arra voltunk kíváncsiak, hogy egy adott feladat vagy túra rész 1-10-es skálán mennyire tetszett a diákoknak, így 6 feladat is ezekre a részletekre kérdezett rá. Az első választásos kérdés arra irányult, hogy járt-e korábban levéltárban a diák. Az egyik feladatnál arra is kíváncsiak voltunk, hogy meg tudták-e különböztetni a foglalkozások levezényelőit egymástól, tehát meg tudják-e mondani, ki a tanár, ki a hallgató és a ki a szakember, azaz a levéltáros, illetve a levéltárpedagógus. Végül az utolsó nyílt végű kérdésben arra kértük a diákokat, hogy néhány mondatban értékeljék a foglalkozást.”

### A kérdőívek kiértékelése

„A kiértékelés az adatok Excelbe való bevitelével kezdődött, feladatonként külön átlagolás készült, hogy megtudjuk, melyek voltak a legsikeresebb programok és feladatok. Voltak nehezítő tényezők is, ilyen volt az adatok hiánya, hiszen voltak olyan gyerekek, akik sajnos a korábbi foglalkozáson nem tudtak részt venni, így az ő válaszaik kiestek a statisztikából. Az eredményeket kör- és oszlopdiaagramban jelenítettük meg. Az levéltár ismertsége az PRK 5. A osztályosainak körében a foglalkozások előtt tárgyban feltett kérdésre a válaszadók 70,83 %-a nemmel válaszolt, míg 29,17 %-uk járt már levéltárban. Meglepett minket ez az eredmény, mivel ötödikes diákok a kitöltők, akik legfeljebb könyvtárba szoktak járni, a levéltárat inkább a kutatni vágyó idősebb korosztály (egyetemisták) szokta használni. A látóterük fiatal korban történő kitágítása éppen emiatt ösztönözheti őket az ilyen típusú intézmények későbbi használatára.”

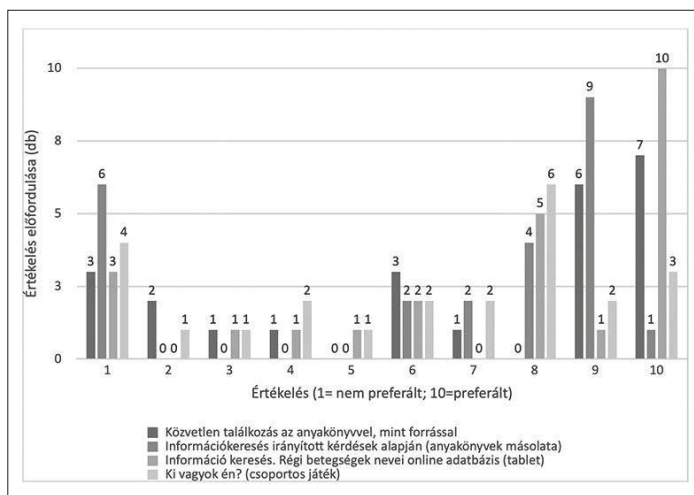


4. ábra: A levéltár ismertsége az 5. A osztályos diákok körében a foglalkozás előtt (%) (Szerk.: Suszter, 2023)

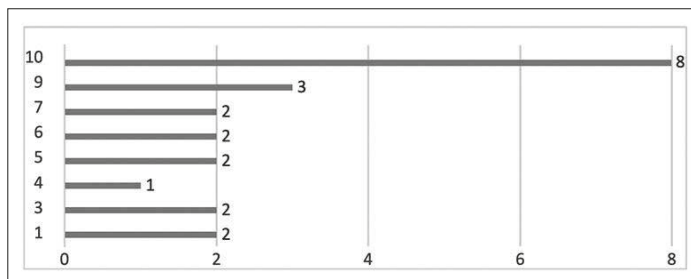


5. ábra: A BREL legkedveltebb tanulási terei (fő) (Szerk.: Suszter, 2023)

„A levéltári bejárás során bemutatott gyűjtemények közül a diákságnak leginkább a múzeum és a raktár, valamint a baranyai reformátusság egyházművészeti kiállítása tetszett. Úgy gondolom, hogy ez az eredmény azzal függhet össze, hogy a „testközei élmény” mélyebb nyomot hagyhat az emberekben, ezáltal a tanulás során jobban elmélyül a tapasztalat útján szerzett tudás. A levéltári foglalkozás során a gyerekek által leginkább preferált feladat az volt, amelyhez digitális eszközt kellett használni, illetve azok az elemek arattak nagy sikert, melyek gyökeresen eltértek az iskolai tanulás során végzett standard feladatokról. Az is szépen megjelent a vizsgált osztálynál, hogy sokkal jobban emlékeztek azokra az elemekre, melyeknél kézbe vehették a feladat tárgyát, pl. anyakönyvet. A társasjáték iránti érzelmek nagyobb skálán szóródtak szét, ám ez is többségében pozitív értékelést kapott. A feladatok jól bizonyították azt, hogy a megváltozott környezet, az ingerekben gazdag feladatok és a modern technológia bevonása sokkal nagyobb kedvet és lelkesedést hoz a diákoknak (6. ábra). A munkamoráljuk is jó volt, szépen dolgoztak és együttműködtek velünk a foglalkozások folyamán végig.”



6. ábra: A feladatok a kitöltött kérdőívek alapján (fő) (Szerk.: Suszter, 2023)



7. ábra: A levéltári tanulás érdekessége 1-10-ig skálán (1=unalmas 10= érdekes) (fő) (Szerk.: Suszter, 2023).

## A vizsgálat eredményei

„A kérdőív eredményei igazolták az előzetes feltevéseinket: a gyerekek az IKT-eszközöket tartalmazó feladatot tartották a legjobbnak (6. ábra). Meglepető volt azonban, hogy mennyire népszerű volt a múzeumi látogatás és az anyakönyvek fizikai érintését lehetővé tevő bemutató is (6. ábra). A kérdőívekből az is kiviláglott, hogy a gyerekek szívesen fogadják a környezetváltozást, örömmel jönne nek máskor is hasonló foglalkozásra (7. ábra).”

## Összegzés

E tanulmány mellett, hogy lenyomatát nyújtja a Baranyai Református Egyházmegye Levéltárában folyó közösségi pedagógiai gyakorlatokon folyó munkának, bizonyíték arra is, hogy hogyan szolgálja a tanárszakos hallgatók pályaidentitásának erősítését, a tanári kompetenciák fejlesztését a nonformális tanulási térben folyó tanulás-tanítási folyamatban való aktív részvétel. Kiindulási pontja ez egy jövőbeli kutatásnak, amely az elmúlt 10 évben folyó közösségi pedagógiai gyakorlatok társadalmi hasznosságának a feltérképezésére irányul. A közösségi tanulásnak a különféle szempontok szerinti elemzésével szeretnénk felhívni a figyelmet arra, hogy a tudásalapú társadalomban az információs intézményekben folyó tanulás iskoláskorban való megtapasztalása segíti az élethosszig tartó tanulás iránt való elköteleződést, a nonformális terekre vonatkozó pozitív attitűd kialakítását, inspiráló és innovatív hatással van a tanártársadalomra, és lehetőséget teremt a gyűjteményeknek minél szélesebb körben nyilvánvalóvá tenni céljait, megismertetni a maradandó értékű tárgyi illetve írott forrásait. Úgy vélem, hogy a közösségi pedagógiai gyakorlat jó lehetőséget teremt arra, hogy a gyűjtemények, a köznevelési és felsőoktatás intézmények együttműködjenek a társadalmi folyamatok jobbítása érdekében.

## Irodalomjegyzék

- Ács, M. (2021a). IKT alkalmazása levéltár-pedagógiai foglalkozásokon. In Kéri, K. (Ed.), *Digitális és online lehetőségek, jó gyakorlatok a tanári munkában és a neveléstudományi kutatásokban: Osztatlan tanár szakos hallgatóknak és gyakorló pedagógusoknak* (pp. 87-97). PTE BTK NTI.
- Ács, M. (2021b). Levéltár-pedagógiai foglalkozások online. In Ács, M., *Az EFOP 3.3.2-16-2016-00324 „Levéltár-pedagógia Baranyában a köznevelés eredményességéért” c. projekt összegző szakmai beszámolója* (pp. 31-36). [https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fbaranyai.reformatusleveltar.hu%2Fimages%2FSzakmai\\_beszamolo\\_EFOP\\_3.3.2\\_16\\_.docx&wdOrigin=BROWSELINK](https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fbaranyai.reformatusleveltar.hu%2Fimages%2FSzakmai_beszamolo_EFOP_3.3.2_16_.docx&wdOrigin=BROWSELINK) (2024.08.23.)

- Ács, M. (2021c). Az EFOP 3.3.2-16- 2016-00324 „Levéltár-pedagógia Baranyában a köznevelés eredményességéért” c. projekt összegző szakmai beszámolója. Kézirat. BREL.
- Arató, F. (2018). A négydimenziós értékelés néhány gyakorlati aspektusa. *Új Pedagógiai Szemle*, 68(11-12), 23-45.
- [https://epa.oszk.hu/00000/00035/00190/pdf/EPA00035\\_upsz\\_2018\\_11-12.pdf](https://epa.oszk.hu/00000/00035/00190/pdf/EPA00035_upsz_2018_11-12.pdf) (2024. 08. 23.)
- Batalka, K., Hermann I., Koltai, A., Németh, L. S., Schramek, L. & Tóth, E. (2021). „A szolgáltató levéltár” stratégia koncepciójában foglaltak megvalósulásának számbavétele és értékelése. <https://mnl.gov.hu/download/file/fid/597308> (2024.05.12.)
- Czető, K. & Mészáros, Gy. (2014). *Közösségi gyakorlat folyó gyakorlat eredményeinek, problémáinak összegző feltárása*. Háttér tanulmány. TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért”.
- Czető, K. & Mészáros Gy. (2013). *Közösségi pedagógia gyakorlat. Hallgatói segédlet. A szakmai gyakorlat elindításához szükséges fejlesztések kialakítása*. [https://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/ii6/23\\_hallgatoi\\_segedlet\\_kozossegi\\_pedagogiai\\_gyakorlat.pdf](https://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/ii6/23_hallgatoi_segedlet_kozossegi_pedagogiai_gyakorlat.pdf)
- Erdész, Á. (2013). Írás – forrás – történelem: Közművelődési munka az MNL Békés Megyei Levéltárban. *Levéltári Szemle*, 63(4), 72-78.
- Fülöp, T, Mákos, J. & Szabóné Maslowski, M. (2013). „Nyitott levéltár – velünk élő múlt”. Az MNL Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Levéltár történelmi programsorozata általános és középiskolás tanulók számára. *Levéltári Szemle*, 63(4), 55- 60.
- Garadnai, Z. (2014). Közművelődési kerekasztal a Magyar Nemzeti Levéltárban. *Levéltári Szemle*, 64(4). 80-91.
- Gyáni, G. (1997). Mit várhat az iskola a szkeptikus történetírástól? *Új Pedagógiai Szemle*, 47(4), 94-100. <https://efolyoirat.oszk.hu/00000/00035/00004/1997-04-ta-Gyani-Varhat.html> (2024.05.15.)
- Kanyar, J. (1977). Országos konferencia Kaposváron az iskolák és a levéltárak együttműködéséről. *Levéltári Szemle*, 27(1), 241-244.
- Kéri, K. (2021). Múlt a jövőben. Neveléstörténet a digitális korban. In Kéri, K. (Ed.), *Digitális és online lehetőségek, jó gyakorlatok a tanári munkában és a neveléstudományi kutatásokban: Oszatlan tanár szakos hallgatóknak és gyakorló pedagógusoknak* (pp. 56-71). PTE BTK NTI.
- Marton, J. (2023). A levéltár-pedagógia aktuális helyzete. *Rendszerváltó szemle*, 8(3), 35-43.
- Molnár-Kovács, Zs. (2021). Online lehetőségek a történeti tankönyvkutatások forrásainak feltárásában. In Kéri, K. (Ed.), *Digitális és online lehetőségek, jó gyakorlatok a tanári munkában és a neveléstudományi kutatásokban: Oszatlan tanár szakos hallgatóknak és gyakorló pedagógusoknak* (72-86). PTE BTK NTI.
- Palotainé Simon, I. (2013). A múzeumpedagógia elméleti alapjai. In Foghtüy, K. & Szepesházyiné Kurmay, Á. (Eds.), *Múzeumpedagógiai tanulmányok I.* (pp. 11-18).
- Pipon, B. & Laubie, X. (2009). *Archives et pédagogie: les services éducatifs*. [https://www.piaf-archives.org/sites/default/files/bulk\\_media/m12-s2v2-1/section2\\_papier.pdf](https://www.piaf-archives.org/sites/default/files/bulk_media/m12-s2v2-1/section2_papier.pdf) (2024.06.03.)
- Rácz, A. (2013). TÁMOP Gyermekfoglalkozások Budapest Főváros Levéltára szervezésében. Különös tekintettel az „irányított kutatás” program elemre. *Levéltári Szemle*, 63(4), 48-54.
- Radó, P. (2024). A magyar közoktatással szembeni társadalmi kihívások. In Nahalka, I. & Radó, P. (Eds.), *Szükséges és lehetséges. Egy közösen megalkotott oktatáspolitikai koncepció. Az ELEGY Oktatási Szakbizottság javaslatai*. CKP Alapítvány a Tanszabadságért, 2024. 120 p. <https://ckpinfo.hu/wp-content/uploads/2023/05/Elegy-tarsadalmi-valtozasok-veglegesített.pdf> (2024.05.20.)
- Racsco, R., Szűts, Z., Radics, K. & Lengyelné Molnár, T. (2023). A könyvtár mint 21. századi autentikus tanulási környezet. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 70(1), 13-22. <https://doi.org/10.3311/tmt.13204> (2024.05.15.)
- Simonkay, M. (2017). Levéltár-pedagógia ma és holnap. *Levéltári Szemle*, 67(4), 50-65.
- Dr. Tóth, Gy. (2024). *A népszámlálások vallási adatainak eredményei térképen*. KSH.
- Vágola, É. (2014). A tanórán kívüli oktatás és az élménypedagógia pszichológiai, pedagógiai szempontjai és előnyei. *Levéltári Szemle*, 63(4.), 61-71.

# MÓDSZERTANI KOMBINÁCIÓ ÉS FELSŐOKTATÁS-PEDAGÓGIAI KÍSÉRLET. EGY KUTATÁS FOLYTATÁSA

## *Absztrakt:*

*A tanulmány egy akciókutatásba (Zank, 2023) ágyazott és felsőoktatási kollaboratív oktatói modellt alkalmazó (Mrázik, 2019) kurzus-kísérletsorozat kapcsán megvalósult kutatáshoz (Mrázik, 2014) illeszkedik, amely kiegészült az önirányított tanulás, az egyéni tanulási preferenciák és tanulási stratégiák vizsgálatával. A tanulmányban szereplő Projekttervezés és pályázatírás elnevezésű kurzus elemzése többfázisú vizsgálattal (Pribék, 2022) kombinált kutatási paradigma mentén történt (Sántha et al., 2022). A kurzus célja az volt, hogy fejlessze a résztvevők projektmenedzsment és pályázatírási képességeit, tudását, munkaattitűdjét, kritikus látásmódját, hatással legyen tanulási stratégiáikra, és növelje az önszabályozott tanulásra való képességüket. Ezzel összhangban a kutatás a résztvevők egyéni tanulási preferenciájának a megértésére, tanulási stratégiáik megismerésére és tanulásuk önszabályozottságának vizsgálatára összpontosított. A vizsgált kurzusokon az oktatók a résztvevőket folyamatosan online és IKT-segítette megoldások felé orientálták (Galambos, 2022). A vizsgálati eszközök szentimentelemzés, memózás és hallgatói visszajelzések gyűjtése és azok értékelése voltak. A szentimentelemzés eredményeként láthatóvá vált, hogy a résztvevők a témát egy szakmai-reflektív szintre tudták emelni, a kurzusra adott résztvevői reflexiók elemzése alapján azt találtuk, hogy a pozitív érzelmek domináltak, ugyanakkor az információ rövid idő alatti feldolgozása kihívást jelentett számukra. Összességében a résztvevők sikeresen alkalmazták az újonnan megszerzett ismereteket. A kutatás következtetései egy jól adaptálható, a folyó felsőoktatási praxisba is implementálható tanítási-tanulási modell elemeinek kimunkálását tették lehetővé.*

*Kulcsszavak: projektmenedzsment-képességek, egyéni tanulási preferenciák, önszabályozott tanulás, tanulási stratégiák*

## **Bevezető**

Kutatásunk célja volt, hogy megértsük a hallgatók egyéni tanulási preferenciáját és tanulási stratégiáit, attitűdjeiket, melyeket érzelmi, értelmi és cselekvéses reakciók egymással dinamikus kapcsolataként értelmeztük (Vida, 2022). Az is vezette a kutatói érdeklődést, hogy bekövetkezett-e változás a kezdeti és a zárószakasz között, a hallgatók saját, szubjekt-

tív megítélése alapján a saját, tanulási és társas képességeik tekintetében, melyeket pluralista megközelítésben értelmeztünk (Dezső, 2014).

## A téma ismeret- és problémaháttéré

A tanulásról és a tanulói szerep jellegzetességeiről való mai tudásunk szerint az olyan konstruktumok, mint az egyéni tanulási preferenciák, a tanulási stratégiák és az önszabályozott tanulás egymáshoz szorosan kapcsolódó fogalmak. A tanulásra vonatkozó jelenlegi ismereteink szerint a tanulás nem csupán az ismeretek passzív befogadásáról szól, hanem komplex, dinamikus folyamat, amely tartalmazza a tanulók aktív részvételét, tanulási rugalmasságát és önszabályozottságát. Amely tanórán így történik a tanulássegítés, a tudásátadásnak ez a formája valósul meg, a folyamatban résztvevők azzal szembesülnek, hogy az ehhez szükséges és megfelelő képességfejlesztés és -kibontakoztatás megkerülhetetlen, nem csupán a tanulóra nézve, hanem a tanulássegítők (pedagógusok, tanárok, oktatók) esetében is, beleértve a felsőoktatás kereteit is. Ezen tanulástani konstruktumok és az ezekhez kapcsolódó képességek és készségek fejlesztése megfelelő tanulási-tanítási környezetben tud végbe menni, s amennyiben cél e képességek fejlesztése, szükségessé válik az ennek megfelelő tanulás- és tanulóközpontú tanulás-szervezési eljárások, modellek alkalmazása.

Az egyéni tanulási preferenciák – az, hogy miként vélekednek a különféle tanulás-szervezési eljárásokról a résztvevők – fokális a hatékony oktatási praxis és a személyre szabott tanulási folyamatok kialakításának szempontjából. Az egyéni tanulási preferenciák egyénenként eltérőek és befolyásolják, hogyan vesz részt a tanuló a tanulási folyamatban, és hogyan reagál a változatos és eltérő vagy éppen hagyományosnak tekinthető tanulás-szervezési eljárásokra. Az egyéni tanulási preferenciák felismerése és figyelembevétele növelheti az oktatás hatékonyságát és a tanulói elkötelezettséget, integrálásukkal növelhetővé válik a tanulói eredményesség.

Mindezek a konstruktumok (egyéni tanulási preferencia, önszabályozó tanulás és a tanulási stratégiák) központi szerepet játszanak abban, hogy a tanulók hogyan dolgozzák fel és integrálják az új ismereteket, illetve milyen mértékben képesek önállóan irányítani és optimalizálni saját tanulási folyamataikat.

### *Az önirányított – önszabályozott tanulás*

Az önszabályozott tanulás (self-regulated learning - SRL) elmélete három tanulási folyamat fejlődésére fókuszál: a metakognícióra, a motivációra és a stratégiai cselekvésre. A metakognitív beállítódású tanulók tisztában vannak saját tanulási erősségeikkel és kihívásaikkal. Ismerik a tanulási stratégiákat, és figyelnek mások szükségleteire és érdeklődésére. A motivált tanulók hajlandóak a nehéz feladatokkal is próbálkozni. Kitartóak, hisznek abban, hogy erőfeszítéssel sikeresek és további jellemzőjük, hogy tanulási stratégiákat széles körben használnak. Alkalmazkodóak, rugalmasak a stratégiák használatában, és képesek azokat az adott feladat igényeihez igazítani (Brenner et al., 2022).

Az önszabályozott tanulás legtöbb modellje ciklikus folyamatokat ír le, amelyeket a tanulók gondolataik és cselekvéseik irányítására használnak a tanulási feladatok előtt, közben és után. Zimmerman SRL modellje három fázist különböztet meg: az előzetes gondolkodás fázisa, amikor a tanulók célokat tűznek ki maguk elé, felméri a motivációjukat és képességeiket a feladatok teljesítésére, és terveket készítenek a feladatok elvégzésére; a teljesítmény fázisa, amikor a tanulók a feladatra koncentrálnak, végrehajtják a feladatokat, fejlesztik és alkalmazzák a stratégiákat, valamint nyomon követik előrehaladásukat; végül



az önreflexió fázis, amikor a tanulók visszatekintenek a feladatra és teljesítményükre, és önértékelést végeznek (Brenner et al., 2022).

Butler és Cartier (2018) SRL modellje egy szociokulturális nézőpontot is bevezet, amely történelmi, kulturális, társadalmi és közösségi kontextusokhoz kapcsolja az önszabályozott tanulást. Bár ezek a modellek különböző kiterjedésűek, mindegyik hangsúlyozza a tervezés (előzetes gondolkodás), végrehajtás, reflexió és a gondolatok, valamint cselekvések módosításának iteratív ciklusait a tanulási célok elérése érdekében (Brenner et al., 2022).

Az önszabályozás magában foglalja a személyes és szociális tanulási formákat egyaránt. Az önszabályozás kognitív és metakognitív folyamatait a szociális interakciók révén modellezik és internalizálják; ekkor ez a másokkal való közös szabályozás, utalva azokra a közös tanulási célokra, amelyeket a tanulói csoportok szabályoznak a közösen kitűzött célok elérése érdekében (Brenner et al., 2022).

A kurzus megvalósítása során ösztönöztük a páros, a kis- és nagycsoportos kooperatív és sub-kooperatív munkát, ezáltal elérve, hogy a csoportokon belül – az osztálytermi környezetben – az egyének önszabályozott, közös, megosztott és a csoportra nézve felelősségteli szabályozási formákat is alkalmazzanak: az egyéni részvétellel megtervezik, nyomon követik és értékelik saját hozzájárulásait a csoporthoz (azaz önszabályozás), míg a csoport tagjai kognitív és metakognitív stratégiákat mutatnak be, valamint motivációs támogatást nyújtanak (ez a közös szabályozás). A csoport együtt tervezhette a produktumait, ahogyan a végrehajtás és értékelés is közös tevékenység lehetett. (Brenner et al., 2022).

Az önszabályozott tanulás jelentőségének növekedése az oktatáskutatásban az elmúlt évtizedekben párhuzamba állítható azon törekvésekkel, melyek a kognitív és affektív területeket egyre inkább közelítik egymáshoz. Az önszabályozott tanulás elmélete a kizárólagosan a tanári irányítással végzett tanulóval szemben az önálló tanulás igényét kívánja megfogalmazni, és a tanulást önállóan véghez vitt, szándékolt és önszabályozott folyamatként értelmezi (D. Molnár, 2014). Az önszabályozott tanulás konstrukciója nemcsak a hagyományosan elkülönült oktatáskutatás területei között, hanem azokon belül is integrálódást segít elő, hozzájárulva a tanulás folyamatának komplex megértéséhez (Bacsa, 2012). Az önszabályozott tanulás elmélete összekapcsolódik az élethosszig tartó tanulás koncepciójával, mivel az önszabályozás lehetővé teszi a tanulást a formális oktatást követően is, ami hozzájárul az egyén sikeres boldogulásához.

Az önirányított tanulás az élethosszig tartó tanulás egyik alapvető elemévé válik (Bacsa, 2012). Az önszabályozott tanulás fázisai, lépései a (1.) tervezés (célkitűzés, aktiválás); a (2.) monitorozás (tudatosítás); a (3.) kontrollálás (ellenőrzés, szabályozás) és a (4.) reflexiók (reakciók). A tanóra tervezése ezeknek a lépéseknek a figyelembevételével történik, hogy a tanulás önszabályozottságát a lehető legmagasabb szintre emeljük és közben az autonóm tanulást is támogassuk. Az egyes területek, amelyeket a fázisok mozgósítanak: a kogníció, a motiváció/emóció, a viselkedés és a környezeti kontextus (D. Molnár, 2014). Miután a diákoknak az élethosszig tartó tanulásra kell felkészülniük, és így felelősséget vállalnak saját fejlődésükért, képesnek kell lenniük irányítani és monitorozni saját tanulási folyamataikat (Langerné, 2010), ezért az önszabályozott tanulásra való képesség kialakítása és fejlesztése fontos. Az önszabályozás nemcsak a hatékony tanulás jellemzője, hanem a hosszú távú tanulás is. Az önszabályozás kritikus szerepet játszik az átmeneti időszakokban is, amikor a diákok fokozatosan áttérnek a külső irányítástól saját belső irányításra. Ezért az önszabályozott tanulás kialakítása és támogatása kulcsfontosságú, már a fiatalabb tanulók sikeres fejlődése szempontjából is (Bacsa, 2012).

Vizsgálatunkban központi szerepet kapott az önszabályozott tanulás támogatásának kérdésköre. A diákoknak ahhoz, hogy hatékonyan irányítsák és szabályozzák tanulásukat, kognitív és metakognitív stratégiákat kell alkalmazniuk. Az ehhez az autonómiához nyújtandó (tanári) támogatás és az önszabályozó tanulás közötti kapcsolatot vizsgáló empiri-

kus tanulmányok az önszabályozó tanulást olyan célirányos folyamatként fogalmazzák meg, amely magában foglalja a diákok önértékelési és önreflexiós tevékenységeit.

Ez a folyamat megköveteli, hogy a diákok képesek legyenek konkrét tanulási célokat kitűzni, tudatosan stratégiákat választani, nyomon követni előrehaladásukat, és szükség esetén módosításokat végezni. Ez nem automatikusan történik és nem is könnyű. Az autonómia tanári támogatása ugyanakkor segít megteremteni az önszabályozó tanulás adaptív részvételének feltételeit. Az autonómiatámogatás magában foglalja a független működés ösztönzését és támogatását, ami azt jelenti, hogy a diákok megtapasztalják a választási szabadságot, kezdeményező módon oldják meg a problémákat, és felelősséget vállalnak saját tanulási folyamatukért. Előzménytanulmányok pozitív összefüggést mutattak ki a tanári autonómiatámogatás és a diákok önszabályozó tanulása között (Mammadov et al., 2023). A kétoktató metódus mellett döntésben fontos szerepe volt annak, hogy mind az előzményvizsgálatok, mind az ezekből eredő meggyőződésünk szerint az önirányított osztálytermi tanulás leginkább ezen a módon támogatható hatékonyan.

A tanulástámogatás és a tanárok által támasztott elvárások jelentős hatással lehetnek a tanulók önszabályozott tanulási képességére. Kutatások kimutatták, hogy azok a tanárok, akik világos és strukturált útmutatást adnak, visszajelzést nyújtanak, és maguk is az önszabályozott tanulási mintákat mutatják, pozitívan befolyásolják a tanulók önszabályozott tanulását (Jin et al., 2023). A tanári támogatás megerősítése fontos az önszabályozott tanulás elősegítése érdekében, különösen az online vagy az eszközzel támogatott tanulási környezetekben. A tanárok gyakorlottsága, tapasztalata és szakértelme, az időszzerű és megfelelő visszajelzések nyújtása, az irányukból érkező biztatás, valamint az órákon való aktív részvételük olyan oktatási tényezők, amelyek pozitív hatással lehetnek a tanulók önszabályozására. Ezen kívül a tanárok elvárásai a tanulók önszabályozó képességével kapcsolatban hatással lehetnek a tanulók saját képességeikbe vetett hitére is: ha a tanárok magas elvárásokat támasztanak a tanulók önszabályozásával kapcsolatban, a tanulók nagyobb valószínűséggel alkalmaznak önszabályozott tanulási viselkedést, és inkább elérik tanulási céljaikat (Jin et al., 2023).

### *A tanulási stratégiák – a stratégiai tanuló*

A tanulási stratégiák vizsgálata fontos a neveléstudományi kutatásokban, mivel hozzájárulhat a hatékony tanulássegítéshez. Ugyanakkor a tanulás megközelítése egyénenként eltérő, mivel különböznek az érdeklődés területei, eltérnek a képességek, a társas tapasztalatok és az érzelmek, más és más a temperamentumuk, de a tanulási tempó is különbözik, így mára erőteljesen kérdésessé vált, hogy ezek „tanulási stílusokat” eredményeznek-e valójában.

Korábban ismeretes a tanulási stílusok koncepciója (Barabási, 2013), amely azon a megközelítésen alapult, hogy a tananyag egyéni tanulási stílusokhoz való igazítása motiválhatja a diákokat. Ez a megközelítés olyan eszközök és módszerek kifejlődéséhez vezetett, amelyek azt igyekeznek feltárni, mi lehet a legmegfelelőbb tanulási mód egy adott tanuló számára.

David A. Kolb tanulásstílus-modellje eddig a legszélesebb körben ismert és elfogadott. A Kolb-féle Tanulási Stílus Leltárát (Kolb Learning Style Inventory, KLSI) főképpen az egyéni tanulási stílusok mérésére alkalmazzák, ugyanakkor megítélése nem mentes a kritikáktól. Számos dilemma merült fel a kérdőív alacsony megbízhatósága, a megkérdőjelezhető érvényessége és alacsony prediktív ereje miatt, és mert az a nézet alakult ki, hogy az eszköz feltételezi, hogy az egyének csak egy tanulási stílussal rendelkezhetnek (Manolis, 2013). Kolb az évek során módosította az KLSI skálát, egyértelműsítve, hogy az eszköz eredeti célja, hogy segítsen az egyéneknek az élményekből való tanulási módjuk azonosításában. A Kolb-féle Tanulási Stílus Kérdőív tanuláselméleti alapját a humán tanulóval foglalkozó, huszadik századi jelentős elméletalkotók összegzett megállapításai adják: Dewey szerint a tanulás legjobb

ban folyamatként érthető meg, nem eredményként, ahogy Piaget szerint minden tanulás új-ratanulás. A tanulás konfliktusok megoldását igényli a világ dialektikusan ellentétes alkalmazkodási módjai között, ily módon a tanulás a világhoz való holisztikus alkalmazkodás folyamata. Végül, a tanulás a személy és a környezet közötti szinergikus tranzakciókból ered és a tanulás a tudás létrehozásának folyamata (Kolb et. al., 2013, p. 6). A 2013-as, negyedik verzió az első jelentős revíziója a KLSI-nek 1999 óta (az eredeti KLSI 1971-ben került publikálásra). Sokéves kutatásokra alapozva, amelyek során több ezer válaszadó adatai kerültek feldolgozásra, a KLSI 4.0 egy új, kilencedik tanulási stílustípust, a *tanulási rugalmasságot* is hozza át a korábbi stílusokhoz. Ezek: 1) a cselekvés kezdeményezése; 2) a tapasztalatok és helyzetek kezelése, ami aktív kísérletezést és konkrét tapasztalatot foglal magában; 3) a tapasztaló stílus, mely a konkrét tapasztalatra épít, miközben egyensúlyban tartja az aktív kísérletezést és a reflektív megfigyelést; 4) a lehetőségek elképzelése, tapasztalatok megfigyelése és reflektálása révén, mely stílus ötvözi a tanulási lépéseket a konkrét tapasztalat és a reflektív megfigyelés között; 5) a reflektív stílus, mely megfigyelésre támaszkodik, egyensúlyban tartja a konkrét tapasztalatot és az absztrakt konceptualizációt; 6) az elemző stílus, ami ötvözi a reflektív megfigyelést és az absztrakt konceptualizációt; 7) a gondolkodó stílus, mely az absztrakt konceptualizációra támaszkodik, miközben egyensúlyban tartja az aktív kísérletezést és a reflektív megfigyelést; 8) a döntési stílus, ami ötvözi az absztrakt konceptualizációt és az aktív kísérletezést. A cselekvő az aktív kísérletezésre támaszkodik, miközben egyensúlyban tartja a konkrét tapasztalatot és az absztrakt konceptualizációt; a kiegyensúlyozó a konkrét tapasztalatot, az absztrakt konceptualizációt, az aktív kísérletezést és a reflektív megfigyelést mérlegeli (Kolb, 2013, p. 15).

Mint a szerzők maguk leírják, maga a modell alapját adó tapasztalati tanulás elmélete (Experiential Learning Theory, ELT) azt állítja, hogy a tanulási stílus nem egy rögzített pszichológiai jellemző, hanem egy dinamikus állapot, amely a személy és a környezet közötti szinergikus kölcsönhatásokból ered. Ez a dinamikus állapot az egyén preferenciális megoldásából fakad az élmény/konceptualizálás és az akció/reflexió kettősségén. Ezeknek az állapotoknak az egyéni stabilitása és tartóssága nem csupán a genetikai tulajdonságokból vagy az emberek jellemzőiből származik; de nem is csak a környezeti körülmények következtében alakul. Inkább a stabil és tartós emberi egyediségek mintázatai a személy és a környezete közötti következetes kölcsönhatásokból erednek. *„Az, ahogyan feldolgozzuk a minden új esemény lehetőségeit, meghatározza a választási lehetőségek és döntések körét, amelyeket látunk. Azok a választások és döntések, amelyeket hozunk, részben meghatározzák az eseményeket, amelyeken keresztül élünk, és ezek az események befolyásolják a jövőbeli választásainkat. Így az emberek azáltal teremtik meg önmagukat, hogy milyen konkrét eseményeket választanak, amelyeken átélnek”* (Kolb et al., 2013, p. 9).

A tanulási stílusok koncepciója tehát széles körben elterjedt, hosszú ideje népszerű és a tanulókkal kapcsolatos stílusok megmérésére vagy azonosítására irányuló szándék töretlen (Bernáth et al., 2015; Alexáné, 2020), mivel a tanulási preferenciák megértésében segít. Nem tisztázott azonban, mi pontosan a tanulási stílus, valóban tükrözi-e a tanulási szükségleteket, vagy inkább preferenciák-e; mennyire lehet az meghatározó, ha valaki „vizuális típus”, abban az esetben, ha nincs lehetősége vizuális úton tanulni. Kérdés továbbá, hogy ezek a stílusok változtathatatlanok-e, vagy adaptálhatók az adott tárgyhoz és környezethez (McCann et al., 2017). Mára az is világossá vált, hogy az egyes, különféle módokon azonosított tanulási stílusok nem egyértelműen meghatározóak a tanulási siker szempontjából, mint azt korábban hitték.

Problematikus tehát, hogy a tanulási stílusokkal kapcsolatos legtöbb megállapítás mögött kevésbé vannak szigorú, kontrollált tudományos vizsgálatok (McCann et al., 2017). A tanulási stílusokat alátámasztó elemzések jelentős részét nem publikálták és ellenőrizetlenek maradtak. A tanulási stílusok elméletének támogatói között sincs egyetértés abban,

hogyan hányféle tanulási stílus létezik. Általában a „verbális”, „vizuális” és „kinesztetikus” stílusokat különböztetik meg, de létrejöttek további kategóriák is, melyeket ezek kombinációi alapján hoztak létre (Barabási, 2013). Kevésbé találni azonban olyan vizsgálatot, amely alátámasztaná a tanulási stílusok és a tanulás hatékonysága közötti kapcsolatot. Sternberg és Grigorenko randomizált, kettős vak kísérlete bizonyította, hogy a tanulási stílusok hogyan befolyásolhatják a teljesítményt: a diákok akkor teljesítettek a legjobban, ha az oktatási módszerek illeszkedtek a tanulók intellektuális profiljához (McCann et al., 2017).

A tanulási stílusokkal kapcsolatos állítások ambivalenciája nem jelenti azonban azt, hogy a koncepciót mellőzni kellene. Ehelyett érdemes lenne újragondolni és átalakítani a fogalmat, hogy jobban tükrözze a modern pedagógiai és pszichológiai ismereteket. A tanulmányban a motivációra úgy tekintünk, mint *egyéni tanulási preferenciákra*; a tanulási stílusok helyett a tanulási stratégiákat, még inkább az autonóm tanulás tanári támogatási stratégiáit, a tanulás-szervezési eljárások változatosságát és hatását tettük vizsgálat tárgyává.

### *Tanulási-tanítási stratégiák és támogatásuk*

A tanítási-tanulásegítési stratégiák olyan komplex eljárásrendszerek, melyek segítségével a tanuló képessé válik az alapvető gondolkodási és megismerési műveletek kialakítására, majd ezek önálló használatára. A tanítási és tanulási stratégiák felosztási alapja nem egységes; esetenként az elérendő cél, másutt a tanuláselméleti alapok, ismét máshol a tanulás-szervezési vagy a tanulásirányítási felfogás a meghatározó. A tanulási-tanítási stratégia egy komplex metodika, melyben koherens rendszert alkotnak a taneszközök, az oktatás-technikai eszközök, valamint az értékelési eljárások (Virág, 2013).

A tanulási stratégiák a tanulási tevékenységet hatékonyabbá tevő, átfogó tervek, magukba foglalva az információgyűjtés, az információfeldolgozás és az információ előhívásának a lépéseit. A stratégiák eltérnek a tanulási módszerektől, mivel nem kizárólag a technikák alkalmazását jelentik, hanem a tudatos, metakognitív folyamatot is. A tanulási stratégiák alkalmazása során a tanuló átgondolja a feladatot, ennek megfelelően kiválasztja a leginkább megfelelő módszert. A tanulási módszerek alkalmazása nem mindig jár együtt ilyen tudatossággal, hiszen gyakran egyszerűen a pedagógus utasításainak követése zajlik anélkül, hogy a diák tudatosan mérlegelne. A tanulási stratégiák a tanuló egyéni tanulási preferenciáit tükrözik (Tóth, 2012). A tanulás segítése pedig az ezekre a folyamatokra irányuló stratégiákat jelenti, melyek közül az explicit és az implicit formákat lehet elkülöníteni.

Az explicit stratégiai oktatás akkor valósul meg, amikor a tanárok világossá teszik szándékukat, kifejezik, elnevezik a választott és alkalmazott tanított stratégiát, mert ez segít a diákoknak a stratégia részleteire figyelni, emlékezni rá, és alkalmazni azt más helyzetekben. Az implicit stratégiai oktatás magában foglalja egy eljárás oktatását anélkül, hogy a stratégiát említenék, vagy anélkül, hogy megneveznék vagy azonosítanák, mint stratégiát. Ezekben az esetekben a tanár nem teszi világossá a diákok számára az alkalmazott tanulás-szervezési stratégiát. Fontos eszköz lehet a tanárok számára a diákok önszabályozott tanulási képességei fejlesztésében az, ha információt nyújtanak arról, hogyan zajlik a tanulás, melyek és mennyire fontos a széles tanulási stratégiák repertoárja. A tanárok abban is segíthetnek a diákoknak, hogy tudatosabbá váljanak a tanulással kapcsolatos nézeteikkel kapcsolatban, tudatosuljanak a pedagógiával kapcsolatos hiedelmeik, és hogy mindezek milyen mértékben befolyásolják a tanulásukat (Vosniadu, 2024).

A kutatási eredmények azt jelzik, hogy a kollaboráció hatással van magára az oktatói gyakorlatra is: sajátos stratégiáival, az oktatói tevékenység megmutatásával, kinyitásával, publikussá tételével, a gyakorlat megosztásával, a kölcsönös és a metarefleksióval, valamint változással jár együtt. Nagy hangsúlyt kap az aggodalmak, hibák és veszélyek felváltása is. Az együttműködés nyitja és elindítja egymás felé az oktatókat, akik az együttmű-



ködés során megismerik egymás munkáját, módszereit, megosztják egymással anyagaikat, közösen reflektálnak és gondolatot cserélnek különböző kérdések mentén (Kis et. al., 2018). Az explicit stratégia mentén mindezek szintén felszínre kerülnek és hitelesítik a tanulási-tanulásegítési folyamatokat.

Az autonóm (önszabályozott-önirányított) tanulás egyre nagyobb hangsúlyt kap a jelenkor pedagógiájában, azzal, hogy a tanulók aktív részvételét és felelősségvállalását helyezi a középpontba. Az önszabályozott tanulás során a diákok képesek az önálló tanulási célok kitűzésére, a tanulási folyamat irányítására és az eredmények értékelésére. A team-teaching, a kollaboratív (együttes) oktatási stratégia, mint megközelítés jó lehetőséget biztosít a tanárok számára, hogy támogassák ezt a tanulói önszabályozást szolgáló fejlődést. A team-teaching keretein belül a tanárok együttműködnek, hogy közösen tervezzék meg és valósítsák meg a tanulási élményeket, ami lehetővé teszi, hogy különböző szakmai nézőpontok és tanítási stratégiák egyesüljenek. E megközelítés nemcsak a tanárok közötti szinergiát erősíti, hanem a tanulók számára is gazdagabb és sokszínűbb tanulási környezetet és ebben rejlő lehetőségeket kínál. Az ilyen légkörben a tanárok hatékonyan támogatják az autonóm tanulást, például a személyre szabott visszajelzés, a tanulási stratégiák modellezése és a diákok motiválása révén. E bevezető célja, hogy feltérképezze azokat a tanári stratégiákat, amelyek hozzájárulnak az autonóm tanulás fejlesztéséhez a team-teaching keretein belül, és bemutassa, hogyan segíthetik ezek a megközelítések a tanulók önállóságának erősítését és tanulási élményeik gazdagítását.

A kollaboratív oktatói intervenció keretében, design alapú megközelítésben (Kis et al., 2023) az eredetileg kéttanáros modellként ismert társtanítás (co-teaching) felsőoktatási implementációja valósult meg, összhangban azzal, hogy ez egyre inkább feltörekvő gyakorlat a külföldi egyetemi rendszerekben, valamint annak reményében, hogy amennyiben egy tanulmányi féléven át vagy annál hosszabb ideig tart, képes megváltoztatni a hiedelmeket (Haag et al., 2023). Egyúttal az oktatóknak kihívás, hogy figyelmet kell fordítaniuk az alacsonyabb önszabályozású diákokra (Lai et al., 2016).

A közreműködő oktatók tanári végzettséggel és több évtizedes oktató-tréneri, kutatási és publikációs gyakorlattal rendelkeznek, köz- és felsőoktatási, valamint felnőttoktatási területen, mind a formális, mind az informális téren, projektmegvalósítói és -vezetői tapasztalattal. A tanárok közötti kommunikáció e-mail, MS Teams chat, személyes és online megbeszélés formájában zajlott, heti, hetente többszöri alkalommal. A kurzus anyagainak kidolgozása közösen, Google Drive felületen történt, szinkron-aszinkron módon. A változatos kutatási módszerek használatát, a tanulásszervezést, a tanulásegítési folyamat (információk átadása, konzultáció, együttműködésre épülő csoportmunka) tervezését és áttervezését, a felelősség és az oktatói terhelés jobb elosztását is elősegítette a kollaboratív oktatói mód. Az akcióalapúságnak megfelelően a hallgatók bevonásával végeztük a beavatkozásokat, és szükségleteik folyamatos monitorozásával (kvízek és kikérdezés) az előzetesen megtervezett folyamat állandó adaptálása (áttervezése) történt a (külső-belső) körülményekhez igazítottan (így a fáradtság vagy a később belépők igényeinek figyelembe vételével).

## A kutatás bemutatása

A kurzusokat jelentős tervezőfolyamat előzte meg, amely fókuszai az oktatás- és tanulásszervezési tevékenységek (az oktatói együttműködés, az online és offline formák és arányuk), valamint az akcióalapúság (mind oktató-oktató, mind oktató-hallgató relációkban) voltak. A tervezéskor kellett kiválasztani azokat a módszereket és eszközöket, amelyekkel az adatok gyűjtése folyt. Kijelölendő ekkor az összegyűjtött adatok elemzésének módja, illetve az akcióterv – benne a tanulási környezetbe való sokrétű tartalmi beavatkozásokkal

(Varga, 2015, p. 61) – végrehajtási és értékelési metódusának megválasztása, kiterve annak hatékonyságára és eredményességére, a kockázatok mérlegelésére és szükség esetén a módosítás menetére.

A célkitűzések, a szerepek és felelőségek meghatározása is ekkor zajlott, melynek során kialakították az oktatók, hogy ki melyik tartalomterületért lesz felelős, és hogyan osztják meg a tanítási feladatokat; az óraterv és a struktúra kialakítása ekkor történt, figyelembe véve a differenciálást és az interaktív tanítási módszereket. Gondolni kellett az eszközök és erőforrások előkészítésére, az interaktív kijelző és laptop használatára, a terem elrendezésére, filmek, papírok biztosítására. Az előkészítés részét képezte annak megtervezése, hogy a tanítási folyamat során mi lesz a módja egymás támogatásának és kiegészítésének, illetve a résztvevői tevékenység folyamatos monitorozásának és értékelésének. A tanulási eredmények előzetes meghatározása; a problémaazonosítás és azon területek kijelölése történt, amelyekre a kutatási fókusz irányult (Nápoles, 2024). A tanulócsoportokat a tanárok előzetesen nem ismerték, korábban nem volt alkalmuk találkozni. A kurzust megelőző kommunikáció a résztvevőkkel az MS Teams felületen folyt, ide kerültek az osztálytermi munkát támogató dokumentumok, a tárgyleírás, a kurzus ütemezése.

### *A résztvevők, a minta és a körülmények jellemzése*

A diszciplináris szakokon (köztük a pedagógia) levelező tagozatos képzési formában, munka mellett tanuló, alapszakos képzésben részt vevő tíz fővel (többségében női hallgatók) a nap első része az előzetesen önállóan feldolgozott anyagok megbeszélésével folyt, majd a nap második felében önálló hallgatói munka zajlott digitális eszközök használatával, kooperatív tanulásszervezési keretek között. Az egynapos kurzus utolsó harmada a tanári útmutatással egybekötött reflexiós körrel és az értékeléssel zárult. Az egynapos alkalmat többszörös tervezési folyamat előzte meg. A 2023 februárjában megvalósult egynapos alkalom során a kurzus bemutatkozással, a kommunikációs forma megválasztásával indult (tegezés-magázás tisztázása), majd a célok kijelölése, az ütemezés és a tanulási forma egyeztetése, annak bemutatása történt a résztvevők számára, miről lesz szó a kurzus során, van-e és milyen pályázatróli tapasztalatuk (erre jellemzően nemleges választ adtak).

### *Az adatok kinyerésének módja*

A kurzus során az egyéni tanulási preferenciák, az önszabályozás és a tanulási stratégiák vizsgálatára vonatkozó adatok gyűjtéséhez és elrendezéséhez változatos metódusok alkalmazására nyílt lehetőség több fázisban (Pribék, 2022).

E metodológia „memó”-k<sup>1</sup> készítését tartalmazta, amelyben a feltérképezés, a jelentéskiemelés, a momentumok megragadása és nyílt kommunikáció feltárása folyt (Birks et al., 2008). A kétoktatósi forma lehetővé tette a feljegyzések állandó készítését, valamint a tantermi folyamatok monitorozását mindkét kurzus esetében. A saját tanulásra vonatkozó, kurzus előtti bemeneti és a kurzusvégi kimeneti preferenciák adatgyűjtése online kérdőívvel (Google Forms), ezeknek a feldolgozása statisztikai szoftverrel (Jamovi) történt. A szöveges elemzési egységek vizsgálata szentiment-elemzővel (NYTK), az eredmények megjelenítése adatvizualizációs platformon történt (Voyant Tools). Mindezek mellett visszajelzést kértünk az oktatói munkára vonatkozóan. Az adatokat szentiment-elemzéssel és adatvizualizációs platformon<sup>2</sup> jelenítettük meg.

1 m.e.m.o - az alábbi szavak kezdőbetűjéből összetett betűszó: Mapping research activities; Extracting meaning from the data; Maintaining momentum; Opening communication (Birks, 2008)

2 Voyant Tools <https://voyant-tools.org/> Stéfan Sinclair & Geoffrey Rockwell © 2024 Privacy v. 2.6.13



A soron következő lépés a pályázatok, pályázati lehetőségek bemutatása volt, az Erasmus+<sup>3</sup>, illetve az Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program<sup>4</sup> struktúrájának feldolgozása történt meg. Az Erasmus+ pályázati struktúra közös feldolgozása azért tűnt relevánsnak, mert a kurzus során bemutatott referenciapályázatok is ebben a pályázati konstrukcióban kerültek és kerülnek megvalósításra. A fentiek után szempontok adása történt egy pedagógiával foglalkozó pályázattal kapcsolatban.<sup>5</sup> Ez oktatói előadás formájában valósult meg, amelyhez egy prezentáció bemutatása is tartozott (ez a hallgatók rendelkezésére állt a szakasz befejeztével az MS Teams felületen.)

Az oktatói előadások olyan szempontokat érintettek, mint a

- bírálati szempontok, szerepük, kockázatok
- összeférhetetlenség
- SWOT elemzés és SMART célok
- finanszírozás és visszafizetés
- megvalósítási módosítások
- a pályázat megírásának szempontjai, sérülékeny csoportokra fókuszálás
- az újszerűség igénye és követelménye
- pályázati lelőhelyek és információforrások
- oktatási projektek (formális, nem-formális és informális)
- résztvevői bevonódás
- utánkövetés és hasznosíthatóság, disszemináció
- eredményesség és hatásosság kérdései, sikeres/sikertelen projektek
- a fenntarthatóság kérdése (FFC)

A választott tanári stratégiát folyamatosan explicitté tettük az iránymutatások, az utasítások alkalmazásával, valamint a kérdések megfogalmazásával: *Mit mond a ChatGPT a pedagógiai pályázatokról?* Mi a pedagógiai projekt? A „pályázati projekt” fogalma? A hallgatók választai között szerepelt a kapcsolati háló egy nyertes pályázat eredményes megvalósításánál, a személyes kapcsolatok rendszerének fontossága, valamint az angol nyelv ismerete. Azzal együtt, hogy aktív pályázatiírói és -megvalósítói tapasztalattal nem rendelkeztek a résztvevők, eltekintve néhány rész-közreműködéstől, viszonylag jó ismeretekkel rendelkeznek a felmerült témákat illetően. A digitális kompetenciákat is érintette a prezentáció, ismertetésre került a Digcomp EDU (Ferrari, 2013) kompetenciamérés, valamint a SAMR-modell<sup>6</sup>. Ezen a ponton kreatív, a hallottak alkotó feldolgozását előhívó feladatot kaptak a résztvevők.

Hosszabb, a szakaszt záró szünet után visszatérve a *#falakontúl*<sup>7</sup> megvalósult akciópedagógiai projekt bemutatása következett: a pályázati ötlet, a pályázati anyag bemutatása, amelynek célja az iskolán kívüli projekt létrehozása fenntarthatósági témakörben, elsősor-

3 <https://erasmusplusz.hu/> (2024.09.22.)

4 <https://efop.kormany.hu/> (2024.09.22.)

5 *#falakontúl - Fenntarthatósági projektek iskolai és iskolán kívüli megvalósításának elősegítése* (2022-2-HU01-KA210-SCH-000095343) továbbképzés célja, hogy a résztvevő a „fenntarthatóság témakörén keresztül ismerje meg a projekt- és az akciópedagógia lehetőségeit, a projektkészítés facilitálásának alapjait, feltételeit.” <https://e-learning.ujpedagogia.hu> (2024.02.26.)

6 A SAMR-modell egy olyan súlyozásos elvre épülő elképzelés, amely azt mutatja be, hogy a technológia hogyan jelenik meg a tanítás és tanulás folyamatában, és ez milyen szinten következik be. Négy részből áll: substitution, azaz helyettesítés; augmentation, azaz kiterjesztés; modification, azaz változtatás; redefinition, azaz újrafogalmazás (Falus et al., 2022).

7 *#falakontúl - Fenntarthatósági projektek iskolai és iskolán kívüli megvalósításának elősegítése* (Váczi, 2023) és <https://ujpedagogia.hu/projektek/falakontul> (2024.09.22.)

ban a Fenntartható Fejlődési Célokra fókuszálva. A projekt egyik felvetése, hogy egyrészt az iskolai fenntarthatósági tevékenységek elsősorban a környezeti kérdésekre koncentrálnak, másrészt főleg információátadásra, ezáltal pedig attitűdváltásra szorítkoznak, harmadrészt pedig az iskolai fenntarthatósági programoknak, projekteknek többnyire nincs társadalmi hatása. Tapasztalati tény, hogy a #falakontól pályázatba bevont tanárok is saját projektötleteket ajánlanak a diákoknak. Felmerül a kérdés, hogy *miért van ez így?* A hallgatók megosztották véleményüket ezzel kapcsolatban: negatív képet festettek a fenntarthatósági projektek eredményességével összefüggésben. Kiderült, hogy a résztvevők nem valószínűsítették meg fenntarthatósági programokat iskolai életük során. Saját tapasztalataikon túl az aktuális feltételezéseiket is megfogalmazták ebben a témában. A hallgatók elképzelése szerint a diákok egy része napjainkban nem rendelkezik a szükséges ismeretekkel a fenntarthatóság fogalmáról.

Az információk hiánya megnehezítette a résztvevők számára a projektekben való aktív és eredményes részvételt. Megemlítették azt is, hogy a pedagógiai projekt, mint módszer nem elterjedt a hazai közoktatásban. Ezenkívül feltételezésük szerint az egyéni tanulási preferencia hiánya is akadályozhatja a diákokat. A pedagógusok a „*mit szeretnél csinálni egy projektben?*” kérdésre gyakran a „*semmit*” választ adják a diákok. Az iskolai oktatás során a diákok nem szereznek meg minden szükséges készséget a fenntarthatósági projektek megvalósításához. Hiányozhatnak a készségek egy kutatás előkészítéséhez és lebonyolításához, a felmerülő problémák megoldásához, a projekt menedzseléséhez és az eredményes munkához szükséges kommunikációhoz. Ezen túl a tanároknál hiányozhat a megfelelő módszertani tudás ahhoz, hogy hatékonyan bevonják a diákokat a fenntarthatósági projektekbe.

A személyes élmények és az aktuális iskolai munkával kapcsolatos feltételezések megfogalmazása utáni lépésként a csoportnak szóló feladatok kiosztása és a további ütemezés kihirdetése, a munkacsomagok felosztása, végül a feladat elvégzéséhez szükséges #falakontól e-learning felületre belépés, és annak megismerése történt. Mindhárom csoport különálló feladatot kapott: az e-learning felületen található tananyagelemek közül egy-egy fejezetnek a feldolgozása volt a teendő (Fenntartható Fejlődési Célok; akciópedagógiai modell; projektmódszer) előzetesen megadott szempontok alapján: a *fenntarthatósági szempontok*, a *kockázatok mérlegelése* és a *szövetkezés-partnerség szem előtt tartásával*. A várt tanulási eredmény egy csoportos prezentáció készítése volt a megismert információk alapján, amelyre a rendelkezésre álló idő 45 perc volt. A feladathoz előzetesen elkészített „*sablont*” is kaptak a résztvevők a feladat elvégzését segítő, amelynek alkalmazása opcionális volt (1. ábra).



1. ábra: 3. sz. melléklet: A hallgató projekttervező sablon (opcionális felhasználásra, tanári összeállítás)

A feladat kiosztás a következő volt csoportonként: *egy projektterv elkészítése, projektenként egy szempont érvényesítése volt szükséges az alábbiak közül:*

- lehetséges kockázatok és elhárításuk;
- projektteam összeállítás: mi alapján, milyen feladatokra;
- FFC fenntarthatósági szempontok.

### *A projekttervek bemutatása és elemzésük*

Összesen három projektterv készült, a három-, illetve négyfős csoportonként egy. Ezeknek a produktumoknak a mondatszintű szentimentelemzése a következő módon alakult: [terv1] semleges (78.1%) [terv2] semleges (61.0%) és [terv3] mondatszintű szentimentelemzése semleges (72.9%), tehát sem negatív, sem pozitív érzelmi töltettel nem rendelkeztek, ami értékelhető úgy, hogy távolítani tudták maguktól a témát egy szakmai-reflektív szintre. Ez összhangban áll a kutatói törekvéssel a pontos, szaktudományos megfogalmazásra és ennek átadására a hallgatók irányába.

Az elkészült projektterveket kvantitatív szövegelemzésnek is alávetettük. A prezentációk kis szövegmennyisége miatt alkalmasak voltak a Voyant Tools kvantitatív elemző platformmal való elemzésre, mely által az egyes kollokációk és szövegkapcsolatok vizsgálata vált lehetővé. A metódus lehetővé teszi az egyes főkomponensek kiemelését vagy az egyes értékek köré „csomósodások” vizualizációját: a vastagabb vonalakkal kiemeltük a leggyakoribb említéseket, szókapcsolatokat és fogalmi együttállásokat a hallgatói projekttervek szövegeiben. A vizualizációval az is világossá vált, hogy mely fogalmakat emelték be a tervezésbe, miként jelentek meg, vagy hiányoztak a kurzus célkitűzései a tanulási eredményekben.

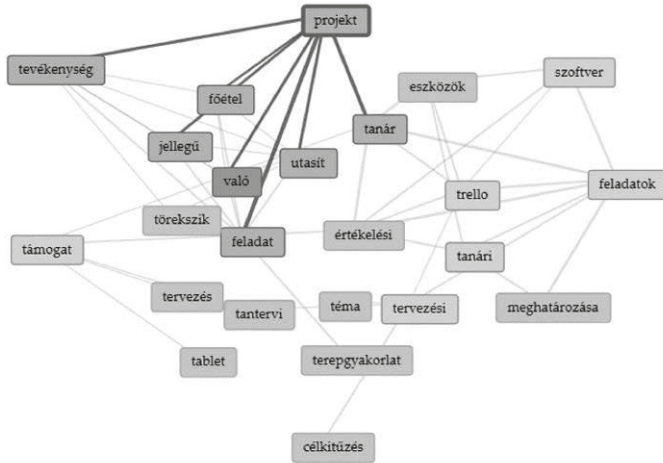
### *A projektterv rövid leírása – „Wizards of Ped” elnevezésű hallgatói projekt*

Az „Akciópedagógiai projektek tervezése és megvalósítása” című hallgatói projektterv célja, hogy a diákok aktívan részt vegyenek társadalmi felelősségvállalást, empátiát és társadalmi igazságosságot erősítő tevékenységekben. A projekt ötvözi az önkéntességet, közösségi szolgálatot, szolgálati tanulást és pedagógiai projekteket. A diákok nonprofit szervezeteknél önkéntes tevékenységeket végeznek, amelyek révén érzékenyebbé válnak a társadalmi kérdések iránt. A projekt tervezése SMART-célok kitűzése alapján történik, összhangban a tanterv követelményeivel. A hallgatók olyan projekt típusokat határoztak meg, mint „Desszert projekt” (kisléptékű, rövidebb időtartamú), „Főétel projekt” (nagyobb léptékű, hosszabb időtartamú), vagy „Falatozás projekt” (közepes léptékű, rugalmas időtartamú). A diákok projektmenedzsment szoftvereket használtak (Trello), a tanár támogatásával dolgoztak, és reflektáltak tapasztalataikra. Lehetséges témák: egészségtudatosság, fenntarthatóság, közbiztonság, közösségi művészet. A projektmodell fejleszti a diákok társadalmi felelősségvállalását és együttműködési készségeit.

### *A projektterv elemzése*

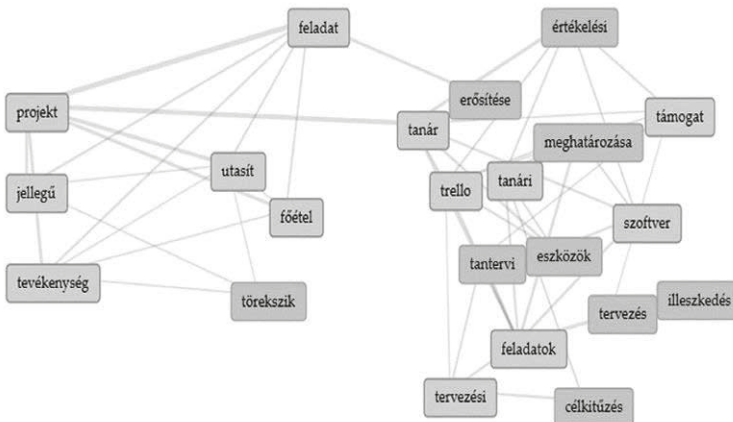
A projektterv-elemeket megjelenítő gráf összetett, több szinten kapcsolódó fogalmakat ábrázol. A központi fogalom a „projekt”, amelyhez számos különböző téma kapcsolódik. A gráfban szereplő fogalmak széles spektrumát tekintve (pl. tevékenység, szoftver, tanterv) valószínűsíthető, hogy a projekt több tudományág vagy szakterület összefonódását igényli. A „feladat”, „tervezés”, „meghatározása” fogalmak jelenléte arra utal, hogy a projekt jól meghatározott lépésekből áll, és ezek a lépések egymásra épülnek. A „támogatás”, „tanár”, „értékelés” fogalmak azt jelzik, hogy a projekt sikeressége számos külső tényezőtől függ, például a rendelkezésre álló erőforrásoktól, a szakértői támogatástól és az értékelési eljárás-

soktól. Az „utasít”, „trello”, „feladatok” fogalmak arra utalnak, hogy a projekt folyamatosan változó jellegű, és a feladatokat folyamatosan újra kell értékelni és módosítani, továbbá az együttműködéshez speciális, projektmenedzsment szoftver szükséges. A „célkitűzés” fogalom jelenléte azt jelzi, hogy a projektnek van egy jól meghatározott célja. (2. ábra)



2. ábra: [terv1] - A wizards\_of\_ped című hallgatói produktum kvantitatív szövegelemzése (Voyant Tools)

Tovább elemezve a hallgatói produktumot, a gráf szerkezete alapján a „feladat” és a „tanár” csomópontok is központi szerepet játszanak a hálózatban, ezek a fogalmak voltak leghangúlyosabbak a hallgatói prezentációk során (a „tanár” mellett még a „tanári” fogalom is azonos jelentéssel bírhat, csak a képző miatt került külön értelmezési keretbe). A „projekt” fogalma mindkét csomóponthoz kapcsolódik (3. ábra)



3. ábra: A [terv1] „Wizards of ped” című hallgatói produktum további kvantitatív szövegelemzése (Voyant Tools)

A „feladat” csomópont több más csomóponttal van összekötésben, így kulcsszerepet játszik a hálózatban. Kapcsolódik az „utasít”, „főétel”, „projekt” és „jellegű” csomópontokhoz, valamint a „feladatok” és „tevékenység” csomópontokhoz. A „feladat” csomópont-hoz kapcsolódik a „projekt” fogalma, ez által jelezve, hogy a projektalapú tevékenységeket hangsúlyosnak látták a hallgatók az elemzett prezentációban. Kapcsolódik még a „jellegű” csomópont, ami további kapcsolatban van a „törekszik”, „tevékenység”, „projekt” és „utasít” csomópontokkal, utalva arra, hogy milyen típusú aktivitást véltek felfedezni az elemzést végző hallgatók. Az „utasít” és a „főétel” közvetlenül kapcsolódnak a „feladat”-hoz, ami a tevékenység és a célok meghatározásának fontosságára utal.

Szintén egy központi csomópont a „tanár”, amely számos más csomóponttal áll kapcsolatban, mint például az „erősítése”, „meghatározása”, „tanári”, „trello”, „eszközök”, „tantervi” és „tervezési”. A „tanár” csomópont közvetlenül kapcsolódik az „erősítése” csomópont-hoz, ami az oktatási tevékenységek erősítésének fontosságát jelzi a pedagógus által. Ebben az értelmezésben a tanár feladata, hogy erősítse, támogassa a diákokat a projekt megvalósításában a vizsgált pályázat szerint a hallgatók értelmezésében. Jól értelmezhető kapcsolati viszony a „projekt” – „tanár” – „feladatok” – „meghatározás” struktúra, mely utal a tanári szerep hangsúlyosságára a projektfolyamatban, mely szerint a pedagógus határozza meg a pedagógiai projekt tartalmát. A „tantervi” és „eszközök” csomópontok közvetlen kapcsolatban állnak a „tanár”-ral és más oktatási tevékenységekkel, hangsúlyozva a tanterv és az oktatási eszközök szerepét.

A „feladatok” csomópont több más csomóponttal is összekötésben áll, beleértve a „célkitűzés”, „tervezési” és „eszközök” csomópontokat. Ez a kapcsolat a feladatok végrehajtásának és a célkitűzésnek a fontosságát mutatja.

Láthatóvá vált, hogy *megjelentek az oktatói előadás során érintett tananyagelemek és az is, hogy leginkább a tevékenység, a projektlogika mint ételkészítés-hasonlat szerepel („főétel”); de előjön a „támogat”, „feladat”, „törekszik” és a „tanár” említése is, sok más fontos terminus mellett, amelyek tartalmának ismerete és ennek mentén keletkező vagy e szakszavakkal leírható tudás magabiztos alkalmazása egy sikeres projektmegvalósítás elengedhetetlen feltétele.*

#### *A „Gondolkodj időben” elnevezésű hallgatói projektterv rövid leírása*

A hallgatói produktum célja a 17 Fenntartható Fejlődési Cél megismertetése és beépítése volt a tananyagba, valamint a pedagógiai programba. A projekt két konkrét példát emel ki: a projekthetet és a jeles napokat, amelyek során a diákok mélyebben megismerkedhetnek egy-egy fenntarthatósági céllal. A rendszerszemlélet és a globális gondolkodásra való nevelés is kiemelt szerepet kap. A téma tananyagba való beépítését az alábbi módon tervezték: projekthét formájában, például az etikaórákon keresztül a szegénység felszámolására irányuló célok megismerésével, egy-egy jótékonyági süтивásár keretében; illetve „Jeles napok” címmel a Víz Világnapján, a természettudományos órákon a tiszta vízhez való hozzáférés fontosságának kiemelésével. A hallgatói projekttervezet hangsúlyozza, hogy a 17 cél összefügg egymással, és egyik sem hagyható figyelmen kívül. A rendszerszemlélet és a csapatmunka kulcsfontosságú elemei, melyek segítik a diákokat abban, hogy globálisan gondolkodjanak, de helyben cselekedjenek, például a partnerségre alapozva a célok eléréséért.



4. ábra: A [terv2] „Gondolkodj időben” című hallgatói produktum kvantitatív szövegelemzése (Voyant Tools)

#### A projektterv elemzése

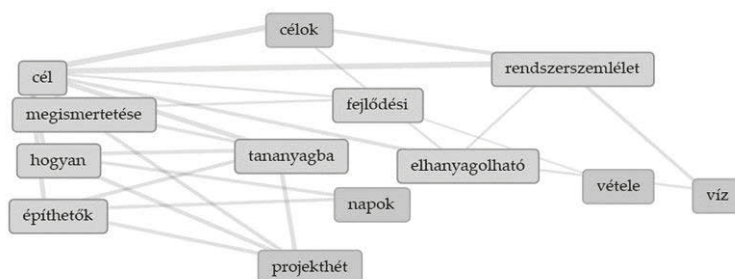
Elemelve a projektet, a „cél” és „célok” csomópont kiemelkedő szerepet játszik a hálózatban (ami utal a Fenntartható Fejlődési Célok megjelenésére a vizsgált projektben), számos más csomóponttal állva kapcsolatban, például a „tananyagba”, „fejlődési”, „rendszer-szemlélet”, és „projekthét” csomópontokkal. Ez a kapcsolat azt sugallja, hogy egyrészt a vizsgált tartalom a Fenntartható Fejlődési Célokat elemezte, másrészt a célok meghatározása és integrálása a tananyagba elengedhetetlen a fejlődési szemlélet kialakítása, és annak bemutatása szempontjából. A „rendszer-szemlélet” csomópont közvetlen kapcsolatban áll a „célok”-kal. A rendszer-szemlélet fogalma számos alkalommal előkerült a vizsgált oktatási segédanyagban, a hallgatók e köré aktivitást és konkrét tudástartalmat („víz” mint téma) is kapcsoltak. A „tananyag/ba” csomópontnak is központi szerepe van, több kapcsolódási ponttal rendelkezve, mint például a „projekthét” és a „hogyan”, „építhetők”. A „cél” és a „célok” csomópontok összeköttetése a „megismerése” és „hogyan” csomópontokkal azt mutatja, hogy a célok megismerése és az ezek eléréséhez szükséges módszerek („hogyan”) meghatározása szoros kapcsolatban állnak egymással. A gráf alapján az is látható, hogy a „projekthét” és a „napok” csomópontok szoros kapcsolatban állnak egymással, ami a projektek és a tanítási időbeosztás közötti összefüggést jelzi (4. ábra).

Ez a típusú gráf a kiinduló hipotézis cáfolatát is megjeleníti vizuálisan, tekintve, hogy eredetileg azt feltételeztük, az idői nyomás és a tananyagmennyiség miatt nem fognak megjelenni a legfontosabb elemek az elkészült projekttervekben – ezt azonban a szöveg mélyanalízise folytán el kellett vetnünk.

#### Az „Akciópedagógia” elnevezésű hallgatói projektterv rövid leírása

Ez a hallgatói csoportos produktum az akciópedagógiát és a hagyományos oktatási módszereket hasonlítja össze különböző szempontok alapján. Bemutatja, hogy az akciópedagógia jelentős mértékben eltér a hagyományos oktatási módszerektől. Rámutat, hogy az akciópedagógiában a hangsúly a diákok aktív részvételén, a közös döntéshozatalon, a tanulói érdeklődésre épülő tananyagban és a rugalmas értékelésen van. Míg a hagyományos oktatási módszerek inkább a tanár központi szerepét, a fix tananyagot és a standardizált értékelést hangsúlyozzák.





5. ábra: A [terv3] „Akciópedagógia projekt” című hallgatói produktum kvantitatív szövegelemzése (Voyant Tools)

A készség fogalma a kapcsolódások számossága miatt kulcsfontosságú a megjelenített projekttervben, központi helyre került: a „készség” fogalmát a gráf közepére helyezve olyan elágazások keletkeznek, mint a „társadalmi”, a „technológia”, az „oktatás”(i), és a „választ”. Látható, hogy a készségfejlesztés központi kérdéssé vált a projekttervben, ahogyan a „megváltozott” kifejezés is a legtöbb kapcsolatot felmutató fogalom. (5. ábra)

### Reflexió a hallgatói produktumokra

Az értékelés során a reflexiótípusok (Mrázik, 2021) széles körét alkalmaztuk: önreflexió, társas-kollegiális, metareflexió és retroreflexió formájában, zárt és nyitott eljárásokat egyaránt alkalmaztunk. Az egyes csoportprezentációk után először a bemutatót tartó csoport önértékelését, önmagukra reflektálását kértük, majd a hallgatótársakét, végül egy később csatlakozó hallgató, mint „külső megfigyelő” meglátásaira voltunk kíváncsiak. Ezt követően az oktatók tettek észrevételeket a hallgatók felé a tapasztaltakra vonatkoztatva. Kollegiális reflektálást végeztünk a folyamat lezárását követően, a kollaboratív munka során megélt impulzusokra kitérve.

Ezt a szakaszt követően – a kezdéshez hasonlóan – kimeneti, véleménykérő kérdőív online kitöltésére kértük a résztvevőket, ennek kérdései az alábbiak voltak:

- Hogyan értékeled a tanárok közötti együttműködést és kommunikációt az órákon?
- Milyen mértékben segítette a kéttanáros módszer az anyag megértését és a tanulás folyamatát számodra?
- Hogyan hatott rád a különböző tanárstílusok és személyiségek kombinációja az órákon?
- Hogyan hatott rád a különböző munkaformák és módszerek, tanulásszervezések kombinációja az órákon?
- Tapasztaltál-e egyensúlyhiányt a tanárok között az oktatás folyamatában, és ha igen, hogyan érintett ez téged?

### A hallgatói visszajelzések elemzése – az oktatói munka hallgatók általi értékelése

Az egynapos kurzuson részt vevőktől a nap végeztével strukturált visszajelzést kértünk a megvalósult *Projekttervezés és pályázatírási technikák* elnevezésű kurzussal kapcsolatban. Arra kérdeztünk rá, hogyan értékelik a tanárok közötti együttműködést és kommunikációt az órákon; segítette-e a kéttanáros módszer az anyag megértését; hogyan értékelték a tanulás folyamatát és hatott-e a résztvevőkre a különböző tanárstílusok és személyiségek kom-

binációja az órákon, valamint hatott-e a különböző munkaforma, -módszer és tanulásszervezési módok kombinációja szubjektív megélésükre.

A hallgatói visszajelzésekkel kapcsolatban előzetesen az alábbi hipotéziseket alakítottunk ki:

- [H<sub>1</sub>]: az egynapos kurzus *nem alkalmas a fenntarthatósági téma iránti fogékonyság növelésére, de mélyebb megértést eredményezhet;*
- [H<sub>2</sub>]: az egynapos kurzuson részt vevőket *nem lehet elvezetni egy fenntarthatósági elemeket is tartalmazó projekt modellezéséhez* (időhiány és a tananyag mérete miatt, illetve a résztvevői hajlandóság hiányában);
- [H<sub>3</sub>]: a hallgatók *tisztában (vagy részben tisztában) vannak a fenntarthatósággal kapcsolatos elképzelésekkel* és a Fenntartható Fejlődési Célokkal.<sup>8</sup>
- [H<sub>4</sub>]: az egynapos kurzus *nem lesz hatással a résztvevők szubjektív megítélésére* azzal kapcsolatban, hogy hogyan értékelik a tanárok közötti együttműködést és kommunikációt.

A válaszok azt mutatták, hogy a tanárok közötti együttműködés és kommunikáció kevésbé határozza meg a tananyag megértésében és a tanulás folyamatában megfigyelt változásokat, semmint a különböző tanárstílusok és -személyiségek, vagy a különböző módszerek kombinációja, valamint a kéttanáros módszer. A „Milyen mértékben segítette a kéttanáros módszer az anyag megértését és a tanulás folyamatát számodra?” kérdésre adott válaszok számossága alapján a különböző tanárstílusok és személyiségek kombinációja hatással volt a diákokra az órákon. A „Hogyan hatott rád a különböző munkaformák és módszerek, tanulászervezések kombinációja az órákon?” kérdés esetében a válaszadók nem tapasztaltak egyensúlyhiányt a tanárok között az oktatás folyamatában. Mivel a mintaelemszám alacsony, így a kapott válaszokat azzal a feltételezéssel fogadhatjuk el, hogy nagyobb elemszámba kiterjesztve feltételelezhetően hasonló eredményekre juthatunk.

*A kérdőív nyílt kérdéseire adott hallgatói válaszok szentimentelemzése*

A nyílt kérdésekre adott hallgatói válaszok szentimentelemzése során különböző pozitív és negatív érzelmi töltet volt azonosítható. Néhány szöveghű idézet biztosítása a hallgatói visszajelzésekkel hozzájárulhat az elemzési folyamat és/vagy a megállapítások illusztrálásához (Sántha et al., 2022). A szöveg szentimentelemzése százalékos formában a következőképpen oszlik meg:

- *Pozitív érzelmek:* 65%. Túlnyomórészt pozitív visszajelzések a módszer újdonságára, érdekességére, az oktatók magas szakmai hozzáértésére, a kétoktatós modellre és a csapatmunkára; az interaktív és csoportmunkán alapuló értékelésre vonatkoztak: „Nagyon érdekes (még szokatlan) és új volt ez módszer.” „Nagyon tetszett a két oktatós előadás. Jó ötleteket és tanácsokat kaptunk.”
- *Semleges érzelmek:* 15%, például érkezett egy hallgatói javaslat a bemutató elkészítésének két ütemben történő megosztására vonatkozóan.
- *Negatív érzelmek:* 20%, a fáradtságra és koncentrációs nehézségekre, a feladatmegértési kihívásokra vonatkoznak. Zavart okozott számukra, hogy a feladatok nem mindig voltak egyértelműen instruáltak. „A feszített tempónál tömbösített, egynapos kurzus esetén a hallgatók a második felében már nagyon fáradnak. Nehezen

<sup>8</sup> A 2012-es Rio+20 konferencián született döntés alapján 2015-ben az ENSZ 193 tagállama egyhangúan fogadta el a Fenntartható Fejlődési Keretrendszert (Agenda 2030), melynek célja a kiegyensúlyozott társadalmi fejlődés, a tartós gazdasági növekedés és a környezetvédelem előmozdítása. (Kis, 2020)

*koncentráljak.” „Az kicsit ilyesztő [sic] volt, hogy ilyen nagy terjedelmű anyagból ilyen rövid idő alatt ppt kidolgozásával együtt egy előadást kellett létrehozni.”*

Összességében tehát a pozitív benyomások dominálnak, de megjelentek a semleges és a negatív töltetű, illetve vegyes reflexiók is az új módszer és az oktatók munkája kapcsán.

### *A hipotézisek megválaszolása*

Előzetes hipotézisként azt feltételeztük, hogy az itt bemutatott egynapos kurzus [H<sub>1</sub>] *nem alkalmas a fenntarthatósági téma iránti fogékonyság* növelésére. További előfeltételezés volt, hogy [H<sub>2</sub>] a résztvevőket nem lehet elvezetni egy fenntarthatósági elemeket is tartalmazó projekt modellezéséhez, amelynek okai az *időhiány* és a *tananyag mérete*. Az egynapos kurzus esetén joggal feltételezhettük – a tananyag mennyisége kapcsán – hogy meghaladja a kurzus kerekeit az ismeretek teljeskörű átadása. Az egész napos elfoglaltság és aktivitás miatt azt is predisponáltuk, hogy mindez a résztvevői hajlandóság, az érdeklődés csökkenése következtében hiúsul meg. Mindkét hipotézist elvetettük a vizsgálati eredmények tükrében.

A megvalósult projektek és a tervek szövegelemzése igazolták, hogy megjelentek a kívánt tartalmak a projekttervekben, csoportfeladatokban: a résztvevők értő, elemző módon viszonyultak a feladatokhoz és kreatívan oldották meg azokat; a résztvevők tehát késszé és képessé váltak a megoldásra, azzal együtt, hogy [H<sub>3</sub>] hipotézis sem igazolódott: nem voltak előzetes projekttes tapasztalataik, tehát a kurzus javarészt új információkkal tudott szolgálni, a hozzáadott értéke magas volt. A [H<sub>4</sub>] hipotézist is elvetettük, mert a kutatás közbeni és lejegyzett, megfigyelt, majd az írásban kért reflexiók inkább pozitívak voltak, a szentimentelemzés sem mutatott egyenetlen érzelmi töltetet.

## **Eredmények**

Az elemzés alapján eredményként megfogalmazható, hogy a hallgatók többsége pozitívan értékelte az egynapos kurzus módszertanát és az oktatók szakmai hozzáértését. A pozitív érzelmek domináltak (65%), különösen az új, interaktív módszerek és a csapatmunka kapcsán, ami hozzájárult a kurzus hatékonyságához. Például a hallgatók az „új és érdekes módszereket” és a kétoktató megoldás előnyeit emelték ki. A válaszadók 15%-a semleges érzelmeket fejezett ki, míg 20%-uk negatív visszajelzést adott, elsősorban a feszített tempó és a feladatmegértési nehézségek miatt. A túl sok információ rövid idő alatti feldolgozása kihívást jelentett számukra, amit a koncentrációs nehézségekkel kapcsolatos visszajelzések is tükröznek. A kurzus elérte célját a fenntarthatósági elemeket tartalmazó projektek modellezésében. Az eredmények azt mutatták, hogy bár a résztvevőknek nem volt korábbi projekttes tapasztalatuk, a feladatokat magasan önszabályozott tanulás mentén, csoportban és kreatívan, a megszerzett ismereteket értően implementálva oldották meg. Ennek alapján a H<sub>1</sub> és H<sub>2</sub> hipotéziseket, miszerint a fenntarthatósági téma iránti fogékonyság nem növelhető egy egynapos kurzus során, elvetettük. A H<sub>3</sub> hipotézis szintén nem igazolódott, mivel a résztvevők alkalmazták a tanulási eredményeik (projekttervek) mentén az újonnan megszerzett ismereteket. A szentimentelemzés eredményei szerint a hallgatók reakciói többnyire pozitívak voltak, és az oktatók munkájához viszonyulás kapcsán nem jelent meg jelentős érzelmi egyenetlenség. A reflexiók többsége pozitív volt, ami az oktatás hozzáadott értékét mutathatja. Az egynapos kurzus tehát alkalmas volt hatékonyan beemelni a fenntarthatósági szemléletet, és a résztvevők pozitív élményekkel távoztak. Az explicit tanári stratégiák és az önszabályozott, autonóm tanulás támogatása haszonnal járt a kurzus megvalósításában.

## Javaslatok a praxis számára és a kutatás további irányai

A hallgatók többsége kiemelten pozitívan értékelte az interaktív, kétoktatós megoldást és a csapatmunkát. Az ilyen módszerek bevonása a jövőbeli kurzusokba hozzájárulhat a résztvevők aktívabb részvételéhez, valamint a tudás hatékonyabb elsajátításához. Javasolt az ilyen típusú oktatási megoldások további fejlesztése, különösen az interaktív csoportfeladatokra és közös projektekre építve. A visszajelzések alapján a kurzus sűrített tempója kihívást jelentett a hallgatók számára, és negatív érzelmeket generált a túl sok információ rövid idő alatti feldolgozása miatt. A jövőben érdemes átgondolni a tananyag ütemezését, akár az információk fokozatosabb adagolásával vagy az oktatási idő kiterjesztésével, hogy a résztvevőknek legyen elegendő idejük a feladatok megértésére és feldolgozására. A negatív visszajelzések egy része a feladatmegértési nehézségekre vonatkozott. A kurzusok során világosabb feladatleírások, illetve a feladatok megértését támogató eszközök (pl. útmutatók, példák) bevezetése javasolt, hogy a hallgatók magabiztosabban tudjanak részt venni a gyakorlatokban, és kevesebb frusztrációval találkozzanak. Mivel a résztvevők a kutatás alapján sikeresen alkalmazták az újonnan megszerzett ismereteket és kreatív módon oldották meg a feladatokat, javasolt a tanulási stratégiák további erősítése. Olyan eszközök és módszerek bevezetése, amelyek támogatják az önszabályozott tanulást, még nagyobb hatékonyságot eredményezhet. Eredetileg azt feltételeztük, hogy egy egynapos kurzus nem növeli a résztvevők fenntarthatósági érzékenységét, a visszajelzések és a projektek elemzése alapján kijelenthetjük, hogy a témára érzékenyítés sikerült. Javasolt a fenntarthatósági témák további integrálása a kurzusokba, és annak hangsúlyozása, hogy a rövid kurzusok is képesek jelentős tudásnövekedést előidézni ezen a téren és vélhetően más témák implementálásakor is, ha a tanulás kellően támogatott. A pozitív reflexiók arra utalnak, hogy a jelenlegi modell eredményes. Azonban érdemes folytatni a kurzusok folyamatos értékelését és fejlesztését, különösen az új módszerek és stratégiák integrálása során. A hallgatói visszajelzések és az eredmények alapján finomítani lehet a pedagógiai megközelítéseket annak érdekében, hogy még nagyobb mértékben támogassák a tanulók fejlődését. Mindez hozzájárulhat a felsőoktatási kurzusok hatékonyságának növeléséhez és a résztvevők tanulási élményének gazdagításához.

## Irodalomjegyzék

- Arató, F. (2011). *A kooperatív tanulásszervezés egy lehetséges paradigmatis modellje*. Doktori (PhD) értekezés, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Bacsa, É. (2010). Általános iskolások önszabályozott tanulását mérő kérdőív adaptálása. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(4), 53-80.
- Barabási, T. (2013). Tanulási stílusok és modellek. In *Tréningek a tehetséggondozásban* (pp. 61-86). Belvedere Meridionale Kiadó.
- Bernáth, L., Kollár, K. N., & Németh, L. (2015). A tanulási stílus mérése. In Taskó, T. A. (Ed.), *Tanulási készségek és az alulteljesítés mérése – A KATT kérdőív*. (Iskolapszichológia Füzetek, 36. sz.). ELTE Eötvös Kiadó.
- Birks, M., Chapman, Y., & Francis, K. (2008). Memoing in qualitative research: Probing data and processes. *Journal of Research in Nursing*, 13(1), 68-75. <https://doi.org/10.1177/1744987107081254> (2024.10.07.)
- Brenner, C. A. (2022). Self-regulated learning, self-determination theory and teacher candidates' development of competency-based teaching practices. *Smart Learn. Environ*, 9(3), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00184-5> (2024.10.07.)
- D. Molnár, É. (2014). Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013. Tanulás és környezete* (pp. 29-54). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.

- Dezső, R. A. (2014). Differenciált tanulásszervezés a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával. Doktori (PhD) értekezés, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Alexáné, D. A. (2020). Tanulási stílusok vizsgálata a Felder-Soloman teszt alapján. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 11(30). <https://doi.org/10.19055/ams.2020.11/30/9> (2024.10.07.)
- Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.). (2022). *A didaktika kézikönyve: Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó.
- Galambos, A. (2022). Digiloping Teachers – pillanatkép egy nemzetközi projektről. In Buda, A. & Molnár, Gy. (Eds.), *OKTATÁS – INFORMATIKA – PEDAGÓGIA* (pp. 5-14). Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet.
- Haag, K., Pickett, S. B., Trujillo, G., & Andrews, T. C. (2023). Co-teaching in undergraduate STEM education: A lever for pedagogical change toward evidence-based teaching? *CBE Life Sciences Education*, 22(1), 1-10. <https://doi.org/10.1187/cbe.22-08-0169> (2024.10.07.)
- Jin, SH., Im, K., Yoo, M. et al. (2023). Supporting students' self-regulated learning in online learning using artificial intelligence applications. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 20(37) <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00406-5> (2024.10.07.)
- Kis, N. & Fejes, J. B. (2023). Oktatási intervenció – értékes, de ritka jószág. *Magyar Pedagógia*, 123(2), 67-81. <https://doi.org/10.14232/mped.2023.2.67> (2024.10.07.)
- Kis, R. (2020). A Fenntartható Fejlődési Célok (SDG) érvényesülése Magyarországon. In Kis, N. & Koltay, A. (Eds.), *Fenntartható biztonság és társadalmi környezet tanulmányok I.* (pp. 25-33). Ludovika Press.
- Kis, M., Jakus, G., Kovács, T., Magyar, T. & Tóth-Orosz, A. (2018). Tükrözött osztályterem módszere a gazdasági matematika oktatásban = Flipped classroom methodology in calculus for business and economics courses. *GRADUS*, 5(2), 207-213.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2013). *The Kolb learning style inventory: Version 4.0. A comprehensive guide to the theory, psychometrics, research on validity and educational applications*. Experience Based Learning Systems, Inc. <https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/the-kolb-learning-style-inventory-4-0.pdf> (2024.10.07.)
- Langerné, B. J. (2010). Lifelong learning-program: Az életen át tartó tanulás európai koncepciója az Európai Unió tagállamaiban. *Új Pedagógiai Szemle*, 60(1-2), 247-248.
- Lai, C.-L. & Hwang, G.-J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education*, 100, 126-140. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.006> (2024.10.07.)
- Manolis, C., Burns, D. J., Assudani, R. & Chinta, R. (2013). Assessing experiential learning styles: A methodological reconstruction and validation of the Kolb Learning Style Inventory. *Learning and Individual Differences*, 23, 44-52. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.009> (2024.10.07.)
- McCann, V., Johnson, R. & Zimbardo, P. (2017). *Pszichológia mindenkinek 2. Tanulás, emlékezés, intelligencia, tudatosság*. Libri Könyvkiadó.
- Mrázik, J. (2014). Pedagógiai akciókutatás – az akciókutatás pedagógiája. In Endrődy-Nagy, O. & Fehérvári, A. (Eds.), *HERA Évkönyvek V. Innováció, Kutatás, Pedagógusok*. [https://hera.org.hu/wp-content/uploads/2014/02/HERA\\_Evkonyvek\\_V.pdf](https://hera.org.hu/wp-content/uploads/2014/02/HERA_Evkonyvek_V.pdf) (2024.10.07.)
- Mrázik, J. (2019). A felsőoktató szakmai fejlesztése: egy megvalósult együttműködési modell metareflexiója. In Arató, F. (Ed.), *Áttekintés* (pp. 215-225). Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet.
- Mrázik, J. (2021). A kollegiális reflexió. In Juhász, E. et al. (Eds.), *HERA Évkönyvek, VIII. Évkönyvek* (pp. 398-407). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16896.87047> (2024.10.07.)
- Pribék, L. (2022). Kevert módszertannal végzendő, háromfázisú vizsgálati modell tervezésének és előkészítésének bemutatása. In Steklács, J. & Molnár-Kovács, Zs. (Eds.), *21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Absztraktkötet* (p. 186). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, PTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Sántha, K. & Tódor, E.-M. (2022). Szövegek a szövegben: Kvalitatív kutatómódszertani szempontok az idézetek szerepéről. *Iskolakultúra*, 32(6), 72-82. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.6.72> (2024.10.07.)



- Mammadov, S. & Schroeder, K. (2023). A meta-analytic review of the relationships between autonomy support and positive learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 75*, 102235. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102235> (2024.10.07.)
- Nápoles, J. (2024). Co-Teaching: A review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education, 0(0)*. <https://doi.org/10.1177/87551233231226131> (2024.10.07.)
- The jamovi project. (2022). *jamovi* (Version 2.3) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org> (2024.10.07.)
- Tóth, L. (2012). Tanulási stratégiák. *Tehetség, 20(1)*, 3-4.
- Varga, A. (2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium.
- Váczi, D. (2023). #FalakonTúl - akciókutatás és -pedagógia a gyakorlatban. In *Fenntarthatóságra nevelés a nevelési-oktatási intézményekben II. Konferencia/Sustainability education in educational institutions II. Conference. Absztrakt kötet / Abstract book*. ELTE TÓK, Természettudományi Tanszék.
- Vida, G. (2022). *Róluk, de nélkülük: Kategóriák fogságában: A tanulási zavarral küzdő gyermekek kategorizálásának diagnosztikus nehézségei*. Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar.
- Virág, I. (2013). *Tanulásméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. EKF Líceum Kiadó.
- Vosniadou, S., Bodner, E., Stephenson, H. et al. (2024). The promotion of self-regulated learning in the classroom: a theoretical framework and an observation study. *Metacognition Learning, 19*, 381-419. <https://doi.org/10.1007/s11409-024-09374-1> (2024.10.07.)
- Zank I. (2023). *Akciókutatás mint a tanári felkészítés kerete Az akciókutatásba ágyazott reflektív-kooperatív kompetencia-alapú tanári felkészítés lehetséges modellje*. Doktori (PhD) értekezés, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar.



# ÉN-KÖZPONTÚ HÁLÓZATOK ELEMZÉSE A TANÁRJELÖLTEK TANÍTÁSI TEVÉKENYSÉGRŐL VALÓ VÉLEKEDÉSÉNEK ASPEKTUSÁBÓL

## Absztrakt:

A tudományos kutatások világában az együttműködések elterjedésével előtérbe került a hálózati szemléletmód és megfigyelhető a hangsúly áthelyeződése az egyénekről a közöttük lévő kapcsolatokra, azok minőségére, dinamikájára. A strukturált, nem sztenderdizált hálózatkártya a koncentrikus körök módszerét (hierarchical mapping technique) alkalmazza adatok kinyerésére, ahol a vizsgálati alanyok az „én” szó körül elhelyezkedő körökbe helyezik el számukra fontos személyek, csoportok neveit, nem korlátozva a beválaszthatók körét. Kutatásunkban ezen eszköz alkalmazásával a tanárképzésben részt vevő hallgatóknak a „tanítási tevékenység”-hez való viszonyát tettük vizsgálat tárgyává. A vizsgálatba, kényelmi mintavételezéssel, a tanári felkészítésben a Tanulás és tanítás című elméleti kurzusra járó, másodéves (27 fő) és a hatodéves, összefüggő tanítási gyakorlaton részt vevő hallgatókat (12 fő) vontuk be. Az adatok felvétele strukturált, nem sztenderdizált hálózatkártya segítségével történt melyen a résztvevők illusztrálták a tanítási tevékenységgel kapcsolatos gondolataikat, továbbá mindenkitől azt kértük, hogy egyoldalas esszében indokolja és fejtsse ki a hálózatkártya létrehozásának folyamatát. Az adatfeldolgozás és elemzés első fázisának eredményei a hallgatói önreflexió rétegezettségét jelenítik meg intraperszonális szinten, vagyis a körökbe írt fogalmak „tanári éntől” való távolságát, irányultságát és relatív pozícióját illusztrálják. Az első („én”-hez legközelebbi) körben pozitív tanári jellemvonások manifesztálódnak, amelyek azonban időtlenek és személytelenek. A második körben a fogalmak három csomópont köré szerveződnek: (1) a tanítási tevékenység konkrét kontextusa, (2) naív nézetek, (3) negatív elvárások, míg a harmadik körben a munka világa, az iskolai környezet és a konkrét tanári tevékenységek fogalomrendszere rajzolódik ki. Elemzésünk egyik megállapítása, hogy a naív nézetek felülírása feltételezhetően csak kognitív szinten történt meg, erre utalnak a tanárjelöltek által használt referenciális nyelvi alakzatok. A vizsgálat második fázisában a reflektív esszék adatvezérelt kódolásából nyert eredményekkel egészítjük ki a hálózatkártyák elemzése alapján tett megállapításokat. A kutatás távolabbi célja az én-központú hálózatkártyának, mint vizsgálati eszköznek validálása tanulási-tanítási környezetben.

Kulcsszavak: én-központú hálózatok, hálózatkártya, tanárjelöltek, szakmai énkép

## Bevezetés

A tudományos kutatások világában az együttműködések elterjedésével előtérbe került a hálózati szemléletmód és megfigyelhető a hangsúly áthelyeződése az egyénekről a közöttük lévő kapcsolatokra, azok minőségére, dinamikájára. A hálózatok kutatása elsősorban a szociológiához és a fizikához kötődően fejlődött, gyökereit valószínűleg a gráfelméletben kell keresni (Galambosné Tiszberger, 2015), mára azonban már számos tudományterületen jelen van, mint pl. nyelvészet, szociálpszichológia, tudománymetria, mérnöki tudományok.

A hálózatelemzés kutatási és értelmezési modellnek is tekinthető egyben és alapvetően egy adott hálózatban elhelyezkedő elemek (entitások), csomópontok közötti kapcsolatok szisztematikus feltárására és leírására vállalkozik, kölcsönhatásokat állapít meg, miközben strukturális dimenziókra fókuszál (Pléh, 2014; Sántha, 2016).

A hálózattudomány a társadalmi és egyéni viselkedés tanulmányozását is felöleli, így a hálózatok kutatásának több iránya alakult ki, melyek megközelítésükben, adatgyűjtési módszereikben, illetve hatáskörüket tekintve különülnek el egymástól az elemzés makro-, mezo- és mikroszintjeit képviselve (Molnár, 2020). A felülről induló makroszkopikus kutatások (1) a nagy társadalmi hálózatok statisztikai jellemzőire koncentrálnak (csomópontok, kapcsolatfelvétel, kölcsönös hivatkozások), míg mezoszinten (2) elsősorban az interakciókra (információátadás) és tranzakciókra figyelnek. A közepes hatókörű, szociocentrikus hálózatok kutatás jellemzően egy jól körülhatárolható csoport (pl. tantestület) kapcsolatait, a résztvevők közötti kognitív, affektív vagy szerep alapú viszonyok jellemzőit tárja fel (Barabási, 2006, 2008; Pléh, 2014; Rehberg, 2015; Sántha, 2016). A hálózatok kutatás harmadik iránya (mikroszinten) a szociocentrikus megközelítésről az egocentrikusra vált és csoportok helyett az egyént helyezi vizsgálata fókuszába, vagyis arra keresi a választ, hogy az Én-t körülvevő kapcsolati háló milyen hatással van az egyén önképére, mentális működésére, hatékonyságára (Feleky, 2012; Pléh, 2014).

Az én-központú vagy ego-centrikus hálózatok elemzése során kombinálható a kvalitatív és kvantitatív szemlélet (Sántha, 2016), azaz feltárható a hálózat nagysága, a kapcsolatok gyakorisága (nominális jellemzők) és ezzel párhuzamosan kapcsolati síkon vizsgálható a relációk mélyrétege, mint például az ego körüli erőforrások vagy érzelmi elköteleződés. Tanulmányunk célja kettős: egyrészt számba vesszük az én-központú hálózatok elemzésének módszertani aspektusait, a hálózatkarthyák típusait, összehasonlíthatóságukat, valamint saját kutatásunk bemutatásán keresztül lehetséges alkalmazásukat a neveléstudományi kutatásokban. Másrészt kísérletet tettünk arra, hogy felmérjük milyen mértékben van jelen és mennyiben megragadható a tanárjelölt hallgatók tudatosan elemző, saját személyükre, nézeteikre, tevékenységeikre irányuló gondolkodása, illetve a tanításról alkotott nézeteik mennyiben igazodnak vélt vagy valós elvárásokhoz. Azt kerestük, hogy észlelhető-e egy olyan elmozdulás a tanárjelöltek pedagógiai gondolkodásában, ami a reflektált és tudatos szakmaművelés és egy hiteles, reális szakmai énkép irányába mutatnak.

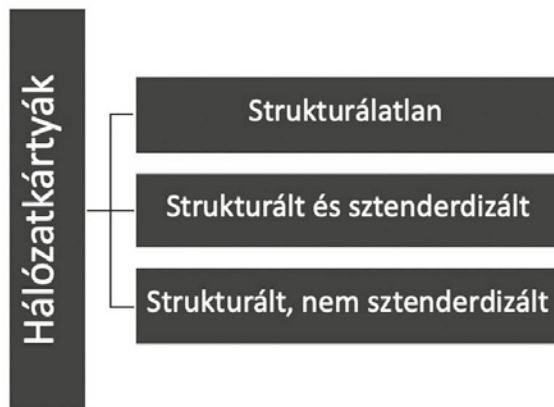
## Én-központú hálózatok vizsgálatának módszerei

Az ego-centrikus hálózat egy bizonyos egyén (ego) és a hozzá közvetlenül kapcsolódó személyek (az ún. alterek) közötti, illetve az alterek egymás közötti kapcsolódásait jeleníti meg (Feleky, 2012). Standardizált vizsgálatok során a fókuszban álló egyént (egót), a hálózatban szereplő személyek (alterek) megnevezésére kéri, mely eljárásra különböző módszerek léteznek, többek között az egyszerű, illetve összetett (pozíció- vagy erőforrás-alapú) névgenerátor (Hollstein & Pfeffer, 2010; Feleky, 2012). A módszerek célja, hogy a vizsgált személy (ego) által felsorolt személyek kapcsolathálóját minél komplexebben tudják fel-

mérni a kutatók, ezért az összetett névgenerátor interakció és kölcsönösség szempontú, valamint szerep-kapcsolat és érzelmi megközelítéseket is magába foglal. Az összetett névgenerátor módosított változata, a pozíció-generátor a társadalmi tőke felmérésére szolgál, míg az erőforrás-alapú megközelítés a társadalmi tőke pontos tartalmát és hozzáférhetőségét kísérli meg felmérni (Feleky, 2012; Scott, 2012). Noha egy jól kezelhető mérőeszközzől van szó, nehézséget jelenthet a kutató számára az erőforrások sokféleségének felsorakoztatása, továbbá ebben a megközelítésben az érzelmi támogatás, mint kategória többnyire nem hangsúlyos. Egy további, alternatív és megbízhatónak tekintett eljárás az egohálózat feltérképezésére az „egó” által vezetett kontaktnapló (amelyben minden kapcsolatfelvételi eseményt regisztrál és részletesen jellemzi az adott altert és magát a kapcsolatot), mely tevékenység azonban rendkívül időigényes és megterhelő lehet a vizsgált személy számára (Feleky, 2012). Az ego-centrikus hálózatvizsgálatok vizuális támogatásának egyik ismert eszköze a Kahn és Antonucci (1980) által a nyolcvanas években kidolgozott „hierarchical mapping technique”, azaz „koncentrikus körök módszere” (Sántha 2016, p. 59), amelynek nagy előnye, hogy az adatfelvétel, illetve beszélgetés/intervjú során a vizuálisan megjelenített hálózat egyfajta 'narráció-generátorként' szolgálhat (Hollstein & Pfeffer, 2010; Herz et al., 2015), aktivizálhatja a reflexiót és diszkussziót. A hálózatkártya mint vizuális szemléltető eszköz a motivációs és kognitív megerősítést szolgálja (scaffolding), amelynek segítségével a résztvevők vélhetően komplexebb hálózatokat képesek előhívni, bár ennek empirikus igazolása nem hozott egyértelmű eredményeket (Von der Lippe & Gamper, 2017). Egyes kutatók szerint a hálózatkártya nem tekinthető a hálózati adatokat szemleges módon megjelenítő grafikus eszköznek, mivel szerkezeti sajátosságai hatással vannak arra, ahogy a résztvevők elképzelik és szemléltetik maguk körül a hálózatot (Ryan et al., 2014).

## A hálózatkártya típusai

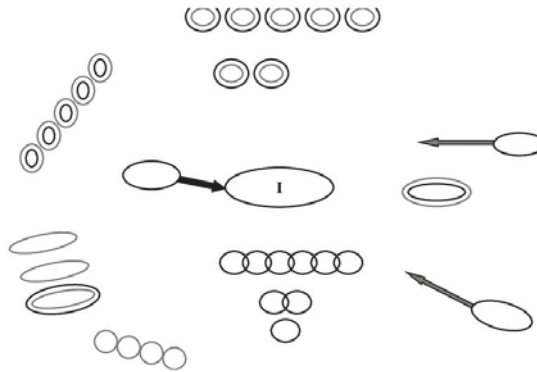
Az ego-centrikus hálózatok vizsgálata során használatos hálózatkártya-knak alapvetően három típusa különíthető el két kritérium mentén, melyekből az egyik a strukturáltság mértéke, a másik a sztenderdizáltság foka (Hollstein & Pfeffer, 2010). Az így megkonstruálható hálózatkártya-variációkat szemlélteti az 1. ábra.



1. ábra: Hálózatkártya típusai (saját szerkesztés Sántha, 2016 alapján)

## Strukturálatlan hálózatkártyák

Ez a hálózatkártya-típus valójában egy kötetlen (free-style) rajz, melynek elkészítése során a megkérdezett személy (egő) külső befolyás nélkül, verbális és vizuális eszközökkel fejezi ki az adott témával kapcsolatos gondolatait. E tekintetben ez a módszer párhuzamba hozható „a strukturálatlan kognitív térkép vagy a kötetlen reflektív napló használatával” (Sántha, 2016, p. 58) hiszen a kiindulópont egy papírlap, melynek közepén egy kör látható, benne az „én” szócskával (2.ábra). A kutatói instrukció szerint a résztvevők a kapott lapon megjelenítik a számukra fontos (privát vagy szakmai) partnereiket (altereket), úgy elhelyezve azokat, hogy a meghatározó személyek az „én”-hez közel, a kisebb jelentőséggel bírók az „én”-től távolabb kerüljenek.

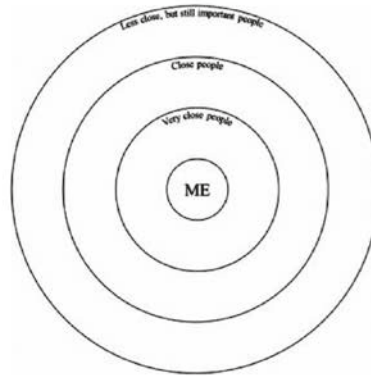


2. ábra: Strukturálatlan hálózatkártya (Forrás: Hollstein et al., 2020, p. 4)

Miután elkészült az ábra/térkép, a kutató megkéri az adott személyt, hogy fűzzön magyarázatot a hálózatkártyán látható kapcsolatrendszerhez, annak létrejöttéhez, mutassa be az alterek jelentőségét, az ábrázolt kapcsolatok minőségét. A résztvevői magyarázatot a kutató rögzíti, illetve ha szükségesnek látja, további tisztázó kérdéseket tehet fel. A létrejött narratív szövegeket a kutató „interpretatív elemzési eljárásoknak vetheti alá” (Sántha 2016, p. 58), mint például kvalitatív tartomelemzés vagy kódolás. Ez az eszköz kellően rugalmas ahhoz, hogy a résztvevők saját logikájuk szerint alkothassák meg a hálózatkártyát, a lehető legkisebb kutatói befolyással, viszont az egyes kártyák nem összehasonlíthatók, vagyis egyetlen funkciójuk a narratíva generálása (Hollstein & Pfeffer, 2010; Hollstein et al., 2020).

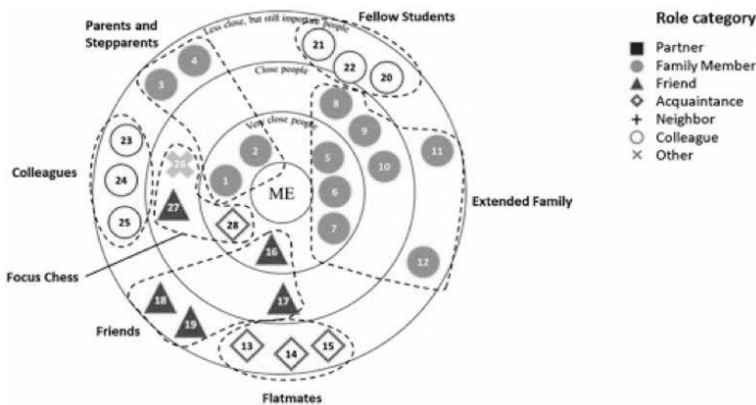
## Strukturált és sztenderdizált hálózatkártyák

A már korábban említett Kahn és Antonucci (1980) által kidolgozott „koncentrikus körök módszere” (Sántha 2016, p. 59) kiválóan példázza a strukturált és sztenderdizált hálózatkártyát, mely széles körben elterjedt a pszichológiai, gerontológiai és szociális támogatottságot felmérő kutatásokban (Hollstein et al., 2020). Ez az eszköz (3. ábra) határt szab a vizsgált személyek szabad gondolatáramlásának, mivel a közepén elhelyezett „én” körüli térben, azaz további három koncentrikus körben kell elhelyezniük a számukra fontos személyeket, érzelmi közelséget vagy távolságot kifejezve az „egő” és az alterek között.



3. ábra: Antonucci-féle koncentrikus körök (Forrás: Hollstein & Pfeffer, 2010, p. 5; Töpfer & Hollstein, 2022, p. 202)

A kutató további kritériumokkal, azaz szektorok létrehozásával (4. ábra) is strukturálhatja a kártyát (pl. az alterek csoportosítása családi, munkahelyi vagy szabadidős kapcsolatok szerint), valamint az interjúban rákérdezhet a körökben elhelyezett partnerek adataira (neme, kora, lakhelye) a kapcsolat hosszára, szerepére vagy jelentőségére.

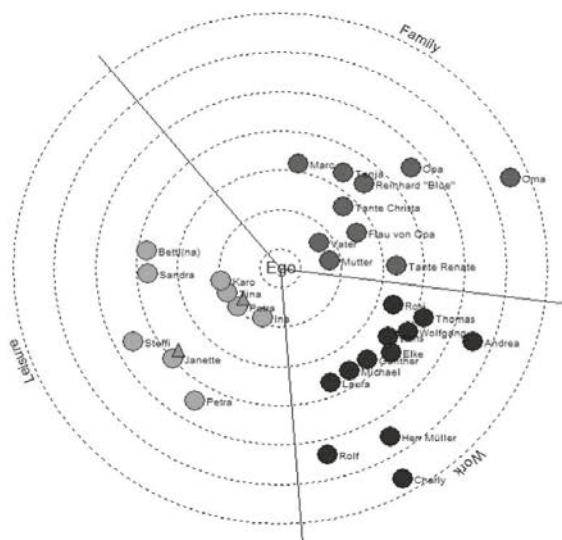


4. ábra: Antonucci-féle koncentrikus körök szektorokkal (Forrás: Töpfer & Hollstein, 2022, p. 202)

A strukturált és sztenderdizált hálózatkártyát a megkérdezett személy interjú közben, annak keretében hozza létre, vagyis a kártya a kapcsolati hálóról folytatott beszélgetés médiuma (narrációgenerátor), ugyanakkor kognitív támaszként is szolgál, mivel a beszélőt bizonyos életterületek vagy személyek irányába tereli (Hollstein & Pfeffer, 2010). Ennek a módszernek a legnagyobb előnye, hogy lehetővé teszi a különböző személyek által létrehozott kártyák összehasonlítását, vagyis a kártya nemcsak segédeszköz, hanem a vizsgálat célja is lehet, elemzése pedig a kombinált paradigma (mixed methods) szerint elvégezhető (Hollstein & Pfeffer, 2010; Sántha, 2016). Empirikus kutatásukban (szervezetek hálózati struktúrájának vizsgálata) Herz, Peters és Truschkat (2015) narratív interjúval kombinálták a strukturált és sztenderdizált hálózatkártyát, majd elemzésükben a kvalitatív strukturális analízis (QSA) alkalmazásának lehetőségét mutatták be módszertani integráció keretében.

## Strukturált, nem sztenderdizált hálózatkártyák

A strukturált, nem sztenderdizált hálózatkártya a „koncentrikus körök módszerének továbbfejlesztett változatát reprezentálja” (Sántha 2016, p. 60), így egyfajta középutat képvisel az előző két hálózatkártya-típus között. Elsődleges strukturáló elemként a koncentrikus köröket alkalmazzuk, azonban ezek száma nem előre meghatározott, míg a téma szempontjából releváns szektorok bevezetésével további strukturálás történhet (Hollstein & Pfeffer, 2010; Sántha, 2016). A koncentrikus körök továbbra is az „én”-hez viszonyított közelségtávolságot jelölik, azonban nem kötődik hozzájuk előre meghatározott jelentés, ahogy a szektorok elnevezését, méretét és elhelyezkedését is szabadon meghatározhatják az interjúalanyok (Hollstein et al., 2020). Ezek egy lehetséges elrendezését szemlélteti az 5. ábra.



5. ábra: Strukturált, nem sztenderdizált hálózatkártya (Forrás: Hollstein et al., 2020, p. 5)

A strukturált, nem sztenderdizált hálózatkártya létrehozása is az interjúval szimultán történik, melynek során a vizsgálati alanyok az „én” szó körül elhelyezkedő körökbe írják be a számukra fontos személyek, csoportok neveit, nem korlátozva a beválaszthatók körét. Ebben a folyamatban a hálózatkártya lehet a narráció ösztönzését szolgáló segédeszköz (narráció-generátor), de ezzel párhuzamosan az adatgyűjtés további célja lehet magának a kártyának a megalkotása (Hollstein & Pfeffer, 2010; Sántha, 2016). Ez a módszer részleges összehasonlítást tesz lehetővé, amennyiben egy kártyán belül összevethető az „egő” és az egyes alterek kapcsolata, valamint párhuzamba állíthatók a különböző személyek kártyái a körök és a hozzárendelt szektorok alapján. A három bemutatott hálózatkártya-típus mellett léteznek további ún. részlegesen sztenderdizált, (kevert típusú) hálózatkártyák, amelyek vegyítik a nem sztenderdizált elemeket (pl. jelentés nélküli koncentrikus körök) olyan sztenderdizált elemekkel, mint a rögzített számú és méretű, előre meghatározott jelentéssel bíró szektorok (Hollstein et al., 2020).



## Az ego-centrikus hálózatkártyák összehasonlítása és elemzése

A fentebb tárgyalt hálózatkártya-típusok különböző lehetőségeket nyújtanak a kutatás során generált hálózati adatok összevetésére, ilyen például a hálózati térképek interperszonális összehasonlítása, vagy a hálózatban szereplő alterek intraperszonális egybevetése. Az 1. táblázat áttekintést nyújt a hálózatkártyák összehasonlításának lehetőségeiről és korlátairól.

	Strukturálatlan	Strukturált, nem sztenderdizált	Strukturált és sztenderdizált
<b>Stíluselemek általi strukturálás (körök, szektorok)</b>	<b>nem</b> (szabadon előállított kártyák)	<b>igen</b> (csak stíluselemek által strukturált)	<b>igen</b> (Koncentrikus körök módszere)
<b>Sztenderdizált elemek (pl. a körök meghatározott jelentése)</b>	<b>nem</b>	<b>nem</b>	<b>igen</b>
<b>Az interjúalanyok szabadsága a kártyák elkészítése során</b>	<b>maximális</b> (megkötések nélküli alkotás)	<b>részben korlátozott</b> (nincs rögzített körszám)	<b>korlátozott</b> (rögzített számú koncentrikus kör)
<b>ÖSSZEHASONLÍTHATÓSÁG</b>			
<b>Intrapersonális</b>	<b>nem</b> (minden kártya egyedi)	<b>igen</b> (pl. a szereplők pozíciójának elemzése)	<b>igen</b> (minden tekintetben összehasonlíthatók)
<b>Interperszonális</b>	<b>nem</b> (minden kártya egyedi)	<b>korlátozott</b> (a nem sztenderdizált jelleg miatt)	<b>igen</b> (minden tekintetben összehasonlíthatók)

1. táblázat: Hálózatkártya-típusok összehasonlíthatósága. (Hollstein et al., 2020 és Sántha, 2016 alapján)

Az *intrapersonális összehasonlítás* a hálózatban elhelyezkedő személyek (alterek), csoportok vagy fogalmak összehasonlíthatóságát jelenti, „ami az „én”-től való távolságban és a hálózati személyek egymáshoz való pozicionálásában nyilvánul meg” (Sántha, 2016, p. 61). A hálózatkártyák konstruálásának folyamatában az „én”-től való távolság a legfontosabb (és gyakran egyetlen szempont), míg az alterek egy adott körön belüli elhelyezkedésének, valamint egymáshoz viszonyított pozíciójuknak többnyire nincs akkora súlya. Ez alól kivételt képeznek azok a hálózatkártyák, ahol további strukturáló elemként szektorok szerepelnek (lásd 5. ábra), ezzel lehetővé téve az alterek pozíciójának részleges kategorizálását. Egy másik opció, hogy a kutató csoportokat, klikkeket azonosít a kirajzolódó hálózaton belül, azonban az ilyen jellegű megfigyeléseit további interjúkérdésekkel pontosítani kell (Hollstein et al., 2020).

A különböző személyek által létrehozott hálózatkártyák *interperszonális összehasonlítás* keretében analizálhatók. Ez a vizsgálat az egocentrikus hálózatok kutatásában nagy jelentőséggel bír, mivel lehetővé teszi különböző társadalmi- vagy népcsoportok adott szempontú összehasonlító elemzését (Sántha, 2016). Mindemellett a kutatónak körültekintően kell eljárnia, ami a kérdés megfogalmazását, az egyes körök jelentőségének definiálását illeti, mivel az interjúalanyok túlzott szabadsága (a kérdés nagyon eltérő, egyéni értelmezésének lehetősége) rendkívül megnehezíti az egyes „egők” által készített kártyák összevetését (Hollstein & Pfeffer, 2010; Hollstein et al., 2020).

Az összehasonlítás egy további aspektusa ugyanazon személy különböző időpontokban készített hálózatkártyáinak összevetése (pl. néhány hónap vagy akár több év után) ugyanabban a kérdéskörben longitudinális vizsgálat keretében. Fontos kritérium, hogy mindvégig ugyanolyan típusú hálózatkártyával dolgozzunk, valamint az elkészítés és az elemzés szempontjai is megegyezzenek minden egyes kártya esetében (Hollstein & Pfeffer, 2010; Sántha, 2016).

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a hálózati adatok összehasonlíthatósága meghatározó szempont az empirikus kutatáshoz legjobban illeszkedő hálózatkártya-típus kiválasztásában. A strukturálatlan hálózatkártyák biztosítják az „egó” számára a legnagyobb szabadságot és individuális kifejezésmódot, azonban ezt az összehasonlíthatóság rovására teszik. A strukturált és sztenderdizált kártyák magas fokú összehasonlíthatósága mellett elvész az egyénre jellemző karakter egy jelentős része, míg a strukturált, nem sztenderdizált kártyák akár az interjútól függetlenül is értelmezhetők, bár összehasonlíthatóságuk korlátozott. Az interjúalanyok egyedi hálózatai mély feltárásának lehetősége és a különböző résztvevők által alkotott hálózatok összehasonlíthatósága a hálózatkártyák két egymásnak ellentmondó tulajdonsága, így a megfelelő kártyatípus kiválasztása a kutató részéről gondos mérlegelést igényel.

## A hálózatkártyák elemzését támogató kritériumok

A hálózatkártyák elemzésének formális jellegén túllépő, a kvantifikációs eljárásokat kiegészítő komplex módszertani megközelítést kínál a kvalitatív strukturális elemzés (QSA – Qualitative Structural Analysis), melynek szempontjait Herz, Peters és Truschkat (2015) foglalták össze. A hálózatkártyák interpretálása során figyelembe vehető kritériumokat három csomópont köré rendezik: *strukturális fókuszú* (kohézió és ekvivalencia), *szereplő fókuszú* és *kapcsolat fókuszú* deskriptorokat különítenek el, melyekről a 2. táblázat ad áttekintést.

Szempont	Specifikáció	Segítő kérdések
<b>1. Strukturális fókusz (structure-focused)</b>	A hálózat összetételét, komplexitását vizsgálja.	A szereplők milyen tulajdonságait jeleníti meg a hálózat? Ha vannak szektorok, azok milyen jellemzők alapján különböznek el?
<b>1.1 Kohézió</b>	A hálózat sűrűségére, összetartó erejére vonatkozik.	Alegységekre, klaszterekre bontható-e a hálózat? Milyen kapcsolat van ezek között? Vannak-e erősebb vagy gyengébb kapcsolatokkal rendelkezők?
<b>1.2 Ekvivalencia</b>	Az egyes hálózati pozíciókat vizsgálja, hasonlítja össze.	Milyen szereplők foglalnak el hasonló pozíciót? Vannak-e az „egó”-hoz és más alterekhez egyaránt kapcsolódó szereplők?
<b>2. Szereplő fókusz (actor-focused)</b>	Az egyes szereplők beágyazottságát vizsgálja.	Mely szereplők kapcsolódnak az összes többihez? Mekkora kapcsolati számmal rendelkeznek? Vannak-e izolált szereplők?
<b>3. Kapcsolat fókusz (tie-focused)</b>	Az egyedi kapcsolatokat elemzi.	Milyen típusú és irányú kapcsolatok léteznek? Ezek egyedüli vagy többszörös relációk? Azonosíthatók-e a hálózatot stabilizáló vagy destabilizáló kapcsolatok?

2. táblázat: Kritériumok hálózatkártyák elemzéséhez.  
(Saját szerkesztés Herz, Peters és Truschkat 2015 és Sántha 2016 alapján.)

A kvalitatív strukturális elemzés (QSA) során a kutató a kvalitatív módon generált hálózati adatokat strukturális szemléletet érvényesítve elemzi, a kvalitatív társadalomkutatás irányelveit és a formális hálózatelemzés (fent ismertetett) szempontjait alapul véve. A cél tehát az, hogy a hálózatkártya konstruálása során kapott adatokat ne csupán kvantifikációs logika mentén dolgozzuk fel, hanem érvényesüljenek a kvalitatív megközelítés kritériumai. Ennek megvalósítását támogatják az egyes szempontokhoz kapcsolódó segítő kérdésekre (lásd 2. táblázat) adott kutatói válaszok, melyeket a kutató memo formájában rögzíthet. A memo értelmezésünkben olyan eszköz, mely a kutatóban felmerülő gondolatok, ötletek dokumentálását és a kutatói döntéshozatal folyamatának rögzítését szolgálja. A memózás (M.E.M.O.) magában foglalja a kutatási tevékenységek feltérképezését (Mapping research activities), jelentés kinyerését az adatokból (Extracting meaning from data), a folyamat dinamikájának fenntartását (Maintaining the momentum) és a kommunikáció megnyitását (Opening communication) (Birks et al., 2008). A memo elsődleges funkciója a kutatóban a folyamat közben felmerülő kérdések, kételyek vagy éppen bizonyosság megfogalmazása és dokumentálása, saját reakcióinak nyomon követése és sajátos perspektívájának rögzítése egy adott szituációban. A memóban rögzített tömör leírások, előfeltevések, megállapítások képezhetik az alapját a narratív interjú/kommentár elemzésének, mely esetben kvalitatív kódolási módszerek és tartomelemzési eljárások alkalmazhatók (Sántha, 2016, 2017), akár szoftveres támogatással (MAXQDA, Atlas.ti, NVivo).

## Az empirikus kutatás neveléstudományi háttere

A tanárképzés és az eredményes tanárrá válás jelentős összetevője a reflektív gondolkodás képességének kialakítása és fejlesztése (Szivák, 2014), mivel a reflektív gyakorlatok később, tanárként a problémák felismerésében, elemzésében, megoldási módok kiválasztásában, azaz szakmai tudatosodásukban segíti a tanárjelölteket. Különösen fontossá válik a tanárjelöltek reflektív gyakorlatának támogatása tanítási gyakorlatuk során, amikor a tanári identitás formálódását folyamatos belső bizonytalanság kíséri éles iskolai helyzetekben (Browning & Korthagen, 2021). A hallgatói attitűdformálás alapjának tekintett reflektivitás magas szintjének elsajátítása időigényes és nem automatikus folyamat, hanem szakmai támogatással hívható elő. Épp a tanári (szakdolgozati) portfólió mint a reflektálás egyik lehetséges eszköze tükrözi ennek a folyamatnak a buktatóit, vagyis a „reflektált szakmai énkép” kialakításának nehézségeit (Mrázik, 2014).

A kutatók között nincs konszenzus arra vonatkozóan, hogy miként ragadható meg leginkább a reflektív kompetencia, hogyan tárható fel a reflexiós szintek (Sántha, 2020), de abban egyetértés mutatkozik, hogy törekedni kell az összetettebb módszerek alkalmazására (például támogatott felidézés videófelvétellel). Mindenképpen kiemelkedő fontosságúak a reflektív gondolkodás vizsgálatában az olyan írásbeli munkák, melyek elkészítése megköveteli az elemző gondolkodást (Rodek, 2019), ahogy Mayring (2015) is rávilágít arra a tényre, hogy a reflektív elemek többnyire szövegekörpuszok szisztematikus elemzése során tárható fel.

Kutatásunkban strukturált, nem sztenderdizált hálózatkártya alkalmazásával a tanárképzésben részt vevő hallgatók *tanítási tevékenységre* vonatkozó nézeteit tettük vizsgálat tárgyává. A hálózatkártya módosított változatának alkalmazását (Sántha, 2015, 2016, 2017) olyan módszertani újításnak tekintjük, mely alkalmas lehet a tanárjelöltek reflektív gondolkodásának vizsgálatára, így kutatásunk egyben módszertani kísérlet egy neveléstudományi kutatásokban jellemzően nem alkalmazott eszköz tesztelésére. Célunk az volt, hogy a hálózatkártya fókuszába helyezett „tanári én” működéséhez társuló fogalomrendszert (külső és belső elvárásokat, érzelmeket, tulajdonságokat, viszonyulásokat, hiteket, tapaszt-

talatokat stb.) előhívjuk, melynek alapján megrajzolható a kutatásban részt vevő hallgatók aktuális szakmai önképe, reflektáltságuk foka.

A kutatásba bevont hallgatók két csoportja az osztatlan tanárképzés folyamatának két szélső pontját képviselte, így valószínűsíthető volt, hogy a hálózatkártyák koncentrikus köreibe írt fogalmak tükrözni fogják ezt a különbséget. Úgy véltük, hogy a Tanulás és tanítás című elméleti kurzusra járó másodéves tanárjelöltek esetében megmutatkozik a rögzült szerepmoделlek felülvizsgálatának és fennálló hitrendszerük átformálásának folyamata. Továbbá feltételeztük, hogy az összefüggő tanítási gyakorlatukat végző hatodéves hallgatók ezzel szemben már közelebb kerültek egy reális (és pozitív) szakmai énképhez, egy árnyaltabb és tudatosabb pedagógiai gondolkodáshoz.

## Vizsgálati csoport és adatfelvétel

Vizsgálatunkba összesen 39 főt vontunk be kényelmi mintavételezéssel: az osztatlan tanárképzésben a Tanulás és tanítás című elméleti kurzusra járó másodéves hallgatókat (27 fő) és az összefüggő tanítási gyakorlatukat végző (illetve ehhez kapcsolódóan Pedagógiai kísérőszemináriumra járó) hatodéves tanárjelölteket (12 fő). Az adatok felvétele 2023. február és 2023. május között zajlott strukturált, nem sztenderdizált hálózatkártya segítségével.

A résztvevőket arra kértük, hogy illusztrálják a tanítási tevékenységgel kapcsolatos gondolataikat úgy, hogy a papírlap közepén látható fogalom köré (tanítás) tetszőleges számú koncentrikus kört rajzoljanak, majd ezekbe a körökbe írják be a tanításhoz kapcsolódó gondolataikat. A középső körtől való távolság az adott fogalom fontosságát mutatta.

Második lépésben megkértük a tanárjelölteket, hogy egyoldalas Word dokumentumban kommentálják és indokolják a hálózatkártya létrehozásának menetét. A hálózatkártya elkészítéséhez a tanárjelöltek a következő instrukciót kapták:

**Hálózatkártya elkészítésének menete**

**Instrukció:**

tanítás

fogalom

fogalom

1. lépés

A mellékelt (kinyomtatott) lapon illusztrálja a tanítási tevékenységgel kapcsolatos gondolatait/asszociációit úgy, hogy

- a papírlap közepén látható fogalom köré tetszőleges számú koncentrikus kört rajzol.
- ezekbe a körökbe írja be azokat a tanításhoz kapcsolódó fogalmakat/gondolatokat, amelyek Ön számára a legfontosabbak.
- A körök számát szabadon növelheti.
- A középső körtől való távolság mutatja az adott fogalom fontosságát. (Minél távolabb helyezkedik el a fogalom a centrumtól, annál kevésbé fontos.)
- Kérem figyeljen az olvasható kitöltésre.

## 2. lépés

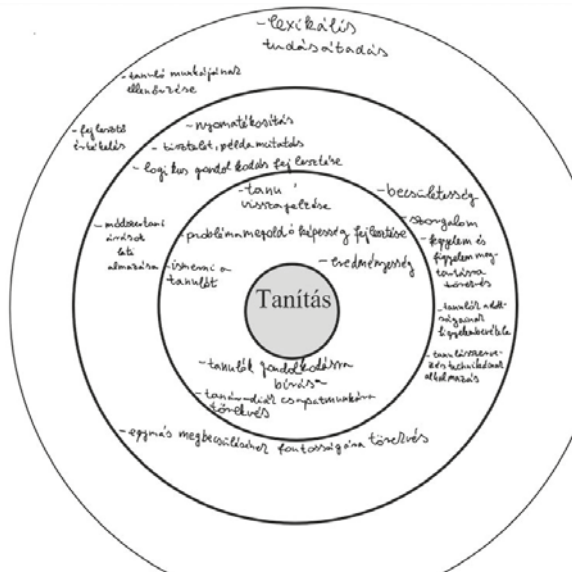
Kérem, Word dokumentumban, egy oldalon írja le és indokolja, kommentálja a hálózatkártya létrehozásának menetét.

Magyarázza el,

- mit jelentenek Önnek a körökbe írt fogalmak,
- miért az adott körön helyezte el azokat (távolság),
- milyen kapcsolat van az egyes fogalmak között,
- milyen érzések/gondolatok merültek fel Önben a hálózatkártya létrehozás során.

**A hálózatkártya létrehozásához kapcsolódó gondolataim, érzéseim, reflexióim:**

A hálózatkártyákat a hallgatók otthon, papíralapon készítették el, majd beszkenelve, a hozzátartozó kísérő szöveggel/kommentárral együtt emailben küldték vissza, mindkettőt egy általuk választott kóddal ellátva. A hálózatkártyák elkészítéséhez olyan körülményeket kívántunk biztosítani, ami a folyamatot személyessé teszi (kézzel írás, körök rajzolása papírra), időkorlátot nem szabva, ugyanakkor biztosítva a résztvevők anonimitását és minimalizálva az egymással való egyeztetés lehetőségét. A 6. ábra egy kitöltött hálózatkártya példáján szemlélteti a végeredményt.



6. ábra: Tanárjelölt hallgató által készített strukturált, nem szterilizált hálózatkártya

Ahogy a 6. ábrán látható, a hallgatók jellemzően több fogalmat írtak egy körbe, illetve a megrajzolt körök száma alapján a 3. táblázatban látható eloszlást mutatták.

Körök száma	Másodéves hallgatók (27 fő)	Hatodéves hallgatók (12 fő)
3	15	6
4	7	2
5	3	3
6	2	1

3. táblázat: Hálózatkártyák eloszlása a megrajzolt körök száma alapján (saját szerkesztés)

## Adatok feldolgozása, elemzési egységek kialakítása

Adattisztítás után táblázatban rögzítettük a különböző rangú körökbe kézzel írt fogalmakat a belső körtől (1) kifelé haladva (2, 3, stb.). Így hoztuk létre azt a szövegtörzset, amelynek szószintű vizsgálata 608 elemen (fogalmakon) interkódolással történt induktív logika mentén, ezzel biztosítva a belső megbízhatóságot (Mrázik & Zank, 2023). Külön táblázatban rögzítettük a másodéves (Tanulás és tanítás kurzuson részt vevő) és a hatodéves (egyéni összefüggő tanítási gyakorlatukat végző) tanárjelöltek hálózatkártyáiban megjelenő fogalmakat úgy, hogy a függőleges oszlopokba az egy körbe beírt összes fogalom került, a vízszintes sorokba pedig az egy hallgató által beírt összes fogalmat dokumentáltuk. Ennek eredményét szemlélteti a másodéves tanárjelöltek hálózatkártyái alapján létrehozott táblázat egy részlete, amely három hallgatónak a hálózatkártyájuk első három körébe írt fogalmait mutatja be (4. táblázat).

KÓD	1. KÖR	2. KÖR	3. KÖR
TT1	együtműködés empátia, önreflexió önfejlesztés naprakésztség	osztályozás munkatársak véleménye, tananyag, tanterem felszereltsége	fizetés, szülők véleménye
TT2	kihívás türelem háttérmunka szereplés motiváció	bizonytalanság nyelvtan unalom fásultság félelem kultúra extroverzió és introverzió	ház autó 24/24 órás munkaidő nyaralás család
TT3	szakmaiság naprakésztség empátia	kollegialitás diákok tisztelete	jutalmazás/büntetés dicséret differenciálás

4. táblázat: Másodéves tanárjelöltek hálózatkártyái alapján létrehozott fogalmi csoportosítás (saját szerkesztés)

## Az adatok elemzése, összefüggések feltárása

Az adatfeldolgozás, valamint az elemzés első fázisának eredményei a hallgatói önreflexió rétegezettségét jelenítik meg intraperszonális szinten, vagyis a körökbe írt fogalmak „tanári éntől” való távolságát, irányultságát és relatív pozícióját illusztrálják. Az adatok feldolgozása



során, ugyanazon elemzési keret alkalmazása mellett (az első három körre vonatkozóan) külön kezeltük a másodéves és a hatodéves tanárjelöltek válaszait. A másodéves tanárjelöltek által a hálózatkártyák első körében elhelyezett, összesen 138 fogalmat korpuszként feltöltve, a Voyant Tools web-alapú nyílt forráskódú szövegelemző program alkalmazásával (a Links and Collocation funkcióval) hálózati gráfokat hoztunk létre, melyek a fogalmak gyakoriságát és kapcsolódásait szemléltetik (7. ábra). Megjegyzés: a két szóból álló fogalmakat egybeírtuk (tanítási módszerek, szakmai képzettség) mivel a Voyant Tools csak így kezeli egy fogalomként.



7. ábra: Másodéves hallgatók hálózatkártyáinak első körében megjelenített fogalmak (saját szerkesztés Voyant Tools)

A másodéves hallgatók csoportjának hálózatkártyáin a „tanítás”-hoz legközelebbi első körben kizárólag pozitív tanári jellemvonások manifesztálódtak, amelyek azonban időtlenek és személytelenek. A pozitív tanári szerep attribútumai (mint például a *motiváció, türelem, empátia, szakmaiság, önreflexió, hivatástudat, érték közvetítés, együttműködés, hitelesség, kreativitás, tudásvágy, magabiztosság, felkészültség, következetesség*) elvont módon, fogalmi szinten jelennek meg, a megfogalmazások nélkülözik az időbeliséget és az önmagukra vonatkoztatást. A végzős tanárjelöltek hálózatkártyáinak első körében elhelyezett fogalmak (mint például: *life-long learning, fejlődés, öröm, lelkesedés, felfedezés, kíváncsiság, bizalom, tudatosság*) erős jövőorientáltságot, pozitív érzelmeket és optimizmust sugároznak. A másodévesek hálózatkártyáinak második körébe került a legtöbb fogalom, összesen 162, amelyek három csomópontot rajzolnak ki: (1) a tanítási tevékenység konkrét kontextusa, (2) „naiv” pedagógiai nézetek, (3) negatív elvárások. A tanítás mint konkrét, időben és térben elhelyezett tevékenység többek között a következő fogalmakon keresztül manifesztálódik: *tanterem, felszerelés, munkatársak, osztályozás, módszerek, fegyelmelés, tanulási technikák, időbeosztás, szociális háttér, konfliktuskezelés*. Naiv pedagógiai nézetként határoztuk meg azokat a fogalmakat, melyek gyerek- és iskoláskori élményeket, valamint érzelmi és szocializációs hatásokat közvetítenek (Hercz, 2016), mint például: *baráti viszony, egyenlőség, törődés, példamutatás, nyomatékosság, tisztelet, szorgalom, becsület*. Negatív töltetű kifejezések itt jelennek meg először, amelyek kismértékben ugyan, de jelezhetik a jövőtől való szorongást: *unalom, fásultság, félelem, bizonytalanság*. A Voyant Tools segítségével vizuálisan megjelenített fogalomrendszer középpontjába a „tanítás” szót helyeztük, és Links/Collocation graphs funkció alkalmazásával olyan hálózati gráfokat (network graphs) hoztunk létre, melyek a fogalmak szoros vagy lazább kapcsolódásait szemléltetik (8. ábra).



8. ábra: Másodéves hallgatók hálózatkartáíainak második körében megjelenített fogalmak (saját szerkesztés Voyant Tools)

A hálózatkartáíák második körében a hatodéves tanárjelöltek egyrészt elvont egyetemes értékeket prezentálnak (*tisztelet, erkölcs, példamutatás, megértés, gondoskodás, elhivatottság, empátia*), melyek hasonlóságot mutatnak a másodévesek „naiv” nézeteivel. Másrészt ennek ellenpontozásaként megjelennek a konkrét iskolai gyakorlatban gyökerező tapasztalatok és érzelmek, mint *tanulócsoporthoz sajátossága, fiatalok, tudás, munka, felkészültség, élmény, izgalom, újdonság, változatosság*.

A harmadik körben a „tanítás”-tól távolodva rajzolódik ki a munka világában való eligazodás (például *fizetés, munkaidő, ház, autó, nyaralás, család, digitális eszközök, felszerelés*), továbbá az iskolai környezet és konkrét tanári tevékenységek és kompetenciák fogalomrendszere (ilyenek a *juttalmazás, büntetés, dicséret, ellenőrzés, felmérés, értékelés, fegyelmezés, tudásátadás, aktivizálás, tárgyi tudás, differenciálás, iránymutatás, kommunikáció, közösségteremtés*). A másodéves hallgatók hálózatkartáíainak harmadik körében az eddigieknél jelentősen kevesebb, összesen 100 fogalom jelenik meg. Ezek szerveződését és kapcsolódásait mutatja a 9. ábra:



9. ábra: Másodéves hallgatók hálózatkartáíainak harmadik körében megjelenített fogalmak (saját szerkesztés Voyant Tools)

Az egyéni összefüggő gyakorlatukat végző hatodéves hallgatók hálózatkártyáinak harmadik körébe a konkrét munkakörülményeket és munkahelyi elvárásokat érzékeltető fogalmak kerültek, valóságközeli módon vegyítve a pozitív (*jó munkaidő, útkeresés, élmények, önfejlesztés, kísérletezés*), semleges (*tananyag, iskola, tanóra, szakmai tudás, alkalmazkodóképesség*) és negatív (*elvárások, fáradtság*) elemeket. Megvizsgálva a hatodévesek hálózatkártyáinak „tanítás”-tól távolabbi köreit (4-5-6), jól látható az előbbi a gondolatmenet folytatása: néhány negatív fogalom mellett (*kiegés, terhelés*) egyéni megküzdési stratégiák beemelése történik, mint az *önmotiválás, felkészültség, önreflexió, visszajelzések, rugalmasság, nyitottság*. A másodévesek hálózatkártyáinak 4. és 5. körében új elemként tűnik fel a *családdal való kapcsolat, a szociális érzékenység, a diákokkal való jó viszony*, valamint az elképzelt tanári szerepre való reflexióként az eddigieken túl a *hibázás, önbizalom és sikerélmény* témaköre. Egyetlen esetben a másodéves tanárjelölt tudatosan a körökön kívül helyezett el fogalmakat (*lelki terror, megalázás, fekete pedagógia*), amelyek az abúzus témakörét érintik.

## Összegzés, a kutatás eredményei

Elemzésünk egyik lényeges megállapítása, hogy a másodéves hallgatók naiv nézeteinek felülírása vélhetően megtörtént, azonban csak kognitív szinten, mivel a másodéves tanárjelöltek a pozitív szerep-attribútumokat láthatóan nem interiorizálták, nem építették be alakuló tanárképükbe, ezek elsősorban fogalmi szinten vannak jelen a gondolkodásukban. Erre utalnak a tanárjelöltek által mindvégig használt referenciális, eltávolító (önmagára nem vonatkoztatott) nyelvi alakzatok. A 'tanárság' mint szerep csak halványan körvonalazódik, a tanári létet főképpen különböző tevékenységek és cselekvések során tekintik, illetve külső elvárásoknak való megfelelésként élik meg. Az iskoláskori élmények hatására kialakult (naiv) nézetrendszer elemei keverednek a tanári felkészítés kurzusain megtanult (és elvártak gondolt) tanári szerep-attribútumokkal, így a másodéves tanárjelöltek hálózatkártyái alapján még nem megragadható a tudatosságnak és a reflektáltságnak az a szintje, ami a reális tanári önkép kialakításához vezet. Ugyanakkor megfigyelhető, hogy a hálózatkártya centrumából kifelé haladva a hallgatók fogalomalkotása körről körre reflektívabb és kontextusba ágyazottabb.

Az egyéni összefüggő gyakorlatukat végző hatodéves hallgatók érzelmi megnyilvánulásai erőteljesebbek, „életszagú” pozitív és negatív elemek mellett az egyéni felelősségvállalás is megjelenik. Míg a központi fogalomhoz közeli körökben kizárólag pozitív, jövőorientált és örömteli élményeket sugalló fogalmak jelennek meg, kifelé haladva (a 3. körtől) sokasodnak az egyéni terhelést és megküzdést érzékeltető elemek.

A kutatás fontos tanulsága, hogy a tanárjelöltek én-központú megnyilatkozásai a tanítási tevékenységről hálózatkártyák segítségével elemezhetővé és ily módon még inkább jellemezhetővé váltak, ezáltal közelebb visznek a tanítással kapcsolatos gondolkodásmódjuk feltárásához. A hálózatkártyákat kísérő kommentárok (esszék/ interjúk) további vizsgálata, pl. adatvezérelt kódolása, vagy a szövegek érzelmi hangulatát azonosító szentimentelemzés támogatják a tanárrá válás komplex folyamatának pontosabb megértését.

Távolabbi célunk az én-központú hálózatkártyának mint vizsgálati eszköznek validálása neveléstudományi, illetve tanítási-tanulási környezetben. A kutatás kiterjesztése a vezetői szerep vizsgálatára megtörtént (Mrázik, 2023), illetve tervezés alatt van külföldi hallgatók ego-centrikus hálózatainak felmérése a hallgatói jól-lét támogatásának aspektusából.

**A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. Olvasási Fluencia és Szövegértés Kutatócsoport, MTA-PTE**

**This study was supported by the Research Programme for Public Education Development of the Hungarian Academy of Sciences. Reading Fluency and Comprehension Research Group, MTA-PTE**

## Irodalomjegyzék

- Barabási, A. B. (2006). A hálózatok tudománya: a társadalomtól a webig. *Magyar Tudomány*, (16), 1298-1308
- Barabási, A. B. (2008). *Behálózva. A hálózatok új tudománya*. Helikon Kiadó.
- Birks M, Chapman Y, Francis K. (2008). Memoing in qualitative research: Probing data and processes. *Journal of Research in Nursing*, 13(1), 68-75. <https://doi.org/10.1177/1744987107081254>
- Browning, T.D. & Korthagen, F.A.J. (2021). The winding road of student teaching: Addressing uncertainty with core reflection. *European Journal of Teacher Education*, 2-19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1973421>
- Feleky, G. A. (2012). Az egyén társadalmi beágyazottságának egoháló alapú vizsgálata. *Belvedere Meridionale* 1. 58-67.
- Galambosné Tiszberger, M. (2015). *A hálózatok kutatás módszertani vizsgálati lehetőségei – szakirodalmi összefoglalás*. Irodalomkutatás eredményei. E-health fejlesztéseket megalapozó kardiológiai, diagnosztikai, genetikai kutatások ösztönzése a Pécsi Tudományegyetemen TÁMOP-4.2.2.D-15/1/KONV-2015-0009
- Herz, A., Peters, L., & Truschkat, I. (2014). How to do Qualitative Structural Analysis: The Qualitative Interpretation of Network Maps and Narrative Interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 16(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-16.1.2092>
- Hercz, M. (2016). Narratívák, mint a pedagógusjelöltek szakmai szocializációjának indikátorai. In Reményi, A. Á, Sárdi, Cs. & Tóth, Zs. (Eds.), *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben* (pp. 88-100). Tinta Könyvkiadó.
- Hollstein, B. & Pfeffer, J. (2010). Netzwerkkarten als Instrument zur Erhebung egozentrierter Netzwerke. In Soeffner, H-G. (Ed.), *Unsichere Zeiten Herausforderungen gesellschaftlicher Transformationen Verhandlungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. URL: <http://www.pfeffer.at/egonet/Hollstein%20Pfeffer.pdf> (2024. 09. 24.)
- Hollstein, B., Töpfer, T., & Pfeffer, J. (2020). Collecting egocentric network data with visual tools: A comparative study. *Network Science*, 8(2), 223-250. doi:10.1017/nws.2020.4
- Kahn, R. L. & Antonucci, T. C. (1980). Convoys over the life course: Attachment, roles and social support. In: Baltes, P. és Olim, B. (Eds.), *Life-span development and behavior* (pp. 383-405.) Academic Press New York.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Molnár, L. (2020). A hálózatelemzés alapfogalmai – gráfok, centralitás, szomszédosság, hidak és a kis világ. In Sasvári Péter (Ed.), *Rendszerelmélet*. (pp. 123-140). Dialóg Campus. <https://doi.org/10.36250/00734.07>
- Mrázik, J. (2014). A portfólió: dokumentumgyűjtemény vagy reflexiógyűjtemény? In Arató, F. (Ed.), *Horizontok. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. (pp. 77-87). PTE BTK, Pécs.
- Mrázik, J. (2023). Ön-központú hálózatok elemzése - az intézményvezetői tevékenység aspektusa. In A. Bajzáth, K. Csányi, & J. Györi (Eds.), *Elkötelezettség és rugalmasság: a neveléstudomány útjai az átalakuló világban* (p. 145). Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság; Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10306.80323>
- Pléh, Cs. (2014). Az ént körülvevő hálózatok meghatározói. Kognitív, evolúciós és szociálpszichológiai mozzanatok. In Bárdos J., Kis-Tóth L. & Racsko R. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2013*. (pp. 193-205). Líceum Kiadó.
- Rehberg, M. (2015). *Vernetzungsprozesse in der Internationalisierung von kleinen und mittleren Unternehmen*. Doctoral Thesis. <https://jpubub.uni-giessen.de/server/api/core/bitstreams/2d2e4000-712a-4322-8c77-48269e7b6986/content> (2024. 09. 24.)

- Rodek, V. (2019). Learning and its Effectiveness in Students' Self-reflection. *The New Educational Review*, 55(1), 112–120. <https://doi.org/10.15804/tner.2019.55.1.09>
- Ryan, L., Mulholland, J., & Agoston, A. (2014). Talking ties: Reflecting on network visualisation and qualitative interviewing. *Sociological Research Online*, 19(2), 1–12.
- Sántha, K. (2015). Hálózatkártyák a tanárjelöltek reflektív gondolkodásának vizsgálatában. In: Tóth P., Holik I., Tordai, Z. (Eds.): *Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és az értékkeremtés világa*. XV. Országos Neveléstudományi Konferencia Budapest. Absztraktkötet MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Óbudai Egyetem, Budapest, 279.
- Sántha, K. (2016). Én-központú hálózatok kvalitatív elemzése. *Neveléstudomány*, 2. 54-66.
- Sántha, K. (2017). Network cards as a way of discovering the reflective thinking of teacher trainees: the relevancies of a qualitative analysis. *PedActa*, 7(1), 13–18.
- Sántha, K. (2020). A kvalitatív összehasonlító elemzés és a strukturálatlan reflektív napló a tanárok reflektív gondolkodásának feltárásában. *Iskolakultúra*. 30(12) 25-38. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34139/33398> (2024. 09. 24.)
- Scott, J. (2012). *What is Social Network Analysis?* Bloomsbury Academic. London <https://library.open.org/handle/20.500.12657/58730>
- Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok: A pedagógusképzés megújítása: alapozó tanulmányok*. Eötvös Kiadó.
- Töpfer, T. - Hollstein, B. (2022). Reprint of: Order of recall and meaning of closeness in collecting affective network data, *Social Networks*, 69(2022), 194-210. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2022.01.011>
- Von der Lippe, H., Gamper, M. (2017). Drawing or tabulating ego-centered networks? A mixed-methods comparison of questionnaire vs. visualization-based data collection. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(5), 425–441. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1227649>
- Zank, I., Mrázik, J. (2023) Én-központú hálózatok elemzése a tanulási tevékenységről való vélekedés aspektusából In: Juhász, E. – Kattein-Pornói, R. (Eds), *Absztraktfüzet: Az oktatás határdimenziói*. Hungarian Conference on Educational Research HuCER 2023. Szombathely ELTE Savaria Egyetemi Központ. 274-275.





# OKTATÁSI HELYZETKÉP



# A CIGÁNY, ROMA NEMZETISÉGI OKTATÁS EGYES ASPEKTUSAI

*Absztrakt:*

*A magyar köznevelés-közoktatás egyik meghatározó eleme a nemzetiségi oktatás, melynek a rendszerváltást követően részévé vált a cigány, roma nemzetiségi – először cigány felzárkóztató, majd cigány kisebbségi, végül cigány, roma nemzetiségi – oktatás. Tanulmányunk a cigány, roma nemzetiségi oktatás rövid történeti áttekintését követően a jelen helyzet azon aspektusaiából válogat, melyek az utóbbi bő évtized kutatásaiból (vö: Lakatos, 2012; Fórika, 2015; Orsós, 2015, 2020; Kállai, 2023; Karácsony, 2024) problématerületként kirajzolódtak. Elsőként oktatásstatisztikai adatok elemzésére alapozva a cigány, roma nemzetiségi oktatásban való részvétel ezredfordulót követő tendenciáit vizsgáljuk fel. Ezt követően – egyes felsőoktatási statisztikai adatokat is figyelembe véve – foglalkozunk a cigány, roma nemzetiségi pedagógusképzéssel, ennek hiányterületeivel, anomáliáival. Bemutatjuk, milyen változások tapasztalhatók a cigány, roma nemzetiségi oktatást támogató kiadványokra vonatkozóan, és intézményi dokumentumokból kiindulva foglalkozunk azzal is, milyen ideológiai pozícióból tekintenek az intézmények a cigány, roma nemzetiségi oktatásra.*

*Kulcsszavak:* cigány, roma, nemzetiségi oktatás, oktatáspolitikai

## Bevezetés

### *A cigány, roma nemzetiségi oktatás*

A cigány, roma nemzetiségi oktatásnak nincs nagy múltja a magyar köznevelés rendszerében, hiszen csak a rendszerváltást követően kapott teret, és három évtizedes történetét-jelenét is sokféle probléma, anomália sújtja.<sup>1</sup>

Kissé hátralépve az időben a '60-as évek társadalompolitikai intézkedéseihez érdemes visszanyúlnunk, leginkább a sokszor idézett 1961-es MSZMP KB Politikai Bizottsága határozatához, ami a *cigánylakosság helyzetének megjavításával kapcsolatos egyes feladatokról* szól. Mert miközben – ahogy azt többek között Forrayék is hangsúlyozzák – ez tekinthető az első olyan átfogó programnak, ami a hazai cigány, roma népesség helyzetén kíván változtatni (Forray & Hegedűs, 2003), egy olyan „kényszerasszimilációs cigánypolitikát” folytat (vö: Hajnáczy, 2015), mely kétségbe vonja, sőt, károsnak tartja a cigányság nemzetiségként való meghatározását: „bizonyos néprajzi sajátossága ellenére sem alkot nemzetiségi csoportot”, és elvetik a „cigány nyelv” fejlesztésére való törekvést, ezzel együtt a cigány nyelvű iskolák működtetését is, „mivel konzerválják a cigányok különállását és lassítják a

<sup>1</sup> A nemzetiségi oktatás, ezen belül a cigány, roma nemzetiségi oktatás helyzetéről, történetéről bővebben lásd: Forray & Hegedűs, 2003; Andl, 2015a; Kállai, 2023.

társadalomba való beilleszkedésüket”<sup>2</sup>. Nemzetiség helyett inkább szociális rétegeként tekint a hazai cigány, roma népességre: „sajátos társadalmi helyzetüket kell figyelembe venni”. Mindezek nem tették lehetővé, hogy a nemzetiségi oktatás a cigány, roma tanulók számára is megszerveződjön. (Közben a 60-as évektől – mintegy megágyazva a szegregációnak, két művelődésügyi minisztériumi határozatnak is köszönhetően – elkezdődött a „cigány osztályok” és iskolák létrehozása (Kemény, 2001), melyek felzárkóztató céllal és az ideológiának megfelelően nemzetiségi jelleg nélkül működtek.)

Bár a '80-as években már találkozunk bizonyos kezdeményezésekkel (vö: Simon, 2000; Forray & Hegedűs, 2003), a rendszerváltozást követően történik csupán előrelépés, ekkor azonban jelentős történésekről számolhatunk be. Egyfelől az Alkotmány 1990. évi módosítása államalkotó tényezőként tekint minden hazai nemzeti és etnikai kisebbségre, akiknek kollektív joga a kultúraápolás és az anyanyelvi oktatás. Másfelől 1993-ban kettő, a témánk szempontjából kiemelten fontos törvény születik: (1) az 1993. LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól a tizenhárom Magyarországon honos népcsoport között említi a cigányságot, melynek a többi nevesített kisebbséghez hasonlóan kollektív joga a nemzetiségi oktatásban való részvétel, (2) a 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról pedig alapelvnek tekint a nemzetiségi oktatáshoz való jogra (Andl, 2015a).

A '90-es években megteremtődnek tehát a cigány, roma kisebbségi oktatás jogi feltételei. Az 1997-ben kiadott Irányelvek – 32/1997. MKM rendelet (A Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve) – lehetővé teszik formálisan az a) anyanyelvű, b) kétnyelvű, c) nyelvoktató kisebbségi oktatást is, ezek bevezetésének feltételei azonban korántsem adóttak, nevesítik viszont a már a megelőző években létrehozott formát, a *cigány felzárkóztató* oktatást (az óvodákban cigány kulturális nevelés a nemzetiségi nevelés formája). Ennek stigmatizáló jellegére többen felhívták a figyelmet, köztük Forray: „a cigány felzárkóztató oktatás fogalma azt a nem is igen rejtett jelentést hordozza, hogy van egy olyan népcsoport Magyarországon, amely szabadon választott identitását a másoktól való lemaradásban határozza meg” (Forray, 2000, p. 16). (Andl, 2015a) Az oktatási forma végeredményben összemosza a nemzetiségi kultúra ápolását a hátránykompenzációval, ezzel együtt továbbra is fennmarad az előző időszakra jellemző deficit-szemlélet.

Újabb lényeges változást a 2000-es évek hoznak: az Irányelveket 2002-ben módosítják, az 58/2002 OM rendeletben már nem szerepel a felzárkóztatás, célként a cigány népismeret műveltségi terület oktatását, a kisebbségi önismeret fejlesztését és a folyamatosan szervezett cigány kulturális tevékenységet határozzák meg (Az 57/2002 OM rendelet pedig bevezeti a hátrányos helyzetű tanulók támogatását célzó *képesség-kibontakoztató és integrációs felkészítést*, nemzetiségi hovatartozástól függetlenül.) (Andl, 2015a).

Az Irányelvek 2013-ban, majd 2020-ban történő változását követően jelenleg az alábbi nemzetiségi nevelési-oktatási formák működhetnek a cigány, roma gyermekek, tanulók számára (A nemzetiség óvodai nevelésének és a nemzetiség iskolai nevelés-oktatásának irányelve, 2020):

- *óvodákban*: anyanyelvű (nemzetiségi nyelvű), kétnyelvű, magyar nyelvű roma, cigány kulturális nevelés;
- *iskolákban*: anyanyelvű, kétnyelvű, nyelvoktató, kiegészítő nemzetiségi nevelés-oktatás, valamint magyar nyelvű roma, cigány nemzetiségi nevelés-oktatás.

2 MSZMP Politikai Bizottságának határozata a cigánylakosság helyzetének megjavításával kapcsolatos egyes feladatokról (1961. június 20.) (1. sz. melléklet: Hajnáczy, 2015, pp. 365-372)

A klasszikusnak tekinthető, a többi nemzetiség esetében jellemző nyelvoktató formák azonban a nyelvcsere és nyelvi asszimiláció előrehaladott állapota miatt alig működnek (Kállai, 2023, p. 126), a magyar nyelvű roma, cigány nemzetiségi nevelés-oktatás a jellemző.

### *Azonosított problématerületek*

A nemzetiségi oktatáshoz való jog érvényesülése nemzetiségi létkérdésként értelmezhető (Fórika, 2015), ugyanakkor eredményes és méltányos megvalósulását számos tényező akadályozza. A cigány, roma nemzetiségi neveléssel-oktatással több tanulmány foglalkozott az elmúlt bő évtizedben, melyek alapján kirajzolódnak az oktatáspolitikai vagy intézményi válaszokat sürgető problématerületek, anomáliák. Az alábbiakban ezek közül gyűjtjük össze a legjellemzőbbeket.

1. *A személyi feltételek hiánya* voltaképp a cigány, roma nemzetiségi oktatás megjelenésétől fogva jellemző. Egyfelől a cigány, roma nemzetiségi nyelvoktatást folytató intézmények számára nem kötelező a – felsőfokú nyelvtudás birtokában is lévő – romológianár végzettségű pedagógus alkalmazása, másfelől a beás vagy romani nyelvtanár képzés nincs is jelen a felsőoktatás képzési palettáján (Orsós, 2015, 2020). Lakatos (2012) és Orsós (2015) kutatásai is azt mutatják, hogy vizsgálatuk időpontjában az intézményekben több nyelvoktató nem rendelkezik a jogszabály által megkövetelt végzettséggel, pedig az előírás megengedő.<sup>3</sup> De a népismeret oktató pedagógusok képzettsége is problematikus: Orsós 2015-ös vizsgálatának eredményeit bemutató felhívja a figyelmet arra, hogy az iskolák többségében nem találtak a szükséges kompetenciákkal rendelkező pedagógust (Orsós, 2015). Fórika így fogalmaz: „a roma nemzetiségi köznevelésben résztvevő gyermekek tömegét nem roma szakirányon végzett pedagógus tanítja” (Fórika, 2015, p. 22). És mivel tulajdonképpen bárki taníthatja a népismeretet, a cigány, roma nemzetiségi pedagógusképzés iránt nincs is nagy igény.
2. Ha zajlik is nyelvoktatás egy intézményben, újabb problémába ütközhetünk: Karacsonyi (2024) rámutat, hogy a romani nyelvtanítás *módszertana* nincs kidolgozva.
3. *A tárgyi feltételek* – elsősorban tankönyvek, oktatási segédanyagok, gyűjtemények – terén óvodai és iskolai szinten is nagy hiányt tapasztaltak a kutatók (Fórika, 2015; Orsós, 2015), de a meglévők színvonala is kérdéses (Orsós, 2015).
4. A cigány, roma nemzetiségi oktatást folytató intézmények pedagógiai programjai arról árulkodtak, hogy több esetben áthagyományozódott a korábbi idők *deficit-szemlélete* (Andl, 2015a).
5. népismeret tantárgy integrált oktatásának lehetősége – ami 2013-ig, majd 2020-tól újra rendelkezésre áll – azt eredményezi, hogy *ellenőrizhetetlenné válik* annak megvalósulása (Fórika, 2015), a tantárgyi integráció inkább adminisztratív megoldást jelent egyes intézményekben, mintsem tényleges népismeret-oktatást (Orsós, 2020).
6. A cigány, roma nemzetiségi oktatás bevezetése, alkalmazása egy intézményben legálissá teheti a *szegregációt* (Fórika, 2015; Kállai, 2023).
7. Nyolc szülő igénylése szükséges a cigány, roma nemzetiségi oktatás bevezetéséhez egy intézményben, azonban sok esetben a szülői igény inkább *intézményi érdek* (pl. az iskolabezárás elkerülése) (Andl, 2015a; Fórika, 2015).

3 A jelenleg aktuális jogszabály szerint: 17§ (2) A nemzetiségi nyelv oktatására a bolgár, a cigány (romani vagy beás), a görög, a lengyel, az örmény, a ruszin, az ukrán nyelv oktatása esetében alkalmazható az is, aki pedagógus szakképzettséggel és az adott nyelvből felsőfokú „komplex” típusú államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítvánnyal vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik. (401/2023. (VIII. 30.) Korm. Rendelet a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról)

Írásunk további részében az eddigiekben megjelenő tematikus szálak közül a cigány, roma nemzetiségi oktatásban való részvétellel foglalkozunk, annak ezredfordulót követő tendenciáit vizsgáljuk, majd pedig a cigány, roma nemzetiségi pedagógusképzést, ennek egyes hiányterületeit, anomáliáit tárgyaljuk. Bemutatjuk, milyen változások történtek a cigány, roma nemzetiségi oktatást támogató kiadványok terén, és intézményi dokumentumok révén vizsgáljuk, milyen ideológiai pozícióból tekintenek az intézmények a cigány, roma nemzetiségi oktatásra.

## A cigány, roma nemzetiségi oktatás a statisztikai adatok tükrében

Az Oktatási Hivatal honlapján elérhető statisztikák („Köznevelési statisztikai adatok, leírások - Összehasonlító köznevelési statisztikai adatok”) között megtalálhatók azok a hosszú idősoros adatok, melyek a nemzetiségi nevelésben, oktatásban részt vevő óvodás gyermekek és tanulók számát mutatják tanévenként a nappali rendszerű oktatásban.<sup>4</sup> Az 1. táblázat ezen adatokból válogat, melynek révén öt éves bontásban – kiegészítve a legutóbbi tanévvel – látható a kirajzolódó tendencia.

Az ezredfordulót követő másfél évtizedben a nemzetiségi nevelésben-oktatásban résztvevők száma emelkedett, az óvodákban a 2013/2014-es nevelési évben érte el a maximumát (20.446 fő), az általános iskolákban a 2016/2017-es tanévben rögzítették a legtöbb résztvevőt (59.192 fő). A növekedés hulláma később elérte a gimnáziumokat is: a 2021/2022-es tanévben regisztrálhatjuk a legmagasabb létszámot (4.134 fő). Az óvodai nevelés területén kisebb ingadozásokkal ugyan, de stabilnak mondható a nemzetiségi nevelésben résztvevő gyermekek létszáma, míg az általános iskolák és a gimnáziumok esetében az utóbbi években csökkenés tapasztalható. Érdeemes azonban figyelembe vennünk a gyermekek, tanulók összlétszámának változását is (lásd 1. függelék), ami a köznevelés területén leginkább az általános iskolákat érinti, a vizsgált időszakban ugyanis 25%-os tanulószám-csökkenés volt tapasztalható. Az arányok tekintetében így az elmúlt évtizedben alig tapasztalható változás, csupán 0,1-0,2%-kal csökkent a nappali oktatásban, nemzetiségi oktatásban tanuló általános iskolások és gimnazisták aránya.

Tanév	Óvoda	Általános iskola	Szakképző iskola / 2016-2020 között szakközépiskola / 2016 előtt szakiskola	Gimnázium	Technikum, szakgimnázium / 2016-2020 között szakgimnázium / 2016 előtt szakközépiskola
2001/2002	18 015	46 189	196	3 306	634
2005/2006	19 241	55 801	221	2 975	402
2010/2011	19 987	55 144	121	3 310	285
2015/2016	17 889	58 155	na.	3 413	70
2020/2021 <sup>5</sup>	18 053	57 196	0	4 050	106
2023/2024	18 214	54 903	0	3 678	107

1. táblázat: Nemzetiségi nevelés, oktatás – Óvodás gyermekek, tanulók száma a nappali rendszerű oktatásban (német, román, szerb, horvát, szlovén, egyéb nemzetiségi nyelvi összesen) (fő), 2001/2002-2023/2024 tanév (részletek az idősoros táblázatból)

Az adatok forrása: <https://dari.oktatas.hu/kirpub/index> (2024.06.30.)

4 Nemzetiségi nevelés, oktatás – hosszú idősor. <https://dari.oktatas.hu/kirpub/index> (2024.06.30.)

5 2020-tól a táblázat kizárólag a köznevelési intézmények adatait tartalmazza, ez a további táblázatokra is vonatkozik.



A nemzetiségek szerinti további adatok vizsgálata arról tanúskodik, hogy az elmúlt évek során csökkenés leginkább a német és a szlovák nemzetiségi oktatás általános iskolai jelenlétében tapasztalható, miközben például a szerb általános iskolai nemzetiségi oktatás résztvevői létszáma emelkedik. Összességében azonban továbbra is a német nemzetiségi oktatás a leghangsúlyosabb mind közül, a nemzetiségi nevelésben-oktatásban résztvevő gyermekek, tanulók négyötöde német nemzetiségi programban vesz részt. (Ahogy erre Kállai rámutatott: „(...) a nemzetiségi oktatás kis túlzással, de alapvetően a német nemzetiségi oktatást jelenti” (Kállai, 2023, p. 118).)

A cigány, roma nemzetiségi nevelés-oktatás<sup>6</sup> adatait elkülönítve adja közre az Oktatási Hivatal, amit indokol a program sajátossága: *túlnyomó részt a csak magyar nyelven zajló oktatási formában vesznek részt a diákok*. A cigány, roma nemzetiségi nevelés-oktatás ezredfordulót követő erőteljes térnyerése a tízes években megtorpant (a maximumát a 2011/2012-es tanévben érte el: óvodában 27.193, általános iskolában 54.232, szakiskolában 2.941, gimnáziumban 1.195, szakközépiskolában 371 fő vett részt a programban), a 2023/2024-es tanévben pedig már a 2001/2002-es létszámnál is alacsonyabbat találunk (2. táblázat).

Tanév	Óvoda	Általános iskola	Szakképző iskola / 2016-2020 között szakközépiskola / 2016 előtt szakiskola	Gimnázium	Technikum, szakgimnázium / 2016-2020 között szakgimnázium / 2016 előtt szakközépiskola
2001/2002	7 000	24 268	802	216	na.
2005/2006	16 780	38 304	1 107	405	402
2010/2011	24 309	53 054	2 162	856	290
2015/2016	13 759	28 340	748	257	182
2020/2021*	7 824	20 236	393	474	29
2023/2024	5 794	19 492	144	315	0

2. táblázat: Cigány, roma nemzetiségi nevelés, oktatás összesen – Óvodás gyermekek, tanulók száma a nappali rendszerű oktatásban (fő), 2001/2002-2023/2024 tanév (részletek az idősoros táblázatból)  
Az adatok forrása: <https://dari.oktatas.hu/kirpub/index> (2024.06.30.)

A cigány, roma nemzetiségi oktatás bár nagyrészt nem foglalja magába a beás vagy a romani nyelv tanítását, vannak intézmények, ahol a nyelvoktató formát alkalmazzák. A tízes évektől ez utóbbit tekintve is nagyarányú a csökkenés (3. táblázat).

6 Az Oktatási Hivatal táblázata „Cigány kisebbségi” címmel jelzi a cigány, roma nemzetiségi nevelés, oktatás formáját, miközben immár több, mint egy évtizede *nemzetiségi* oktatásként van jelen a magyar köznevelés rendszerében.

Tanév	Óvoda	Általános iskola	Szakképző iskola / 2016-2020 között szakközépiskola / 2016 előtt szakiskola	Gimnázium	Technikum, szakgimnázium / 2016-2020 között szakgimnázium / 2016 előtt szakközépiskola
2001/2002	na.	na.	108	167	na.
2005/2006	237	1640	380	317	na.
2010/2011	490	1 578	786	587	155
2015/2016	100	836	152	257	80
2020/2021*	108	610	0	260	0
2023/2024	143	721	0	267	0

3. táblázat: Nyelvoktatást is folytató cigány, roma nemzetiségi nevelés, oktatás – Óvodás gyermekek, tanulók száma a nappali rendszerű oktatásban (fő), 2001/2002-2023/2024 tanév (részletek az idősoros táblázatból)  
Az adatok forrása: <https://dari.oktatas.hu/kirpub/index> (2024.06.30.)

A nyelvoktatás vonatkozásában érdemes további kutatást folytatni a meglévő adatbázisokban, mivel egyfelől a hosszú idősoros adattábla csak a nappali rendszerű oktatásban résztvevő gyermekek, tanulók számát veszik figyelembe, másfelől a vélhetően nem megfelelő, illetve nem megfelelően értelmezett adatszolgáltatás miatt egyes esetekben magyar nyelven zajló programot regisztrálnak az intézmények olyankor is, ha része a programjuknak a nyelvoktatás. A két nyelvre vonatkozóan azt is kiemeljük, előfordulhat, hogy idegen nyelvként tanulják a diákok a beás vagy romani nyelvet, mely adatokkal kiegészítve a meglévő nemzetiségi adatokat, a cigány nyelvek köznevelésben való nagyobb – bár még mindig alacsony mértékű – elterjedtségét konstatálhatjuk. (Tereptapasztalatunk azt is mutatja, vannak intézmények, ahol nemzetiségi nyelvoktató forma keretében zajlik a romani nyelv tanítása, mégsem a nemzetiségi adattáblában, hanem az idegen nyelv oktatásának táblázatában találjuk meg az iskolát.)<sup>7</sup>

Az idősoros adattáblában a 2022/2023-as tanévre vonatkozóan az alábbi adatokat látjuk:

Tanév	Óvoda	Általános iskola	Gimnázium	Összesen
2022/2023	130	491	263	884

4. táblázat: Nyelvoktatást is folytató cigány, roma nemzetiségi nevelés, oktatás – Óvodás gyermekek, tanulók száma a nappali rendszerű oktatásban (fő), 2022/2023 (részlet az idősoros táblázatból)  
Az adatok forrása: <https://dari.oktatas.hu/kirpub/index> (2024.06.30.)

Ha azonban a további közérdekű adatközlés tábláit („Nemzetiségi nevelésben, oktatásban résztvevő gyermekek, tanulók száma feladatellátási helyenként” és „Köznevelési intézmények feladatellátási hely listája oktatott nyelvenként, tanulói létszámadatokkal”)<sup>8</sup> is figyelembe vesszük – munkarendre való tekintet nélkül –, a következő létszámot összegezzük az intézményi adatszolgáltatás alapján a 2022/2023-as tanévre vonatkozóan a köznevelésben:

- 7 A tényleges adatokhoz való hozzájutást az is nehezíti, hogy egyes intézmények a nemzetiségi nevelés-oktatás adatain belül nem megfelelő helyen regisztrálják saját adataikat. Így találtunk óvodát és iskolát is, ami az anyanyelvű vagy a kétnyelvű programnál tüntette fel a létszámadatokat a nyelvoktató forma helyett.
- 8 Ezen táblázatok az adatokat munkarendre való tekintet nélkül tartalmazzák, így az esti képzésben résztvevőket is szerepeltetik.

Nyelv	Óvoda	Általános iskola	Gimnázium vagy vegyes profilú intézmény
Beás (nemzetiségi)	130	102	388
Romani (nemzetiségi)	0	584	26
Beás (idegen nyelv)	65	0	139
Romani (idegen nyelv)	64	74	680
Összesen	259	760	1233

5. táblázat: Beás és romani nyelvoktatásban résztvevő gyermekek, tanulók létszáma munkarendre való tekintet nélkül (fő), 2022/2023 (saját szerkesztés)  
Az adatok forrása: <https://dari.oktatas.hu/kirpub/index> (2024.06.30.)

Az 5. táblázatban közölt létszámokat a fentebb jelzett anomáliák miatt fontos fenntartásokkal kezelünk: egy intézmény pedagógiai programjának vizsgálata során például egyértelműen kiderül, hogy az intézményben romani nyelvet tanítanak, ám az adattáblában ugyanez az intézmény a beás nyelvet tanítók között szerepel. Hasonlóképpen tudomásunk van olyan óvodáról, ahol zajlik ugyan nyelvoktatás, mégsem található meg egyik adattáblában sem.

Összegezve az eddigieket elmondhatjuk, hogy az intézményi adatszolgáltatásra épülő statisztika alapján a nappali munkarendű cigány, roma nemzetiségi nevelésben-oktatásban résztvevők száma a 2010-es évektől csökkenő tendenciát mutat.

A korábbi, az ezredfordulót követő, rövid ideig tartó létszámnövekedéshez<sup>9</sup> a nemzetiségi nevelés-oktatás egészét tekintve – miként arra a 2011-es ombudsmani jelentés rámutatott – nagyban hozzájárulhatott, hogy „a tanulólétszám optimalizálásában érdekelt iskolák” indirekt vagy – a cigány kisebbségi oktatásban gyakorta – direkt módon elérték, hogy „a szülők „igényeljék” a kisebbségi oktatást” (Jelentés, 2011a, p. 78). Az iskolák, különösen az alacsony létszámú iskolák pedig voltaképp rá is kényszerültek arra, hogy valami módon stabilizálják vagy növeljék a diákok létszámát, ugyanis 2006-ban a (kis)iskolák sorsát erőteljesen befolyásoló oktatáspolitikai döntés született az általános iskolák minimális létszámának szabályozására. Az intézményhálózat racionalizálására irányuló törekvések egyik eleme volt, hogy a Köznevelési törvény módosításának eredményeként nem működhetek tovább önállóan a nyolcnál kevesebb évfolyammal működő iskolák, a fenntartóknak legkésőbb 2008-ban dönteniük kellett ezen intézményeik tagintézménnyé szervezéséről vagy megszüntetéséről, továbbá a 2006/2007-es tanévtől 7-8. évfolyam csak akkor működhetett, ha osztályonként legalább 15-15 fő járt az iskolába. Ez alól azonban mentesültek a nemzetiségi oktatást folytató iskolák, mivel esetükben már 8 főre vonatkozó szülői igény fennállásakor kötelező megszervezni a nemzetiségi oktatást<sup>10</sup> (Andl, 2015b). Imre Anna ez időszakra vonatkozó kutatása feltárta, hogy a 2001-es esztendőhöz képest 2007-ben 13,8%-ról 25,6%-ra emelkedett a valamely nemzetiségi programot folytató általános iskolák aránya, ezzel együtt a programokban résztvevő tanulók aránya 13,5%-ról 25,6%-ra növekedett (Imre, 2009, p. 302-303). Az 1000 fő alatti kistélepüléseken – ahol java-

9 „(...) a tanulólétszám drasztikus csökkenése mellett nőtt számottevően a kisebbségi nevelésben résztvevők száma és aránya, miközben a nemzetiségi hovatartozású tanulók egy része nem a nemzetiségi nevelést-oktatást választja. A hazai kisebbségi oktatásnak a teljes tanulólétszámon belüli 14%-os arányszámával kapcsolatban tehát azt is el kell mondani, hogy míg a teljes általános iskolai tanulólétszám az utóbbi 20 évben 35%-kal csökkent, addig a nemzetiségi oktatásban résztvevők számaránya 24%-kal, a cigány kisebbségi oktatásban résztvevők pedig (csak az utóbbi tíz év viszonylatában is!) több, mint 118%-kal nőtt.” (Jelentés, 2011a, p. 78)

10 Az „újraközvetítésről”, valamint a további iskolamentési stratégiákról lásd többek között: Andl, 2015b.

részt kisiskolákat találunk – ez a folyamat még erőteljesebben ment végbe: 2007-re az iskolák (feladatellátási helyek) 36%-ában zajlott nemzetiségi oktatás, ami a tanulók 35%-át érintette, és különösen a cigány kisebbségi program térnyerését tapasztalhattuk (Imre, 2009, p. 303). Korábbi kutatásunkban azt feltételeztük, hogy az intézmények számára azért is lehet(ett) vonzó a cigány kisebbségi oktatás bevezetése, mert ez könnyebben megoldhatónak mutatkozott – egyfelől nem kötelező a beás vagy romani nyelv oktatása, másfelől az akkori szabályozók lehetővé tették, hogy a népismeretet ne különálló tantárgyként, hanem tantárgyakba integrálva oktassák az iskolákban (Andl, 2015b). És miként erre a fentebb idézett ombudsmani vizsgálat is rámutatott: „A cigány nyelv tanítása nélküli cigány kisebbségi oktatás „népszerűsége” (...) jelentős részben annak köszönhető, hogy a népismeret-átadás és a folyamatosan szervezett kulturális tevékenység valódi tartalmai – az integrált forma miatt – tulajdonképpen ellenőrizhetetlenek.” (Jelentés, 2011a, p. 79)

Ezt a gondolatmenetet folytatva nem meglepő a 2010-es években a cigány, roma nemzetiségi oktatásban résztvevő iskolák és diákok számának csökkenése, ugyanis a nemzetiségi oktatást szabályozó Irányelvek 2013-ban megváltoztak (17/2013. (III.1.) EMMI rendelet: A nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve), melynek eredményeként megemelték a beás vagy romani nyelv oktatására szánt órakeretet, másfelől előírták a népismeret önálló tantárgyként való tanítását. Tereptapasztalatunk alapján már ekkor azt prognosztizáltuk, hogy a módosítások miatt a cigány, roma nemzetiségi programot folytató iskolák száma csökkenni fog (Andl, 2015a).

A jelentős létszámcsökkenés mögött azonban minden bizonnyal további okok is húzódnak, melyek között megemlítjük, hogy több iskola esetében csupán rövid ideig jelentett „menekülési utat” a nemzetiségi program alkalmazása, mivel az egyébként is jellemző folyamatos létszámcsökkenés miatt végül bezárásra kényszerültek. Orsós Anna pedig a 2014/2015-ben végzett kutatásának eredményeit összegző írásában a csökkenés egyik okaként említi a kiegészítő normatíva megszűnését is (Orsós, 2015, p. 35).

2020-ban újra módosították a nemzetiségi nevelés-oktatás irányelveit,<sup>11</sup> újfent lehetővé téve a nemzetiségi népismeret más tantárgyak tananyagába való integrálását. Ez ugyan egyszerűbb megoldásnak tűnik és kevésbé ellenőrizhető a megvalósítása, azonban tereptapasztalatunk azt mutatja, az intézmények a korábban kialakított rendszerük szerint – egyelőre legalábbis – inkább az önálló népismeret tantárgy mellett döntöttek. Ez összefügghet azzal is, hogy az intézményeknek a helyi tantervben részletesen rögzíteniük kell az integrálás tantárgyait és módját. Jelen tanulmánynak nem célja ennek tárgyalása, de mindenképpen fontos jeleznünk, hogy a cigány, roma népismeret önmagában is számos kérdést (szerepe, tartalma stb.) vet fel. Ahogy például Berek (2011) elgondolása mentén Beck megfogalmazza: „a cigány népismeret inkább kapcsolódik egyfajta integráló erejű identitáskonstrukció kidolgozásához, semmint releváns tudományos tudások tantárgyi rendszerbe fordításához” (Beck, 2015, p. 103).

11 A nemzetiség óvodai nevelésének és a nemzetiség iskolai nevelés-oktatásának irányelve. [https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020\\_nat/iranyelvek\\_nemzetisegi\\_oktashoz](https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_nemzetisegi_oktashoz) (2024.06.28.)

## A pedagógus-utánpótlás biztosítása: a cigány, roma nemzetiségi pedagógusképzés

### *A cigány, roma nemzetiségi pedagógusképzés szinterei*

Az egyik sürgető hiányra, a megfelelő végzettséggel rendelkező szakemberek alkalmazására a cigány, roma nemzetiségi nevelés-oktatás terén a nemzetiségi pedagógusképzés adhat választ. Azonban *a nemzetiségi pedagógusképzés már hosszú ideje nem tudja betölteni vállalt szerepét*, mivel – miként ezt több, mint egy évtizeddel korábban a nemzetiségi felsőoktatásról szóló 2011-es ombudsmani jelentés megfogalmazta – „annyira kevesen választják a kisebbségi felsőoktatást, ami már önmagában véve is veszélyezteti – talán a német nyelvterületet leszámítva – a kisebbségi közoktatás működésének folyamatosságát is” (Jelentés, 2011b, p. 15). A cigány, roma nemzetiségi nevelés-oktatás tekintetében különösen fontos a jelentés azon megállapítása, hogy több nemzetiség esetében hiába adott a lehetőség és működik megfelelő nemzetiségi tanszék, mivel nem egyszer senkit nem tudnak felvenni a meghirdetett képzésre (Jelentés, 2011b).

Az idézett jelentés felsorolta azokat az intézményeket, melyekben cigány, roma nemzetiségi óvodapedagógus-, tanító- vagy tanárképzés zajlik. E téren az elmúlt bő egy évtizedben nem történt változás, jelenleg is a következő intézmények kínálatában szerepelnek a vonatkozó képzések:

#### 1. nemzetiségi óvodapedagógus (cigány-roma):

- Apor Vilmos Katolikus Főiskola (AVKF) (Budapest, Vác)
- Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar (DE – GYGYK) (Hajdúböszörmény)
- Eötvös József Főiskola (EJF) (Baja)
- Gál Ferenc Egyetem Pedagógiai Kar (GFE – PK) (Szarvas)

#### 2. nemzetiségi tanító (cigány-roma):

- Apor Vilmos Katolikus Főiskola (AVKF) (Vác)
- Eötvös József Főiskola (EJF) (Baja)
- Gál Ferenc Egyetem Pedagógiai Kar (GFE – PK) (Szarvas)

#### 3. romológiatanár (romani nyelv és kultúra vagy beás nyelv és kultúra tanára):

- Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar (PTE – BTK) (Pécs)

A jelentkezők és a felvettek létszáma azonban korántsem biztató. A 2023-as felvételi eljárás statisztikai adatai szerint az egyes intézményekben az alábbiak szerint alakult a jelentkezők és a felvettek száma<sup>12</sup>:

12 Az adatokat munkarendre és finanszírozási formára való tekintet nélkül, összesítve közöljük, továbbá a PTE esetében az osztatlan és a rövidciklusú (2 és 4 féléves) képzései is összesítve szerepelnek.

Intézmény	Összes jelentkezés száma	Elsőhelyes jelentkezés száma	Felvettek száma
nemzetiségi óvodapedagógus (cigány-roma)			
AVKF	15	2	2
DE – GYGYK	118	70	49
EJF	1	0	0
GFE – PK	2	1	0
nemzetiségi tanító (cigány-roma)			
AVKF	3	0	0
EJF	2	1	1
GFE – PK	9	1	3
romológiatanár (romani nyelv és kultúra vagy beás nyelv és kultúra tanára)			
PTE – BTK	7	1	0

6. táblázat: Cigány, roma nemzetiségi pedagógusképzésre jelentkezők és felvettek száma a 2023. szeptemberben induló képzések esetében (fő) (saját szerkesztés)

Az adatok forrása: [https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok\\_statisztikak/friss\\_statisztikak\\_23a/](https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak/friss_statisztikak_23a/)!FrissStatisztikak23A/index.php/friss\_statisztikak/szakonkent (2024.07.05.)

Az adatok azt mutatják, hogy csupán a Debreceni Egyetem hajdúböszörményi karán zajló roma nemzetiségi óvodapedagógus szak tekinthető prosperálónak, a többi intézményben ritkán tudnak egy-egy jelentkezőt felvenni. A hajdúböszörményi hallgatói létszám magyarázható onnan, hogy az ország észak-keleti része az érintett óvodák relatív nagy száma miatt munkaerő-piaci szempontból potens, másfelől, az egyetemi beiskolázási stratégia valószínűsíthetően célozza és eléri a környék perifériális térségeinek fiataljait.

Mivel már a 2024-es jelentkezési adatoknak is birtokában vagyunk,<sup>13</sup> kijelenthetjük, hogy a következő tanévre vonatkozóan sem várható fordulat, ez alól esetleg a romológiatanár képzés tekinthető kivételnek, mivel a 2024-es felvételi eljárás során már nemcsak romológia MA, hanem romológia BA végzettségre építve is lehet rövidciklusú (3 féléves) tanárképzésre jelentkezni. (Az elsőhelyes jelentkezések számában 4 fő romológia BA végzettségű.)

Intézmény	Összes jelentkezés száma	Elsőhelyes jelentkezés száma
nemzetiségi óvodapedagógus (cigány-roma)		
AVKF	8	2
DE – GYGYK	72	34
EJF	2	0
GFE – PK	6	4
nemzetiségi tanító (cigány-roma)		
AVKF	4	1
EJF	0	0
GFE – PK	10	5
romológiatanár (romani nyelv és kultúra vagy beás nyelv és kultúra tanára)		
PTE – BTK	9	6

6. táblázat: Cigány, roma nemzetiségi pedagógusképzésre jelentkezők száma

a 2024. szeptemberben induló képzések esetében (fő), 2024. július 1-i adat (saját szerkesztés)

Az adatok forrása: [https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok\\_statisztikak](https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak) (2024.07.05.)

13 A pótfelvételi eljárás adatai a későbbiekben módosíthatják a végleges jelentkezésszámot.



A jelentkezők – így a végzettek – alacsony száma hozzájárul ahhoz a problémához, hogy *a cigány, roma nemzetiségi nevelésben-oktatásban tanítók többnyire nem rendelkeznek a képzési formának megfelelő végzettséggel.*

Mivel sokféle végzettséggel tanítják a cigány, roma népismeretet az iskolákban, azt is érdemes áttekinteni, hogy a pedagógusképzésben miként van jelen a romológia tárgykörébe tartozó ismeretek oktatása. Rákó és Lovas-Kiss (2020) arra vállalkozott, hogy a romológia különböző humán képzésekben való megjelenését vizsgálja, és ennek hangsúlyos eleme volt a különböző pedagógusképzési programok elemzése. Kutatásuk eredményeként többek között rámutatnak arra, hogy a tanítóképzésben a nemzetiségi szakirányok biztosítják a hallgatók elmélyülését a nyelvi, kétnyelvűségelméleti, irodalmi, néprajzi területen, azonban, ha egy hallgató nem a cigány, roma nemzetiségi szakirányt választja, minimális esélye van arra, hogy romológiai ismeretekre szert tegyen. Ugyanígy az óvodapedagógusok képzésében többnyire a kötelezően vagy szabadon választható kurzusok révén találkozhatnak romológiai – vagy leginkább interkulturális-multikulturális – témákkal, így akár teljesen ki is maradhatnak a releváns romológiai ismeretek. (A cigány, roma nemzetiségi óvodapedagógus-képzés természetesen biztosítja az adott témakörök részletes tárgyalását.)

Mivel a nemzetiségi oktatás leginkább az általános iskolába és gimnáziumba járó diákokat érinti, a legnagyobb hangsúly a tanárképzésre esik. Rákó és Lovas-Kiss (2020) a tantervi hálók vizsgálata során arra a következtetésre jutott, hogy „gyakran partikulárisan, fragmentáltan, egymással nem kompatibilis módon vannak jelen ezek az ismeretek az oktatásban” (Rákó & Lovas-Kiss, 2020, p. 112). Kevés olyan tanárképzési szakot találtak, ahol a hallgatóknak romológiai ismeretekkel foglalkozó kurzusokat kínálnak, így ha végzett tanárként azzal szembesülnének – miként ez nem egy esetben előfordul –, hogy cigány, roma népismeretet kell tanítaniuk, semmilyen előzetes ismeretre nem tudnának támaszkodni.

Romológiananár képzés pedig csak a Pécsi Tudományegyetemen zajlik, és mivel egy-egy évben kevesen szereznek ilyen végzettséget (lásd lentebb), nem meglepő, hogy az iskolák nagy részében nem megfelelő szakirányú végzettséggel tanítják a népismeretet és/vagy a beás vagy romani nyelvet.

### *Romológiananár képzés*

Unikális volta miatt érdemes a PTE BTK romológiananár képzését részletesebben megismerni. A romológia szak 2000-ben indult, ekkor még csak diplomával rendelkezők számára, „másoddiplomás” levelező munkarendű képzésként. Hogy mekkora úrt töltött be akkor a romológia szak, mutatja a jelentkezők száma: közel 60 fő iratkozott be a képzésre. A tanárszak 2004-ben indult, mind levelező, mind nappali tagozaton. Ez az 5 éves képzés azonban alig kezdődött el, két év múlva megszűnt a Bologna-rendszerű képzés bevezetésével, az alapképzésre (romológia BA) épülő romológiananár mesterképzés pedig 2009-től tudott elindulni (Forray, 2008). 2013-tól a nappali tagozatú osztatlan tanárképzés, valamint megfelelő végzettségekkel 2 és 4 féléves tanárképzés, 2022-től pedig rövidciklusú (2, 3 vagy 4 féléves) képzés nyílt az érdeklődők számára.

*A tanárképzésben végzettek száma azonban meglehetősen alacsony, legalábbis a nemzetiségi oktatást folytató intézmények számára képest. A Tanulmányi Osztály által közölt adatok szerint 2023-ig összesen 18 fő végzett romani vagy beás nyelv és kultúra tanára szakon különböző szakpárokkal (pl. olasztanár, pedagógiananár, történelemtanár) és 6 fő szerzett oklevelet rövidciklusú vagy újabb tanári diploma megszerzésére irányuló képzésen. (A 2013-ban elindított osztatlan tanárképzésben az elmúlt tíz évben nem volt beiratkozott hallgató, csak a levelező képzésben szereztek diplomát hallgatók. Ezért is tűnik némileg biztatónak a jelenlegi elsősorban jelentkezők száma.)*

A képzésben egyfelől nagy hangsúly helyeződik a nyelvekre: a hallgatóknak választaniuk kell a romani nyelv és népismeret vagy a beás nyelv és népismeret specializáció között, ami lehetővé teszi valamelyik nyelv intenzív elsajátítását. Másfelől a hallgatók számára széles spektrumon jelennek meg a kurzusokon a romológia tárgykörébe sorolt témák, így szociológiai, történeti, művészeti, nyelvészeti, néprajzi és kulturális antropológiai, neveléstudományi, szociálpolitikai kérdéskörökkel is foglalkoznak. *Ennek révén a végzett romológiatanár nem csupán a nemzetiségi oktatás aktív alakítója lehet egy iskolában, de széleskörű ismeretekkel rendelkezik a cigány, roma tanulók oktatási helyzetéről, és általában a méltányos, inkluzív oktatásról.*

A PTE esetében azt is kiemelhetjük, hogy a tanárképzésben, de más – főként a Bölcsész- és Társadalomtudományi Karon szervezett – képzésekben résztvevők számára több romológiai tárgyú szabadon választható kurzus elérhető, így például minden félévben megtalálható a palettán „A romológia alapjai” kurzus, de időről időre megjelenik többek között a „Bevezetés a romológiába”, „A cigányság története”, a „Kortárs roma művészet Európában”, a „Kulturális antropológia a cigánykutatásokban” vagy valamely romani nyelvi kurzus. A kurzusbőség oka egyszerű: a PTE BTK-n romológia alapszakos és mester szakos képzés is zajlik, és a tantervi háló kurzusainak egy része a nem romológia szakosok számára is nyitott. És ezek ugyan nem pótolják a romológiatanárként megszerezhető ismereteket, de a nemzetiségi népismeretet oktató intézményekben elhelyezkedő tanárok számára valamiféle támpontot szolgáltatnak a tanításhoz, főként akkor, ha az iskola a népismereti tartalmak tantárgyakba való integrálása mellett döntött.

A PTE tanárképzése kapcsán megemlíthetjük, hogy az osztatlan közismereti tanárképzésnek éveken át része volt egy kurzus, ami szorosabban vagy tágabban a romológia tudományterületéhez köthető témákat tárgyalta. A kurzus tapasztalatait összegző tanulmányunkban az alábbi következtetést fogalmaztuk meg: „A kurzus hatékonyságát és eredményességét feltárni hivatott kérdőíves vizsgálatunk számos pozitív elmozdulást mutatott ki a hallgatói vélemények, cigányokról alkotott képük árnyaltabbá válásában. Az ismeretek terén pozitív irányú elmozdulás látszik – ha azt nem is állítjuk, hogy egy féléves kurzus alkalmas a berögzült előítéletek leépítésére, megváltoztatására. Inkább valós, szakmai ismeretek átadása a cél, s a tényszerű ismeretekre történő rávilágítás, a sztereotip megközelítéseknek a kutatási eredményekkel történő szembeállítás, kritikája indíthat el hosszabb távú pozitív változásokat az attitűdökben, amelyekre építve eredményesebben tudnak majd leendő tanáraink bánni e kérdéskörrel, értőbb, reflektáltabb módon viszonyulni a különböző pedagógiai helyzetekhez.” (Andl et al., 2019, p. 188) A 2022-től bevezetett tanárképzésben már csak szabadon választható kurzusként vehető fel a tárgy, így előfordulhat, hogy csupán más kurzusokba épített – ezzel együtt kevésbé mélyen tárgyalt – romológiai részterületekkel találkoznak a hallgatók, mindemellett a fentebb említett – szintén szabadon választható – kurzusok nagy száma fenntartja a lehetőséget arra, hogy a tanárszakos hallgatók mélyebb ismereteket szerezhessenek.

## **A cigány, roma nemzetiségi oktatást támogató kiadványok, tankönyvek, oktatási segédanyagok**

Ahogy azt korábbi kutatások alapján fentebb leírtuk, hatalmas hiány mutatkozik a tankönyvek és oktatási segédanyagok terén, illetve a forgalomban lévő könyvek esetében minőségi kifogások is megfogalmazódtak. A hiányra reflektálva az elmúlt években a Gandhi Gimnázium Közhasznú Nonprofit Kft. fenntartásában működő Nemzetiségi – Roma Módszertani, Oktatási és Kulturális Központ (NeRok) 2021-ben elkezdett egy *tananyagfejlesztési munkafolyamatot* (Programfüzet, 2023). Az eddig elkészült és a tervezett kiadványok a ci-

gány, roma népismeret, valamint a beás és a romani nyelv oktatását kívánják támogatni, illeszkedve a 2020-ban bevezetett új kerettantervekhez és a kétszintű érettségi vizsgakövetelményeihez. (A minőségre garancia lehet, hogy a szerzők akadémiai szinten elismert szakemberek, illetve a közoktatásban a nemzetiségi oktatás területén nagy tapasztalattal rendelkező pedagógusok, többnyire romológia szakos végzettséggel.)

Miközben a megjelent új kiadványok fontos szerepet tölthetnek be a nemzetiségi oktatásban, szükséges a további tananyagfejlesztés. A Nemzetiségi Pedagógiai Oktatási Központ honlapját böngészve látunk kísérletet arra vonatkozóan, hogy az intézményekben már kipróbált foglalkozás- vagy programterveket mások számára is elérhetővé tegyék, segítve ezzel a sok esetben a romológia területén kevés ismerettel rendelkező pedagógusok munkáját, azonban a szaktanácsadók által összeállított szakmai anyagok egyelőre kis számban vannak jelen.<sup>14</sup>

*Az eddig rendelkezésre álló tankönyvek és oktatási segédanyagok, közzétett intézményi gyakorlatok alacsony száma miatt a horizontális tanulás, a tapasztalat- és tudásmegosztás színtereinek bővítését a nemzetiségi oktatást bármi módon formáló, alakító aktor számára feladatként határozhatjuk meg.* Ez különösen hangsúlyos a népismeret oktatása területén, hiszen a 2022/2023-as tanév statisztikai adatai<sup>15</sup> szerint 351 feladatellátási helyen folyt magyar nyelvű cigány, roma kulturális nevelés vagy nemzetiségi nevelés-oktatás.

## A cigány, roma nemzetiségi oktatás megjelenése az intézményi pedagógiai programokban

Korábbi, a Baranya megyei kisiskolák körében végzett kutatásunkban – mivel ezen intézmények egyik meghatározó jellemzője a nemzetiségi oktatás – a vizsgálat egyik szegmense volt a kisiskola és nemzetiségi oktatás összefüggésrendszerének feltárása, melynek kapcsán kitértünk az intézmények pedagógiai programjának elemzésére is. Komparatív vizsgálatunk arra a következtetésre jutott, hogy jelentős eltérés tapasztalható a dokumentumok strukturáltságában, tartalmában és részletzettségében, valamint – és ez jelen tanulmányunk szempontjából kiemelten fontos – abban az *ideológiai pozícióban*, mely felől az iskolák a nemzetiségi oktatásra tekintenek. Így míg a német és a horvát nemzetiségi iskolák pedagógiai programjában főként a kultúra megőrzése és az identitás erősítés hangsúlyozódott és ezek számos módszerét, eszközét részletezték, addig a cigány, roma nemzetiségi oktatást folytató intézmények dokumentumai nem egyszer deficit-szemlélettel voltak terheltek. Találtunk olyan iskolát, ami még 2014-ben is „cigány felzárkóztató” programokat tervezett, és olyat is, ami a cigányságra vonatkozóan „kulturális elmaradottság”-ról írt. Volt olyan iskola is, ahol német és cigány, roma nemzetiségi oktatás is zajlott, és míg az előbbi esetében a nemzetiségi program keretében a tehetséggondozást hangsúlyozták, az utóbbi célja a nemzetiségi önismeret fejlesztése mellett a felzárkóztatás, a társadalmi integráció és az iskolai sikeresség volt (Andl, 2015a).

Kíváncsiak voltunk arra, hogy egy évtized elteltével ugyanezen intézményi körben tapasztalható-e változás, milyen fő tematikus szálak és pozíciók jelölődnek a cigány, roma nemzetiségi oktatást folytató baranyai általános iskolák jelenleg érvényes pedagógiai

14 Nemzetiségi POK. Letölthető szakmai anyagok – Cigány/roma nemzetiségi anyagok. [https://www.oktatas.hu/koznevelés/pok/nemzetisegi/nemzetisegi\\_ltoltheto\\_szakmai\\_anyagok/cigany\\_roma\\_nemzetisegi\\_terulet\\_ltoltheto\\_szakmai\\_anyagok](https://www.oktatas.hu/koznevelés/pok/nemzetisegi/nemzetisegi_ltoltheto_szakmai_anyagok/cigany_roma_nemzetisegi_terulet_ltoltheto_szakmai_anyagok) (2024.06.28.)

15 Az adatok forrása: <https://dari.oktatas.hu/kirpub/index> (2024.06.30.)

programjaiban.<sup>16</sup> Húsz intézményi dokumentumot áttekintve megállapíthatjuk, hogy némi pozitív irányú elmozdulás tapasztalható – kevésbé nehezedik rá a programokra a deficit-szemlélet –, bár ez azzal is összefügg, hogy több esetben szűkszavú leírásokkal találkozunk, jogszabályi hivatkozásokkal vagy „A nemzetiség óvodai nevelésének és a nemzetiség iskolai nevelés-oktatásának irányelve”-ből való szó szerinti idézetek másolt szövegeivel, valójában tehát inkább *elfedő, eltakaró retorikai stratégiákkal, ahol is az intézmények kevésbé reflektálnak a helyi adottságokra, lehetőségekre.* (A jogszabályi hivatkozásokra vonatkozóan azt láttuk, hogy az intézmények nagy hányada a pedagógiai program írásakor már hatályukat vesztett jogszabályokra hivatkozik, vagyis a pedagógiai programok ilyen jellegű „karbantartása” nem történt meg. Nem egy esetben előfordul, hogy a 2017-ben hatályon kívül helyezett 32/1997. (XI.5.) MKM rendeletből vesznek át szövegrészletet.) Azon intézmények esetében, amelyek részletesebben írják le programjukat, gyakran találkozunk azzal, hogy – ugyan a nemzetiségi identitás fejlesztését is hangsúlyozva – leginkább a társadalmi integrációt és a sikeres iskolai előrehaladást jelölik meg elérendő célként. Van iskola, ahol a cigány nemzetiségi oktatás területeinek – mintegy múltbéli örökségként – a cigány felzárkóztató és multikulturális programokat tartják. *Vagyis továbbra is összecsúsznak a különböző regiszterek: az iskola által detektált, de főként a szociális helyzetből adódó problémákra a nemzetiségi oktatás keretein belül keresik a választ.* De további példákat is sorolhatunk: az egyik iskolai dokumentum szerint a népismeret oktatása mellett az iskolai sikerességet elősegítő készségfejlesztés zajlik a nemzetiségi programban, aminek része a „tantárgyi fejlesztés” – ami a pedagógiai köznyelvben többnyire a korrepetálás szinonimája. Megjegyezzük, az iskolai sikerességet *általában* kellene minden iskolai programnak támogatnia.

Találkoztunk azzal is, hogy a kölcsönös társadalmi befogadást inkább egyirányú folyamatként – ráadásul szintén a nemzetiségi oktatás feladataként – határozzák meg, hangsúlyozva a többségi társadalmi értékek elfogadását, az integráció iránti motiváció erősítését, a helyes társadalmi beilleszkedés elsajátítását.

Egy intézmény programja pedig jól példázza azt, hogy a *deficit-orientáltság* továbbra is jelen van az iskolai gyakorlatban. A népismeret oktatása kapcsán megemlítik, hogy a pedagógusoknak ismeretekkel kell rendelkezni a népcsoport jellemző vonásairól, ami önmagában homogenizáló nézőpontról tanúskodik, amikor pedig részletezik, mihez kapcsolódva szükségesek speciális ismeretek, többek között az alábbiakat sorolják: nevelési hiányosságok tapasztalhatók, több a konfliktus, aminek oka, hogy a cigány, roma gyerekek emocionálisak, kevésbé hajlamosak az önállóságra és rosszul reagálnak a negatív értékelésre, a cigány családok meleg-megengedő nevelési attitűddel rendelkeznek. A sztereotip, alapvetően kritikátlan, esszencialista pozíció megenged ún. pozitív elemeket, így például szorgalmazzák a szülőkkel való együttműködést vagy a cigány művészeti ismeretek szükségességét, azonban az alappont, melyről elrugaszkodnak, kétségessé teszi a nemzetiségi népismeret oktatásának hatékony, eredeti céljai szerinti megvalósítását.

A pedagógiai programok láthatóan nem teszik hozzáférhetővé, hogy valójában mi a tartalma az Irányelv által előírt, heti legalább két tanórának megfelelő időkeretben biztosítandó roma, cigány kulturális tevékenységeknek. A dokumentumok többsége ugyanis megelégszik az általános megfogalmazásokkal (pl. cigány nemzetiségi kulturális foglalkozások szervezése). Amely intézmények a megvalósítás konkrétumairól is írnak, említenek hagyományőrző napokat, projekteket, különböző szakköröket, kézműves foglalkozásokat. A legmeglepőbb megoldásnak azt találtuk, hogy a lovas kultúra oktatása is a cigány, roma nemzetiségi oktatás keretei között zajlik. (Miközben üdvözlendő az iskolai programvá-

16 A leírt példákban nem nevezzük meg az egyes intézményeket, hiszen célunk nem lehet a hibáztatás vagy pellengérré állítás, sokkal inkább a jelenségek, problematikus területek feltárása.

laszték ilyen irányú bővítése, indokolatlannak tartjuk, hogy a cigány, roma nemzetiségi oktatás keretében valósuljon meg.)

Igazságtalanok lennének azonban, ha nem térnénk ki arra, hogy az intézményi programokban számos pozitívnak tekinthető elem is megjelenik. Így például van intézmény, mely hangsúlyozza, hogy a cigány kultúra nem tekinthető egységesnek, ezért a tananyag feldolgozása során a helyi sajátosságokból, a gyerekek személyes élményeiből kívánnak kiindulni, így jutva el hazai és külföldi cigány, roma közösségek kulturális értékeihez, de van olyan is, amelyik évek óta jól működő, részletesen kidolgozott komplex tantárgy keretében tanítja a cigány népismeretet, és olyan is, amelyik nem 1, hanem heti 2 tanórát szán órarendi keretben a népismeret oktatására.

## Összegzés

Tanulmányunkban a cigány, roma nemzetiségi nevelés-oktatás néhány aspektusát ragadtuk meg korábbi kutatási eredményekre alapozva, egyes jelenségeket, problématerületeket helyezve fókuszba. Statisztikai adatelemzéseink azt mutatják, hogy a cigány, roma nemzetiségi nevelésben-oktatásban résztvevők száma – mind a magyar nyelvű, mind a beás vagy romani nyelvet is oktató formákban – a 2010-es évektől csökkenő tendenciát mutat. A cigány, roma nemzetiségi pedagógusképzésben résztvevők alacsony száma megerősíti azt a tapasztalatot, hogy a nemzetiségi nevelésben-oktatásban tanítók többnyire továbbra sem rendelkeznek a képzési formának megfelelő végzettséggel. És bár történt tananyagfejlesztés az utóbbi években, a tárgyi feltételek meglétének égető hiányával szembesülnek a pedagógusok az óvodától a középfokig. A pedagógiai programok vizsgálata pedig arra világított rá, hogy a nemzetiségi oktatásról írva több esetben inkább elfedő, eltakaró retorikai stratégiákat alkalmaznak az intézmények, ahol is kevésbé reflektálnak a helyi adottságokra, másfelől még mindig tapasztalható, hogy összeesúsznak a különböző (szociális és nemzetiségi státuszt érintő) regiszterek.

A leírtak alapján összegzés helyett inkább kérdéseket fogalmazhatunk meg, elsődlegesen a következőket:

- A vázolt feltételegyüttes (történeti előzményektől a jelenlegi oktatási szabályozóig) mennyiben teszi lehetővé a cigány, roma nemzetiségi oktatás involválódását a tényleges pedagógiai térbe?
- Van-e arra vonatkozó szakpolitikai akarat, hogy a cigány, roma nemzetiségi oktatást érintő komplex problémahalmazra komplex válaszok fogalmazódjanak meg?
- Van-e határozott oktatáspolitikai szándék, amely a cigány, roma hívószavakat kiemeltíteni kívánja a szociális regiszterből, a társadalmi perifériaterekből?

Egyelőre ugyanis arról a tapasztalatról számolhatunk be, hogy az oktatás-nevelés különböző szintjein és szinterein egy-egy lokális, jó gyakorlattól eltekintve a vizsgált időszakban nem történt stratégiai szempontból megragadható jelentős változás a cigány, roma nemzetiségi oktatás tekintetében.



## Irodalomjegyzék

- Andl, H. (2015a). A kisiskolák és nemzetiségi oktatás összefüggésrendszerének néhány aspektusáról. *Romológia*, 3(9), 36-55. [https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/romologia\\_folyoirat/romologia\\_09\\_BELIV%20\\_FULL.pdf](https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/romologia_folyoirat/romologia_09_BELIV%20_FULL.pdf) (2024.06.28.)
- Andl, H. (2015b). *Kisiskolák, helyi társadalmak, oktatáspolitikai. Kisiskolák Baranya megyében*. PhD-értekezés. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem OTNDI.
- Andl, H., Beck, Z., Cserti Csapó, T. & Lakatos, Sz. (2019). Romológiai ismeretek és tanárképzés. In Arató, F. (Ed.), *Áttekintés. Válogatás a pécsi neveléstudományi műhely munkáiból* (pp. 177-192). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet.
- Beck, Z. (2015). Visszatérés Tyutyukaországból. *Romológia*, 3(9), 102-105. [https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/romologia\\_folyoirat/romologia\\_09\\_BELIV%20\\_FULL.pdf](https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/romologia_folyoirat/romologia_09_BELIV%20_FULL.pdf) (2024.07.02.)
- Berek, S. (2011). Cigány/roma népismeret-megközelítések. *Mediárium*, 5(4), 55-68. [https://epa.oszk.hu/01500/01515/00010/pdf/EPA01515\\_mediarium\\_2011\\_4\\_55-69.pdf](https://epa.oszk.hu/01500/01515/00010/pdf/EPA01515_mediarium_2011_4_55-69.pdf) (2024.07.02.)
- Fórika, L. (2015). A cigány nemzetiségi oktatás helyzete a nemzetiségi oktatás rendszerében az ombudsmani jelentések tükrében avagy a jog, ami a jogosult ellen fordul. *Romológia*, 3(9), 8-28. [https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/romologia\\_folyoirat/romologia\\_09\\_BELIV%20\\_FULL.pdf](https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/romologia_folyoirat/romologia_09_BELIV%20_FULL.pdf) (2024.06.28.)
- Forray, R. K. (2000). *A kisebbségi oktatáspolitikáról*. PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék Romológia Szeminárium.
- Forray, R. K. (2008). Tízéves a romológia – a romológia kurzusoktól romológia szakokig. In Cserti Csapó, T. (Ed.), *Tízéves a romológia* (pp. 11-17). Konferenciakötet. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. [https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/nevelstudomanyi\\_intezet/GS22.pdf](https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/nevelstudomanyi_intezet/GS22.pdf) (2024.07.04.)
- Forray, R. K., & Hegedűs, T. A. (2003). *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Oktatókutatási Intézet – Új Mandátum.
- Hajnóczky, T. (2015). „Attól, hogy munkát meg lakást adnak neki, még nem lesz ember a cigány” – avagy a pártállam cigánypolitikája. In Cserti Csapó, T. (Ed.), *Alapirodalmak a hazai cigány, roma népességre vonatkozó társadalomtörténet, társadalomismeret oktatásához* (pp. 329-400). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. [https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/nevelstudomanyi\\_intezet/GS36.pdf](https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/nevelstudomanyi_intezet/GS36.pdf) (2024.06.28.)
- Imre, A. (2009). Iskolahálózati változások és kistelepülési iskolák. In Kozma, T. & Perjés, I. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2008* (pp. 294-315). MTA Pedagógiai Bizottsága.
- Jelentés (2011a). *Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai nevelés-oktatás helyzetéről 2011*. Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztos. <http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/217986220.pdf> (2024.06.28.)
- Jelentés (2011b). *Jelentés a nemzetiségi felsőoktatás helyzetéről 2011*. Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztos. <http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/223936615.pdf> (2024.06.28.)
- Kállai, E. (2023). Nemzetiségi oktatás a magyar iskolarendszerben. *Regio*, 31(1), 104-132. <https://doi.org/10.17355/rkkpt.v31i1.104> (2024.06.28.)
- Karácsonyi, K. (2024). Nyelvészeti, intézményi és nyelvpedagógiai problémák a romani magyarországi oktatásában. *Modern Nyelvtudomány*, 30(1-2), 107-120. <https://doi.org/10.51139/monye.2024.1-2.107.120> (2024.06.28.)
- Kemény, I. (2001). A romák és az iskola. *Beszélő*, 2001. január. <http://beszelo.c3.hu/01/01/07kemeny.htm> (2024.06.28.)
- Lakatos, Sz. (2012). *A romani nyelv közösségi használatának és közoktatási helyzetének vizsgálata Magyarországon*. PhD-értekezés. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem OTNDI. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14725/lakatos-szilvia-phd-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (2024.06.28.)
- Orsós, A. (2015). *Cigány/roma nemzetiségi oktatás*. Kutatási beszámoló. Wlisslocki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23809/orsos-anna-cigany-roma-nemzetisegi-oktatás-2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y> (2024.06.28.)



- Orsós, A. (2020). Szükségletek és a jogi szabályozók – avagy fókuszban a cigány nemzetiségi oktatás. *Educatio*, 29(3), 394-408. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.5> (2024.06.28.)
- Rákó, E. & Lovas-Kiss, A. (2020). Romológia a felsőoktatásban. *Kapocs*, 3(1), 103-119. [https://epa.oszk.hu/02900/02943/00083/pdf/EPA02943\\_kapocs\\_2020\\_1.pdf](https://epa.oszk.hu/02900/02943/00083/pdf/EPA02943_kapocs_2020_1.pdf) (2024.07.04.)
- Simon, É. (2000). A cigánykérdés jogi szabályozása Magyarországon. V. rész. *Amaro Drom*, 10(2), 14-15.

### *Jogszabályok, egyéb források*

1949. évi XX. törvény (Alkotmány)

MSZMP Politikai Bizottságának határozata a cigánylakosság helyzetének megjavításával kapcsolatos egyes feladatokról (1961. június 20.)

1993. LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

58/2002. (XI. 29.) OM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet módosításáról

17/2013. (III.1.) EMMI rendelet. A nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve

A nemzetiség óvodai nevelésének és a nemzetiség iskolai nevelés-oktatásának irányelve (2020) [https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020\\_nat/iranyelvek\\_nemzetisegi\\_oktatashoz](https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_nemzetisegi_oktatashoz) (2024.06.28.)

Nemzetiségi POK. Letölthető szakmai anyagok – Cigány/roma nemzetiségi anyagok. [https://www.oktatas.hu/kozneveles/pok/nemzetisegi/nemzetisegi\\_letoltheto\\_szakmai\\_anyagok/cigany\\_roma\\_nemzetisegi\\_terulet\\_letoltheto\\_szakmai\\_anyagok](https://www.oktatas.hu/kozneveles/pok/nemzetisegi/nemzetisegi_letoltheto_szakmai_anyagok/cigany_roma_nemzetisegi_terulet_letoltheto_szakmai_anyagok) (2024.06.28.)

Programfüzet (2023): Őszi Nemzetiségi Pedagógiai Napok. 2023. október 16-24. Oktatási Hivatal, Nemzetiségi Pedagógiai Oktatási Központ. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatasi/pok/Nemzetisegi/2023/Oszi\\_PED\\_napok\\_programfuzet.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/pok/Nemzetisegi/2023/Oszi_PED_napok_programfuzet.pdf) (2024.06.28.)

KIR – Közérdekű adatok. Köznevelési statisztikai adatok, leírások. Oktatási Hivatal. <https://dari.oktatas.hu/kirpub/index> (2024.06.30.)

FELVI – Felvételi – Ponthatárok, statisztikák. Friss adatok – 23A. Jelentkezők és felvettek száma szakonként. [https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok\\_statisztikak/friss\\_statisztikak\\_23a/!FrissStatisztikak23A/index.php/friss\\_statisztikak/szakonkent](https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak/friss_statisztikak_23a/!FrissStatisztikak23A/index.php/friss_statisztikak/szakonkent) (2024.07.05.)

FELVI – Felvételi – Ponthatárok, statisztikák. Legfrissebb jelentkezői adatok – 2024. szeptemberben induló képzések. [https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok\\_statisztikak](https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak) (2024.07.05.)

## Függelék 1.

Tanév	Óvoda	Általános iskola	Szakképző iskola / 2016-2020 között szakközépiskola / 2016 előtt szakiskola	Gimnázium	Technikum, szakgimnázium / 2016-2020 között szakgimnázium / 2016 előtt szakközépiskola
2001/2002	342 285	944 244	123 951	182 267	238 622
2005/2006	326 605	859 315	122 162	197 217	244 001
2010/2011	338 162	756 569	129 421	198 700	240 364
2015/2016	321 012	745 323	80 493	180 966	182 529
2020/2021*	322 421	723 448	2 060	183 421	14 504
2023/2024	323 169	709 923	1 639	185 785	15 829

Függelék 1.: Óvodás gyermekek, tanulók az összes képzési szinten – Nappali rendszerű oktatásban (fő), 2001/2002-2023/2024 (részletek az idősoros táblázatból)

Az adatok forrása: Gyermekek, tanulók száma az egyes feladatoknál - hosszú idősor, <https://dari.oktatas.hu/kipub/index> (2024.06.28.)

## Függelék 2.

A Gandhi Gimnázium Közhasznú Nonprofit Kft. fenntartásában működő Nemzetiségi – Roma Módszertani, Oktatási és Kulturális Központ (NeRok) 2021. évtől kezdődő tananyagfejlesztési programjában készült eddigi kiadványok:

### Cigány, roma népismeret:

Balló, A. (2023). *Cigány/roma mesék (differenciált foglalkoztató füzet 1-2. évfolyam számára)*. Oktatási Hivatal.

Balló, A., Kovácsévics, E. & Kovácsévicsné Tóth, M. (2023). *Régi mesterségek megyehatáron innen és megyehatáron túl Differenciált foglalkoztató füzet 3-4. évfolyam számára*. Oktatási Hivatal.

### Beás nyelv:

Orsós, A. & Láng, E. (2022). *Tanulj velünk beásul! II. Ínvácã ku noj bãjisestyé! II. Beás elektronikus tankönyv*. Oktatási Hivatal.

Orsós, A. & Láng, E. (2021). *Emelt szintű írásbeli érettségi vizsgára felkészítő feladatgyűjtemény. Beás nyelv*. Oktatási Hivatal.

Orsós, A. & Láng, E. (2021). *Középszintű írásbeli érettségi vizsgára felkészítő feladatgyűjtemény. Beás nyelv*. Oktatási Hivatal.

### Lovári nyelv:

Lakatos, Sz. & Tácsik, E. (2022). *Mesék kisiskolásoknak magyar és lovári nyelven*. Oktatási Hivatal.

Lakatos, Sz. (2021). *Középszintű írásbeli érettségi vizsgára felkészítő feladatgyűjtemény. Lovári nyelv*. Oktatási Hivatal.

Lakatos, Sz. (2021). *Emeltszintű írásbeli érettségi vizsgára felkészítő feladatgyűjtemény. Lovári nyelv*. Oktatási Hivatal.

# A ROMANI (LOVÁRI) NYELVTANULÁS ÉS ÉRETTSÉGI VÁLASZTÁSÁNAK MOTIVÁCIÓI

## *Absztrakt:*

*A tanulmányomban szeretném ismertetni a 2004/2005. tanévben bevezetésre került kétszintű érettségi vizsgarendszer felépítésében és követelményeiben bekövetkezett változásokat. A romani (lovári) nyelv, mint érettségi vizsgatárgy az élő idegen nyelvek csoportján belül a ritkán tanított nyelvek között foglal helyet. A vizsgálat célja, hogy rávilágítsak arra, hogy az elmúlt időszakban a romani (lovári) nyelv a kisnyelvek közül miért volt az egyik legkeresettebb, és bemutassam, hogy a romani (lovári) nyelvtanulás miért volt népszerű a nyelvtanulók között. Hipotézisem, hogy a nyelvválasztás esetében többnyire az instrumentális motiváció a meghatározó a vizsgázók számára. A vizsgálat módszere kérdőíves adatfelvétel, online kérdőív formában. Hólabda módszerrel keresem meg azokat az érettségizőket, akik az elmúlt időszakban lovári nyelvből érettségiztek közép és emelt szinten. Az adatgyűjtés másodlagos forrása a témában megjelent publikációk. A vizsgálat eredményeként kiderül, hogy a válaszadók közül hányan vannak, akik rendes vagy kiegészítő érettségi vizsgát tettek romani (lovári) nyelvből, és ismereteket szerzünk arról, hogy a belső motiváció hogyan oszlik meg köztük az integratív (belső készítés) és az instrumentális (gyakorlati hasznosság) motiváció szintjén. (Dörnyei, 1996) A vizsgálat megkezdésekor feltételeztem, hogy köznevelési intézményekben tanítják a nyelvet az eredményes vizsgát tett diákok, illetve a romani (lovári) nyelvi érettségi megszerzése hozzájárult a munkahelyi előmenetelükhöz, sikerükhöz.*

*Kulcsszavak: romani (lovári) nyelv, érettségi, nyelvtanulási motiváció*

## **Bevezetés**

A tanulmány célja, hogy a 2004/2005. tanévtől bevezetett kétszintű érettségi rendszer felépítését és követelményeinek módosításait ismertesse. Az elméleti keretet követően a tanulmány zárásaként egy folyamatban lévő kutatás részeredményeit prezentálja. A vizsgálat fókuszában a diákok nyelvtanulási motivációi és az érettségi választás állt a romani (lovári) nyelv esetében.

## A romani nyelv bemutatása

A romani nyelv az indoeurópai nyelvcsalád<sup>1</sup> részeként az ind nyelvághoz, azon belül az újind nyelvek közé tartozik. Napjainkra filológiai kutatások által alátámasztott, hogy a romani a mai India területén kialakult nyelvből, a szanszkritből kiváló hindusztáni nyelvek, a hindi és az urdu, valamint a perzsa, a kurd és az afgán nyelvek rokona (Kállai, 2015, p. 19). „Ezen kívül egyéb indiai nyelvekkel (közép-indiai, északnyugat-indiai régiók nyelvei) is mutat közös vonásokat” (Matras, 2022, idézi Turay, 2023, p. 7). A romanit beszélő közösségek tagjainak számát a világon öt és tíz millió közé (Heltai, 2015, p. 29), az Európai Unió területén belül pedig megközelítőleg négy-nyolc millióra teszik (Janurik, 2010, p. 5; ROSENBERG, 2023, p. 174). (Lakatos & Turay, 2024)

Magyarországon a konzervatív romani, amit cigány nyelvként definiálunk és ismerünk, többnyire az oláh cigányok által beszélt nyelv. A konzervatív romani nyelv szókinccse – indiai eredetéből adódóan – sok esetben mutat átfedéseket a középind nyelvvel, szóvégi toldalékolásban, illetve morfológiai szerkezetben pedig az új indoárja nyelvekkel vonható párhuzamba. Az ilyen típusú európai cigány dialektusok a törzsi elkülönülések, a nyelvkeveredések, de még a kontaktnyelvi hatások által sem hullottak szét, a különböző etnikai, földrajzi elkülönülések közötti kommunikáció során sem akadtak megértéssel kapcsolatos problémák. A lexikális kölcsönzések és átvételek ellenére az indogermán keretek megmaradtak a konzervatív romaniban, így nem a nyelvkeveredés, hanem a kevert szókinccs (átvételek) érhető leginkább tetten (Hegyí, 2010, idézi Lakatos, 2012, p. 12).

Hazánkban a romani nyelvet az oláh cigányok beszélik anyanyelvként, a romungrók a romani nyelv kárpáti dialektusának képviselői. A lovári elismert dialektusa a romani nyelvnek, az érettségi esetében is ezt nevesítik, az elmúlt időszakban így vált ismertté. Az elmúlt 25 évben ez is hozzájárult ahhoz, hogy sokan azt feltételezik, hogy önálló nyelv a lovári dialektus.

## A lovári nyelvi érettségi vizsga

A következőkben a fent ismertetett nyelvhez kapcsolódó vizsgázási és nyelvvizsgaszerzési lehetőség intézményesített kereteken belül megvalósuló eljárás módját, a romani (lovári) nyelvi érettségi vizsgarendszer létrejöttét, felépítését tárom az olvasók elé. Mindezek mellett az alábbi alfejezetben elsőként a magyarországi nyelvi érettségi vizsgához kapcsolódó alapvető, általános tudnivalókat kívánom rendszerezni, ezt követően pedig rátérek a romani (lovári) érettségi vizsga sajátosságaira.

Az élő idegen nyelvek csoportján belül a ritkán tanított nyelvek között található meg a lovári nyelv érettségi vizsgatárgyként. A csoportba 18 nyelv tartozik: arab, beás, bolgár, finn, héber, holland, horvát, japán, kínai, lengyel, lovári, portugál, román, szerb, szlovák, szlovén, újbörszög, ukrán. Az elmúlt időszakban az eszperantó esetében volt változás, mivel ideiglenesen kikerült a választható érettségi tantárgyak sorából. Szót kell ejteni a latin nyelvről is, mert szintén ide tartozik annak ellenére, hogy nem élő idegen nyelv.

A jogszabályi háttér az élő idegen nyelvek esetében azonos. A lovárra vonatkozóan is a 100/1997. (IV.3.) számú kormányrendelet szabályozza az érettségi vizsgakövetelményeket, míg a többször módosított 2020 körül megszűnt 40/2002-es OM rendelet helyébe az Élő idegennyelv - Részletes vizsgakövetelmény lépett életbe, amely alkalmazásának kezdő

<sup>1</sup> „Nyelvcsaládnak nevezzük azon nyelvek összességét, amelyek nyelvtörténetileg egyetlen közös ősből származnak. Egy nyelvcsalád közös őst ősnyelvnek vagy alapnyelvnek nevezzük.” (ederith.gportal.hu)

dátuma: 2022. január 1. Ez a dokumentum tartalmazza a részletes követelményeket és a vizsgaleírást, melyek az utóbbi években változásokon mentek keresztül.

Az idegen nyelv 2005 óta kötelezően választható érettségi vizsgatárgy közép- és emelt szinten is. Középszinten az indulástól kezdve voltak jelentkezők, azonban emelt szinten a 2007/2008-as tanévtől kezdődően vizsgáztak lováriból a diákok.

Jelentős fejlődésnek számított a kétszintű érettségi bevezetése, mert lehetőség nyílt mindkét magyarországi cigány nyelvből – beás, romani – közép- és emelt szintű vizsgát tenni, sőt a többi idegen nyelvhez hasonlóan a sikeres (60% feletti) emelt szintű vizsga középfokú komplex (B2) nyelvvizsgának is minősül. (Lakatos, 2013)

A vizsga szintje, alapelvei és a készségek szintjén megfogalmazott követelményei azonosak minden élő idegen nyelvben, és igazodnak az Európa Tanács által meghatározott Közös Európai Keretrendszer (KER) nyelvi szintjeihez: a középszintű érettségi vizsga a B1 küszöbszintnek, az emelt szintű érettségi vizsga a B2 középszintnek felel meg. (KER, 2002; Oktatási Hivatal, 2022)

A kétszintű érettségi számos pozitív vonással rendelkezik: a követelmények jogszabályokban rögzítettek, amelyek nagymértékben hozzájárulnak a diákok eredményes felkészüléséhez, illetve biztosítják a vizsgáztatók objektivitását is. Emelt szinten teljesen független vizsgáztatás zajlik, mert minden vizsgázónak van egy saját kódja, így az anonimitással a feladatsor javítója nem tudhatja, kié a dolgozat. A hagyományos érettségihez képest új típusú értékelési rendszer jellemzi a kétszintű érettségit, továbbá nagy előnye, hogy a rendszer nyitott, tehát azoknak a diákoknak is van lehetőségük újból érettségi vizsgát tenni, akik már korábbról rendelkeznek érettségivel. (Lakatos, 2013)

Romani (lovári) nyelvből is hét különböző típusú vizsgára lehet jelentkezni, ezek a következők: rendes, kiegészítő, előrehozott, ismétlő, pótló, javító és szintemelő érettségi vizsga.

Az Oktatási Hivatal által nyilvánosságra hozott és a honlapjáról letölthető hivatalos dokumentumok alapján megállapítható, hogy az utóbbi években egyre többen választották a lovári nyelv emelt szintű érettségi vizsgatárgyként, ami a romani növekvő népszerűségét jelentette. Jellemző volt, hogy egyre magasabb azoknak a vizsgázóknak a száma is, akik kiegészítő vizsgát tesznek lovári nyelvből, tehát már korábbról rendelkeznek érettségi bizonyítvánnyal. Úgy gondolom, hogy a nyelv presztízse szempontjából fontos, hogy romák és nem romák egyre nagyobb számban érettségiztek és szereztek nyelvvizsgát romani (lovári) nyelvből. Feltételezésem szerint ennek okai a következők lehetnek: egyrészt érettségi tárgyként választható a lovári nyelv is, másrészt az emelt szintű érettségi többletpontot jelent a felsőoktatásba történő jelentkezésnél, harmadrészt diplomához szükséges középfokú nyelvvizsgát ezzel szerezték meg a hallgatók. (Lakatos, 2013)

Megtorpanás észlelhető, melynek hátterében valószínűleg a 2021/22-es tanévtől kezdődően bevezetésre került, úgynevezett nyelvvizsga amnesztia állhat, amely szerint a korábbi gyakorlattól eltérően nem szükséges nyelvvizsga-bizonyítvány a diploma megszerzéséhez. Az egyetemek belső hatáskörébe van rendelve, hogy milyen szakokhoz milyen típusú nyelvvizsgát kérnek vagy nem kérnek a diploma kiadásához. Több szempontból is aggályosnak tartom a kialakuló helyzetet. Bár többnyire idegen nyelvként tanulják a roma származású fiatalok a lovári nyelvet, azonban az identitásuk kialakulásához vagy megerősödéséhez erőteljesen hozzájárul a nyelv is. A nem roma származású szakemberek a lovári nyelv tanulása során közelebb kerültek a cigány/roma közösségekhez, megismerve kulturális szokásaikat és hagyományaikat, amely által a romákhoz való hozzáállásuk is megváltozhatott, továbbá a nyelvtanulással a kommunikatív kompetenciájuk is erősödött. Véleményem szerint a megismerési folyamat az együttélést nagy mértékben elősegítette.

### *Témakörök lovári nyelvből közép- és emelt szinten*

A kétszintű érettségi vizsga tartalma a következő fő részekre tagolható: az olvasott szövegértés, a nyelvhelyesség, a hallott szöveg értése, az íráskészség, valamint a szóbeli vizsga. A következőkben felsorolt 10 témakör az élő idegen nyelvek csoportjába tartozó kisnyelvekre vonatkozik, amelyek az Oktatási Hivatal honlapján elérhetőek. A romani nyelv esetében elsősorban a Tudomány és technika, illetve a Gazdaság témaköre tekinthető problémásnak. Ez abból adódik, hogy a nyelv nem esett át nyelvújításon, ezért azok a kifejezések, amelyek például az úrhajózás és a bank témakörét érintik, gyakran komoly kihívást jelentenek mind a tételkészítők, mind a vizsgázók számára.

Témakörök:

1. Személyes vonatkozások, család
2. Ember és társadalom
3. Környezetünk
4. Az iskola
5. A munka világa
6. Életmód
7. Szabadidő, művelődés, szórakozás
8. Utazás, turizmus
9. Tudomány és technika
10. Gazdaság

A 2020-as Nemzeti alaptanterv változásai a következő témaköröket érintik:

- A kettes számú témakörből eltűntek középszinten a női és férfi szerepek, a vásárlás, szolgáltatások (posta); emelt szinten pedig az előítéletek, társadalmi problémák és azok kezelése, valamint a fogyasztói társadalom és a reklámok.
- A négyes számú középszintű témakör bővült a nyelvtanulás, a nyelvtudás szerepe és fontossága mellett az internetes böngészéssel.
- A hetes számú középszintű témakörben a kulturális események téma kiegészült: Kulturális és sportesemények a témakör új megnevezése.
- A nyolcas számú emelt szintű témakör kiter a célnyelvi ország néhány főbb látnivalójára.
- A tízes számú középszintű témakör a vásárlás, szolgáltatás (pl. posta, bank) kiterjed az online szolgáltatások igénybevételére.

### *Kommunikációs helyzetek*

A 2024-től deklarált követelmények szóbeli és írásbeli lajstroma egy módosítással jelent meg:

- Szerepen belül a Családban, családnál, baráti körben helyzetnél a vendéglátó, vendég felsorolás kibővül a családtaggal. (Karkó, 2024)

### *Kommunikációs szándékok listája*

- A kommunikációs szándékok listája társalgási paraméterekben nem történt változás. (Karkó, 2024)



## *A kétszintű érettségi vizsga felépítése*

A kétszintű érettségi vizsga bevezetésekor a vizsgaszinteknek megfelelő feladatsorok összeállítása nehéz feladatnak bizonyult, komoly kihívást jelentett a vizsgabizottság számára. Az érettségi feladatok kiválasztása és összeállítása a lovári nyelv tételkészítő bizottságának (az elnök és a tagok) feladata, melyet többnyire maguk írnak, vagy már meglévő anyagokat használnak fel (internetes romani szövegek, más dialektusokból lovárra átfordított mesék, versek, történetek, cikkek, interjúk stb.). Erre azért van szükség, mert vagy nincsenek elérhető kiadványok, tankönyvek, vagy nem megfelelő minőségben állnak rendelkezésre romani (lovári) korpuszok. (Lakatos, 2015) Ezt támasztja alá Andl tanulmányában más aspektusból megfogalmazva, hogy különbségek vannak a nyelvoktatás helyzetét illetően, továbbá a rendelkezésre álló tankönyvek és oktatási segédanyagok tekintetében is hiányosságok figyelhetők meg. (Andl, 2015) Tapasztalataim alapján a rendelkezésre álló szövegek kiejtés szerint vagy helytelen írásmóddal vannak lejegyezve. Ez azonban nyelvhelyességi szempontból nem elfogadható, mivel ez egy összetevő/vizsgarész az érettségi vizsga során. Továbbá a korpuszok számos olyan kifejezést is tartalmaznak, amelyeket a többségi társadalom nyelvéből választanak ki és használnak.

Az érettségi feladatok típusára vonatkozó részletes szakmai útmutató, vizsgaleírás (részletes követelmények, részletes vizsgakövetelmények, értékelési szempontrendszer) áll az érettségizető bizottság rendelkezésére, melyet a kétszintű érettségi rendszer bevezetésekor dolgoztak ki az erre felkért szakemberek.

A jelenleg is hatályos szabályozás szerint a lovári nyelvet érintő, nyilvánosságra hozott adatok és dokumentumok az Oktatási Hivatal honlapján a következők:

- Tájékoztató közép- és emelt szinten
- Témakörök közép- és emelt szinten
- Mintatétel a középszintű szóbeli érettségi vizsgához
- Értékelési útmutató középszintű szóbeli érettségi vizsgához
- Mintatétel az emelt szintű szóbeli érettségi vizsgához
- Értékelési útmutató emelt szintű szóbeli érettségi vizsgához
- Kommunikációs helyzetek és szándékok
- Nyelvtani szerkezetek és szókinccs
- Tájékoztató az Íráskészség feladatok értékeléséről

A honlapon minden érdeklődő számára elérhető dokumentumok nagy segítséget jelentenek a felkészülésben azoknak, akik nem iskolai keretek között tanulták a nyelvet vagy anyanyelvi szinten beszélik azt, és azoknak is, akik saját középiskolájukban diáktársaikkal, tanáraik szakmai támogatásával készülnek fel a vizsgára. Azok a diákok, akik anyanyelv-ként, az otthoni környezetben sajátították el a romani nyelvet, az íráskészséggel jellemzően nem vagy kevésbé találkoztak, így a nyelv grammatikája és íráskészsége ismeretlen számukra. Azonban a dokumentumok között megtalálható a Nyelvtani szerkezetek és szókinccs című alfejezet, mely ezeket a hiányosságokat igyekszik pótolni. A korábbi érettségi feladatsorok hangzó anyagainak elérhetővé tétele nagy segítséget jelent a felkészülésben, mert a lovári esetben elenyésző mennyiségű hanganyag áll rendelkezésünkre. A javítási-értékelési útmutatók lehetőséget teremtenek az önellenőrzésre, ezáltal a tanulásra is ösztönzőleg hatnak. Ugyanitt olvasható az élő idegen nyelv követelménye és vizsgaleírása is. (Lakatos, 2013)

A közép- és az emelt szintű érettségi vizsgaleírások a lenti táblázatokban nyomon követhetők. A feladatsorok különböző feladattípusokat tartalmaznak, amelyek nehézségi foka eltérő. Az egyes feladatsorok megoldására biztosított időkeret változó. A vizsgarész-

szenként elérhető maximális pontszám különböző. Nyomatott szótár csak az íráskészség esetében használható. A pontos információkat az alábbi táblázatok szemléltetik.

Összetevő	Középszint			
	Feladatok száma	Rendelkezésre álló idő	Elérhető maximális pontszámok	Elérhető maximális pontszámok
Olvasott szöveg értése	3 - 4 feladat	60 perc	33 pont	117 pont
Nyelvhelyesség	3 - 4 feladat	30 perc	18 pont	
Hallott szöveg értése	2- 3 feladat	30 perc	33 pont	
Íráskészség	2 feladat	60 perc	33 pont	
Beszédkésztség	-	15 perc	33 pont	33 pont

1. táblázat: A középszintű érettségi vizsgaleírása. Forrás: saját szerkesztés

A középszintű érettségi vizsga során az olvasott szöveg értése összetevőben az utóbbi időben három feladat szerepel, ezek többnyire feleletválasztás, igaz- hamis és egymáshoz rendelés, melyek megoldására a rendelkezésre álló 60 perc elegendő, valamint a pontozás is reális.

A nyelvhelyesség esetében is három feladat szerepel, melyek megoldására 30 perc áll rendelkezésre, azonban ez az időkeret nem minden diák számára elegendő. A feladat nehézségét tekintve a maximálisan elérhető 18 pontot sem tartom reálisnak.

A hallott szöveg értésének megoldása során szintén három feladattal találkozik a vizsgázó. A feladatok jellege többnyire feleletválasztás, illetve igaz-hamis típusú feladatok. A feladatokra biztosított 30 perces időkeret elfogadható, illetve a megszerezhető maximális 33 pont is reális. A javítási és értékelési útmutatóban a hallott szövegek szó szerint közlésre kerülnek, így a felkészülésben komoly segítséget nyújtanak.

Az íráskészség az utolsó feladattípus, mely két feladatból áll, például blogbejegyzés, illetve személyes jellegű levél írása is lehet. A rendelkezésre álló időkeret, illetve a pontozás is megfelelő a megoldandó feladatok nehézségéhez mérten. Ebben az összetevőben engedélyezett a szótár használata, tapasztalataim alapján a vizsgázók általában élnek is a lehetőséggel. A javítást végző szaktanár szubjektivitása megjelenhet az értékelés során.

A szóbeli érettségi vizsga középszinten a diákok iskolájában zajlik. A beszédkésztség során a tételhúzást követően nincs lehetőség a felkészülésre, a bemelegítő/ráhangoló kérdéseket követően a vizsgáztató szaktanár már értékeli a vizsgázó teljesítményét. A középszintű szóbeli vizsga részei: társalgás a tételben szereplő témában, második rész a szerepjáték, majd végül önálló témakifejtés a tétel részét alkotó képek segítségével. A szóbeli vizsga 15 perces és maximálisan 33 pont érhető el. A rendelkezésre álló időkeretet a vizsgázók rendszerint kihasználják, illetve a pontozást is reálisnak tartom.

Vizsgarész	Emelt szint			
	Feladatok száma	Rendelkezésre álló idő	Elérhető maximális pontszámok	Elérhető maximális pontszámok
Olvasott szöveg értése	3 - 4 feladat	70 perc	30 pont	120 pont
Nyelvhelyesség	4 -5 feladat	50 perc	30 pont	
Hallott szöveg értése	2- 3 feladat	30 perc	30 pont	
Íráskészség	2 feladat	90 perc	30 pont	
Beszédkésztség	-	20 perc	30 pont	30 pont

2. táblázat: Az emelt szintű érettségi vizsgaleírása. Forrás: saját szerkesztés

Az emelt szintű érettségi vizsga során az olvasott szöveg értése vizsgarészben három feladat szerepel, melyek megoldására a rendelkezésre álló 70 perc elegendő, valamint az elérhető 30 pontot is reálisnak tartom.

A nyelvhelyesség vizsgarészben négy feladat szerepel, melyek megoldására 50 perc áll rendelkezésre. A tapasztalat azt mutatja, hogy a feladatok megoldására biztosított időkeret nem elegendő a vizsgázók számára. A feladat nehézségét tekintve a maximálisan elérhető 30 pontot megfelelőnek tartom.

A hallott szöveg értésének megoldása során három feladatot kell megoldania a vizsgázóknak. A feladatokra biztosított 30 perces időkeret reális, illetve a megszerezhető maximális 30 pont elfogadható. A hallott szövegek – akárcsak középszinten – megtalálhatóak a javítási és értékelési útmutatóban.

Az utolsó vizsgarész az íráskészség, amely a legnehezebb akadály a vizsgázók számára. Meglátásom szerint ez abból adódhat, hogy a vizsgára való felkészítés során ez az utolsó feladattípus, és kevés idő marad a gyakorlásra és a megfelelő felkészülésre. A középszinthez hasonlóan két feladtból áll, az időkeret, illetve a pontozás is elfogadható. Ebben a vizsgarészben engedélyezett a szótár használata.

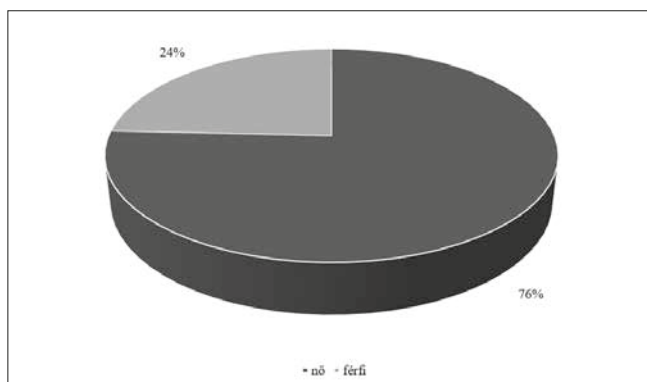
A szóbeli érettségi vizsga emelt szinten az Oktatási Hivatal által kijelölt köznevelési intézményben, független vizsgabizottság előtt zajlik. A beszéd-készség során – ahogy középszinten is – a tételhúzást követően nincs lehetőség a felkészülésre, a bemelegítő kérdéseket követően a vizsgabizottság már értékeli a vizsgázó teljesítményét. Az emelt szintű szóbeli vizsga részei: társalgás egy megadott témában, második rész a vita egy másik témakörben, végül pedig a tétel részeként megjelenő képek segítségével egy önálló téma kifejtése. A rendelkezésre álló időkeretet a vizsgázók rendszerint kihasználják, illetve a pontozást is reálisnak tartom. A szóbeli vizsgán megjelentek tudása arra enged következtetni, hogy a diákok általában jobb íráskészséggel rendelkeznek, mint szóbeli kommunikációs készséggel. Tapasztalataim szerint az emelt szintű érettségi vizsga esetében, ha a vizsgázó eléri a 90 pontot az írásbelin, akkor kevesebb energiát fektet a szóbeli vizsgára való felkészülésre, mert 12 %-ot kell elérnie a maximálisan szerezhető 30 pontból.

Szeretném felhívni a figyelmet arra, hogy a lovári érettségi írásbeli része a lovári dialektust alkalmazza, ugyanakkor, ha valaki anyanyelvi szinten beszéli a romani nyelv bármely dialektusát (cerhari, mashari, colari stb.), az nem kerül hátrányba a szóbeli vizsgán, mert az a tapasztalatom, hogy a vizsgáztatók nem tesznek különbséget a dialektusok között, azokat egyenrangúként kezelik. Véleményem szerint a sok dialektus színesebbé teszi a romani nyelvet.

Fontos kiemelnem, hogy minden feladatrészt – írásbelin és szóbelin egyaránt – legalább 12%-ban teljesíteni kell, különben a teljes lovári érettségi vizsga sem értékelhető és meg kell ismételni. (Lakatos, 2013)

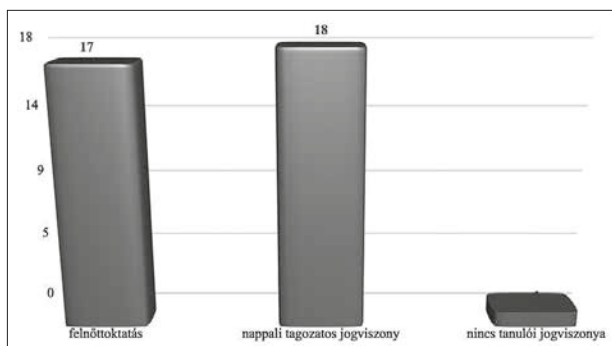
### *Középszintű érettségi vizsga*

A továbbiakban diagramok segítségével mutatom be, hogyan alakult lovári nyelvből az érettségi vizsgára jelentkezők száma, sikeressége az elmúlt három évben, mind közép-, mind emelt szinten. Az adatok az Oktatási Hivatal honlapján a <http://www.oh.gov.hu/kozoktatas/korabbi-erettsegi/korabbi-erettsegi> link alatt mindenki számára elérhetőek és letölthetőek.



1. ábra: A középszintű érettségi vizsgára jelentkezők aránya nemek szerinti megoszlásban 2023. Forrás: saját szerkesztés

Az 1. ábra azt szemlélteti, hogy 2023-ban a férfiak kevesebben választják középszinten a lovári érettségi vizsga lehetőségét, mint a nők. Meglátásom szerint ennek oka, hogy a nők aktívabb résztvevői az oktatásnak. A 2020-2022 közötti időszakban a Köznevelési Információs Rendszer adatbázisában nem áll rendelkezésünkre elegendő adat a statisztikához. „Mivel az Ön által indított lekérdezés eredménye csak nagyon kevés személyt érint, ezért adatvédelmi okokból – tekintettel a felfedési kockázatra – nem tudjuk megjeleníteni.” (KIR, 2024) Véleményem szerint ebben az időszakban a koronavírus miatt kevesebben jelentkeztek a középszintű érettségi vizsgára.



2. ábra: A középszintű érettségi vizsgára jelentkezők aránya iskolai jogviszony szerinti megoszlásban 2023. Forrás: <https://www.ketszintu.hu/publicstat.php>

A középszintű érettségizők nagy többsége nappali tagozatos tanulói jogviszonnyal rendelkezik, szinte ugyanannyian esti vagy levelezős érettségit adó intézmény hallgatói. A környezetemben tapasztaltak szerint idősebb korban fontosabbá válik az oktatásban való részvétel, melynek indokai a következők lehetnek:

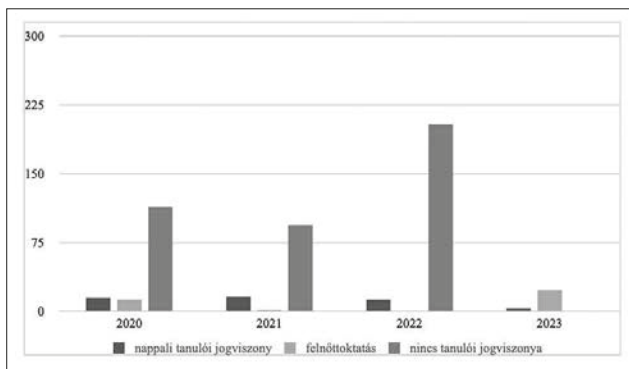
- belső motiváció (amit fiatalon elszalasztott, azt érett gondolkodással fontosnak tart),
- példamutatás,
- munkahelyi elvárás (több munkahelyen az érettségi alapkövetelmény),
- jövedelem növelése.

Egy fő tanulói jogviszonnal már nem rendelkezett. Ebből következik, hogy a legtöbben rendes érettségi vizsgát tettek.

### *Emelt szintű érettségi vizsga*

Lakatos szerint az emelt szintű érettségi vizsgák kezdetben nem voltak túl népszerűek. 2005 és 2007 között nem jelentkezett rá senki, annak ellenére, hogy a vizsgasorozatokat az Oktatási Hivatal rendelkezésére álltak. Valószínű, hogy a diákok nem rendelkeztek azzal az információval, hogy emelt szinten is lehet vizsgázni lováriból, illetve tartottak a vizsga nehézségi fokától, ezért inkább középszintre jelentkeztek. (Lakatos, 2013)

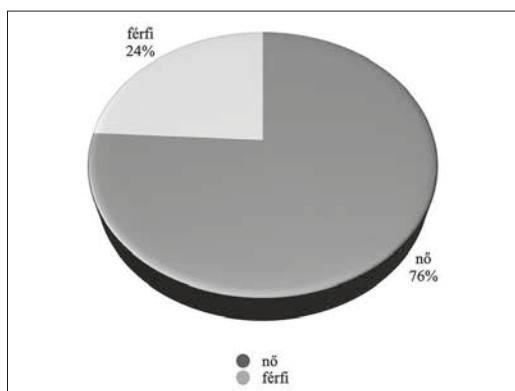
Ezt követően azonban erőteljes javulás figyelhető meg, kiugró a 2022-es év, hiszen ekkor többen jelentkeztek, mint az előző két évben. Azonban a 2023-as évben a megtorpanás egyértelműen látható, kimutatható az érdektelenség. Ennek okát abban látom, hogy a törvényi szabályozás alapján a legtöbb felsőoktatási intézményben a diploma abszolválásához nem szükséges a nyelvvizsga.



3. ábra: Az emelt szintű érettségi vizsgára jelentkezők aránya iskolai jogviszony szerinti megoszlásban 2020-2023.

Forrás: <https://www.ketszintu.hu/publicstat.php>

Megfigyelhető, hogy 2023-ban a felsőoktatási intézmények hallgatói nagyobb arányban jelentkeztek az emelt szintű érettségi vizsgára, azonban a tanulói jogviszonnal nem rendelkezők száma nullára redukálódott. Felfedezik a romani emelt szintű érettségi előnyét, miszerint a 60%-nál magasabb eredmény az államilag elismert középfokú nyelvvizsgával egyenértékűnek számít. A statisztika is arra utal, hogy a 2020-2022-ig tartó időszakban, különösen 2022-ben megugrott a tanulói jogviszonnal nem rendelkezők aránya. A még nappali tagozatos tanulói jogviszonnal rendelkezők aránya folyamatosan csökken, míg a bevezetésre került törvényi szabályozás következményeként 2023-ban szinte elenyésző.



4. ábra: Az emelt szintű érettségi vizsgára jelentkezők aránya nemek szerinti megoszlásban 2020-2023.

Forrás: <https://www.ketszintu.hu/publicstat.php>

A 4. ábra a 2020-2023-as időszakban a nemek eloszlását szemlélteti, melynek alapján a nők azok, akik nagyobb arányban jelentkeznek lovári emelt szintű érettségire is. Azt gondolom, hogy a nők motiváltabbak a tudásuk és ismereteik bővítésében.

Az elmúlt időszakban a nyelv presztízse emelkedést mutatott, mert egyre több nem roma származású ember ismerkedett meg a nyelv beszélőivel, a nyelv nyelvtanával, szókincsével, valamint a nyelvtanítás közben a cigány, roma kultúra sajátosságai is szóba kerültek, melyek szintén hozzájárultak a nyelvvel kapcsolatos negatív előfeltevések visszaszorításához. Azonban a jelen tanulmány alapján elmondható, hogy átalakulóban van a romani (lovári) nyelvtanulás iránti motiváció, mely annak köszönhető, hogy megmaradt a nyelv iránti érdeklődés, valamint a közép- és emelt szintű érettségi vizsgára jelentkezők száma is csökkenő tendenciát mutat.

## A kutatás

Az alábbiakban a folyamatban lévő vizsgálatom eddigi megvalósulását, valamint részeredményeit tárom az olvasó elé.

### *A kutatás rövid ismertetése és a kutatási célok meghatározása*

A kutatás fókuszában a romani (lovári) nyelvet elsajátítani és a nyelvből akár érettségi vizsgát is tenni szándékozó tanulók motivációjának vizsgálata áll: A hazánkban tanulható idegen nyelvek közül miért éppen a romanit választja valaki? A nyelvválasztás mögött a romani (lovári) nyelv, kultúra iránti érdeklődés vagy gyakorlatiasabb cél, például érettségi vagy nyelvvizsga bizonyítvány megszerzése áll? Kutatásom legfőbb célkitűzése, hogy komplex képet kapjak azon tényezőkről, amelyek nagy mértékben befolyásolják a lovári érettségi vizsgára jelentkezőket döntésük meghozatalában. Elsősorban azt kívánom vizsgálni, hogy a jelentkezők mely megfontolások alapján teszik le voksukat a romani nyelv megismerése, elsajátítása, illetőleg megszerzett nyelvtudásuk közép- vagy emelt szintű érettségi vizsgán való megmérettetése mellett.

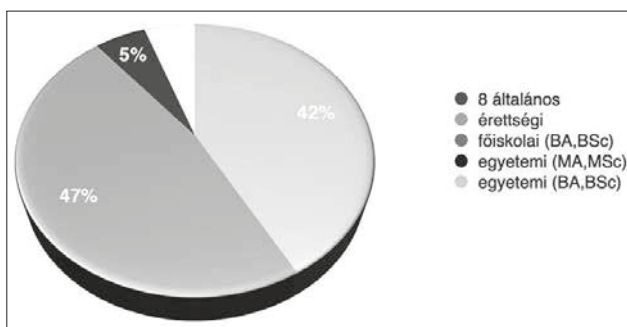


### A kutatás módszere

Kutatásom során kvantitatív, kérdőíves kutató módszert alkalmaztam, a hólabda módszer segítségével felkeresett megkérdezettek válaszait egy online elérhető Google Forms kérdőívben rögzítettem. A kutatás hipotézisében megfogalmazott állításom, hogy a romani nyelvből közép- vagy emelt szintű érettségi vizsgát tevő nyelvtanulók legfőbb indíttatása instrumentális motiváció, amely a pragmatikus következményeket mérlegeli, azaz, az idegen nyelvben való jártasság lehetséges gyakorlati hasznával függ össze, mint például egy jobb állás vagy magasabb fizetés elérése.

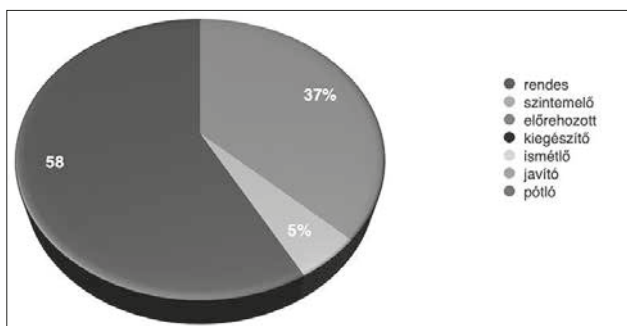
### A kutatási részeredmények ismertetése és értékelése

2024 tavaszán kezdtem meg a kutatás lebonyolításához szükséges adatgyűjtést, amely jelenleg is folyamatban van, így tanulmányomban az alább olvasható részeredményekről számolok be. Az adatfelvétel során mindeddig 19 fő, a romaniból emelt szintű érettségi vizsgát tett adatközlő segítette munkámat a kérdőív kitöltésével. A középszint egyelőre nem jelent meg a válaszadók részéről. Bízom abban, hogy a továbbiakban eljut a kérdőívem azokhoz is, akik a lovári középszintű érettségi vizsgát teljesítették.



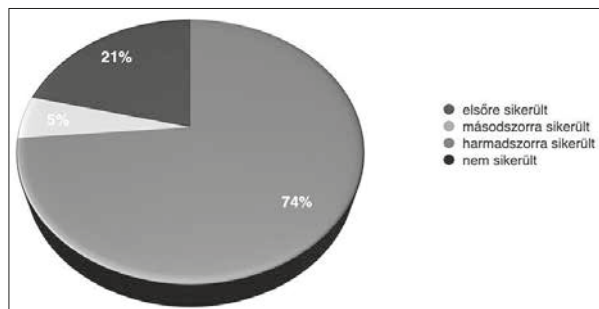
5. ábra: A válaszadók iskolai végzettsége. Forrás: saját szerkesztés

Az iskolai végzettség eloszlása alapján megfigyelhető, hogy a kitöltők több mint 80 %-a érettségivel rendelkezik. A válaszadók több mint 50 %-a főiskolát vagy egyetemet végzett szakember, akik a diploma megszerzését követően töltötték ki a kérdőívet. Nem volt olyan kitöltő, akinek a legmagasabb iskolai végzettsége 8 általános lett volna.



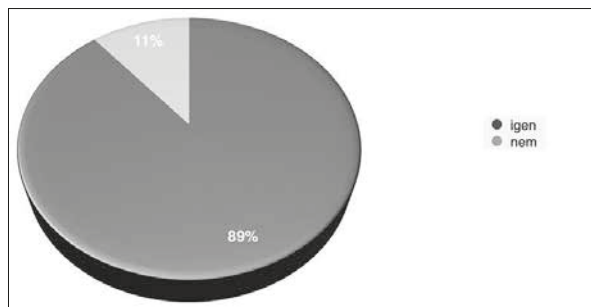
6. ábra: Lovári nyelvi érettségi típusa. Forrás: saját szerkesztés

Az érettségi típusainak eloszlása azt mutatja, hogy a válaszadók nagy része – több mint a fele – kiegészítő vizsgát tett romani (lovári) nyelvből. Többen is voltak, akik előrehozott érettségi vizsgát teljesítettek, de azoknak a létszáma is magas volt, akik az általános érettségi eljárás során vizsgáztak.



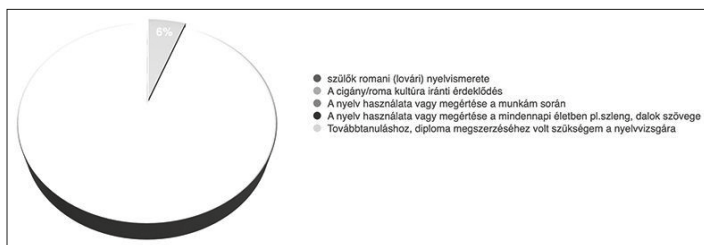
7. ábra: Vizsga próbálkozások száma. Forrás: saját szerkesztés

Az érettségizők több mint 70%-a elsőre sikeres vizsgát tett romani (lovári) nyelvből. Jóval kisebb létszámmal, de olyanok is voltak, akiknek csak másodszorra sikerült az érettségi, illetve olyan diákok is akadtak, akiknek nem sikerült teljesíteni a nyelvi érettségi követelményeit. Pozitívan értékelem a lovári érettségi sikerességét, amely azt mutatja számomra, hogy a vizsgára készülőknek fontos a romani (lovári) nyelv szakszerű elsajátítása.



8. ábra: A cigány/roma kultúra megjelenése. Forrás: saját szerkesztés

A kutatás során arra is kíváncsi voltam, hogy a tanulók tanultak, illetve találkoztak-e a cigány kultúrával a romani (lovári) nyelvi tanulmányaik során. A válaszadók majdnem 90%-a igen választ adott a kérdésre, ami alapján elmondható, hogy a vizsgázók nagy része már találkozott a cigány kultúrával a romani (lovári) nyelvi tanulmányaik során.



9. ábra: Motiváció a romani (lovári) nyelvtanulásra. Forrás: saját szerkesztés

Mikrokutatásom azt a témakört vizsgálta, hogy a vizsgázók belső motivációja hogyan oszlik meg az instrumentális, illetve az integratív motiváció szintjén. A kérdésre adott válaszok alátámasztották a feltételezésem, miszerint a tanulók csak azért tanultak romani (lovári) nyelvet, mert későbbi, egyetemi tanulmányaik elvégzéséhez és a diploma megszerzéséhez szükségük volt egy nyelvvizsgára. A válaszokból az is kiderült, hogy a vizsgázók nagyon kis részére jellemző, hogy érdeklődik a cigány, roma kultúra iránt és ezért tanulta a nyelvet.

### *A kutatás részeredményeinek összegzése*

A fenti fejezetben a romani érettségi vizsgára jelentkezők iskolai végzettségét, az általuk választott érettségi vizsga típusát, szintjét, a sikeres érettségi vizsgához szükséges (újra) próbálkozásainak számát, illetőleg leglényegesebb belső indítékait láthattuk.

Amint az a diagramokról is leolvasható, a kérdőívet kitöltők válaszaival változatos képet mutatnak, szignifikáns eltérések azonban egyik szegmens esetében sem igen mutatkoznak: például az iskolai végzettség indikátorainál látható, hogy érettségi vizsgánál alacsonyabb vagy befejezetlen iskolai végzettséggel egyik kitöltő sem rendelkezik, valamint az érettségi típusok vizsgálatánál is szembevetendő, hogy az adatközlők 100%-a emelt szintű lovári érettségi vizsga bizonyítvánnyal/ tanúsítvánnyal rendelkezik.

Az utolsó ábra jól érzékelteti, hogy a válaszadók legerősebb inspirációja a romani érettségi vizsga letételében domináns mértékben instrumentális motiváció. A vizsgázók 94,4%-a a továbbtanuláshoz szükséges plusz pontok megszerzése reményében vagy diplomája átvételéhez szükséges nyelvvizsga bizonyítvány birtokba vétele céljából nyújtotta be jelentkezését érettségi vizsgára. Álláspontom szerint nem elhanyagolható ezen részeredmény figyelembevétele, ugyanis elgondolkodtatónak tartom, hogy bár állításuk szerint többségben találkoztak a cigány kultúra egyes komponenseivel nyelvtanulásuk során, a vizsgára való felkészülés alkalmával elenyésző mértékben álltak az integratív motiváció – a nyelvközösség kultúrájának magas fokú megismerése és átvétele iránti kitartó elkötelezettség – befolyása alatt. (Dörnyei, 1996) Ez a megállapítás csak irányadásra szolgálhat a minta kis létszáma miatt (N=19). Azonban, mindezek mentén a jövőben lényeges kutatói feladat lehet annak vizsgálata, hogy miért rendkívül csekély mértékű a cigány kulturális sajátosságok behatóbb ismerete felé való akarat megjelenése a romani nyelvet tanulók körében.

## **Összegzés**

Tanulmányomban röviden bemutattam a romani nyelvet, majd a lovári nyelvi érettségi vizsgarendszer felépítését ismertető fejezetben a közép-, majd az emelt szintű érettségi vizsga szerkezetével kapcsolatban szerepeltek információk, míg a tanulmány harmadik részében saját kutatásom eredményeit, tanulságait tártam az olvasók elé. Munkám hozzájárul a romani nyelvről jelenleg birtokunkban álló, tudományosan alátámasztott ismeretek, az érettségi rendszer működésének, valamint a romanit elsajátítani kívánók motivációinak megismeréséhez.

Az integratív motiváció, mint belső késztetés megjelenhet azon roma származású diákok esetében, akik beszélni szeretnének romani nyelven, hogy a közösséghez tartozhassanak. A nyelvtudás erőteljesen hozzájárul a roma identitás erősítéséhez.

2020-ig a tapasztalatok azt mutatták, hogy egyre ismertebb a lovári érettségi vizsga, közép- és emelt szinten egyaránt. A vizsgázók felkészültebbek voltak, amit a vizsgaeredmények javulása is mutatott. (Lakatos, 2013) Azonban 2020 után drasztikus csökkenés tapasztalható a vizsgára jelentkezők számában, amely valószínűleg a koronavírus járvány,

illetve a törvényi szabályozás következménye. Ha ez hosszútávon is így marad, a nyelvtanulási motivációk és a nyelv presztízse is csökkenni fog.

„Továbbra is fontos, hogy magas színvonalú érettségi anyagok kerüljenek a diákok/vizsgázók elé, és a szóbeli megmérettetésen is megfelelő tudással rendelkező, a nyelvet jól ismerő vizsgáztatók dolgozzanak. Továbbképzések keretében szükséges az érettségi vizsgálók felkészítése a vizsgálónői szerepre, valamint a gyakorlattal rendelkező érettségi elnökök és érettségiztetők tudásának megerősítése, ismereteik bővítése, a jogszabályok változásainak megismerése. Az Oktatási Hivatal folyamatos közreműködése abban, hogy az érettségivel kapcsolatos minden anyag (korábbi érettségi feladatlapok, aktuális érettségivel kapcsolatos információk) elérhető, és szabadon letölthető a honlapjukról, nagymértékben segíti a vizsgára jelentkezőket abban, hogy ne legyen ismeretlen számukra a vizsgáztatás menete, a követelményrendszer és a feladatok típusai sem. Továbbá a nyilvánosság arra készíti az érettségi bizottságot is, hogy minél magasabb szakmai szinten végezze munkáját.” (Lakatos, 2013)

A vizsgálat alátámasztotta, ha elenyésző számban is, de köznevelési intézményekben tanítják a romani nyelvet azok a diákok, akik eredményes érettségi vizsgát tettek. Az is megállapítható, hogy a romani (lovári) nyelvi érettségi megszerzése hozzájárult a munkahelyi előmenetelükhöz, sikerükhöz.

Bízom benne, hogy tanulmányom rámutat arra, hogy szükséges intézkedéseket tenni a romani (lovári) nyelv intézményes fennmaradása és a lovári érettségi népszerűségének megtartása érdekében. Például a mai napig megoldatlan probléma a romani nyelvtanár képzés, amely véleményem szerint erőteljesen hozzájárulna a nyelv presztízisének emeléséhez.

## Irodalomjegyzék

- Andl, H. (2015). A kisiskolák és nemzetiségi oktatás összefüggésrendszerének néhány aspektusáról. *Romológia*, 3(9), 36-55. – [https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/romologia\\_folyoirat/romologia\\_09\\_BELIV%20\\_FULLL.pdf](https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/romologia_folyoirat/romologia_09_BELIV%20_FULLL.pdf) (2024.07.05.)
- Dörnyei, Z. (1996). Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvtanítás*, 2(4), 3-21. (2024.06.01.)
- Élő idegennyelv részletes érettségi vizsgakövetelmény, Oktatási Hivatal Honlapja: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatasi/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/elo\\_id\\_nyelv\\_2024\\_e.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/elo_id_nyelv_2024_e.pdf) (2024.07.05.)
- Heltai, J. I. (2015). A romani és beás nyelvi tervezés lehetőségei és kihívásai Magyarországon. *REGIO*, 23(4), 25-57.
- Felvételizők oldala: [felvi.hu](http://felvi.hu) (2024.07.03.)
- Forray, R. K. (2022). *Romológia. Kutatástól az oktatásig*. Gondolat Kiadó.
- Janurik, T. (2010). *A lovári nyelv történeti szótana*. Ad Librum Kiadó.
- Karkó, Á. (2024). A közismereti érettségi vizsgatárgyak 2024. május -júniusi vizsgaidőszaktól érvényes vizsgakövetelményei. *Új Köznevelés*, 78(3). <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/erettsegi-valtozasok-idegen-nyelv> (2024.07.02.)
- Kállai, E. (2015). Cigány csoportok Európában és Magyarországon. In Orsós, A. (Ed.), *A romológia alapjai* (pp. 19-48). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Köznevelési Információs Rendszer: <https://www.ketszintu.hu/publicstat.php> (2024.07. 01.)
- Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés (2002). Pedagógus-továbbképzési, Módszertani és Információs Központ Kht.
- Lakatos, Sz. (2012). *A romani nyelv közösségi használatának és közoktatási helyzetének vizsgálata Magyarországon*. Doktori (PhD) értekezés. Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola.

- Lakatos, Sz. (2013). A közép- és emelt szintű érettségi lovári nyelvből. In Andl, H. & Molnár-Kovács, Zs. (Eds.), *Iskola a társadalmi térben és időben 2011-2012*. I. kötet (299-308). PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Lakatos, Sz. (2015). A romani nyelv a kutatás és az oktatás tükrében. In Orsós, A. (Ed.): *A romológia alapjai* (pp. 181-208). Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Lakatos, Sz. & Turay, M. (2024). Amencia zhuvindi romani shib. A velünk élő romani nyelv. In Langerné Buchwald, J., Koós, I. & Velics, G. (Ed.), *Az oktatás határdimenziói* (pp. 241-253). HERA Évkönyvek XI. Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete.
- Matras, Y. (2022). *Go West. The evolution of Romani language and culture*. New Internationalist Jan-Feb, 2022, 25-27 <https://newint.org/features/2021/12/07/go-west> (2023.03.20.)
- Nyelvcsalád, nyelvtípus: <https://ederith.gportal.hu/gindex.php?pg=30640665&nid=5116997> (2024.07.05.)
- Oktatási Hivatal honlapja: <https://www.oktatas.hu/> (2024.07.05.)
- Rosenberg, M. (2023). Hindi kölcsönzések a romani szótárakban. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 2. klsz., 174-193. doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.K.2023.2.010> (2024.10.05.)





Cserti Csapó Tibor

# A 2022. ÉVI NÉPSZÁMLÁLÁS NEMZETISÉGI ADATAINAK OKTATÁSPOLITIKAI KONZEKVENCIÁI ÉS AZ OKTATÁS LEHETŐSÉGEI A HAZAI CIGÁNY, ROMA NÉPESSÉG PÉLDÁJA ALAPJÁN

*Absztrakt:*

*A rendszerváltás utáni népszámlálások a hazai nemzeti kisebbségek lélekszámadataiban jellemzően emelkedő tendenciát – a cigány, roma népesség esetében pedig különösen markáns növekedést – mutattak. Ezen növekedés mögött nyilvánvalóan nem a valós demográfiai folyamatok álltak, sokkal inkább a nemzetiségekről való szabadabb beszéd, az identitás felvállalásának szabadabb volta, az egyre erősödő kisebbségi érdekképviselet, annak szélesedő intézményrendszere, s nem utolsósorban a népszámlálások módszertanának kérdezéstechnikai változásai. Éppen ezért volt meglepő, sokkoló, s a census nemzetiségi adatainak nyilvánosságra kerülése után rögtön széleskörű disputát és elemzést kiváltó a 2022. évi népszámlálás nemzetiségi adatainak erőteljes visszaesése – ez főként a nagyobb lélekszámú csoportok esetében volt látványos. Így a hazai cigány, roma népesség statisztikai adata is kétharmadára csökkent. A jelenség mögött számos tényező együttes hatása feltételezhető. Ezek némelyike jobban alátámasztható, más okok csak a találgatás szintjén mozognak. A tanulmány a census adatainak függvényében vizsgálja, milyen tanulságok vonhatók le oktatáspolitikai szempontból: milyen jogszabályi háttere van Magyarországon a nemzetiségi oktatásnak – mint a nemzeti kisebbségek identitás erősödése, kollektív tudata szempontjából meghatározó színtérnek –, hogyan lehetne változtatni a jogszabályi háttéren, hogy hatékonyabban szolgálja a nemzeti kisebbségi közösségek identitását és a nemzetiségi iskolai programok gyakorlati hatékonyságát, milyen oktatási háttér-infrastruktúra támogatja ezeket a nemzetiségi programokat, s azok hogyan tudnak/tudnának hatékonyabban együttműködni az iskolákkal, a népismeretet és kisebbségi nyelveket oktató pedagógusokkal, továbbá hogyan támogatja a tankönyvpiac a kisebbségek identitásával kapcsolatos tudástartalmak közvetítését.*

*Kulcsszavak: roma nemzetiségi statisztika, népszámlálás, nemzetiségi identitás*

## Bevezetés

A rendszerváltás utáni népszámlálások a hazai nemzeti kisebbségek lélekszámadataiban jellemzően emelkedő tendenciát – a cigány, roma népesség esetében pedig különösen markáns növekedést – mutattak. Ezen növekedés mögött nyilvánvalóan nem a valós demográfiai folyamatok álltak, hanem számos egyéb társadalmi-gazdasági tényező (asszimiláció, a népszámlálásokat megelőző kampányok, érdekképviseleti szervezetek tevékenységének hatása, az adott kisebbséghez viszonyuló általános társadalmi hangulat, politikai retorika stb.).

Éppen ezért volt meglepő, sokkoló, s a census nemzetiségi adatainak nyilvánosságra kerülése után rögtön széleskörű disputát és elemzést kiváltó a 2022. évi népszámlálás nemzetiségi adatainak erőteljes visszaesése – ez főként a nagyobb lélekszámú csoportok esetében volt látványos. Így a hazai cigány, roma népesség statisztikai adata is kétharmadára csökkent.

A tanulmány első felében a census adatainak függvényében vizsgáljuk, milyen tanulságok vonhatók le a népszámlálási adatokból, majd áttekintjük azt, a statisztikai adatok oktatáspolitikai szempontból milyen feladatokat körvonalaznak. A fő kérdések: Milyen jogszabályi háttere van Magyarországon a nemzetiségi oktatásnak – mint a nemzeti kisebbségek identitáserősödése, kollektív tudata szempontjából meghatározó színtérnek? Hogyan lehetne változtatni a jogszabályi háttéren, hogy hatékonyabban szolgálja a nemzeti kisebbségi közösségek identitásának fennmaradását és a nemzetiségi iskolai programok gyakorlati hatékonyságát? Milyen oktatási háttér-infrastruktúra támogatja ezeket a nemzetiségi programokat, s azok hogyan tudnak/tudnának hatékonyabban együttműködni az iskolákkal, a népismeretet és kisebbségi nyelveket oktató pedagógusokkal, továbbá hogyan támogatja a tankönyvpiac a kisebbségek identitásával kapcsolatos tudástartalmak közvetítését?

## A census adatai és az azok mögött álló tények

Az alábbi táblázat a legutóbbi három népszámlálás hazánkban hivatalosan nemzetiségként elismert csoportjainak lélekszám adatait mutatja (kiemelve azokat a kisebbségeket, ahol a legnagyobb arányú volt a visszaesés 2022-ben), jól láthatóan a cigány, román csoport létszáma kb. kétharmadára, a hazai németység háromnegyedére csökkent, a szlovák és horvát közösség esetében 15-20 %-os a visszaesés. Kirívó kivétel az ukrán kötődésű népesség kerekítve 340%-os megugrása, amely nyilvánvalóan az orosz-ukrán háború menekültáradatával állhat összefüggésben.

Hazai nemzetiségek	2001	2011	2022	2022 a 2011-es adat %-ában
Bolgár	1 358	3 556	3 770	106
Cigány (romani, beás)	189 984	308 957	200 306	64
Görög	2 509	3 916	4 773	121
Horvát	15 597	23 561	19 099	81
Lengyel	2 962	5 730	5 602	97
Német	62 105	131 951	98 402	74
Örmény	620	3 293	3 242	98
Román	7 995	26 345	18 195	69
Ruszin	1 098	3 323	5 162	155
Szerb	3 816	7 210	8 035	111
Szlovák	17 693	29 647	25 534	86
Szlovén	3 025	2 385	2 984	125
Ukrán	5 070	5 633	19 064	338

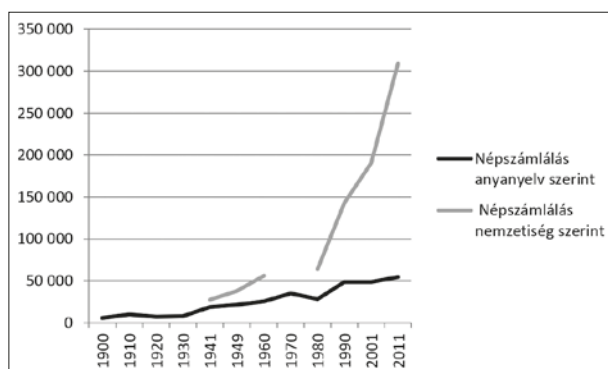
1. táblázat: A 2001-es, 2011-es és 2022-es népszámlálások nemzetiségi adatai  
(forrás: KSH, <https://nepszamlalas2022.ksh.hu/eredmenyek/statikus-tablak>) (saját szerkesztés)

A jelenség mögött számos tényező együttes hatása feltételezhető, amelyek többsége inkább hipotézisként kezelendő, nem kutatott, csak feltételezhető hatások:

- *Az erős nyelvi asszimiláció, lassúbb identitás-asszimiláció*

Nyilvánvalóan a kisebbségek nyelvi asszimilációja, amely nemzedékről nemzedékre érezteteti a hatását a csökkenő nemzetiségi anyanyelvi vállalások terén, most is feltételezhető az adatok alakulása mögött. Nem tekinthetjük azonban ezt az egyetlen tényt mérvadónak, hiszen ez folyamatos csökkenést kellene, hogy okozzon a vállalásokban, s tudjuk jól a korábbi népszámlálási eredményekre visszatekintve, hogy ez sem nem folyamatos, sem nem állandó tendencia. Az is tény, hogy a kisebbségi identitás, a csoporthoz tartozás érzése lassabban tűnik el, de a nemzetiségi kérdésre adott válaszokban sem érzékelhető semmiféle következetes tendencia.

Jelen népszámlálás adatzuhanása mögött semmiképpen nem kereshetjük magyarázatként az identitás gyengülését, hiszen ilyen rövid idő alatt ez az asszimilációs folyamat nem okozhat ilyen erős változást.



1. ábra: A cigány népesség lélekszáma Magyarországon a népszámlálási adatok tükrében (forrás: KSH)

- *Az elmúlt kormányzati ciklusokban megerősödő nemzeti-nacionalista politikai diskurzus, egyes csoportokkal szembeni negatív felhangok*

Külön vizsgálatot igényelne, de természetesen a xenofób megnyilatkozások – még akkor is, ha a hazai kisebbségeink évszázados jelenléttel és beilleszkedettséggel jellemezhetők – egyes esetekben erősíthetik a kisebbségi csoportokhoz való tartozás elhallgatását. Ez leginkább talán a hazai cigány népesség esetében lehet markáns hatás, hiszen mind a közvélemény, mind a szélsőséges politikai diskurzusok előítélet-célpontjai ők, s a korábbi népszámlálások adataiban is jól érzékelhető volt a központi politikai szándék, akár a vállalásokat elfojtó hatása a pártállami érában, akár pedig a szabadabb beszédmód és jogi, társadalmi esélyegyenlőséget támogató politika hatására a rendszerváltozás utáni időszak vállalási mutatóinak erőteljes növekedése.

- *A társadalmi hangulat alakulása a kisebbségekkel szemben*

A fentiekkel összefüggésben ismét elsősorban a cigány, roma kötődésű emberek esetében okozhat vállaláscsökkenést a társadalmi előítélet, a hátrányos megkülönböztetéstől való félelem. Ennek mértéke azonban érzékeny és szociológiailag nehezen mérhető. Az azonban biztos, hogy a közhangulat olyan erőteljes változása, amely ilyen radikális visszaesést eredményezne 2022-ben, nem történt a két népszámlálás közt.

- *Az 1993-as törvénytől kettős, többes identitás lehetősége hangsúlyba kerül*

Az, hogy az 1993. évi 77. törvény elismerte a többes nemzetiségi kötődés lehetőségét, már nem kényszeríti arra a válaszadót, hogy válasszon az elsődlegesnek érzett állampolgári-nemzeti kötődés és az egyre inkább háttérbe szoruló kisebbségi kötődés közt. A népszámlálási kérdőív is elmozdult ebbe az irányba, hiszen már arra is rákérdez, az elsődlegesen választottn kívül mely más csoportokhoz kötődünk még. Valószínűleg az állampolgári tudatossággal, a nyilvánossággal ez is egyre szélesebb körben tudatosul. Ilyetén módon inkább a vállalási számok növekedését kellene okozniuk.

- *A népszámlálással kapcsolatos közbeszéd, közgondolkodás aktuális alakulása*

Ahogy számos más témával kapcsolatban, úgy a népszámlálás értelmét, hasznosságát tekintve is megerősödtek a közvéleményben – esetenként a szakmában is – a szkeptikus hangok. Tény, hogy egyre érzékenyebbek vagyunk a személyes adatainkra, egyre tudatosabban nem szeretjük az ellenőrzésnek vélt adatfelvételeket, és az infokommunikációs teretek bővülése egyre nagyobb teret is ad ezen ellenvélemények tematizálására. Okozhat egy olyan csendes tiltakozó hatást, hogy ha már kötelező, akkor legalább az önkéntes kérdések esetében ne válaszoljunk.

- *A generációs változások, s ezzel együtt a természetes asszimiláció és az identitáskonstrukciók átalakulása*

Az, hogy a nemzetiségi kötődés elsősorban az idősebb nemzedék sajátossága, nyilvánvaló. Ha a fiatalabb generációk gondolkodásában ott is él a családi hagyomány, a származás tudata, akár a kisebbségi nyelv valamilyen szintű ismerete, valószínűleg nem ezt tekinti már az identitását elsődlegesen meghatározó konstrukciónak, más értékeket preferálva egyre kevésbé vállalják már a kisebbségi hovatartozást. Ez is csökkenti a vállalásokat, de szintén nem évtizedes időtávon.

- *Korszerkezet – idősödő, de az idős nemzedék kihál*

A demográfiai hatás – öregedő társadalom, csökkenő termékenységi mutatók – a hazai kisebbségi csoportok legtöbbször még markánsabban kimutatott tény. Bár az idősebb generációk még erősebb identitástudatot képviselnek, lassan elfogy ez a nemzedék. A hatás

elfogadható, ugyanakkor nem hirtelen történik. Másrésről a hazai nemzeti kisebbségek között még mindig nagyon eltérő demográfiai sajátosságokat felmutató cigányság – a fiatalosabb korstruktúrájával, szűkebb idős rétegeivel – e téren a népszámlálási statisztikában ugyanazt a csökkenést szenvedte el, tehát ennek nincs köze a demográfiai szerkezethez. Abban lehet jelentősége a korszerkezetnek, hogy bőven van még olyan utánpótlása a csoportnak, akik körében az identitás eltűnése még megfordítható. Ráadásul a kevesebb vegyes házasság miatt az efféle spontán asszimiláció is gyengébb a romák körében.

• *Az egyre inkább fókuszba kerülő személyiségi és adatvédelmi jogaink tudatosulása*

Bizonyára hozzájárul a csökkenő nemzetiségi adatokhoz az, hogy érzékenyebbek lettünk a személyes adataink kiadása terén, s ha erre lehetőség van, ezt egyre kevesebben teszik meg. Talán pont ezért egyre többen választják az elektronikus önkitöltési lehetőséget, ahelyett, hogy a kérdezőbiztost a lakásukba kellene engedniük. Nem okozhat azonban ez az érzékenység sem önmagában ekkora visszaesést a vállalási kedvben.

• *A census adatgyűjtésének egyre inkább az online térbe történő áthelyeződése, a digitalizáció és ezzel együtt az egyes generációk eltérő online hozzáférése és internethasználati szokásai*

Az elmúlt három census során az adatfelvétel egyre hangsúlyosabban az online térbe toldott át. Miután az idősebb nemzedéknek sem az online hozzáférése, sem az informatikai jártassága nem olyan mértékű, mint az ifjabb generációké, gyakori lehet, hogy inkább fiatalok töltik ki a kérdőívet, s talán nem kérdezik meg feltétlenül minden esetben a személyt, akiről adatot szolgáltatnak, hogy válaszoljanak-e ezekre az önkéntes kérdésekre (valószínűleg kihagyják), vagy milyen választ adjanak (s feltételezik, hogy a pl. a nagyszülők is a magyar választ jelölnék). Ez a vállalási adat csökkenését fogja eredményezni. Kérdés, hogy a 2011-eshez képest növekedett-e ilyen jelentős mértékben az online kitöltés nagyságrendje.

Ugyanide tartozik, hogy elsősorban a magasabb társadalmi státusú egyéneknél feltételezhető magasabb arányban az online elérés, emiatt valószínűleg ők váltanak nagyobb arányban elektronikus kitöltésre. Ha valószínűsíthetőleg az iskolázottabb, magasabb státusú egyének identitása gyengébb, akkor ez a hatás is hozzájárulhat az adatcsökkenéshez.

• *A kérdezéstechnika változása*

Az utóbbi népszámlálások alkalmával több kérdéssel igyekezett a KSH a nemzetiségi kötődést felszínre hívni. Ennek a tapasztaltakkal ellentétes hatást kellene eredményeznie. Nem mérhető, hány esetben történt ez meg, s korábbi módszertannal hogyan változott volna az adat. Az azonban látható a lenti táblázatban, hogy azoknak a köre, akik csak e segédkérdések esetében vallottak a nemzetiségi hovatartozásukról, nagyon csekély.

Nemzetiség, nyelv	Csak				Nemzetiség és			
	nemzetiség	anyanyelv	családi, baráti közösségben használt nyelv	kulturális kötődés	anyanyelv	családi, baráti közösségben használt nyelv	kulturális kötődés	anyanyelv és családi, baráti közösségben használt nyelv
2001								
Népeség	10198315							
Ebből cigány (romani, beás)	66103	2109	3080	6146	1029	1123	72966	1021
2011								
Népeség	9937628							
Ebből cigány (romani, beás)	244834	1028	3496	-	8578	12914	-	42631

2. táblázat: A cigány népesség a nemzetiségi hovatartozást befolyásoló tényezők szerint (2001, 2011)  
(forrás: [http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz\\_09\\_2011.pdf](http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_09_2011.pdf))

Jelentőséget tulajdoníthatunk annak a strukturális változtatásnak is, hogy hagyományosan az érzékeny adatokat firtató kérdések az adatfelvétel végén szoktak szerepelni<sup>1</sup>, 2022-ben viszont a személyi kérdőív közepén jelentek meg.<sup>2</sup> Természetesen mindegyik esetben felhívta a hivatal a válaszadó figyelmét azok nem kötelező jellegére, de lehet ennek a módosításnak a válaszadás intenzitását befolyásoló hatása. Feltételezhető, hogy a kérdőív kötelező részét megválaszolva könnyebben abbahagyja a kitöltést a megkérdezett, ha az önkéntes részhez ér, s nem feltétlenül veszi észre ezeket a többi kérdés közé vegyítve, vagy ha tudatosul is benne, még a válaszadás lendületében könnyebben dönthet úgy, hogy ezekre is szolgáltat adatot.

- *A nemzetközi migráció*

Hatása abban nyilvánulhat meg, hogy a tartós külföldi munkavállalás következtében a nemzetiségi népességnek is jelentős része – főleg a fiatalabb, aktív korosztály – nem tartózkodik az országban a népszámlálás idején. Lehetséges, hogy a népszámlálási kampány, a KSH felhívásai, információi kevésbé érik el, érintik meg őket. Abban az esetben, ha nem a külföldön tartózkodók töltik ki, hanem esetleg itthoni rokon, a kitöltő hozzátartozó talán nem szeretne helyette nyilatkozni ilyen érzékeny kérdésekről, s ez növelheti a válaszmegtagadást.

- *A népszámlálás, kisebbségi önkormányzati választások egymáshoz való jogszabályi viszonyának alakulása*

A 2011. évi census kisebbségi önkormányzati választási jogot kötött a nemzetiségi hovatartozás felvállalásához. Ez eredményezhette akkor, hogy a nemzetiségi önkormányzati választáson való részvétel érdekében vállalják az emberek a közösséghez tartozásukat.

- *A censzust megelőző aktivitás a kisebbségi szervezetek részéről*

2011-ben a népszámlálást erős aktivitást fokozó kampány előzte meg a kisebbségi szervezetek részéről, többek között a fent nevesített okból kifolyólag. A kisfilmekkel, médiakampánnyal, hírlevéllel, a fiatalok megszólításával a social media felületeken, a kisebbség által magasabb számban lakott körzetekben saját kérdezőbiztosokkal igyekeztek például buzdítani adatszolgáltatásra a csoport tagjait. 2022-ben nem előzte meg a censzust ilyen aktivitás.

Mint már említettük a fenti gondolatmenet inkább logikai, semmint konkrét empirikus tapasztalatokon nyugvó. Ezen feltételezett ható tényezők némelyike jobban alátámasztható, más okok csak a találgatás szintjén mozognak. Ugyanakkor egymás ellen is hatnak, az egyetlen konkrét tény, hogy a nemzetiségi vállalatoknak egyre kisebb jelentősége van a censusok során.

A fentiek alapján láthatjuk, a vállalási kedv szempontjából az egyik legfontosabb tényező a kisebbséghez tartozó személyek identitásának erőssége. Ez felveti a kérdést, mely szinteken kik a felelősek az identitásbeli asszimiláció ellensúlyozásáért, s melyek a lehetséges beavatkozási pontok. Kétségkívül a nagypolitika feladata kialakítani azokat a jogszabályi körülményeket, amelyek a nemzeti kisebbségi csoportokhoz tartozók, a közösségek számára a hosszú távú, biztos megmaradás és esélyegyenlőség érzését megteremtik. A kisebbségi politikai szervezetek, illetve civil szerveződések feladata, hogy a jogszabályi feltételek nyújtotta lehetőségeket a mindennapi élet szintjére lefordítsák, s konkrétan az identitás erősítése terén akár az oktatási jogok gyakorlását, akár a nyelvhasználat, kultúraápolás lehetőségeit megteremtsék. Ez nyilvánvalóan az esélyegyenlőség biztosítása mellett a

1 <https://www.ksh.hu/nepszamlalas/docs/kerdoivek/szemely.pdf>

2 [https://nepszamlalas2022.ksh.hu/media/KSH\\_nepszamlalas\\_2022\\_kerdoivminta.pdf](https://nepszamlalas2022.ksh.hu/media/KSH_nepszamlalas_2022_kerdoivminta.pdf)



méltányos elérés feltételeinek kialakítását is igényli a többségi társadalom, annak kormányzati szervei részéről. Ilyen – a pozitív megerősítő aktusokat igénylő – terület az oktatási-nevelési színtér, mint az egyik legfontosabb terepe a kultúra átadásának, hagyomány-ápolásnak, identitáserősítésnek.

A következőkben ezért az oktatás-nevelés terepét tekintjük át, megvizsgálva, hol vannak az oktatáspolitikai beavatkozási lehetőségei e téren, milyen feltételrendszer közepette működik a feladat, s hogyan valósul az meg a mindennapi gyakorlatban. A legfontosabb vizsgálati területek, ahol a kisebbségi identitáserősítés terén megjelennek feladatok, valamint az ezekhez kapcsolható dilemmák, ellentmondások a következők:

1. Oktatáspolitikai – kisebbségpolitikai szándék
2. Rendszerszintű szabályozók
  - Közoktatási tartalmak
  - Nemzetiségi oktatás
3. Háttér-infrastruktúra
  - Finanszírozás
  - Pedagógusképzés
  - Nemzetiségi pedagógusképzés
  - Közismereti tankönyvek
  - Nemzetiségi tankönyvellátás
  - Módszertani hálózat
  - Társadalmi akarat

## **A jogszabályi környezet – társadalmi-politikai akarat**

A nemzetiségi csoportok mindennapi közérzete szempontjából talán az egyik legmeghatározóbb tényező, hogy a társadalom, illetve az azt reprezentáló nagypolitika milyen szerepet szán a kisebbségnek, milyen jogosítványokkal kívánja támogatni fennmaradásukat. E tekintetben a rendszerváltás utáni időszaktól kezdve a magyar kormányzat kinyilvánította határozott támogató gesztusait a nemzetiségi törvénytől – mint a kisebbségpolitika irányait és kereteit generálisan meghatározó legfontosabb jogszabálytól – kezdve az egyes szakterületeken a nemzetiség jogait leíró ágazati szabályozókon – esetünkben a Köznevelési törvényen – át az ezek irányelveit a gyakorlatban megvalósító alsóbb szintű jogszabályokig (pl. Nemzeti alaptanterv, kerettantervek). Az oktatási reprezentáció terén tehát a kisebbségek jogi lehetőségei széleskörűen biztosítottak. Ezek megvalósulása, megvalósíthatósága a gyakorlatban azonban nem minden esetben könnyű. S talán a legnagyobb ellentmondás a jogi keretek és a tényleges lehetőségek között pont a cigány, roma csoport esetében rajzolódik ki minden – a fent említett – területen.

## **Az oktatási jogokat érintő jogszabályok**

A rendszerváltás új lehetőségeket nyitott a magyarországi romák oktatási lehetőségei terén is. Amellett, hogy az állam életében meghatározó, fontos szerepüket elismerte, az 1990-es, az önkormányzatokról szóló LXV. törvény, valamint az 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól liberális kereteket biztosított a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségek számára a nemzetiségi oktatás megszervezéséhez is. Ez utóbbi törvény elsőként nevezte meg és ismerte el a magyarországi romák egyenlő nemzetiségi státuszát és az általuk használt két nyelvet (romani, beás) is nemzetiségi nyelvként. Ugyanolyan lehetőséget biztosított a nemzetiségi oktatásra, mint a többi kisebbség esetében.

A jogszabály támogató oldalról kimondta, hogy a kisebbségi közösségeknek joguk van anyanyelvű vagy anyanyelvi óvodai nevelés, alsó-, közép- és felsőfokú oktatás feltételeinek megteremtését kezdeményezni; Az állam a magyarországi kisebbségek anyanyelvű közösségösszetartó tényezőként ismeri el, oktatásukat – ahol ezt igénylik – támogatja.

Ezzel a roma kisebbséget jogszabályi oldalról a többi nemzetiségi csoporttal ténylegesen egyenlővé tette. Rámutatott a kultúra oktatásának fontosságára. A jogszabály felvázolta az oktatás egyes szereplőinek feladatait. A kisebbségek anyanyelvű, anyanyelvi oktatásához az anyanyelvű pedagógusok képzésének biztosítása állami feladat.

Ez a későbbiekben meg is valósult, ma 4 intézményben zajlik cigány-roma nemzetiségi óvodapedagógus képzés, 3 helyen van nemzetiségi tanító szak, egy egyetemen pedig 2013-tól romani nyelv és kultúra, valamint a beás nyelv és kultúra tanári szak indult.

Ugyanakkor ott rejtettek a jogszabályban kódolva a roma népesség sajátos társadalmi, oktatási és jogegyenlőtlenségi helyzetéből fakadó megkülönböztető mechanizmusok is: A cigány kisebbség iskolázottságbeli hátrányainak csökkentése érdekében sajátos oktatási feltételek teremthetők. Vagyis az oktatás célja a kultúra ápolása, a népismereti tartalmak tanítása mellett a hátránykompenzáló felzárkóztatás is lehetett.

Korábbi szakértői vélemények is rámutattak már a rendszer hibáira: a kisebbségek jogairól szóló törvény biztosítja ugyan a kisebbségi önkormányzatok számára az intézményalapítás és fenntartás jogát, erre pont a roma nemzetiség esetében finanszírozási garanciák hiányában és a közoktatási szolgáltatások viszonylagos ellátottsága miatt csak néhány esetben került sor. „Autonóm intézményrendszer kialakulásának gátat szab az is, hogy a Magyarországon élő kisebbségek létszáma és település-földrajzi elhelyezkedése miatt meglehetősen kevés a kizárólag kisebbségi pedagógiai program alapján oktató intézmény.” (Radó, 2009)

A kisebbségi törvény legutolsó módosított, hatályos változata (2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól) még részletesebben kifejti az intézmény- és programalapítás lehetőségeit. Ez már nemcsak a Magyarországon beszélt cigány nyelvek hivatalos elismerését foglalja magába, hanem a roma, cigány kisebbséget is nemzetiségként határozza meg és ismeri el.

Változás látható abban is, hogy később a kisebbségi népismeret tanítása önálló tantárgyként, illetve a Nemzeti Alaptanterv műveltségi területeibe integráltan is megszervezhetővé vált.<sup>3</sup> Ennek megvannak az előnyei és veszélyei (lásd Vámos et al., 2004). A nemzetiségi tartalmaknak a többi tárgyba való integrálása közvetítheti például azt a szemléletet, hogy a kisebbség kultúrája fontos része az egyetemes irodalmi, zenei, művészeti, történelmi, földrajzi stb. tantárgyi korpusznak, nem egy párhuzamos, másodlagos valóság. Ugyanakkor alapos felkészültséget vár el a szaktanárok részéről, s könnyen elsikkadhatnak e nemzetiségi tartalmak a tantárgy „fő” ismeretköreire való fókuszálás során a gyakorlatban.

A 2000-es évek elején előnyös változásnak tekinthető például, hogy 2003-ban, az új közoktatási törvény után a nemzetiségi nevelés irányelvei is módosultak, s ennek köszönhetően a korábbi, a „társadalmi hátrányok felzárkóztatását” célzó elemek kikerültek a szövegből, kizárva a korábbi hátránykompenzáló szemléletet és gyakorlatot. Az Oktatási Minisztérium 58/2002. sz. rendelete, mely alapján az iskolák külön normatív támogatást (fejkvóta) kérhettek a roma népismeret és bármely roma nyelv oktatásához, motiválta az iskolákat, hogy vállalják ezt a feladatot, s ösztönözzék tanulóikat a részvételre.

A 2012 szeptemberében hatályba lépett *A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény* mellékleteként kiadott *Nemzeti Alaptanterv* (NAT) rendelkezései határozták meg a nemzetiségi nevelés-oktatás kereteit és feltételeit, így a roma, cigány népismeretre vonatkozó tartalmakat is. Elkészítették a tantárgy kerettanterveit.

3 32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

A nemzetiségi nevelés-oktatás kereteit és feladatait később a 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve jelölte ki. A rendelet szerint amennyiben legalább nyolc, azonos nemzetiséghez tartozó szülő kezdeményezi a nemzetiségi óvodai nevelést, nemzetiségi iskolai nevelést-oktatást, a kérelem beérkezését követő naptári évben kezdődő nevelési évtől, tanévtől felmenő rendszerben meg kell azt szervezni. A nyelvoktató nemzetiségi nevelési-oktatási formában a heti kötelező órakeretből a nemzetiségi nyelv és irodalom oktatására legalább négy, a romani vagy beás nyelv oktatására legalább három tanórát szükséges biztosítani. S bár a nemzetiségi népismeret tanítása önálló tantárgyként az adott nemzetiség nyelvén folyik, a roma, cigány nemzetiség esetében a nemzetiségi népismeret oktatása magyar nyelven is folyhat. Természetesen ennek is megvan a gyakorlati oka, e nyelvek asszimilációjának előrehaladottsága.

Nagy kihívást okoz a nemzetiségi oktatás és a nyelvoktatás megvalósításában, hogy a 2012-es évi jogszabályi változások alapján már nem jár kiegészítő normatíva a nemzetiségi oktatáshoz, ellenben feladatfinanszírozás valósul meg, így a nemzetiségi oktatást vállaló intézmények száma és a részt vevő tanulók létszáma is csökken.

Törvényileg nincs előírva az sem<sup>4</sup>, hogy szakképzett népismereti tanárok oktassák ezt a tárgyat (mint ahogyan a többi nemzetiségi népismereti tárgynál sem). Bár több szakértő hangsúlyozza, hogy egy több tudományterületet (néprajz, történelem, társadalomföldrajz, művészetek stb.) is érintő komplex tantárgyról van szó, és ezért is elengedhetetlen volna a szakirányú nemzetiségi népismereti tanárok képzése (Orsós, 2015a), mégsem szükséges szakirányú diploma: a népismeret oktatására vonatkozóan a köznevelési törvény a népismeretet oktató pedagógusokkal szemben nem határoz meg képesítési feltételeket, nemcsak a cigány, roma, de a többi nemzetiségre vonatkozóan sem.

Nincs pontos információnk arról, hogy ilyen jogszabályi feltételek mellett mi ösztönzi arra az iskolákat, hogy a cigány, roma nemzetiségi oktatást elindítsák. Bizonyára fontos szempont a szakmai elhivatottság, ha az iskolába roma származású diákok is járnak, vagy az intézmény képzési portfóliójának szélesítése, ha ezzel több tanulót lehet bevonni, sok esetben az iskolába járó roma diákok magas száma is lehet ilyen kényszerítő erő, de nyilván a szülői akarat kellene, hogy alapvetően meghatározó legyen. Az iskolafenntartás kényszere pedig szintén ott állhat a háttérben, hiszen egy új program óraszámokat, pedagógus státuszt is jelenthet, s ez különösen kisiskolák esetében a megszüntetés elkerülésének egyik kiútja lehet.

Sokszor megkérdőjelezhető, hogy valóban szülői kérelem alapján indítanak-e nemzetiségi oktatást adott intézményben, vagy az iskola fenntartása áll az intézményi döntés háttérében: hiszen a „(...) nemzetiségi oktatásban részt vevő iskoláknál az osztályindítás már 8 fővel lehetséges, míg a nem nemzetiségi oktatást folytató intézmények esetében minimum 15 tanuló szükséges az első osztály elindításához, hogy az adott iskola ne váljon tagiskolává.” (Orsós, 2015a, p. 404)

Kevés kutatás irányul ezen okok vizsgálatára, egy 2023-as, 90 érintett iskolára kiterjedő vizsgálat (Gergye, 2023) adatai szerint legtöbbször a profil színesítése (39,7%) és a diákok/szülők kezdeményezése (31,3%) áll a háttérben. A megkérdezettek 19,1 %-a viszont bevalótta, hogy a fennmaradás érdekében indítottak programot.

Az utolsó fontos tény a szabályozók változásának szintjén, hogy a 2020. szeptember 1-jétől felmenő rendszerben bevezetésre kerülő új Nemzeti alaptanterv, Nemzetiségi irányelveit megfogalmazó mellékletében nemcsak csökkenti a korábbi óraszámot (3-ról egyre), hanem továbbra is lehetővé teszi, megerősíti, hogy más tantárgyakba integrálva oktassanak nemzetiségi ismereteket.

A kérdés tehát változatlanul ott lebeg: Hova lesz így a szakmai tartalom?

4 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

## A nemzeti kisebbségek reprezentációja az oktatás-nevelés szintereiben

Nemzetiségeink, szűkebben a cigány népesség társadalmi helyzetére, történetére, kultúrájára vonatkozó információk fontos forrása az iskola. Ez természetesen egyrészt a többségi társadalomhoz tartozó tanulók – és szüleik – számára is fontos, hiszen a tudás csökkenti a társadalmi távolságot, oldja a sztereotípiákat, előítéleteket, másrészt a kisebbséghez tartozó diákok – és közvetve családjaik – számára sem közömbös, hogy az iskola csak a többséghez tartozókról beszél, vagy ugyanolyan értéként, arányosan megjelennek a tanórán, a tankönyvekben a kisebbségek kultúrája, története. Az oktatási folyamat során, a tankönyvekben nincs azonban kellően reprezentálva a téma a legtöbb hivatalosan elismert nemzeti kisebbség esetében, így a romáknál sem. Ennek részben rendszerszintű objektív okai is vannak, másrészt a mindennapok valósága, a közoktatás tényleges feltételei és keretei korlátozzák a téma megfelelő érvényre jutását.

A cigány, roma nemzetiségi oktatás a nemzetiségi tanulók számára fontos identitás-erősítő, kultúraápoló funkcióval bír. Ám a nemzetiségi oktatás mellett kiemelt jelentősége van annak, hogy a romológiai ismeretek a közoktatás minden lehetséges színterén szerepeljenek. (Andl & Cserti, 2017; Cserti Csapó, 2021)

A Nemzeti alaptanterv megfogalmazza az *I.1. A köznevelés feladata és értékei* c. részben, hogy „A Nat fontos szerepet szán az egyetemes magyar nemzeti hagyománynak, a nemzeti öntudat fejlesztésének, beleértve a magyarországi nemzetiségekhez tartozók öntudatának ápolását is. Ebből következően a nemzetiségekre vonatkozó tudástartalmak főbb tartalmi jellemzői (illeszkedve a regionális és lokális sajátosságokhoz) a tartalmi szabályozás különböző szintjein, illetve az iskoláztatás minden szakaszában arányosan meg kell, hogy jelenjenek.”

Alakuljon ki a diákokban „a közösséghez tartozás, a hazaszeretet érzése, és az a felismerés, hogy szükség esetén Magyarország védelme minden állampolgár kötelessége. Európa a magyarság tágabb hazája, ezért magyarságtudatukat megőrizve ismerjék meg történelmét, sokszínű kultúráját.”

A Kerettanterv erre reflektálva határozza meg a következő célokat: a tanuló „egyre nyitottabb más népek kultúrája iránt, ismeri, hogy Magyarországon milyen nemzetiségek élnek”, valamint „ismerkedik egy-egy magyarországi nemzetiség kultúrájával”.

Újabb jogszabály, mely alapján kiemelt feladata a közoktatásnak, hogy foglalkozzon a magyarországi nemzetiségekkel, a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. Ebben szerepel, hogy „7.§ (1) Az iskola pedagógiai programja meghatározza bk) A nemzetiséghez nem tartozó tanulók részére a településen élő nemzetiség kultúrájának megismerését szolgáló tananyagot”. Vagyis a nemzetiségi tartalmakat – így a romológiai tartalmakat is – be kell építeni az iskola pedagógiai programjába, az egyes tanórai és tanórán kívüli tevékenységekbe. (Andl & Cserti, 2017)

A cigánysággal kapcsolatos oktatási tartalmakra korábban is irányultak vizsgálatok (lásd Terestyéni, 2004; Balázs et al., 2014; Binder & Pálos, 2016). Érdeklődésünk fókuszába azonban akkor került a téma, amikor az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet megbízásából a közoktatásban a választható tankönyvek listáján szereplő tananyagfordozók megjelenéséhez kapcsolódó kutatási és fejlesztési folyamatba kutatócsoportunk aktívan is bekapcsolódhatott 2015-ben. A kutatás egyik célja volt annak vizsgálata, hogy a hatályban lévő jogszabályok és tartalmi szabályozók előírásai, valamint a cigány, roma kultúra reprezentációja a közoktatás gyakorlatában mennyire van paritásban a napi pedagógiai tevékenységet leginkább segítő tartalomhordozókon keresztül. (Orsós, 2015a)

Az elemzés fő kérdése az volt, hogy a közoktatásban elérhető tankönyvek tágabb értelemben a hazai nemzetiségekről, fókuszáltan azonban a cigány, roma népességről tartalmaznak-e olyan releváns információkat, amelyek a Nat, a Kerettantervek, illetve az ezekre

épülő helyi tantervek előírásai szerint kötelező elemei lennének az egyes évfolyamok ismeretanyagának. (Andl & Cserti, 2017) A kutatás során a magyar nyelvtan, magyar irodalom, történelem, környezetismeret, természetismeret, földrajz, erkölcsstan-etika, ének, vizuális kultúra tantárgyakhoz tartozó tankönyveket, valamint 2 komplex módon több tantárgyat felölelő szakiskolai tankönyvet vizsgáltunk meg, melyek száma összesen 258 db. Ezek közül ezen írásban csak a Földünk és környezetünk műveltségi terület földrajz-természetismeret tantárgycsoport, illetve kisebb részben a történelem-állampolgári ismeretek – mint a cigányság társadalmi-gazdasági helyzetére vonatkozó ismeretek legfontosabb forrásai – tananyaghordozóival kapcsolatos kutatási eredményekre koncentrálnak.

Előzetesen is feltételeztük, hogy tankönyveink vajmi kevés információt fognak megjeleníteni a vizsgált témáról. A kutatás a szövegek kvantitatív elemzésével kezdődött – szerepel-e, s hány helyen a roma, cigány lexéma, valamint a népcsoporttal kapcsolatos tartalom. Ezután ezeket a szöveghelyeket tartalmi vizsgálatnak vetettük alá, milyen kontextusban említik a cigányságot.

A Földünk és környezetünk műveltségi területre irányuló kutatás<sup>5</sup> egy előzetesen rögzített szempontrendszer alapján a tankönyvi tartalmak szövegelemzésével – kiegészítve ezt a képek, ábrák vizsgálatával – folyt, 47 tananyaghoz vizsgálva, kvantitatív és kvalitatív megközelítéssel. A vizsgálat két körben zajlott, annak második ütemébe olyan anyagok is bekerültek, amelyek a korábbi reflexiók hatására átdolgozásra kerültek (3 db.). Ezek alkalmasak igazán a változások érzékeltetésére.

Miután jelen írásnak nem célja az egyes könyvek bírálata, csak az általános jelenségre való rámutatás, nem nevesítjük a vizsgált anyagokat. Ez azért sem volna célszerű, mert a tankönyvek folyamatos fejlesztés alatt állnak, s a tananyagok újabb és újabb kiadásai a későbbi elemző körökben mutattak is pozitív előrelépést egyes olyan szöveghelyeken, amelyek problémás vagy hiányos voltára korábban rámutattunk.

A vizsgálat általános tapasztalatai alapján elmondható, hogy nagyon kevés információt tartalmaznak a tananyaghoz tartozók a nevezett témával kapcsolatban. (3. táblázat) Az evidensen lehetőséget kínáló helyeken sem jelennek meg a legtöbb esetben ilyen információk, miközben a Nat irányelveinek megfelelően számos európai ország lakosságával és a szomszédos államokkal kapcsolatban is beépítenek a szerzők az ottani nemzetiségekre vonatkozó ismereteket. A megjelenő szórványos tartalmak fogalmi rendszerében, definícióiban nincs egység, nem kellően tisztázott célú, ellentmondó tartalmak kerülnek a szövegekbe. (Andl & Cserti, 2017)

	Elemzett tananyaghoz tartozók száma	Szerepel cigány, roma közösségre, azok tagjaira vonatkozó tartalom	Nem szerepel	Nem releváns
1. kör	18	4	13	1
2. kör	4	4	0	0

3. táblázat: A vizsgált tananyaghoz tartozókban (földrajz tantárgy) szerepel-e a cigány, roma közösségre vagy azok tagjaira vonatkozó tartalom (tananyaghoz tartozók száma, db)

Valójában a könyveket az elhallgatás jellemzi. Ezzel szemben, ha a szerző eleget akar tenni az elvárásoknak, maximum olyan alap tényeket említ mindenféle elemző kontextus nélkül, melyek inkább az amúgy is meglévő negatív tudást erősítik a romákról, vagy olyan erőltetett módon kerül be a szövegkorpuszba, hogy félresiklik az eredeti cél.

5 A munkacsoport vezetője Cserti Csapó Tibor



Hasonló hiányokat tárt fel a másik munkacsoport a történelem – állampolgári ismeretek tantárgycsoport esetében<sup>6</sup>. Mint rámutattak: Az általános iskola felső tagozatos történelem és társadalom – és állampolgári ismeretek tankönyveire általában jellemző, hogy túlságosan politika- és személyközpontúak, ami azt eredményezi, hogy a társadalom- és a mentalitástörténet – melyek „soft” témáknak számítanak a történettudományban – kevés helyet kapnak ezekben a könyvekben (Orsós, 2015a). Néhány olyan témakör van, amelyek esetében a szerzők kitérnek a cigánysággal kapcsolatos tényekre, s foglalkoznak a magyarországi cigányok/romák helyzetével. A könyvekben Mária Terézia kora és a felvilágosult abszolutista cigánypolitika kapcsán, a dualizmuskori cigányság helyzete tekintetében, illetve a holokauszt kapcsán kerül elő a téma.

A megközelítés ezekben az esetekben is problémaorientált, hiszen mindenütt a cigányság marginális társadalmi helyzete, s az ennek megváltoztatására irányuló központi akarat, rendezés szükségessége adja a szövegkontextust. Kevés lehetősége van arra a szerzőknek és a gyakorló pedagógusoknak is, hogy a tankönyvek rövid, tömör, tényszerű, s emiatt szükségképpen sztereotip, problémafókuszú szövegeit árnyalják, megkeressék az okokat, érzékenyebben tárgyalják a témákat.

Terjedelmi korlátok miatt csak vázlatosan érintjük azokat az objektív, rendszerszintű háttértényezőket, amelyek ehhez a helyzethez vezetnek. Ide tartozik a földrajz tárgy tanítására fordítható órakeret, mely nem elég arra sem, hogy a tantárgy „klasszikus” tudástartalmait átadjuk. Ezekhez képest a nemzetiségek története, kultúrája a gyakorlatban a margóra szorul. Ezekre a tankönyvi karakterszám sem áll rendelkezésre. A tankönyvszerzőnek naprakész szakértőnek kell lennie a földrajz széles diszciplináris területein. A roma témával kapcsolatban korrekt információkat szerezni nem könnyű. Mint láttuk a fentiekben, a megjelenő szakpublikációk egy jó része sem tudja kellően árnyaltan és szakmailag korrekten megragadni a témát. Emellett figyelembe kell vennie az oktatáspolitikai irányelveit, a társadalmi környezet korszerű tananyagtartalmakkal szembeni elvárásait, az IKT beilleszthetőségét, az adott korosztály életkori, pszichológiai, szociális érettségét. Figyelemmel kell lenni napjaink fokozott érzékenységére az ilyen kényesnek számító témák iránt (korrekt beszédmód, a pedagógustársadalom, a szülői közeg és a diákok érzékenysége, előítéletek). Számosságuknak megfelelően arányosan a többi 12 hazai nemzeti kisebbség esetében is indokolt ezeket a tartalmakat megjeleníteni. (Cserti, 2023b)

A tartalmi közlések mellett ahhoz, hogy a cigány népeességről alkotott előítéletes és általánosító, negatív többségi társadalmi képet realisabb irányba módosítsuk, a többségi társadalomba tartozó gyermekeket érzékenyítsük a cigány, roma népeesség helyzete iránt, egyrészt fontos az ok-okozati háttértényezők megismertetése és elemzése, másrészt a „száraz” tananyagtartalom mellett annak órai feldolgozási módja is. A komplex társadalmi-gazdasági problémakör megértetése az alsóbb évfolyamokban a tanulók előzetes ismereteinek hiánya, gondolkodási mechanizmusaik fejletlensége, illetve életkori, pszichológiai fejlettségük szintje gátolhatja. A középiskolában erre már szélesebb lehetőségek kínálkoznak.

Nem lehet az a célja e fejlesztésnek, hogy mennyiségileg minél több helyen jelenjen meg a cigány vagy roma lexéma, illetve a népeességre vonatkozó tartalmak, inkább balanszírozni kellene az észszerűség és a szakszerűség, a jogos érdekképviselet és reprezentáció, illetve a megjelenés valós társadalmi, közbeszédbeli hatása között. Ez utóbbiak már inkább a mindennapi gyakorlat szubjektív tényezői.

Ugyanezek a dilemmák és nehézségek jelennek azután meg az iskolában, amikor a témakörhöz mégiscsak érzékenyen, s elszántan nyúló tanár nem kap megfelelő segítséget.

6 Trendl Fanni vezetésével



## A nemzeti kisebbségek reprezentációja a tanárképzésben

Hangsúlyos problémaként jelenik meg, hogy a hazai tanárképzés nem ad útravalót a keret-tervekben előírt feladatok elvégzéséhez a tanári pályán elhelyezkedőknek. Kevés a hazai nemzetiségekre, így a cigányokra, romákra is vonatkozó ismeret, amikor a felsőoktatásból friss diplomásként kikerülnek. (Orsós, 2015a) Megvannak azok a pedagógus képző helyek hazánkban, ahol tudatos törekvésként jelenik meg ezen ismeretek beépítése a képzési folyamatba. Így pl. a PTE BTK Neveléstudományi Intézetében, ahol a tanárok felkészítésének kötelező elemei a romológia kurzusok. (Lásd erről bővebben: Andl et al., 2019) Másutt opcionálisan hallgathatnak a tanárjelöltek kapcsolódó tárgyakat. (Cserti Csapó, 2008) A tanárképzés gyakorlatának azonban napjainkig nem természetes és általános része ez a tartalom.

A leendő pedagógusok számára tanulmányaik során lehetővé kell tenni, hogy ne csak elméleti szinten szerezzenek ismereteket, legyenek gyakorlati tapasztalataik, hanem akár iskolalátogatások, akár egyéb tudományos kutatások, interjúk stb. során a tényleges „terepet” ismerhessék meg. Mindez tudományos és szakpolitikai kérdések tényleges és tudatos megismerése miatt is szükséges.

Fontos, oktatáspolitikai szinten megvalósítandó feladatnak tekintjük annak elérését, hogy az akkreditált tanárképes szakok képzési kimeneti követelményeinek részét képezzék a nemzetiségekre vonatkozó alapismeretek, amelyek így a tanár- és óvodapedagógus-képzés alapozó képzése során meg is valósulnának.

Ugyanilyen fontosnak véljük a már a pályán lévő óvodapedagógusok, tanárok továbbképzési rendszerének teljes átgondolását és olyan továbbképzési rendszer kidolgozását, amely lehetővé teszi az érzékenyítést, hiányzó ismeretek elsajátítását és az ismeretek időről időre történő frissítését. E hiányt felismerve a PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszéke akkreditált két olyan 30 órás, egymásra épülő pedagógus-továbbképzést – elsősorban a köznevelésben dolgozó pedagógusoknak –, amelyek célja, hogy segítse a cigány nemzetiségi oktatás módszertani és tartalmi megvalósítását a köznevelés rendszerében. (Orsós, 2015a)

A tanár felelőssége nagyfokú abban, hogy az órai feldolgozás milyen módon valósul meg. Az, hogy az érzékenyítés valóban megtörténjen, s a tananyagok bővítése ne csak egy teljesített mennyiségi mutató legyen, esetleg pont az ellenkező hatást, ellenérzést kiváltva mind a pedagógusok, mind a diákok és szüleik körében.

Pedig az, hogy az iskola milyen ismereteket közvetít e népcsoportokról, mennyire érezhetik magukénak a tananyagot, az iskolát, olyan fontos üzenet, amely a pozitív érzésen keresztül hozzájárulhat a nemzetiségi csoportidentitás megerősödéséhez.

A bonyolult háttértényezők, s számos megfelelési kritérium miatt nehéz azonban előrelépni a közoktatás tankönyveivel és tartalmával kapcsolatos elvárásaink terén.

S miután csak javaslatokat tudtunk megfogalmazni, de mindenható és konkrét megoldást nem lehetséges kínálni, kalandozzunk most a közoktatás egy másik terepe, a cigány, roma nemzetiségi oktatás felé, hiszen indokolt itt is megvizsgálni, mennyiben jelennek meg a korábbiakban általánosan megfogalmazott problémák, hogyan reprezentálódik, árnyalódik a cigányságra vonatkozó tudás ezekben a fontos programokban.

## A nemzetiségi oktatás-nevelés szinterei

A nemzetiségi iskolahálózat, annak híján a többségi iskolákban indított nemzetiségi programok szintén fontos helyei a kisebbségi identitás elmélyítésének. Az, hogy mennyiben elérhető ez, a családok igényeivel mennyiben egyezik, s konkrétan meg tud-e felelni az oktatáspolitikai által megfogalmazott feladatoknak és elvárásoknak, nem csak a jogszába-

lyok adta kereteken múlik, de azon is, mennyire ismeri fel a helyi közösség, a szülők a nemzetiségi oktatás szerepét, vagy éppen valamiféle szegregatív és a normál iskolarendszertől kirekesztő, a továbbtanulás lehetőségeit nehezítő körülményként gondolnak-e rá. Kérdés, hogy az adott iskolák felismerik-e a nemzetiségi oktatásban rejlő potenciált, s valamiféle plusz szolgáltatásként áll-e ehhez az intézmény, vagy szükséges rossznak, esetleg valamiféle mentőövnek, forráspótlásnak tekintik. Nem elenyésző a programokban tanító pedagógusok elkötelezettsége, szakismerete, attitűdje, s emiatt a nemzetiségi pedagógusképzés megléte is. De ugyanígy alapfeltétel a háttér-infrastruktúra – nemzetiségi tankönyvek, azok terjesztési rendszere, a módszertani segédanyagok, hálózatok – működése.

A magyar nyelvű roma, cigány kulturális nevelés / nemzetiségi nevelés-oktatás néven futó programokat fenntartó intézmények listáján 2023 januárjában 389 intézmény neve szerepel (175 óvoda, 214 általános iskola) összesen 28 668 tanulóval. Emellett 5 helyen folyik anyanyelvű romani, 6 intézményben hagyományos nyelvoktató beás, és 6-ban romani nyelvű program, 2 helyen kétnyelvű beás oktatás. (*KIR adatbázis*)

Bizakodunk benne, hogy e fontos programok létrejöttét nemcsak az adott iskola profiljának színesítése vagy a meglévő tanerő óraszámának biztosítása generálja, hanem a szülők akarataival áll összhangban, s a roma, cigány diákok identitás erősítésének szándéka, a kisebbségi kultúra és értékek ápolásának, megőrzésének célja motiválja.

## A népismereti tankönyvek

A forgalomban és használatban lévő cigány népismereti könyvek köre nem túl széles. Bár a rendszerváltás után elindult, elsősorban alulról jövő szerzői szándékból, a közösségi igényre reflektálva az a folyamat, amely azóta is újabb és újabb népismereti könyvek megalkotására ösztönözte a szerzőket, majd később az oktatáspolitikai is elkezdte támogatni ilyen tankönyvek megjelenését, a tevékenység máig nem hozott átütő sikert. A népismereti könyvek fejlesztése számos nehézséggel küzd, tartalmuk sok kívánnivalót hagy maga után. Ezekre korábbi elemzések is rámutattak (lásd Beck, 2004; Berek, 2012). Talán a hivatalos tankönyvekkel szemben itt a legsúlyosabb teher, hogy íróik gyakran abba az önjelölt, a tankönyvek széles diszciplináris tartalmi mezőjéhez képest szűkebb szakértelemmel, kevésbé mély tudással és a tanulók életkori, pedagógiai, pszichológiai sajátosságait, de a tankönyvekkel szembeni módszertani, szakmai kritériumokat is kevésbé ismerő vagy figyelembe vevő szerzők körébe tartoznak, akiket a naiv publicista körbe sorolhatunk. Azt, hogy mi, s mennyire pontos tartalmak kerülnek be ezekbe a könyvekbe, csak részben határozzák meg a központi szabályozók. A tankönyvvé nyilvánítás folyamata is sokszor problémás, találkozunk azzal, hogy szerző és bíráló szakértő nem függetlenek egymástól, vagy esetleg ha a szakmailag korrekt és alapos szakértő rámutat a problémákra, egy másik lektor mégis elfogadja az anyagot. A munkák közt találunk olyan házi kiadásokat is, amelyek nem mennek át e minősítési eljáráson.

Saját, a cigány, roma nemzetiségi tankönyvekre irányuló kutatásunk során 16 anyag (14 tankönyv és 2 munkafüzet) került a látókörünkbe a 2000-es évtől 2021-ig tartó periódusból. Ezek közt vannak olyanok, amelyeket azóta kivontak a forgalomból a problematikuságuk, szemléletük miatt, s olyanok is, amelyeket máig használnak.

Nem célunk az egyes szerzők pellengérré állítása, hanem a tankönyvszerzés nehézségeiről fogalmazunk meg általános állításokat, a művek konkrét nevesítése mellőzésével.

Érthető módon e könyveknek fontos eleme az őshaza, az onnan történő elvándorlás. E témák feldolgozása, kezelése azonban gyakran megmutatja a nem szakmai megközelítés hiányosságait. Jellemzőn az egész cigányságra vonatkozó tényként kezelik az indiai eredetet, nem mutatnak rá a nyelvrokonság és a genetikai rokonság nem feltétlenül összefüggő

voltára. A cigányság történeti és jelenkori társadalmi, kulturális sajátosságait, helyzetét évezredek távlatából vezetik le analóg módon, nem ismerve fel a változás, a kultúrák egymásra hatásának, változásának a tényét. Sokszor esszencialista módon gondolkodnak a cigányság általánosított sajátosságairól (lásd Berek, 2012), sztereotipizált, s valljuk be, gyakran előítéletes, kellemetlen megközelítések is belevegynének ezekbe az írásokba. Gyakran központi téma az évszázados üldözöttség megélése. Szintén fontos gondolat a cigány, roma kultúra értékeinek esszencialista, elkülönülő módon történő kezelése, s nem annak felismerése, hogy a sok évszázados együttélés alatt milyen nagy mértékben hatottak a közép-európai kultúrák egymásra, s ez az interkulturalitás, a közös értékek megtalálása, emellett az egyedi különbségek kiemelése sokkal inkább erősítheti a diákok idetartozás érzését. Nem lehet célja a nemzetiségi oktatásnak sem – amellet, hogy természetesen fókuszálni kell a csoport sajátosságaira, egyediségére, megkülönböztető jegyeire –, hogy a kívülállást, az elhatárolódást közvetítse. Sokkal többet tenne az identitás megerősödése és természetes módon történő vállalása érdekében, ha a tankönyvek szemlélete inkább azt tükrözné, hogy „Mi is ugyanolyanok vagyunk, csak kicsit másképp.”

Ebből kell dolgozniuk a népismeret tanító kollégáknak. Különösen akkor vannak nehéz helyzetben, ha nincs ilyen szakirányú végzettségük – hisz tapasztalatból tudjuk, inkább ez a jellemző – és legfeljebb az írott vagy elektronikus szakirodalomban kutakodva próbálnak keresgélni annak korántsem egyenletes színvonalú és tudományosan nem mindig megalapozott tengerében. (Cserti, 2023a)

## Nemzetiségi tanárképzés

A népismeret, valamint a roma, cigány nyelvek oktatásának szabályozása sajnos napjainkig ellentmondásokat, hiányosságokat mutat. A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről – amely különbségtétel nélkül minden nemzetiség számára előírja a nemzetiségi iskolai nevelés-oktatás 5-12. évfolyamán a nemzetiségi nyelvtanár alkalmazását – nem oldotta meg a problémát, mivel az ilyen szakemberek képzése hiányt mutat. A nemzetiségi programot működtető iskolák, mivel szakképzett tanáraik nincsenek, nagyon változatos, ám hosszú távon nem biztosítható, továbbá a hatályos jogszabályoknak ellentmondó módon próbálják a feladatot megoldani. A cigány kisebbségi oktatást folytató intézmények vezetőivel, illetve nyelvet oktatóival szemben emiatt a szabályozás megengedő, és elegendő, ha az oktató az adott cigány nyelvből legalább középfokú „komplex” típusú államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítvánnyal vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik (MK11-162: 2011: 69). A jogszabály készítői arról a tényről sem vettek tudomást, hogy épp ezt a hiányt kívánja orvosolni a már több mint két évtizede létező romológusképzés. A felsőoktatásban minden évben végeznek ugyanis olyan szakképzett romológusok és romológia szakos tanárok, akik a cigány nyelvek és a népismeret képzéséhez egyetemi végzettséget szereznek, és a kisebbségi nyelv és kultúra ápolása területén is rendelkeznek olyan kompetenciákkal, melyek a köznevelésben hasznosíthatóak lennének.

A Pécsi Tudományegyetemen 2013-tól létezik beás nyelv és kultúra, illetve romani nyelv és kultúra tanára szak. Ugyanitt rövid ciklusú (szakos kiegészítő) képzés keretében is lehet végzettséget szerezni, s indult egy Roma társadalomismeret szakirányú továbbképzési szak is.<sup>7</sup> Az azóta eltelt időben 10-20 közé tehető csupán a diplomát szerzők száma. Az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán Budapesten, Vácott, valamint az Eötvös József Főiskolán Baján és a Gál Ferenc Egyetem Pedagógiai Karán Szarvason is folyik cigány-roma nemzetiségi óvodapedagógus és tanító képzés, a Debreceni Egyetem Gyermekneve-

7 <https://btk.pte.hu/hu/nevtud/romologia-kepzesek>

lési és Gyógypedagógiai Karán pedig cigány-roma nemzetiségi óvodapedagógus diplomát lehet szerezni.

tanárképzés	2020		2021		2022		2023		2024	
	Összes	Elsőhelyes	Összes	Elsőhelyes	Összes	Elsőhelyes	Összes	Elsőhelyes	Összes	Elsőhelyes
osztatlan romológianár – 10 félév	0	0	0	0	0	0	3	1	8	2
romológianár – 4 félév	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
romológianár – 3 félév	-	-	-	-	-	-	-	-	5	5
romológianár – 2 félév	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0

4. táblázat: Az elmúlt tanévek jelentkezési adatai a PTE BTK romani nyelv és kultúra, ill. beás nyelv és kultúra szakán (forrás: PTE BTK Felvételi iroda)

Mint ahogy azonban a cigány, roma nemzetiségi oktatáshoz szükséges végzettség előírása máig megoldatlan probléma, alacsony az érdeklődés e szakok iránt. Érthetetlen, hogy a köznevelési és a felsőoktatási törvény miért nem tartalmaz szándékot és garanciát arra, hogy a nemzetiségi nyelvvoktatást folytató intézmények tanárai számára feltételként fogalmazza meg a szükséges végzettség megszerzését. Ezt az egyre több oktatási problémát és egyenlőtlen esélyeket teremtő helyzetet az oktatáspolitikai a mai napig nem orvosolta. Egy 2015-ös vizsgálat (Orsós, 2015b) kimutatta, hogy az intézmények között nem egy olyan volt, amelyben a cigány, roma nemzetiségi nevelésnek, oktatásnak nem volt valódi tartalma, a feladattal megbízott pedagógusok nem rendelkeztek azzal a tudással és azokkal a tárgyi feltételekkel, amelyek szükségesek lennének e tantárgyak oktatásához. (Orsós, 2020) Problémát ez esetben a cigány kultúra hiányos ismerete jelenti, hisz a Nemzeti alaptantervnek nem része a romológiai ismeretek – s mint láttuk, csak érintőlegesen a romákról való egy-egy tudáselem – átadása, a tanárképzés alapozó kurzusainak sok felsőoktatási intézményben pedig ma sem az.

## Módszertani háttér szolgálat

A fenti okok miatt sokat segíthet a módszertani háttérhálózatok megléte, amelyek szakmai támogatást tudnak nyújtani a nehéz helyzetben lévő kollégáknak.

A közelmúltban több ilyen szervezet is létrejött. Az Oktatási Hivatal (OH) Országos Pedagógiai Oktatási Központja igyekszik hálózatba szervezni a pedagógusokat. A Pécsi Tudományegyetem Romológia és Nevelésszociológiai Tanszéke a 2023/24-es tanévtől elindította rendszeres módszertani hírleveleit az iskolák számára. A pécsi Gandhi Roma Gimnázium mellett működő Nemzetiségi Roma Módszertani, Oktatási és Kulturális Központ (NEROK) a népszerű és nyelvvoktató tankönyvek fejlesztése mellett hatékonyabb oktatást segítő módszertani tanácsadást is igyekszik nyújtani a tanároknak.

Ezek a hálózatok azonban tapasztalataink szerint nincsenek benne az iskolák és a tanár kollégák látókörében, nem ismertek számukra, nem szerepelnek a mindennapi gyakorlatukban. Ezt támasztja alá az a vizsgálat, amely a tananyagokkal kapcsolatos problémákat felismerve megkérdezte a programokat működtető iskolákat, honnan várnak szakmai segítséget az oktatás minőségének javításához (Gergye, 2023). A válaszok egyharmadában az

intézmények nem várnak ilyen támogatást, a szükséges fejlesztéseket maguk, szakmai segítség nélkül oldják meg. A fennmaradó intézmények viszont az Országos Roma Önkormányzatra mutattak rá (ez azonban jogi képviselői, érdekvédelmi szerv, nem pedagógiai szervezet), vagy a cigány gyermekek családjait, a szülőket említették (nekik viszont nem kell szakmódszertani ismeretekkel rendelkezniük, ők a kliensek az oktatási folyamatban) és hasonló arányban vártak állami segítséget (az állam sem tud közvetlen szakmai segítséget nyújtani, ezekbe a fejlesztésekbe legfeljebb a jogszabályi háttérrel vagy a megfelelő szakmai szervezetek létrehozásával és működtetésével tud aktívan beavatkozni). A fent említett módszertani hálózatok egyike sem volt a látóterükben.

## Összegzés

Láthattuk, hogy ha komoly szerepet feltételezünk az iskolai tereknek a nemzetiségi identitás megerősítése és fenntartása terén, akkor az oktatáspolitikának számos feladata és beavatkozási lehetősége van e téren. Bár a törvényi háttérszabályozás a legtöbb ponton megfelelőnek és liberálisnak tűnik, a jogszabályok gyakorlatban való hatása és megfelelése mégis korlátozott. S ez pont az amúgy is legtöbb társadalmi-gazdasági probléma által nehezített beilleszkedésű cigány, roma közösség esetében a legmarkánsabb.

A tankönyvpiacra jobban kellene érvényesíteni azt a szemléletet, hogy a közismereti tankönyvek megfelelő és a kisebbségi csoport számára is őket egyértelműen értékesnek tekintő információkat tartalmazzanak. A pedagógusképzés minden területén növelni kellene a nemzetiségekről, különösen a legnagyobb lélekszámú és számos kutatás által igazoltan a pedagógusok körében nagyon előítéletesen kezelt roma csoportról szóló ismeretek megjelenését a képzési tervekben.

A nemzetiségi pedagógusképzés terén emelni kellene a motivációt és a keresletet e képzések irányába (akár jogszabályi változtatások révén).

A nemzetiségi tankönyvpiacra szükséges lépés a megfelelő tartalmú és integrált szemléletű, szakértők bevonásával fejlesztett teljes tankönyvcsaládok biztosítása.

Az oktatási intézményeket motiválni kellene a nemzetiségi programok elindítására és azok valódi tartalommal történő megtöltésére, szakértő tanárokkal, megfelelő taneszközökkel, oktatási segédanyagokkal. Financiálisan is érdekeltébbé lehetne tenni az intézményeket ezen programok hatékony és szakmai működésére.

Erősíteni kellene a szakértői módszertani háttér hálózatok szerepét, a kapcsolati háló az intézmények és ezen támogató szervezetek, illetve a programokat működtető óvodák, iskolák, az ott dolgozó pedagógusok között is.

## Irodalomjegyzék

- Andl, H. & Cserti Csapó, T. (2017). Cigányok, romák reprezentációja a hazai környezet- és természetismeret, illetve a földrajz tankönyvekben. In Mrázik, J. (Ed.), *A tanulás új útjai* (pp. 28-46). Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete.
- Andl, H., Beck, Z., Cserti Csapó, T. & Lakatos, Sz. (2019). Romológiai ismeretek és tanárképzés. In Arató, F. (Ed.), *Áttekintés: Válogatás a pécsi neveléstudományi műhely munkáiból* (pp. 177-191). Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet. (Autonómia és felelősség tanulmánykötetek; V.)
- Balázs, A., Horváth, B., Menesi, L. & Varga, K. (2014). *Fekete pont 2014. A cigányság reprezentációja az általános- és középiskolai tankönyvekben*. Monitor – kritikai platform és nyitott műhely (szerzői közösség). [https://issuu.com/monitornyitottmuhely/docs/monitor\\_fekete\\_pont\\_2014\\_tank\\_nyvk/1](https://issuu.com/monitornyitottmuhely/docs/monitor_fekete_pont_2014_tank_nyvk/1) (2022.11.12.)



- Beck, Z. (2004). Tekintély és szöveg (miért van baj a cigány népismerettel?) *Educatio*, 13(2), 314-318. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/educatio/tekintely-es-szoveg-miert-van-a-baj-a-cigany-nepismerettel> (2022.11.11.)
- Berek, S. (2012). Cigány/roma népismeret-megközelítések. *Mediárium*, 6(4), 55-68. <https://docplayer.hu/158787312-Cigany-roma-nepismeret-megkozelitesek.html> (2022.10.30.)
- Binder, M. & Pálos, D. (2016). *Romák a kerettantervekben és a kísérleti tankönyvekben*. <http://cfcf.hu/sites/default/files/Binder%20P%C3%A1los%20-%20ROMA.TK.KUT.%202016.pdf> (2022. 11. 11.)
- Cserti Csapó, T. (2008). Romológia programok megjelenése a magyar felsőoktatási intézményekben. In Cserti Csapó, T. (Ed.), „Tízéves a romológia” - PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék konferenciája (pp. 70-79). (Gypsy Studies 22) Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Cserti Csapó, T. (2021). A cigányság reprezentációja a tankönyvekben és a közoktatásban. In Márfi, A. (Ed.), *Cigánysors IV. A cigányság történeti múltja és jelene*. Erdős Kamill Cigány Múzeum, Cigány Kulturális és Közművelődési Egyesület.
- Cserti Csapó, T. (2023). A hazai cigányság területi-társadalmi megjelenítésének problémái a földrajz és történelem tankönyvekben, valamint a népismereti könyvekben az „őshaza” példáján keresztül. In K. Nagy, E. (Ed.), *Hatékonyság és koherencia a pedagógiában, gyógypedagógiában és tanárképzésben: Tanulmánykötet a XIV. Országos Tanítási Konferenciáról* (pp. 409-429). Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Cserti Csapó, T. (2023b). A hazai cigányság területi-társadalmi megjelenítése a tankönyvekben. A tankönyvszerző dilemmái. *Educatio*, 32(2), 304-317. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.2.9> (2024.10.02.)
- Gergye, E. (2023). *A magyarországi roma nemzetiség nyelvei és kulturális szimbólumai a magyarországi roma nemzetiségi iskolák nyelvi tájképében*. PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. Doktori (PhD) értekezés.
- Orsós, A. (2015a). „A roma kultúra reprezentációja a tartalomszabályozók, tartalomhordozók körében, valamint ezek fejlesztési lehetőségei”. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/%C3%96sszegz%C5%91\\_tanul%C3%A1ny\\_a\\_kutat%C3%A1si\\_eredm%C3%A9nyekr%C5%91\\_honlap.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/%C3%96sszegz%C5%91_tanul%C3%A1ny_a_kutat%C3%A1si_eredm%C3%A9nyekr%C5%91_honlap.pdf) (2022.11.12.)
- Orsós, A. (2015b). *Cigány/roma nemzetiségi oktatás. Kutatási beszámoló*. Wlislöck H9enrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. <https://doi.org/10.37205/tel-hun.2015.ksz.02> (2024.10.02.)
- Orsós, A. (2020). Szükségletek és a jogi szabályozók – avagy fókuszban a cigány nemzetiségi oktatás. *Educatio*, 29(3), 394-408. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.5> (2024.10.02.)
- Radó, P. (2009). *A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása. Jelentés a magyar közoktatásról 1997 háttér tanulmányai*. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/jelentes-magyar/nemzeti-etnikai> (2024.10.02.)
- Terestyéni, T. (2005). *Középiszkolai tankönyvek etnikai tartalmi*. In Neményi, M. & Szalai, J. (Eds.), *Kisebbségek kisebbsége. A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai* (pp. 283-315). Új Mandátum. [http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag/nemzetisegek/romak/kisebbsgek\\_kisebbsge/pages/kk\\_09\\_terestyeni.htm](http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag/nemzetisegek/romak/kisebbsgek_kisebbsge/pages/kk_09_terestyeni.htm) (2022.10.30.)
- Vámos, Á., Bodonyi, E., Kovács, A. & Müller, R. (2004). Kisebbségi népismeret oktatása a nemzetiségi iskolákban I. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(9), <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00084/2004-09-ta-Tobbek-Kisebbségi.html> (2022.10.30.)



# „ÁTTEKINTÉS”: A MAGYARORSZÁGI CIGÁNYSÁG ISKOLÁZOTTSÁGA

*Absztrakt:*

*Jelen tanulmány arra vállalkozik, hogy a magyarországi cigányság iskolázottságára vonatkozó tudományos vizsgálatok eredményeit összefoglalja, rendszerezze. A szerző arra tett kísérletet, hogy átfogóan, de iskolafokok mentén haladva, a magyarországi össznépeességre vonatkozó adatokkal összevetve mutasson rá a magyarországi cigány/roma népesség oktatási helyzetének változására. Összefoglalóan elmondható, hogy a pozitív tendenciák mellett az egyenlőtlenség ma már nem az általános iskolai végzettség, hanem az érettségi és a felsőoktatási végzettség megszerzésében a leginkább megfigyelhető.*

*Kulcsszavak: iskolázottság, cigányság, tendenciák*

## **Bevezetés**

A cigánysággal kapcsolatos bármilyen adat, statisztika, felmérés eredményeit meghatározza az a körülmény, hogy a rendszerváltás óta törvény tiltja az etnikai, nemzetiségi hovatartozás számontartását az oktató, nevelő intézményekben, ilyen adatot csak a szülő adhat meg az iskolában, illetve az Országos kompetenciamérés alkalmával a tagintézmények vezetői megbecsülik ezt az arányt. Emiatt a cigánysággal foglalkozó kutatások alapvetően kétféle módon nyernek adatot az etnikai, nemzetiségi hovatartozásra vonatkozóan. A kutatások egy része a külső környezet meghatározása alapján tekint valakit cigány/roma származásúnak, míg más vizsgálatok a kutatás célcsoportjának önbevallását veszik alapul, így azt tekintik cigány/roma származásúnak, aki annak vallja magát. Néhol ezek a módszerek keverednek egy vizsgálaton belül is, de azt kell látnunk, hogy a cigány/roma népességgel kapcsolatos felmérések sok esetben becsléseken alapulnak, így nehéz pontosan megadni akár a cigányság valós létszámát, akár bármilyen demográfiai, iskolázottsági helyzetét. (Lásd bővebben Ladányi & Szelényi, 1997) Tovább nehezíti a helyzetet, hogy kevés az idősoros vizsgálat, melyet felhasználhatnánk a jelenlegi helyzet leírására. Ezt tudomásul véve a tanulmány nem vállalhatja fel az áttekintést a teljesség igényével elvégezni.

A cigányság iskolázottságával összefüggésben alapvetően az a szembeötlő, hogy eltérés tapasztalható a nem cigány/roma lakosság iskolázottsági helyzetével összevetve. Az alacsony iskolázottság erőteljesen összefügg a társadalmi státusszal, a családi háttérrel és a földrajzi elhelyezkedéssel. Ezt számos, az utóbbi időben végzett hazai és nemzetközi vizs-

gálat eredménye igazolta. (Forray & Híves, 2013; Híves, 2014, 2015; Lauritzen & Nodeland, 2018; Velux, 2019) Számunkra itt a legfontosabb azt leszögezni, hogy az alacsony iskolázott társadalmi csoportban a cigány/roma származásúak sokkal magasabb arányban jelennek meg, mint amekkora arányt képviselnek az ország teljes lakosságán belül. (Babusik, 2002) A cigány/roma népesség alacsony iskolázottságát nem az etnikai/nemzetiségi hovatartozásuk határozza meg, hanem a társadalomban elfoglalt státuszuk.

## Szocializációs terek

A bölcsész- és társadalomtudományok évtizedek óta foglalkoznak a szocializáció kérdéskörével. A különböző tudományok különböző szempontból vizsgálták ezt a folyamatot, és alkottak ennek mentén definíciókat. Jelen írásban szocializáció alatt azt a tanulási folyamatot értjük, melynek során az egyén elsajátítja azon viselkedésmintákat, értékrendet, készségeket, kompetenciákat és tudásokat, amelyek az adott közösségben való eligazodásban és a sikeres életvezetésben szükségesek. Ez a folyamat az egyént élete végéig elkíséri és az élete minden percében zajlik. A szocializációnak több színtere van, melyeket az ezzel foglalkozó kutatók többféle módon csoportosítanak. Kozma Tamás (2001) formális, nonformális és informális színterekről ír. Ezek közül számunkra a formális szocializáció színtere a fontos, ugyanis ebben a színtérben zajlik az iskolai tanulás-tanítás. Anthony Giddens (2008) elsődleges és másodlagos terekről ír, melyek közül a család az elsődleges és az intézményes nevelés-oktatás megkezdésével az egyén átlép a másodlagos szocializációs térbe.

A magyarországi cigánysággal kapcsolatban azt biztosan tudjuk, hogy az iskolai végzettség tekintetében hátrányban van a nem cigány többséggel szemben. Ennek egyik oka a nevelésszociológiával foglalkozó kutatók szerint az eltérő elsődleges szocializációs térben keresendő, vagyis a családban. Ez a kérdéskör logikusan a multi- és interkulturalitást tárgyaló elméletekhez vezet el bennünket. Kérdés, hogy az eltérő kultúrából és így eltérő elsődleges szocializációs térből érkező gyerekeket hogyan tudja az iskola eredményesen, méltányosan együtt oktatni. Magyarországon Boreczky (2000) – nemzetközi kutatásokra építve – kultúraazonos pedagógiának nevezi azt az iskolai folyamatot, amikor a gyerek a családi szocializációjának, kultúrájának mentén alakíthatja saját tanulói szerepét, mely sikeressé teszi a különböző társadalmi terekben való boldogulását. A tanulói kultúrák ismerete és pedagógiai alkalmazása révén csökkenthetők a tanulók lehetőségei között tátongó szakadékok (Boreczky, 2014, p. 30).

## Óvodáztatás

Magyarországon az elmúlt évtizedekben folyamatosan nőtt az óvodába járó gyermekek aránya: 1970-ben az óvodáskorú népesség 51%-a, 1999-ben már 92%-a járt óvodába. (Havas, 2004) Emellett fontos alapvetés, hogy a 3 évig tartó óvodáztatás elengedhetetlen feltétele a sikeres iskolai pályafutásnak. 1981-ben a 3-6 éves gyerekek 87,3%-a járt óvodába, míg a megfelelő korú cigány/roma gyerekeknek csak 50%-a. Borsodban és Szabolcsban ennél rosszabb volt a helyzet. Ott a cigány/roma gyerekek szűk egyharmada járt óvodába. (Havas et al., 2001) Főként igaz ez a hátrányos helyzetben élő családok esetében, akiknél viszont még ma is nagyobb arányban fordul elő, hogy a gyerekek egyáltalán nem, vagy csak nagyon későn (5-6 évesen) kerülnek az óvodába. Havas Gábor 2004-ben publikált tanulmánya szerint a 2002/2003-as tanévben 819 olyan település volt Magyarországon, ahol nem működött óvoda. Ezek a települések többségében azokban az aprófalvas-kistélepléses

megyékben található, ahol közismerten magas a roma/cigány lakosság létszáma: Baranya, Borsod-Abaúj-Zemplén, Zala, Tolna. A vizsgálatban kiválasztották azt a 103 települést, ahol a 2001-es népszámlálás adatai alapján 20-nál több óvodáskorú gyermek élt. Ezután összevetették a cigány/roma lakosság számával és a következő eredményeket találták: Az északi régió óvoda nélküli településeinek 56%-ában a roma/cigány lakosság aránya meghaladja a 25%-ot, 28%-ában pedig az 50%-ot. Hasonló a helyzet a Dél-Dunántúlon, ahol az óvoda nélküli települések kisebbik felében a 25%-ot, és minden ötödik településen 50%-ot meghaladó a cigány/roma lakosság létszáma. (Havas, 2004)

*Pik Katalin* és munkatársai hét magyarországi településen végeztek vizsgálatot arra vonatkozóan, hogy a cigány/roma gyerekek járnak-e óvodába, mennyi ideig, mekkora a hiányzások aránya, melyek a hiányzások tipikus okai. Terepmunkájuk tapasztalata alapján – mely a helyi polgármesterekkel, óvodavezetőkkel, óvónőkkel és szülőkkel készült interjúkat is jelenti –, az alábbi főbb megállapításokat tehetjük: az óvodai hiányzások leginkább a szociális hátrányokkal függenek össze: a családoknak nehézséget jelent a napidíj kifizetése, a megfelelő ruházat és felszerelés biztosítása a gyerekek számára. Emellett az óvodák összehasonlításából tudhatjuk, hogy az óvónők sokat tehetnek a hiányzások csökkentése érdekében: az elfogadó, empátikus, segítőkész légkör megteremtése nagyban hozzájárul a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű cigány/roma szülőknek az óvodával szembeni bizalmatlansága csökkentéséhez. (Pik, 2000, 2001)

*Havas Gábor* 2004-ben megjelent tanulmányában a következő alapvető hiányosságokról ad számot: a 2002/2003-as tanévben 819 olyan település volt Magyarországon, ahol óvoda nem volt található. Ezek közül 35-40 olyan települést emeltek ki, ahol szerintük mindenképpen fontos lenne óvodát létesíteni. Ezt indokolja a gyermekek száma és az a körülmény, hogy zömmel halmozottan hátrányos helyzetű családok lakják a településeket. A vizsgálatba bevont további települések (90-100) esetében, ahol van ugyan óvoda, azt találták, hogy férőhelybővítésre és a rászoruló családok hatékonyabb, az óvodáztatást segítő anyagi támogatására lenne szükség. Ezen kívül általánosságban megfogalmazza a szerző, hogy szükség volna egy olyan program kidolgozására, amely közelebb hozza egymáshoz az óvoda intézményét és a hátrányos helyzetű családokat. (Havas, 2004)

*Szabó-Tóth Kinga* 25 Borsod-Abaúj-Zemplén megyei óvodát keresett fel és ott az óvodavezetőket kérdezte arról, mit tesznek annak érdekében, hogy a roma/cigány gyerekek rendszeresen járjanak óvodába. 2007-ben megjelent tanulmányából kiderül, hogy alapvetően a szülőkkel történő intenzívebb kapcsolattartás, az óvoda nyitása a szülők felé és a szülők bevonása bizonyos óvodai programokba jelentős mértékben hozzájárul a cigány/roma gyerekek hatékonyabb óvodáztatásához. (Szabó-Tóth, 2007)

Az óvodáztatás területén a kétezres évek eleje óta változások mentek végbe. Az Európai Bizottság 2011-ben publikált jelentése<sup>1</sup> szerint a cigány/roma kisebbség továbbra is alacsonyabb arányban jelenik meg a korai- és kisgyermekkorú nevelés intézményeiben, de sajnos részletesebb adatot nem találni erre vonatkozóan. Ami biztos, hogy a köznevelési törvényben 3 éves kortól kötelezően előírták az óvodai nevelésben való részvételt a 2014/2015-ös tanévtől kezdődően.<sup>2</sup> A kötelezővé tett óvodáztatás hatékonyságáról a cigány/roma kisebbség esetében nem tudunk vizsgálati eredményekről, de annyi azonban biztos, hogy a részvételük növekszik. Összességében a 2001 és 2016 közötti időszakról a Közoktatás indikátorrendszere (Varga, 2018) ad átfogó képet számunkra. Ebben az időszakban a 3 évesek óvodai részvétele 85%-ra növekedett, a 4 és 5 évesek részvétele enyhén

1 A BIZOTTSÁG KÖZLEMÉNYE: Koragyermekkorú nevelés és gondozás: hogy minden gyermek szilárdan megalapozhassa jövőjét. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0066&from=EN> (2024.10.08.)

2 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 8. § (1) bekezdés

növekedett, illetve csökkent, de elmondható, hogy 2016-ra az óvodás korú népesség részvétele közel 95%-ra növekedett. (Varga, 2018, p. 95)

## Általános iskolai helyzet

A rendszerváltoztatás előtti három évtizedben a beiskolázás a cigány/roma gyerekek körében is általánossá vált. A *Kemény István* vezetésével folytatott 1971-es országos reprezentatív „cigányvizsgálat” adatai szerint az akkori 20-24 éves korosztálynak csak a 25%-a végezte el az általános iskolát, és a 14 éven felülieknek 39%-a volt analfabéta. 1971-től 1994-ig a 20-29 éves korosztályban 25%-ról 77%-ra nőtt azok aránya, akik megszerezték az általános iskolai végzettséget. (Kemény et al., 2004)

1970		1980		1985		1989		1992	
Fő	aránya	fő	aránya	fő	aránya	fő	aránya	fő	aránya
59 595	5,35	69 429	5,98	75 148	5,77	73 637	6,23	74 241	7,12

1. táblázat: Az általános iskolás cigány tanulók száma és aránya az összes tanulóhoz viszonyítva Magyarországon 1970-1992. (Forrás: Kertesi & Kézdi, 1998, pp. 313-320)

Ugyanakkor a cigány/roma és nem cigány/nem roma népesség iskolázottsági szintje közötti különbség továbbra is igen jelentős maradt, amit jól érzékeltet az előzőekben már hivatkozott Havas és munkatársai által publikált tanulmány. (Havas et al., 2001)

Az alábbi táblázatból kiolvasható, hogy a cigány lakosság és a többségi társadalom között jelentős különbségek vannak a megszerzett iskolai végzettség tekintetében: az érettségi megszerzése jelentős választópontként jelenik meg. Jól látszik, hogy a többség 23,8%-a 1994-ben már rendelkezett érettségivel, a cigány lakosságban az érettségivel rendelkezők aránya viszont mindössze 1,6%. Ezen a ponton látszik a legjelentősebb különbség a cigány és a nem cigány lakosság között.

A népesség iskolázottsága 1994-ben		
Iskolai végzettség	nem cigány/nem roma	cigány/roma
0 osztály	0,3	9,1
1-7 osztály	11,2	32,6
8 osztály	35,9	45,8
Szakmunkásképző	19,4	10,7
Érettségi	23,8	1,6
Felsőfok	9,5	0,2
Összesen	100	100

2. táblázat: A népesség iskolázottsága 1994-ben. (Forrás: Havas et al., 2001, p. 8)

*Forray R. Katalin* és *Híves Tamás* 2013-as tanulmányukban az iskolázottsági adatokat elemzik. A 2011-es népszámlálási adatokat a cigány/roma népességre vonatkozóan vizsgálták meg és jelenítették meg megyei szinten, térképeken. Tanulmányukból kiderül, hogy a roma/cigány lakosság 22,3%-a 8 osztálynál kevesebbet végzett. A nem roma/nem cigány lakosság esetében ez csak 4,5%. Az általános iskolát sem végzett cigány népesség elsősorban északkeleten és Bács-Kiskun megyében található. (Forray & Híves, 2013)

A népszámlálási adatok alapján a következő táblázatból megtudhatjuk, hogy mi mondható el Magyarország lakosságának iskolázottságáról.

Nemzetiség	8 osztály alatt	8 osztály	Középfokú iskola érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	Érettségi	Diploma
Nem roma	4,5	27,5	21,0	29,9	17,1
Roma/cigány	22,3	58,3	13,1	5,1	1,2
Együtt	4,8	27,7	20,8	29,6	17,1

3. táblázat: A 15 éven felüli népességi iskolai végzettsége (%). (Forrás: Forray & Híves, 2013, p. 502)

A fenti táblázatban a 2011-es népszámlálási adatokat használták a szerzők. Azt tudjuk, hogy ennek során kb. 315 000 fő vallotta magát cigány/roma nemzetiségűnek, de azt is tudjuk a szociológiai felmérésekből, hogy a magyarországi cigány/roma népesség lélekszáma ennek két- vagy háromszorosa. Ami a táblázat alapján elmondható, hogy a cigány/roma lakosság iskolázottsága még mindig messze elmarad a nem cigány/nem roma lakosságétól.

A különbséget mélyebben vizsgáló kutatók számos összefüggést találtak erre vonatkozóan. A különbség adódik a lakóhelyi és iskolai szelekcióból, szegregációból, az iskolák alacsony hatékonyságából (rosszul felszereltek, a nevelőtestület szakos ellátottsága nem kielégítő) és a lakóhelyi környezet társadalmi-gazdasági válságából.

A tények a következők (Kertesi & Kézdi, 2016):

- a cigány/roma gyerekek 60%-a tanul olyan osztályban, ahol az osztálytársainak többsége olyan alacsony olvasási teszteredményt ér el, amely értő olvasásnak nem tekinthető;
- a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók többsége olyan iskolákban tanul, ahol igen magas a hozzájuk hasonló társadalmi helyzetű tanulók aránya;
- azokban az iskolákban, ahol cigány/roma származású diákok is tanulnak, 2004 és 2010 között nőtt a cigány/roma gyermekek aránya;
- 2004 óta nőtt a cigány/roma többségű iskolák száma;
- 2009-ben csaknem 300 olyan közoktatási feladatellátási hely működött, ahol a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók többséget alkotnak.

A tényekből levonható az a következtetés, hogy a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű tanulók – akiknek egy részét cigány/roma gyerekek alkotják – jelentős részeségű körülmények között tanul. Az iskolai elkülönítés pedig együtt jár az iskolák alacsonyabb színvonalával és azzal, hogy sokkal kisebb eséllyel tanulnak tovább ezek a gyerekek érettségig vagy a munkaerőpiacon értékes szakmát adó középfokú intézményekben. Ennek természetesen következménye az is, hogy sokkal kisebb eséllyel tudnak majd elhelyezkedni a munkaerőpiacon, kerülnek be egyetemre és lesznek sikeresek felnőtt életükben.

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor 2016-ban publikált tanulmányában összeveti az 1971-ben és 1991-ben született cigány/roma és nem cigány/nem roma kohorszok iskolai végzettségét. (Kertesi & Kézdi, 2016) A végzettségi adatokat bemutató összefoglaló ábra szerint az 1971-ben és 1991-ben született cigány/roma csoportok iskolai végzettségében jelentős eltérés mutatkozik az általános iskolai végzettség megszerzésében (77%-ról 93%-ra emelkedett). (Kertesi & Kézdi, 2016, p. 6) Tehát elmondható, hogy a cigányság iskolázottsági szintje növekedett az elmúlt időszakban.

## Cigányság a középfokú és felsőfokú iskolai intézményekben

Statisztikai adatokkal igazolható, hogy az 1990-es évek második felétől megnőtt a cigány/roma gyerekek részvétele a középfokú oktatásban. A korábbi időszaktól eltérően nagyobb eséllyel befejezik az általános iskolát, és lényegesen többen iratkoznak be valamilyen középfokú intézménybe, elsősorban szakiskolába.

Tanév	Szaktanulmányképző	Gimnázium/ szakközépiskola/ technikum	Összesen
1981/82	3539	528	4061
1982/83	3855	502	4357
1983/84	3663	517	4180
1984/85	3759	497	4256
1985/86	3781	487	4268
1986/87	3872	510	4382
1987/88	4298	553	4851
1988/89	4458	579	5037
1989/90	4337	536	4873
1990/91	3949	523	4472
1991/92	3418	535	3953
1992/93	3336	581	3917

4. táblázat: Szaktanulmányképzőbe, gimnáziumba/szakközépiskolába/technikumba járó cigány/roma tanulók száma tanévenként. (Forrás: Kertesi & Kézdi, 1998, p. 454)

Korcsoport	Iskolai végzettség	%
15-39	Legfeljebb 8 általános	78,0
	Szaktanulmány	18,6
	Legalább érettségi	3,4
40-59	Legfeljebb 8 általános	85,0
	Szaktanulmány	12,3
	Legalább érettségi	2,8
60-99	Legfeljebb 8 általános	93,1
	Szaktanulmány	5,8
	Legalább érettségi	1,1

5. táblázat: Iskolai végzettség korcsoportonként 2003-ban a cigány/roma népesség körében. (Forrás: Kemény et al., 2004, p. 93)

A nem cigány/nem roma lakossággal összevetve több különbségre is fel kell hívnunk a figyelmet. A rendszerváltás után elinduló oktatási expanzió ugyan érintette a roma/cigány tanulókat is, de közel sem olyan mértékben, mint a nem roma/nem cigány tanulókat. *Liskó Ilona* 2001-es kutatásából az derül ki, hogy a többségi társadalom köréből 3,2% nem tanul tovább a 8. osztály után, de a cigány/roma tanulók között ez az arány 14,9% volt 1998-ban. Továbbá míg a roma/cigány tanulók 56,5%-a tanult tovább szaktanulmányképző-



ben 1998-ban, addig a nem roma/nem cigány tanulóknak csak 36,8%-a. (Liskó, 2002a) Ha frissebb adatokat nézünk, akkor Forray-Híves vizsgálatai alapján a következőket mondhatjuk. A nem cigány/nem roma lakosság majdnem 30%-a rendelkezett érettségivel 2011-ben, míg a cigány/roma lakosság körében ez csak 5%. (Forray & Híves, 2013) Kertesi-Kézdi TÁRKI Életpálya-felméréséből biztató adatokat olvashatunk ki a cigány/roma tanulókra vonatkozóan. Az 1971-ben és az 1991-ben született kohorszok utánkötése alapján elmondható, hogy jelentős változások mentek végbe a középiskolai tanulmányokat elkezdők arányában (23%-ról 89%-ra emelkedett), a középiskolai tanulmányaikat befejezettek arányában is (15%-ról 46%-ra emelkedett), valamint az érettségit szerzők arányában (1%-ról 22%-ra emelkedett). A szerzőpáros is megjegyzi azonban, hogy a középiskolai lemorzsolódás nagy méreteket ölt a cigány fiatalok körében: minden második cigány/roma fiatal lemorzsolódik a középiskolából. (Kertesi & Kézdi, 2016, p. 6) A lemorzsolódás témaköréről bővebben a következő nagyobb fejezetben írunk, mint lehetséges kimenet.

A felsőfokú végzettség megszerzésének szükségessége, főként a hátrányos helyzetű, alacsony iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyerekeinek esetében sokszor kérdésként merül fel. Véleményünk szerint azonban a felsőfokú végzettség társadalmi-gazdasági előnye megkérdőjelezhetetlen az alacsonyabb iskolai végzettségekkel szemben. (Györgyi, 2014) Az oktatási expanzió elérte a felsőoktatást is, egyre sokszínűbb a magyarországi egyetemek hallgatói sokasága. Nemzetközi és hazai szinten is növekszik az ezzel a területtel foglalkozó kutatások sora, mely ráirányítja a figyelmet az alulreprezentált csoportok felsőoktatási megjelenésére. A 2015 előtti tanulmányok arra a megállapításra jutottak, hogy az európai országokban, ahol adataink rendelkezésre állnak, a becsült roma népesség 1%-tól 4%-ig terjedő arányban rendelkezik felsőfokú végzettséggel, gyakran a legalulreprezentáltabb csoport a felsőoktatásban (The Velux Foundations, 2019, p. 20; Frazer & Marlier, 2011, p. 25). Ez a rendkívül alacsony arány Magyarországra is érvényes, és hatalmas különbséget mutat a nem roma népességhez képest: az etnikai különbségek mindenütt igen tekintélyesek: a középiskolai végzettség megszerzését tekintve csaknem kétszeres, az érettségi megszerzésében háromszoros, az egyetem megkezdésében pedig hétszeres különbségeket látunk. Egy tanulmányuk elemzése során a 2006-ban középiskolai tanulmányokat kezdő diákok oktatási eredményeit vizsgálták. Megállapították, hogy a nem cigány/nem roma diákok 75%-a érettségizik, míg ez az arány csak 24% a cigány/roma diákok körében. A felsőoktatásban való részvétel a nem cigány/nem roma diákok esetében 31%, míg a cigányság esetében mindössze 4%. Az etnikai, nemzetiségi szakadék a felsőoktatásban a 2011-es népszámlálási adatokban is megmutatkozott. A teljes társadalom majdnem ötöde rendelkezett diplomával a 2011-es népszámlálási adatok szerint, a romák mindössze 1,2 százaléka rendelkezett felsőoktatási végzettséggel (Országos Statisztikai Hivatal, 2015; Hajdu et al., 2014, p. 16). A legfrissebb adatok szerint ez a különbség az elmúlt években nem csökkent: 2017-ben a 15-24 éves roma fiatalok felsőfokú oktatásban való részvétele mindössze 0,8% volt, míg a hasonló korú nem roma fiataloké 19,3%-a (Bernát, 2019).

A statisztikai leíró vizsgálatokon túl, interjúkkal alátámasztott kutatásokat (Kende, 2005; Forray, 2013; Szabóné, 2012; Óhidy, 2016; Lukács & Dávid, 2018) is találunk a hazai cigányság felsőoktatásban való jelenlétéről. Az e kérdéssel foglalkozó kutatók arra kíváncsiak, hogy a felsőoktatásba bekerült cigány/roma tanulók iskolai életútja milyen sajátosságokat hordoz. A vizsgálatok eredményeit a következőképpen összegezhetjük.

A nappali tagozatra járó cigány diákok egyik gyakori jellemzője például a viszonylag magas életkor, ami azzal van összefüggésben, hogy sokan családalapítás után kezdik el tanulmányaikat.

- Családi háttérüket sok esetben a szélsőséges nyomorúság vagy az állami gondozottság nehézségei jellemzik, ezért a hagyományos roma közösségből csak hatal-

mas erőfeszítések árán sikerül bejutniuk a felsőoktatásba. A roma családok szociális háttérére jellemző az alacsony foglalkoztatottság (az apák egyharmada foglalkoztatott). (Forray, 2013)

- Az iskolázottság tekintetében elmondható, hogy a felsőoktatásban tanuló diákok apáinak háromnegyede általános iskolánál magasabb végzettségű. Ám a diákok több mint egyharmadának van magasabb iskolai végzettséggel rendelkező testvére, tehát ahol elindul az iskolázás folyamata, ott már a fiatalabbak is könnyebben tanulnak tovább.
- A felsőoktatásban tanuló mai cigány fiatalok közül minden második nem a szokásos úton jut el a felsőoktatásba, otthonról nem hozta magával az értelmiségivé válás készségeit, rutinjait. Ám azt is érdemes hangsúlyozni, hogy ma már – a rendszerváltás és a megfelelő törvények ratifikálása óta több mint két évtized múlt el – minden második roma/cigány diák a többséghez hasonló úton lép be a felsőoktatásba. (Szabóné, 2012)
- A diákok háromnegyede nem beszéli a cigány nyelvet, de a közösséghez tartozás érzése nagyon fontos, amely arra utal, hogy növekszik az etnikai/nemzeti öntudat. (Forray, 2013)
- *Kende Anna* húszfős mintán készített mélyinterjú vizsgálatát három csoportba sorolta az életútinterjúkat, az azokban megjelenő mintázatok alapján: akinek a szülei egészen tudatosan a tanulást, a roma hagyományoktól való elszakadást tekintették az iskolai karrier szempontjából ideális közegnek; az első generációs roma értelmiség, amelynek az egyetemig vezető út során nagyobb fordulópontok voltak életében, és a második generációs, akiknek a szülők a gyermekek számára a roma értelmiségi pályát jelölték ki. (Kende, 2005)

Tehát a továbbtanulási utakban alapvetően megmutatkozik a különbség a többség és a roma/cigány lakosság között, ami gátja lehet a sikeres munkaerő-piaci elhelyezkedésnek. A felsőfokú iskolai végzettség tekintetében azt mondhatjuk, hogy Magyarországon 2011-ben a 15 éven felüli lakosság 17,1%-a rendelkezett diplomával. Ugyanezen csoporton belül a magát roma/cigány származásúnak valló lakosság 1,2%-a mondhatta el ugyanezt magáról. Területileg Budapesten koncentrálnak az iskolázottabb roma/cigány népesség, itt a diplomások aránya 6%, Csongrád megyében pedig az országos átlag kétszerese: 2,4%. (Forray & Híves, 2013)

## Társadalmi egyenlőtlenségek az oktatásban

A magyarországi cigány és nem cigány lakosság iskolázottságbeli különbségeinek magyarázatához, megértéséhez a nevelésszociológia tudományterülete ad kapaszkodókat, pontos, egzakt megállapításokat.

A nevelésszociológia mint tudományterület létrejöttének háttérében a társadalmi egyenlőtlenség és az oktatás összefüggéseinek feltárása állt. Majd fél évszázad telt el annak a tanulmánykötetnek a megjelenése óta, amely azóta is meghatározza a nevelésszociológiai vizsgálatokat a világon és hazánkban is. A kötetben megfogalmazott tétel, amely kimondja, hogy a társadalomban jelenlévő egyenlőtlenségek az iskolázottságban és az oktatási rendszerben is megfigyelhetők, sőt, azon keresztül újratermelődnék, a mai napig elfogadottak, és ez Magyarország esetében is igaz. (Bourdieu, 1978) Pierre Bourdieu francia társadalomról kimondott ítélete aprólékos elméleti és empirikus szociológiai vizsgálatokon alapszik, feltárva a háttérben meghúzódó okokat, melyek a tőkeberuházási folyamatokban és a habitusban ragadhatók meg (Bourdieu, 2002). A determinisztikusnak is neve-

zett elmélet (Alexander, 1995, 2000 idézi: Ferge, 2008) számunkra azt mondja, hogy az egyén születés kori társadalmi helyzete határozza meg egész életét, döntéseit és az elérhető legmagasabb szintet a társadalmi mobilitásban: *„Egy adott egyén számára egy-egy iskolai jövő csak annyiban valószínű, amennyiben osztálya vagy kategóriája objektív és kollektív jövőjét alkotja.”* (Bourdieu, 1978, p. 42) Bourdieu kulturális tőke és annak reprodukciós elmélete tüpontos leírását adja annak a társadalmi, gazdasági működésnek, amely a mai „tőkés”-nek nevezett társadalmakat jellemzi. A francia szociológus vizsgálatait és elméletét sokan ellenőrizték, igazolták és próbálták ki. Kritikusai is akadtak ahogyan haladunk előre az időben. Természetesen mindannyian láthatunk példát egyéni sikeres „kitörésre”, kérdés, hogy a társadalom rendszerébe ezt strukturálisan hogyan lehetne vizsgálni, beépíteni. Erre adnak választ azok a kutatások, melyek Bourdieu habitus fogalmát használva a felfelé irányuló oktatási mobilitás jelenségét vizsgálják. Kupfer (2015) beazonosít olyan változókat az egyén életében, melyek segítik azt a felfelé irányuló oktatási mobilitásban, ilyen a szocializáció, az objektív struktúrák változása, a tudatosság, a pedagógiai erőfeszítés, az oktatási intézmények támogatása a befogadásban, az igazságkeresés. (Kupfer, 2015)

A magyarországi mobilitásvizsgálatok az 1960-as években kezdődtek. (Ferge, 1972) Az akkori politikai rendszert az az alapvető társadalompolitikai cél határozta meg, mely szerint szükséges lebontani a meglévő hierarchizált társadalmi rendet, és felemelni az addigi elnyomott rétegeket. (Ferge, 1972; Gázsó, 1982) A megfogalmazott célt kellett szolgálnia az akkori iskolarendszernek is. Ferge szerint így az iskola addigi kultúraátadó szerepe mellett két új társadalmi funkció is megjelent. Feladata lett a társadalmi csoportok közötti kulturális különbségek nivellálása, *„azaz a kulturális csoportmobilitás elősegítése”*, továbbá a kollektív mobilitás lehetővé tétele egyéni mobilitási utak elősegítésével. (Ferge, 1972, p. 212) Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy ezzel az iskolarendszer demokratizálódásának lehetünk tanúi, vagyis témánk szempontjából fontos megjegyeznünk, hogy az esélyegyenlőség javítását célzó törekvés történeti előzményeit itt megtalálhatjuk.

A fent említett funkciók megvalósulását vizsgálta *Ferge Zsuzsa* és *Gázsó Ferenc* is. Vizsgálataik eredményeképpen azonban jól látszott, hogy a társadalmi meghatározottságot az iskola nem tudta felülmúlni. Ferge az iskolai végzettséget, a diákok tanulmányi eredményeit, az iskolák típusát, az iskolák elhelyezkedését vizsgálta a szülők foglalkozásával összevetve. A vizsgálatokból egyértelműen az alábbi következtetéseket tudta levonni: a tanulmányi eredmények esetében iskolai osztályokig „lemerőn” kimutatható a társadalmi meghatározottság, sőt az általános iskolai évek alatt a különböző társadalmi rétegek gyermekeinek tanulmányi eredményei között növekszik a különbség. Enyhítő körülmény lehet szerinte a „környezet”, amennyiben az iskola urbánusabb helyen van és ha az adott iskolában magasabb arányban vannak az iskola kultúrájához közelebb álló magasabban iskolázott rétegek gyermekei.

*Gázsó Ferenc* 1982-ben írt publikációjában is megerősíti *Ferge Zsuzsa* megállapításait. Az elsőként említett írásban egyértelműen leírja, hogy *„nem létezik semmiféle olyan pedagógiai eszközzel, amely megátolná az iskolához képest külső társadalmi viszonyokból eredő egyenlőtlenség iskolán belüli leképeződését, s garantálná, hogy a kedvezőbb helyzetben lévők rétegek előnyösebb helyzetüket az iskolán keresztül ne örökítsék át”*. (Gázsó, 1982, p. 98) Az előbbi idézet tartalmával alapvetően nincsen gond, hiszen tudjuk, hogy az emberi természetből fakadóan a családok minden esetben jobb vagy legalább annyira jó életet szeretnének a gyermekeiknek, mint amilyen nekik van. Mivel a „jó élethez” vezető út a mai világban az iskolán keresztül is vezethet, elfogadható az a tétel, hogy a családok ezen igényüket az iskolarendszeren keresztül elégítik ki. A gond ott kezdődik, amikor az előnyösebb helyzetben lévő csoportok mellett más csoportok számára még az esély is elenyésző a jobb életet biztosító magasabb iskolai végzettség megszerzésére. A különbségek és az esélytelenség fenntartásának eszközei az iskolarendszerben működő látens diszkriminációs mechanizmusok. (Nahalka & Zemléni, 2014)

Gaszó 1982-es írásának bevezetőjében megjegyzi, hogy 1945 előtt egy szakmunkás gyermekének hússzor kisebb esélye volt az értelmiségi rétegbe kerülésre, mint egy értelmiségi származásúnak, így illusztrálva a demokratizálódás folyamatát. Gaszó tanulmányában a különböző társadalmi csoportok közötti esélykülönbségeket vizsgálta az iskolai végzettségek megszerzésében, illetve az értelmiségi rétegbe való bejutás viszonylatában. Vizsgálatai alapját szintén a tanulmányi eredmények összevetése képezte a társadalmi csoportokkal. Az eredmények szerint „a vezető és értelmiségi származású fiataloknak mintegy tizenhétszerez akkora esélyük van az említett rétegbe való bejutáshoz, mint a betanított és segédmunkás szülők gyermekeinek”. (Gaszó, 1982, p. 235)

Időrendben haladva a magyarországi kutatások sorában Róbert Péter 1991-ben publikált tanulmányának eredményeit érdemes leírunk. Róbert az iskolai végzettség megszerzését leginkább meghatározó tényezőket vizsgálta az 1980-as évek végéig. Az eredmények alapján az alábbi következtetésekre jutott: a magyar képzési rendszerben a lényegi pont, ahol a legnagyobb különbségek figyelhetők meg a társadalmi csoportok között, vagyis ahol a társadalmi származás szerepe, és ezen belül az apa iskolai végzettségét tartja a legmeghatározóbbnak, a legerősebb, az érettségi megszerzése. Emellett felhívja a figyelmet arra is, hogy a nők magasabb aránya a felsőoktatási képzési utakban már ekkoriban is kimutatható. (Róbert, 1991)

A rendszerváltoztatás (1989) után az iskolázottsági különbségek továbbra is fennállnak, azonban háttérükben más-más okok és dimenziók jelennek meg. A demokratikus átalakulási folyamatok szabadabbá tették a légkört a kutatások számára is, így rengeteg vizsgálat közül választhatunk. Témánk szempontjából a legfontosabb, hogy továbbra is a társadalmi csoportok között meglévő különbségeket vizsgáljuk az iskoláztatás szempontjából. Andorka Rudolf 2001-es tanulmánya remek összefoglalását adja az ezen különbségeket vizsgáló kutatások eredményeinek, és felhívja a figyelmet arra, hogy a fent bemutatott különbségek továbbra is megfigyelhetők, de az iskolaszervezet változásaival együtt a különbségek fenntartásának eszközei is változnak. (Andorka, 2001)

Hogy feltárhassuk a jelenlegi helyzetet, egy némiképp frissebb kiadványból idézünk. A Margón kívül, Magyar Ifjúságkutatás 2016 című kötetben összefoglaló táblázatokat találunk a 15-29 éves korosztály iskolázottsági adatairól, melyek közül csak néhányat emelünk ki. A vizsgálatban 8000 fő adatait mutatják be és elemzik. Az általános iskolát a vizsgált minta 100%-a elkezdte és 99%-a fejezte be. Középfokon a vizsgált minta 5%-a nem tanult tovább, vagyis a korosztály több mint 90%-a továbbtanult. Közülük 26% szakközépiskolában, 68% szakgimnáziumban vagy gimnáziumban folytatta tanulmányait. Felsőoktatásban a vizsgált minta 28%-a kezdett el valamilyenféle képzést. (Széll & Nagy, 2018, p. 64) A kutatók a mintát további alcsoportok szerint is megvizsgálták. Két almintát alkottak: 1. 16. életévüket betöltötték, csak általános iskolai végzettségük van és kizorultak a munkaerőpiacról, oktatásból; 2. cigány/roma fiatalok. A kutatók által készített ábra (Széll & Nagy, 2018, p. 91) szemléletesen mutatja be, hogy a vizsgált fiatalok milyen iskolatípusokban tanulnak és ebből következtethetünk a megszerzhető iskolai végzettségre, amely jelentős különbségeket mutat. Ugyanerről az ábráról egyértelműen leolvasható, hogy a vizsgált korosztályban a cigány/roma fiatalok középfokon főként szakmunkásképző és szakiskolában tanulnak tovább. Ebből következik, hogy jóval kisebb arányban vesznek részt érettségig adó képzésben, és ezzel együtt felsőfokú intézményekben. Egy nemrégiben publikált vizsgálat, mely a fenti vizsgálat következő lekérdezési szakaszának adatait elemzi, lényeges elmozdulást nem talált a roma és nem roma adatok összevetésében. (Bocsi et al., 2023)

A fent bemutatott vizsgálat eredményeit a magyarországi 2011-es népszámlálás és más kutatások is megerősítették: a cigány/roma diákok körében a főiskolai részvétel 4%, míg a nem roma diákok esetében 31% volt. Az etnikai szakadék a felsőoktatásban is megjelent a 2011-es népszámlálási adatokban, amelyek szerint a magyar népesség több mint ötöde, míg



a roma népesség mindössze 1,2%-a rendelkezik felsőoktatási végzettséggel (Hajdu et al., 2014). A legfrissebb adatok szerint ez a szakadék az utóbbi években nem csökkent: 2017-ben a 15-24 éves roma fiatalok részvétele a felsőoktatásban mindössze 0,8% volt, míg a nem roma fiatalok esetében ugyanebben a korosztályban ez az arány 19,3% volt. (Bernát, 2019)

A fejezetben bemutatott elméletek és vizsgálatok alapján elmondható, hogy ma Magyarországon jelentős eltérések vannak a különböző társadalmi, valamint a cigány/roma nemzetiségi csoportok között abban, hogy milyen iskolai végzettség a leginkább jellemző. Mindez egybecseng a nevelésszociológia jelenségeivel és a nemzetközi vizsgálatokban a kisebbségi csoportokra, köztük cigány/roma diákokra vonatkozó kutatásokkal. (Rutiigliano, 2020) Ezért is fontos látni, hogy milyen személyes jellemzők, közösségi és szervezeti támogatások segíthetik a különbségek enyhítését.

## Társadalmi mobilitás és iskolázottság

A társadalmi egyenlőtlenségek átörökítésének rendszerszintű mechanizmusait a társadalmi mobilitást vizsgáló kutatások bizonyítják. A II. világháború után született szociológiai vizsgálatok jelentős része ezzel a kérdéskörrel foglalkozott. (Andorka, 1982) Az 1960-as éveket jellemző optimizmus, mely szerint elegendő az iskolai végzettség növelését elérni, mely beindítja a mobilitást, sőt az majd önműködő módon fog növekedni, a 60-as évek második felétől alábbhagyott a fejlett nyugati országokban. Andorka Rudolf 1982-ben publikált monográfiájában több évtized mobilitási adatait veti össze és vizsgálja meg. Megállapításai szerint az iskola a társadalmi mobilitás fontos eszköze, és úgy gondolja, hogy az oktatás keretein belül sokat lehet tenni a hátrányos helyzetű tanulók hátrányainak csökkentéséért. (Andorka, 1982; Andor & Liskó, 1999)

A társadalmi mobilitás alatt a társadalmi csoportok, rétegek közötti mozgást (lefelé, felfelé) értjük jelen tanulmányban. (Andorka, 1982, p. 1) Ennek különböző irányai és formái lehetnek. Intergenerációs mobilitásról beszélhetünk, ha az egyén szüleihez képest mozdul el a társadalomban. Amennyiben az egyén saját életútján belül mozog, intragenerációs mobilitásról beszélünk. (Fehérvári, 2015)

A mobilitás nagyságát és mélységét mutatja az egyéni és kollektív mobilitás megkülönböztetése. *Ferge Zsuzsa* 1972-ben (Ferge, 1972) arról ír, hogy a szocialista időkben a kollektív mobilitás előmozdítása volt a politika szándéka – ahogy fentebb is írtuk –, hogy az addigi elnyomott rétegek (munkás, paraszt) magasabb társadalmi státuszba kerülhessenek. Ferge szerint azonban ez a szándék nem teljesedhetett be a már Bourdieu által is leírt társadalmi működés miatt. Ferge a kollektív mobilitást tartja kívánatosnak, amely a társadalmi fejlődést az egyenlőbb társadalom felé viszi (Ferge, 1982). Meggyőződése, hogy az egyéni mobilitást abból a szempontból szükséges vizsgálni és olyan mértékben szükséges támogatni/előmozdítani azt, amennyiben az a kollektív mobilitáshoz hozzájárul. Az egyéni mobilitás sok esetben a kollektív mobilitástól független és a mobilitás szempontjából zártnak vagy nyíltak nevezhető társadalmakban is megfigyelhető. (Ferge, 1982; Andor & Liskó, 1999) Az egyéni mobilitás fontos mutatója egy állam „érzékenységének” a rászorulókkal szemben, azonban ezek a példák érintetlenül hagyják a fennálló társadalmi viszonyokat. (Fehérvári, 2015, p. 188)

Beszélhetünk még cirkuláris és strukturális mobilitásról is. Az előbbi esetében bizonyos egyének cserélnek helyet a társadalomban, utóbbi esetében azonban társadalomszerkezeti változásoknak lehetünk tanúi, mint például Magyarország esetében a rendszerváltoztatás. (Fehérvári, 2015)

Már a mobilitás kutatások atyja – Sorokin – is úgy vélte, hogy az iskola a társadalmi mobilitás intézményes eszköze. (Sorokin, 1927 idézi: Róbert, 1998) A „lift”-ként funkcioná-

ló iskolai intézményrendszer egyszerre eszköze a társadalmi felemelkedésnek, de mindközben funkciója, hogy fenntartsa a tehetség szerinti szelekciót. (Róbert, 1998, p. 16, 26) Számunkra azért fontos ez a megállapítás, mert azt gondoljuk, hogy a szegényebb, alacsonyabb társadalmi státuszú családokba született gyermekek számára az iskola kiút lehet szüleik helyzetéből. Nemzetközi kutatások bizonyították, hogy az egyén foglalkozását az iskolázottsága befolyásolja jobban, mintsem a származása. (Treiman, 1989, idézi: Fehérvári, 2015) A meritokrácián alapuló társadalomban, ahol a teljesítmény határozza meg az egyén érdemeit, nem pedig a származása, ez elvárható. Fontos látni azonban azt is, hogy milyen strukturális gátak működnek, illetve mik azok, amelyek képesek áttörni ezeket. Visszafejtve a gondolatmenetet, számunkra az a kérdés, hogy az iskolázottságot, a megszerzhető iskolai végzettség fokát mi határozza meg. Elvárható lenne egy demokratikusan és meritokratikusan működő államban, hogy az iskolai eredményességet is az egyéni teljesítmény határozza meg, ne pedig a származás. Ez az elvárás úgy tűnik, hogy Magyarországon egyelőre nem tud teljesülni. Ennek bizonyítékául az OECD PISA és a hazai OKM mérések tapasztalatait kell számba vennünk, amelyek időről időre azt mutatják, hogy Magyarországon a diákok teljesítményét legerősebben a családi háttér, vagyis a társadalmi státusz határozza meg. (Balázi & Horváth, 2011; Lannert, 2015; Fehérvári & Széll, 2014; Róbert, 2018; Herczeg, 2020) Ebből következően az iskola hátránykompenzáló ereje kérdésjeleződik meg.

A pécsi tanárképzésben dolgozó oktatóként és a pécsi (roma) szakkollégiumok munkatársaként elsődlegesen az a célunk, hogy a szakkollégiumokban megvalósuló inkluzív pedagógiai környezet (Varga et al., 2023, 2024) jellemzőit, kialakítását, fenntartását igyekszünk átadni az egyetemi kurzusaink során a kompetenciák tudás területén túl a készség és attitűd szintjén is.

## Irodalomjegyzék

- Andor, M. & Liskó I. (1999). *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra.
- Andorka, R. (2001). *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó.
- Androka, R. (1982). *A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Gondolat.
- Babusik, F. (Ed.) (2002). *A romák esélyei*. Kávé Kiadó.
- Balázi, I. & Horváth, Zs. (2011). *A közoktatás minősége és eredményessége*. In Balázs, É., Kocsis, M. & Vágó, I. (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2010* (pp. 325-362). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Bernáth, A. (2019). *Integration of the Roma in Hungary in the 2010s*. In Tóth, I. Gy. (Eds.), *Hungarian Social Report 2019* (pp. 195-214). Társadalmi Kutatási Intézet Zrt.
- Bocsi, V., Varga, A. & Fehérvári, A. (2023). Chances of Early School Leaving – With Special Regard to the Impact of Roma Identity. *Education Sciences*, 13(5), 483. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci13050483> (2024.10.08.)
- Boreczky, Á. (2000). Kultúraazonos pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(7-8), 81-92.
- Boreczky, Á. (2014). Multikulturalizmus: Multikulturális pedagógia. In Gordon Györi, J. (Ed.), *Tanár-ork interkulturális nézetei és hatása az osztálytermi munkára: A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban* (pp. 21-35). ELTE Eötvös Kiadó.
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó.
- Bourdieu, P. (2002). Habitus. In Hillier, J. & Rooksby, E. (Eds.), *Habitus: A Sense of Place* (pp. 27-34). Ashgate.
- Fehérvári, A. & Széll, K. (2014). Méltányosság az oktatásban: tanulói eredmények, szülők, iskola. In Széll, K. (Ed.), *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések* (pp. 41-51). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Fehérvári, A. (2015). Társadalmi mobilitás és az iskola. In Varga, A. (Ed.), *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 183-210). PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Ferge, Zs. (1972). *A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés*. *Szociológia*, 1, 10-35.



- Ferge, Zs. (1982). *Társadalmi újratermelés és társadalompolitika*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Ferge, Zs. (2008). Miért szokatlanul nagyok a magyarországi egyenlőtlenségek? *Esély*, 19(2), 3-14.
- Forray, R. K. & Híves, T. (2013). Az iskolázottság térszerkezete. 2011. *Educatio*, 4, 493-504. [http://epa.oszk.hu/01500/01551/00066/pdf/EPA01551\\_educatio\\_13\\_04\\_493-504.pdf](http://epa.oszk.hu/01500/01551/00066/pdf/EPA01551_educatio_13_04_493-504.pdf) (2024.10.02.)
- Forray, R. K. (2013). *Cigány diákok a felsőoktatásban*. In Forray, R. K. *Az idő fogságától szabadon* (pp. 238-249). ÚMK.
- Frazer, H. & Marlier, E. (2011). *Promoting the social inclusion of Roma*. (European Network of Independent Experts on Social Inclusion; No. 2011-03). CEPS/INSTEAD.
- Gazsó, F. (1982). Az esélyegyenlőtlenségek és az iskola. *Társadalmi Szemle*, 11.
- Gazsó, F. (1989). *Megújuló egyenlőtlenségek*. Kossuth Könyvkiadó.
- Giddens, A. (2008). *Szociológia*. Osiris Könyvkiadó.
- Györgyi, Z. (2014). Az oktatás eredményei, haszna, megtérülése. In Széll, K. (Ed.), *Az OECD az oktatásról: adatok, elemzések, értelmezések* (pp. 29-40). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Hajdu, T., Kertesi, G. & Kézdi, G. (2014). *Roma fiatalok a középiskolában: Beszámoló a TÁRKI Életpálya-felmérésének 2006 és 2012 közötti hullámaiból*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet Budapesti Corvinus Egyetem, Emberi Erőforrások Tanszék.
- Havas, G., Kemény, I. & Liskó, I. (2001). *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Kutatás közben. Oktatókutató Intézet <http://mek.oszk.hu/09500/09513/09513.pdf> (2024.10.08.)
- Havas, G. (2004). Halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek – és az óvoda. *Iskolakultúra*, 4, 3-16. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00081/pdf/tan2004-4.pdf> (2024.10.08.)
- Havas, G. (2008). Esélyegyenlőség, deszegregáció. In Fazekas, K., Köllő, J. & Varga, J. (Eds.), *Zöld könyv a közoktatás megújításáért*. Miniszterelnöki Hivatal.
- Havas, G. (Ed.) (2007). *Utak a felsőoktatásba*. Erasmus kollégium Egyesület.
- Herczeg, B. (2020). *A PISA-eredmények változása mögötti intézményi, társadalmi okok vizsgálata*. HÉTFA Műhelytanulmányok 2020.
- Híves, T. (2014). Cigány/roma népesség a 2011-es népszámlálás alapján. In Cserti Csapó, T. (Ed.), *Romológia „akkor és most”. II. konferenciakötet* (pp. 108-118). Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 30. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet.
- Híves, T. (2015). A hátrányos helyzet területi aspektusai. In Fehérvári, A. & Tomasz, G. (Eds.), *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* (pp. 17-34). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Kemény, I., Janky, B. & Lengyel, G. (2004). *A magyarországi cigányság, 1971-2003*. Gondolat Kiadó, MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Kende, A. (2005). „Értelmiségiként leszek roma és romaként leszek értelmiség”. Vizsgálat roma egyetemisták életútjáról. In Neményi, M. & Szalai, J. (Eds.), *Kisebbségek kisebbsége* (pp. 376-407). Új Mandátum Könyvkiadó. [http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag\\_i\\_nemzetisegek/romak/kisebbségek\\_kisebbsége/pages/kk\\_12\\_kende.htm](http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/romak/kisebbségek_kisebbsége/pages/kk_12_kende.htm) (2024.10.08.)
- Kertesi, G. & Kézdi, G. (1998). *A cigány népesség Magyarországon*. Socio-typo.
- Kertesi, G. & Kézdi, G. (2012). *A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól*. MTA KRTK KTI – Budapesti Corvinus Egyetem.
- Kertesi, G. & Kézdi, G. (2016). A roma fiatalok esélyei és az iskolarendszer egyenlőtlensége. In *Budapest Munkagazdaságtani Füzetek*, 3.
- Kertesi, G. (1995). Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon. *Közgazdasági Szemle*, XLII(1), 3065.
- Kozma, T. (2001). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kupfer, A. (2015). Research Literature on Educational Upward Mobility. In *Educational Upward Mobility*. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137355317\\_2](https://doi.org/10.1057/9781137355317_2) (2024.10.08.)
- Ladányi, J. & Szelényi, I. (1997). Ki a cigány? *Kritika*, 12, 3-6. [http://www.adatbank.transindex.ro/html/cim\\_pdf443.pdf](http://www.adatbank.transindex.ro/html/cim_pdf443.pdf) (2024.10.08.)
- Lannert, J. (2015). Hatékonyaság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban. In Varga, A. (Ed.), *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 295-321). PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Lauritzen, S. M. & Nodeland, T. S. (2018). „What is the problem represented to be?” Two decades of research on Roma and education in Europe”. *Educational Research Review*, 24(1), 148-169.

- Liskó, I. (2002). Cigány tanulók a középfokú iskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. <http://www.ofi.hu/tudastar/cigany-tanulok-kozepfoku> (2024.10.08.)
- Lukács, J. & Dávid, B. (2018). Roma undergraduates' personal network in the process of college transition. A social capital approach. *Research in Higher Education*, 60(1), 64-82.
- Nahalka, I. & Zempléni, A. (2014). Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére. In *Hatások és különbségek. Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Oktatási Hivatal.
- Óhidy, A. (2016). *A halmozottan hátrányos helyzetből a diplomáig. Tíz roma és cigány nő sikertörténete a magyar oktatási rendszerben*. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Pik, K. (2000). A cigány gyerekek és az óvoda esete – I. *Esély*, 6, 25-41. [http://www.esely.org/kiadvanyok/2000\\_6/pik.pdf](http://www.esely.org/kiadvanyok/2000_6/pik.pdf) (2024.10.08.)
- Pik, K. (2001). A cigány gyerekek és az óvoda esete – II. *Esély*, 1, 47-69. [http://www.esely.org/kiadvanyok/2001\\_1/PIK.pdf](http://www.esely.org/kiadvanyok/2001_1/PIK.pdf) (2024.10.08.)
- Róbert, P. (1991). Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben. In Meleg, Cs. (Ed.), *Iskola és társadalom II. Szöveggyűjtemény*. Dialóg Campus Kiadó.
- Róbert, P. (2018). Intergenerációs iskolai mobilitás az európai országokban a válság előtt és után. In Kolosi, T. (Ed.), *Társadalmi Riport 2018* (pp. 64-80). TÁRKI Társadalomkutatási Intézet Zrt.
- Róbert, P. (Ed.) (1998). *Társadalmi mobilitás: hagyományos és új megközelítések*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Rutigliano, A. (2020). *Inclusion of Roma Students in Europe: A literature review and examples of policy initiatives*. OECD Education Working Paper No. 228. Organisation for Economic Co-operation and Development EDU/WKP16
- Sorokin, P. A. (1998). A vertikális mobilitás csatornáit. In Róbert, P. (Ed.), *A társadalmi mobilitás: Hagományos és új megközelítések*. Új Mandátum.
- Szabóné Kármán, J. (2012). *A magyarországi roma/cigány értelmiség historiográfiája, helyzete, mentális állapota*. Doktori (PhD) értekezés. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14730/szabone-karman-judit-phd-2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (2024.10.08.)
- Szabó-Tóth, K. (2007). Adalékok a roma gyermekek óvodáztatásának kérdésköréhez. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00112/2007-03-mu-Szabo-Toth-Adalekok.html> (2024.10.08.)
- Szell, K. & Nagy, Á. (2018). Oktatási helyzetkép: iskolai életutak, tervek és lehetőségek. In Nagy, Á. (Ed.), *Margón kívül* (pp. 54-97). Excenter Kutatóközpont.
- The Velux Foundations (2019). „Education”, in 2019: *Roma in Europe*.
- Varga, A., Fehérvári, A. & Trendl, F. (2023). The Power of Community: Supporting the Learning Path of Roma University Students. *Sosyal bilgiler egitimi arastimalari dergisi / Journal of Social Studies Education Research*, 14(3) 117-144.
- Varga, A., Horváth, G. & Trendl, F. (2024). Roma Youth's Perspective on an Inclusive Higher Education Community: A Hungarian Case Study. *Education Sciences*, 14(7), 679. <https://doi.org/10.3390/educsci14070679> (2024.10.08.)
- Varga, J. (Ed.) (2018). *A közoktatás indikátorrendszere 2017*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság-tudományi Intézet.

Györgyi Zoltán, Piacsek László Zoltán

# VÁLTOZÁSOK ÉS ELLENTMONDÁSOK: A SZAKKÉPZÉS 4.0. PROGRAM ELSŐ TAPASZTALATAI BARANYA VÁRMEGYÉBEN

*Absztrakt:*

*Az elmúlt tizenkét évben több alkalommal történt lényeges változás a szakképzés területén Magyarországon. A Szakképzés 4.0 stratégia alapján kialakított és 2020 szeptemberétől bevezetésre került legújabb szak- és felnőttképzési rendszer más szerkezettel és jellemzőkkel rendelkezik, mint a korábbiak, valamint a szakképzés és a köznevelés jogszabályi és strukturális szinten is különvált. A tanulmány röviden bemutatja az elmúlt évtized legfontosabb törekvéseit, a változtatásokat és változásokat a hazai szakképzésben, majd részletesen foglalkozik azok baranyai vonatkozásaival.*

*Kulcsszavak: szakképzés, duális képzés, beiskolázás, pályaorientáció, felnőttképzés*

## **Bevezetés**

Az utóbbi másfél évtizedben iskolarendszerünk működtetése és működése jelentősen megváltozott a rendszerváltást követő első húsz évhez képest. A beavatkozások különösen a szakképzést érintették, főként ha azok gyakoriságára gondolunk. Többször is változott a fenntartói rendszer, az érettségit nem adó képzés hossza rövidebb lett, a szakképzés szerkezete megváltozott. Ehhez igazodott a képzés tartalma is. Az oktatható szakmák felsorolását sokáig inkább a lassabb változások jellemezték, majd az Országos Képzési Jegyzék helyett bevezetett Szakmajegyzék ehhez is hozzányúlt. A változások hektikusságára utal, hogy a képzéstípusok elnevezései többször is változtak<sup>1</sup>.

Mindezeket a beavatkozásokat nem lehet levezetni sem a kormánypártok választási programjaiból, sem az adott ciklusra érvényes kormányprogramokból (bár részletes kormányprogram sem 2014-ben, sem 2018-ban nem is jelent meg), ugyanakkor szakmai kon-

---

<sup>1</sup> A tanulmányban a jelenlegi elnevezéseket (technikum, szakképző iskola és szakiskola) használjuk. A technikum és a szakképző iskola közös elnevezése: szakképző intézmény.

cepciók időről időre nyilvánosságra kerültek. Ez utóbbiakból nemcsak az rajzolódik ki, hogy milyen kormányzati és/vagy kamarai elképzelések fogalmazódnak meg, hanem az is, hogy milyen problémákat azonosítottak a szakpolitikával foglalkozó döntéshozó vagy döntésközeli szakemberek.

E tanulmánynak nem feladata, hogy elemezze ezeket a szakmai anyagokat<sup>2</sup>, csupán utalunk arra, hogy ezekben milyen problémákat azonosítottak, illetve milyen feladatokat jelöltek ki. Összességében annyi megállapítható, hogy ebben a tekintetben nem sok változás történt az említett időszakban: a középfokú iskolarendszerű, s ezen belül különösen a szakképző iskola térvesztése, az ebből való lemorzsolódás magas aránya, az itt végzetek gyenge felkészültsége, a duális képzésben résztvevők alacsony száma, aránya, valamint a felsőoktatás elszívó hatása fogalmazódik meg leggyakrabban a szakmaszerkezet megújításának, valamint a felnőttképzés képzési rendszerbe való erőteljesebb integrációjának igénye mellett. A problémák és a feladatok az időszak egészében rendre nagyon hasonlóak voltak, ami arra utal, hogy ha volt is előrelépés ezeken a területeken, az messze nem volt kielégítő.

Az is megállapítható ezekből a dokumentumokból, hogy az elképzelések egy része nem illeszkedett az oktatás expanziójára visszavezethető – s a világtendenciákhoz igazodó – lakossági igényekhez, vagyis a magasabb iskolai végzettségre való törekvéshez, a pályadöntési pont későbbre tololódásához. A bevezetett intézkedések sokkal inkább évtizedekkel korábbi hazai mintákból indultak ki, miközben a gazdasági változások felgyorsultak, a szakképzés társadalmi bázisa pedig teljesen átalakult. A korábbiakhoz képest sokkal rosszabb előképzettségű, a manuális tevékenységre (is) kevésbé motivált tanulói réteget kellett nemcsak szakmai végzettséghez juttatni, hanem a folyamatos változásokra, az egész életen át tartó tanulásra is felkészíteni annak érdekében, hogy a tanulási kompetenciák hiánya miatt hosszú távon se szoruljanak ki a munkaerőpiacról. Megítélésünk szerint mindez erősítette a középfokú szakképzés térvesztését. A tendencia – kisebb mértékben – az érettségit is adó szakképzésben is megfigyelhető volt, de az itt tanulók aránya 2018-tól kezdve emelkedésnek indult.

A 2019-ben kormányhatározatként elfogadott *Szakképzés 4.0 stratégia* bevezetője távlatos megközelítést ígért, kiindulva az ún. negyedik ipari forradalom víziójából. Helyzetfeltárással foglalkozó része erőteljes kritikát fogalmaz meg az akkori szakképzési rendszerre vonatkozóan, bár a problémák gyökerét nem tárta fel, s továbbra is inkább a gazdaság rövid távú érdekeire koncentrált. Néhány kérdésben ugyanakkor kifejezetten előrelépett a korábbi koncepciókhoz képest. Ezek egyike annak felismerése, hogy a gazdaságnak a szakképzésbe kompetenciahiányokkal érkező tanulóira is szüksége van, ezért támogatni kell őket tanulmányaik befejezése érdekében<sup>3</sup>. De ugyanígy előrelépésnek tekinthető az iskolarendszerű szakképzés korcsoportalapú oktatástól való elszakadásának deklarálása, ami előre vetítette annak lehetőségét, hogy különböző iskolai utakat bejáró (eltérő életkorú) tanulók együtt tanuljanak, legalábbis képzésük egy részében. A duális képzőhelyi követelményeknek való együttes megfelelés érdekében történő együttműködés céljából gazdálkodó szervezetek és/vagy valamely szakképzési centrum, valamint más szakmai szervezetek által alapítható ágazati képzőközpontok felállítására vonatkozó igény a hazai viszonyok között újszerű kapcsolatot ígért az oktatási rendszer és a gazdaság között. Mindezen törekvések megvalósítását a 2019-ben elfogadott szakképzési törvény segítette elő.

A törvény hatályba lépése óta eltelt négy év lehetőséget kínál arra, hogy megvizsgáljuk, milyen változások észlelhetők a szakképzés területén. Ezen belül olyan kérdésekre igyekszünk választ kapni a vármegye példáján keresztül, hogy mennyire érhető tetten

2 Lásd erről Györgyi, 2019 és Györgyi, 2022.

3 Bár korábban is működtek különböző felzárkóztató programok, de ezek kevés sikerrel jártak. Ezt jelzi a nagy arányú lemorzsolódás is az érettségit nem adó szakképzésből.

azok az elvárások, amelyek a szakképzést érintő legújabb koncepciókban, jogszabályokban megfogalmazódnak, leginkább azt, hogy milyen mértékben sikerült az általános iskolát végzett fiatalokat a szakképzés irányába terelni, illetve a munkadókat a duális képzésbe bevonni. Figyelembe véve azt, hogy a vármegye nem reprezentálja az országot: gazdasági helyzete, képzési szerkezete, s a középfokú tanulással kapcsolatos lakossági elvárások tekintetében is markánsan eltér az országos helyzettől, amely eltérésekre tanulmányunkban szintén igyekszünk rámutatni.

## A szakképzést szabályozó jelenlegi jogszabályok

A stratégia alapján 2019. novemberében szavazta meg az Országgyűlés az új *szakképzési törvényt* (2019), majd 2020. februárban jelent meg annak végrehajtási rendelete (Szakképzési rendelet, 2020), melynek I. sz. melléklete tartalmazza az Országos **Képzési** Jegyzéket váltó, a kizárólag szakképző intézményekben elsajátítható szakmákat tartalmazó Szakmajegyzéket. A szakképzési rendelettel egy napon jelent meg a módosított *felntőtképzési törvény* új végrehajtási rendelete (Felntőtképzési rendelet, 2020) is. Szintén ebben az évben jelentek meg az első **képzési és kimeneti követelmények (KKK-k)** (a korábbi szakmai és vizsgakövetelményeket leváltandó) és ajánlasként (azóta a vonatkozó jogszabályokból már ki is vezetett) programtervek (a korábbi kerettervek helyett) is. Az új *szakképzési törvény* a szakképzési tevékenységet szakmára felkészítő szakmai oktatásként, illetve szakképesítésre (a Szakmajegyzékbe nem került képesítésekre) felkészítő szakmai képzésként határozta meg.

A törvény az állami, illetve a szakképzésért felelős miniszter által aláírt együttműködési megállapodással rendelkező fenntartó által fenntartott szakképző intézményekben ingyenesen biztosít két szakmát és egy szakképesítést minden olyan tanuló és képzésben résztvevő számára, aki Magyarországon ingyenesen jogosult részt venni a szakképzésben. Huszonöt éves korig első szakma esetén nappali rendszerben, egyébként pedig felntőtképzési jogviszonyban. A szakképző iskola jellemzően három, a technikum öt évfolyamon biztosítja szakmák oktatását, az utóbbi pedig az érettségi megszerzését is. Érettségit követően, illetve második szakma tanulása esetén szakképző iskolában két, illetve három év alatt szerzhető szakmai bizonyítvány, technikumban pedig technikus oklevél. Az intézményeknek a jelentkezők korábbi tanulmányait, megszerzett ismereteit és igazolt szakmai gyakorlatát be kell számítaniuk a képzési követelmények teljesítésébe, ami a korábbinál racionálisabb tanulási utakat hoz létre. Szakképző intézményekben az első szakmát tanulói jogviszonyban végzők ösztöndíjra, egyszeri pályakezdési juttatásra, továbbá rászorultsági helyzet és jó tanulmányi eredmény alapján, pályázat útján támogatásra is jogosultak. Az általános szakképzési Apáczai ösztöndíjprogram pozitív változást hozott a szakképzésben tanuló diákok életébe a korábbi Szabóky Adolf programmal szemben. Ez utóbbi – bár az évek során a számuk egyre bővült – csak bizonyos szakképesítések esetén biztosított havi ösztöndíjat, a 2020 szeptemberétől bevezetett új program viszont már minden szakképző intézményben nappali rendszerben tanuló számára nyújtja ezt. Ugyanakkor nem terjed ki a szakiskolákban (*kivéve a négyéves szakmai oktatást*) és a szakgimnáziumokban tanulókra.<sup>4</sup>

A szakmai oktatás két szakaszra oszlik. Egyrészt első szakaszként a kizárólag szakképző intézményben szervezhető, a képzés hosszától és típusától függően fél-, egy-, illetve kétéves ágazati alapoktatásra (melyet vizsga zár), másrészt az azt követő, szakképző intézményben és/vagy szakképzési munkaszerződéssel duális képzőhelyen megvalósítható szakirányú oktatásra.

4 További információk az Apáczai ösztöndíjprogramról: <https://www.palyazat.gov.hu/eredmenyek/tamogatott-projektek/3722810201> (2024.05.29.)



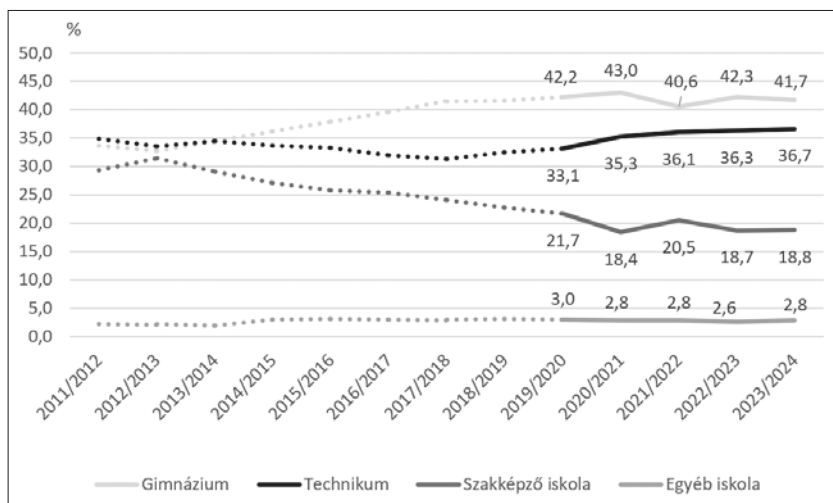
Két, szakképzést folytató intézménytípust nem a szakképzési törvény, hanem a *köznevelési törvény* (2011) szabályoz. A szakgimnáziumokban művészeti, pedagógiai, illetve közművelődési szakképesítés és érettségi szerzhető, a szakiskolákban pedig sajátos nevelési igényű tanulók speciális kerettanterv alapján szerezhhetnek valamilyen szakmai végzettséget (szakmát, részs szakmát vagy szakképesítést).

A szak- és felnőttképzést szabályozó jogszabályokban 2021-ben, 2023-ban és 2024-ben is módosításokra, finomhangolásokra került sor. (Henczi, 2021; Palotás, 2021; Szakképzés 4.0 stratégia, 2019; *Köznevelési törvény*, 2011; Szakképzési törvény, 2019; Szakképzési rendelet, 2020)

2023 novemberében a Szakképzés 4.0 stratégiát felülvizsgálták, aktualizálták, bővítették, tizenöt pontját módosították, és kiegészítették egy 2030-ig tartó *cselekvési tervvel*. A stratégia – az ötödik oldalán megfogalmazottak szerint – legfontosabb célja, hogy világszínvonalúvá váljon a hazai szakképzés, s hogy 2030-ra minden 35 évnél fiatalabb rendelkezzen legalább egy szakmával, valamint, hogy a felnőttképzés a gazdaság igényeinek kiszolgálója legyen. (Szakképzés 4.0. stratégia, 2023; Dr. Klész, 2024)

## A középfokú képzés és a szakképzés országosan és Baranya vármegyében

Mivel a szakképzési koncepciókban megfogalmazott kritikai észrevételek és koncepcionális elemek egyik fő célkitűzése az volt, hogy a középfokú szakképzést vonzóbbá tegyék az általános iskolát végzett diákok számára, érdemesnek gondoltuk megvizsgálni, hogy történt-e ebben változás a törvényi szabályozás bevezetése óta. Az új rendszerű képzések a 2020 szeptemberétől induló tanévre vonatkoznak, ami – az azóta eltelt időszak hossza alapján – kevéssé valószínűsíti, hogy alapvetően új tendenciákkal találkozunk, de a kezdeti tapasztalatok esetleg előrevetíthetik a folyamatok későbbi irányát, illetve lehetőséget teremthetnek arra, hogy megvizsgáljuk, mennyire illeszkednek ehhez a Baranya vármegyei adatok. A tendenciák érzékeltetésére az 1. ábrán feltüntettük az előző évtized tanulói adatait is, hogy az esetleges elmozdulás érzékelhető legyen.



1. ábra: A 9. évfolyamos tanulók aránya a különböző középfokú oktatási intézményekben  
Forrás: KSH Statdat táblák, saját szerkesztés. Az adatok letöltve 2024. 06.03.



Teljesen korrekt összehasonlításra ugyan nincs lehetőségünk<sup>5</sup>, de a szakképző iskola térvesztése – némi ingadozással – továbbra is kirajzolódik. A technikumi (akkor még szakgimnáziumi) képzés 2018-ban kezdődött térnyerése 2019 után is folytatódott, üteme ugyan némileg lassult. A növekedés forrása – bár ebben a már említett számbavételi nehézségek miatt csak nagyon bizonytalan megállapítást tehetünk – két irányból jött, vagyis mind a gimnázium, mind a szakképző iskola helyett választották nagyobb arányban ezt a képzési programot.

A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal (NSZFH) a 2020-ban felállított Szakképzési Információs Rendszer (SZIR) alapján szolgáltat adatokat. Statisztikái, melyek egy része nem publikált, de adatigényléssel lekérhető, sokkal részletesebbek a KSH adatainál, de csak a 2022/23-as tanévtől kezdődően tűnnek teljesnek<sup>6</sup>, így a változások követésére az időtáv hiánya miatt egyelőre alkalmatlanok. Adatgyűjtésük kiterjed a különböző képzési programokban, a különböző szabályrendszerek alapján történő képzésben résztvevőkre. Megállapítható belőle a résztvevők nemi megoszlása, életkora is, képzésben való részvételük jogviszonya (tanulói vagy felnőttképzési), s mindez megyei bontásban, évfolyamonként is lekérhető. Tartalmaz szakmák és ágazatok szerinti megoszlást is, vagyis hosszabb távon a szakmai irányváltások is követhetők lesznek majd. Tanulmányunk tartalmához igazodóan jelenleg csak annak bemutatására tudjuk használni, hogy az utolsó adatsorok szerint megnézzük, Baranya vármegye szakképzése mennyiben tér el az országos adatoktól.

Feladatellátási hely típusa	Mindösszesen		Baranya vármegye	
	fő	%	fő	%
Szakiskola és készségfejlesztő iskola	3045	2,6	155	3,8
Szakképző iskola	21742	18,7	827	20,5
Technikum, szakgimnázium	42126	36,3	1168	28,9
Gimnázium	49129	42,3	1889	46,8
Mindösszesen	116042	100	4039	100

1. táblázat: Résztvevők a köznevelésben és szakképzésben országosan és Baranya vármegyében 2022-ben (nappali rendszerű iskolai oktatás; 9. évfolyam)

Forrás: KSH Tájékoztatói adatbázis. Saját szerkesztés. Letöltve 2024.06.05.

Az eltérések nagyon jellegzetesek: a vármegyében felülreprezentált a gimnázium és a szakképző iskola, a technikum részesedése viszont kifejezetten alacsony. Ennek hátterében az állhat, hogy Baranya vármegye az elmúlt több mint harminc évben több súlyos válságot is megélt. A rendszerváltást követően előbb a bányaiipar és az ahhoz kapcsolódó és azt kiszolgáló gazdálkodó szervezetek szűntek meg, majd a közelben zajlott a délszláv háború.

5 Egyrészt számbavételi töréspontok vannak az adatsorban (a gimnáziumban és a szakiskolai képzésben 2022-ben, a szakképzésben pedig 2020-ban), másrészt a 9. évfolyamra beiratkozott tanulók nem azonosak az általános iskolát adott évben befejező és továbbtanulókkal: ez utóbbiakon túl a korábban végzeteket, az évismételőket és az újrakezdőket is tartalmazza.

6 Még így is van eltérés a SZIR-ből származó és a KSH adatok között: a KSH kimutatása szerint a szakképzésben tanulók száma – beleértve a technikumok, a szakképző iskolák, valamint a szakiskolai és készségfejlesztő képzésben résztvevőket – a 2023/24-es tanévben 319.171 volt (KSH23.1.1.12-15. Stadat táblák), míg az NSZFH-kimutatásában – beleértve a köznevelési törvény és a kifutóban lévő Országos Képzési Jegyzékben meghatározott szakmát tanulókat, valamint az ezekben besorolhatatlanokat is – csak 292.105 fő. Az eltérés oka az adatforrások módszertanából nem állapítható meg.

A 2000-es évek első évtizedének második felében pedig a vármegyében is elérte a vállalkozásokat a gazdasági világválság. A 2010-es évek elején a vármegye legnagyobb (elektronikai) cége zárt be, mely korábban, a kapcsolódó szolgáltatóival együtt 6000 embernek biztosított munkát. Ekkora vállalkozás azóta sem működik a vármegyében. A pangó gazdaság nem kényszerítette ki a technikumi képzés megújulását: mindössze két technikum tartozik az ország száz legjobb technikuma közé. Az állami szakképző intézmények közül több felújításra szorul, továbbá sok szülő a szakképző iskolákban tanuló diákok összetétele, szociális és családi háttere miatt sem íratja a gyermekét ezekbe az intézményekbe. Sokan ezért is választják inkább az érettségit is biztosító intézményeket a szakképző iskolákkal szemben. Bár a szakképzés kimenete szempontjából kicsi a jelentősége, de meg kell említeni, hogy a szakiskolai és készségfejlesztő iskolai képzésben másfélszerannyi a 9. évfolyamos tanulók aránya, mint az országos átlag.

## A szakképzési törvény által szabályozott szakképzésben résztvevők a képzés ágazata szerint országosan és Baranya vármegyében 2023/24-ben

A vármegyei képzési szerkezet az országos adatokhoz képest két nagy szakterületen, a gazdálkodás és menedzsment, illetve az elektronika és elektrotechnika terén erősen alulreprezentált, míg az építőipar és a gépészet súlya az országoshoz képest lényegesen magasabb. További néhány, országosan nem nagy jelentőségű ágazatban is kiemelkedik a vármegyei képzés. Ezek aránya ugyan lényegesen magasabb, mint az országos átlag, de nagy tömegeket a megyén belül sem mozgat meg.

\* az adott ágazat Baranya megyei részesedése és az országos átlagos részesedés különbsége (százalékpont)

Ágazat	Magyarország	Baranya	Eltérés*
<b>ORSZÁGOSAN JELENTŐS ÁGAZATOK (&gt;5%)</b>			
Turizmus-vendéglátás	12,7	15,7	23,6
Informatika és távközlés	8,7	8,1	-6,9
Gazdálkodás és menedzsment	8,6	4,2	-51,2
Elektronika és elektrotechnika	6,4	4,3	-32,8
Kereskedelem	6,1	6,8	11,5
Specializált gép- és járműgyártás	6,1	6	-1,6
Építőipar	5,8	7,9	36,2
Gépészet	5,8	4,7	-19
Egészségügy	5,5	9,2	67,3
Mezőgazdaság és erdőszet	5	5	0
<b>KÖZEPES JELENTŐSÉGŰ ÁGAZATOK (1–5%)</b>			
Közlekedés és szállítmányozás	4	1,8	-55
Szépészet	3,9	3,9	0
Szociális	3,5	3	-14,3
Rendészet és közszolgálat	3,4	3,1	-8,8

Kreatív	3	4	33,3
Élelmiszeripar	2,2	2,6	18,2
Épületgépészet	2,2	3,3	50
Sport - 20	1,8	2,1	16,7
Fa- és bútorigar	1,7	2	17,6
<b>KISEBB JELENTŐSÉGŰ ÁGAZATOK (&lt;1%)</b>			
Vegyipar	0,9	1,6	77,8
Környezetvédelem és vízügy	0,8	–	
Oktatás)	0,8	–	
Honvédelem	0,7	–	
Egészségügyi technika	0,2	0,6	200
Bányászat és kohászat	0,1	–	
Összes Szt. szerint	100	100	

2. táblázat: A 2020. évi szakképzési törvény szerinti képzésben tanulók megoszlása ágazatok szerint országosan és Baranya vármegyében a 2023/24-es tanévben  
Forrás: NSZFH Szakképzési Adatok. Saját szerkesztés.

Az adatok alapján Baranya vármegye képzési szerkezetét minősíteni nem tudjuk, mert egyfelől nem látjuk, hogy ezt milyen mértékben befolyásolja az intézményi kínálat, illetve a tanulói kereslet<sup>7</sup>, másfelől azt sem, hogy ebben milyen szerepe van a nappali rendszerű és a felnőttképzésnek, tekintettel arra, hogy a fenti ágazati adatok mindkét képzési formára egyaránt vonatkoznak.

## Középfokú intézmények Baranya vármegyében

A középiskolák vármegyeszerte kínálnak képzéseket. A szakképző intézményekben néhány területtől eltekintve szinte minden ágazatban lehet szakmát tanulni. A kínálatot többéves, akár több évtizedes hagyomány határozza meg elsősorban. A középfokú intézmények területi elhelyezkedését a jellegzetes településstruktúra befolyásolja: Pécs az egyik legnagyobb város az országban, a vármegye második legnagyobb településének, Komlónak a lakossága ugyanakkor alig haladja meg a húszszert, ráadásul Pécs árnyékában fekszik, vonzáskörzete a megyeszékhely irányában nincs.

A Baranya Vármegyei Szakképzési Centrum tizenkét szakképző intézményt működtet. Ezek közül hat található Pécsen és egy-egy Komlón, Mohácson, Pécsváradon, Sásdon, Siklóson, illetve Szigetváron. Pécsen a Centrum két intézménye kizárólag technikumként működik. A többi iskola technikai és szakképző iskolai képzéseket egyaránt biztosít, Szigetváron pedig gimnáziumi képzések is szerepelnek az ottani intézmény kínálatában. Szakiskolai képzés a Centrumon belül Pécsen egy intézményben, valamint a komlói és a

<sup>7</sup> Mindkettő jelen van a rendszerben: az iskolák általában igyekeznek minél több tanulót beiskolázni az általuk meghirdetett ágazatokra és szakmákra, másrészt a tanulók jelentős része a lakóhelyéhez legközelebb eső középiskolát választja, s ennek megfelelően igazodnak annak szakmai kínálatához.

szigetvári iskolákban van (más fenntartók négy helyszínen működtetnek szakiskolákat). Az új szakképzési rendszerrel együtt bevezetett, úgynevezett „rugalmas tanulási utak” lehetőségei között a nyolcadik évfolyam elvégzését követő orientációs fejlesztést egy pécsi intézmény, a 16. életévet betöltött, de alapfokú végzettséggel nem rendelkezők számára az ún. Dobbantó program keretében történő alapképzettség-fejlesztést egy pécsi, valamint a komlói és a siklósi intézmény biztosít. A Dobbantó programot követően, illetve kizárólag alapfokú végzettséggel rendelkezők számára a Centrum műhelyiskolai képzést is indít, melynek keretében legalább egy munkakör betöltését lehetővé tevő részs szakmai képesítés szerezhető bármely életkorban.

Szakképző intézményeket nem csak a Szakképzési Centrum tart fenn a vármegyében, hanem a Baptista Szeretetszolgálat, az Esélytér Intézményfenntartó, a Pécsi Református Kollégium, a Pécsi Tankerület, a Pécsi Tudományegyetem, valamint két vidéki intézményt a Déli Agrár Szakképzési Centrum.

A vármegyében húsz gimnázium működik, melyek közül Pécsen tizennégy található, a többi Alsószentmártonban, Komlón, Magyarhertelenden, Mohácson, Siklóson és Szigetváron. (<https://palyavalasztasbaranya.hu/>; <https://szakkepzesbaranya.hu>)

A területi koncentrációt a tanulólétszámok is jelzik: miközben a vármegye lakosságának csak kétötöde él Pécsen, a gimnáziumban tanulók négyötöde, az egyéb közép fokú képzésben tanulóknak pedig csaknem háromnegyede koncentráldódik a városban.

	Gimnázium	Egyéb középfokú képzés		Népesség		
		(szakgimnázium, technikum, szakképző iskola, szakiskola, készségfejlesztő iskola)		Fő	%	
	Fő	%	Fő	%	Fő	%
Pécs	6403	80,9%	6602	73,7%	138420	39,1%
Egyéb település	1511	19,1%	2354	26,3%	215921	60,9%
Összesen	7914	100%	8956	100%	354341	100,00%

3. táblázat: A lakosság és a középfokon tanulók megoszlása Baranya vármegyében, 2022-ben  
 Forrás: Oktatási Hivatal, NSZFH Szakképzési adatok Letöltve: 2024.06.06. és KSH Tájékoztatósi adatbázis.  
 Saját szerkesztés.

## Gazdaság és képzés Baranya vármegyében

Baranya vármegyét a KSH adatai alapján évtizedek óta sújtja a népességcsökkenés, valamint az elvándorlás. Az országos adatokat vizsgálva, a 4. helyen áll a leginkább fogyó népességű vármegyék között (KSH, Stadat tábla: 22.1.2.7.), ahogyan az előregedő vármegyék rangsorában is (KSH, Stadat tábla: 22.1.2.5.). Az elmúlt 23 évben közel 13%-os volt a vármegye lakosságának csökkenése (KSH, Stadat tábla: 22.1.2.1.). A nyilvántartott álláskereső létszáma valamivel több, mint tízezer fő (NFSZ Gyorsjelentés, 2024), iskolai végzettség szerinti megoszlásuk a Baranya Vármegyei Kormányhivaltól kapott adatok alapján a magasabb végzettségtől az alacsonyabbak irányába folyamatos és egyenletes növekedést mutat, valamivel több, mint 40%-uk kizárólag általános iskolai végzettséggel rendelkezik. A pandémia és az azt övező és követő gazdasági válság, az energiaárak elszabadulása és az infláció több ágazat gazdálkodó szervezeteit is megviselte a vármegyében. A 2020-as évek elején elsőként a turizmus-vendéglátásban dolgozó vállalkozások kerültek nehéz helyzetbe, majd az alapanyagok beszerzésének nehézségei és azok árának többszörösére

emelkedése miatt a vármegyében húzóágazatnak számító gépipari cégek mentek nehéz időszakon keresztül. 2023 második felévére a sokáig igen biztos lábakon álló építőipar is megtorpant, majd 2024-re az autóipari beszállítóknál és az elektronikai-elektrotechnikai vállalkozásoknál is volumencsökkenés következett be. A vármegye gazdasága sérülékeny, jelentős beruházások elkerülték a térséget. A vármegyék között az ipari termelés az érték- és volumenindex alapján a 12. helyet foglalja el (KSH, Stadat tábla: 13.1.2.1.). A gazdasági nehézségek miatt a versenyszféra alkalmazotti létszáma nem nő, sőt 2024 első felében a meghatározó foglalkoztatónak számító vállalkozások esetében még csökkenés is megfigyelhető. Ettől függetlenül a gazdaság szereplői évek óta küzdenek azzal, hogy nem áll rendelkezésükre megfelelő létszámú és minőségű szakember, mely a működésükhöz és a fejlődésükhöz elengedhetetlen lenne<sup>8</sup>. Az elmúlt években különösen komoly szakemberhiányt jeleztek a kereskedelmi és iparkamara felé a vendéglátás, a gépipar, az építőipar, az elektronika-elektrotechnika és az informatika területén működő gazdálkodó szervezetek. Az építőiparban tapasztalt alacsony beiskolázás arra készítette az ágazat szereplőit, azon belül is az Építőipari Technológiai Klasztert<sup>9</sup>, hogy hét tagvállalata – együttműködve a Baranya Vármegyei Szakképzési Centrummal és a Pécs-Baranyai Kereskedelmi és Iparkamarával – ágazati képzőközpontot alapítson, mely 2022 őszén meg is valósult. Ugyanígy tettek az informatikai vállalkozások is, szintén együttműködve a kamarával, 2023 tavaszán. Az ágazati képzőközpontok képzési tevékenységükkel több vállalkozás felmerült munkaerőpiaci igényét ki tudják szolgálni. Mivel több különböző szervezet hoz létre egy-egy képzőközpontot, emiatt megfelelő oktatásszervezéssel a diákok a képzésük során több vállalkozást, több szervezeti kultúrát, egy ágazaton belül többféle technológiát, alkalmazást ismerhetnek meg, emiatt ezek a nonprofit szervezetek a munkaerőpiac számára szélesebb látókörű és felkészültebb szakembereket tudnak biztosítani. Fontos kiemelni, hogy a szakképzés népszerűsítése miatt a baranyai vállalkozások, duális képzőhelyek, szakképző intézmények, kamarai összefogásában és kamarai irányítással több, mint egy évtizede az országban egyedülálló szakmaismereti versenyeket is szerveznek minden tavasszal. 2024-ben már hat ilyen, háromfordulós verseny került megrendezésre, öt ágazatban. Ezekben a versenyeken évek óta több száz hatodik-hetedik osztályos diák vesz részt. ([www.pbkik.hu](http://www.pbkik.hu); <https://palyavalasztasbaranya.hu/>)

A duális képzés az egyik lehetőség a szakember-utánpótlás problémáinak megoldására, új munkatársak kinevelésére, ám nem csak pozitív hatásai érzékelhetők. Például lehetőséget nyújt az ebbe bekapcsolódó vállalkozásoknak – a tanulófoglalkoztatás révén – a hiányzó segéd- és betanított munkások és bizonyos esetben akár szakemberek, pozíciók kiváltására, valamint állami támogatáshoz való hozzáféréshez is. Más oldalról nézve viszont teher is lehet számukra. A szakképző iskolákba beiratkozó tanulók közül ugyanis sokan tanulási és szociális problémákkal küzdenek, és a gazdálkodó szervezetek nehezen találják meg közöttük azokat, akik egy-egy szakmát valóban elhivatottan, lelkesen és motiváltan kívánják elsajátítani, vagyis akikkel a vállalkozásoknak megéri foglalkozni. A nagymértékű tanulói hiányzás szintén megnehezíti a felkészítésüket a szakmai záróvizsgákra. Vannak jó példák is, főként az idősebb, sok esetben tanulmányaikat már az érettségit követően megkezdő tanulók esetében. Ezt igazolják a baranyai SZKTV<sup>10</sup> döntős tanulók is, akik évek óta túlnyomó többségben érettségizettek. A képzők szerint a duális képzésben eltöltött idő is sokat számít a szakemberré válásban. A szakképző iskolák esetében egy

8 Szakmai utánpótlás: miből lesz a jövő szakembere? - <https://pbkik.hu/2019/11/05/cimlapsztori/szakmai-utangepotlas-mibol-lesz-a-jovo-szakembere/> (2024.05.29.)

9 Az Építőipari Technológiai Klaszter 2018 óta működik a Pécs-Baranyai Kereskedelmi és Iparkamara koordinálásában. Jelenleg 22 tagja van. <https://epitoipariklaszter.hu> (2024.05.29.)

10 Szakma Kiváló Tanulója Verseny - <https://szakmaszta.hu/> (2024.05.29.)

szakmát leszámítva két évet, második szakma esetén, vagy érettségét követően másfél évet töltenek a diákok duális képzésben. A technikusok viszont az eddigi tapasztalatok alapján a 9–12. évfolyam során, az ágazati alapvizsgát követően is csak rövidebb periódusokra mennek ki duális képzésre, elsősorban egybefüggő nyári gyakorlatra. Főként a 13. évfolyam az az időszak, melynek során szakképzési munkaszerződéssel vesznek részt szakirányú oktatáson a tanítási év egészében. A képzők szerint ez az egy év nem elég a szociális és a szakmai kompetenciák elsajátítására. A gimnáziumi érettségét követő technikusképzésben azért van több olyan szakma, melynek másfél (bizonyos szakmák esetében két és fél) éves szakirányú oktatását duális képzés keretében töltik el a tanulók.

A felnőttképzés nagy része az elmúlt években, különösen 2023-tól kezdve a felnőttképzőktől átkerült a szakképző intézményekbe. A képzésben résztvevők és azon belül is a saját munkatársak képzését a baranyai vállalkozások már közel ugyanakkora létszámban végzik duális formában, mint a tanulói jogviszonyban álló tanulóké. Az állam a duális képzésben résztvevő, nyilvántartott duális képzőhelyeket támogatja, 2023 augusztusától gyakorlatilag ugyanolyan módon és óraszámától függően ugyanakkora mértékben, arányban, akár tanulói, akár felnőttképzési jogviszonyú szakirányú oktatásról beszélünk. A duális képzés és főleg a saját dolgozók képzése emiatt a munkatársak szakmaszerzésének lehetőségén túl, egyrészt munkavállalói, illetve vállalkozást segítő állami támogatásként is értelmezhető, s egyes vállalkozások ennek kihasználására törekednek. Az elmúlt években országosan megjelentek azok a tanácsadással foglalkozó cégek, köztük korábbi felnőttképzők, amelyek a gazdálkodókat sokszor nem etikus módon „segítik”<sup>11</sup> ezen a területen, pályázatként aposztrofálva ezt a lehetőséget, melyre a vállalkozások elnyerhető, hozzáférhető állami támogatásként tekintenek. Ennek egyik jellegzetes példája az úgynevezett „szakmamegújító képzés”. Az elmúlt években több felnőttképzési tanulócsoporthoz is indult a vármegyei szakképző intézményeiben, melyben kizárólag saját dolgozók vettek részt, mely után a vállalkozások állami támogatást, a képzésben résztvevők pedig munkabéruk egy részére adó- és járulékkedvezményt, valamint a tanulmányi idejükre munkaidőkedvezményt is kaptak. Olyan vállalkozások nyilvántartásba vételére, melyek a kamara tudomása alapján csakis a saját dolgozóik esetében végeznek duális képzést, 2022-től van példa Baranyában. Az ebben az évben lefolytatott 166 nyilvántartásba vételi eljárás során 16, 2023-ban a 202 ellenőrzés során már 93, 2024-ben pedig az első félévben lefolytatott 70 ellenőrzés alkalmával a cégeknek immár fele (35) jelezte, hogy csak ilyen formában kíván képezni és szerepelni a duális képzőhelyek vármegyei nyilvános listáján<sup>12</sup>. A saját dolgozói felnőttképzés során sok esetben a korábbi tanulmányaik, kompetenciáik beszámítási lehetősége miatt a képzésbe beiratkozottaknak nem kell részt venniük sem ágazati alapoktatáson, sem iskolai képzésen. Ez kényelmes az adott vállalkozásnak, mert munkatársa szakirányú oktatása esetén is le tudja hívni a teljes állami támogatást. További előny számára, hogy alkalmazottját nem kell fejelemnie, nem fog rendszeresen hiányozni, ismeri a céget, annak szervezeti kultúráját, a technológiákat, többnyire már a szakmai tudása is megvan, s valószínűleg motivált is, így a munkaadó számára ez a fajta duális képzés sokkal egyszerűbb és kifizetődőbb, mint a tanulói jogviszonyú oktatás megszervezése. Olyan példa is ismert, hogy a képzésben résztvevő nem ment el vizsgázni a képzési folyamatot lezárandó. Mivel mindezen törekvéseknek nincs jogi szankciója – például az oktatás során lehívott állami támogatás visszafizetése –, így az érintett vállalkozások maximum annyit veszítenek, hogy az úgynevezett „sikerdíjat” (sike-

11 A vonatkozó jogszabályok alapján a területileg illetékes gazdasági kamarák hatósági feladatai között kiemelt helyen szerepel a duális képzőhelyek teljeskörű, jogi, pedagógiai, pénzügyi és adminisztratív támogatása, ingyenesen.

12 Duális képzőhelyek Baranyában: <https://pbkik.hu/szolgáltatások/hr-szolgáltatások/gyakorlati-kepzohe-lyek/> (2024.05.29.)



res vizsgát követően a lehívott állami támogatás 20%-át) nem kapják meg. Viszont ha nem szerezte meg a képzésben résztvevő munkatárs az első szakmajegyzékes szakmáját, akár kezdhet egy újat is előlről, mellyel egy újabb oktatási és állami támogatási folyamat is elindulhat, mivel jelenleg ezt sem szankcionálja egyetlen vonatkozó jogszabály sem.

A hazai felnőttképzés területén mindezek mellett egy új irányvonal is megfigyelhető. A munkaerőhiány miatt a nagyobb vállalkozások sok esetben (ahol ez lehetséges) képzettség-től, végzettségtől függetlenül keresik és veszik fel a dolgozni akaró és tudó munkavállalókat, és a **képzésükről, továbbképzésükről saját maguk gondoskodnak**. Legyenek ezek akár betanító képzések, akár saját dolgozói szakképzés, akár a céghez szervezett, kihelyezett tanfolyamok. A nagyvállalatok már most is rendelkeznek saját belső képzési rendszerekkel, és folyamatosan fejlesztenek ilyeneket. Ezek segítségével a saját technológiáikra, eszközeikre, gépeikre saját maguk képezik ki, illetve képezik tovább a munkavállalóikat.

A szakemberhiányt is orvosolandó, továbbá a nemzetközi technológiai fejlődéssel lépést tartva az utóbbi években a baranyai vállalkozások is ráléptek az automatizáció és a robotizáció útjára. ([www.isziir.hu](http://www.isziir.hu); [www.pbkik.hu](http://www.pbkik.hu))

## A képzési szerkezet változása Baranya vármegyében

A fentiek tükrében megvizsgáltuk, hogy a vármegyében milyen szakmai szerkezeti változások figyelhetők meg az új *szakképzési* törvény hatályba lépése óta. Sajnos csak a tanulói jogviszonyban tanulókra vonatkozóan állnak rendelkezésünkre használható adatok, és ezek is csupán a 2021/22-es tanévtől kezdődően, vagyis három egymást követő évben.

A technikumi képzésbe beiratkozó tanulók száma három év alatt mintegy 10%-kal csökkent. Az ágazati adatokat nézve szembeötlő, hogy az egyes ágazatokra vonatkozó létszámadatok hektikusan változtak, csak négy olyan ágazat található, ahol a változás mindhárom időszakban hasonló irányú volt, ami arra utal, hogy a szerkezetet erőteljesen befolyásolták a pillanatnyi szándékok (érkezzenek azok akár a kínálat, akár a kereslet oldaláról). A négy ágazat közül háromban nőtt meg az azokban tanulók aránya, de ez az aránynövekedés alapvetően az összlétszám visszaesésére vezethető csak vissza, a tanulók tényleges száma ezekben sem emelkedett. A negyedik ágazatra, a turizmus-vendéglátásra viszont az erőteljes visszaesés volt jellemző: az itt tanulók száma és aránya is csökkent, ráadásul ez az ágazat az induló évben még a második legtöbb tanulót fogadta.

A szakképző iskolai képzésben a tanulólétszám visszaesése erőteljesebb, 20%-os volt. A hektikus változások itt is jellemzőek voltak, s itt sem találunk olyan ágazatot, amely a tanulók nominális számát is növelni tudta volna a három év alatt. Jelentős visszaesés e területen is csak egy ágazatot, mégpedig a fa- és bútortipart érintette.

	2021/2022		2021/2022		2021/2022	
	Fő	% a teljes tanulói létszámhoz viszonyítva	Fő	% a teljes tanulói létszámhoz viszonyítva	Fő	% a teljes tanulói létszámhoz viszonyítva
<b>Technikumi képzés</b>						
Turizmus-vendéglátás	126	10,1%	93	8,0%	77	6,9%
<b>Összes technikumi tanuló</b>	<b>1250</b>	<b>100%</b>	<b>1166</b>	<b>100%</b>	<b>1118</b>	<b>100%</b>
<b>Szakképző iskolai képzés</b>						
Fa- és bútortipar	65	7,0%	42	5,6%	27	3,7%
<b>Összes szakképző iskolai tanuló</b>	<b>931</b>	<b>100%</b>	<b>751</b>	<b>100%</b>	<b>736</b>	<b>100%</b>

4. táblázat: A leginkább visszafejlődő ágazatok a technikumi és a szakképző iskolai képzésben 2021/22 és 2023/24- között Baranya vármegyében  
 Forrás: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal – [www.nive.hu](http://www.nive.hu). Saját szerkesztés.

## Összegzés

Az elmúlt évek baranyai beiskolázási tendenciáit vizsgálva elmondható, hogy a szakképzés megváltoztatása és vonzóbbá tétele ellenére még mindig a gimnázium a legnépszerűbb középiskola-típus a vármegyében. Bár a technikum is lehetővé teszi a továbbtanulást a szakirányú felsőoktatásban, emelt szintű érettségét és nyelvtudást is biztosítva a tanulók számára, ettől függetlenül még mindig inkább csak „B tervként” jelenik meg a fiatalok továbbtanulási céljai között. E mögött az egyre inkább tapasztalható, a felsőfokú végzettség iránti társadalmi és munkaerőpiaci igény, a vármegye sérülékeny gazdasága, valamint a szakképző intézmények tanulói összetétele és a mai kor igényeinek nem megfelelő állapota is állhatnak. A szakképző iskolák elsősorban már csak olyan tanulókat iskoláznak be, akiknek esélyük sincs érettségét (is) biztosító középiskolában továbbtanulni. (Hogy ilyen iskolák fel sem veszik őket, vagy nem is jelentkeznek hozzájuk, arról nem rendelkezünk információval.)

A beiskolázási adatok hektikusága, valamint a duális képzők visszajelzései a szakképzésben részt vevő tanulókkal kapcsolatban arra utalnak, hogy a tanulók nem elkötelezetten, nem megalapozott önismeret és munkaerőpiaci információk alapján döntenek a továbbtanulásukról. A duális képzés terén probléma, hogy a gazdasági szereplők egy része nem igazán érdekelt a tanulóképzésben, mert ennek révén alacsony szintű motivációval és kompetenciákkal rendelkező munkaerőre számíthat, és emiatt több gazdálkodó inkább csak saját munkatársai képzésében, átképzésében vagy maximum érettségizett fiatalok oktatásában érdekelt. Fontos kiemelni, hogy így sok vállalkozás nem társadalmi felelősségvállalásból, hanem saját belső képzési igényeinek kielégítése és/vagy az állami támogatás miatt válik duális képzővé.

Amíg az általános iskolák a náluk végzett fiatalok tanulási képességeit és szociális kondícióit, továbbá műszaki és természettudományos kompetenciáit nem tudják megfelelő szintre felhozni, illetve fejleszteni, addig a középfokú szakképzés érdemi fejlődésére aligha lehet számítani. Nélkülözhetetlen továbbá, hogy a szakképzés külsőleg is vonzó legyen. 21. századi technológiákra, oktatási környezetre és naprakész tudású iskolai és képzőhelyi oktatókra van szükség, akik elkötelezettek és képesek szakszerűen, modern pedagógiai és andragógiai módszerekkel mentorálni az egyre inkább atipikus tanulókat és felnőtteket. A gazdaság fejlődése a versenyképes technológia alkalmazása mellett a fiatalok szakképzésbe vonzásán, szakemberré nevelésén, majd foglalkoztatásán múlik.

## Irodalomjegyzék

- Györgyi, Z. (2019). Változások a hazai szakképzésben 2004–2019. *Educatio*, 28(1), 105-120. <http://real.mtak.hu/102511/> (2024.05.29.)
- Györgyi, Z. (2022). A negyedik ipari forradalom és a szakképzés. *Educatio*, 31(1), 56-69. [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiFhP-pzPuDAxUA8gIHHWb8AB8QFnoECA4QAQ&url=http%3A%2F%2Freal.mtak.hu%2F152185%-2F1%2F1419-8827-article-p56.pdf&usg=AOvVaw2eT6S\\_T7o4rsUanjDQQLru&opi=89978449](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiFhP-pzPuDAxUA8gIHHWb8AB8QFnoECA4QAQ&url=http%3A%2F%2Freal.mtak.hu%2F152185%-2F1%2F1419-8827-article-p56.pdf&usg=AOvVaw2eT6S_T7o4rsUanjDQQLru&opi=89978449) (2024.05.29.)
- Henczi, L. (2021). A szakképzés és felnőttképzés átalakulásának főbb jellemzői – alulnézetből is. Avagy: ne bonyolítsd, ami egyszerű, s egyszerűsítsd, ami bonyolult. *Új Pedagógiai Szemle*, 71(5-6), 82-104. [https://epa.oszk.hu/00000/00035/00234/pdf/EPA00035\\_upsz\\_2021\\_05-06\\_082-104.pdf](https://epa.oszk.hu/00000/00035/00234/pdf/EPA00035_upsz_2021_05-06_082-104.pdf) (2024.05.29.)
- Dr. Klész, T. (2024). A felülvizsgált Szakképzés 4.0 stratégia újdonságai. *Iskolaszolga*. 2024. február, 48-64. Menedzser Praxis Kiadó.
- Palotás, J. (2021). Fogalmi metamorfózisok a magyar szakképzésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 71(05-06), 37-54. <https://upszonline.hu/index.php?article=710506009> (2024.05.29.)
- Szakképzés 4.0 stratégia (2019). ITM. Bp. [https://www.nive.hu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1024&Itemid=166](https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=1024&Itemid=166) (2023.10.25.)
- Hatályos Szakképzés 4.0 stratégia és Cselekvési terv (2023). <https://kormany.hu/dokumentumtar/hatalyos-szakkepzes-4-0-strategia-es-cselekvesi-terv> (2024.05.29.)

### További források:

#### Jogszabályok:

- Cselekvési terv: 1499/2023. (XI. 16.) Korm. határozat a 2021–2027 programozási időszak kohéziós célú támogatásainak kifizetését lehetővé tevő 4.2 „A nemek közötti egyenlőséget célzó nemzeti stratégiai keret” és a 4.3 „Az oktatási és képzési rendszer minden szintjét felölelő stratégiai szakpolitikai keret” tematikus feljogosító feltételek teljesítését alátámasztó dokumentumokról
- Felnőttképzési törvény: 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről
- Felnőttképzési rendelet: 11/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a felnőttképzésről szóló törvény végrehajtásáról
- Köznevelési törvény: 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
- Szakképzési törvény: 2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről
- Szakképzési rendelet: 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról.

#### Statisztikák:

- KIRSTAT: Oktatási Hivatal. [https://dari.oktatas.hu/download/kozerdeku/kir\\_stat2023\\_a04t18\\_gyermekek\\_tanulok.xlsx](https://dari.oktatas.hu/download/kozerdeku/kir_stat2023_a04t18_gyermekek_tanulok.xlsx) (2024.05.29.)
- KSH Stadat táblák: <https://www.ksh.hu/stadat> (2024.05.29.)
- KSH Tájékoztatósi adatbázis: <https://statinfo.ksh.hu/Stainfo/index.jsp> (2024.05.29.)
- NFSZ Gyorsjelentés 2024: Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat: <https://nfsz.munka.hu/>; [https://nfsz.munka.hu/nfsz/document/4/2/9/6/doc\\_url/NFSZ\\_havi\\_reszletes\\_adatok\\_2024\\_05.pdf](https://nfsz.munka.hu/nfsz/document/4/2/9/6/doc_url/NFSZ_havi_reszletes_adatok_2024_05.pdf) (2024.05.29.)
- NFSZH Szakképzési Adatok: [https://www.nive.hu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10043&Itemid=120](https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=10043&Itemid=120) (2024.05.29.)

#### Egyéb honlapok:

- Baranya vármegyei pályaorientációs portál: <https://palyavalasztasbaranya.hu/> (2024.05.29.)
- Baranya Vármegyei Szakképzési Centrum **weboldala**: <https://szakkepzesbaranya.hu> (2024.05.29.)
- Internet alapú Szakképzési Integrált Információs Rendszer: [https://www.isziir.hu/\\_frontend/index.php](https://www.isziir.hu/_frontend/index.php) (2024.05.29.)
- Pécs-Baranyai Kereskedelmi és Iparkamara weboldala: <https://pbkik.hu> (2024.05.29.)
- Szakma Sztár Fesztivál weboldala: <https://szakmasztar.hu> (2024.05.29.)



TÖRTÉNETI  
VIZSGÁLÓDÁSOK





# A FELSŐ IPARISKOLÁK ISKOLAPIACI HELYE A DUALIZMUS IDŐSZAKÁBAN

## *Absztrakt:*

*A tanulmány célja, hogy bemutassa a felső ipariskolák helyét és szerepét a dualizmus kori magyar oktatási rendszerben társadalomtörténeti megközelítéssel, illeszkedve többek között Bódy Zsombor, Szabó Zoltán, Nagy Adrienn és Nagy Péter Tibor szakoktatást érintő kutatásaihoz. A tanulmány elsődlegesen arra keres választ, hogy a középfokú intézménynek számító felső ipariskola milyen jelentőséggel bírt a dualizmus kori magyar iskolapiacon. Milyen társadalmi imaginációk (social imaginery) kötődtek az adott iskolákhoz? Kik és miért választhatták az adott intézménytípust gyermekeik számára? Milyen szerepet töltött be a hazai középfokú szakképzésben, illetve „a munkás elit” és a műszaki tisztviselők képzésében? A felső ipariskolai tanulmányok ugyan nem érettségivel zárultak a korszakban, de az érintett szakpolitikai szereplők hosszabb egyeztetését követően 1903-tól a megszerzett bizonyítvány jogot biztosított a végzett tanulóknak a sorkatonai helyett az egyéves tiszti önkéntes szolgálatra és minősítési szempontból a középiskolákkal egyenrangú tanintézetek közé sorolták ezen iskolákat. Mindez az intézmények tanulóinak társadalmi összetételére is kihatott, miként erre már a kortársak is felhívták a figyelmet.*

*A kutatás primer forrásbázisát az iskolai értesítők, a kereskedelemügyi miniszterek jelentései, statisztikai és korabeli releváns sajtótermékek jelentik, melyeket részben dokumentumelemzéssel, részben statisztikai elemzésekkel vizsgálunk. A rendelkezésre álló primer és szekunder források szintetizálása és az egyes iskolákra vonatkozó adatok összehasonlítása révén nemcsak az adott intézmények társadalmi összetételének bemutatására nyílik lehetőség, hanem a 19-20. században kialakuló, rendkívül heterogén ipari bér munkát végzők körének (munkások és tisztviselők) árnyalásához is hozzájárulhatunk, melynek relevanciáját többek között egy máig ható képzési struktúra történetének hiányos feltárása jelenti.*

*Kulcsszavak: dualizmus korszaka, felső ipariskola, társadalomtörténet, szakoktatás*

## **Bevezetés**

A mára klasszikusnak számító oktatás- és társadalomtörténeti kutatások rámutattak, hogy Európában a 19. század folyamán – egészen a 20. század közepéig – továbbra is a felsőbb oktatás klasszikus humánműveltséget nyújtó iskolatípusai rendelkeztek a legnagyobb tár-

sadalmi presztízzsel, még ha ezen intézmények a gazdasági fejlődést és az általa igényelt újfajta reálműveltségen alapuló tudást és annak terjesztését alapvetően nem is szolgálták. A kialakult gazdasági rendszer által elosztott anyagi előnyök és a magas presztízsű, klasszikus humanista műveltséget adó iskolázottságnak a hagyományos felsőbb iskolarendszer általi elosztása között inkongruencia, vagyis meg nem felelés állt fenn ezen értelmezés szerint. Ringer munkájában rámutatott, hogy az inkongruenciának van egy markáns kulturális-mentálisbeli vetülete is, amely elsődlegesen a középosztályon belüli kapitalizmus- és piacellenességhez kapcsolódik (Ringer, 1979; Sasfi, 2013). A klasszikus humanista műveltségen alapuló oktatás intézményrendszerének és presztízsének fennmaradása nem a gazdasági és társadalmi haladás, a modernizáció előmozdítójának tűnik fel tehát, hanem az ipari társadalom kibontakozását hátráltató tényezőnek. A szakoktatás-történeti kutatók közül többek között *Anja Heikkinen* 2004-ben publikált tanulmánya figyelmeztet minket arra, hogy az oktatásnak, mint a kultúra egyik fontos összetevőjének van egy erőteljes egyéni, közösségi és társadalmi szintje is. A finn, német és északi (dán, svéd és norvég) szakoktatás-történet kultúranropológiai megközelítésű vizsgálata kapcsán rámutatott, hogy az oktatás különböző formái az egyén, az adott közösség és társadalom szempontjából eltérő érdekeket szolgált. Vagyis a szakoktatás adott időben és helyen az egyén és a társadalom számára eltérő mértékű hasznot jelenthet.<sup>1</sup> A 19. század végének Magyarországon az alacsonyabb társadalmi presztízse miatt az egyén számára egy felső ipariskolai végzettség kevésbé volt jó befektetésnek tekinthető, mint a gimnáziumi tanulmányok.

A magyar kormányzat és a felső, illetve feltörekvő társadalmi rétegek számára a középfokú oktatás – ezen belül is kifejezetten a gimnázium – jelentette a meghatározó intézményt, akárcsak a hazai művelődéspolitikára számára mintaértékű modern német és francia oktatási rendszerek esetében.<sup>2</sup> A gimnáziumban szerzett végzettség belépőt jelentett az úri középosztályba, illetve felkészülést az egyetemi tanulmányokra. A kormányzat részéről ugyanakkor a megbízható, az adott rendszert támogató és kiszolgáló hivatalnokai és értelmiségi réteg kitermelésében, illetve a nemzetépítési elképzelésekben játszott kulcsfontosságú szerepet, ebben ugyanis – a dualizmus kori magyar elit nemzetfelfogása szerint – a középosztálynak és az értelmiségi rétegnek meghatározó szerepet szántak (Ifj. Bertényi, 2009; Katus, 1983; Gyáni, 2002; Karády, 1997; Kereszty, 2010; Ring, 2004).

A modern gazdasági ágazatok felől nézve a magyar társadalom hagyományos értékrendszere és az azt képviselő, a humaniórákat előtérbe helyező középiskola a tőkés vállalkozóréteg, valamint a gazdasági és műszaki (felső- és középfokú) szakemberek utánpótlását sok tekintetben nehezítette (Vö. Sasfi, 2013). Nem meglepő tehát, hogy a modern ipar és az iparoktatás felkarolása területén is a legnagyobb nehézségként a társadalom mentalitását jelölte meg több „*haladáselvű*” korabeli szerző is.

1 Heikkinen szerint az általa vizsgált országok eltérő kulturális, gazdasági és politikai berendezkedésüknek megfelelően alakították ki a szakoktatási struktúrájukat. A dán és a finn oktatási rendszerben a szakképzés valódi alternatívájává vált a középfokú (vagy elemi szintet követő) oktatásnak. Norvégiában és Svédországban viszont az „északi felvilágosodás” népszerű eszméi sokkal inkább az általános készségfejlesztés és állampolgári nevelés rendszerszintű kiépülését segítette elő. Az iskolarendszerű szakoktatás csak a komprehenzív iskolai keretek között, a 20. század második felére tudott kibontakozni, addig a szakoktatás alapvetően a helyi ipartársulatok és gazdasági szereplők ügye maradt, így főként hagyományos tanonképzési rendszerben történt (Heikkinen, 2004).

2 A kiegyezés évében 143 gimnázium és 21 reáliskola működött Magyarországon. 1913-ra az előbbiek száma 188-ra, míg utóbbiaké 34-re növekedett. Az állami befolyás térnyerését szemlélteti, hogy 1913-ban az állami rendelkezésű, illetve állami vezetésű intézetek száma összesen 157 (70,7%), míg a ténylegesen autonóm középiskolák száma 65 (29,3%) volt. Az intézménytípus jelentőségét mutatja továbbá, hogy az állami költségvetésből egy-egy középiskolai tanulóra háromszor akkora összeg jutott, mint egy népi iskolai növendékre (Felkai & Zibolen, 1993; Nagy, 2008; Magyar Statisztikai Évkönyv, 1913, p. 271).

## Az iparos pálya presztízse

*Trefort Ágoston* már a 1843-ban felhívta a *Pesti Hírlap* olvasóinak figyelmet, hogy a fejlett országokhoz történő felzárkózásnak egyik fő akadály a magyar társadalom előítéleteiben is keresendő, „mert ha körülnézünk hazánkban ’s látjuk, mennyi egyedek csődülnek a ’ tudós szakok felé, ’s válnak peretlen ügyvédekké vagy betegnélküli orvosokká; ’s ha vizsgáljuk, mi oknál fogva nem adják magokat ez egyedek magokra nézve jutalmazóbb, a ’ közre nézve épen oly hasznos ’s tiszteletet érdemlő mesterségekre ’s technikai tudományokra: egyik oknak tapasztalandjuk az előítéletet, másiknak a ’ hiedelmet, hogy iparúzó helyzetben meg nem becsültetnek, ’s a ’ szülők félelmét, hogy gyermekeik ha iparművesekké lesznek, ez által a ’ társasági hierarchiában alászállanak.” (*Trefort*, 1843, p. 90). A magyar társadalom uralkodó mentalitását illetően a kiegyezést követően sem látott jelentős változást. „A divatos felfogások szerint a tisztességes mesterember nem úr, de úr az éhező hivatalnok, a kolduló literátor, vagy a per és munka nélküli ügyvéd”, írta még 1882-ben is (*Trefort*, 1882, p. 332).<sup>3</sup> A magyar felső-, és középosztály, valamint a hozzájuk gravitáló kispolgári és paraszti elemek (ha teheték) továbbra is a gimnáziumokat és a jogi képzést részesítették előnyben a reáliskolákkal és a középfokú szakiskolákkal szemben.<sup>4</sup> Az egyes társadalmi csoportok iskoláztatási stratégiája és az iparos pályák társadalmi megítélése csak lassan módosult.<sup>5</sup>

A liberális gazdaságpolitika térnyeréseként bevezetett 1872-es ipartörvény, majd az 1873-as krach még jobban kiélezte és felszínre hozta a kommercializálódó és az industrializáció útjára lépett magyar gazdaság gyermekbetegségeit és problémáit. Nem véletlen tehát, hogy a korábbi évek konjunktúráját követően az elbizonytalanodás, az útkeresés és a laissez fair elvének újragondolására sarkalta a politikai elit tagjait (Kövér, 1986; Vörös, 2012). A politikai köznyelvet egyre inkább az állami szerepvállalás szükségességének hangsúlyozása jellemezte, hiszen a „társadalom közönye”, ha úgy tetszik „kiskorúsága” miatt az ország modernizációját, iparosodását és ezzel összefüggésben az iparoktatás megérésődését sem képes saját erejéből megvalósítani.

*Ipolyi Arnold*<sup>6</sup> történész és püspök átfogó módon foglalkozott a magyar ipar történetével és helyzetével egy 1877-es beszédében. A hazai iparélet jelenkori problémáját az ipartörvény következményeként, vagyis a céhes kötöttségek alól felszabaduló ipar „elhagyatottságában”, a képzetlen, „félképzett”, kontárok megjelenésében, illetve az iparos mesterség alacsony presztízisében és ezzel együtt az iparoktatás gazdátlanágában látta. *Treforthoz* hasonló véleményt fogalmazott meg: „A legnagyobb nehézség, melyet számba vennünk,

3 *Trefort Ágoston* egyetlen fiúgyermek *Trefort Ervin*, akárcsak *Eötvös József* fia *Loránd* a pesti piarista gimnáziumban tanult, illetve mindketten jogi tanulmányokat is folytattak a budapesti egyetemen (Szinyei, 1897-1914; A Budapesti Kir. Tud.-egyetem almanachja, 1875).

4 A középiskolásoknak mindössze 10-15%-a járt Magyarországon reáliskolába, míg Ausztriában 30%, Németországban 40-50% volt ez az arány (Katus, 2012; Sasfi, 2014).

5 Az egyes társadalmi csoportok iskoláztatási stratégiáinak és mobilitási törekvéseinek vizsgálatok fontos szempontokra hívta fel a figyelmet *Bácskai Vera* kutatása. Egy 19. századi sikeres építési vállalkozó, *Havel Lipót* és kiterjedt családja történetét feldolgozva mutatott rá, hogy a 19. század derekán a polgárság bizonyos csoportjainál az egyéni teljesítmény még jóval nagyobb szerepet játszott a társadalmi felemelkedésben, mint a későbbi évtizedekben, „amikor a mobilitás intézményes csatornáit több eredménnyel kecsegtettek. [...] korrekcióra szorul az a közkeletű megállapítás, hogy a régi kézműves polgárság túlnyomó többsége képtelen volt vállalkozóvá válni, a középosztályba emelkedni. [...] A mobilitás intézményes csatornáinak – köztük az iskolázásnak – vizsgálata tehát nem pótolhatja az egyéni és családi pályák alaposabb kutatását.” (Bácskai, 2007, p. 624) A kvantitatív vizsgálatok tehát önmagukban sokszor elfedik az egyéni életutak sokféleségét és változatosságát.

6 *Ipolyi Arnold* (1823-1886) beszercebányai, majd nagyváradi püspök, a magyar művészettörténet egyik úttörője, 1876-1886 között a Magyar Történelmi Társulat elnöke. Munkáiban foglalkozott a népművészet, a népi ipar, a középkor és archeológia egyes kérdéseivel is (Szinyei, 1897-1914).

melyet leküzdenünk kell, az a közönyösség, az érdeklődés hiánya, mellyel közönségünk, főbb- és középosztályaink általában épen úgy, mint mesterembereink és népünk az ipar iránt viseltetnek. [...] A munka nagy, magas és nemes elve, mint függetlenség és szabadság, az erény s erkölcsi érzet, az anyagi jólét egyik kútforrásáé ismeretlen még előtte. [...] Nálunk még szélteben uralkodó előítélet, hogy az iparos nem lehet művelt, önálló, szabad ember és úgynevezett úr!” (Ipolyi, 1877, p. 34) Beszédében a magyar „nép” kulturális kis-korúságaként írta le, hogy nem ismerte fel a saját érdekeit szolgáló iparosodás és a liberális jogalkotás fontosságát, pozitívumait. Külön problémaként jelölte meg, hogy maguk az iparosok sem adják tovább mesterségüket fiaiknak, hanem ha tehetik, inkább hivatali pályára szánják és gimnáziumba küldik őket.

Úgy vélte, hogy az oktatási hálózat aránytalansága, az iparoktatási intézmények hiánya, illetve a társadalom torzult értékrendje alapvetően negatívan befolyásolja a hazai gazdasági életet. A közvélemény negatív attitűdjét az iparos pályára vonatkozóan szerinte kulcsfontosságú lenne megváltoztatni a hazai gazdasági élet sikeressége érdekében, amit „jó ipariskolák” és „a gymnasialis tudós iskoláknak megfelelő arányban magasabb és szak-ipartanodák” alapításával látott elérhetőnek. A Magyar Történelmi Társulat előtt tartott beszédében fenti állítása alátámasztásaként – jó történészhez méltóan – hosszan fejtegette a középkorból kiindulva az „ipariskolák” jelentőségét az egyes európai területek, régiók virágzó iparának előmozdításában (Ipolyi, 1877).

Az 1870-es évek vége a középfokú iparoktatás kezdeti formálódásának, szárnybontogatásának az időszaka, amikor a témában megnyilatkozók nagy többsége a felállítandó intézetek szükségességét bizonygatta az ország fejlődése, iparosodása érdekében. Rudnyánszky József egy 1878-as főrendiházi felszólalásában azonban már nem az intézetek létesítésének időszerűségéről értekezett, hanem a már működő és a jövőben még felállítandó ipariskolák középiskolákkal történő egyenjogosításáról az egyéves tiszti önkéntes szolgálatra való jogosultság vonatkozásában.<sup>8</sup> Az ipari munkavégzők legmagasabb társadalmi csoportját (ipari tisztségviselők, szakmunkások, illetve jelentősebb önálló tőkével rendelkező kisiparosok) érintő kérdés áttételesen az egész iparos pálya társadalmi megítélésével is összefüggött. A 1878. december 18-án a főrendiházi ülésen, az új véderőtörvény tárgyalásakor Rudnyánszky véleménye szerint, „[...] az állam magasabb érdekét, a hasznosság és az igazságosság elvéből folyó méltányosság követelményeit szem előtt tartván, figyelemmel az iparos szakiskolák sajátos szervezetre, [...] az önkénytelenségi kedvezmény kiterjesztendő volna minden iparos szakiskolára, melyek rendeltetésüknél fogva kiváló gyakorlati és elméleti képzettséggel bíró iparosokat vannak hivatva képezni.”<sup>9</sup> A budapesti felső ipariskola az alapításától törekedett az adott jogosítvány megszerzésére. A véderőtörvény 1882-es kiegészítésével viszonylag gyorsan sikerült is kiharcolni a négy középiskolai előtanulmánnyal rendelkező végzett diákjai számára az egyéves tiszti önkéntes katonai szolgálat kiváltságát.<sup>10</sup>

7 Báró Rudnyánszky József (1855-1933) politikus, a főrendiház háznagya. 1878-tól a főrendiház jegyzője, majd 1907-től háznagya. (Szinyei, 1891-1914; Révai Rudnyánszky József).

8 „Magasabb fokú” vagyis középfokú iparoktatási intézmény ekkor még alig volt az országban, csupán az 1872-ben létrejött kassai gépészeti tanoda, illetve a hosszabb-rövidebb életű, változó színvonalú tanműhelyek sorolhatók ide, utóbbiak azonban alsóközépfokú oktatást valósítottak meg, így Rudnyánszky javaslatára valószínűleg nem vonatkozott rájuk. Erre az időre tehető az 1879-ben megnyíló budapesti állami középipartanoda koncepciójának kicsiszolása is, amely a kassai intézettel egyenlő szintű képzést valósított meg (Szerényi, 1897).

9 FN, 1878-1881, I. kötet (1878. december 18.) pp. 44-47.

10 A m. kir. honvédelmi miniszternek 44,230/V. sz. körrendelete, a véderőről szóló 1868: XL. tc. némely szakaszainak módosítását tárgyzó 1882. évi XXXIX. tc. végrehajtása iránt (Magyarországi Rendeletek Tára, 1882, p. 1339; Ért. Budapest, 1882, p. 19).

Gelléri Mór<sup>11</sup> a kor neves „iparlobbistája” az „*iparos ifjak buzdítására*” kiadott 1887-es munkájában már a társadalom megváltozott mentalitásáról ír a kézműves pályával kapcsolatban: „Pedig a mai fejlődésben már szervezve látjuk az ipari szakoktatást is. A fiatal iparos-nemzedék ma kedvezőbb viszonyok között indul az iparos pályára. Nem anyagilag kecsesetebbek e viszonyok, hanem társadalmilag. Jobbjaink elismerik az ipar fontos hivatását, a művelt iparosság helyzete a társadalomban ma sokkal kedvezőbb. És elértük az időt, hogy ma már az iparos fogalma alatt nem csak a kerges tenyerű tipikus kézművest értik, hanem a művelt, képzett, a kor színvonalán álló s a legelőkelőbb osztályokkal egyenrangú, felvilágosodott polgárt.” (Gelléri, 1887, pp. 7-8) A felvilágosodás és a csinosodás politikai nyelvén megszólaló Gelléri sorai sokkal inkább a vágyott állapotokat vetíti a szöveg címzettjei, a fiatal iparos nemzedék elé, mint a tényleges korabeli állapotokat, legalábbis erről tanúskodik számos egyéb kortárs vélemény.

A *Magyar Iparoktatás* szerzői még a századforduló éveiben is a hazai ipar elmaradottságát és az iparoktatás problémáit látták abban, hogy „a magyar társadalomban még nincsen kifejlődve az érzék az iparos hivatásának kellő méltánylása iránt.” (Makói Dobsa, 1897, p. 7). A folyóirat szövegei azért is tekinthetők meghatározónak, mert a formálódó szakmai elit – tanárok, szakpolitikusok, gazdasági szakemberek –, illetve hivatalos közlőnként az állami szakpolitika legfontosabb nyilvános fórumát jelentette. Általános vélekedésnek számított, hogy az iparos pályát csak a társadalom legalacsonyabb, műveletlen, rossz képességű és kétes erkölcsű tagjai választották. Ez utóbbi már-már toposzként jelent meg a tanoncokról (alsófokú iparoktatás tanulói) szóló korabeli diskurzusban, de a középfokú iparoktatásnál is elő-elő jövő narratív elem a *Magyar Iparoktatás* hasábjain (Nesnera, 1896/7; Várnai, 1908/9; Vö. Vörös, 2013). „Mondhatnánk szinte kasztszerű megkülönböztetéssel lebeg a szemünk előtt a név: iparos.” (Makói Dobsa, 1897, p. 7). Az iparoktatás különböző formáinak egybemosása, illetve maguknak az ipari munkavégzőknek a nem kellően differenciált reprezentációja a *társadalmi korlátait is kijelölni látszik*.

A politikusok időnként – többnyire diszkurzív módon – megkísérlik átkeretezni a társadalom imaginációit. *Wlassics Gyula* közoktatásügyi miniszter 1902. április 10-én elhangzott parlamenti beszédében a kultúrpolitika társadalmi kihívásait taglalva „a munka demokratikus tisztelet[éről]” és a szakiskolák „előkelő körök” által történő felkarolásának szükségességéről is beszélt. „Törekedni kell továbbá arra is, hogy amikor a különböző foglalkozások értékskáláját megállapítjuk, ne legyünk olyanok, mint eddig voltunk, hogy ti. odahaza, ha rosszul tanul a fiú, fenyegetésszámba megy az, hogy majd iparos pályára vagy kereskedelmi pályára fogjuk adni. [...] Ez egy betegsége társadalmunknak.” (Idézi: Mann, 1987, p. 140). Az iparos és kereskedő pályák presztízsének emelése szerinte az ország modernizálódásának előfeltétele. „[...] szeretném, ha a szülők figyelme, és általában a társadalom figyelme a szakoktatás felé irányulna, mert itt még sok tennivalónak van.” (Idézi: Mann, 1987, p. 142). A haladás (vagyis modernizáció) a beszédében egyfajta demokratizálódási folyamatként értelmeződik, amely a társadalom és a gazdaság oldaláról is megragadható, illetve egymás premisszáiként értelmeződnek. Az iskola, „ahol a munka demokratikus tiszteletét hirdetik, ahol felekezeti különbség nélkül az egyén értéke az, amely megbecsülést nyer.” (Idézi: Mann, 1987, p. 141). Beszéde címzettjei tehát – képviselőtársain túl – az „úri középosztály” tagjai voltak, akik mentalitásának változása, „demokratizálódása” az egész társadalomra és az egész országra pozitív hatást gyakorolhatna. Elismerte ugyan, hogy a különböző kereskedelmi és ipari szakiskolák még további fejlesztésre szorulnak, de véleménye szerint ez más oktatási intézményekre is igaz, így nem tekinthető megfelelő érvnek arra, hogy valaki a szakképző intézményeket negatívan ítélje meg, amikor gyerme-

11 Gelléri Mór (1854-1914) iparpolitikai és iptörténeti szakíró, közgazdász, a *Magyar Ipar* szerkesztője, az *Országos Iparegyesület* titkára, majd aligazgatója. (Szinyei, 1897-1914; Magyar Életrajzi Lexikon, 1967-1982)



kének iskolát választ. De milyen középfokú szakoktatási intézmények közül választhattak azok, akik nem gimnáziumba vagy reáliskolába szerették volna jártni a gyermekeiket?

A középfokú szakoktatási rendszer kiépülését egyértelműen a gazdasági innováció és a fejlődési igény hívta életre. Habár a korszakban mindvégig az agrárszektor volt a meghatározó ágazat, a mezőgazdaság a szakoktatás legkiforrotlanabb területének számított, hiszen a népiskolák fölé szervezett gazdasági ismétlőiskolák által megtestesített alapfok és a felsőfokot képviselő egy-két gazdasági akadémia, illetve (a felsőfokúnak számító) budapesti állatorvosi képzés között, a középfokú oktatás szinterei szinte alig épültek ki. A dualizmus korának legdinamikusabban fejlődő szakképzési ágazatainak a kereskedelmi és az iparoktatás számított. Az egyik legnépszerűbb alternatívát a *felső kereskedelmi iskolák* jelentették, amelyek hároméves képzése a középiskola<sup>12</sup> vagy a polgári iskola első négy évfolyamára épült. Ugyan nem érettségivel zárult, de 1883-tól az itt végzők is megkapták az egyéves tiszti önkéntes katonai szolgálati jogot, illetve a közhivatalok betöltésénél a gimnáziumi és a reáliskolai végzettséggel egyenértékű bizonyítványukat, így egyfajta mobilitási kiskapunak számított. 1895-ben 40, 1918-ban 75 ilyen iskola működött az országban, tehát jóval több, mint ahány reáliskola (Orosz, 2003; Nagy, 2011; Nagy, 2014; Bódy & Szabó, 1997; Bódy, 2006).

	Intézet száma	Tanerők	Tanulók
Középiskolák <sup>13</sup>	245	4959	75409
Gimnázium	178	3586	60236
Reáliskola	32	720	10793
Ipar és kereskedelmi Isk. <sup>14</sup>	129	1540	15051
Ipariskolák <sup>15</sup>	48	438	4581
Felső ipariskola	4	74 <sup>16</sup>	918 <sup>17</sup>
Felső kereskedelmi isk. <sup>18</sup>	45	764	8808

1. táblázat: A középiskolák és a középfokú ipari és kereskedelmi iskolák tanárainak, valamint diákjainak száma 1910-ben. (Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv, 1910, pp. 158-160, 313, 363. sajtó szerkesztés.)

A fenti adatokból is jól látszik, hogy a gimnáziumok primátusát a középfokú oktatásban egyetlen intézménytípus sem veszélyeztette, de a reáliskoláknak már számos kihívója akadt.

A középfokú iparoktatás területén két olyan intézménytípus működött ekkor Magyarországon, amely bizonyos tekintetben reális alternatívát jelenthetett: a *felső ipariskolák* és az *ipari szakiskolák*. A „szakoktatás gerincét” jelentő ipari szakiskola négyéves képzés keretében elsősorban önálló iparosok, kisebb üzemekben előmunkások, művezetők képzését volt hivatott megvalósítani (Az iparoktatás, 1902-1905, p. 156). A képzés markáns gyakorlati jellegénél fogva közismereti tárgyakat alig tartalmazott. Előképzettséggént befejezett népiskolai tanulmányokat vagy a középiskola második osztályának sikeres elvégzését és a 12. életév betöltését követelték, így valójában a középiskolák alsóbb évfolyamainak lehetett csupán alternatívája. A korszak végére összesen 24 ipari szakiskola működött az or-

12 Értsd gimnázium vagy reáliskola.

13 A felsőbb leányiskolákkal együtt.

14 A tanonciskolák és szakiskolák mellett felállított tanfolyamok nélkül.

15 A női ipariskolákkal együtt.

16 A művezetők nélkül.

17 A rendkívüli tanulók nélkül.

18 A női intézetek nélkül.

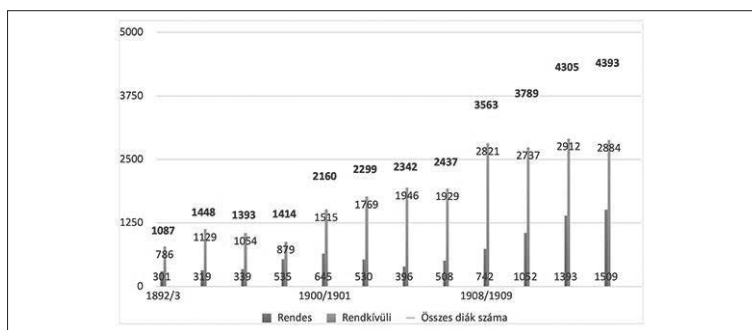


szágban (Szterényi, 1897; Víg, 1932; Orosz, 2003). Az iparoktatás esetében a felsőkereskedelmihez hasonló magasabb műveltségi és presztízsű képzést a felső iparoskolák valósítottak meg, az alábbiakban röviden ezt az iskolatípust kívánom bemutatni.

## A felső ipariskolák

A felső ipariskola, mint az ipari szakoktatás legmagasabb fokát jelentő intézménytípus kialakulásának és formálódásának története magán hordozza az egész képzési szisztéma sajátosságait. Az egyik legfontosabb és egyben legrégebb idő óta működő iskolát Kassán alapították 1872-ben. A dualizmus kori középfokú iparoktatási intézetek origójaként is értelmezhető magániskolát Szakkay József<sup>19</sup> francia és belga minták alapján hozta létre.

A dualizmus időszakában összesen négy felső ipariskola működött Magyarországon, melyek képzési profilja intézményenként jelentős eltéréseket mutatott. Az iskolák sorát tehát a kassai *Gépészeti Felsőbb Ipartanoda* nyitotta, majd Budapesten 1879-ben a vallás- és közoktatásügyi miniszter rendelete alapján egy „központi” középipartanodát állítottak fel, amelynek építészeti szakosztálya az 1898-1899-es tanévtől önállósodott (*Magyar Királyi Állami Felső Építő Ipariskola* néven). A szegedi fa- és fémipari szakiskola 1908-tól felső ipariskolává lépett elő gépészeti profillal – ezzel pedig lezárult az alapítások sora a korszakban (Szterényi, 1897; Az iparoktatás, 1904; Víg, 1932). A gazdasági igényekre is reflektálva újabb intézményalapítások, átszervezések is felmerültek, így egy önálló vegyészeti felső ipariskola alakítása is, ennek érdekében az 1912-1913-as tanévtől a budapesti felső ipariskola vegyészeti szakosztálya külön „erre a célra kibérelt kétemeletes bérházba telepített ki” (Az iparoktatás, 1912-1914, p. 44). Az önálló intézmény azonban már nem jött létre. A felső ipariskolák esetében elsősorban újabb osztályok megnyitásával reagáltak a piaci igényekre, így például 1913-ban a kassai szakiskolában állítottak fel párhuzamos osztályokat, míg a budapesti felső ipariskolában már korábban is minden szakosztály, illetve népszerűbb szaktanfolyam párhuzamos osztályokkal működött (Az iparoktatás, 1909-1911; Az iparoktatás, 1912-1914; Vö. Magyar Vaskereskedő, 1911, p. 7). Az intézmények földrajzi elhelyezkedése – ipari központokhoz kapcsolódása – is alátámasztja, hogy ellentétben az ipari szakiskolákkal elsősorban a már meglévő ipar igényeit és nem új(ak) teremtését szolgálták.



2. táblázat: A felső ipariskolák tanulói létszámának változása (1892-1914). Forrás: Az iparoktatás, 1912-1914, o.n. (Kimutatás az állami iparoktatási intézetek tanulói létszámának változásáról) Víg, 1932, o.n. (Az állami iparoktatási intézetek népesedési viszonyai c. melléklet) alapján saját szerkesztés.)

19 Szakkay József (1830-1886) gépészmérnök, főreáliskolai tanár, a kassai ipariskola alapítója és első igazgatója (Víg, 1932).

A mindennapi oktatásban részesülő (rendes) tanulók számához képest az egyes ipariskolák jóval jelentősebb tömegek számára kínáltak különböző rendkívüli szaktanfolyamokat és képzéseket. A rendkívüli tanulók sok esetben a meglévő szaktudásuk kiegészítésére, aktív munkaviszonyuk mellett, a munkapiaci versenyképességük fokozása érdekében vettek részt az egyes – többnyire pár hónapos – tanfolyamokon. Az adott intézmények profiljába illeszkedő különböző gépkezelői és építőipari rendkívüli tanfolyamok a felső ipariskolák (és egyes ipari szakiskolák) legnépszerűbb képzési formái voltak. Jellegükből adódóan azonban csak kiegészítő vagy másodlagos szerepet tölthettek be az iskolatípus(ok) képzési kínálatában.<sup>20</sup> A felső ipariskolák megfogalmazott oktatási céljaiban külön bekezdéssel szerepelt: „Az intézet alkalmas időszakokban rövidebb tartamú rendkívüli tanfolyamokat is rendez egyes iparágak gyakorlatban foglalkozó munkásainak szakképzése céljából.”<sup>21</sup>

A képzés fő profiljára vonatkozóan *Szterényi József* (1861-1941), a kereskedelmi minisztérium iparoktatási főigazgatója 1897-ben így fogalmazta meg az iskolatípus képzési célját: „a hazai kézműiparnak önálló mestereket, a gyáriparnak pedig művezetőket, végül általában műszaki hivatalnokokat neveljenek.” (Szterényi, 1897, p. 357). A későbbiekben az intézmények oktatási célkitűzései tovább finomodtak és a kézműipar már kevésbé hangsúlyosan szerepelt, viszont megjelent az előmunkás kifejezés, amely a gyáripari munkásság differenciálódását is jól mutatja, ezzel együtt a gazdasági struktúra (kívánt) változásait is érzékelteti (Az iparoktatás, 1904, p. 75-76). A képzési rendszer megszilárdulása után a felső ipariskolák tanideje három évet tett ki (vegyészeti szakosztályon négyet). A felvételi feltételül a polgári iskola vagy valamely középiskola első négy évfolyamának sikeres elvégzését, az ép testalkatot és a 15. életév betöltését, valamint az előzetes egyéves szakmai gyakorlatot szabták meg (ezt valamely nagyobb gyárnál vagy üzemnél volt célszerű eltölteniük a növendékeknek). Tehát a felső ipariskolák a középiskolák felsőbb évfolyamainak alternatíváit jelenthették az iskolapiacra (Az iparoktatás, 1906-1908, p. 206).

A 20. század elején felélénkültek a felső ipariskola reformjával kapcsolatos hangok. A követeléseket megfogalmazók a képzés céljával, tartalmával és hosszával, valamint a végbizonysítvánnyal megszerezhető jogosítványokkal foglalkoztak (Vö. Az iparoktatás, 1902-1905, p. 104-105). A kérdés az *Országos Ipari és Kereskedelmi Oktatási Tanács* által szervezett 1908-as ülésorozaton kulminálódott. A kereskedelemügyi miniszter által indított diskurzusba<sup>22</sup> igyekeztek minél több érintett felet bevonni, így a tanácsstagok mellett a Műegyetem, a *Magyar Mérnök és Építész Egylet*, a *Vasművek és Gépgyárak Egyesülete*, valamint a *Művezetők Országos Szövetsége* képviselői is kifejhették véleményüket.<sup>23</sup> Az ülésen külön vitapontként merült fel az iskola céljának pontosítása, lehatárolása, vagyis az intézmény oktatás- és munkaerőpiaci szerepének meghatározása. Ezen aktus a középfokú oktatás korszakra jellemző rendszerképződési (*systemisation*) folyamatának részeként értelmezhető, melynek

20 Ért. Budapest, 1878-1914; Ért. Kassa, 1872-1914; Ért. Szeged, 1897-1914 vonatkozó adatai.

21 Ért. Budapest, 1901, p. 56.

22 Az állami iparfejlesztés megújításának, illetve megerősítésének gondolata már a századfordulót követően felmerült. Egy, a kereskedelemügyi minisztérium által 1904-ben kiadott *Emlékirat az iparfejlesztéséről* c. anketanyag is jól mutatja, hogy a kérdés szerves részének tekintették az iparoktatást, illetve annak továbbfejlesztését. Az 1906-ban alakult második (koalíciós) Wekerle-kormány kifejezett figyelmet kívánt fordítani az iparfejlesztésre, ennek eredményeként születhetett meg az új ipartámogatási törvény is (1907. évi III. tc.). *Kossuth Ferenc* (1906-1910 között kereskedelemügyi miniszter) államtitkára *Szterényi József* lett, aki ekkor is kulcsszerepet játszott az állami iparpolitika alakításában. Nem véletlen tehát, hogy a felső ipariskolák reformjának kérdése is napirendre kerülhetett. (Vö. *Emlékirat az iparfejlesztéséről*. Közli: Magyar Ipar, 1904, 32. sz. melléklete; Magyar Iparoktatás, 1903/4, 19. sz. pp. 580-582; Dolmányos, 1973/I, pp. 95-108; Varga, 1978, pp. 662-703)

23 Az OIKT 1908. november 18-án, december 7-én és december 14-én tartott üléseinek jegyzőkönyvei (közli: Magyar Iparoktatás, 1908/9).

„lényege, hogy az egyes iskolatípusok sajátos képzési funkciói pontosan meghatározottak, és ezek kapcsolódnak egymáshoz a középszintű oktatásban.” (Sasfi, 2014, p. 96).

A Tanács végül Vig Albert előadói javaslatára, a meglévő helyzetet rögzítette, megerősítette az itt végzetek speciális munkapiaci szerepét: „[a] felső ipariskolákra az a feladat vár, hogy azokat a munkaerőket képezzék, akik az ipari életet vezető legmagasabb értelmiségű technikus és ipari munkások tömege között a kapcsolatot képviselik.”<sup>24</sup> A felvételi feltételek változatlan fenntartása mellett és bizonyos gyakorlati jelleg további hangsúlyozásával ugyan nem zárkoztak el a tanulmányi idő négy évre történő felemelésétől – azt ilyen módon is a középiskolákéhoz igazítva –, de a gyakorlatban ez nem valósult meg.<sup>25</sup>

Felmerülhet a kérdés, hogy milyen további jellemzői lehettek a középfokú iparoktatás legmagasabb fokát jelentő képzésnek a jól körvonalazható műszaki szakismeretek átadásán túl? A választ az intézmények képzési célját és iskolapiaci szerepét bemutatni kívánó, 1912-ben napvilágot látott minisztériumi jelentésből olvashatjuk ki: „A felső ipariskolák végbizonyítványa a megfelelő ipari képesítésen kívül, az egyéves önkéntességi kedvezményre, polgári szolgálatban pedig mindazon állásokra jogosít, melyek a középiskolai érettségi bizonyítványhoz vannak kötve.” (Az iparoktatás, 1909-11, p. 249). Az iskolák középiskolákkal történő „egyenjogositása” azonban egy hosszabb, az egész középfokú oktatás világát érintő folyamat eredményeként értelmezhető (Sasfi, 2014). A korszakban működő különböző iskolatípusok és képzési formák által kínált „tanulmány utak”, mivel más-más erőfeszítést igényeltek, illetve más-más életpályára kvalifikáltak, eltérő értékekkel bírtak a társadalmi érvényesülés tekintetében (Müller, Ringer & Simon, 1987; Sasfi, 2013, 2014). Mindezzel együtt, a középfokú oktatás korszakban kialakult intézményei számára a klasszikus középiskola (főként a gimnázium) jelentette azt a viszonyítási pontot, amihez képest saját iskolapiaci szerepüket is értelmezték. A kulturális, gazdasági és társadalmi igényekre megszülető újabb (középfokú) intézménytípusok elismertségét jelentette, ha az azokban megszerezhető végbizonyítványt a főgimnáziumokéval és főreáliskolákéval egyenrangúnak ismerték el.

Az egyenjogosítás alapvetően három területre terjedhetett ki: *a köztisztviselői pályán történő előmenetel* (vagyis minősítés), *az egyéves katonai önkéntességi jog*, valamint *az egyetemi továbbtanulásra való feljogosítás*. Ez utóbbi esetében, mint ismeretes, már a gimnáziumok és reáliskolák között is jelentős különbségek mutatkoztak, ebből kifolyólag a különböző szakiskolákban megszerezhető bizonyítványok, ha biztosítottak is továbbtanulási lehetőséget, az minden esetben csupán egy-egy adott speciális szakterületre vonatkozott.<sup>26</sup> A középfokú iparoktatási intézmények ezt a jogosítványt nem is tudták megszerezni maguknak, habár voltak erre vonatkozó törekvések a felső ipariskolák esetében, a képzés alapvetően „zsákutcás jellegű” maradt. A felső ipariskolai tantervekbe az általános műveltséget adó tárgyakat csak redukált módon emelték be, a diákok alig 2%-a folytatta valamilyen módon tovább tanulmányait, amely az egyének részéről minden esetben jelentős plusz energiabefektetést jelentett. A képzés sikerességének egyik fokmérőjeként tekinthető, hogy a rendelkezésre

24 Vig Albert előadói javaslata 1908, 40. közli: Magyar Iparoktatás, 1908/9.

25 Vig javaslata kompromisszumot jelentett a különböző érdekeltek között. A Művezetők Országos Szövetsége a képzési célok között szerette volna látni az „ipar terén működő műszaki tisztviselők” kitételét is, míg utóbbit sem a Műgyetem, sem a Magyar Mérnök és Építész Egylet nem tartotta elképzelhetőnek. Vignél is szerepelt a gyakorlati jelleg erősítése és a képzési idő felemelése, ami közös nevezőt jelentett, hiszen a legtöbb érdekelt valamilyen formában javasolta azokat. (Vö. Az OIKT 1908. november 18-án, december 7-én és december 14-én tartott üléseinek jegyzőkönyvei és előadói javaslatai (közli: Magyar Iparoktatás, 1908/9)

26 A felső kereskedelmi iskolák 1895-től hivatalosan is érettségivel zárultak, azonban továbbtanulás tekintetében eleinte csak a kereskedelmi akadémiákon (azok főiskolai tagozatán), majd 1899-től kereskedelmi iskolai tanárképzőben, polgári iskolai tanítóképzőben, gazdasági akadémiákon és később a közgazdasági kar kereskedelmi szakosztályán folytathattak felsőfokú tanulmányokat, vagyis a tudományegyetemek látogatását nem tette lehetővé. (Bódy, 2006; Nagy, 2014)

álló források alapján a pályaelhagyók aránya a végzetek között az egész korszakra nézve csupán 4%. Az iskolaválasztók tudatosságának növekedését is mutatja, hogy 1904 után a statisztikában egyáltalán nem szerepelt olyan végzett diák, aki nem ipari pályán érvényesítette volna a megszerzett tudását. (Az iparoktatás, 1912-1914)

A felső ipariskolák munkapiaci értékének, a végzettség hasznosulásának vizsgálata természetesen nem elhanyagolható tényező az iskolapiaci szerepének bemutatásakor, de részletesebb elemzésre jelen tanulmány keretében nem nyílik lehetőség – csupán egy fontos, a modernizációs folyamatok sajátosságából adódó aspektusra szeretném felhívni a figyelmet (Stone, 1974; Sasfi, 2017). A hazai műszaki értelmiségi pálya professzionalizációjának 19. századi története egyértelműen összekapcsolódik a felső ipariskolákkal. A műszaki egyetemet végzeteknek saját szakmai hitelességüket és autonómiájukat sok esetben a felső ipariskolákban végzetekhez viszonyítva kellett megfogalmazniuk, illetve biztosítaniuk. A mérnöki professzionalizáció ugyan korán megindult, de csak lassan ért célba (Vári, 2010). Noha a mérnökképzés intézményesülése, egyetemi szintre emelése a század második felében lezajlott Európa számos országában, így Magyarországon is, a mérnökök ennek ellenére sem értek révbe. A mérnöki hivatás gyakorlását még sokáig nem kötötték szakképzettség igazolásához, illetve érdekvédelmi szervezetük sem tudott megfelelő nyomásgyakorló politikai erővé válni. A felső ipariskolákból kikerülők tehát sok esetben konkurenciát jelentettek a Műegyetemen diplomát szeretteknek. Ezt támasztja alá a mérnök megnevezés nem következetes alkalmazása is, hiszen mindenféle magasabb (elméleti alapozottságú) műszaki ismeretekkel rendelkezőkre egyöntetűen használták az adott kifejezést, nem téve különbséget az eltérő képzettségi szintek között (Szily, 1902; Vö. Lóshy-Schmidt, 1920). A felső ipariskolák tanügyi és szervezeti reformkísérlete kapcsán is markánsan előkerült a kérdés. Általános közvélekedésként jelent meg, hogy a felső ipariskolák végzett növendékei kiélezik a munkaerőpiaci versenyt, amely negatívan érintette a mérnöki diplomával rendelkezőket, hiszen jóval alacsonyabb bérekért lehetett őket alkalmazni bizonyos műszaki tisztviselői feladatokra. Végül a korábban már említett 1908-as szaktanácskozás kellő realitásérzékkel kimondta, hogy „[a]zok a kivételes esetek, hogy felső ipariskolát végzetek önálló műszaki munkákat végeznek, továbbá, hogy gyakorlati műszaki foglalkozási körökben hosszú küzdelmek után vezető állásokba küzdik fel magukat, a szabad életfoglalkozások versenyterére tartoznak. Mivel ezeket a kivételeket nem az iskola neveli, hanem az élet alkotja, az iskola szervezetében nem is szabályozhatók.”<sup>27</sup>

### *A köztisztviselői pályák megnyitása a felső ipariskolát végzetek előtt*

A felső ipariskolai végzettség – akárcsak a jóval nagyobb számú felső kereskedelmi iskolai – beillesztése a közszolgálati állások betöltéséhez szükséges kvalifikációs rendszerbe nem volt zökkenőmentes. Az egyes állami hivatalok betöltésének feltételeit a köztisztviselői minősítésről szóló 1883. évi I. törvénycikkkel kívánták szabályozni, amely a szakszerűsítés – mint modernizációs követelmény – jegyében a szükséges iskolai képzettséget is rögzítette az egyes pozíciók kapcsán. Számos hivatali állás betöltésénél szerepelt az a kitétel a törvény szövegében, hogy „főgymnasiumi vagy főreáltanodai tanulmányok és érettségi vizsga, vagy valamely ezen középtanodákkal egyenrendű kereskedelmi iskola vagy megfelelő katonai tanintézet szabályszerű bevégezése” szükséges (1883. évi I. tc. 14. §, 17. §, 18. §, 19. §, 20. §). Az eredeti törvénytervezetben még a kereskedelmi iskolákat sem említették, csupán egy képviselőházi beadványt követő tárgyalás következtében került be a törvény szövegébe (Benedek, 2003). A kereskedelmi iskolák sikeres lobbijával szemben a polgári iskoláknak ugyanezt az elismerést nem sikerült elérniük, sem ekkor, sem később. A teljes, 6

27 Az OIKT 1908. december 7-én tartott ülésének jegyzőkönyve, 1908, p. 8. (közli: Magyar Iparoktatás, 1908/9); az összesített határozatot külön közli: Az iparoktatás, 1909, pp. 68-69.



éves polgári végzettség ugyanis nem kapott ugyanolyan kedvező besorolást, mint a felső kereskedelmik, illetve később a felső ipariskolák, így jelentősen veszített korábban meglévő presztízséből (Vincze, 1935; Felkai & Zibolen, 1993; Nagy, 2011).

Az intézményhálózat bővülésével és standardizálódásával a törvény rendelkezésének pontosítására és kiegészítésére már 1887-ben szükség mutatkozott. A jogkiterjesztés következtében tehát újabb és újabb középfokú – főként kereskedelmi – iskolákat találhatunk meg a felsorolt „egyenrendű” intézmények között.<sup>28</sup> Az ipariskolák esetében 1890-ben történt meg az első egyenjogosítás,<sup>29</sup> de ekkor még konkrét intézményekre vonatkozott a jogkiterjesztés és nem átfogó módon az intézménytípusra, mint a későbbi rendelkezések során, hiszen a kategóriák még nem alakultak ki.<sup>30</sup> Az iparoktatási rendszer megszilárdulását és az egyes intézménytípusok feladatkörének, arculatának letisztulását is mutatja, hogy 1903-ban valamennyi felső ipariskolát „a középiskolákkal egyenrangú tanintézetek közé” sorolták a köztisztviselői minősítés és az egyéves tiszti önkéntességi jog tekintetében.<sup>31</sup> A rendelet valószínűsíthetően a korábbi szabályozások jogértelmezéséből adódó gyakorlatot rögzíthette, hiszen Szterényi 1897-ben megjelent kiadványában az akkor még állami ipariskolákként megjelölt intézmények általános leírásánál már az iskola végbizonyítványral megszerzett jogosítványai között sorolta fel az ipari képesítésen túl a katonai egyéves önkéntességi jogot és a kisebb tisztviselői állásokra (pl.: posta-, távírda-, vasúti-, vám- és adótiszti stb.) való képesítést is (Szterényi, 1897, pp. 357-358).

### *A felső ipariskolai diákok társadalmi háttere*

Az ipari szakoktatáshoz kapcsolódó társadalmi elképzelések megváltozását nagy mértékben segíthette a felső ipariskolák „egyenjogúsítása”. Gelléri Mór egy 1910-ben napvilágot látott írásában már jóval meggyőzőbben érvelt az iparos pályák társadalmi elismertsége mellett, mint az 1890-es években. Állítását a budapesti *Magyar Királyi Állami Felső Ipariskola* hivatalos értesítőjében fellelhető beiskolázási adatokat felhasználva igyekszik alátámasztani, mely szerint 1908-ban az első évfolyamra 343 jelentkezőből 206 főt voltak kénytelenek elutasítani, főként helyhiány miatt (Gelléri, 1910).

„Évek hosszú során át az volt a stereotip panaszunk, hogy a magyar polgári intelligencia nem adja szívesen gyermekeit iparos pályára, amelyre ennek következtében túlnyomórészt értelmetlen, tanulni nem akaró, más pályára teljesen alkalmatlan proletár gyermekserreg kerül. Vidéki lapok vezércikkei, kongresszusi szónokok még mindig erről disputálnak. [...] Pedig ez a nóta már rég nem igaz. Évek óta seregestől látom, az iparegyesületbe fölvenni azokat a lelkes ifjakat, akik könyörögnek egy jó szóért, hogy felvételük a felső iparos iskolába biztosítva legyen. Jó bizonyítvány van a kezükben, [...] szemükből intelligencia sugárzik és mind égnék a vágytól, hogy a gyakorlati, reális téren biztosítsák jövőjüket [...] És velük jönnek a szülők, előkelő kereskedők, hivatalnokok, birtokosok, ügyvédek, orvo-

28 A belügyminisztérium 1887. évi 56.313. sz. rendelete. In: Magyarországi Rendeletek Tára, 1887, pp. 1903-1905; A belügyminisztérium 1887. évi 80.588. sz. körrendelete. In: Magyarországi Rendeletek Tára, 1887, pp. 2442-2443; A belügyminisztérium 5715/II sz. körrendelete In: Magyarországi Rendeletek Tára, 1888, p. 139.

29 A felső ipariskolák ekkor még középipartanodák megnevezéssel szerepeltek.

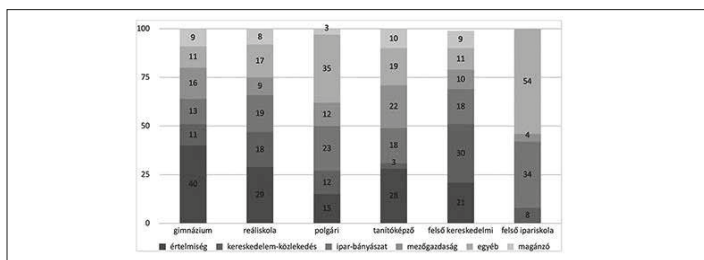
30 „A minősítési törvény szempontjából tanérték tekintetében a középiskolákkal egyenrangúaknak nyilvánítatnak, továbbá a következő tanintézetek: a) a budapesti I. kerületi állami polgári iskolai tanítóképezde (az ugyanezen intézettel kapcsolatos elemi iskolai tanító-képezdét ide nem értve), b) budapesti iparművészeti iskola, c) budapesti állami középipariskola, d) brassói állami közép-faipariskola, e) kassai állami gépészeti közép-ipariskola.” (A belügyminisztérium 80.816/889. sz. körrendelete. In: Magyarországi Rendeletek Tára, 1890. pp. 13-15)

31 A m. kir. belügyminiszter 1903. évi 40.102. számú körrendelete valamennyi törvényhatóságához. Az állami felső ipariskoláknak és a budapesti állami felső építőipariskolának a középiskolákkal egyenrangú tanintézetek közé sorolása tárgyában. In: Magyarországi Rendeletek Tára, 1903, p. 593.

sok, akik szinte büszke öntudattal hirdetik, hogy ma már, hála Istennek, sokan vannak a polgári intelligencia sorában olyanok, akik jeles képzettségű gyermekeiket ipari pályára szánták, mert ebben látták az intelligens ifjúság jövőjét leginkább biztosítani.” (Gelléri, 1910, pp. 170-171). A Gelléri által citált adatokat azonban érdemes összevetni az értesítőben ténylegesen szereplőkkel. Ebből kiderül, hogy helyszűke miatt 72 egyébként alkalmas diákot nem tudtak felvenni 1908-ban, míg 69 jelentkező életkora vagy testi fejletlensége miatt, 75 fő pedig a felvételi vizsgákon nyújtott teljesítménye alapján került elutasításra. A jelentkezők megnövekedett számának maga az iskola kevésbé tulajdonított akkora jelentőséget, mint az *Országos Iparegyesület* igazgatója. „Ez a hirteleni rendkívül tömeges jelentkezés azonban tapasztalataink szerint csak a tanulók számában jelent növekedést, de nem igazolta egyszermind a tanulók előképzettségének s az ipari pályára való hivatottságának lényeges járulását, így annak különös fontosságot nem tulajdoníthatunk.”<sup>32</sup>

Gelléri úgy látta, hogy az évek során főként helyhiány miatt elutasított „mintegy ezer magyar iparos jelölt” a hazai ipar fejlődését és prosperitását alapvetően gátolta, hiszen megfelelően képzett szakembereket továbbra is „drága pénzen még mindig külföldről kell akvirálnunk” – ami így a nemzeti érzelmű, magyar szakképzett iparos nemzedék kialakításának és a nemzetépítés ideájának sem kedvezett (Vö. Anderson, 1983). A megoldás tehát szerinte, hogy „[a] felső ipariskolákat fejleszteni kell és helyet biztosítani mindenkinek, aki az iparos pályára akar lépni” és arra alkalmas (Gelléri, 1910, p. 175).

A felső ipariskolák saját pozíciót töltöttek be a középszintű iparoktatási intézmények között, hiszen ezek kínálták a legmagasabb fokú képzettséget, illetve ezen intézmények álltak legközelebb a középiskolák képzési sajátosságaihoz. Bár hivatalosan nem érettségivel zárultak, de a megszerzett végzettség (az egyetemi továbbtanuláson kívül) egyéb jogosítványokat biztosított az ott végzőknek, így a Gelléri által láttatni kívánt népszerűség ennek is köszönhető. Gelléri állítása annyiban mindenképpen igazolható, hogy a felső ipariskolák míg kezdetben „hogy a tanulók száma ne legyen nagyon csekély, [...] a felvételi szabályzatok mellőzésével a jelentkező tanulókat mind felvették”<sup>33</sup>, addig a századfordulón a budapesti felső ipariskolában már nemcsak, hogy válogathattak, de helyhiány miatt már több, egyébként alkalmas jelöltet el kellett utasítaniuk. A budapesti intézetek korlátozott kapacitásuk miatt a korszak végén többeket Kassára, illetve Szegedre irányítottak át, de így is akadtak olyanok, akik sehova nem nyertek felvételt az adott tanévben.<sup>34</sup> A kassai és a szegedi intézményben – akárcsak a fővárosiakban – 2-3-szoros volt a túljelentkezés a századforduló éveitől kezdve. Az elutasítottak között azonban sokkal kisebb arányban szerepeltek olyanok, akik helyhiány, és nem a hiányos előképzettségük miatt nem nyertek felvételt.<sup>35</sup>



3. táblázat: A felső ipariskolai diákok szüleinek polgári foglalkozása 1900-1914 (%).  
(Forrás: A vonatkozó iskolai értesítők alapján saját szerkesztés.)

32 Ért. Budapest, 1908, p. 32.

33 Ért. Budapest, 1882, p. 10.

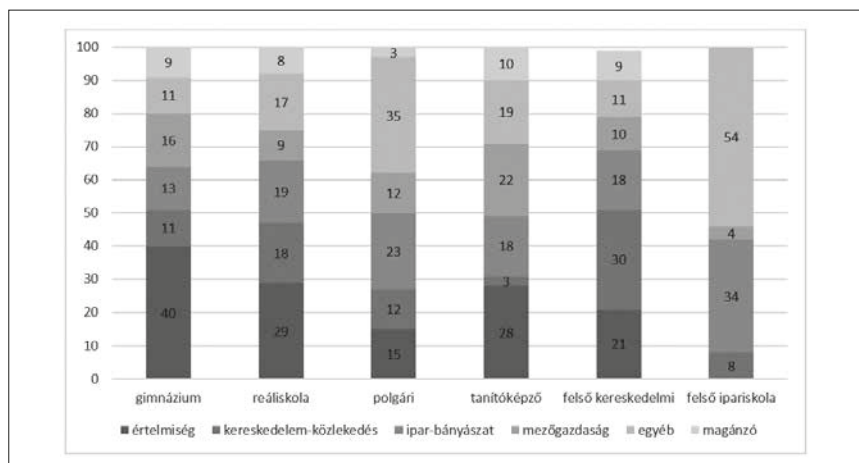
34 Ért. Budapest, 1914.

35 Ért. Szeged, 1908-1914; Kassa, 1908-1914 vonatkozó adatai alapján.



A diákok társadalmi háttérének változása az értesítők és a minisztériumi jelentések alapján is mutat módosulást. A világháború előtt a diákok között megnövekedett az értelmiségi/tisztviselői (főként magántisztviselői) családból származók aránya (5-7%-kal), míg az iparból és a kereskedelemből élők aránya csökkenő tendenciát mutatott (összesen 9%-kal), de az „iparosok” gyermekei továbbra is a diákság egyharmadát tették ki. Utóbbi kategória azonban nemcsak a kisiparosokat és művezetőket, de akár az önálló gyártulajdonosokat is magában foglalta, így meglehetősen elnagyolt. Ugyancsak növekedő tendenciát mutat a mezőgazdaságból (birtokosok) élők aránya, amely a felső ipariskolák értesítői és minisztériumi jelentések alapján elsősorban önálló egzisztenciákat, földtulajdonosokat és nem paraszti elemeket jelentettek.

A felső ipariskolák diákjainak társadalmi háttérét a kor legnépszerűbb középszintű iskolatípusaival összevetve nemcsak az eltérő adatfelvétel torzításai, hanem a szakiskolák foglalkoztatási ágak szerinti meghatározottsága is szembevetendő.<sup>36</sup> A felső ipariskolák esetében az ipar-bányászati kategóriába tartozók, míg a felső kereskedelminél a kereskedő szülők küldik egyértelműen legnagyobb arányban az adott iskolatípusba gyermekeiket, amely jól mutatja az adott intézmények reprodukzív jellegének mértékét, hiszen a gimnáziumok után ezeket az intézményeket jellemezte leginkább az adott jelenség. Az intézmények idősoros vizsgálata a reprodukzív jellegük csökkenő mértékére, illetve bizonyos értelemben a magasabban iskolázott szülők nyitottságának növekedésére is következtetni enged.



4. táblázat: Szülők polgári foglalkozásának megoszlása az egyes középszintű oktatási intézménytípusokban az 1909/1910-es tanévben (%). (Forrás: Sasfi, 2014 adatait felhasználva, kiegészítve saját adatgyűjtéssel iskolai értesítők alapján.)

Az iskolai értesítőkből és a minisztériumi jelentésekből kinyerhető adatok nem teszik lehetővé a diákok társadalmi háttérének ennél pontosabb meghatározását, hiszen alapvetően a tevékenységi szerkezetre való egyszerűsítés mentén kategorizáltak. A kutatás további lépését jelenthetné az anyakövekre alapozott adatgyűjtés, mely árnyaltabb kép megrajzolását tenné lehetővé a felső ipariskolák társadalmáról.

36 A felső ipariskolák esetében a „Magánzó” kategóriát – talán kevésbé volt releváns, mint a többi intézmény esetében – az „Egyéb” kategórián belül szerepeltették.

## Összegzés

Amíg az ország modernizálásáról, fejlesztéséről elmélkedő szerzők és államférfiak egyértelműen az iparosodás mellett törtek lándzsát, addig a társadalom mentalitását továbbra is a hagyományos nemesi, rendi hagyományokra alapozott értékek alakították, amely csak lassan engedett a „modernitásnak”. A 19. században lebomló történeti-jogi, rendi burok még nem szüntette meg ugyanis a weberi viselkedésszociológiai értelmében vett rendiséget. A dualizmus kori társadalom vizsgálatokor is egyértelműen kirajzolódnak a rendiség egykorú viselkedésszociológiai maradványai, így meghatározhatóak azon privilegizált foglalkozások és iskolatípusok, amelyek továbbra is magas társadalmi presztízzsel bírtak. Az érettségivel záruló klasszikus középiskolai végzettség (és az ezáltal megnyíló felsőfokú tanulmányok) az úri középosztályhoz való tartozás kiváltságát jelenthették. A polgári foglalkozások presztízsének változását – többek között a megszólítások módosulásán keresztül – vizsgálva azonban elmondható, hogy nem statikus kategóriákkal van dolgunk, így a reáliák és a gyakorlati pályák megítélése sem egyöntetű a korszak egészére nézve, illetve a különböző társadalmi csoportokon belül (Kövér, 1998).

A modern termelési eszközök és a technikai újítások, az infrastruktúra fejlődése a modernizáció csupán egy-egy szeletét jelentik, ehhez viszonyítva a társadalom hagyományos értékrendjének lassabb lebomlása, átalakulása a modernitás rétegeinek egymáshoz viszonyított „elcsúszásaként” értelmezhető (Nieder Müller, 2008; Taylor, 2008).

A felső ipariskolák a középszintű oktatás egy szűk szeletének apró, de növekvő hányadát jelentették csupán a dualizmus korában, vizsgálatuk a modernitás „elcsúszó rétegeinek” viszonyáról és formájáról plasztikus módon ad képet. A kutatás eredményeiként elmondható, hogy a felső ipariskolák valós gazdasági igényekre adott válaszként születtek meg, amelyek – növekvő diákszámuk és képzési profiljuknak is köszönhetően – idomultak a változó, modernizálódó társadalom szerkezetéhez. Annak eldöntése azonban további, mélyebb elemzést igényel, hogy ez az idomulás pontosan hogyan érintette az egyes társadalmi osztályok képviselőit, illetve a társadalmi mobilitásnak milyen mértékben volt eszébe az adott iskolatípus.

## Irodalomjegyzék

- A Budapesti Királyi Magyar Tudomány-Egyetem almanachja MDCCCLXXIV – LXXV-ről.* (1875). M. Kir. Egyetemi Kny.
- A Kassai M. Kir. Állami Felső Ipariskola értesítői 1872–1914.* közli: Tetmayer K. ig. Kassa: Werfer Károly Akad. Könyvny. (Ért. Kassa)
- A szegedi magyar kir. állami felső ipariskola és azzal kapcsolatos fa- és fémipari szakiskola értesítői 1908–1914.* Közli: Tordai I. kir. tan. igazgató, Dugonics-nyomda Rt. (Ért. Szeged)
- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism.* Verso.
- Az iparoktatás az 1902–1905. években.* (1906). M. Kir. Kereskedelemügyi Miniszter, Korvin Testvérek.
- Az iparoktatás az 1906–1908. években.* (1909). M. Kir. Kereskedelemügyi Miniszter, Korvin Testvérek.
- Az iparoktatás az 1909–1911. években.* (1912) M. Kir. Kereskedelemügyi Miniszter, Budapest: Korvin Testvérek.
- Az iparoktatás az 1912–1914. években.* (1915) M. Kir. Kereskedelemügyi Miniszter, Budapest: Korvin Testvérek.
- Bácskai, V. (2007). *Városok és polgárok Magyarországon II. Várostörténeti tanulmányok 8.* Budapest Főváros Levéltára.
- Benedek, G. (2003). Képesítési előírások a magyar közigazgatásban a 19. század második felében. In Krausz, T. & Szvák, Gy. (Eds.), *Életünk Kelet-Európa – Tanulmányok Niederhauser Emil 80. születésnapjára* (pp. 36–41). Pannonica.

- Bódy, Zs. & Szabó, Z. (1997). A Budapesti Kereskedelmi Akadémia 1860 és 1906 között végzett hallgatóinak rekrutációja és mobilitása. In Sasfi, Cs. (Ed.), *Iskola és társadalom* (pp. 311-340). Zalai Gyűjtemény 41. Zala Megyei Levéltár.
- Bódy, Zs. (2006). Mobilitás és iskolarendszer. A felső kereskedelmi iskolák helyéről a magyar iskolarendszer társadalomtörténetében. A Budapesti Kereskedelmi Akadémia diákságának rekrutációja és mobilitása, 1860-1906. In Kövér, Gy. (Ed.), *Zsombékok. Középosztályok és iskoláztatás Magyarországon a 19. század elejétől a 20. század közepéig. Társadalomtörténeti tanulmányok* (pp. 757-783). Századvég.
- Dolmányos, I. (1973). *A századelő politikai történetének alapkérdései különös tekintettel a koalíciós kormányra (1906-1910). I-IX. kötet.* [kézirat] Lelőhely: Veritas Történetkutató Intézet és Levéltár.
- Emlékirat az iparfejlesztéséről.* Közli: *Magyar Ipar*, 1904. 32. sz. melléklete
- Felkai, L. & Zibolen, E. (1993). *A magyar nevelés története II.* Felsőoktatási Koordinációs Iroda.
- Gelléri, M. (1887). *A magyar ipar úttörői. Élet- és jellemrajzok. (A magyar iparos ifjúság buzdítására.)* Dobrowsky és Franke.
- Gelléri, M. (1910). *Az iparos pályáról leszorított ifjúság (1909).* In Gelléri, M. *Az újabb ipari mozgalmak köréből* (pp. 170-176). Singer és Wolfner.
- Gyáni, G. (2002). Az asszimiláció fogalma a magyar társadalomtörténetben. In *Történelemszűzességek* (pp. 119-133). L'Harmattan.
- Hegedűs, K. (1898). *Értesítő a Budapesti állami m. kir. felső ipariskola 1897-1898. tizenkilencedik tanévééről.* Pátria.
- Hegedűs, K. (Ed.) (1882). *Értesítő a Budapesti Állami Közép Ipartanoda 1879/80. 1880/81. és 1881/82. három első tanévééről.* Franklin Társulat Kny.
- Hegedűs, K. (Ed.) (1891). *Értesítő a Budapesti Állami Közép Ipariskola 1890-1891. tizenkettedik tanévééről.* Pallas Rt.
- Heikkinen, A. (2004). *Can European policy draw on models of vocational education? In: Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective. Volume I.* Cedefop (pp. 100-121). Office for Official Publications of the European Communities.
- Ifj. Bertényi, I. (2009). A századelő politikai irányzatai és Tisza István. In Romsics, I. (Ed.), *A magyar jobboldali hagyomány 1900-1948* (pp. 34-72). Osiris.
- Ipolyi, A. (1877). *A magyar iparélet történeti fejlődése. Elnöki megnyitó beszéd a tört. társulatnak Pozsonyban 1877. aug. 23. tartott vidéki nagygyűlésén.* (Különny. a Századokból)
- Karády, V. (1997). A középiskolai elitképzés első történelmi funkcióváltása. In *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon (1867-1945). Történeti-szociológiai tanulmányok* (pp. 169-194). Replika Kör.
- Katus, L. (1983). Nemzetiségi kérdés és Horvátország története a 20. század elején. In Hanák P. & Mucsi, F. (Eds.), *Magyarország története 1890-1918. II.* (pp. 1003-1063). Akadémiai.
- Katus, L. (2012). *A modern Magyarország születése. Magyarország története 1711-1914.* Kronosz.
- Kenyeres, Á. (Ed.) (1967-1982). *Magyar Életrajzi Lexikon. I-II. kötet.* Akadémiai. <https://mek.oszk.hu/00300/00355/html/> (2024.07.07.)
- Kereszty, O. (2010). *Nőnevelés és nemzetépítés Magyarországon 1867-1918.* Novum Publisher.
- Kövér, Gy. (1986). *1873. Egy krach anatómiája.* Kozmosz.
- Kövér, Gy. (1998). Magyarország társadalomtörténete a reformkortól az első világháborúig. In Gyáni, G. & Kövér, Gy., *Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világháborúig* (pp. 13-168). Osiris.
- Lóshy-Schmidt, E. (1920). Művelődéstörténeti vázlatok a magyar technika sok évszázados múltjából I. *Technikus* I, (4) (pp. 106-113). Közli: *Ponticlus Hungaricus* 5(4) szám.
- Lóshy-Schmidt, E. (1921). A mérnöki cím használatának vázlatos története Magyarországon. *A Magyar Mérnök- és Építész-Egylet Közlönye*, 55(22), 155-157.
- Magyar Iparoktatás, 1896-1914.*
- Magyar Statisztikai Évkönyv. Új folyam XVIII.* 1910. (1911). Magyar Kir. Központi Statisztikai Hivatal. Pesti Kny.
- Magyar Statisztikai Évkönyv. Új folyam. XXI.* 1913. (1914) Magyar Kir. Központi Statisztikai Hivatal. Pesti Kny.
- Magyarországi Rendeleték Tára. Harminczhetedik folyam.* 1903. (1903) M. Kir. Belügyminisztérium. Pesti Kny.

- Magyarországi Rendeletek Tára. *Huszzonegyedik folyam.* 1887. (1887). M. Kir. Belügyminisztérium. Pesti Kny.
- Magyarországi Rendeletek Tára. *Huszonkettedik folyam.* 1888. (1888). M. Kir. Belügyminisztérium. Pesti Kny.
- Magyarországi Rendeletek Tára. *Huszonnegyedik folyam.* 1890. (1890). M. Kir. Belügyminisztérium. Pesti Kny.
- Makói Dobsa, L. (1896/7). A hazai iparoktatásról, különös tekintettel az inasok oktatására. *Magyar Iparoktatás*, 1(8), 4-9.
- Mann, M. (1987). *Oktatás-politikai koncepciók a dualizmus korából.* Tankönyvkiadó.
- Maszák, H. (Ed.) (1880). *Az 1878. évi október 17-ére hirdetett országgyűlés főrendi házának naplója.* (FN) 1878-1881. I. kötet. Pesti Könyvnyomda.
- Müller, D. K., Ringer, F. & Simon, B. (Eds.) (1987). *The Rise of the modern educational system. Structural change and social reproduction 1870-1920.* University of Cambridge.
- Nagy, A. (2014). *A felső kereskedelmi iskolák fejlődéstörténete Magyarországon (1867-1945).* Doktori (PhD) értekezés. [kézirat]. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Nagy, M. (2008). *Magyarország oktatásügye.* In Beluszky, P. (Ed.), *Magyarország történeti földrajza II.* (pp. 123-146). Osiris.
- Nagy, P. T. (2011). *A növekvő állam árnyékában. Oktatás, politika 1867-1945.* Gondolat.
- Nesnera, A. (1986/7). Az ipari szakiskolák feladata. *Magyar Iparoktatás*, 1(4), 4-7.
- Niedermüller, P. (2008). Perspektívák, modellek, értelmezések. In Niedermüller, P., Horváth, K., Oblath, M. & Zombory, M. (Eds.), *Sokféle modernitás. A modernizáció stratégiai és modelljei a globális világban* (pp. 7-18). L'Harmattan.
- Révay, M. J. & Varjú, E. (Eds.) (1911-1935). *Révai nagy lexikona.* I-XXI. Révai Testvérek.
- Ring, É. (2004). *Államnemzet és kultúrnemzet válaszutján. A modern nemzetek születése Kelet-Közép-Európában.* ELTE Eötvös.
- Ringer, F. K. (1979). *Education and Society in Modern Europe.* Indiana University Press.
- Sasfi, Cs. (2013). *Gimnazisták és társadalom Magyarországon a 19. század első felében.* (Korall Társadalomtörténeti Monográfiák 4.).
- Sasfi, Cs. (2014). Reprodukció és mobilitás. A középfokú oktatás társadalmi funkciói a dualizmusban. *Korall*, (56), 96-117.
- Sasfi, Cs. (2017). *Oktatás és társadalom kölcsönhatása történeti perspektívában.* In Iskola, művelődés, társadalom (pp. 9-33). Hajnal István Kör.
- sz. n. (1904). *Az iparoktatás Magyarországon és a külföldön.* A Kereskedelemügyi M. Kir. Miniszter, Athenaeum.
- sz. n. (1911). A vas- és gépipar állami fejlesztése. *Magyar Vaskereskedő*, 11(43), 6-8.
- Szily, K. (1902). *A magyar nyelvújítás szótára.* Horányszky Viktor K.
- Szinnyei, J. (1891-1914). *Magyar írók élete és munkái.* I-XIV. kötet. Hornyánszky, <https://mek.oszk.hu/03600/03630/html/> (2024.06.12.)
- Szterényi, J. (1897). *Az iparoktatás Magyarországon.* Pesti Könyvnyomda.
- Taylor, P. J. (2008). Modern, Modernitás, modernizmus, modernizáció. In Niedermüller, P., Horváth, K., Oblath, M. & Zombory, M. (Eds.), *Sokféle modernitás. A modernizáció stratégiai és modelljei a globális világban* (pp. 19-33). L'Harmattan.
- Trefort, Á. (1843). A városok ügye és az ipar. *Pesti Hírlap*, 1843. február 9. 89-90.
- Trefort, Á. (1882). *Kisebb dolgozatok az irodalom, közgazdaság és politika köréből.* Magyar Tudományos Akadémia Könyvkiadó Hivatala.
- Varga, L. (1978). Az állami ipartámogatás a dualizmus időszakában a századforduló után. *Századok*, 112(4), 662-703.
- Vári, A. (2010). Félprofik, parciális polgárok, egészen úriemberek? *Korall*, (42), 151-178.
- Várnai, S. (1908/9). A francia-tanonc válság. *Magyar Iparoktatás*, 13(18), 550-559.
- Vincze, F. (1935). *A középfokú kereskedelmi szakoktatásügy hazánkban és külföldön a 19. század ötvenes éveitől napjainkig.* Studium.
- Vörös, K. (2012). Az 1873-as gazdasági válság és az 1872-es, 1884-es ipartörvények összefüggései. In Sipos, N. & Gunszt, D. (Eds.), *Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia 2012 Pécs* (pp. 237-245). PTE Doktorandusz Önkormányzat.
- Vörös, K. (2013). *A szakoktatás-politika és modernizáció a 19. század végi Magyarországon.* In Baska, G., Hegedűs, J. & Nóbik, A. (Eds.), *A neveléstörténet változó arcai* (pp. 94-105). ELTE Eötvös.

# TANYASI/PUSZTAI ISKOLÁK EMLÉKEZETE A JÁSZSÁGBAN

## *Absztrakt:*

*Magyarországon az iskoláztatás kérdése már a 19. századot megelőzően is sok szempontból nagy hiányokat mutatott, azonban a népoktatásról szóló 1868-as XXXVIII. törvény bevezetése után az Alföld területén is jelentős változás állt be. Maradtak ugyanakkor olyan földrajzi területek, ahol esély sem volt az intézményi hálózat kiépítésére. A tankötelezettség bevezetése ellenére sem egyházi, sem állami iskolák nem jöttek létre Magyarország egy jellegzetes területén, az Alföldön. Itt az úgynevezett tanyasi életforma megjelenése – télen a városban, nyáron a tanyán töltött életforma – a mezőgazdasági tevékenységgel élő családok esetében nem illeszkedett a tanulmányi időszak rendjéhez. A vizsgálatunk szempontjából kiemelkedő jelentőségű változást a Klebelsberg nevével jelzett iskolaépítési időszak hozta el, amikor a falusi-tanyasi környezetben élők számára egy új korszak kezdődött, mindenki számára elérhetővé vált az iskola a képzett tanítókkal. Tanulmányomban a tanyai/tanyasi – vagy ahogy sokan említik a pusztai – és azon belül is főként a Jászság tanyavilágának iskoláztatási körülményeit, emlékeit igyekszem összefoglalni. Az iskolatörténet feldolgozásakor főként a helytörténeti kutatásokra és korabeli emlékekre (Jászberény és Jászszentandrás), néhány e témában készült helyi kiadványra és a korabeli sajtóra (napi, heti lapok és a szakmai sajtóra) támaszkodom. A sajtóban megjelent riportok, visszaemlékezések részletes és hiteles emlékeket mutatnak be, emellett fontos az eredeti dokumentumokat őrző Jászszentandrás Könyvtárban gyűjtött képi anyag és eredeti okiratok. A Jászságban ezen kívül szerencsére van egy jelentős emlékeket őrző és látogatható iskolatörténeti kiállítás, ami még vigyázza a tárgyi emlékeket Jászágon, az Ágószőlői községi Általános Iskola részeként.*

*Kulcsszavak: tanyasi iskola, népiskola, oktatástörténet, Jászság*

## **Bevezetés**

Magyarországon az iskoláztatás kérdése már a 19. századot megelőzően is sok szempontból nagy hiányokat mutatott, a pusztákon, főként a tanyákon élők oktatásának megszervezése sok nehézséget jelentett. A népoktatásról szóló 1868-as XXXVIII. törvény bevezetése és a tankötelezettség elrendelése sem hozott itt jelentős változást. A mezővárosokban ugyan sok iskola épült, ezek nagy létszámmal működtek, de sok helyen a falvakban, mezőgazdaságból élő családok számára nem volt olyan fontos teendő a gyermek iskoláztatása, mint a termény betakarítása, a megélhetés biztosítása.



Éppen ezért volt számomra meghatározó élmény, amikor a korabeli dokumentumokkal találkoztam a Jászságban. Egyrészt az anyakönyvek áttekintése után kiderült, hogy a harmadik osztályra elfogytak a tanulók az iskolából. A megőrzött képek pedig az iskolába járó gyerekek nehézségeit tárták fel, az osztatlan iskolák emlékezetével, nehézségeivel. Sajnos nagyon kevés korabeli emlék van a tanyasi iskolák működésével kapcsolatban, ezért is érzem fontosnak a Jászságban megőrzött dokumentumok bemutatását, közlését. A hiányos dokumentumok mellett mégis az az érzésünk támad, hogyha csak kis részben, de némi betekintést nyerhetünk a korabeli életterekbe. Köszönettel tartozunk ezért a jászszentandrásai könyvtárosoknak, főként *Andréné Pataki Évának*, a tanítóknak, akik igyekeztek a még meglévő emlékeket, dokumentumokat megőrizni. Tanulmányomban főként ezekre az adatokra, és a jászági helytörténeti gyűjteményekre támaszkodom. (Bertók et al., 2023)

Meg kell említeni, hogy a magyar iskolatörténetben voltak mérföldkövek, amik kiemelkedő jelentőséggel bírtak és meghatározóak voltak a magyar lakosság számára, mert minőségi változást hoztak az emberek műveltségének növelésében. A vizsgálatunk szempontjából kiemelkedő jelentőségű változást a Klebelsberg nevével jelzett iskolateremtési időszak hozott, amikor a falusi-tanyasi környezetben élők számára egy új korszak kezdődött: elérhetővé vált az iskola, képzett tanítókkal.

Tanulmányomban a tanyai/tanyasi – vagy ahogy sokan említik: a pusztai – és azon belül is főként a Jászság tanyavilágának iskoláztatási körülményeit, emlékeit igyekszem összefoglalni. Az iskolatörténeti emlékek feldolgozásakor a helytörténeti kutatásokra (Jászberény és Jászszentandrás), és néhány e témában készült kiadványra, ugyanakkor sok esetben a korabeli sajtóra (napi, heti lapok és a szakmai sajtóra) támaszkodom. A napi vagy heti sajtóban megjelent riportok, visszaemlékezések részletes és hiteles emlékeket tárnak fel, szinte átélhetjük a korabeli mindennapokat egy-egy publikáció olvasásakor.

Ugyanakkor van olyan iskola, amit ledózeroltak, és van, ami jelenleg is áll, igaz, más funkciót kapott. Akad viszont egy iskola, ami még a mai napig iskolaként működik. Ilyen a Jászságban – ahol még az iskolatörténeti emlékeket is vigyázzák – Jászágó, az Ágószőlői községi Általános Iskola. Itt található az egyetlen tanyasi vagy pusztai iskolát bemutató iskolatörténeti/helytörténeti múzeum.

Fontos emlékeket őrző hely a könyvtár is – köszönhetően a Jászszentandráson működő könyvtárosoknak, akik helytörténeti emlékeket, képeket vagy anyakönyvi naplót és egyéb kéziratot, interjúkat (oral history) gyűjtenek és féltőn vigyázzák. Köszönet illeti *Andréné Pataki Évát*, aki rendelkezésünkre bocsájtotta ezeket a kincseket, így pontosabban be tudjuk mutatni a korabeli iskolák történetét, főként Szentandrás tanyasi iskoláit.

## Jászság

Természeti földrajzilag a Jászság „az Alföld északi részén, a Tarna és a Zagyva folyók völgyében, az Északi-középhegységtől délre helyezkedik el. Nyugatra a Tápíó-vidékig, valamint a Gödöllői-dombságig, keletre a Tiszáig nyúlik.”<sup>1</sup> Körbe öleli „a Hevesi-ártér és a Szolnoki-ártér, délre a Gerje–Perje-síki és Szolnokig terjed.”<sup>2</sup> „Északról a Hatvani-sík, a Gyöngyösi-sík, valamint a Hevesi-sík határolja.”<sup>3</sup> A Jászságot közel 13 település fémjelzi, ezen kívül még vannak szóróványban élő jászok is.

1 Jászság <https://hu.wikipedia.org/wiki/J%C3%A1szs%C3%A1g> (2024.09.10.)

2 Uo.

3 Uo.



## Értelmezési keret bemutatása

### *Tanya, mint településtípus – földrajzi, gazdasági, társadalmi tér*

„Hazánkban a tanyafejlődés első szakasza nagyjából a 16-18. század közepe-végére zárult le, amikor is a mezei kertek, ill. szállások helyébe a szántóföldi tanyák léptek. (...) a tanyás településrendszerű térségek a Duna-Tisza közére a Cegléd-Kiskunlacháza vonaltól délre, a Jászságra, a Tiszántúlon pedig a Maros-Pécska-Battonya-Gyula-Földes-Debrecen-Karcag-Kunmadaras-Tisza vonallal határolt területre estek.”<sup>4</sup> Eleinte csak „tanyázó helyek” - „szállások” létesültek, és „itt kizárólag a mezőgazdasági munkák idején tartózkodtak a család munkaképes tagjai.”<sup>5</sup> Ezek eleinte mozgatható szálláshelyek voltak. Később tartósabb épületeket készítettek, „és a munkát végző családtagok a nyári hónapokra kiköltözhettek a tanyákra”<sup>6</sup>, ahol az istállóban rendezték be a szállást. „A hétvégét, ünnepnapokat a városban töltötték.”<sup>7</sup> Azonban a nagyszámú állattartás megkövetelte, hogy a családtagok, de főként a fiúk kint tartózkodjanak állandóan a tanyán. A tanya és az anyatepülés kapcsolata nem változott, mert a városban volt minden szociális és egyéb elérhető szolgáltatás, így ezt nem adták fel a lakók. Később a tanyai lakóház teljesen szétválasztásra került az istállótól és a gazdasági épületektől, fűthető-élhető volt a családok számára. Általános életforma volt, hogy a család a mezőgazdasági munkák befejezése után visszaköltözött a városi házába. A tömeges tanyasi kiköltözés csak a 19. század végétől volt jellemző – a tanyasiak feladták városi házukat, így a tanya valódi szórvány településsé vált.<sup>8</sup>

A Jászságban 1857 előtt csak 22 állandó tanya volt, majd a századfordulón vált tömegessé a tanyák építése, ezt igazolja, hogy 1890-1916 között 221 tanyát építettek (Tanyavilág, eltűnt világ I., 2001). Ekkortájt már a távoli határrészeken iskolát is kialakítottak/építettek, mint például Hevesiványon. A korabeli alaprajzokat áttekintve kovácsműhellyel, kocsmával és egyéb kiszolgáló vagy közösségi funkciót betöltő helyekkel, épületekkel is találkozhatunk. A tanya építésénél fő szempont volt az úttól való távolság, ami túl közel, de túl messze sem lehetett. Az iskola, az olvasókör vagy éppen a bolt megkívánta az úthoz való közelséget. Ami a tanyavilágban nem volt elérhető, az az orvos, szinte szó sem lehetett róla sem az ember, sem az állat részére. A tanyákon élők az úgynevezett laikus doktorhoz, vagyis a jó tanácsot adókhöz vitték a betegeket. A városban viszont az orvos és a bábasszony is ott volt, így, ha születésről volt szó, akkor a család a városi házban maradt.

Háromféle tanyatípust különböztetünk meg a település szerkezetét tekintve: a szórt, a sor és a bokor tanya (leginkább a Nyírségben, az Alföld északi részén jellemző) (Magyar Néprajzi Lexikon, 1982). „A tanyákat kezdettől fogva állandóan lakott szórványtelepülésnek tartották.”<sup>9</sup> Később, több kutatás után „világossá vált, hogy a tanya a történetiségben tartozéktelepülés.”<sup>10</sup> A 18. században bontakozott ki a tanyásodás, mivel „a tanyák kialakulásának alapvető feltétele volt a paraszti földtulajdon”<sup>11</sup> vagy legalábbis a szabad földhasználat.

Jellemezhetjük a tanyákat a térbeli típusa mellett még időben is, mint öreg tanya és fiatal tanya. Nem mellesleg meghatározta a tanyát a föld nagysága is, ami hozzá tartozott.

4 Térport. <http://www.terport.hu/telepulesek/telepulestipusok/sajatos-telepulesformak.html> (2023.12.03.)

5 Uo.

6 Uo.

7 Uo.

8 Uo.

9 Uo.

10 Uo.

11 Uo.

A tanyai életben hiányzott a társadalmi élet, mivel azt inkább a szűk rokonsággal, azonos társadalmi csoportokkal, családokkal éltek meg, és itt, kinn a tanyán a kapcsolatok a munkára korlátozódtak, de szükség volt a jó szomszédi viszony kialakítására – fenntartására – is a kölcsönkérés és a munkában való segítség miatt. Piac- és vásárnapokon kocsikonkocsisorban érkeztek a városba és tértek vissza a tanyára a családok. Összefoglalva a tanyai életet, azt mondhatjuk, hogy a tanya nem különálló település volt, hanem a város függvénye, része és ez a jáász emberek életmódjában meg is nyilvánult.

### *Jászok eredete és sajátos életmódjuk*

Az alföldi tanyavilágot nem kezelhetjük egységes rendszerként, sem földrajzi, sem társadalmi tekintetben. Ezért röviden össze kívánom foglalni a jáász nép eredetét, sajátos társadalmi berendezkedését, ami arra a kérdésre is választ adhat, hogy miért kevésbé ismert a Jáászsggal kapcsolatos tudásunk, főként neveléstörténeti szempontból.

A jáászok a 13. században a kunok fennhatósága alatt érkeztek hazánkba és a Zagyva, Tarna vidékét jelölték ki számukra. A jáász népet földművelő életmód jellemezte, ezt a tapasztalatukat hozták magukkal. A földművelés fejlődését kedvezően befolyásolta IV. (kun) László király 1278-ban kiadott oklevele, amely az egész jáászkun népnek kiváltságos helyzetet biztosított. A török uralom után Lipót császár 1702-ben elzálogosította a Jáászok és Kunok földjeit, így taszították őket jobbágy- és szolgasorba. Szabadságuk elvesztésébe a jáász nép nem tudott beletörődni. Hosszas tárgyalások és a megváltáshoz szükséges pénzek összegyűjtése után a földet 500 aranyért vásárolták vissza Mária Teréziától, aki 1775. május 6-án megszüntette a zálogjogot. A megváltásban kellő mértékben hozzájáruló családokat a mai napig számon tartják, mint redempta család (megváltó) vagy irredempta család (nem áldoztak vagy nem eleget). (Tanyavilág, eltűnt világ, 2001). A magyarországi jáászok 15 településen nagyjából százezer lakost számlálnak, de ez jóval több, ha a szórványban élőket is beleszámítjuk. Az eredetvizsgálatok a jáász névből indultak el, ami személynév volt és az iráni eredetű *as*, *az*, *ászi*, *aszi*, *asija* különböző alakokból származik. Szláv közvetítéssel került a szó elejére „j”, így a jáász, jáási alakok első hangja, s a végén az *i*, mint többszám, szintén szláv hatást mutat. A kaukázusi oszétek népében ma is megtalálható a jáász név, ez alapján tartják bizonyítottnak a rokonságot. Az antropológiai eredetvizsgálat is ezt a rokonságot bizonyítja a jáászok magasságának megfigyelésével, ami a környező népekhez nem, de az oszétekhez hasonló. A jáászok egészen Mátyás koráig nem keveredtek sem nyelvileg, sem vegyes házassággal. A jáász büszkeségük a mai napig tartja magát, mindenekelőtt és -fölött hangsúlyosan jáászok, s csak utána vállalnak némi sorstörténeti közösséget a kunokkal, s utolsó sorban az összes magyarokkal. (Bertók et al., 2023)

## **Előzmények – szabályozások az iskoláztatásban**

A magyar iskolatörténet néhány jelentős szakaszát kívánom bemutatni, természetesen itt is fókuszban az elemi iskolákkal, mivel a tanyai iskolák az elemi (4-6 osztály), vagy a későbbiekben (1940/1948) nyolcosztályos általános iskolaként működtek.

Az első meghatározó jelentőségű oktatással kapcsolatos szabályozás – királyi rendelet – hazánk mai területén az 1777-ben kiadott I. Ratio Educationis volt, ami előírta a tankötelezettséget és az iskolák felállítására kötelezte a községeket. Ez a rendelet már önmagában is nagy jelentőségűnek tekinthető, főként azért, mert célja a gazdasági felemelkedés volt, vagyis a nép műveltségének emelése, ami hozzá járult a gazdaság növekedéséhez. Az írni, olvasni, számolni tudó, alapképességekkel rendelkező emberektől várható csak el az átgon-

dolt és megújuló gazdálkodás, ami növeli az ország gyarapodását. Ez a cél vezette a Habsburg uralkodókat a törvény megalkotásakor. (Mészáros, 1981)

A tanyai iskolák létesítésének fontossága legelőször az 1791. évi országgyűlésen került szóba, majd az 1825-27. évi országgyűlésen is foglalkoztak vele. „Főképp azok oktatásáról kell minél előbb gondoskodni, akik künn, messze a tanyákon, erdőkön, hegyeken sok mérföldnyire szétszórva laknak és kiskoruktól kezdve, mintegy az emberi társaságokon kívül, egészen természeti durvaságban nőnek fel, anélkül, hogy valami vallási és erkölcsi nevelésben részesülnének. Ezeket a papok és tanítók [...] vasárnaponként gyűjtsék össze és tanítgassák. Esetleg erre a célra vándorpapokat és tanítókat kell kijelölni.” A Diéta 1827. január 10-én Ferenc királyhoz intézett felirata alapján megerősítve láthatjuk a nép műveltségének kiemelt szerepét (Mészáros, 2022).

Minden igyekezet ellenére a tanyákon vagy pusztákon élők számára fenntartott iskolák nem gyarapodtak. Az 1868-as XXXVIII. népoktatási törvény 47. §-a tette kötelezővé az oktatás bevezetését, amely kimondta, hogy a tanyákon élő tanköteles gyermekek oktatásáról annak a községnek kötelessége gondoskodni, ahová az adott pusztá vagy tanya közigazgatásilag tartozik. Amint majd láthatjuk, a törvényi akarat ellenére sem változott az iskolák száma, a tanköteles gyermekek nem jártak iskolába, mivel a finanszírozás hiánya nem segítette az iskolák felállítását és képzett tanító is kevés volt. A tanyára, városon kívülre nem is szívesen költöztek a tanítók, főként nem egyedül.

Ebben az időszakban a népszámlálási adatok szerint közel 20%-ra volt tehető a művelt felnőtt lakosság aránya (írni-olvasni tudók arányát jelentette) (Kelemen, 2002). A korabeli becslések alapján, a törvény megjelenése idején a gyermekek közel 48%-a járt csak iskolába. Sajnálatos, hogy a teljes analfabéták száma közel 40% volt a 7 éven felüli lakosság körében. A helyzetet nehezítette, hogy a falvakban, kisebb településeken, vagy éppen a tanya-világban rendkívül kevés iskola működött. A tanítás elfogadott formája volt a vándortanítás, ami még a képzett papok vagy kántortanítók vezetésével időszakosan történt, de sok esetben zugiskolák működtek, írni tudó parasztemberek vezetésével. Egy közismert történet is ezt erősíti meg, mivel egy zugiskolában tanító paraszt ember szerint az Y nem a magyar abc-be tartozó betű volt, ezért azt nem tanította a gyerekeknek. Ilyen és sok hasonló történet mutat rá a valóságos helyzetre, hogy ezek a „zugiskolák”, ahova érdeklődő gyermekek is jártak, nem a megfelelő tudást közvetítették. Ez sem segítette a műveltség emelését (Tanyavilág, eltűnt világ, 2001). Úgy is tartották nyilván, hogy az iskolában két oktatási forma volt: az úgy nevezett hat elemi, az egész tanévet letöltők részére és a „kánász” osztály, ahol csak hat hónapig vettek részt az oktatásban a tanulók. Ez utóbbiba a pásztor- és a cselédgyerekek jártak, akik korán tavasszal megkezdték a munkát és késő ősziig pásztorkodtak.

Az iskola épületének felállítására keletkeztek felajánlások, például olyan épületek átadása, amelyek korábban lakóházként funkcionáltak vagy éppen telket biztosítottak az iskolának, azonban ez nem volt egyenértékű a későbbi Klebelsberg-féle szép, tágas iskolai épületekkel.

A törvényi szabályozás után nemcsak a tanulók száma emelkedett, hanem az iskolai épületek száma is (Németh & Pukánszky, 2000). Ezt azért fontos megemlíteni, mert mindenhol, főként az elemi iskolákban a zsúfoltság volt a jellemző, ami egészségügyi szempontból és a tanulás szempontjából is korlátozta a tanulókat, Továbbá a tanítóknak is nagy gondot jelentett a megfelelő tanulás szervezése. A törvényi szabályozás ellenére, sokszor nem iskoláknak épült magánházakban vagy éppen a falvakban mezőgazdasági melléképületekben kerültek kialakításra az iskolák. Az sem segítette a tanulók megfelelő, optimális tanulását, mindamelllett, hogy a gyermekek főként a pusztai vagy tanyasi világban sokszor hiányos öltözetben, vagy éppen a szülők ruhájában jelentek meg az iskolában. Számtalan panasz fogalmazódott meg az épületek állapota és a hiányos felszereltség miatt a

tanítóktól. Az iskolaszék vagy a tanfelügyelőség nem igyekezett javítani ezen a helyzeten. A finanszírozási hiányokat igazolja, hogy ezek a nehézségek és a pénzügyi problémák heves vitákat generáltak a községek vezetői és a minisztérium között.

Az első világháború utáni trianoni időszak egy új fejezetet nyitott a tanyasi/pusztai iskolák életében. Ebben az új korszakban a falusi iskolák számának a növelése volt a cél a tankötelezettség végrehajtásában, azaz felébredt a tanyasi/ pusztai nép. *Ady Endre* szerint „*A magyar tanítóhoz*” című versében megfogalmazott kiállítás meghallgatásra talált, azaz felébredt a falu népe és nem hagyta magát jobbágyként kezelni többé. Maga *Klebensberg Kunó* vallás- és közoktatási miniszter egy új iskolaépítési programba kezdett, amely a falusi területeket vette célba és közel 3500 új iskolát hoztak létre az ország területén. Megemelték a közoktatásra szánt költségvetési összeget és az eddig hiányt mutató településeken megindult az iskolák szisztematikus építése. Az iskolákba ugyanakkor tanítók is szükségese-  
sek, ezért a képzett tanítók számának növelése is cél volt. A tanítók fizetése azonban továbbra is alacsony maradt, csak a javadalmiukat növelték, mint a szolgálati lakás ez is járandóságként szerepelt. A fizetésük egy részét továbbra is természetben kapták meg (például termények formájában vagy földjárandóságban).

A két világháború közötti időszakban a tanyasi iskolák életében pozitív változást hozott, hogy jelentősen nőtt a tankötelezettségüknek eleget tevők létszáma, de még mindig jelentős probléma volt, hogy csak az első két vagy három osztály elvégzésében volt jelentős a tanulók számszerű növekedése. A 6. osztály elvégzésére alig láthatunk példát. Sok helyen számolnak be arról, hogy beálltak a gyermekek inasnak, cselédnek vagy éppen eladták őket a mezőgazdaságban az érdekelt földbirtokosoknak, ezért kimaradtak az iskolából. Befolyásoló tényező volt továbbá a gyermekek magas halandósága is, amit az Iskolai Anyakönyvekben jól követhetünk. (Jászszentandrás, Anyakönyv; Budai Gyula, 1983)

A magyar iskola szervezetének felépítése is a haladást szolgálva a korábbi hatosztályos elemi iskoláztatás helyett a korszerű nyolcosztályos rendszert kívánta bevezetni, melynek törvényi szabályozása 1940-ben történt meg. Eleinte kísérleti jelleggel alakították át az iskolákat, majd az egységes bevezetés mellett döntött az oktatási tárca. Így 1946-tól folyamatosan alakították át az elemi iskolákat nyolcosztályos alsó és felső tagozatos általános iskolákká (Kelemen, 2002).

A tanyasi iskoláknál is hasonlóan történt az átszervezés, az osztatlan iskolákból alsó és felső tagozatot alakítottak ki, növelték a tanítók és tanárok létszámát, bár sok esetben így is részben osztott iskolák maradtak. Az átalakítást követően volt olyan tanyasi iskola, ami csak alsó tagozattal működött tovább 1948 után. Akadt olyan iskola is, ami megszűnt, vagy részben új épületben folytatta az oktatást, mint az alsó és felső tagozat szétválasztása.

Azt mondhatjuk, hogy 1970-től kezdődően a tanyasi iskolák zömében az erőteljes urbanizációs folyamatoknak estek áldozatul, vagyis, a lakosság nagy számban beköltözött a tanyáról a városba a „TSZ-esítést” követően, így a gyerekek is a városban vagy a nagyobb központokban tanultak. Ennek köszönhetően az 1970-es években nagy számban szűntek meg a tanyasi iskolák. Jó részüket lebontották és más célra használták fel az építőanyagot, vagy a TSZ része lett az épület. Az 1980-as évek végére szinte mindegyik tanyasi iskola bezárt. Ma már csak néhány helyen áll az épület – többnyire üresen –, vagy emlékkő jelzi, hogy itt pusztai/ tanyasi iskola állt (Fodor, 2016).

## A Jászság tanyasi iskolái

A Jászság tanyavilága a XV. században kezdett benépesülni újra, kezdtek kialakulni a szállások. Az egrí káptalanhoz, egyházmegyéhez tartozott a föld, így jórészt római katolikusok voltak a lakosok. Eleinte a pusztá legelőként szolgált, majd ahogy benépesült a vidék, meg-

kezdtek dűlőkre osztani a pusztákat. A dűlőkből alakultak ki a tanyaközpontok, ezeket pedig egész évben járható utak kötötték össze (Budai, 1980).

A tanyavilágban nem volt jellemző az írni-olvasni tudás, főként a mezőgazdasággal foglalkozók körében. A szülők nem is bíztatták a gyermekeiket, sokszor a kötelező tanítás alól is mentesíteni akarták őket. A tanulást sokszor a hiányos ruhadarabok is akadályozták, a gyerekek többször szüleik ruháiban jelentek meg, számos esetben cipő nélkül. Ez még a második világháború utáni időben is jellemző volt. A tanuláshoz használt felszerelésüket kendőbe csavarták, vagy tarisznyájukban hordták.

A 19. században a pusztai/tanyasi világban jórészt a zugiskolák működtek, ahol írni-olvasni tudó parasztember tanította magánházakban a gyerekeket. A tankötelezettség elrendelése után sem változott a helyzet, még mindig képesítés nélküli vándortanító, vagy úgynevezett „tanító mester” foglalkozott a gyerekekkel a magánházakban.

Az 1. számú táblázatban foglaltam össze, hogy a Jászságban mikor és hol alapították az iskolákat, meddig és milyen oktatási formában működtek az iskolák. Feltűnő, hogy az első iskolák csak az 1870-es évektől kezdtek meg a működésüket, de ez is csak néhány intézmény volt a nagy kiterjedésű pusztai területen. Főként osztatlan formában folyt a tanítás, a tanulók életkora nem számított, csak a műveltségük szintje az osztályba való sorolásukkor.

Ez is azt igazolja, hogy főként zugiskolák működhettek, hiszen hivatalos formában iskola csak alapító okirattal volt működtethető. Az írástudatlanság-analfabetizmus is nagy számban volt jelen, mert arról olvashatunk számos történetet, hogy még aláírni sem tudták a nevüket a lakosok a hivatalos ügyintézésük során, így többen érkeztek egy-egy ügy kezelésére a hivatalba, hogy igazolják kilétüket. A képzett tanítók megjelenése az 1890-es évektől tapasztalható és ők is csak férfiak voltak jellemzően. A tanítónők nem merészkedtek a tanyákra, jóval később, a 20. század második felében jelennek meg a tanyasi osztatlan iskolákban, akkor is főként feleségként (Molnár, 2011).

Település	Iskola neve	Működés éve	Oktatási forma	Mai állapot
Jánoshida	Tótkéri iskola	1926-1969	osztatlan, hat osztályos	1970-ben lebontották, emlékhely van
Jászapáti	Pethes - dűlő	1947-1967	1942-től vándoriskola volt, alsó tagozat, osztatlan	1970-ben lebontották
Jászapáti	Szentgyörgy úti iskola (Alsónyomási)	1941-1966	osztatlan (sokan csak részben látogatták)	1972-ben lebontották
Jászapáti	Vasáros-dűlő	1947-1966	előtte vándoriskola volt, majd osztatlan	1966 után lebontották
Jászapáti	Virágosi - iskola	1948-1960	eleinte nyolc osztály osztatlan, majd alsó és felső tagozatként osztatlan	Vadászházként működik
Jászágó	Ágószlői iskola	1924- 1951	eleinte képzetlen tanárok zugiskolaként, hatosztályos osztatlan, majd hat tanárral részben osztatlan	Egyetlen, ma is működő volt tanyasi iskola  (iskolatörténeti gyűjtemény működik)
Jászágó	Gyarokparti iskola	1928-1970	hatosztályos osztatlan	1972-ben lebontották
Jászágó	Négyzállási iskola	1925-1966	1922-től már Ördög tanyán képzett tanító volt, hatosztályos, osztatlan	1968-ban lebontották, az építési anyagokból óvoda épült



<b>Jászárokszállás</b>	Nagyárki iskola	1925-1967	1920-tól zugiskolák, majd hatosztályos egy tanteremben, osztatlan. 1948-tól új iskolaépület, nyolcosztályos osztatlan, két tanerős.	1967-re elnéptelenedett, minden épületet elbontottak.
<b>Jászberény</b>	Borsóhalmi iskola	1929-1971	Klebelsberg-féle iskola (Klébi-iskola) volt. Hatosztályos, majd alsó-felső tagozat, 1960-tól csak alsó tagozat.	1980-as években lebontották
<b>Jászberény</b>	Cseróhalmi iskola	1946-1959	Osztatlan, egy tanerős.	Ma lakásként funkcionál.
<b>Jászberény</b>	Hajtai iskola	1893-1970	Osztatlan iskola, a II. világháborúban az épület háborús áldozattá lett, így a tanítás is szünetelt, majd a közeli tejcsernokot alakították át, ami végül megszűnt.	A tejcsernok épülete ma is áll.
<b>Jászberény</b>	Homoki iskola	1906-1980	Már 1877-től jegyzik az iskolát. 1906-ban az Apponyi-féle iskolaépítési program új lendületet vett, ez az iskola is ennek keretében újult meg.	Több magas kőfal található az iskola helyén, a növényzet között.
<b>Jászberény</b>	Kormosparti iskola	1929-1971	„Klébi-iskolaként” épült	Nem jelzi semmi a helyét.
<b>Jászberény</b>	Meggyespelei iskola	1929-1970	Klébi-típus iskola, egy tanteremmel. Osztatlan tanítású.	Vadászházként funkcionál.
<b>Jászberény</b>	Négyszállási iskola	1900-1974	Tanítás zugiskolákban és Gazdakörökben folyt, az 1898-ban épített épület a tanítás megkezdése előtt összedőlt, majd az új épületben hatosztályos, egytanítós osztatlan iskola, majd a nyolcosztályos bevezetésével kéttanerős osztatlan oktatás folyt. 1965-ben megszűnt a felső tagozat.	Áll a ház, a tanítói lak ma magánház.
<b>Jászberény</b>	Öregerdei iskola	1946-1996	Erdős Iskola és Fecske iskola korábban borházként funkcionáltak. 1975-ig volt tanítás az Erdei iskolában, a Fecske iskola csak felsőtagozattal működött 1975-től.	Ma az önkormányzat tulajdonában van az épület, gyermektábor céljait szolgálja.
<b>Jászberény</b>	Peresi iskola	1926-1970	1800-as évek utolsó felében volt nyári iskola a vesszőből font épületben. Majd 1904-től pedig már valahol volt elődje. 1926-ban épült a klebelsbergi rendeletnek megfelelően két tanterem, két tanító.	Ma ismét áll a korábbi épülethez tartozó kápolna, mellette egy emlékkő áll emlékeztetve az iskolára.
<b>Jászberény</b>	Portelki Iskola	1870-2007	1912/13-as tanévben épült egy másik épület is, az öreg iskolát az 1925/26-os tanévben bővítették. 1951-től önálló iskolaigazgatót kapott és megszűntek az összevont osztályok. 1953/54. tanévtől egy újabb épülettel bővült. 2007-ben szűnt meg a tanítás.	Nehéz kideríteni az iskola történetét, a legrégebbi épület ma gondnoki lakás.
<b>Jászberény</b>	Rekettyési Iskola	1929-1971	egy tanterem, tanítói lakással.	Az épület ma is áll, korábban több funkciója volt, most lakóépület.
<b>Jászberény</b>	Réti Iskola	1929-1971	„Klébi-iskolaként” épült, egy tanterem, tanítói lakással.	Lebontották.



<b>Jászberény</b>	Szelei úti iskola	1929-1971	Egy tanterem, osztatlan hatosztályos, majd nyolc osztállyal. 1955-ben megszűnt a felső tagozat.	A Jász Múzeum raktáraként működik.
<b>Jászberény</b>	Tőtevényi Iskola	1903-1974	Egy tanterem és tanítói lakással épült, a zugiskolák megszűnésére, a Horthy-korszakban bővült két tanteremmel, így osztott lett az alsó majd a felső tagozat is (részben osztott)	Magántulajdonban van, panzióként működik.
<b>Jászberény</b>	Újerdei iskola	1906-1971	1944-ig folyamatosan működött egy év kihagyással, majd megszűnéséig csak alsótagozattal működött.	Magánlakásként funkcionál.
<b>Jászboldogháza</b>	Alsóboldogházi Iskola	1899-1964	Rossz minőségű vályogházként épült még 1897-ben, ezért csak később indult meg a tanítás. 1936-ban átépítették, 1963-ban megszűnt a felső tagozat, majd 1964-ben az iskola is bezárt.	A TSZ lebontotta, ma emlékhelyet láthatunk a helyén.
<b>Jászboldogháza</b>	Boldogházi Iskola	1906-1946	Egytantermes iskolaként indult, 1940-ben bővítették az épületet és vált nyolcosztályossá, a két tanteremben folyó oktatás.	Az épület ma is áll, emlékkövel jelölték az iskola helyét.
<b>Jászboldogháza</b>	Csikosi Iskola	1909-1965	Az osztatlan egytanítós iskola az 1963-as nagy árvíz után szűnt meg.	Helyén emlékoszlop áll.
<b>Jászboldogháza</b>	Sóshidai iskola	1908-1961	Osztatlan iskolaként működött 1947-ig, majd ettől kezdve a felső tagozatosok bejártak a városi iskolába. 1961-ben szüntették meg az iskolát.	Lebontották, emlékére emlékkövet állítottak.
<b>Jászboldogháza</b>	Tápiói Iskola	1894-1965	1894-ben lakossági összefogással épült, majd 1908-ban állami segídéssel új iskola épült, ami osztatlan iskola volt. 1953-tól csak alsó tagozattal működött 1963-ig.	1967-ben lebontották.
<b>Jászdózsa</b>	Kápolnahalmi iskola	1941-1966	1938-ban már egy bérelt tanyán működött az iskola, a tanító éjjel a padokon aludt, majd 1941-re felépült a lakás is. 1948-ban a nyolcosztályos oktatás bevezetésekor csak alsó tagozat működött.	Lebontották az épületet, de emlékkő áll a helyén.
<b>Jászdózsa</b>	Középhalmi iskola	1926-1969	Egy tantermes, tanítói lakással működött, majd nyolcosztályos osztatlan iskola, végül csak alsótagozat volt 1964-1969 között.	Lebontották.
<b>Jászdózsa</b>	Nagyhalmi iskola	1926-1967	Egy tanterem, tanítói lakással, kis kápolnával. Osztatlan hatosztályos, majd később nyolcosztályos délelőtt-délutáni váltásban működött az iskola. 1964-1967 között csak alsó tagozattal.	Lebontották.
<b>Jászfelső-szentgyörgy</b>	Hajtai úti iskola	1929-1972	Eleinte egy tantermes, majd új építésű iskolában már két tanteremmel és két tanterővel működött az iskola.	Vadászházként funkcionál.
<b>Jászfelső-szentgyörgy</b>	Kerekudvari iskola	1918-1964	Gosztorny család birtokán épült, eleinte teljeskörű tanítást biztosított, majd csak alsó tagozatosok számára működött.	Bérlakásként áll.

<b>Jászfényszaru</b>	Homoktanyai iskola	1925-1971	Winkler-iskola két épülete, egyik az iskola, másik a tanítói lak, az új iskolában 1971-ig volt tanítás.	Az új épület ma is áll, közösségi házként működik.
<b>Jászfényszaru</b>	Vasúttanyai iskola	1927-1970	Egytantermes osztatlan hatosztályos iskola, majd 1952-től új tanteremmel bővült, ahol 7 osztályos mindenki délelőtt tanult.	Ma is áll az épület.
<b>Jászivány</b>	Hevesiványi iskola	1908-1950	Az épületben egy tanító lakott. Később új épületben kaptak helyet. A régebbi épület a II. világháború után óvoda lett, 1950-ig működött.	Mindkét épület áll, magánház és önkormányzati épület.
<b>Jászivány</b>	Horváth-dűlői iskola	1925-1968	1925-ben Horváth Pál földjére épült, tanítói lakással nagy föld és iskola kert is tartozott hozzá.	Eladták a tanyát, az épületet 69-ben elbontották.
<b>Jászájkóhalma</b>	Kapitányréti iskola	1927-1970	Kezdetben egy tanerős, hatosztályos, majd két tanerős nyolc osztályossá vált. 1960-tól már csak alsó tagozat volt, majd 1970-ben ez is megszűnt.	Az épület ma is áll a torony nélkül, az önkormányzat tulajdona.
<b>Jászájkóhalma</b>	Varjasi iskola	1927-1964	Klebelsbergi program keretében épült fel, egy tanterem, egy tanítós, majd két tanerős osztatlan hatosztályos, majd nyolcosztályos rendszerben	Lebontották.
<b>Jászkisér</b>	Hajmali iskola	1945-1965	Egy tantermes, egy tanítói lakkal épült.	Lebontották.
<b>Jászkisér</b>	Hetényi iskola	1946-1962	Vályogból épült iskola, osztatlan osztályokkal.	Lebontották.
<b>Jászkisér</b>	Pusztakürti iskola	1946-1959	Uradalmi épület volt, és az Intézói lakásban nyílt meg ez az iskola, lerobbant épületben. Nyolcosztályos, két tanerős, osztatlan iskola volt.	Lebontották.
<b>Jászkisér</b>	Réti iskola	1946-1956	Vályogból épült, zord körülmények miatt alacsony gyermekszám, 1956-ra már csak 5 gyerek járt.	Lebontották.
<b>Jászkisér</b>	Szellőháti iskola	1942-1974	Jól megközelíthető helyen épült, korábban vándortanítás is volt.	Lebontották.
<b>Jászladány</b>	I.sz. iskola	1898-1963	Egy tanítós, osztatlan hatosztályos iskola, a TSz-esítés következményeként elnéptelenedett.	Lebontották.
<b>Jászladány</b>	II.sz. iskola	1912-1963	Egy tanítós, osztatlan iskola, hat majd 8 osztályos rendszerben.	Lebontották.
<b>Jászszentandrás</b>	Alsótanyai Iskola	1892-1973	Végig csak alsó tagozat volt, népiskolaként működött.	Lebontották.
<b>Jászszentandrás</b>	Elsősori Iskola	1928-1969	Tanítói lakással épült, felsőtagozat is működött, sőt Olvasókör is volt.	Lebontották, helyét sem látni.
<b>Jászszentandrás</b>	Felsőtanyai Iskola	1896-1975	Osztatlan iskola, majd később felső tagozat is működött.	Az iskola épületét lebontották.
<b>Jászszentandrás</b>	Járástanyai Iskola	1913-1980	Osztatlan iskola, csak alsó tagozattal. 1929-ben új épület került mellé a Klebelsbergi programnak köszönhetően végi alsó tagozat volt.	Ma is áll az épület, földúton jól megközelíthető ma is a tanyák között.
<b>Jászszentandrás</b>	Pusztaszent-andrási	1875-1886	1886-os település önállóvá válása után az iskola tovább működött.	Tájházként működik.

Jásztelek	Fügedhalmi iskola	1929-1965	Egy tantermes tanítói lakással épült. Sok gyermek látogatta.	Lebontották.
Jásztelek	Nyárijárási iskola	1924-1964	Előtte zugiskolák, majd egy tantermes és tanítói lakkkal épült községi iskola volt.	Lebontották.
Jásztelek	Pusztamizsei iskola	1927-1963	Majorsági épületből lett átalakítva, az uradalmi birtok gyerekei számára, hatosztályos osztatlan iskola. 1940-től két tanerős iskola 1-3 és 4-6 osztály délelőtt/délutáni váltással működött, a 7-8 osztály bejárt Jásztelekre.	A TSZ-esítés után megvásárolták, lebontották az épületet.

1. táblázat: A jászsági tanyasi iskolák összefoglaló táblázata. (Forrás: Fodor, 2016 alapján készült)

## Élet az iskolákban

Az iskolákban a fő tantárgy a Magyar nyelv volt: az írás, az olvasás, fogalmazás, helyesírás, beszéd- és értelemgyakorlat beleszámítva. Továbbá a Számolás, Természetrajz, Rajzolás, Éneklés, Kézimunka és Testgyakorlás tantárgyak voltak, melyek év végén kerültek értékelésre. Emellett a vallástant (hittan) is osztályozták. A tanítás reggel 8 és 15 óra között folyt. Az első, második és harmadikosok délben befejezték a tanulást, délután a magasabb osztályba járók maradtak. A tanulás 25 perces időtartamban zajlott, majd 5 perc szünet következett. Volt olyan alkalom, hogy jó idő esetén az udvaron kinn tanultak az idősebbek. A tanító a jó tanulónak elmondta a feladatot és ő gyakorolta a többiekkel, a fiatalabbakkal. (Fodor, 2016)

A jászszentandrasi belterületi iskolában az 1910-es és 20-as években helyenként 200 gyerek is beiratkozott az iskolába, így egyetlen tanítóra bízva az oktatást az osztatlan iskolában, ami minden törvényi előírást nélkülözött. Amikor segítséget kért a tanító, annyi mentességet kapott, hogy 100 gyereket délelőtt, a másik 100 főt délután taníthatta. Semmiel sem csökkent a munkája (Budai, 1981).

Ezekben az időkben az is jellemző volt, hogy a hat osztályt csak nagyon kevesen végezték el. Az Anyakönyvi bejegyzés jól szemlélteti ezt a problémát: például az 1922/23-as tanévben a Belterületi-iskolában 70 gyermek kezdte meg az első osztályt, ebből második osztályba 55 fő lépett, majd harmadik osztályban már csak 40 fő kezdte meg a tanulmányait, majd negyedik osztályban már csak 22 fő, ötödik osztályban pedig már csak 4 fő járt és végezte el az iskolai évet, a hatodik osztályt egyetlen egy fő, egy kislány fejezte be. Szomorú ez a fogyatkozás, kimaradás az oktatási rendszerből, az iskolai tanulmányokból, azonban jól szemlélteti és hűen ábrázolja a korszakra jellemző iskolázottságot, műveltséget. (Budai, 1981; Jászszentandrás - Anyakönyv)

Sok tanyasi iskolában viszont annak ellenére, hogy a felszerelések mind az iskola részéről, mind a tanulók részéről hiányosak voltak, az iskolai élet mindig tartalmas volt. A tanévnyitó és évzáró ünnepélyek mindig műsorokkal zajlottak, évközben Tornaünnepélyt, kirándulásokat szerveztek a pedagógusok.

Az 1950-es években még a Tejakciót is megszervezték, azaz minden nap más szülő hozta a tejet a gyerekeknek, hogy „valami étel is jusson” a tanulás közben a gyermekeknek. Mindenkinek saját ivóedénye volt és kéztörlője.

Egy tanyasi tanító házaspár visszaemlékezéseiből beleláthatunk a korabeli pusztai tanítók életébe: egész életüket végig dolgozták, és nem mehettek nyugdíjba, mert nem jelentkezett senki a helyükre. Nyugdíjazásuk ellenére a tanyasi iskolába nem ment tanítónak senki, végül az iskola elnéptelenedett és bezárt. Ekkor mehettek mindketten nyugdíjba és

pihenhettek meg. Elmesélték, hogy megszámlálhatatlan keresztgyerekkel bírtak. A lakodalmaikba mindig hivatalosak voltak, disznóvágás idején nem győzték az ételeket elfogyasztani. Vetélkedtek a szülők, hogy ki műveli meg a kertjüket, ki segít nekik a házkörűli munkákban. Végül is hálás szülők, lelkes gyerekek vették körül őket, cserébe egész nap csak tanítók voltak (Pesti Hírlap, 1921).

A Jászságban szerencsések voltak a tanyasi iskolák, mert a „TSZ-esítés” idején a tanyaközpontokban a nép maga is igyekezett segíteni a saját sorsán. Ilyen összefogás eredménye volt a villamosítás a tanyákon, majd a közvilágítás megszervezése szintén. Az emberek saját maguk is áldoztak, hogy megfelelő életkörülményeket teremtsenek. A világítás bekapcsolásakor fényünnepélyt (népünnepet) rendeztek, valóságos lakodalom volt, emlékezett vissza a tanító házaspár (Molnár, 2011).

Az iskolákban a 60-as években még sok gyerek volt, elégedettek voltak a szülők a nyolcosztályos, részben osztott oktatással, ugyanakkor egyre több szakos tanárt kaptak az iskolák, biztosítva a színvonalas oktatást. Végül sok intézményt összevontak, a központként kijelölt községekben, számukra új épületet is emeltek, ahol a kornak megfelelő épületben tanították a már osztályok szerinti és szakosított oktatási rendszerben a gyerekeket. Végül a családok is beköltöztek a központokba (városokba), így néptelenedtek el a tanyasi/pusztai központok.

Jászszentandrás tanyasi iskoláknak és tanulóinak létszámváltozása jól mutatja azt az ívet, hogy hogyan változott a tanyasi iskolák működése a vizsgált időszak alatt. Ezt a 2. számú táblázatban foglaltam össze.

Iskola	1885/86	1941/42	1950/51	1959/60	1968/69
Belterület	50	211	282	311	282
Járás-tanya	0	182	200	131	98
Felső-tanya	0	131	147	103	67
Alsó-tanya	30	57	73	31	11
Telek-tanya	0	67	99	60	8
Tantermek száma	2	11	25	26	24
Tanítók száma	2	9	14	15	14
Lakosság száma	2300	5500	5700	5039	4401

2. táblázat: A létszámok alakulása az iskolákban Jászszentandrásán. (Forrás: Budai, 1981 nyomán)

## Összefoglalás

A tanyasi vagy pusztai iskolák működésének virágzása, kiteljesedése, mint láthatjuk, a két világháború közötti időszakban volt. Jóval korábban szükség lett volna ezekre az iskolákra, hogy a műveltség csíráját elvessek. Ma már nosztalgiával tekinthetünk csak vissza és a történetek hosszú sorát olvasva talán a történetek leírása, az életképek, a visszaemlékezések meg is szépítik a küzdelmes időszakokat. A fényképek, osztályképek fontos emlékek, hitelesen mutatják, bizonyítják a korabeli életkörülményeket, lehetőségeket vagy éppen a hiányokat-hiányosságokat.

Letűnt világ – elmúlt világ fontos emlékei.



1. kép: 1948 Jászszentandrás. (Forrás: Jászszentandrás Könyvtári gyűjtemény)



2. kép: Alsótanyai iskola - Jászszentandrás. (Forrás: Jászszentandrás Könyvtári gyűjtemény)





3. kép: Járasi tanya - iskola. (Forrás: Jászszentandrás Könyvtári gyűjtemény)



4. kép: Felső tanya – 1954. (Forrás: Jászszentandrás Könyvtári gyűjtemény)



5. kép: Első Ballagók - Járasi tanya. (Forrás: Jászszentandrás Könyvtári gyűjtemény)



## Irodalomjegyzék

- Alsó-tanyai iskola története képekben* (2016). összeállította: Kiss Istvánné, Jászszentandrás, Kézirat.
- Belterületi-tanyai iskola története képekben* (2016). összeállította: Kiss Istvánné, Jászszentandrás, Kézirat.  
Lelőhely: Jászszentandrás Könyvtár.
- Beluszky, P. (2004). *Magyarország településföldrajza*. Dialóg Campus Kiadó.
- Bertók, R., Pusztafalvi, H. & Trixler, B. (2023). Jászszentandrás. In Dulai, S. & Havel, A. (Eds.), *Pély Kollégium* (pp. 95-106). Antológia Kiadó.
- Budai, Gy. (1981). *Szülőhelyem iskolaiügyének történeti fejlődése*. Jászberényi Tanítóképző Főiskola, Szakdolgozat. Kézirat. Lelőhely: Jászszentandrás Könyvtár
- Fodor, I. F. (2016). *A jászsági oktatás végvárai*, Jászsági Füzetek.
- Jászság <https://hu.wikipedia.org/wiki/J%C3%A1szs%C3%A1g> (2024.09.10.)
- Jászszentandrás Elemi iskola Anyakönyv. Lelőhely: Jászszentandrás Könyvtár.
- Jászszentandrás Önkormányzat Könyvtára, Helytörténeti Gyűjtemény – Képek.
- Kelemen, E. (2002). *Hagyomány és korszerűség*. OKI Új Mandátum Kiadó.
- Magyar Néprajzi Lexikon* (1977). Akadémiai Kiadó.
- Mann, M. (1997). *Oktatáspolitikusok és koncepciók a két világháború között*. OPKM.
- Mann, M. (Ed.) (1987). *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából*. Tankönyvkiadó.
- Mészáros, Á. (2022). *Pusztai iskolák nyomában*. [https://mnl.gov.hu/mnl/hml/hirek/pusztai\\_iskolak\\_nyomaban](https://mnl.gov.hu/mnl/hml/hirek/pusztai_iskolak_nyomaban) (2022.12.02.)
- Mészáros, I. (Ed.) (1981). *Ratio Educationis: Az 1777 és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása*. Akadémiai Kiadó.
- Molnár, I. (2011). *Jászszentandrás Históriaja és népelete*, Jászok Egyesülete-Jászságért.
- Németh, A. & Pukánszky, B. (2000). *Neveléstörténet*. <https://mek.oszk.hu> (2022.11.22.)
- Népszava, (1967. január 12.) *Jázkisér harminc évvel később*. p. 3.
- Néptanítók Lapja (1928). *A kultusztárca költségvetése, 1928/29es tanévre*. 11-12. sz. p. 7.
- Pesti Hírlap, (1921. szeptember 4). *Tanyasi iskolák*. p. 9.
- Szabad Föld, (1972) február, *Az új arcú tanyavilág*. p. 2.
- „Szabad valék mint a szárnyas madár...” Kis Ágoston jászkladányi tanító naplója (1823-1869). (2017). Jászsági Füzetek.
- Tanyavilág, eltűnt világ Jászapáti - Jászivány* (Hevesivány) I. (2001). Jászapáti.
- Tanyavilág, eltűnt világ Jászapáti - Jászivány* (Hevesivány) II. (2001). Jászapáti.
- Térport*. <http://www.terport.hu/telepulesek/telepulestipusok/sajatos-telepulesformak.html> (2023. 12.03.)



# A PÉCSI NOTRE DAME, A MIASSZONYUNK NŐI KANONOKREND ISKOLÁI A KEZDETEKTŐL A 20. SZÁZAD KÖZEPÉIG

*Absztrakt:*

*A magyarországi leánynevelés dualizmus korában bekövetkezett fejlődését tekintve a pécsi Miasszonyunk Női Kanonokrend a dél-dunántúli régió olyan hiánypótló intézményrendszerét hozta létre, mely nem csak a helyi társadalom igényeit elégítette ki, hanem a törvényi szabályozások fejlődésére reagálva, folyamatosan fejlesztette intézményrendszerét. Ebből adódóan ezen egyetlen iskolakomplexumon keresztül bemutatható az a folyamat, amely a magyar nőnevelés forradalmi fejlődését hozó időszakában bekövetkezett, hiszen ahogy a törvények lehetővé tették, a rend vezetői igyekeztek minél rövidebb idő alatt megteremteni a lehetőséget arra, hogy a Pécsen és vonzáskörzetében élő családok a megfelelő iskolatípust találják meg leánygyermekük számára az elemi iskolától a tanítónőképzőn át a leánygimnáziumig. A tanulmányom ennek a töretlen fejlődésnek a lépcsőfokait szeretné fókuszba állítani egyetlen intézmény, a kanonokrend pécsi iskolakomplexumának példáján keresztül.*

*Kulcsszavak:* Miasszonyunk Női Kanonokrend, leánynevelés, Dél-Magyarország, 19-20. század

## **Bevezetés**

A tanulmány a Miasszonyunk Női Kanonokrend, vagyis a Notre Dame rend pécsi iskoláinak fejlődéstörténetét állítja fókuszba, azon belül is nagy hangsúlyt helyezve az intézménykomplexumban létrejövő tanítónőképzőnek és leánygimnáziumnak. Ezen két iskola alkotta a dualizmus idejében és még a két világháború közötti korszak első éveiben a Dél-Dunántúl legmagasabb szintű oktatási intézményeit, ahol a régióban élő családok leánygyermekük tanulhattak, így kialakulásuk és működésük nagy hatással volt a terület női művelődésére.

## A rend kialakulása és Pécsre érkezésük

A Notre Dame, vagyis a Miasszonyunk Női Kanonokrendet, melyet az Ágostonos Kanonisszák rendjének is neveznek, latinul a Congregatio a Domina Nostra Canonissarum Regularium Ordinis Sancti Augustini 1597-ben hozta létre Fourier Szent Péter<sup>1</sup> a franciaországi Mattaincourt-ban Boldog Alice Le Clerc<sup>2</sup> segítségével, aki a rend első főnöknője lett (Szentkirályi, 1908). Az ő tevékenysége révén alakult ki a rend tagjainak életvitele, mivel tanulmányozta a párizsi orsolyita rendházat, hogyan egyeztethető össze a szerzetesnők szigorú, önmegtartóztató élete és a tanítónői feladatok. Az 1598-ban kiadott ideiglenes szabályzatban olvashatjuk, hogy első és legfontosabb feladatuknak tekintik iskoláik megnyitását minden tanulni vágyó leány előtt, a rászorulókat pedig ingyen tanítják írni és olvasni (Réglement, 1589). A rend végső, V. Pál pápa által elfogadott 1617-es alapszabályzatának első része teljes egészében az ifjúság, azon belül is a leánynevelés kérdésével foglalkozik és kiterjed az oktatás elveire, módjára, helyszínére is (Constitution, 1617).

A Miasszonyunk Női Kanonokrend nagyon gyorsan terjeszkedett Európában, az 1732-ben Regensburgban alapított zárda volt a nyolcvanadik intézetük, mely az első magyarországi rendház anyaháza is lett (Szentkirályi, 1908, p. 11). Pécsen 1851-ben, Scitovszky János<sup>3</sup> püspök, a későbbi esztergomi érsek hívására telepedtek meg és alapítottak a zárda mellett leányiskolát az Ágostonos Kanonisszák, akik az elkövetkező évtizedekben Pécs egyik legjelentősebb oktatási intézményrendszerét hozták létre. Ebben az időben nem volt a megyében megfelelő leánynevelő intézet és Scitovszky sokáig tanulmányozta az alapítást megelőzően a rend pozsonyi szervezetét és intézményeit, melynek következtében, hosszas tárgyalásokat követően az ottani zárda tíz apáca, két világi nővér mellett két újoncot és két jelöltet küldött Pécsre a zárda megalapítására (Szentkirályi, 1908). A zárda és az iskola alapítólevelében így vall erről a püspök: „Jelen sorainkkal emlékeztül adjuk mindazoknak, a kiket illet, hogy midőn püspöki hivatalunknál fogva – melyet nem a saját érdemeink, hanem Isten különös kegyelméből viselünk, – szakadatlanul arra törekedtünk, hogy az isteni kegyelemnek növelésére minél alkalmasabb eszközökről gondoskodjunk, és egyben buzgólkodjunk, hogy a mi főpásztori gondjainkra bízott hívők kor- és nemkülönbség nélkül megismerjék az Atyát és a kit küldött Jézus Krisztust (...) de főképp, hogy a gyenge ifjúság, mint az Úr nyájának legártatlanabb része, az Isten félelmében idejekorán oktattassék, s így korban és bölcsességben növekedjék Isten és ember előtt egy-

- 1 Fourier Szent Péter (1565, Mirecourt – 1640, Gray) Lotaringiában született, tanulmányait pedig Pont-à-Moussonban végezte, majd húszévesen belépett az ágostonos kanonokok közé Chaumoussy-ben. 1589-ben szentelték pappá és került Mattaincourt településre. Az ágostonos kanonokok rendjében reformokat vezetett be és létrehozta a rend női ágát. Élete végén szembekerült Richelieu bíborossal, ezért haláláig zárdalelkész-ként szolgált. 1897-ben avatták szentté. (Diós, 2009)
- 2 Boldog Le Clerc Alexia/ Alice Le Clerc (1576, Remiremont – 1622, Nancy) gazdag családból származott és szerette az életet, de egy betegségből felépülve találkozott Fourier Szent Péterrel, aki lelki vezetője lett. Alice egy Mária-jelenés után értette meg, hogy életét a fiatal lányok nevelésének, oktatásának kell szentelnie és 1598-ban alapították meg első iskolájukat. 1947 májusában avatta boldoggá XII. Piusz pápa. Congrégation Notre Dame. Chanoinesses de Saint-Augustin honlapja. [http://congregation-notredame.cef.fr/cnd/index.php?option=com\\_content&view=article&id=166:alix-le-clerc-la-bienheureuse&catid=53:alixleclerc&Itemid=79](http://congregation-notredame.cef.fr/cnd/index.php?option=com_content&view=article&id=166:alix-le-clerc-la-bienheureuse&catid=53:alixleclerc&Itemid=79) (2011.03.31.) Életéről ld. még: La vie de Bienheureuse Alix Le Clerc. <https://eglise.catholique.fr/approfondir-sa-foi/temoigner/temoins/372460-bienheureuse-alix-le-clerc-1576-1622/> (2024.08.19.)
- 3 Scitovszky János (1875, Kassabéla – 1866, Esztergom) bíboros, hercegprímás, esztergomi érsek. Az elemi iskolát Jolsván, a gimnáziumot Rozsnyón végezte. 1804-ben káplán lett. 1808-ban a művészetekből és bölcsészettől, 1813-ban pedig teológiából szerzett doktori minősítést. 1809. november 5-én szentelték pappá. A rozsnyói kanonok és papnevelő intézet igazgatója, de emellett tanári minősítését továbbra is megtartotta. 1827. augusztus 17-én rozsnyói, 1838. november 19-én pécsi püspökké nevezték ki. 1849. július 21-től hercegprímás és esztergomi érsek, 1853. március 7-től bíboros. (MÉL)

aránt, ezen főpásztori törekvéseinkben megerősített minket azon benső meggyőződés, hogy a jövő nemzedék egyedül és legfőképpen az ifjúság, még pedig a leányifjúság vallásos és katolikus irányú nevelésétől függ éppúgy, mint a jó termés az elvetett magtól: ezért (...) szükségesnek találtuk, hogy a pécsi egyházmegyében leánynevelő intézet állíttassék, melyben a közönséges iskolai oktatáson kívül főleg az előkelőbb családok leányai vallásos irányú kiképzését, jó erkölcsi nevelést és szélesebb körű oktatást nyerjenek. Ezen tervünkhöz annyival is inkább ragaszkodtunk, mert sajnosan azt tapasztaltuk, hogy nemcsak a nagykiterjedésű pécsi egyházmegyében, hanem több megyére kiterjedő messze környéken sincs egyetlen olyan intézet, mely ezen szent cél szolgálatában állana (...)" (Szentkirályi, 1908, pp. 214-215).

Az ezt követő fél évszázadban a rend pécsi zárdája és annak iskolái folyamatosan fejlődtek és alakult ki a századfordulóra az intézet, amelyet Rajczi Péter találóan nevezett egy valóságos „iskolakombinátnak” (Rajczi, 1989). Ez az elnevezés azért is találó, hiszen a diákok egy intézményen belül tanultak a különböző iskolatípusokban és tanáraik pedig, akik nagy arányban a rend tagjaiból kerültek ki, több esetben is képzettségüknek megfelelően nem csak egy iskolatípusban tanítottak (Rajczi, 1989). A rend iskoláinak létrejötte, az intézményrendszer végleges, az államosítás előtti formájának kialakulása a 20. század első évtizedeire ment végbe, a törvényi előírásoknak megfelelően. A zárda alapításával egy időben kezdte meg működését a külső és a belső elemi iskola, majd 1890-től működött a polgári leányiskola, 1895-től a tanítónőképző intézet. Ezekben a tanintézeteken kívül pedig megtalálhattuk még az épületkomplexum falai között (1859-1886 között) a varrótanfolyamot, valamint a századfordulót követően a gyakorló gazdasági ismétlő leányiskolát (Szentkirályi, 1908).

## A pécsi tanítónőképző

A magyar tanító(nő)képzés formája, mely a második világháborúig meghatározza a képzés jellegét, vagyis, hogy középfokú képesítést nyújtó intézményekről beszélünk és a törvényi átalakítások következtében fejlődik ötéves képzéssé és tartalmaz egyre nagyobb terjedelmű ismeretanyagot, a 19. század második felében, a kiegyezés után jön létre. Az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai oktatásról hozott először nagyobb léptékű változást a tanítóképzés terén. A törvény VII. fejezete, a 81-115. §-ig terjedő rész vonatkozik a tanító(nő)képezdekre. A képzési időt kettőről három évre emelték fel és az ország területén előírták húsz állami tanítóképző intézet létesítését, valamint az intézmények felvételi feltételeit is. A 86. §-ban olvashatunk a felvétel kritériumairól: „A tanítóképezdébe olyan ép testű növendékek vétetnek fel, kik a 15-ik évet már meghaladták, s az anyanyelv, számvetés és földrajz ismeretében s a történelemben legalább annyi jártassággal bírnak, a mennyit a gymnasium, reál-, vagy polgári iskola 4 első osztályában a tanítanak. A belépni kívánó növendék erről vagy nyilvános iskolai (bélyegmentes) bizonyítványát köteles előmutatni, vagy felvételi vizsgának kell magát alávetnie.”<sup>4</sup> A törvény előírásai szerint tanító csak az lehetett, aki oklevéllel rendelkezett képesítéséről, valamint a 41. § megszabadította őket az addig rájuk nehezedő, de a tanítói hivatással össze nem egyeztethető hivatalok viselésétől. A tanítók és az általuk tanított diákok létszáma az 1868 és 1919 között hatalmas mértékben megnövekedett.

Az 1880-as évektől egyre növekvő óraszámot találunk a már úgyis általánosan túlterhelt tanítóképzésben, hiszen a leendő tanítóra is egyre nagyobb elvárás nehezedett az állam részéről. Ha ezt a felsorolást végignézzük, a tanítóktól, tanítónőktől az állam elvárta, hogy koruk polihisztoraiként álljanak egy közösség szolgálatára és formálják azt arra a

4 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?-docid=86800038.TV> (2024.08.19.)

képre, melyet az állam célul kijelöl számukra. Ahhoz viszont, hogy az ehhez szükséges tudást megszerezzék, elkerülhetetlen volt a tanítóképzők óraszámainak egyre nagyobb arányú emelése, mely azonban a pedagógiai tárgyaknak nem vált oly mértékben javára, mint amennyire az elvárható lett volna. Az 1881. évi 655. és 15.369. számú miniszteri rendelet a hároméves képzést négy évfolyamúra emelte és ez a heti óraszámok növekedését is magával hozta, de eltérő módon a férfi és a női képzők között. Míg a tanítóképzőkben heti 107, addig a tanítónőképzőkben heti 110 órával találkozhatunk, melyekhez még különféle tanfolyamok csatlakoztak, mint például méhészeti, selyemhernyó-tenyésztési, kántori, tűzoltási tanfolyamok. (Szakál, 1934; Németh, 2012) Az eltérést a későbbiek során is megfigyelhetjük a férfi és női képzők óraszámában, azonban a századfordulón készült új tanterv már próbált megoldást találni arra a helyzetre, hogy a sokféle tanfolyam mellett újból nagyobb hangsúly helyeződjön a képző eredeti céljaira, tehát a pedagógiai tárgyak oktatására. A képzőbe való felvételi és az éveig tartó tanulmányok a tanítónővé válásnak az első lépcsőfokát jelentették, hiszen nem mindenki lépett a tanítói pályára, és akik ezt a hivatást választották, első iskolájukba kerülve váltak igazán tanítónővé.

A tanítónőképzőkben az 1880-as évekig gyorsan emelkedett a tanulók létszáma, majd kisebb visszaesést követően az 1890-es évek közepétől újra növekedésnek indult, amihez az intézetek számának gyarapításával is alkalmazkodtak a fenntartók (ld. bővebben Kiss, 1929, p. 37). Elsősorban a római katolikus egyház alapított a századforduló után nagy számban tanítónőképzőket, mely a diákok megoszlásán is jól nyomon követhető. A tanítónőképzők növendékeinek létszámnövekedésének okát Kiss József szintén nem csak a tanítónői hivatás iránti érdeklődésben látta, hanem ahogy fogalmazott „*a nőnevelés fellendülésének megfelelő leánynevelő-intézet nem lévén, sok szülő a tanítónőképző-intézeteket pusztá nevelőintézetnek tekintette*” (Kiss, 1929, p. 36). Az ott tanultakat (gyermekekre vonatkozó ismeretek, neveléstan, gazdasági ismeretek, kézimunka, zene) azok számára is hasznosnak tartották, akik később feleségként és anyaként töltötték be a társadalom által rájuk rótt szerepüket.

A Notre Dame rend pécsi oktatási intézményei között a tanítónőképző intézet létrehozásának gondolata 1895-ben merült fel, mivel „*sakképzett, vizsgázott tanerőkkel a zárda gazdagon el van látva, kik a magyar nyelvet írásban és szóban teljesen bírják, hogy a tanítóképző-intézethez szükséges gyakorló-iskola a négy osztályú külső- és a hat osztályú belső iskolában rendelkezésre áll, valamint iskolai és sakkönyvtár szintén készen van*” (Szentkirályi, 1908, p. 138). A tanítónőképző tervezete az egyházmegyei tanfelügyelőhöz, Hanny Gábor kanonokhoz került, aki összehasonlítási alapnak a kalocsai rendház tanítónőképző-intézetének terveit vette és mindent alaposan megvizsgálva arra az eredményre jutott, hogy az intézet alkalmas már az 1895-1896-os tanévben a tanítónőképző megnyitására, így ez év szeptemberében 24 rendes és 5 magántanulóval megindult a képzés (Szentkirályi, 1908, p. 139, 141). Dulánszky Nándor<sup>5</sup>, majd Hetey Sámuel<sup>6</sup> pécsi püspökök is nagy gondot fordítottak az iskola és a tanítónőképző működésére, valamint azt megelőzően is a zárdában oktató apácák

5 Dulánszky Nándor (1829, Esztergom – 1896, Pécs) Az esztergomi papnöveldében tanult teológiát, utána Pozsonyban és Nagyszombatban hallgatott bölcsészetet. Hittudományi tanulmányait Bécsben a Pazmanaeumban fejezte be. 1855-ben szentelték pappá. 1856-ban a bécsi egyetemen teológiai doktorrá avatták. Hazatérve előbb az esztergomi papnevelőben volt tanulmányi felügyelő, majd a pesti szemináriumban töltötte be ugyanazt az állást. 1862-ben a pesti egy. tanára, majd a vallás- és közoktatásügyi minisztériumban a katolikus ügyek előadója lett. 1873-ban esztergomi kanonokká, 1877-ben pécsi püspökké nevezték ki. Ó restaurálta a pécsi székesegyházat. Írt egy latin nyelvű dogmatikát. (MÉL)

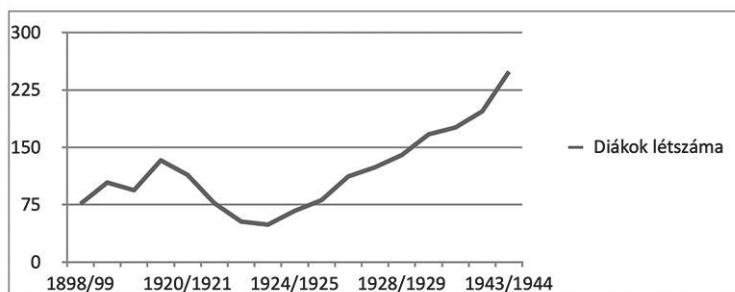
6 Hetey Sámuel (1845, Egyházasharaszti – 1903, Karlsbad/Karlovy Vary) Esztergomban végezte a teológiát. 1870-ben szentelték pappá. A nagyszombati gimnáziumban, majd az esztergomi érseki líceumban tanított. Rövid ideig a bécsi Pazmanaeum igazgatója volt. 1894-ben esztergomi kanonok, 1897-ben pécsi püspök lett. Nagy összegű (100 000 forint) alapítványt tett Pécsset felállítandó kat. egyetem céljaira. (MÉL)



képzésére, melyről a Pécsi Püspöki Tanítóképző-Intézet gondoskodott. „Ide járul – olvashatjuk Döbrössy Alajos írásában –, hogy azon zárdabeli tanítónőjelöltek, kik háziszabályaik értelmében a zárdát el nem hagyhatják, mint például a pécsi »Miasszonyunk«-ról nevezett zárdanők –, a tanképesítési vizsgálat miatt igen könnyen kellemetlen zaklatásoknak lehetnének kitéve, sőt a tanítónői képzés jótéteményétől hosszabb időre, vagy tán örökre is elütve, ha t.i. a pécsi tanítóképző-intézet tanártestülete előtt vizsgálataikat nem végezhetnék. Egyébiránt a pécsi tanítónőképző intézetnek felállításával, és a negyedik évfolyamnak már nemsokára történendő megnyitásával, a keresztény nőnevelés tanítónőképzés fontos kérdései a legszerencsésebb megoldást nyerték.” (Döbrössy, 1896, p. 39) A századfordulón a képzőbe érkezők nagy része az internátusban töltötte azt a négy évet, mely során tanítónői képesítésüket megszerezték. Sokuk már korábban is ebben a hatalmas intézményben végezte tanulmányait, így nem jelentett számukra nagy változást, hogy az intézet egyik épületéből a másikba költözzenek. A mai diákok számára minden bizonnyal az iskola mindennapi élete nagyon szigorú előírások alapján zajlott, de a korszak és az iskolák jellege folytán diákjainak teljesen természetes volt. „[M]egkívántuk – olvashatjuk az intézet 1907-1908-as értesítőjében –, hogy szeptember elejétől novemberig, május 1-től az iskolaév végéig naponta, a téli hónapokban vasár- és ünnepnapokon megjelenjenek a szentmisén”. (Értesítő, 1908, p. 14) Az iskolakomplexumnak két internátusa volt, a kisebbik internátusban éltek az elemi, a polgári és a felsőbb leányiskola tanulói, a tanítónőképzőnek viszont külön internátust állítottak fel, amelynek házirendje ugyanolyan, ha nem nagyobb szigorral alakította ki az ott élők mindennapjait.

A Notre Dame pécsi képzőintézetének létszáma a kezdeti 25-ről lassan, de biztosan emelkedett. Az 1898-99-es tanévben már 76 fő, 1900-1901-ben 104, 1909-1910-ben 94, majd az 1916-17-es tanévben már 133 diákot találunk falai között. A létszámokat vizsgálva azonban azt látjuk, hogy az I. világháborút követő években csökken az iskola tanulóinak létszáma: az 1920-21-es tanévben még 114 fő, viszont ezt követően 77 (1921-22), 53 (1922-23), 49 (1923-24) – ekkor érte el a mélypontot (Értesítő, 1898-1924). Az 1921-22-es tanévben nem indult első osztály sem, így 5 tanéven keresztül egy évfolyam hiányzott a képző diákjainak sorából. Ezt az időszakot meghatározza Pécs történetében a szerb megszállás (1918-1921), és ezalatt, valamint az azt követő időszakban az iskolák számára fontos volt az intézmény újból vonzóvá tétele, főleg az ország távolabbi területeiről származók diákok számára. A tanítónőképző a törvényi előírásoknak megfelelően fejlődött a következő évtizedekben és 1922-ben vette fel a Szent Margit Tanítónőképző-intézet nevet. Az 1924-25-ös tanévtől (67 fő) kezdődően viszont újból növekedni kezdett a tanulók száma és az 1943-44-es tanévre elérte a 249 főt (Értesítő, 1925-1944).

1. diagram: A diákok létszámának alakulása 1898-1944 között. (Forrás: Értesítő, 1898-1944. Saját szerkesztés)



Tanulmányaikat a tanítónőképzőkben nemcsak azok végezték, akik később el is helyezkedtek tanítónóként, hanem a leendő feleségek/anyák számára is megfelelő iskolaként tartották számon a társadalom középrétegéhez tartozó családok. Az ott tanultak (általános műveltségi tárgyak, gyermekekre vonatkozó ismeretek, neveléstan, gazdasági ismeretek, kézimunka, zene) a leghasznosabb ismereteket nyújtották azok számára, akik nem akartak tovább tanulni vagy tanítani. (Kiss, 1929) A tanítónőképzőbe járó diákok szüleinek foglalkozását tekintve szintén igazolást nyer<sup>7</sup> Kelemen Elemér megállapítása, miszerint a képzőkben a polgárosuló parasztság, a települések iparosai, kereskedői, valamint az alacsonyabb beosztású hivatalnokai (vasutas és postai alkalmazott) családból származók gyermekei tanulnak. Ez a társadalmi, családi háttér egyfajta helyzeti előnyt is jelentett a képzőből kikerülők számára, hiszen ismerték azokat a körülményeket, hagyományokat és gondolkodásmódot, amivel azok az emberek rendelkeztek, akik között nagy valószínűséggel életük nagy részét a közösségek tanítóiként töltötték, melyeket ezáltal formálni is tudtak, így Kenyeres Elemér ezt a státuszt mediátor-szerepnek nevezi és hatékonyságát abban látja, minél tovább, minél több generációt tudott a tanító egy adott településen nevelni, tanítani (Kelemen, 2007, p. 17).

A nők egyre nagyobb arányú munkavállalásának megjelenésével párhuzamosan a társadalomban egyre erősödött a tanítónői pálya elfogadottsága is, hiszen, mint ahogy a korszakban megfogalmazták, „a tanítónői pálya a női lélekhez legközelebb álló szellemi foglalkozás” és mint szellemi foglalkozás ezen területen nincs alárendelt állapotban, hanem „férfi kollégáival teljesen egyenrangú”<sup>8</sup> (Kiss, 1929, pp. 56-57). A tanítói pálya feminizálódása így előkészítette a nők értelmiségiként való emancipálódását, mivel először vált összeegyeztethetővé a női értelmiségi keresőtevékenység a családon belüli női szerepekkel. (Gyáni & Kövér, 2006) 1920 és 1944 között összesen 656 tanítónői oklevelet állított ki az intézet és mivel az itt tanulók nagy része Baranya, Tolna és Somogy megyéből származott, ezért megállapítható, hogy a rend nevelőintézetei jelentős hatást gyakoroltak a terület művelődésének fejlődésére (Rajczi, 1989; Takács, 2016).

## A felsőbb leányiskola és a leánygimnázium

A magyarországi leányoktatás fejlődését tekintve a dualizmus kora kiemelkedő jelentőséggel bír, hiszen mindazon intézménytípusok és törvényi szabályozásuk, melyek a leányok magasabb szintű oktatásáért feleltek, valamint a nők egyetemi tanulmányainak lehetősége, még ha korlátozottan is, de ebben a korszakban jelentek meg. 1868-ban kapta meg működési engedélyét az Országos Nőképző Egyesület, melynek vezetője, Veres Pálné Beniczky Hermin már egy korábbi cikkében a következőket fogalmazta meg a nők művelődési lehetőségeivel kapcsolatban: „Az isten az észtehetséget (...) nemcsak az egyik nem monopóliumává rendelte (...) az ész, az isteni szikra mindkét nemmel közös (...) vajon mire való volna a női nemnél, ha (...) kifejtésére, hasznosítására semmi szükség sem volna?” (Rébay, 2009, p. 97) A felsőbb leányiskolák közül az első, a Budapesti Állami Felsőbb Leányiskola 1875-ben nyitotta meg kapuit, majd folyamatos fejlődésnek indult, és bár 1879-től hatosztályos intézményként működött, de érettségét nem adott az itt tanulók számára (Rébay, 2009). Az 1901. évi 40.925. sz. vkmin. rendelet szövege alapján a felsőbb leányiskola „egységes tanfolyamú hat-

7 A témában és az intézmény diákságának társadalmi rétegződését tekintve ld. még Takács, 2017

8 Ezen kijelentéshez kapcsolódóan jegyezném meg, hogy az egyenrangúságot bár hangoztatják, azonban mégsem jelent meg teljes mértékben a tanítói pályán, hiszen, ha a bérezést, illetve a tanítónők magánélethez való jogát nézzük, ez a kijelentés még sokáig nem érvényesül(hetett). A témában ld. Takács, 2020, illetve Takács, 2024.

osztályos intézet, amely a fiúközéiskola módjára a művelt osztály leánygyermekének befejezett alapos műveltséget ad” (Rébay, 2009, p. 120).

1907-ig a pécsi rendház egyetlen középfokú tanintézete a tanítónőképző volt, így a fejlődésnek nagy lendületet adott az a tény, hogy *Zichy Gyula* püspök engedélyezte és anyagilag támogatta a felsőbb leányiskola megalapítását. Az iskola értesítőjében így olvashatunk az intézményről: „A felsőbb leányiskola középiskolai jellegű intézet, melynek célja nagyobb fokú általános műveltséget adni a női nemzedéknek. Nem készít elő szakszerű foglalkozásra, nem kvalifikál kenyérkereső pályákra, hanem nyújt annyi ismeretet, amennyire a mai művelt nőnek a társadalmi jelen viszonyok között múlhatatlanul szüksége van.” (Értesítő, 1910, p. 8) Az intézmény első igazgatója *Bitter Illés*, a ciszterci rend pécsi gimnáziumának igazgatója lett a püspök felkérésére és több ciszterci tanár is tanított a kialakuló iskolában. (Rajczi, 1989) Ekkor került sor a zárda épületeinek bővítésére is, hiszen az egyre növekvő létszámú diákság számára mind a tantermek, mind az internátusi férőhelyek szempontjából szükséges volt a meglévő épületek fejlesztése is. Az anyagi támogatást *Zichy* püspök és a káptalan nyújtotta az építkezéshez, mely révén egy újabb szárnyat építettek az iskolához, a korábbi, 1892-ben épített polgári leányiskola épületének (ez a ma is létező gimnázium főépülete) nyugati oldalához csatolva, ahol az új iskolatípus tantermei kaptak helyet. (Rajczi, 1989; Lengvári, 2003)

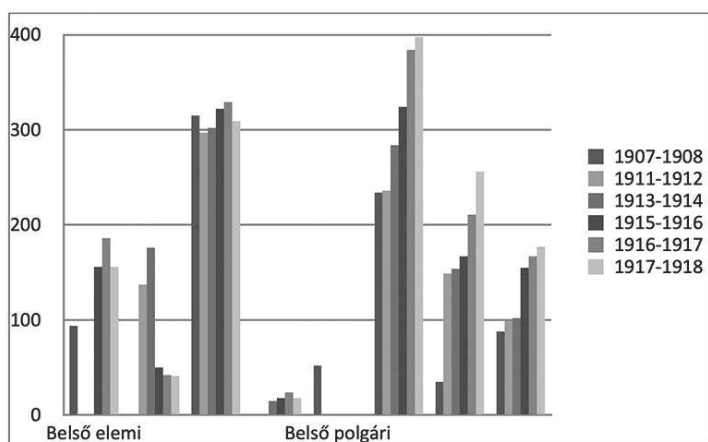
A felsőbb leányiskola átalakítása a VKM 1916. évi 86.100. sz. eln. rendelete nyomán kezdődött meg és került kialakításra a felső leányiskola, a leánygimnázium, valamint a felső kereskedelmi leányiskola. A *Jankovich Béla* vallás- és közoktatásügyi miniszter által kiadott rendeletben ezen indoklást találjuk az iskolatípus átalakítására vonatkozóan: „A művelt középosztály leánygyermekének nevelése és oktatása céljából alapított felsőbb leányiskolák, amelyek negyven évet meghaladó időn át elismerésre méltó módon teljesítették feladatukat, a mai szervezetükbe már nem tudják kielégíteni a megváltozott életviszonyok folytán felmerült szükségleteket. Ennek következtében felső osztályaik elnéptelenedtek (...) Ezek a jelenségek azt bizonyítják, hogy a magyar társadalom a megélhetésnek egyre jobban nehezedő viszonyai közt leányait a nagyobb műveltség mellett oly ismeretekkel kívánja ellátni, amelyek azonkívül, hogy magukban becsesek és a családi életben is hasznosíthatók, egyben megadják nekik a lehetőséget arra is, hogy szükség esetén tisztas megélhetésükről önmaguk gondoskodhassanak.” (MRT, 1916, p. 1369) A rend főnöknője, *Raab Mária Szalézia* a város<sup>9</sup> támogatását is kérte az intézmény átalakításához, mely a rendelet értelmében csak akkor tarthatja meg ezen iskolatípusát, ha mindenben az új szervezethez alkalmazkodik. Ezt olvashatjuk a Pécs polgármesteréhez írott 1916. augusztus 17-én kelt levelében: „Mint a pécsi róm. kath. felsőbb leányiskola fenntartója, évek óta tapasztalom, hogy a felsőbb leányiskola felső osztályai a maguk idealisztikus elzárkózásával az elől, hogy valamilyen gyakorlati képzést is nyújtsanak, Pécsen nem életképesek, a közszükségletnek nem felelnek meg. Régóta foglalkoztat az a terv, hogy a helyi viszonyoknak megfelelőleg, városunk lakosságának előttem is ismételtén kifejezésre jutott óhajására és nyilvánvaló, jogos érdekére való tekintettel, a felsőbb leányiskola oly iskolává szerveztessék át, amely gyakorlati életpályákra való előkészítés és képzés céljait is hasznosan szolgálja.” (idézi Nagy, 2010, p. 338) A leányok gyakorlati életpályákra való felkészítése és a hasznosítható tudás átadásának fontosságáról olvashatunk a rendfőnöknőnek a tanítónőképző intézet értesítőjében megjelent írásában is, mely még pontosabban feltárja azon indokokat, amik a rendet intézményeik társadalmi igényeknek megfelelő átalakítására készítették a törvényi szabályozások mellett. 1917-ből származnak *Raab M. Szalézia* következő gondolatai, melyeket a tanítónőképző nagyobb arányú létszámemelkedése kapcsán fogalmazott meg: „Nyilvánvaló jele ez a szembeszökő létszámváltozás a

9 Itt említeném meg azt a városi közgyűlési jegyzőkönyvet, melyben a város vezetése 1908. február 17-én a VKM elutasító határozatát tárgyalta az állami felsőbb leányiskola létesítését illetően, mi szerint a római katolikus felsőbb leányiskola már az 1907-08-as tanévben megnyílt, ugyanabban a városban egy állami intézmény felállítására nincs szükség. (idézi Nagy, 2010, p. 337)

*háború nyomában járó szociális eltolódásoknak. Kétségtelen, hogy a tudományos késültséget feltételező pályákon a háború után sok állást megfelelő képesítésű nőekkel kell majd betölteni, mert hiányozni fognak a férfiak; másrészt ugyanabból az okból megnövekszik annak a szüksége, hogy a nők maguk gondoskodjanak megélhetésükről. Természetes tehát, hogy a szülők minden áldozattal arra törekcszenek, hogy leányaiknak a megfelelő képesítés megszerzését biztosítsák.” (Értesítő, 1917, p. 15) Az 1916-1917-es tanévben megkezdődött átalakítás az 1920-1921-es tanévre fejeződött be és vált a gimnázium nyolcosztályossá. Emellett pedig 1923-ban a Pécsre költözött Erzsébet Tudományegyetem Bölcsészeti-, Nyelv- és Történettudományi Karán tanuló női hallgatók gyakorló iskolájává is vált az intézmény és ekkor a Budapesten tanuló apácákat is hazarendelték, hogy itt folytassák a tanulmányaikat (Rajczi, 1989). A leánygimnázium innen-től kezdve követte a hatályos magyar oktatásügyi változásokat, így az iskolatípusra vonatkozó rendeleteket, törvényi szabályozásokat, és bár a rend tagjai a szigorú zárdafalak közti életet választották, de tanítványaik nevelésével, az ő életpályáikkal, hivatásválasztásukkal nagy hatást gyakoroltak a város és a megye művelődésének fejlődésére, ahogy azt a tanítónőképző kapcsán is láthatjuk.*

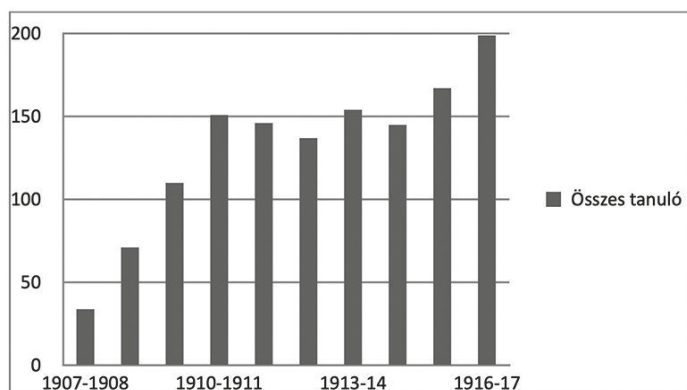
## A leánygimnázium diákjai

A Miasszonyunk Női Kanonokrend intézménykomplexumának diáksága folyamatosan növekedett. Az 1910-es évektől kezdődően, mikorra kialakult az intézet teljes rendszere, figyelhető meg a diákok létszámának még nagyobb arányú növekedése. Az első diagramon található iskolatípusok közül vannak olyanok is, melyek csak rövid ideig léteztek, de azzal a helyzettel is találkozhatunk, mikor az egyik iskolatípus beleolvadt intézményi párjába, mint például a belső polgári iskola esetében. A gyakorló elemi iskola diáklétszámának egyik tanévről másikra való nagyarányú csökkenését pedig az magyarázta, hogy maximálták az oda járó diákok létszámát, így az átlagosan 40-50 fő között mozgott az 1914-1915-ös tanévet követően, mivel az elemi iskolai tanulmányaikat folytató diákok vagy a belső (az internátusban tanulók), vagy pedig a külső (bejáró diákok) elemi iskolába jártak. A tanítónőképzőben tanulók létszáma az 1907-1908-as tanévi 88-ról 177-re nőtt az 1917-1918-as tanévre, a fejlődés pedig a következő évtizedekben sem állt meg, bár az 1920-as években egy kisebb visszaesést követően áll be újra az átlagosan 160-170 közé tehető diáklétszám, viszont az 1943-1944-es tanévben már 249 tanulója volt a képzőnek (Rajczi, 1989; Takács, 2016).



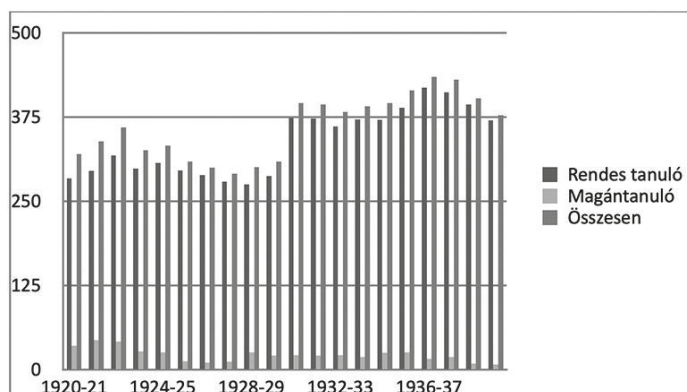
2. diagram: Diáklétszámok alakulása iskolatípusonként 1907-1918. (Forrás: Értesítő, 1907-1918. Saját szerkesztés)

A felsőbb leányiskola diáklétszámának növekedését követhetjük a második diagramon, ahol is jól látszik, hogy az induló első két tanévet leszámítva, az 1909-1910-es tanévtől kezdődően folyamatos létszámnövekedésnek lehetünk tanúi. Míg az első tanévben csak 34 diákja volt az iskolának, ami eredetileg a minisztérium által előírt 40 fő alatt volt, de a város vezetésének támogatásával a helyzet megoldódott és a következő évektől már egy konsztans növekedésnek lehetünk tanúi, hiszen az 1908-1909-es tanévben már 71, majd az ezt követőben pedig 110 tanulója volt a felsőbb leányiskolának, ami az 1916-1917-es tanévben az első gimnáziumi osztállyal együtt 199 diákot jelentett (Lengvári, 2003, p. 240, 243). Ezen növekedés, valamint az iskolatípus iránti állandó érdeklődés természetesen hozta magával az 1916-os rendelet megjelenésekor a rend vezetőinek gyors reagálását és az új iskolatípus, a leánygimnázium kiépítését.



3. diagram: A felsőbb leányiskola diáklétszámának változása 1907-1917. (Lengvári, 2003)

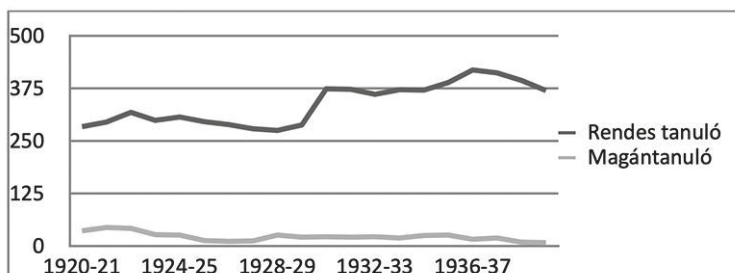
A Szent Erzsébet Leánygimnázium diáklétszáma 1920-tól kezdődően nagyarányú növekedésnek indult. Már a felsőbb leányiskola 1916-1917-es tanévében megkezdődik az a létszámnövekedés, ami az iskolatípus gimnáziummá alakításával sem veszített lendületéből, így már az 1920-as években állandósul a 270-320 diák között mozgó létszám, majd az 1930-as évektől kezdődően tartósan 400 fő körüli diáksággal találkozhatunk. A legmagasabb tanulólétszám az iskolában ebben a korszakban az 1936-37-es, majd az 1937-38-as tanév során figyelhető meg, mikor is 435, illetve 431 az összes tanuló száma az intézményben és közülük a magántanulók létszáma sem kimagasló: 16, valamint 19 fő. (Értesítő Gimn., 1920-40)



4. diagram: A leánygimnázium diáklétszámának változása 1920-1940. (Forrás: Értesítő Gimn., 1920-40. Saját szerkesztés.)



Ehhez kapcsolódóan jegyezném meg, hogy a rendes és magántanulók arányát megfigyelve azt láthatjuk, hogy ebben az időszakban a magántanulók száma 15-25 tanuló között mozgott tanévenként és csak a vizsgált korszak utolsó két tanévében esett 10 alá a számuk. Az 1938-39-es tanévben 394 rendes tanuló mellett 9 magántanulót, míg az ezt követő tanévben a 370 mellett 8 magántanulót találunk, miközben az 1920-as évek első három tanévében a magántanulók száma az ötvenet közelítette (36, 44, illetve 42 fő). (Értesítő Gimn., 1920-40) Amennyiben a százalékos arányt nézzük, akkor azt kell lássuk, hogy a kezdeti 10-12%-ról először 5-8%-ra, majd pedig az utolsó két vizsgált tanévben 2%-ra esett a magántanulók aránya a leánygimnáziumban tanulók között.



5. diagram: A leánygimnázium tanulóinak megoszlása 1920-1940. (Forrás: Értesítő Gimn., 1920-40. Saját szerkesztés.)

## Összegzés

A Miasszonyunk Női Kanonokrend pécsi iskoláinak története a 19. század közepén kezdődött és évtizedek alatt vált a dél-dunántúli leányoktatás központi intézményévé, ahol a leánygyermeküket taníttatni vágyó szülők megtalálhatták azokat az iskolatípusokat, melyek a korszaknak megfelelően illeszkedtek be és fejlődtek a magyar oktatási rendszerben. A második világháborút követően a zárda nehéz helyzetbe került, de lehetőségeihez mérten kísérletet tett munkája folytatására, azonban az 1948. évi XXXIII. törvény, mely a nem állami iskolák állami tulajdonba vételéről szolt, lezárt egy korszakot nemcsak a zárda és iskolakomplexuma, hanem a város és a megye leánynevelésének történetében is. A tanítónőképző 1948 és 1959 között Állami Teleki Blanka Tanítónőképző néven működött, majd megszűnt, a gimnázium pedig 1950-ben felvette Leőwey Klára nevét és azóta a város, valamint a régió kiemelkedő jelentőségű oktatási intézménye, immár nemcsak a családok leány-, hanem fiúgyermekéi számára is. A tanulmány ennek a több mint száz éves intézménynek a történetét kívánta összefoglalni és láttatni azokat az iskolatípusokat, melyek hajdanán ezen intézménykomplexum falai között kaptak helyet, hogy létük megmaradjon azok emlékezetében is, akik a mai gimnáziumban tanultak és tanulnak.

## Irodalomjegyzék

1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. In 1000 év törvényei. <https://net.jogtar.hu/ezet-ev-torveny?docid=86800038.TV> (2024.08.19.)
1916. évi 86.100 V.K.M. eln. sz. rendelet valamennyi tankerületi és felsőkereskedelmi iskolai kir. főigazgatóhoz és a felsőbb leányiskolák miniszteri biztosához, a leány-középiszcolák szervezetének, rendtartásának és tanításterveinek életbeléptetéséről. In *Magyarországi Rendeletek Tára, Ötvenedik Folyam*. M. Kir. Belügyminisztérium. Nyomatott a Pesti Könyvnyomda Részvénytársaságánál.



- ságnál. 1916. 1369-1375. [https://library.hungaricana.hu/hu/view/OGYK\\_RT\\_1916/?pg=1382&layout=s&query=le%C3%A1nygimn%C3%A1zium](https://library.hungaricana.hu/hu/view/OGYK_RT_1916/?pg=1382&layout=s&query=le%C3%A1nygimn%C3%A1zium) (2017.03.07.) (MRT, 1916)
- A *Miasszonyunkról Nevezett Női Kanonok Szerzetesrend Pécsi Római Katolikus Szent Erzsébet Leánygimnáziumának értesítője az 1917/18-1939/40. iskolai évről*. Közli: az igazgatóság. (Értesítő Gimn., 1917-1940)
- A *Miasszonyunkról nevezett női rend pécsi nevelő- és tanítóintézeteinek értesítője az 1898/99-1943/44. iskolai évről*. Közli: az igazgatóság. (Értesítő, 1898-1944)
- Congrégation Notre Dame. Chanoinesses de Saint-Augusten honlapja. [http://congregation-notredame.cef.fr/cnd/index.php?option=com\\_content&view=article&id=166:alix-le-clerc-la-bienheureuse&catid=53:alix-le-clerc&Itemid=79](http://congregation-notredame.cef.fr/cnd/index.php?option=com_content&view=article&id=166:alix-le-clerc-la-bienheureuse&catid=53:alix-le-clerc&Itemid=79) (2011.03.31.)
- Constitutions 1617. Estat, Règlement et Statut des Religieuses et autres Filles de la Congrégation de la Bienheureuse Vierge Marie. [http://congregation-notredame.cef.fr/cnd/index.php?option=com\\_content&view=article&id=196:constitutions-1617&catid=46:chronologie&Itemid=56](http://congregation-notredame.cef.fr/cnd/index.php?option=com_content&view=article&id=196:constitutions-1617&catid=46:chronologie&Itemid=56) (2011.03.31.)
- Diós, I. (2009). *A szentek élete*. I-II. kötet. Szent István Társulat. <https://archiv.katolikus.hu/szentek/> (2024.06.10.)
- Döbrössy, A. (1896). *A pécsi püspöki tanítóképző-intézet történelmének rövid vázlatja*. Hazánk ezredéves fennállásának emlékére. Nyomatott a Püspöki Lyc. Nyomdában (Madarász Béla).
- Gyáni, G. & Kövér, Gy. (2006). *Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világháborúig*. Osiris Kiadó.
- Histoire de la Congrégation Notre-Dame. <https://cnd-csa.org/histoire/> (2024.08.19.)
- Kelemen, E. (2007). *A tanító a történelem sodrában: tanulmányok a magyar tanítóóság 19-20. századi történetéből*. Iskolakultúra.
- Kiss, J. (1929). *Nők a tanítói pályán*. Dunántúl Egyetemi Nyomdája.
- La vie de Bienheureuse Alix Le Clerc. <https://eglise.catholique.fr/approfondir-sa-foi/temoigner/temoins/372460-bienheureuse-alix-le-clerc-1576-1622/> (2024.08.19.)
- Lengvári, I. (2003). A Notre Dame Női Tanítórend pécsi hatosztályos felsőbb leányiskolája (1907-1917). In Lengvári, I. & Vonyó, J. (Eds.), *Népek együttélése Dél-Pannóniában: tanulmányok Szita László 70. születésnapjára* (pp. 237-244). Magyar Történelmi Társulat - Pro Pannónia Kiadói Alapítvány.
- Magyar Életrajzi Lexikon. 1000-1990*. Főszerk.: Kenyeres, Á. Javított, átdolgozott kiadás. <https://mek.oszk.hu/00300/00355/html/> (2024.06.10.) (MÉL)
- Nagy, I. G. (Ed.) (2010). *Források Pécs város polgárosodásáról (1867-1921)*. Baranya Megyei Levéltár.
- Németh, A. (2012). *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775-1945*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Rajczi, P. (1989). A Miasszonyunkról nevezett női kanonokrend pécsi róm. kat. tanítóképző intézetének története. 1895-1948. In Szita, L. (Ed.): *Baranyai Helytörténetírás* (pp. 439-473). A Baranya Megyei Levéltár Évkönyve 1989.
- Rébay, M. (2009). *A leány-középkolák Magyarországon és a német nyelvű országokban*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Règlement provisionnel (1598). [http://congregation-notredame.cef.fr/cnd/index.php?option=com\\_content&view=article&id=195:qreglement-provisionnelq-1598&catid=46:chronologie&Itemid=56](http://congregation-notredame.cef.fr/cnd/index.php?option=com_content&view=article&id=195:qreglement-provisionnelq-1598&catid=46:chronologie&Itemid=56) (2011.03.31.)
- Szakál, J. (1934). *A magyar tanítóképzés története*. Hollóssy János Könyvnyomtató.
- Szentkirályi, I. (1908). *A pécsi Notre-Dame Nőzárda és iskolái. Történeti és Leíró ismertetés*. Alapításának hatvanadik évfordulója alkalmából közzéteszi a pécsi Notre-Dame Nőzárda. Taizs József Könyvnyomdája.
- Takács, Zs. M. (2015). *Falusi néptanítók élete a 20. század első felében emlékirataik és naplók tükrében*. Doktori (PhD) értekezés. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. <http://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14687/takacs-zsuzsanna-maria-phd-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (2024.06.10.)
- Takács, Zs. M. (2016). A magyar tanítónők, valamint a pécsi tanítónőképzés a századfordulótól a második világháborúig. *Közép-Európai Közlemények*, 9(3), 214-222. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/vikekkek/article/view/12374> (2024.08.19.)

- Takács, Zs. M. (2017). Tanítónők magánélete Magyarországon a 19. század végén és 20. század elején – a munka világa és a családi élet „válaszútján”. In Kiss, Zs. & Szilágyi, Zs. (Eds.), *Határ, határhelyzet, határátlépés: a határok fizikai és mentális működése, változása és emlékezete* (pp. 247-262). Hajnal István Kör Társadalomtörténeti Egyesület, Líceum Kiadó.
- Takács, Zs. M. (2020). *A pedagógia zsonglőrei. Két baranyai tanító életútja a 20. század folyamán*. Institutio Kiadó. <https://digitalia.lib.pte.hu/hu/pub/takacs-zsuzsanna-maria-a-pedagogia-zsonglorei-institutio-pecs-2020-933> (2024.06.10.)
- Takács, Zs. M. (2024). Question of the private lives of female teachers in the light of the Hungarian press published at the turn of the century. *Eruditio - Educatio*, 19(1), 84-93. [http://e-eruditio.ujsk/wp-content/uploads/2024/aprilis/Eru-Edu\\_2024\\_1\\_07\\_Study\\_084-093.pdf](http://e-eruditio.ujsk/wp-content/uploads/2024/aprilis/Eru-Edu_2024_1_07_Study_084-093.pdf) (2024.08.19.)

# A „MOHÁCS-KÉP” -KUTATÁS FÓKUSZPONTJAI A TANTERVI ÉS TANKÖNYVI SZAKIRODALOM TÜKRÉBEN

*„Mohács” örök. Örök viszonyítási pontja, örök keserve, örök „gombóca” minden magyarnak, akit érdekel a múltja. Amit sem kiköpni, sem lenyelni nem tud. Búvópatakként itt van velünk lassan ötszáz éve, és időről időre egy-egy váratlan hullám ismét a felszínre löki, hogy az akkor élő és múltjával szembenéző nemzedék számot adhasson a maga Mohács-képéről.” (Fodor, 2020, p. 5)*

## Absztrakt:

„Mohács-kép”, „tantervekutatás” és „tankönyvekutatás” – e három fogalom kapcsolódási pontjait, vizsgálati lehetőségeit és eredményeit kívánja áttekinteni, rendszerezni a tanulmány a témáról megjelent szakirodalom mentén. A mohácsi csata 500. évfordulójához (2026) közeledve ismét előtérbe kerül a csata szerepének, jelentőségének, következményeinek (újra) értelmezése, Mohács emlékezete és emlékezetpolitikája, a még tisztázatlan részletkérdések – például a csata helyszínének meghatározása, azonosítása (Gyenisze, Pap, Kitanics & Morva, 2019) – iránti fokozott szakmai érdeklődés. A másodlagos források körét górcső alá véve azt tapasztaljuk, hogy az 1526. augusztus 29-i mohácsi csata(vesztés), illetve az ún. Mohács-kép tágabb szakirodalmi bázisa rendkívül gazdag. Számos kutató, kiemelten pedig a hazai történészek érdeklődésére tartott számot az elmúlt évszázadok során (lásd B. Szabó & Farkas, 2020). Saját kutatásunkban ugyanakkor nem tekintjük célunknak a témát taglaló munkák részletes áttekintését és szisztematizálását, hiszen Mohács kérdéskörét – a körvonalazódó tanterv- és tankönyvekutatásunkban – neveléstudományi, azon belül is kiemelten oktatástörténeti megközelítésben vizsgáljuk.

*Kulcsszavak:* Mohács-kép, tantervekutatás, tankönyvekutatás, szakirodalom, kutatási előzmények

## Bevezetés

Tanulmányunkban – a tartalmi csomópontok kiemelésével, strukturált feldolgozásával, tanterv- és tankönyvfókuszú kutatásunk előkészítéseként (bővebben lásd Molnár-Kovács, 2023a, 2023b) – a vizsgált téma szűkebb szekunder forrásbázisa kerül előtérbe, mely megmutatja a Mohács-kép-kutatás fókuszpontjait a tankönyvi (és részben a tantervi) szakirodalom tükrében. A szakirodalom-elemzés révén – a téma jellegéből is adódóan – a magyar szakirodalmi bázis kerül áttekintésre, melynek során feltárjuk és megvizsgáljuk a Mohács emlékezetének tantervi és tankönyvi vizsgálata esetében rendelkezésre álló kutatási előzményeket. Ahogy Illik Péter is fogalmaz, „Mohács mindenütt jelen van, ekképpen a rá vonatkozó összes szak tudományos vagy egyéb említés, hivatkozás, értelmezés a maga teljességében összegyűjthetetlen.” (Illik, 2015, p. 11) Rendkívül sokoldalúan körüljárt téma, melynek azonban több, a mai napig vitatott részletkérdése merül fel, így nem csoda, hogy napjainkban is kutatók garmadáját foglalkoztatja.<sup>1</sup> A már megválaszolt kutatói kérdések alapot nyújthatnak mind a horizontális, mind a vertikális kutatási irányok elmélyítéséhez, továbbgondolásához. Lehetőségeinkhez mérten – csupán rövid kitekintés gyanánt – a témát érintő nemzetközi publikációkat és kutatásokat is kerestünk. E törekvésünk azonban eddig nem hozott eredményt.

## A tantervi és tankönyvi Mohács-kép-kutatás hazai vizsgálati előzményei, eredményei

Karlovitcz János 2001-ben megjelent kötetében a tankönyvi kérdéskör elméleti és gyakorlati aspektusainak egyaránt figyelmet szentel. Munkája egyik fejezetében a szisztematikus tankönyvkutatások, tankönyvelméleti megközelítések zászlóbontásának kezdeti lépéseit nemzetközi és magyar viszonylatban egyaránt tárgyalja. Írása megerősíti és tudatosítja az olvasóban, hogy „Tankönyvekről szóló írások már mintegy száz esztendő óta napvilágot látnak mind a külföldi, mint pedig a hazai pedagógiai szakirodalomban. [...] a gyakorlati tapasztalatok és a céltudatos kutatások alapján kibontakozó tankönyvelmélet azonban nem olyan régen, csak a második világháború után [...] bontakozott ki.” (Karlovitcz, 2001, p. 23) E gondolatot akceptálva fordítjuk a figyelmünket a tankönyvi Mohács-kép-kutatás hazai vizsgálati előzményeinek feltárása felé, melyek megjelenését kiemelten a 20. század második felében kell keresnünk. Ezt az irányt erősíti egy korábbi, 2017-es kutatásunk is, melynek során feltártuk „A dualizmus kori tankönyvek kutatásának 1918 utáni annotált hazai szakirodalmát” (Molnár-Kovács, 2017, pp. 413-452). Vizsgálatunk nyomán egy 81 tételes szakirodalmi jegyzék született, melyet most kettős céllal említünk. Egyrészt 2019-ben e listát bibliometriai elemzésnek vetettük alá, s arra a megállapításra jutottunk, hogy az 1970-es évek végétől veszi kezdetét a dualizmus kori tankönyvekről való tudományos diskurzus (Molnár-Kovács, 2019a, p. 121). Ebből kifolyólag a jelen dolgozat keretei közt vizsgált, a dualizmus kori tankönyveket érintő kutatási előzmények sem lehetnek korábbi keltezésűek. Másrészt pedig a bibliográfiai jegyzéket tüzetesebben szemügyre véve láthatjuk, hogy 2017 előtt biztosan nem készült olyan publikáció, mely a mohácsi csatavesztés ábrázolásának azonosítására fókuszált az 1867-1918 közötti időszak magyar tankönyveiben.

A hazai szakirodalomban – ahogy arra már utalást tettünk – a vizsgált téma behatóbb tankönyvfókuszú elemzésének eddig kevés figyelmet szenteltek. A rendelkezésre álló ku-

1 Egy kiemelt példát említve: 2018-ban indult hároméves futamidejű kutatási projekt, melynek címe: „Mohács 1526-2026: Rekonstrukció és emlékezet”. A projekt megvalósítása a Magyar Tudományos Akadémia „Kiválóság Központok Támogatása” című pályázatán keresztül zajlott. A pályázatot az MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont és a Pécsi Tudományegyetem konzorciuma nyerte el. A kutatás vezetői: Fodor Pál és Pap Norbert. Bővebben lásd *Mohács 1526-2026 – Rekonstrukció és emlékezet*. <https://www.mohacs.btk.mta.hu/> (2024.06.01.)

tatási előzmények azt mutatják, hogy a vonatkozó publikációkat az 1970-es és a 2010/2020-as évek munkái között találjuk. A jelzett évtizedek előtérbe kerülése, illetve a Mohács-fókuszú írások megszületése a mohácsi csata 450. és – jelen tanulmány írásának idején néhány éven belül esedékes – 500. évfordulójával (is) összefügg. Csupán megemlítjük, de részleteiben nem kívánjuk ismertetni Nemeskürty István: *Ez történt Mohács után* című kötetét (lásd Nemeskürty, 1966), mely „hatalmas vitát indukált a '60-as évek végétől, így ösztönözve az újabb Mohács-kutatásokat.” (Illik, 2015, p. 21) „Nemeskürty írása napjainkig tartó lavinát és termékeny Mohács-kutatásokat indított el.” (Illik, 2021)

Kutatómunkánk során mindössze öt hosszabb-rövidebb, Magyarországon megjelent írás, két hazai tudományos előadás, emellett pedig egy törökországi publikáció került az érdeklődésünk homlokterébe, melyek középpontjában Mohács tankönyvi – és részben tantervi – megjelenése, ábrázolása, emlékezete áll (lásd 1. táblázat). Az egyik konferenciaelőadás tudományos absztrakt formájában olvasható.

	Kutatási előzmények/szakirodalmi adatok	Mohács tanterv- és tankönyvfókuszú megközelítésének iránya(i)
1.	Bernáth, J. (1976). A mohácsi csata az általános iskolai történelemtanításban. In Mitzki, E. (szerk.), <i>Tudományos emlékülés a Mohácsi csata 450. évfordulója alkalmából</i> (pp. 35-56). TIT Baranya megyei Szervezete.	Tartalmi és szemléleti kérdések az 1945 után megjelent általános iskolai történelemtankönyvekben
2.	Pesti, J. (1979). Mohács a tankönyvekben. <i>Köznevelés</i> , 35(34), 17.	A legújabb tudományos eredmények hiánya az 1970-es évek végén megjelent történelemtankönyvekben
3.	Dévényi, A. (2013). Bűnbakból vádló, vádlóból bűnbak. Ellenségképek a 20. századi magyar történelemtankönyvekben Mohács, Világos és Trianon példáján. In Gyarmati, Gy., Lengvári, I., Pók, A. & Vonyó, J. (szerk.), <i>Bűnbak minden időben. Bűnbakok a magyar és az egyetemes történelemben</i> (pp. 96-111). Kronosz Kiadó, Magyar Történelmi Társulat, Állambiztonsági Szolgálatok Történelmi Levéltára.	A Horthy-korszak és a szocialista korszak magyar középiskolai történelemtankönyveinek ellenségképe
4.	Illik, P. (2018). Tanulj tinó, avagy a mohácsi csata a hazai tankönyvekben. In Botlik, R. & Illik, P.: <i>A mohácsi csata (1526) másképpen. A nagy temető?</i> (pp. 229-243). Unicus Műhely.	A mohácsi csatavesztés tankönyvi értelmezése történészi szemmel (18. századtól napjainkig)
5.	Dévényi, A. & Gözsy, Z.: <i>1526 a történetírásban és a történelemtankönyvekben</i> . Elhangzott: 2020. szeptember 18-án, a „Mohács Körkép a Bölcsészet- és Társadalomtudományokban” című konferencián, Pécsset (PTE BTK-TTK Kari Tanácssterem).	A Moháccsal kapcsolatos historiográfiai hagyományok megjelenése a Horthy-korszak középiskolai történelemtankönyveiben
6.	Molnár-Kovács, Zs. (2022b). A mohácsi csata tantervi reprezentációja. Mohács emlékezete a dualizmus kori és a két világháború közti magyar középiskolai szillabuszok tükrében. In Steklács, J. & Molnár-Kovács, Zs. (szerk.), <i>21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség. Absztraktkötet. XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia</i> . Pécs, 2022.11.17-19. (p. 242.) MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – PTE BTK Neveléstudományi Intézet. <a href="https://konferencia.pte.hu/sites/konferencia.pte.hu/files/ONK_absztraktkotet_2022.pdf">https://konferencia.pte.hu/sites/konferencia.pte.hu/files/ONK_absztraktkotet_2022.pdf</a>	A mohácsi csata tantervi reprezentációja az 1867-1945 közötti magyar középiskolai tantervekben
7.	Molnár-Kovács, Zs. (2022a). A mohácsi csata reprezentációja a dualizmus kori magyar középiskolai tantervekben. In Pusztafalvi, H. & Takács, Zs. M. (szerk.), <i>Útitársak. Tanulmánykötet Kéri Katalin tiszteletére</i> (pp. 287-301). Magyar Tudományos Akadémia Pécsi Területi Bizottsága.	A Mohács-tematika megjelenése az 1867-1918 között érvényes hazai középiskolai tantervekben
8.	Varga, L. & Macar, E. (2022a). Macar Lise Tarih Ders Kitaplarinda Mohaç Anlatiminin 20. Yüzdaki Seyri. <i>DTCF Dergisi</i> , 62(2), 942-976. DOI: 10.33171/dtcfjournal.2022.62.2.4 <a href="https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2170459">https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2170459</a>	A Mohács-narratíva változásának vizsgálata 20. századi magyar középiskolai történelemtankönyvek szövegelemzésével

1. táblázat: Mohács tanterv- és tankönyvfókuszú kutatásának előzményei, szakirodalmi háttér (összefoglaló táblázat) (saját szerkesztés)

Az 1976-ban publikált írás kiemelt tárgya annak áttekintése, hogy a „történelmi ismeretek hogyan lesznek a nemzeti tudat alapozóivá [...] az általános iskolai történelemtanítás csatornáin keresztül.” (Bernáth, 1976, p. 35) A szerző rövid fejtegetése során az 1945 és 1976 közötti évekre koncentrál, s mind a négy ebben az időben kiadott általános iskolai tankönyvet és a vonatkozó tanterveket fókuszba állítja. Az 1947-ben, 1950-ben, 1958-ban és 1965-ben kiadott általános iskolai tankönyvek lapjait forgatva az tapasztalható, hogy a tartalmi-szemléleti kérdések kerülnek előtérbe, s annak igazolása, hogy Mohács, illetve a mohácsi csata témaköre valamennyi tankönyvi kötetben megjelenik. Megállapítást nyer tehát, hogy e dokumentumok mindegyike tárgyalja, feldolgozza a mohácsi csata történetét. (Bernáth, 1976) Az írásmű – elemzésünk szempontjából releváns – konklúziója, hogy már az 1945 előtt kiadott és használt „*elemi iskolai, polgári iskolai és gimnáziumi történelemtanítás is rendszeresen témájául választotta a mohácsi vész történetét. Tehát Mohács „polgárjogot” nyert az iskolai oktatásban. Történelemtanítási hagyomány lett.*” (Bernáth, 1976, p. 40)

Az 1979-es cikk („*Mohács a tankönyvekben*”) mindössze egy féloldalas eszmefuttatás Pesti János tollából (Pesti, 1979). A szerző fő mondanivalója, hogy az új tankönyvek korszerűsítésének, megújításának feltétele, ha a tankönyvírók kellően ismerik a legújabb tudományos eredményeket, így például a történelmi tanulmányok során hazánk történetét már ennek figyelembevételével, érvényesítésével tanulhatják meg a diákok az iskolában. 1977-1978-1979-ben jelent meg a szakmunkások, a szakközépiskolások, majd a gimnazisták új tankönyve, mely az 1526. augusztus 29-i eseményeket is tárgyalja. E tankönyvek szerzői azonban munkáikban még nem tudták megjeleníteni a legújabb tudományos álláspontot a mohácsi csatát illetően. Ennek pedig az az oka, hogy a Magyarország története című sorozat harmadik kötete még készülöben volt, így nem állt rendelkezésre a vizsgált témát (is) taglaló új szintézis. (Pesti, 1979)

Dévényi Anna tanulmánya – „*Bűnbakból vádló, vádlóból bűnbak. Ellenségképek a 20. századi magyar történelemtankönyvekben Mohács, Világos és Trianon példáján*” – tágabb értelmezési kontextusban gondolkodik (Dévényi, 2013). A 2013-ban közreadott írás szélesebb tankönyvi forrásbázissal él, mint a '70-es évek említett munkái: a Horthy-korszak és a szocialista korszak magyar középiskolai történelemtankönyveit egyaránt vizsgálat tárgyává teszi. A szerzőt a tankönyvek vizsgálata során kiemelten a bűnbaktematika kérdésköre foglalkoztatja, melyet három magyar történelmi esemény (Mohács, Világos, Trianon) mentén vesz közelebből is szemügyre. A kérdések, melyek megválaszolását a tanulmány célul tűzi: „*a vizsgált történelmi események kapcsán a tankönyvek milyen okokat jelölnek meg, melyek a tragédiákhoz vetettek? Mennyiben tekinthetők ezek bűnbaknak? A megnevezett bűnösök, bűnbakok a tankönyv keletkezési idejében születtek, vagy korábbi korszakból hagyományozódott toposzokról van szó? Ha korábban keletkeztek, milyen historiográfiai gyökereit ismerjük, és mivel magyarázható a toposzok átvétele a Horthy-korszakban, illetve a szocialista tankönyvekben?*” (Dévényi, 2013, p. 99) A mohácsi vész tankönyvi reprezentációja kapcsán tett főbb megállapításai: „*Láthatjuk, hogy a Horthy-korszak tankönyveiben Mohács kapcsán megjelenő bűnbakok, a katasztrófa okaiként megjelölt események, illetve személyek megítélése olyan történelmi toposzokból táplálkozik, melyek egy részének eredete a humanista történetírói forrásokig nyúlik vissza, más részük a 19. századi németellenes interpretációk továbbélése.*” (Dévényi, 2013, p. 103) A szocialista korszak tankönyvei kapcsán pedig a szerző hangsúlyozza, hogy „*A bevezetőben felsorolt bűnbakok közül Mohács kapcsán a tankönyvekben kiemelten jelent meg a feudális uralkodó osztály, az egyház és a nyugati (gyarmatosító) államok.*” (Dévényi, 2013, p. 105)

Illik Péter tollából származik a „*Tanulj tinó, avagy a mohácsi csata a hazai tankönyvekben*” című könyvfejezet, melyben a szerző a mohácsi csatavesztés tankönyvi értelmezését vizsgálja történész szemmel. (Illik, 2018) A szerző egy időrendi áttekintésre vállalkozik, s a 18. századtól kezdve tulajdonképpen napjainkig göröcső alá veszi a tankönyvek Mohács-képét. Botlik Richárd történész a következő sorok kíséretében ajánlja Illik tanulmányát az olvasók



figyelmébe: „*Tanulj tinó, avagy a mohácsi csata a hazai tankönyvekben című tanulmányában a szerző részletesen bemutatja azt, hogy az eseményt miképpen prezentálják a különféle tankönyvek. Izgalmas nyomozás ez, hiszen a tankönyv irodalom az egyik, ha nem a legjobb mindenkori leképezése egy adott kor felfogásának, közgondolkodásának. A szerző így arra is választ talált, hogy vajon milyen tankönyvek hatottak a felnővekövő történész nemzedékekre. Például miből tanulhatott egykor Nemeskürty István, aki a nagy vitát kiváltó és igen népszerű Ez történt Mohács után című monográfiájával kiváltotta a 20. századi történész szakma haragját és megvetését.*”<sup>2</sup> Kutatásunk szempontjából Illik elemzésének kulcsmomentuma, hogy a mohácsi csatát a 19. századtól említik, részletezik a hazai tankönyvek, kiemelve annak sorsfordító jellegét. A korábbi, 18. századi tankönyvekben tehát nem találkozunk e témakörrel. A 19. századtól jelenik meg a Mohács-szimbólum, s kerül előtérbe annak fordulópont jellege. (lásd Illik, 2018, p. 230) A szerző végső konklúzióját tekintve jelen vizsgálathoz két fontos következtetését társítjuk. Az egyik, hogy „*A mohácsi csatavesztést leíró leckék nagyjából ugyanazok két évszázadon keresztül, a szemlélet nem, csak a számadatok variálódnak.*” (Illik, 2018, p. 243) A másik pedig, hogy „*éppen a 19. századi szövegek foglalkoznak terjedelmileg legtöbbet a mohácsi csatával, előzményeivel és következményeivel*” (Illik, 2018, p. 243).

Bár nem kifejezetten a mohácsi csata tankönyvi vizsgálatával foglalkozik, de kutatásunk célját szem előtt tartva, Illik Péter egy további munkáját is szükséges megemlítenünk. „*A Mohács-kód. A csatavesztés a magyar köztudatban*” című 2015-ben megjelent kötet egyik fejezete „*A Mohács-vita a modern történettudományban és a közoktatásban*” köré épül fel (Illik, 2015, pp. 19-38). E részen belül egy rövid, bekezdésnyi egység címe pedig: „*Mohács a közoktatásban*”. E bekezdést ehelyütt – tömör, lényegretörő tartalma miatt – idézzük: „*Az ezredfordulós középiskolai oktatás viszonylag keveset emelt be a mohácsi csatával és a török hódítással kapcsolatos szakirodalmi elméletek közül a tananyagba. Ráadásul a középiskolai tankönyvek általában egyáltalán nem tartalmazznak historiográfiai részeket. Az elmúlt két évtized gyakran használt tankönyveit nézve, Walter Mária kötete a szakályi meggondolást követve hangsúlyozza Nándorfehérvár elestének jelentőségét, ugyanakkor utal a szulejmáni ajánlatra is. A Száray-Szász-féle tankönyv csak a szulejmáni ajánlatra utal, míg a Szabó-Závodszy-féle kötet kizárólag a csata menetének leírására szorítkozik. A középiskolai tankönyvek tehát általában tartózkodtak és tartózkodnak az értékelő típusú véleménynyilvánítástól, ami alapvetően megfelel a velük szemben támasztott magyar középiskolai követelményeknek.*” (Illik, 2015, pp. 37-38)

2020 szeptemberében a Pécsi Tudományegyetem Ifjúság úti campusán került megrendezésre a „*Mohács Körkép a Bölcsészeti- és Társadalomtudományokban*” című konferencia, melynek egyik előadó párosa (Dévényi Anna és Gózszy Zoltán) az 1526. évi események történetírásban és történelemtankönyvekben való megjelenéséről beszélt. Dévényi Anna első sorban annak szemléltetésére törekedett, hogy a Moháccsal kapcsolatos historiográfiai hagyományok hogyan jelennek meg a Horthy-korszak középiskolai történelemtankönyveiben. Előadásában a tankönyvek mellett a releváns tantervekre is kitért, s megállapította, hogy Mohács mindig egy tanegység, illetve gyakran egy egész tanév (le)zárását is jelentette. A tankönyvek kapcsán pedig egyértelművé tette, hogy a szövegek Mohács tárgyalása során az okok keresésére fókuszálnak.<sup>3</sup>

2022 novemberében a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Karán rendezték meg a XXII. Országos Neveléstudományi Konferenciát, melynek „*Új források és módszerek az emlékezet- és emlékhelypedagógiában*” című szimpóziumában Molnár-Kovács Zsófia az 1867 és 1945 között érvényes középiskolai szillabuszok áttekintésére vállalkozott. Az előadás során a magyar (nemzeti) történelem tanítására vonatkozó tantervi

2 A mohácsi csata (1526) <http://szapolyai.hu/pont.hu/111/elokeszuletben-a-mohacsi-csata-1526> (2022.01.06.)

3 A konferencián hallgatóságként vettem részt, s az előadásokról saját jegyzetet készítettem. A rendezvényről több beszámoló, összefoglaló is készült, lásd például Kovács István (2020).

előírások kerültek a középpontba, kiemelten pedig annak összefoglalása, hogy a mohácsi csata emlékezete, történelme miként jelenik meg a vizsgált tantervekben. Az előadás arra is rávilágított, hogy miért szükséges és érdemes a tankönyvelemzéssel szinkrónban a releváns tantervek tanulmányozásának is időt szentelni. (Molnár-Kovács, 2022b)

Szintén 2022-ben jelent meg *Molnár-Kovács Zsófia* tanulmánya, melyben áttekinti a dualizmus kori középiskolai tantervi előírásokat és kiemeli azok releváns tartalmi csomópontjait. A tantervek vizsgálata nyomán megismerjük a mohácsi csata tanításának tantervi kereteit, egyúttal képet kapunk a Mohácsot érintő tantervi fókuszokról. (Molnár-Kovács, 2022a)

## Nemzetközi kitekintés – magyar fókuszokkal

A nemzetközi szakirodalom keresése során – talán kissé meglepő módon – egy magyar kutató, Varga Lilla munkája ragadta meg a figyelmet.<sup>4</sup> *Varga Lilla* az isztambuli Yıldız Műszaki Egyetem Politikatudomány és Nemzetközi Kapcsolatok szakán (Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Ana Bilim Dalı) doktorált, 2022-ben védte meg disszertációját, melyben a magyar középiskolai történelemtankönyvekben élő oszmán/török kép változását elemzi az 1879 és 1989 közötti időszakban (Varga, 2022). 2022-ben témavezetőjével (*Elçin Macar*) közösen több publikációja jelent meg törökországi folyóiratokban (lásd Varga & Macar, 2022a, 2022b). Egyik tanulmánya a Mohács-narratíva változását vizsgálja 20. századi magyar középiskolai történelemtankönyvek szövegelemzésével („*Macar Lise Tarih Ders Kitaplarında Mohaç Anlatımında 20. Yüzyıldaki Seyri*”) (Varga & Macar, 2022a). A cikk kiemelten azt tárja fel, hogy a mohácsi csata elbeszélése korszakról korszakra hogyan változott, s mennyiben tükrözték ezek a változások az aktuális politikai, ideológiai, tudományos és társadalmi hangsúlyokat. A kutatás során megállapítást nyert, hogy a Mohács-narratívát, annak változásait, hangsúlyeltolódásait valóban befolyásolták az adott kor politikai nézetei, irányai. A dualizmus kori tankönyvekben leginkább a belügyek (az uralkodó osztály erkölcsi romlottsága) jelenik meg a mohácsi csatához vezető okok között, s a teljes vereséget számos tankönyvíró isteni igazságszolgáltatásnak tekinti. 1920 után, a trianoni békeszerződés következményei miatt mindez további szempontokkal is bővült. A szocialista időszakban pedig a tankönyvek zsargonja is megváltozik, s a marxista-leninista ideológia még a 16. századi események elbeszélésében is érzékelhető. (Varga & Macar, 2022a)

## Összegző gondolatok

Írásunk keretei között a Mohács-kép-kutatás tanterv- és tankönyvfókuszú vizsgálati előzményeit, a témát taglaló publikációkat kívántuk áttekinteni, rendszerezni. A rendelkezésünkre álló kutatási eredmények irányaira, a kutatási kérdésekre, megközelítésmódokra és a vizsgált korszakokra, forráscsoportokra összpontosítottunk, hogy azokat alapul véve a formálódó tanterv- és tankönyvvizsgálatunk során a konstruktív kutatómunka kereteit biztosítani tudjuk. A szakirodalmi bázis feltérképezése során világossá vált, hogy a téma (még) nem rendelkezik széleskörű tanterv- és tankönyvkutatási előzményekkel és eredményekkel, mindössze hat hosszabb-rövidebb publikációt, s két tudományos előadást ölel fel.

4 A nemzetközi szakirodalom feltárása során – ezirányú törekvéseink ellenére – további publikációkat és kutatásokat nem találtunk.

A hazai vizsgálati előzmények számbavétele során célirányosan a 20. század második felére koncentráltunk, és megállapítottuk, hogy a releváns publikációk az 1970-es és 2010/2020-as évekből – a csata 450. és közelgő 500. évfordulója körüli évekből – származnak. A szerzőket tekintve mindenekelőtt *Bernáth János*, *Pesti János*, *Dévényi Anna*, *Illik Péter*, *Molnár-Kovács Zsófia* és *Varga Lilla* munkássága emelhető ki. A tantervek áttekintése, elemzése főként a tankönyvi vizsgálatokkal párhuzamosan, vagy azok előkészítéseként valósult meg. A vizsgálatok során leginkább a 20. században használt történelemtankönyvek, a Horthy-korszak és a szocialista időszak tankönyvi köteteinek behatóbb tanulmányozására esett a választás, ugyanakkor a 18-19. század tankönyveinek vizsgálati szándéka, elemző feltárása is megjelenik, elkezdődik. A tankönyvelemzések – a tankönyvi szövegek vizsgálata nyomán – elsősorban tartalmi és szemléleti kérdéseket, az új tudományos eredmények érvényesülésének kérdését, a historiográfiai hagyományok megjelenését és a Mohács-narratíva változásának problémakörét boncolgatják.

## Irodalomjegyzék

- B. Szabó, J. & Farkas, G. F. (Eds.) (2020). *Örök Mohács: Szövegek és értelmezések*. Mohács 1526-2026: Rekonstrukció és emlékezet. Bölcsészettudományi Kutatóközpont.
- Bernáth, J. (1976). A mohácsi csata az általános iskolai történelemtanításban. In Mitzki, E. (Ed.), *Tudományos emlékülés a Mohácsi csata 450. évfordulója alkalmából* (pp. 35-56). TIT Baranya megyei Szervezete.
- Dévényi, A. (2013). Bűnbakból vádló, vádlóból bűnbak. Ellenségképek a 20. századi magyar történelemtankönyvekben Mohács, Világos és Trianon példáján. In Gyarmati, Gy., Lengvári, I., Pók, A. & Vonyó, J. (Eds.), *Bűnbak minden időben. Bűnbakok a magyar és az egyetemes történelemben* (pp. 96-111). Kronosz Kiadó, Magyar Történelmi Társulat, Állambiztonsági Szolgálatok Történelmi Levéltára.
- Fodor, P. (2020). Örök Mohács. Gondolatok a mohácsi csatáról és következményeiről. *Rubicon*, XXXI(1), 4-13.
- Gyenyize, P., Pap, N., Kitanics, M. & Morva, T. (2019). A mohácsi csata helyszínének pontosítását célzó beláthatósági vizsgálatok eredményei. In Molnár, V. É. (Ed.), *Az elmélet és a gyakorlat találkozása a térinformatikában X* (pp. 101-108). Egyetemi Nyomda.
- Illik, P. (2015). *A Mohács-kód. A csatavesztés a magyar köztudatban*. Unicus Műhely.
- Illik, P. (2018). Tanulj tinó, avagy a mohácsi csata a hazai tankönyvekben. In Botlik, R. & Illik, P.: *A mohácsi csata (1526) másképpen. A nagy temető?* (pp. 229-243). Unicus Műhely.
- Karlovitz, J. (2001). *Tankönyv. Elmélet és gyakorlat*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Molnár-Kovács, Zs. (2017). *A tankönyvkutatások dualizmus kori forrásai. Tanulmányok és forrásgyűjtemény*. Capillatus Kiadó. <https://bit.ly/3NxyRl3> (2024.06.01.)
- Molnár-Kovács, Zs. (2019a). *A magyar tankönyvkutatások forrásdimenziói (1867-1918)*. Institutio Könyvkiadó. <https://bit.ly/3wQMgyR> (2024.06.01.)
- Molnár-Kovács, Zs. (2022a). A mohácsi csata reprezentációja a dualizmus kori magyar középiskolai tantervekben. In Pusztafalvi, H. & Takács, Zs. M. (Eds.), *Útitársak. Tanulmánykötet Kéri Katalin tiszteletére* (pp. 287-301). Magyar Tudományos Akadémia Pécsi Területi Bizottsága.
- Molnár-Kovács, Zs. (2022b). A mohácsi csata tantervi reprezentációja. Mohács emlékezete a dualizmus kori és a két világháború közti magyar középiskolai szillabuszok tükrében. In Steklács, J. & Molnár-Kovács, Zs. (Eds.), *21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség. Absztraktkötet*. XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Pécs, 2022.11.17-19. (p. 242). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – PTE BTK Neveléstudományi Intézet. [https://konferencia.pte.hu/sites/konferencia.pte.hu/files/ONK\\_absztraktkotet\\_2022.pdf](https://konferencia.pte.hu/sites/konferencia.pte.hu/files/ONK_absztraktkotet_2022.pdf) (2024.05.30.)
- Molnár-Kovács, Zs. (2023a). A mohácsi csata az 1867 és 1945 közötti középiskolai történelemtankönyvekben. In Kojanitz, L. (Ed.), *Korszerű történelemoktatás. Új utak és megoldások* (pp. 67-85). Belvedere Meridionale. <http://www.belvedere.meridionale.hu/letolt/Kojanitz%20ed.%202023%20Korszeru%20tortenelemoktatas.pdf> (2024.05.30.)

- Molnár-Kovács, Zs. (2023b). „Vert hadunk csonthalmain...” A mohácsi csatavesztés ábrázolása a dualizmus kori és a két világháború közti időszak magyar középiskolai tanterveiben és tankönyveiben. Habilitációs értekezés. Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Nemeskürty, I. (1966). *Ez történt Mohács után. Tudósítás a magyar történelem tizenöt esztendejéről 1526-1541.* Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Pesti, J. (1979). Mohács a tankönyvekben. *Köznevelés*, 35(34), 17.
- Varga, L. & Macar, E. (2022a). Macar Lise Tarih Ders Kitaplarında Mohaç Anlatımında 20. Yüzyıldaki Seyri. *DTCF Dergisi*, 62(2), 942-976. <https://doi.org/10.33171/dtcjournal.2022.62.2.4> – <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2170459> (2024.07.08.)
- Varga, L. & Macar, E. (2022b). Macar Lise Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı/Türklerin Görsel Temsili (1879-1990 Arası Yıllar). *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(45), 1219-1256. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.1121510> – <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2448004> (2024.07.08.)

### Internetes források

- A mohácsi csata (1526) – <http://szapolyai.hupont.hu/111/elokeszuletben-a-mohacsi-csata-1526> (2022.01.06.)
- Illik, P. (2021). *Kérdések Mohács után.* Magyarságkutató Intézet. Megjelent: 2021.08.28. – <https://mki.gov.hu/hu/hirek-hu/evfortulok-hu/kerdesek-mohacsutan> (2022.10.08.)
- Kovács, I. (2020). *Mohács: Tradíció – kooperáció – innováció.* 2020.09.26. – <https://ujkor.hu/content/mohacs-tradicio-kooperacio-innovacio> (2024.06.01.)
- Mohács 1526-2026 – Rekonstrukció és emlékezet – <https://www.mohacs.btk.mta.hu/> (2024.06.01.)

# ABSTRACTS

MARIANNA ÁCS, LÁSZLÓ RENÁ CZ, RAJMUND SUSZTER

## **Community Pedagogical Practice in the Archives of the Reformed Diocese of Baranya – Case Study**

*Amendment 8/2013 contains the requirements for training and outputs of undivided teacher training courses (I. 30.) The decree of the Ministry of Human Resources required participants in teacher training to complete pedagogical community practice. The said decree was amended by Government Decree 531/2021 (IX.15) and ITM Decree 64/2021, so that teacher students entering higher education from September 2022 no longer have to complete community pedagogical practice during their training, and internships – career knowledge and career socialisation, as well as various teaching practices – can take place in practicing schools and public education and vocational training institutions. I believe that without the experience of community pedagogical practice in non-formal learning spaces – museums, archives, libraries, forest schools, schools, etc. – students graduating from the new undivided teaching programme will be less prepared, especially with the specific learning environment offered by non-formal learning spaces. In the study, we summarize the experiences of archival pedagogical activities in the Archives of the Reformed Diocese of Baranya based on secondary sources and our experience as archivists and archive teachers, pointing out the opportunities offered by the non-formal learning space. Since 2018, the Archives of the Reformed Diocese of Baranya, as a partner institution of the University of Pécs, provided an opportunity for 14 teacher students, with my mentoring, to complete community pedagogical practice. For two students, the archives have also become a place for talent management. My co-authors, fifth-year students, László Rená cz, English as a foreign language – history and civics and Rajmund Suszter, geography – history and civics, whom I met as instructors of the Historical Problems in Comparative Studies course, joined the archival pedagogical activities I directed at BREL in the 2022/23 academic year. Both are active members of the Student Society for Teacher Trainees and are interested in educational research. The practice of community pedagogy provided an opportunity to gain experience not only about teaching and learning processes in the field of non-formal learning but also to gain insight into the process of exploratory educational research. In the study, students summarize the experiences of their community pedagogical practice and present the results of their exploratory research, in which they seek to answer the question of how the students participating in the archival and museum pedagogical activities facilitated by them experienced the joint learning in this collection.*

**Keywords:** teacher training, community pedagogical practice, non-formal learning space, archival and museum pedagogy



HELGA ANDL

**Some aspects of Gypsy, Roma national minority education**

*One of the key elements of Hungarian public education is nationality education (i. e. national minority education), and, since the 1989 regime change, this also encompasses Roma nationality education. Following a brief historical overview of Roma nationality education, our study aims to present the main issues and problematic themes of the current status of these educational programmes based on research done in the past decades (Lakatos, 2012; Fórika, 2015; Orsós, 2015, 2020; Kállai, 2023; Karácsony, 2024). First, we analyse statistical data in order to display participation levels in Roma nationality education following the millenium. Then, also considering higher education data, we focus on Roma nationality teacher training, its deficits and anomalies. Our study presents the changes regarding textbooks which support Roma nationality educational programmes, and, using institutional documents as a basis, we attempt to uncover the ideological positions occupied by and possibly influencing institutions when it comes to this segment of Hungarian public education.*

**Keywords:** *Gypsy, Roma, nationality education, education policy*

FERENC ARATÓ

**How is knowledge constructed in the practice of Cooperative Learning management? Seven structural approaches for effective and efficient knowledge acquisition**

*This study explores seven different ways of constructing knowledge. In the first part, the reader will gain a comprehensive overview of the depth of the connection between constructivist learning theory and the discourse of cooperative learning. It will examine how these two approaches interact and how their integration can lead to a more effective learning experience. The second part sheds light on the seven methods of knowledge construction that can be applied in a cooperative learning environment. Each method – interactive, positively interdependent, synergistic, synoptic, multicontextual, interferential, and action-based – is presented with simple examples illustrating how these forms of knowledge construction work in practice. The aim of this study is to assist educators and researchers in understanding the different approaches and solutions in cooperative learning and recognizing the potential benefits of social knowledge construction. Emphasis is placed on the significance of applying simple cooperative approaches for effective knowledge acquisition and modern observation of the processes examined. Additionally, the key role of educators and researchers is highlighted in considering these procedures when addressing the learning needs of participants in pedagogical practice.*

**Keywords:** *constructivism, knowledge construction, cooperative learning, deconstruction, social learning*



**ALICE BREDÁCS, SZIRINGA SZAKÁLOS**

**The cooperation of professionals (as members of a reactive community) in the field of general studies, art teaching and learning support in terms of opportunities for complex learning**

*Research Objective: The aim of the research is to examine the cooperation between general education teachers, art educators, and learning support professionals in order to gain a deeper and more complex understanding of students and to foster their development. We are interested in exploring what forms of collaboration are employed by teachers and learning support professionals, and whether they can establish a resilient, mutually supportive learning community. Theoretical Background: We consider it important to provide a detailed understanding of the key concepts relevant to the topic, as well as to explore and present the connections between them. These concepts include adaptability, adaptive learning, inclusive education, personal and community resilience, student stress, and the points of connection for understanding students through visual means. Hypothesis: We hypothesize that strengthening the cooperation between general education teachers, art educators, and learning support professionals is beneficial, as the number of students facing various learning and social challenges is increasing. The fundamental step in supporting students is the creation of a resilient and adaptive school environment that applies to everyone. This could lead to a more comprehensive understanding of students. We assign a significant role to art teachers in this process, as they can interpret students' work based on visual communication, in addition to the verbal communication commonly used in schools. We believe that it may be worthwhile to integrate these different forms of communication. Our hypothesis framework is based on the model developed by Longstaff et al. (2010), which we found to be the most systematically organized model with indicators, and which we believe also underpins other community resilience concepts. The model's indicators are: 1. Resource security (resource functionality, resource redundancy, resource diversification), 2. Adaptive capacity (institutional memory, innovative learning, and personal and organizational connectivity). The model will be presented in detail in the theoretical background section. Research Methodology: The research employed a survey method designed for general education teachers, art educators, and learning support professionals, for which we developed three types of online questionnaires. We tested these on a small sample and prepared a paper-based visual assessment toolkit for students. The questionnaires aim to explore professional practices, relationships, and the quality of cooperation. Results: Learning support professionals primarily cooperate with teachers to improve academic performance and reduce dropout rates, with a focus on short-term tasks. Among both teachers and learning support professionals, issues of mobility, adaptability, and resilience are less emphasized. Few support professionals collaborate with art teachers, yet teaching colleagues consider art to be the most suitable subject for understanding students. They believe that their peers do not recognize the personality development opportunities inherent in the subject. Art teachers consider deeper student understanding both possible and important and are inclined to pursue it despite challenges. Problem-Solving Approach: A key element of horizontal learning is peer learning that transcends workplace hierarchies. For a resilient community to function effectively, it is essential to form mixed problem-solving groups where general education teachers, art teachers, and learning support professionals work together. The success of this approach depends on developing cooperative methods, setting common goals, and expanding the toolkit for understanding students, so that effective development plans can be made and interdisciplinary issues affecting students can be addressed. The subject of visual culture should ideally take on a new, more modern, and indispensable role in effective student understanding, as its tools are exceptionally well-suited for this task. Achieving this requires*

*the professional responsibility of art teachers, a comprehensive understanding of the potential within their subject, and openness towards innovative visual and pedagogical assessment tools.*

**Keywords:** *teachers, with a special focus on art teachers, learning support professionals, collaboration, resilience, community resilience, understanding students, inclusive education, adaptive educational strategy, visual education*

TIBOR CSERTI CSAPÓ

### **The educational policy implications of the 2022 census data on nationalities and the possibilities of education based on the example of the Hungarian Roma and Gypsy population**

*Educational policy implications of the 2022 Census data on nationalities and the possibilities of education based on the example of the Hungarian Roma population. The censuses conducted after the regime change in Hungary showed an upward trend in the population figures of national minorities in Hungary, with a particularly marked increase in the case of the Roma population. This increase was obviously not due to actual demographic processes, but rather to the freer talk about nationalities, the freer assumption of identity, the ever stronger representation of minority interests and its expanding institutional system, and not least to changes in the methodology of census questioning. It was therefore surprising, shocking, and immediately after the publication of the nationality data of the census, which triggered a wide-ranging debate and analysis, that the nationality data of the 2022 census showed a sharp decline - especially in the case of the larger population groups. Thus, the statistical data on the Roma population in the country also fell by two-thirds. The phenomenon is thought to be the result of a combination of factors: The strengthening of nationalist political discourse in recent government cycles, the evolution of social sentiment towards minorities, current developments in public discourse and public thinking on the census, generational changes, including natural assimilation and the transformation of identity constructions, a growing awareness of our rights to privacy and data protection, the increasing shift of censorship data collection to the online space, digitalisation and with it the different online access and internet usage patterns of different generations, changes in questioning techniques, international migration, which means that a significant part of the national population, especially the younger, working age population, is not in the country at the time of the census, changes in the legal relationship between the census and minority self-government elections, pre-census activity by minority organisations. Some of these reasons are more plausible, others are only speculative. The paper will examine the lessons that can be drawn from the census data in terms of education policy: What is the legal background of national minority education in Hungary - as a crucial arena for the strengthening of the identity and collective consciousness of national minorities - and how the legal background could be changed to serve the identity of national minority communities and the practical effectiveness of national minority school programmes more effectively, what educational infrastructure supports these national minority programmes and how they can/should work more effectively with schools, teachers of ethnography and minority languages, and how the textbook market supports the transmission of minority identity knowledge.*

**Keywords:** *statistics of Roma nationality, census, nationality identity*

ERIKA CSOVCSICS

### Instead of the Pedagogy of Oppression - A left approach in the Education of roma children and youth

*The Roma are a heterogeneous population, yet they can be described as a 'caste-like', 'forced minority' (Ogbu and Simons, 1998; Moldenhawer, 2014; Zolnay, 2016) across Europe. In Hungary, as in other countries, educational policies and school practices have been challenged for decades to overcome the school failure of Roma children, with varying degrees of success (Fehérvári, 2015; Kertesi & Kézdi, 2016; Kende, 2021). The terminology employed in relation to the concept of 'catching up' and the notion of 'deficits' serves to shape pedagogical attitudes, the methodologies deployed, and the content presented, and furthermore, it influences the interpretation of outcomes. The negation and devaluation of minority cultural experiences, in conjunction with the exclusive imposition of dominant cultural norms and the lack of agency and voice, can foster feelings of alienation and low self-esteem (Benet-Martinez, 2012). The static notion of disadvantage represents a kind of endowment and a kind of inclusion and serves to obscure the structural and systemic forms and mechanisms of cultural oppression and marginalisation that are associated with disempowerment (Young 1990, in: Star et al. eds. 2001). Two recent publications have addressed the third, left-wing theory, which is rooted in the tradition of Paulo Freire and is frequently excluded from discussions about the merits of conservative and liberal approaches to education. In his 1968 work *Pedagogy of the Oppressed*, Brazilian educator Paulo Freire offers a critique of traditional education systems and proposes an alternative approach to education. This alternative approach is designed to empower marginalised and oppressed populations (Freire 1968, as cited in Turning Point 2021, pp. 236–244). The concept of oppression can be defined as the exercise of power over others, which implies a lack of consent and the devaluation and disadvantage of a group other than the dominant one. This can then become a characteristic of the group member. This paper seeks to identify a structural explanation for the educational underperformance of Roma children within the context of oppression. It is hypothesised that identifying the system's responsibility could contribute to an understanding of Roma children's education as an acculturation process, which could in turn influence pedagogical attitudes and practices. Studies have shown that engaging with both minority and majority cultures is more beneficial than identifying with only one. (Berry, 1993; Nguyen & Benet-Martínez, 2013; Safa, Umaña & Taylor, 2021; Stogianni et al., 2021). This is because the individual internalises a system of values, beliefs, competencies and knowledge derived from the two cultures, which enables them to respond appropriately and adaptively to cultural challenges and thus succeed in school. However, this requires the recognition of minority cultures as equals and a pedagogy of liberation.*

*Keywords: pedagogy of the oppressed, Roma minority, acculturation*

RENÁTA ANNA DEZSÓ

### Gardnerian intelligence interpretations

*More than four decades have passed since Howard Gardner first published his theory of multiple intelligences (MI) (1983) in its original form. Since then, the theory has been modified several times, so its nature is rather dynamic. Concerning its popularity in the circles of Hungarian-speaking professional communities within the fields of educational sciences we may conclude that although the theory has been widely used in the past decades,*

*its theoretical description has not been detailed or analysed in studies other than short descriptions or references. The present contribution aims at introducing the eight intelligences of the theory in their current form, excluding its scientific historical roots (Dezső, 2020), or the critiques of the theory (Dezső, 2021b). In this paper, the concept of intelligences is referred to as plural, due to the theorist's initial intentions. The present analysis outlines the main sources of relevant international literature in order to widen the related professional horizon of Hungarian-speaking educators concerning the Gardnerian explanation related to MI. The actuality of the study is obvious as Gardner, the John H. and Elisabeth A. Hobbs Professor in Cognition and Education at the Harvard Graduate School of Education received the 2020 Distinguished Contributions to Research in Education Award, the premier honour from the American Educational Research Association for his outstanding achievement and success in education research concerning his theory of multiple intelligences in October, 2020. Gardner also serves as thought leader for the OECD Future of Education and Skills 2030 project. The present study contains illustrations from public knowledge in order to make the essence of the theory comprehensible for a wide continental, Hungarian-speaking educationalist audience.*

*Keywords: Gardnerian intelligence-markers, multiple intelligences, intelligence-profile*

**GERGELY HORVÁTH**

### **Mentoring research in Hungarian education in the light of a systematic literature analysis**

*Mentoring is used in a variety of educational and non-educational settings, and mentoring can be considered a major type of intervention in human services. The aim of mentoring and the various mentoring programmes is to have a positive impact on the mentees. However, neither mentoring nor mentoring programmes have a general definition or a common framework. The aim of this study is to explore the educational literature on mentoring in Hungary and published in Hungarian and to typify them based on the international literature. In this study, we undertake a search of a Hungarian database (MATARKA) following the protocol of the PRISMA (2020) systematic literature analysis procedure. In our results, we present the characteristics of the Hungarian literature (n=28) and characterize the mentoring programs they represent according to the terminology of the international literature. In doing so, we explore which mentoring topics and programmes have been addressed in Hungarian educational mentoring research up to 2023. The novelty of our study lies in the fact that, to our knowledge, no previous work analysing the Hungarian language discourse on mentoring in educational sciences has been published. Our study shed light on the educational levels and the way in which mentoring programmes are implemented in Hungary.*

*Keywords: mentoring, systematic literature review, Hungary*

SZILVIA LAKATOS

**Motivations for Romani (Lovari) language learning and the choice of graduation**

*In my study, I would like to present the changes that have occurred in the structure and requirements of the two-level high school leaving examination system introduced in the 2004/2005 academic year. The Romani (Lovári) language, as a subject for the high school leaving examination, falls within the category of rarely taught languages among living foreign languages. The aim of the study is to highlight why, among minority languages, the Romani (Lovári) language has been one of the most sought-after in recent times, and to present why learning Romani (Lovári) has been popular among language learners. I hypothesize that in the case of language choice, instrumental motivation is mostly the determining factor for the examinees. The method of the study is data collection through online questionnaire. Using snowball methodology, I reached out to those who have taken the high school leaving examination in Romani (Lovári) language at both basic and advanced levels in the recent past. The secondary source of data collection consists of publications on the subject. As a result of the study, it will be revealed how many of the respondents have taken either full or supplementary high school leaving examinations in Romani (Lovári), and we will gain insights into how their intrinsic motivation is distributed between integrative (internal drive) and instrumental (practical usefulness) motivation. (Dörnyei, 1996) At the start of the study, I assumed that the language is taught in public educational institutions to students who have successfully passed the exam, and that obtaining the Romani (Lovari) high school leaving certificate contributed to their career advancement and success.*

*Keywords: Romani (Lovári) language, high school leaving examination, language learning motivation*

ZSÓFIA MOLNÁR-KOVÁCS

**The focus points of the “Mohács-image” research in the light of curricular and textbook literature**

*“Representations of Mohács”, “Curriculum Research” and “Textbook Research” – the study aims to systematise the connection points, research possibilities, and results of these three concepts along the lines of the literature published on the subject. As the 500th anniversary of the Battle of Mohács (1526) approaches in 2026, the (re)interpretation of the battle’s role, significance, and consequences, the memory and memory politics of Mohács, and the increased professional interest in unresolved details are once again coming to the forefront. Exploring the range of secondary sources, we find that the broader literary base surrounding the Battle of Mohács on August 29, 1526, and the so-called “Mohács Image” is exceptionally rich. It is an extensively examined topic with many disputed details remaining to this day. However, in our research, we do not aim for a detailed review and systematization of the works addressing the topic, as we examine the issue of Mohács in our emerging curriculum and textbook research from the perspective of educational sciences, specifically with a focus on the history of education. In our study – by highlighting and structurally processing the content nodes, as a preparation for our curriculum- and textbook-focused research – the narrower secondary source base of the examined topic is brought to the forefront, showing the focal points of Mohács image research in the context of textbook (and partially curriculum) literature. Through the analysis of the literature – given the nature of the topic – the Hungarian literary base is reviewed, during which we uncover and examine the research precedents available in the cur-*



*riculum and textbook examination of Mohács' memory. To the best of our abilities, we have also sought international publications and research on the subject, merely as a brief outlook. The already-answered research questions can provide a foundation for the deepening and further consideration of both horizontal and vertical research directions.*

*Keywords: representation of Mohács, curriculum research, textbook research, academic literature, research background*

**JULIANNA MRÁZIK, ATTILA GALAMBOS**

### **Methodological combination and higher education-pedagogical experiment.**

#### **Continuation of a research**

*The study is embedded in action research (Zank, 2023) and aligns with a series of experimental courses employing a collaborative higher education teaching model (Mrázik, 2019) and research (Mrázik, 2014). This iteration expands on previous course experiments by incorporating the investigation of self-directed learning, individual learning preferences, and learning strategies. The courses examined aimed to develop participants' digital literacy by continuously orienting them towards online and ICT-supported solutions (Galambos, 2022). The analysis of the courses titled Project Planning and Proposal Writing was conducted through a multi-phase examination, following a combined research paradigm (Pribék, 2022; Sántha et al., 2022). The course aimed to enhance participants' project management and proposal writing skills, knowledge, work attitude, critical thinking, and learning strategies, while also fostering their capacity for self-regulated learning. Accordingly, the research focused on understanding participants' individual learning preferences, exploring their learning strategies, and examining their self-regulated learning abilities. The tools used for this investigation included sentiment analysis, memoing, and the collection and evaluation of student feedback. As a result of the sentiment analysis, it became apparent that participants were able to elevate the subject matter to a professional-reflective level. The analysis of participants' reflections on the course showed that positive emotions dominated, although the rapid processing of information posed a challenge for participants. Overall, participants successfully applied the newly acquired knowledge. The conclusions of the research enabled the development of elements of a teaching-learning model that can be well-adapted and implemented in current higher education practices.*

*Keywords: project management skills, individual learning preferences, self-regulated learning, learning strategies*

**ZOLTÁN GYÖRGYI, LÁSZLÓ PIACSEK**

### **Changes and contradictions: first experiences of the Vocational Training 4.0. programme in Baranya county**

*In the last twelve years, there have been several major changes in the field of vocational education and training in Hungary. The new VET and adult education system, which is based on the VET 4.0 strategy and was introduced in September 2020, has a different structure and characteristics than the previous ones, and VET and public education have become separate at the legislative and structural level. The study briefly describes the most*



*important vocational education and training efforts of the last decade, the changes and variations in vocational education and training in Hungary, and then discusses their implications for Baranya in detail.*

*Keywords: vocational education, dual training, enrolment, lifelong guidance, adult education*

**HENRIETTE PUSZTAFALVI**

### **The memory of farm/barren schools in Jászság**

*In many respects, the issue of schooling in Hungary had already shown great deficiencies before the 19th century, but after the introduction of Act XXXVIII of 1868 on the Education of the People, a significant change took place in the Great Plain. However, there were still geographical areas where there was no chance of building up an institutional network. Despite the introduction of compulsory education, neither church nor state schools were established in a distinctive area of Hungary, the Great Plain. Here, the emergence of the so-called farm life – which meant living in the city in the winter and on the farm in the summer – did not fit in with the schooling pattern of families engaged in agricultural activity. A change of particular importance for our study was brought about by the school building period, marked by the name of Klebelsberg, when a new era began for those living in rural-farm environments, with schooling available to all with qualified teachers. In my study, I will try to summarise the conditions and memories of schooling in the farms and farmsteads, or as many people call them, in the “Puszta” (desert) and especially in the territory called “Jászság”. I mainly rely on local historical research and contemporary memories (Jászberény and Jászszentandrás), some local publications on the subject and the contemporary press (daily and weekly newspapers and the professional press). The press reports and memoirs present detailed and authentic memories, and the pictures and original documents collected in the Jászszentandrás library, which preserves the original documents, are also important. Fortunately, in Jászság, there is also a visitable school history exhibition preserving significant memories, which still preserves the material memories in Jászágó, a part of the Ágószőlő Municipal Primary School.*

*Keywords: farm school, folk school, history of education, Jászság*

**ZSUZSANNA MÁRIA TAKÁCS**

### **The schools of Notre Dame, the Order of Our Lady of Pécs from the beginning to the middle of the 20th century**

*In view of the development of girls' education in Hungary during the dualism period, the Order of Our Lady/Notre Dame of Pécs created a niche institutional system in the South Transdanubian region, which not only met the needs of the local society, but also continuously developed its institutional system in response to the development of legal regulations. Consequently, this single school complex illustrates the process that took place during the revolutionary period of Hungarian women's education, as the law made it possible for the leaders of the Order to create the opportunity for families in Pécs and its environs to find the right type of school for their daughters, from elementary school to teacher training college and girls' secondary school, in the shortest possible time. The study would like to focus on the*

*stages of this uninterrupted development through the example of a single institution, the school complex of the Order in Pécs.*

*Keywords: Order of Our Lady/Notre Dame of Pécs, girls' education, Southern Hungary, 19th-20th century*

**ZSÓFIA JULIA TÓSZEGI**

### **Training indicators of neurodivergent students at the University of Pécs**

*This study is using the Process Model of Inclusion to present educational data of student groups with special needs, with a particular focus on neurodivergent students at the University of Pécs, Hungary (UP). A 10-year time-series analysis of student data from the Neptun Unified Education System (n=47,194) examines the differences that can be identified when comparing neurodivergent students to other student groups that received affirmative action. This paper analyses enrolment rates and the distribution across faculties at entry (input), compares supporting factors during study (process), and looks at performance indicators when exiting from programs (output). Our results show that students with neurodiversity appear to be the most prevalent among the student groups with special needs. Our data analysis also confirms the rather surprising result that neurodivergent students are the most likely to graduate successfully from UP with the necessary support and the least likely to defer semesters during their studies. However, analyses of UP's language test related data reveal the potential need for interventions in the field of foreign language teaching and examination. Student narratives also suggest that better targeted social-emotional and learning support would be needed on the faculty level, as well as proper accommodations to neurodivergent students available across the board.*

*Keywords: neurodiversity, higher education, Process Model of Inclusion, students with specific learning differences*

**FANNI TRENDL**

### **"Overview": the education level of the Hungarian Roma population**

*This study aims to summarize and systematize the results of scientific investigations regarding the educational attainment of the Roma population in Hungary. The author attempts to comprehensively demonstrate the changes in the educational status of the Roma population in Hungary, progressing through different levels of education and comparing these with data from the general population of Hungary. In summary, it can be stated that alongside positive trends, nowadays inequalities are most observable not at the level of acquiring primary education but rather in obtaining secondary school diplomas and higher education qualifications.*

*Keywords: educational attainment, Roma community, trends*

ARANKA VARGA, NOÉMI HAJDU, ANIKÓ FEHÉRVÁRI

**“I need to move to a nice place with a bathroom and stuff” Mentoring programme for disadvantaged students**

*The study outlines a research and development program launched in 2021, with a development plan tailored to local needs. The goal is to provide career-oriented support with mentors to each class of 10 primary schools participating in the program throughout their upper primary school years. This support aims to help students and their families make more informed decisions about their education and increase the likelihood of them pursuing further education. The program is based on scientific research related to school dropout, early school leaving, prevention programs, and resilience. The success of educational interventions is shown to be greatly influenced by contextual variables. To ensure that the program meets local needs and involves local stakeholders, a situation analysis was the initial step in the development. The paper also describes the situational research using the process-based model of inclusion, along with the developed interventions and program evaluation elements based on this research.*

*Keywords: inclusion, early school leaving, mentoring*

KITTI VITÉZ

**Internationalisation in higher education, focus on the University of Pécs**

*The mission statement of the University of Pécs aims to internationalise its courses to increase the foreign student base, to provide mobility programmes and to ensure an inclusive and open environment for the citizens of University of Pécs (PTE Mission Statement). However, competitiveness requires higher education institutions to increase the number and quality of foreign language courses. Several examples of this can be seen at the UP in recent years (internal internationalisation) as a high number of English language courses have been launched. In parallel with these expansions, there is also a need to create an institutional climate that can meet the needs of a changing student and teacher base. However, the outlining trends of internationalisation up to 2020, in particular the plan to increase the foreign student base, have been fundamentally changed by the Covid-19 epidemic. University strategies, plans and visions that had been prepared up to that point were overtaken by the pandemic, in particular due to a lack of predictability. The biggest impact of the pandemic was on the short-term student and teacher mobility, because from spring 2020 the biggest obstacle was that no one knew how long the pandemic would last, how many waves there would be and how individual countries would react. The main question was therefore how to continue internationalisation. The aim of this paper is to present the history of internationalisation in our country, highlighting the situation of the UP, examining the typically encountered obstacles and difficulties, while emphasising the internationalisation policies and strategies during the Covid-19 epidemic.*

*Keywords: internationalisation, higher education, inclusion, foreign students, University of Pécs*

KATALIN VÖRÖS

**The place of upper industrial schools in the school market during the dualism period**

*This study aims to present the place and role of higher industrial schools in the Hungarian educational system during the Era of the Austro-Hungarian Monarchy from a social history perspective, in line with the research on vocational education by Zsombor Bódy, Zoltán Szabó, Adrienn Nagy and Péter Tibor Nagy, among others. The study primarily seeks to answer the question of the importance of the higher industrial school, as a secondary institution in the Hungarian school market during the dualist period. What social imaginaries were associated with these schools? Who chose this type of institution for their children and why? What role did they play in Hungarian secondary vocational education and the training of the “worker elite” and technical officials? While higher industrial school studies did not end with a Matura Exam (secondary school-leaving certificate) in the era, following a lengthy consultation between the relevant policy actors, from 1903 onwards the certificate obtained gave graduates the right to one-year voluntary officer service instead of military service, and classified these schools as equivalent to secondary schools in terms of qualification. This also had an impact on the social composition of the students of these institutions, as contemporaries have already pointed out. The primary source base of the research is the school registers, the reports and statistics of the Ministers of Trade, and contemporary relevant press products, which are examined partly through document analysis and partly through statistical analysis. The synthesis of the available primary and secondary sources and the comparison of data on individual schools opens up the possibility not only to present the social composition of these institutions but also to contribute to the nuancing of the circle of industrial wage earners (workers and officials) who emerged in the 19th and 20th centuries, the relevance of which is, among other things, the incomplete exploration of the history of a still effective training structure.*

*Keywords: Era of the Austro-Hungarian Monarchy, higher industrial schools, social history, vocational education*

ILDIKÓ ZANK

**An analysis of self-centred networks from the perspective of teacher candidates’ perceptions of teaching**

*In the world of scientific research, the increase of collaborations has underscored network approach and shifted the emphasis from individuals to the quality and dynamics of the relationships between them. Structured, non-standardised network cards use the hierarchical mapping technique to extract data, asking participants to place people (or groups) important to them in circles around the word ‘I’, without limiting the number of people who can be included. In our research the method of concentric circles has been used to investigate the attitudes of teacher candidates toward the ‘teaching activity’. Convenience sampling has been applied among full-time students on the teacher training programme including 27 second-year students (participants of the theoretical course ‘Learning and Teaching’) and 12 sixth-year students on their teaching practical. Data were collected using a structured, non-standardised network card on which participants displayed their reflections on the teaching activity; additionally, they were asked to justify and explain the process of creating the network card in a one-page essay. The results of the first phase of data processing and analysis show the stratification of student self-reflection at an intrapersonal level, i.e., the distance,*

*orientation and relative position of the concepts written in circles to the 'teacher self'. The first circle (the one closest to the 'teacher self') manifests positive teacher traits, which are, however, timeless and impersonal. In the second circle, the concepts are organised around three nodes: (1) the concrete context of teaching activities, (2) naïve views, (3) negative expectations, while in the third circle, the conceptual framework of the world of work, the school environment and concrete teaching activities emerge. One of the findings of our analysis is that the overriding of students' naïve views occurred, supposedly, only at the cognitive level, as indicated by the referential language used by the teacher candidates. In the second phase of the study, we complement the findings from the analysis of network maps with results from data-driven coding of reflective essays. A further goal of the research is to validate the ego-centered network card as an assessment tool in a learning-teaching context. Keywords: ego-centred networks, network card, teacher candidates, professional self-image*





# A KÖTET SZERZŐI

## **Ács Marianna**

Adjunktus, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar  
Neveléstudományi Intézet  
Email: acs.marianna@pte.hu

## **Andl Helga**

Adjunktus, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar  
Neveléstudományi Intézet  
Email: andl.helga@pte.hu

## **Arató Ferenc**

Adjunktus, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar  
Neveléstudományi Intézet  
Email: arato.ferenc@pte.hu

## **Bredács Alice**

Adjunktus, Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet  
Email: bredacs.alice@pte.hu

## **Cserti Csapó Tibor**

Tanszékvezető egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és  
Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet  
Email: cserti.csapo.tibor@pte.hu

## **Csovcsics Erika**

Tanársegéd, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar  
Neveléstudományi Intézet  
Email: csovcsics.erika@pte.hu

## **Dezső Renáta Anna**

Egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar  
Neveléstudományi Intézet  
Email: dezso.renata@pte.hu

## **Fehérvári Anikó**

Intézetigazgató egyetemi tanár, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai  
Kar Neveléstudományi Intézet  
Email: fehervaria@caesar.elte.hu

## **Galambos Attila**

PhD hallgató, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Oktatás és  
Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola  
Email: galambos.attila@edu.pte.hu

**Györgyi Zoltán**

Egyetemi docens, témavezető, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola  
Email: gyorgyiz@ella.hu

**Hajdu Noémi**

PhD hallgató, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola  
Email: hajdu.noemi@pte.hu

**Horváth Gergely**

Tanársegéd, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet  
Email: horvath.gergely@pte.hu

**Lakatos Szilvia**

Adjunktus, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet  
Email: lakatos.szilvia@pte.hu

**Molnár-Kovács Zsófia**

Tanszékvezető egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet  
Email: kovacs.zsofia@pte.hu

**Mrázik Julianna**

Egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet  
Email: mrazik.julianna@pte.hu

**Piacsek László Zoltán**

Humán erőforrás fejlesztési projektiroda vezető, Pécs-Baranyai Kereskedelmi és Iparkamara, Neveléstudomány mesterszakos és Pedagógiatanár szakos hallgató, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar  
Email: piacsek.laszlo@pbkik.hu

**Pusztafalvi Henriette**

Egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar  
Email: henriette.tigyi@etk.pte.hu

**Renáczy László**

Angol – Történelem és állampolgári ismeretek tanár szakos hallgató, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, 6. évfolyam

**Susztér Rajmund**

Földrajz – Történelem és állampolgári ismeretek tanár szakos hallgató, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, 6. évfolyam

**Szakálos Sziringa**

PhD hallgató, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola  
Email: szakalos.sziringa@pte.hu

**Takács Zsuzsanna Mária**

Adjunktus, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet  
Email: takacs.zsuzsanna@pte.hu

**Trendl Fanni**

Tanársegéd, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet  
Email: trendl.fanni@pte.hu

**Tószegi Zsófia Júlia**

Tanársegéd, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet  
Email: toszegi.zsofia@pte.hu

**Varga Aranka**

Intézetigazgató egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet  
Email: varga.aranka@pte.hu

**Vitéz Kitti**

Tanársegéd, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet  
Email: vitez.kitti@pte.hu

**Vörös Katalin**

Tanársegéd, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet  
Email: voros.katalin@pte.hu

**Zank Ildikó**

Tanársegéd, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet  
Email: zank.ildiko@pte.hu

