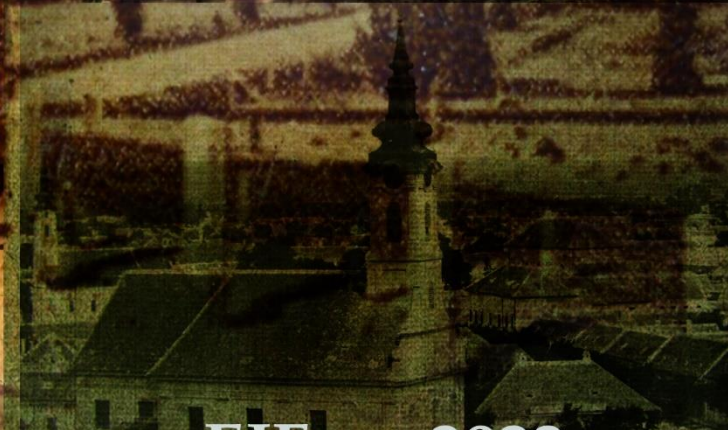
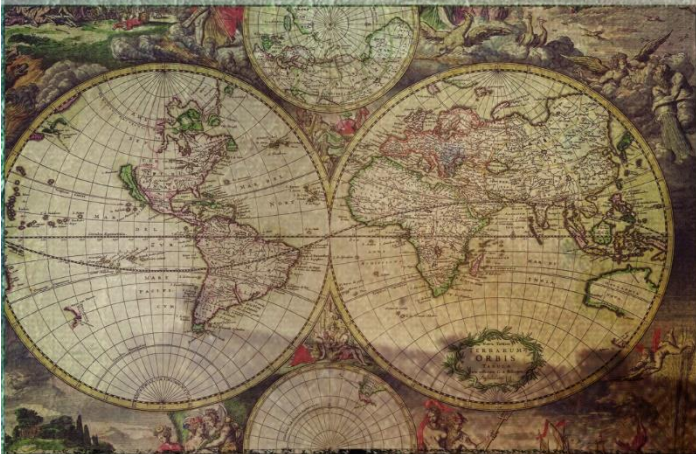


DANUBIUS NOSTER

2022/4.



A MAGYAR TUDOMÁNY NAPJA AZ EJF-EN 2022-BEN

AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA TUDOMÁNYOS FOLYÓIRATA

DANUBIUS NOSTER

X. évfolyam, 2022/4. szám

AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA TUDOMÁNYOS FOLYÓIRATA

Főszerkesztő:

Bordás Sándor

Szerkesztők:

Bakonyiné Kovács Bea, Pogány Csilla,
Tóth Sándor Attila

Szerkesztőbizottság:

Prof. Dr. Bacsó Róbert PhD,

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (Ukrajna, Beregszász)

Prof. Mag. Dr. Heidelinde Johanna Balzarek, Dipl. Päd.,

Alsó-ausztriai Pedagógiai Főiskola (Ausztria, Baden)

Prof. Dr. sc. Emina Berbić Kolar PhD,

J. J. Strossmayer Egyetem (Horvátország, Eszék)

Dr. Debrenti Edit PhD,

Partiumi Keresztény Egyetem (Románia, Nagyvárad)

Dr. habil PaedDr. Dobay Beáta PhD,

Selye János Egyetem (Szlovákia, Komárom)

Dr. Horák Rita PhD,

ÚE, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (Szerbia, Szabadka)

Prof. Dr. Kárpáti Andrea PhD,

Budapesti Corvinus Egyetem (Magyarország, Budapest)

Dr. Medve Zoltán PhD,

J. J. Strossmayer Egyetem (Horvátország, Eszék)

Dr. Viola Tamášová PhD,

DTI Egyetem (Máriatölgyes, Szlovákia)

Szakmai lektorok:

Babity Mária, Bordás Sándor, Huszár-Samu Nóra, Ladányi Éva,

Koch Tamás, Póla Péter, Sódar Balázs, Szabó Áron,

Szűcsné Tóth Zsuzsanna, Tóth Sándor Attila

Lapalapító: Majdán János

Lapterv: Horváth Csaba Árpád

Kiadja: Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja

Felelős kiadó: az Eötvös József Főiskola rektora

Szerkesztőség: 6500 Baja, Szegedi út 2.

Telefon: (79) 524-624

HU ISSN 2064-1060

A folyóiratszám a MEC_SZ 141316 azonosítószámú „Magyar Tudomány Napja az Eötvös József Főiskolán 2022 – Nemzetközi Konferencia” című pályázatból valósult meg.

Pályázati azonosító: MEC_SZ 141316



NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI
ÉS INNOVÁCIÓS HIVATAL

AZ NKFI ALAPBÓL
MEGVALÓSULÓ
PROGRAM



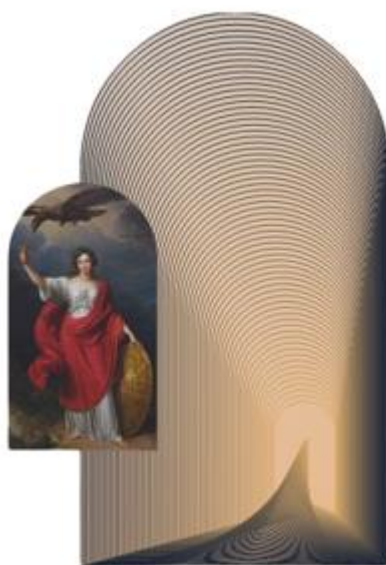
Eötvös József Főiskola

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/4. sz.



A MAGYAR TUDOMÁNY ÜNNEPE

Az MTA programsorozata



TARTALOM

ELŐSZÓ	3
A NEVELÉSTUDOMÁNY, PSZICHOLÓGIA ÉS TEHETSÉGGONDOZÁS KÉRDÉSEI	
Bencéné Fekete Anikó Andrea–Pónya Gréta: A SZÜLŐI BEVONÓDOTTSÁG HATÁSA A GYERMEKEK ISKOLAI TELJESÍTÉSÉRE	7
Gombocz Orsolya: ÁRNYÉKBAN A KÖZÖSSÉG – TAPASZTALATOK A KÖZÖSSÉGRŐL A DIGITÁLIS OKTATÁS IDEJÉN	25
Horváth Réka: A TEHETSÉG FELISMERÉSE ÉS GONDOZÁSA – EGY PÉCSI INTÉZMÉNYKOMPLEXUM TEHETSÉGGONDOZÓ MUNKÁJÁNAK BEMUTATÁSA ÓVODÁS KORTÓL KÖZÉPISKOLÁS KORIG	39
József István: AZ ISKOLAPSZICHOLOGUS LEHETŐSÉGEI AZ ÁLTALÁNOS- ÉS KÖZÉPISKOLAI OKTATÁS FOLYAMATÁBAN	57
Keresnyei Krisztina: AZ ONLINE TÉRBEN ZAJLÓ CSOPORTOS COACHINGOK SAJÁTOSÁGAINAK VIZSGÁLATA	67
Ladányi Éva: AZ ISKOLAI ÉNHATÉKONYSÁG, AZ ISKOLAI JÓLLÉT ÉS A SZOCIÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ KAPCSOLATA	81
Pékné Sinkó Csenge: A NYELVI KÉPESSÉGEK ÉS A CSALÁDI HÁTTÉR KAPCSOLATA.....	93
Podráczky Judit–Hajdúné Holló Katalin–Borbélyová Diana–Nagyová Alexandra–Józsa Krisztián: A MAGYARORSZÁGI ÉS SZLOVÁKIAI ÓVODAI NEVELÉSI PROGRAM ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉS.....	107
Velner András: TECHNIKAI NEVELÉS AZ ÚJ NAT SZELLEMÉBEN	133
IRODALOM- ÉS MŰVELŐDÉSTÖRTÉNET A PEDAGOGIKUM HÁTTÉRÉBEN	
Bakonyiné Kovács Bea: BELLOSICS BÁLINT A PEDAGÓGUS ÉS INTÉZET-IGAZGATÓ	139
Fehér Ágota–Ács Marianna: ÖNKÉPZŐKÖRÖK MINT A TEHETSÉGGONDOZÁS TEREI A DEBRECENI REFORMÁTUS KOLLÉGIUM GIMNÁZIUMÁNAK 1850–1950 KÖZÖTTI TÖRTÉNETÉBEN	153
Fenyő Imre: A CSALÁD ÉS ISKOLA CÍMŰ LAP ÓVODAI KÉPANYAGÁNAK ELEMZÉSE.....	169
Kiss Zoltán: A BAJAI RÖPLABDÁZÁS ARANYKORA AZ IDŐSZAK MEGHATÁROZÓ EGYÉNISÉGEI I.	189
Miklós Péter: „NÉPBEN GYÖKEREZŐ MAGYARSÁGÉLMÉNY” BÁLINT SÁNDOR ÉS A TANÍTÓKÉPZÉS	199

Pap Ferenc–Szetey Szabolcs–Fehér Ágota–Lehoczky Mária Magdolna: A NAGYKŐRÖSI REFORMÁTUS TANÍTÓKÉPZÉS A 19-20. SZÁZADBAN A TEHETSÉGGONDOZÁS TÜKRÉBEN	207
Sztanáné Babits Edit: ÚJ INTÉZMÉNY, FRISS SZEMLELET MÓDSZERTAN AZ ÁLLAMI TANÍTÓKÉPZÉS ELSŐ ÉVTIZEDEIBEN A BAJAI KÉPEZDÉBEN	221
Tóth Sándor Attila: BERZSENYI DÁNIEL SZÉCHENYI FERENCET KÖSZÖNTŐ ÓDÁJA: <i>GROF SZÉTSZENYI FERENTZHEZ</i> – ELŐTANULMÁNY A VERS ÉRTELMEZÉ- SÉHEZ	237
A GAZDÁLKODÁS ÉS MENEDZSMENT AKTUÁLIS KÉRDÉSEI	
Budai Eleonóra–Bujtor Evelin–Denich Ervin: LEENDŐ KÖZGAZDÁSZOK MUNKAERŐPIACI VÁRAKOZÁSAI – A SZÁMVITELI SZAKMA ÉS A GAZDÁLKODÁS- MENEDZSMENT SZAKOS HALLGATÓK.....	263
Kovács Szilárd–Weber Erika: AZ ÚTFÜGGŐSÉG HATÁSA A GAZDASÁG TÉRBELI FEJLŐDÉSÉRE	277
Pajrok Andor: KÖLTSÉGSZÁMVITEL, KÖLTSÉGALLOKÁCIÓ ÉS VETÍTÉSI ALAPOK A MAGYAR SZÁLLODAIPAR SZEREPLŐINEK KÖRÉBEN	291

ELŐSZÓ

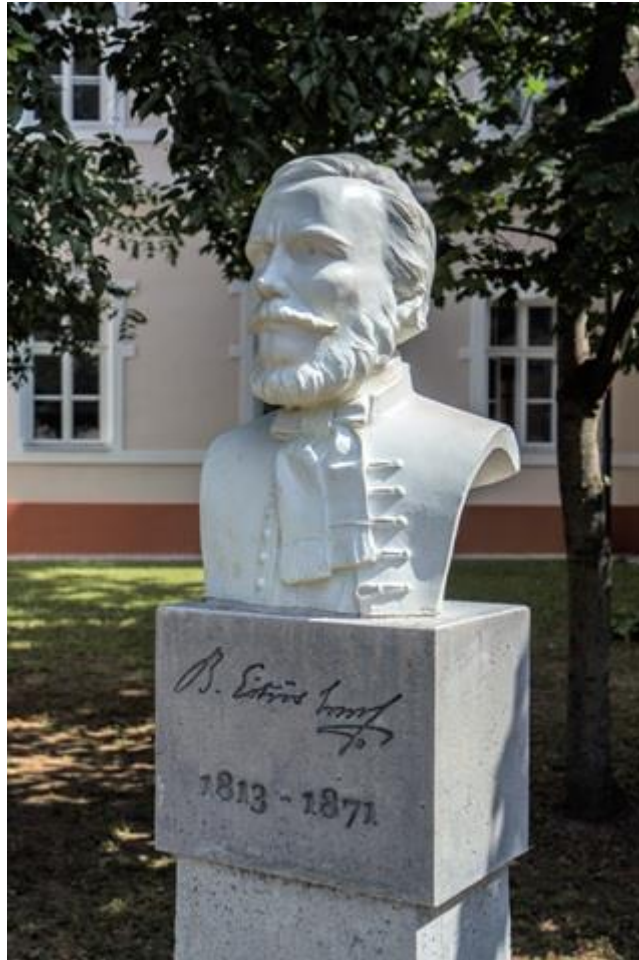
A Magyar Tudományos Akadémia által minden évben megrendezett Magyar Tudomány Ünnepe programsorozathoz kapcsolódva a bajai Eötvös József Főiskola nemzetközi tudományos konferenciát szervezett 2022. november 16-án. A tisztelt Olvasó az itt elhangzott magyar nyelvű előadások írott, lektorált változatát tartalmazó *Danubius Noster* folyóiratot tartja a kezében. Az idegen nyelvűek a 2023/2. számban szerepelnek.

Konferenciánkat az ITM által a NKFIH útján meghirdetett Tudományos Mecenatúra Pályázat keretében kapott támogatásból rendeztük meg.

A konferencián az Eötvös József Főiskola rektora, dr. Szilágyiné dr. Szinger Ibolya köszöntötte a résztvevőket, majd dr. habil Tóth Sándor Attila, az EJF Tudományos Bizottságának tagja, a *Danubius Noster* folyóirat szerkesztője nyitotta meg a rendezvényt, melyen lehetőséget biztosítottunk hazai és külföldi oktatók, hallgatók tudományos, szakmai eredményeinek bemutatására. A plenáris ülésen Fazekasné dr. Fenyvesi Margit címzetes egyetemi tanár a KRE Pedagógiai Karáról, valamint a SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Gyógypedagógus-képző Intézetéből *A beszédhang és a gyermek*, dr. Gál Zoltán egyetemi tanár a PTE Közgazdaságtudományi Karáról *Felzárkózás és megtorpanás: a magyarországi fejlesztéspolitikai kihívásai* címmel adott elő. Utána az Eötvös József Főiskoláért Alapítvány alkotói pályázatának díjátadója következett, ahol az alapítvány kuratóriuma és a főiskola Tudományos Bizottsága oktatókat és hallgatókat jutalmazott, majd dr. Kosóczki Tamás főiskolai docens, orgonaművész és tanítványai énekes-zenés előadása zárta a délelőtti programot. Ebéd után Kelemen Zsuzsa, a Szent Balázs Katolikus Általános Iskola és Óvoda tanítója *Kerekítsünk, gyerekek, tejtújtjáró kereket – projektoktatás lehetőségei a betűtanítás időszakában* címmel workshopot tartott. Délután tematikusan szervezett nyolc szekcióban 66 előadó 47 előadása hangzott el; magyar, német, angol vagy horvát nyelven az Eötvös József Főiskola négy alapszakjához – tanító, óvodapedagógus, csecsemő- és kisgyermeknevelő, gazdálkodási és menedzsment – kapcsolódó tudományterületek hazai és külföldi felsőoktatási intézményekből érkező oktatók és hallgatók interpretálásában. Dr. Nagy Zsuzsanna és dr. Szabóné dr. Berta Olga a Nyíregyházi Egyetemről *Külföldi hallgatók motivációs tényezőinek vizsgálata* címmel poszterrel vett részt a konferencián. Szabó Áron szobrászművész kollégánk *Part mentén* című kiállítása az EJF Kortárs Galériájában a konferencia kísérőrendezvényeként az alkotó eseményzáró tárlatvezetésével volt megtekinthető.

A kötet tanulmányai rendkívül sokszínűek, felölelik a főiskola mindkét képzési területét, a gazdaságtudományt és a pedagógusképzést, három fejezetben: *A neveléstudomány, pszichológia és tehetséggondozás kérdései; Irodalom- és művelődéstörténet a pedagógikum hátterében; A gazdálkodás és menedzsment aktuális kérdései*. Bízom benne, hogy a tanulmányokat olvasva felidézhető, illetve érezhető a konferencia nyüzsgő forgataga, a találkozások öröme, valamint a tudományos eszmecserék tanulságai is megfontolásra, továbbgondolásra méltók.

Bakonyiné dr. Kovács Bea
szerkesztő



Eötvös József mellszobra

Szabó Áron szobrászművész alkotása az Eötvös József Főiskola udvarán.

**A NEVELÉSTUDOMÁNY, PSZICHOLÓGIA ÉS
TEHETSÉGGONDOZÁS KÉRDÉSEI**

Bencéné Fekete Anikó Andrea–Pónya Gréta

A SZÜLŐI BEVONÓDOTTSÁG HATÁSA A GYERMEKEK ISKOLAI TELJESÍTÉSÉRE

Bevezető

Az intézményes nevelés céljai, a tanulásmódszertanok az idő haladtával folyamatosan változtak, a pedagógusok tevékenysége azonban mindig az oktatás és nevelés köré épült. A gyermekek tanulmányi eredményére számos különféle tényező hat ugyan, de abban egyetérthetünk, hogy a család, a szülők támogató jelenléte elengedhetetlenül fontos. A szocializáció elsődleges színtere a család, mégis, a megfelelő kor eléréssel, az iskola válik a tanulás fő helyszínévé. Kérdésként merül fel, hogy a szülők – a mai felgyorsult világban, a szerepek megváltozott jellemzői mellett – milyen részt képviselnek a gyermekek tanulmányainak segítésében, milyen mértékben és formában vesznek részt a folyamatban. Napjainkban, a siettetett gyermekek korában a szülői szerepek átalakultak.

A gyermek elsődleges szocializációs színtere a család, ahova először megérkezik. A család mintegy mintául szolgál számára. A gyermek újszülött korától kezdve átveszi környezetének általános normáit, világszemléletét. Ez a típusú példakövetés a későbbi szocializációs folyamatok alapját képezi.¹ A családnak, a szülői nevelésnek tehát kiváltképp fontos szerepe van a gyermek tanuláshoz való hozzáállásának, attitűdjének kialakításában. A sikeres nevelés-oktatás elengedhetetlen feltétele – többek között – a szülővel való együttműködés, a szülők bevonása a tanulók iskolai életébe.

A szülők szerepvállalása kulcsfontosságú utódjuk személyiségfejlődése szempontjából. Gyermekekben önmagukat is látják. Ennek oka jobbra a mintakövetés. A gyermek úgy tanul, hogy lemásolja szülei viselkedésmintáit, majd a pozitív megerősítés hatására ezek a minták szokásokká alakulnak, így válnak a személyiség részévé. A gyermek kiválaszt bizonyos jellegeket a látott példák alapján, így alakul ki az egyedi személyisége. A hagyományos családban betöltött szerepek mára már átalakultak. Napjainkban nem határolódik el élesen a női és a férfi szerep, az anyasághoz és az apasághoz tartozó viselkedésformák felcserélődtek, összemósódtak.²

¹ N. KOLLÁR Katalin–SZABÓ Éva: *Pszichológia pedagógusoknak*. 2004. http://mte.eu/wp-content/uploads/2019/12/Kollar-Szabo_Pszichologia_pedagogusoknak.pdf [2022.01.10.]

² BODONYI Edit–BUSI Etelka–HEGEDŰS Judit–MAGYAR Erzsébet–VIZELY Ágnes: *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Család, gyerek, társadalom*. Bölcsész Konzorcium, Bp., 2006. <http://mek.niif.hu/05400/05461/05461.pdf> [2022.03.10.]

A szülői bevonódottság

A bevonódottságot, mint fogalmat, sokféleképpen lehet értelmezni. A téma releváns szakirodalmainak túlnyomó része idegen nyelvű. Az angol nyelvben a kutatók az „involvement” kifejezéssel jelölik a fogalmat. A magyar szakirodalmakban szinonimáiként jelennek meg a „szülői részvétel” és a „szülői szerepvállalás” kifejezések, mégis a valódi jelentéséhez legközelebb álló megfelelőt nehéz megtalálni. Ezért célszerű a „bevonódottság” vagy „bevonódás” szót használni, mert jobban érzékelteti a terület komplex jellegét. A fordításban a „részvétel” nem elegendő, hiszen csupán csak felületesen jellemzi a témát, nem rejlik benne az a plusz – pozitív hozzáállás, elköteleződés, mélyebb viszonyulás –, amelyet a bevonódottság önmagában is tartalmaz.³

A szülői bevonódottságot az egyes kutatók más-más módon definiálták. Születtek egyszerűbb és összetettebb megállapítások is a kérdést illetően. Vannak, amelyek csak az iskolai életben való részvételt nevezték meg, és olyanok is, amelyek csak a gyermek otthoni támogatását, közvetlen segítségét, vagy éppen a tanuláshoz való pozitív attitűd kialakítását is ide sorolták. Fellelhetők ugyanakkor olyan vélekedések, melyek több komponensből együtt építik fel az értelmezést. A fogalom egyértelmű definiálásának akadályát képezi, hogy a szakemberek különféle kutatási módszereket alkalmaztak vizsgálataik során, és a bevonódáson belül eltérő perspektívából közelítették meg azt.⁴

Az OECD 2012-es tanulmánya egyszerűen úgy határozza meg a szülői bevonódás fogalmát, mint egy aktív elköteleződést, amelyet a szülő, a gyermeke (kognitív és nem kognitív) fejlődése érdekében tesz.⁵ Hasonlóképpen fogalmazott egy kutatópáros, akik szerint a definíció értelmezése körüli bizonytalanság ellenére a kifejezés olyan szülői magatartásformákat ölel fel, amelyek közvetlen, vagy közvetett módon képesek, pozitívan befolyásolni a tanulók kognitív fejlődését és az iskolai teljesítményüket.⁶ Bailey⁷ pedig szűken, a gyermekek tanulmányi eredményének javulását segítő, otthoni közösségben lévő kapcsolatnak nevezte a bevonódottságot.

³ F. LASSÚ Zsuzsanna–PODRÁ CZKY Judit–GLAUBER Anna–PERLUSZ Andrea–MARTON Eszter: *Nemzetközi kutatások a szülői részvétel hatásáról*. In: PODRÁ CZKY Judit (szerk.): *Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. ELTE Eötvös Kiadó, 2012, 13–42.

⁴ N. GEORGIO Stelios: *Parental involvement: Beyond demographics*. *International Journal of Parents in Education* 2007/1. 59–62.

⁵ TÓTH Péter–HOLIK Ildikó: *Új kutatások a neveléstudományokban – Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa*. ELTE Eötvös Kiadó, Bp., 2016. <https://www.eltereader.hu/kiadvanyok/uj-kutatasok-a-nevelestudomanyokban-2015/> [2021.10.31.]

⁶ BAKKER, Josep–DENESSEN, Eddie: *The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations*, Nijmegen, 2007. https://www.researchgate.net/publication/254871666_The_concept_of_parent_involvement_Some_theoretical_and_empirical_considerations [2021.11.12.]

⁷ BAILEY, Tyler: *The Impact of Parental Involvement on Student Success: School and Family Partnership From The Perspective of Students*. Kennesaw State University, 2017. https://digitalcommons.kennesaw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1023&context=teachleaddoc_etd [2021.11.12.]

Azok a tanulmányok, melyek csak egy vagy két jelzőt értenek a szülői bevonódottság alatt, (például az iskolával történő kapcsolattartás gyakoriságát és a tevékenységeken való részvételt), figyelmen kívül hagyják a tevékenységeknek azt a szélesebb és realisabb körét, amelyek egy átfogóbb meghatározás részét képezhetnék.⁸

A szülő bevonódáshoz kapcsolódó elméletek többsége kezdetben egydimenziós volt. A kutatók ugyanis nem vették figyelembe a szülői támogatás sokrétű kiterjedtségét, csak a későbbiekben fedezték fel ennek jelentőségét, és igyekeztek összegyűjteni mindazokat a szülői tevékenységeket, melyek kapcsolatban állhatnak a gyermekek oktatásával.⁹ Sui-Chu pontosan négy dimenzió mellett szemlélődött, úgy, hogy az egyes dimenziók összefüggéseit vizsgálta, a szülői háttérrel és a tanulmányi eredményességgel kapcsolatban.¹⁰

Desforges úgy vélte, hogy a szülői bevonódottságnak számos arculata létezik. A gyermeknek az intellektuális fejlődéséhez mindenekelőtt szüksége van egy biztonságos és stabil környezetre. Egyetértett azzal, hogy az ösztönzés, a szülő és gyermek között zajló kommunikáció nagy jelentőséggel bír, a gyermeknek pedig biztosítani kell a lehetőséget a személyes kiteljesedésre. Jelentőséget tulajdonított az intézménnyel folytatott kapcsolattartásnak és a pedagógus-szülő kommunikációnak. Megnevezte természetesen az iskolai rendezvényeken való részvételt, illetve az iskolai munkához történő hozzájárulást, de ezen felül még az iskolai vezetésben való közreműködést is.¹¹

Már a definíció változatosságából is következtethetünk arra, hogy a szülői támogatás egyes formáit számos szempont szerint csoportosíthatjuk. A korábbi tanulmányok a bevonódottság alatt még csak az iskola körüli konkrét tevékenységeket értették.¹² Majd a későbbiekben felfedezték az otthoni segítségnyújtás fontosságát, így megalakítva egy újabb kategóriát.¹³

Ennek következtében a kutatók gyakran legegyszerűbben ebben a két fogalomkörben különítették el a tevékenységeket: otthoni támogatás és iskolai bevonódottság.

⁸ HENDERSON, Anne–MAPP, Karen: *A New Wave of Evidence The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Texas, 2002, <https://sedl.org/connections/resources/evidence.pdf> [2021.11.12.]

⁹ CATSAMBIS, Sophia: *Expanding the Knowledge of Parental Involvement in Secondary Education: Effects on High School Academic*. New York: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk, 1998. *Expanding the Knowledge of Parental Involvement in Secondary Education: Effects on High School Academic Success*. Report No. 27 (researchgate.net) [2021.11.12.]

¹⁰ *Achievement*. Longman Educational Publisher, London 1996. https://www.researchgate.net/publication/241564256_Effects_of_Parental_Involvement_On_Eight_Grade_Achievement [2021.11.13.]

¹¹ DESFORGES–ABOUCHBAAR, Alberto: *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Queen's Printer, 2003. https://www.nationalnumeracy.org.uk/sites/default/files/documents/impact_of_parental_involvement/the_impact_of_parental_involvement.pdf [2021.11.13.]

¹² Morrisson, 1978. idézi: HO SUI–CHU, Esther–J. DOUGLAS Willms: *Effects of Parental Involvement on Eighth–Grade Achievement*. Longman Educational Publisher, London 1996. https://www.researchgate.net/publication/241564256_Effects_of_Parental_Involvement_On_Eight_Grade_Achievement [2021.11.13.]

¹³ HO SUI–CHU, Esther–J. DOUGLAS Willms: *Effects of Parental Involvement on Eighth–Grade Achievement*. Longman Educational Publisher, London 1996. https://www.researchgate.net/publication/241564256_Effects_of_Parental_Involvement_On_Eight_Grade_Achievement [2021.11.13.]

Esther Ho Sui-Chu és Douglas Willms (1996)¹⁵ elméleti és empirikus síkon is megközelítette a témát. A fenti elmélet továbbgondolásával a két fő csoporton belül két–két másikat alkottak meg. Az otthoni bevonódottságot felosztották az iskolai tevékenységek, ott történtek megvitására, illetve az iskolán kívüli tevékenységek figyelemmel kísérésére. Hasonlóan, az iskolai bevonódottságot is két csoportra bontották, az iskolai személyzettel való kapcsolattartást, valamint az iskolában végzett önkéntes munkát, a szülői értekezleteken való részvételt szeparálták el egymástól.

Grolnick (1994) három szempont szerint vizsgálódott, a szülői viselkedés, személyiség és intellektualitás mentén. A szülők viselkedésének jellemzőit kérdőívekkel térképezte fel, arra volt kíváncsi, hogy milyen gyakorisággal vesznek részt a szülői értekezleteken, iskolai esteken stb. A személyiségüket és kognitív képességeiket hasonló módon kérdőívvel, de ezúttal a gyerekek bevallása alapján elemezte.¹⁶

Egy egészen más perspektívából közelíti a részvételt Rebecca Marcon (1999). A szülőket és tulajdonságaikat vette figyelembe, pontosan azt, hogy aktív és felelős módon viszonyulnak-e, vagy passzívan, csupán reagálnak az iskolára. Deborah Bugg Williams (1998) pedig egy három pillérű koncepciót dolgozott ki Herbert Walberg (1984) munkássága alapján. Az egyik faktor az iskolával folytatott kapcsolattartást, az elvárásokat és a diákkal zajló beszélgetéseket tartalmazó szülői erőfeszítés. A másik a tanulás olyan módú patronálása, amelyben a nebuló az iskolán kívül foglalkozik a tanulmányaival. A harmadik tényező pedig a környezet támogatása, vagyis az otthoni tanuláson túl ide sorolható az iskola minősége, hogy milyen társaság veszi körül a gyermeket, kik a barátai és milyen tanórán kívüli tevékenységeket folytat, amelyekről a szülőnek szükséges tudnia.¹⁷

Sui-Chu és Willms¹⁸ elgondolása nem a gyakori bontásra épül, azonban mégis nagyon hasonló volt Williams és Walberg munkásságához tartalmi szempontból. Mindkettő magába foglalja az iskolai és az otthoni részvételt egyaránt, leírja a kapcsolattartást és a beszélgetés jelentőségét, a különbség abban található azonban, hogy az utóbbi kutatók kiemelték a gyermeket körülvevő közeg lényegességét. Grolnick¹⁹ elmélete is nagyban lefedti ezeket a területeket, ő azonban erősen a szülőket helyezi középpontba, az ő szemszögükből közelít.

¹⁵ HO SUI–CHU, Esther–J. DOUGLAS Willms: *Effects of Parental Involvement on Eighth–Grade Achievement*. Longman Educational Publisher, London 1996. https://www.researchgate.net/publication/241564256_Effects_of_Parental_Involvement_On_Eight_Grade_Achievement [2021.11.13.]

¹⁶ GROLNICK, Wendy S.–Maria L. SLOWIACZEK. Maria L.: *Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model*. Child Development, 1994. https://www.researchgate.net/publication/227687012_Parents'_Involvement_in_Children's_Schooling_A_Multidimensional_Conceptualization_and_Motivational_Model [2021.11.13.]

¹⁷ HENDERSON, Anne–MAPP, Karen: *A New Wave of Evidence The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Texas, 2002, <https://sedl.org/connections/resources/evidence.pdf> [2021.11.12.]

¹⁸ HO SUI–CHU, Esther–J. DOUGLAS Willms: *Effects of Parental Involvement on Eighth–Grade Achievement*. Longman Educational Publisher, London 1996. https://www.researchgate.net/publication/241564256_Effects_of_Parental_Involvement_On_Eight_Grade_Achievement [2021.11.13.]

¹⁹ GROLNICK, Wendy S.–Maria L. SLOWIACZEK. Maria L.: *Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model*. Child Development, 1994. https://www.researchgate.net/publication/227687012_Parents'_Involvement_in_Children's_Schooling_A_Multidimensional_Conceptualization_and_Motivational_Model [2021.11.13.]

Talán legelterjedtebb osztályozási formát mégis Epstein alkotta meg azzal, hogy hat különböző típusát különböztette meg a szülői bevonódottságnak: a szülői részvétel, a kommunikáció, önkéntes munka, otthoni tanulás, döntéshozatal, együttműködés a közösségekkel. Epstein elmélete három fő befolyásoló szféra köré épül: a szülők, az iskola és a közösség. Ezek hatékony együttműködése pedig pozitívan hathat vissza mindhárom terület fejlődésére és a tanuló iskolai sikereinek növelésére.²⁰

Az iskolai bevonódás

A szülők bevonódásának egyik fő színtere az iskolai környezet. Ide sorolható az összes olyan támogatási forma, amely direkt vagy indirekt módon az intézményhez kapcsolódik. Megkülönböztethetjük a hivatalos, „kötelező jellegű” és a kötetlenebb módokat. Epstein úgy definiálja az iskolaorientált bevonódottságot, mint a szülők olyanfajta segítségnyújtását, mely a tanulásra, illetve egyéb, iskolai környezetben tett tevékenységre, eseményekre irányul, illetve ide sorolja a szülői részvételt a döntéshozó szervezetekben.²¹

A szülői értekezletek, fogadóórák és nyílt napok alkalmat teremtenek a szülőknek, hogy informálódjanak gyermekük viselkedéséről, eredményeiről. A pedagógus pedig tudakozódhat a tanuló otthoni foglaltságáról. Ezen eseményeken való megjelenés nemcsak a gyermek fejlődését szolgálja, hanem megalapozhatja a harmonikus és jól működő, felnőttek közötti kapcsolat kialakítását. A gondviselők részéről a megjelenés mégis gyakran vitatott, hiszen különböző okokra hivatkozva előfordul, hogy kihagyják az alkalmakat.

Felszabadultabb módja a szülői részvételnek az intézmény kínálta, közös programokon való segítség és részvétel, mint például kirándulások, sportprogramok, vetélkedők és egyéb összejövetelek megszervezése. Ezekben az eseményekben a szülők szerepe általában abban nyilvánul meg, hogy segítkeznek az előkészületekben és a lebonyolításban is, önkéntes munkát végeznek. Az iskolai bevonódás fogalmkörébe sorolható tehát a szülők iskolával kapcsolatos mindennemű tevékenysége, beleértve az önkéntes munkát és a pedagógusokkal való kapcsolattartást is.²²

Otthoni támogatás

Az elmélet szerint e dimenzióba azok a tényezők sorolhatók, melyek az iskola falain kívülről szolgálják a gyermek fejlődését. Az otthoni támogatást gyakran alábecsülik, nem kap elegendő figyelmet, kiemelkedő szerepét mégis számos

²⁰ Epstein, 2001, 2005, 2009, idézi: BAILEY, Tyler: *The Impact of Parental Involvement on Student Success: School and Family Partnership From The Perspective of Students*. Kennesaw State University, 2017. https://digitalcommons.kennesaw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1023&context=teachleaddoc_etd[2021.11.12.]

²¹ Epstein, 2009, idézi: BAILEY, Tyler: *The Impact of Parental Involvement on Student Success: School and Family Partnership From The Perspective of Students*. Kennesaw State University, 2017. https://digitalcommons.kennesaw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1023&context=teachleaddoc_etd[2021.11.12.]

²² Uo.

tanulmány vette górcső alá. Az angolszász kutatások bebizonyították, hogy a legjelentősebb hatást a gyermek teljesítményének növelésére ez bevonódási forma biztosítja.

Az otthoni támogatásnak több rétegét különböztethető meg. Az első réteg az iskolához közvetlenül kapcsolódó tevékenységeket foglalja magába, melyekben a szülő segíti gyermekét. Ez megnyilvánulhat például a házi feladat elkészítésében, a tananyag kikérdezésében, közös tanulásban, vagy akár az iskolában történtek megvitatásában. A második kategória kizárja a szoros iskolai összeköttetéseket, a szülő és gyermek kapcsolatát helyezi előtérbe, olyan egyszerű módon, mint a közös kirándulások, szabadidős programok, mindennapi beszélgetések filmekről, könyvekről. A harmadik megvalósulási forma a szülői attitűdöt jelenti. Azt mutatja meg, hogy a szülők hogyan viszonyulnak az iskolához, a gyermekeik tanulásához. A szülői attitűd tükrözi, hogy milyen prioritást foglal el a műveltség megszerzése a család életében.²³

A többség szerint kétségtelenül az otthoni támogatás bír a legnagyobb befolyással. Az a tény azonban már nem tűnik köztudottnak, hogy a mindennapos tanulási szokás kialakítása az, amely mégis a legszámottevőbben hat a gyermek tanulmányi teljesítményére. Fontos az olyan egyszerű tevékenység is, melyet legtöbbször ösztönösen végzünk, a szinte bármilyen témakörben való beszélgetés. A szülő és a pedagógus kapcsolata is meghatározó. A kutatási eredmények elemzése során kitérünk a legfőbb kérdésre, az otthoni támogatás és a gyermek tanulmányi eredményessége közötti összefüggésre. Ebben az esetben a főbb változók a gyermek életkora és a múlt tanév végi bizonyítványátlaga. A tematikán belül külön foglalkozunk a beszélgetés – mint a gyermek iskolai sikerességét támogató tényező – jelentőségével, gyakoriságát vizsgáljuk a bizonyítványátlagok és a gyermek életkorának vonatkozásában.

A felmérés eredményeül kapott információk megfelelő kiindulási pontot jelenthetnek a szülő és az intézmény közötti kapcsolattartás minőségének javításában, a kihasználatlan lehetőségek feltárásában, a gyermek fejlődésének biztosításában.

A kutatás

A jelenlegi empirikus kutatás tárgya a szülői bevonódottság vizsgálata, és hatásának mérése a gyermek tanulmányi teljesítményére az általános iskolában. Kérdőív módszer segítségével arra kerestük a választ, hogy napjainkban, a felgyorsult életvitel, a gyakran túlzónak titulált elvárások és a „siettetett gyermekek” korában a szülők milyen szerepet vállalnak gyermekeik tanulmányi életében, és ez a szerepvállalás hogyan mutatkozik meg a jegyek tükrében.

Kutatásunk célja a szülői bevonódás feltárása, annak vizsgálata, hogy az otthoni támogatás milyen módon befolyásolja a tanulás eredményességét, a szü-

²³ IMRE Nóra: *A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakul*, 2017. https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/37638/PhD_03_st.pdf?sequence=1 [2022.01.25.]

lőknek milyen szerepe van a gyermekük iskolai eredményességében. Megvizsgáljuk, hogy hogyan befolyásolja a szülő és a pedagógus kapcsolata az iskolai teljesítményt. Mely tényezők határozzák meg döntően a bevonódottság mértékét.

A kutatási kérdéseink a következők: Milyen szerepet képviselnek a szülők gyermekeik tanulmányi életében? Hogyan mutatkozik meg az osztályzatok tükrében a szülői bevonódottság hatása? Van-e összefüggés a szülői bevonódottság és a gyermekek tanulmányi előmenetele között? Mennyire elégedettek a szülők az intézménnyel történő kapcsolattartással, kommunikációval? Mennyire tekintenek partnerként a pedagógusra a szülők? Milyen kapcsolattartási formákon keresztül tájékozódnak szívesen a szülők? Milyen gyakran érdeklődnek gyermekeikről? Milyen rendszerességgel vesznek részt a szülők a különböző, iskola által szervezett rendezvényeken és eseményeken? Amennyiben távol maradnak, akkor ennek mi az oka? Milyen lehetőségekkel támogatja az intézmény a szülők aktív részvételét gyermekük iskolai életében? Az otthoni támogatás milyen mértékben befolyásolja a gyermekek tanulmányi teljesítményét? A tanulók életkorának növekedésével milyen irányú tendencia jellemzi a szülők bevonódottságának mértékét?

A 2022-ben végzett, hólabdamódszerrel történő mintavételű online kutatásunk során kérdőíves módszerrel megismertük a szülők (N=109) álláspontját. A kutatás eredményeit összehasonlítottuk a szakirodalom konzekvenciáival, majd a kutatási eredmények tükrében javaslatokat fogalmaztunk meg az oktatási intézmények számára.

A kutatás módszere

Az önkéntes, önkitöltős kérdőívet elektronikus úton juttattuk el a célcsoporthoz, olyan szülőkhöz, akiknek gyermeke, általános iskolában tanul. Az általunk összeállított kérdőív alapját az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Kutatási, Elemzési és Értékelési Központjában végzett kutatás során összeállított kérdőív adta. Szemerszki Mariann és Imre Anna által vezetett, Berényi Eszter és Imre Nóra által elvégzett kutatás témája a délután négyig tartó tanulás és a hozzá kapcsolódó változások vizsgálata. Elemezték a tanulást támogató tényezőket és a szülői részvétel hatását a tanulók iskolai teljesítményére.²⁴ A kérdőívünk összeállítása során követjük az általuk készített mérőeszköz téma szerinti strukturáltságát, illetve az egyes kérdéskörök irányvonalát. Ez lehetővé tette, hogy az analízis során összehasonlítsuk az eredményeket a feltüntetett kutatás kimenetelével. A kérdőív szerkezeti vázának kidolgozásakor három területet határoztunk meg. Az első a szülő-intézmény közötti kapcsolattartás formája, gyakorisága. Rákérdeztünk a szülők pedagógusokkal történő kommunikációjának minőségére. A második terület az iskolai bevonódás mértékének és módjának vizsgálata volt. Ezek a kérdések a szü-

²⁴ IMRE Nóra: *A szülői részvétel formái és hatásai a tanulói eredményességre*. In: ARATÓ Ferenc (szerk.): *Horizontok II. – A pedagógusképzés reformjának folytatása*, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs, 2015. <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2015.pdf> [2022.01.15.]

lők intézményben folytatott önkéntes, vagy „kötelező jellegű” tevékenységeit tarták fel. A harmadik terület arra fókuszált, hogy a szülők mit tesznek otthon annak érdekében, hogy támogassák gyermekük sikerességét. Ebben a témakörben a kézzelfogható cselekedeteken túl a szülői attitűdökre és elvárásokra is kíváncsiak voltunk.

A kutatás eredményei

A vizsgálat szempontjából fontos szerepet játszanak az egyes demográfiai háttérváltozók, mivel az adott kérdéskörök fő irányvonalát ezen adatok mentén elemeztük. Az alapsokaságot 109 fő, (91%) 99 nő és 10 (9%) férfi kitöltő alkotta. Közülük – a legmagasabb iskolai végzettség tekintetében – legtöbben egyetemi/főiskolai végzettséggel 40 (37%) fő, illetve érettségi bizonyítvánnyal 37 (34%) fő rendelkezett. Folyamatban lévő, vagy már megszerzett felsőoktatási szakképesítési bizonyítványa 13 (12%) főnek volt, szakmunkás végzettséggel 11 (10%) ember, általános iskolai bizonyítvánnyal pedig 8 (7%) fő rendelkezett.

A gyermekek nem szerinti eloszlását tekintve közel fele-fele arányú, 54 (49,5%) fiú és 55 (50,5%) lánygyermek. A korosztály eloszlása egyenletes, 13 (12%) első, 19 (17%) második, 22 (20%) harmadikos, 10 (9%) negyedik, 8 (7,5%) ötödik, 11 (10%) hatodik, 8 (7,5%) hetedik és 18 (17%) nyolcadik osztályos tanuló szülője válaszolt a kérdésekre. Arányosan elkülöníthető a felső és az alsó tagozat. A jelenlegi kutatás során az eredmények értékelése nem terjedt ki több változóra, nem vizsgáltuk az összefüggéseket a tanulók nemére, lakóhelyének típusára, a szülő életkorára, és a családszerkezetére vonatkozóan, ez majd további elemzés tárgyát képezi. A következőkben Imre Nóra és társainak kutatásának eredményeit fogjuk összevetni a jelen kutatás során kapott adatokkal.²⁵

A szülő és a pedagógus kapcsolattartása

Az első kérdéskör a szülő és a pedagógusok kapcsolattartásra vonatkozott. Megkérdeztük a szülőket (N=109) arról, hogy mennyire érzik úgy, hogy a pedagógusok partnerként tekintenek rájuk. Az eredmények értékelése során az általunk kapott eredményeket Imre Nóra és munkatársainak eredményeivel hasonlítottuk össze az első, a negyedik és a hetedik osztályos tanulók esetében. A szakirodalom szerint a gyermek életkorának növekedésével a szülők egyre kevésbé gondolják úgy, hogy a pedagógus partnernek tekinti őket. Imre Nóra és munkatársainak 2013/14-es tanévben folytatott kutatása alátámasztotta ezt az elméletet. A jelenlegi kutatásunk során kapott eredmények is igazolták ezt az állítást. Kevés ellentmondás tapasztalható ugyan a „némileg” és az „általában” egyetértők százalékértékében, de úgy gondoljuk ez azzal magyarázható, hogy a válaszadók szívesebben adnak meg

²⁵ IMRE Nóra: *A szülői részvétel formái és hatásai a tanulói eredményességre*. In: ARATÓ Ferenc (szerk.): *Horizontok II. – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs, 2015. <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2015.pdf> [2022.01.15.]

köztes lehetőségeket, tartózkodnak a szélsőségektől. Egyértelműen kitűnik a válaszokból, hogy míg első és negyedik évfolyamon nem volt olyan szülő, aki szerint egyáltalán nem tekint rá partnerként a pedagógus, addig a hetedik és nyolcadik évfolyamon ez 13%-ban mutatkozott meg, a másik látványos különbség, hogy a hetedik évfolyamon nem volt olyan szülő, aki nagyon egyetértett volna az állítással.

Megkérdeztük továbbá, hogy a pedagógusok milyen gyakran kezdeményezik a kommunikációt a szülőkkel és ezt is elemeztük a tanulók életkorát figyelembe véve. Az adatok azt mutatták, hogy az első osztályos, illetve a negyedik és ötödik évfolyamos szülők hasonlóan vélekednek erről, mert az elsősök szüleinek 39%-ban, a negyedikeseké 30%-ban nagyon egyetértenek azzal, hogy a pedagógus kezdeményezi a kapcsolattartást. Jelentősebb különbség az idősebb gyerekek szüleinek gondolkodásmódjában mutatkozott meg, mert esetükben ez az érték mindössze 12%. Ők a fiatalabb gyermekkel rendelkező társaikkal szemben úgy vélik, hogy a pedagógusok kezdeményezőkézsége sokkal alacsonyabb felső tagozatban.

Arra a kérdésre, hogy összességében megfelelőnek tartják-e a szülők a kommunikációt gyermekük iskolájával, az általunk megkérdezettek szerint a szülő-pedagógus kapcsolattartás jelentősége, a gyermek korának növekedésével egyre csökkenő tendenciát mutat.

Imre és munkatársai megvizsgálták a partnerségi kérdést a szülők végzettsége szempontjából. Arra az eredményre jutottak, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gondolják inkább úgy, hogy a tanító partnerként tekint rájuk. Az általunk megkérdezett szülők esetében az általános iskolai bizonyítvánnyal és érettségivel rendelkező szülők kevésbé gondolják úgy, hogy a tanító partnerként tekint rájuk, míg a felsőoktatási szakképesítéssel/egyetemi, főiskolai végzettséggel rendelkezők az átlagot tekintve nagyon, vagy általában egyetértenek ezzel az állítással. Számos külső tényező lehet befolyásoló, amely az eltérő válaszokat okozza, de mi elsősorban a kisebb alapsokaságra, és ebből adódóan annak egyenetlen eloszlására vezettük vissza.

Érdekes viszont, hogy azok a szülők, akik alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, jobban érzik magukat az intézményben, mint azok, akik diplomával rendelkeznek. Tovább szűkítve a kört megkérdeztük, hogy a pedagógussal való kommunikáció során, mennyire érzik magukat komfortosan a szülők. Kevés különbséggel, de azok, akik diplomát, vagy felsőoktatási szakképesítést szereztek, komfortosabban érezték magukat a pedagógusokkal történő kapcsolattartás során, mint azok, akik nyolc általánossal, vagy szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkeznek. Ez a tény arra enged következtetni, hogy az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők távolinak, felsőbbrendűnek gondolják az iskolát és a pedagógusokat, és nem érzik úgy, hogy eredményes lehet a tanárokkal folytatott kommunikáció. Az egyetemi/főiskolai végzettséggel rendelkezők 43%-a gondolta nagyon sikeresnek a pedagógussal való információcserét, míg az alacsonyabb iskolai végzettséget szeretteknek csak 32%-a.

A szülők iskolai bevonódása

Kutatásunk során a szülők iskolai részvételét elsősorban az intézmény által szervezett, szülők jelenlétét megkövetelő programokon való megjelenés gyakoriságával kívántuk jellemezni.

A legnépszerűbbnek a szülői értekezletek bizonyultak, ahol a megkérdezettek 75%-a vesz részt rendszeresen, míg a szülők 25%-a egyáltalán nem jelenik meg ezeken az alkalmakon. Kisebb előfordulással, de egyforma arányban vesznek részt a fogadóórákon (52%) és nyílt napokon (48%). Az első osztályos szülők részvételi hajlandósága igen magas, 77%-uk jelenik meg mindig, amikor csak tud, ez negyedik osztályra némileg csökken 70%-ra, majd felső tagozaton már jelentősen visszaesik, 50%-ra. Ez azzal magyarázható, hogy a kisebb gyerekek szülei valószínűleg úgy gondolják, hogy aktívan részt kell vállalniuk gyermekeik tanulásában annak érdekében, hogy sikereket érjenek el. A későbbiekben, felső tagozatban pedig már a diákok önállóbbak, egyedül is boldogulnak.

Imre és mtsai. megvizsgálták a kérdést a szülők iskolai végzettsége szerint is. Eredményül kapták, hogy egyenes arányosság figyelhető meg a szülő magasabb iskolai végzettsége és a szülő-pedagógus események részvételi gyakorisága között. Minél magasabb iskolát végzett egy szülő, annál sűrűbben látogatja az eseményeket. Kutatási eredményeikből a kapcsolattartási fórumok közül a szülői értekezletet emeltük ki. Az általános iskolai bizonyítvánnyal rendelkező kitöltők 100%-a igyekszik minden szülői értekezleten részt venni, ha lehetősége engedni. Mindössze 8,1%-kal kevesebb ez az érték az érettségizetteknél. A felsőoktatási szakképesítést birtoklók 76,9%-a gondolkodott ugyanígy. A legmagasabb végzettséget szerzettek részvételi szándéka megegyezik a szakmunkásokéval, ami 72,7%-ot jelent.

Az általunk kapott eredmények, nem mutatnak egyezést a fentiekkel, éppen ellenkezőleg, a szélsőségeket tekintve, a legmagasabban iskolázott szülők kerülnek jobban ezeket az iskolai eseményeket, az alacsonyabb iskolát végezték rendszeresen látogatják a szülői alkalmakat. Úgy vélem, ebben a viszonylatban nagy befolyással bírhat a családok tanuláshoz való attitűdje, illetve az iskola követelményrendszere.

A legtöbben azzal indokolták, hogy miért nem vesznek részt a szülői értekezleteken, hogy (45,6%) nincs idejük rá, illetve a munkahelyi leterheltségre hivatkoztak (41,2%). 19-19% esetében született az „érdektelen vagyok vele szemben” és a „rossz tapasztalataim vannak hasonló eseményekkel kapcsolatban” válaszlehetőségekre. A szülők 12%-a fél attól, hogy szégyelli majd, amit gyermekéről hall, illetve 7%-uk nem engedheti meg magának az anyagi helyzete miatt, hogy oda-utazzon. Ennél a kérdésnél megadtunk szabad válaszlehetőséget is, melyre egészen meglepő visszajelzések is érkeztek, mint például, hogy egyszerűen az iskola nem szervezi meg ezeket az eseményeket, volt, aki kifejtette ennek okát, melyet a vírushelyzettel indokolt. Gyakori reakció volt még, hogy nyilatkozatuk szerint gyermekükkel nincsen probléma, mindig ugyanazt hallják róla, ezért inkább nem foglalják a többi szülő elől a helyet.

Aki mégsem tud megjelenni ezeken az alkalmakon, számára még mindig rendelkezésre áll több kommunikációs lehetőség is annak érdekében, hogy a gyermeke előremeneteléről tudjon érdeklődni. A szülői értekezletre egyáltalán nem

járó szülők (N=27 fő) közül legtöbben (38%) a gyermeket kérdezik meg az iskolai történésekről, majd ezt követi az elektronikus naplón keresztül történő tájékoztató (21%). Sokan jelölték még a személyes érdeklődést a pedagógustól, majd a Facebookon és a Messengeren (35%) keresztül történő információcsere következett, végül a telefonos beszélgetés (6%) zárta a sort. A szülői válaszokból arra következtethetünk, hogy a hagyományosnak tekinthető kommunikációs formák – mint az üzenőfüzet, a tájékoztató füzet – helyét felváltotta az e-napló, a Facebook és a Messenger.

Az iskolai szülői jelenlétbe tartozik továbbá az önkéntes szülői munkavégzés is, az osztályközösség támogatása, iskolai rendezvényeken történő aktív közreműködés. A kitöltő szülők leginkább az osztálytermi segítségnyújtást preferálják, amely során gyermekük szűkebb iskolai közösségét támogathatják (43,8%). Szívesen tevékenykednek az ünnepek megszervezésénél is, a díszítésben, büfé üzemeltetésében 38,4%. Többen aktívan részt vesznek a szülői egyesületek munkájában (27,7%) és feladatot vállalnak az iskola utáni közösségi programok lebonyolításában (18,8%). Igen sok szülő (31%) jelölte meg azonban azt a lehetőséget, hogy egyáltalán nem vesz részt hasonló tevékenységekben. Döntésüket elsősorban a sok munkahelyi elfoglaltsággal, az idő hiányával indokolták.

A szülők otthoni bevonódása

Az otthoni támogatás formáit két főbb tevékenységre bontottuk. Az első az iskolához, a gyermek tanulmányaihoz kapcsolódó segítségnyújtást öleli fel. Tudakozódtunk afelől, hogy az egyes tevékenységeket milyen gyakorisággal végzik a szülők. A teljes alapsokaságot figyelembe véve minden válaszlehetőség esetében megvizsgáltuk a „teljes mértékben jellemző rám” válaszokat.

Ez alapján a válaszadó szülők több mint fele, 67%-a gondolja úgy, hogy teljesen biztosítani tudja gyermeke számára otthon a tanuláshoz szükséges tárgyi feltételeket, illetve a nyugodt környezetet, 59%-uk pedig meg is bizonyosodik mindig arról, hogy a gyermeke a szükséges felszereléssel indult-e el az iskolába. Kicsivel több mint a minta fele (55%) segíti gyermekét a tananyag elsajátításában. A válaszadó szülők 51% azt ellenőrzi csak le, hogy elkészítette-e a gyermek a leckét, 49%-uk kikérdezi a tananyagot, és ugyanennyi együtt készül a gyermekkel a számonkérésre. 45%-uk próbálja a számítógép- és telefonhasználatot kontrollálni a tanulástámogatás érdekében. Nem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy az alacsony értékek kiváltó oka egyrészt az egész napos iskola, az iskolaotthonos rendszer, hiszen ekkor a gyermeknek elméletileg nincsen otthon tanulnivalója, leckéje, amelyben otthon segédkezni tudnának a szülők.

Elemeztük azt, hogy a gyermek életkorának előrehaladtával hogyan változik a szülői segítségnyújtás gyakorisága a tananyag elsajátításában. Azért választottuk ezt a támogatási formát, mert az iskola tanulási rendszerétől függetlenül bármelyik kisgyerek kérhet segítséget otthon egy-egy nehezebb lecke átvételében

vagy ismétlésében. Az OECD 2012-es tanulmánya szerint azonban a házi feladatok elkészítésében való segédkezés nem áll összefüggésben a tanulmányi eredményességgel.²⁶

Az alsó tagozaton is az osztály növekedésével csökken a szülői otthoni segítségnyújtás, és ez nyolcadik osztályban már jelentősen kevesebb. Első osztályban vesz részt a legtöbb szülő aktívan a gyermeke otthoni tanulásában (82%), amely második osztályra 63%-ra csökken, negyedike 50%, és nyolcadik osztályban 33%-ra csökken a tanulásban aktívan segítséget nyújtó szülők száma.

Elmondható, hogy az általunk megkérdezett szülők esetében a gyermek életkorának növekedésével a szülők kevésbé vonódnak be a tanulásegítésbe. Minél idősebb egy gyermek, annál nagyobb önállósággal bír, lassan kitapasztalja a számára megfelelő stratégiákat a tanulás területén is, így egyre kevésbé van szüksége plusz támogatásra. Ezen felül egészen más jellegű magyarázata is lehet, hiszen míg a kisgyermekek magát az olvasási segítséget és a magyarázatot igénylik egy-egy feladat megoldáshoz, tananyag megértéséhez, addig a kamaszoknak inkább biztatásra, támogató szavakra van szüksége az önbizalmuk növeléséhez és az akaraterjük, kitartásuk növeléséhez. Továbbá befolyásoló tényező lehet az is, hogy a diákoknak, ahogyan idősödnek, egyre nehezebb feladatokat kell megoldaniuk, a szülők emlékei elhalványultak, nem feltétlenül tudnak már segédkezni a megoldásban, vagy egyáltalán hozzászólni az adott témához, tehát ez elrettentően hathat már a hozzáállásukra is.²⁷ Az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők már alsó tagozaton is kevésbé vesznek részt a tanulástámogatásban.

A szülői bevonódás hatása a gyermek iskola teljesítményére

Desforges és Abouchaar²⁸ mellett több kutató igazolta azt az elméletet, miszerint a gyermek tanulmányi sikerességének szempontjából a legmeghatározóbb az otthoni támogatás jellege.²⁹ A kutatásunk során ezt úgy tártuk fel, hogy egybevetettük a legutolsó tanév végi bizonyítványátlagokat azzal az adattal, hogy milyen mértékben segítettek a szülők a diákoknak a tananyag elsajátításában.

Arra az állításra, hogy segíték a gyermekemnek a tananyag elsajátításában, a „teljesen mértékben jellemző rám” válaszok százalékos értékében figyelhető

²⁶ IMRE Nóra: *A szülői részvétel formái és hatásai a tanulói eredményességre*. In: ARATÓ Ferenc (szerk.): *Horizontok II. – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs, 2015. <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2015.pdf> [2022.01.15.]

²⁷ F. LASSÚ Zsuzsanna–PODRÁČZKY Judit–GLAUBER Anna–PERLUSZ Andrea–MARTON Eszter: *Nemzetközi kutatások a szülői részvétel hatásáról*. In: PODRÁČZKY Judit (szerk.): *Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. ELTE Eötvös Kiadó, 2012, 13–42.

²⁸ DESFORGES–ABOUCHBAAR, Alberto: *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Queen's Printer, 2003. https://www.nationalnumeracy.org.uk/sites/default/files/documents/impact_of_parental_involvement/the_impact_of_parental_involvement.pdf [2021.11.13.]

²⁹ IMRE Nóra: *A szülői részvétel formái és hatásai a tanulói eredményességre*. In: ARATÓ Ferenc (szerk.): *Horizontok II. – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs, 2015. <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2015.pdf> [2022.01.15.]

meg szabályosság, amely folyamatosan csökken, minden jegykategória csökkenésével. A 4,6–5-es bizonyítványátlagok esetén a kitöltők 67%-a teljes mértékben jellemzőnek tartotta, hogy segítséget nyújt gyermekének. Ez a 4,1–4,5-ös átlagok esetében 5 százalékponttal csökkent, majd egy nagyfokú hanyatlás következett a megelőző kategóriában, ahol a gyerekek tanulmányi átlaga 3,6–és 4,0 közé esik, ugyanis ez az érték 40%-ra csökkent, utána pedig, majdnem megfeleződött. Ezzel szemben – a 3,6–4 csoport kivételével – az „inkább nem jellemző rám, hogy segítetek gyermekemnek” válaszok növekednek a jegyek romlásával, sőt ez az adat a leggyengébb kategóriánál, 2,1 és 2,5 közé eső tanulmányi átlag esetén 80%-ra nőtt. Az eredmények azt mutatták, hogy minél inkább jellemző egy szülőre, hogy segít gyermekének a tananyag elsajátításában, az a diák annál jobban teljesít az iskolában.

Korábbi kutatások bizonyították (Desforges, 2003; Imre, 2015), hogy az otthoni segítségnyújtásnak, azon belül is a beszélgetéseknek van a legnagyobb hozama a sikeres iskolai teljesítésre nézve. Így rákérdeztünk arra is, hogy a szülők milyen gyakorisággal beszélgetnek otthon gyermekükkel. Egytől ötig terjedő skálán kérdeztük meg őket a beszélgetéseik mennyiségéről, és ezzel az adattal vetettük össze a múlt tanév végi bizonyítványátlagokat.

Az általunk gyűjtött adatok tükrében az a következtetés vonható le, hogy azok a tanulók, akikkel a szülei minden nap beszélgetnek otthon, jobb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek, mint azok a társaik, akikkel kevesebbet beszélgetnek. A legjobb tanulmányi eredményt elérő gyerekek 88%-ával rendszeresen beszélgetnek a szülei, a 4,1–4,6-os tanulmányi átlagot elérők 82%-ával, míg a leggyengébb tanulóknak csak 40%-ával. Imre és mtsai. munkásságukban ugyanerre az eredményre jutottak, továbbá arra, hogy a szülő társadalmi szerepe ebben az esetben nem jelentéktelen tényező, mert a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők több alkalommal beszélgetnek otthon gyermekükkel, így tehát ebből a szempontból – ugyan közvetetten, de – a társadalmi hovatartozás hatással lehet a tanuló eredményességére.³⁰

A kitöltők nyilatkoztak arról is, hogy milyen témákról beszélgetnek rendszeresen gyermekeikkel. Az adatokból arra a következtetésre jutottunk, hogy a szülők nagyon fontosnak tartják a diákok barátairól, társaikról szóló információkat, ezt követte a tananyagról, házi feladatról és egyéb iskolai történésekről való beszélgetés. Az olyan témák, mint a játékok, a filmek és szabadidős tevékenységek kis mértékben háttérbe szorulnak. Ennél a kérdésnél is megengedett volt a szabad válaszlehetőség, amely rávilágított egy újabb területre. A legtöbb kiegészítő válasz a gyermek problémáival, érzelmi-, mentális állapotával, illetve a családdal volt kapcsolatos.

Feltettük azt a kérdést is, hogy milyen gyakran vesznek részt a gyermekükkel közös programokon, legyen szó, közös sütés-főzésről vagy kirándulásokról. A

³⁰ IMRE Nóra: *A szülői részvétel formái és hatásai a tanulói eredményességre*. In: ARATÓ Ferenc (szerk.): *Horizontok II. – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs, 2015. <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2015.pdf> [2022.01.15.]

kérdést elemeztük a bizonyítványátlagok szempontjából is, miszerint azok a gyerekek, akik jobb tanulmányi átlaggal rendelkeznek, több időt töltenek el szüleikkel, mint azok, akiknek a jegyeik gyengék. A 4,6–5-ös átlaggal bíró diákok szülei 57,7%-ban a legmagasabb értéket választották, a 4,1–4,5-ös átlagúak 41,2%-a, míg a 3,6–4-es bizonyítvánnyal rendelkezők csak 20%-a jelölte ezt az értéket, az ennél gyengébben teljesítő tanulók szülei pedig egyáltalán nem választották ki ezt a kategóriát. A válaszadók esetében minél rosszabbul teljesít tehát a gyermekük, annál valószínűbb, hogy kevés közös programot valósítanak meg együtt.

Imre és munkatársai megvizsgálták, hogy hogyan változik az otthon folytatott beszélgetések gyakorisága a gyermek életkorának növekedésével. A tanulmány szerint minél idősebb egy gyermek, annál kevesebbet beszélgetnek otthon a szülőkkel. Összehasonlítottuk a beszélgetések gyakoriságát a gyermekek korosztályával is.

Az általunk kapott válaszok, ugyanazt az eredményt mutatták, tehát a gyermek életkorának növekedése a beszélgetések gyakoriságának csökkenésével jár együtt. Alsó tagozaton, a második és a negyedik osztályt tekintve, csupán 0,5% különbség fedezhető fel azok között, akik mindennap beszélgetnek gyermekükkel. Ez az érték szemmel láthatóan csökkent a nyolcadik osztályosok esetében. Míg másodikban nem volt olyan, aki ritkán beszélget gyermekével, negyedik osztályra ez az érték 10%-ra emelkedett, nyolcadikra pedig már 16,7%-ra.

A fentiekkel szemben ambivalens Singh et al. (1955)³¹ felmérése, mely szerint a szülő-gyermek információcsere mindössze egy elenyésző tényező a tanulmányi eredményesség terén, helyette viszont sokkal fontosabbnak vélte a szülői attitűdöt, a szándékot és a családi értékrendet, azt, hogyan viszonyul a szülő a tanulás fontosságához, és ezt hogyan adja át a gyermekének. Kíváncsiak voltunk arra, hogy napjaink szülőgenerációja miképp vélekedik a tanulás jelentőségéről, így egy külön kérdéskört szántunk a terület megfigyelésére.

Egy egytől ötig terjedő Likert skálával kérdeztük meg, hogy mit várnak el gyermeküktől a tanulmányaikkal kapcsolatban, amelyen az 1 jelenti azt, hogy nem vár el semmit gyermekétől, úgy teljesít, ahogyan csak akar, az 5 pedig azt fejezi ki, hogy a szülő megköveteli, hogy a gyermeke a maximumot nyújtsa a tanulásban. A válaszadók 33,9%-a várja el gyermekétől, hogy a maximumot nyújtsa. 44,6%-a pedig 5-tel jellemezte a hozzáállását, amely a legmagasabb érték volt (hiszen így összességében 78,5 % százalék azt várja a gyermekétől, hogy a maximumot nyújtsa.) 20,5% a köztes pontot választotta és csak 0,9% jellemezte kettessel a hozzáállását, azt, hogy egyáltalán nem fontos számukra gyermekük előmenetele senki sem választotta a kitöltők közül. Összességében tehát kijelenthető, hogy a vizsgált minta attitűdjében a gyermek előmenetelének kiemelt szerepe van. Az összes válaszadó gyermekének bizonyítványátlaga 4,2, amely egy erős eredmény. Az általunk vizsgált adatok tükrében tehát, igazolt Singh (1955) megállapításának egy szegmense, miszerint a szülői hozzáállás erősen hat a gyermek iskolai teljesítményére. Mindemellett azonban, nem feledkezhetünk meg arról, hogy a szülői

³¹ Singh és társai (1955): idézi: IMRE Nóra: *A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakul*, 2017.

https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/37638/PhD_03_st.pdf?sequence=1
[2022.01.25.]

attitűd tulajdonképpen az otthoni bevonódottság részét képezi, ilyenformán bizonyítja az otthoni támogatás erős szerepét, de nem zárja ki a rendszeres szülő-gyermek kommunikáció hangsúlyosságát.

A következő kérdés arra vonatkozott, hogy mennyire érzik a kitöltők a szülői szerep részének azt, hogy bevonódjanak a gyermekük tanulmányi életébe. A fentiekhez képest a teljes mértékben egyetértők aránya sokkal magasabb, 75,9% volt, amely a kitöltők háromnegyede. 4-gyel 18,8%, a köztes értékkel pedig 5,4%-uk jellemezte a gondolkodásmódját. Összevetve az előző kérdéssel, a minta előrébb helyezi a ranglistán magát a bevonódást a gyermek tanulmányi életébe, mint a teljesítéssel kapcsolatos követelményrendszert. A kitöltők valószínűsíthetően figyelemmel szeretnék kísérni gyermekük mindennapjait, a fejlődését, a felmerülő problémákat, amely nem jár együtt a követelményrendszer maximalizálásával.

Továbbá megfogalmaztunk állításokat ahhoz a témakörhöz kapcsolódóan hogy milyen jelentőséget tulajdonítanak a szülők a tanulásnak. Arra kértük a válaszadókat, hogy a gondolkodásmódjukhoz legközelebb álló kijelentéseket jelöljék meg. Emellett biztosítottuk számukra az eltérő vélemény leírásának lehetőségét is. Az értékek a fentiekhez hasonló képet mutattak. A kérdőívet kitöltők közel háromnegyede vélte úgy, hogy gyermeke nevelése és oktatása, továbbtanulása rendkívül fontos, csak ilyen módon juthat előrébb az életben. Negyedük szerint fontos ugyan a taníttatás, de ha elég idős lesz gyermekük, akkor majd ráhagyják a döntést, hogy szeretne-e továbbtanulni. A kevésbé támogató hozzáállásokra csekély jelölés érkezett. 3,6% szerint az iskola egy kötelező „szükséges rossz”, amit el kell végezni, 1,8% nem tartja feltétlenül fontosnak, hogy gyermeke tanuljon, mert idővel ügyvis munkába kell állnia, 0,9%-uk egyáltalán nem tartja szükségesnek az iskolát. Azok a szülők, akiknek a szemléletmódja nem egyezett a felsoroltakkal, leírták sajátjukat. Volt, aki egyszerűen fogalmazott: „Támogatni és bízni fogom.”, és volt olyan is, aki egészen más aspektusból szemlélődik: „A mai oktatás elavult, igyekszünk a férjemmel itthon gyakorlatis, XXI. századi tudással el látni, hogy megvalósíthassa a céljait, ami most az állatorvosi. Próbáljuk ösztönözni, de nem maximális teljesítményt elvárni.” Ez utóbbi egy újabb kérdést vet fel, mégpedig azt, hogy a szülők mennyire vannak megelégedve az oktatás minőségével, mennyire tartják azt modernnek, hiszen ez a tényező egyértelműen hatással lehet a taníttatással kapcsolatos értékrendjükre is. Összességében azonban elmondható, hogy a felmérés alapján, a gyermekek oktatása – és ennek érdekében a tanulmányokba való bevonódás, támogatás – fontos szerepet játszik a szülők értékrendjében.

Összefoglaló

Az adatok elemzése során azt az eredményt kaptuk, hogy az otthoni támogatás kulcsjelentőségű az alsó tagozatos diákok esetében. A szülői támogatás, a tananyag elsajátításában való segítségnyújtás egyenes arányosságot mutat a jobb iskolai teljesítménnyel.

A szülő–pedagógus kapcsolattartás jelentősége vitathatatlan, ám a szülők nem minden esetben érzik azt, hogy a pedagógusok partnerként tekintenek rájuk. Minél idősebb a gyermek, a szülők annál távolibbnak érzik a pedagógust. A végezettség tekintetében pedig a magasan iskolázott szülők azok, akik szerint erősebb

ez a kohézió, ugyanakkor az alacsonyabb végzettséggel rendelkező szülők mégis komfortosabban érzik magukat az intézmény falain belül.

Az információtovábbítás népszerű módjainak megítélése ambivalens. A szülők leggyakrabban a gyereket kérdezik és az elektronikus naplóból tájékoznak, csak azután következik a pedagógustól való személyes érdeklődés, a Facebook és Messenger, majd a telefonhívás; az üzenőfüzetet és tájékoztatót már nem igazán használják. A tanítók leginkább a személyes interakciót és a Facebook-ot preferálják, az e-naplót kevésbé, csak a formális ügyek intézésére. Az üzenőfüzetek alkalmazását szorgalmazzák, de a szülők kevésbé nyitottak ezzel a kommunikációs módszerrel kapcsolatban. Az alacsonyabb iskolai végzettségű szülőknek viszont még idegen az e-naplón keresztül történő információcsere, sokszor ezt az eszközök hiánya sem teszi lehetővé.

A legnépszerűbb személyes kapcsolattartási formának – egybehangzóan – a szülői értekezlet bizonyult. A mérés eredményei szerint az alsóbb évfolyamon tanuló diákok szülei látogatják inkább ezeket az alkalmakat rendszeresen. A vizsgálat azonban –, a végzettségen alapú megkülönböztetés tekintetében –, ellentmond a kapcsolódó kutatási eredményeknek, hisz az általunk kapott adatok tükrében az alacsonyan iskolázott szülők vesznek részt gyakrabban ezeken a találkozókön. A szülői értekezletek elkerülésének leggyakoribb oka – a szülői aspektus szerint – az időhiány, a munkahelyi leterheltség. A megkérdezettek önkéntes munkákra való részvételi gyakoriságának megítélése igen eklektikus. Jellemzően a szülők egy része kitér a felelősségvállalás elől, a többiek rendszeresen aktívak. Javarészt az osztálytermi munkálatokban, ünnepek megszervezésében segítkeznek. A gyermeket érintő iskolai döntéshozatalba való bevonással azonban meg voltak elégedve. Úgy gondolják, hogy a szülői fórumon elhangzott véleményeket az iskolák mindig figyelembe veszik.

Az otthoni támogatás kulcsjelentőségű, mely leginkább alsó tagozaton figyelhető meg. Ez a lelkesedés azonban a gyermek magasabb osztályba lépésével folyamatosan csökken. A tananyag elsajátításában való segítségnyújtás egyértelműen egyenesen arányos a jobb bizonyítványátlagokkal. A beszélgetés jelentőség-tesz szerepének elméletével azonosultak a megkérdezettek, és a kapott adatok is azt az eredményt hozták, miszerint minél többet beszélgetnek otthon a tanulóval a szülők, annál eredményesebben teljesít az iskolában. A minőségi közös időeltöltés is nagyon fontos szerephez jut azoknak a családoknak az életében, akiknek a gyerekei eredményesek az iskolában.

Irodalom

- BAILEY, Tyler: *The Impact of Parental Involvement on Student Success: School and Family Partnership From The Perspective of Students*. Kennesaw State University, 2017. https://digitalcommons.kennesaw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1023&context=teachleaddoc_etd
- BAKKER, Josep–DENESSEN, Eddie: *The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical consideration*. Nijmegen, 2007. https://www.researchgate.net/publication/254871666_The_concept_of_parent_involvement_Some_theoretical_and_empirical_considerations
- BODONYI Edit–BUSI Etelka–HEGEDŰS Judit–MAGYAR Erzsébet–VIZELY Ágnes: *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Család, gyerek, társadalom*. Bölcsész Konzorcium, Bp., 2006. <http://mek.niif.hu/05400/05461/05461.pdf>
- CATSAMBIS, Sophia: *Expanding the Knowledge of Parental Involvement in Secondary Education: Effects on High School Academic*. New York: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk, 1998. Expanding the Knowledge of Parental Involvement in Secondary Education: Effects on High School Academic Success. Report No. 27 (researchgate.net)
- DESFORGES,–ABOUCHBAAR, Alberto: *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Queen's Printer, 2003. https://www.national-numeracy.org.uk/sites/default/files/documents/impact_of_parental_involvement/the_impact_of_parental_involvement.pdf
- F. LASSÚ Zsuzsanna–PODRÁ CZKY Judit–GLAUBER Anna–PERLUSZ Andrea–MARTON Eszter: *Nemzetközi kutatások a szülői részvétel hatásáról*. In: PODRÁ CZKY Judit (szerk.): *Szövetségben – Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. ELTE Eötvös Kiadó, 2012, 13–42.
- N. GEORGIO Stelios: *Parental involvement: Beyond demographics*. International Journal of Parents in Education 2007/1. 59–62.
- HENDERSON, Anne–MAPP, Karen: *A New Wave of Evidence The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Texas, 2002, <https://sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>
- HO SUI–CHU, Esther–J. DOUGLAS Willms: *Effects of Parental Involvement on Eighth–Grade Achievement*. Longman Educational Publisher, London 1996. https://www.researchgate.net/publication/241564256_Effects_of_Parental_Involvement_On_Eight_Grade_Achievement
- GROLNICK, Wendy S.–Maria L. SLOWIACZEK, Maria L.: *Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model*. Child Development, 1994. https://www.researchgate.net/publication/227687012_Parents'_Involvement_in_Children's_Schooling_A_Multidimensional_Conceptualization_and_Motivational_Model

- IMRE Nóra: *A szülői részvétel formái és hatásai a tanulói eredményességre*. In: ARATÓ Ferenc (szerk.): *Horizontok II. – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs, 2015. <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2015.pdf>
- IMRE Nóra: *A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakul*, 2017. https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/37638/PhD_o3_st.pdf?sequence=1
- N. KOLLÁR Katalin–SZABÓ Éva: *Pszichológia pedagógusoknak*. 2004. http://mte.eu/wp-content/uploads/2019/12/Kollar-Szabo_Pszichologia_pedagogusoknak.pdf
- TÓTH Péter–HOLIK Ildikó: *Új kutatások a neveléstudományokban – Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és az értékremités világa*. ELTE Eötvös Kiadó, Bp., 2016. <https://www.eltereader.hu/kiadvanyok/uj-kutatasok-a-nevelestudomanyokban-2015/>

Abstract

THE IMPACT OF PARENTAL INVOLVEMENT ON SCHOOL RESULTS

Nowadays, in the age of hurried children, parental roles have changed. The aim of our research is to explore parental involvement and how support at home affects the effectiveness of learning. Research questions focused on what role parents play in their children's academic life in an age of expectations often considered excessive and how this is reflected in grades. During the empirical research conducted in 2022, quantitative and qualitative methods were used. We got to know the opinion of the parents (N=110) by using a questionnaire, and the opinion of the teachers (N=5) by using an interview. The results of the primary research were compared with the findings of relevant literature, and then compared with the outcome of the secondary procedure. During the statistical analysis of the data, we obtained the result that support at home is of key importance for junior students. Assistance in learning the course material is directly proportional to better certificate averages.

Keywords: parental involvement, primary school, school results, parents' and teachers' opinions

Gombocz Orsolya

ÁRNYÉKBAN A KÖZÖSSÉG – TAPASZTALATOK A KÖZÖSSÉGRŐL A DIGITÁLIS OKTATÁS IDEJÉN

2020-ban a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központja a Katolikus Pedagógiai Intézettel együttműködve és a Digitális Jólét Program szakmai tapasztalatainak felhasználásával a katolikus köznevelési intézmények digitális oktatási tapasztalatairól gyűjtött adatokat. A komplex kérdőív feldolgozása és az eredmények publikálása során elsősorban a digitális oktatásra, annak módszertanára, a differenciálásra, az értékelésre, a tanárok digitális kompetenciáira, a kommunikációra koncentráltunk.

Kevesebb figyelmet kapott a katolikus iskola egyik lényeges meghatározójának, a közösségnek a szerepe. Tanulmányunkban választ keresünk arra, hogy miért kell figyelmünket a közösségre irányítani. Vizsgálatunk ugyanis nem csupán a különleges technikai-módszertani megoldásokról tárt föl fontos adatokat, tényeket, az is lehetővé vált, hogy az iskolai közösség alakulásának eddig nem látott, merőben új szempontból való elemzését is lehetővé tegye.

Digitális munkarend

A Covid-19 járvány váratlan és gyors megjelenése és elterjedése Európában az iskola világában is váratlan és gyors intézkedéseket vont maga után, nem csak Magyarországon, Európa szerte. A vírus megfékezése érdekében Magyarország kormánya 2020. március 16-tól tantermen kívüli, digitális munkarendet rendelt el. A kényszer szülte helyzet, amelyben az iskola hagyományos szervezeti kerete, az osztályfoglalkozás lehetetlenné vált, s vele a döntően személyes érintkezésre épülő módszertan egyik napról a másikra megsemmisült, új helyzetet teremtett.

Ez a merőben új pedagógiai konstelláció alapvetően más metodikát követelt magának. A szerencsétlen helyzet szerencsés velejárója volt, hogy az ez eddig nem, vagy alig használt új módszertan már készenléttben állt, azt is mondhatnánk, hogy bevetésre készen. A távkommunikáció pedagógiai munkára is alkalmas technikai eszközei az utóbbi két évtizedben már nem csupán jelen voltak a mindennapos használatban, de elterjedtségük is olyan szintet ért el hazánkban is, hogy az már a tömegoktatás igényei szerint is alkalmasnak mutatkozott az iskolai munkába való alkalmazásra. S nem csupán a technikai feltételek álltak készen. Az új lehetőségek után kutató tanítók, tanárok egyéni kezdeményezésre és iskolafenntartói, kutatóintézeti ösztönzésre is már korábban több módszertani próbálkozást vittek sikerre az új eszköztárral. Ideértendők az oktató munka legkülönbözőbb gépi megoldásai a szemléltetéstől az ellenőrzésig. Bár addigra már számtalan elméleti és gyakorlati tapasztalatot szerezhettünk a digitális kultúráról, Dr. Deutsch Tamás, a Digitális Jólét Program összehangolásáért és megvalósításáért felelős miniszterelnöki biztos felügyelete mellett a 2016. június 30-i Kormány-előterjesztés

mellékleteként megjelent Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája¹ is, a kizárólag tantermen kívüli digitális munkarend bevezetése azonban még a legfelkészültebbeket is váratlanul érte. Az iskolák és a pedagógusok közt voltak, akiknek nem okozott különösebb nehézséget a váltás, nagy fennakadás nélkül átálltak a digitális munkavégzésre, mert ezt megelőzően is használták a digitális eszközöket. Nem voltak eszközhasználati és módszertani nehézségeik, esetleg az intézménynek volt már korábban kialakított digitális oktatási stratégiája, illetve a technikai lehetőségek is adottak voltak. Sokan azonban elveszettnek érezhették magukat, és segítségre szorultak. Köztudomású, hogy a magyar pedagógusok között sokan idegenkedtek az új technikától, és feleslegesnek tartották annak iskolai bevezetését, alkalmazását.² Bizonyára ezzel is magyarázható, hogy hiába történt meg az elmúlt évek során sok iskolában az IKT eszközök beszerzése, a széleskörű használatuk nem vált általános gyakorlattá. További nehézséget jelentett, hogy a technika gyors fejlődésével az iskolai és a tanári eszközpark-beszerzés nem feltétlen tudott lépést tartani. A kötelező átállás azonban kikényszerítette a társadalom helytállását. „Régi tapasztalat, hogy a szükség nem csupán törvényt bont, de új ötleteket is kikényszerít, új, eddig nem ismert megoldások alkalmazását serkenti az élet minden területén. S ezek között a novumok között sok olyat is láthatunk, amelyek nem csupán a rendkívüli helyzetben működnek, hanem békében is beválnak, jól használhatók. A rendkívüli, a különös helyzet sok bajával, problémák sorát okozó megjelenésével gondolkodásra is készíten, leleményt csal elő, új megvilágításba helyez fontos összefüggéseket, s a pedagógiai gyakorlatban is nyilvánvaló előnyökkel járhat.”³ A pedagógusok közötti talán soha nem látott együttműködést, tudásmegosztást számtalan intézmény és szervezet⁴ is segítette online elérhető tájékoztatók,

¹ MAGYARORSZÁG DIGITÁLIS OKTATÁSI STRATÉGIÁJA

<https://digitalisjoletprogram.hu> [2022. 10. 27.]

² „A nemzetközi viszonylatban relatív alacsony technológiahasználat egyik oka a tanárok technológiához való hozzáállása. 2006-ban még a tanárok 96%-a gondolta úgy, hogy az informatika oktatása külön tantárgy keretein belül történjék (EU-átlag 54%), és csak 36% mondta azt, hogy más tantárgy keretein belül is tanítani kellene az informatikai műveltséget (EU-átlag 76%). Az általános iskolai tanárok 32%-a szerint felesleges ezen eszközök használata (EU-átlag 3%).” írja MOLNÁR Gyöngyvér Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra című munkájában. MOLNÁR Gyöngyvér: *Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra*, Magyar Tudomány 2011/9. 1043.

³ KARAINÉ dr. GOMBOCZ Orsolya: *A digitális munkarend általános tapasztalatai*, In: KAPOSÍ József–SZŐKE-MILINTE Enikő (szerk.): *Kutatás közben: A digitális oktatásra való átállás tapasztalatai a katolikus iskolákban*, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bp., 2021, 91–92. (Továbbiakban: KARAINÉ, 2021.)

⁴ Tanulmányunk terjedelme nem teszi lehetővé ezek teljeskörű bemutatását, két példát emelünk ki. A Nemzeti Pedagógus Kar *Megfontolandó tanácsok a digitális munkarend idejére* című írásában általános tanácsokkal igyekezett a kezdeti nehézségeken átsegíteni a pedagógusokat. Az Emberi Erőforrások Minisztériuma Köznevelésért Felelős Államtitkársága megbízásából a Digitális Jólét Nonprofit Kft., az eKréta Informatikai Zrt. és az Oktatási Hivatal munkatársai közreműködésével jött létre a *Digitális Pedagógiai Módszertani Ajánlások Gyűjteménye* 2021-ben, mely széleskörűen, minden területet felölelően próbál segíteni.

FARKAS Andrea, FÖLDEÁKI Andrea, et al: *Digitális pedagógiai módszertani ajánlások gyűjteménye*, Oktatási Hivatal, Bp., 2021. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/tavoktatasi/modszertani_gyujtemeny_kieg.pdf [2022. 10. 27.]

Megfontolandó tanácsok a digitális munkarend idejére 2020 március 24. <https://nemzetipedkar.hu/megfontolando-tanacsok-a-digitalis-munkarend-idejere/> [2022. 10. 27.]

ajánlók elkészítésével, linkgyűjtemény vagy digitális tartalmak hozzáféréseinek biztosításával, egyéb – például technikai – segítséggel. Az átállás – nem hibátlanul és könnyedén, de – sikerült.

A digitális munkarend a tudományos kutatások középpontjában

Talán soha nem tarthatott egy probléma ilyen mértékű és ennyire koncentráltan megjelenő kutatói érdeklődésre, mint a pandémia okozta helyzet. A jogi, gazdasági, egészségügyi, lélektani stb. kutatások mellett természetesen a pedagógiai érdeklődés középpontjába is bekerült. Számtalan egyéni kutató mellett iskolák, egyetemek, stb. vizsgálták különböző szempontok alapján a digitális munkarendet. Tapasztalatunk szerint a kutatói érdeklődés ezeknél a vizsgálatoknál elsősorban a pedagógusok, diákok digitális térben való eligazodására, digitális kompetenciáira irányult, továbbá tapasztalatokat gyűjtött a digitális átállás nehézségeiről, az oktatás sikerült és kevésbé sikerült megoldásairól. A pedagógusok digitális módszertani kultúrája mellett gyakori volt a technikai felszereltség, ellátottság témaköre is, illetve a kollegiális együttműködés, támogatás kérdése. Sokan vizsgálták a neveltek munkaterhét, a tanuláshoz való viszonyát a karantén időszakában, különös tekintettel arra, hogy milyen körülmények közt, milyen – tanári és szülői – támogatottsággal tudják feladataikat teljesíteni. A kutatások egy része a szülők tapasztalatait is vizsgálta. A különböző kutatások fókuszába a digitális oktatással⁵ kapcsolatos kérdések kerültek. Érthető a kutatók érdeklődése és igyekezete, hogy a felmerülő nehézségekre kutatásukkal ráirányítsák a szakma figyelmét, és ezzel esetleg a problémák megoldását is lehetővé tegyék.

Ahogy korábban bemutattuk, mindenkit váratlanul ért a távolléti oktatás bevezetése, és szükséges is volt a helyzetfeltárás, a különleges technikai-módszertani megoldások feltérképezése, mégis némi hiányérzetünk van: a nevelés néhány általános, az oktatástól – bizonyos szempontból – független problémája alig-alig jelenik meg a kutatási témák közt. A covid járvány pedagógiai hatásait elemző tanulmányok áttekintéséből egyértelműen kiderül, hogy a friss problémákra érzékeny szerzők döntően oktatás-módszertani kérdésekre irányították figyelmüket. Egyetemi kutatásunk eredményeinek a feldolgozása és a friss kutatási beszámolók tanulmányozása során szembesültünk azzal, hogy a közösségi nevelés kérdése csak érintőlegesen érhető tetten a kutatásokban, de – szinte – nem találkozunk vele a pedagógusoknak szánt ismertetőkből, ajánlásokban, módszertani gyűjteményekben sem. A közösségi nevelés a karantén, vagy még inkább az egész pandémia idején árnyékba szorult. Ezt a tapasztalatot erősítették meg a tanár szakos hallgatóinkkal és a köznevelésben dolgozó kollégákkal való beszélgetések is.⁶

⁵ A neveléstudomány alapfogalmi piramisában a nevelésnek alárendelődik az oktatás, tehát minden oktató tevékenység egyben nevelés is, mégis úgy érezzük a kutatások hangsúlyosan oktatásra irányultsága leszűkíti azokat.

⁶ Érdekes összefüggést vélünk fölfedezni a digitális átállással kapcsolatos kutatás kérdésfelvetései és az elmúlt két évtized neveléstudományi kutatásai és azok szakirodalmi megjelenése közt. A szakajtóban megjelenő cikkek tematikájukban, illetve megközelítésmódjukban hasonlóságot mutatnak ezzel a jelenséggel: a nevelés témakörével kevés szerző foglalkozik, nagy hangsúlyt kap azonban a témák technicista megközelítése. V.ö. SALLAI Éva–SZEKSZÁRDI Júlia: *Változások az iskola belső világában* 2009. <https://ofi.oh.gov.hu/az-iskolai-nevelés-az-osztályfőnöki-munka> [2022. 10. 27.]

A közösség

Minden szülő szeretné, hogy gyermeke egy befogadó, támogató közösség tagja legyen, melyben kiteljesedhet, ahol társakra talál. Meggyőződésünk, hogy nemcsak a nevelés amatőrjei, a szülők gondolnak így a közösségre, a neveléstudomány elméleti képviselői és a gyakorló pedagógusok is elismerik a közösség jelentőségét. A rendszerváltás óta azonban erősen megcsappant a témával foglalkozó kutatások száma, a közösség témája nem nagyon kelti fel a kutatók érdeklődését. Feltételezhető, hogy a szocialista ideológia erőltetett és hazug közösség-hirdetése máig érezteti hatását, és sokakat eltántorít a témával való tudományos foglalkozástól.⁷ A közösség hiányára sokszor és sokan felhívták a figyelmet: „Hiányoznak a tanulókat és a tantestületeket valóságos közösséggé szervező alkalmak és tevékenységek, ami ellehetetleníti a közös érték- és normaképzést. A tanulók jelentős része vagy magára hagyatva sodródik, vagy egy csoporthoz csapódva, az ottani normák kiszolgáltatottja lesz.”⁸

De mi is az a közösség? Tanulmányunk keretei nem engedik, hogy a neveléstudományi szakirodalom hosszú, elemző gondolatmenetét bemutassuk, definíció alkotásra sem vállalkozhatunk. Abból indulunk ki, hogy máig érvényesek a pedagógia egykori szakíróinak véleménye szerint összegyűjtött jellegzetességei ennek az emelkedettebb értékvilágú, koncentráltabb érzésvilágú integrációs alakulatnak. Milyen jellegzetességeket mutat a közösség, így az iskolai közösség is? Foglaljuk össze a legfontosabb kritériumokat!⁹ A közösség tagjainak átélhető az összetartozás élménye (van identitástudatuk), melyet többek közt a közös nyelv, közös szimbólumok használata is megerősít, és lehetővé teszi a másokról, kívülállókról, más közösségekhez tartozókról való képalkotást (jól elválik a mi és ők határa). Összetartozásukat az általánosan elfogadott norma- és szabályrendszer mellett elfogadott szerkezet és elfogadott szerepek jellemzik. Összeköti őket a közös múlt, a közös hagyományok erősítik kapcsolatukat. Egy közösségre a tevékenységek expanziója is jellemző, melynek során az alapfunkción túli tevékenységeket is közösen folytatnak (egy jól működő osztályközösség tagjai a tanuláson, iskolai feladatok elvégzésén túl is szívesen tevékenykednek közösen), illetve a jövőre vonatkozóan is vannak közös terveik, elképzeléseik.

Bár sokan megfogalmazták már ezzel kapcsolatos kételyeiket, meggyőződésünk szerint az iskola keretei nemcsak jó lehetőséget kínálnak a közösségalkotásra, szükséges is ennek a nevelési feladatnak eleget tenni. A neveltek zöme nyitott a társaira, és lelkesen kapcsolódna be közös programokba, szívesen élne át a közösségi élményt. Kisiskolásokat különösen könnyű megnyerni a közös programoknak, közös tevékenységeknek. A kamaszkor – sokaknak nagy kihívást jelentő – megpróbáltatásai időről időre akadályokat gördíthetnek a közösségbe

⁷ Vö. GOMBOCZ János–TRENCSÉNYI László: *Változatok a pedagógiára: A nevelés „műkedvelőinek”, művelőinek, kedvelőinek*, Okker, Bp., 2007. 95–103. (Továbbiakban: GOMBOCZ–TRENCSÉNYI, 2007.)

⁸ CSERMELY Péter–FODOR István–JOLY Eva–LÁMFALUSSY Sándor: *Szárny és teher: Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére*, Bölcsék Tanácsa Alapítvány, 2009, 36.

⁹ Vö. GOMBOCZ–TRENCSÉNYI, 2007, 100–101.

való lelkes bekapcsolódás elé, de a közösséghez „szokott” fiatal igényelni fogja a közös élményt, támogatást, az ott átélhető szolidaritást. Látnunk kell azt is, hogy a fiatalok egy jelentős részének nincs más lehetősége a közösséghez tartozásra, mint az iskola nyújtotta keret: nem jár különórákra, nem tartozik plébániai vagy ifjúsági szervezet közösségéhez, nem sportol, nem zenél vagy énekel kórusban. Sőt! Napjaink családja sem nyújtja már azt a közösségi élményt, amit a korábbi családok összetartásukkal, számosságukkal nyújtani tudtak. Nem áll a neveltek mellett a testvérek, unokatestvérek, nagynénik, nagybácsik támogató, közösséget jelentő hada, de eltűntek a szomszédság nyújtotta közösségi élmények is életünk-ből. Az iskolára, elsősorban az osztályfőnökre így különösen nagy feladat hárul. Neki kell követelmény-támasztó magatartásával a közösségnek keretet adó norma-és szabályrendszert kialakítania, és azt a neveltekkel elfogadtatnia. Elsősorban az ő szervező munkájának köszönhetően születnek meg a közös programok, az ő elképzelései alakítják az osztály egyéni arculatát, a társak egymáshoz való viszonyát stb.

Kutatási témánk a digitális oktatás idején átélhető közösség élményről szól, így nem hagyhatjuk figyelmen kívül a pandémia mentálhigiénés következményeit, melynek hatásai nem kímélték a fiatalokat sem, számtalan példa mutatja, hogy az iskola világába is begyűrűztek. Hogyan fogalmazza meg a pszichiáter az iskolában is megtapasztalt problémát? „Egyre több adat bizonyítja, hogy a karanténban való tartózkodás vírusfertőzés nélkül is tovább súlyosbíthatja a negatív pszichés következményeket, melyek akár hosszabb ideig fennállhatnak. Ezek között a szorongás érzelmi és vegetatív tüneteinek fokozódásáról, a poszttraumás stressz tüneteiről, zavartságról és indulatkitörésről egyaránt beszámoltak. Ennek hátterében a karanténban való tartózkodás elhúzódása, a megfertőződéstől való félelem, az alulinformáltság, a megfelelő érzelmi és szociális támogatás hiánya, a kényszerű bezártság következtében kialakuló unalom és frusztráció, az anyagi-egzisztenciális problémák felerősödése és az esetleges fertőzéssel kapcsolatos stigmatizáció egyaránt szerepet játszhat. A fenti tényezők mellett ki kell emelni a napi ritmus felborulását, az alvásminőség romlását...” olvashatjuk az Orvosi Hetilapban.¹⁰

A pedagógustársadalom a digitális oktatás idején maga is tanúja volt ennek a jelenségnek, és a pedagógiai ajánlásokban is megfogalmazódott, hogy a nevelőknek tekintettel kell lenniük a kialakult helyzet tetet-lelket igénybe vevő voltára, fokozottan kell figyelniük a neveltekre. A fent idézett tanulmány folytatásában az orvostudomány is arra hívja föl a figyelmünket, hogy ilyen kritikus, kiélezett helyzetekben különösen nagy hangsúlyt kell kapnia a közösségi összefogásnak, támogatásnak.

¹⁰ OSVÁTH Péter: A COVID-19-pandémia mentálhigiénés következményei: Hogyan tudunk felkészülni a pszichodémiás krízisre? Pécsi Tudományegyetem, 2021, 366–374. <https://akjournals.com/view/journals/650/162/10/article-p366.xml> [2022. 10. 27.]

A katolikus iskolák és a közösség¹¹

Az egyházi iskolák alapvető közösségformáló ereje az iskolák által képviselt határozott, világos értékrend. Az iskola elvárja dolgozóitól és tanulóitól, sőt rajtuk keresztül azok családjaitól is, hogy az iskola által vallott értékeket elfogadják, lehetőség szerint osztozzanak is azok képviselőjében, megvallásában. Az ott tanító pedagógusok értékvilága és világnézete az esetek zömében megegyezik az iskola és így módon a kollégák által vallott értékekkel is. Az azonos gondolkodás, azonos elképzelések és célok jól formálják a munkatársak közösségét. Az egyházi iskolák tantestületét sok esetben a hitbéli összetartozás érzése is erősíti. Az elfogadó, befogadó gesztus megkönnyítheti a kollégák beilleszkedését is. Jól érthetően fogalmaz a költő: „Katolikusnak lenni nem annyit jelent, mint elkülönülni egy mennyei kivételezetségben, hanem vállalását mindennek és mindenkinek”.¹² Tovább erősíthetik a közösséget „a hit gyakorlásával kapcsolatos iskolai-tantestületi közös tevékenységek. Mint tudjuk, az egyházak közösségi szerveződések, a hit gyakorlása is közösségi keretekben történik. Így van ez az iskolában is: a közös áhitatok, lelki gyakorlatok, de akár az ebéd előtti közös ima is egymás felé fordítja az embereket. (Mindenkinek) kiváló érzelmi és gyakorlati szociális kapaszkodót jelent e sok, formailag is kiérlelt, élményszerű közös tevékenység. Tehát nemcsak a hit mint a közös gondolkodás kifejezője, a közös érzelmek kifejezője, hanem mint az átélhető közös tevékenység mindennapi gyakorlata is.”¹³

Még ha sok szempontból hasonlóságot mutatnak is, az egyházi, keresztény iskolák, nem homogén terepei a pedagógiai munkának. Ha csak a katolikus egyház égisze alá tartozó iskolákra gondolunk, könnyű belátni, hogy a szerzetesrendek által fenntartott és esetleg az elmúlt évtizedekben is működő, nagy múltú, kiérlelt pedagógiai hagyományú iskolák és az államtól, önkormányzattól csak az elmúlt néhány évben átvett iskolák máshogy működnek, más pedagógiai terepet jelentenek.¹⁴ Számos különbségük mellett biztosak lehetünk abban is, hogy az iskolák a közösség szempontjából is eltéréseket mutatnak. A nagy hagyományú alma materek tanítványai, új munkatársai gyakran az egykori tanítványok köréből, családjából verbuválódnak. Tudatosan választják az iskolát, ismerik annak belső világát, értékrendjét, szokásait, gyakran még szereplőit is. „A katolikus iskola hivatásánál fogva a generációk egymásra találásának a helye lehet. Hagyományok továbbadója és ugyanakkor továbbvivője. Az iskolához mélyen kötődő diáknemzedékek egymáshoz is kötődnek. Azok pedig, akik a katolikus iskola di-

¹¹ Vö. GOMBOCZ Orsolya: *Pályakezdők az egyházi iskolában*, In: BÁBOSIK István (szerk.): *Az iskola optimalizálásának lehetőségei*, Eötvös József, Bp., 2013. 237–244. (Továbbiakban: GOMBOCZ, 2013.)

¹² PILINSZKY János: *A közvetett út*, Új Ember, 1962.

¹³ GOMBOCZ, 2013, 241.

¹⁴ Látni kell, hogy az elmúlt évtizedben Magyarországon jelentősen megnőtt az egyházi iskolák száma és aránya is, és ezzel együtt az ott tanuló diákoké is. KAPOSÍ József 2021, In: KAPOSÍ József–SZÓKE-MILINTE Enikő (szerk.): *Kutatás közben: A digitális oktatásra való átállás tapasztalatai a katolikus iskolákban*, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bp., 2021, 25. (Továbbiakban KAPOSÍ, 2021.)

ákjaiból váltak ugyanannak az iskolának a tanáraivá, akár szerzetesek, akár világiak, maguk is egyszerre kötnek és kötődnek” írja a bencés szerzetestanár.¹⁵ Tapasztalatunk szerint sok, a rendszerváltást követően alapított (sok esetben a hívek kezdeményezésére megszülető) iskolánál mára hasonló kapcsolódásokat, kötődéseket figyelhetünk meg. Az élő hit, a jó iskolai tapasztalatok és az iskolai éveken túl is megtartott kapcsolatok a nagymúltú iskoláékhoz hasonlóan itt is megerősítik, és kiterjesztik az iskolai közösséget.

A szerzetesrendek által fenntartott iskolák közösségeit maguk a rend tagjainak közössége is erősíti: „minden szerzetesi aktivitásnak, – így a tanításnak és a nevelésnek is – lényeges alkotóeleme és forrása meggyőződésünk szerint a szerzetesi életformában hitelesen megélt keresztény közösség. Minden munka, minden elvégzett feladat ennek az alapvető és lényeges valóságnak a kisugárzása. Az elvégzendő munkát meghatározza számunkra Isten mindenkor megnyilvánuló hívó szava és felszólítása. A szélesebb egyházi közösség igényei, annak a világnak az igényei, amelyben az adott szerzetesi közösség jelen van, kötelező és követelő erővel jelentkeznek.”¹⁶ Könnyű megtapasztalnia a neveltnak a közösségi létet, ha a mindennapokban maga előtt látja, együtt élheti szerzetes tanárai hiteles példáját. Sajnálatos módon erre ma alig-alig kínál lehetőséget a magyar iskola: a szerzetesrendek által működtetett iskolákban sem a szerzetestanárok alkotják a tanári kar többségét, néhol csak egy-egy képviselőjüket ismerhetik meg a diákok. Gyakorta inkább csak a közösségről, annak alakításáról felhalmozott tudás érhető tetten ezekben az iskolákban, mintsem a mindennapi tapasztalat.

A PPKE VJTK kutatása a digitális oktatásról

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központ oktatói is fontosnak tartották, hogy a digitális átállás tapasztalatait kutatás formájában feldolgozzák. Az egyetemi oktatási célok mellett fontos motivációja volt a kutatásnak, hogy a megszerzett tudással közvetve a katolikus iskolák munkáját segíthessük. Kutatásunkat a Katolikus Pedagógiai Intézet segítette, és a Digitális Jólét Program szakmai tapasztalatait is felhasználtuk.

Adatgyűjtésünk módszerének az írásbeli kikérdezést választottuk: komplex kérdőívünk nagyban követte a téma jellegzetes – és fent már felvázolt – kérdésfelvetéseit. A demográfia adatokon túl szakmai adatokat (továbbképzések, pedagógiai erősségek, gyengeségek) és az iskolai infrastruktúrára vonatkozó információkat is gyűjtöttünk. Az iskola és a pedagógusok digitalizációhoz fűződő viszonyát (működés, támogatás, lehetőségek, kompetenciák, módszertan, érzelmek, tapasztalatok) és a tanárok tanulók digitális kompetenciájáról és eszközhasználatról alkotott véleményét vizsgáltuk.¹⁷ Mintavételünkről összefoglalóan megállapítható, hogy a kérdőívet 211 intézmény 232 pedagógusa töltötte ki, a válaszadók 99%-ban egyházi intézmények pedagógusai. A válaszadók jelentős része Magyar-

¹⁵ KORZENSZKY Richárd: Szünet nélkül: Egyházzól, iskoláról, Bencés Apátság, Tihany. 2000. 79. (Továbbiakban: KORZENSZKY, 2000.)

¹⁶ KORZENSZKY, 2000, 80.

¹⁷ A kérdőív elérhetősége: <https://forms.gle/9QAvuteXyPEExGTdr9>. [2022. 10. 27.]

ország északkeleti régióját képviseli, kutatásunkban a vidéki városok általános iskoláinak tanárai voltak a legaktívabban válaszadók, a kitöltők 1/3-2/3 arányban férfiak és nők, átlagosan 23 év tanítási tapasztalatuk van, átlag életkoruk 48 év.¹⁸

Tekintettel arra, hogy tanulmányunk fókuszába a közösséget helyeztük, úgy gondoltuk, érdemes a digitális oktatás egészére kiterjedő egyetemi kutatást tovább vinni, és további módszerekkel szűkebb témánkhoz adatot gyűjteni. Kézenfekvőnek tűnt föl a PPKE első és másodéves tanárszakos hallgatóinak kikérdezése, és ennek kiegészítéseként az interneten elérhető iskolai források feldolgozása.¹⁹ Hallgatóink kikérdezésére a 2022/2023-as akadémiai év őszi félévében került sor. Hallgatóink kis létszámú (15 fő) csoportján szemináriumi keretek közt próbáltuk ki az írásbeli megkérdezésüket. Arra kértük hallgatóinkat, hogy írásban gyűjtsék össze a digitális oktatás idején megtapasztalt, az iskola bármely résztvevője által kezdeményezett közösségi aktivitást. A hallgatói válaszok elmaradtak, a mintavétel próbája sikertelen volt. Ennek a tapasztalatnak a birtokában úgy gondoltuk, hogy a csoportos szóbeli kikérdezés eredményesebb lehet. A karantén óta eltelt idő talán elfeledtette a hallgatókkal az akkor szerzett élményeket, és a közös beszélgetés segít felidézni azokat. A szóbeli csoportos kikérdezésre szintén órai keretek közt került sor. A másodéves (megközelítőleg 60 fő) és az elsőéves (megközelítőleg szintén 60 fő) hallgatók felét, közel azonos arányban sikerült megszólítani. Tekintettel arra, hogy a beszélgetés során nem volt mindenki megszólítható, illetve voltak olyanok, akik a szóbeli kikérdezés során sem tudtak adatot szolgáltatni, nem volt lehetséges a pontosabb minta meghatározása.

A kiegészítő vizsgálat mintája természetesen olyan értelemben torzít, hogy a PPKE VJTK egyetemi hallgatói válaszait dolgoztuk föl. Feltételezhető, hogy hallgatóink szociokulturális háttere, a család támogató légköre, a továbbtanulást lehetővé tevő iskolai (kizárólag középiskolai!) környezet kiemelkedik az országos mintából. Feltételezhető az is, hogy hallgatóink diák éveik alatt is olyan körülmények közt éltek, olyan lehetőségeik voltak, hogy volt alkalmuk az iskolán kívüli közösségi élményeket is megélni (felekezeti közösségbe tartoznak, sportolnak, zenélnek, stb.), és az iskola kínálta online közösségi alkalmak nem feltétlen keltették föl az érdeklődésüket. Talán ezért is volt ilyen szerény a válaszadók száma. További nehézség, hogy az egyetemi kutatás a pedagógusokat, a közösségre vonatkozó pedig a hallgatókat kérdezte ki, ráadásul az egyetemi kutatás kvázi „melléktermékei” voltak a közösségre vonatkozó adatok, míg a hallgatókat kizárólag erről kérdeztük. Így a hallgatói minta eredményei természetesen nem teszik lehetővé az egyetemi kutatással való összevetést, ez nem is szerepelt kutatásunk céljaként. Vizsgálatunk számtalan limitációja ellenére fontosnak tartottuk a jó gyakorlatok, lehetséges megoldások számbavételét.

¹⁸ A mintavétel részletes bemutatása KAPOSÍ 2021, 23–33.

¹⁹ Az iskolai honlapok vizsgálata kevés eredményt hozott. A frissülő honlapokról – érthető módon – rendre eltűntek a pandémia hírei. Az elérhető rendelkezések pedig nagyon kevés információval szolgáltak a közösségről. Örömmel olvastuk viszont a piaristák lapját, melynek 2020 tavaszi száma iskoláról iskolára bemutatja a digitális átállás okozta helyzetet. Távoktatás a tartományban, távoktatási tapasztalatok, PIARISTÁK MA, A magyar piaristák lapja, 2020, X. évfolyam/1. https://issuu.com/szathmarym/docs/piaristak_ma_2020_tavaszi_lapozos [2022. 10. 27.] (Továbbiakban: PIARISTÁK MA, 2020.)

A kutatás eredményei az iskolai közösségről²⁰

„A keresztény élet közösségi élet. Istennel, önmagunkkal, emberekkel, egyházzal, teremtett világgal közösségben megélt élet... Ennek a közösségi életnek az egyházi iskola esetében legalább négy szereplője van: tanárok, diákok, szülők, egyház, s mind a négy alapvető szerepet tölt be, amelyet más nem tud helyettesíteni... A közösség megtartó ereje gyakran még a szakmaiságnál is fontosabb szempont... A valódi közösségi háttér megvalósítása a legnehezebb feladat. Diákok, tanárok, szülők és gyülekezet között: hogyan, milyen módon ápoljuk a kapcsolatokat, építjük a közösséget?”²¹ Egyetértünk a szerző gondolatával, mi magunk is fontosnak tartjuk az iskola minden szereplőjét a közösség vizsgálata szempontjából is.

Kutatásunkban kiugróan magas említési gyakorisággal jelent meg a személyes kapcsolat hiánya a válaszadóknál, amikor a digitális oktatás hátrányairól kérdeztük őket. „A személyes kapcsolat a gyerekekkel... hiányzott. Nem gépeket, embereket tanítunk! A gyerekeknek a közösség, az iskolai élet, a programok hiányoztak. Nekünk is!” „Az egyéni törődések, mély beszélgetések az akkor éppen aktuális problémamegoldás ebben a formában csak kevésbé tudott megvalósulni.” fogalmaznak a válaszadók. Kevesen ápoltak a tanulókkal intenzív kapcsolatot, itt is inkább az oktatási kérdések kerülnek előtérbe, a szaktárgyi konzultációk gyakoribbak, mint a más, nem tantárgyi témájú beszélgetések. Örömteli azonban, hogy „sok, az iskolában visszahúzódó, csendes tanuló az online oktatási keretek között kiteljesedett”, „a beilleszkedési zavarokkal küzdő gyerekek számára (is) kifejezetten jó volt ez a munkaforma”. Csak bizakodni tudunk, hogy a jelenléti oktatás során is sikerül ezeket a tanulókat bevonni a közösségbe, illetve megtartani őket benne. Voltak, akik azt az élményt osztották meg, hogy az egész fiatalság megismerését is szolgálta az online térben eltöltött idő: „...jobban benne voltam a mai fiatalok világában”, ami a közösségépítés szempontjából feltétlen előnyként értelmezhető.

További pozitív tapasztalat az iskolai közösség szempontjából, hogy néhány válaszadó esetében az online kapcsolattartás intenzívebb volt, mint a hagyományos. Különösen a szülőkkel való kapcsolattartást emelték ki válaszadóink, ami a minta ismeretében érthető, sokan kisebb gyerekeket tanítottak, ahol elkerülhetetlen volt a szülőkkel való kommunikáció. Ez a tapasztalatot az egyéb kutatási eredmények is alátámasztották.

Nem szabad arról sem elfeledkeznünk, hogy az iskolai közösséget a tanárok közötti viszony alapvetően meghatározza. Erősebb a nevelői hatás abban a közösségben, ahol a tantestület kiegyensúlyozott, együttműködő, barátságos-kollegiális kapcsolatra épül, és a – tantestületi – közösség működése átélhető a diákoknak is. A kutatások elsősorban nem a kollegiális viszonyokat vizsgálták, de közvetve a mi kutatásunk erről is szolgáltat információval. Öröndetes, hogy valakiknek éppen az online világ jelentett nagyobb lehetőséget a szakmai kapcsolattartásra a kollé-

²⁰ KARAINÉ, 2021, 91–110.

²¹ KODÁCSY-SIMON Eszter: *Miért tart fenn az egyház iskolát?* In: Szabó Lajos (szerk.): *Teológia és oktatás*, Luther Kiadó, Bp., 2015, 199–200.

gákkal, amire a hagyományos iskolai keretek közt időhiány miatt nem nagyon kerül sor. Ahogy az egyik válaszadó fogalmazott: „Rugalmas együttműködés, gyümölcsöző egymásrautaltság”.

A válaszadók nemcsak a közös programok hiányát említik meg, hanem arra is felhívják a figyelmet, hogy a közösség hiányával annak személyiségformáló ereje is hiányzik, ami miatt háttérbe szorul az érzelmi nevelés, és a szociális kompetenciák sem fejlődnek ki: „a fiataloknak szüksége van élő példákra, példaképekre, akik a szociális viselkedésben minták. Ez teljesen hiányzik a digitális oktatásból”. Egy magyartanárno tanítványokról megfogalmazott gondolatait is érdemes megemlítenünk ezen a ponton: „Szóbeli kifejezőképességük romlott. A személyes, emberi kapcsolatokhoz szükséges társalgási forma háttérbe szorult. Az illem eltűnt, pl. a különböző korosztályok megszólítása.” Bizonyára nemcsak a digitális oktatás tehető felelőssé ezért, a közösségi együttműködésre is hatással levő jelenségért.

A közösséghez való tartozásunkat az aktivitásunk, a részvételünk is kifejezi, így azokat a válaszokat is érdemes megvizsgálni, melyek erre a kérdésre vonatkoztak. Egyetemi kutatásunkban a digitális oktatás hátrányai között ez az ötödik leggyakrabban megemlített probléma. Ide soroltuk a „tanulói munkamorál csökkenése” választ is, illetve a „halogató”, a „leszakadás”, a „lemorzsolódás”, „eltűnés” válaszokat is. (Nem számítottuk ide a kialakuló „játékfüggőség”, „gépfüggőség” válaszokat, feltételezhető azonban, hogy egy erre irányuló kutatásban kimutatható lenne az összefüggés.) Könnyű belátni, hogy a közösség szempontjából ezek súlyos problémát jelentenek, orvoslásuk még a jelenléti oktatás során is nehézkes. Különösen érintettek a lemaradó vidékek iskolái, a hátrányos helyzetű tanulók.

A kutatásunkban feldolgozott egyetlen kérdőívben sem szerepel a vallási nevelés kérdése, egy válaszadó sem említette a vallás gyakorlásának közösségi élményét mint hiányt. Feltételezzük, hogy – ahogy a kutatások is – a válaszadók is elsősorban a digitális oktatás technikai körülményeire, módszereire koncentráltak válaszaikban, és a vélt kutatói szándéknak akartak megfelelni válaszaikkal.

Jó gyakorlatok

Az egyetemi kutatást kiegészítő tájékoztatónk fő mozgatórugója annak a reménye volt, hogy a hallgatói tapasztalatok, jó példák összegyűjtésével nevelői eszköztárunkat bővíthetjük, és a pandémia alatt megszülető ajánlások, tájékoztatók ily módon a közösségi nevelés témakörével is kiegészülhetnének.²² Tanulmányunknak ezen a pontján úgy ítéltük meg, hogy érdemes minden jó tapasztalatot, gyakorlatot megjeleníteni, nem pusztán a katolikus iskolákét. Hallgatóink válaszait kollégáink pandémia alatt szerzett élményeivel és a – szerény számú – online elérhető tapasztalattal is kiegészítettük.

Hallgatóink zöme, ahogy ezt korábban már megemlítettük, nem tudott semmilyen közösségi élményt megemlíteni, de adatgyűjtésünk során többen arról

²² Nem reméljük, hogy tanulmányunk olyan érdeklődésre tarthat számon, mint a hivatalos ajánlások, és reményeink szerint hasonló vészhelyzet sem alakul ki hazánkban, de a felgyűlt tudást talán ennek tudatában is érdemes láthatóvá tenni.

számoltak be, hogy leginkább az órák elején sor került beszélgetésre, melyet a tanár, az osztályfőnök kezdeményezett, és melyben a diákok hogylétéről, mindennapjairól érdeklődött. Néhányan megemlítették, hogy az osztályfőnök igyekezett ezeket a beszélgetéseket nemcsak az egész osztály jelenlétében megvalósítani, hanem külön, kiscsoportos beszélgetésekre is sor került. Volt hallgató, aki az osztályfőnök szervezésében kisebb, csak diákokból álló beszélgetéseken is részt tudott venni. Egy budapesti gimnázium tanára – sok más, a közösséget szolgáló tevékenysége mellett – állandó köröket is létrehozott, melybe ő sorolta be a diákokat, feltételezhetően jól átgondolva a kiscsoportok összetételét. Ezek a körök meghatározott időben, heti-kétheti rendszerességgel „gyűltek össze” az online térben, és a diákok itt beszélgettek egymással. Ezeket a beszélgetéseket az osztályszintű beszélgetések is kiegészítették, és az osztályfőnök figyelmet fordított arra is, hogy ő maga is „találkozzon” mindenkivel, és a beszélgető-köröket sem hagyta magukra. Egyik hallgatónk a reggeli beszélgetés egy vidám megoldásáról számolt be: az osztályfőnök minden reggel egy vicces (ahogy a hallgató fogalmazott „bugyuta”) kérdést tett föl, s ezzel igyekezett jókedvre deríteni az osztályt, és a valós élmények nélküli életükbe színt vinni. Egy kollégánő arról számolt be, hogy ő az órái végeztével nem léptette ki a diákokat, hanem fenntartotta az értekezletformát, így a diákoknak megmaradt a technikai keret, és tapasztalata szerint ezt a diákok ki is használták, együtt maradtak, beszélgettek. (Érdekes tapasztalat, hogy a technikai lehetősége mindenkinek adott volt, megszervezhette – volna – a beszélgetést maga is, de az mindig csak szűkebb, baráti körben történt meg, osztály szinten ritka volt a diákok kezdeményezése, a felkínált lehetőséggel azonban szívesen éltek.)

Egy budapesti egyházi gimnázium osztályfőnöke azt a gyakorlatot osztotta meg, hogy náluk egységesen közös osztályfőnöki órával indította az iskola a napokat. Ez jó lehetőség volt nemcsak a nap elindítására,²³ hanem a közösség élménye is átélhető volt. A közös imádság, éneklés, egymás meghallgatása, „észre- és számbavételére” erősítette az összetartozás élményét (Sokat hallhattuk, olvashattuk, hogy a karantén idején az iskolák, tanárok szem elől tévesztettek diákokat, egy-egy diák rendszeresen nem jelent meg az órákon, alig, vagy egyáltalán nem volt elérhető. A reggelek közös indítása az osztályfőnöknek és rajta keresztül az egész iskolának jó jelzőrendszere lehet az online térben is, a reggeli beszélgetőkör műfaja a jelenléti oktatásban is ismert, működő módszer, mely jól segíti a közösség kialakulását, működését.)

Egyházi iskolák igyekeztek a vallás gyakorlását az online térben iskolai, illetve osztály szinten is biztosítani: diákjaiknak és pedagógusaiknak az együvé tartozás élményét sok esetben a közös áhitat, közös misehallgatás adta meg. Tapasztalat, hogy az iskolák ezen a területen is a jelenléti oktatás mintáját igyekeztek az online térben is következetesen folytatni.

²³ A nap közös elindítása azért is fontos volt, hogy segítse a nevelteket a helyes napirend kialakításában. Gyakori tapasztalat volt a karantén idején, hogy a tanulók nem tudták beosztani napjukat, idejüket.

A közösség élménye talán a jeles napok, ünnepek alkalmával hangsúlyosabban megjelenik, így kíváncsiak voltunk arra, hogy a digitális munkarend idején hogyan ünnepeltek az iskolák, osztályok. Hallgatónk közül többen – egyházi és nem egyházi iskolába járók is – arról számoltak be, hogy az adventi időszakban sok osztályban megszervezték „angyalkázásra” a digitális munkarend alatt is gondoltak, azt megszervezték. Az angyalkák lehetőségei itt korlátozottak voltak, nehéz volt titokban gondoskodni az osztálytársakról, de kedves sorokkal, idézetekkel meg tudták lepni társaikat. Érdekes tapasztalat, hogy válaszdóink zömének a jeles ünnepeket sem volt alkalma megélni az osztályával, a jelenléti oktatás alatt az iskolákban általánosan elterjedt karácsonyra sem került sor a többségnél. Voltak azonban olyanok is, akiknél – jellemzően az osztályfőnök, vagy maga az osztály – a mikulást, karácsonyt, sőt a szokásos születésnapokat is megszervezte. A karácsony ünnepélyessé tétele a tanárok, tanulók leleményén múlt: előfordult, hogy a külsőségekre is figyeltek (ünnepi viselet, dekoráció), volt, ahol a programon volt a hangsúly: voltak, akik közös kakaó mellett filmet néztek, beszélgettek, vagy játszottak. Néhol egy-egy egyéni produkcióval, illetve tényleges (csomagban eljuttatott, az online térben kibontott) ajándékkal meg is lepték egymást. A meghitt ünnepek mellett a vidámság is megjelent többek visszaemlékezésében: az iskolai és osztály bulik, jelmezes farsang is szerepelt a közös programok közt. Bizonyára senkinek nem jelentett felejthetetlen élményt a kamera előtt egyedül eltöltött esemény, de egy-egy ilyen alkalom is segíthette az együvé tartozás élményének a megélését. Meggyőződésünk, hogy a jelenléti oktatás folyamán kiértelt hagyományok ezen a téren is jobban működtek, míg azok az osztályok, közösségek, akiknél a jelenléti oktatás során sem volt igazán hangsúlyos a közös ünneplés itt is hátrányba kerültek. Bizonyára voltak iskolák, ahol a nemzeti ünnepekről is megemlékeztek, erről azonban egy válaszdóink sem számolt be.

A közösség a közös tevékenységben is megnyilvánul. A beérkezett válaszok alapján két nagy körét tudtuk meghatározni a közös tevékenységeknek. Az egyik a tanárok, vagy iskolai és osztályközösségek által megszervezett, „legális” tevékenységek köre, a másik a diákok szervezte, nem feltétlen elfogadott, de a közösség szempontjából mégis fontos tevékenységek köre. Az első körben többen is művészeti, illetve sportélményekről számoltak be, és sokan a közös -online- játékról. Egy budapesti középiskola tanárnője rövid kihagyás után újraindította a jól működő színjátszókörét, és online előadást szervezett. Egy gimnáziumi osztály diákjai filmet forgattak: ki-ki a maga részét otthon, majd a részeket összeillesztve elkészítették a közös filmet. Egy budapesti iskola volt diákja a közös éneklésről és felvételkészítésről számolt be. A hagyományos művészeti seregszemlékre is sor kerülhetett: néhol új tanár és diák produkciókkal, néhol a régiiek felelevenítésével kedveskedtek az iskola közösségének.

A közös programok sorába az iskolák igyekeztek kulturális programokat is beépíteni: a közös online színházlátogatás mellett valahol író-olvasó találkozóra is sor került. (Kollégák beszámolója alapján a diákok, ahogy a jelenléti oktatás során is, sokszor nehezen voltak megszólíthatóak kulturális programokkal, gyenge aktivitásuk a tanárokat nem arra buzdította, hogy újabb és újabb alkalmat szervezzenek meg.)

Egy ismert sportcikk-gyártó cég applikációja a karantén idején a közös sportolásra buzdította a közösségeket, néhol ezt egy-egy iskola is kihasználta: az applikációba közösen gyűjtött adatok az iskola teljesítményét mutatták. Volt, ahol az évfolyamokat összekötő, nagy közösségi élmény hiányát próbálta egy diák²⁴ elviselhetőbbé tenni: a piarista diákok hagyományos római biciklis zarándoklatának 1300 kilométerét online megjelenítette, és azt a diákok futással abszolvták. A két esemény nem összehasonlítható, de a veszteségélmény feldolgozását talán segítette a közös cselekvés. Hasonló veszteségélményt jelenthetett sokaknak az elmaradt ballagás, szalagavató bál is, ezek valamiféle pótlásáról azonban nem szereztük válaszadóinktól információt.

A közösségi élményt – hallgatónk válaszai alapján – sok esetben a diákok közös tanulása jelentette. Tanulói csoportok szerveződtek, ezek azonban sok esetben nem merültek ki a közös tanulásban, egymás támogatásában, a tananyag elmagyarázásában, működésük a számonkérések alkalmával is folytatódott. (Egyetemi kutatásunk eredményei és a kollegákkal folytatott beszélgetések alapján is tudható, hogy ez a pedagógusok figyelmét sem kerülte el, de bizonyítani nem tudták – talán nem is akarták – a nem megengedett segítségnyújtást.) Természetesen nem szólhatunk elismerőleg az etikátlan viselkedésről, és nem örülhetünk neki feltétlen. Úgy gondoljuk azonban, hogy a közösségi élmény számbavételekor érdemes ezt is megemlíteni, és a pedagógiai nagyvonalúság erényét is gyakorolni. Neveltjeink karantén alatti tehertétele mellett talán el is törpül tettek, és csalafintaságuk pedagógiai haszna nagyobb, mint kára.

Voltak pedagógusok, akik a megengedett keretek közt kirándulni, sétálni vitték diákjaikat, és megteremtették a valódi találkozást is.

Irodalom

- CSERMELY Péter–FODOR István–JOLY Eva–LÁMFALUSSY Sándor: *Szárny és teher: Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére*, Bölcsék Tanácsa Alapítvány, 2009.
- FARKAS Andrea, FÖLDEÁKI Andrea, et al: *Digitális pedagógiai módszertani ajánlások gyűjteménye*, Oktatási Hivatal, Bp., 2021.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatatas/tavoktatatas/modszertani_gyujtemeny_kieg.pdf
- GOMBOCZ János–TRENCSÉNYI László: *Változatok a pedagógiára: A nevelés „műkedvelőinek”, művelőinek, kedvelőinek*, Okker, Bp., 2007.
- GOMBOCZ Orsolya: *Pályakezdők az egyházi iskolában*, In: BÁBOSIK István (szerk.): *Az iskola optimalizálásának lehetőségei*, Eötvös József, Bp., 2013. 237–244.
- KAPOSI József: *A kutatás céljai, a minta jellemzői*, In: Kaposi József–Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Kutatás közben: A digitális oktatásra való átállás tapasztalatai a katolikus iskolákban*, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bp., 2021. 23–33.

²⁴ PIARISTÁK MA, 2020, 16.

- KAPOSI József–SZŐKE-MILINTE Enikő (szerk.): *Kutatás közben: A digitális oktatásra való átállás tapasztalatai a katolikus iskolákban*, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bp., 2021.
- KARAINÉ dr. GOMBOCZ Orsolya: *A digitális munkarend általános tapasztalatai*. In: KAPOSI József–SZŐKE-MILINTE Enikő (szerk.): *Kutatás közben: A digitális oktatásra való átállás tapasztalatai a katolikus iskolákban*, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bp., 2021.
- KODÁCSY-SIMON Eszter: *Miért tart fenn az egyház iskolát?* In: SZABÓ L. (szerk.). *Teológia és oktatás*, Luther Kiadó, Bp, 2015. 184–204.
- KORZENSZKY Richárd: *Szünet nélkül: Egyházzól, iskoláról*, Bencés Apátság, Tihany, 2000. 79.
- MOLNÁR Gyöngyvér: *Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és az oktatásra*, Magyar Tudomány, 2011, 172. 9. 1038–1048.
- OSVÁTH Péter: *A COVID-19-pandémia mentálhigiénés következményei: Hogyan tudunk felkészülni a pszichodémiás krízisre?* Pécsi Tudományegyetem. 2021. 366–374.
<https://akjournals.com/view/journals/650/162/10/article-p366.xml>
 DOI: 10.1556/650.2021.31141
- PILINSZKY János: *A közvetett út*, Új Ember, 1962.
- SALLAI Éva–SZEKSZÁRDI Júlia: *Változások az iskola belső világában* 2009.
<https://ofi.oh.gov.hu/az-iskolai-neveles-az-osztalyfonoki-munka>
- Dokumentumok
 MAGYARORSZÁG DIGITÁLIS OKTATÁSI STRATÉGIÁJA 2016.,
<https://digitalisjoletprogram.hu>
- Megfontolandó tanácsok a digitális munkarend idejére 2020 március 24.
<https://nemzetipedkar.hu/megfontolando-tanacsok-a-digitalis-munkarend-idejere/>
- Távoktatás a tartományban, távoktatási tapasztalatok*, PIARISTÁK MA, A magyar piaristák lapja, 2020, X. évfolyam/ I. https://issuu.com/szathmarym/docs/piaristak_ma_2020_tavasz_lapozos

Abstract

In 2020, the János Vitéz Teacher Training Center of Pázmány Péter Catholic University collected data on the digital education experiences of Catholic public education institutions. During the processing of the complex questionnaire and the publication of the results, we focused primarily on digital education, its methodology, differentiation, evaluation, digital competences of teachers, and communication. The role of the community, one of the essential determinants of the Catholic school has received less attention. In our study we are looking for an answer to why we should direct our attention to the community. We supplemented the university research with the experiences of our teaching students which they acquired during digital education about the school's community building practice. We present our experience to our readers in the form of good practices.

Horváth Réka

**A TEHETSÉG FELISMERÉSE ÉS GONDOZÁSA
EGY PÉCSI INTÉZMÉNYKOMPLEXUM TEHETSÉGGONDOZÓ
MUNKÁJÁNAK BEMUTATÁSA ÓVODÁS KORTÓL KÖZÉPISKOLÁS KORIG**

Bevezetés

Tanulmányom témája a tehetség. A tanulmány első felében átfogó képet adok a tehetség fogalmáról. Különböző meghatározások, értelmezések és tehetségmodellek bemutatásával több oldalról közelítem meg a fogalmat. Az óvodától középiskoláig terjedő tehetséggondozó munkát a Pécsi Apáczai Csere János Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium, Alapfokú Művészeti Iskola és az Apáczai Óvoda tevékenységén keresztül vizsgálom. A tanulmány végén összegzem a leírtakat és levonom a kutatás legfőbb következtetéseit.

A kutatási eredmények felhasználásával szeretném megcáfolni azt a tévhitet, hogy a tehetséges gyermekek nem igényelnek különösebb tanítást, nevelést, törődést, mert képesek arra, hogy a tehetségüknek köszönhetően önállóan, segítség nélkül érvényesüljenek és alkossanak.¹ A kutatásba bevont intézmények tapasztalatai és a felsorolt jó gyakorlatok remélhetőleg segítséget nyújtanak a tehetséggondozásban részt vevő pedagógusok számára abban, hogy hatékonyabbá válhasson ez irányú munkájuk.²

Elméleti háttér

A tehetség fogalma

A tehetséget meghatározó definíciók közül sokat ismerünk. Nehéz kiválasztani közülük a legmegfelelőbbet, legátfogóbbat. Elsőként Harsányi István meghatározását mutatom be, akit ma is a tehetségvédelem legnagyobb alakjának tartanak. Ezt az értelmezést 1988-ban írta, de napjainkban is aktuális és helytálló. „Tehetségen azt a velünk született adottságokra épülő, majd gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakoztatott képességet értjük, amely az emberi tevékenység egy bizonyos vagy több területén az átlagosat messze túlhaladó teljesítményeket tud létrehozni.”³

¹ SZÁVAI Ilona (szerk.): *Én ne lennék tehetséges? – A képességek felismerése és fejlesztése*, Pont, Bp., 2013. (Továbbiakban: SZÁVAI, 2013.)

² HORVÁTH Réka: *A tehetség felismerése és gondozása. Egy pécsi intézménykomplexum tehetséggondozó munkájának bemutatása óvodáskortól középiskolás korig*, Magyar Tudomány Ünnepe 2022, Eötvös József Főiskola, Absztraktkötet, Baja, 2022. (Továbbiakban: HORVÁTH, 2022.)

³ CZIRJÁKNÉ VÉRTESI Marianna: *A tehetségazonosítás és a tehetséggondozás szempontjai a pszichológus szemszögéből*, Miskolc, 2010. (Továbbiakban: CZIRJÁKNÉ, 2010.)
<https://www.slideserve.com/havyn/a-tehets-gazonos-t-s-s-a-tehets-ggondoz-s-szempontjai-a-pszichol-gus-szemsz-g-bol> [2022.10.25.]

Gyarmathy Éva a Magyar Tehetséggondozó Társaság tagja, többek között a tanulási zavarokkal küzdő tehetségekkel is foglalkozik.⁴ A következőképpen írja le a tehetség fogalmát: „A tehetség lehetőség az egyénben, amely külső-belső tényezők interakciójában jön létre. A tehetség viselkedés és attitűd, értékrendszer és önértékelés.”⁵

Tehetségmodellek

Az egyik leggyakrabban használt tehetségmodell Joseph Renzulli (1978) nevéhez köthető. Eszerint a tehetséghez szükségesek az átlagon felüli képességek, a kreativitás, illetve a belső motiváció, azaz a feladat iránti elköteleződés, ezért „három gyűrűs tehetségmodellként” is szokták nevezni. A modellben a tehetség a három kör metszetében rejlik.⁶



Renzulli-modell

A Renzulli-modellt Franz J. Mönks (1992) továbbfejlesztette, szociális mézővel egészítette ki, amely a tehetség kibontakozását nagymértékben meghatározza. Az ő modelljében a feladat iránti elkötelezettség helyébe a motiváció lép. Az átlagon felüli képességek helyett a kivételes képességek kifejezést használja. A kreativitást a rutinszerű vagy reprodukív gondolkodással ellentétben a függetlenség és produktív magas szintjeként értelmezi.⁷ Ezt a modellt „háromoldalú”⁸ jelzővel szokták illetni.

⁴ GYARMATHY Éva: *Önéletrajz*. (Továbbiakban: GYARMATHY, é. n.)

http://tmpk.uni-obuda.hu/munkatarsak-oneletrajz-gyarmathy_eva.php [2022. 10. 25.]

⁵ CZIRJÁKNÉ, 2010.

⁶ SZÁVAI, 2013.

⁷ BOGNÁR György: *Tehetsegek felismerése és tehetséggondozás a felsőoktatásban*, Diplomamunka, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Bp., 2008. (Továbbiakban: BOGNÁR, 2008.)

<http://www.eet.bme.hu/~bognar/sajatmuvek/diploma2008.pdf> [2022. 10. 25.]

⁸ GÖMÖRY Kornélia: *Az iskolai tehetségfejlesztés pszichológiai háttértényezőinek vizsgálata felső tagozatos korban*, Doktori (PhD) értekezés, Debreceni Egyetem, Debrecen, 2010. (Továbbiakban: GÖMÖRY, 2010.)

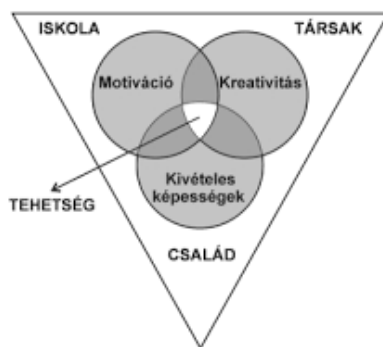
<https://docplayer.hu/5037969-Az-iskolai-tehetsegfejleszt-es-pszichologiai-hattertenyezoinek-vizsgalata-felso-tagozatos-korban.html> [2022. 10. 26.]

A háromszög a családot, az iskolát és a kortárs csoportot foglalja magában, azokat a fő szociális területeket, amelyekben a gyermek felnő.

A család fontos szerepet játszik a tehetség nevelésében. Biztosítja azokat a feltételeket, melyek a gyermek egészséges és kiegyensúlyozott fejlődéséhez szükségesek. A szülő minta és értékadó a gyermek számára, olyan személy, aki befolyásolja a tudáshoz, tanuláshoz való viszonyát.

Az iskola felelős az alkotó légkör megteremtéséért. A pedagógus legnagyobb szerepe a tehetség felismerésében és fejlesztésében van.

A kortársak (pl.: osztályközösség) pozitívan és negatívan befolyásolhatják a tehetséges tanulók személyiségét, ösztönözhetik és gátolhatják a fejlődésben. Ha a többség strébernek kiáltja ki, akkor alulteljesítéshez és személyiségzavarhoz vezethet. Ha kialakul a közösségben egy egészséges versenyszellem, akkor a sikerélmények további fejlődésre sarkallják.⁹



Mönks tehetségmodellje

Czeizel Endre (1997) orvos-genetikus, az orvostudományok akadémiai doktora a tehetség fogalmát a következőképpen határozta meg: „A tehetség potenciát, lehetőséget, ígéretet, reményt, esélyt jelent valamelyik emberi tevékenységi körben olyan kiemelkedő teljesítményre, amely társadalmilag hasznos és/vagy amely meglelégedéssel, örömezzéssel, sikerélménnyel járhat elérője számára.”¹⁰

A tehetségmodell megalkotásakor ő is a Renzulli-modellből indult ki. Mönks ábráját kiegészítve fontosnak tartotta a támogató társadalmi közeg befolyásolását is, így lényegesen komplexebb az előzőleg ismertetett modelleknél.¹¹ Az általa létrehozott tehetségmodellt „4x2+1 faktoros talentummodellnek”¹² is szokták nevezni.

⁹ BOGNÁR, 2008.

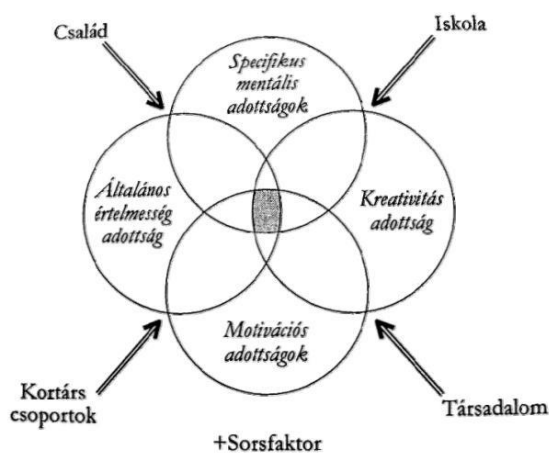
¹⁰ HÓDI Sándor: *A tehetség kérdőjelei*, Vajdasági Magyar Művelődési Intézet, Zenta, 2009. (Továbbiakban: HÓDI, 2009.)

¹¹ BUDA Mariann: *Óriás leszel? – A tehetséges gyerek*, Dinasztia Tankönyvkiadó Kft., Bp., 2004. (Továbbiakban: BUDA, 2004.)

¹² BOGNÁR, 2008.

A belső körök a személyiségen belüli, egymásra ható, fő területeket jelölik. A köröket körülvevő négyszög pedig az a szociális mező, mely a tehetség kibontakozását elősegíti: iskola, társak, család és társadalom. A tehetséggondozásban fontos szerepet kapó család, iskola, társak is a társadalom részét képezik. Ahhoz, hogy a kiemelt nevelési szinterek megfelelő környezetet tudjanak biztosítani a tehetséggondozásban és tehetségfejlesztésben, az egész társadalom szemléletét és a tehetségekhez való hozzáállását erősíteni és alakítani kell. Mindenkinek, aki a társadalom alakításában szerepet vállal, nemcsak lehetősége, de felelőssége is van abban, hogy biztosítsa a szükséges feltételeket.¹³

Többlétényező Czeizel szerint a sorsfaktor vagy életegészség, ami azt jelenti, hogy az alkotásra alkalmas kort meg kell érni, életben kell maradni a tehetség kibontakozásához. Vannak olyan betegségek, amelyek megakadályozzák a veleszületett adottságok kiteljesedését. Ha a talentumot idő előtt elveszítjük, azért a külső hatásokat teszi felelőssé.¹⁴



Czeizel-féle „4x2+1 faktoros talentummodell”

Piirto modelljében (1999) a tehetség összetevői és a fejlődést befolyásoló tényezők kidolgozott rendszerben jelennek meg. Öt aspektust emel ki:¹⁵

1. A genetikai összetevő képezi a piramis alapját. A gyermek felnőtté válása során ez a tényező egyre inkább kiütöközik.¹⁶
2. Az érzelmi összetevő magában foglalja azokat a tulajdonságokat, melyek a kiemelkedő teljesítményt nyújtókat jellemzik. Ezek megegyeznek az előzőekben

¹³ BALOGH László: *Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz* (A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozásához), é. n. (Továbbiakban: BALOGH, é. n.) <http://tehetseg.hu/balogh-laszlo-mi-tehetseg> [2022.10. 26.]

¹⁴ GÖMÖRY, 2010.

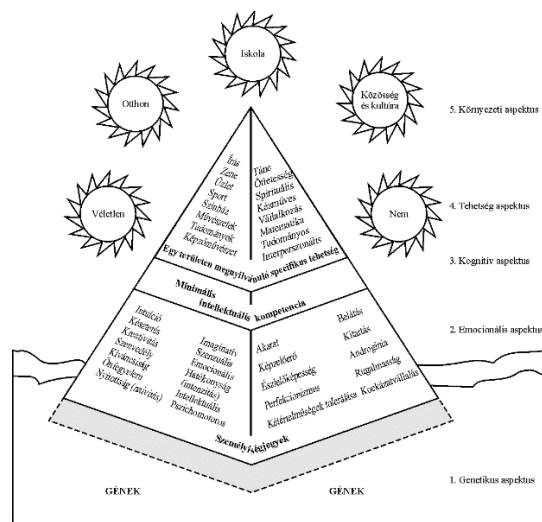
¹⁵ Uo.

¹⁶ TÓTH László: *Piirto piramis modellje*, *Tehetség*, 2011/2. 3–4. (Továbbiakban: TÓTH, 2011.) http://www.mateh.hu/dokumentumok/tehetsegujtas/Tehetsegujtas_2011_2.pdf [2022. 10. 26.]

ismertetett modelleknél is. Ilyen például a kreativitás, képzelőerő, intuíció, kitartás, komplexitás, önfegyelem, akarat.¹⁷ Ezek a jellemvonások kialakíthatók, fejleszthetők.¹⁸

3. A kognitív összetevő (minimális intellektuális kompetencia). Piirto szerint a magas IQ nem feltétele annak, hogy valakinek a specifikus tehetsége megmutatkozzon. A diplomát szerzett emberek intelligenciája általában átlagon felüli, ennek ellenére kevesen vannak közöttük, akik igazán magas IQ-val rendelkeznek.
4. A tehetségterület szerinti összetevő (egy területen megnyilvánuló specifikus tehetség). A piramis csúcsán a tehetségterületek vannak, melyeket az adott társadalom értékesnek tart és elismer. Ilyen például a képzőművészet, sport, zene stb.¹⁹ A siker eléréséhez nem elég a tehetség, szükség van a terület melletti elköteleződésre.²⁰
5. A környezeti összetevő. A modell első négy szintje a tehetséges egyénre vonatkozik. Ugyanakkor mindenkit öt „Nap” befolyásol, melyek a környezetet jelképezik. A család „Napja” a pozitív és fejlesztő közvetlen környezetre utal. A közösség és kultúra „Napja” sugározza azokat az értékeket, amelyek összhangban vannak a családdal és az iskolával. Az iskola „Napja” nagyon fontos szerepet tölt be azok számára, akiknél a többi „Napot” felhők takarják el. A nem „Napja” utal a nemek befolyásoló szerepére. Az esély „Napja” az esélyekre, véletlenekre utal.

Ezen az öt „Napon” múlik, hogy a tehetség kibontakozik vagy elkallódik.²¹



¹⁹ Tehetség 'elhivatottsággá' válik

Piirto piramis modellje

¹⁷ GÖMÖRY, 2010.

¹⁸ TÓTH, 2011.

¹⁹ Uo.

²⁰ GÖMÖRY, 2010.

²¹ TÓTH, 2011.

Az ismertetteken kívül a tehetségnek sokféle meghatározása van, azonban minden szempontból elfogadott, tudományos megközelítése nincs. R. J. Sternberg a következőképpen fogalmazta meg erről a véleményét: „Minden társadalom maga dönti el, hogy mit tekint tehetségnek, ezért a fogalom tartalma az idő és hely függvényében változik.”²²

A magyar tehetséggondozás napjainkban

Napjaink tehetséggondozó munkáját 2002-től mutatom be. Ekkor dolgozták ki a Nemzeti Tehetség Programot, valamint megteremtették a Nemzeti Tehetség Alapot.²³ A tehetséggondozás kereteit a Nemzeti Tehetség Program jelöli ki, melyet a Nemzeti Tehetség Alap támogat. Mindkettő az oktatásért felelős miniszter irányítása alatt, jogszabályban foglaltak szerint működik. A program elérendő célokat jelölhet ki a köznevelési intézmények számára, és tartalmazza a feladatok finanszírozásának módját.²⁴

A 21. század az élet minden területén változás és fejlődés után kiált. Az oktatás területén is megfogalmazódnak hiányosságok, elvárások. Korunk nagymértékű technológiai fejlődése, az internet térhódítása, illetve a növekvő tudásmennyiség előterbe kerülése szükségessé teszi az oktatásban végzett kutatómunka átgondolását. Ez különösen vonatkozik a tehetség- és kreativitáskutatásokra.²⁵ A jelenlegi iskolarendszer, a tanítási módszerek és munkaformák nehezen tudnak lépést tartani a gyors fejlődéssel. Ezek a változások szükségessé teszik a fogalmak átgondolását, a szakirodalom frissítését, a statisztikák naprakészségét és összehasonlítását. A gyors változás mellett az iskolára a teljes változatlanúság jellemző.²⁶

Minden iskolában elvárás a jól felszerelt számítástechnika terem, valamint az interaktív táblák használata. A tehetséggondozást a tanórákon egyéni és csoporton belüli differenciálással, csoportbontással, házi feladat differenciálásával és interaktív táblák használatával segíti a pedagógus. Tanulásszervezés tekintetében jól alkalmazhatók a kooperatív technikák, a projektmunkák és különböző szakkörök működése. Az iskolák törekszenek arra, hogy pedagógiai programjukban – az intézmény profiljának megfelelően – helyet kapjon a tehetséggondozás. A sajátos arculat az, ami napjainkban megkülönbözteti egyik iskolát a másiktól. Ez segíti a szülőket abban, hogy gyermekük érdeklődési körének megfelelően válasszanak iskolát. Továbbképzések segítik a pedagógusok munkáját, akik szintén érdeklődési körüknek megfelelően választhatnak az adott kínálatból.

²² HÓDI, 2009.

²³ SARKA Ferenc: *A magyar tehetséggondozás történetének főbb állomásai*, Tehetség, 2009/5. 12–13. (Továbbiakban: SARKA, 2009.)

²⁴ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV [2022. 10. 26.]

²⁵ GYARMATHY Éva: *Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon*, Neveléstudomány, 2013/2. 90–106. (Továbbiakban: GYARMATHY, 2013.)
http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_2_90-106.pdf [2022.10. 26.]

²⁶ GYARMATHY Éva: *A harmadik évezred kihívásai és a tehetség új szemlélete*, Almanach 2002, Magyar Tehetséggondozó Társaság, Bp., 2002, 11–20. (Továbbiakban: GYARMATHY, 2002.)
<http://www.diszlexia.hu/Cikkek/harmadik.htm> [2022. 10. 26.]

Az Európai Unióhoz való csatlakozásunk újabb lehetőségeket nyitott. Az iskolák pályázatok beadásával élhetnek, melyekkel a tehetségesek érvényesülését segítik. Felismerve a tehetséggondozás fontosságát, tehetsős üzletemberek alapítványokat hoztak létre, mellyel felkarolják és támogatják a tehetséges tanulókat.

Csányi Sándor elsősorban az OTP Bank elnök-vezérigazgatójaként ismert. 2005-ben a magánvagyonából, egy milliárd forinttal létrehozta a Csányi Alapítványt azzal a céllal, hogy a tehetséges, de hátrányos körülmények között élő gyerekeknek segítsen tehetségük kibontakoztatásában és fejlesztésében. Az alapítvánnyal együtt létrejött egy komplex program, ami az Életút Program elnevezést kapta. Ennek keretében tíz éves kortól az egyetem elvégzéséig felkészült szakemberek segítségével követik a gyermekek fejlődését. A program helyszíneit a körzetekben működő Közösségi Házak adják. Az Életút Program célja a hátrányos helyzetű, jó képességű gyerekek ötödik osztályos kortól induló folyamatos támogatása. Az ide bekerült gyerekeket és családjaikat egy alapítványi mentor pártfogolja. A tanulmányi segítség mellett nélkülözhetetlen a szociális támogatás, hogy leküzdhessek azokat az akadályokat, amelyek a gyerekek tehetségének kibontakozását gátolnák. Az alapítvány célja a gyerekek létszámának növelése, végső célkitűzése pedig az országos elterjedtség. Az alapító vallja: „A tehetségek felfedezése és segítése közös ügyünk, a legjobb befektetés.” Jó lenne, ha Csányi Sándor példájára több sikeres üzletember is létrehozna hasonló alapítványokat.²⁷

A tehetséggondozás számára új kihívásokat jelentenek a digitális kor kulturális hatásai.²⁸ Az oktatásban folyamatos változásra, megújulásra és alkalmazkodásra van szükség, hogy hatékonyan működjön a tehetséggondozás.²⁹ Emellett tapasztalt, képzett pedagógusok kellenek, akik erkölcsi és szakmai kötelességüknek érzik a tehetségek felkarolását.³⁰

A Pécsi Apáczai Csere János Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium, Alapfokú Művészeti Iskola és az Apáczai Óvoda tehetséggondozó munkájának bemutatása

Az intézménykomplexum bemutatása, rövid intézménytörténet

A cél az volt, hogy a pécsi Kertváros közepén létesüljön egy komplex szolgáltató rendszer, mely kiszolgálja az ott élők pedagógiai és művelődési igényét. 1979. szeptember elsején kezdte meg működését az 1. Számú Általános Iskola, melyet 1983-ig a többi intézményegység követett.

1980-90 között a Szilágyi János által készített pedagógiai program alapján Mihály Ottó kutatásvezető irányításával indult el a magyar pedagógia kísérleti programja. Az intézmény az Apáczai Csere János Nevelési Központ nevet kapta. A Nevelési Központ nem csupán egymás mellé épített intézményekből álló

²⁷ Csányi Alapítvány.

<https://www.csanyialapitvany.hu/> [2022. 10. 26.]

²⁸ GYARMATHY, 2013.

²⁹ GYARMATHY, 2002.

³⁰ GYARMATHY, 2013.

intézményrendszer, hanem szervesen összetartozó, együttműködő és egymást kiegészítő egység.

Jelenleg az intézményben a következő intézményegységek működnek: Bölcsőde, Egységes Pedagógiai Szakszolgálat, Óvoda (3 épületben), 1 Sz. Ált. Isk., 2. Sz. Ált. Isk., Gimnázium, Kollégium, Művészeti Iskola, Művelődési Ház, Könyvtár, Sportegység, Étterem. Tagintézmények: Martyn Ferenc Művészeti Szabadiskola, óvoda és iskola (Pogány).³¹

2013 januárjától a két általános iskola, a gimnázium, a kollégium, a két művészeti iskola, a pogányi tagiskola és a pedagógiai szakszolgálat a Klebelsberg Intézményfenntartó Központhoz tartozik. A többi tagintézmény Pécs Megyei Jogú Város fenntartásában maradt.

Az intézmény oktató, nevelő, gondozó munkáját a következő terek és lehetőségek továbbra is segítik: Sportegység (uszoda, sportcsarnok, udvari pályák), Könyvtár (felnőtt és gyermekkönyvtár, fonotéka, számítógépek, internet), Művelődési Ház (kiállítóterek, színház-, mozi és konferenciaterem).³² Valamennyi épületben kialakították a biztonságos, akadálymentes közlekedést a mozgássérültek számára.

2008-ban Csermely Péter javaslatára és kezdeményezésére a térség első tehetségpontjaként létrejött az ANK Tehetségpont, majd 2009-ben megalakult a Pécs-Baranyai Tehetségsegítő Tanács.³³

A Tehetségpontok elsődleges feladata a tehetséges fiatalok tanácsadása, pályaaorientációja, az információk, lehetőségek megmutatása.³⁴ Az ANK Tehetségpont kapcsolatot tart a régió, az ország, illetve néhány határon túli tehetségponttal. A Pécs-Baranyai Tehetségsegítő Tanács alapító tagjaként szerepet vállal a megye tehetségkoncepciójának alakításában. Tehetségműhelyek szervezésével, a megye elismert szakembereivel együttműködve segíti az átlag feletti képességgel rendelkezőket.

Az intézményben a tehetségek gondozása, fejlesztése egymás mellett, egymást segítve és kiegészítve működik. A pedagógusok a kitűzött célokat négy főterületen igyekeznek megvalósítani (humán, reál, művészetek, szakképzés). Kiemelt figyelmet fordítanak a természettudományok iránt érdeklődő fiatalok fejlesztésére. Az intézményben dolgozó pedagógusok szakköri foglalkozásokkal, bemutató kísérletekkel, tudományos előadásokkal, tanulmányi versenyekkel, valamint pályázati kiírásokkal motiválják a diákokat. A szaktanárok munkáját pszichológusok és tehetségpedagógusok segítik.³⁵

1990-ben jött létre az ANK egyik intézményegysége, a Művészeti Iskola, ahol a tehetséges gyerekeknek lehetőségük van arra, hogy valamilyen területen kibontakoztassák egyéniségüket, jobban megismerjék önmagukat és

³¹ TURI Katalin: *Apáczai Nevelési és Általános Művelődési Központ (ANK) Pedagógiai-Művelődési Programja*, 2010. (Továbbiakban: TURI, 2010.)

http://www.educentrum.hu/data/ANK_PMP.pdf [2022. 10. 27.]

³² Pécsi Apáczai Csere János Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium, Alapfokú Művészeti Iskola. <http://www.educentrum.hu/> [2022. 10. 27.]

³³ *Beszámoló az ANK Akkreditált Kiváló Tehetségpont 2010-2011. évi munkájáról.*

³⁴ *A Tehetségpontokról.* <http://tehetseg.hu/tehetsegpontokrol> [2022. 10. 27.]

³⁵ Pécsi Apáczai Csere János Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium, Alapfokú Művészeti Iskola, Tehetségpont. <http://www.educentrum.hu/tehetsegpont/> [2022. 10. 27.]

érvényesítsék kreativitásukat. Ez az alapfokú művészeti intézmény három tagozattal működik: zeneművészet, képző- és iparművészet, illetve táncművészet. Az ott dolgozó pedagógusok kapcsolatot tartanak a kertvárosi közösségekkel, és velük együttműködve különböző kulturális programokat szerveznek.³⁶

Azért választottam a kutatás helyszínéül a Pécsi Apáczai Nevelési Központot, mert ebben az intézménykomplexumban a tehetséggondozó munka bölcsődétől gimnáziumig tart. Nagyon alapos, változatos, sokrétű munka folyik minden intézményegységben. A pedagógusok különös figyelmet fordítanak erre a területre.

Apáczai Óvoda – Hangyaműhely

Az ANK-ban az óvodai munka három helyszínen folyik. A „Csiribiri”, a „Cifra Palota” és az „Aprók Háza” nevű épületekben. Mind a három épületben működik tehetséggondozó műhely, például: Mesekuckó, Varázsceruza – vizuális műhely, Csutkababa bábműhely, Apró lábak- táncsoport.³⁷

A Hangyaműhely nevű vizuális tehetségprogram 2000 óta működik, az ANK Tehetségpont része.³⁸ Az óvodapedagógusok tapasztalatai azt bizonyítják, hogy a tehetséggondozó kiscsoportos foglalkozások gazdagítják a gyermeki személyiséget és célzottan fejlesztik az átlagon felüli képességeket. A műhely munkájában a vizualitás terén kiemelkedő képességű gyerekek vehetnek részt, akik szívesen rajzolnak, festenek, mintáznak.³⁹ A tehetséggondozás keretén belül hátránykompenzáció is történik, amely csökkenti a gyermekek otthonról hozott hátrányait.⁴⁰ A foglalkozásokat heti egy-két alkalommal tartják. A pedagógusok különböző és különleges technikák tanításával kínálnak fejlődési lehetőséget. Az óvónők által középső és nagycsoportból kiválasztott gyerekek 12-15 fős csoportban dolgoznak.⁴¹ A kiválasztás a gyermekek csoportjukban alkotott munkái és a tevékenységhez való hozzáállásuk alapján történik.⁴² Vizuális területen tehetségígéretnek tekintik azokat a gyerekeket, akikre jellemző az eredeti, egyéni látásmód, ötletes, kreatív formai és tartalmi megjelenítés, képalakításuk esztétikus, szívesen, türelmesen építenek és készítenek el minden kézimunkát. Két pedagógus foglalkozik velük az óvoda fejlesztőszobájában. A műhely vezetésének fontos személyi feltétele, hogy az ebben a programban részt vevő óvodapedagógusok vizuális képességeikben tehetséges, jól képzett, igényes szakemberek, fejlett esztétikai érzékkel és kiemelkedő szakmai tapasztalattal rendelkeznek, elkötelezett hívei a tehetséggondozásnak és az egyénre szabott gyermeki személyiségfejlesztésnek. A kis létszám lehetővé teszi, hogy eredményesebb legyen a munka, több idő jusson egy gyerekre és jobban elsajátítsa az új technikát. A nagyobb hely, a nyugodt

³⁶ TURI, 2010.

³⁷ Apáczai Óvoda. <http://www.apaczaiovoda.hu/> [2022. 10. 27.]

³⁸ Hangya Műhely a Cifra Palota Óvodában, 2013.

³⁹ CSANÁLOSINÉ RAJNAI Zsuzsanna: Tehetséggondozás az óvodában – Vizuális műhely a Pécsi ANK-ban, 2011. (Továbbiakban: CSANÁLOSINÉ, 2011.)

⁴⁰ Hangya műhely. <http://tehetseg.hu/jo-gyakorlat/hangya-muhely> [2022. 10. 27.]

⁴¹ CSANÁLOSINÉ, 2011.

⁴² Hangya műhely. <http://tehetseg.hu/jo-gyakorlat/hangya-muhely> [2022. 10. 27.]

légkör pozitívan hat az alkotásra.⁴³ A kézműves munkát gyakran beszélgetések vagy a témához illő versek, dalok, mondókák teszik színesebbé.⁴⁴ A tehetségsegítő program fejleszti a kreativitást, a vizuális észlelést, a finom-motorikus képességet, a Gestalt látást, valamint az esztétikai érzéket.⁴⁵

A pedagógusok felkeltik a gyerekek érdeklődését a tervezett munkához. Ehhez felhasználják az internet adta lehetőségeket. A fejlesztő program része, hogy a témák bevezetéseként a gyerekek ismerkedhetnek Pécs belvárosával, nevezetesen épületeivel, múzeumaival (Zsolnay, Vasarely, Csontváry). Az élmények segítik őket az alkotásban.⁴⁶

Az óvónők lehetőséget nyújtanak sokféle technika, eszköz megismerésére és a gyakorlásra. Fontosnak tartják, hogy a gyerekek saját érzékelésük és felfogásuk alapján jussanak új ismeretekhez. Vallják, hogy idő kell ahhoz, hogy hasson az alkotás, teret adnak a gondolatok kiteljesedésének, a több oldali kreatív megközelítésnek. Biztosítják a színek harmóniájának, felfedezésének örömét, a színkontrasztok hatását, a formák kifejező erejét.

Az itt elkészült produktumok az óvoda dekorációjának részévé válhatnak, vagy egy kijelölt helyen egész évben megtekinthetők a szülők, érdeklődők számára. A műhelyben dolgozó kreatív óvodapedagógusoknak ezzel az a célja, hogy a kolléganőik számára segítséget, ötletet adjanak a gyermekmunkákon keresztül. Feladatuknak tekintik azt is, hogy a kiállított produktumok mintaszerűek legyenek a gyerekeknek is.

A színes ceruzán, vízfestéken kívül változatos kellékekkel, eszközökkel, anyagokkal dolgoznak, például: levegőre száradó színes gyurma, színes csomagolópapír, selyempapír, száradás után láthatatlanná váló ragasztó, üvegfesték, gyöngy, fonal, sötétben világító festék.

Különböző technikákkal ismerkednek meg, mint például a decoupage (dekupázs) technika, nemezelés, batikolás, üvegfestés, origami. Ezenkívül olyan különleges, kevésbé ismert munkafolyamatokkal, mint a márványozás, lazúrozás, lavírozás, bábkészítés, agyagozás, kasírozás, montírozás, szövés, gyertyaöntés.⁴⁷

A kevésbé ismert anyagok és technikák mellett a pedagógusok az óvodásokkal együtt keresnek kreatív megoldásokat a gondolatok és érzelmek kifejezésére.⁴⁸ A csoportmunkában a gyerekek megfigyelhetik és tanulhatnak társaik munkájából, ötleteiből.

A gyerekek korosztályra szabott fejlesztését a csoportnapló fejlesztési tervei szerint végzik a szakemberek, melyben nyomon követik az egyéni fejlődésüket. Miután megismerik a gyerekeket, igyekeznek hozzájuk igazítani a nevelési feladatokat, hiszen a hozzájuk irányított óvodások fejlődésükben különböző szinteken tartanak. A differenciált képesség- és kompetenciafejlesztés alapja a gyermek aktuális fejlettsége, érdeklődése, képességei, illetve egyéni fejlődési üteme.

⁴³ CSANÁLOSINÉ, 2011.

⁴⁴ *Hangya Műhely a Cifra Palota Óvodában*, 2013.

⁴⁵ *Apáczai Nevelési és Általános Művelődési Központ – Hangya műhely*.

⁴⁶ *Hangya Műhely a Cifra Palota Óvodában*, 2013.

⁴⁷ CSANÁLOSINÉ, 2011.

⁴⁸ *Az ANK tehetségsegítő programja*, 2010.

A fejlesztésben alapelvük, hogy a teljes személyiségre figyelnek. Ahhoz, hogy ez megvalósuljon, nem kell elhatárolni egymástól az egyes nevelési területeket, hanem hagyni kell a komplex hatások érvényesülését. Kiemelt feladatuk közé tartozik a világ komplex felfedezésén, megismerésén keresztül az erkölcsi és értelmi képességeik, világnézetük formálása.

A működés eredményességét a rajzkészség fejlődése, a gyermekek megnyilatkozásai, későbbi iskolai teljesítményük, a szülői és gyermeki elégedettség és a fejlesztési lapok dokumentációja igazolja. A tehetségek nyomon követése a tanítókkal és szülőkkel való kapcsolattartással történik (beszélgetések, óralátogatások).

A Hangyaműhely segíti a szülőket és a gyerekeket az iskolaválasztásban. Szívesen maradnak az intézményben működő művészeti iskolában vagy az általános iskolák által kínált tagozatokon.⁴⁹

ANK 2. Sz. Általános Iskola – Szorobán

A programot alkalmazó szervezet felépítése

Az ANK tagintézményeként 1980-ban kezdett el működni a 2. Sz. Általános Iskola. A program során az intézmény kapcsolatot tart a többi intézményegységgel: óvodával, 1 sz. általános iskolával, a pogányi tagiskolával, gimnáziummal, művelődési házzal, könyvtárral.⁵⁰ Az óvodásoknak bemutató foglalkozásokat tartanak szorobánnal. Nyílt tanítási napokon az érdeklődő kollégáknak, szülőknek lehetőségük nyílik betekinteni a képességfejlesztő programba. A tanítók az Apáczai Szakmai Napok keretében bemutató órákat, jubileumi kiállítást és tájékoztatót tartanak az érdeklődők számára.⁵¹

A szorobán bemutatása

A szorobán egy japán számolóeszköz. Elődje az abakusz, melyet 450 évvel ezelőtt a japánok vettek át a kínaiaktól. A japánok a szorobánnal való számolást 1991-ben eszperantó nyelven tanították meg Magyarországon egy budaörsi általános iskolában. Elterjesztését és népszerűsítését Paksy Sándor kezdte egy könyv megírásával.⁵²

Az eszközt műanyagból vagy fából készítik. Részei: keresztléc, tengelyek, és a tengelyeken lévő golyók. Legjellemzőbb alkotói a golyók, melyek oszloponként négyesével helyezkednek el a keresztléc alatt. Egy golyó a keresztléc felett van, az egész egy keret fogja össze. A szorobán a 10-es számrendszerre épül. 13 tengelye van, melyeken a számok helyiértéke jobbról balra nő. A leolvasás a szorobánon is balról jobbra történik.⁵³

⁴⁹ CSANÁLOSINÉ, 2011.

⁵⁰ TURI, 2010.

⁵¹ ALBRECHT Ágnes–GÁBOR Erzsébet: *Apáczai Nevelési és ÁMK 2. Sz. Általános Iskola Szorobán Tehetségműhelyének Programja*. (Továbbiakban: ALBRECHT–GÁBOR, é. n.)

⁵² Uo.

⁵³ Pécsi Apáczai Csere János Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium, Alapfokú Művészeti Iskola, 2. Sz. Általános Iskola. <http://www.educentrum.hu/altalanos2/cikk/1267> [2022. 10. 28.]



Sorobán

A sorobán elterjedése az ANK 2. Sz. Általános Iskolában

Az ANK 2. Sz. Általános Iskolájában 1992-ben kezdték használni a sorobánt, először egy csoportban, szakköri foglalkozás keretében. A tehetséggondozásnak ezt a területét Horváth Istvánné indította el, aki a makói Első Sorobán Alapítványnál végzett tanfolyamot, ahol sikeresen levizsgázott. Kollégái belső továbbképzéseken tanulták meg tőle az eszköz használatát. Közben az intézmény kiépítette kapcsolatát a Pesti Sorobán Társasággal és a makói Első Sorobán Alapítvánnyal. Azóta az alsó tagozaton folyamatos a sorobánnal való tehetséggondozás. Minden tanuló számára adott a lehetőség, hogy megtanulhassa ezt a számolási technikát.

A program célja kettős: egyrészt az alapvető matematikai képességek kialakítása és a gondolkodás fejlesztése, másrészt a matematika tanulása iránti érdeklődés felkeltése, a pozitív hozzáállás megalapozása és a személyiség komplex fejlesztése az eszköz segítségével.⁵⁴ A mindennapi matematika oktatásban főleg a numerikus feladatok megoldásánál használható a sorobán képességfejlesztő ereje, a tanítás hatékonyságát növelhetjük vele.⁵⁵

Az eszköz használata mindkét agyféltekét fejleszti, mert számolásnál egyszerre több érzékszervünket is használjuk.⁵⁶ A műveleteket nem kell leírni, ezért gyorsabban lehet vele számolni. Az új ismeret elsajátításakor a tapintás (közvetlen tapasztalat) fontosabb, mint a látás és a hallás. Mivel az eszköz használata gyorsan vezet jó eredményhez, a sikerélmény további ösztönzést ad a játékos gyakorlásra, és növeli az önbizalmat.⁵⁷

Használata közben fejlődik az emlékezet és a képzelőerő, hiszen a számokat, részeredményeket egy sajátos rendszerben kell a tanulóknak megjegyezniük. Az összetett feladatok koncentrált és kitartó figyelmet, fegyelmezett gondolkozást, önállóságot igényelnek. Fejlődnek az általános képességek, például: pontosság, gyorsaság, rendszeresség, feladattartás, több megoldás keresése, ellenőrzés igénye.⁵⁸

A gyerekek aktivitása a folyamatos sikerélmények miatt sokkal jobb. A sorobán a felfedezés öröme nyújtja, a megoldások közben a diákok felfedezhetik a különféle számolások lényegét és az eszköz felhasználásának lehetőségeit. A

⁵⁴ Sorobán (ANK 2. Számú Általános Iskolája).

⁵⁵ Pécsi Apáczai Csere János Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium, Alapfokú Művészeti Iskola, 2. Sz. Általános Iskola. <http://www.educentrum.hu/altalanos2/> [2022. 10. 28.]

⁵⁶ MÁTYÁSNÉ KOKOVAY Jolán: *A sorobán értékei Magyarországon*, Gyermeknevelés, 2014/2. 28–36. (Továbbiakban: MÁTYÁSNÉ, 2014.)

⁵⁷ Pécsi Apáczai Csere János Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium, Alapfokú Művészeti Iskola, 2. Sz. Általános Iskola. <http://www.educentrum.hu/altalanos2/> [2022. 10. 28.]

⁵⁸ Sorobán (ANK 2. Számú Általános Iskolája).

pedagógusok azt tapasztalták, hogy csökkentek a magatartási problémák, mert az osztály figyelmét teljes mértékben leköti a szorobánnal végzett tevékenység.⁵⁹

Mérések a program során

1. Tanulói ellenőrzés, önértékelés

A gyerekek a feladatok megoldásának helyességét azonnal ellenőrizhetik a javítókulcsok segítségével. Teljesítményüket a hibaszám és a megoldásra fordított idő alapján mérik.

2. Tanári ellenőrzés, mérés

- Egyéni értékelés: egyéni haladás és fejlődés nyomon követése, a differenciálás megtervezése a jobb eredmény eléréséért.
- Szintfelmérő feladatsorok: elemzés a hibaszám és idő alapján.
- Versenyen nyújtott teljesítmény elemzése: hibaszám és idő figyelembevételével.⁶⁰

A programban résztvevők nyomon követése

A diákok lehetőséget kapnak arra, hogy tanulásuk a szorobánnal ne érjen véget az alsó tagozaton. A kiemelkedően tehetséges gyerekek egyéni foglalkozással a felső tagozaton is bővíthetik tudásukat. A programban résztvevő pedagógusok kiemelt feladatuknak tartják, hogy az általános iskola elvégzése után is tartsák a kapcsolatot a tanulókkal, figyelemmel kísérik a továbbhaladásukat, eredményeiket. A tehetséggondozó programot a szorobánban jártas jelenlegi tanulók és már felső tagozatos vagy elballagott diákok bevonásával népszerűsítik.⁶¹

ANK Gimnázium – Beszélni nehéz!

A programnak teret adó iskola

Az ANK-n belül a gimnázium 1986-ban kezdte meg működését. A tanulók képességszintje különböző skálán mozog. A diákok fejlesztéséhez nagyon jók a feltételek, hiszen az intézményegyüttes lehetőséget ad erre. A legtöbben a magyar-angol két tanítási nyelvű osztály iránt érdeklődnek. Ezen kívül indítanak még két általános tantervű osztályt, ahol emelt óraszámokban oktatnak informatikát, angol és német nyelvet, illetve társadalomismeretet.⁶²

Beszélni nehéz! Montágh Imre-kör az ANK Gimnáziumban

2001 óta működik a gimnáziumban a Beszélni nehéz! Montágh Imre-kör.⁶³ A tehetségműhely főbb tevékenységi területei a beszédművelés, nyelvművelés, retorika és az önfejlesztés.⁶⁴ A műhely vezetője Minárik Tamás, aki történelmet és magyart tanít a gimnáziumban. A szakkörbe leginkább azokban az osztályokban

⁵⁹ MÁTYÁS NÉ, 2014.

⁶⁰ Szorobán (ANK 2. Számú Általános Iskolája).

⁶¹ ALBRECHT-GÁBOR, é. n.

⁶² TURI, 2010.

⁶³ MINÁRIK Tamás: *Versenyeredmények*. (Továbbiakban: MINÁRIK, é. n.)

⁶⁴ *Tehetségműhelyeink* (ANK Tehetségpont).

<http://www.educentrum.hu/tehetsegpont/tehetsegmuhelyeink/> [2022. 10. 28.]

válogatja ki a tehetséges gyerekeket, és ajánlja fel a lehetőséget, melyekben oktat. Természetesen más osztályokból is csatlakozhatnak diákok. Minárik Tamás törekszik arra, hogy az anyanyelv iránt érdeklődő és tehetséges gimnazistákat felkészítse az Országos Beszélni nehéz! Körök munkájára. Célja, hogy részt vegyenek az országos versenyeken.⁶⁵ Fokozottan figyel a következő pedagógiai alapelvekre: motiváció, differenciálás, egyéni képességfejlesztés, tevékenységközpontú gyakorlat, komplexitás, különböző területek együttes fejlesztése.⁶⁶

1976-ban Péchy Blanka és Deme László kezdeményezésével indultak a Beszélni nehéz!-adások a Magyar Rádióban. Ennek hatására az iskolákban sorra alakultak hasonló körök. A műsor sokak sajnálatára 2007-ben megszűnt, de a szerkesztők kérésére a Katolikus Rádióban Szórol-szóval címmel tovább folytatódott. Kezdetektől fogva egy-egy példamondatjelölési feladattal, az anyanyelvi mozaikom híreivel és nyelvészeti érdekességekkel teszik színesebbé a műsort.⁶⁷

Készítettem egy interjút Minárik Tamással, melyben beszámolt arról, hogy 2002 óta részt vesznek az országos Péchy Blanka emlékversenyen, ahol nagyon szép eredményeket érnek el. Csapatával többször nyerték el az 1. és 2. helyezést is. A 2011-es győzelem után azt mondta, hogy egy ilyen versenyre folyamatosan kell készülni, elengedhetetlen a szókincsbővítés és a nyelvi játék típusokkal való ismerkedés, valamint a diákok látókörének szélesítése. Ezek teszik színesebbé, játékosabbá a szakkörök munkáját. A gyerekek nem találták könnyűnek a verseny feladatait, de nagyon élvezték a gondolkodtató, nem mindennapi, fantáziát, kreativitást is igénylő megoldások keresését. A sok gyakorlással lehet elérni, hogy az agyuk ráálljon ezekre a feladatokra. Mivel csapatmunka, fontos az összeszokottság és nem utolsósorban az ügyesség és a gyorsaság. Az interjúból megtudtam, hogy a szakkörre járó tanulók továbbtanulásánál jellemzően számít az ezen a területen szerzett tudás. Sokan ezen a vonalon tanulnak tovább, ha mégsem, akkor is kamatoztathatják ismereteiket, mert bátrabban, választékosabban, szebben fejezik ki magukat.⁶⁸

Egy foglalkozás tevékenységei

A foglalkozások minden alkalommal légzőgyakorlattal indulnak, hiszen a helyes beszédhez el kell sajátítani a helyes beszédleghézt is. Ezt beszédtechnikai gyakorlatok követik, melyhez Montágh Imre Nyelvművelés című könyve szolgál alapul. Nem maradhat el a mondatjelölés, melyhez segítséget nyújt a Magyar Katolikus Rádió Szórol-szóval című műsor feladványainak hangsúlyjelölése.

Alkalmanként megnéznék egy-egy tv műsort, ami az anyanyelvről szól, például a Duna TV Nyelvőr című műsorát.

⁶⁵ NAGY Alexandra: „A kreativitás az alapja mindennek”, PuliCerca, 2011/1. 2. (Továbbiakban: NAGY, 2011.)

⁶⁶ HARSÁNYI István: *Tehetségvédelem*, Magyar Tehetséggondozó Társaság, Bp., 1994. (Továbbiakban: HARSÁNYI, 1994.)

⁶⁷ BERECZKINÉ FÁBIÁN Mária: *Beszélni nehéz – elsők lettünk!* Csere-bogár, 2011/1. (Továbbiakban: BERECZKINÉ, 2011.) <http://cserebogardiakujtag.bloglap.hu/cikkek/beszelni-nehez-elsok-lettunk-15180/> [2022. 10. 28.]

⁶⁸ Uo.

Ha nem tv műsor megtekintése követi az óra bevezető részét, akkor egy adott téma feldolgozásával foglalkoznak. Az anyag elsajátítását kooperatív technikák alkalmazásával valósítják meg. Előtérbe kerül az R-J-R modell alkalmazása (ráhangolódás-jelentésteremtés-reflektálás), a már meglevő ismeretek előhívása, a további kérdések összegyűjtése és feldolgozása, rendszerezése, megválaszolása. Lényeges, hogy az anyag feldolgozása sokszínű legyen, változatos módszerekkel és munkaformákkal történjen. A reflexiók megfogalmazása zárja az adott téma feldolgozását. A műhelyt nyelvi játékokkal és a következő foglalkozás előkészítésével fejezik be.⁶⁹

„PuliCerka”

2011 tavaszán *PuliCerka* címmel jelent meg az ANK Gimnáziumban egy újság, a Beszélni nehéz! kör kiadványa. A munkát Minárik Tamás irányította, a lap főszerkesztője egy Horváth Nikolett nevű diák volt. A 18 oldalas újság nagyon színvonalas, érdekes írásaival, verseivel sajnos csak egy alkalommal jelenhetett meg. A csoportvezető szerint csak anyagi okok játszottak közre abban, hogy a lap megszűnt. A diákok nagy kedvvel és szorgalommal álltak hozzá a munkához. Az ismeretterjesztő szövegek és ismert versek mellett saját írásaik, verseik töltötték meg az újságot. Írtak közös élményekről, kirándulásokról, testbeszédéről, érvelésekről, kreativitásról. A kiadvány nyelvi játékokat, rejtvényeket és vicceket is tartalmazott.⁷⁰

A pedagógusok továbbképzése

Minden évben megrendezik a Beszélni nehéz! körök vezetőinek nyári továbbképző táborát. 2014-ben 28. alkalommal Siklóson került erre sor. A vendéglátók gazdag programokkal készültek. A nap mondatelemzésekkel indult, neves szakemberek tartottak színvonalas, gondolatébresztő előadásokat. A délutánok kirándulással teltek, a környék nevezetességeinek megismerésével. A résztvevők bejárták az Ormánságot, Bólyban, Nagyharsányban, Mohácson voltak. Egy teljes napot Pécsen töltöttek a Tudásközpontban, a Néprajzi Múzeumban és a Zsolnay Kulturális Negyedben. Házigazdaként Minárik Tamás is részt vett a tábor megszervezésében.

Az ilyen találkozások hasznosak a munkában résztvevőknek, mert nemcsak feltöltődnek a kirándulásokon, hanem szakmailag is fejlődnek. Lehetőség nyílik arra, hogy munkájukról beszéljenek, tapasztalatokat gyűjtsenek és cseréljenek.⁷¹

⁶⁹ MINÁRIK Tamás: *Óravázlat*. (Továbbiakban: MINÁRIK, é. n.)

⁷⁰ HORVÁTH Nikolett (szerk.): *PuliCerka*, 2011/1. (Továbbiakban: HORVÁTH, 2011.)

⁷¹ DUHONYI Tiborné-TEKES Rozália: *Anyanyelvűek Siklóson – körvezetői tábor*, 2014. (Továbbiakban: DUHONYI-TEKES, 2014.)

<http://anyanyelvapolo.hu/anyanyelvapolo-sikloson-korvezetoi-tabor/> [2022. 10. 28.]

Összegzés

A kutatás során, a szakirodalom keresése és olvasása közben megerősödött bennem, hogy a tehetség felismerése és a tehetséggondozás nagyon fontos minden életszakaszban, a nevelő, oktató munka bármely területén.⁷² Ez a felismerés motivál arra, hogy a megszerzett ismereteket tovább bővítsem, fejlesszem magam és tevékenykedjek ezen a területen. A tanulmányhoz felhasznált források nagyon sok ismeretet nyújtottak, ami ösztönöz arra, hogy tovább kutassak a témával kapcsolatban.

A pécsi Nevelési Központban elhivatott pedagógusokkal ismerkedtem meg, akik szívesen beszéltek munkájukról. Szívügyüknek tekintik a tehetséggondozást. Bepillantottam a munkájukba, és megtapasztaltam a tanítványaikkal való szoros együttműködést. Feltűnt kompromisszumkészségük, türelmük és empátiájuk. Megfigyeltem, hogy a foglalkozásokon derű és jókedv uralkodott. Az egészséges önbizalom kialakulása érdekében fontos szerepet kapott a bátorítás és a dicséret. Törekedtem arra, hogy az általuk felismert és gondozott tehetségek ne kallódjanak el, a szellemi értékek ne menjenek veszendőbe.⁷³

Szem előtt kell tartanunk, hogy a jövő társadalmának a tudás az alapja. Az iskolák közötti verseny ma már egyre inkább a tudásról és a szellemi adottságok jobb kiaknázásáról szól. Ebben vállalnak fontos szerepet a tehetségekért felelősséget érző pedagógusok, szakemberek.⁷⁴ A velük való munka gyakran nehézségekkel jár, mégis a legtöbb örömet okozhatja, ha látják kibontakozni a bennük rejlő tehetséget.^{75,76}

Irodalom

- BALOGH László: *Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz* (A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5–6-i tanácskozásához), é. n.
<http://tehetseg.hu/balogh-laszlo-mi-tehetseg>
- BERECZKINÉ FÁBIÁN Mária: *Beszélni nehéz – első lettünk!* Csere-bogár, 2011/1.
<http://cserebogardiakujtag.bloglap.hu/cikkek/beszelni-nehez-elsok-lettunk-15180/>
- BOGNÁR György: *Tehetségek felismerése és tehetséggondozás a felsőoktatásban*, Diplomamunka, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Bp., 2008.
<http://www.eet.bme.hu/~bognar/sajatmuvek/diploma2008.pdf>
- BUDA Mariann: *Óriás leszel? – A tehetséges gyerekek*, Dinasztia Tankönyvkiadó Kft., Bp., 2004.

⁷² DURÓ Zsuzsa: *Tehetséges gyerekekről mindenkinek*, Human Club Egyesület, Bp., 2004. (Továbbiakban: DURÓ, 2004.)

⁷³ HARSÁNYI, 1994.

⁷⁴ HÓDI, 2009.

⁷⁵ HERSKOVITS Mária: *Mit kezdünk a tehetséggel?* Iskolakultúra, 2005/4. (Továbbiakban: HERSKOVITS, 2005.)

http://epa.oszk.hu/00000/00011/00092/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_04_025-036.pdf [2022. 10. 28.]

⁷⁶ HORVÁTH Réka: *A tehetség felismerése és gondozása Pécssett az ANK és a Leőwey Klára Gimnázium intézményrendszerében*, Szakdolgozat, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pedagógia szak, Pécs, 2015. (Továbbiakban: HORVÁTH, 2015.)

- CZIRJÁKNÉ VÉRTESI Marianna: *A tehetségazonosítás és a tehetséggondozás szempontjai a pszichológus szemszögéből*, Miskolc, 2010.
<https://www.slideserve.com/havyn/a-tehets-gazonos-t-s-s-a-tehets-ggondoz-s-szempontjai-a-pszichol-gus-szemsz-g-bol>
- CSANÁLOSINÉ RAJNAI Zsuzsanna: *Tehetséggondozás az óvodában – Vizuális műhely a Pécsi ANK-ban*, 2011.
- DUHONYI Tiborné–TEKES Rozália: *Anyanyelvápolók Siklóson – körvezetői tábor*, 2014. <http://anyanyelvapolo.hu/anyanyelvapolo-k-sikloson-korvezeto-tabor/>
- DURÓ Zsuzsa: *Tehetséges gyerekekről mindenkinek*, Human Club Egyesület, Bp., 2004.
- GÖMÖRY Kornélia: *Az iskolai tehetségfejlesztés pszichológiai háttértényezőinek vizsgálata felső tagozatos korban*, Doktori (PhD) értekezés, Debreceni Egyetem, Debrecen, 2010.
<https://docplayer.hu/5037969-Az-iskolai-tehetsfejleszt-es-pszichologiai-hat-tertenvezoi-nek-vizsgalata-felso-tagozatos-korban.html>
- GYARMATHY Éva: *A harmadik évezred kihívásai és a tehetség új szemlélete*, Almanach 2002, Magyar Tehetséggondozó Társaság, Bp., 2002, 11–20.
<http://www.diszlexia.hu/Cikkek/harmadik.htm>
- GYARMATHY Éva: *Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon*, Neveléstudomány, 2013/2. 90–106.
http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelstudomany_2013_2_90-106.pdf
- HARSÁNYI István: *Tehetségvédelem*, Magyar Tehetséggondozó Társaság, Bp., 1994.
- HERSKOVITS Mária: *Mit kezdjünk a tehetséggel?* Iskolakultúra, 2005/4.
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00092/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_04_025-036.pdf
- HORVÁTH Nikolett (szerk.): *PuliCerka*, 2011/1.
- HORVÁTH Réka: *A tehetség felismerése és gondozása. Egy pécsi intézménykomplexum tehetséggondozó munkájának bemutatása óvodáskortól középiskolás korig*, Magyar Tudomány Ünnepe 2022, Eötvös József Főiskola, Absztraktkötet, Baja, 2022.
- HORVÁTH Réka: *A tehetség felismerése és gondozása Pécssett az ANK és a Leőwey Klára Gimnázium intézményrendszerében*, Szakdolgozat, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pedagógia szak, Pécs, 2015.
- HÓDI Sándor: *A tehetség kérdőjelei*, Vajdasági Magyar Művelődési Intézet, Zenta, 2009.
- MÁTYÁSINÉ KOKOVAY Jolán: *A szorobán értékei Magyarországon*, Gyermeknevelés, 2014/2. 28–36.
 DOI: 10.31074/gyntf.2014.2.28.36
- NAGY Alexandra: „A kreativitás az alapja mindennek”, PuliCerka, 2011/1. 2.
- SARKA Ferenc: *A magyar tehetséggondozás történetének főbb állomásai*, Tehetség, 2009/5. 12–13.
- SZÁVAI Ilona (szerk.): *Én ne lennék tehetséges? – A képességek felismerése és fejlesztése*, Pont, Bp., 2013.
- TÓTH László: *Piirto piramis modellje*, Tehetség, 2011/2. 3–4.
http://www.mateh.hu/dokumentumok/tehetsgujsag/Tehetsgujsag_2011_2.pdf
- TURI Katalin: *Apáczai Nevelési és Általános Művelődési Központ (ANK) Pedagógiai-Művelődési Programja*, 2010. http://www.educentrum.hu/data/ANK_PMP.pdf

Dokumentumok

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV

A Tehetségpontokról. <http://tehetseg.hu/tehetsegpontokrol>

Az ANK tehetségsegítő programja, 2010.

ALBRECHT Ágnes–GÁBOR Erzsébet: Apáczai Nevelési és ÁMK 2. Sz. Általános Iskola Szorobán Tehetségműhelyének Programja.

Apáczai Nevelési és Általános Művelődési Központ – Hangya műhely.

Apáczai Óvoda. <http://www.apaczaiovoda.hu/>

Beszámoló az ANK Akkreditált Kiváló Tehetségpont 2010-2011. évi munkájáról.

Csányi Alapítvány. <https://www.csanyialapitvany.hu/>

GYARMATHY Éva: Önéletrajz.

http://tmpk.uni-obuda.hu/munkatarsak-oneletrajz--gyarmathy_eva.php

Hangya műhely. <http://tehetseg.hu/jo-gyakorlat/hangya-muhely>

Hangya Műhely a Cifra Palota Óvodában, 2013.

MINÁRIK Tamás: Óravázlat.

MINÁRIK Tamás: Versenyeredmények.

Pécsi Apáczai Csere János Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium, Alapfokú Művészeti Iskola. <http://www.educentrum.hu/>

Pécsi Apáczai Csere János Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium, Alapfokú Művészeti Iskola, 2. Sz. Általános Iskola. <http://www.educentrum.hu/altalanos2/cikk/1267>

Pécsi Apáczai Csere János Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium, Alapfokú Művészeti Iskola, Tehetségpont. <http://www.educentrum.hu/tehetsegpont/>

Szorobán (ANK 2. Számú Általános Iskolája). Tehetségműhelyeink (ANK Tehetségpont). <http://www.educentrum.hu/tehetsegpont/tehetsegmuhelyeink/>

Abstract

The topic of my presentation is talent. In the first part of the presentation, I provide a comprehensive picture of the concept of talent. I approach the notion from various angles with the use of different definitions, interpretations and models of talent. I examine the implementation of talent care through the practices applied at Apáczai Csere János Primary School, Secondary School, Dormitory, Elementary Art School of Pécs and Apáczai Kindergarten. At the end of the presentation, I summarise my findings and conclude my research.

With the help of the research results, my aim is to contradict the false belief that talented pupils do not need special education, nursing and care, as due to their talent, they are capable of succeeding and creating on their own.⁷⁷ Hopefully, the institutions' experiences and the good practices listed above make the work of the teachers participating in talent care programs even more effective and provide additional help to them.

⁷⁷ SZÁVAI, 2013.

József István

AZ ISKOLAPSZICHOLOGUS LEHETŐSÉGEI AZ ÁLTALÁNOS- ÉS KÖZÉPISKOLAI OKTATÁS FOLYAMATÁBAN

Az elmúlt években zajló társadalmi változások gyakran negatív irányba vitték a köznevelésben zajló folyamatokat. Az iskolákban egyre több probléma halmozódik fel, melyek megoldását a pedagógusok látszólagos kompetenciahiány miatt nem tudják, vagy nem akarják felvállalni. A tanulók inadekvát iskolai viselkedése miatt nehezzé, esetenként lehetetlenné válik az oktatási-nevelési feladatok eredményes végrehajtása, és egyre inkább látszik, hogy a megoldhatatlan, vagy annak látszó problémák kezelésére a pedagógusok által ismert és/vagy alkalmazott eszköztár nem alkalmas. A megoldáskeresésben gyakran fogalmazódott meg a problémák külső segítséggel történő megoldása, így az iskolapszichológia iránti szükséglet megjelenése vezetett ahhoz a társadalmi szükségszerűséghez, hogy az oktatási környezet a 2010-es évek elején létrehozta az iskolapszichológus hálózatot.

Bevezetés

Az iskolapszichológusok iskolai megjelenéséig hosszú út vezetett. Elsősorban teljesülnie kellett annak a feltételnek, hogy a pszichológiatudomány alkalmazható tudást nyújtson az iskolának, illetve az iskolának legyen igénye arra, hogy ezt használja is. Ez a feltétel először a 19. és a 20. század fordulóján valósult meg az oktatási reformok miatt, amikor lehetővé vált a gyermekek számára a kötelező iskolába járás. Az iskolarendszerű oktatás kezdete óta a pedagógusok kénytelenek szembesülni azzal, hogy a tanulók egy része nem úgy teljesít, és nem úgy viselkedik az iskolában, ahogyan azt életkoruknak megfelelően el lehetne tőlük várni. Ezt a tapasztalatot azonban történeti fejlődése során a szakma nagyon eltérő módon ítéli meg.¹ A megoldáshoz elsősorban tisztázni kell, hogy iskolapszichológiáról, vagy oktatási intézményekben végzett pszichológiai tevékenységről beszélünk. Míg az iskolapszichológia közvetlenül a pedagógiai területhez kapcsolódó pszichológiai gyakorlatot takarja, a pszichológia az oktatási intézményben leginkább az embertudományoknak azt a gazdagságát, amely lehetővé teszi alkalmazásukat az iskolai körülmények között.² Bár a két elnevezés felfogásbeli különbséget jelent, a mai nemzetközi gyakorlatban mindkét koncepció felbukkan, általában a szakemberek maguk dönti el, melyik látásmódot követik.

A nemzetközi gyakorlatban a pszichológia megjelenése az iskolai környezetben több évtizedes múltra tekint vissza. Belgiumban a pszichológia iskolai jelenlétét 1915-től számítják, amikor az első pályaválasztási tanácsadást végző intézmények megalakultak. Az elsődleges cél a fiatalok sikeresebb munkaerő-piaci

¹ MIHÁLY Ildikó: *Segítő szakmák jelenléte az iskolában: az iskolapszichológus szerepe a nemzetközi gyakorlatban*. 2009. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/segito-szakmak-jelenlete>

² SERFŐZŐ Mónika–SOMOGYI Mónika (2004): *Az iskola mint szervezet*. In: N. KOLLÁR Katalin–SZABÓ É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*, Budapest, Osiris Kiadó, 2004.

beilleszkedésének segítése volt.³ Franciaországban a II. világháború után fogalmazódott meg az elsődleges prevenció fontossága, de emellett az iskolapszichológus tevékenység többfajta felfogása létezett.⁴ A francia iskolapszichológia létrehozásában olyan neves szakemberek vettek részt, mint például Wallon és Zazzo.⁵ Nagy-Britanniában az 1981-es brit oktatási törvény hatálybalépése adott óriási löketet az iskolapszichológiai szolgálatok számának növeléséhez. Hollandiában jelentős elvárásokat fogalmaztak meg az iskolapszichológiával szemben, célul tűzve ki, hogy csökkenjen a gyógypedagógiai jellegű iskolában tanulók aránya. Dániában, az 1994-ben hatályba lépett – az integrált oktatás fontosságát hangsúlyozó – törvényi szabályozás növelte az iskolapszichológusok számát. Az iskolapszichológia az európai integrációs folyamatokban is meghatározó szerepet kap, az Európai Unió számára politikai fontosságú kérdésként fogalmazódik meg, hogy az iskolapszichológia képes lesz-e megőrizni szerepét az oktatási rendszerben.⁶ A volt szocialista országokban ugyancsak megerősödött az iskolapszichológia, de eltérő keretek között és eltérő végzettségű szakemberekkel.⁷

Oroszországban az elmúlt pár évben szintén megerősödött ez a folyamat, meglepő viszont az ország lemaradása. Vigotszkij és Elkonyin már a harmincas évek végére megteremtette az iskolapszichológia működésének alapjait, ennek ellenére 1993-ig kellett várni az iskolapszichológia széleskörű elterjedésére.⁸ Az Egyesült Államokban az iskolapszichológia legfőbb feladatának a megelőzést tartják,⁹ és napjainkra a szakmai munka segítése érdekében a független szakember által biztosított szupervízió is biztosított.

Magyarországon az iskolapszichológia elterjedése hosszú folyamat eredménye volt. Az 50-es évek szakmai fejlesztései nyomán megalakultak a nevelési tanácsadók, majd ezek hatására a 60-as évek második felétől kezdődően jött létre az igény az iskolapszichológusok jelenlétére az oktatási, nevelési folyamatban.¹⁰ A kezdeményezés pár év alatt elsikkadt, alig néhány iskolában létesítettek iskolapszichológusi

³ MIHÁLY Ildikó: *Segítő szakmák jelenléte az iskolában: az iskolapszichológus szerepe a nemzetközi gyakorlatban*, 2009, <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/segito-szakmak-jelenlete>

⁴ MARTONNÉ TAMÁS Márta: *Az óvoda- és iskolapszichológus feladatai a pedagógusokkal való együttműködésben*. In: MÉSZÁROS Aranka (szerk): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 551.

⁵ MIHÁLY Ildikó: *Segítő szakmák jelenléte az iskolában: az iskolapszichológus szerepe a nemzetközi gyakorlatban*, 2009, <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/segito-szakmak-jelenlete>

⁶ Uo.

⁷ MARTONNÉ TAMÁS Márta: *Az óvoda- és iskolapszichológus feladatai a pedagógusokkal való együttműködésben*. In: MÉSZÁROS Aranka (szerk): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 552.

⁸ MIHÁLY Ildikó: *Segítő szakmák jelenléte az iskolában: az iskolapszichológus szerepe a nemzetközi gyakorlatban*, 2009, <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/segito-szakmak-jelenlete>

⁹ MARTONNÉ TAMÁS Márta: *Az óvoda- és iskolapszichológus feladatai a pedagógusokkal való együttműködésben*. In: MÉSZÁROS Aranka (szerk): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 551.

¹⁰ MIHÁLY Ildikó: *Segítő szakmák jelenléte az iskolában: az iskolapszichológus szerepe a nemzetközi gyakorlatban*, 2009, <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/segito-szakmak-jelenlete>

MARTONNÉ TAMÁS Márta: *Az óvoda- és iskolapszichológus feladatai a pedagógusokkal való együttműködésben*. In: MÉSZÁROS Aranka (szerk): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 551.

státuszt. Az elutasítás részben anyagi, részben szakmai okokra hivatkozva történt, azzal, hogy a nevelési tanácsadás és az iskolapszichológia feladata többségében fedik egymást.¹¹ A 80-as években jelent meg újra az elvárás a pszichológusok jelenlétére az iskolákban, innentől kezdve lassan és fokozatosan épült ki az iskolapszichológiai hálózat, és a 2000 utáni években vált majdnem általánossá. Mivel az iskolai élet szinte valamennyi történésének van pszichológiai vonatkozása, az iskolapszichológus nem csak nélkülözhetetlen eleme lett az általános és középiskolai életnek, hanem feladatköre az idők során egyre sokrétűbb lett, a feladatok kialakítását a társadalmi változások és igények, illetve az egyéb más, gyermekeket segítő intézmények létrejötte befolyásolta. Mára a Köznevelési Törvény alapján kötelező az iskolapszichológus alkalmazása az intézményekben.

Az iskolapszichológus tevékenysége rendkívül hasznos eleme lehet egy iskolában folyó szakmai munkának és bár sok fórumon hozzáférhetőek az iskolapszichológusok „alkalmazásának” lehetőségei, sok pedagógus teszi fel a kérdést: „mire való az iskolapszichológus?”. A pedagógusoknak az iskolapszichológusokkal szemben megfogalmazott elvárásai, munkájukról való tudása gyakran egysíkú, azt gondolják, hogy valami titokzatos, kizárólag betegekkel foglalkozó orvosféleségről van szó, akihez elküldik a gyermeket és megoldódik a probléma. Az ilyen gondolkodás nem azt tükrözi, hogy tudják, ismerik, mit is várhatnak el reálisan az iskolapszichológustól, illetve milyen nagy segítség lehet a mindennapi munkájukhoz.

Elvárások az iskolapszichológussal szemben

A tévhitek...

A pedagógusok sok esetben az iskolákban rendszeresített pszichológusokkal – mintegy „csodatévvél” – szemben irreális elvárásokat fogalmaznak meg. Sajnos az iskolapszichológusok számos esetben megpróbálnak megfelelni ezeknek. Gyakori, hogy a pedagógus elkíséri, rosszabb esetben elküldi a tanulót a pszichológushoz, hogy „csináljon vele valamit, mert kibírhatatlan”. Esetleg a pszichológust behívja az osztályába, hogy „javítsa” meg őket, mert kezelhetetlenek. Az ilyen esetek általában úgy végződnek, hogy a tanuló a pszichológusnál, az elfogadó, nyugodt helyzetben normálisan reagál, és életkorának megfelelően viselkedik. Az osztály szintén jól reagál egy elfogadó, támogató attitűddel közelítő felnőttre. Egy idő után a pedagógus felháborodva közli, hogy semmi nem változott, a diákok rémesen viselkednek, tehát a pszichológus és/vagy a tudománya semmit nem ér. Az ilyen esetek megmutatják, hogy a pszichológus nem azzal tud hatékonyan segíteni a nehéz helyzetek megoldásában, hogy „elbeszélget” a tanulókkal, hanem azzal, ha a pedagógusnak segít abban, hogy ő hogyan tudja a problémás tanulókat és

SERFŐZŐ Mónika–SOMOGYI Mónika: *Az iskola mint szervezet*. In: N. KOLLÁR Katalin–SZABÓ Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*, Budapest, Osiris Kiadó, 2004. 468.

¹¹ MIHÁLY Ildikó: *Segítő szakmák jelenléte az iskolában: az iskolapszichológus szerepe a nemzetközi gyakorlatban*, 2009, <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/segito-szakmak-jelenlete>

PORKOLÁBNÉ BALOGH Katalin–SZITÓ Imre: *Az iskolapszichológia néhány alapkérdése*. In: BALOGH László–TÓTH László: *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből* Neumann Kht. Budapest, 2009. 221.

helyzeteket kezelni. Ez sokszor azt jelenti, hogy ha a pedagógus az iskolapszichológus segítségét kéri, eleinte több feladata lesz.

A pedagógusok gyakran úgy gondolnak a pszichológus munkájára, hogy beadják a „szervízbe” az elromlott tanulót, és ott rövid időn belül megjavítják a hibát. Nem feltétlenül szeretnék tudni, hogy mi a baj, azt pedig végképp nem akarják hallani, hogy nekik aktívan részt kell venni a javítási folyamatban. Az is probléma lehet, hogy az iskolapszichológusi munka rendszerint nem hoz gyors, és látványos eredményeket. A pszichológiai folyamatok lassabbak, hosszabb távon érik el az eredményeket és néha szinte észrevétlenek a folyamatok. Gyakori eset, hogy a pedagógus úgy érzi, az ő feladata a folyamatban csupán annyi, hogy jelezze az iskolapszichológusnak a problémát, esetleg elkísérje a tanulót. Eleinte nehezen fogadják a konzultációs lehetőséget, amely a megoldás első lépcsőfoka, de egyben aktív részvétel is a megoldási folyamatban. A konzultáció az iskolapszichológus működésének talán legfontosabb módszere, amely hatékony megoldást kínál a pedagógus munkájához.¹²

A szülői elvárások is sok esetben irreálisak. Szintén gyakori eset, hogy bár a tanulóval az iskolában nincs semmi probléma, a szülő „megüzeni” az osztályfőnökön keresztül, hogy az iskolapszichológus „beszélgessen” el a gyermekével.

A valóság...

Az iskolapszichológusok működését alapvetően a 2011. évi köznevelési törvény, valamint a 326/2013. kormányrendelet, szerepét és feladatait pedig a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet szabályozza.¹³ Az érintett jogszabályok szakmai szempontból előrelépést jelentenek, egyrészt a korábbi ajánlás, alkalmazhatóság helyett – igaz, hogy csak 500 fő tanulói létszám felett – kötelezővé teszik az iskola- és óvodapszichológus alkalmazását, másrészt szabályozzák az iskola- és óvodapszichológusok feladatkörét. A jogszabályi kereteken túl az iskolapszichológusok munkáját szakmai előírások, ajánlások segítik.

Az iskolapszichológus rendszerszemléletben, a pedagógus-diák-szülő közös mezőben tevékenykedik. Feladata elsősorban a primer prevenció területén van, munkájával közvetett és közvetlen módon segíti a tanulók személyiségfejlődését, kognitív és érzelmi fejlődésének biztonságát a neveléslélektani és a szociálpszichológiai eszközrendszer kompetenciahatárain belül. Hatékony működéséhez elengedhetetlenül fontos az iskolák elfogadó, segítő attitűdje, illetve a kétoldali (iskola – iskolapszichológus hálózat) hatékony kommunikáció.

Munkája során együttműködik az iskola vezetésével, a pedagógusokkal, szülőkkel és más segítő szakemberekkel. Mindeközben ügyel a szakmai titoktartásra, ami azt jelenti, hogy az együttműködések megbeszéli a klienseivel is, és a foglalkozások során megfogalmazott, elmondott személyes információkat nem adja tovább. Munkáját konzultációs-tanácsadási szakmai keretek között végzi.

¹² MARTONNÉ TAMÁS Márta: *Az óvoda- és iskolapszichológus feladatai a pedagógusokkal való együttműködésben*. In: MÉSZÁROS Aranka (szerk): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségtvilága*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 559.

¹³ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm>

Az iskolapszichológust kérdéseikkel megkereshetik a pedagógusok, a szülők, és a tanulók is. Fontos előírás, hogy a tanulókkal való közvetlen foglalkozáshoz minden esetben szükséges a szülők hozzájárulása, közreműködése. Ezzel kapcsolatban azonban néhány esetben kivételt kell tenni, ami a két iskolatípus eltéréséből adódik. Az általános, és a középiskolában dolgozó iskolapszichológus munkája ugyanis sok tekintetben hasonló, de súlypontjaiban eltérések vannak.¹⁴ A középiskolában lényegesen nagyobb arányban keresik fel a tanulók a pszichológust és kevésbé jellemző a család jelentkezése. A tanulók gyakran igénylik is az anonim tanácsadás lehetőségét, ami érdekes problémát vet fel, amennyiben a középiskolás nem szeretné bevonni a szülőt problémája megoldásába, de ragaszkodunk a szülői engedélyhez.

Az iskolapszichológus tevékenysége sokrétű, a tanuló–szülő–pedagógus hármassal való szoros együttműködésben valósul meg. Munkájának elsődleges célja a tanulók személyiségfejlesztésének segítése, lelki egészségvédelme, illetve a nevelő-oktató munka hatékonyságának támogatása. Az iskolapszichológus a munkája során nem végez terápiát, és nem diagnosztizál. Az iskolapszichológiai kereteket meghaladó probléma esetén a megfelelő ellátásba irányítja a tanulót, szülőt/családot. Az iskolapszichológiai folyamat során az iskolapszichológus preventív programokat tervez az iskolában, megfigyeléseket (hospitál) végez az osztályokban, konzultál a pedagógusokkal és a szülőkkel. A konzultációs alkalmak lehetnek egyéni és csoportos formában, szülői konzultáció esetében történhet a gyermekkel vagy szaktanárokkal együttműködve is. A tanulóknak lehetőségük van tanácsadásra járni. A tanulók részére szervezett közvetlen pszichológiai foglalkozások lehetnek egyéni, kiscsoportos vagy osztályszintű foglalkozások.

Az iskolapszichológus az oktató-nevelő munkát a saját szakmai eszközeivel támogatja, ezért olyan kérdésekkel, problémákkal foglalkozik elsősorban, amelyek a neveléssel, oktatással, a tanulók iskolai életével kapcsolatosak:

1. Szervezeti szinten

Az iskolapszichológus felelőssége az intézményen belül korszerű pszichológiai ismeretek megosztása a pedagógusokkal egyéni vagy csoportos formában. Ehhez kapcsolódóan szakmai-módszertani támogatás nyújtása, az oktató-nevelő munkát segítő szakmai ismeretek megosztása. Szükség esetén esetszervezés szervezése és biztosítása a pedagógusok számára. Koordinációs tevékenység (egy-egy program vagy probléma megoldása során) végrehajtása, beleértve a kapcsolattartást az együttműködő intézményekkel (Pedagógiai Szakszolgálat, gyermekvédelem, stb). Mentálhigiénés, preventív programok szervezésében való részvétel, illetve szükség szerint szűrővizsgálatok, preventív feladatok megszervezése (tanulás, beilleszkedés, mentálhigiéné területén) iskolai szinten.

2. Osztály/tanulói csoportszinten

Együttműködés az osztályfőnökökkel/szaktanárokkal, a nevelő-, oktatótestület munkájának támogatása (szakmai, módszertani). Bekapcsolódás az osztályfőnöki

¹⁴ MARTONNÉ TAMÁS Márta: *Az óvoda- és iskolapszichológus feladatai a pedagógusokkal való együttműködésben*. In: MÉSZÁROS Aranka (szerk): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségtanulása*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 561.

órák tematikájába, különböző témákban (ismeretterjesztő, közösségfejlesztő, érzékenyítő, anti-bullying programok, stb.) foglalkozások szervezése/vezetése. Szülői értekezletekbe való bekapcsolódás, pszichoedukáció.

3. Egyéni szinten

Tanácsadás, segítő beszélgetés, foglalkozások a tanulókkal. A pedagógusok munkájának segítése, együttműködés, konzultációs lehetőség (egyéni és csoportos) biztosítása. Konzultáció és tanácsadás a szülők részére.

A fentiekén túl az iskolapszichológus egyéb kérdésekkel is megkereshető (pl. családi probléma, súlyosabb pszichés probléma), ekkor is segítséget nyújt a megoldások keresésében, szükség szerint tovább irányítja a jelentkezőt a megfelelő ellátás megtalálásához (szakértői vizsgálat, nevelési tanácsadás, diagnosztikai vizsgálat, terápiás ellátás, egészségügyi ellátás, családgondozás, gyermekvédelem, stb.).

Ki lehet ma iskolapszichológus?

Az iskolapszichológusok feladatellátásában a kezdetekben sok különbség volt, és esetenként még ma is találunk eltéréseket a különböző iskolákban dolgozó iskolapszichológusok tevékenységében. Ennek oka egyrészt abban keresendő, hogy eleinte nem szabályozták a feladatköröket, másrészt az iskolapszichológusok között előképzettség tekintetében igen nagy volt a különbség, de eltérést okoz az is, hogy az iskolapszichológia iránti elvárások iskolánként eltérőek. Míg az előbbi problémát a jogszabályi keretek próbálják enyhíteni, azaz meghatározzák a szemléleti kereteket, a második esetben a megoldás nem könnyű. Bár jogszabály rögzíti, hogy iskolapszichológus milyen végzettségű szakember lehet, a szakemberhiány miatt az előírt végzettség hiányában is alkalmaznak iskolapszichológusokat. Iskolapszichológus az lehet, aki MA szintű pszichológus végzettséget szerzett tanácsadó vagy iskolapszichológus szakirányon, ezen felül tanácsadó szakpszichológusi, vagy pedagógiai szakpszichológusi szakvizsgával rendelkezik, esetleg szakvizsga hiányában rendelkezik pedagógiai végzettséggel és szakképesítéssel. A valóság azonban ettől eltérhet, szakemberhiány esetén bármilyen pszichológus végzettségű szakembert alkalmaznak az iskolák.

Az iskolapszichológusi munka direkt és indirekt feladatai

Az iskolapszichológus elsődleges feladata a pedagógiai munka segítése. Ebből következően a tevékenységének indirekt célja, hogy az oktatás és nevelés résztvevői minél jobban érezzék magukat az iskolában. Ez egyrészt közvetlenül az intézmény szocializációs folyamataihoz kapcsolódó pszichológiai tennivalókat jelenti, másrészt a személyiségzavarok, tanulási nehézségek, társas beilleszkedési problémák, deviáns jelenségek megelőzését, korai jelzéseinek felismerését és a megoldásukban történő

közreműködést.¹⁵ A fenti célok elérése érdekében az iskolapszichológus mindenképp előtt törekszik a szervezet formális és informális csoportjainak megismerésére.¹⁶

Az iskolapszichológus munkájának alapvető szemléleti kerete¹⁷

Rendszerszemlélet

A tanulók viselkedése mindig megvizsgálható egy társas vagy fizikai környezet által meghatározott rendszer egészében, melybe a viselkedésük akkor illeszkedik, ha a tanuló céljai és a rendszer (pl. család és iskola) céljai egybeesnek. Iskolapszichológusra általában akkor van szükség, ha a fenti képletben meg nem felelés fordul elő. Ebben az esetben az iskolapszichológus a tanulóval kapcsolatos problémába az érintett összes szereplőt olyan mértékig vonja be, ami a probléma megoldását segíti.

Kliensek széles körével foglalkozás

A fenti gondolkodásból következik, hogy az iskolapszichológus nem csupán a problémás tanulókkal, még csak nem is az összes tanulóval foglalkozik, hanem az őket körülvevő teljes szociális háló a kliensi körbe tartozik. Elsősorban a pedagógusoknak nyújt segítséget, de ezen túl foglalkozik a tanulók családjával is, valamint az iskola társas klímájának javítása is a feladatkörébe tartozik.

Preventív szemlélet

Az iskolapszichológus a meglévő, évek óta húzódó konfliktusok megoldása helyett igyekszik megelőzni a problémákat. Az elsődleges prevenció során a tanulók tanulási, társas és érzelmi készségeit kell fejleszteni, megelőzve a tanulási, magatartási problémák kialakulását. Ezzel párhuzamosan konkrét pedagógiai helyzetekhez kapcsolódóan, pedagógus konzultációk segítségével segíti a pedagógusi munka hatékonyságának növelését. A másodlagos prevenció során a problémák (teljesítménybeli és magatartási) korai azonosítása a cél, a mielőbbi korrektív beavatkozás (pl.: tanulási zavarok korai felismerése és korrekciója, serdülőkori öngyilkosság, depresszió megelőzése) hatékonysága miatt. A harmadlagos prevencióban a hosszú távon kialakult tanulási és magatartási problémák következtében fellépő mentálhigiénés állapotromlás megelőzése a feladat.¹⁸

Indirekt munkamódok előnyben részesítése

Az iskolapszichológus akkor tud hatékony lenni, ha munkája során a tanulókkal foglalkozó pedagógusokat segíti, így az alkalmazott munkamódok megválasztása

¹⁵ KÓSÁNE ORMAI Vera–RUSKÓ György: *Iskolapszichológiai hálózat a főváros XIII. kerületében*, Új Pedagógiai Szemle 1997. 100–114.

¹⁶ MARTONNÉ TAMÁS Márta: *Az óvoda- és iskolapszichológus feladatai a pedagógusokkal való együttműködésben*. In: MÉSZÁROS Aranka (szerk): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2004. 557.

¹⁷ SZABÓ Éva–N. KOLLÁR Katalin–HUJBER Tamásné: *Az iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás szakszolgálati protokollja*, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest, 2015.

¹⁸ SZITÓ Imre: *Az iskolapszichológia szakmai protokollja* (tervezet), Budapest. II. ker Pedagógiai Szakszolgálat, 2010. 6–7.

nál azokat célszerű előnyben részesíteni, amelyekkel a pedagógusokat, és a tanulók környezetét facilitálja, ezáltal nagy létszámú tanulót tud a fejlődésben támogatni.

Fejlődépszichológiai szemlélet

A tanulók jellemzőinek felmérése és a problémák megállapítása során, az életkori sajátosságon, illetve az osztályfoknak megfelelő fejlettségi szinten túl tekintetbe kell venni a gyermek fejlődésének trendjét, a fejlesztés lehetőségeit és azt is, hogy a problémás területek mellett milyen erősségei vannak, amelyekre támaszkodni lehet.¹⁹

Összegzés

Egy iskola életében – tanulói vagy tanári szemszögből egyaránt – előfordulhatnak olyan problémák, amelyek megoldása túlmutat a tanárok, a szülők, vagy a diákok képességein. Az ilyen helyzetek megelőzéséhez és kezeléséhez szakértő tudásra van szükség, ez a szakértő lehet az iskolapszichológus. Az iskolapszichológus akkor lehet igazán hatékony, ha az iskola ismeri az iskolapszichológiában rejlő lehetőségeket, és reális elvárásokat, megvalósítható célokat fogalmaz meg az iskolapszichológussal szemben. Ugyancsak fontos, hogy az iskolapszichológus is ismerje a vele szemben várható elvárásokat, beosztása szakmai tartalmát, és képes legyen a legjobb tudása szerint alkalmazni azokat. A gyakorlatban számos, a bemutatott két esethez hasonló érdekes és bonyolult helyzet adódik. Tapasztalataim szerint az iskolák, ezen belül a vezetők és a pedagógusok nem igazán ismerik, mit várhatnak az iskolapszichológustól, és számos esetben az iskolapszichológus kiszolgálja az esetleges inadekvát elvárásokat, részben a munkakör szakmai tartalmának ismerethiányából – ehhez kapcsolódhat az előképzettség és az iskolapszichológusi tevékenység távolsága –, részben a megfelelni akarás miatt. Sok múlik az iskolapszichológus személyiségén, hogyan tud hatékonyan alkalmazkodni az iskolák világában.

Irodalom

- BAGDY Emőke–TELKES József: *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1995.
- BUDA Béla: *A személyiségfejlődés és nevelés szociálpszichológiája*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.
- KÓSÁNÉ ORMAI Vera–RUSKÓ György: *Iskolapszichológiai hálózat a főváros XIII. kerületében*, Új Pedagógiai Szemle 1997. 100–114.
- MARTONNÉ TAMÁS Márta: *Az óvoda- és iskolapszichológus feladatai a pedagógusokkal való együttműködésben*. in: MÉSZÁROS Aranka (szerk): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*, ELTE Eötvös Kiadó, Bp., 2004.
- MIHÁLY Ildikó: *Segítő szakmák jelenléte az iskolában: az iskolapszichológus szerepe a nemzetközi gyakorlatban*, 2009.
<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/segito-szakmak-jelenlete>

¹⁹ N. KOLLÁR Katalin–SZABÓ Éva (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve II*. Osiris Kiadó, Budapest, 2017. 494.

- N. KOLLÁR Katalin–SZABÓ Éva (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve II.* Osiris Kiadó, Bp., 2017.
- NÉMETHNÉ KOLLÁR Katalin: *Történeti áttekintés: az iskolapszichológusok szerepének alakulása a század elejétől napjainkig.* In: PORKOLÁBNÉ BALOGH Katalin (szerk.): *Iskolapszichológia.* Tankönyvkiadó, Bp., 1988.
- PORKOLÁBNÉ BALOGH Katalin–SZITÓ Imre: *Az iskolapszichológia néhány alapkérdése.* Iskolapszichológia 1. 1987. Bp., ELTE
- PORKOLÁBNÉ BALOGH Katalin–SZITÓ Imre: *Az iskolapszichológia néhány alapkérdése.* In: BALOGH László–TÓTH László: *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből.* Neumann Kht. Bp., 2009.
- SERFŐZŐ Mónika–SOMOGYI Mónika: *Az iskola mint szervezet.* In: N. KOLLÁR Katalin–SZABÓ Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak,* Bp., Osiris Kiadó, 2004.
- SZABÓ Éva–N. KOLLÁR Katalin–HUJBER Tamásné: *Az iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás szakszolgálati protokollja,* Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Bp., 2015.
- SZITÓ Imre: *Az iskolapszichológia szakmai protokollja (tervezet),* Budapest. II. ker Pedagógiai Szakszolgálat, 2010.
- VIZIN, G.: *Miért nem működik még mindig? Érvek az iskolapszichológusi hálózat kiépítése mellett.* Iskolakultúra, 19 (7–8) 2009. 97–112.

Dokumentumok

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm>

Abstract

POSSIBILITIES OF THE SCHOOL PSYCHOLOGIST IN THE PROCESS OF PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

Possibilities of the school psychologist in the process of primary and secondary education In our country, the need for the presence of school psychologists in schools arose in the 1960s. The initiative fizzled out in a few years. In the 1980s, the presence of psychologists was redefined as an expectation, and the school psychology network was slowly built up, which became general in the years after 2000. Since all the happenings of school life have a psychological aspect, the school psychologist became an indispensable element of school life, his scope of duties also expanded and became more and more diverse. Today, the Public Education Act requires the employment of a school psychologist in institutions. The activity of the school psychologist is a useful element of professional work in a school, yet many teachers still ask the question: „what is a school psychologist for?”. Experience shows that teachers’ expectations of school psychologists and their knowledge of their work are on the same level, they do not know what they can realistically expect from school psychologists, what they can do to help them in their everyday work. The author explores this issue, presenting the real possibilities inherent in the employment of a school psychologist. Keywords: modern school psychology, teacher’s assistant, school’s assistant, class assistant, individual student’s assistant.

Keywords: modern school psychology, teacher’s assistant, school’s assistant, class assistant, individual student’s assistant.

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/4. sz.

Eötvös József Főiskola
KORTÁRS GALÉRIA



6500 Baja, Szegedi út 2.

Kereszneyi Krisztina

AZ ONLINE TÉRBEN ZAJLÓ CSOPORTOS COACHINGOK SAJÁTOSÁGAINAK VIZSGÁLATA

Bevezető

A 2020-as pandémia hatására egyik pillanatról a másikra kellett a coachoknak a csoportos (csoport és team) folyamataikat átállítani az offline-ból az online térbe, mely új kihívások elé állította a szakmát. Ebben a tanulmányban célunk feltárni ennek az átállásnak azokat a sarokpontjait, melyek kulcsfontosságúak lehetnek az online folyamatok eredményességében.

A tanulmány elméleti áttekintésében helyet kap team és csoport coaching fogalmak tisztázása, a folyamatok közötti esetleges hasonlóságok és különbözőségek feltárása (azzal a szándékkal, hogy megállapítást nyerjen, vizsgálható-e a két-féle folyamat egy kutatás keretében). Cél a folyamat szakaszainak meghatározása is szakirodalmi áttekintéssel, valamint a legfontosabb coach kompetenciák összegyűjtése a különböző szakmai szervezetek keretrendszerei és szakkönyvi meghatározások alapján, melyek elsajátítása nagy szerepet játszik a folyamatok eredményességében.

A tanulmány kérdőíves felmérésének szerkesztésénél a szakirodalmi kutatások eredményei mellett egy szakmai interjúsorozat tapasztalatai is helyet kaptak, ezzel is tágítva a vizsgálat spektrumát a folyamat szakaszai és a használt coach kompetenciák mellett a különböző technológiai eszközök, kiegészítő alkalmazások és módszerek, a coachok által preferált keretek, valamint különböző kijelentések segítségével a válaszadók beállítódását is vizsgálva.

A csoportos *coaching*ok elméleti háttérének áttekintése

A *coaching*-szakirodalmat tanulmányozva, amikor csoportos folyamatokról olvassunk, egyaránt találkozhatunk a group (csoport) és team (csapat) *coaching* kifejezésekkel is. A hazai szakirodalmi források¹ és a magyar nyelven elérhető szakmai könyvek² egyike sem fordítja le a team *coaching* kifejezést magyarra.

¹ HORVÁTH Tünde: *A team coaching különböző fajtái 1.*, Magyar Coachszemle, 2012/2. 24–30. (Továbbiakban Horváth, 2012.a)

HORVÁTH Tünde: *A team coaching különböző fajtái 2.*, Magyar Coachszemle, 2012/3. 5–16. (Továbbiakban Horváth, 2012.b)

KELLÓ Éva (szerk.): *Coaching alapok és irányzatok*. Akadémiai Kiadó Zrt., Bp., 2014. (Továbbiakban Kelló et al., 2014.)

POPOVICS Péter–GÁL Tímea–KATONÁNÉ KOVÁCS Judit–ÁRVÁNÉ VÁNYAI Georgina: *Team Coaching eszközök alkalmazása az egyetemi oktatásban – esettanulmány*, Műszaki és Menedzsment Tudományi Közlemények, 2017/4. 445–456. (Továbbiakban: Popovics et al, 2017.)

² MEIER, Daniel: *Team coaching: csapatok megoldásközpontú támogatása a gyakorlatban*, SolutionsSurfers Magyarország, Budapest, 2013. (Továbbiakban Meier, 2013.)

Az egyik korai szakirodalomban³ Saul Brown és Anthony Grant szerzők még kiemelik, hogy a különböző kutatásokban, leírásokban nem mindig tesznek egyértelmű különbséget a team és *group coaching* megfogalmazások között, azonban a későbbi irodalmaknál⁴ már a különbségek vizsgálata is nagyobb teret kap.

Az első team *coaching* definíciók között található a Hackman-Wageman szerzőpáros értelmezése, mely szerint a team *coachingja* „közvetlen interakció a csapattal, melynek célja, hogy segítse a tagokat a csapatmunka során koordináltan és a feladatnak megfelelően felhasználni közös erőforrásaikat”.⁵ A későbbiekben többféle nézőpont és fókusz is helyet kapott a definíciók között, úgy, mint a közös tanulás és teljesítménynövelés,⁶ az akceleratori⁷ vagy éppen facilitációs folyamat⁸ fókuszú megközelítése a definíciónak.

A csoport coaching definícióknál kirajzolódik, hogy ez a fogalom a team coachingnál szélesebb fogalmi kört ölelhet fel,⁹ mely megfogalmazásokban ugyancsak megjelenhet a facilitáció fontossága,¹⁰ illetve, hogy ezekben az esetekben az egyéni – nem pedig csoport – célfókusz kerül a középpontba¹¹

Jennifer Britton¹² vizsgálta a group és team *coaching* közötti különbségeket. 2013-as munkájában felvázolta azokat a sarokpontokat, amik megkülönböztetik egymástól a két megközelítést, ahol nem csak a definícióbeli eltérésekre tér ki, de számbaveszi a megtervezés, a coach kompetenciák különbözőségeit, valamint a célmeghatározás és számon kérhetőség lehetőségeit is. A különbségek összefoglalva leginkább ezekből adódhatnak:

- Csoport esetén jobban kell figyelni arra, hogy megtaláljuk a közös pontokat – míg csapatnál megvan a rendszeres kapcsolódás.
- Fókuszban az egyéni, nem pedig a közös célok állnak.
- Csoport coachingban elszámoltathatóság csak a coach felé történik, míg team coachingban egymás felé is.

³ BROWN Saul W.–GRANT Anthony M.: *From GROW to GROUP: theoretical issues and a practical model for group coaching in organisations*, Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice, 2010/1. 30–45. (Továbbiakban: Brown-Grant, 2010.)

⁴ BRITTON J. Jennifer: *From One to Many: Best Practices for Team and Group Coaching*, John Wiley and Sons Canada Ltd, Ontario, 2013. (Továbbiakban: Britton, 2013.)

⁵ HACKMAN J. Richard–WAGEMAN Ruth: *A theory of team coaching*, Academy of Management Review, 2005/2. 269. (Továbbiakban Hackman – Wageman 2005.)

⁶ CLUTTERBUCK David: *Coaching the Team at Work*, Nicholas Brealey International, London, 2009. (Továbbiakban Clutterbuck 2009.)

HAWKINS Peter: *Leadership team coaching. Developing collective transformational leadership*, Kogan Page Publishers, London, 2014. (Továbbiakban Hawkins 2014.)

⁷ SCANNELL Mary–MULVIHILL Mike–SCHLOSSER Joanne: *The Big Book of Team Coaching Games: Quick, Effective Activities to Energize, Motivate, and Guide Your Team to Success*, McGraw-Hill Publishing, New York, 2013. (Továbbiakban Scannel et al. 2013.)

⁸ COCKERHAM Ginger: *Group Coaching a Comprehensive Blueprint*, Universe, Bloomington, 2011. (Továbbiakban Cockerham, 2011.)

⁹ Brown-Grant, 2010.

¹⁰ Cockerham, 2011.

¹¹ Britton, 2013

FUSCO Tony–PALMER Stephen–O’RIORDAN Siobhain: *Assessing the Effectiveness of Authentic Leadership Group Coaching*, International Coaching Psychology Review, 2016/2. 6–16. (Továbbiakban Fusco et al., 2016.)

¹² Britton, 2013.

–A kapcsolat csak a folyamat idejére szól egy csoport esetén, míg csapat esetén tovább fennmarad.

Ugyanakkor a hasonlóságokra is figyelmet fordít, ahol az alábbi megállapításokat teszi. Mindkét folyamatban:

- Coaching módszertanokkal dolgozunk.
- Közös együtt gondolkodás megy végbe.
- Hasonló a több alkalmas folyamatok keretrendszere.
- Mindkét folyamat épít a coach jelenlétére és a coach-csal való bizalom kialakítására.¹³

A módszertanokat, kompetenciákat, eszköztárat tekintve nem kerültek kiemelésre számottevő különbségek. A feldolgozott szakirodalmi leírások között nem szerepelt olyan, mely egyik folyamatra igen, míg a másokra ne lett volna alkalmazható.

Folyamatleírások hasonlóságainak és különbözőségeinek vizsgálata

A csoportos coachingokra vonatkozó irodalmak a folyamatok leírásainak tekintetében is igen sokszínűek. Megkülönböztethetjük egymástól azokat, melyek a teljes folyamat leírását tartalmazzák¹⁴ és azokat, melyek inkább a folyamat fókuszára irányítják a figyelmet.¹⁵

Az 1. táblázatban kerülnek összegzésre azok a szakaszok, melyek közös pontot jelentenek a vizsgált folyamatleírásokban (évszám szerint sorba rendezve), az eredeti angol elnevezéseket használva, hogy ezáltal is még jobban kirajzolódjanak az elnevezésbeli apró különbségek.

Szakasz ismertetője	Szakirodalmak listája, ahol megjelenik ilyen tulajdonság
<i>Előzetes értékeléshez kapcsolódó szakasz:</i> Client Assessment (2013) / Assessment (2013) / Understanding organisation and its context (2015) / Assess the Environment (2017)	Britton, 2013; Carrs & Peters, 2013; Farmer 2015; (mind az öt szakasz megjelenik az elméletekben) Llewellyn, 2017 (4 szakasz jelenik meg az elméletben)

¹³ Britton, 2013.

¹⁴ Britton 2013.

CARR Catherine–PETERS Jacqueline: *The experience of team coaching: A dual case study*, International Coaching Psychology Review, 2013/1. 80–98. (továbbiakban Carr–Peters, 2013.)

FARMER Sam: *Making sense of team coaching*, The Coaching Psychologist, 2015/2. 72–80. (továbbiakban Farmer, 2015.)

LLEWELLYN, Tony: *The Team Coaching Toolkit: 55 Tools and Techniques for Building Brilliant Teams*, Practical Inspiration Publishing, Great Britain, 2017. (Továbbiakban Llewellyn, 2017.)

HAUSER Laura: *Team Coaching Operating System (TCOS): The Intersection of Evidence-Based Research and Gestalt Principles*, Gestalt Review: SPECIAL ISSUE: Advances in a Gestalt Approach to Coaching, Consulting, and Organization Development, 2018/2. 208–225. (Továbbiakban Hauser, 2018.)

MASEKO Badelisile M.–VAN WYK Rene–ODENDAAL Aletta: *Team coaching in the workplace: critical success factors for implementation*, SA Journal of Human Resource Management, 2019/3. 1–11. (továbbiakban Masekot et al. 2019)

¹⁵ Brown–Grant 2010.

<i>Program indításhoz, első coaching üléshez kapcsolódó szakasz:</i> First session with group (2013) / Team launch (2013) / Engaging the first team coaching meeting (2015) / Set-up (2017) / Launch (2018) – program indítása, első coaching ülés	Britton, 2013; Carrs & Peters, 2013; Farmer 2015; Llewellyn, 2017; Hauser, 2018 (3 szakasz jelenik meg az elméletben)
<i>Team coaching folyamata:</i> Implement, adjust (2013) / Ongoing team coaching (2013) / Ongoing team coaching as planned (2015) / Communicate (2017) / Address performance anxiety and effectiveness anxiety (2018) / Execution of team coaching (2019)	Britton, 2013; Carrs & Peters, 2013; Farmer 2015; Llewellyn, 2017; Hauser, 2018; Maseko et al, 2019 (3 szakasz jelenik meg az elméletben)
<i>Csapat tanulási folyamat:</i> Improvement, learning (2013) / Improvement and Learning (2017) Internalize Lessons (2018) / Learning and Correction (2019)	Britton, 2013; Carrs & Peters, 2013; Farmer 2015; Llewellyn, 2017; Hauser, 2018; Maseko et al, 2019
<i>Értékelési fázis:</i> Final evaluation (2013) / Review Learning Successes (2013) / Final Review (2015) / Feedback, Evaluation (2019)	Britton, 2013; Carrs & Peters, 2013; Farmer, 2015; Maseko et al, 2019

Team coaching fázisok elnevezései szakirodalmi áttekintés. Saját szerkesztés (1. táblázat)

A táblázat alapján elmondható, hogy alapvetően 3 leírásban jelenik meg mind az öt fázis: Britton, 2013; Carrs–Peters, 2013 és Farmer 2015-ös írásaiban, 4 fázis tűnik fel Llewellyn, 2017 leírásában és 3 fázis pedig Hauser, 2018; Maseko et al, 2019 értekezéseiben. Megfigyelhető, hogy a szakirodalmakban az időrendben előre haladva a felvázolt fázisok csökkennek, erre azonban tudományos magyarázat nem lelhető fel.

Coach-kompetenciák vizsgálata

A *coaching* folyamat során a coach a katalizátor, akinek tudása, kompetenciái segítik felszínre hozni a csapatban rejlő lehetőségeket. Kutatók és szakértők széles skálája vizsgálja szakmai dokumentumokban,¹⁶ valamint szakmai szervezetek (International Coach Federation,¹⁷ European Mentoring and Coaching Council,¹⁸ Association for Coaching,¹⁹ Association for Talent Development²⁰ (korábban: American Society for Training and Development) vagy éppen a The Institute for Performance and Learning²¹ (korábban: Canadian Society for Training and Development) szervezeti anyagaiban azoknak a képességeknek, tudásszintnek és kompetenciáknak a listáját, melyek a coach eredményességhez köthetők. Ezek a szakmai anyagok, kutatások, jó alapot szolgáltatnak ahhoz, hogy kiszűrhetőek legyenek azok, melyeket az online térben erősebben kell használnia a coachoknak.

A legnagyobb nemzetközi szervezetek mindegyikének van saját kompetencia rendszere, azonban ezek is változtak már az idők folyamán (az ICF kompetencia rendszere legutóbb 2019-ben), ami nem segíti a hosszútávú kutatások

¹⁶ Campone–Ruth, 2012.

¹⁷ <https://www.coachfederation.hu/>

¹⁸ <http://emcchu.org/>

¹⁹ <https://www.associationforcoaching.com/>

²⁰ <https://www.td.org/>

²¹ <https://performanceandlearning.ca/>

lefolytatását, hiszen fennáll a veszély, hogy egy változás esetén nem lehet majd összehasonlítani a korábbi adatokkal.

A két legnagyobb hazai szervezet, mely nemzetközi háttérrel rendelkezik az International Coach Federation és az European Mentoring and Coaching Council. Mind a két szervezetnek van kompetencia listája, az International Coach Federation kompetencia keretrendszerére több szakkönyv és szakkikk és hivatkozik²². A szervezeti meghatározásokon kívül is volt törekvés *coach* kompetenciaprofilok²³ meghatározására például EU szinten is. A mostani kutatásba az International Coach Federation nyolc kompetenciája, a European Mentoring and Coaching Council által meghatározott 8 pontból álló kompetencia keretrendszer és Jennifer Britton csoport vonatkozásában feltárt kompetenciái kerültek²⁴, kiegészítve a saját mélyinterjú kutatásban meghatározott főbb sarokpontokkal.

Kutatási módszertan és a kutatás eredményei

Az elméleti részében kifejtésre kerültek a csoport és team coaching közötti esetleges különbségek. A definíciók tekintetében a kutatás szempontjából nincsenek jelentős különbségek, hiszen a vizsgált témákban: a módszertanban és a coaching kompetenciákban nincs jelentős eltérés. A továbbiakban csoportos coaching kifejezés kerül használatra, mint gyűjtőfogalom.

A kérdőív összeállítását 7 szakmai mélyinterjú előzte meg 2020 októberében. Ezek megállapításai alapján kerültek be plusz sarokpontok a folyamatok leírásába: bemelegedés, szerződéskötés, zárás, valamint plusz kompetenciák a kérdőívbe: figyelem fenntartás és energiaszint felmérésének képessége.

A kérdőívet social media segítségével került terjesztésre 2022 májusában. A kérdőívet kitöltők száma 35 fő. A kutatás nem reprezentatív, azonban jó kiindulási alapot adhat arra, hogy milyen kutatásokat érdemes a jövőben lefolytatni az online coaching folyamatok hatékonyságát illetően. A kitöltők 42%-a férfi és 57%-a nő.

A kitöltők szakmai tapasztalatbeli különbözőségeit az online és offline térben az 1. diagram szemlélteti.

²² SEGERS Jesse–VLOEBERGHES Daniel–HENDRICKX Erik–INCEOGLU Ilke: *Structuring and understanding the coaching industry: The coaching cube*, Academy of Management Learning and Education, 2011/2. 204–221. (Továbbiakban Segers et al. 2011.)

CAMPONE Francine–RUTH Mark: *The voices at the table: Perspectives on coaching practices and the preparation of professionals*, The Future of Coaching Summit Charlotte, North Carolina (USA) 27–28 July 2012. <https://gsaec.files.wordpress.com/2015/10/global-summit-outcomes-document-ruth-01-25-13.pdf> (Továbbiakban Campone-Ruth 2012.)

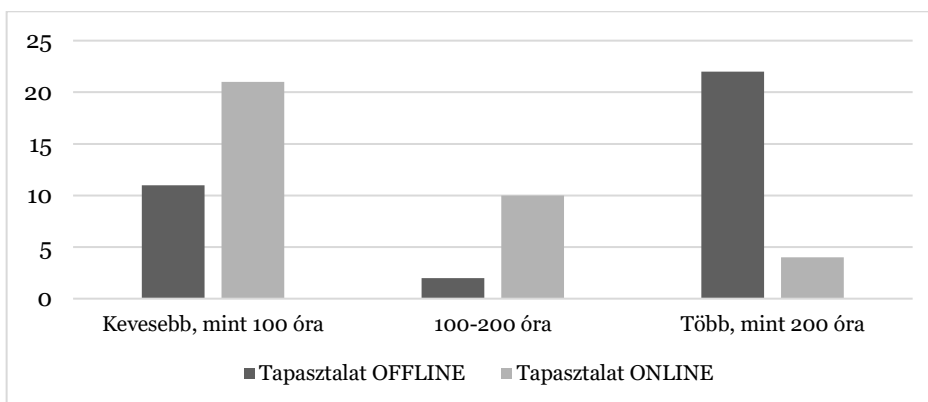
Britton, 2013.

Scannell et al. 2013.

Hauser 2018.

²³ AJDUKOVIC Marina–CAJVERT Lilja–JUDY Michaela–KNOPF Wolfgang–KUHN HUBERT–MADAI Krisztina–VOOGD Mieke: *ECVision – A szupervízió és a coaching európai kompetenciaprofilja*. [brossúra] 2015.

https://anse.eu/wp-content/uploads/2017/01/ECVision_Compentence_Framework_HUN.pdf (Továbbiakban Ajdukovic et al. 2015.)



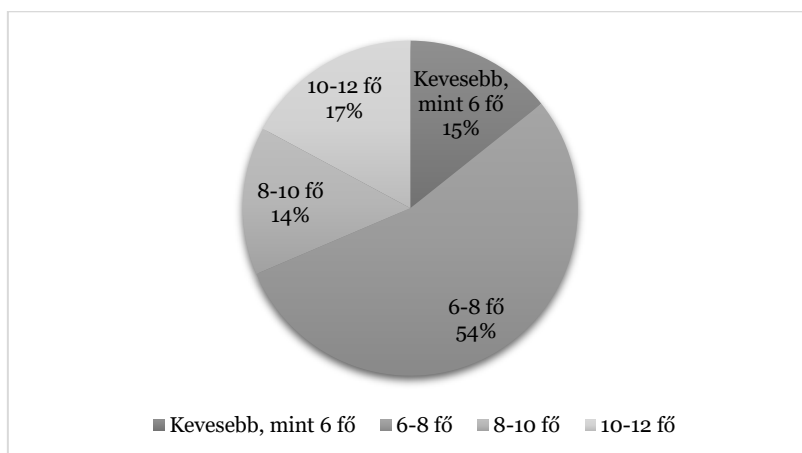
Kitöltők tapasztalata az online és offline térben (1. diagram)

Míg a kitöltők legnagyobb részének az offline térben több mint 200 óra tapasztalata van, addig az online térben a legjellemzőbb a kitöltőkre az, hogy kevesebb mint 100 óra tapasztalatuk van.

Kérdés volt a kitöltők számára, hogy a csoportos folyamatok hány %-a került megrendezésre online az elmúlt egy évben. A legtöbb válaszadó a 100%-ot (7 fő) és a 90%-ot (6 fő) jelölte. A kitöltők közül 17-en (48%) jelöltek 0-50% közötti értéket, és 18-an (52%) 70-100% közötti értéket. Felmérésre került, hogy ez milyen arányt jelent a korábbi egy évhez képest. 9 fő (25%) jelölte azt, hogy kisebb arányban voltak az adott évben online a folyamatok a korábbi évhez képest, 11 fő (31%) jelölte azt, hogy ugyanaz maradt az arány, míg 15 fő (42%) jelölte azt, hogy *növekedett* az online térben zajló folyamatok aránya a korábbi évhez képest.

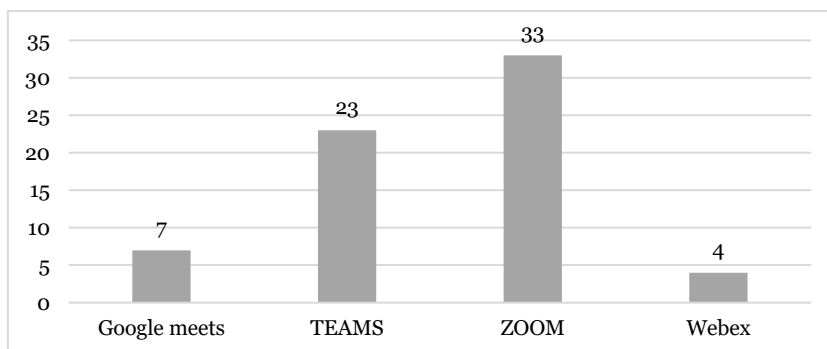
Megkérdezésre került, hogy a kitöltők milyen hosszúságú coachingot tartanak elbírhatónak az online térben. 27 kitöltő (77%) jelölte a *2 órás vagy annál rövidebb időtartamot*, míg 8 kitöltő jelölt 3-4 órás időtartamot. Itt látszódik egy erőteljes szakadék a két időintervallum között.

Az online térben a csoportnagyság létszáma is a kérdések között szerepelt. Az eredményt a 2. diagram szemlélteti, mely szerint a kitöltők legnagyobb százaléka (54%) a *6-8 fős csoportokat* jelölte ideálisnak.



Mekkora az ideális csoportlétszám? (2. diagram)

Felmérésre került az is, hogy melyek a leggyakrabban, legszívesebben használt online eszközök. Első kérdésként a 3 leggyakrabban használt alkalmazás került lekérdezésre (lásd 3. diagram). A jelölések alapján a leggyakrabban használt alkalmazás egyértelműen a ZOOM és a TEAMS, mely a jelölések 83%-át kapta meg.



Leggyakrabban használt online eszközök (3. diagram)

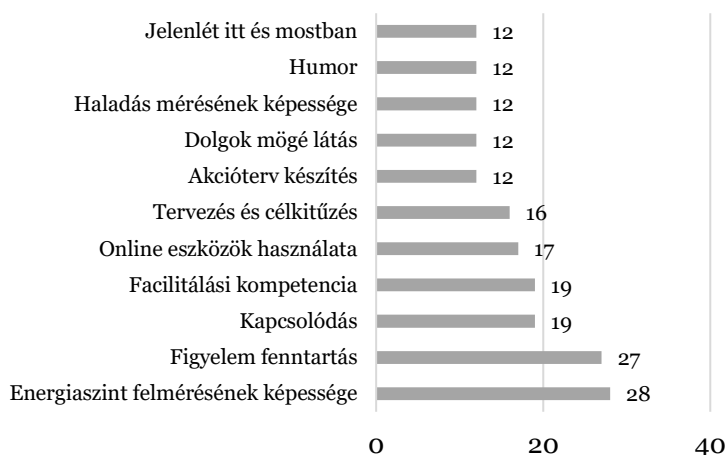
Felmérésre került, hogy melyek a legszívesebben használt online módszerek, eszközök. (Itt egy előre megadott válaszhalmból kellett megjelölni maximum 5 eszközt.) A kapott jelölések alapján a legtöbb jelölést az alábbi lehetőségek kapták:

- Breakout rooms (kiscsoportos feladatok): 31 jelölés
- Kiegészítő online eszközök: 22 jelölés
- Jégtörő feladatok: 20 jelölés
- Chat használata: 15 jelölés
- Vizuális eszközök: 15 jelölés

Fontosnak tartom kiemelni azokat is, melyek a legkevesebb szavazatot kapták, mert ezek további kutatási irányokat vethetnek fel az online eszközök alkalmazhatóságának kérdéskörét illetően. Itt a legkevesebb jelölést a dramaturg feladatok (1), írásos feladatok (4) és mozgásos feladatok (6) kapták a felsorolt módszerek közül.

Arra a kérdésre, hogy milyen kisegítőeszközöket használnak legszívesebben az online csoportos munka során, az alábbi válaszok jelentek meg leggyakrabban: a Mentimeter 29 jelölést, KAHOOT 23 jelölést és a Slido 6 jelölést kapott.

A szakirodalmi kutatásom alapján kijelenthető, hogy az International Coach Federation kompetencia rendszere a legtöbbet hivatkozott a tudományos munkákban, azonban a cél az volt, hogy tágabb körből lehessen választani, az International Coach Federation, a European Mentoring and Coaching Council kompetenciarendszerét és Jennifer Britton leírását és a szakértői interjúkban meghatározott két kompetenciát is a lehetséges válaszok közé kerültek. A kérdőívben kértük, hogy a 40-es listából válasszák ki azt a 15 kompetenciát, melyet egyértelműen *erősebben* kell használnjanak az online térben. Az itt adott válaszokat 4. diagram összegzi.

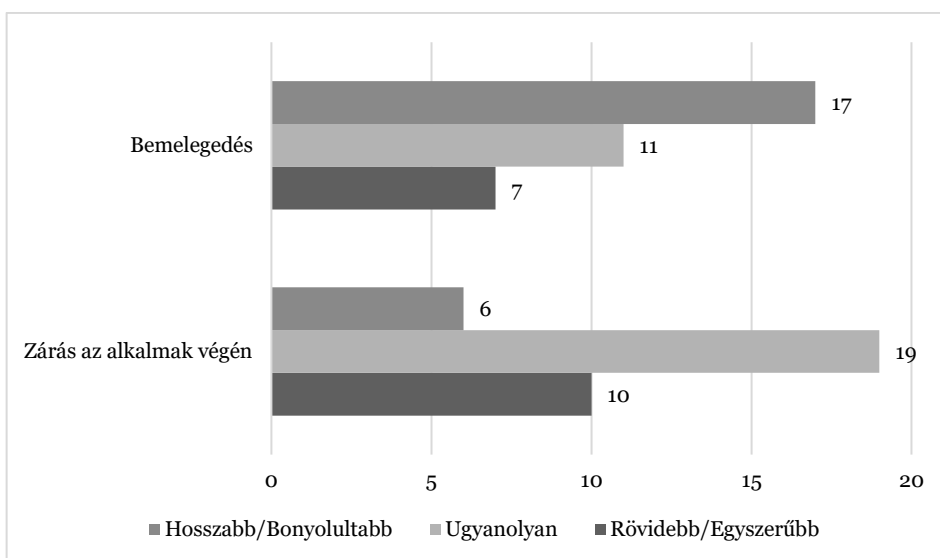


Leggyakrabban jelölt coach kompetenciák (4. diagram)

A legtöbb jelölést a kompetenciák közül az energiaszint felmérésének képessége (28) és a figyelem fenntartása (27) kapta, mely a szakértői interjúk nyomán került bele a listába, és a számok alapján visszaigazolást jelent, hogy fontos tényezőkre tapintott rá. Ezt követi a kapcsolódási képesség (19), mely különböző formában mindhárom leírásban (ICF, EMCC és Britton) is szerepel, majd a facilitálási kompetencia (19), mely Jennifer Britton és az ICF hivatkozásában is szerepel. (Az EMCC modelleket és technikákat említ, mint gyűjtőkompetencia). Ezt követően az online eszközök használata (17), mely szintén Jennifer Brittonnál jelenik meg, mint fontos tényező és a tervezés és célkitűzés (16), mely Britton leírásában és az ICF kompetenciái között is szerepelt. Összességében elmondható, hogy a 6

legtöbb pontot kapott kompetencia közül 4 kompetencia köthető Britton feldolgozásához, 3 jelenik meg az ICF kompetenciái közül és 2 az EMCC kompetenciái közül.

A kérdőívet kitöltők megjelölték azt is, hogy az offline találkozók szervezéséhez, lefolytatásához, zárásához képest az online milyen változásokat eredményezett (bonyolultabbá vált, nem változott, vagy éppen egyszerűbb lett). A legtöbb szakasznál a kitöltések legnagyobb arányát az „ugyanolyan hosszúság” válasz kapta. Az 5-ös diagramon azok az eredmények kerültek kiemelésre, ahol vagy nem az „ugyanolyan” válasz kapta a legmagasabb jelölést (lásd: bemelegedés), vagy a második legmagasabb válasznak sikerült legalább az 50%-át elérnie az „ugyanolyan” válaszok számának. Ennek alapján elmondható, hogy a legnagyobb kihívás a csapattal való munkához köthető, mégpedig a bemelegedéshez, mely a szakértői interjúk alapján került a felsorolásba. A kérdőívet kitöltők közül 17-en jelölték azt, hogy ez a folyamat bonyolultabb lett az online térben. Ez volt az egyetlen olyan, ahol nem az „ugyanolyan” válasz kapta a legtöbb jelölést. Ezen kívül a „zárás az alkalmak végén” volt még, ahol 10 válaszadó jelölte, hogy rövidebb lett a folyamat, (ami az „ugyanolyan” választ adók 52%-a volt).



Az egyes szakaszok értékelése a kérdőív kitöltői által (Saját szerkesztés) (5. diagram)

A kérdőívben különböző kijelentésekhez kapcsolódóan került feltárásra a kitöltők attitűdje, melyek a bizalomhoz, interakcióhoz és a coach szerepéhez kapcsolódtak, és a szakértői interjúk meglátásaiból merítkeztek. A válaszok között a teljes mértékben egyetért – kis mértékben egyetért – egyáltalán nem értek egyet válaszokon túl lehetőség volt még elhatárolódni: „szituáció vagy csoport függő”, vagy éppen „nincs tapasztalat” választ jelölni. Az alábbi eredményeket érdemes kiemelni a felmérésből:

Két kijelentésnél kapott nagy arányú jelölést a szituáció/csoportfüggő válasz:

- *Azzal a csapattal könnyebb az online térben, akikkel korábban már volt offline találkozó.* A válaszadók nagyobb része (12 válaszadó, 34%) választotta a szituáció/csoport/csoportfüggő választ. A válaszadók másik jelentős része (10 kitöltő, 28%) jelölte, hogy teljes mértékben egyetért ezzel a kijelentéssel.

- *Az online térben való távolság jó hatással van a bizalomépítésre.* A válaszadók közül 10-en (28%) választotta a szituáció/csoportfüggő választ, míg 14 válaszadó (40%) egyáltalán nem ért ezzel egyet.

A coach szerepéhez kapcsolódó kijelentések és válaszok értékelésénél megoszlottak a vélemények:

Voltak olyanok, ahol egyenlő arányban oszlottak el a válaszok az egyetértés és egyet nem értés között.

- *Online térben nehezebb értelmezni a csöndet.* Míg 17 fő (48%) jelölte a teljes mértékben és kis mértékben egyetért válaszokat, és ugyanennyien, 17-en (48%) jelölték, hogy egyáltalán nem értenek egyet ezzel a kijelentéssel.

Ahol nagyobb arányban voltak az egyetértő válaszok:

- *Bizalomépítés több időt vesz igénybe, ha nincs a résztvevőkkel korábbi offline tapasztalat.* Összesen 11 válaszadó (31%) jelölte a teljes és 11 válaszadó (31%) a kis mértékben egyetért válaszokat a kérdőívben erre a kérdésre, míg 7 fő (20%) jelölte, hogy egyáltalán nem ért egyet.

- *Az online térben a coachnak több energiát kell beletenni a folyamatba.* 16 válaszadó (45%) jelölte, hogy teljes mértékben egyetért, 6 válaszadó (17%), hogy kis mértékben, míg 10 (28%) jelölte, hogy egyáltalán nem.

- *Online térben nehezebben érzékelhető a résztvevők energiaszintje, tanulását.* 12 fő (34%) jelölte válaszul, hogy teljes mértékben egyetért, 9 fő (25%), hogy kismértékben és ugyancsak 12 fő (34%), hogy egyáltalán egyáltalán nem ért egyet.

- *Az online térben könnyebb tartani a kereteket.* 7 kitöltő (20%) ért teljesen egyet, 9 fő (25%) ért kis mértékben egyet és 12 kitöltő (34%) egyáltalán nem ért egyet.

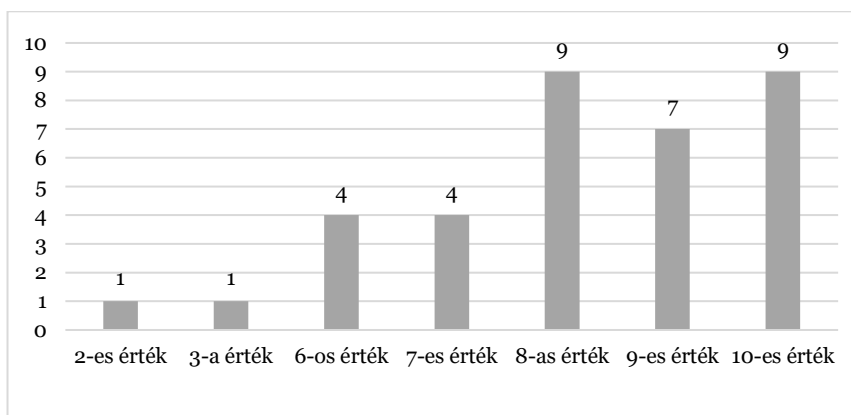
Megvalósításhoz kapcsolódó kijelentések:

- Arra a kérdésre, hogy ki tartja fontosnak, hogy a résztvevők mindig bekapcsolt kamerával legyenek, 30-an (85%) válaszoltak úgy, hogy teljes mértékben fontosnak érzik.

- *Akadályozza a munka minőségét, ha egy gép előtt többen is ülnek:* 28 fő (80%) teljesen vagy kis mértékben egyetért ezzel a kijelentéssel.

- *Az online térben zajló munka feszesebb, több feladatot tartalmaz.* Itt jobban megoszlának a vélemények: 10 kitöltő (28%) teljesen, 9-en (25%) kis mértékben és 9-en (25%) egyáltalán nem értenek egyet a fenti kijelentéssel.

Végezetül kértük a kitöltőket, hogy értékeljék a csoportos online coaching folyamatok hatékonyságát (6. diagram). A kitöltők 71%-a (25 fő) jelölt 8-as vagy annál nagyobb hatékonyságot, míg a maradék 10 jelölés eloszlása egy viszonylag széles skálán kerül el (2 és 7-es értékek közötti).



Online csoportos folyamatok hatékonyságának értékelése (6. diagram)

A szabad szavas válaszadásban volt lehetőség azoknak a témáknak a megjelölésére, amikben nehéz az online térben előrehaladást mutatni. A visszajelzések között helyet kapott az érzelmi intelligencia, csapaton belüli feszültségek, stresszoldás, az elköteleződés témája, az intenzív érzelmeket igénylő témák, az önbizalom kérdése és kommunikációs témák is, melyek ugyancsak új témalehetőségeket nyithatnak jövőbeli kutatások lefolytatására.

Összegzés

A tanulmány elsődleges célja az volt, hogy reagáljon egy szakmai kihívásra, melyet a 2020-as pandémia erősített fel, mégpedig arra, hogy hogyan lehet coachként sikeresen működni az online csoportos folyamatokban. A kérdőíves kutatást egy irodalmi áttekintés előzte meg, melynek eredményei kiegészültek szakmai interjúk tapasztalataival is, így adva egy tágabb értelmezést és nagyobb teret a visszajelzéseknek.

A kérdőív célkitűzése az volt, hogy meg lehessen határozni azokat a tényezőket, melyek segíthetik a coach munkáját a pandémia okozta kihívások kezelésében. Fel lehessen tárni azokat a legfontosabb sarokpontokat, kihívásokat és gátló tényezőket, melyek befolyásolják az eredményességet az online térben való működés során.

Ehhez vizsgáltuk azokat a kérdéseket, hogy melyek a legeredményesebb keretek egy sikeres csoportos coaching folyamathoz az online térben, melyek azok a szakaszok, ahol nagyobb vagy éppen jóval kisebb energiabefektetés kell az offline-hoz képest, mely coach kompetenciák használata kap nagyobb hangsúlyt és melyek azok a technológiai platformok, eszközök vagy éppen módszerek, melyeket a legjobban lehet használni az online térben.

Az eredmények alapján elmondható, hogy a kereteket tekintve a kitöltők a 2 órás vagy annál rövidebb időtartamot, a 6-8 főt tartják ideálisnak, amikor minden résztvevő kamerával van jelen, és lehetőleg egy gép előtt egy ember ül. A legszívesebben használt online platformok a ZOOM és a TEAMS alkalmazások, míg kiegészítő eszközként a Mentimetert és a KAHOOT-ot használják. Nehezen

átültethetőek az online térben a dramaturg, írásos és mozgásos feladatok. A leg-erősebben használt coach kompetenciák az energiaszint felmérésének képessége és a figyelem fenntartásának képessége. Ezt követi a kapcsolódási képesség és a facilitálási kompetencia. A folyamatokat tekintve a legtöbb szakasz hossza/bonyolultsága a kitöltők szerint nem változott, ez alól kivételt képez a bemelegedés, melyre egyértelműen több időt kell szánni a coachok visszajelzése alapján az online térben. A különböző kijelentések közül, amivel a leginkább egyetértettek a kitöltők, hogy a bizalomépítés több időt vesz igénybe, hogy több energiát kell beletenni a folyamatokba a coachnak, mert a résztvevők energiaszintje nehezebben érzékelhető, mint offline térben lenne. A kitöltők 71%-a ítélte úgy, hogy az online térben is legalább 8-as, vagy annál nagyobb hatékonyságot lehet elérni, azonban bőven jelölésre kerültek olyan témák, ahol ezt az eredményességet nehezebb lehet hozni, mely további kutatási témákhoz is jó alapot szolgáltatathat.

Irodalom

- AJDUKOVIC Marina–CAJVERT Lilja–JUDY Michaela–KNOPF Wolfgang–KUHNS HUBERT–MADAI Krisztina–VOOGD Mieke: *ECVision – A szupervízió és a coaching európai kompetenciaprofilja*. [brossúra] 2015.
https://anse.eu/wp-content/uploads/2017/01/ECVision_Compentence_Framework_HUN.pdf
- BRITTON J. Jennifer: *From One to Many: Best Practices for Team and Group Coaching*, John Wiley and Sons Canada Ltd, Ontario, 2013.
- BROWN Saul W.–GRANT Anthony M.: *From GROW to GROUP: theoretical issues and a practical model for group coaching in organisations*, *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 2010/1. 30–45.
 DOI: 10.1080/17521880903559697
- CAMPONE Francine–RUTH Mark: *The voices at the table: Perspectives on coaching practices and the preparation of professionals*, *The Future of Coaching Summit Charlotte, North Carolina (USA) 27–28 July 2012*.
<https://gsaec.files.wordpress.com/2015/10/global-summit-outcomes-document-ruth-01-25-13.pdf>
- CARR Catherine–PETERS Jacqueline: *The experience of team coaching: A dual case study*, *International Coaching Psychology Review*, 2013/1. 80–98.
- CLUTTERBUCK David: *Coaching the Team at Work*, Nicholas Brealey International, London, 2009.
- COCKERHAM Ginger: *Group Coaching a Comprehensive Blueprint*, Universe, Bloomington, 2011.
- FARMER Sam: *Making sense of team coaching*, *The Coaching Psychologist*, 2015/2. 72–80.
- FUSCO Tony–PALMER Stephen–O’RIORDAN Siobhain: *Assessing the Effectiveness of Authentic Leadership Group Coaching*, *International Coaching Psychology Review*, 2016/2. 6–16.
- HACKMAN J. Richard–WAGEMAN Ruth: *A theory of team coaching*, *Academy of Management Review*, 2005/2. 269–287.

- HAUSER Laura: *Team Coaching Operating System (TCOS): The Intersection of Evidence-Based Research and Gestalt Principles*, Gestalt Review: SPECIAL ISSUE: Advances in a Gestalt Approach to Coaching, Consulting, and Organization Development, 2018/2. 208–225.
 DOI: [10.5325/gestaltreview.22.2.0208](https://doi.org/10.5325/gestaltreview.22.2.0208)
- HAWKINS Peter: *Leadership team coaching. Developing collective transformational leadership*, Kogan Page Publishers, London, 2014.
- HORVÁTH Tünde: *A team coaching különböző fajtái 1.*, Magyar Coachszemle, 2012/2. 24–30.
- HORVÁTH Tünde: *A team coaching különböző fajtái 2.*, Magyar Coachszemle, 2012/3. 5–16.
- KELLŐ Éva (szerk.): *Coaching alapok és irányzatok*. Akadémiai Kiadó Zrt., Bp., 2014.
- LLEWELLYN, Tony: *The Team Coaching Toolkit: 55 Tools and Techniques for Building Brilliant Teams*, Practical Inspiration Publishing, Great Britain, 2017.
- MASEKO Badelisile M.–VAN WYK Rene–ODENDAAL Aletta: *Team coaching in the workplace: critical success factors for implementation*, SA Journal of Human Resource Management, 2019/3. 1–11.
- MEIER, Daniel: *Team coaching: csapatok megoldásközpontú támogatása a gyakorlatban*, SolutionsSurfers Magyarország, Budapest, 2013. a
- POPOVICS Péter–GÁL Tímea–KATONÁNÉ KOVÁCS Judit–ÁRVÁNÉ VÁNYAI Georgina: *Team Coaching eszközök alkalmazása az egyetemi oktatásban – esettanulmány*, Műszaki és Menedzsment Tudományi Közlemények, 2017/4. 445–456.
 DOI: [10.21791/IJEMS.2017.4.35](https://doi.org/10.21791/IJEMS.2017.4.35)
- SCANNELL Mary–MULVIHILL Mike–SCHLOSSER Joanne: *The Big Book of Team Coaching Games: Quick, Effective Activities to Energize, Motivate, and Guide Your Team to Success*, McGraw–Hill Publishing, New York, 2013.
- SEGERS Jesse–VLOEBERGHES Daniel–HENDRICKX Erik–INCEOGLU Ilke: *Structuring and understanding the coaching industry: The coaching cube*, Academy of Management Learning and Education, 2011/2. 204–221.
 DOI: [10.5465/amle.10.2.zqr204](https://doi.org/10.5465/amle.10.2.zqr204)

Abstract

EXAMINING THE CHARACTERISTICS OF ONLINE GROUP COACHING

The main aim of this study is to help us explore those characteristics and key points which can make online group processes more effective. The survey is based on theoretical literature review and experts' interviews.

The theoretical part aims to examine the differences between group and team coaching processes, to find out whether it is right to examine it without separation and to define the main stages, so it can be further analysed. It also aims to explore and collect the competencies of coaches, so the most frequently used can be identified.

It also researches to define the best framework for online processes and find out which are the most used technological platforms, tools. It also examines the attitude of coaches considering different statements.

Keywords: coaching, online, efficiency

Ladányi Éva

**AZ ISKOLAI ÉNHATÉKONYSÁG, AZ ISKOLAI JÓLLÉT ÉS A SZOCIÁLIS
KOMMUNIKÁCIÓ KAPCSOLATA**

Kutatási témám az iskolai énhatékonyság, az iskolai jóllét és a kommunikációs képesség jellemzői, valamint ezek kapcsolata serdülők körében. Szakirodalmi tanulmányom célja, hogy bemutassam ezen területek értelmezési kereteit és lehetséges kapcsolódási pontjait. Kutatásom fókuszában az iskolai énhatékonyság, az iskolai jóllét mellett ezek szociális vetülete áll. Ennek vizsgálatára a szociális kompetencia¹ egy összetevőjének, a szociális kommunikációs képesség mérése lehet alkalmas.² Nagy³ a nevelés céljának határozza meg a szociális kommunikatív képességek fejlődésének segítését. Az iskolai és a társas énhatékonyság egyik kapcsolóeleme a kommunikáció, hiszen ez utóbbi meghatározza az iskolai személyes kapcsolatokat. Mindez az iskolai jóllétet befolyásoló tényező is, hiszen az iskolai jóllét azt jelzi, hogyan érzi magát a tanuló általában az iskolában.⁴

Az énhatékonyság a személyiségfejlődést meghatározó kognitív konstruktum, mely hatással van a megismerésre, a motivációra, az érzelmekre és a viselkedésre egyaránt.⁵ Megmutatja, hogyan gondolkodik az egyén saját hatóerejéről egy feladat elvégzésével kapcsolatban, illetve azt is, miként gondolkodik mindennapi működéséről, pszichés jóllétéről.⁶ Az énhatékonyság érzésének fejlődése gyermek- és serdülőkorban nagyon intenzív, és leginkább az iskolához, a kortársakhoz és a családhoz kötődik, az e közösségekben megélt alakítják, formálják. Főként a serdülőkorban megjelenő fejlődési kihívásokra adott válaszok járulnak hozzá ahhoz, hogy egy olyan rugalmas énhatékonyság alakuljon ki, amellyel sikeresek, hatékonyak tudnak lenni az iskolai feladatok teljesítésében és szociális területen egyaránt.^{7,8}

¹ NAGY József: *XXI. század és nevelés*, Osiris Kiadó, Bp., 2000. (Továbbiakban: NAGY, 2000.)

² ZSOLNAI Anikó: *A szociális kompetencia kutatására és fejlesztésére szolgáló modellek*. In: ZSOLNAI Anikó–KASIK László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2010, 78–96. (Továbbiakban: ZSOLNAI–KASIK, 2010.)

³ NAGY József: *Szociális kommunikáció és nevelés*, Iskolakultúra, 1997/7(3). 73–78. (Továbbiakban: NAGY, 1997.)

⁴ HASCHER, Tina: *Exploring students' well-being by taking a variety of looks into the classroom*, *Hellenic Journal of Psychology*, 2007/4. 331–349. (Továbbiakban: HASCHER, 2007.)

⁵ BANDURA, Albert: *Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning*, *Educational Psychologist*, 1993/28(2). 117–148.

⁶ BANDURA, Albert:(2001). *Social cognitive theory: An agentic perspective*. *Annual Review of Psychology*, 2001/52, 1–26.

⁷ BANDURA, Albert–PASTORELLI, Concetta–BARBANELLI, Claudio–CAPRARA, Gian Vittorio: *Self-Efficacy Pathways to Childhood Depression*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999/76(2) 258–269.

⁸ SCHUNK, Dale–MILLER, Samuel. D: *Self-efficacy and adolescents' motivation*. In: PAJARES, Frank–URDAN, Tom (szerk.): *Academic motivation of adolescents*. Information Age, 2002, 29–52. (Továbbiakban: SCHUNK–MILLER, 2002.)

Az énhatékonyság iskolai környezetben történő vizsgálatának fókuszában leginkább a tanulók teljesítménye, a tanulás hatékonysága áll,⁹ kevésbé elemzik egyrészt azt, hogy az énhatékonyság érzése hogyan függ össze az iskolai jóllét érzésével,^{10,11,12} másrészt az énhatékonyság és a jóllét kifejezése milyen kommunikációs eszközökkel történik, milyen kommunikációban tükröződik. Az iskolai jóllét alakulásában a társas kapcsolatok, a támogató kortársi környezetek meghatározók,^{13,14} és az énhatékonyság társas jellemzői is fontos szerepet játszanak az iskolai jóllét növekedésében. Hampton¹⁵ szerint a magasabb társas énhatékonyság segíti a közösségbe való hatékonyabb beilleszkedést és a kölcsönös támogatás kialakítását, valamint a társakkal való sikeres kommunikációt. A kielégítő társas kapcsolatok fenntartása számos kommunikációs stratégiát követel az egyéntől, melyek a munkavégzéshez, a sikerek eléréséhez, a jóllét érzéséhez is elengedhetetlenek.¹⁶

Elméleti háttér

Énhatékonyság

Az énhatékonyság fogalmának megalkotása Bandura¹⁷ nevéhez fűződik. Az énhatékonyság az egyén véleménye saját képességéről arra vonatkozóan, hogy képes-e elérni egy adott teljesítményszintet, meg tud-e szervezni, végre tud-e hajtani egy cselekedetet, el tud-e érni egy meghatározott célt. Bandura szerint az énhatékonyság egy olyan észlelt képesség, amely a feladat elvégzéséhez szükséges cselekedetre vonatkozik, a feladatmegoldáshoz kapcsolódó helyzetekben befolyásolja az egyén érzéseit, gondolatait, viselkedését. Ezekhez a cselekvésekhez, viselkedésekhez kapcsolódó specifikus vélekedés, nem általános minőség.¹⁸ Aki magasabb énhatékonysággal rendelkezik, az képes nagyobb erőfeszítéseket tenni egy feladat, helyzet megoldása érdekében. Személyes hatóerő, melynek hangsúlyos szerepe van a tanulmányi sikeresség megítélésében,¹⁹ hiszen az önszabályzó tanulás tervezési fázisának meghatározója: az önszabályzó tanulás során a tanuló maximalizálja a

⁹ HASCHER, 2007.

¹⁰ Uo.

¹¹ KONU, Anne–ALANEN, Erkki–LINTONEN, Tomi–RIMPELÄ, Matti: *Factor structure of the School Well-being Model*. Health Education Research, 2002/17(6), 732–742. (Továbbiakban: KONU–ALANEN–LINTONEN–RIMPELÄ, 2002.)

¹² NAGY Krisztina –GÁL Zita–JÁMBORI Szilvia–KASIK László–FEJES József Balázs: *A tanulói jóllét és az önértékelés jellemzőinek feltárása középiskolások és egyetemisták körében*. Iskolakultúra, 2019/29(6), 3–17. (Továbbiakban: NAGY–GÁL–JÁMBORI–KASIK–FEJES, 2019.)

¹³ HASCHER, 2007.

¹⁴ KONU–ALANEN–LINTONEN–RIMPELÄ, 2002.

¹⁵ HAMPTON, Nan Zhang: *Self-efficacy and quality of life in people with spinal cord injuries in China*. Rehabilitation Counseling Bulletin, 2000/43, 66–74.

¹⁶ CAPRARA, Gian Vittorio–STECÁ, Patrizia: *Affective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness*. European Psychologist, 2005/4, 275–286.

¹⁷ BANDURA, Albert: *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. Psychological Review, 1977/84(2), 191–215.

¹⁸ BANDURA, Albert: *Self-efficacy*. In: V. S. Ramachandran (szerk.): *Encyclopedia of human behavior*. Academic Press, 1994, 71–81. (Továbbiakban: BANDURA, 1994.)

¹⁹ BANDURA, 1994.

hatékonyságot a tanulási eredmény maximalizálása érdekében különböző stratégiák összehangolása révén.²⁰ Ugyanakkor az énhatékonyságnak nem kizárólag a kognitív teljesítményben van jelentős szerepe, hanem a társas, szociális élet számos területén is.²¹

A felnőttek²² és a serdülők²³ énhatékonyságát igen gyakran egy másik jelenséggel összefüggésben vizsgálják, elemzik például a célorientáció, a függőség kialakulása, az impulzivitás és a kockázatvállalás személyiségjegyeivel, valamint az iskolai szorongással, az iskolai teljesítménnyel és a problémamegoldással való kapcsolatát. E kutatások közös jellemzője, hogy a magas énhatékonyságot pozitív értékekkel (pl. jobb teljesítés, pozitív személyes vonatkozás), az alacsony énhatékonyságot negatív értékekkel (pl. gyenge teljesítmény, maladaptív megküzdési stratégiák) társítják. Több vizsgálat²⁴ bizonyítja, hogy a magasabb énhatékonysággal bíró tanulók iskolai kognitív (értékelésen alapuló, átlagban kifejezett) teljesítménye jobb, és mint hatóerő működik: minél inkább hisz abban a diák, hogy céljait meg tudja valósítani, annál magasabb teljesítmény várható tőle.

Saját kutatásomban az iskolai énhatékonyságnak azon típusait vizsgálom, amelyek összefüggést mutathatnak az iskolai jólléttel és a szociális kommunikációval. Az iskolai énhatékonyságot Bandura²⁵ Self-Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C) kérdőíve alapján csoportosítom. A SEQ-C az énhatékonyságnak három faktorát különíti el: (1) *Iskolai énhatékonyság*: az iskolai teljesítményhez, az önszabályozott tanuláshoz kötődő hatékonyság. (2) *Társas énhatékonyság*: az iskolai és az iskolán kívüli személyes kapcsolatok kialakítására, a másokkal való kommunikációra, és a közösségekbe való beilleszkedésre vonatkozó hatékonyság érzése. (3) *Érzelmi énhatékonyság*: az érzelemszabályozás és -kifejezés képességét, a kitarást, illetve a kortársak nyomásával szembeni ellenállás hatékonyságát tartalmazza.

²⁰ LINDNER, Reinhard–HARRIS, Bruce: *The development and evaluation of a self-regulated learning inventory and its implications for instructor-independent instruction*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 1992. (Továbbiakban: LINDNER–HARRIS, 1992.)

²¹ Például: SCHUNK, Dale–DIBENEDETTO, Maria K.: *Self-Efficacy Theory in Education*, In: WENTZEL, Khatri–MIELE, David B. (szerk.): *Handbook of Motivation at School*. Second Edition, Routledge, NY, 2016. (Továbbiakban: SCHUNK–DIBENEDETTO, 2016.)

²² Például: MAGYARI Judit: *A családi narratívák és a jövőtől való szorongás összefüggései pályakezdő fiataloknál*. In: PUSKÁS-VAJDA Zsuzsa–LISZNYAI Sándor (szerk.): *Egy igazolt praxis felé. Újabb eredmények a pszichológiai és felsőoktatási tanácsadás hazai kutatásaiból*. Bp., FETA Könyvek 4., 2009, 9–29.

²³ Például: JÁMBORI Szilvia–KÖRÖSSY Judit–SZABÓ Éva: *A reziliencia, az énhatékonyság és az iskolai kötődés szerepe a szándékos önszabályozás folyamatában*. *Magyar Pedagógia*, 2019/119(1), 75–94.

²⁴ Például: LI, Lilien K. Y.: *A Study of the Attitude, Self-efficacy, Effort and Academic Achievement of City Students towards Research Methods and Statistics*. *Discovery–SS Student E-Journal*, 2012/1, 154–183.

²⁵ BANDURA, Albert: *Adolescent development from an agentic perspective*. In: PAJARES, Frank–URDAN, Tim (szerk.): *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006, 1–43. (Továbbiakban: BANDURA, 2006.)

A szociális kommunikációs képesség

A kommunikációs képesség szerepét a kutatásomban a szociális kommunikáció képességének²⁶ szerepére szűkítettem, mert a szakirodalmi feltárás után úgy vélem, hogy ez mutathat leginkább összefüggést az iskolai éhatékonysággal és iskolai jólléttel.

A szociális kommunikáció fogalmát Nagy,²⁷ Zsolnai és Kasik²⁸ szociális kompetencia modellje alapján használom. Nagy²⁹ szerint a szociális kompetencia – a társas viselkedés pszichikus feltételrendszerének – működését a szociális értékrend és a szociálisképesség-rendszer szabályozza, ahol a szociális képességek rendszere komplex képességek és egyszerű képességek szerveződése. A komplex képességek közé tartozik a szociális kommunikáció. A szociális kommunikációt egy állandóan változó komponensrendszer valósítja meg, és ennek működésért a kommunikatív képesség(rendszer) felelős.³⁰ Nagy³¹ a kommunikatív képességekben belül megkülönbözteti a kognitív és a szociális kommunikációt. A kognitív kommunikáció során elsősorban információátadás történik, a szociális kommunikációban a társas hatások erősek. „A közvetlen emberi szociális kommunikáció a szociális kölcsönhatások megvalósításának alapvető eszköze, amelynek az általános funkciója: a kölcsönhatásban résztvevők aktivitásának (motiváltságának, érzelmi állapotának, magatartásának, viselkedésének, tevékenységének) befolyásolása. A nevelés célja a szociális kommunikatív képesség fejlődésének segítése, vagyis a majdani szociális kölcsönhatások eredményességének növelése”.³²

A szociális kompetencia integratív megközelítése³³ alapján a kommunikációs képesség mint a szociális kompetencia alrendszere határozható meg. A szociális kompetencia szociális, emocionális, kognitív részrendszerekből, az azok alrendszereként működő motívum- és képességrendszerekből és ezek rendszerösszetevőiből (motívumok, képességek, készségek, szokások, minták és ismeretek) áll. Az egyének szociális fejlődésének meghatározói a kognitív és kommunikációs-nyelvi képességek, készségek eltérő fejlettségi szintje. Az elmélet szerint a szociális kompetenciának öt fő összetevője van: (1) *szociálisérdek-érvényesítő képességek*, (2) *érzelmi képességek*, (3) *szociálisprobléma-megoldó képesség*, (4) *megküzdési stratégia*, (5) *szociális kommunikáció*. A szociális kommunikáció mindkét megközelítése kiemeli a társas hatásokban és az iskolában betöltött szerepét mint a szociális kompetencia képessége,³⁴ összetevője.³⁵

A szociális kompetencia meghatározó hazai modelljein túl a nemzetközi irodalom szociális kompetencia és ezzel párhuzamosan az érzelmi kompetencia

²⁶ NAGY, 2000.

²⁷ Uo.

²⁸ ZSOLNAI Anikó–KASIK László: *A szociális kompetencia integratív modellje*. Kézirat, 2008. (Továbbiakban: ZSOLNAI–KASIK 2008.)

²⁹ NAGY, 2000.

³⁰ NAGY, 1997.

³¹ NAGY, 2000.

³² NAGY, 1997. 74.

³³ ZSOLNAI–KASIK 2008.

³⁴ NAGY, 2000.

³⁵ ZSOLNAI–KASIK 2008.

modelljeinek vizsgálata is szükséges a szociális kommunikáció fogalmának vizsgálata során. A párhuzamosság indoklása, hogy a szociális kommunikáció meghatározása során nemcsak a szociális, hanem az érzelmi kompetencia modelljeit is figyelembe kell venni, hiszen az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében, a szociális kommunikáció hatékonyságában több modellben³⁶ is megjelenik. A társas interakció sikerességének szempontjából fontos a kommunikáció során az érzelmek percepciója és produkciója, hiszen ez elősegíti a hatékony személyközi viselkedést, a társas viselkedés hatékonyságát,³⁷ az érzelmek a társas helyzetek alapját is adják.³⁸ A modellek azt is hangsúlyozzák, hogy az érzelmek hatékony kommunikálása (verbális és nem verbális módon) segíti a sikeres személyközi viselkedést, illetve nagymértékben hozzájárul a pozitív énkép kialakulásához, ami a társas viselkedés fontos alapfeltétele. Az érzelemlifejezés, az érzelemlifejezés, az érzelemlifejezés és érzelemlifejezés szerepét a szociális kommunikációban más kutatások is kiemelik,³⁹ rámutatva az öröklött és adaptív mechanizmusok szerepére az érzelemlifejezésben. A hivatkozott kutatások a sikeres kommunikáció megvalósulásában az érzelem kifejezését, megértését és ismeretét nevezik meg kulcstényezőként.

Az érzelmi kompetencia kommunikációra vonatkozó súlypontjai összefüggést mutatnak Nagy⁴⁰ érzelmi kommunikáció definíciójával, amiben az érzelmi kommunikációt a szociális kommunikáció öröklött alapjainak és a nem verbális kommunikáció öröklött komponenseinek készleteként határozza meg. Kiemeli, hogy a sikeres kommunikációt legfőképpen az befolyásolja, hogy az egyén mennyire tudja értelmezni mások érzelmeit, ezt milyen mértékben képes tudatosítani, elfogadni és kezelni. Ezek meghatározó minőségi kritériumai a válaszadásnak. Nagy⁴¹ kutatása hazai viszonylatban alapkutatásnak tekinthető, így az érzelmi kommunikáció szabályozására vonatkozó megállapítása is: az affektív apparátus vezérli, amely egész életünk során befolyásolja viselkedésünket. Erre ráépül az értelmező és önértelmező tapasztalat, amelyhez kapcsolódik a tanulás során bővíthető nem verbális (testbeszéd-től a vokális jelekig terjedően) és verbális jelrendszer. Az öröklött és a tanulható jelkészlet az érzelemlifejezésben az iskola szerepének meghatározása során is fontos, hiszen a kommunikációfejlesztés oktatási feladat.⁴² Az érzelmi kommunikáció jelkészletének öröklött és adaptív megoszlása nemcsak Nagy kutatásában, hanem a nemzetközi kutatásokban⁴³ is jelenlévő.

³⁶ Például: CRICK, Nicki R.–DODGE, Kenneth A.: *A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment*. Psychological bulletin, 1994/115(1), 74. (Továbbiakban: CRICK–DODGE, 1994.); HALBERSTADT, Amy G.–DENHAM, Susanne. A.–DUNSMORE, Julie C.: *Affective social competence*. Social development, 2001/10(1), 79–119. (Továbbiakban: HALBERSTADT–DENHAM–DUNSMORE, 2001); SAARNI, Carolyn: (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press, NY, 1999. (Továbbiakban: SAARNI, 1999.)

³⁷ ROSE-KRASNOR, Linda: *The nature of social competence: A theoretical review*. Social Development, 1997/6(1), 111–135.

³⁸ CRICK–DODGE, 1994.

³⁹ HALBERSTADT –DENHAM–DUNSMORE, 2001; SAARNI, 1999.

⁴⁰ NAGY, 2000.

⁴¹ Uo.

⁴² NAT 2020. [file:///C:/Users/Admin/Downloads/MK_20_017%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/MK_20_017%20(6).pdf) [2022.11.01.]

⁴³ HALBERSTADT–DENHAM–DUNSMORE, 2001; SAARNI, 1999.

A szociális kommunikáció fogalmának komplexitása előrevetíti a mérés nehézségeit, hiszen szerepet játszik meghatározásában az érzelmek percepciója és produkciója, a társas helyzetekhez való alkalmazkodás. További nehézség, hogy a szociális kommunikáció mérésére vonatkozó kutatások főként a szociális kommunikáció zavaraira (Williams-szindróma, autizmus-spektrumzavar) koncentrálnak.⁴⁴

A mérés megvalósítására ennek ellenére található példa hazai kutatásban. Gál⁴⁵ kutatása és az ennek mentén kidolgozott mérőeszköz egyedülálló a tipikus fejlődésű gyerekek hazai vizsgálatában. A mérőeszköz kidolgozása során a szociális kommunikáció funkcióját figyelembe véve az alábbi négy területet érintette: (1) *kommunikációs szokások*, (2) *érzelmi válaszok*, (3) *empátia*, (4) *társas helyzetek észlelése*. Az ezekre épülő dimenziók megerősítik azt a feltételezést, miszerint az iskolai énhatékonyság fogalmi kereteit pontosítani kell az adatfeldolgozás során, mert azok ebben az összefüggés-vizsgálatban érinthetik az érzelmi és a társas énhatékonyság fogalmi kereteit is. Az első dimenzió a kommunikáció, ami érinti a szóbeli, nem verbális, írásbeli, társas helyzetekben történő, érzelmi állapotokat tükröző kommunikációt. A második dimenzió az érzelmi válaszok felismerése, amely a sematikus arcfelismeréssel a nem verbális érzelmi kommunikációra vonatkozik. Ez a két dimenzió az, ami a leginkább összefüggést mutat a társas és az érzelmi énhatékonysággal, valamint ezek is olyan háttértényezők, amelyek hozzájárulhatnak az iskolai jólléthez. Szerepe van-e az iskolai teljesítés hatékonyságának érzésében az iskolai kapcsolatok minőségének? Az érzelemkifejezés képessége összefüggésben áll-e a másokkal való kommunikáció hatékonyságának érzésével? Az énhatékonyság és a szociális kommunikáció összefüggésének vizsgálata során elkülöníthető-e teljesen az iskolai, a társas és az érzelmi énhatékonyság?⁴⁶ A szociális kommunikáció fogalmi kereteit feltérképezve feltételezhetjük, hogy nem teljesen elkülöníthetőek ezek a faktorok a tervezett összefüggés-vizsgálatban.

Az iskolai jóllét

A jóllét hétköznapi szóhasználatban jelentheti a boldogságot, az étellel való elégedettséget, az élet pozitív minőségi jellegére utal.⁴⁷ A pedagógiai és a pszichológiai kutatások a jóllétre gyakorolt fizikai, pszichológiai, kognitív, szociális és környezeti tényezők hatását emelik ki a jóllét értelmezése során. A szociális és kognitív tényezők szerepe meghatározó abban, hogy az egyénben kialakuljon a jóllét állapota a saját tapasztalatok és értékelések mentén.⁴⁸ Egyes terminológiában

⁴⁴ Például: RUTTER, Michael–BAILEY, Alex–LORD, C.: *The social communication questionnaire: Manual*. Western Psychological Services, 2003.

⁴⁵ GÁL Zita: *A szociális kommunikációs képesség mérőeszközének fejlesztése 10–19 évesek körében*. Bp., OH, 2016. (Továbbiakban: GÁL, 2016.)

⁴⁶ BANDURA, 2006.

⁴⁷ NAGY–GÁL–JÁMBORI–KASIK–FEJES, 2019.

⁴⁸ KONU, Anee–RIMPELÄ, Matti: *Well-being in schools: a conceptual model*. Health Promotion International, 2002/17(1), 79–87. (Továbbiakban: KONU–RIMPELÄ, 2002.)

tanulói és iskolai jóllét fogalmai elkülönülnek:⁴⁹ a tanulói jóllét fogalmi rendszere elsősorban a tanulót mint önálló szubjektumot helyezi előtérbe, az iskolai jóllét valamivel tágabb értelmezésben, több szempontból vizsgálja a fogalmat, ahol a tanulón túlmutató iskolai tényezők is a modell részét képezik (pl. iskolai körülmények, társas kapcsolatok).

Az általános jóllét egyik típusának tekinthető iskolai jóllét fogalmát Konu és Rimpelä⁵⁰ Iskolai Jóllét Modellje alapján, illetve Hascher⁵¹ értelmezése alapján használom. Az iskolai jóllét fogalma hétköznapi értelemben azt jelzi, hogy a tanuló általában hogyan érzi magát az iskolában. Az Iskolai Jóllét Modell (*School Well-Being Model*) az iskolai környezet elemeinek figyelembevételével válaszol erre a kérdésre. A modellben az általános jóllét, az oktatás és tanítás, illetve a tanulás és teljesítmény szoros egysége iskolai kontextusban értelmezve adja meg az iskolai jóllét jelentését.⁵² A jóllét állapotát befolyásoló tényezőket négy dimenzióba sorolták: iskolai körülmények, társas kapcsolatok, személyes tényezők és egészségi állapot.⁵³ Minden kategória a tanuló iskolai életének több aspektusát tartalmazza. Az iskolai körülményekhez tartozik például az iskolai környezet, a tantárgyak és az iskolai rendszer szerveződése, a csoportlétszám, a büntetés, a biztonságérzet. A társas kapcsolatokhoz az iskolai légkör, a csoportdinamika, a tanár-diák viszony, a diákok közötti viszony, a szülőkkel való együttműködés, az iskolai megfélemlítés. A személyes tényezők között szerepel az önmegvalósítás, az iskolai értékelés, az önértékelés, a kreativitás. Az egészség állapot mutatója például a betegségek, pszichoszomatikus tünetek.⁵⁴

A modell kategóriáinak kapcsán a kutatók⁵⁵ kiemelik, hogy a személyes tényezők és a társas kapcsolatok a legfontosabbak az iskolai jóllét elérésben. A kategóriákhoz kapcsolható pedagógiai fejlesztő eszközökkel el lehetne érni egy olyan optimális iskolai légkört, ahol minden tanuló az egyéni igényeinek megfelelően tanulhatna az iskolai jóllét megélésének érdekében.⁵⁶ Az önmegvalósítás kategóriájába tartozik a vizsgákra való felkészülés minősége, a házi feladatok elvégzése, a tanári elvárás és ösztönzés. A modell alapján az önmegvalósítás fejlesztő eszközei lehetnek az önbecsülés növelése, a kreativitás előtérbe helyezése és a tanulók differenciált értékelése.⁵⁷

Az iskolai jóllét egy másik értelmezése Hascher⁵⁸ nevéhez fűződik, aki az iskolai jóllét fogalmának értelmezésekor a szubjektív jóllét iskolai kontextusban való értelmezéséből indul ki.⁵⁹ A jóllét szerepét az iskolában kétféle megközelítés

⁴⁹ HASCHER, Tina: *Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being*. International Journal of Educational Research, 2008/47(2), 84–96. (Továbbiakban: HASCHER, 2008.); KONU–RIMPELÄ, 2002.

⁵⁰ KONU–RIMPELÄ, 2002.

⁵¹ HASCHER, 2007.; HASCHER, 2008.

⁵² NAGY–GÁL–JÁMBORI–KASIK–FEJES, 2019.

⁵³ KONU–ALANEN–LINTONEN–RIMPELÄ, 2002.

⁵⁴ Uo.

⁵⁵ HASCHER, 2007.; KONU–ALANEN–LINTONEN–RIMPELÄ, 2002.

⁵⁶ KONU–ALANEN–LINTONEN–RIMPELÄ, 2002.

⁵⁷ Uo.

⁵⁸ HASCHER, 2007.

⁵⁹ NAGY–GÁL–JÁMBORI–KASIK–FEJES, 2019.

mentén lehet vizsgálni:⁶⁰ egyrészt tekinthető önálló értéként, másrészt vizsgálható a tanuláshoz és a tanulási eredményhez való viszonyában. A pszichológiai működés szempontjából a jóllét különböző módon járulhat hozzá a tanulási folyamathoz és eredményhez. Empirikus kutatás igazolja,⁶¹ hogy a jóllét összefonódik olyan tényezőkkel, amelyek hozzájárulnak a hatékony tanuláshoz. Bár a jóllét nem biztos, hogy közvetlenül növeli az eredményességet, de a pozitív iskolai légkör kialakításában meghatározó. A pozitív iskolai légkör szükséges a sikeres tanuláshoz, főként egy erősen szabályozott, eredményorientált oktatási rendszerben. Hascher⁶² szerint az iskolai jóllét olyan minőség, amelyet a pozitív érzelmek és megismerés dominanciája jellemez a negatív érzésekhez képest az iskolai élet megítélésében. Az iskolai jóllét szubjektív érzet, az iskolai valóság tapasztalati és kognitív értékelése. Tehát a tanulók jólléte pszichológiai konstrukció, a tanulók szubjektív tapasztalatainak komplex rendszere (Hascher, 2007).

Az iskolai sikeresség és a tanulói jóllét összefüggése kutatott téma,⁶³ a vizsgálatok eredményei főként arra mutatnak rá, hogy a jóllét szintje közvetlenül nem jelzi előre az iskolai teljesítés minőségét, viszont a magasabb jólléti mutatókkal rendelkező diákok jobban teljesítenek az iskolában.⁶⁴ Vieno és munkatársai⁶⁵ az iskolai teljesítés és a tanulói jóllét összefüggésében a fiúk és lányok közötti különbségre világították rá, érintve a tanári és a társas támogatás, a szülők szerepének mértékét; az iskolai stressz a tanulók jóllétére gyakorolt hatását. Aldridge és munkatársai⁶⁶ az iskolai klíma és az iskolai jóllét közötti összefüggéseket vizsgálták: a tanári támogatás, a társakkal való kapcsolat, az iskolai kapcsolat, a sokszínűség megerősítése, a szabályok egyértelműsége, valamint a segítségkérés mint az iskolai klíma alkotói szoros összefüggésben állnak a jóllét érzésével, ami sikeresebb iskolai tevékenységeket eredményez. Ezekből az összefüggés-vizsgálatokból is kiderül, hogy a tanulói jóllét az iskolai feltételek és a személyiség kölcsönhatása mentén szerveződik és folyamatosan alakul, amiben fontos szerepe van az egyén önértékelésének. A jóllét és az önértékelés kapcsolatát is érintő vizsgálatok⁶⁷ pozitív korrelációt mutatnak, igazolják, hogy a pozitív irányú önértékelés összefüggésben áll a pozitív iskolai hozzáállással, a magasabb tanulói motivációval.

⁶⁰ HASCHER, 2007.

⁶¹ Uo.

⁶² HASCHER, Tina: *Well-being in school: Why students need social support*. In: Mayring, PHILIPP–CHRISTOPF VON RHÖNECK (szerk.): *Learning emotions – The influence of affective factors on classroom learning*. Bern, 2003, 127–142.

⁶³ Például: ALDRIDGE, Jill–FRASER, Barry J.–FOZDAR, Farida–ALA'I, Kate–EARNEST, Afari–JAYA, A R Dantas: *Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity*. *Improving schools*, 2016/19(1), 5–26. (Továbbiakban: ALDRIDGE–FRASER–FOZDAR–ALA'I–EARNEST–JAYA, 2016.)

⁶⁴ VIENO, Alessio–SANTINELLO, Marco–GALBIATI, Elena–MIRANDOLA, Massimo: *School climate and well being in early adolescence: a comprehensive model*. *European Journal of School Psychology*, 2004/2(1-2), 219–238. (Továbbiakban: VIENO–SANTINELLO–GALBIATI–MIRANDOLA, 2004.)

⁶⁵ Uo.

⁶⁶ ALDRIDGE–FRASER–FOZDAR–ALA'I–EARNEST–JAYA, 2016.

⁶⁷ HASCHER, 2007.; KONU–ALANEN–LINTONEN–RIMPELÄ, 2002.; VIENO–SANTINELLO–GALBIATI–MIRANDOLA, 2004.)

A szakirodalmi áttekintés alapján az iskolai jóllét fogalma összeköthető az iskolai énhatékonyság és a szociális kommunikáció fogalmával. Az áttekintett fogalmi meghatározásokban hangsúlyos az iskolai jóllétet meghatározó tényezők közül a személyes és a társas vonatkozás. Bár az Iskolai Jóllét Modellben⁶⁸ nem szerepel sem az énhatékonyság, sem a kommunikáció fogalma, de a bemutatott szakirodalmi háttér alapján beilleszthetőek a modellbe. Az énhatékonyság lehet személyes tényező az iskolai jóllét szubjektív megítélésében. A szociális kommunikáció a modell társas vonatkozásában megjelölt személyközi kapcsolatokban (tanár-diák, diák-diák) lehet meghatározó.

Összegzés

A kutatás során az iskolai énhatékonyság, az iskolai jóllét és a szociális kommunikációs képesség serdülőkori jellemzőit és kapcsolatát vizsgálom, amit – tudomásom szerint – ilyen komplexitásban még nem tettek. A komplexitásnak köszönhetően várható, hogy megismerjük ezek újabb jellemzőit és kapcsolataikat, valamint mind a három részterület esetében bővíthető az elméleti modell is. A kutatás révén olyan empirikus adatok születnek, amelyek felhasználásával a későbbiekben fejlesztőprogramok dolgozhatók ki serdülők számára.

Az énhatékonyság szintje meghatározó az iskolai teljesítésben, ugyanakkor nem kizárólag a kognitív teljesítményben van jelentős szerepe, hanem a társas, szociális élet számos területén.⁶⁹ A szakirodalmi feltáró munka alapján feltételezhetjük az összefüggést a tanulók társas kommunikációja, azaz a szociális kommunikációs képessége és énhatékonyságuk között. A SEQ-C⁷⁰ három faktora alapján történő vizsgálat – (1) *iskolai énhatékonyság*, (2) *társas énhatékonyság*, (3) *érzelmi énhatékonyság* – segíthet az összefüggések komplex rendszerének pontosításában. Az iskolai és az iskolán kívüli személyes kapcsolatok kialakítására, a másokkal való kommunikációra és a közösségekbe való beilleszkedésre vonatkozó hatékonyság érzése feltehetően befolyásolja az iskolai hatékonyság érzését; azt, hogy a tanuló hogyan érzi magát az iskolában. Ebben az esetben az énhatékonyság mint szubjektív tényező hozzájárulhat az iskolai jólléthez. A személyes kapcsolatok kialakítása, a tanuló társakkal való és a tanárokkal való kommunikáció minősége nemcsak kognitív kommunikáció, hiszen az iskolai környezetben is meghatározóak a társas hatások,⁷¹ így a szociális kommunikáció minősége is befolyásoló tényező az iskolai kommunikációban. Az Iskolai Jóllét Modell⁷² kategóriának kapcsán a kutatók⁷³ kiemelik, hogy a személyes tényezők és a társas kapcsolatok a legfontosabbak az iskolai jóllét elérésben.

A bemutatott szakirodalmakra alapozva a hipotézisem az, hogy a magasabb énhatékonyságú tanulók iskolai jólléte és a jobb kommunikációs képességű tanulók iskolai jólléte pozitívabb, valamint a magasabb énhatékonyságú tanulók

⁶⁸ KONU–RIMPELÁ, 2002.

⁶⁹ Például: SCHUNK–DIBENEDETTO, 2016.

⁷⁰ BANDURA, 2006.

⁷¹ NAGY, 2000.; ZSOLNAI–KASIK 2008.

⁷² KONU–RIMPELÁ, 2002.

⁷³ HASCHER, 2007.; KONU–ALANEN–LINTONEN–RIMPELÁ, 2002.;

jobb kommunikációs képességgel is rendelkeznek. Az életkori és a nem szerinti sajátosságok és összefüggések feltárásával és értelmezésével bővíthet az iskolai éhatékonyság tényezőinek köre, és az iskolai jóllétet meghatározó kategóriák száma nőhet a kommunikációs képesség vizsgálatának bevonásával.

Irodalom

- ALDRIDGE, Jill–FRASER, Barry J.–FOZDAR, Farida–ALA'I, Kate–EARNEST, Afari–JAYA, A R Dantas: *Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity*. Improving schools, 2016/19(1), 5–26.
DOI: [10.1177/136548021561261](https://doi.org/10.1177/136548021561261)
- BANDURA, Albert: *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. Psychological Review, 1977/84(2), 191–215.
DOI: [10.1037/0033-295X.84.2.191](https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191)
- BANDURA, Albert: *Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning*. Educational Psychologist, 1993/28(2), 117–148.
DOI: [10.1207/s15326985ep2802_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)
- BANDURA, Albert: *Self-efficacy*. In: V. S. Ramachaudran (szerk.): *Encyclopedia of human behavior*. Academic Press, 1994, 71–81.
- BANDURA, Albert–Pastorelli, Concetta–Barbanelli, Claudio–Caprara, Gian Vittorio: *Self-Efficacy Pathways to Childhood Depression*. Journal of Personality and Social Psychology, 1999/76(2) 258–269.
DOI: [10.1037/0022-3514.76.2.258](https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.2.258)
- BANDURA, Albert:(2001). *Social cognitive theory: An agentic perspective*. Annual Review of Psychology, 2001/52, 1–26.
DOI: [10.1146/annurev.psych.52.1.1](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1)
- BANDURA, Albert: *Adolescent development from an agentic perspective*. In: PAJARES, Frank–URDAN, Tim (szerk.): *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006, 1–43.
- CAPRARA, Gian Vittorio–STECA, Patrizia: *Affective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness*. European Psychologist, 2005/4, 275–286.
DOI: [10.1027/1016-9040.10.4.275](https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.4.275)
- CRICK, Nicki R.–DODGE, Kenneth A.: *A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment*. Psychological bulletin, 1994/115(1), 74.
DOI: [10.1037/0033-2909.115.1.74](https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74)
- GÁL Zita: *A szociális kommunikációs képesség mérőeszközének fejlesztése 10–19 évesek körében*. Bp., OH, 2016.
- HALBERSTADT, Amy G.–DENHAM, Susanne. A.–DUNSMORE, Julie C.: *Affective social competence*. Social development, 2001/10(1), 79–119.
DOI: [10.1111/1467-9507.00150](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150)
- HAMPTON, Nan Zhang: *Self-efficacy and quality of life in people with spinal cord injuries in China*. Rehabilitation Counseling Bulletin, 2000/43, 66–74.
DOI: [10.1177/00343552000430020](https://doi.org/10.1177/00343552000430020)

- HASCHER, Tina: *Well-being in school: Why students need social support*. In: Mayring, Philipp–Christopf von Rhöneck (szerk.): *Learning emotions – The influence of affective factors on classroom learning*. Bern, 2003, 127–142.
- HASCHER, Tina: *Exploring students' well-being by taking a variety of looks into the classroom*, *Hellenic Journal of Psychology*, 2007/4. 331–349.
DOI:10.7892/BORIS.52343
- HASCHER, Tina: *Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being*. *International Journal of Educational Research*, 2008/47(2), 84–96.
DOI: 10.1016/j.ijer.2007.11.016
- JÁMBORI Szilvia–KŐRÖSSY Judit–SZABÓ Éva: *A reziliencia, az énhatékonyság és az iskolai kötődés szerepe a szándékos önszabályozás folyamatában*. *Magyar Pedagógia*, 2019/119(1), 75–94.
DOI: 10.17670/MPed.2019.1.75
- KONU, Anne–ALANEN, Erkki–LINTONEN, Tomi–RIMPELÄ, Matti: *Factor structure of the School Well-being Model*. *Health Education Research*, 2002/17(6), 732–742.
DOI: 10.1093/her/17.6.732
- KONU, Anee–RIMPELÄ, Matti: *Well-being in schools: a conceptual model*. *Health Promotion International*, 2002/17(1), 79–87.
DOI: 10.1093/heapro/17.1.79
- LI, Lilien K. Y.: *A Study of the Attitude, Self-efficacy, Effort and Academic Achievement of City Students towards Research Methods and Statistics*. *Discovery – SS Student E-Journal*, 2012/1, 154–183.
- LINDNER, Reinhard–HARRIS, Bruce: *The development and evaluation of a self-regulated learning inventory and its implications for instructor-independent instruction*. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, 1992.
- MAGYARI Judit: *A családi narratívák és a jövőtől való szorongás összefüggései pályakezdő fiataloknál*. In: PUSKÁS-VAJDA Zsuzsa–LISZNYAI Sándor (szerk.): *Egy igazolt praxis felé. Újabb eredmények a pszichológiai és felsőoktatási tanácsadás hazai kutatásaiból*. Bp., FETA Könyvek 4., 2009, 9–29.
- NAGY József: *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Bp., 2000.
- NAGY József: *Szociális kommunikáció és nevelés*. *Iskolakultúra*, 1997/7(3). 73–78.
- NAT 2020. [file:///C:/Users/Admin/Downloads/MK_20_017%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/MK_20_017%20(6).pdf)
- ROSE-KRASNOR, Linda: *The nature of social competence: A theoretical review*, *Social Development*, 1997/6(1), 111–135.
DOI: 10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
- RUTTER, Michael–BAILEY, Alex–LORD, C.: *The social communication questionnaire: Manual*. Western Psychological Services, 2003.
- SAARNI, Carolyn: *The development of emotional competence*. Guilford Press, NY, 1999.
- SCHUNK, Dale–DIBENEDETTO, Maria K.: *Self-Efficacy Theory in Education*. In: WENTZEL, Khatrin–MIELE, David B. (szerk.), *Handbook of Motivation at School*, Second Edition, Routledge, NY, 2016.

- SCHUNK, Dale–MILLER, Samuel. D: *Self-efficacy and adolescents' motivation*. In: Pajares, Frank–Urda, Tom (szerk.): *Academic motivation of adolescents*. Information Age, 2002, 29–52.
- VIENO, Alessio–SANTINELLO, Marco–GALBIATI, Elena–MIRANDOLA, Massimo: *School climate and well being in early adolescence: a comprehensive model*. European Journal of School Psychology, 2004/2(1–2), 219–238.
- ZSOLNAI Anikó: *A szociális kompetencia kutatására és fejlesztésére szolgáló modellek*, In: Zsolnai Anikó–KASIK László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2010, 78–96.
- ZSOLNAI Anikó–KASIK László: *A szociális kompetencia integratív modellje*. Kézirat, 2008.

Abstract

THE ROLE AND WAYS OF MEASURING SOCIAL COMMUNICATION AMONG ADOLESCENTS

The research focuses on the relationship between academic self-efficacy, academic well-being and social communication among adolescents. Due to this complexity, it is expected that we will learn more about these new characteristics and their relationships, and that the theoretical model can be extended for all three areas. The research will provide empirical data that can be used in development programmes for adolescents.

Keywords: social communication, social competence, academic self-efficacy

Pékné Sinkó Csenge

A NYELVI KÉPESSÉGEK ÉS A CSALÁDI HÁTTÉR KAPCSOLATA

Bevezetés

A legtöbb gyermek számára az elsődleges társadalmi környezetet, a szocializáció színterét a család jelenti. Az óvodába kerülő gyermek szüleit utánozva sajátítja el a nyelvi, nyelvhasználati mintákat, társadalmi viselkedési normákat. A szülők egyrészt tudatosan töreksenek arra, hogy saját tapasztalataikra, érzéseikre hivatkozva gyermekük hozzájuk hasonló módon gondolkodjon, cselekedjen, határozzon, másrészt a szülők minden egyes cselekedetükkel, vagy annak hiányával, nem tudatosan is egyfajta mintát közvetítenek gyermekük számára.¹ A szocializáción túl a családnak, mint a társadalom alapegységének fontos funkciója, hogy biztos háttérrel nyújtson tagjai számára. A család jelentősége a nyelvi fejlődés szempontjából is kiemelendő, így jelen tanulmány célja, hogy ezt a szoros kapcsolatot elemezze iskolába lépés előtt álló óvodások nyelvi teljesítményei alapján.

A családi szocializáció szerepe a nyelvi fejlődésben

A beszéd fejlődése, és annak megfelelő szintje döntő tényező a gyermek további fejlődése, értelmi és intellektuális fejlődése szempontjából. E lényeges terület kapcsán kiemelendő a család szerepe, mivel ennek minősége képes meghatározni a gyerek további sorsát. Basil Bernstein vizsgálataiból kiderült, hogy a család réteghelyzete meghatározza az iskolába kerülő gyermek fogalomhasználatát és beszédmódját. Ezzel előnyös vagy hátrányos alapfeltételt teremt az iskolai oktatás és beilleszkedés számára. Bernstein szerint a nyelv szabja meg és strukturálja azt, hogy mit és hogyan tanul meg a gyermek olyan módon, hogy az kihat majd a jövőbeli tanulására és annak eredményére. Két kommunikációs kódot vagy nyelvi viselkedésmódot különített el: kidolgozott és korlátozott beszéd.²

A beszédtevékenység kialakulásának, fejlődési ütemének biológiai, pszichológiai, illetve társadalmi tényezői vannak. A társadalmi környezet nélkülözhetetlen a beszéd elsajátításához, az anyanyelvi és kommunikációs képességek továbbfejlesztéséhez.³

A szocializáció terepül szolgáló család csak széles társadalmi kontextusban képzelhető el. A család működésére, konfliktusainak kezelésére döntő hatással vannak a társadalmi folyamatok. A család tagjainak viselkedése, stratégiája, nem független attól, hogy mely településen él és attól sem, hogy a társadalmi hierarchia mely rétegéhez tartoznak.

A család szerkezete és kapcsolatainak jellege befolyásolja a családban megvalósuló kommunikációs folyamatokat, a gyermek által gyűjthető tapasztalatokat.

¹ DANKÓ Ervinné: *Nyelvi kommunikációs nevelés az óvodában*. Flaccus, Debrecen, 2016. (Továbbiakban DANKÓ, 2016.)

² KOZMA Béla: *Pedagógia II*. Comenius Bt., Pécs, 2001.

³ DANKÓ, 2016.

A nyelvi viselkedés abból az általános szociális- kommunikációs rendszerből ered, amelyben a gyermek megtanul beszélni, s ebben a legfontosabb viszonyt az anya és gyermek közötti korai kapcsolatok jelentik.⁴

Napjainkban egyre gyakoribb az egyszülős „család” és az ilyen családszerkezet is jelentősen befolyásolja a családon belüli kommunikációs folyamatokat, a gyermek által gyűjthető tapasztalatokat. Az sem mindegy hány gyermek van a családban, mert minél több a gyermek, annál kevesebb az egy-egy gyermekkel folytatott kommunikációra fordítható idő aránya. A többgyermekes családokban ugyanakkor megnő a testvérek közötti kommunikáció jelentősége. A nyelvi fejlődés szempontjából meghatározó szerepe van a testvérek közötti életkor-különbségnek. Minél nagyobb a testvérek közötti korkülönbség, annál nagyobb az idősebb testvér pozitív hatása a kisebbre kommunikációs és nyelvi fejlődése szempontjából, és annál kisebb a fiatalabb testvér visszafejlesztő hatása az idősebb nyelvhasználatára.⁵ „A sokgyermekes családban a szülők nyilvánvalóan kevesebb gondoskodást, figyelmet tudnak szentelni egy-egy gyermeknek, mint a kisebb családban, és így a nagy létszámú családok gyermekei előbb kényszerülnek arra, hogy a problémák, gondok megoldásában önmagunkra támaszkodjanak, vagyis önállóságuk gyorsabb, zökkenőmentesebb.”⁶

A 21. század családmmodellje átalakulóban van, ahogyan a társadalom is. Ennek következtében a család szerkezete, funkciója, feladata is változóban van. Ebben szerepet játszik a társadalmi átalakulás, az új életforma, az eddig ismeretlen kihívások.⁷ Bernstein megállapításai szerint elmondhatjuk, hogy a családon belüli eltérő szerepviszonyok, eltérő kódhasználat, valamint szociokulturális háttér jelentősen befolyásolja az óvodába kerülő gyermekek kommunikációs készségét, képességét.⁸

Nyelvhasználattal kapcsolatban fontos tényező, hogy ha a kisgyermekekhez beszélünk, akkor megértse mi hangzott el. A beszédnek kettős funkciója van, az egyik maga a gondolatközlés, a gondolat átadása valamilyen céllal. A másik funkciója a gyermek anyanyelvi fejlesztése, anyanyelvi tudásának, ismereteinek növelése. Az anyanyelv megfelelő szintje akár a gyermek egész életére meghatározó tényező lehet.⁹

A társadalmi kommunikáció nem képzelhető el a közvetlen személyes kapcsolatok, az együttes tevékenység, finom összehangolása, legemberibb kapcsolat-teremtés és a közvetlen nyelvi kommunikáció létrejötte nélkül. Sugárné Kádár Júlia továbbá úgy vélte, hogy a 3-6 éves gyermeknél még erőteljesebben érvényesülő, jól megragadható életkori sajátosságokra támaszkodva- elsősorban a kommunikáló képességet, a beszélő magatartást kell fejleszteni.¹⁰

A nem is befolyásoló tényező, a lányok nyelvi fejlődése, főleg a kezdeti időszakban előrehaladottabb lehet, azonban Gósy Mária elképzelései alapján a gyermek

⁴ SUGÁRNÉ Kádár Júlia: *A beszédfejlődés útjai, beszédfejlesztés az óvodában*. Tankönyvkiadó, Bp., 1986. (Továbbiakban SUGÁRNÉ, 1986.)

⁵ DANKÓ, 2016.

⁶ RANSCHBURG Jenő: *Szeretet, erkölcs, autonómia*. Okker, Bp., 1998. 26. (Továbbiakban RANSCHBURG, 1998.)

⁷ HEGYI Ildikó: *A nevelés tíz parancsolata*. Okker, Bp., 2006.

⁸ DANKÓ, 2016.

⁹ GÓSY Mária: *Beszéd és óvoda*. Niko Gmk., Bp., 1997. (Továbbiakban GÓSY, 1997.)

¹⁰ SUGÁRNÉ, 1986.

genetikai tényezői, egyénisége, a felnőtt környezet, a kapott minta és a kommunikációs élmények nagyobb mértékben meghatározók, mint az, hogy lány vagy fiúról van-e szó.¹¹ Az óvodás gyermek nyelvi és kommunikációs készségének fejlődését tehát az életkor, nem, szociokulturális körülmények, családszerkezet, az intézményes nevelés kezdete és időtartama egyaránt befolyásolhatja.¹²

A szókinccs a beszédészlelés és a beszédmegértés működése révén alakul ki, és a beszéd feldolgozása során minden életkorban meghatározó jelentőségű. A gyermek szókinccsét csak szubjektíven tudjuk megítélni, rendszerint beszédmegértési nehézségek vetik fel, hogy megfelelő számú szót ismer-e a gyermek. Fontos tudni, hogy a szókinccs nem megfelelő bővülése, a szűk szókinccs benyomása minden életkorban jelzés arra, hogy a gyermek fejlesztésre szorul.¹³

A szocializáció kétirányú folyamat: „A gyermek tehát nem passzív elszívője, hanem aktív résztvevője, alakítója a szocializációs folyamatnak”.¹⁴ A szocializáció az én kifejlődésének folyamata is. Az én egy viszonylag szűk tartomány, a személyiség központja. Magába foglalja a pszichikus jellemzőket, összefogja, hordozza az egyéni élet pszichikus történéseit. Illetve biztosítja az azonosságot, folyamatosságot, lehetővé teszi az identifikációt, gyökere a kompetenciának.¹⁵

A nyelvi szocializáció a szocializációs folyamatok részét képezi. Kétféleképpen lehet értelmezni. Az egyik alapján a nyelvi szocializáció nem más, mint a nyelv segítségével megvalósuló szocializációs folyamatok összessége. A másik elképzelés szerint a nyelv használatának elsajátítását jelenti. Tágabb értelmezésben azonban a nyelvi szocializáció kiterjed a gyermeki beszédfejlődéssel kapcsolatos szülői viszony minden egyes összetevőjére: többek között különböző stratégiákra, bizonyos eszközkészletre, valamint az együttműködés formájára és jellemző jegyeire. A beszédfejlődés társadalmi környezete a tanulás módját is befolyásolhatja: az eltérő nyelvi minta, az eltérő interakciós módok tanulási stratégiákat tesznek lehetővé a kisgyermek számára a nyelv elsajátításában. A nyelvhez vezető más körülmények tekintetében is eltérően alakulhatnak.¹⁶

A beszéd- és a kommunikációs képességek fejlődését az óvodáskorúak esetében meghatározzák a gyerek anatómiai- fiziológiai adottságai, a környezet, amelybe beleszületik, illetve a nevelés.¹⁷ A társadalmi viszonyok különböző formái különböző beszédrendszereket, nyelvi kódokat (korlátozott, kidolgozott) hoznak létre. Amikor a gyermek megtanul beszélni, elsajátítja az őt környező társadalmi rendszer követelményeit is, azaz az egyének a kommunikáció folyamán sajátítják el a társadalmi szerepeiket. A kód fogalma az elvre utal, amely a beszédesemények kiválasztását és elrendezését szabályozza. A kódokat nem a használt szókinccs vagy lexéma készlet terjedelmével vagy jellegével határozzuk meg. A zsargon nem korlátozott kód. A két kód közötti különbség a következő: „Ha egy beszélő egy kidolgozott kódhoz igazodik, a kód megkönnyíti számára szubjektív szándékának kifejtését nyelvíleg. Ha ellenben egy beszélő egy korlátozott kódhoz igazodik, a kód nem teszi könnyebbé szándékának nyelvi kimunkálását. A kidolgozott kód

¹¹ GÓSY Mária: *A hallástól a tanulásig*. Nikol Kkt, Bp., 2000. (Továbbiakban GÓSY, 2000.)

¹² Uo.

¹³ Uo.

¹⁴ RANSCHBURG, 1998.

¹⁵ Hegyi, 2006.

¹⁶ RÉGER Zita: *Utak a nyelvhez*. Akadémiai, Budapest, 1990.

¹⁷ DANKÓ, 2016.

esetében a beszédrendszer bonyolultabb tervezést kíván meg, mint a korlátozott kód esetében. Valószínű például, hogy kidolgozott kód használatakor hosszabb lesz a beszéd nyelvi tervezésének időtartama (feltéve, hogy a beszélő nem önmagát idézi), mint egy korlátozott kód használatakor.”¹⁸

A nyelvi fejlődés folyamata, az eltérő nyelvi fejlődés korai felismerése és terápiája a személyközi kapcsolatokon, a kommunikáción keresztül fejlődik, ezért a gyermekek beszédmegértésében fontos szerepe van az előzetes tapasztalatoknak, az érzelmeknek, az események sorrendjének és a beszéd feldolgozási gyakorlatának. A gyermek nyelvi fejlettségét meghatározza az, hogy környezetétől milyen beszédmintát és mennyi nyelvi ingert kap. A fejlődés a hangképzés, a jelentés, a grammatika és az interakciós képességek területén, együttesen fejlődik.¹⁹ A 3 éves gyermek már az elhangzó beszédet az egyes nyelvi sajátosságok részletes feldolgozásával észleli, és erre épül rá az értelmezés. A gyermek felhasználja a vizuális információt. A megértési folyamatban jelentős szerepe van a logikának, a tapasztalatnak és még sok másnak. A 4-5 éves korú gyermek már képessé válik a magyar beszédhangok egyértelmű felismerésére.²⁰

A 3. életév tájékán kialakulnak a négy-öt tagú közlések, a gyermek kezd szabályosságokat felfedezni a nyelvben. A gyermek szókinccse folyamatosan bővül, a mondattani szerkezetek bonyolultabbá válnak. Ebben az életkorban a kisgyermek képesek lesznek a nyelv segítségével kifejezni érzéseiket, információt szerezni, a környezettel verbális kapcsolatot kialakítani. A gyermekek 4 éves korukban már összefüggően beszélnek, jelentősen fejlődik a szófelismerésük, egyre helyesebben használják a nyelvi toldalékrendszert, kialakul az időbeliség fogalma. Az 5 éves gyermekek beszédében az összes szófaj és alaktani jelenség előfordul, grammatikai rendszerhasználatuk folyamatosan fejlődik, szívesen és sokat kommunikálnak.²¹ Gósy Mária az anyanyelv elsajátításával kapcsolatban fontosnak tartja az óvodás korosztályt (3-6 év), az első szavaktól a nyelv teljes birtokba vételéig. 3. életévben jellemző a gyermekek beszédére, hogy növekedik a szókinccs, a beszédészlelés tovább finomodik, csökken a hiányzott, illetve a torzan ejtett hangok száma, tévesen azonosított hangok. 4. életévben az „óvodás életkorban” már folyamatos minőségi és mennyiségi fejlődés tapasztalható. A szókinccs gazdagszik. A beszédképzés tükrözi az anyanyelvi beszédmintát. 5. életévben a beszédhangok kiejtése jó, összefüggőbben beszélnek. Erőteljes szókinccs növekedés jellemző főleg a passzív szókinccset illetően. 6. életévre már a beszédhangok rendszere stabilizálódik. Képesek bonyolult tartalmak, összefüggések kifejtésére. A szókinccs aktív része gazdagodik.²²

A gyermek a nyelvet különböző interakciók és a kommunikációs helyzetek során sajátítja el, mely során a családi környezet nyelv, foglalkozás, iskolázottság, életmód szempontjából jelentős különbségek tapasztalhatók. A nyelvvel sajátítást, a nyelvhasználatát, a nyelvi kifejezőkészségét egyaránt befolyásolja a családi környezet. A nyelvvel sajátítás alapjául szolgáló nyelvi minta szempontjából elsősorban

¹⁸ BERNSTEIN, Basil: *Nyelvi szocializáció és oktathatóság*. In: MELEGH Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom I. Szöveggyűjtemény*. JPTE, Pécs, 1996. 143.

¹⁹ ROSTA Katalin: *A nyelvi fejlődés folyamata, az eltérő nyelvi fejlődés korai felismerése és terápiája*. *Gyermeknevelés*, 2015 3/2 121–130. (Továbbiakban ROSTA, 2015.)

²⁰ GÓSY, 2000.

²¹ ROSTA, 2015.

²² GÓSY, 1997.

az anyai beszéd szerepe emelendő ki, melynek minősége lassíthatja vagy gyorsíthatja a nyelvi fejlődés folyamatát. Az anyanyelv-elsajátítás során az anyák sajátos módon beszélnek gyermekeikhez, ez biztosítja a gyermek számára a nyelv befogadását.²³ Az „anyai nyelvre” lassabb tempó, erőteljes dallamvonulatok jellemzők, melyhez sok ismétlés, egyszerű morfológia és szintaxis, továbbá az adott kommunikációs helyzethez kötött szókincs kapcsolódik.²⁴ A hallott beszéd tartalma és annak jellemzői tehát jelentősen befolyásolják az anyanyelv elsajátításának sikerességét.

A nyelv társadalmilag elfogadott használatának módja a felnőtt és gyermek beszédkapcsolata révén tud kibontakozni. A szocializációs folyamat szempontjából ez a kapcsolat kiemelt jelentőségű a személyiségfejlődés, gondolkodás és világkép formálása szempontjából egyaránt. Ezáltal az otthon elsajátított nyelvhasználati módok társadalmi hátránnyá, illetve előnnyé formálódhatnak. A közösségen belüli tanulási folyamatok minősége függ a mindenkori közösségtől, annak társadalmi szerveződésétől, értékrendjétől, nézeteitől, illetve nyelvhasználati szokásaitól. Mindezek a családi élet vonatkozásában is kiemelendők. A hátrányos nyelvi helyzet egyik forrásaként említhetjük a nem megfelelő nyelvi mintát. Hátrányos nyelvi helyzet esetén a sikeres és hatékony nyelvi kommunikációt garantáló nyelvhasználati eszközök, mint például elemek, szabályok, készségek nem állnak az egyén rendelkezésére az adott beszédhelyzetben. Basil Bernstein elmélete alapján kiemelhető, hogy mivel a családot determinálja a réteghez tartozás, ezért a nyelvhasználat szociokulturálisan meghatározott jelenség.²⁵

Szükséges azt is figyelembe venni, hogy a beszélt nyelv területén mutatott teljesítmények a későbbi iskolai bevalás szempontjából is lényegesek, hiszen hatással van az olvasott és írott nyelv elsajátítására.

Az iskolakezdés testi, pszichés és szociális területen is megfelelő fejlettséget kíván a gyermekektől.²⁶ Mindehhez az értelmi fejlettségen túl, részben a spontán, természetes érés, részben pozitív intézményi és családi háttér szükséges.

Az iskolai tanulás során a verbális csatorna kiemelt jelentőségű. Az alapkultúrtechnikák nagyrészt verbalitáson alapulnak, ezért az anyanyelv megfelelő szintű fejlettsége minden esetben nélkülözhetetlen. A nyelvi képesség tehát az iskolai bevalás egyik sikerkritériuma, a nyelvhasználat fejletlensége befolyásolja a szociális és kognitív fejlődést, kiemelt kockázatot jelent az írott és olvasott nyelv elsajátításában is.²⁷

A kutatás

A kutatás során iskolába lépés előtt álló nagycsoportos gyermekek nyelvi fejlettségének vizsgálata valósult meg, az összefüggő beszéd, a szókincs és fogalomalkotás, valamint a verbális szövegemlékezet területéhez kapcsolódóan, mely kiegészült

²³ JAROVINSZKIJ, Alexandr: *Korai szókincs a gyermeknyelvben*, Általános Nyelvészeti Tanulmányok 1995. XVIII. 91–101.

²⁴ GÓSY Mária: *Pszicholingvisztika*. Osiris, Bp., 2005.

²⁵ KISS Jenő: *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2002.

²⁶ PORKOLÁBNÉ BALOGH Katalin: *Kudarccal nélkül az iskolában*. Alex-typo, Bp., 1999.

²⁷ LUKÁCS Ágnes–KAS Bence: *Érts és értesd meg magad! – A nyelvi fejlődés folyamata és elmaradásai*. In: Balázs István (szerk.): *A koragyermekkorai fejlődés természete – fejlődési lehetőségek és kihívások*. Biztos Kezdet Kötetek II. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Bp., 2011. 180–224.

egy szülői kérdőívvel. Arra kerestem a választ, hogy a nyelvi fejlettség szempontjából a családi háttér mely jellemzői mentén mutatható ki a legjelentősebb különbség.

Vizsgálati személyek, anyag és módszer

A kutatásra 2022 tavaszán került sor, melybe 87 ép intellektusú és ép hallású óvodás került bevonásra. Az óvodások egy megyeszékhely két különböző intézményének nagycsoportos korú gyermekei, szeptembertől mindegyikük megkezdte általános iskolai tanulmányait. A nemek aránya kiegyenlített, 45 fő (51,72%) fiú, 42 fő (48,28%) lány. A gyermekek felmérése egyszemélyes vizsgálati helyzetben valósult meg.

A saját összeállítású vizsgálóanyagok az összefüggő beszéd, a szókincs és fogalomalkotás, valamint a verbális szövegelemzés területére fókuszáltak.

Az összefüggő beszéd vizsgálata során öt részegységből álló eseményképek alapján elmondottak lejegyzése valósult meg, melynek minőségi elemzését elvégezve az alábbi kategóriákba soroltam a gyermekek teljesítményét:

- felsorolást végez,
- tómondatokat alkot,
- a képekről külön-külön beszélve, egyszerű bővített vagy összetett mondatokat alkot, melyekben gyakori a hibázás (hibás toldalékolás, hibás igeragozás, névelők helytelen használata, szótalálási nehézségek),
- a képekről külön-külön beszélve, egyszerű bővített vagy összetett mondatokat alkot, melyek nyelvi szempontból döntően helyesek,
- összefüggő történetet mesél el.

A szókincs és fogalomalkotás mérése során egyszerű, színes képek megnevezése, majd az azokhoz kapcsolódó főfogalom megadása volt a feladat.

Az elvárt szavak és a hozzájuk kapcsolódó főfogalmak a következők voltak:

- katica(bogár), kutya, szamár/csacsi, gólya (állatok),
- repülő, motor, busz, autó (járművek),
- alma, banán, eper, szilva (gyümölcsök),
- zokni, nadrág, sapka, pulóver (ruhák/ruhadarabok),
- szék, szekrény, asztal, fotel (bútorok).

Az értékelés során 1-1 pontot ért minden helyesen megnevezett kép, a jól megadott főfogalom pedig további 2 pontot jelentett. A feladat pontosításához, begyakorlásához egy próba feladat tartozott.

A verbális szövegelemzés vizsgálata egy rövid történet meghallgatását, majd visszaadását kérte. A történet cselekménye egyszerű, jól követhető, nyelvi szempontból azonban törekedtem a minél szélesebb körű szófaji megjelenítésre, változatosságra. Teljes szövege a következő volt: „Egy szép tavaszi reggelen Panna nyuszi egy sárgarépát talált a háza előtt. Arra gondolt, hogy elviszi ajándékba barátjának, Sün Somának. Soma éppen aludt, ezért Panna letette a répát a süni ágya mellé. Mikor Soma felébredt, észrevette a répát. Úgy döntött, hogy barátjának, Pannának nagyobb szüksége lenne rá, így fogta, elvitte és bekopogott hozzá. Amikor kiderült, hogy a répát a nyuszi hagyta ott Sománál, elhatározták, hogy közösen eszik meg a finom csemegét.” Az értékelés során a tartalmi elemek, események sorrendjének helyes felidézése mellett minőségi tényezők számbavétele is megtörtént (használt szófajok, mondatok hossza, nyelvhelyesség).

A nyelvi képességek mérése kiegészült egy szülői kérdőívvel, mely a gyermekek családi környezetére és a nevelés körülményeire kérdez rá. A kérdőív összeállításánál, Nagy József: *5-6 éves gyermekek iskolafelkészültsége* című művében bemutatott kérdőívet vettem alapul,²⁸ mely azonban több szempontból is módosult. A kérdőív témakörei a családi élet szubjektív, illetve objektív meghatározóit is körbejárta. A szubjektív meghatározók között a családi élet színvonalához kötő kérdések kaptak helyet, melyek a házasság minőségét, a szülők gyermekük jövőjével szembeni elvárásokat és a kulturális igényeket térképezte fel. A családi együttélésre fókuszáló elemek a szóbeli együttműködés, a gyermek részéről tapasztalt élménymegosztás jellemzőit tárták fel. A nyelvi fejlődés szempontjából a mesélésre szánt idő, a gyermekkel együtt töltött idő minősége, a szükséges tárgyi feltételek (pl. könyvek) megteremtése, azok minősége, illetve az első szavak/kifejezések megjelenésének időpontja került a középpontba. A családi élet szempontjából objektívnek megítélt elemek a testvérek számát, a szülők legmagasabb iskolai végzettségét, valamint a lakóhely típusát vették figyelembe.

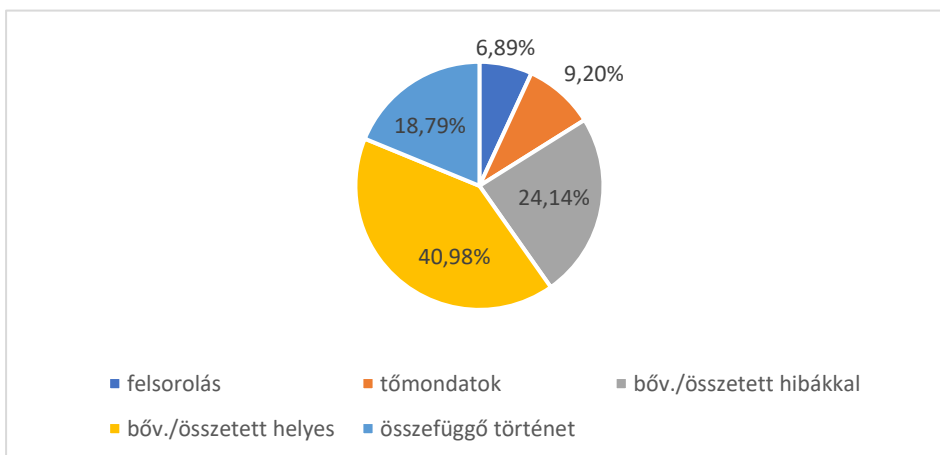
Eredmények

Az eseményképek alapján megvalósult összefüggő beszéd vizsgálatának eredményei változatos képet mutattak. Minden gyermek kapott időt arra, hogy valamennyi képet alaposan megnézhesse annak érdekében, hogy összefüggésében egészzé formálódhasson az események láncolata. Az óvodások egy része (6, 89%) csak felsorolta a képen látottakat, szinte kizárólag főnevek használatával, 9,2% pedig tömondatokat fogalmazott meg. Ahogy az 1. ábra is mutatja, a vizsgált minta közel negyede (24,14%) a képekről külön-külön beszélt, egyszerű bővített vagy összetett mondatokat alkotott, melyekben gyakori a hibázás volt tapasztalható. Előforduló hibatípusok:

- hibás toldalékolás (pl. madarat helyett madárot),
- hibás igeragozás,
- névelők helytelen használata,
- szótalálási nehézségek (pl. Betette abba a... az izébe...ami rácsos.)

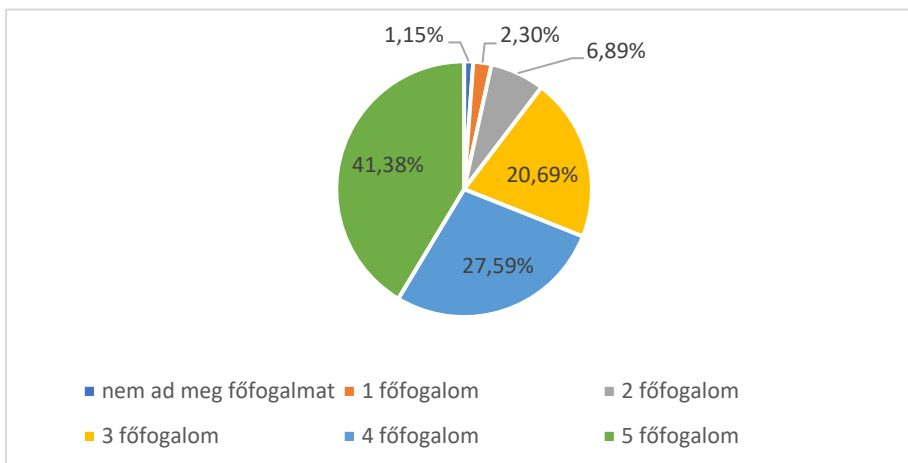
A legtöbb gyermek (40,98%) nyelvileg helyes egyszerű bővített, illetve összetett mondatok alkotására volt képes, mely során a képekről külön-külön beszélt, a logikusan összerendezett, összefüggő történetmesélés esetükben nem valósult meg. Összefüggő, nyelvileg helyes történet 18,79% esetében hangzott el.

²⁸ NAGY József: *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai, Bp., 1980.



Összefüggő beszéd minősége eseményképek alapján (1. ábra)

A képmegnevezés során legtöbbször a következő kifejezések előhívása okozta a problémát: szilva, gólya, fotel. Előfordult a válasz megtagadása („Nem tudom.”), téves válasz (fotel képéhez: „Ez is szék.”), illetve általánosítás (gólya helyett madár). Az összesített átlag alapján a 20 képből 17,76 helyesen került megnevezésre. A szavakhoz kapcsolódó főfogalmak megadása során kapott eredményeket a 2. ábra mutatja be. Elmondható, hogy a bútorok főfogalom megadása okozta a legnagyobb problémát, a gyümölcs helyett pedig többen ennivalót mondtak.



Sikeresen megadott főfogalmak (2. ábra)

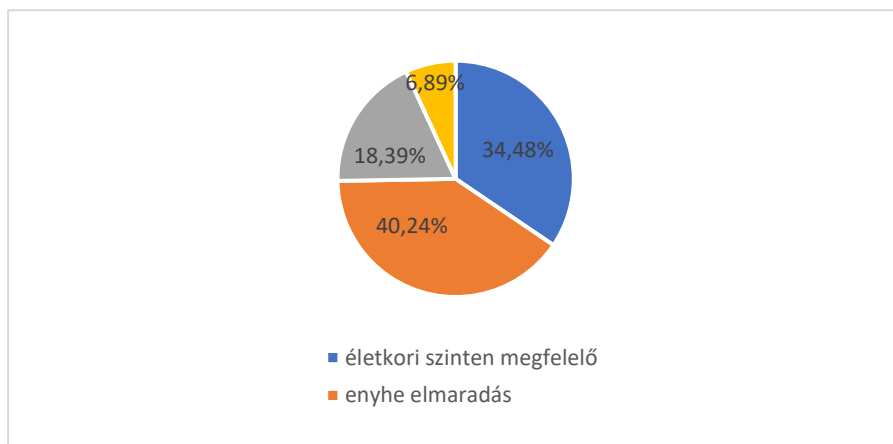
A verbális szövegemlékezet vizsgálata során 3 gyermek (3,45%) esetén nem valósult meg semmilyen önálló produktum, ők csak kérdések segítségével tudták felidézni a történetet, többnyire egyszavas válaszok születtek. A többi gyermek mindegyike 84 fő (96,55%) részéről született önálló verbális megnyilatkozás, az ő

esetükben tartalomra irányuló kérdések nem hangzottak el. Az említett 84 gyermek közül mindenki képes volt felidézni a szereplőket (a két állat azonosítása), a történetben elhangzott konkrét tulajdonneveket azonban csak 35 fő (40,23%) tudta visszaadni. Az események sorrendje 41 esetben (48,81%) volt teljesen pontos, további 27 fő (32,14%) kisebb pontatlanságokkal, míg 20 fő (19,05%) jelentősebb átalakítással (többnyire bizonyos részek kihagyásával) mutatta be a történetet. Szófaji tekintetben a gyermekek 25,00% főneveket és igéket használt, 58,33% mellékeveket is, míg 16,67% esetében egyéb szófajok is megjelentek (pl. névutó, főnévi igenév). Nyelvhelyesség szempontjából elmondható, hogy 5,95% súlyos hibákat vétett (leginkább a toldalékolás és igeragozás hibái fordultak elő), 57,14%-nál enyhébb hibázás volt tapasztalható, 36,91% pedig nyelvi helyesen mutatta be a történetet.

Megállapítható, hogy a vizsgálati feladatok eredményei egyéni szinten hasonlóságot mutatnak. Azok, akik a képtörténet alkotása során gyengébb teljesítményt nyújtottak, a további két feladatban is átlagon aluli teljesítményt nyújtottak, s ugyanez volt igaz a kiemelkedő eredmények esetén is. Egyetlen olyan gyermek sem volt, akinek jelentős különbség mutatkozott volna a három vizsgálat eredményeinek összevetése során. Ebből kiindulva a teljesítmények kategorizálásával alábbi négyféle nyelvi teljesítményt különítettem el:

- életkori szinten megfelelő nyelvi teljesítmény
- a nyelvi területen enyhe elmaradás
- közepes mértékű elmaradás
- súlyos elmaradás

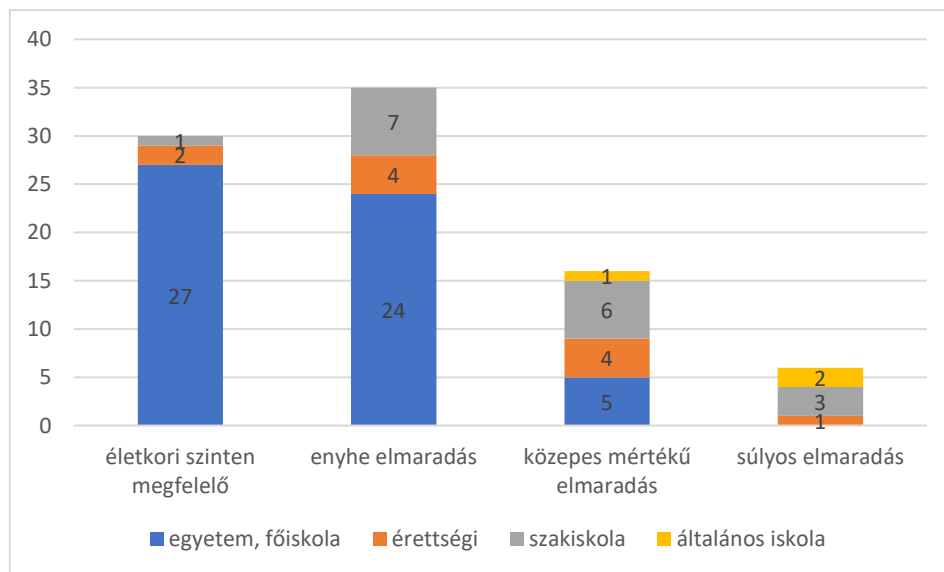
Enyhe elmaradásként értelmeztem az előforduló rövidebb hezitációs szüneteket, az alkalmankénti nyelvhelyességi hibákat, valamint a megnevezés és fogalomalkotás megadásának kisebb nehezítettségét. Közepes mértékű elmaradás esetén előfordultak szótalálási nehézségek, gyakoribb nyelvhelyességi, illetve megnevezésben és fogalomalkotásban tapasztalt hibázások. A súlyos elmaradást mutató gyermekek önálló verbális megnyilatkozásaiban jelentősebb mennyiségi eltérések voltak jelen, ehhez gyakran társult diszgrammatizmus, töltelékszavak beékelése, hosszabb szünettartások, valamint a megnevezés és fogalomalkotás súlyosabb hiányosságai.



A nyelvi teljesítmény összesített jellemzői (3. ábra)

A 3. ábra alapján látható, hogy a vizsgálat idején gyermekek 34,48%-a mutatott életkori szinten megfelelőnek mondható nyelvi teljesítményt. 40,24% rendelkezik enyhe elmaradásokkal, melyek kapcsán megjegyezhető a spontán érés, a pozitív környezeti hatások, illetve idegrendszeri érés jelentősége, mely kompenzáló hatása kiemelkedő lehet. A gyermekek nagyjából negyede küzdött közepes vagy súlyos elmaradással, melyek minden bizonnyal a sikeres iskolai beválás szempontjából negatív befolyásoló tényezőként fognak megjelenni, hatást gyakorolva az olvasott és írott nyelv elsajátítására.

A családi háttér nyelvi teljesítményre gyakorolt hatása közül elsőként az anya legmagasabb iskolai végzettsége kerül kiemelésre. Az anyák 64,36%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel, 12,64%-a érettséggel, 19,54%-a szakiskolai végzettséggel, 3,48%-a pedig befejezett általános iskolai tanulmányokkal. A vizsgált mintában az anya végzettsége egyértelmű összefüggést mutatott a gyermek nyelvi teljesítményével (4. ábra). Az életkori szinten optimális eredménnyel rendelkező gyermekek édesanyjának 90%-ban felsőfokú végzettsége volt, az enyhe elmaradással küzdők esetében az arány 68,57%. A nyelvi szempontból közepes elmaradással küzdők 31,25%-ban voltak egyetemi, főiskolai végzettségű anyá gyermekei, míg a súlyos elmaradást mutatók között nem volt diplomás szülő. Szakiskolai végzettséggel nagyobb arányban az enyhe, illetve közepes elmaradást mutató gyermekek szülei rendelkeztek. Három vizsgált gyermek édesanyja csak általános iskolai tanulmányait fejezte be, közülük egy fő közepes, a további két fő pedig súlyos elmaradás tüneteit mutatta.



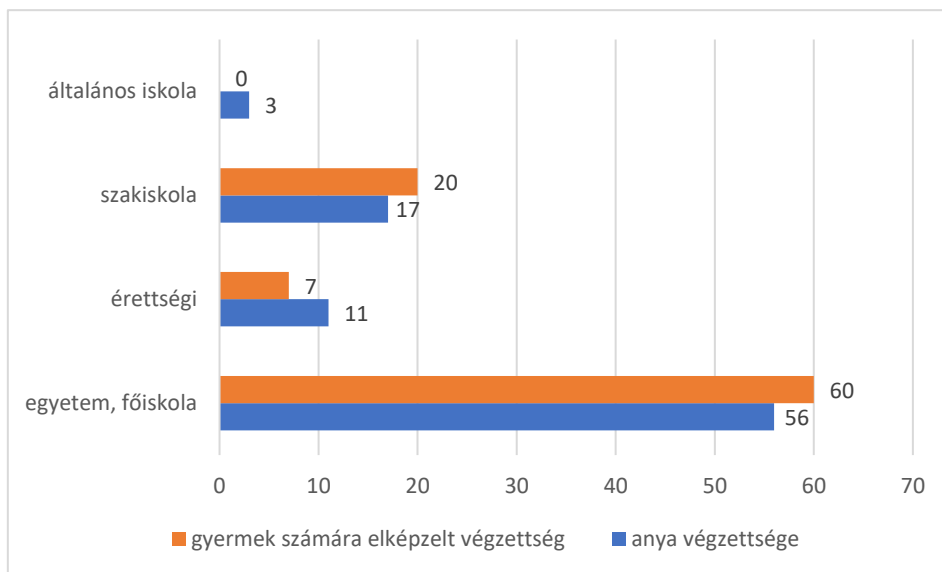
A nyelvi teljesítmény és az anya legmagasabb végzettsége közti kapcsolat (fő) (4. ábra)

Az olvasott mesélésre szánt idő és a rendelkezésre álló könyvek mennyisége, valamint minősége szintén pozitívan hatott a nyelvi teljesítményekben elért eredményekre. Bár a kérdőív erre vonatkozó kérdéseire adott válaszok esetén

feltételezhető torzítás, elmondható, hogy azok a szülők, akiknek gyermekei alig (hetente egyszer vagy alkalmanként) hallanak olvasott mesét és kevés (kevesebb mint 20 darab) gyermekeknek szóló könyvvel rendelkeznek (ez a válaszadók 17,24%-ára volt jellemző), egy kivételtől eltekintve közepes vagy súlyos elmaradást mutató kategóriába sorolódtak a nyelvi teljesítményük alapján.

A testvérek száma és az elért eredmények összevetése alapján nem lehetett egyértelmű következtetéseket levonni. Azonban ha ezt az adatot nem önmagában értelmezzük, hanem az anya végzettségét is figyelembe vesszük, akkor a következő megállapítások igazak a vizsgált minta vonatkozásában. Azon gyermekek esetében, akiknek 2 vagy több testvére van (8 fő–9,19%) és az anya szakiskolai vagy általános iskolai végzettséggel rendelkezik (3 fő), a nyelvi teljesítmény közepes vagy súlyos mértékű elmaradása volt tapasztalható. Ugyanakkor azokban az esetekben, ahol a 2 vagy több testvér mellé az anya felsőfokú végzettsége társult (5 fő), minden esetben életkori szinten megfelelő nyelvi teljesítmény volt mérhető. Azon gyermekek esetében, akiknek 1 testvére van, vagy (59 fő–67,82%) egykék (20 fő–22,99%), jelen mintában nem volt mérhető kapcsolat a nyelvi teljesítmény vonatkozásában. A vizsgálatba bevont gyermekek születési sorban való elhelyezkedése szempontjából sem mutatható ki összefüggés a nyelvi területek vizsgálati eredményei alapján.

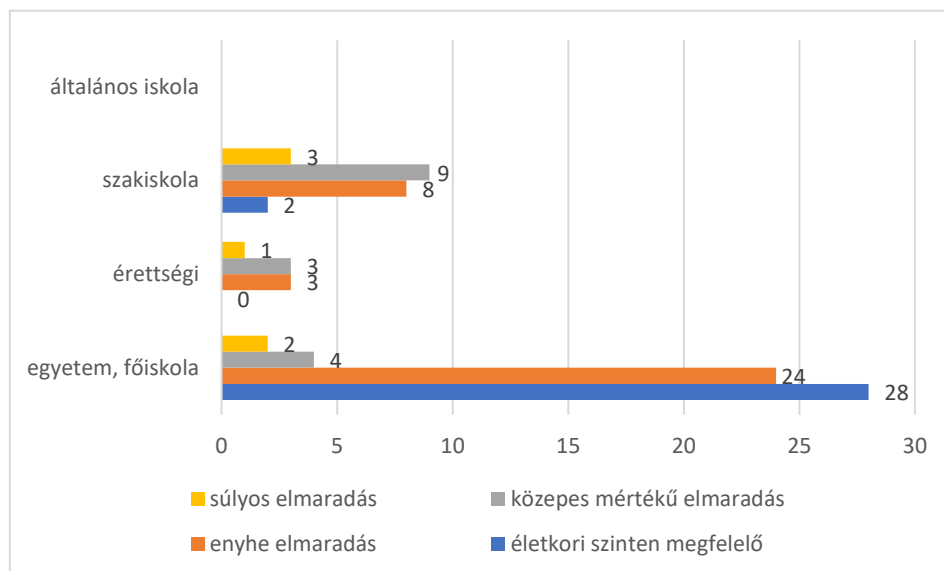
A kérdőív alapján a kutatás egyik fontos tényezője volt a szülők által elképzelt jövőkép és a nyelvi teljesítmények összehasonlítása.



A szülők által elképzelt jövőkép a gyermekük végzettségére vonatkozóan (fő) (5. ábra)

Ahogy az 5. ábrán is látható, az anya iskolai végzettsége és a vizsgálatba bevont gyermeke számára elképzelt végzettség tekintetében nincsenek jelentős különbségek. Egyetlen megkérdezett szülő sem elégedne meg általános iskolai végzettséggel, önmagában az érettségit viszont nem sokan jelölték meg célként.

Talán a napjainkban is tapasztalható szakemberhiány lehet az oka annak, hogy a szakképzést többen jelölték a jövőkép vonatkozásában. A szülők döntő többsége azonban felsőoktatási intézményekben képzei el gyermeke jövőjét.



A nyelvi teljesítmény és az elképzelt jövőkép kapcsolata (fő) (6. ábra)

Az elképzelt jövőkép és a nyelvi területekre fókuszáló vizsgálat során elért eredmények összevetése alapján (6. ábra) látható, hogy olyan szülők is diplomát képzelnek el gyermekük számára, akik nyelvi teljesítménye közepes, illetve súlyos mértékű elmaradást jelzett, míg több életkori szinten normál vagy kisebb elmaradást mutató gyermek esetén (11,49%) szakképzés került megjelölésre.

Következtetések, összegzés

Jelen kutatás eredményei megerősítették, hogy a családi háttér kiemelt jelentőségű a nyelvi fejlődés folyamatában. Ezt támasztották alá azok az eredmények is, melyet egy 87 fős mintán végzett keresztmetszeti kutatás adatai adtak. A vizsgált gyermekek mintegy negyede közepes, illetve súlyos nyelvi elmaradás tüneteit mutatva, mely a későbbi iskolai bevalás szempontjából mindenképp jelzésértékűnek tekinthető. Az eredmények szempontjából leginkább az olvasott mesélésre szánt idő, az otthon rendelkezésre álló (adott korosztálynak szánt) könyvek mennyisége és minősége, valamint az anya iskolai végzettsége volt befolyásoló tényező.

Irodalom

- BERNSTEIN, Basil: *Nyelvi szocializáció és oktathatóság*. In: MELEGH Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom I. Szöveggyűjtemény*. JPTE, Pécs, 1996. 131–150.
- DANKÓ Ervinné: *Nyelvi kommunikációs nevelés az óvodában*. Flaccus, Debrecen, 2016.
- GÓSY Mária: *A hallástól a tanuláshoz*. Nikol Kkt, Bp., 2000.
- GÓSY Mária: *Beszéd és óvoda*. Nikol Gmk., Bp., 1997.
- GÓSY Mária: *Pszicholingvisztika*. Osiris, Bp., 2005.
- HEGYI Ildikó: *A nevelés tíz parancsolata*. Okker, Bp., 2006.
- JAROVINSZKIJ, Alexandr: *Korai szókincs a gyermeknyelven*. Általános Nyelvészeti Tanulmányok 1995. XVIII. 91–101.
- KISS Jenő: *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2002.
- KOZMA Béla: *Pedagógia II*. Comenius Bt., Pécs, 2001.
- LUKÁCS ÁGNES–KAS Bence: *Érts és értesd meg magad! – A nyelvi fejlődés folyamata és elmaradásai*. In: Balázs István (szerk.): *A koragyermekkorai fejlődés természete – fejlődési lehetőségek és kihívások*. Biztos Kezdet Kötetek II. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Bp., 2011. 180–224.
- NAGY József: *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai, Bp., 1980.
- PORKOLÁBNÉ BALOGH Katalin: *Kudarccal az iskolában*. Alex-typo, Bp., 1999.
- RANSCHBURG Jenő: *Szeretet, erkölcs, autonómia*. Okker, Bp., 1998.
- RÉGER Zita: *Utak a nyelvhez*. Akadémiai, Budapest, 1990.
- ROSTA Katalin: *A nyelvi fejlődés folyamata, az eltérő nyelvi fejlődés korai felismerése és terápiája*. Gyermeknevelés, 2015 3/2 121–130.
DOI: 10.31074/gyntf.2015.2.121.130
- SUGÁRNÉ Kádár Júlia: *A beszédfejlődés útjai, beszédfejlesztés az óvodában*. Tankönyvkiadó, Bp., 1986.

Abstract

THE RELATIONSHIP BETWEEN LANGUAGE ABILITIES AND FAMILY BACKGROUND

When learning the mother tongue, the social environment and the available language pattern are of particular importance. For children, the primary language environment is the family. The development of language skills is also determined by the child's anatomical and physiological characteristics, the narrower and wider environment. During my research, I investigated the effect of family background on language development. The language abilities of 87 children preparing for school were assessed (vocabulary, oral text creation, verbal text memory). I used a self-made task set. The examination was supplemented by a parental questionnaire.

Keywords: language skills, language socialization, family

Podráczky Judit–Hajdúné Holló Katalin–Borbélyová Diana–
Nagyová Alexandra–Józsa Krisztián:

A MAGYARORSZÁGI ÉS SZLOVÁKIAI ÓVODAI NEVELÉSI PROGRAM ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE¹

Bevezetés

A magyarországi és szlovákiai magyar óvodás gyermekek körében végzett DIFER-mérések² összehasonlításának meglepő eredménye, hogy a gyermekek készségeinek fejlettsége óvodáskor végére a 4 éves kori mérésekhez képest (ahol még nincs lényegi különbség a két ország között) eltérő képet mutat. Óvodáskor végére a magyarországi gyermekek DIFER készségei számottevően fejlettebbek, mint a szlovákiai magyar társaiké.³ A jelenség magyarázatát keresve első lépésként a két ország óvodai nevelési alapprogramját vizsgáltuk meg. Az összehasonlító elemzés segítségével a magyarországi és szlovákiai kétpólusú modell állami szabályozó dokumentumainak, az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* és az *Óvodai nevelés állami oktatási programja* hasonlóságaira és különbözőségeire kívánunk rámutatni.

Kiindulópontként megállapítottuk, hogy az óvodai nevelés tartalmát szabályozó, kötelező érvényű dokumentum mindkét országban keretjellegű szabályozásként funkcionál. Az alapprogram típusú curriculumok nem egy óvodapedagógiát kívánnak kötelezően és általánosan érvényre juttatni, hanem nevelési programok sokféleségének, a programok egymás mellett létezésének biztosítanak teret. Szabályozó szerepük és műfajuk alapvető jellegzetessége, hogy azt a keretet, illetve azokat az általános elveket tartalmazzák, amelyek támpontokat jelentenek az óvodák számára saját nevelési programjaik kialakításához. Mivel a curriculum egy olyan dinamikus és nyílt, társadalmi konszenzuson alapuló cél- és folyamatmodell, mely tulajdonképpen több dimenzió konzisztens rendszere, ezért jellemzője, hogy előrevetíti az edukációs folyamat optimális megvalósításával kapcsolatos elvárásokat. A curriculum rendszerint a tanítási, nevelési folyamat teljes, elsősorban vertikális leírását tartalmazza a céloktól az értékelésig.⁴ Azok a nevelési (oktatási) rendszerek, ahol a core curriculum (alapprogram) mellett local curriculum

¹ A tanulmány a 005UJS-4/2021-es KEGA projekt keretén belül készült. Štúdia vznikla v rámci projektu KEGA č. 005UJS-4/2021 – Adaptácia a štandardizácia diagnostického nástroja DIFER na zisťovanie aktuálnej vývinovej úrovne 4-8 ročných detí.

² NAGY József–JÓZSA Krisztián–FAZEKASNÉ Fenyvesi Margit–VIDÁKOVICH Tibor: *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged, 2004.

³ HAJDÚNÉ HOLLÓ Katalin–BORBÉLYOVÁ Diana–ZENTAI Gabriella–JÓZSA Krisztián: *Magyarországi és szlovákiai magyar gyermekek elemi kombinatív képességének fejlődése 4–8 éves korban*. In: KÉRI Katalin–KISSNÉ ZSÁMBOKI Réka–NÉMETH Dóra Katalin–PÁSZTOR Enikő: *Egy nyelvet beszélünk? Gyermeklét és pedagógia a nyelvi, kulturális és társadalmi terek kontextusában*. Soproni Egyetem, Sopron, 2022, 64.

⁴ PERJÉS István–VASS Vilmos: *A curriculumelmélet műfaji fejlődése = Új Pedagógiai Szemle*, 2008/3. 3–10. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/perjes-istvan-vass> [2022. 03. 11.]

(helyi program) is használatos, kétpólusú rendszerek. A magyarországi és a szlovákiai nevelés (oktatás) rendszere kétpólusú.

Magyarországon az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* mellett megjelenik az intézményi pedagógiai programok kidolgozásának kötelezettsége. A magyarországi óvodai nevelés alapprogramja olyan dokumentum, amelyet pluralizmus, gyermekközpontúság, módszertani szabadság jellemez és szervezeti sokszínűséget tesz lehetővé. Egyedinek tekinthető sajátossága a gyermek- és óvodakép megfogalmazása, a tevékenységek, ezen belül a játék középpontba állítása, és az a tény, hogy a program nem tartalmaz követelményeket, az iránytűt a nevelés-fejlesztés számára az óvodáskor végének fejlődési jellemzői jelentik.

Szlovákia oktatáspolitikájára is jellemző a kétpólusú modell, azonban itt hangsúlyosabban megjelenik a kritériumközpontú oktatási rendszer, amely abban nyilvánul meg, hogy az állam az oktatási programok által kötelezően megszabott követelményrendszer teljesítését irányozza elő, ezzel szabványosítva és egységesítve az iskolarendszerbe sorolt óvodák kimeneti elvárásait, az elsajátítandó készségek szintjét. A szlovák állami program gerincét a követelményrendszer, a tantervi tananyagtartalom és az értékelő kérdések hármas egysége alkotja. A szlovákiai program felépítése tehát a kritériumorientált fejlődéssegítés gyakorlatára alapoz abból a megfontolásból, hogy a teljesítményt a követelményekből kiindulva és ahhoz viszonyítva határozhatjuk meg, illetve értékelhetjük, ugyanis így meg tudjuk vizsgálni, hogy a gyermek/tanuló milyen szinten érte el az előre meghatározott, pontosan definiált követelményszintet. A kritériumorientált értékelés során jellemezni tudjuk azt is, hogy az egyén az elért szinten milyen gondolkodási műveletek elvégzésére képes. Ez lehetőséget ad a viszonyításra, összehasonlításra és ennek alapján a gyermek/tanuló adott területen történő fejlesztésére.

Út a keretjellegű szabályozásig: az óvodai nevelés tartalmi szabályozásának előzményei Magyarországon

Kezdetek

Magyarországon 1957-ben születik meg az a dokumentum, amelyre az óvodai nevelés egészét átfogó tartalmi szabályozás első kísérleteként tekinthetünk.⁵ A művelődésügyi miniszter 851-17/1957. II/4. sz. utasítása az ország összes óvodai intézményeiben a *Nevelőmunka az óvodában Útmutatás óvónók számára* című dokumentum a szakmán belül „kézikönyv”-ként vált közzismertté. A kézikönyv egy rendkívül részletes, a nevelés-oktatás tartalmát teljes egészében szabályozó, előíró tanterv típusú dokumentum, mely szerkezetileg két nagyobb egységre tagolódik. Az első az óvodai nevelés feltételeit és eszközeit, a második terjedelmesebb rész a foglalkozási tervek részletezi. Szerkezete összességében hasonló az iskolai tantervekéhez: meghatározza az egyes foglalkozások anyagait, tartalmát, felépítését, előírja a korcsoportonkénti követelményeket. A dokumentum hú lenyomata

⁵ Ezt ugyan megelőzte az 1953-ban kiadott *Óvodai foglalkozások* c. módszertani levél, az azonban nem fedte le az óvodai nevelés minden szegmensét.

korának, ezért nem meglepő, hogy átpolitizált. Az óvodai nevelés „célja, hogy a szocializmust építő társadalom és a szocialista pedagógia követelményeinek megfelelő gondozást és nevelést nyújtson 3-6 éves korú gyermekek számára.”⁶ Feladatként jelöli meg a gyermekek sokoldalú nevelését, amelyet a gyerekek testi, értelmi és erkölcsi erőinek, esztétikai érzékének fejlesztésével kell biztosítani. El kell érnie, hogy fejlődjenek azok a készségei és képességei, melyek megkönnyítik az iskolai életbe való beilleszkedést, az iskolai tanulmányok megkezdését. A dokumentum szerkezete, tartalmi jellemzői és egész szemlélete abban erősíti meg az olvasót, hogy a magyar óvodai nevelés egészének szabályozására törekvő első program erőteljesen oktatáscentrikus és az iskolára való felkészítésre fókuszál.

Az iskolára történő felkészítés a következő évtizedekben is az óvoda egyik funkciója marad, mégis más a szellemisége annak a programnak, amely 1971-ben, mintegy háromévnnyi szakmai vitát és egyeztetéseket követően látott napvilágot. Az *óvodai nevelés programját* méltán emlegetjük a szakma mérőföldkövéként. E program legnagyobb érdeme abban állt, hogy gyermekfelfogásában a legkorszerűbb pszichológiai szemléletet képviselte,⁷ a rendelkezésre álló pedagógiai, pszichológiai, orvosi és egészségtudományi szakismereteket beépítette és azokat a gyakorlati tapasztalatokkal ötvözve jelenítette meg. Az 1971-es program ezért a maga korában kuriózumnak számított és nemzetközi hírnévre tett szert.⁸ Az egyéni bánásmód, a tapasztalás és élmény, a játékban rejlő önkifejezési és indirekt tanulási lehetőségek, a legkisebbek tanulása kötetlenségének hangsúlyozása,⁹ a gyermeki képességfejlődés egyéni üteméről és a differenciálásról való gondolkodás egy rendkívül korszerű nevelési felfogást eredményezett, amit a kötelező előírások mellett megjelenő javasolt útmutatások jótékonyan támogattak.

Előírászerű megfogalmazások a pedagógusok számára inkább a *mit*-tel, javaslatok inkább a *hogyan*-nal, a módszertani kérdésekkel kapcsolatosan fogalmazódnak meg. Valamelyest módosult a program felépítése, ez azonban nem hozott érdemi változást a szerkezetben. Az egyes fejezetek arányosabbakká váltak, megmaradtak ugyanakkor korcsoportonként az év végére elérendő követelményszintek, melyeket azonban ez a program már jóval rugalmasabban kezel, természetesen tartva a gyermekek közötti fejlettségbeli különbségeket.¹⁰

E mértékadó program átdolgozásának munkálatai a '80-as évek első felében indultak. A megújítást számos tényező indokolta, melyekből itt csak a legfontosabbakra utalunk:

– az iskolakészültség vizsgálatára irányuló újabb kutatási eredmények¹¹

⁶ Nevelőmunka az óvodában: Útmutatás óvónők számára. Tankönyvkiadó, Budapest, 1957. 3.

⁷ A programra komoly hatást gyakorolt a Budapesti Iskola szellemisége, a Programbizottság tagjaként közvetlenül Hermann Alice személye és javaslatai.

⁸ BAKONYI Anna: *Értékkövető gondolatok az óvodai nevelés programjaiban: A magyar óvodai nevelés íve 1971–2013 – Szabadi Ilona emlékére* = Neveléstudomány, 2013/4. 34–44.

⁹ Uo.

¹⁰ Az óvodai nevelés programja. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980.

¹¹ Ld.: NAGY József: *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980.; NAGY József: *PREFER: Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1986.

- az 1985. évi törvény a közoktatásról és a fejlettség szerinti beiskolázás rendeleti szabályozása^{12,13}
- a társadalomban zajló változások és
- a szakma egyre erőteljesebb törekvése a pedagógiai autonómiára.

Az 1989-ben megjelent óvodai nevelési program (új ÖNP) elődjének sok értékét megőrizte, ugyanakkor lényeges változásokat is hozott. A változások legmarkánsabban az óvodai élet nyitottságában és a kötöttségek oldásában érhetők tetten. Az utasításokat ajánlások, a „kell”-eket „lehet”-ek váltották fel. Ajánlások fogalmazódnak meg arra vonatkozóan, hogy mit lehet, a *hogyan*-t az új program az óvodapedagógusra bízva ugyanúgy, mint a tapasztalatszerzés formáinak a megválasztását. Mindez jóval nagyobb módszertani szabadságot eredményezett. Ugyancsak jelentős változás, hogy ebben a programban követelményszinteket már nem találunk, az iránytűt az óvodapedagógus számára ettől kezdve a fejlődés jellemzői jelentik.

A célmeghatározásban megmarad a 1971-es programból „a gyermekek sokoldalú, harmonikus fejlődésének elősegítése”,¹⁴ de már nemcsak a 3-6, hanem a 3-6-7 éves gyermekeké. Az életkori határok árnyalásában kifejezésre jut, hogy a gyermekek egy része nem 6 évesen kezd iskolát, de még inkább az, hogy a gyermekek különböző életkorban érik el az iskola megkezdéséhez szükséges fejlettséget. A „sokoldalú” azt jelenti, hogy a nevelésnek át kell fognia a gyermeki személyiség egészét, és az érzelmi biztonság burkában kell biztosítani a testi, értelmi és szociális fejlődést. Az iskolára való felkészítés új értelmezést nyer: az óvoda a teljes személyiséget fejleszti, amelynek része az iskolai alkalmasság elérése, ami a kijelölt feladatok megvalósulásával biztosítható. Az óvodai nevelés feladatait a program a testi fejlődés, a mentális értelmi és a közösségi, szociális fejlődés terén nagyon konkrétan, egyértelműen határozza meg. A kijelölt területek megegyeznek az iskolai alkalmasság feltételeivel, de a program hangsúlyozza, hogy az óvodai nevelés tartalma ennél tágabb, ugyanakkor jelzi, hogy a teljes személyiségfejlesztés folyamatában a tanuláshoz szükséges képességek kialakulása visszajelzés az óvodai nevelés eredményességére vonatkozóan.

Sajátos helyzetet teremtett, hogy a továbbfejlesztett nevelési program egy séges, központi, minden magyar óvodára érvényes útmutatóként éppen a rendszerváltozás idején jelent meg, egy olyan időpillanatban, amikor a szakmai sokszínűség iránti igény már reformpedagógiai koncepciókat keltett életre és alternatív programokat honosított meg. Jó érzékkel mutat rá Bakonyi arra az elmentmondásra, hogy miközben a szakma törekvései már egy új korszakot láttattak, 1996-ig egy „múltrendszerbeli” központi program funkcionált hivatalos tartalmi szabályozóként.¹⁵

¹² Az oktatásról. 1985. évi I. tv. Magyar Közlöny, 1985/19. 461–492.;

¹³ 6/1986. VI. 26. MM számú rendelet a tankötelezettségről. <http://www.jogiportal.hu/index.php?id=tonopi3vx04frbs7v&state=19940901&menu=view> [2022. 03. 12.]

¹⁴ Az óvodai nevelés programja. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest 1989. 5.

¹⁵ BAKONYI Anna: *Értékkövető gondolatok az óvodai nevelés programjaiban: A magyar óvodai nevelés éve 1971–2013 – Szabadi Ilona emlékére*, Neveléstudomány, 2013/4. 34–44.

A keretjellelű szabályozás meghonosodása

Az óvodai nevelés országos alapprogramja, 1996

Az alapprogram merőben új típusú tartalmi szabályozás, hiszen nemcsak egy óvodapedagógiát kíván kötelezően és általánosan érvényre juttatni, hanem nevelési programok sokféleségének, a programok egymás mellett létezésének biztosít teret. Szabályozó szerepe és műfaja is jelentősen eltér a korábbi programoktól. Azt a keretet, ill. azokat az általános elveket tartalmazza, amelyek a támpontokat jelentik minden hazai óvoda számára saját nevelési programjaik kialakításához. Az óvodai nevelés jó hagyományait megtartja, ugyanakkor tükrözi azokat a demokratikus, humánus értékeket, amelyek a társadalomban lezajlott változások nyomán kaptak létjogosultságot. Olyan dokumentum, amelyet pluralizmus, gyermekközpontság, módszertani szabadság és szervezeti sokszínűség jellemez. Azok az általános igények érvényesülnek benne, amelyeket az óvodai neveléssel szemben a társadalom a gyermek érdekeinek figyelembevételével megfogalmaz.

Egészen új elem az alapprogramban az óvodakép és a gyermekkép. Az óvodakép az óvoda helyét, funkcióit, az óvodai nevelés célját, alapelveit és feladatait rögzíti. A célmeghatározásban a már jól ismert cél – a gyermekek sokoldalú, harmonikus fejlődésének és a személyiség kibontakoztatásának elősegítése – kiegészül „az életkori és egyéni sajátosságok és az eltérő fejlődési ütem figyelembevételével (ideértve a különleges gondozást igénylő gyermek ellátását is).”¹⁶ A célnak az életkori és egyéni sajátosságokkal való kiegészülése összhangban van egyrészt a hatályos közoktatási törvényben megfogalmazott emberi és szabadságjogokkal,¹⁷ másrészt az alapprogram pedagógiai alapelveivel és gyermekképével. Ez utóbbi kifejezetten hangsúlyozza, hogy a gyermeknek sajátos, életkoronként és egyénenként változó testi és lelki szükségletei vannak. Először fogalmazódik meg az óvodai nevelés célja úgy, hogy az a különleges gondozást igénylő gyermekekre is kiterjeszhető, illetve rájuk is vonatkozik. Mögötte a humánus szemléleten túl az a társadalmi törekvés ismerhető fel, amely a sérült emberek társadalmi integrációját, kirekesztettségük mérséklését célozza. A cél összességében az egyedi gyermeki személyiség, az individuuum felértékelődését is tükrözi.

Az óvodai nevelés általános feladata ebben az alapprogramban az óvodáskorú gyermek testi és lelki szükségleteinek kielégítése, ezen belül:

- az egészséges életmód alakítása,
- az érzelmi nevelés és a szocializáció biztosítása, valamint
- az értelmi fejlesztés, nevelés megvalósítása.

A különböző területeken megjelenő feladatokat a dokumentum részleteibben is meghatározta, de oly módon, hogy azok az egyes intézmények számára rendkívül nagy mozgásteret biztosítottak.

¹⁶ 137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról <http://www.jogiportal.hu/index.php?id=oefxt20xj3i31a5nc&state=20121217&menu=view> [2022. 03. 12.]

¹⁷ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV> [2022. 03. 12.]

Az 1996-ban bevezetett alapprogram Magyarország első óvodai kerettanterv-típusú tartalmi szabályozója. A közoktatási törvény előírta, hogy az óvodáknak 1998 őszére az alapprogramra épülő helyi programot kell készíteniük. Ez a megelőző gyakorlathoz képest alapvető változást jelentett, de összességében jól illeszkedett a korszakot jellemző decentralizálódó törekvésekhez. Az alapprogram felülvizsgálatára először 2009-ben, majd 2011-ben került sor. A továbbiakban a hatályos szabályozás jellemzőit foglaljuk össze.

Az óvodai nevelés országos alapprogramja ma

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény rögzíti, hogy az óvodákban a nevelőmunka pedagógiai program szerint folyik, és kitér arra is, hogy az óvodák helyi pedagógiai programjukat az Óvodai nevelés országos alapprogramja alapján készítik el.¹⁸ A törvény egyértelművé teszi a kétszintű szabályozást, de a helyi programok felépítéséről nem rendelkezik. A nevelési – oktatási intézmények, köztük az óvodák működését meghatározó dokumentumok tartalmára, elkészítésére, alkalmazására vonatkozó szabályokat a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet részletezi.¹⁹ Az Óvodai nevelés országos alapprogramját a 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet 1. melléklete,²⁰ a nemzetiség óvodai nevelésének irányelveit pedig a 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet tartalmazza.²¹

Az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* olyan keret jellegű szabályzó dokumentum, mely tartalmi útmutatóként szolgál minden magyarországi óvoda számára. Az aktuális (kornak megfelelő) gyermek- és óvodakép megfogalmazása mellett meghatározza a magyarországi óvodákban folyó pedagógiai munka alapelveit. Tartalmazza az óvodai nevelés általános feladatait, ezen belül részletezi az egészséges életmód alakításával, az érzelmi, erkölcsi és értékorientált közösségi neveléssel, valamint az anyanyelvi és az értelmi fejlesztés és nevelés megvalósításával kapcsolatos feladatokat. Az óvodai élet megszervezésének elvei rész a személyi és tárgyi feltételek mellett kitér az óvoda kapcsolataira is. Nevesíti a program az óvodai élet tevékenységi formáit, és tevékenységi formánként rögzíti az óvodapedagógus adott területhez kapcsolódó feladatait. A tevékenységek sorában elsőként említi a kisgyermekkor legfontosabb és legfejlesztőbb tevékenységét, az óvodai nevelés leghatékonyabb eszközeit a játékot.

Az óvodai élet tevékenységi formái:

- játék
- verselés, mesélés

¹⁸ 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> [2022. 03. 12.]

¹⁹ 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm> [2022. 03. 12.]

²⁰ 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. Magyar Közlöny, 2012/171. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/mkpdf/hiteles/mk12171.pdf> [2022. 03. 12.]

²¹ 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM&txtrefere=0000003.TXT> [2022. 03. 12.]

- ének, zene, énekes játék, gyermektánc
- rajzolás, festés, mintázás, kézi munka
- mozgás
- a külső világ tevékeny megismerése
- munka jellegű tevékenységek
- a tevékenységekben megvalósuló tanulás.

Gyermekközpontú szemléletéből adódóan a személyes kompetencia fejlesztésének szándéka áthatja a programot, és a fejlesztés támogatására vonatkozó elvárások és útmutatások is végigvonulnak dokumentumon. A programalkotók már a bevezetőben leszögezik, hogy „*az óvodai nevelésnek a gyermeki személyiség teljes kibontakozásának elősegítésére kell irányulnia*”²² A gyermeki személyiség teljes kibontakoztatása nem nélkülözheti a személyes kompetencia összetevőinek fejlesztését. A szükségletek már a gyermekképben és az óvodaképben is megjelennek, utóbbiban a nemzetiséghez tartozó és a migráns gyermekek önazonosságának megőrzése és erősítése is.

A hároméves kortól kötelező óvodába járás ideje alatt az óvodai nevelési folyamat egyik célja a gyermek szociális fejlődésének elősegítése. A program szociális kompetencia fejlődésének támogatására fókuszáló fejezete az erkölcsi és az értékorientált közösségi nevelésről szóló rész, de az óvodai nevelés közösségi mivolta miatt a szociális kompetencia fejlesztésével kapcsolatos feladatok szisztematikusan megjelennek a program további fejezeteiben is.

A kognitív kompetencia fejlesztését helyezi a fókuszba az anyanyelvi, az értelmi fejlesztés és nevelés megvalósításáról szóló fejezet. A szabályozó dokumentum az értelmi nevelés feladatai között említi a gyermek spontán és tervszerűen szerzett tapasztalatainak, ismereteinek rendszerezését, bővítését, gyakorlását valamint az értelmi képességek (érzékelés, észlelés, emlékezet, figyelem, képzelet, gondolkodás) fejlesztését. A szabad játék túlsúlyának érvényesülése mellett a kognitív kompetencia összetevőinek fejlesztésével kapcsolatos legtöbb útmutatást a külső világ tevékeny megismeréséről és a tevékenységekben megvalósuló tanulásról szóló részek tartalmazzák. A tanulás lehetséges formái között a játékos, cselekvéses tanulás mellett megjelenik a gyakorlati problémamegoldás is. A matematikai nevelés az 1989-es Óvodai Nevelési Programban még külön nevelési területként jelent meg, a jelenleg hatályos programban a külső világ tevékeny megismerése tevékenységi forma részét képezi. „*A gyermek a környezet megismerése során matematikai tartalmú tapasztalatoknak, ismereteknek is birtokába jut és azokat a tevékenységeiben alkalmazza.*”²³

Az óvodai értékelésről az alapprogram nagyon szűkszavúan fogalmaz, arra vonatkozóan inkább csak utalásokat tartalmaz. A programalkotók az óvodai nevelés céljának megfogalmazása során egyértelműen rögzítették, hogy az óvodások sokoldalú, harmonikus fejlesztésének, a gyermeki személyiség kibontakoztatásának és a hátrányok csökkentésének az életkori és egyéni sajátosságok, valamint az

²² 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. Magyar Közlöny, 2012/171. 28225. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/mkpdf/hiteles/mk12171.pdf> [2022. 03. 12.]

²³ 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. Magyar Közlöny, 2012/171. 28230. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/mkpdf/hiteles/mk12171.pdf> [2022. 03. 12.]

eltérő fejlődési ütem figyelembevételével kell történnie. Nem adtak viszont útmutatást arra vonatkozóan, hogy mi szolgálhat információforrásként a gyermekek megismeréséhez, hogyan jellemezhető fejlődésük önmagukhoz illetve a populációhoz viszonyítottan. Az óvodai élet megszervezésére vonatkozó részben említik a gyermekek megismerését és a fejlődés nyomon követését, de csak az erre szolgáló „különböző” dokumentumok vezetésének kötelezettségére történik utalás. Explicit módon a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 63., 93/A. és 173. §-ai rögzítik a fejlődés nyomon követésének kötelezettségére, annak írásbeliségére, gyakoriságára és a vezetett dokumentáció tartalmára vonatkozó szabályokat.²⁴ Az értékelésre vonatkozó legkonkrétabb elvárást az alapprogram tevékenységekben megvalósuló tanulásról szóló alfejezetének utolsó pontja tartalmazza; „Az óvodapedagógus a tanulás irányítása során, személyre szabott, pozitív értékeléssel segíti a gyermek személyiségének kibontakozását.”²⁵

Az Óvodai nevelés országos alapprogramjának utolsó része az óvodáskor végén tapasztalható, az iskolai élet megkezdéséhez szükséges testi, mentális és szociális fejlettség (érettség) jellemzőit foglalja össze, de *nem tartalmaz követelményeket.*

Út a keretjellelű szabályozásig Szlovákiában: az óvodai nevelés tartalmi szabályozásának előzményei

Szlovákiában az intézményes óvodai nevelés kezdetei az 1950-es évekre nyúlnak vissza (az ország akkor még Csehszlovákia része). A bölcsődék (melyek 3 éves korig biztosítottak ellátást) és az óvodák (melyek 3-tól 6 éves korig fogadták a gyermekeket) szigorú állami szabályozás szerint működtek. Az önálló szlovákiai óvodai nevelés kezdete Szlovákia megalakulásához köthető (Szlovákia 1993. január 1-én lett önálló állam).

Történelmi visszatekintés

Csehszlovákia megalakulásától 2013-ig tizenkét, az óvodai nevelést érintő program kiadására került sor.²⁶ A jelenleg érvényben levő aktuális állami program tehát a tizenharmadik. Az első centralizált curriculumot 1948-ban kezdték kidolgozni. Az 1978-ban kiadott *A bölcsődék és óvodák nevelési programja – Program výchovnej práce v jasliach a materských školách*²⁷ 1999-ig volt érvényben. Ezt a dokumentumot az óvodai nevelés egészét átfogó tartalmi szabályozás első minőségi kísérleteként tartjuk számon, Csehszlovákia megszűnése után még az önálló Szlovákia

²⁴ 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm> [2022. 03. 12.]

²⁵ 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. Magyar Közlöny, 2012/171. 28230. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/mkpdf/hiteles/mk12171.pdf> [2022. 03. 12.]

²⁶ UVÁČKOVÁ Iлона: Čo vieme/nevime o materskej škole v súčasnosti. In: MIŇOVÁ Monika (ed.): Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien. Zborník z vedecko- odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, SV OMEP, 2013. 108–119.

²⁷ Kolektív autorov: Program výchovnej práce v jasliach a materských školách. SPN, Bratislava, 1978.

óvodai nevelését is szabályozta 6 évig. E dokumentum alapján az óvodában rigórozus szabályok uralkodtak. Délelőttönként napi két foglalkozást kellett tartani, az időkereteket szigorúan betartva (rendszerint 2x20/25 perc terjedelemben) és a frontális tevékenységek domináltak. Sajnálatos, hogy ez volt az első és egyben utolsó olyan állami program, melynek kiadását az állam magyar nyelven is fontosnak tartotta.²⁸

Ezt váltotta fel 1999-ben *Az óvodát látogató gyermekek nevelési és oktatási programja – Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*,²⁹ mely az önálló Szlovákia első saját programja, ilyen módon mérföldkő a szlovák óvodai nevelésben, s amely az addigi nemzeti és pedagógiai tradíciókból táplálkozott ugyan, de gyermekfelfogásában az akkori legkorszerűbb pszichológiai szemléletet képviselte. A program a következő nevelési területeket különítette el: testnevelés, munkára való nevelés, proszociális nevelés, értelmi nevelés és esztétikai nevelés. Az egyes nevelési területeken belül az óvodai nevelés tartalma életkoronként differenciálódott. A dokumentumot a frontális tevékenységektől való fokozatos elszakadás, a csoportos szervezési formák felé orientálódás jellemezte. A napirendi formák közül a játék, a reggeli torna, a szabadban való tartózkodás, a foglalkozások és a didaktikus tevékenységek kaptak hangsúlyos szerepet. Az utóbbi új, addig ismeretlen fogalomként jelent meg. Az óvodai munka tervezése a program alapján zajlott. A célokat és a feladatokat a pedagógus a gyermekek életkorához mérten szabta meg, illetve választotta ki a program kínálatából. Ezt a programot az idősebb pedagógusok – akik több program bevezetését megélték – az egyik legjobb programként értékelik.

2008 volt az az év, mely az iskolarendszer reformjával és az új közoktatási törvény bevezetésével radikális változást hozott. A 245/2008-as Közoktatási törvény életbe lépésével³⁰ megjelent az addig Szlovákiában ismeretlen kétszintű/kétpólusú, partícipáción alapuló igazgatási – curriculáris modell.

A 2008-ban bekövetkezett reform eredményeképpen az óvodákat besorolták az iskolarendszerbe (annak 0. szintjét képezi: ISCED 0), valamint olyan új (főként idegen eredetű) szakkifejezések épültek be a szakmai köztudatba, mint az edukáció, predprimáris képzés, oktatási program, evauláció, művelődési standardok. *Az állami program az Állami Oktatás program ISCED 0 – „A gyermek és a világ”* megnevezést kapta (*Štátny vzdelávacie program ISCED 0 – „Dieťa a svet”).*³¹ A művelődési standardokat 3 fő területen jelölte ki: perceptuális-motoros, kognitív és szocio-emocionális, ezen belül további négy tematikus területbe integrálta: Én, Emberek, Természet és Kultúra. A művelődési standardok tovább

²⁸ 1986-ban jelent meg a magyar kisebbség nyelvén, *A bölcsődék és az óvodák nevelési programja* címmel.

²⁹ GUZIOVÁ Katarína et al.: *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 1999.
<https://www.maquita.eu/wp-content/uploads/2020/08/program-vychovy-a-vzdelavania-deti-v-materskych-skolach-MS-SR-1999.pdf> [2021.03.08.]

³⁰ Zákon č. 245/2008 Z. z. ZÁKON o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, 2008.
<https://www.onlinezakony.sk/?lawlink=245/2008%20Z.z.> [2021.03.08.]

³¹ Štátny Pedagogický Ústav. Štátny vzdelávacie program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava, 2008.

osztódtak követelményekre (teljesítményi standardokra) és tartalmi standardokra. Az eddigi programtól való radikálisan eltérő struktúra, a tematikus egységek – kompetenciák – tartalmi egysége – keresztmetszeti témák összefüggéstelen volta (amelyek között a tervezés során összefüggést kellett volna találni), a teljesítményi standardokhoz kapcsolódó célok logikátlan operacionalizálásának kötelezettsége a pedagógusok elégedetlenségét váltotta ki. Káosz kezdett uralkodni a tervezésben és a tevékenységek megvalósításában is.

Az összefüggések hiábavaló keresése, a fogalmak kaotikus használata és a szakmai útmutatás hiánya megpecsételte a program sorsát. Ma már tudjuk, hogy a pedagógusok jelentős többsége rossznak tartotta a programot,³² s ez az intézményi szintű programok színvonalára is rányomta a bélyegét. Azok kidolgozása nehézkes volt, hiányzott hozzá a módszertani segítség és útmutatás. A nagy hirtelenséggel bevezetett változásra reagálva a pedagógusoknak nyáron kellett kidolgozniuk az intézményi programokat, hogy szeptemberre készen legyenek. A legfőbb gondot a kerettanterv (učebné osnovy) kidolgozása jelentette, mely az intézményi program kötelező része volt. A módszertani útmutató/kézikönyv kiadása elkésett, ugyanúgy, ahogy a pedagógusoknak szánt képzések is (melyek csak 2008 őszen indultak). A helyi szintű programoknak azonban augusztus 31-ig el kellett készülniük, illetve az új program szerinti munkának is el kellett kezdődnie szeptember 1-től.

A legnagyobb gondot az Óvodai nevelés állami oktatási programja kapcsán azonban az jelentette, hogy semmiféle kontinuitás nem volt fellelhető az intézményes művelődés egyes szintjei között (gondolunk itt az óvodára és az alapskola/általános iskola alsó tagozatára). A szakmai kritika ezt a területet is érintette. Kutatások is alátámasztották, hogy a szakmában dolgozó pedagógusok úgy jellemezték ezt a dokumentumot, mint egy kaotikus, átgondolatlan anyagot, amely nem felelt meg az elvárásoknak és csak bonyolította munkájuk végzését.³³ Joggal állíthatjuk tehát, hogy a 2008-as állami program a szlovákiai óvodai programok történetének egyik nagy kudarca volt. Kašćák a 2008-ban bevezetésre kerülő program kapcsán arra a problémára mutatott rá, hogy a standardizáció az anglo-amerikai kultúra része volt addig, Európában nem volt tradíciója, ezért nem volt egyszerű az áttérés.³⁴ Ezt csak tetézte, hogy a pedagógusok felkészítése nem volt megfelelő, a képzések és módszertani útmutatók is késtek. A folyamatnak az lett az eredménye, hogy az óvodapedagógusok káoszként élték meg ezt az időszakot.

³² KAŠĆÁK Ondrej: *Križovatky domácich tradícií medzinárodných koreňov vzdelávania a starostlivosti o deti v ranom detstve*. In: Miňová, M. (ed.): *Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien*. Zborník z vedecko – odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, SV OMEP, 2013. 108–119.

³³ MIŇOVÁ Monika: *Predprimárna edukácia v súčasnom slovenskom edukačnom kontexte*. Pedagogika Przenszkolna i Wczesnoszkolna. 2013/6. 67–77.

³⁴ KAŠĆÁK Ondrej: *Križovatky domácich tradícií medzinárodných koreňov vzdelávania a starostlivosti o deti v ranom detstve*. In: Miňová, M. (ed.): *Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien*. Zborník z vedecko – odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, SV OMEP Prešov, 2013. 108–119.

A fenti okok miatt a program megalkotói 2011-ben a program revízióját kezdeményezték. Társadalmi szintű szakmai diskurzus alakult ki, amelybe a szakmai szervezetek is bekapcsolódtak, illetve a szerzők más országok összehasonlító elemzéseiből inspirálódva próbálták megújítani a legfelsőbb curriculumokat. Majd – engedve a szakma részéről rájuk nehezedő nyomásnak – egy új program kidolgozása kezdődött meg. Ennek eredményeként jött létre 2015-ben az *innovált Állami Oktatási program (inovovaný Štátny vzdelávací program)*, mely struktúrájában teljesen eltért az elődjétől, abból csak a művelődési standardok eszméjét tartotta meg teljesítményi és tartalmi standardokra bontva. Az új program experimentális (kísérleti) kipróbálása egy évig tartott (a 2015/16-os tanévben), és 306 óvoda részvételével valósult meg. Az eredeti dokumentumban több változást eszközöltek a szerzők és a folyamat eredményeképpen az egyéves pilot szakasz után 2016-ban érvénybe lépett a ma is használatos állami oktatási program.

Az Óvodai nevelés állami oktatási programja napjainkban

A kétszintű, standardizáción alapuló curriculáris modell felsőbb szintje jelenleg az *Óvodai nevelés állami oktatási programja (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách)*, amelyet az Állami Pedagógiai Intézet dolgozott ki. Az új szabályozó az oktatásügyi minisztérium 2016. július 6-i jóváhagyását követően, 2016. szeptember 1-én lépett érvénybe. A második szintet az intézményi (helyi) pedagógiai programok képviselik, melyet minden intézménynek kötelezően ki kell dolgoznia a hatályos törvénnyel és az állami oktatási programmal összhangban.

A program rendelkezésre áll magyar nyelven is, melyet a szlovákiai Komárno-ban található Comenius Pedagógiai Intézet³⁵ munkatársai fordítottak le 2019-ben.³⁶ „Az állam ezen a programon keresztül garantálja az iskolaköteles kor előtti intézményes oktatás minőségét a Szlovák Köztársaság iskola- és oktatási intézményhálózatában működő valamennyi óvodában”³⁷

Az állami program keret jellegű szabályozó dokumentum, melyet a hatályos köznevelési és közoktatási törvény előírása szerint kötelező applikálni. Meghatározza az iskolaköteles kort megelőző intézményes oktatásra vonatkozó alapvető állami követelményeket és alapot biztosít az intézményes oktatás további szintjeihez. Rögzíti az iskolaköteles kor előtti állami oktatás céljait és tartalmát. Az önálló tervezés és megvalósítás feltételeinek biztosítása mellett alapot nyújt az intézményi (létesítményi) nevelési-oktatási programok összeállításához. Hangsúlyozza a pedagógiai értékelés szerepét, és kiemeli az inkluzív nevelés-oktatás szükségességét.

Szlovákiában az óvodai nevelés és oktatás állami oktatási programban rögzített fő célja az iskolai és a társadalmi élet alapjait képező kognitív, szenzomotoros és szociális-érzelmi fejlettség optimális szintjének elérése. A program

³⁵ A Comenius Pedagógiai Intézet közhasznú, a szlovákiai magyar pedagógusok szakmai fejlődését és képzését támogató civil szervezet.

³⁶ A lektorálást a komáromi Selye János Egyetem oktatói végezték.

³⁷ Az óvodai nevelés állami oktatási programja. Magyar nyelvű fordítás. Comenius Intézet, Komárno, 2020, 6.

teljesítésével az életük során szükséges kompetenciák megalapozásával, a szükséges készségek és képességek birtokában a gyermekek az óvoda utolsó évének végére rendszerint elérik az iskolai alkalmasságot.

A programban megjelenő kulcskompetenciák:

- kommunikációs kompetenciák
- matematikai, természettudományos és technológiai kompetenciák
- digitális kompetenciák
- a tanulás tanulása, problémamegoldás, alkotói és a kritikus gondolkodás kompetenciái,
- szociális és perszonális kompetenciák
- állampolgári kompetenciák.
- munkakompetenciák.

Az óvodai nevelés-oktatás művelődési területekre tagolódik. A kölcsönösen átjárható művelődési területek igen részletes tananyagtartalma az óvodai nevelés-oktatás teljes tartalmát lefedi. Az alábbi művelődési területek (melyek koherensek az alsó tagozatos művelődési területekkel) további egységekre – alterületekre tagolódnak;

- *Nyelv és kommunikáció*: fő célkitűzése a gyermek kommunikációs kompetenciáinak az összes nyelvi szinten, ill. az írott nyelv erőteljes hatásának felhasználásával megvalósuló fejlesztése.
- *Matematika és információkezelés*: célja azon matematikai és informatikai ismeretek átadása és készségek kialakítása, amelyek a felsőbb műveltségi szinteken fejlesztendő matematikai gondolkodás és matematikai kompetenciák alapját képezik.
- *Ember és a természet*: fő célkitűzése a természettudományos műveltség korai fejlesztése.
- *Ember és a társadalom*: fő célja, hogy a gyermek eligazodjon a társas környezetében, az időbeli, térbeli, szociális és emberi kapcsolataiban. Főképpen a társadalmi környezetre fókuszál és a proszociális nevelésre irányul.
- *Ember és a munka világa*: fő célkitűzése a gyermek azon alapvető készségeinek kialakítása és fejlesztése, amelyek által képes lesz a napi tevékenységek elvégzésére és a hétköznapi életben használatos eszközök alkalmazására.
- *Művészet és kultúra*:
 - Zenei nevelés: fő célkitűzése az általános zenei képességek, készségek és szokások fejlesztése a gyermeknél, melyek megalapozzák a későbbi zeneértést.
 - Képzőművészeti nevelés: fő célja a gyermek elképzeléseinek kifejezése egyszerű képzőművészeti kifejező eszközök által az anyagokkal és eszközökkel való játékos alkotó tevékenységek során, valamint a fantázia, alkotókészség fejlesztése, alapvető képzőművészeti szokások, képességek és készségek kialakítása.

– *Egészség és mozgás*: fő célkitűzése átadni az egészséggel kapcsolatos alapinformációkat, s ezzel egyidejűleg megfelelő testgyakorlatokkal fejleszteni és tökéletesíteni a gyermek mozgásképességét és mozgáskészségét.³⁸

Az egyes művelődési területek sajátosságai többszintű lebontásban jelennek meg. A tantervi követelmények szerkezeti felépítését az 1. táblázat szemlélteti a legstrukturáltabb művelődési terület – a Nyelv és kommunikáció – kiemelt részeinek példáján keresztül.

Művelődési terület	Alterület	Alterületegység	Alterületegység-ág	
Nyelv és kommunikáció	Beszélt nyelv	Artikuláció és kiejtés		
		Nyelvtani helyesség és az irodalmi (standard) nyelvváltozat		
		A kommunikáció szabályai		
	Írott nyelv	Az írott nyelv tartalmának, jelentésének és szerepének megértése		Az írott nyelvi funkciók megismerése
				A szöveg közvetlen jelentéstartalmának megértése-szókincs
				A szöveg közvetett jelentéstartalmának megértése
				A műfajok és az írott nyelv eszközeinek ismerete
		Az írott nyelv formális jegyeinek megértése		A nyomtatott formák és a könyvhasználat
				A fonológiai folyamatok és a fonématudatosság kialakulása
				Az írás grafomotoros feltevélei

A tantervi követelmények szerkezeti felépítése³⁹ (1. táblázat)

A program gerincét a követelményrendszer – tantervi tananyagtartalom – értékelő kérdések táblázatba rendezett hármas egysége alkotja. A követelményrendszer az óvoda végére elérendő készségek szintjét határolja be (az óvodai nevelés kimeneteiként). A tantervi tananyagtartalom útmutatást, mintegy módszertani ajánlásokat tartalmaz az óvodapedagógusok részére. Az elsajátítandó készségek és műveltség-tartalom (művelődési standardok) mellett párhuzamosan megjelenő értékelő kérdések az intézmények belső értékelési eszközeként a fejlődés nyomon követését,

³⁸ Az óvodai nevelés állami oktatási programja. Magyar nyelvű fordítás. Comenius Intézet, Komárno, 2020.

³⁹ Uo.

a hatékonyabb tervező munkát és az egyéni tanulás támogatását szolgálják. Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a fejlődés nyomon követése és annak a pedagógiai diagnosztika eszközeivel való megvalósítása, illetve lejegyzése 2020-ig nem volt kötelező, és nem volt része a pedagógiai dokumentációnak sem. 2022-től a hatályos 21/2022 számú kormányrendelet⁴⁰ (Rendelet a pedagógiai dokumentációról és egyéb dokumentációról) alapján a pedagógus köteles feljegyzéseket készíteni a pedagógiai diagnosztika keretén belül. Azonban erre vonatkozó egyéb kitétel, megkötés jelenleg sincs.

A program hangsúlyozza, hogy a Szlovák Köztársaság óvodai hálózatának nevelési nyelve az államnyelv. A nemzetiségi és bilingvális oktatást folytató óvodákban a szlovák nyelven történő kommunikáció a nevelő-oktató tevékenység része. Az államnyelven folyó kommunikáció főbb irányvonalait a kisebbségi óvodák számára egy módszertani útmutató rögzíti, melyet az Állami Pedagógia Intézet bocsátott ki.⁴¹

Az óvodai élet tevékenységi (napirendi) formái a szlovákiai program alapján:

- játékok és a gyermekek által szabadon választott tevékenységek
- egészségfejlesztő gyakorlatok
- művelődési tevékenységek
- szabad levegőn való tartózkodás
- életvitelt megalapozó tevékenységek.⁴²

A napirendet és annak minden tevékenységi formáját a pedagógus saját belátása szerint igazítja az aktuális helyzethez, a gyermekek igényeihez és érdeklődéséhez.

Helyi pedagógiai programok

Helyi óvodai pedagógiai programok Magyarországon

Az Alapprogram alapján az óvodák nevelőtestületei *helyi pedagógiai programokat* készítenek, vagy kész pedagógiai programot adaptálnak. Függetlenül attól, hogy egy-egy óvoda melyik változatot részesíti előnyben, az Óvodai nevelés országos alapprogramjának és a helyi pedagógiai programoknak koherensnek kell lenniük. A helyi pedagógiai programok intézményi szinten, általában helyzetelemzésre építve tartalmazzák az adott óvoda nevelési koncepcióját, céljait, feladatait, valamint a pedagógiai alapelveit meghatározó értékeket. Kötelező elemei továbbá a szociális hátrányok enyhítését célzó és a gyermekvédelemhez kapcsolódó tevékenységek, a gyermekek esélyegyenlőségét szolgáló intézkedések, a szülő–gyermek–pedagógus együttműködésének formái, az egészséges életmódra nevelés és a környezeti nevelés elvei valamint a kapcsolódó programok és tevékenységek. Sajátos

⁴⁰ Vyhláška č. 21/2022 VYHLÁŠKA Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky zo 17. januára 2022 o pedagogickej dokumentácii a ďalšej dokumentácii. <https://www.slovlex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2022/21/20220201.html> [2021.03.05.]

⁴¹ Metodický list na osvojovanie štátneho – slovenského jazyka v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín. ŠPÚ, Bratislava, 2016. https://www.statpedu.sk/files/sk/metodicky-portal/metodicke-podnety/ppv_metodicky-list_odborne-pojmy.pdf [2021.03.05.]

⁴² Štátny Pedagogický Ústav. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Raabe, Bratislava, 2016.

nevelési igényű gyermekek nevelése esetén a helyi pedagógiai programok része a sajátos nevelési igényből eredő hátrányok csökkentését szolgáló speciális fejlesztő tevékenység is. Nemzetiségi óvodai nevelésben részt vevő óvodák pedagógiai programjai nem nélkülözhetik a nemzetiség kultúrájának és nyelvének ápolásával járó feladatokat. Fentiekén túl a helyi pedagógiai program részletezi a fejlesztés tartalmát, bemutatja annak folyamatát. Rögzíti a szervezeti és időkereteket, valamint az ellenőrzés-értékelés rendszerét. Számba veszi a program megvalósításához, illetve az óvodai élet megszervezéséhez szükséges tárgyi és személyi feltételeket.

Helyi oktatási programok Szlovákiában

A Szlovák Köztársaság Nemzeti Tanácsának köznevelésről és közoktatásról szóló 245/2008-as számú törvénye alapján a nevelés és az oktatás az iskolákban (2008-tól ide van sorolva az óvoda is) és oktatási létesítményekben nevelési és oktatási programok alapján folyik. A nevelési és oktatási programot a közoktatási törvényben rögzített nevelési és oktatási alapelvekkel és célokkal összhangban kell kidolgozni. Nevelési programot az iskolai nevelő-oktató létesítmények (iskolai gyermekklub, kollégium, szabadidőközpont), oktatási programot pedig az óvodák és az iskolák dolgoznak ki.

Az óvodai nevelés oktatási programja – vagy intézményi pedagógiai program, avagy iskolai/óvodai oktatási program⁴³ az adott óvoda szabályozó dokumentuma, mely az állami oktatási program alapján, a helyi sajátosságok figyelembevételével készül. 2009. szeptember 1-től minden óvodának rendelkeznie kell az óvodapedagógusok közössége által kidolgozott, a pedagógiai tanács és iskolatanács által megtárgyalt, az intézmény igazgatója által kibocsájtott és közzétett oktatási programmal.

Az óvodák számára a törvény lehetőséget biztosít arra is, hogy az óvoda oktatási programja nemzetközi program legyen, amennyiben az a hazai közoktatási törvényben lefektetett alapelvekkel és célokkal összhangban van. Ez esetben az iskolaügyi minisztérium írásos beleegyző nyilatkozata szükséges. Az óvodai program lehet olyan program is, mely pedagógiai kísérletek eredményeként lett jóváhagyva. Minden esetben érvényes azonban Szlovákiában is, hogy az állami programnak és a helyi pedagógiai programoknak koherensnek kell lenniük. Függetlenül attól, hogy az adott óvoda melyik változatot részesíti előnyben, a helyi programokat intézményi szinten helyzetelemzésre építve kellene kidolgozni/átültetni.

Az óvodai oktatási programok a 245/2008-as Közoktatási törvény 7. §-a alapján a nevelés küldetésének meghatározása, az óvoda profilja és saját célkitűzései mellett tartalmazzák a program nevét, a nevelés és oktatás formáit, a képzés időtartamát és a nevelés nyelvét. Kötelező elem továbbá a gyermekek értékelésének rendszere. A dokumentumban meg kell határozni a nevelés és oktatás egyedi

⁴³ Školský vzdelávací program – a szlovák kifejezés pontos magyar megfelelője a mai napig nem tisztázott és nincs egységesítve, a fordítás alapján leginkább oktatási programnak felel meg és így is használatos.

céljait és küldetését, valamint fel kell tüntetni a műveltségi fokozatot, mely elérhető az intézményi oktatási program, vagy annak egy része teljesítésével.⁴⁴ Azokban az óvodákban, ahol sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása és nevelése is folyik, az erre vonatkozó fejezet szintén az óvodai program részét képezheti (de nem kötelező).

Az oktatási programok kötelező része az intézmény kerettanterve. Az óvodák kerettanterve azonban megegyezhet az aktuális állami oktatási program egyes területeinek művelődési standardjaival (követelményrendszer+tantervi tananyagtartalom). A követelményrendszer az egyes műveltségi területeken belül a teljesítményi standardokban konkretizálódik. Ebben az esetben elég erre utalni az intézményi programban.

Az óvodai nevelés állami oktatási programjának 12. pontja alapján az intézményi programnak tartalmaznia kell a tervezés kiindulópontjait is, melyben az óvoda meghatározza, hogy milyen formában fog tervezni, illetve milyen kötelező tartalmi elemei lesznek az adott intézményben a tervezésnek. A tervek rendszerint az aktuális állami oktatási program teljesítményi standardjainak (követelményeinek) adaptációiból indulnak ki, ami tulajdonképpen az elsajátított készségek szintjeinek behatárolását takarja. A szlovákiai óvodákban rendszerint tematikus heti terveket vagy projektterveket készítenek a pedagógusok. A tematikus vagy projekttervek a megfelelő szintű követelmények alapján kitűzött konkrét célok mellett a stratégiákat, módszereket, tevékenységeket (cselekvéseket vagy tantervi tananyagtartalmat), tanulási forrásokat és a szervezési formákat is tartalmazzák a heti témának, vagy a projekt témájának megfelelően. A terv formájának és tartalmának meghatározása az óvoda saját kompetenciája, ezáltal az egyes intézmények tervei teljesen eltérőek lehetnek.⁴⁵

Szlovákiában a hatályos jogszabályok értelmében, megfelelő feltételek biztosítása esetén a 3–6 éves gyermekeken kívül 2 éves gyermekek is felvehetők óvodába. Ha a gyermek hatodik életévének betöltése után sem iskolaérett, az óvoda igazgatója a gyermek törvényes képviselőjének kérelme alapján határoz a kötelező óvodalátogatás hosszabbításáról a szükséges dokumentumok (pszichológiai szakvélemény és háziorvosi javaslat) benyújtása alapján.⁴⁶ A határozattal rendelkező gyermekek tovább látogathatják az óvodát.

Az óvodai oktatási program utolsó évének sikeres elvégzésekor a gyermek iskola-előkészítői végzettséget szerez. A képzettségi fok megszerzésének okirata az államnyelven, nemzetiségi óvodák esetén két nyelven kiállított tanúsítvány, melynek kiadása a 2021/22-es tanévtől kötelező (korábban csak a szülő kérésére állították ki). Szükséges említést tenni a 245/2008-as közoktatási törvény 2021-es módosításáról is, mely 2021 szeptemberében lépett életbe és hatott az intézményi

⁴⁴ Zákon č. 245/2008 Z. z. ZÁKON o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, 2008. §. 7. <https://www.onlinezakony.sk/?lawlink=245/2008%20Z.z.> [2021. 03. 08.]

⁴⁵ SZABÓOVÁ Edita: *Személyiségfejlesztő nevelő-oktató tevékenységek az óvodában*. In.: ORSOVICS Yvette et al.: *A személyiségfejlesztés új kihívásai a nemzetiségi óvodákban és iskolákban*. Selye János Egyetem, Komárno, 2018.

⁴⁶ 2021-ig, amíg nem volt kötelező óvodalátogatás, az iskolai igazgatója határozott a tankötelezettség megkezdésének halasztásáról.

pedagógiai programok megalkotására is. Nemcsak némiképp megváltoztatta azok struktúráját, hanem bevezette az individuális képzés fogalmát, és 2021. szeptemberétől az iskolát megelőző egy évben kötelezővé tette az óvodai nevelést a gyermekek számára.

Az óvodai nevelést szabályozó curriculumok összehasonlító elemzése

A magyarországi és szlovákiai óvodai nevelés tartalmi szabályozó dokumentumainak összehasonlítása során az alapvető különbségek és lényeges eltérések mellett kitérünk a programok közös jellemzőire is.

A Magyarországon jelenleg hatályos Óvodai nevelés országos alapprogramja 2013. szeptember 1-jén, a szlovákiai Óvodai nevelés állami oktatási programja 2016. szeptember 1-jén lépett hatályba.⁴⁷ A két programot az alábbi szempontrendszer segítségével hasonlítjuk össze:

- megnevezés
- terjedelem
- szerkezeti felépítés, tartalom
- napirendi, tevékenységi formák
- kulcskompetenciák megjelenése
- sajátos nevelési igényű gyermekek ellátása
- játék szerepe
- mozgás és egészséges életmód
- nemzetiségi szempontok
- módszertani szabadság
- az állami (alap)programok és az intézményi/helyi programok viszonya.

Megnevezés

A magyarországi program esetében a megnevezés önmagában is nevelés-központúságot tükröz. A szlovákiai program megnevezésében a hangsúly az oktatáson van, ami összefügghet azzal, hogy Szlovákiában az óvodák az iskolarendszerhez tartoznak.

Terjedelem

Szembetűnő és jelentős a két dokumentum terjedelmének a különbsége. Az Óvodai nevelés állami oktatási programja terjedelme az Óvodai nevelés országos alapprogramjának a tízszerese. A 112 oldalas szlovákiai dokumentum kétharmad részét a három síkon, táblázatos formában kidolgozott standardok és értékelő kérdések együttese alkotja, amelyben a követelményrendszer – tantervi tan-

⁴⁷ Štátny vzdelávaci program pre prepdpriárne vzdelávanie v materských školách magyar nyelvű fordítása csak 2019. óta hozzáférhető.

anyagtartalom – értékelő kérdések hármas egysége jelenik meg az egyes művelődési területeken belül. A 11 oldalas magyarországi alapdokumentum nem tartalmaz követelményeket.

Szerkezeti felépítés, tartalom

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja szerkezeti szempontból 6 fő fejezetre tagolódik, míg a szlovákiai 12-re. A két program közös tartalmi vonásaként regisztrálhatjuk, hogy az óvoda személyi és tárgyi feltételeinek biztosítására, valamint az óvodai élet szervezésére vonatkozó előírásokat tartalmaznak. Az utóbbit a szlovákiai dokumentum működési feltételekként foglalja össze. Mindkét keretjellegű szabályozó dokumentumban megjelennek az intézményi pedagógiai programok elkészítésére vonatkozó útmutatások. Mindkét dokumentum ismerteti a tevékenységi formák jellemzőit, a magyarországi programban az egyes tevékenységek kapcsán azonban a pedagógusok feladatai is megjelennek. A szlovákiai programban ez a rész az egyes művelődési területeken belül kötöttebb és részletesebb formában jelenik meg a tantervi tananyagtartalomban, ami helyenként a pedagógusoknak szánt módszertani útmutatásként értelmezhető. Az alapelvek, célok és feladatok tekintetében a két alapprogram több hasonlóságot mutat, de tartalmi különbségek itt is megfigyelhetők. Az Óvodai nevelés országos alapprogramja az alapelvek meghatározása mellett teret ad az innovatív törekvéseknek és biztosítja az óvodapedagógusok módszertani szabadságának érvényesülését. A szlovák program esetében a kötöttebb struktúra az ellenkezőjére enged következtetni.

Az eltérések a két program közt fajsúlyosak. Az óvodai oktatást abszolváló gyermekek iskolaérettségi tanúsítványa csak a szlovákiai dokumentumban jelenik meg, Magyarországon nincs ilyen okirat. A magyar program sajátossága a gyermekkép és az óvodai nevelés célját és alapelveit is rögzítő óvodakép. A szlovákiai programban csak a végzős gyermek profilja található. A magyar alapdokumentum az óvodai élet megszervezésének elvei között kitér az óvoda kapcsolataira is, a szlovákiai alapprogram ezzel kapcsolatos elveket, elvárásokat nem fogalmaz meg. Alapvető tartalmi különbség, hogy a szabad játék szerepének hangsúlyozására az Óvodai nevelés országos alapprogramja kiemelt figyelmet fordít, az Óvodai nevelés állami oktatási programjában ez a terület kevésbé hangsúlyos.

A magyarországi program az óvodai nevelés feladatain belül kiemelten hangsúlyozza az egészséges életmód alakításának jelentőségét, kiemeli főbb irányvonalait. Ismerteti továbbá az érzelmi, az erkölcsi és az értékorientált közösségi nevelés, valamint az anyanyelvi, az értelmi fejlesztés és nevelés megvalósításának fókuszait. A szlovákiai programban ezek a feladatok az egyes művelődési területek követelményeibe vannak részletesen beépítve.

A fejlődés jellemzőit az óvodáskor végére a két program teljesen eltérően definiálja. A magyarországi dokumentum a kormányrendelet VI. fejezetében foglalja ezt össze röviden, de átfogóan. A szlovákiai program az egyes művelődési területeken belül jóval aprólékosabban definiálja, követelmények formájában

megjelenítve. Létezik egy melléklet a programhoz módszertani anyag formájában,⁴⁸ mely a fejlődés jellemzőit foglalja össze követelmények formájában, szintekre bontva, az óvodáskorú gyermekek életkori sajátosságaiból kiindulva (a 3-6 év közti jellemzők alapján a fejlődés egyes lépcsőfokait szem előtt tartva). A magyarországi dokumentumban nem szerepelnek a kimeneti követelmények, ahogy a tantervi tananyagtartalom és értékelő kérdések sem. A készség- és képességfejlesztés mindkét programban hangsúlyos, még ha az azzal kapcsolatos elvárások másként vannak is definiálva.

A programok tartalmát részletesebben megvizsgálva megállapíthatjuk, hogy a szlovákiai program megnevezése a tartalomban is tükröződik: a nevelés kevésbé hangsúlyosan jelenik meg, mint az oktatás. Tényként rögzíthetjük továbbá, hogy a magyarországi program gyermekközpontúbb és tágabb teret ad a módszertani szabadságnak.

Napirend, tevékenységi formák

A tevékenységi formák megnevezése a két országban teljesen eltérő. Míg a szlovákiai megnevezés a tevékenység megvalósításának formai oldalát domborítja ki, addig a magyarországi megnevezésben magának a tevékenységnek az irányultsága és tartalmi elemeinek kidomborítása áll. Megfeleléseket keresve láthatjuk, hogy ezek a megnevezések a szlovák program művelődési területeinek tartalmi összetevőit tükrözik (pl Verselés, mesélés = Nyelv és kommunikáció; Ének, zene, énekes játék, gyermektánc = Zenei nevelés; Rajzolás, festés, mintázás, kézi munka = Képzőművészeti nevelés; Mozgás = Egészség és mozgás; A külső világ tevékeny megismerése = Ember és természet és Ember és társadalom; Munka jellegű tevékenységek = Ember és a munka világa). Említésre méltó, hogy a magyarországi alapprogramban a tevékenységekben megvalósuló tanulás külön figyelmet kap, illetve kitüntetett szerepe van a játéknak.

A napirend mindkét programban igazodik a gyermek szükségleteihez és a különböző tevékenységekhez, tekintettel van a helyi szokásokra, igényekre, érdeklődésre. Ezáltal a napirendet a folyamatosság és rugalmasság jellemzi. A magyarországi program felhívja a figyelmet arra, hogy fontos a tevékenységek közötti harmonikus arányok kialakítása, szem előtt tartva a játék kitüntetett szerepét. A napirendet a gyermekcsoport óvodapedagógusai alakítják ki. A szlovákiai programban a hetirend kifejezéssel nem találkozunk.

Mindkét program utal arra, hogy az óvodai nevelés tervezését, valamint a gyermekek fejlesztését különböző kötelező dokumentumok szolgálják. Ezek pontosítása egyéb jogszabályokban található. S míg a magyarországi dokumentumban hangsúlyt kap a gyermekek megismerése, fejlődésük nyomon követése, illetve az ahhoz kapcsolódó dokumentáció is, a szlovákiai dokumentum ezt teljesen más módon emeli ki. A diagnosztikus/értékelő funkciót az értékelő kérdések hivatottak szolgálni, bár ez a dokumentációban explicit módon nem fogalmazódik meg.

⁴⁸ Az elsajátítandó készségek szintje. Adaptácia výkonových štandardov. Štátny pedagogický ústav, 2016.

Kulcskompetenciák megjelenése

Magyarországon az óvodai nevelés nómenklatúrája nem idomul mereven a nemzeti alaptanterv fogalmi rendszeréhez, ezért a kulcskompetencia-fogalom az alapprogramban explicit módon nem jelenik meg. Kulcskompetenciák mindezzel együtt – ahogy arra már utaltunk – a magyar alapprogramban is fellelhetők, de a szlovák dokumentum erre nagyobb súlyt helyez azzal, hogy a kompetenciák egyes lényegi elemeit követelményekké transzformálva jeleníti meg, mintegy a képzés kimeneteiként.

Sajátos nevelési igényű gyermekek ellátása

A sajátos nevelési igényű gyermekek (együtt)nevelésének-oktatásának és esélyegyenlőségük biztosításának irányelveit a szlovák program külön fejezetben foglalja össze. Magyarországon az irányelveket külön jogszabály tartalmazza, az alapprogram célmeghatározása azonban az eltérő fejlődési ütemű gyermekekre is figyelemmel van: „Az óvodai nevelés célja az, hogy elősegítse az óvodások sokoldalú, harmonikus fejlődését, a gyermeki személyiség kibontakozását, a hátrányok csökkenését, az életkori és egyéni sajátosságok valamint az eltérő fejlődési ütem figyelembevételével (ideértve a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek ellátását is).⁴⁹ Rögzíti továbbá, hogy – amennyiben az óvoda sajátos nevelési igényű gyermeket nevel – az óvoda pedagógiai programjának elkészítésekor az alapprogram mellett a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelvét⁵⁰ is figyelembe kell venni. További eltérés, hogy az esélyegyenlőséget szolgáló intézkedések és a sajátos nevelési igényből eredő hátrányok csökkentését szolgáló speciális fejlesztő tevékenység Magyarországon a helyi óvodai programok kötelező eleme, míg Szlovákiában nem.

A játék szerepe

A magyarországi óvodákban a játék kitüntetett szerepű. Az alapprogram előírja, hogy az óvodában előtérbe kell helyezni a szabadjáték túlsúlyának érvényesülését. A játék kiemelt jelentőségének az óvoda napirendjében, időbeosztásában, továbbá a játékos tevékenységszervezésben is meg kell mutatkoznia. Hangsúlyozza, hogy a játék folyamatában az óvodapedagógus tudatos jelenléte biztosítja az élményszerű, elmélyült gyermeki játék kibontakozását. Mindezt az óvodapedagógus feltételteremtő tevékenysége mellett a szükség és igény szerinti együttjátékával, támogató, serkentő, ösztönző magatartásával, indirekt reakcióival éri el. A szlovákiai dokumentumban a játék kapcsán pár soros általános jellemzés található.

⁴⁹ 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. Magyar Közlöny, 2012/171. 28224. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/mkpdf/hiteles/mk12171.pdf> [2022. 03. 12.]

⁵⁰ 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200032.EMM×hift=20170831&txtreferer=A1100190.TV> [2022. 03. 12.]

Mozgás és egészséges életmód

A szlovákiai program e két területet egységként definiálja az Egészség és mozgás művelődési területen belül. Ismerteti követelményeit és tantervi tananyagtartalmát, ahogy a többi terület esetében is. A magyarországi program az egészséges életmód alakítását az óvodai nevelés kiemelt feladatákként értelmezi, melynek tartalma az egészség holisztikus felfogásának megfelelően sokrétű. A mozgás ebben megjelenik, ugyanakkor – a gyermeki fejlődésben betöltött jelentősége okán – önálló tevékenységként is helyet kap.

Nemzetiségi szempontok

Lényeges eltérés figyelhető meg az óvodai nevelés nyelvére vonatkozó szabályozásban. Az Óvodai nevelés állami oktatási programja rögzíti, hogy a Szlovák Köztársaság óvodai hálózatának nevelési nyelve az államnyelv, és anyanyelvi nevelés esetén is kötelező a hivatalos államnyelv ismerete. A magyar alapprogram a nemzetiséghez tartozó gyermekek óvodai nevelése kapcsán úgy fogalmaz, hogy „*biztosítani kell az önazonosság megőrzését, ápolását, erősítését, átörökítését, nyelvi nevelését, és a multikulturális nevelésen alapuló integráció lehetőségét.*”⁵¹ Magyarországon a nemzetiségi óvodák helyi pedagógiai programjaikban rögzítik a nemzetiség nyelvének ápolásával járó feladatokat, az óvodai nevelés nyelvére vonatkozó egyéb előírás nincs.

Módszertani szabadság

A két program közül a magyarországi dokumentum biztosít az óvodapedagógusok számára nagyobb módszertani szabadságot. A módszertani szabadság meghatározó építőkövei a fejlődépszichológiai és didaktikai-módszertani ismeretek, illetve azok rendszeres megújítása, az egész életen át tartó tanulás. Ebből a perspektívából a korszerű tartalmakat közvetítő továbbképzések szerepe a módszertani szabadság vonatkozásában is óriási. A szakmai továbbképzésekre irányuló vizsgálódás azt mutatja, hogy Magyarországon az óvodapedagógusok számára szervezett képzések jelentős részét szakmailag színvonalas módszertani képzések teszik ki. Szlovákiában a képzések nagy része elméleti ismeretek megszerzésére vagy jogszabályok ismertetésére fókuszál, leginkább innovációs és aktualizációs képzések formájában.⁵² Ha megvizsgáljuk a 2010 és 2018 közti időszakban a Szlovák Köztársaság oktatási, tudományos, kutatási és sportminisztériumának hivatalos statisztikája alapján akkreditált továbbképzéseket a regionális oktatásban dolgozók számára, láthatjuk, hogy nagyon kevés képzés biztosít lehetőséget a módszertani repertoár bővítésére,⁵³ s többségük szlovák

⁵¹ 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. Magyar Közlöny, 2012/171. 28225. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/mkpdf/hiteles/mk12171.pdf> [2022. 03. 12.]

⁵² PATAKI TÓTH Emese: *Azonosságok és különbözőségek a szlovákiai és magyarországi óvodapedagógusok szakmai továbbképzésében*. Diplomadolgozat. Selye János Egyetem, Komárno, 2021.

⁵³ Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (2020) <https://www.minedu.sk/data/att/13384.pdf> [2022.03.08.]

nyelvű. Ezért tapasztalható Szlovákiában az a jelenség, hogy a magyar ajkú óvodapedagógusok számára szervezett képzésekre gyakran kérnek fel a civil szervezetek magyarországi előadókat. A pedagógusok ezeket a képzéseket nagyra értékelik. A kérdőíves kutatás során a szlovákiai magyar ajkú kutatásban részt vevő pedagógusok 92%-a kiemelte, hogy az anyanyelven megvalósuló képzések során sok olyan hasznos módszertani ismerethez jutott, melyek az anyanyelv ápolása szempontjából is fontosak (például anyanyelvi fejlesztő módszerek elsajátítása, irodalmi alkotásokkal való munka, a mese feldolgozási lehetőségei, sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztésnek lehetőségei stb.). Meglátásuk szerint ez főképp annak volt köszönhető, hogy a civil szervezetek több alkalommal magyarországi szakembereket kértek fel a képzések vezetésére, akik a módszertanra fókuszáltak inkább.⁵⁴ A továbbképzések tartalmát, illetve hatását a pedagógusi/szakmai kompetenciák fejlődésére érdemesnek tartjuk a későbbiekben megvizsgálni, összevetni a két országban.

Az állami (alap)programok és az intézményi/helyi programok viszonya

Mindkét ország alapprogramja rögzíti, hogy az óvodai nevelés csak az alapprogrammal koherens, jóváhagyott intézményi program alapján valósulhat meg és a teljes óvodai életet magába foglaló tevékenységek keretében szervezhető meg, az óvodapedagógus feltétlen jelenlétében és közreműködésével. A szlovákiai dokumentum azonban rigorózusabb, kötöttebb. A magyarországi kevesebb megkötést tartalmaz, ezzel tágabb teret, nagyobb szabadságot ad a pedagógusoknak a helyi programok megalkotásában, feltételezve a pedagógusok részéről az alapos módszertani tudást, a gyermekek ismeretét és fejlődésük nyomon követését, a megalapozott pedagógiai döntéseket. Hogy e tudás megszerzése, tágabban a szakmai felkészítés milyen módon zajlik a két országban, vannak-e ebben minőségbeli különbségek, illetve ez hatással lehet-e a pedagógusok szakmai teljesítményére (s ezáltal a gyermekek fejlődésére), ennek okait érdemes lenne a továbbiakban a pedagógusok szakmai (középfokú, felsőfokú) felkészítésben keresni.

Összegzés

Egy-egy ország óvodai nevelésről való gondolkodását, s annak gyakorlati megvalósulását is jelentős mértékben meghatározzák azok a kötelező érvényű dokumentumok, amelyek a nevelés tartalmát szabályozzák. Hitünk szerint a nevelés-oktatás know-how-ja hatással van a gyermekek fejlődésére. Ebből kiindulva gondoltunk arra, hogy a magyar és a szlovákiai magyar óvodás gyermekek fejlettségében mutatkozó különbségek magyarázatát a két ország alapprogramjának elemzésével kezdjük, mellyel a központi szabályozó dokumentumok hasonlósága-ira és különbözőségeire kívánunk rávilágítani.

Elemzésünk tükrözi a két ország óvodái fejlődéstörténetének különbségeit, a szabályozó dokumentumok annak hű lenyomatait. Jól detektálható a programok

⁵⁴ BORBÉLYOVÁ Diana–ORSOVICS Yvette: *A civil szervezetek szerepe a regionális oktatásban dolgozó szlovákiai magyar pedagógusok szakmai továbbképzésében*. Civil Szemle, 2021/3. 77–101.

nevelés- illetve oktatásközpontúsága, ami a fejlődéstörténetben gyökerezik. A szlovákiai és a magyar óvodák hatályos tartalmi szabályozóinak összehasonlító elemzése jóval több eltérést, mint hasonlóságot mutat. A két dokumentum jelentős szemléleti különbségről tanúskodik, ami az óvodáskorú gyermekek nevelésének-fejlesztésének gyakorlatára is hatással lehet. Alapvető különbséget látunk a gyermeki tevékenységekről (különösen a játékról), a készség- és képességfejlesztésről, ezzel együtt a műveltség tartalmak közvetítéséről való gondolkodásban, aminek alaposabb feltárása további vizsgálatokat igényel.

Irodalom

- BAKONYI Anna: *Értékkövető gondolatok az óvodai nevelés programjaiban: A magyar óvodai nevelés éve 1971–2013 – Szabadi Ilona emlékére*. Neveléstudomány, 2013/4. 34–44.
- BORBÉLYOVÁ Diana–ORSOVICS Yvette: *A civil szervezetek szerepe a regionális oktatásban dolgozó szlovákiai magyar pedagógusok szakmai továbbképzésében*. Civil Szemle, 2021/3. 77–101.
- GUZIOVÁ Katarína et al.: *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Bratislava, 1999.
<https://www.maquita.eu/wp-content/uploads/2020/08/program-vychovy-a-vzdelavania-deti-v-materskych-skolach-MS-SR-1999.pdf-h>
- HAJDÚNÉ HOLLÓ Katalin–BORBÉLYOVÁ Diana–ZENTAI Gabriella–JÓZSA Krisztián: *Magyarországi és szlovákiai magyar gyermekek elemi kombinatív képességének fejlődése 4–8 éves korban*, In: KÉRI Katalin–KISSNÉ ZSÁMBOKI Réka–NÉMETH Dóra Katalin–PÁSZTOR Enikő: *Egy nyelvet beszélünk? Gyermeklét és pedagógia a nyelvi, kulturális és társadalmi terek kontextusában*. Soproni Egyetem, Sopron, 2022.
- KAŠČÁK Ondrej: *Križovatky domáчих tradícií medzinárodných koreňov vzdelávania a starostlivosti o deti v ranom detstve*. In: Miňová, M. (ed.): *Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien. Zborník z vedecko – odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, SV OMEP, 2013. 108–119.
- MIŇOVÁ Monika: *Predprimárna edukácia v súčasnom slovenskom edukačnom kontexte*. Pedagogika Przed szkolna i Wczesnoszkolna, 2013/6. 67–77.
- NAGY József: *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980.
- NAGY József: *PREFER: Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1986.
- NAGY József–JÓZSA Krisztián–FAZEKASNÉ Fenyvesi Margit–VIDÁKOVICH Tibor: *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged, 2004.
- PATAKI TÓTH Emese: *Azonosságok és különbözőségek a szlovákiai és magyarországi óvodapedagógusok szakmai továbbképzésében*. Diplomadolgozat, Selye János Egyetem, Komárno, 2021.

- PERJÉS István–VASS Vilmos: *A curriculumelmélet műfaji fejlődése*. Új Pedagógiai Szemle, 2008/3. 3–10. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/perjes-istvan-vass>
- SZABÓOVÁ Edita: *Személyiségfejlesztő nevelő-oktató tevékenységek az óvodában*. In: ORSOVICS Yvette et al.: *A személyiségfejlesztés új kihívásai a nemzetiségi óvodákban és iskolákban*, Selye János Egyetem, Komárno, 2018.
- UVÁČKOVÁ Ilona: *Čo vieme/nevieme o materskej škole v súčasnosti*. In: MIŇOVÁ Monika (ed.): *Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien. Zborník z vedecko – odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, SV OMEP, 2013. 108–119.

Dokumentumok

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV>
- 137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról <http://www.jogportal.hu/index.php?id=oeftx20xj3i31a5nc&state=20121217&menu=view>
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm>
- 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200032.EMM×hift=20170831&txtreferer=A1100190.TV>
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>
- 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM×hift=20170831&txtreferer=00000003.TXT>
- A bölcsődék és az óvodák nevelési programja: Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách s maďarským výchovným jazykom. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1986.
- Az óvodai nevelés állami oktatási programja. Magyar nyelvű fordítás. Comenius Intézet, Komárno, 2020.
- Az óvodai nevelés programja. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980.
- Az óvodai nevelés programja. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1989.
- Kolektív autorov: Program výchovnej práce v jasliach a materských školách. SPN, Bratislava, 1978.
- Metodický list na osvojovanie štátneho – slovenského jazyka v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín. ŠPÚ, Bratislava, 2016. https://www.statpedu.sk/files/sk/metodicky-portal/metodicke-podnety/ppv_metodicky-list_odborne-pojmy.pdf

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (2020)

<https://www.minedu.sk/data/att/13384.pdf>

Nevelőmunka az óvodában: Útmutatás óvónők számára, Tankönyvkiadó, Budapest, 1957.

Štátny Pedagogický Ústav. Štátny vzdelávací program ISCED o – predprimárne vzdelávanie, Bratislava, 2008.

Štátny Pedagogický Ústav. Inovovaný Štátny vzdelávací program pre predimárne vzdelávanie v materských školách, Bratislava, 2015.

Štátny Pedagogický Ústav. Štátny vzdelávací program pre predimárne vzdelávanie v materských školách. Raabe, Bratislava, 2016.

Štátny pedagogický ústav, 2016. Adaptácia výkonových štandardov.

<https://www.statpedu.sk/files/metodicke-podnety>

Vyhláška č. 21/2022 VYHLÁŠKA Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky zo 17. januára 2022 o pedagogickej dokumentácii a ďalšej dokumentácii.

<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2022/21/20220201.html>

Zákon č. 245/2008 Z. z. ZÁKON o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, 2008.

<https://www.onlinezakony.sk/?lawlink=245/2008%20Z.z.>

Abstract

**COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PRESCHOOL EDUCATION PROGRAM
OF HUNGARY AND SLOVAKIA**

The study compares preschool education curriculums in Hungary and Slovakia. Both countries have a national core curriculum for preschool education, these are curriculum frameworks. That means both countries provide space for a diversity of pre-school programs. However, the Slovakian program is considerably longer and more detailed than the Hungarian one. In the Slovakian program, the output expectations and requirements are precisely and thoroughly defined. A comparison of the curriculums shows that there seem to be more differences than similarities between them. The two documents show a considerable difference, which may also have implications for the practice of educating and developing preschool children. There is a fundamental difference in thinking regarding children's activities (especially play), the development of skills and abilities, and with it the transmission of literacy content. Further analysis may help us to understand how these differences may affect children's development.

Velner András

TECHNIKAI NEVELÉS AZ ÚJ NAT SZELLEMÉBEN

Az iskola világában régtől fogva vállalt cél és törekvés tanulóink felkészítése az életre, társadalmi beilleszkedésük elősegítése. Ezeket a célokat a tartalmi szabályozó rendszer a köznevelési intézményrendszer szintjeitől függetlenül igyekszik képviselni minden életkor számára. Ebben a törekvésükben egységesek az általános képző- és a szakképző intézményeink is. Az egyik, szemléletében is nagyot váltó oktatási és tantervi reformunk 1978-ban zajlott. Ekkor váltotta fel a gyakorlati foglalkozás tantárgyunkat a technika tantárgy. A jelenleg velünk élő generációk közül az ötven évnél fiatalabbak már a technikai nevelés részesei lehettek. Mégis komoly kihívása volt az egymást váltó tantervezési rendszereknek, hogy az iskola világa, a gyakorlati életre való felkészítés lépést tudjon tartani az aktuális műszaki fejlődés színvonalával, a gyorsulva fejlődő világgal és az új kihívásokkal.

A NAT2020 és a *Technika és tervezés* tantárgy kerettanterve a lehetőségekhez mérten úgy igyekszik tenni a közös célokért, hogy az alsó tagozatos tanuló az iskola világában az ismeretszerzés, az alkalmazás, a kipróbálás és a tanulási eredményesség élményén keresztül sajátíthassa el az alapvető technikai műveltségelemeket. Célunk a tevékenységközpontú élménypedagógia. A tantárgyban teret kap a kétkezi munka és a korszerű technológiákat alapozó anyagmegmunkálás.

A kerettantervi célrendszer

Az ember környezetet is átalakító tevékenységének, felelősségének megismerése, megértése nem új feladat az iskolát kezdő tanulók számára. Az óvodai élet során naponta végeztek munka jellegű tevékenységeket, egyrészt az önellátás, önkiszolgálás, másrészt a tárgyalás, a kézműves és óvodakerti tevékenységek terén. Minden óvodai munkatevékenység célja, hogy a gyerekek mintát követve bekapcsolódjanak, és örömmel vegyenek részt benne, megélik a sikert, büszkék legyenek munkájukra, épüljön, erősödjön motivációs bázisuk.

Az alapfokú képzés első nevelési-oktatási szakaszában erre a motivációs bázisra építve tervezhető a technika és tervezés tantárgy programja, középpontba helyezve az alkotótevékenységet, a munkát. Célszerűen játékba ágyazott minta és modellkövetés, tapasztalatszerzés, felfedezés, alkotás kell, hogy jellemezze a tanórákon megvalósuló aktív tanulási folyamatot. Az ismeretek szervezője az a környezeti tapasztalások során már kialakult szokásrend, amelyhez életvitelünkkel alkalmazkodunk, s amelynek szervező ismeretei és eseményei a néphagyományok, az ünnepek, a jeles napok.

Az ember környezetéről, környezet-átalakító tevékenységéről és felelősségének megismeréséről az első két évfolyamon tanítói segítséggel szerzett információk birtokában a harmadik és negyedik évfolyamos tanulók már önálló ismeretszerzésre képesek. A munka jellegű tevékenységek sora az életkori sajátosságoknak megfelelően évről évre bővül, az eszközök és szerszámok használata egyre nagyobb biztonsággal történik.

Munkájuk során fokozódik a tanulók önállósága, így már saját terv alapján dolgozva készítik el a munkadarabokat. Egyéni és csoportos munkában is jól szervezeten dolgoznak. Erősödik belső motivációjuk, megélik az alkotás örömét, büszkék munkáikra. Felfedezik és elismerik saját és mások kiemelkedő munkáit, ugyanakkor a hibák azonosítása után képesek a javító szándékú korrigálásra.

A nevelés-oktatás középpontjában az alkotótevékenység, a tapasztalati úton történő tanulás és a munka áll. Mindezt játékos tapasztalatszerzés, felfedezés, alkotás jellemzi.

Az életkori sajátosságok mentén kiemelt szempont a kézügyesség fejlesztése. A tanórákon végzett tudatos, tervszerűen átalakító, megmunkáló tevékenységek magukba foglalják a különféle anyagok, azok megmunkálhatóságának megismerését, megtapasztalását, a tervező és technológiai folyamatok alkalmazását, a munka során keletkező hulladékok környezettudatos elhelyezését.

A *Technika és tervezés* tantárgy a problémamegoldó gondolkodást, a saját tapasztalás útján történő ismeretszerzést helyezi a középpontba, melynek eszköze a tanórákon megvalósuló kreatív tervező és alkotó munka, a hagyományos kézműves és alkalmas technológiák felhasználásával. A tantervben kiemelt szerepet kap a tanulni tudás, az alkalmazás, a problémamegoldáson alapuló alkotás. Ezt szolgálják a kínált tevékenységek, a nevelés, a kompetenciafejlesztés és a műveltségterület leírt rendszere, az egyes elemek arányos megjelenítése.

A NAT2020-ban rögzített kulskompetenciák tantárgyspecifikus fejlesztése

A kommunikációs kompetenciák: A tantárgy tanulása során a tanuló elképzeléseit, terveit megoszthatja társaival, véleményét ütközteti, a különbségek tisztázásával konszenzusra jut. A tanórákon a csoportban végzett feladatmegoldás során a tanulóknak együttműködési készségeit fejlesztve lehetősége nyílik építő jellegű párbeszédre. A tantárgy technikatörténeti ismeretei hozzájárulnak a régi korok – esetleg tájegységenként eltérő – elnevezéseinek megismeréséhez és elsajátításához. Mindezen keresztül bemutatható a gyakorlati tevékenységhez kapcsolódó nyelvhasználat gazdagsága, árnyaltsága és a tájnyelvi értékek.

A digitális kompetenciák: A tantárgy olyan értékrendet közvetít, melynek szerves része a környezet folyamatos észlelése, az információhoz jutás, az információk értékelése, beépülése a hétköznapi életbe.

A matematikai, gondolkodási kompetenciák: A technika és tervezés a természettudományos tantárgyak – környezetismeret a 3–4. évfolyamon, majd később természettudomány – előkészítésében, a tanult ismeretek szintetizálásában és gyakorlati alkalmazásában tölt be fontos szerepet. A célok eléréséhez széles körű, differenciált tevékenységrendszert alkalmaz, mellyel megalapozza a tanulók természettudományos és műszaki műveltségét, segíti a mindennapi életben felmerülő problémák megoldását.

A személyes és társas kapcsolati kompetenciák: A tanuló a másokkal közösen végzett csoportos gyakorlati alkotótevékenységek révén szerez tapasztalatot a csoporttagokkal tervezett együttműködés kialakításának lehetőségeiről és a csoporton belüli vezetői, illetve végrehajtói szerepekről.

A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái: A tanulóban az iskolai tevékenysége során erősödik a cselekvő tudatosság, amely hozzájárul a munkára vonatkozó igényességhez, az életvitel aktív alakításához, fejlesztéséhez.

Cél a tanulók életében felmerülő komplex gyakorlati problémák megoldási készségének kialakítása, a cselekvés általi tanulás és fejlődés támogatása. A tanulók a tanulási folyamat során használható (működő, megehető, felvehető stb.) produktumokat hoznak létre valódi anyagokból, ezekhez az adott életkorban biztonságosan használható szerszámokat, eszközöket alkalmazva.

A tantárgy sajátossága, hogy a tanórai tevékenység gyakorlatközpontú; kiemelkedő jellemzője, hogy a tanulási folyamatban központi szerepet kap az ismereteken túlmutató tudásalkalmazás, ezért az értékelés elsősorban az alkotó folyamatra, a munkavégzési szokásokra, az elkészült produktumra irányul, és jelentős szerepet kap benne az elért sikerek, eredmények kiemelése, a pozitív megerősítés.

A tantárgy tanulása és tanítása során célszerű alkalmazni azokat a közismereti tárgyak keretében elsajátított ismereteket, amelyek segíthetnek a mindennapi életben felmerülő problémák megoldásában. Olyan cselekvőképesség kialakítása a cél, amelynek mozgatója a felelősségérzet és az elköteleződés, alapja pedig a megfelelő autonómia és nyitottság, megoldási komplexitás.

A tantárgy struktúrájában rugalmas, cselekvésre építő, tanulás- és tanulócentrikus. A megszerzhető tudás alkalmazható, s ezzel lehetővé teszi a tanuló számára a mindennapi életben használható és hasznos készségek kialakítását.

Tantárgyi tartalom és tanulási eredmények

A tantárgyi tartalom öt fő témakörben követi egymást az egyes évfolyamokon.

1. Anyagok a környezetünkben
2. Tárgykészítés különböző anyagokból, építés, szerelés
3. Otthon – család – életmód
4. Jeles napok, ünnepek
5. Közlekedés

A fejlesztési területekhez kapcsolódó tanulási eredmények

A nevelési-oktatási szakasz végére a tanuló:

- elkülöníti a természeti és mesterséges környezet jellemzőit;
- felismeri, hogy tevékenységei során változtatni tud a közvetlen környezetén;
- kitartó a munkavégzésben, szükség esetén segítséget kér, segítséget ad;
- szöveg vagy rajz alapján épít, tárgyakat készít, alkalmazza a tanult munkafolyamatokat, terveit megosztja;
- munkafolyamatokat, technológiákat segítséggel algoritmizál;
- megadott szempontok mentén értékeli saját, a társak, a csoport munkáját, viszonyítja a kitűzött célokhoz;
- alkotótevékenysége során megéli, megismeri a jeles napokat, ünnepeket, hagyományokat mint értékeket;

- tevékenysége során munkatapasztalatot szerez, megéli az alkotás örömét, az egyéni és csapatsiker élményét;
- felismeri az egymásért végzett munka fontosságát, a munkamegosztás értékét.

Az egyes fejlesztési területek

Alkotótevékenység, anyagok vizsgálata és kiválasztása
Tárgykészítés, tervezés, kivitelezés, értékelés,
Technikai-problémamegoldó gondolkodás az emberi tevékenység környezete
Életvitel, életvezetés, fenntarthatóság
Fogyasztói, pénzügyi-gazdálkodási tudatosság
Környezet- és egészségtudatosság
Munkakultúra, munkavégzési szokások
Felkészülés az alkotómunka világára

A hagyományokat és értékeket megőrző tartalom kiegészül a 21. században elvárt tudástartalmakkal. A tanulási folyamat gamifikált környezetben, egyéni és csoportos tevékenység keretében valósul meg, ahol lehetőség nyílik rá, hogy a tanulók segítsenek egymásnak, ugyanakkor tanuljanak is egymástól. A tevékenység mozgatórugója az alkotás iránti vágy és a kész alkotás felett érzett büszkeség.

A *Technika és tervezés* tantárgy kimeneti követelményei elsősorban készségekről, attitűdökről, szokásrendről szólnak, nem pedig konkrét ismeretekről. Alapvető célja a munkához való pozitív hozzáállás kialakítása. Elvárás a tanulókkal szemben a pontosságra törekvés, az egyszerűbb szerszámok (pl. olló, kés) bal- és jobbkezes használata, igény a tisztaságra, az asztalrendre, az anyagtakarékosságra. Fontos fejlesztési feladat a pontos mérés – előbb sablonnal, majd vonalzóval, az egyenes vonal húzása vonalzó mentén, alaklemez pontos körberajzolása. A térszemlélet fejlesztésének eszköze az alaprajz, nézeti ábra készítés egyszerűbb mértani testekről (szabadkézzel vagy körberajzolással).

Nagy szerepet kap a tapasztalati úton történő ismeretszerzés – például az anyagok érzékszervi vizsgálata és a megmunkálásuk során szerzett tapasztalatok megfogalmazása, értékelése.

Fontos eszköze az élménypedagógia, például a gamifikáció és a szituációs játékokon keresztül történő feladatkitűzés. A Technika és tervezés tanórák legyenek szerves részei az iskolai életnek, a készített tárgyak kapcsolódjanak más területekhez, például álarcok farsangra, osztálydekoráció, bábok készítése olvasmányok eljátszásához, ajándékok, jeles napokhoz kapcsolódó tárgyak és dekorációk készítése.

Az mintakövetés mellett lehetőséget kell adni a tanulóknak a saját készítésű tervek mentén történő munkálkodásnak, akár egyénileg, akár csoportban. Ez lehetőséget ad a tanult ismeretek önálló alkalmazására, teret enged a kreativitásnak, és a differenciálás egyik fontos eszköze.

A *Technika és tervezés* tantárgynál alsóbb évfolyamon még nincs osztályzat, csak szöveges értékelés. Ez akkor tölti be személyiségfejlesztő szerepét, ha az a tanulók és a szülők számára is érthető, személyre szabott, és egyértelműen érezhető belőle az a segítő szándék, ami kiemeli a tanuló erősségeit és rámutat a fejlesztendő területekre.

Az első osztályos korosztálynál elsősorban az utánzás, a mintakövetés az ismeretek átadásának legfontosabb eszköze. Ezért lehet fontos a tantárgyat tanító tanárokat módszertani tanácsokkal ellátni.

Az ember környezet-átalakító tevékenységének, felelőségének megismerése, megértése, az ehhez kapcsolódó erkölcsi és etikai kérdések feltárása, az etikus magatartás kialakítása a tudás elsajátításának elválaszthatatlan részét képezi. A tantárgy sokféle és különböző bonyolultsági szintű feladat segítségével közvetíti a környezet-átalakítás eljárásainak, folyamatainak, technológiáinak összefüggéseit, s mindehhez biztosítja, hogy a tanulók technológiai készségeinek kialakítása aktív tanulás keretében valósuljon meg.

Irodalom

- CSÉPE Valéria: Nemzeti Alaptanterv 2020 – *Az alap- és kerettantervi változások célja az alsó tagozaton I.* Tanító, 58. évf. 2020/3–4. sz., 2–4.
- FODORNÉ MAGYAR Ágnes–KARSAI Zsuzsanna–RÁCZNÉ VÁRADI Éva–VELNER András: Nemzeti Alaptanterv 2020 – *Az alap- és kerettantervi változások célja az alsó tagozaton VI.: Technika és tervezés.* Tanító, 58. évf. 2020/5–6. sz., 7–9.
- FODORNÉ MAGYAR Ágnes–KARSAI Zsuzsanna–RÁCZNÉ VÁRADI Éva–VELNER András: *Tantervi és útmutató módszertani füzetek, Útmutató a Technika és tervezés tantárgy tanításához a 2020-ban kiadott Nemzeti alaptanterv és kerettantervek alapján.* 2020, Oktatás 2030, EKE.

Abstract

Jelen írás bemutatja a Nemzeti Alaptanterv 2020 Technológia tanulási területének Technika és tervezés tantárgyának vállalásait a technikai nevelés és műszaki kultúrák közvetítés vonatkozásában. Leírja és elmezi a változásokat, melyet a tantervi alkotóteam célul tűzött ki a tantárgyi reform részeként. A technika és tervezés tantárgy a problémamegoldó gondolkodást, a saját tapasztalás útján történő ismeretszerzést helyezi a középpontba, melynek eszköze a tanórákon megvalósuló kreatív tervező és alkotó munka, a hagyományos kézműves és a legmodernebb digitális technológiák felhasználásával. Az előadás kvalitatív módon értékeli a javasolt tevékenységeket az egyes tantárgyi modulokban és figyelembe veszi az egyes szaktanári fórumok, és felmérések visszajelzéseit a tanítási körülményekről.

TECHNICAL EDUCATION IN THE SPIRIT OF OUR NEW CORE CURRICULUM

The presentation presents the commitments of the Technology and Design subject of the National Basic Curriculum 2020 Technology learning area in relation to technical education and technical cultural transmission. It describes and explains the changes that the curriculum design team set as part of the subject reform. The technology and design subject focuses on problem-solving thinking and the acquisition of knowledge through one's own experience. The presentation qualitatively evaluates the proposed activities in the individual subject modules and takes into account the feedback of the individual teacher forums and surveys on the teaching conditions.

Keywords: Curriculum, Technology, Competences, Recommended activities, Modules

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/4. sz.

**IRODALOM- ÉS MŰVELŐDÉSTÖRTÉNET
A PEDAGOGIKUM HÁTTERÉBEN**

Bakonyiné Kovács Bea

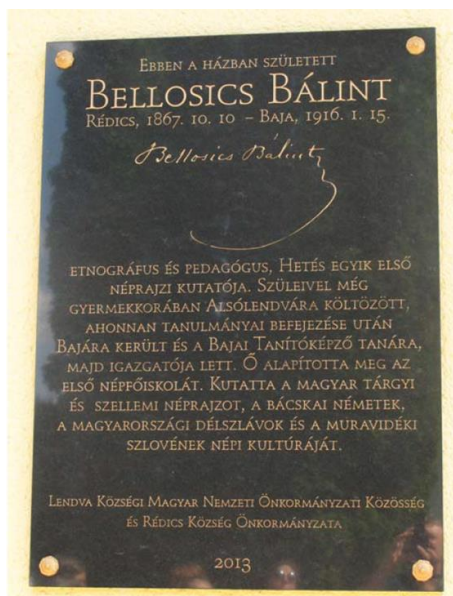
BELLOSICS BÁLINT A PEDAGÓGUS ÉS INTÉZETIGAZGATÓ

Bevezető

Az Eötvös József Főiskola jogelődjének, a bajai Állami Tanítóképző Intézetnek az egykori igazgatója, Bellosics Bálint a kiegyezés évében, 1867. október 10-én, 155 éve született. Az évforduló kapcsán a példás családi életet élő szorgalmas pedagógus, az intézetigazgató és a magyar etnográfia születésénél bábáskodó szakember előtt tisztelgünk, felelevenítve életútját és annak bajai vonatkozásait. „Nem Baja szülte, de egész munkás életét itt élte le, és itt tért örök pihenőre” – írta róla Flóra lánya 1960-ban.¹

Származása, családja

Bellosics Bálint² a Zala megyei Rédicsen született. Apja Bellosics János, anyja Péntek Karolina. Szülőháza ma is áll, 2013-tól nevét és érdemeit emléktábla (1. kép) őrzi.



Emléktábla a rédicsei szülőház falán (1. kép)

¹ Bánáti, 33.

² Bellosics Bálint életének összefoglalóját HALÁSZ Albert: Hommage à Bellosics Bálint. LKMNÖK, Lendva, 2013. (Továbbiakban HALÁSZ, 2013.) műve alapján készítettem. Az ettől eltérő forrásokat jelöltem.

Apja családja Pozsony vármegyei származású magyar család. Apai nagyapja, akit szintén Bellosics Bálintnak hívtak, jegyző volt Malaczkán. Apja, Bellosics János Keszthelyen tanult a Mezőgazdasági Tanintézetben, és hosszú éveken keresztül volt Rédcisen az Esterházy uradalom gazdatisztje. Később az alsólendvai járásban egy pusztát bérelt az Esterházyaktól, ahol gazdálkodott, de saját birtoka is volt. Bellosics tehát hetési módos parasztcsaládból származott, felmenői, rokonai hivatalnoki, jószágigazgatói, papi, katonai, kereskedő hivatást töltöttek be, többen Muravidéken éltek.³

Anyja családja Lendva környéki szlovén származású, vend (a vasi és zalai szlovének belső neve) család. Anyai nagyapja a muraszombati Szapáryak jószágigazgatója volt.

A szülők 1866-ban házasodtak össze, és négy fiúgyermekük született: Bálint elsőként, majd János, Károly és Lipót. Bellosics Bálint testvérei katonák és gazdálkodók voltak. Lipót Baján halt meg, itt, a családi sírboltban nyugszik. A szülők öregségükre Alsólendván laktak. Az apa 1909-ben bekövetkezett halála után az özvegy Csáktornyán élt egy darabig, majd fia, Bellosics Bálint magához költöztette Bajára. Itt halt meg 82 éves korában 1957-ben (2. kép), 41 évvel fia halála után.



A Bellosics család síremléke a bajai Rókus temetőben. Éber Anna fotója (2. kép)

Ifjúkora és tanulmányai

Bellosics Bálint fiatalkori éveit Nyakasházán, apja birtokain töltötte, és a közeli Szombatfán. Még gyermekkorában Lendvára költöztek, ahol a jobb módú polgárok közé tartoztak. Középiskolai tanulmányait Zalában végezte, és a gimnázium VI. osztálya után tanítóképzőbe jelentkezett. A korabeli szabályok szerint ez azt

³ HALÁSZ Albert: Az elfeledett Bellosics. In: HALÁSZ Albert (szerk.): Bellosics Bálint tiszteletére. Könyvtár, Lendva, 2014. (Továbbiakban HALÁSZ, 2014.) 9.

jelentette, hogy nem tett érettségi vizsgát, egyetemre nem jelentkezhetett.⁴ 16 éves korában a budapesti I. kerületi Állami Tanítóképző Intézet növendéke lett, és készült a nem nagy jövedelemmel bíró, de biztos állást jelentő tanítói pályára.⁵ Itteni tanárai közül Király Pál és különösen dr. Hermann Antal hatottak későbbi pályájára,⁶ ők alapozták meg néprajzi érdeklődését. Negyedévesen maláriát kapott, ami miatt tanulmányait Csáktornyan fejezte be: 1887-ben elemi népiskolai tanító oklevelet kapott. Gyógyulását követően visszatért Budapestre, ahol elvégezte a budapesti Állami Polgári Iskolai Tanítóképző nyelv- és történettudományi szakcsoportjának három éves tanfolyamát: 1890-ben végzett mint polgári iskolai tanító. A következő tanévben tanítóképző-intézeti tanári tanfolyamra járt a magyar- és történettudományi szakcsoport hallgatójaként, és szerzett tanítóképző intézeti tanár képzést 1891-ben.

Csáktornyan tanult, amikor dr. Hermann Antal, egykori budapesti tanára, a kibontakozó magyar néprajz jeles képviselője felkérte Bellosics Bálintot, hogy a Rudolf trónörökös által kezdeményezett kiadványba, *Az Osztrák – Magyar Monarchia* írásban és képben című könyvsorozatba, mely magyar nyelvű kiadásának Jókai Mór volt a főszerkesztője, írja meg a magyarországi szlovének néprajzát. Bellosics alapos kutatómunka mellett, több év alatt eleget tett a felkérésnek.

Bellosics Bálint tanulmányai befejezése után hazatért Alsólendvára, ahonnan egykori tanáraival levelezésben állt. Három különböző pedagógiai feladatra és eltérő iskolatípusokra jogosító képesítéssel rendelkezett:⁷ elemi népiskolai tanító, nyelv- és történettudományi szakos polgári iskolai tanító, valamint magyar- és történettudományi szakos tanítóképző-intézeti tanár. Csáktornyan szeretett volna elhelyezkedni a tanítóképző tanáráként, de ez nem sikerült. Úgy érezte, hogy apja terhére van. Húsz évesen már publikált: verset, elbeszélést, fordítást. Ismert írói álnevei: Szombatfai, Szombatfay Bálint, illetve a Bárd. is. Közben néprajzi kutatásokat végzett. A magyarországi szlovének nyelvét beszélte, róluk, a vendekről sokat gyűjtött és írt. Vend népballadákat, mondákat közölt és fordított. Foglalkozott a hetési tájegység néprajzával, népi építészetével. Németül is beszélt és írt, németből fordított.

Bajai évei

A magyar vallás- és oktatásügyi miniszter 1892 őszétől ideiglenesen kinevezte segédtanárnak a soknemzetiségű Észak-Bácska központjába, a bajai állami tanítóképzőbe. Nem egészen egy évvel azután, hogy Bajára került, 1893-ban feleségül vette a bajai tanítóképző igazgatójának, Bartsch Samunak a lányát, Flórárt. Bellosics barátja, Éber Sándor is igazgatójuk egyik lányát kérte meg, ő Juliannát vette feleségül.

⁴ MAJDÁN János: Bellosics Bálint bajai tevékenysége. In: HALÁSZ Albert (szerk.): *Bellosics Bálint tiszteletére*. Könyvtár, Lendva, 2014. (Továbbiakban MAJDÁN) 125.

⁵ Uo.

⁶ BÁNÁTI, 33.

⁷ MAJDÁN, 126.



Id. Éber Sándor: Bellosics Bálint. Éber Anna fotója a festményről (3. kép)

Bellosicsék kezdetben a tanítóképzőben laktak, ott kaptak szobát, majd a Petőfi utca 51. sz. alatt családi házat építettek.⁸ Hét gyermekük született, öt fiú és két lány: János, Bálint, László, Imre, Flóra, Pál és Blanka. A legkisebb, Blanka, háromévesen meghalt. Az első világháborúban szerzett érdemeikért János és László az 1920-as évek közepén vitézi címet kapott, de azt nem vehették át, mert -ics végződésű vezetéknévük délszláv gyökerekre utalt. Ekkor úgy döntöttek, hogy családnevet váltanak: mivel apjuk beceneve a családban Bálidi volt, Bálint fiuké meg Bálidica, a vitézi ranghoz illő, nemesi y-ra végződő Bálidy nevet vették fel. 1938-ra a család minden tagja felvette ezt a vezetéknévet.

Bellosics Bálint közel 25 évet élt Baján, miközben szerette volna, ha Csáktornyára áthelyezik. 1897-ben segédtanárból rendes tanárrá nevezték ki Baján, és 1913-ban az intézmény igazgatója lett. Hivatalát az 1916-ban bekövetkezett haláláig töltötte be. Földrajzot, lélektant, természetrajzot, magyar és német nyelvet, rajzot és szépírást tanított heti 18 órában, mellette ellátta az internátusi teendőket,⁹ irányította a tanítási gyakorlatot. A tanítás mellett sok mindent vállalt: önképzőkört vezetett, az ifjúsági és tanári könyvtárak őre volt, gyarapította az intézeti múzeumot, színjátszást és kirándulásokat szervezett.

⁸ HALÁSZ, 2014. 11. és BÁNÁTI, 34.

⁹ BÁNÁTI, 34.

Nyaranta szakmai továbbképzéseken vett részt, előadásokat hallgatott. 1908-ban Jénába utazott egy szociológiai kurzusra. A pedagógus szakma nagyra-becsült tagja lett. Iskolaigazgatóként jó megélhetést tudott magának és családjának biztosítani, Baja város polgárai között a magasabb társadalmi csoportba tartoztak.¹⁰

Fiatal házasként többször hazautazott Lendvára, tartotta a kapcsolatot a szülőföldjével, a még otthoni kutatásait folytatta, publikálta. Figyelme lassan, fokozatosan terelődött a Baján és környékén élő népcsoportokra.

A környék településeit járva néprajzi gyűjtéssel is foglalkozott, a néprajzok között is nevet szerzett magának: Magyarország nemzetiségeinek egyik első kutatója lett. Egy levelében így írt: „...ami Baját és vidékét vonzóvá teszi, az a körülmény, hogy nemcsak Zalában volt alkalmam három nemzetiség életét megfigyelni, hanem Baján is van itt magyar, német, bunyevác, sőt nem messze sokaciz is”¹¹ A gyermek a magyar néphagyományban címmel írt tanulmányt – ez tekinthető a főművének. Gyűjtötte az adatokat és emlékeket arról, hogyan történt az írni, olvasni és számolni tudás továbbadása a nép körében. Írt az egykézés szokásáról. Gyűjtötte a néprajzi témájú szakirodalmat, könyveket. Néprajzi tárgyi gyűjtéseinek egy része a bajai Türr István Múzeum tulajdonában van.

„Azokat a településeket, ahonnet a diákokat beiskolázták, és ahova a végzett növendékek tanítóként visszakerültek, rendszeresen látogatta.”¹² Előadásokat tartott Baján és a környékbeli falvakban, a tanítókat néprajzi gyűjtésre ösztönözte, számukra módszertant írt Útmutató néprajzi tárgyak gyűjtésére címmel. A tanító és a néprajz c. munkájában¹³ így írt: „...a nép érzés, gondolkodás világának ismerete a tanító napi munkájának sikere érdekében is szükséges. Ez ismeret birtokában rá fogja nevelni tanulóit a nemzeti sajátosságok felismerésére és tiszteletére és ez lesz legértékesebb munkája. A népelet alapos ismerete minden terén is gyümölcsözőleg fog hatni.”

A tanítóképzőkben használt történelem tankönyvek ókori és újkori kötetait átdolgozta, tanítóképző intézeti és elemi népiskolai tankönyveket lektorált, részt vett a földrajzoktatás tantervének módosításában, kétkötetes földrajz tankönyvet írt a tanítóképzők számára, ami az első világháború miatt nem jelent meg, sőt meg is semmisült.

Sükösdön és Bajaszentistvánon gazdaiskolát szervezett: „Ahogy gyűjtései során a falvakat járta, látta, hogy a gazdáknak több ismeretre van szükségük a jobb gazdálkodás érdekében”,¹⁴ ezért telente, amikor a mezőgazdasági munkák szüneteltek, előadásokat szervezett számukra. Bajaszentistvánon 1999. óta emléktábla (4. kép) őrzi ennek nyomát; és az Eötvös József Főiskola előterében egy dombormű (5. kép) is, melyet 2004-ben avattak fel, és Mészáros Gábor keramikusként alkotása.

¹⁰ HALÁSZ, 2014. 14.

¹¹ BÁNÁTI, 34.

¹² MOLNÁR, 102.

¹³ BELLOSICS, 9.

¹⁴ HALÁSZ, 2014. 12.



Emléktábla Bajaszentistváni Általános Iskola falán (4. kép)

A közéletnek nagyon aktív tagja volt, számtalan szervezetnek és testületnek volt a tagja, illetve vezetője; sokat publikált. A bajai Úri kaszinónak húsz éven át volt a könyvtárosa és választmányi tagja. Választmányi tag volt az Állatvédő Egyesületben is. Alapítása óta tagja volt a Magyar Néprajzi Társaságnak. Száznál több írása jelent meg különböző lapokban, folyóiratokban, például az Ethnographiában, az Urániában, a Vasárnapi Újságban, az Új Időkben, a Turisták Lapjában, a csáktornyai kiadású Muraköz című hetilapban.



Emléktábla az Eötvös József Főiskola bejáratában (5. kép)

Bellosics Bálint vadász és természetbarát volt. Kiválóan rajzolt, írásait, leveleit gyakran illusztrálta – az éppen csak terjedőben lévő fényképek pótlására. Később fényképezőgépet vásárolt, megtanult fényképezni.

Vékony testalkatú volt, fiatalon többször betegeskedett, de munkatempója és munkabírása mégis nagy volt, napi tíz órát is dolgozott. A családját, gyerekeit szerette, de a családi életbe nem folyt bele. A tudományoknak, a kutatásnak, a munkájának élt.¹⁵ Egy Baja környéki népművelő útjára szekéren utazva meghűlt. Betegségét nem gyógyíttatta, munkahelyén a hadba vonult kollégáit is helyettesítette. Végül a Tátrába utazott gyógyulni, de későn vonult betegszabadságra. 48 évesen, 1916. január 15-én halt meg tüdőbajban Baján.

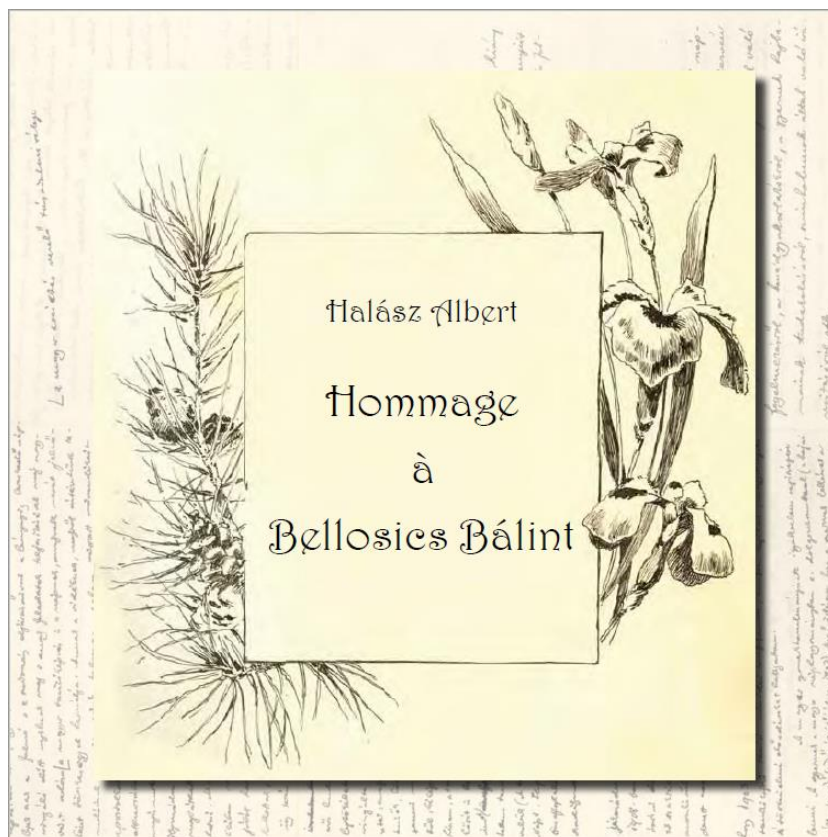
Emlékezete

„Az első világháború, a két világháború közti ínséges évtizedek, majd a második világháború és az azt követő rezsím elfeledtette a nevét. Azokat a területeket, ahol tevékenységét kifejtette, felszabdalták a határok, részben azokat a nyelveket, melyeket beszélt és melyeken publikált is, már csak más országokban használták. A cilinderes és sétatálcás időszak végképp letűnt, a hasonló pedagógus életvitel nem volt mintakép, a többnemzetiségű monarchia megszűnt, vele együtt az ott uralkodó világszemlélet is. Mindez ahhoz vezetett, hogy Bellosics Bálint neve is hosszú időre feledésbe merüljön. Voltak ugyan kísérletek életpályájának megrajzolására, a nagyobb volumenű összegzés azonban még nem készült el.” – írta Halász Albert a *Hommage à Bellosics Bálint* című, 2013-ban megjelent munkájában.¹⁶ Így folytatja: „A halk szavú tanár nem tartozott a szakma élvonalbeli egyénei közé, de ott volt a néprajztudomány kibontakozása kezdetén. Nem készített nagy monografikus szintéziseket, nem volt nagy szakmai elméletek megalkotója, irányadó egyéniség. Ha azonban összesítve vizsgáljuk tevékenységét, széles skála terül elénk. Ő volt az egyik első kutatója a muravidéki szlovéneknek, a Hetés vidékének, a Baja környéki sváb és délszláv népcsoportoknak. Foglalkozott a gyermek néprajzával, a hiedelmekkel, a szokásokkal, a népköltéssel, az építészettel, a népviselettel és számos más néprajzi témakörrel. Tankönyveket véleményezett, dolgozott át és tankönyveket írt. Néprajzi gyűjtési útmutatót írt. Elsőként foglalta össze a magyar néprajzot. Népművelői tevékenységet végzett, fordított, verset, kispórázt, drámát írt, kollégiumot vezetett, és azt se feledjük, hogy mindvégig tanított, elhivatott pedagógus, majd iskolaigazgató volt, ő alapította meg az akkor újdonságnak számító első népfőiskolát.”¹⁷

¹⁵ Ua. 11–12.

¹⁶ HALÁSZ, 2013. 47.

¹⁷ Ua. 47., 49.



Halász Albert Bellosics Bálint előtt tisztelgő, kétnyelvű, rövid monográfiája 2013-ból (6. kép)

Bellosics Bálint emlékeztét két település őrzi igazán: Lendva, a gyerekkor helyszíne, illetve Baja. Lendván dr. Halász Albert nevéhez kötődik több Bellosics Bálint előtt tisztelgő alkotás, illetve rendezvény. Halász Albert – néprajztudós, szlovéniai magyar újságíró – készített Bellosics Bálint életéről leszármazottakat és méltatókat megszólaltató filmet 2009 szeptemberében, melyet a lendvai televízió mutatott be. Ő jelentetett meg Bellosics Bálint tiszteletére egy rövid, szépen illusztrált, magyar és szlovén kétnyelvű monográfiát¹⁸ 2013-ban (6. kép), és szervezett egy konferenciát a születésnapján, ugyanebben az évben. A konferencia előadásai kötetben¹⁹ is megjelentek.

¹⁸ HALÁSZ, 2013.

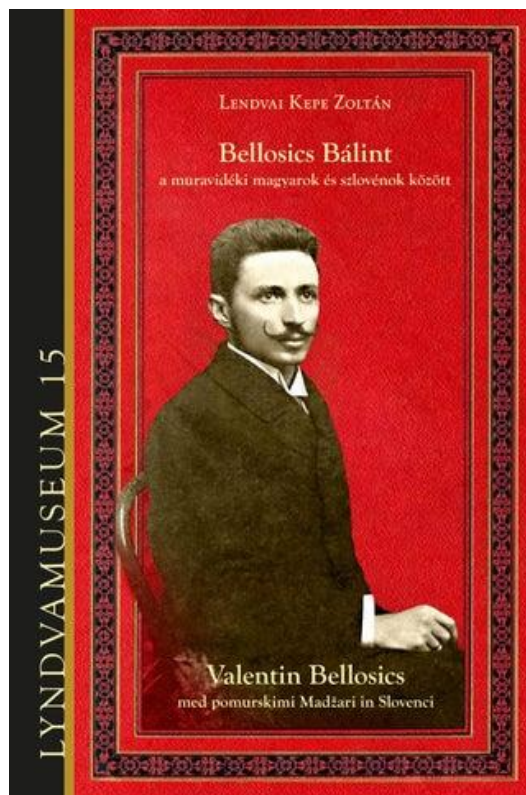
¹⁹ HALÁSZ, 2014.



Bellosics Bálint mellszobra Lendván (7. kép)

A konferencia napján avatták fel Lendván Király Ferenc Munkácsy-díjas szobrászművész Bellosics Bálintot ábrázoló mellszobrát (7. kép). 2020-ban a Lendvai Galéria – Múzeum Lyndvamuseum c. sorozatának 15. köteteként Lendvai Kepe Zoltán, néprajzkutató és muzeológus magyar–szlovén kétnyelvű kötete (8. kép) jelent meg²⁰ Bellosics Bálint a muravidéki magyarok és szlovénok között – Valentin Bellosics med pomurskimi Madžari in Slovenci címmel, melyben egy rövid életrajzot követően Bellosics néprajzi, vend témájú írásait és népköltészeti gyűjtéseit olvashatjuk.

²⁰ LENDVAI KEPE ZOLTÁN: Bellosics Bálint a muravidéki magyarok és szlovénok között. Valentin Bellosics med pomurskimi Madžari in Slovenci. Lyndvamuseum 15. Galéria – Múzeum Lendva, 2020.



Lendvai Kepe Zoltán magyar–szlovén kétnyelvű kötete 2020-ból (8. kép)

Baján a leszármazottak mellett az Eötvös József Főiskola és jogelődjei, valamint az Éber Emlékház és a Türr István Múzeum őrzi leginkább Bellosics Bálint emlékét.

Éber Annától, az Éber Emlékház kurátorától kaptam egy nyomtatásban megjelent, ismeretlen forrású méltatást Bellosics Bálintról²¹ – zárasképpen ezt idézem:

„A néprajztudós munkásságát megbecsülik, a kutatók ma is felhasználják. Nem feledkezhetünk meg a pedagógusról, akinek elgondolásai és nagyobb munkái a tanítókézésnek azokat a sajátosságait erősítették meg, melyek a nép ismeretéből, a népközelségből merítenek.

Finom, tapintatos egyéniségevel csak barátokat szerzett. Mint szaktanár, aki a magyar nyelvet, irodalmat tanította, szaktárgyait lebilincselő magyarázataival, széles szaktudásával megszerettette. Éberen őrködött – elsősorban saját beszédében és írásában – a nyelv tisztaságán, s tárgyilagos, világos előadásmódja mögött mindig érezni lehetett nemcsak a nyelv alapos ismerőjét és hívét, hanem a tudós lelkesültségét is.

²¹ Ismeretlen kiadvány 34. oldalán jelent meg.

Kitűnő tájékozottsága, a népelet alapos ismerete birtokában ismerete fel a hazai tanítóképzés addig elhanyagolt feladatát: „Fiaink nem ismerik a környezetet, amelyben aplikálniok kellene a tanultakat, ahová át kellene ömlesztetniök községük egyéni szükségletei szerint azt a kultúrkincset, melyet ezért és semmi másért kaptak útravalóul tanítóiktól; növendékeink neveléséből, kiképzéséből hiányzik a falusi társadalomra való előkészítés.”

Bellosics Bálint feltárta a tanítóképzés és néprajztudomány kapcsolatát, s műveiben perspektívát nyitott. Egész munkásságának tanulsága: a nép beható ismerete nélkül eredményes tanítóképzés nem valósítható meg.”

Irodalom

- BÁNÁTI Tibor: *Bajai arcképcsarnok*. Türr István Múzeum, Baja, 1996.
- BELLOSICS Bálint: *A tanító és a néprajz*. In: *A bajai internátussal összekapcsolt magyar királyi állami tanítóképző intézet XXVI. értesítője az 1898–99. (XXIX.) iskolai évről*. Baja, 1899.
- HALÁSZ Albert: *Hommage à Bellosics Bálint*. LKMNÖK, Lendva, 2013.
- HALÁSZ Albert: *Az elfeledett Bellosics*. In: HALÁSZ Albert (szerk.): *Bellosics Bálint tiszteletére*. Könyvtár, Lendva, 2014. 8–28.
- LENDVAI KEPE ZOLTÁN: *Bellosics Bálint a muravidéki magyarok és szlovénok között. Valentin Bellosics med pomurskimi Madžari in Slovenci*. Lyndvamuseum 15. Galéria – Múzeum Lendva, 2020.
- MAJDÁN János: *Bellosics Bálint bajai tevékenysége*. In: HALÁSZ Albert (szerk.): *Bellosics Bálint tiszteletére*. Könyvtár, Lendva, 2014. 124–139.
- MOLNÁR János: *A Bajai Állami Tanítóképző Intézet története 1900–1950*. Szerzői kiadás, Baja, 2006.

Abstract

Bellosics Bálint 155 éve, 1867-ben született a Zala megyei Rédicsen. Szülei tanítónak szánták, Budapestre küldték tanulni. A bajai Állami Tanítóképző Intézetbe iskolái elvégzését követően 1892-ben került, állami rendelettel. Az iskolaigazgató lányával, Bartsch Flórával kötött házasságot, hét gyermekük született. Később maga lett az intézmény igazgatója. A tanítás mellett néprajzzal foglalkozott, szülőhelyének, a Vendvidék népének, illetve a Baja környékén élő délszláv népeknek a kultúráját, szokásait írta le. Előadásomban ismertetem Bellosics Bálint munkásságát, különös tekintettel arra, ami Bajához köti.

Kulcsszavak: Bellosics Bálint, bajai Állami Tanítóképző Intézet, pedagógus, néprajztudós

BÁLINT BELLOSICS, PEDAGOGUE AND HEADMASTER

Bellosics Bálint was born 155 years ago, in Rédics, county of Zala, in 1867. His parents sent him to study Education in Budapest, wishing him to become a teacher. Bálint pursued studies in the Official Pedagogical Institute of Baja and after finishing his studies, in 1892 he was appointed to a governmental position. He married Flora Bartsch, the principal's daughter; they had two children. Later Bálint became the school's principal. In addition to teaching, his activities included ethnology: he was interested in the Vendvidék peoples; so he studied the southern Slavic people's culture living near Baja and wrote about their habits and culture. In my lecture I am presenting the achievements of Bálint Bellosics, with special emphasis regarding his ties to Baja.

Keywords: Bálint Bellosics, Official Pedagogical Institute, educator, ethnographer

Fehér Ágota–Ács Marianna

**ÖNKÉPZŐKÖRÖK, MINT A TEHETSÉGGONDOZÁS TEREI
A DEBRECENI REFORMÁTUS KOLLÉGIUM GIMNÁZIUMÁNAK
1850–1950 KÖZÖTTI TÖRTÉNETÉBEN**

A Debreceni Református Kollégium szerepe évszázadokon keresztül kiemelkedő volt a diákjai képességeinek kibontakoztatásában, a minőségi képzés kiváló eredményességhez segítette tanulmányaikat. A tanórán kívüli, önképzőkori tevékenységek szinte egyidősek az intézménnyel, azonban az Entwurf és az államosítás közötti időszakban sajátos fejlődéstörténete is volt mindennek. Kutatásunk során az intézményben kibontakozó széleskörű önképzőkori tevékenységeket tekintjük át 1850 és 1950 közötti időszakra vonatkozóan, mivel a nyolcosztályos gimnázium bevezetése, valamint további tanügyi változások sokrétű kibontakozást is jelentettek mindebben. A diákok az érdeklődési területük mentén olyan közösségnek lehettek tagjai, amely egyszerre jelentett ismeretekben való gyarapodást, valamint értelmező-, feldolgozó- és problémamegoldó készségben megmutatkozó fejlődést, inspiráló, elmélyülésre és alkotásra lehetőséget biztosító légkört. Mindez természetesen az egyéni kibontakozásuk támogatásán túl a kollégiumi közösség összetartását is gazdagította, kitartásuk eredményeként pedig további felelősségteljes helyállásukat tette lehetővé. Összességében a tehetséggondozásnak kiváló példái mutatkoztak meg a 19–20. században, s a módszertani tanulságokon túl olyan további területeken is kifejtették hatásukat, mint a könyvtári állomány és gyűjtemények bővítései, versenyek és más szereplések, megmutatkozások lehetőségei, valamint a közösségépítés hitéleti és további segítő vonatkozásainak mélyülése. Kutatásunk elsődleges forrásai az érintett időszakban a gimnáziumi értesítőben megjelent önképzőkori beszámolók, szabályzat, s illeszkedő feldolgozások, összegzések.

A kutatást a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának *Hitéleti képzések és a tehetséggondozás fejlesztése* című pályázata támogatja.

Az önképzőkörök szerepe a tehetséggondozás folyamatában

„Az iskola ott hagyja abba a tanítást, nem is tehet másként, ami a fiatalt igazán érdekelné... De azért van az önképzőkör, hogy mindezen segítsen.” Németh László gondolata¹ az önképzőkörök szerepéről hűen megragadja a benne rejlő legfontosabb iránymutatót: a diákokban lévő érdeklődés fontosságát és értékét. A tanórák keretei eredendően szűkek a közvetlen tananyagátadás számára is, hiszen az egyre növekvő mennyiségű információk sora jóval több annál, mint amennyit meg lehet osztani az elrendelt tanórai időkeretben, miközben a diákok bizonyosan megfogalmazzák saját gondolataikat, kérdéseiket, amelyek pedig további felfedezési lehetőségeket nyújtanak számukra.

¹ GYŐRI L. János: *A gimnáziumi önképzőkör története*. In: GYŐRI L. János (szerk.): *A Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma (1850–2012). Iskolatörténeti tanulmányok*. Tiszántúli Református Egyházkerület, Debrecen, 2013, 529. (Továbbiakban: GYŐRI L., 2013.)

A pedagógusok hivatásának elengedhetetlen kísérője a diákok saját felfedezőútjának támogatása, belső megszólítódásuk erősítése, majd ahogyan elindulnak ezen az úton, s visszatérnek felfedezéseik és az újabb megfogalmazódó gondolataik megosztásával, akkor is fogadják őket. A megosztás élménye, a közössé tétel további új egyéni kérdésfeltevésekre és válaszok találására serkent, így az egyéni kutatómunkát támogatja, s a pedagógussal való kötődés is minőségileg változik általa.

Az önképzőköri közösség a közös érdeklődési terület által is erőforrást nyújt és az összetartás élményét erősíti a tagokban. Kevésbé érződik lelki távolság, sőt, mindenkinek helye van és lehet az érdeklődési területek összefonódása által is. Emellett a diákok saját maguk közül választhatnak elnököt, titkárt és más feladatkorok képviselőit, azzal elköteleződésük és egyben felelősségük is elmélyültebbé válik. Egyszerre válhatnak a kör tagjává, találhatják meg helyüket abban, s egyúttal szervezőmunka által a tevékenységek tudatos figyelemmel kísérése is megtapasztalható. Az elköteleződés mellett pedig a közösség ereje egyúttal eredményesebbé is tesz a feladat végrehajtásában.

Az önképzőkörökben megvalósuló elmélyülés egy-egy tartalmi szál, gondolkör irányában segíthet észrevenni abban akár olyan részleteket, új összefüggéseket is, amelyek korábban nem tűntek ki. A hosszabb elkötelezett foglalkozás az adott feladattal megsegíti ezáltal a kibontakozás új lehetőségeit, akár olyan készségeket tudatosít, amelyet korábban, egyedüli helyzetmegoldás esetén ki sem tűntek, vagy a korábbi kilépés a helyzetből hozzá sem segített a megfelelő mélység megtapasztalásához.

Mindezen érzelmi bevonódás és elmélyült feldolgozó, elemző munka mellett a csoport összetartó ereje lehetővé teszi akár nehéz élethelyzetekben is egymás megsegítését: a jótekonyság alapvetően hozzátartozott az önképzőkörök működéséhez. Azáltal, hogy a szegényebb sorsú diákok is lehetőséget kaptak az intézményben képességeik kibontakoztatására, anyagi kereteik szűkössége miatt rá is szorulhattak a megsegítésre, mindeközben ugyanakkor nem kellett megszakítani tanulmányaikat, s ezzel tanulási eredményességük is a közösség által bonthatott tovább.

Önképzőkörök a Debreceni Református Kollégiumban

A Debreceni Református Kollégium története kezdettől fogva magában hordozza az öntevékeny szellemi tevékenységeket. „Ebben az iskolakollégiumban ugyan a korábbi időkben is élénk volt a diákélet, azonban a tanári kar vaskalapossága mindig megakadályozta ifjúsági társaság szervezését. A reformkor előtti kéziratos diákköltészet arról tanúskodik, hogy a debreceni diákokat nem elégítette ki a coetus szervezeti kerete, ennél többre, nagyobbra, mozgalmasabb keretre vágytak.”² Végül „a magyarországi református Kollégiumok között Debrecenben működött a legtöbb egyesület.”³

² BAJKÓ Máttyás: *Kollégiumi iskolakultúránk a felvilágosodás idején és a reformkorban*. Akadémiai Kiadó, Bp., 1976, 250. (Továbbiakban: BAJKÓ, 1976.)

³ BARCZA Józsefné: *Diáktársaságok és diákegyesületek*. In: BARCZA József (szerk.): *A Debreceni Református Kollégium története*. Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya, Bp., 1988, 698. (Továbbiakban: BARCZA Józsefné, 1988.)

Már a wittenbergi egyetem magyar diákjainak testülete, a magyar bursa sem csak önfegyelműző és öngazdálkodó szervezatként jött létre, hanem sajátos szellemi műhely is volt. Önművelő, önképző tevékenységek között kiemelkedtek a nyilvános viták (*disputatiók*), klasszikusok szavalása (*declamatiók*), valamint a tanulókörökben folyó eszmecserék (*collatiók*).

A 18. században az oktatás szerkezete átalakult, s ezzel az önképzés lehetőségei is változtak, a művészi önkifejezés irányába mutattak. Létrejött a Kántus, az első hazai négy szólamú énekkar, ami a zenei élet minőségét emelte és gazdagította, képzőművészeti területen pedig a rézmetsző diákok tevékenysége bontakozott ki.

„A reformkori olvasókörök és kaszinók alakításának mozgalma érintette meg a debreceni diákokat, akik a debreceni kaszinó alapítása időszakában létrehozták a maguk Olvasó Társaságát (1833), néhány évvel később pedig irodalmi egyesületüket.”⁴ Ez volt a bölcsője a tanszakok és tagozatok későbbi önképzőkörreinek. Az első debreceni szépirodalmi jellegű, önkéntes alapon működő önképzőkört Csokonai Vitéz Mihály hozta létre, ami nagy változást jelentett az addig hangsúlyosabban teológiai és hitmélyítő kegyességi iratokkal foglalkozó területhez képest. Mintájául a *collatiók* szolgáltak, egyúttal más népek irodalmának és kultúrájának tanulmányozása állt középpontban. Csokonai távozásával ez a szerveződés megszűnt, azonban hatása még Kölcsey és Arany munkásságában is megmutatkozik.

A reformkor szellemiségének hatására Péczely József professzor (1815–1849) irodalomszervező tevékenysége által kapott támogatást a diákirodalom ügye. 1831-ben lett Debrecenben is az oktatás nyelve a magyar, majd létrejött az első debreceni diákirodalmi társaság. „Tagjai csak elsőb tudományokat tanuló ifjak lehetnek... [könyvvásárlásaik pedig] csak magyar nyelven írt, szép literatúrák, vagy valódi tudományt tárgyalók legyenek. Tiltott könyvet egyáltalában nem, idegen nyelven írottakat pedig csak a közgyűlés megegyezésével lehet szerezni.”⁵ Megszületése és formálódásának lépései nem mindenben engedélyezettek és nyilvánosak, források 1834-ben már elismert szervezatként tekintettek a Főiskolai Tanulók Olvasó Társaságára, amelybe 1842-ben beolvadt az Önképző Egyesület. A Kollégium tanári kara által jóváhagyott alapszabályzat szerint működött, „olvasási, önművelési és irodalmi munka. Szabályozták az olvasótermi nyitva tartást, megengedték, hogy a felsőbb tudományokat hallgató ifjakon kívül tagjai lehessenek az Olvasó Egyesületnek az itteni kerületi tábla jegyzői közül azok, akik a Kollégiumban tanultak, s e társaságok tagjai voltak”.⁶

Munkálataik eredményeként kiadott lapok – *Reménybimbók* és *Echo* – Csokonai és a későbbi romantika szellemiségét tükrözik. „Célja volt: az ízlés, a szív és elme nemesítése, egymás műveinek bírálata s hibáinak barátságos megrovása által.”⁷ 1867-ben a *Heti Közlöny* így mutatja be az olvasó egyesület történetét Rác Miklós tollából: „elhatározzák, hogy közös költségen szereznek meg néhány új magyar könyvet, s azoknak együtt olvasása, észrevételeiknek egymással közlése, s

⁴ BARCZA Józsefné, 1988, 697.

⁵ Ua. 705.

⁶ Ua. 707.

⁷ Ua. 725.

némely kisebbszerű munkák készítése által magukat tökéletesítik”.⁸ Kirajzolódik tehát a közös témafeldolgozás fontossága, egymás gondolatai irányában való nyitottság, a közösség értékének szerepe egymás szemléletének meggazdagításában, amelyek később az önképzőkörök tevékenységeiben is értékes szellemi fejlődést jelentettek.

Az olvasóköri élet pezsgése nyomán az 1840-es évek közepén a Helytartótanács elrendeli a felosztatást, ám a kollégiumi ifjúságot „már sem az autonómia hagyományos szervezeti kerete nem elégíti ki, sem a diáktársaságok belső önkormányzata nem tudja összefogni: nevelő intézmények falai közül a nemzeti fórumok színterére lép”.⁹

A szabadságharc bukását követően a diákszervezetek köréből csak a Kántus működhetett tovább. Az Entwurf a kollégium tagozatait is élesen szétválasztotta egymástól, a Gimnázium önálló tantestülettel működött tovább. A szellemiséget az ellenállás, majd az átalakulás kényszerűsége határozta meg, modern nyolcosztályos Gimnázium 1873-tól kezdte meg működését. Mindezzel párhuzamosan a tagozatok elszakadása egymástól ahhoz is hozzájárult, hogy az önképzőköri tevékenységeik újraalapítása is elkülönült: Hittanszaki Önképző Társulat 1869–1942 között, a Tanítóképző Önképzőköre 1871–1948 között, a Jogakadémiai Önképzőkör pedig 1874–1914 között működött.

Az átmeneti 1850–1873 közötti időszakban hol hat-, hol nyolcosztályos gimnázium működött, így a 7-8. osztályos diákok a 6. osztály utáni két bölcsészeti évfolyam diákjaival együtt már a főiskolai Magyar Irodalmi Önképző Társulatnak lehettek tagjai. Az 5-6. osztályos gimnáziumi diákok az 1850-es évek önképzőköreinek lehettek tagjai, egységes gimnáziumi önképzőkör 1890-ben jött létre.

Önképzőkörök fejlődéstörténete a Debreceni Református Kollégium Gimnáziumában 1850–1950 között

1. Az önképzőkörök történetének alapja: irodalmi önképzőköri tevékenységek

Az irodalmi önképzőköri tevékenységek a Debreceni Református Gimnázium történetében szélesebb körben megmutatkoztak. 1854-ben „kötelező iskolai dolgozatként”¹⁰ készült a legrégebb gimnáziumi önképzőköri diáklap, a Heti Dolgozatok, 6. osztályos diákok tanáruknak ajánlották írásaikat. 1855-ben Havi Dolgozatok első sorban hazafias és történeti tárgyú verses és prózai írásokkal jelent meg, összességében a nemzeti ellenállás jelenti az önképzőköri tevékenységek hajtóerejét.¹¹

Az 5. és 6. osztálynak is megjelentek lapjai, valamint járattak is lapokat, de előfordult a két osztály összefogásával szervezett önképzőköri működés is. 1857-ben az irodalmi önképző társaság felélesztésén munkálkodó diákcsoport engedélyt kapott a tanári kartól az Olvasó Társaság újbóli működtetésére, amelyet a megújított alapszabály is segített: a Társaság célja ez alapján: „a) hírlapok és könyvek által alkalmat és módot adni tagjainak az önképzésre. b) mint

⁸ Id: GYŐRI L. 2013, 529.

⁹ BAJKÓ, 1976, 254.

¹⁰ GYŐRI L. 2013, 531.

¹¹ Ua. 532.

egyesületnek a felsőbb tanuló ifjúság között összeforrasztólag hatni.”¹² Bár ezen időszak tevékenységei nem kerültek kellő dokumentálásra, mindebből is kirajzolódik, hogy a diákok saját belső elköteleződése alapján, egyúttal művelődésük fejlesztése érdekében, valamint összetartásuk megerősítésével olyan szerveződést tudtak megalapozni, amely a szellemi gyarapodásnak valódi segítőjévé válhatott, eredményességüket pedig közvetlenül a könyvtári állomány gyarapodásában is mérhetjük. Az 1860-as évek közepére a tagok létszáma kb. 350 fő, akik legalább 20-féle folyóiratot járattak, s ebben az időszakban már 1000 kötet feletti a könyvek száma a könyvtárban.¹³

Az 1887/1888. tanévben Dóczi Imre tanár a 6. osztály tanulóinak köréből 48 fős önképzőkört szervez, amely tagsági díjából és pénzadományból megalapította a Petőfi-alapítványt. Az 1888. évi Főgimnáziumi Értesítő így emlékezik meg oldalain: „A Petőfi alapítvány eddigi összegéhez, mely 1888. évi december hó 31-én az eddigi kamattal 227 frt 20 krt tett, a folyó évben az V-ik osztálybeliek részéről 31 frt 45 kr járult, mely összeg az ő önképzőkörök bevételeinek e célra adott részéből, Fráter Lajos V-ik osztályú tanuló 1 frt 50 kr külön adományából és 5 frt 10 kr büntetés pénzből áll s melylyel együtt a Petőfi-alap 258 frt 65 krt tesz.”¹⁴

A 6. osztály önképzőköre a következő évben felveszi a Petőfi-kör nevet, amely egykori kollégiumi diák-poéták (többek között Csokonai) sírjának gondozását és évenkénti pályadíjak kitűzését határozza meg céljaként.¹⁵ A Főgimnáziumi Értesítő beszámolója alapján: „Az V-ik és VI-ik osztály önképzési működése ehhez hasonló irányú és lefolyású volt. Az V-ik osztály minden fel nem használt pénzét a Petőfi-alapítványra adta be, a VI-ik osztály a maga önképzési céljára fel nem használt pénzéből 24 frt 34 krból Nagy Pál, Csokonai, Nagy Imre sírjára 14 frt 34 frt az Erdélyi M. K. Egyletnek 10 frtot adott.”¹⁶

Az önképzőkör tevékenységei a következők: „A kör foglalkozása állott szavalásból, önálló művek készítéséből és felolvasásból. Tartatott 18 közgyűlés, melyeken a szavalatok és felolvasások tartattak és megbiráltattak; az írásban beadott művek felolvastattak s rögtön élő szóval vagy írásba foglalva megbiráltattak. Legtöbb tag működött a szavalás terén, 19 tag 36 szavalattal. Leggyakoribb és legsikerültebb szavalataik voltak Besenyei Dánielnek és Diószegi Mihálynak. Beadott 22 dolgozat, ezek közt 19 vers 2 próza egy fordítás prózában.

Egy közgyűlés pályázatok kihirdetésére fordított, nevezetesen: 1. kihirdetett a tanárkartól a Szegedi-féle gymnasiumi önképzőkör részére tett alapítványból adható 7—7 írt pályadíjra kitűzött 3 feladat, u. m.: 1. Arany János Toldi trilógiájában előforduló hasonlatok esztétikai méltatása (honnan vannak véve, mennyiben szolgálnak a plasticitás eszközéül, mik jellemző sajátágaik?). 2. Didó halála (Vergilius IV. k. 584—705) műfordítás, rimes alexandrin sorokban a lehető legmagyarosabb rythmussal. 3. Szavalmi verseny darab. „Hídavatás,” Aranytól. Pályázat hirdettetett: 2. Költeményre (műfaj, tárgy szabadon választva). 3. Szépirodalmi prózára (elbeszélés, novella). 4. „Die Sonne bringt es an den Tag” című költemény alak- és tartalomhű fordítására 1-1 arany pályadíjjal a kör pénztárából.

¹² BARCZA Józsefné, 1988, 709.

¹³ Ua. 709.

¹⁴ Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának Értesítője, 1888/89, 79.

¹⁵ GYÓRI L. 2013, 532.

¹⁶ Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának Értesítője, 1888/89, 83.

5. Két Anakreoni dalnak az eredeti ritmusban való műfordítására, mire Dóczi Imre felügyelő tanár úr tűzött ki egy 10 frankos aranyat. 6. Komoly szavalatra első díj 5 frt, második díj 3 frt a kör pénztárából, víg szavalatra első díj 5 frt, második díj 3 frt Hirsch Nándor adománya.”¹⁷

Láthatjuk tehát, hogy az 5-6. diákok részére kiírt pályázatok felkészült, minőségi és elmélyült munkát igényeltek, az intézmény tehát olyan tevékenységekhez segítette a tanulókat, amelyek valóban szellemi meggazdagító erővel, s a legjobb tudásuk tovább mélyítésével, alapos átgondolással válhattak eredményessé. A pályaművek anyagi elismerése a kitartás ösztönzője, mindemellett a szellemi tevékenység kellő tudás és elköteleződés nélkül nem gyümölcsözhetett volna eredményesen.

2. Az önképzőkörök történetének kibontakozása: a sokszínűség útján

Az 1890-1918 közötti időszakra „az önképzőkörök megerősödésének és felvirágzásának”¹⁸ időszakára tekinthetünk.

Tagokká a Gimnázium felső négy osztályának tanulói válhattak: 7-8. osztályos diákok rendes, 5-6. osztályosok rendkívüli tagok lehettek. A rendes tagoknak szavazati joga volt és tisztségeket viselhettek, pl. elnök, alelnök, fő- és aljegyző, titkár, pénztárnok.

Az 1890-es években az összetagság mintegy 200 fős, 1910-es években 150 főre visszaesett. A tevékenységek aktivitása heti rendszerességű, szombati üléseken mutatkozott meg, amelyet választmányi és rendkívüli nyilvános ülések is kiegészítettek többnyire emlékünnepek alkalmához kapcsolódóan.

Évente 8-10 pályázat került kiírásra irodalmi, történelmi, művészettörténeti, természettani kérdésekben, egyúttal olvasótermet működtettek, lapokat járattak.

A heti üléseken szépirodalmi tevékenység zajlott, a tagok egymás műveit bírálták. A legsikeresebb alkotások és bírálatok Érdemkönyvbe, később Emlékkönyvbe kerülhettek.

A heti ülések tevékenységei voltak továbbá szavalások, valamint vitaülések, amelyek során felügyelő tanárral történt előzetes témaegyeztetés után egy diák referált, 3 hozzászóló bíralt, végül a tanár foglalta össze a vita eredményét. Így ír összgezést az 1918-1920. évi Értesítő: „Megalakult a tanév elején a VI–VIII. o. tanulóiból 154 taggal. Tartott a kör hetenként, rendszeresen szombat délutánonként az énekteremben összejöveteleket, amelyen a tanulók szavallatokkal, szerzett versekkel, ének- és zeneszámokkal, pályatételekkel, szabadelőadásokkal és azok önálló bírálataival szerepeltek.”¹⁹

Mindezen együttműködési formák olyan bázist jelenthettek az irodalom iránt elkötelezettek számára, amelyben folyamatosan megújuló ihlető légkört, újabb egyéni megérintődést élhettek át, inspiráló kérdéskörökről való egyeztetések történhettek, s az egyre újabb gondolatok megosztása mind meggazdagíthatta az alkotó szellemiséget. Összességében a tehetséggondozás sokrétű világa bontakozhatott ki egy-egy tanár személyisége körül, aki biztatásával és kreatív kapcsolódásával egyúttal új gondolatokra, összefüggésekre találást serkentett.

¹⁷ Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának Értesítője, 1888/89, 81–82.

¹⁸ GYÓRI L. 2013, 533.

¹⁹ Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának Értesítője, 1918/20, 82.

Az intézmény pedig nem engedte el a kezét a gimnáziumi tanulmányok után sem a diákoknak, hiszen többen a főiskolai Önképző Társulattal és a Főiskolai Lapokkal is kapcsolatban maradtak. Teológus hallgatókkal való közös találkozások és eszmecserek további alkotások forrásaivá válhattak. Karácsony Sándornak többek között versei, novellái, bírálati és pedagógiai tárgyú szabad-előadásai is rendszeresen rögzítésre kerültek a debreceni önképzőkör jegyzőkönyveiben 1906–1910 között.²⁰

Az 1910-es évektől az önképzőkori tevékenységek sokszínűbbé váltak: természettudományos kérdéskörök is helyet kaptak a feldolgozott témák között például vetített képes bemutatások során. Az Énekkar és a Zenekar is szerepelt az önképzőkör nyilvános díszgyűlésén, továbbá színelőadásokra is sor került, például 1914-ben az Antigone görög nyelvű előadásával nyitották meg a gimnázium Péterfia utcai épületét, ebben az évben kiadott gimnáziumi értesítő fényképeket is közölt az épületről, valamint az előadásról.

Az 1890–1918 közötti sokszínű önképzőkori tevékenységek „egy egész sereg író, költőt, gondolkodót bocsátottak útjára, akik a város és iskolája szellemi örökségét a legkülönbözőbb szellemi irányzatok mentén vitték magukkal az ország kulturális vérkeringésébe”.²¹ Ennek a szakasznak méltó zárását jelenti, hogy az ifjúsági önképzőkör 1917-ben felvette Arany János nevét, ettől kezdve: „A debreceni ref. főgimnázium Arany János önképzőköre”.

3. Az önképzőkörök történetének további állomása: a két világháború közötti hanyatlás, majd fellendülés

A gimnázium önképzőköreinek működése 1914-ben az egyetemmel való kapcsolódóan változni kezdett: a kezdeti beszűkülés után a termékeny légkör leginkább egy tanár által vezetett, szeminárium jellegű foglalkozássá alakult. Zsigmond Ferenc tanár úr 1922–1933 között a gimnáziumban oktatott, egyúttal az 1925-ben alapított Tanárképző Intézet tanára is volt. Általa „éles kritikai szemmel párosuló nemesen konzervatív ízlésű irodalomtörténeti iskola”²² bontakozott ki.

Ebben az időszakban az irodalom iránti érdeklődésen túl egyre többféle további ifjúsági szervezet alakult (Ifjúsági Gyülekezet, Tornakör, cserkészlet, Diákaptár stb.), s a még szorosabban Arany János Önképzőkörhöz tartozó irodalmi, valamint természettudományi érdeklődési körű csoportok is szétváltak, külön tisztkart és felügyelő tanárokat kértek fel működésükhöz.

A természettudományi szakosztály főként ismeretterjesztő előadásokat szervezett a modern tudomány és a technika kérdésköreiben, pl. 1930/1931. tanévben a következő témákban: A gőzgépekről, Séta a stúdióban, A filmgyártás, A rádió fejlődése, Az alchimia, Fantasztikus utazás a csillagok honába, Az arany, A fertőző betegségek stb.²³

Az irodalmi szakosztály a hagyományos önképzőkori szellemiség fenntartását, korábbi tevékenységeik folytatását szerette volna, pl. önálló művek írása, bírálat, jubileumi díszülések szervezése. Az 1930-as évektől az érdeklődés mindezek

²⁰ GYÓRI L. 2013, 535.

²¹ Ua. 538.

²² Ua. 2013, 538.

²³ Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának Értesítője, 1930/31, 47.

iránt egyre fogyatkozott, s az értesítők is rendszeresen rögzítik a sajnálatot mindezek miatt.

Az Arany János Önképzőkör működését is többféle változás kísérte annak érdekében, hogy többeket megszólítson: „Az ezévi tisztikar több újítást vezetett be, hogy az Önképzőkör életét változatosabbá és elevenebbé tegye. Örömmel állapíthatjuk meg, hogy ez a törekvés teljes sikerrel járt, az ülések nivója, látogatottsága egyaránt emelkedést mutat, a tagok növekvő érdeklődéssel vettek részt az üléseken. Ilyen újítások voltak: 1. Az önképzőköri ülések tartamát a múltakéhoz képest megrövidítettük. Inkább tartottunk minden szombaton ülést, minthogy a tagok kedvét hosszadalmas műsorokkal elvegyük. 2. Minden egyes ülés műsorát bizonyos egységes szempont szerint törekedtünk összeállítani. Tartottunk pl. Victor Hugó, Mikszáth emlékének szentelt, továbbá egyes osztályok által rendezett és a zenekedvelő tagok számára külön koncert-üléseket. 3. Bevezettük az „aktualitások” műsorszámát. Egy-egy önképzőköri tag ismertette pl. a legújabb színházi, zenei, film- és sporteseményeket. 4. Vendéglőadókat hívtunk meg. Pl. Másíts Miklós középiskolai tanár szavalatával, dr. Ternay Kálmán reáliskolai tanár pedig előadásával szerepelt műsorunkon egy olasztárgyú ülés keretében. 5. A bírálókat nívósabbá és alaposabbá tételére bevezettük az ú. n. alabíráló rendszert. Minden eredeti írásművet, ami a kör műsorán szerepelt, egy önképzőköri tag előzőleg áttanulmányozott, és minden más bírálót megelőzve, az ülésen röviden megbírált. 6. Ugyanilyen okból az évvégi versenyek közé beiktattuk a bíráló versenyt is.”²⁴

Az Arany János Önképzőkör további törekvése a sokszínűbb tevékenységrendszerre kifejeződött az 1936/1937. tanévi alapszabályban:

4. §. A tagok működése: A fenti program és eszmék szemmel tartásával a tagok a gyűléseken: a) önálló prózai vagy költői műveiket bemutatják s ezeknek értékét elbírálják; b) az említett tárgyak köréből szabadelőadásokat, felolvasásokat, könyv- és folyóirat-ismertetéseket tartanak, s ezeket megvitatják; c) költeményeket szavalnak el, és előadásukat megbírálják; d) színjeleneteket, zeneműveket, szavalókórusokat egyenként vagy együttesen bemutatnak; e) az Önképzőkör könyvtárából könyveket és folyóiratokat kölcsönöznek.

5. §. A kör tevékenységének módjai: a) A kör hetenként egyszer pontosan meghatározott időben rendes gyűléseket tart; b) havonta választmányi gyűlést tart, s ezzel a tagok munkásságát ellenőrzi és irányítja; c) pályakérdéseket tűz ki évenként: 1. önálló versre, novellára vagy színdarabra, 2. műfordításokra (német, angol és latin nyelvből), 3. irodalomtörténetből, 4. történelemből vagy társadalomtudományból, 5. természettudományokból (földrajz, természetrajz, fizika), s az értékes műveket pályadíjjal jutalmazza; d) versenyeket tart szavalásból, műbírálatból és zenéből, rajzból, s a verseny nyerteseit díjazza, e) ismertető estét, vitaüléseket, esetleg a városon kívül vándorüléseket tart; f) nyilvános irodalmi és hazafias ünnepélyeket rendez; g) a természettudományi tanulmányágak művelésére természettudományi szakosztályt létesíthet azon rendes és rendkívüli tagjai közül, kik egyrészt ezen szakosztály külön gyűlésein magukat az egyes természettudományokban szakszerűen tovább képezhetik, másrészt népszerű felolvasások és előadások által a különböző természettudományi ismereteket az Önképzőkör

²⁴ Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának Értesítője, 1935/36, 54–55.

heti ülései elé terjesztik; h) az érdekes munkákat és bírálatokat emlékkönyvbe iktatja.²⁵

Az 1931/1932. tannévben a folyamat visszafordításának reményében ún. Kis-Önképzőkört is alapítottak az 5. osztályosok számára, amely mintegy előkészíteni törekedett az újabb csoportok körében folytatható önképzőkori munkát. A Kis-Önképzőkör feladata tehát: felkészíteni az önképzőkori munkára, valamint kiemelten a szavalást megkedveltetni, ügyét a fiatalabbak körében felkarolni.²⁶

Az 1935/1936. tanévi Értesítő bemutatása alapján: „Az 1931–32. tanév óta minden évben működik intézetünkben az *Arany János-Önképzőkör* mellett egy *Kis-Önképzőkör* is, mely a nagy önképzőkori munkára való előkészítést tűzi ki célul. Elsősorban jó szavalók nevelésére törekszik, de a tagok önálló írásbeli munkákkal, zeneszámokkal, színdarabokkal és bírálatokkal is szerepelnek. Ebben az iskolai évben szeptember hó 20-án alakult meg a két ötödik osztály növendékeiből 103 taggal. A Kör minden héten rendszeresen tartott üléseket, amelyen a tagok szavalatokkal, bírálatokkal, zeneszámokkal, önálló költői és prózai művekkel szerepeltek. A tagok 20 fillér tagsági díjat fizettek, melyből az év végén kiírt pályázatok nyerteseit jutalmazták.”²⁷

A Kis-Önképzőkör célkitűzései az 1936/1937. tanévi Értesítő beszámolója alapján jó szolgálatot tehetett: „A tagok szerepeltek önálló vers, novella, műfordítás, szavalat, zene, ismertetés és bírálat előadásával, valamint több ízben előadásokat és felolvasásokat tartottak aktuális kérdésekről. Nem egyszer vetített képek is gazdagították az ülések műsorát. A Kis Önképzőkör történetében ezt az évet az első nyilvános üléseken kívül különösen nevezetessé teszi az a körülmény, hogy a körnek külön technikai és külön sportszakosztálya működött.”²⁸

Az 1942/1943. tanévben pedig a következő összegzés jelzi a tevékenységeket: „A kör működése az idén arra irányult, hogy jó előadásokat és szavalókat neveljen... Első ülésünkön Móricz Zsigmondról emlékeztünk meg „Mit adott nekünk Móricz Zsigmond” címmel. A szavalatokat mindig a modern költőkből válogattuk össze... Sohasem elégedtünk meg azzal, hogy jó legyen az, amit előadnak vagy felolvasnak a tagok, hanem arra is ügyeltünk, hogy jól adják is azt elő.”²⁹

Mіндеzen törekvések és előrehaladások mellett is bizonyos, hogy az a pedagógiai nézet, ami kötelezővé tette a 6-8. osztályos tanulók számára az önképzőkori tagságot, nem vált eredményessé. A tehetségek kibontakoztatásának egyik legmeghatározóbb pillére a belső elköteleződés, a feladatok legjobb megoldása irányában való egyéni megszállottság, az egyéni motiváció és bevonódás lelkesítő megélése.

Péter Zoltán felügyelő tanár *Mire való az önképzőkör?* című írásában³⁰ a következőkben látja a hanyatlás okait: kényszerű tagság, szervezeti nehézség, kevés aktuális téma a programban, konkurencia (mozi, színház, rádió, sajtó), fáradtság az oktatás növekvő terhelése miatt. Az önképzőkörök megnehezülő helyzetében a cikk országos visszhangot kapott, s mindennek is szerepe lett abban,

²⁵ Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának Értesítője, 1936/37, 85–86.

²⁶ GYÓRI L. 2013, 539.

²⁷ Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának Értesítője, 1935/36, 56.

²⁸ Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának Értesítője, 1936/37, 95.

²⁹ Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának Értesítője, 1942/43, 39.

³⁰ PÉTER Zoltán: *Mire való az önképzőkör?* Protestáns Tanügyi Szemle, 1936, 110–117.

hogy az Arany János Önképzőkör alapszabálya a következő meghatározást tette: 3. §. „A kör szellemi működésének köre kiterjedhet az irodalom, művészet s a középiskolai tanulmányágak bármelyikére, ifjúsági problémák, aktualitások megbeszélésére, de mindezekben vezető eszme és szempont a magyar kultúra nagyszerű értékeinek megismertetése és megbecsülése legyen.”³¹

Az Arany János Önképzőkör ezen tevékenységi gyarapodása az Értesítők bejegyzései nyomán későbbi tanévekben is megerősítést kaptak, az 1942/1943. tanévben így jelzik mindezt: „Legfőbb feladatunknak azt tartottuk, hogy az önképzés munkájába a Kör minél több tagját bevonjuk, és ezáltal véget vessük annak a már megszokottá vált állapotnak, hogy az önképzőköri életből csak néhányan veszik ki a részüket. Ezt a célt szolgálta a próbaképpen bevezetett és nagyszerűen bevált új üléstípus: a vitaülés. Vitaüléseinkkel sikerült elérnünk azt, hogy időszerű világnézeti, irodalmi és művészeti kérdések megtárgyalásában nemcsak az előadók és néhány bíráló, hanem a Kör minden tagja részt vett. Munkatervünkben megőriztük az Önképzőkör irodalmi jellegét, e mellett azonban helyet adtunk az ifjúságot érdeklő világnézeti kérdéseknek is. A világnézeti kérdések fölvetése új színnel gazdagította a Kör munkáját. Felolvasó üléseinken előadások hangzottak el többek között a mai magyar társadalomról, a faji kérdéstről, az erdélyi magyarság problémáiról stb. Az előadások mellett minden ülésünk műsorán szerepelt egy időszerű irodalmi vagy művészeti eseménnyel foglalkozó krónika, szavalatok, valamint egy klasszikus zenemű ismertetése és bemutatása hanglemezzel. Vitaüléseinken foglalkoztunk a magyar szellemi élet időszerű kérdéseivel, így a népi és polgári irodalom viszonyával, a magyar film problémáival, más alkalommal pedig a képzőművészet legújabb irányai szerepeltek üléseink műsorán. [...] Sikerült megállítanunk az önképzőkörök hanyatlásának általános és évek óta egyre erősödő folyamatát. Köszönhető ez elsősorban az új, időszerű célkitűzéseknek, az ifjúság érdeklődési köréhez alkalmazkodó munkatervnek, főként pedig annak a szellemnek, amit az Önképzőkör keretén belül néha régi hagyományokkal való szakítás árán is meghonosítottunk. A Kör nem lett „irodalmi szakosztálya”, hanem az ifjúsági munkában ismét elfoglalta az őt megillető helyet, és az ideai, bizonyos szempontokból még átmeneti év után alapja lehet a további egészséges fejlődésnek.”³²

A gyakorlatias és sokszínűséget támogató program az 1930-as évek második felére és az 1940-es években újabb lendületet adott az önképzőköri tevékenységeknek, mindebben azonban egy további folyamat is meghatározó volt: a népi kultúra hatása a korszak szellemiségében szintén hangsúlyossá vált. Közeledett a Debreceni Református Kollégium fennállásának 400 éves évfordulója, s ennek kapcsán iskolatörténeti kutatások, elemzések, feldolgozások, valamint népi írók művei egyaránt teret kaptak. Nemzetiségi és telepítési kérdések által szociográfiai művek iránt is megnőtt az érdeklődés, 1939-ben pedig Táj- és Népkutató Szakosztály is szerveződött népnyelvi, néprajzi gyűjtőmunkák, kutatások végzésével. Programjuk: 1. a magyar táj- és népismeret alapjainak elsajátítása, 2. önálló gyűjtő- és kutatómunka, 3. a magyar népi műveltség terjesztése és népszerűsítése.³³

³¹ Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának Értesítője, 1936/37, 85.

³² Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának Értesítője, 1942/43, 35–37.

³³ BARCZA Józsefné, 1988, 727.

„Iskolánk helyzete megbénította ugyan szakosztályunk életét is, a táj- és népkutatás iránt való érdeklődés azonban nem szűnt meg ifjúságunk körében. Igazolja ezt az év folyamán végzett gyűjtések szép száma. A kutatómunkára ösztörijöveleinkén készítettük elő az érdeklődőket: kitartásra és a gyűjtés nemzeti fontosságára hívtuk fel a tagok figyelmét, megbeszéltük, mit és hogyan kell gyűjteni, hogyan kell néprajzi feljegyzéseket készíteni, aztán beszámoltak a gyűjtők munkájuk eredményéről, s részleteket mutattak be dolgozataikból.”³⁴ A tagok népszokásokat elevenítettek fel, népmeséket, verseket, dalokat, siratókat gyűjtöttek, ezek anyagából pályaműveket készítettek, amelyet tovább gazdagított, hogy fényképező csoportjuk is volt.

Az újabb sokszínű fellendülést a világháború törte meg, amelyet követően bizonytalanság vált jellemzővé, s a nagyobb körben szervezett tevékenységek helyett osztály-önképzőkörök, majd szakkörök valósulhattak meg. Az 1945/1946. évi gimnáziumi értesítő így foglalja össze ezt a sajátos időszakot:

„Az önképzőköri élet pangásának legfőbb oka az a meglehetősen tisztázatlan reformvágy volt, amely konkrét újításokat még nem tudott létrehozni, s inkább a régivel való elégedetlenségben, mint a szükséges új tisztán látásában nyilatkozott meg.”³⁵

Összességében a korábbi inspiráló, szabadabb, az alulról is szerveződő műhely jellegű önképzőköri tevékenységek helyett az egyre inkább tanórai jellegű, a tanár által meghatározott foglalkozások váltak meghatározóvá. Elnök sem lehetett már diák, esetleg jegyzőként, illetve titkárként tevékenykedhetett. Sajátos változást jelentett az is, hogy az igazgató írta alá az elkészült jegyzőkönyveket. Idővel természetesen további történelmi folyamatok is szerepet játszottak az diákközösségek működésében, szellemi munkálataiban, ám az önképzőkörök olyan értékeket jelentettek a múltból, amelyeknek a jelen és a jövő számára is van üzenete:

„a tiszta, józan gondolkodású, teremtő képzeletét megőrző ifjúságot csak egy belülről szerveződő, minden újra fogékony, de mindent egy magasabb szellemi-lelki minőség-eszmény fényében megvizsgáló műhely nevelhet. Olyan intézménnyé kell tehát válnia az iskolán belül a mai önképzőkörnek, amilyennek Németh László álmodta több mint fél évszázaddal ezelőtt: 'Itt igazán munkaiskolában vagy, ahol csak alkotva tanulhatsz. Anyagotok is ott kezdődik, ahol az iskolai tananyag bezárul... Az önképzőkör az iskolai élet nagy közös aulája, ahol a terhet hordó, érdeklődő, kutató diák önálló szellemmé egyenesedik.’”³⁶

Egyes önképzőkörök szellemisége mint a Debreceni Református Kollégium tehetséggondozó szellemiségének tükré

A történelmi áttekintést követően egyes önképzőkörök tevékenységi köreit elmélyültebben is áttekintjük, mivel az értesítők bemutatásmódja alapján is kiemeltebb figyelmet érdemelnek.

³⁴ Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának Értesítője, 1942/43, 37.

³⁵ Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának Értesítője, 1945/46, 60.

³⁶ GYÓRI L. 2013, 547.

1. A szellemi önképzés fegyelmi keretei

A Debreceni Református Kollégium szellemisége és több száz éven keresztül ki-tartó, minőségi működése magában hordozza a rend, a fegyelem fontosságát, el-várását és követését. Bár az önképzőkori tevékenységekre alapvetően szabad választás, egyéni érdeklődés alapján lehetett jelentkezni – majd a tanári kar aján-lásával bekerülni –, az Arany János Önképzőkör alapszabálya³⁷ kitartóan, több vonatkozásban érezhetően elkötelezett a fegyelmezetség elvárása mentén – a kö-vetkezőkben ennek főbb megállapításait idézzük.

A rend közvetítése kifejeződik a Kör alaposan megtervezett működésében, egyúttal elmélyültséget, alapos átgondolást kívánó szellemi munkájában:

41. §. „A választmány minden tanév elején a vezető tanárral történő meg-beszélés alapján a kör munkájának tervszerűsége és egyöntetősége végett prog-rammtervezetet dolgoz ki a tagok érdeklődésének és munkásságának irányítására s kedvük ösztönzésére. A tervezetnek részletesen fel kell tüntetnie a munkásság irányelveit, az ajánlott tárgyköröket a megfelelő tételekkel, sőt idevágó forrás-munkákkal és segédkönyvekkel. A tervezetet a választmány nyilvánosságra hozza azáltal, hogy a kör évi első gyűléseinek valamelyikén kihirdeti, s az osztálytermek-ben egy-egy példányát kifüggeszti. A tagok a tervezet közzététele után a titkárnak bejelentik, hogy a kitűzött tételek közül melyiket óhajtják feldolgozni, illetőleg előadni, s egyúttal megjelölik a szereplés idejét is. A titkár a jelentkezőket nyil-vántartja, s munkáik beadására sürgeti.

42. §. A bíráló komoly, kimerítő, tárgyilagos, felületességtől ment legyen; kellő gonddal készíttessék; gúnytól, személyeskedéstől óvakodjék. A term. tud. szakosztálynál mind a kiselejtezt, mind a bírálatra kiadást a szakosztály elnöke és titkára, illetve a szakosztály titkára végzi.”³⁸

Természetesen mindezek megvalósulását segítette a személyi elvárások pontos rögzítése és betartása is, hiszen a Kör tevékenységében való részvétel fele-lősségteljes munkát jelentett.

A fegyelmezett magatartás további elvárásrendjéhez kapcsolódóan kimon-dásra kerül többek között:

14. §. „Iskolai dolgait nagy mértékben elhanyagoló tanulót a tanári kar az önképzőkori tagságtól eltilthat, s ezzel együtt az ifjúsági olvasóból is kizárhat.

15. §. Rendbontó, illemsértő, a kör működését akadályozó maga viseletéért a tagot a választmány megróhatja, 2 pengőig terjedhető pénzbírságra ítélni, sőt kizárhatja; idegen munka szóról-szóra való eltulajdonításának minden esetre ki-zárás a következménye. A kizáró határozatot, megokolás kíséretében, a választ-mány a tanári karnak minden esetben bejelenti.³⁹

58. §. A gyűléseken minden tag komoly, illedelmes és tisztességes magavi-seletet tanúsítson.⁴⁰

A fegyelmezetség egyúttal lemondásokkal járó szellemiségében a kitartás támogatása is kifejeződik a pozitív jövőkép, a célok megerősítése alapszabályzati

³⁷ Az Arany János Önképzőkör alapszabálya teljes egészében megjelent az 1936/1937. tanévi értesítő 85–94. oldalán.

³⁸ Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának Értesítője, 1936/37, 90–91.

³⁹ Ua. 86.

⁴⁰ Ua. 93.

pontjában: 2. §. „A kör célja: a) A tagok önművelésének és művészi törekvéseinek ápolása; b) az iskolában tanultak kiegészítése öntevékenység útján; c) előkészítés az életre, a nyilvánosság előtti szereplésre; d) tájékoztatást adni tagjainak nemzeti és társadalmi életünk időszerű problémáiról, a modern magyar irodalom és művészet értékeiről, az uralkodó európai szellemi áramlatokról, iskolánk és városunk ősi hagyományairól; e) mindezek által nagymúltú iskolánknak, a debreceni református kollégiumnak ifjúságát nemzeti öntudatra, szociális gondolkodásra nevelni, s jövő feladataira ráeszméltetni.”⁴¹

2. Az önképzés hitéleti, zeneművészeti és szociális érzékenységben kifejeződő szellemisége

A Debreceni Református Kollégium szellemi önképző műhelyeinek körében kiemelten tekinthetünk a hitéleti elköteleződésnek teret engedő és azt meggazdagító tevékenységekre, így az Ifjúsági Gyülekezet, valamint az Énekkar és a Zenekar, továbbá az Ifjúsági Segítő Egylet munkájára.

Keresztyén hagyományokra épülő intézményként a történelem viszontagságai között is az oktatás legfőbb alapja és célja maradt: „a maradandó értékek őrzése és továbbadása”,⁴² hiszen „a hitvallásokban előadott egyházi tanok tekintélyét mindenki elismerte”.⁴³ A református hitre épült erkölcsi élet az egész napos iskolai életben átélhető, a tanórákon túl a diákok Debrecen templomaiban is végeztek szolgálatot.⁴⁴

Vallástant minden diák tanult, a nagy létszámuk mellett is olyan tanárok oktatták, akik mélyen fontosnak érezték a vallásitanítást, elkötelezett református tanárok voltak.⁴⁵ Személyük értékes mintát nyújtott, a közösség összetartását erősítette. S. Szabó József 1894-től vezette a vallástani tanszéket. Diákjai szívesen tanultak tőle, s úgy nyilatkoztak róla: általa „jobbakkak éreztük magunkat”, „a szeretet igéjével teremtett rendet”.⁴⁶ A Kollégium lelki életét, a diákok hitbeli fejlődését több újítással támogatta, pl. első 4 évfolyam számára gyermek-istentiszteleteket, vezetnek be, amelyek célja nem az oktatás, hanem a hitre vezetés.⁴⁷

1902-ben Ifjúsági Gyülekezetet szervez konfirmált évfolyamok összefogására. A közösség önszervező, vezetői 8. osztályos diákok, a vezetői testület tagjai évfolyamonként kerülnek megválasztásra. „A gyülekezet szerény körben kezdte meg működését. Vasárnap délelőttönként gyűlt össze istentiszteletre, mely éneklésből, imádkozásból, bibliaolvasásból, esetleg bibliamagyarázásból, eredeti vallásos művek felolvasásából és vallásos költemények szavalásából állt.”⁴⁸ „Minden

⁴¹ Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának Értesítője, 1936/37, 85.

⁴² NÉMETH Tamás: *A vallásitanítás története*. In: GYŐRI L. János (szerk.): *A Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma (1850–2012). Iskolatörténeti tanulmányok*, Tiszántúli Református Egyházkerület, Debrecen, 2013, 313. (Továbbiakban: NÉMETH, 2013.)

⁴³ CZEGLÉDY Sándor: *A teológia tanítása a Kollégiumban*, In: BARCZA József (szerk.): *A Debreceni Református Kollégium története*, A Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya, Bp., 1988, 566. <https://core.ac.uk/download/pdf/35139652.pdf> (Továbbiakban: CZEGLÉDY, 1988.)

⁴⁴ NÉMETH, 2013, 316.

⁴⁵ Ua. 317.

⁴⁶ Id: Ua. 318.

⁴⁷ Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának Értesítője, 1898/99, 59.

⁴⁸ Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának Értesítője 1903/1904, 95.

összejövetel istentiszteleti keretben folyt le, de ezen belül a tagok önképző célt szolgáló tételek vizsgálatával foglalkoztak, ez évben az ifjúság lelki problémáival a Szentírás alapján.”⁴⁹

„A gyülekezet összejövetelén mindenki mintegy vezéreszmeként hangoztatta, hogy tagjainak dolgaiban egyedül Jézus legyen a példaképe, az ő tanítása szerint igyekezzenek fejleszteni az Istenben való hitet. Közben elmélkedtek az istentisztelet helyes módjáról, éneklésről, imádkozásról.”⁵⁰

Az Ifjúsági Gyülekezet közössége jelentős értéket teremtett, munkáját tisztelet és megbecsülés övezte. S. Szabó József lényegesnek tartotta a hitben érettebb diákok bevonódását, számított rájuk a kisebbek előtti példaként, a közösség gyarapítóiként. Alkalmaiknak célja: „egymás hite által épüljenek”,⁵¹ ennek pedig az iskolai fegyelmzési problémák csökkenésében is szerepe volt. Az Ifjúsági Gyülekezet „lelkisége és a szeretet pozitív hatással volt a többi diákra is...”⁵² Ezt a helyzetet még a háború éveit sem rendítették meg”,⁵³ a hitre nevelésnek fontos segítője lett az Ifjúsági Gyülekezet.

Az Ifjúsági Gyülekezet alkalmához is hozzákapcsolódott a zene világa, amely teljesebbé is formálta azt. Értesítő feljegyzése így rögzíti az összekapcsolódást az Ifjúsági Gyülekezet célkitűzéséhez illesztve: „a református tanulók egyházas jellemének és érzületének ápolása az önképzés és öntevékenység által. Összejövetelein elhangzottak vallásos szavaltok, énekek, zeneszámok, bibliamagyarázatok, imádságok, felolvasások.”⁵⁴

A Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának Énekkara, valamint Zenekara rendszeres kísérője volt a további önképzőkori tevékenységeknek, ünnepekknek, értesítők megemlékeznek többek között a következőkről.

Az Énekkar „önképzőkori ünnepélyeken a tanárkar által tartott diák-istentiszteleteken, iskolai ünnepeken szerepelt”.⁵⁵

„Zenekarunk fejlődése tetőpontjára ez évben ért el, hiszen a fúvósok pár évi tanulás után mostanra fejlődtek ki úgy, hogy hangszereikkel precízen tudtak bánni... március 15-én többek közt Liszt: II. magyar rapszódiaját adta elő kifogástalanul és a szakértők nézete szerint a középiskolai nívót jóval meghaladó precizitással és stílussal. [...] Zenekarunk ebben az évben is nagyon jó munkát végzett és a lelkesedés oly nagy, hogy kilátásunk van a zenekarnak nagyobbá tételére. Az elért eredmények és sikerek pedig mindig új és új zenekari játékosokat szereznek, ami a továbbfejlődés biztosítéka.”⁵⁶

Az intézményben zajló sokrétű tehetséggondozó munkának az egyéni készségek fejlesztése és minél magasabb szintű kibontakoztatása mellett mindvégig megmutatkozott közösségépítő értéke is. Az önképzőkori jelleg eredendően magában hordozza a személyes kapcsolatrendszer által kibontakozó inspiráló, lelkesítő szellemiséget, mindemellett olyan segítő légkört is megtámogathatott mindez,

⁴⁹ Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának Értesítője 1942/1943, 35.

⁵⁰ Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának Értesítője 1903/1904, 96.

⁵¹ NÉMETH, 2013, 320.

⁵² azokra a diákokra is, akik nem voltak közvetlenül tagjai az intézményben (kb. 800 fős teljes létszámából 200-an vettek részt közvetlenül)

⁵³ NÉMETH, 2013, 321.

⁵⁴ Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának Értesítője, 1918/1920, 82.

⁵⁵ BARCZA Józsefné, 1988, 735.

⁵⁶ Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának Értesítője, 1935/1936, 58.

amelyben a nehezebb sorsú, anyagi terhekkel is küzdő társaik számára nyújtottak segítő kezet a tanulók: Ifjúsági Segítőegylet is szerveződött. Ez az egymás irányában kibontakozó érzékenység olyan biztonságélményt nyújthatott az intézmény tanulóinak, amely ugyancsak megerősítette: a jó képességek kibontakoztatása közös cél. Így erősítik meg mindezt Értesítők szavai:

„Ebben a tanévben létesült Jakucs István rendes tanár kezdeményezésére azzal a nemes céllal, hogy iskolánk szegénysorsú, jó előmenetelű és valláserkölcsileg kifogástalan növendékeit kisebb-nagyobb segélyben részesítse részint az egyesületbe belépő tagok alapítványainak kamataiból, részint a befolyó tagdíjakból, önkéntes adományokból. A kezdet szépnek ígérkezett, mert a társadalom nemesszívú”⁵⁷

„Jótékony egyesületünk, melynek hivatása az, hogy szegénysorsú jó viselkedésű és jó előmenetelű növendékeinket évközben kisebb-nagyobb összegű segélyezésben részesítse.”⁵⁸ A közösség ezen összetartása tehát a tanulmányi eredményesség támogatását olyan lelki erőforrással is gazdagította, amely az élet-történetek teljességében is református öntudatra, keresztyén erkölcsi tartásra, hitben való kiállásra, fegyelmezett életvitelre nevelte és vezette a diákokat.⁵⁹

A Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának önképzőköri szellemisége az áttekintett forrásokban kifejezett megbecsülés és a sokszínű érdeklődési területhez kapcsolódás nyomán érezhetően kiemelkedő mind az átadott tudás szakmai minőségét tekintve, mind a diákok összetartozásának, lelki erejének támogatásában és gyarapításában. Az oktatók elkötelezettsége, a református szellemiséghez fűződő kötődése mintát jelentett, s tovább élt a diákok egymáshoz fűződő kapcsolatrendszerében is. A kálvini értékek és a személyes hatások segítséget jelentettek a nehézségek között is kitartásban, a legjobb képességek kibontakoztatásában, ezzel pedig a tehetséggondozás vonatkozásában is értékes támaszul szolgáltak.

„A kollégiumok, a tanulók lakhatási és tanulási feltételeinek megteremtésén, a biztonság és érzelmi védettség nyújtásán, valamint a társadalmi szerepek megtanításán túl, mint a teljes személyiség gondozásának, nevelésének fontos színterei, kiváló lehetőséget biztosíthatnak a tehetségfejlesztő munka megvalósítására.”⁶⁰

⁵⁷ Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának Értesítője, 1918/1920, 82.

⁵⁸ Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának Értesítője, 1936/37, 95.

⁵⁹ NÉMETH, 2013, 323.

⁶⁰ TÓTH Tamás: *A magyar kollégiumi tehetséggondozás története*. In: BALOGH László–BOLLÓ Csaba–DÁVID Imre–TÓTH László–TÓTH Tamás (szerk.): *A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp., 2014. 194. https://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_31_net.pdf [2022.10.24.]

Irodalom

- BAJKÓ Máttyás: *Kollégiumi iskolakultúránk a felvilágosodás idején és a reformkorban*, Akadémiai Kiadó, Bp., 1976.
- BARCZA Józsefné: *Diáktársaságok és diákegyesületek*. In: BARCZA József (szerk.): *A Debreceni Református Kollégium története*, Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya. Bp., 1988, 697–752.
- CZEGLEDY Sándor: *A teológia tanítása a Kollégiumban*, In: BARCZA József (szerk.): *A Debreceni Református Kollégium története*, A Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya. Bp., 1988, 534–591.
<https://core.ac.uk/download/pdf/35139652.pdf>
- GYŐRI L. János: *A gimnáziumi önképzőkör története*. In: GYŐRI L. János (szerk.): *A Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma (1850–2012). Iskolatörténeti tanulmányok*. Tiszántúli Református Egyházkerület, Debrecen, 2013, 529–558.
- NÉMETH Tamás: *A vallástanítás története*. In: GYŐRI L. János (szerk.): *A Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma (1850 – 2012). Iskolatörténeti tanulmányok*. Tiszántúli Református Egyházkerület, Debrecen, 2013, 307–344.
- PÉTER Zoltán: *Mire való az önképzőkör?* Protestáns Tanügyi Szemle, 1936, 110–117.
- TÓTH Tamás: *A magyar kollégiumi tehetséggondozás története*. In: BALOGH László–BOLLÓ Csaba–DÁVID Imre–TÓTH László–TÓTH Tamás (szerk.): *A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp., 2014. 194–202.
https://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_31_net.pdf
- Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának Értesítői. (Debreceni Ref. Főgymnasium Értesítője.)*

Abstract

SELF-EDUCATION CIRCLES AS SPACES FOR NURTURING TALENT IN THE HISTORY OF THE REFORMED COLLEGE OF DEBRECEN BETWEEN 1850 AND 1950

For a long time, the role of the Reformed College of Debrecen was outstanding in developing the abilities of its students, the quality training helped them achieve excellent results in their studies. In the course of our research, during the institution's history between Entwurf and nationalization, we follow up the main self-education activities implemented in the institution as a valuable form of talent management and the related tools for further development – e.g. tenders helping to deepen the study of topics, expansion of library stock and collections, competitions and other performances, opportunities to show off, scholarships. The value and helping power of the self-training circles was also shown as a community resource that served both as a support and a pulling force for its members, and provided an opportunity for further deepening, development and development in a specific field. The primary sources of our research are the reports, elaborations, and summaries published in school bulletins during the relevant period.

Keywords: Reformed College of Debrecen, talent management, self-education circle

Fenyő Imre

A CSALÁD ÉS ISKOLA CÍMŰ LAP ÓVODAI KÉPANYAGÁNAK ELEMZÉSE

Az óvodák magyarországi történetének feltárása fontos feladat a neveléstörténeti kutatások előtt. Számos forrás áll rendelkezésünkre melynek feldolgozása hozzásegít minket, hogy pontosabban megértsük az intézményes kisgyermeknevelés tizenkilencedik és huszadik századi magyarországi tradícióit. Olyan források ezek, melyek információk egész sorát hordozzák – tárgyak, dokumentumok és természetesen a szakmai nyilvánosság fórumaként működő folyóiratokat is ide soroljuk. Jelen elemzés az egyik ilyen forrás, a *Család és iskola (Gyermekünk)* című folyóirat képi korpuszát teszi vizsgálatá tárgyává, hogy áttekintse, miképpen jelenik meg a folyóirat képanyagában az óvoda, az intézményes kisgyermeknevelési környezet.

A képi korpusz feldolgozásában a teljességre törekedtünk, feltártuk a folyóirat teljes képi állományát és kigyűjtöttük az óvodával, illetve az iskoláskor előtti életszakasszal kapcsolatos képi anyagot. Első lépésben kvantitatív elemzést végeztünk, hogy fel tudjuk mérni a téma súlyát és jelentőségét a képi korpusz egészéhez viszonyítva azt. Igyekeztünk elemzésünkben elkülöníteni az explicit és implicit tartalmakat, elemzésünkben érvényesíteni igyekeztünk a leíró és az interpretatív-megértő megközelítéseket is, elkülönítve az ikonográfiai és az ikonológiai megállapításokat. A következőkben előjáróban rövid áttekintést nyújtunk az alkalmazott módszerről, ám előbb be kívánjuk mutatni a forrásként feldolgozott folyóiratot.

A *Család és iskola (Gyermekünk)* folyóirat

A *Család és iskola* folyóirat története egészen sajátos. Fennállásának korai szakaszában nem volt a szó szoros értelmében folyóiratnak tekinthető, sokkal inkább volt valójában többé-kevésbé összekapcsolódó kiadványok füzére, mely kiadványok megjelenésükben sem a rendszerességet mutatták. Ebben az első periódusban a lap kiadásáért a *Magyar Szovjet Társaság (MSZT)* felelt, eleinte a *Magyar Nők Demokratikus Szövetségének* közreműködésével. A kiadásért felelő két szervezet jól mutatja a lap két legfontosabb jellegzetességét: a gyermekkel foglalkozó tematikát (és ebben az időben ez széles társadalmi megegyezést mutatva a nők feladatai közé tartozó problémának számított), illetve a politikailag átalakulóban levő hazai politikai alrendszerek átformálását-szovjetesítését (melyért ebben az esetben az MSZT felelt, mint a Szovjetunió eszméinek hazai képviselője és terjesztője).

Valójában az ideológiai célt nem is titkolta a lap, hiszen az 1950-ben megjelent első számának *Bevezetés* című írásában¹ Hermann Alice kijelenti, azt tekintik feladatuknak, hogy megismertessék a hazai pedagógusokkal és szülőkkel a

¹ *Család és iskola*, 1950/1. 3.

Szovjetunióban működő pedagógiai gyakorlatot és az ezeket megalapozó nevelés-tudományi elveket és értékeket. Ennyiben a lap vállaltan (kultur)politikai misz-sziót kíván teljesíteni, sokkal inkább mint szakmai célokat elérni. Nem is kell csodálkoznunk, hogy a lap kezdeti időszakában sokkal inkább szól a szovjet anyagok átvételéről, a „testvérlap” *Szemja i Skola* anyagainak fordításáról és másodközléséről, mintsem eredeti magyar pedagógiai írások megjelentetéséről. Ez a szöveges korpusz elemzésének tekintetében jelent nagyobb problémát, a képállomány elemzése mindenképpen lehetséges a folyóirat első periódusában is, hiszen a képi anyag dokumentációs és idealizációs hatásai működnek, tekintet nélkül a szöveges anyag keletkezésére. Úgy gondoljuk tehát, hogy interpretációs eljárásunk nyomán lényeges dolgokat tudunk meg a korszak intézményes és intézményen kívüli neveléséről, és a nevelési nyilvánosság minőségéről egyaránt.

A lap fennállásának második szakaszára, mely 1956 után kezdődik, a stabilizálódás jellemző: rendszeressé válik megjelenése, kialakul szerzői gárdája, uralkodóvá válnak a hazai anyagok, kirajzolódik a folyóirat magyarországi profilja. A folyóirat ebben a második szakaszban kezd valóban elfogadott és releváns szakmai fórummá válni. Olvasottsága csúcsára jut, egyértelművé válik, hogy nem csak a professzionális nevelőkhöz jutnak el lapszámok, anyagai mind tartalmasabbá válnak. Méghozzá két tekintetben is: egyrészt a neveléstudomány és a gyakorlati pedagógia neves személyiségei jelentkeznek a lapban színvonalas, de közérdeklődésre számot tartó és közérthető írásokkal; másrészt azért, mert ideológiai szócsoportból olyan fórummá válik, mely hatalom-közeli (minisztériumi) forrásokra támaszkodva tájékoztat, melyben a minisztérium munkatársai rendre időszerű híreket, véleményeket osztanak meg a pedagógusokkal és a szülőkkel, sőt a minisztérium munkatársai a lap közvetítésével még a szülők kérdéseire is válaszolnak. Ebben az értelemben a *Család és iskola* érintkezési ponttá, a dialógus terévé és eszközévé is válik. Ezt tükrözi végül az is, hogy sikereinek csúcsán, harmadik periódusának kezdetén címét is megváltoztatja, szimbolikusan is szakítva gyökereivel, és 1969-től *Gyermekünk* címmel jelenik meg. A szakítás nem csak szimbolikus: a folyóirat kiadói struktúrája is megváltozik. A kiadók közül kilep az MSZT, és helyette belép a Művelődésügyi Minisztérium a Tankönyvkiadó közvetítésével, illetve a Magyar Nők Országos Tanácsa és a Hazafias Népfront.

A folyóirat változó színvonalú szöveges tartalma mellett folyamatosan gazdag képanyaggal jelenik meg. A lap terjedelme és képi anyaga az évek során terjedelmében nőtt (lásd 1. táblázat). A terjedelem a kezdeti 16 oldalról a megjelenés utolsó időszakára egészen a példányonkénti 36 oldalig nő, a képek tekintetében pedig megjelenik a művészi igényesség. Megjelennek a képek alatt az aláírások és teret kapnak a korszak ismert gyermekkönyv-illusztrátorai is a lapszámokban. Nyilván a háttérben gazdasági megfontolásokat is kereshetünk, hiszen a népgazdaság háború utáni stabilizálódása jól érezhető a sajtótermékek piacának szélesedésén, illetve a sajtótermékek terjedelmének bővülésén és minőségének javulásán is.

1950	6	103
1952	4	59
1953	4	145
1954	12	204
1955	12	236
1956	10	214
1957	7	256
1958	12	412
1959	12	460
1960	12	737
1961	12	798
1962	12	641
1963	11	527
1964	12	663
1965	12	653
1966	12	639
1967	12	666
1968	12	681
1969	11	583
1970	12	778
1971	12	767
1972	12	646
1973	12	635

1. táblázat A *Család és iskola (Gyermekünk)* folyóirat megjelenései évenként, a képi elemek számával

A képelemzés alkalmazott módszere

A képanyag bemutatása előtt szólni kívánunk röviden az alkalmazott módszer sajátosságairól és általános metodikai kérdésekről.

A folyóirat képanyagának feltárás bizonyos értelemben nem sokban különbözik a szöveges korpusz elemzésétől, amennyiben például egy kép megértése is a részleteken keresztül vezet a műalkotás lényegének megragadásához.² A képek is informálnak bennünket akárcsak a szöveges állomány, sőt bizonyos tartalmak átvitelében még hatásosabbnak is bizonyulnak. A szöveg feldolgozásának analógiájára elképzelt kép-befogadási folyamat azonban nem valamiféle lényeg reprodukálása, sokkal inkább interpretáció, melyben értelemteremtő erőfeszítésünk nyomán a részletekből újraépül a mű egésze. Az értelmezés folyamatában nem bolyongunk támasz nélkül, hiszen a műalkotásokban ráismerhetünk a nagy elbeszélések³ és azonosítható mikrotörténetek által meghatározott szimbólumok és motívumok sorára, melyekben önmagunkra, saját történeteinkre⁴ ismerhetünk. Nem túlzás úgy fogalmaznunk, hogy történeteink létfontosságúak világmegértésünk számára, hiszen ismereteink és tapasztalataink mozaikjaiból felépülő történeteinkben létezünk, azaz történetekben konstituálják világunkat. Ha a képelemzési eljárást mint a derridai dekonstrukció⁵ egyik változatát fogjuk fel, lényeges rámutatnunk az eljárás összetettségére.

A társadalomtudományi megközelítésekben gyakran és eredményesen alkalmazott képelemzési módszer hagyományosan a Panofsky-féle,⁶ a huszadik század derekán keletkezett ikonográfiai modelltől nő ki. Az ikonográfia vállalása kezdettől túlmutat a pusztán műélvezeti befogadásra irányuló magatartáson, amennyiben a módszer az interpretációra irányul, a képben megnyilvánuló, de nem nyilvánvaló elemeket kutatja, minden esetben az értelmező történeti és társadalmi ismeretei alapján.

² GADAMER, Hans-Georg: *A szép aktualitása*, T-Twins Kiadó, Bp., 1994.

³ LYOTARD, Jean-Francois: *A posztmodern állapot*. In: BUJALOS István (szerk.): *Jürgen Habermas, Jean-Francois Lyotard, Richard Rorty tanulmányai*, Századvég Kiadó, Bp., 1993.

⁴ MACINTYRE, Alasdair: *Az erény nyomában*, Osiris, Bp., 1999.

⁵ DERRIDA, Jacques: *Grammatológia*, Typotex Kiadó Bp., 2014.

⁶ PANOFSKY, Ervin: *Ikonográfia és ikonológia: bevezetés a reneszánsz művészet tanulmányozásába*. In: PANOFSKY, Ervin: *A jelentés a vizuális művészetekben. Tanulmányok*, Budapest, ELTE BTK Művészettörténeti Intézet, 2011. 252–274.

A képelemzés általunk választott interpretatív módszere mára több értelemben is kidolgozottabbá vált Panofsky eljárásához képest.⁷ Első megközelítésben megkülönböztetjük egymástól a képelemzés ikonográfiai és ikonológiai eljárását. Az ikonográfia tulajdonképpen a kép tartalmának rögzítésével, a képen azonosítható motívumok azonosításával foglalkozik, az ikonológia pedig már a képek értelmezésére törekszik, a szimbolikus jelentések feltárásával, a társadalmi jelentést hordozó elemek felfejtésével, az érzületek, viselkedési módok, értékek, eszmék és eszmények képhez illesztéséért felel. Így a képértelmező eljárásunk ikonográfiai lépései – a képen azonosítható elemek rögzítése, a rögzített elemek közötti összefüggések feltárása (azaz témák azonosítása) – után a képben megjelenő mélyebb, szándékos vagy tudattalan kifejezésrétegek kibontása, a művön kívülre mutató utalásrendszer végigkövetése is megtörténik.

Amikor képet elemzünk, interpretációs erőfeszítéseinket annak tudatában tesszük meg, hogy a kép társadalmi jelenséget tükröz, tárgykijelölése, az általa megjelenített motívumok, jellegzetességek, összefüggések (tevékenységek, szabályok, normák, értékek, eszmék stb.) kiválasztása és megjelenítése által. Úgy is fogalmazhatunk, a kép társadalmilag konstruálódik, hiszen magán hordozza alkotója társadalmi meghatározottságát és megjeleníti az általa ábrázolt elemek társadalmi összefüggéseit egyaránt.⁸ Elemzésünk során így különös figyelmet kell fordítanunk a társadalmi jelentést legnagyobb mértékben hordozó emberi életvilágokat megjelenítő ábrázolások értelmezésére. Az egyéni kinézet, a rituális és rutin jellegű viselkedési formák, a megjelenített cselekvések, a kapcsolatok és interakciók, a közösségek működésére utaló jelek, a tárgyi környezet megjelenő elemei alakítják ki azt az antropológiai teret, melyben a kép által ábrázolt elemek mélyebb társadalmi jelentést nyernek, és feltáruznak a történelmi mítoszokra utaló narratívák és metanarratívák is.

A képek tematikus elemzése

A teljes képi korpuszból óvodai tematikával 102 képet sikerült azonosítanunk. Az azonosításhoz azt az eljárásrendet jelöltük ki, hogy csak az a kép kerülhetett be elemzésünkbe, melyet a lap szöveges korpuszának elemei is óvodai képként jelöltek meg. Ha egy képre szöveges elem nem utalt, csak saját szubjektív véleményünk sorolta volna tárgyalási körünkbe, nem emeltük be az adott képet az elemzési sorba. Érdeemes a kiválogatott képek mennyiségét összevetnünk a folyóiratban megjelenített összes kép mennyiségével (1. táblázat). Mélyebb elemzés nélkül is érzékelhetjük, hogy a képi téma nem foglal el túlságosan jelentős részt a folyóirat képi anyagában, ám önmagában gazdag és igazán tekintélyes méretű adatbázist hozhattunk létre ezekből a képekből.

⁷ MIETZNER, Ulrike–PILARCZYK, Ulrike: *Képek forrásértéke a neveléstörténeti kutatásban*. In: HEGEDŰS Judit–NÉMETH András–SZABÓ Zoltán András (szerk.): *Pedagógiai historiográfia. Új elméleti megközelítések, metodológiai eljárások*, ELTE Eötvös Kiadó – Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bp., 2013. 31–50.

⁸ TASNÁDI Róbert: *Miről szólnak a képek? Sajtófotó, képjelentés, kontextus a média- és kommunikációkutatás nézőpontjából*, MédiaKutató 13. évf., 2012/4. sz. 73–85.

Ennek a meglehetősen bőséges adatbázisnak a teljes elemzése szétfeszíténé írásunk terjedelmi kereteit, ezért a következőkben bemutatjuk azokat a főbb tematikai csoportokat, melyeket az óvodai képek halmazán kialakítottunk, és példaképpen bemutatunk néhány jellegzetes képet.⁹

A gyermek az óvodában

Miképpen éltek, hogyan viselkedtek mindennapjaikban az óvodások a *Család és iskola* megjelenésének bő két évtizedében? Milyen környezetet nyújtott, milyen életvilágot keretezett számukra a szocialista óvoda? Illetve kutatási kérdésünket még pontosabban fogalmazva: miképpen jelenítette meg ezt az életvilágot a vizsgált lap? A képek vizsgálatával igyekszünk közelebb jutni a kérdések megválaszolásához.

Az 1. képen tíz gyermeket látunk, körben állva, egymás kezét fogva. A környezet könnyen azonosítható módon óvodai csoportszoba. Padlója parkettás, szőnyeg nélkül. A háttérben alacsony nyitott polcok az egyik, ráccsal védett ablak a másik oldalon. A polcokon eszközök, növények, a szobában mozgatható, gyermekekhez igazodó méretű székek, pad. Nem igényel különösebben nagy interpretációs készséget annak megállapítása, hogy a képen látható óvodások éppen játszanak, még hozzá körjátékot. Öltözékük rendezett, elfogadható jómódra utal. Figyelemre méltó, hogy az öltözetet védendő a fiúk is kötényt viselnek – ebből pedig arra következtethetünk, hogy találkozhatnak olyan tevékenységekkel, amelyek megrongálhatják ruháikat, vagyis a gyermekek az óvodában nem csak megőrzést kapnak, hanem tevékenységekkel fejleszti őket a nevelési intézmény. A kép alighanem megkomponált, a szónak abban az értelmében, hogy a gyerekek viselkedése nem tűnik spontánnak. Fakadhatna ez a körjáték szabályozottságának magas fokából is, azonban a képkivágás megkomponálása annyira gondos, hogy úgy érezzük megtervezték és megszervezték a felvételt. A gyerekek öltözete sem tűnik mindennapinak: a térdig húzott zoknik is gondos előkészítést sugallnak. A gyerekek térben a képkivágás nem mutat óvónőt, de valószínűsíthetjük jelenlétét a kép határolta területen kívül. A gyerekek viselkedése azonban nem utal arra, hogy a pedagógus figyelmének hatására választanának viselkedési formát, úgy tűnik a játék menetére (pl. a mozgási irányra), szövegére, illetve egymásra figyelnek. Viselkedésükkel megtestesítik a „jó gyermek” eszméjét, az óvodai nevelés mindenkori látens célját, hiszen önállóan is képesek együttműködve, szabálykövetően „szépen” játszani. Ezzel az óvoda mint társadalmi intézmény léte is teljes igazolást nyer, hiszen a fotó az intézményes nevelés eredményességét igazolja, a társadalmi elvárások igazolódnak a láthatóan közösségi életre felkészített, a közös értékekkel és célokkal azonosulni tudó gyermekekben.

A 2. képen nyolc gyermeket látunk és egy óvónőt. A zárt térben készült felvételen a gyerekek párosával felállva helyezkednek el a térben. Öltözetük réteges, téli. Az óvónő a háttérben helyezkedik el, lemezjátsszót tartó asztal mellett. A kép nem tűnik beállítottnak, még ha feltételezzük is, hogy a fotó elkészítése nem

⁹ A jelen írás során elemzésbe vont képeket az írás végén képmellékletben közöljük, illetve jobb minőségű megjelenésük érdekében létrehoztunk egy honlapot, ahol az eredeti szkennelt változatok megtekinthetők: <https://fenyo-imre.webnode.hu/>

érte váratlanul a szereplőket. A kép megrendezetlenségét igazolja, hogy az egyik gyerek a fényképezőgépre néz, nyilvánvalóan érdeklődve figyeli a fotós tevékenységét. Nem nehéz felismernünk, hogy a képen látható gyerekek táncolnak. A vastag öltözék, melyet a gyerekek és az óvónő is visel azt sejteti, hogy téli a kép, és azt is, hogy a fűtés nem működik túlságosan hatékonyan. A környezet általában kevésbé színvonalas, mint az előző képen látott (ahol például a korban divatos és elfogadott parkettás padlón mozogtak a gyerekek), itt a képkivágatban szerényebb a berendezés is. Azonban a kép és a történet centrumában egy modern eszköz: a lemezjátszó áll. A gyerekek ennek zenéjére táncolnak, az óvodapedagógus elhelyezkedésével is jelzi, hogy ennek kezelésével irányítja a gyerekek táncát. A technikai eszköz és az óvónő összetartoznak, az óvónő ennek segítségével tartja mozgásban a csoportot, az eszköz az óvodapedagógus meghatározta módon (ő cseréli a lemezeket, indítja és állítja meg a lejátszást, szabályozza a hangérőt) működik. Az óvodapedagógus helyzetével és tartásával mintha azt is sugallná, hogy a gyerekek terében vigyáz a nyilván drága készülékre, melynek nem eshet baja. A kor társadalmilag bevett szokásának megfelelően a készülék asztalkáját terítő fedi, ezzel is kiemelve értékét és megbecsülését. A képen szereplők általában mosolyognak, ezzel is jelezve, hogy a cselekvés és gyaníthatóan a zene is kellemes, örömteli. Ez az óvodai világ igazán élhető a gyerekeknek, olyan világ, amelyben jelen van a hatalom az óvónő képében, de egyrészt elfogatható és szórakoztató dolgokat vár el a gyerekektől, másrészt hatalmát áttételesen, az eszköz működtetésével gyakorolja. A gyerekek kvázi szabadon táncolhatnak, persze el kell tekintenünk attól, hogy a tánc nem az ő ötletük, nem választhatják meg a zenét, gyaníthatóan nincs befolyásuk az időtartamra és vélhetően a párok kiválasztására sem. Nehéz ebben a képben és óvodai világban nem a kádári Magyarország metaforájára ismerni.

A 3. kép előtérben három gyermek áll, mögöttük mintegy tíz óvodás ül sorban. A képkivágás bal szélén két óvónő látható fehér köpenyben. A gyerekek ünneplő öltözete és a szituáció egyaránt arra utal, hogy valamilyen ünnepi alkalomnak vagyunk tanúi, ahol az előtérben elhelyezkedő három óvodás szerepel, gyanúnk szerint énekel. A rendezett copfok, a térdig húzott fehér zoknik alátámasztják hipotézisünket, az ünnepélyen az előtérben állók aktívak, a háttérben ülők passzívok, érezhetően unatkoznak, talán maguk is arra várnak, hogy sorra kerüljenek a szereplésben. A szereplő hármas tekintete két irányban hagyja el a képkivágást. A középső és a jobb oldali gyermek a néző bal keze felé tekint ki, a harmadik gyermek jobb felé. Feltehetjük, hogy valamilyen fontos személlyel teremtenek így kontaktust, talán az ünnepélyen jelen lévő szülővel, vagy a műsort betanító óvónővel. Ez utóbbit erősíti az is, hogy a képkivágásban látható óvónő is a két gyermek tekintetét követi, mintha azt figyelné, kolléganője miként vezényli le, miként támogatja az óvodások szereplését. A három szereplő gyermek nem látszik megilletődöttség vagy izgalom, nem tűnik úgy, hogy kellemetlen lenne számukra a fellépés. Pedig a gyerekek gyakran éppen a nyilvános szereplések miatt nem kedvelik az óvodát, a nyilvános hibázás a kudarc, az eredménytelenség jele. A vizsgaként is értelmezhető nyilvános szereplés a gyerekek teljesítményét állítja középpontba. Ezzel igazolhatják saját óvodai időtöltésük eredményességét, de ez

igazolja az óvodapedagógus, az óvoda, sőt végső soron a szocialista nevelési rendszer hatékonyságát is. A jó teljesítmény megnyugtatja a szülőt, mert az óvoda teljesíti komplex feladatát: a társadalomba beilleszkedni tudó, iskolára felkészített gyereket formál mindenkiből (lásd az iskolával kapcsolatos tematikus egységet lejjebb).

Az óvodapedagógus

A 4. képen gyermekeket láthatunk játszani, homokozóban. Az öltözékekből ítélve kellemes időben, a kötelező óvodai foglalkozásoktól mentes napszakban zajlik a kép által rögzített jelenet. A kép kivágásában tizenegy gyermeket látunk és két felnőttest. A két felnőtt fehér köpenyben, nézőpontunknak háttal elhelyezkedve ül. Ha az elsődleges képtárgy tartalmi elemeit értelmezni próbáljuk, bizonyos pontokon határozottan pozitív képet alkothatunk az 1966-os óvodai életről. A gyermekek a homokozó által meghatározott térben szabadon helyezkednek el, szabadon játszanak. Tevékenységükben megfigyelhetünk spontán alakuló együtt játszó csoportokat és elmélyült egyéni munkát egyaránt. A pedagógusok (státuszukra csak következtetni tudunk, hiszen csupán öltöztük – a professzió szükséges kelléke, azaz a fehér köpeny – és elfoglalt helyzetük illetve magatartásuk alapján feltételezhetjük, hogy óvónők) elkülönülnek a játszó gyerekektől, tevékenységükben nem vesznek részt, azt csak figyelemmel kísérik. Az elkülönülést hangsúlyosabbá teszi a homokozó terét élesen elválasztó keret, melyen a gyerekek belül helyezkednek el, az óvónők pedig azon kívül. A játékba ebben a pozícióban nem tudnának bekapcsolódni, még ha erre igény mutatkozna sem. Nem kizárt, hogy kettőjük között folyik valamiféle kommunikáció, de testtartásuk alapján figyelmük a gyerekekre irányul, vélhetően a hozzájuk legközelebb játszó gyermekkel fenntartanak valamiféle kommunikációs kapcsolatot. Ideiglenes ülőhelyük helyzete azt sugallja, mintha egyikük (aki közelebb helyezkedik el a homokozó pereméhez) közvetlenebbül kapcsolódna a játszó csoporthoz. Ismereteink alapján a létszámarányok gyanúsak, hiszen 1966-ban sem volt elképzelhető, hogy tizenegy gyermek alkosson óvodai csoportot, akikre két óvónő is felügyel. Ezért gyaníthatjuk, hogy a képkivágáson kívül további gyermekek játszanak az óvoda udvarán. Azonban ha ezt a feltételezésünket elfogadjuk, felmerül a kérdés, a képkivágáson kívüli, jelenleg számunkra nem látható gyermekek játékára ki felügyel? Miért keresik egymás társaságát az óvónők, hiszen ezen a koncentrált helyen egy pedagógus is kellő figyelemmel tudná kísérni a gyerekek tevékenységét. Ha értékelnünk kellene a kép által megjelölt eseményt, nem volnánk könnyű helyzetben. A gyerekek önálló játéka pozitív vonás, jó benyomást kelt az óvodai működésről. Az is kétségtelen persze ezzel összefüggésben, hogy a képkivágás perspektívája (hátról, magasból) is gondos tervezettségre utal. A kép által megmutatott jelenet nem véletlen, még ha a maga valójában spontán is – a fényképész gondosan kimetszette a jelenetet az óvodai udvar életéből, mert kiemelésre, megörökítésre méltónak gondolta, a folyóirat szerkesztői szerint pedig jól ábrázolja azt a pozitív intézményi képet, melyet a folyóirat általában sugározni és erősíteni akart. Pozitív elemként értékelhetjük az óvodapedagógusok közelségét és figyelmét, mellyel a játszókra irányulnak. Kissé kellemetlenebb a hangsúlyozott elkülönülésük a játszóktól és a

játék világától, és egymás társaságának hangsúlyozott választása a gyerekek között való elvegyülés helyett. Ha a pedagógusok pedagógiai meggyőződésére kellene következtetnünk a képen megfigyelhető magatartásuk alapján, talán joggal feltételeznénk, hogy a meghatározott keretek és a megfigyelés hívei – amit akár poroszos pedagógiai tradíciókkal is azonosíthatnánk –, de e keretek között viszont el tudják fogadni a szabadság lokális működését. Ha a kép által sugárzott gyermekképet kellene megfogalmaznunk, talán úgy fogalmazhatnánk, hogy az óvoda világához az a gyermek kompatibilis (az a „jó gyerek”), aki megérti és elfogadja a intézményes nevelés nyújtotta kereteket és tud, illetve akar élni az e keretek között nyíló lehetőségekkel. Az óvoda feltételezi, hogy a gyerekek képesek felismerni és megérteni a szabályok adta terek sajátosságait, az elválasztás működését és fontosságát, vagyis az intézményes logika működését. A kép azt sugallja, hogy a gyerekek, akik ezt az intézményes logikát elfogadják, megtalálják helyüket a rendszerben.

Ne feledjük el azt sem: ez az időszak az, amikor a magyarországi nevelési intézmények tevékenységét irányító dokumentumok mind annak leszögezésével kezdődtek, hogy a hazai intézményes nevelés célja a szocialista ember nevelése. Ebben a tekintetben tökéletesen a rendszerhez illeszkedik a kép által bemutatott jelenet – gyerekek csoportja játszik egy közös térben, közös eszközökkel. Azonban érdemes felfigyelnünk arra is, hogy az óvónők ebben a tekintetben is passzívak, hiszen engedik az individuális játékot. Engedik az önálló alkotást (gondolunk a sarokban mély gödörben dolgozó gyermekre mindenekelőtt), sőt elfogadásukkal bátorítják azt, aki a csoportról leszakadva játéka közben az ő kapcsolatukat keresi. Nem gondoljuk, hogy ez az (oktatás-)politikai rendszerrel való néma szembehegyezkedés lenne az óvónők részéről, de azt igen, hogy egészséges pedagógiai érzékük felülírta a gyermekek érdekében a politikai dokumentumok kollektivizálást erősítő iránymutatásait.

Az 5. képen hasonló perspektívából láthatjuk egy másik óvoda udvarát, ugyanebben az évben. Az elsődleges képtárgy öt gyermeket és egy óvónőt foglal magában. A gyerekek nyáriasan öltözöttek, az óvónő fehér köpenyt visel. A képen a mozgás két irányban zajlik: az egyik mozgásirány kifelé vezet a képkivágatból, két egymás kezét fogó gyermek a kép teteje felé hagyja el látómezőnket. Mozgásában és figyelmében hozzájuk csatlakozik a kép alján elhelyezkedő harmadik gyermek. A kép másik mozgásiránya a kép tulajdonképpeni fókuszpontja: az óvónő és a hozzá csatlakozó két gyermek. Ha megkíséreljük megérteni az elsődleges képtárgy által rögzített jelenetet, akaratlanul is a fókuszpontra irányul a figyelmünk. A kép kompozíciója az óvónő tevékenységét hangsúlyozza. Az óvónő a hozzá forduló két gyerekekkel kommunikál. Egy nehezen kivehető tárgy, talán valamiféle játék helyezkedik el a testek között, részleges takarásban. Azt sejthetjük, hogy valamiféle konfliktust okozott a tárgy birtoklása vagy használata, melynek megoldásához volt szükség az óvónő jelenlétére. Ez a jelenlet érdekes – egyszerre hangsúlyos, hiszen testméreteinek köszönhetően az óvónő a gyerekek fölé tornyosul, nem hajol vagy guggol le hozzájuk. Tekintélyi helyzetét hangsúlyozza az atyáskodó gesztus, mellyel a fiú fejét illeti, mintegy kontrollálva, lenyomva őt. Fontos azonban hangsúlyoznunk, hogy az érintés mint nonverbális vagy meta-

kommunikációs csatorna az óvodapedagógiában elismerten fontos, és az emocionális üzenetek továbbítására elfogadott. Az érintésnek ezért nem egyértelműen negatív üzenetet akarunk tulajdonítani, hiszen e tekintélyi helyzet hangsúlyozása mellett a magyar óvodák életvilágában tradicionálisan elfogadási-támogatási üzenet jellege is van, amit egyértelműen pozitívnak értékelnek az óvodai élet résztvevői, ezért mi is elismerjük pozitív aspektusát is a képet értelmezve.

Viszont tagadhatatlan, hogy a képnek eltéveszthetetlenül működő kádári rendszerre utaló hangulata van. A paternalista hatalom, a tekintéllyel rendelkező felnőtt uralja a diskurzust, de nem fenyegetéssel vagy erőszakkal, hanem tekintélyi jelenlétét az elfogadás pozitív gesztusával enyhítve. A kép olyan pedagógia-felfogást sugall, melyben a pedagógus a központi szereplő, a döntések végső forrása pedig kétségbevonhatatlan és mindenre kiterjedő tekintélye. A pedagógiai tér ebben az esetben olyan politikai térré alakul, ahol a hatalommal bíró ellenőrző személy korlátlanul és legitim módon irányíthatja a hatalommal nem bíró alávetetteket, és ez utóbbiak önkifejezési lehetőségei is a tekintélyi személy döntésétől függenek csak.

A hatodik kép érdekes kontrasztot képez az előzőekkel. A kép hátsó, többszereplős összetevőjéről beszélünk a következőben (bár a következő fejezetünk szempontjából nem elhanyagolható az első rész sem, melyben a szemüveges kislány az olvasni tudásról ábrándozik játékmackójával),¹⁰ melyen két óvónőt és négy gyermeket látunk. Az óvónők kezén bábok vannak, a gyerekek szemben állnak az ülő bábozókkal.

Azért esett a választásunk erre a képre, mert véleményünk szerint jól szemlélteti azt, hogy mennyire nem egydimenziós az óvodai nevelés világa, az általunk áttekintett bő két évtizedben sem. Amikor a szovjet pedagógia meghonosítására komoly erőfeszítések történnek, amikor államosítják az intézményrendszert Magyarországon, amikor az óvodák is politikai tartalmú ideológiai képzés feladatával működnek, akkor azt láthatjuk egy óvodai képen, hogy az óvónő maga is játékeszköz, bábót fog és nem elkülönülten figyel a gyerekeket, nem csak irányít, hanem részt vesz a tevékenységükben, kezdeményez. Nagyon fontos kiemelni a képen ábrázolt testhelyzetet. Ezen a képen nyoma sincs az elkülönülésnek, illetve a gyermekek fölé tornyosulásnak. Az óvónők ülnek, a gyerekek pedig a közvetlen közelükben állnak. Ezzel hangsúlyozottan közel vannak egymáshoz és nem érződik státuszkülönbség sem a helyzetükből. Bár egymással szemben helyezkednek el a felnőttek és a gyerekek, ez csak a bábozással kapcsolatos szerepükből fakad, nem hatalmi a viszonyuk. A kép vidámságot és jó hangulatot sugall, mindenki mosolyog, a helyzet spontán bája teszi a képet különösen jelentőssé számunkra. Ugyanis jól mutatja azt, hogy a szocialista korszak magyar óvodájában a hivatalos pedagógiai elvek mellett mennyire elevenen éltek a két háború közötti fejlődés nyomai. Úgy véljük, a közvetlenségnek ez a természetessége valahol a magyar óvodák organikus kialakult gyermekcentrikusságában, a reformpedagógiai elvek észrevétlen evidenciává alakulásában gyökerezhet. A huszadik század

¹⁰ A kép szövege: „Ne szomorkodj Dörmencs Dorka – vigasztalja Szendrő Györgyi kedvencét. Ha megtanultam olvasni, ígérem, felolvasom neked az egész Dörmögő család történetét. Jó?” (Család és iskola 1957/9 8.)

első felében ezek az elvek – természetesen a legerősebben Montessori elvei és gyakorlata – hatottak a magyar óvoda fejlődésére, és ez a fejlődés erősebb nyomot hagyott az óvodán és az óvodapedagógusok pedagógiai gondolkodásán, mintsem azt oktatás- vagy művelődéspolitikai rendelkezések egyik napról a másikra eltörölhetnék volna.

Iskola

Nagyon érdekes arra felfigyelnünk, hogy mekkora erővel van jelen az iskola a *Család és iskola* folyóirat lapjain megjelenő óvodákról szóló diskurzusban. A szöveges korpusz magatartása is nagyon tanulságos ebben a tekintetben, hiszen az óvodához kapcsolódó cikkek jelentős része valójában arról szól, hogy a ma még óvodások holnap már elsősök lesznek, vagyis az óvodát az iskolába lépés szempontjából értelmezi a lap igen sok cikkében, és ezt az üzenetet erősíti a lapban megjelenő képek egyik jól elkülöníthető halmaza is. Anélkül, hogy az ide vonatkozó képeket részletesen elemeznénk, felmutatjuk azokat az elemeket, melyek alátámasztják állításunkat.

A 7. kép, mely nyilvánvalóan beállított, mesterséges helyzetet jelenít meg, tulajdonképpen a karikatúrák egyszerűségének közvetlenségével közvetíti azt az üzenetet, hogy mennyire vonzó az iskola, mennyire csodálatos az a tudás, mellyel a „nagy” elsős már rendelkezik, a „kis” óvodás pedig nem. Óhatatlanul közvetíti a képen ábrázolt szituáció azt a másodlagos üzenetet is, hogy míg az iskola a komoly dolgok, a tanulás helye (éppen ezt teszi az ábrázolt iskolás), addig az óvoda a komolytalan játék helye (amit az óvodás kislány attribútumaként megjelenő kötelező tartozék, a játékbaba is hangsúlyoz). Az óvodás vágyakozása, csodálata egyértelműen arra utal, hogy az „igazi” hely a gyerekek számára az iskola, és ebből logikusan következő módon azt is érezzük, hogy az óvoda a „nem-igazi” helye a gyerekeknek, az a hely, ahol eltölthetik a várakozás idejét az iskolába lépés előtt. A határátlépés izgalmát ábrázolja a 8. kép is, melyen az iskolába készülő már-nem-óvodás gyermeket és édesanyját látjuk, amint érdeklődve és izgatottan vesznek sorba az iskolai felszerelést, mint a „nagy” gyermekség meghatározó tartozékait. Az iskolatáska, a tankönyvek és füzetek olyan új minőségű létezés jelképei a gyermek és családja számára, mely jogossá teszi az izgatott várakozást. Valami nagyon pozitív történik azzal, aki belép az iskolába – vagyis azzal, aki kilép az óvodából. És ez az állítás eléggé lealacsonyító az óvodák szempontjából, amelyekből úgy tűnik, teljesen igazolt az elvágyakozás.

Az iskolába lépés nem csak a személyes izgalmak vagy csodálat szintjén jelenik meg a lap képeinek narratíváiban, hanem azt is láthatjuk, hogy ebben az időben hogyan uralta az iskola (az iskolai életre való felkészülés) logikája az óvodai tevékenységet. A 9. és 10. képeken látható kötelező óvodai foglalkozások létét részben éppen az igazolta, hogy ezek felkészítik a gyermekeket az iskolai órákon való részvételre, a tanórák megkívánta kitartásra: a folyamatos fegyelemre és aktív részvételre. A képeken megfigyelhető az óvodai foglalkozásoknak az a világa, ahol a gyermek nem dönthetett szabadon a részvételről, ahol a pedagógus figyelmét és elismerését már ugyanúgy teljesítménnyel (pl. jó viselkedéssel, aktivitással) lehet elnyerni, mint az iskolában. Érdekes megszemlélnünk figyelmesen a 9.

képet, melyen az óvónő tart valamiféle előadást az asztalhoz ültetett és többé-kevésbé fegyelmezetten figyelő gyermekeknek. A gyerekek előtt az asztalon nincsenek eszközök, nem valamiféle manuális tevékenységet szakít meg vagy készít elő az előadás. És valószínűleg nem is rövid, legalábbis erre következtethetünk a kép közepén ülő fiú testtartásából, aki látványosan unatkozik, és az asztalon könyökölve támasztja a homlokát. A többi gyermek azonban elfogadja a rendet és betartja a szokásokat, az óvónőre összpontosulnak a gyerekek pillantásai. Eszköz az óvónőnél sincs, csak szavaira támaszkodik. A kép általános struktúrája és kiolvasható dinamikája mind a direkt pedagógiai módszerek elfogadásáról vallanak – a képen látható óvónő hisz abban, hogy feladata ismeretek közvetítése az óvodások felé, akiknek feladata, hogy befogadják azt, és ebben a formában az ismertátadás úgy tűnik szerinte eredményesebb, mint bármilyen indirekt forma választásával. A szocialista nevelésben továbbélő herbartianizmus elméletének alátámasztására keresve sem lehetne jobb példát találnunk.

Ennél talán egy fokkal kedvezőbb az a helyzet, amellyel a 10. képen találkozhatunk. A gyermekek elrendezése itt is arra utal, hogy a kötelező foglalkozás során valamiféle általánosan szükséges ismerettel (a képen látható elemek alapján az órával) ismerkednek meg a gyermekek. Az ülésrend adott, az elrendezés fókuszpontjában az óvónő van, ismét minden gyermek elsősorban rá tud figyelni. Itt asztalok sincsenek, semmi sem sugallja, hogy bármi mással lehetne foglalkozni, mint az eltervezett pedagógiai tartalom elsajátításával. Azonban itt legalább a szemléltetés is kiegészíti a pusztán verbalitást, és a gyerekeknek jut valamiféle aktivitás is a pusztán befogadói léten kívül. A szemléltetőeszközt a pedagógus kezeli ugyan – ezzel sem engedve ki kezéből az irányítást –, de a gyermekek valószínűleg szépen sorban, rendezetten, alighanem az óvónő felszólítására beléphetnek a csoport fókuszába, és próbát tehetnek a szemléltetőeszközzel: beállíthatják az időt, vagy leolvashatják a mutatók állását. Ismét csak az iskola logikáját látjuk győzedelmeskedni az óvoda falai között.

Rajzok

Végül csak jelzésképpen röviden szólnánk a rajzolt, illetve más grafikai eljárással készült képi állományról is, bemutatva két példát ezekből. A rajzok és grafikák elemzése talán annyiban egyszerűbb a fotók elemzésénél, hogy a létrehozó művész szándékát közvetlenebbül tükröző alkotásokkal állunk szemben, és mivel az alkalmazott grafikai alkotás elsődleges feladata valamely üzenet nyilvánvalóvá tétele (általában a folyóirat cikkének szöveges elemei által közvetített üzenet megerősítése), ezért általában nem összetett, hanem célzottan egyszerű ábrázolásokkal találjuk szemben magunkat. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy ezekben az esetekben az elsődleges képtárgy mögött nem nyílik túlzottan nagy tér az interpretációnak – a művész egy jelentést kívánt a grafikában megjeleníteni, ami mögött gyakran nem sejlenek fel további jelentésrétegek. Az általunk összegyűjtött grafikák döntő többsége nem kíván más lenni, mint pusztán illusztráció. Különösebben részletes elemzés nélkül rámutathatunk például, hogy amikor a 11. képen egy vidáman játszó gyerekcsoportot mutatnak nekünk, a játéknak örvendező óvónővel kiegészítve, ez csupán az általa illusztrált cikk mondanivalójára (az óvodások vidáman

játszanak az óvodában) utal. A grafikusnak aligha volt intenciója, hogy a pedagógus elkülönülését, vagy hatalmi helyzetét érzékeltesse, ezt a grafika értelmezése során mi is csak nagy fenntartásokkal tennénk meg, hiszen a kép tartalma ebben a formában jóval tudatosabb – a fényképekből számos olyan jelentős részletre figyelhetünk fel, amelynek rögzítése nem volt szándékos a fénykép készítője részéről, az általunk utólag kiemelt elemet tudatosan nem is azonosította, esetleg képtelen volt elkerülni rögzítését. A fénykép ebben a tekintetben tehát az utólagos interpretációs eljárások gazdagabb forrásának tekinthető.

Ugyanígy a 12. képen ábrázolt elmélyülten játszó, szerepjátékával láthatóan azonosuló gyermek sem jelent többet az illusztráció szándékánál, pusztán kiemeli a szöveg üzenetét, mely szerint az óvodás korú gyerekek jó és rossz hatások, félelmek és örömek közepette élnek az életüket, és a felnőttek, illetve a nevelési intézmények szerepe hatalmas abban, hogy a pozitív hatások szerepe legyen döntő életükben.

Összegzés

Ha most röviden összegeznünk szeretnénk fent ismertetett eredményeinket, a kérdést tulajdonképpen úgy kellene megfogalmaznunk: mit tudunk meg a képek elemzéséből a *Család és iskola* által közvetített óvodaképről, miképpen ábrázolta a folyóirat az 1950-73 közötti bő két évtizedben az óvodát?

Ha lényegre törően akarunk válaszolni azt mondhatjuk, a fekete-fehér képek ellenére sokszínű ez az ábrázolás. Nem sematikus, hanem valóban összetett világ jelenik meg a fotókon, amely jól illeszkedik kora társadalmába, de amely szakmai-pedagógiai tartalmakat is hordoz.

Az általunk feldolgozott képanyag több jól elkülöníthető narratívát jelenít meg. Megjelenik az óvoda, mint a gyerekek mindennapi életvilága, közös létük kerete, melyben játszanak, szerepelnek, jól érzik magukat. A képeken mindenhol látszik azonban ennek a világnak a szabályozottsága is, érezhető a hatalmi játéktér folyamatos jelenléte és működése. Megjelenik az óvoda, mint az óvónők intézménye, mint a pedagógiai gyakorlat terepe, melyben – a feldolgozott képanyag alapján kijelenthetjük –, az óvónők gyakorlata sem tekinthető sematikusnak. Kiolvashatjuk a képekből a gyerekektől való elkülönülés gyakorlatát, de tanúi lehetünk a gyerekek életében való osztozásnak is. Láthatjuk az irányítás és megfigyelés gesztusait, de láthatjuk a folyamatos kommunikáció gyakorlatát is. Kiolvashatjuk a herbertianus pedagógia jeleit a képekből, de azonosíthatjuk a bűvópatakként az óvodai pedagógiában túlélő reformpedagógiai elveket is. És folyamatosan jelen van az iskola is, mint az óvodai élet állandó szabályozója: kihívás és elvárás, egyének és csoportok számára is meghatározó. A kisgyermekkorból a nagyok közé lépés szimbóluma, izgalmas új élet kezdete, mely vonz és csodálattal tölt el, ugyanakkor megsemmisíti az óvodáskor lényegi sajátosságainak egész sorát, amikor az iskola logikáját érvényesíti az óvodai pedagógia mindennapi gyakorlatában.

Kétségtelenül fontos aspektusok ezek, különösen akkor, ha melléjük illesztjük azt a képet, amelyet a *Család és iskola* szöveges korpuszának feldolgozása

nyomán alakíthatunk ki az óvodáról.¹¹ Ebben ugyanis az óvoda mint megkérdőjelezhetetlenül pozitív intézmény jelenik meg, mely egyszerre praktikus és ideológiai társadalmi funkciókkal birkózik, mely nagy társadalmi támogatottsággal bír és neveléstudományi szempontból releváns, professzionális pedagógiai kultúra jellemzi, szakmailag kétségbevonhatatlan tekintélyek határozzák meg világát. A szöveges leírás tehát pozitív, sőt annyira az, hogy az utólagos értelmező számára éppen ez kérdőjelezi meg az imázs hitelességét. A szöveges korpusz sajátossága, hogy ha belső koherenciája nem sérül, a külső elemző nehezen tudja igazolni kialakuló sejtéseit. Azonban a képek elemzésekor a jelentéssel bíró részletek, a képek nem-intencionális elemei, a lényegtelennek tartott, vagy természetessége miatt észre sem vett evidenciák megjelenítése az értelmezés valódi tereit nyitják meg, és lehetővé válik a szövegek során ébredt sejtések ellenőrzése.

Jelen esetben a sejtés igazolást nyert: a kritikátlanul pozitív kép, melyet a szöveges korpusz nagy tudatossággal szerkesztett szövegei nyomán rajzolódott ki, egyoldalúnak bizonyult a képi anyag eredményeivel összevetve. Nem vesztett ezzel semmit az óvoda – sokkal inkább azt kell mondanunk, az elemzett lap óvodaképe így nyert nagyobb hitelességet, a két megközelítés reálisabbá és hihetőbbé tette azt a képet, mely a többdimenziós elemzés eredményeként kirajzolódott. És a lap képét jobban megértve talán jobban megértjük a szocialista évek óvodájának világát is.

¹¹ Ehhez részletesen: Fenyő Imre – *Az új ember első kovácsai*, előadás 2022. 11. 25. *Változások a pedagógiában – a pedagógia változása IV.* Esztergom PPKE Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Vitéz János Tanárképző Központ (megjelenés alatt).

Felhasznált irodalom

- DERRIDA, Jacques: *Grammatológia*, Typotex Kiadó Bp., 2014.
 GADAMER, Hans-Georg: *A szép aktualitása*, T-Twins Kiadó, Bp., 1994.
 LYOTARD, Jean-Francois: *A posztmodern állapot*. In: BUJALOS István (szerk.): *Jürgen Habermas, Jean-Francois Lyotard, Richart Rorty tanulmányai*, Századvég Kiadó, Bp., 1993.
 MACINTYRE, Alasdair: *Az erény nyomában*, Osiris, Bp., 1999.
 MIETZNER, Ulrike–PILARCZYK, Ulrike: *Képek forrásértéke a neveléstörténeti kutatásban*. In: HEGEDŰS Judit–NÉMETH András–SZABÓ Zoltán András (szerk.): *Pedagógiai historiográfia. Új elméleti megközelítések, metodológiai eljárások*, ELTE Eötvös Kiadó – Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bp., 2013. 31–50.
 PANOFSKY, Erwin: *Ikonográfia és ikonológia: bevezetés a reneszánsz művészet tanulmányozásába*. In: PANOFSKY, Ervin: *A jelentés a vizuális művészetekben. Tanulmányok*. Budapest, ELTE BTK Művészettörténeti Intézet, 2011. 252–274.
 TASNÁDI Róbert: *Miről szólnak a képek? Sajtófotó, képjelentés, kontextus a média- és kommunikációkutatás nézőpontjából*, MédiaKutató 2012/4. 13. évf., 73–85.

Család és iskola folyóirat évfolyamai:

<https://adt.arcanum.com/hu/collection/CsaladEsIskolaGyermeKunk/>

Képmelléklet



1. kép¹²

¹² Család és iskola, 1969/5. 8.



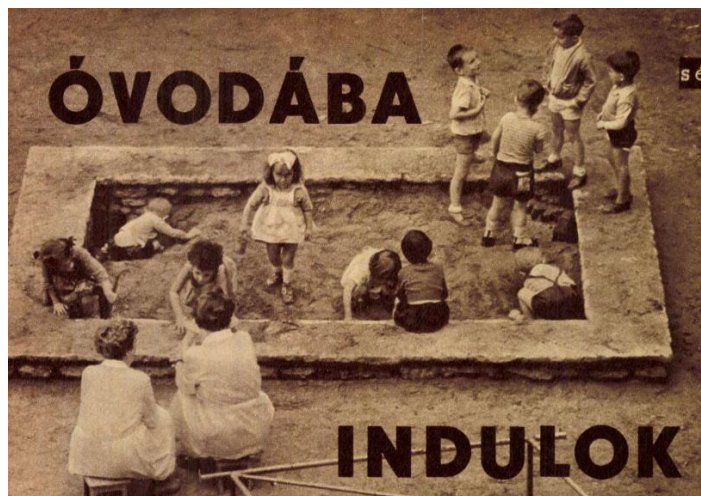
2. kép¹³



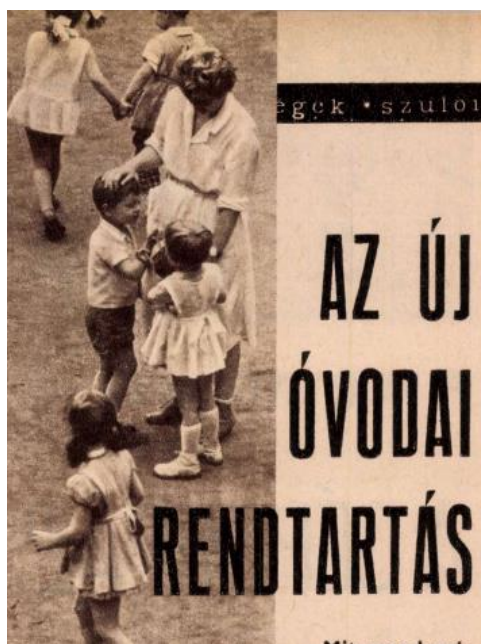
3. kép¹⁴

¹³ Család és iskola, 1969/6. 29.

¹⁴ Család és iskola, 1970/7. 22.



4. kép¹⁵



5. kép¹⁶

¹⁵ Család és iskola, 1966/8. 16.

¹⁶ Család és iskola, 1966/10. 17.



6. kép¹⁷



7. kép¹⁸

¹⁷ Család és iskola, 1957/9. 8.

¹⁸ Család és iskola, 1962/7. 3.



8. kép¹⁹



9. kép²⁰



10. kép²¹

¹⁹ Család és iskola, 1958/8. 4.

²⁰ Család és iskola, 1964/3 30.

²¹ Család és iskola, 1953/6. 16.



11. kép²²



12. kép²³

²² Család és iskola, 1956/2. 10.

²³ Család és iskola, 1966/9. 7.

Abstract

ICONOLOGICAL ANALYSIS OF THE JOURNAL „CSALÁD ÉS ISKOLA”

The journal „*Család és iskola*” during the two decades of its existence became a relevant and reliable source of the Hungarian early childhood educators. That is why we think that it is worth exploring the content connected to the history of the Hungarian kindergartens. The research deals mostly with the corpus of images presented in the journal from 1950 to 1973. We can use iconological analysis as well as iconographical tools. We would like to emphasize the symbolical image elements the magazine chose to support its messages about institutional education in kindergartens. According to the values, symbols and unintentional elements displayed in the images, we can separate image groups from the corpus: we can analyze the pictures of the children in kindergartens, the pictures of the educators, the images of the impact of the school.

We would like to analyze what kind of values were displayed in the images, and also how the magazine’s representational practice changed over the decades of its existence.

Keywords: History of pre-school education, iconography, family and school

Kiss Zoltán**A BAJAI RÖPLABDÁZÁS ARANYKORA
AZ IDŐSZAK MEGHATÁROZÓ EGYÉNISÉGEI
I.**

A röplabdaspport alapjait 1895-ben az amerikai William G. Morgan alkotta meg a Massachusetts állambeli Holyoke városában található YMCA egyetemen.¹ Az intézmény testnevelési igazgatójaként lehetőséget kapott egy széles körű sportprogram megszervezésére és irányítására. A tanórákat egy szórakoztató és izgalmas játékkal kívánta változatosabbá tenni, ezért saját tapasztalatait felhasználva, kidolgozott egy olyan labdás játékot, amit a téli holtidényre is gondolva elsősorban szabadidősportnak szánt. A játék két térfélen, fejmagasságban kifeszített teniszháló felett zajlott.² Az új játékot „Mintonette”-nek nevezte el, majd a következő évben a játék springfieldi bemutatóján Dr. Alfred Halstead, a Springfield College professzora javasolta a „Volley Ball” kétszavas változatú elnevezést, amely szó szerinti fordításban repülő labdát jelent.³

Kezdetben a játék lényegét az jelentette, hogy nem eshetett le a labda, de a játék technikája, szabályai még oly mértékben voltak kiforratlanok, hogy a mérkőzések ezáltal túl egyhangúak voltak, aminek köszönhetően átfogó szabályozásba kezdtek. A játékosok létszámát és a terem méret egységesítése volt az első lépés, majd egy idő után előírták a labdameneten belüli három pillanatnyi érintést térfelengként. Rövidesen bevezették a forgásszabályt és hétről hatra csökkentették a pályán lévő játékosok csapatonkénti létszámát.⁴

Az USA határain túl elsőként Kanadában ismerték meg a játékot 1900-ban, majd az ázsiai kontinensen is megjelent: 1908-ban Japánban, 1910-ben Fülöp-szigeteken, aztán Kínában és Burmában. Ezt követően aztán Mexikóba, Dél-Amerikába, Európába és Afrika egyes országaiba is eljutott a labdajáték. Az I. világháború ideje alatt a külföldön állomásozó amerikai katonáknak tömegével küldték a hálókat és a labdákat, amely nagyban hozzájárult a játék európai elterjedéséhez. Az 1930-as évek végére szinte már alig maradt olyan európai ország, ahol ne ismerték volna a játékot. A II. világháborút követően újra intenzív munkába fogtak nemzetközi szinten a sportág szerelmesei, aminek köszönhetően az 1950-es években már világversenyeket is rendeztek.⁵ Ebben az időszakban a röplabdázás nagyon erőteljes fejlődésen ment keresztül, az olimpiai debütálást azonban Japán segítette elő, hiszen komoly lobbitevékenységet folytattak annak érdekében, hogy az 1964-es tokiói olimpiai játékokon a „bemutató sportág” periódust kihagyva a

¹ JUNI György: *Röplabda Almanach 1946-1986*, Sportpropaganda, Bp., 1986.

² CH. GÁLL András–GALLAI László–GY. SZABÓ Csilla–JUNI György–LUKÁTS György–NÁDAS Pál–SZABÓ Gábor–VAD Dezső–ZSOLT Róbert: *A magyar röplabdázás 50 éve*, Aréna 2000, 1996.

³ <https://www.volleyhall.org/history-of-volleyball.html> [2022. 10. 18.]

⁴ CH. GÁLL et al: i. m.

⁵ Ua. 222–223.

röplabdások azonnal éremért küzdhessenek.⁶ A sportág nemzetközi fejlődése ezzel további muníciót kapott, amit a strandröplabdázás 1996-os olimpiai megjelenése is ékesen bizonyít.

A sportág kirobbanó nemzetközi népszerűségét kiválóan érzékelteti, hogy a 2012-es londoni Nyári Olimpiai Játékokon a legnézettebb labdajáték a röplabdázás volt, de a strandröplabdázás is felfért ebben a vonatkozásban a képzeletbeli dobogó harmadik fokára. Utóbbi tény jól szemlélteti, hogy 14 perc alatt közel 1 millió jegyet értékesítettek a sportág mérkőzéseire.⁷

A röplabdasport magyarországi megjelenése és fejlődése

A sportág hazai megjelenése az 1930-as évekre tehető, amikor a Testnevelési Főiskolán némi tájékoztatást tartottak a röplabdáról, illetve halvány ismeretek arra engednek következtetni, hogy ebben az időszakban, valamint a negyvenes években egyes egyetemeken, gimnáziumokban, cserkész táborokban, munkásüdülőkben és strandokon már röplabdáztak, igaz még nem a sportág mai formájában. A sportág országos elterjedése közvetlenül a háború után kezdődött, amelyben elévülhetetlen szerepet játszottak többek között: Bieliczki István lengyel származású testnevelő és honfitársai; Spányik József és dr. Prohászka László Felvidékről származó magyar szakemberek; az amerikai fogságból hazatért Patay D. Zsigmond testnevelő tanár; valamint számos külföldről hazánkba került szakember, akik eleinte iskolákban, majd szakosztályokban segítették vidéken a sportág meghonosodását. Egyes helyeken a szovjet katonák is hozzájárulhattak a labdajáték elterjedéséhez.⁸

Egyre több helyen ismerkedtek meg a labdajátékkal, ami lehetővé tette, hogy villámgyors tempóban alakuljanak csapatok. Egy évvel a háborút követően már szervezett formában röplabdáztak, aminek köszönhetően az 1946-os esztendő végére a sportegyesületek számát tekintve az ötödik legnépszerűbb sportág lett az országban. 1948-ban a különböző korosztályokban már 4500 csapat indult, amely megeremtette a sportág biztos alapjait, és a közel húsz éven át tartó növekedést a népszerűség vonatkozásában. Az 1960-as évek első felében a Magyar Röplabda Szövetség nyilvántartása szerint majdnem 30000 igazolt játékos volt. Az ezt követő időszakban azonban drámai fordulat történt, ugyanis a sportág iránti érdeklődés drasztikusan visszaesett: a hetvenes évek közepén 8000, 1985-ben 11000 igazolt játékost tartottak nyilván.⁹

Az igazolt játékosok hazai létszámában további folyamatos csökkenés volt tapasztalható, jelenleg már csak pár ezren űzhetik hivatalosan a sportágot. Ennek ellenére a röplabdázás a szabadidősportok között mégis népszerűnek mondható,

⁶ GALLOVITS László–HONFI László–SZÉLES-KOVÁCS Gyula: *Sport A-tól Z-ig*, Dialóg Campus Kiadó, 2011.

⁷ GYÖNGYÖSI Zoltán: *A röplabdázás oktatásának módszertana*, In: Dr. Németh Zsolt (szerk.): *A sportjátékok oktatásának módszertani javaslatai*, Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar Sporttudományi és Testnevelési Intézet, Pécs, 2015. <http://tamop-sport.ttk.pte.hu/tananyag-fejlesztés/sportjatekok-oktatasa/roplabda> [2022. 10. 16.]

⁸ CH. GÁLL et al: i. m.

⁹ JUNI: i. m.

azonban a versenyszerűen űzött sportjátékok esetében egyáltalán nem tekinthető közkedveltnek. Mindez azért is felettebb érdekes, mert a világon a legnépszerűbb, legerjedtebb sportágak között tartják számon.

Utóbbi gondolatot erősíti, hogy a Nemzetközi Röplabda Szövetség (FIVB) 2019-ben 222 tagországot számlált,¹⁰ amellyel az egyik legnagyobb létszámú sportszervezetnek bizonyul nemzetközi viszonylatban.

A bajai röplabdázás „röpke” története

Bács-Kiskun megyében elsőként Baján indult útjára a röplabdasport, ahol 1946-ban üzemek és iskolák részvételével városi bajnokságot szerveztek. Az első bajnoki címet az a III. Béla Gimnázium szerezte meg, amely aztán hosszú éveken keresztül az egyik meghatározója volt a hazai utánpótlásnak, komoly hírnevet is szerezve magának.¹¹

A negyvenes évek végére tehető, hogy a III. Béla Gimnázium iskolai sportkörében megalakult a röplabda szakosztály, melynek első évtizedét országos szintű sikerek még nem jellemezték. Ugyanakkor már ebben az időszakban feltűnt két olyan név, amely nagyban befolyásolta a honi röplabdázást. Gálos László a korszak meghatározó válogatott játékosa lett, Rácz Sándor pedig edzőként alkotott maradandót.¹² A megye első országos sikere is Baja város nevéhez, illetve a már említett - a Testnevelési Főiskolán végzett, majd a III. Béla Gimnáziumba kerülő - Rácz Sándor testnevelő tanárhoz kötődik.¹³

Rácz tanár úr 1957 és 1965 között elévülhetetlen érdemeket szerzett az iskolai sportélet, azon belül pedig a röplabdázás felvirágoztatásában, sikereiben. A gimnáziumban és a városban olyan „röplabda-élet” volt, a munkáját olyan sikerek övezték, amire országosan is felfigyeltek.

Az alábbiakban csak néhány a jelentősebb eredmények közül:

- 1960: III. Béla Gimnázium – Szovjet hadosztály-válogatott 3:2
- 1961: III. Béla Gimnázium – Budapest ifjúsági válogatott 3:1
- 1961: III. Béla Gimnázium – NDK ifjúsági válogatott 3:2
- Többszörös Felszabadulási Kupagyőztes az ország legjobb ifjúsági csapatait megelőzve
- 1960/61: III. Béla Gimnázium országos középiskolás bajnok
- 1962/63: III. Béla Gimnázium országos középiskolás bajnok
- 1963/64: III. Béla Gimnázium országos középiskolás bajnok

Érdekes adalék, hogy a gimnázium csapata 1959-től 1966-ig a középiskolás bajnokságokon egyszer sem szenvedett vereséget. Habár a fenti felsorolás alapján az iskola csapata háromszor lett bajnok, de csak azért, mert 1959-ben egy óvás

¹⁰ <https://www.fivb.com/en/thefivb/structure> [2022. 10. 16.]

¹¹ CH. GÁLL et al: i. m.

¹² SCHMIDT Lajos: *Testnevelés és sport*, In: BÁLINT László (szerk.): *A bajai III. Béla Gimnázium jubileumi évkönyve 1757-1982*, III. Béla Gimnázium Igazgatósága, Baja, 1982. 205–216.

¹³ CH. GÁLL et al: i. m.

miatt elvették tőlük az 1. helyezést, 1962-ben és 1966-ban pedig nem rendeztek országos bajnokságot.¹⁴

Az országos középiskolai bajnokságot nyert csapatok névsora:

–1960/61: Bakonyi Levente, Bogdán Miklós, Fazekas László, Horváth Géza, Hamar Péter, Lantos Csaba, Páncsity István, Pirisa János, Prikidánovics L., Regényi Jakab, Szobonya Csaba, Tüske Ferenc, Völgyi Ottó, Vörös Imre.

–1962/63: Bogdán Miklós, Fazekas László, Gergely Gyula, Halmos István, Kasziba István, Kovács József, Lublovári György, Nemes János, Ozvald József, Pataki Imre, Pazár László, Pirisa János, Rizsányi László, Szalay András, Tüske Gyula.

–1963/64: Éber Előd, Gergely Gyula, Gyórfi Ferenc, Nemes János, Ozvald József, Pataki Imre, Rizsányi László, Szalay András, Tüske Gyula, Petrekanits Máté, Piukovics, Takács Benjamin.^{15, 16}

Jól érzékelteti az 1961-es középiskolai bajnokcsapat kiválóságát, hogy a Magyar Röplabda Szövetség arról értesítette a bajai III. Béla Gimnázium igazgatóját, hogy Lantos Csabát és Tüske Ferencet a röplabda válogatott keretébe jelölték, míg Völgyi Ottót és Horváth Gézát az utánpótlás keret tagjai közé válogatták be. Rácz Sándor testnevelő tanárukat pedig a magyar válogatott keret segédedzőjének jelölték.¹⁷

A Rácz tanítványok közül egyébként összesen nyolcan lettek magyar válogatottak, az első osztályig pedig jóval többen is eljutottak.¹⁸ *(Az első válogatott játékos egyébként Gálos László egy korábbi bélás növendék volt. Garamvölgyi Mátyás pedig a TF-re kerülve kezdett röplabdás karriert építeni, amely válogatott kerettagságot érdemelt, pályára viszont sajnos nem lépett a nemzeti csapat színeiben. Garamvölgyi „bélás” diákként még a tornászcsapattal nyert országos középiskolai bajnokságot.)*¹⁹

1965-ben Rácz Sándor testnevelő, a röplabdacsapat edzője azonban külföldre távozott, így a röplabdások edző nélkül maradtak. Ebben az évben végzett a Testnevelési Főiskolán az egykori bélás diák, Schmidt Lajos, akit TF-es tanára, Porubszky László - az akkori férfi válogatott szövetségi kapitánya - rábeszélte, hogy vállalja el a Bajai Honvéd röplabdacsapat edzői feladatait. Az 1960-as évek közepén még tavaszi-őszi rendszerben zajlott a bajnokság, így amikor Schmidt az őszi idény előtt átvette a csapatot, mindössze egy idegenbeli veresége volt az akkor még NB II-es együttesnek. A szezon hátralévő részében a csapat az összes mérkőzését megnyerve sikeresen feljutott az NB I-be. A következő idényben, 1966-ban az NB I-es bajnokság 7. helyét szerezte meg az együttes, amellyel a legjobb vidékiként sikerült zárniuk. A csapatban a tavaszi, illetve az őszi idényben mindössze

¹⁴ SCHMIDT: i. m.

¹⁵ Ua. 212–213.

¹⁶ A III. Béla Gimnázium falait díszítő tablók adatai

¹⁷ F. J.: *Nincsenek létesítményeink, de vannak eredményeink*, Petőfi Népe, 1961. február 1. 16. évf. 27. szám

¹⁸ MAYER: i. m.

¹⁹ A szerző megjegyzése

egy-egy fővárosi játszott, a többiek kivétel nélkül helyiek voltak a III. Béla Gimnázium diákjaival a soraikban, úgymint Kasziba István, Bogár Géza, Páncsity István, Petrekanits Máté, Takács Benjámin, akik a pályafutásuk alatt mindannyian a felnőtt válogatottban is bemutatkozhattak. Az utóbbi kettő játékos még csak harmadikos gimnazista volt a Bélában, amikor Schmidt átvette az irányítást. A következő idény már gyengébb szereplést hozott, aminek egyik oka az volt, hogy katonacsapat lévén ketten is leszereltek, a fővárosi csapatok pedig elvitték őket. A harmadik NB-I-es bajnoki évad végén, 1968-ban végül kiesett a csapat az NB II-be.²⁰

A Bajai Honvéd férfiégysége a gimnázium csapatára épült. Rácz Sándor korábbi testnevelő és edző viszont külföldre távozott, aminek a következménye az utánpótlás megszűnését eredményezte. Mindennek a fejleménye az lett, hogy a Bajai Honvéd újra a Nemzeti Bajnokság II. osztályába került, majd az 1970-es évek első felében végleg megszűnt.²¹

Azok a bajai röplabdások, akik nem fértek be a Honvédba, az NB II-es gyári csapatban játszottak. Ez az együttes Bajai Fehérneműgyár SK néven még egyszer feljutott az NB I-be, de ez csak egy átmeneti állapot volt már, rövid időn belül teljesen elsorvadt Baján a sportág.²²

Rácz Sándor emigrálása egyébként az iskolai sportélet átszervezését is eredményezte, a III. Béla Gimnáziumban egyre inkább a kosárlabda került előtérbe. Távozása a bajai röplabdaélet megszűnéséhez vezetett, és egészen a 2000-es évekig kellett várni, amikor újra iskolai csapatokat szerveztek a városban.²³

Baján jelenleg a Szent László-Sugovica SE keretén belül foglalkoznak testnevelők szervezett formában iskolai röplabdacsapatokkal. Az utánpótlás egykori fellegvárának számító városban fél évszázad elteltével sincs a Bajai Honvéd és a Bajai Fehérneműgyár SK megszűnése óta egyesületi keretek között működő felnőtt csapat. Napjainkban már a város sportszerető polgárai közül is csak kevesen emlékezhetnek a bajai röplabdázás egykori sikereire, arra, hogy az 1950-es, valamint az 1960-as években milyen meghatározó szerepet játszott a sportág országos vérkeringésében Baja városa.

A bajai röplabdázás aranykorszakának meghatározó játékosai

Jelen tanulmányban három játékos (Gálos László, Dr. Tüske Ferenc, Dr. Lantos Csaba) pályafutásának jelentősebb eredményei kerülnek röviden bemutatásra. Közös jellemzőjük, hogy mindhármuk Baján ismerkedett meg a sportággal és a magyar röplabdásport történetének egyetlen olimpiáján szerepeltek.

A tanulmány tervezett folytatásában pedig azon további játékosok pályafutásának sportággal kapcsolatos összefoglaló életútja is helyet kap majd, akik szintén Baján nevelkedve kerültek a magyar válogatott keretébe, vagy egyes esetekben akár edzőként is irányíthatták valamely szakág nemzeti válogatottját.

²⁰ ZALAVÁRI László: „Ha valaki mindent szeret, semmiben sem ér el komolyabb eredményt...” *Schmidt Lajossal tornászmuítról, tanári és edzői pályafutásról*, Bajai Honpolgár, 2018. január-február, XXIX. évfolyam, 1–2. (326–327.) szám, 9–10.

²¹ CH. GÁLL et al: i. m.

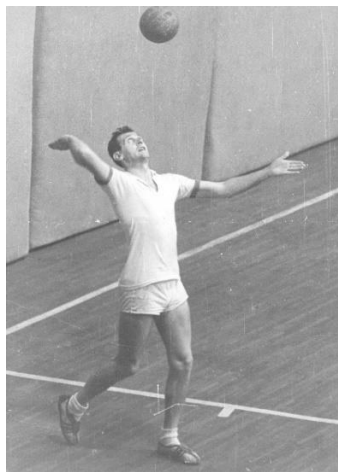
²² ZALAVÁRI: i. m.

²³ MAYER: i. m.

Gálos László (1933–2020)^{24, 25, 26, 27, 28}

1933 április 3-án, Bátaszéken született. Mai szemmel nézve viszonylag későn, 17 évesen kezdett el röplabdázni a bajai III. Béla Gimnáziumban dr. Horváth István testnevelő tanár edzői irányítása mellett. Első sikerét 1952-ben egy Szegeden megrendezett torna második helyezése jelentette a Bajai Honvéd színeiben. Az érettségi után a Testnevelési Főiskola igazolt játékosa lett (TFSE), majd a diplomaszerezést követően az Újpesti Dózsa csapatát erősítette 1957-től 1964-ig, ahol hatszoros magyar bajnok (1958, 1959, 1960, 1961, 1962, 1963), valamint kétszeres Magyar Népköztársasági Kupa-győztes (1962, 1964) lett. Csapatával nemzetközi porondon is jeleskedett: 1962-ben a Bajnokcsapatok Európa Kupájában bronzérmet szereztek.

A magyar nemzeti válogatottban összesen 132 alkalommal lépett pályára 1956 és 1964 között, ezalatt egy olimpián (Tokió, 1964), három világbajnokságon (1958: 8. helyezés, 1960: 6. helyezés, 1962: 7. helyezés), illetve két Európa-bajnokságon (1958: 5. helyezés, 1963: 2. helyezés) szerepelt. A magyar férfi röplabdasporthoz a legnagyobb sikereit ebben az időszakban érte el, hiszen az 1964-es Nyári Olimpiai Játékokon 6. helyezést, az 1960-as VB-n szintén 6. helyezést, az 1958-as EB-n 5. helyezést, míg az 1963-as EB-n 2. helyezést ért el Gálos Lászlóval (1. kép) a soraiban, aki hosszú éveken át a nemzeti válogatott csapatkapitánya is volt. Az időszak egyik legtechnikásabb és taktikailag is a legfelkészültebb játékosaként tekintettek rá, aki olyan emberi tulajdonságokkal is rendelkezett, amelyek a válogatott élére repítették.



Gálos László szerválás közben (1. kép)²⁹

²⁴ MAYER János–GERGELY Gyula: *Gálos László (1933-2020) emlékére*, Bajai Honpolgár, 2020. október, XXXI. évfolyam 10. (359.) szám, 13–14.

²⁵ JUNI: i. m.

²⁶ CH. GÁLL et al: i. m.

²⁷ https://hunvolley.hu/?page_id=8371 [2022. 11. 06.]

²⁸ <https://roplabda.ute.hu/hirek/ELHUNYT-GALOS-LASZLO--4948> [2022. 11. 06.]

²⁹ A kép forrása: <https://roplabda.ute.hu/hirek/ELHUNYT-GALOS-LASZLO--4948> [2022. 11. 05.]

Az olimpiát követően befejezte az aktív sportpályafutását, és az Újpest női együttesének edzője lett, amely csapattal 1965-ben veretlenül nyerte meg a bajnokságot. 1965-1985 között az Újpesti Dózsa szakmai elnökhelyetteseként tevékenykedett. Munkássága alatt nyolc sportoló szerzett olimpiai aranyérmet, valamint a hazai és a nemzetközi egyesületi rangsorokban, felnőt és utánpótlás korosztályban is a legjobbak között szerepeltek. Gálos Lászlót a magyar röplabda-sport kiemelkedő egyéniségei között tartják számon.

Dr. Tüske Ferenc (1942–)^{30, 31, 32, 33}

1942 december 21-én, Hercegszántón született. A bajai III. Béla Gimnázium játékosaként került be a röplabdázás országos vérkeringésébe. Kizárólag feladói szerepkörben játszott, aki a mezőnymunkájával is maradandót tudott alkotni, nagyon „hajtós” játékosnak tartották. A fővárosi csapatok közül az Állatorvos SE, az Újpesti Dózsa SC és a Budapesti Honvéd SE csapatait is erősítette. Az Újpesttel 1962-ben (4. kép) és 1963-ban magyar bajnokságot, valamint 1962-ben a Bajnokcsapatok Európa Kupájában bronzérmet nyert. Teljesítményével kiérdemelte, hogy az újpesti klub röplabda szakosztálya a legnevesebb játékosai között tartja számon. A Honvédba való átigazolást követően, új együttesével 1967-ben szintén magyar bajnoki címet szerzett.



Az Újpesti Dózsa SC. 1962. évi bajnokcsapata négy Baján nevelkedett játékosal a sorai-ban, a felső sor közepén: Tüske Ferenc (4. kép)³⁴

³⁰ JUNI: i. m.

³¹ CH. GÁLL et al: i. m.

³² <http://olimpia.hu/champdata/details/id/26436/> [2022. 10. 15.]

³³ https://hunvolley.hu/?page_id=8371 [2022. 11. 06.]

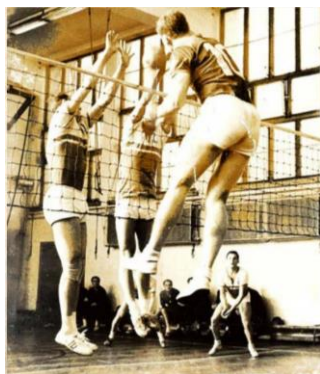
³⁴ A kép forrása: CH. GÁLL et al: i. m. 79.

1962–1967 között 78 alkalommal szerepelt a nemzeti válogatottban. Tagja volt az 1963-as Eb 2. helyezett és az 1964-es olimpiai röplabda válogatottnak, amely a 6. helyen végzett. 1965-ben a IV. Nyári Universiadén a röplabdacsapat tagjaként 2. helyezést szerzett. 1966-ban a tokiói Világbajnokságon 10., az 1967-es isztambuli Európa-bajnokságon 6. helyezést elért csapat tagja volt. Jelenleg Nagybaracska településen állatorvosként praktizál.

Dr. Lantos Csaba (1943–)^{35, 36, 37, 38, 39}

1943 május 2-án, Baján született. A helyi III. Béla Gimnáziumban átlagon felüli ruganyosságával tűnt ki a többiek közül, amelyből adódóan leginkább a hálónál jeleskedett, mind a támadásokat, mind pedig a sáncolásokat illetően. Az érettségit követően az Állatorvostudományi Egyetemet és a Testnevelési Főiskolát is elvégezte. Tanulmányai alatt évekig az Újpesti Dózsa SC és a Vasas SC (2. kép) meghatározó játékosa volt. Az egykori III. bélásokkal – Gálossal és Tüskével – Lantos is nyert 1962-ben és 1963-ban magyar bajnokságot az Újpesttel, valamint 1962-ben a Bajnoksapatok Európa Kupájában szintén együtt harcolták ki a bronzérmeket.

1962 és 1973 között 128 alkalommal szerepelt a nemzeti válogatottban. Lantos Csaba volt az egyik a bajai „hármás” közül, aki az 1963-as Eb 2. helyezett és az 1964-es olimpián 6. helyen végzett röplabda válogatottnak is tagja volt. 1965-ben a IV. Nyári Universiadén a röplabdacsapat tagjaként 2. helyezést ért el. Az 1966-os tokiói Világbajnokságon 10., az 1967-es isztambuli Európa-bajnokságon 6. és az 1971-es olaszországi Európa-bajnokságon 5. helyezést elért csapatokban is szerepelt. Edzőként is hosszú éveken keresztül szolgálta a magyar röplabdasporthoz, fővárosi és vidéki csapatokat egyaránt irányított pályája során.



Dr. Lantos Csaba (10 mezben, háttal) a Vasas SC játékosaként támadja a Bp. Honvéd ténfelét (2. kép)⁴⁰

³⁵ JUNI: i. m.

³⁶ CH. GÁLL et al: i. m.

³⁷ <http://olimpia.hu/champdata/details/id/23832/> [2022. 10. 16.]

³⁸ https://hunvolley.hu/?page_id=8371 [2022. 11. 06.]

³⁹ <https://hunvolley.hu/?p=34925> [2022. 11. 05.]

⁴⁰ Forrás: Volt egyszer egy csapat – Vasas férfi, 4. rész, <https://hunvolley.hu/?p=24087> [2022. 11. 05.]

2022-ben a Magyar Röplabda Szövetség Elnöki különdíjban részesítette az 1964-es tokiói olimpián elért VI. helyezéért, eredményes sportolói és edzői tevékenységéért.



A három Bajáról indult játékos az 1963-as Eb-ezüstérmes válogatottban, balról jobbra haladva az 1. Gálos László, a 7. Lantos Csaba, a 8. Tüske Ferenc (3. kép)⁴¹



A három Bajáról indult játékos az 1964-es tokiói Nyári Olimpián 6. helyezést elért magyar röplabda válogatottban (1. sor 4. kép: Gálos László; 2. sor 2. kép: Lantos Csaba; 3. sor 2. kép: Tüske Ferenc)⁴²

⁴¹ A kép forrása: CH. GÁLL et al: i. m. 20.

⁴² A kép forrása: <https://www.nemzetisport.hu/roplabda/gyasz-elhunyt-galos-laszlo-eb-ezustermes-roplabdazo-2783317> [2022. 11. 06.]; JUNI: i. m.

Irodalom

- GALLOVITS László–HONFI László–SZÉLES-KOVÁCS Gyula: *Sport A-tól Z-ig*, Dialóg Campus Kiadó, 2011.
- GYÖNGYÖSI Zoltán: *A röplabdázás oktatásának módszertana*. In: Dr. Németh Zsolt (szerk.): *A sportjátékok oktatásának módszertani javaslatai*, Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar Sporttudományi és Testnevelési Intézet, Pécs, 2015. <http://tamop-sport.ttk.pte.hu/tananyagfejlesztes/sportjatekok-oktatasa/roplabda>
- CH. GÁLL András–GALLAI László–GY. SZABÓ Csilla–JUNI György–LUKÁTS György–NÁDAS Pál–SZABÓ Gábor–VAD Dezső–ZSOLT Róbert: *A magyar röplabdázás 50 éve*, Aréna 2000, 1996.
- F. J.: *Nincsenek létesítményeink, de vannak eredményeink*, Petőfi Népe, 1961. február 1. 16. évf. 27. szám
- JUNI György: *Röplabda Almanach 1946-1986*, Sportpropaganda, Bp., 1986.
- MAYER János–GERGELY Gyula: *Gálos László (1933-2020) emlékére*, Bajai Honpolgár, 2020. október, XXXI. évfolyam 10. (359.) szám
- SCHMIDT Lajos: *Testnevelés és sport*. In: BÁLINT László (szerk.): *A bajai III. Béla Gimnázium jubileumi évkönyve 1757–1982*, III. Béla Gimnázium Igazgatósága, Baja, 1982. 205–216.
- ZALAVÁRI László: „*Ha valaki mindent szeret, semmiben sem ér el komolyabb eredményt...*” *Schmidt Lajossal tornászműtről, tanári és edzői pályafutásról*, Bajai Honpolgár, 2018. január-február, XXIX. évfolyam 1–2. (326–327.) szám

Internetes hivatkozások

- <https://www.volleyhall.org/history-of-volleyball.html>
- <https://www.fivb.com/en/thefivb/structure>
- https://hunvolley.hu/?page_id=8371
- <https://roplabda.ute.hu/hirek/ELHUNYT-GALOS-LASZLO--4948>
- <http://olimpia.hu/champdata/details/id/26436/>
- <http://olimpia.hu/champdata/details/id/23832/>
- <https://hunvolley.hu/?p=24087>
- <https://hunvolley.hu/?p=34925>
- <https://www.nemzetisport.hu/roplabda/gyasz-elhunyt-galos-laszlo-eb-ezustermes-roplabdazo-2783317>

Abstract**THE GOLDEN AGE OF VOLLEYBALL IN BAJA
DEFINING PERSONALITIES OF THE PERIOD I.**

After briefly presenting the circumstances of the birth of volleyball and the international development of the sport, the study outlines its emergence and spread in Hungary. In the following, the focus will be on the short period of volleyball in the city of Baja, in which it gained a national reputation. During this short term, the Béla III. High School almost nonstop brought out the talents of the sport at a level that they became pillar members of the Hungarian men's national team.

In the first part of the study, the significant results of the careers of three players (László Gálos, Dr. Ferenc Tüske and Dr. Csaba Lantos) are briefly described. Their common feature is that they got acquainted with the sport in Baja and all three of them participated in the only Olympics in the history of the Hungarian volleyball sport.

Miklós Péter

**„NÉPBEEN GYÖKEREZŐ MAGYARSÁGÉLMÉNY”
BÁLINT SÁNDOR ÉS A TANÍTÓKÉPZÉS**

Bálint Sándor (1904–1980), az újszegedi katolikus tanítóképző intézet két világháború közötti tanára, a szegedi egyetem bölcsészkarának egykori professzora, a Demokrata Néppárt volt parlamenti képviselője, s ahogy tisztelői régóta nevezik: „a legszögedibb szögedi”. A következőkben Bálint Sándor életrajzának, kutatói pályájának, valamint oktatási és felsőoktatási tevékenységének áttekintése után egy, a néprajztudomány és a tanítóképzés kapcsolatát vizsgáló 1936-ban elhangzott előadását – s az abban fölbukkanó pedagógiai tartalmakat (így például a lokális identitást erősítő, illetve az élménypedagógiai elemeket stb.) – mutatom be.

Kijelenthető Bálint Sándorról, hogy egész életében a magyarsághoz és a Kárpát-medencei népekhez kötődő vallási tradíciókat gyűjtötte: a katolikus szokások mellett – többek között – a református, evangélikus, görög katolikus, ortodox rítusokat éppúgy számba vette és elemezte, mint a szlovák, szerb, román, német, ruszin népszokásokat. Európai látókörű, tudományos munkásságában mindig újító és nyitott szellemű volt, s közben – szinte már gyermeki ragaszkodással – kötődött a katolicizmushoz és szegedi-alsóvárosi gyökereihez.

Bálint Sándor életművével kapcsolatban szerencsésen már megtörténtek a forrásfőltáró alap kutatások. Pályáját elsőként Péter László irodalomtörténetész professzor tekintette át, majd Lele József szegedi néprajzkutató írt róla szubjektív hangvételű életrajzi könyvecskét, Rónai Béla nyelvész, szekszárdi főiskolai tanár pedig vele kapcsolatos emlékeit foglalta össze önálló kötetben. Barna Gábor néprajzkutató, a szegedi egyetem professzora népszerű stílusú ismeretterjesztő kiadványt készített, míg jelen sorok írója róla szóló emlékeztetéseket és tanulmányokat rendezett kötetbe. Legutóbbi és legteljesebb bibliográfiáját Gyuris György szegedi könyvtárigazgató állította össze. A vele foglalkozó szocializmus kori állambiztonsági jelentéseket Velcsov Márton gyűjtése alapján Péter László rendezte sajtó alá.¹

Bálint Sándor életművének legalaposabb ismerője, Csapody Miklós művelődéstörténetész pedig előbb terjedelmes és monografikus igényű megalkotott kritikai biográfiát, később rövidebb politikai életrajzot írt róla, s a vele készült interjúkat is külön könyvben jelentette meg.²

¹ BARNÁ GÁBOR: *Isten szolgája, Bálint Sándor, a szolgáló szeretet példaképe*, Szeged-Csanádi Egyházmegye, Szeged, 2012.; GYURIS György: *Bálint Sándor munkássága: bibliográfia*, Historia Ecclesiastica Hungarica Alapítvány–Múzeumi Tudományért Alapítvány, Bp.–Szeged, 2007.; LELE JÓZSEF: *Az Úr készen találta őt. Bálint Sándor élete*, Korda Kiadó, Kecskemét, 1996.; PÉTER László: *Bálint Sándor pályája, Tiszatáj*, 1987. 3. sz. 3–30.; PÉTER László (szerk.): *A célszemély: Bálint Sándor: ügynökjelentések, pöriratok. 1957–1965*, Belvedere Meridionale, Szeged, 2010.; RÓNAI Béla: *Bálint Sándorra emlékezem...*, Kulcs a Muzsikához Kiadó, Pécs, 2001.

² CSAPODY Miklós: *„A világban helytállani”: Bálint Sándor élete és politikai működése. 1904–1980*, Korona Kiadó, Bp., 2004.; CSAPODY Miklós: *„Nehéz útra keltem...”: beszélgetések Bálint Sándorral*, Bába Kiadó, Szeged, 2004.; CSAPODY Miklós: *Bálint Sándor. 1904–1980: Életrajz*, Akadémiai Kiadó, Bp., 2013.

Az 1904. augusztus 1-jén szegedi paraszti (némi jóindulattal parasztpolgári) családban született Bálint Sándor a szegedi piaristáknál érettségizett, majd a Ferenc József Tudományegyetemen szerzett magyar–történelem szakos tanári diplomát, közben egy évig a budapesti egyetemen is tanult. Középiskolai tanári oklevelet, majd doktori fokozatot (*Szilády Áron pályája* című értekezésével 1926-ban), később egyetemi magántanári címet (*Az alföldi magyarság néprajza, különös tekintettel Szeged népére* témakörben 1934-ben) szerzett szülővárosa egyetemén.

Az 1930-as években kapcsolatban állt a Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiumával, amelynek többek között az akkor szegedi egyetemi hallgató Radnóti Miklós is tagja volt. Egy korabeli, a Dóm téren készült csoportképükön ott van Bálint Sándor is, amint Radnóti egyik karjával a válla alá vonja. Évtizedekkel később úgy emlékezett a költőre, hogy „kevés tisztább, emberségesebb embert” ismert nála. A Szegedi Fiatalok által kiadott, Buday György rajzaival díszített, zsebkönyv méretű *Szegedi kis kalendárium* több kötetében (1930, 1931) Bálint Sándor népdalgyűjtését adta közre, de az ugyancsak szegedi származású Berczeli Anzelm Károly – mindössze két számot megért – *Izenet* című folyóiratában is publikálta értékőrző művelődéstörténeti dolgozatait.³

Bálint Sándor néprajzkutatóként vált nemzetközi hírűvé, úgy, hogy közben Szeged hagyományainak vizsgálójaként is példaértékű alaposággal alkotott maradandót. Munkásságának két fő iránya volt. Az egyik a katolikus tradíció közép-európai jelenségvilágának interkonfesszionális és interetnikus szellemiségű és módszertanú kutatása és monografikus összefoglalása a *Karácsony, húsvét, pünkösd* (1973) és az *Ünnepi kalendárium* (1977) című művekben. A másik a Szeged-kutatás, amelynek keretében szülővárosa népi élete tárgyi és szellemi kultúráját, örökségét gyűjtötte össze szisztematikusan és írta meg szintetizáló igénnyel *A szegedi nemzet* (1976–1980) vaskos köteteinek hasábjain.

Bálint Sándor a néprajztudomány forrásanyaga és módszertana mellett – többek között – a művészettörténet, a történelem, a nyelvészet, a filológia, a kodikológia, az ikonográfia területén is avatottan tevékenykedett és érvényes megállapításokat tett, s új kutatási eredményeket alkotott. Mindezekon kívül a klaszszikus zene, valamint a magyar és az európai irodalom ismerője, értője és kedvelője volt.

Mint az közismert, a Rózsa Sándor-regényeihez anyagot gyűjtő Móricz Zsigmondot többször kalauzolta Szegeden: mind a város tereit (főleg az alsóvárosi részt, ahol a katolikus templom, a ferences kolostor és a földműves magyar népeség szellemi szimbiózisa középkori gyökerű volt), mind a település múltját és lakóinak mentalitását bemutatva a mesternek. Később pedig – a szegedi nyelvjárásban szereplő szöveghelyek hitelességét igyekezve biztosítani – Bálint Sándor és felesége, Németh Sára korrektúrázta Móricz betyártörténetének kefelevonatát.⁴

Bálint Sándor kutatásainak – mint már említésre került – két jelentős iránya volt, s mindkettőben elért eredményei, valamint a témakörökben készült nagymonográfiái és szintézisei révén a néprajztudomány klasszikusai között

³ MIKLÓS Péter: *A szegedi bölcsészkar Radnóti Miklós diákéveiben: tanulmányok Radnótiról, kortársairól és a szegedi egyetemről*, Radnóti Szegedi Öröksége Alapítvány, Szeged–Szabadka, 2011.

⁴ BÁLINT Sándor: *A hagyomány szolgálatában*, Magvető Kiadó, Bp., 1981. (Továbbiakban: BÁLINT, 1981.)

tartatjuk számon. Bálint Sándor a Szeged-kutatás nagymestere, aki a város lakói néprajzi hagyományvilágának tárgyi és szellemi részét egyaránt kutatta és óriási empirikus anyag birtokában rendszerezte és leírta. Erre irányuló munkája során írásbeli forrásokat vizsgált és adatközlőket is megszólaltatott, s különös érzeke volt az átalakulások megragadásához.

A szegedi néphagyományok monumentális és példaértékű összefoglalása *A szegedi nemzet* (1–3. köt., 1976–1980) című monográfiásorozat, amelyben a helyi hiedelemleányektól a szegedi disznótor hagyományaiig az testi és szellemi élet minden felülete teret kapott. A szakrális néprajz volt Bálint Sándor másik nagy kutatási témája. A katolikus egyházi év ünnepeinek és jeles napjainak magyarországi és közép-európai jelenségvilágát mutatta be *A Karácsony, húsvét, pünkösöd* (1973) és *az Ünnepi kalendárium* (1–2. köt., 1977) című kötetekben, amelyeket interetnikus és interkonfesszionális látásmód, valamint multidiszciplinaritás (hiszen a filológiától az ikonográfiáig, a kodikológiától az építészettörténetig számos tudományterület módszertanát alkalmazta hitelesen és nagy beavatottsággal) jellemez.

A koalíciós években – amit manapság a történettudomány joggal Magyarország szovjetizálása időszakának nevez – politikai szerepet is vállalt. 1945 novemberében az akkoriban a polgári erőket tömörítő gyűjtőpárt, a választásokon győztes Független Kisgazdapárt csongrád-csanádi listájáról jutott a nemzetgyűlésbe. 1945 elejétől a Keresztény Demokrata Néppártnak, majd a Barankovics István vezette Demokrata Néppártnak (DNP) volt tagja. Mivel azonban a szervezet a megszálló szovjet csapatoktól nem kapott működési engedélyt, politikusai a kisgazdapárt jelöltjeként indultak a választáson. Az 1947. augusztusi voksoláson viszont már a DNP országos listájáról nyert parlamenti mandátumot. Lemondott képviselőségéről 1948 decemberében – Mindszenty József bíboros letartóztatása után. Az államszocializmus titkosszolgálatára élete végéig megfigyelte: „klerikalizmusát” és kereszténydemokrata elkötelezettségét rendszerellenes veszélyforrásként tartotta nyilván.

Bálint Sándor Budapesten, 1980. május 10-én közlekedési balesetben hunyt el. A katolikus egyház tisztelettel őrzi Bálint Sándor emlékét: Gyulay Endre nyugalmazott szeged-csanádi megyés püspök áldozatos munkája eredményeként folyamatban van boldoggá avatási eljárása. A szükséges dokumentumok az Apostoli Szentsek előtt vannak, a félezer éves szeged-alsóvárosi ferences templom hívei pedig imádkoznak közbenjárásáért.

Amikor Bálint Sándor az 1930-as években az újszegedi katolikus tanítóképző intézetbe (hivatalos nevén: a Szegedi Királyi Katolikus Tanítóképző Intézetbe) – amely a korszakban a tanítóképzés reformjaival kapcsolatos elképzelések egyik letkezési helye volt – nyert tanári kinevezést, arra törekedett, hogy hallgatói számára órái „népben gyökerező magyarságélményt” adjanak.⁵ „Honismereti szemlélettel

⁵ PELESZ Nelli: *Egy fejezet a pedagógus szakma professzionalizációjából: reformelképzelések a tanítóképzésről a két világháború közötti Szegeden*, In: KARLOVITZ János Tibor és TORGYIK Judit (szerk.): *Szaktudománytani és más emberközpontú tanulmányok*, International Research Institute, Komarno, 2019. 428–436; PELESZ Nelli: *Lépések a pedagógus szakma professzionalizációja felé: viták a felsőfokú tanítóképzésről a két világháború között*. In: PELESZ Nelli (szerk.): *Tudomány, oktatás, kultúra a két világháború közötti Magyarországon*. Radnóti Szegedi Öröksége Alapítvány,

magyart, történelmet, földrajzot tanítottam. Gondosan ügyeltem, hogy az egészből művelt, korszerű, népben gyökerező magyarságélmény legyen” – írta később erről az időszakról.⁶

Bálint Sándor *A néprajz és a tanítóképzés* címmel tartott előadást a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete Szegeden megrendezett közgyűlésén 1936. május 16-án. Referátumában az egyes tanítóképezdei tárgyaknak (földrajz, magyar nyelv és irodalom, ének–zene, rajz, gazdaságtan) a néprajztudománnyal való kapcsolódási pontjait vette sorra.⁷ Ennek kapcsán kiemelte: „A jelenlegi tanterv keretei között e néprajzi követelményeket főképpen a magyar nyelv-irodalom és földrajz tanításában szolgálhatjuk, de a többi tárgyaknál és a gyakorlati kiképzésnél is esetről-esetre szintén adódik alkalom.”⁸

Előadásának kiindulópontja az volt, hogy a néprajz tudományos eredményeinek, illetve a néphagyományokat megbecsülő, föltáró és továbbadó törekvéseknek helyet kell biztosítani a tanítóképző intézmények képzési struktúrájában éppúgy, mint az elemi iskolai pedagógiai folyamatokban.

Mint megfogalmazta: „A néprajznak a tanítóképzésben való jelentőségét és fontosságát mind többen kezdik felismerni. Jóllehet a tanítóképző jelenlegi tantervében nem szerepel, egyesületünk a kérdést már régóta napirenden tartja. Hogy a néprajzot még mindig ajánlani kell a nevelők figyelmébe, annak fő oka az, hogy a néprajz viszonylag új tudomány, a néprajzi szemlélet még kevesekben vált tudatossá és meghatározó fontosságúvá. Sokan nem tudják még a tudományok rendjében a megfelelő helyre illeszteni. Kevesen ismertük még föl, hogy a néprajz életközelségénél fogva milyen nagy segítségére lehet a tanítóképzés gyakorlati követelményeinek, nemes céltudatosságának.”⁹

Bálint Sándor hangsúlyozta, hogy a néprajz nem pusztán a modern korban egzotikusnak és naivnak tűnő szellemi és anyagi tartalmakat tárja és dolgozza föl, de népeletet a maga organikus teljességében vizsgálja, s ennek a szemléletnek kell az oktatás világában is megjelennie. A népi hagyományvilágnak az ismerete pedig – vélte – elengedhetetlen a népiskolákban, mivel az a tanulókat körülvevő társadalmi és szellemi környezet, amelyben élnek, s amely az oktatásnak is a környezete és természetes közege. A tanítóképzős hallgatóknak tehát azért kell ismereniük a néphagyomány szellemi és anyagi örökségét, hogy egyrészt ne mozogjanak idegenül a diákok világában és őket a helyi tradíciók és identitástartalmak megbecsülésére tudják nevelni, másrészt – éppen az előbbiekről – a huszadik században megjelenő uniformizálódástól is meg tudják óvni őket.

Szeged, 2019. 152–169.; MIKLÓS Péter: *Adatok a szegedi katolikus tanítóképző intézet történetéhez az első világháború befejezésétől az államosításig*. In: KISS Róbert Károly és VAJDA Tamás (szerk.): *Az Állami Polgári Tanárképző Főiskola története. 1928–1947*, Belvedere Meridionale, Szeged, 2010. 157–164.

⁶ BÁLINT, 1981. 235.

⁷ GYURIS György: *Bálint Sándor munkássága: bibliográfia*, Historia Ecclesiastica Hungarica Alapítvány–Múzeumi Tudományért Alapítvány, Bp.–Szeged, 2007.; BÁLINT Sándor: *A néprajz és a tanítóképzés [1936]*, In: CSILLIK László és GÁCSEK József (szerk.): *A Szegedi Királyi Katolikus Tanítóképző Intézet Emlékkönyve: 1844–1994*, Szegedi Tanárképzőt Végzetek Baráti Köre, Szeged, 1994. 261–268. (Továbbiakban: BÁLINT, 1994.)

⁸ BÁLINT, 1994. 263.

⁹ Ua. 261.

Bálint Sándor szavaival: „Amikor a tanítóképzésről beszélünk, mindig a népiskolára kell gondolnunk. Ma már elengedhetetlen pedagógiai követelmény, hogy a tanítónak ismerni kell tanítványainak környezetét, tudnia kell azokról a körülményekről, amelyek a növendéket jó vagy rossz irányban befolyásolják. Ez a meg gondolás iktatta a jelenlegi tanítóképzős tananyagkeretében a szülőföld földrajzát. Intézményesen akarják az új tanítónemzedék figyelmét a szülőföld meghatározó erejére, döntő élményére irányítani. A földrajzi környezet mellett azonban szellemi milieuról is beszélnünk kell. A tanítónak ismernie kell a szülői háznak, annak a szűkebb emberközösségnek vallási szellemét és szociális légkörét, amelyben a gyermek él. Ismernie kell tehát körzete népének világnézetét, hagyományos szokásait és életmódját; beszédében, közmondásaiban, felfogásában tükröződő egyéniségét, egyszóval: a néprajzát. Munkája csak akkor lehet eredményes, ha számol azokkal a parancsoló erejű, bár tudattalan ráhatásokkal, amelyek a gyermeket iskolába lépése előtt és után is érik. Az iskolai nevelés elvben nem lehet ellentétes a családi neveléssel, hanem annak organikus, tudatos és rendszeres folytatása. A tanító ezt a feladatát néprajzi ismeretek és tanulmányok nélkül biztos sikerrel nem oldhatja meg. Újabban mind többen jönnek rá a földrajzi és szellemi értelemben vett szülőföld, táj- és emberközösség, azaz röviden a néprajz pedagógiai jelentőségére, amelynek okos kultuszával a XX. század szomorú elszíntelenedését, gyökértelenségét, rideg pragmatizmusát lehetne ellensúlyozni.”¹⁰

A fentiekben megfogalmazott gondolatai jegyében arra az álláspontra jutott Bálint Sándor, hogy a tanítóképezdei tankönyvek és tananyagok „semlegesége” és „egyezményes jellege” mellett – pontosabban azokkal szemben – a tanítóknak a helyi hagyományokat, valamint a lokális természeti és társadalmi adottságokból fakadó tartalmakat integráló helyi tanterveket kell készíteniük, amelyek révén a tanulók az oktatási tartalmakat könnyebben és élményszerűbben sajátíthatják el. Ennek föltétele azonban, hogy a tanítóhallgatók ismerjék meg a néphagyományt és hiteles tapasztalatokat és impressziókat szerezzenek a vidéki Magyarországról és életéről.

„Világos tehát – mutatott rá Bálint Sándor –, minthogy a tanítóképzés a népnevelést szolgálja, a néprajzi szempontot a tanítóképzős tanulmányok nem nélkülözhetik. Tanítóink elsősorban ugyan a szülői házból népi tradíciókat hoznak magukkal, ezek az emlékek azonban iskoláztatásuk más iránya, egyéb kultúrjavaknak sokszor egyoldalú hangsúlyozása miatt elhomályosodnak. Mindenesetre a népkultúra válságos idejét éli, értékeit a nemzet jövőjébe a tanítónak kell átmentenie, az iskolának kell mintegy intézményesítenie. E feladatra növendékeinket elő kell készítenünk. A tanítótság túlnyomó többsége az egyszerű nép körében, akárhányszor a tanyavilágban kezdi pályáját, sőt éli le egész életét. Szükséges tehát, hogy népünk lelkületével és életével ne csak homályos gyermekélmények útján, ne csak a magyar tanulmányok idealizáló tükrében, vagy olvasmányainak groteszkül torzító (Göre Gábor, pesti kabaréparasztok), vagy éppen naturalista szemléletén keresztül ismerkedjék meg. Szükséges növendékeinket olyan szellemi és erkölcsi habitussal fölruháznunk, hogy az iskolából kikerülve, ne essenek sajnálatos

¹⁰ BÁLINT, 1994. 262.

társadalmi balítéleteinknek áldozatává, amelynek frazeológiájában »a buta paraszt«, »a paraszt nem ember«-féle kitételek olyan sűrűn szerepelnek.”¹¹

Bálint Sándor a tanítóképzési tanárok szervezetének 1936. évi szegedi gyűlésén fölhevítette a figyelmet arra, hogy a falu népességének mindennapjait hagyományosan a vallási szabályok és helyi zárt társadalmi rendjének normái határozzák meg. Ennek jegyében javasolta, hogy az iskola által közvetített tudományos eredmények és értékek, valamint a népiség kulturális értékei egymást kiegészítő és erősítő entitásként könyvelendők el, s közöttük nem alá- és fölérendeltségnek kell lennie, hanem egyenrangúságnak, hiszen „nem törekedhetik egyik a másiknak kirtására, kölcsönösen ki kell egészíteniük egymást, élő egységgé kell válniuk”.¹²

Mindezek jegyében a néprajzkutató a helyi tantervek kidolgozását tartotta helyesnek: mind a tanítóképző intézetek, mind az elemi iskolák szintjén. Utóbbiakat szerinte a lokális tanulói, szülői és közösségi igényeknek – a helyi értékeknek a beemelésével történő – megfelelően megalkotni: „Nemcsak a népiségnak kell azonban az eddiginél hasonlíthatatlanul nagyobb mértékben szólnia a nép és táj jellegéhez, hanem a tanítóképzésnek is. Tisztában vagyunk ugyan azzal, hogy más és más hangsúlyozása kell, hogy legyen a városi, falusi tanítói munkájának, de a szükségletek fölismerésénél még nem jutottunk tovább. Nem lehet eléggé hangsúlyoznunk, hogy a tanító elsősorban a népnek tanítója, akitől a legfontosabb iskolai élmények származnak. A tanítóképzésnek nem lehet tehát előbbvaló dolga, mint a néprajzi szemléletnek a nevelésben és oktatásban való következetes érvényesítése. Ha a tanítóképzés és nyomában a népiségnak a szent hivatását fölismeri, akkor nagy nemzetpolitikai célokat is szolgál.”¹³

Bálint Sándor, a fentebb röviden bemutatott előadásának – az 1930-as közepén megfogalmazott – zárógondolatai szerint a korszak intellektuális válságának okait elsősorban az évszázados hagyománnyal való szakításban, vagyis az egyének a tradicionális természeti és társadalmi közegéből való kiszakadásában látta.

„Korunk válságának egyik fő oka, hogy az emberiség nem tiszteli, vagy rosszul tiszteli apáinak hagyományait, amelyekből pedig az élet örök folytonossága szól hozzá. Az embereknek nincs otthonuk, csak lakásuk. Nincs kultúránk, csak ismereteink vannak. Nincsenek élményeik, csak felületes benyomásaik. Életük csak robotból és szórakozásból áll. Korunk kételkedő szelleme kikezdte a tradíciót, de nem álmódott másra a helyébe. A társadalom, amelyik azelőtt élő organizmus volt, most elatomizálódott, magányos és önző individuumokra hullott szét. A nemzet hovatovább nem a népben, hanem a felelőtlen tömegekben gyökerezik. A minőség szerint való értékelést a statisztika uralma kezdi föl váltani. Mindnyájan vágyakozunk az élet új, emberibb, bensőségesebb stílusa után, amelyik újra lelki egységbe, új magyar szolidaritásba foglalna bennünket. Társadalmi osztályainkat pedig a kölcsönös szolgálatban és szeretetben végre igazi nemzetté forrasztaná össze. A szertehullott emberiséget biológiai fölvetések alapján, vagy társadalmi hovatartozásuk szerint különböző kollektivitásokba akarják tömöríteni, sőt kényszeríteni. Mi ezt az egyesítő princípiumot a népi élményben, mint új magyar humanizmus kezdetében látjuk.”¹⁴

¹¹ BÁLINT, 1994. 263.

¹² Ua. 268.

¹³ Uo.

¹⁴ BÁLINT, 1994. 268.

Irodalom

- BÁLINT Sándor: *A hagyomány szolgálatában*, Magvető Kiadó, Bp., 1981.
- BÁLINT Sándor: A néprajz és a tanítóképzés [1936]. In: CSILLIK László és GÁCSEK József (szerk.): *A Szegedi Királyi Katholikus Tanítóképző Intézet Emlékkönyve: 1844–1994*, Szegedi Tanárképzőt Végzetek Baráti Köre, Szeged, 1994. 261–268.
- BARNA Gábor: *Isten szolgája, Bálint Sándor, a szolgáló szeretet példaképe*, Szeged-Csanádi Egyházmegye, Szeged, 2012.
- CSAPODY Miklós: „A világban helytállani”: *Bálint Sándor élete és politikai működése. 1904–1980*, Korona Kiadó, Bp., 2004.
- CSAPODY Miklós: „Nehéz útra keltem...”: *beszélések Bálint Sándorral*, Bába Kiadó, Szeged, 2004.
- CSAPODY Miklós: *Bálint Sándor. 1904–1980: Életrajz*, Akadémiai Kiadó, Bp., 2013.
- GYURIS György: *Bálint Sándor munkássága: bibliográfia*, Historia Ecclesiastica Hungarica Alapítvány–Múzeumi Tudományért Alapítvány, Bp.–Szeged, 2007.
- LELE József: *Az Úr készen találta őt. Bálint Sándor élete*, Korda Kiadó, Kecskemét, 1996.
- MIKLÓS Péter: *Adatok a szegedi katolikus tanítóképző intézet történetéhez az első világháború befejezésétől az államosításig*. In: KISS Róbert Károly és VAJDA Tamás (szerk.): *Az Állami Polgári Tanárképző Főiskola története. 1928–1947*, Belvedere Meridionale, Szeged, 2010. 157–164.
- MIKLÓS Péter: *A szegedi bölcsészkar Radnóti Miklós diákéveiben: tanulmányok Radnóti Miklósról, kortársairól és a szegedi egyetemről*, Radnóti Szegedi Öröksége Alapítvány, Szeged–Szabadka, 2011.
- PELESZ Nelli: *Egy fejezet a pedagógus szakma professzionalizációjából. Reform-elképzelések a tanítóképzésről a két világháború közötti Szegeden*. In: KARLOVITZ János Tibor–TORGYIK Judit (szerk.): *Szaktudományi és más emberközpontú tanulmányok*, International Research Institute, Komarno, 2019. 428–436.
- PELESZ Nelli: *Lépések a pedagógus szakma professzionalizációja felé: viták a felsőfokú tanítóképzésről a két világháború között*. In: PELESZ Nelli (szerk.): *Tudomány, oktatás, kultúra a két világháború közötti Magyarországon*. Radnóti Szegedi Öröksége Alapítvány, Szeged, 2019. 152–169.
- PÉTER László: *Bálint Sándor pályája, Tiszatáj*, 1987. 3. sz. 3–30.
- PÉTER László (szerk.): *A célszemély: Bálint Sándor: ügynökjelentések, pöriratok. 1957–1965*, Belvedere Meridionale, Szeged, 2010.
- RÓNAI Béla: *Bálint Sándorra emlékezem...*, Kulcs a Muzsikához Kiadó, Pécs, 2001.

Abstract

**„HUNGARIAN-EXPERIENCE IS ROOTED IN THE NATION”
SÁNDOR BÁLINT AND THE TEACHER TRAINING**

Sándor Bálint (1904–1980) was a teacher at the Szeged Catholic Teacher Training College between the two World Wars, he was a former professor of Ethnography at Szeged University, a Member of Parliament for the Democratic People Party and he was also known as the most authentic person representing the city of Szeged (in Hungarian 'a legszögédibb szögédi'). In my presentation I am going to give a brief review of his life and his research. Furthermore I am going to summarize his work as an educator in various universities. Finally I aim to overview his report of 1936 regarding the connection between ethnography and teacher training, which highlights pedagogical content (for example elements that strengthen local identity and elements of experimental education etc.) Sándor Bálint devoted his life to research Hungarian ethnicity and religious traditions connected to people of the Carpathian Basin, besides Catholic, Calvinist, Lutheran, Greek Catholic and Orthodox traditions, he also studied and analysed the cultural customs and traditions in Slovakian, Serbian, Romanian, German and Rutherian ethnicities. He was a European minded, innovative person and had a breadth of view for scientific work, while keeping his connection to his Catholic identity and the Great Hungarian Plain.

Keywords: history of education, teacher training, pedagogical experience, Sándor Bálint

Pap Ferenc–Szetey Szabolcs–Fehér Ágota–
Lehoczky Mária Magdolna

**A NAGYKÖRÖSI REFORMÁTUS TANÍTÓKÉPZÉS
A 19–20. SZÁZADBAN
A TEHETSÉGGONDOZÁS TÜKRÉBEN**

A nagykőrösi tanítóképző „református egyházunk tanítóképző-intézetei között a legrégebbi, de magyar hazánk valamennyi képzője között is a legrégebbiek egyike, nemcsak alapításának idejét tekintve, hanem intézményeinek folytonosságát is, kétségtelenül kimutatható életbenlétét, munkásságát és hatását tekintve is. ... képes volt mintegy varázsütésre új életre kelni és pedig oly időben, amikor a testvér református intézetek éppen nem, vagy alig tudják, talán a politikai hatalom ellenkező irányú törekvései miatt is, a fennmaradáshoz vezető helyes utat eltalálni. A mi intézetünk elindult ezen az úton. Ezt az utat a Gondviselés úgy jelölte ki, hogy az intézetnek szükségképpen Nagykőrösön kellett megmaradnia, tovább élnie. ... kiállotta [megpróbáltatásait] Isten segítségével, erős akarattal, s a jövőbe vetett hittel és bizalommal.”¹



A tanítóképző épülete 1957-ig²

¹ OSVÁTH Ferenc: *A nagykőrösi református tanítóképző-intézet története*, Nagykőrös, 1939, 255–256. [Hasonmás kiadás előszóval és utószóval, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Nagykőrös, 2021.] (Továbbiakban OSVÁTH, 1939.)

² Forrás: SZENCZI Árpád: *A nagykőrösi tanítóképzés szellemiségének történeti rekonstrukciója*, PhD-értekezés, Pannon Egyetem, Veszprém, 2008, 242. https://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2007/Szenczi_Arpád_dissertation.pdf [2022.10.22.] (Továbbiakban SZENCZI, 2008.)

Intézményünk alapításának 100. évfordulója kapcsán megjelent ezen gondolatokat napjainkig is érvényesnek tekinthetjük, egyúttal a mély gyökerek és értékes helytállások segítő mintául szolgálnak a jelen küldetéseiben is. 2020 októberében, Karunk újranitálásának 30. évfordulójához kapcsolódó megemlékezésünk alkalmán a következő üzenetekből szolgáltak mindehhez megerősítésül: „legyünk büszkéek a megtett útra, az útitársakra, arra a többre és többletre, amit ez a református tanítóképző jelentett és jelent. Csak akkor van jövőnk, ha a nagykőrösi képzési hagyományok legújabb kori, eredeti célkitűzéséből indulunk ki, és nem engedünk a sajátos történetből és történelemből fakadó külső és belső küldetésből, misszióból. [...] Az ünnepek megállítanak és emlékeztetnek: életünk, munkánk, törődésünk és fáradozásunk az előttünk minden részletében nem ismert isteni akaratba simul bele. Ez alázatra és reménységre indít bennünket.”³

A múlt értékeire épülő és a felnövekedő generációk jövőjét megsegíteni kívánó szolgálatunknak kiemelt meghatározója a pedagógusjelöltek legjobb képességeinek kibontakoztatását támogató szellemiség, a tehetséggondozás tudatos, elkötelezett támogatása. Ehhez kapcsolódóan jelen tanulmányunkban Zákány József (1785–1857) iránymutató gondolataira építünk, aki úgy véli, a nevelésnek kiemelt kérdése: „a nevelésben lévő képességeket mi módon kell elébb segíteni, öregbíteni, gyarapítani [...] a nevelésnek czéllya az, hogy az Emberből az legyen, ami a Természet Urától rendeltetett”.⁴

Megerősíti, hogy a tudatosan kifejlesztett egyéni képességek az ember egységes egészként való értelmezése által egyaránt magukban foglalják a testi képességek fejlesztését és „a lélek művelését”⁵. Zákány József az ember különböző „tehetségeit” komplex megközelítésben pontosítja: kiemeli az értelem, az ítélőerő, az emlékezőtehetség, a képzelőerő, a szívbeli érzés szerepét, az erkölcsi és a vallásos érzést a tehetség megnyilvánulásaként. Ezen területek kibontakoztatása és összhangja által „az emberi természet nemesítése”⁶ valósulhat meg. Tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy mindezen iránymutató gondolatok hogyan tükröződnek ki a nagykőrösi református tanítóképzés történetének alapjaiban, s hogyan játszanak szerepet az intézmény tehetséggondozáshoz kapcsolódó tevékenységeiben a 19–20. század fordulóján.

A kutatást a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának *Hitéleti képzések és a tehetséggondozás fejlesztése* című pályázata támogatja.

³ PAP Ferenc: *Éljen, növekedjék, virágozzék! 30 éves a Nagykőrösi Tanítóképző Főiskolai Kar = Nagykőrösi Önkormányzati Hírek, 2020/43. 1. és 15. http://www.nagykoros.hu/media/source/nagykoros-2020-43_internetre.pdf [2022.10.22.]*

⁴ FEHÉR Katalin: *Magyar nyelvű pedagógiai előadások kollégiumainkban a 19. század első évtizedeiben = Magyar Könyvszemle, 1993/1–4. 380. https://epa.oszk.hu/00000/00021/00355/pdf/MKSZ_EPA00021_1993_109_04_373-382.pdf [2022.10.22.]* (Továbbiakban FEHÉR, 1993.)

⁵ PUKÁNSZKY Béla: *Egy feledésbe merült magyar pedagógus – Zákány József (1785–1857) kísérlete az első magyar nyelvű neveléstudományi rendszer megteremtésére = Pedagógiai Szemle, 1984/11. 1103. https://adt.arcanum.com/hu/view/PedagogiaiSzemle_1984_2/?pg=504&layout=s [2022.10.22.]* (Továbbiakban PUKÁNSZKY, 1984.)

⁶ PUKÁNSZKY, 1984, 1103.

A tanítóképzés gyökerei és a nagykőrösi képző szerepe

Bár a pedagógusoknak alapvető szerepe van a felnövekvő generáció iskoláztatásának folyamatában és eredményességében, mégis, képzésüknek, s általa a pedagógusszakma kialakulásának kezdete Kelemen Elemér szerint csak a felvilágosult abszolutizmus modernizációs intézkedéseinek szakaszára tehető.⁷ A korai időkben a kolostorokban is történt olvasztanításon túl az egyház szervezetének kiépülésével egyházi iskolák is létrejöttek, amelyeknek az egyházi szolgálat ellátásán túl is szerepük volt. „A falusi papok megtanították mindazt a növendékeiknek, amit maguk is tudtak, de ehhez nem rendelkeztek pedagógiai-módszertani ismeretekkel. A közfelfogás úgy tartotta, hogy ha valaki tud valamit, akkor arra is képes, hogy azt másnak megtanítsa [...]. A tanuláshoz ez a módja a társadalmi felemelkedésnek is kiváló eszköze volt: szegény sorsú szülők gyermekeiből lehettek így megbecsült lelkipásztorok vagy akár tudós klerikusok.”⁸ A református kollégiumokból kijáró, tanítói szolgálatot végző tehetséges diákok ugyancsak értékes segítséget nyújtottak a partikulákban tanuló kisdíjak tanulmányi előmenetelének támogatásában, mégis, a praceptorok kevésbé tekinthetők képzett szakembereknek, hiszen tanítás közben szerezték pedagógiai tapasztalataikat.

A 19. század kezdetén a pedagógiai ismeretek gazdagítása már szervezetesebb keretek között is megvalósulhatott, pl. Debrecenben Budai Ézsaiás 1802-ben bölcsészeti tanfolyamon tanított didaktikát, Zákány József pedig 1825-ben pedagógiai tanszéket alapított, továbbá Pápán és Sárospatakon is bármely diák tanulhatott neveléstani tárgyakat. Mindennek háttérében a reformáció szellemisége is jelentős támaszt nyújtott, hiszen általa erősödhetett meg: a Biblia gondolatainak megértése és az igék szavainak követése sem valósulhat meg teljeskörűen az egyén személyes érintődése nélkül, ez pedig közvetítő hiányában, az egyéni olvasó- és értelmezőképesség birtokában tapasztalható meg leginkább. „Világtörténeti jelentősége van a reformációnak abban, hogy a Szentírást anyanyelven adta a nép kezébe! Olvasni kellett a Bibliát, hogy mindenki meggyőződhesse belőle a hit igazságairól. Ámde [...] iskolák nélkül sohasem oldhatták volna meg a Biblia népszerűsítésének nagy feladatát. [...] Ahol a protestáns egyház megalakult, s a lelkipásztor megjelent, legelső teendő az iskola megnyitása volt.”⁹

Az első tanítóképző intézet felállítása 1828-ban Egerben Pyrker László egri érsek nevéhez kapcsolódik, a reformátusok tanítóképzői 1839-ben jöttek létre Debrecenben, Nagyenyeden és Nagykőrösön.

A *Systema Scholarum* 1845-ben a képzőket még két évfolyamúvá tette, a főelemi iskolákhoz kapcsolódtak, s még nem önálló szakiskolákként működnek.¹⁰ Az 1850-es években az osztrák modell vált követendővé, így az Entwurf időszakában jelentős változások következtek, amelyek egyúttal minőségi változást is jelentettek, többek között széles körű szabályozással a tanrend vonatkozásában, s a

⁷ KELEMEN Elemér: *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítószeg 19-20. századi történetéből*, Pécs, 2007 (Iskolakultúra könyvek 32.), 44.

<https://mek.oszk.hu/05200/05223/05223.pdf> [2022.10.22.]

⁸ MÉSZÁROS László–SZENCZI Árpád: *Fejezetek az egyházi tanítóképzés magyarországi történetéből*. Pedagógusképzés, 2019. Különszám, 22. http://real-j.mtak.hu/17257/2/EPA04051_pedagoguskepzes_2019_ksz.pdf [2022.10.22.] (Továbbiakban MÉSZÁROS–SZENCZI, 2019.)

⁹ OSVÁTH, 1939, 5.

¹⁰ SZENCZI, 2008, 22.

praeceptorai rendszer is megszűnt, mivel vidéki iskolák is saját tanári karral működhettek tovább. A nevelés- és oktatásban szerepe, átadásának értéke megnőtt, miközben az állami tanítóképzésben a gyakorlatiasság szempontja, s erre való felkészítés vált hangsúlyosabban követendővé. A protestáns tanítóképzés rendszere igyekezett megőrizni a nemzeti sajátosságokat, s kevésbé vált gyakorlativá, ám az 1868. évi népoktatási törvény több lényeges változtatást előírt: többek között az állami tanítóképzőkben az elméleti képzés minőségi fejlesztését, a felekezeti intézményekben pedig a gyakorlóiskolákkal való szorosabb kapcsolat által a gyakorlati képzés fejlesztését.¹¹

Az 1839-ben létrejött református tanítóképzők „szellemi háttérüket a protestáns kollégiumi rendszerből merítették”.¹² Nagykőrös és a marosvásárhelyi kollégium között különleges kapcsolatot jelentett Arany János iránymutató nevelési célja: „a lelkiismeretes ember”,¹³ melyet Menthovich Ferenc erősített meg és gyarapított barátságukra is építve.

Az egyházi képzők szellemisége olyan sajátosságokban is megragadhatókká vált, amelyet az itt végzett tanítók hivatásának útján szintén támaszul szolgálhattak számukra. Kiemelendő például a fegyelem, a példamutató magatartás értéke, „a nevelés legfontosabb tényezőjének tartották, hogy a növendékek a jótékonyság erényében gyakorolják magukat, s erőiket egyesítsék”.¹⁴ A diákok kötelezettségeit és a tanítási munkaformákat, módszereket is utasítások szabályozták. Kiemelt tevékenységi kört jelent az egyházi képzéshez szorosan kapcsolódó zenei, valamint a gyakorlatias készségfejlesztést segítő manuális képzés, továbbá háziipari-gazdasági tevékenységeket segítő képzések.

A tehetséggondozás szempontjából különleges értéket jelentenek a nagykőrösi képzőkben is kibontakozó önképzőkori tevékenységek, amelyekben egyéni érdeklődési körök mentén lehetett elmélyülni, pl. néprajzi kutatómunkák végzése, természettudományi kutatások és feldolgozások készítése, útleírások és más elemzések írásbeli összeállítása és/vagy élőszóbeli megosztása, amely tevékenységekhez a könyvtár fontos, megbecsült háttérrel biztosított. Mindezeket túl egyházi és állami (iskolai, lakóhelyi) ünnepek szervezése ugyancsak értékes, összetartozást megerősítő tevékenységeket jelentett.¹⁵ Az összetartás, a közösség ereje olyan további támaszul is szolgált, ami a történelem viharaiiban is kitartó erőforrást nyújtott az intézmény számára, fennmaradásának alapjává válhatott.

Az intézmény szellemisége megragadható továbbá az itt végzetek élményein keresztül, amelyek nyomán megerősíthető: „az intézet hivatástudatra, önbecsülésre, a társak szeretetére, aktív közéleti szereplésre, nemzettudatra, honszeretetre, igazságosságra és az Isten tiszteletére nevelt.”¹⁶ Ennek a szellemiségnek áldásával pedig mindannyian azt szolgáljuk, hogy az itt végzett, „a leendő tanítók lelkében a tiszta erkölcsiség, vallásosság, egyházas jellem és érzület teljesedjék ki”.¹⁷

¹¹ SZENCZI, 2008, 22.

¹² MÉSZÁROS–SZENCZI, 2019, 38.

¹³ Uo.

¹⁴ Ua. 24–25.

¹⁵ Uo.

¹⁶ SZENCZI, 2008, 202.

¹⁷ MÉSZÁROS–SZENCZI, 2019, 30.

Zákány József (1785–1857) a „lelki tehetségek”¹⁸ kifejlesztéséről

Zákány József, a Debreceni Református Kollégium diákjából lett „a nevelés első tanító székének tanára, a pedagógiai tudományok önálló katedrájára kinevezett első professzor”.¹⁹ Székfoglaló beszédében értékes összegzést tett pedagógiai nézetéről, a nevelés kiemelt feladatáról, ami szerinte: „az emberi természet nemesítése”,²⁰ amely pedig leginkább a lélekben való gyarapítás által érhető el. A pedagógia lélektani alapjait erősítette meg, s olyan további lelki támaszt is megtapasztalhatóvá tett, mint „a hitvallás mélységeiben gyökerező classicitas és a klasszikus művelődési elemeket magába záró pietas”.²¹

Úgy véli továbbá, hogy a nevelésnek elengedhetetlen része a lelki tehetségek kifejlesztése, az oktatás feladata pedig az ismeretek gyarapítása. Az ember bizonyos képességekkel születik, melyek kibontakoztatásában meghatározó mind a közvetlen tapasztalatok szerepe, mind a nevelő személye, humánus emberi kapcsolaton nyugvó, gyermekeket szerető, egyéni képességeit figyelembe vevő tanító támogatása.²² A fokozatosság és a rendszeresség feltétlenül a gyermek életkorához is kell igazodjon, hiszen e nélkül a nevelés nem válhat teljessé. Túlterhelés helyett pedig a jó nevelőnek fel kell ébreszteni a gyermekekben a „lelki munkásságot”.²³ vagyis a belső megérintődése mindenképpen szükséges a nevelő által közvetíteni kívánt értékek belsővé válásához. Zákány József személyiségét is „a kollégiumi ifjúság nevelésének ügyét szívében viselő, a diákság életét mélyen megismerni akaró pedagógusként”²⁴ mutatták be, aki több évtizeden keresztül meghatározó vezetője volt tanszékének.

Pedagógiai rendszerének alapjai Immanuel Kant és August Herman Niemayer munkásságán túl a Christian Wolff-féle képességlélektanhoz kapcsolódnak, területeit tekintve lényeges, hogy „egyik is a másikat el ne nyomja”²⁵. Az összhangot a pedagógus és a gyermek szüleinek együttműködésében is lényegesnek tekinti, „az iskola és a szülői ház csak együtt képes megfelelni a jó nevelés követelményeinek”.²⁶

„Hány félék a gyermekben rejlő tehetségek? A nevelőekben rejlő tehetségeket két fő részre lehet osztani, testi és lelki tehetségekre, melyeket a nevelés által lehet tökéletesíteni.”²⁷ A test erősítése mindig lényeges alapot jelent, a

¹⁸ FEHÉR Katalin: *Reformkori prédikációk és beszédek a nevelésről* = Magyar Könyvszemle, 2006/4. 436. https://adt.arcanum.com/hu/view/MagyarKonyvszemle_2006/?pg=485&layout=s [2022.10.22.]

¹⁹ FEHÉR, 2006, 435.; PUKÁNSZKY, 1984, 1099.

²⁰ FEHÉR, 2006, 435.

²¹ PUKÁNSZKY, 1984, 1099.

²² FEHÉR, 2006, 436.

²³ Uo.

²⁴ BAJKÓ Mátyás: *Kollégiumi iskolakultúránk a felvilágosodás idején és a reformkorban*, Akadémiai, Bp., 1976, 105.

²⁵ JOÓ István (szerk.): *Értesítő a reformátusok Debreceni Főiskolájában a Tanítóképezdéről és az elemi iskolákról*, Debrecen, 1879. 9.

²⁶ FEHÉR, 2006, 437.

²⁷ FEHÉR, 1993, 380.

lelki tehetség területei pedig Zákány József pedagógiai lélektana alapján a következők:²⁸

- értelem, ami az esméreteket felfogja;
- ítélőerő, általa helyes ítéleteket hoz;
- okoskodó tehetség, amivel a dolgokról következtetéseket húz;
- az emlékezőtehetség, ami a dolgok sorainak tárháza;
- a képzelőerő által magának mintegy új dolgokat teremthet;
- a szívbeli érzés szerepét, amellyel embertársait szeretet által átöleli;
- a szépségérezés, az elrejtett szépség iránti fogékonyság;
- az erkölcsi érzés, erény és bűn között örökös határt húz;
- és a vallásos érzést a tehetség megnyilvánulásaként – amely mindent áthat, s a transzcendencia iránti fogékonyságnak felel meg.

A nevelés tudományát mindezen összetettségre is építve „nemes mesterségnek”²⁹ tekinti, amelynek minden területet meg kell támogatnia, ezáltal tudja csak a növendékeket „derék emberekké” formálni. Immanuel Kant hatása is megmutatkozik gondolatában, ahogyan mindkettőjük nézete alapján „az emberi nem tökéletesedésének titka: az ő nevelésében áll”.³⁰ Zákány József önálló neveléstudományi rendszere³¹ tehát a gyermeki személyiség komplexitását is pontosítja, s a tehetség különböző területeinek egymásra is kifejtett hatásán keresztül az összhang megtalálását, s a lehető legjobbra formálást támogatja. A pedagógusoknak kiemelt feladata a lelki tehetségek kibontakoztatása, egyúttal Zákány József elmélete nyomán a hitbeli megérintődés, a vallásos élmény megélése ennek közvetlen részét képezi. Mindezt a tanítók hivatását „a lelkészség előszobájaként”³² is tekinthetjük, a keresztyén pedagógusok maguk is egyszerre tanítók és tanítványok.

A lelki tehetségek kibontakoztatása a nagykorösi tanítóképzőben

Zákány József pedagógiai rendszere alapján a lelki tehetségek területeire építve a tekintjük át a tehetséggondozás főbb sajátosságait a nagykorösi tanítóképző 20. századi intézményi értesítői, valamint további intézménytörténeti források alapján. A következő tagolást alkalmazzuk a lelki tehetség összetevői és a források felépítésének összehangolására:

- a. tanulmányi előmenetel támogatása – a lelki tehetség értelem, ítélőerő, okoskodó és emlékezőtehetség összetevőivel összhangban;
- b. érzelmi és esztétikai nevelés – a szívbeli érzés és a szépségérezés, valamint a képzelőerő összetevők alapján;
- c. vallás-erkölcsi nevelés – a lelki tehetség erkölcsi és vallásos érzés összetevőire építve.

²⁸ TÓTH László: *A tehetséggondozás és kutatás története*, Didakt Kiadó, Debrecen, 2013, 112. [http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/A%20tehetseggondozas es kutatasi tortenete.pdf](http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/A%20tehetseggondozas%20es%20kutatasi%20tortenete.pdf) [2022.10.22.]; FEHÉR, 2006, 435.; PUKÁNSZKY, 1984, 1103.

²⁹ FEHÉR, 1993, 380.

³⁰ PUKÁNSZKY, 1984, 1103.

³¹ FEHÉR, 1993, 379.

³² PUKÁNSZKY, 1984, 1101.

a. Tanulmányi előmenetel támogatása

Elmélet és gyakorlat összhangja

Egy oktatási-nevelési intézmény tehetséggondozó tevékenységei legközvetlenebb módon a tanulmányi előmenetel támogatásához kapcsolódnak, a minőségi oktatást pedig jelentősen meghatározza az átadandó ismeretanyag és gyakorlati tapasztalatok, az oktatók személye és alkalmazott pedagógiai módszerei, valamint az oktatást segítő eszközök, fejlődési-fejlesztési lehetőségek.

A nagykőrösi református tanítóképző intézményének alapvető célja is ezen komplexitás háttérében: „a mi hitelveink szellemében a népiskolai nevelés és ennek a kor szükségai, s a józan népnevelési eszmék szerinti fejlődése előmozdításuk. Feladata olyan népiskolai tanítókat képezni, kik a népiskolai nevelést a főntebbi célnak megfelelően vezetni és így a nép erkölcsi művelődésére nemesítőleg, értelmi fejlődésére előmozdítólag hatni képesek legyenek.”³³ Ennek érdekében maguk az oktatók is ebben elöljártak, egyebek mellett azzal, hogy külföldi (pl. bécsi, gothai, drezdai, lipcsei, zürichi) képezdéket látogattak meg azok gyakorló iskoláival együtt, hogy az ott szerzett tapasztalatokkal gazdagítsák a kőrösi preparandiát.³⁴ Ugyanezen a magyar iskolaügy iránti „buzgó és kiapadhatatlan” szorgalommal fogott hozzá másoknak is lendületet adva Kiss Áron, Öreg János és Király Pál a neveléstörténeti és módszertani könyvészeti feladatokhoz, hogy ezen vezérkönyvek által biztosítsák a tanítók szellemi előmenetelét is.³⁵ Vallották, hogy „a néptanítótól nagy műveltség kívántatik. Már az iskolai oktatás is úgy van berendezve, hogy tudományos képzettség nélkül inkább árthat a ki hozzá fog, mint használhat. [...] illő tehát, hogy kellő mennyiségű szellemi kincsekkel dicsekedjék, egyszóval tudományos képzettséggel birjon.”³⁶

A tanulmányi előmenetelhez kapcsolódó értesítői bejegyzések a tanterv változását kifejezik, s alapelveként megerősíthető a pedagógusjelöltek minőségi képzésének részeként a pedagógiai és vallástani ismeretek közvetítésének fontossága a gyermekek számára is átadandó szaktárgyi ismeretek átadásán túl. Ezek által az intézmény céljai között a nemzeti nevelés és a hazafias szellem támogatása ugyancsak kifejeződik.³⁷

Módszertani előírások, utasítások köréből kiemelendő „a tanár és a növendék együttes munkájának”³⁸ fontossága, amely alatt értendő többek között a jegyzetből való tanításnak, valamint az óráknak előadói és kikérdezői részre tagolásának tiltása.

A tananyag elsajátításához kapcsolódóan a tanító-, segédtanító- és lelkészjelöltek „kibocsáthatási vizsgálatot”³⁹ szükséges tenni, s előfordultak „ellenőrző tanácskozások”, „tanulmányi beszámolók”⁴⁰ is a számonkérésre. Értesítők beszámolóiban alapján különböző eredményességű teljesítések mutatkoztak, esetenként,

³³ OSVÁTH, 1939, 14.

³⁴ HEGYMEGI KISS Kálmán: *Dr. Hegyemei Kiss Áron emlékezete*, Nagykőrös, 1914, 18–19.

³⁵ GERENCSÉR István: *Emlékbeszéd Dr. Kiss Áron felett*, Magyar Tanítóképző. A Tanítóképző intézeti Tanárok Országos Egyesületének Közlönye, XXV. évf. 4. füzet, Bp., 1910. április, 243.

³⁶ KISS Áron–ÖREG János: *Nevelés és oktatástan*, Bp., 1876, 108.

³⁷ Ua. 197.

³⁸ Ua. 201.

³⁹ Ua. 39.

⁴⁰ Ua. 213.

pl. az énektanításhoz kapcsolódóan a két éves képzés rövidségének szempontja is megfogalmazódott. Alapvető törekvés tehát a minőségi képzés, a leendő szakemberek kellő szintű és mélységű ismeretekkel való kibocsátása.

Emellett azonban a gyakorlati képzés sem maradhatott el, egyúttal a módszertani képzés kellő precizitása nem okozhatta az elméleti felkészítés hátrányát. Nagy László igazgatósága idején vált hangsúlyossá mindez a mai napig lényeges pedagógusképzési iránymutató: „A gyakorlat csak akkor alkalmaztatik haszonnal, ha azt az elmélet megelőzte.”⁴¹ A tehetségek kibontakoztatásának célkitűzését sem tekinthetjük teljesnek, ha hiányos elméleti alpra építkezünk, amely a kapcsolódó ismeretekben való gyarapodást is magában hordozza.

A pedagógusjelöltek gyakorlati tapasztalatainak feldolgozása hospitálásaik napló formájában való rögzítését, közös elemzését is jelentette, majd mindannyiuk számára értékes volt a bírálatok szempontjainak beépítése az elkövetkező gyakorlati tevékenységekbe. Értesítők mindezzel párhuzamosan megerősítik a gyakorlóiskola kellő felszerelésekkel való ellátásának szempontját.

„Képességi vizsgára”⁴² természetesen az elméleti és a gyakorlati képzés teljeskörű elvégzését követően kerülhetett sor, ám Értesítők alapján tudható, hogy egy időben nem valósult meg ilyen számonkérés a tanulmányi évek zárásaként Nagy László igazgatói tevékenységei között gondoskodott ennek kellő szabályozásáról, s az 1870. évi Értesítő támaszt alá egyházi főhatóság által elfogadott okirattal kibocsátásokat, ezzel a tudás értékének újabb megerősítését.

Lényeges továbblépést jelentett lelkészek, teológusok tanítói képesítésének megszervezése: Debrecenben Zákány József, Nagykőrösön pedig Szigeti Wurga János vezetésével tudott mindez megvalósulni.

1935. évi *Értesítő a Lelkésztanítóképző tanfolyamról* külön is beszámol: „A tanítóképző igazgatója az igazgatótanács megbízásából átvette a hallgatókat és alkalmi beszédben ismertette a tanfolyam keletkezésének, megszervezésének okát és célját.”⁴³ A teológusok tehát pedagógiai elméleti képzést kaptak, valamint próbatanításon is részt kellett venniük, ezáltal az elmélet és a gyakorlat egységének szerepe az ő pályára kerülésüket is megalapozta.

1928. évi *Értesítő* beszámol további képzési lehetőségekről az intézményben, pl. iskolán kívüli népművelési előadóképző tanfolyamról, református egyházmegyei tanítóegyesület részére tartott *Mit vár a református egyház elemi iskoláitól?* előadásáról, egy konferencián pedig *A nevelő személyisége* címmel tartott előadásról, de a pedagógiai tematikán túl népművelési gazdasági tárgyú előadások is megvalósultak.⁴⁴ Mindezek további lehetőséget nyújtottak az elmélyült fejlődésre, a jelentkezők ismereteinek gazdagítására.

Önképzőkori tevékenységek

Kiemelendő az intézmény szerepe az önképző tevékenységek támogatásában is, hiszen „az intézeti oktatás csak az alapot teszi le a jövő tanítói hivatáshoz,

⁴¹ OSVÁTH, 1939, 218.

⁴² Ua. 224.

⁴³ VÁCZY Ferenc (szerk.): *A Nagykőrösi és Dunamelléki Református Tanítóképző-intézet Értesítője az 1934-35. tanévről*, Nagykőrös, 1935, 6.

⁴⁴ VÁCZY Ferenc (szerk.): *A Nagykőrösi és Dunamelléki Református Tanítóképző-intézet Értesítője az 1927-28. tanévről*, Nagykőrös, 1928, 11.

de a teljes kiképzést csak komoly önszorgalom adhatja meg.”⁴⁵ Ennek részeként folyamatos célt jelentett a könyvtári állomány gyarapítása, nemcsak „tudós könyvekkel”,⁴⁶ hanem a pedagógiai szakirodalom mellett tanítók gyakorlati tevékenységeinek gazdagítását segítő forrásokkal: a Néptanítók Könyve, a Lelki Kincstár és a Vasárnapi Újság a diákok számára elérhető volt az intézményben.

A „produktív lelki erő kifejlődésének”⁴⁷ önképzőkori eszközei jelentették többek között az olvasottak közös feldolgozásának lehetőségét beszámolás előadások és írásbeli dolgozatok keretében, hanem pl. Ifjúsági Szavalókör, Ifjúsági Sakk-kör, Ifjúsági Gyorsírókör, Sportkör is működött az intézményben. Kiss Áron igazgató 1870-ben Önképzőkori Társulatot szervezett,⁴⁸ amely többek között ünnepeket is szervezett és pedagógiai-szépirodalmi hetilapot is megjelentetett *Hít, Remény, Szeretet* címmel, majd a későbbiekben a *Nagykőrösi Prepák Lapja*, mely végül a *Jövő Útja* néven lett virágzó folyóiratává a növendékeknek és felnőtteknek egyaránt.⁴⁹

Az énekkarnak különleges szerepe van a képző történetében, „valóságos egyházi énekkarnak tekintették, különleges feladata ünnepélyes alkalmakon művészi színvonalú énekszámok előadása”⁵⁰ volt, emellett istentiszteleteken is közreműködött. Zenekari keretben ugyancsak volt lehetőség önképzésre, bár ez a tevékenység egy időben sajnos nem tudott kibontakozni, a már végzett diákok helyére nem feltétlenül érkeztek tehetséges következők.

Összességében a szorgalomra, kitartó tanulásra és a közösség erejére építő, ösztönző légkör a tanulmányi eredményesség minőségi támogatásán túl egyúttal pozitív jellembeli fejlődést, növekedést is jelentett, s mindehhez szorosan hozzájárultak egyházi szolgálatokban történő közreműködések is. Különösen az énekkari szolgálat, valamint az újságszerkesztés volt kedvelt tevékenység, mindemellett értesítők alátámasztják, hogy a különböző önképzőkörök a mai értelemben is „komoly alapozói voltak a tudományos és művészeti munkának”.⁵¹

b. Érzelmi és esztétikai nevelés

Egy leendő tanító számára a gyermekekkel való kapcsolatnak fontos részét kell képezze az érzelmi világra való ráhangolódás lehetősége, mindeközben a gyermekek érzelmi világának formálása is. A képességek kibontakoztatását nagyban megsegíti az érzelmi biztonság megélése, egyúttal a belső feszültségek kezelésének, a fegyelemnek megvalósulása, hiszen mindezek egyaránt hozzájárulnak az elmélyült témafeldolgozás, ismeretgyarapodás optimális megvalósulásához is, egyúttal a tehetséggondozás bázisául szolgálnak.

A diákság neveltségi állapotát, a nevelési cél megvalósulásának mutatóit rendszeresen elemezték, értékelték is. Váczy Ferenc igazgató tanév értékeléseinek

⁴⁵ OSVÁTH, 1939, 172.

⁴⁶ Uo.

⁴⁷ Uo.

⁴⁸ HEGYMEGI KISS Kálmán: *Dr. Hegymegi Kiss Áron emlékezete*, Nagykőrös, 1914, 18.

⁴⁹ JUHÁSZ Béla: *A tanulóifjúság magatartásának változásai az utolsó tíz évben*, In: VÁCZY Ferenc (szerk.): *A Nagykőrösi és Dunamelléki Református Tanítóképző-intézet Értesítője az 1935-36. tanévről*, Nagykőrös, 1936, 11. (Továbbiakban JUHÁSZ, 1936.)

⁵⁰ OSVÁTH, 1939, 175.

⁵¹ In: SZENCZI, 2008, 202.

állandó része volt a tanulók magatartásának, szorgalmának, jellembeli fejlődésének állapota. Juhász Béla egyik írásában; – amely elhangzott a dunamelléki református tanárok tanulmányi összejövételén is – kiemelte azon tényezőket, melyek a képezdei növendékek érzelmi nevelésben segítőleg bírnak: a különböző országrészekből érkezők egymásra való hatása; a képző szakmai jellegéből adódóan a növendékek fokozódó „hivatás érzése és tudata”; az előzetesen érettségit szerettek komoly hivatásbéli elszántsága, melyet különösen is jobbit a korábbi katonai kiképzés; a képezdei tanár személye kvalitásai, „egyéni vonásainak összessége”; az egyes tantárgyak nehézségi foka, s az ezekhez való viszonyulás; a tanterem helyisége és a szünetek töltésére alkalmas udvar kínálta lehetőségek; a szegénységből fakadó nehézségek és az ezt ellensúlyozó segélyek példás magatartást serkentő volta; a növendékek létszámából fakadó társas érintkezések mikéntje; a prepák családi háttere, a szülői szeretet eredményes munkára ösztökélése; a tanulmányi kirándulások; a kórus szolgálatai; a másik nemmel és a városi társadalommal való érintkezést biztosító ünnepek, estélyek.⁵²

A nagykőrösi képző nevelési alapelvei közé sorolhatjuk a tanulói személyiség megismerése szolgáló gyermektanulmányozás alkalmazását is, ami Nagy László nyomán nagy népszerűségnek örvendett, s amely a fegyelmezés témájához kapcsolódóan az Értesítőknek is visszatérő témája. Ennek kapcsán a magatartás formálásának két dimenzióját emelik ki: a növendékek magatartásának külső okait és a pedagógus személyének egyéni vonásainak szerepét. Ez utóbbihoz kapcsolódóan „szigorú erkölcsiség, szigorú rend, pontosság... [együttal] becsületérzés, szeretet, ragaszkodás”⁵³ is megkívántatik az intézményben képződő leendő pedagógusoktól.

Összességben a létszám növekedésével és a több épületben zajló munkálatok által előfordult, hogy romlott a fegyelem az intézményben, ám jobban odafigyeltek a diákok személyére, amelynek köszönhetően 1931-re már csak tanulmányi szempontból tártak fel sajátosságokat. S bár a fegyelemhez kapcsolódóan előfordultak beavatkozást igénylő helyzetek is, az Értesítőkben rendszeresek az igazgatói jelentések következő gondolatai: „a tanárkar [...] igyekszik a vallásosságot, egyház iránti ragaszkodást, s nemes erkölcsöket ápolni a növendékek között”.⁵⁴

Az egyéni alkotások lehetővé tétele, zene, rajz, kézimunkázás területén való kibontakozás további segítséget jelentett az érzelmi egyensúly, egyúttal az esztétikai nevelés számára.

Énekes, kántori rendezvényekhez kapcsolódóan is találunk beszámolót az 1937. évből, Kodály Zoltán érkezéséről is, ami „nagy meglepetés volt a nagykőrösi énekkultúra kibontakozása [részeként] ... a tanítóképző-intézet férfikarával. Az utóbbi kórus élén Bartók: Négy régi magyar népdalán kívül megszólaltatta a köznépső tételét annak az „*Elmúlt idők*ből” c. hatalmas új kórustriptychonjának, amely a magyar zeneköltő legmegrendítőbb kiáltása a magyar föld elárvult, de elárvultságában is fölséges népé.”⁵⁵

Rajztanítás az internátus termében folyt s a régi rajztermet 1934-ben természetrajzi és fizikai előadóteremnek rendezték be, azonban az előbbi

⁵² JUHÁSZ, 1936, 7–11.

⁵³ OSVÁTH, 1939, 181.

⁵⁴ Ua. 182.

⁵⁵ Pesti Napló beszámolója, In: SZENCZI, 2008, 70.

szükségességéről sem mondtak le. Keresve a legjobb megoldást, a nagykőrösi egyházköztség segítségével új épületrészt emeltek, helyet adva egy szaktanteremnek a kézimunka- és rajzoktatás céljára, és egy új szertárnak a képzéshez és gyakorló tanításokhoz szükséges és egyre gyarapodó eszközök számára.⁵⁶ A rajz tanításának módszere szorosan a népiskolai rajztanítás sajátosságaira épült, s minél magasabb szintű megvalósításához természetesen jó oktatókra és eszközbeszerzésekre egyaránt szükség volt, erre is különleges figyelem irányult.

Más kézimunkai és háziipari oktatás a kötelező tanrendbe építés előírásáig nem történt, „faragászat” is csak rövid ideig, emellett azonban a képzés gyakorlatias jellege megmutatkozott a kertészet ágaiban való sokrétű képzés által. Nagykőrös földrajzi adottságait, valamint a város intézménynek adományozott földterületét is hasznosítva láthatjuk mindebben a természet értékeivel való gazdálkodást segítő, ezzel a teremtett világot megbecsülő, annak védelmére is nevelő tanítók képzésének értékét a képző történetében.

Ezen különböző alkotó tevékenységek egyúttal az elmélyülés, az elköteleződés, a ragaszkodás élményeit is megtámogatták, az apróbb dolgok értékességének, megbecsülésének és akár újszerű felfedezésének, a kreatív formálásnak eszköztárát is támogatták, ezáltal ugyancsak a képességek kibontakoztatásának forrásává válhattak.

c. Valláserkölcsi nevelés

A református nevelés elvei alapvetően érvényesültek az intézményben, s a neveléstudomány megalapozódásával a gyermekek jellembeli világnézetének és erkölcsi nevelését is feladatának tekintette az intézmény. 1936. évi Értesítő alapján: „Nevelő munkánk célja: valláserkölcsi alapon álló, református, keresztyén világnézettel bíró tanítók képzése, akiknek kellő lelki és testi képességük van a magyar népoktatás szolgálatára. Ennek a célnak az érdekében a vallásos, hazafias, művészeti és testi nevelésre nagy gondot fordítottunk mind a tanítási órákon, mind azokon kívül.”

A valláserkölcsi neveltség területén kiemelkedtek a reggeli áhítatok, a bibliakörök, a vasárnapi iskola és a csendesnapok eseményei, amelyek körében világnézeti és hazafias nevelés egyaránt megvalósulhatott. Az 1920-30-as években szervezett szombat esténkénti bibliaköri órák hatását Juhász Béla ekként foglalta össze: „egyfelől a vallásos érzület kialakítására sikerrel használhatók, másfelől a külső élet éppen ható kérdéseinek megbeszélésére nyújtanak alkalmat. Az órákat befejező bizalmas beszélgetések arra is módot adnak, hogy a kérdés természete szerint megnyilatkozzanak azok az ellentétek, melyek osztály és osztály, egyén és egyén között feszülnek. Ez jó lehetőség arra, hogy a tanár egyáltalán tudomást vehet efféle ellentétekről, megvitathatja és kiküszöbölheti.”⁵⁷

„A csendesnapok programjai komplex módon ösztönözték a nevelő hatásokat. A Jézus Krisztus-i tanítás, nevelési, önnevelési rendszerére építettek. A reggeli áhítat csendessége után bibliatanulmányozás folyt.”⁵⁸

⁵⁶ VÁCZY Ferenc (szerk.): *A Nagykőrösi és Dunamelléki Református Tanítóképző-intézet Értesítője az 1936-37. tanévről*, Nagykőrös, 1937, 27.

⁵⁷ JUHÁSZ, 1936, 11.

⁵⁸ SZENCZI, 2008, 81.

A pedagógus mint az egyház leendő szolgája vallásos jelleme által is szükséges neveljen. „A vallásban való oktatásnak oly szellemben kell történnie, hogy az által Istenben való élő hit, az üdvözítő és isteni tana iránti belső szeretet megalapíttassék, hogy a növendék gondolatát, érzését és akaratát, tehát egész lényét a tiszta vallásosság hasssa át”.⁵⁹ A képzés ideje alatt világossá kell válni a leendő pedagógus számára: „a tanító tanítványairét felelős Istennek”, aki pedig vallástánítóként is végzi szolgálatait, annak az „átalános kellékek”, azaz jellemén és a hivatáshoz szükséges sajátosságok megerősítésén még inkább kell munkálkodnia, „minthogy ő nemcsak vallást tanít, de vallási érzelmeket, gyöngéd jósaú kedélyt, résztvevő emberbaráti hajlamokat is akar költeni, nemcsak a tanítandó anyagot kell tudni, hanem szívében kell hordani mindazt a jót s nemest, s mindazokat a felséges érzelmeket, melyekkel növendékeit ékesíteni akarja.”⁶⁰ Az intézményi istentiszteletek közösségerősítő, összetartozást támogató eseményei „az ifjúság lelkiületére igen jótékony hatással voltak”,⁶¹ egyúttal további egyházi szolgálatakat is végeztek a diákok, pl. kántori szolgálat, biblia felolvasása.

Lehetőség volt keresztyén ifjúsági egyesülethez tartozásra önképzőköri keretben, ami további kapcsolatok megerősítéséül, értékes iránymutatók támogatásául szolgált. 1899. évi feljegyzések kiemelik Hegymegi Kiss Kálmán igazgató szerepét mindebben, aki bibliamagyarázatokkal is hozzájárult a tevékenységekhez.

Hegymegi Kiss Kálmán igazgató idejében kiemelt szerepe volt az összetartás megerősítésén, a közösségi élet támogatásán túl a „jótékonyaság erényében való gyakorlásnak, s az erők egyesítésére való szoktatásnak [...] a növendékek hűséges egyháztagokká”⁶² válása támogatásának. A diákok egymást tanították, ösztöndíjas és jutalmazott növendékek saját maguk is rendszeresen adományoztak kisebb-nagyobb összegeket például a Kiss Áron alapította Nagypénteki Református Társaság részére.

A református szellemiség az intézmény ünnepeinek szervezéséhez kapcsolódóan is kifejeződött, ezáltal is tudatosítva a protestáns hithez tartozás szerepét. Egy 1899. évi bejegyzés alapján ezzel is „mindenestől az egyház testéhez tartozóknak érezzük magunkat”.⁶³ Nemzeti hőseinkről, s más nagyjainkról való megemlékezések egyúttal tudatosítják az értékes minta szerepét, a célok mellett való kitartás lelki erőforrásul is szolgáló támogatását, amely minden felnövekvő generáció számára is segítséget nyújthat saját értékes céljainak és a megvalósítás útját kísérő erőforrásainak tudatosításában.

A nagykorösi református tanítóképzés 19-20. századi főbb sajátosságait áttekintve megerősíthetjük, hogy a pedagógusjelöltek értékes és sokrétű felkészítést kaptak intézményünkben a felnövekvő generáció oktatásának és nevelésének minőségi kíséréséhez, egyúttal széleskörű kibontakozási lehetőségeket saját személyes készségeik kibontakoztatásához is. A bibliai értékekre való közvetlen építkezés, valamint a közösség erejére való támaszkodás olyan lelki többletet is jelentett, amelyek mellett a fegyelem és a kötődés a tehetséggondozásnak közvetlen kísérlőjévé is

⁵⁹ OSVÁTH, 1939, 168.

⁶⁰ KISS Áron: *A protestáns népiskolai vallástánítás módszertana. Tanítóképezdek s népisk. tanítók számára*, Bp., 1879, 38.

⁶¹ OSVÁTH, 1939, 169.

⁶² Ua. 171.

⁶³ Ua. 170.

válhatott. Zákány József (1785–1857) pedagógiai rendszere a személyiség lelki tehetségének háttérében olyan készségterületeket állított középpontba, amelyeknek mindegyike közvetlenül épülhetett be a tanítóképzés elméleti és gyakorlati területeibe többek között a kognitív, az érzelmi és a valláserkölcsi nevelésnek egyaránt meggazdagításul szolgálhatott. Az intézmény történetének forrásanyaga a jelen nagykorósi képző számára is megerősítik a szellemiség gyökereit.

Irodalom

- BAJKÓ Mátyás: *Kollégiumi iskolakultúránk a felvilágosodás idején és a reformkorban*, Akadémiai, Bp., 1976.
- FEHÉR Katalin: *Reformkori prédikációk és beszédek a nevelésről*, Magyar Könyvszemle, 2006/4. 420–443. https://adt.arcanum.com/hu/view/Magyar-Konyvszemle_2006/?pg=469&layout=s
- FEHÉR Katalin: *Magyar nyelvű pedagógiai előadások kollégiumainkban a 19. század első évtizedeiben*, Magyar Könyvszemle, 1993/4. 373–382. https://epa.oszk.hu/00000/00021/00355/pdf/MKSZ_EPA00021_1993_109_04_373-382.pdf
- GERENCSÉR István: *Emlékbeszéd Dr. Kiss Áron felett*, Magyar Tanítóképző. A Tanítóképző.intézeti Tanárok Országos Egyesületének Közlönye, XXV. évf. 4. füzet, Bp., 1910. április, 240–245.
- HEGYMEGI KISS Kálmán: *Dr. Hegymegi Kiss Áron emlékezete*, Nagykorós, 1914.
- JOÓ István (szerk.): *Értesítő a reformátusok Debreceni Főiskolájában a Tanítóképzésről és az elemi iskolákról*, Debrecen, 1879.
- JUHÁSZ Béla: *A tanulóifjúság magatartásának változásai az utolsó tíz évben*, In: VÁCZY Ferenc (szerk.): *A Nagykorósi és Dunamelléki Református Tanítóképző-intézet Értesítője az 1935-36. tanévről*, Nagykorós, 1936, 6–15.
- KELEMEN Elemér: *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből*, Pécs, 2007. (Iskolakultúra könyvek 32.) <https://mek.oszk.hu/05200/05223/05223.pdf>
- KISS Áron: *A protestáns népiskolai vallásitanítás módszertana. Tanítóképzések s népisk. tanítók számára*, Bp., 1879.
- KISS Áron–ÖREG János: *Nevelés és oktatás*, Bp., 1876.
- MÉSZÁROS László–ZENCZI Árpád: *Fejezetek az egyházi tanítóképzés magyarországi történetéből*, Pedagógusképzés, 2019. Különszám, 21–38. http://real-j.mtak.hu/17257/2/EPA04051_pedagoguskepzes_2019_ksz.pdf
- OSVÁTH Ferenc: *A nagykorósi református tanítóképző-intézet története*, Nagykorós, 1939. [Hasonmás kiadás előszóval és utószóval, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Nagykorós, 2021.]
- PAP Ferenc: *Éljen, növekedjék, virágozzék! 30 éves a Nagykorósi Tanítóképző Főiskolai Kar*, Nagykorósi Önkormányzati Hírek, 2020/43. 1. és 15. http://www.nagykoros.hu/media/source/nagykoros-2020-43_internetre.pdf
- PUKÁNSZKY Béla: *Egy feledésbe merült magyar pedagógus – Zákány József (1785–1857) kísérlete az első magyar nyelvű neveléstudományi rendszer megerősítésére*, Pedagógiai Szemle, 1984/11. 1099–1105.

SZENCZI Árpád: *A nagykőrösi tanítóképzés szellemiségének történeti rekonstrukciója*, PhD-értekezés, Pannon Egyetem, Veszprém, 2008.

https://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2007/Szenczi_Arpád_dissertation.pdf

TÓTH László: *A tehetséggondozás és kutatás története*, Didakt Kiadó, Debrecen, 2013. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/A%20tehetseggondozas_es_kutatas_tortenete.pdf

VÁCZY Ferenc (szerk.): *A Nagykőrösi és Dunamelléki Református Tanítóképzőintézet Értesítője az 1927-28. tanévről*, Nagykőrös, 1928.

VÁCZY Ferenc (szerk.): *A Nagykőrösi és Dunamelléki Református Tanítóképzőintézet Értesítője az 1934-35. tanévről*, Nagykőrös, 1935.

VÁCZY Ferenc (szerk.): *A Nagykőrösi és Dunamelléki Református Tanítóképzőintézet Értesítője az 1936-37. tanévről*, Nagykőrös, 1937.

Abstract

THE REFORMED TEACHER TRAINING IN NAGYKÖRÖS IN THE 19TH AND 20TH CENTURIES IN THE LIGHT OF TALENT MANAGEMENT

The creator of the first educational science system in Hungarian,⁶⁴ József Zákány (1785–1857), considers the complex development of various human “talents” as an essential part of education: the intellect, memory, judgment and imagination, inner feelings, morals and the role of religious feeling in the enrichment of spiritual talents. In the course of our work, we are looking for the answer to how the development of these areas and their mutual influence were realized in the Nagykőrös teacher training school – as one of the oldest and outstanding teacher training institutions in our country⁶⁵ – based on the 19th and 20th century notices from the Nagykőrös teacher training school. By this, our aim is to clarify the role of the institution in talent management, also based on the Reformed spirit of the Nagykőrös teacher training school.

Keywords: reformed teacher training, talent management, József Zákány's educational science system.

⁶⁴ PUKÁNSZKY, 1984, 1099.

⁶⁵ OSVÁTH, 1939, 255.

Sztanáné Babits Edit

ÚJ INTÉZMÉNY, FRISS SZEMLÉLET
MÓDSZERTAN AZ ÁLLAMI TANÍTÓKÉPZÉS ELSŐ ÉVTIZEDEIBEN
A BAJAI KÉPEZDÉBEN

**Az állami tanítóképzés kezdetei Magyarországon, a bajai
tanítóképzés indulása**

Magyarországon az elemi iskola hálózata Eötvös József népoktatási törvényének életbe lépését követően alakult ki. Az 1868. évi törvény (XXXVIII. tc.) az egész magyar oktatás átalakítását eredményezte, az átalakulás kezdete a népiskolák és tanítóképzők megteremtése volt. Már 1869-ben megnyitották Budán, Losoncon, Curgón és Sárospatakon az első állami tanítóképzők, 1870-ben további nyolc, köztük a bajai intézmény.¹ Az 1868-as népiskolai törvény értelmében a tanítóképzők három évfolyamos szakiskolák voltak, testületük igazgatóból, legalább két rendes tanárból, egy segédtanárból, és a gyakorlóiskola tanítójából állt.

Baján 1870. október 17-én kezdte meg működését a tanítóképző Czirfusz Ferenc igazgatásával. A gyakorló iskola 1871 január 2-án indult, az első gyakorló iskolai tanító Bocskay Kristóf volt. Kezdetben a tanításnak a csendőrlaktanya adott otthont (jelenleg a távolsági buszmegálló épülete áll a helyén), majd 1873-ra elkészült az új épület (az épületnek a mai főkaputól nyugati irányba húzódó szárnya), s azóta jelenlegi helyén és épületében készülnek a prepák hivatásukra.² 1892-ben épült fel a tornacsarnok, 1893-94-ben elkészült a keleti szárny is, majd 1904-re az internátus. Ekkor már száz fölött volt a tanulók száma. A tanítás magas színvonalon folyt, igényesség jellemezte a munkát. Ezt az igényességet bizonyítják az évkönyvekben olvasható jegyzékek, melyek a szertárak és a könyvtár tárgyi eszközeinek gyarapodását sorolják fel.

A tanulók szigorú időbeosztás szerint töltötték a napjaikat, tanultak, sportoltak, önképzőköri munkában vettek részt. Ugyancsak az évkönyvekben olvashatunk a különböző tanulmányi kirándulásokról, pl. 1885-ben május 31-én meghallgatták az Akadémián Trefort Ágoston miniszter által elmondott Lónyai Emlékbeszédet.

¹ SZTANÁNÉ BABICS Edit–ZORN Antal: *150 éves a tanítóképzés Baján*. Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja, 2020. (Továbbiakban: SZTANÁNÉ BABICS–ZORN, 2020.)

² SZTANÁNÉ BABICS–ZORN, 2020.



A Tanítóképző épülete

Az intézmény első igazgatói Czirfusz Ferenc (1870–1876), Samu József (1876–1878), Dr. Bartsch Samu (1878–1895), Scherer Sándor (1895–1913) és Bellosics Bálint voltak (1913–1916).



Korabeli tanterem

A pedagógia tudományának kezdetei Magyarországon

A pedagógia története évezredek múlta tekint vissza, nevelés ősidőktől létezik. Az idősebb generáció vágya, hogy tapasztalatait, tudását átadja a következő generációknak, természetes törekvés. A gyakorlat az ismeretek tudományos igényű feldolgozására és a fiatalok nevelésére már az ókorban is jelen volt (Platon, Arisztotelesz, Quintilianus).

A felvilágosodás időszakától egyre fontosabbá vált a műveltség, a tanultság, így egyre nagyobb figyelem irányult a gyermekek nevelésére, oktatására. A magyar

iskolaügy és pedagógia alakulására, fejlődésére a német és osztrák oktatási modernizációs törekvések gyakoroltak hatást az 1770-es évektől.

Magyarországon az iskolaügy Mária Terézia rendeletéig egyházi feladat volt. A felekezetek saját iskolahálózatot alakítottak ki, az alsóbb évfolyamokon lelkészek foglalkoztak a gyermekekkel.

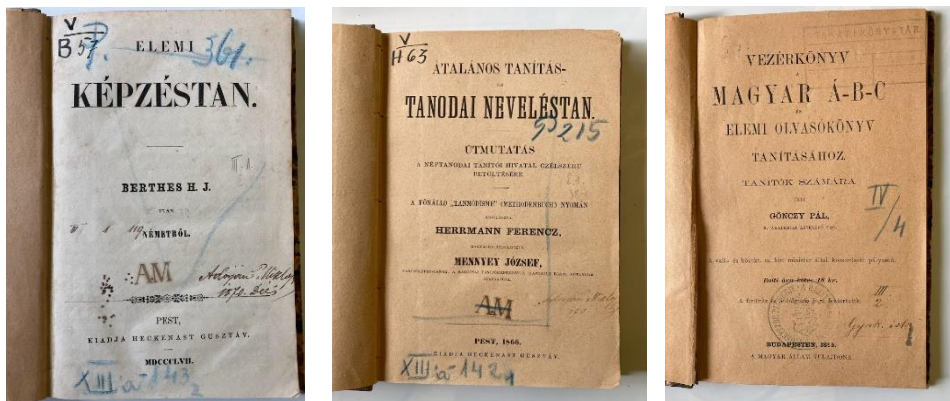
Mária Terézia hasznos állampolgárokká kívánta nevelni alattvalóit, ezért törekedett a tanügyet egyházi irányításból államiba helyezni, megindult a norma-iskolák³ szervezése Ignaz Felbiger tervei alapján. Ugyancsak Felbiger tervei alapján készültek a különböző iskolatípusok tanterveinek, tankönyveinek, módszereinek meghatározása.⁴

A magyar oktatás reformterveinek kidolgozására Ürményi József és munkatársai kaptak megbízást az uralkodótól 1774-ben, munkájuk nyomán 1777-re megszületett az első Ratio Educationis, melyben ott a törekvés a népoktatás fejlesztésére.

A 19. századi nevelési eszmény, a fegyelmezett, erkölcsös állampolgár nevelése Johann Friedrich Herbart nézetei alapján alakult ki. Hazánkban a 19. század közepén három neveléstani munka is ismert volt, szerzői Beély Fidél, Grynaeus Alajos és Peregriny Elek voltak. Az első tanítóképzős tankönyvek Bárány Ignác *Tanítók könyve* és Mayer István *Népneveléstan* című könyve volt.

A 19. század közepétől számos pedagógiai munka és szakmai cikk jelent meg. A tanítóképzők komoly szerepet játszottak az új pedagógiai törekvések, pl. a gyermektanulmányozás elfogadtatásában és elterjesztésében.

A 18. század végén a pedagógiai irodalomban először német szakmunkák fordításai, majd fordítások kiegészítésekkel, ezt követően önálló hazai pedagógiai munkák jelentek meg. Számos tantárgyhoz készültek főleg vezérkönyvek, köztük a legismertebbek Gönczy Pál és Drozdy Gyula munkái voltak.⁵



Berthes könyvének fordítása, Mennyei Neveléstana és Gönczy Pál A-B-C-je⁶

³ Normaiskola: népiskola 1770-es évektől az 1800-as évek elejéig, amelyben Felbiger által kidolgozott módszer alapján dolgoztak.

⁴ SZTANÁNÉ BABICS Edit: *Pedagógiáról, tanításmódszertanról vezérkönyvek alapján*. Bajai Honpolgár, 2022/4. 11–13. (Továbbiakban: SZTANÁNÉ BABICS, 2022.)

⁵ A témáról részletesebben ld. SZTANÁNÉ BABICS, 2022.

⁶ A könyvek az EJF iskolatörténeti múzeumának tulajdonát képezik.

Nagy tanáregyéniségek, pedagógiai elvek, módszerek a képzés kezdetei évtizedeiben

A bajai tanítóképzőnek mindig jó híre volt szakmai berkekben. A több, mint 150 éves múltja során voltak nagyszerű időszakai, amikor békében a tanításra összpontosítva fénykort ért meg, nagy lendülettel folyt a munka, jó eredmények születtek a vizsgákon, gyarapodtak a szertárak, könyvtár, torna- és zene terem. A könyvtárban a klasszikusok mellett – Kölcsey, Vörösmarty, Comenius, Pestalozzi, Felméri, Eötvös – ott sorakoztak a különböző tudományterületek alapművei, a kor szakmai, pedagógiai folyóiratai – Néptanítók Lapja, Magyar Tanügy, Magyar Tanítóképző, Magyar Nyelvőr, Természettudományi Közlöny –, valamint idegen nyelvű, főleg német lapok is hozzáférhetőek voltak.

És voltak megpróbáltatások, világháborúk, megszállás, járvány, nehéz időszakok, melyek megnehezítették az Intézetben folyó munkát. Ilyen nehéz időszak⁷ volt az első világháború alatt a székelykeresztúri diákok és tanárok több hónapra történő befogadása, mivel ők a hadihelyzet miatt menekülni voltak kénytelenek.

Az évek során a bajai intézményben folyó minőségi munkát a benne tanító kiváló tanáregyéniségek garantálták, közülük Dr. Bartsch Samu, Scherer Sándor, Bellosics Bálint és id. Éber Sándor pedagógiai nézeteiről az évkönyvekben megjelenő tanulmányaik alapján alkothatunk véleményt.

Dr. Bartsch Samu (1845–1895)



Dr. Bartsch Samu

Dr. Bartsch Samu Iglón született, elemi iskolai és a négy alsó gimnáziumi osztályban a tanulmányait is itt folytatta. Gimnáziumi éveiben tanárai közül Tavasi Lajos – 1848-ban Bem századosa – és Pákh Károly voltak rá nagy hatással. A felső négy gimnáziumi osztályt Eperjesen végezte, 1863-ban érettségizett. Eperjesen

⁷ SZTANÁNÉ BABICS Edit: *Székelykeresztúri diákok Baján 1916-ban. Danubius Noster*, 2013/3-4, Tél, 157–168.

Hazslinszky Frigyes tanári útmutatásai alapján ismerkedett a természettel. Eperjesen teológiát is végzett, és szabadidejében természettudományi tanulmányokat folytatott. 1868-tól a berlini Frigyes Vilmos Egyetemen folytatott matematikai és természettudományi tanulmányokat. Tanulmányozta a vízben élő, ún. górcsövi állatkákat, doktori értekezésének témája is a kerekesférgek voltak, ezt a témát később is folytatta a Természettudományi Társulat 1873-as megbízása alapján.

1871-től a Bajai Állami Tanítóképző Intézet rendes tanára, 1878 és 1895 között igazgatója volt. Tudományos tevékenységét – pedagógiai munkássága mellett – folyamatosan végezte, doktori dolgozatát néhány év múlva követte *A sodróállatkák és Magyarországon megfigyelt fajaik* című munkája a Természettudományi Társulat kiadásában, kutató munkájának ez az anyag jelenti a csúcst, egyéni megfigyelései alapján sok addig ismeretlen fajt írt le.

Nagy tudású, pedagógiában is tájékozott tanár volt, módszertani és nevelési kérdésekkel is foglalkozott. Tág spektrumú pedagógiai érdeklődését számos cikke bizonyítja: A Magyar Tanügyben pl. írt *A tanítóképesítő vizsgálatokról, A tanítóképezdék és a bentlakás* témáról, A Magyar Tanítóképzőben pl. *Erkölcsei érzelmek, lelkiismeret, Reális nevelés, Tanító az iskolában, A látásról* című írásai, A Néptanítók Lapjában *Az állattan tanítása a tanítóképezdékben, A növénysejt ismertetése, A természetrajzi oktatás anyaga és módszere a népiskolában, Az időjóslat, A gesztenye fák, A homokkötésről és a homokon tenyésző növényekről, A szépírás tanításának alapos módszere, Szorzószámok a métermértékekhez* címmel jelentek meg írásai. A Természettudományi Füzetek többek között a *Korcscsőrű seregély és az Egy évben háromszor virágzó és termő almafa* című munkáit közölte.

Bellosics Bálint – veje és munkatársa, később maga is az intézmény tudós igazgatója – szerint „Tiszta logikája s nagy terjedelmű rendezett ismeretköre tanításának sikerét mindig biztosította, társadalmi és egyesületi téren pedig tiszteletet szerzett számára.”⁸

Tantárgyainak tanításával kapcsolatos módszertani gondolatait tartalmazó tanulmányok az intézmény évkönyveiben jelentek meg, 1872-ben *A természetrajzban van-e képző elem, és ha igen, hogyan lehet és kell azt az oktatásnál érvényre emelni?* és 1873-ban *A természet tudományának tanítása a tanítóképezdében*, 1874-ben *A métermérték gyakorlati ismertetése* címmel.

A természettudományok tanításának jelentőségét és szükségességét hangsúlyozta, ebben látta a korszerű műveltség általánossá tételének egyik eszközét: a tanító „oda működjék, miszerint népünk minden rétegeiben az önálló gondolkodás nélkülözhetetlen és alapos ismeretek alapján terjedjen, hogy a nép művelődjék, mert akkor, s csakis akkor szünni fog a babona, álhit s minden egyéb félszegség hatalma, mint elmúlik az éj homálya, midőn a nap felkél; s csak ha minden tanító ily szellemben működendik, gyarapodhatik s indulhat virágzásnak az ország közművelődése.”⁹

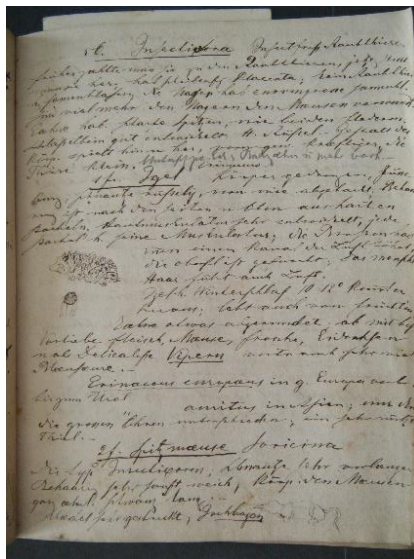
⁸ BELLOSICS Bálint: Dr. Bartsch Samu. In: SCHERER Sándor (szerk.): *A Bajai Magyar Királyi Állami Tanítóképző-Intézet XXII. Értésítője az 1894-95. iskolai évről*. Kollár Antal és Fia, Baja, 1896. 9.

⁹ Dr. BARTSCH Samu: *A természet tudományának tanítása a tanítóképezdében*. In: SZTANÁNÉ BABCICS Edit (szerk.): *A Bajai Magyar Királyi Állami Tanítóképző-Intézet Értésítőiből. Tanulmányok a múltból*. Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja, 2011. 16. (Továbbiakban: Bartsch, 1872.)

A tanítóképezde hivatását a tanulóik nevelésében látta, ezt tartotta a képezdek fő céljának, ez a nevelés valósul meg a tantárgyakon keresztül, és ezért tartotta fontosnak a kérdést, hogy hogyan kell eredményesen tanítani a fiatalokat.

A korabeli képezdei tantervek a különböző tantárgyakhoz módszertanokat rendeltek, ami Bartsch véleménye szerint felesleges, ha a szaktárgyat tanító jó tanár és ha a gyakorló iskolai tanár jól dolgoztatja a tanulókat a mintatanításokon. Megfogalmazott néhány fő elvet, ami mentén a természettudományok tanításának történnie kell, így a szemléltető tanítást, a témára fordítandó elegendő időt, a szertárak, eszközök használatát, a tanulók önálló tanulmányozó munkáját, a jó taneszközök szükségességét, az érdekes, új témák gyakorlati szempontú tanítását, hiszen „az újság ingerével lehet a tudvágyat felkelteni, éber figyelmet és szorgalmat a növendékekben ébreszteni és ápolni.”¹⁰ És a tanárnak minden órára, minden alkalomra készülni kell, az elérhető bemutatandó tárgyakat minden tanulónak a kezébe kell adnia, vagyis a természetrajz tanára járja a természetet és gyűjtse maga is a szemléltető anyagait! Ő maga is így járt el, folyamatosan gyarapította szertári készletét.

1872-ben Dr. Bartsch Samu a szertár növénygyűjteményét 400 darabbal gazdagította, Albrecht József úr „jótéteménye” pedig 400 db. szőlővessző küldemény volt.



Egy lap Bartsch Samu füzetéből¹¹

Dr. Bartsch Samu véleménye szerint jó tanítók jó képző intézményből kerülhetnek ki, „A tanítók gyakorlati működésének eredménye nagy részben azon intézetre

¹⁰ BARTSCH, 1872. 19.

¹¹ A füzet az Éber Emlékház tulajdona. Néhány képet Éber Orsika bocsátott rendelkezésemre a tanító- és óvóképzés felsőfokúvá válásának 50 éves évfordulója alkalmából 2009-ben.

vezethető vissza, melynek köszönik ismeretekben való kiképzetésüket és az erkölcsökben és jellemekben való neveltetésüket: azért a tanítóképző intézet szerény működését minden értelmes és a tanügyért s vele együtt nemzetünk boldogságáért és jövőjeért lelkesülő hazafi figyelemmel kíséri.”¹²



Természettanrajz szertár

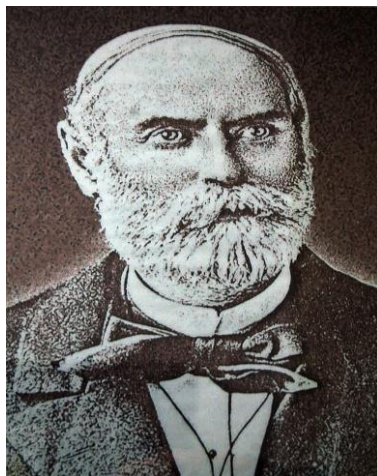
Nézetei és a saját követelményeinek magasán megfelelő gyakorlati tevékenysége az oka annak, hogy a bajai képző történeke egyik legnagyobb tanáregyéniségét tiszteli Dr. Bartsch Samuban.

Scherer Sándor (1858–1928)

Scherer Sándor 1858-ban Újaradon született, édesapját – aki tanító volt, – korán elveszítette. Elemi és középiskolai tanulmányait Aradon és Temesváron végezte, tanítói és tanári végzettséget a budapesti állami elemi és polgári iskolai tanítóképzőben szerzett. A bajai tanítóképző tanára 1878-ban lett, a miniszter Gyertyánffy Istvánnak, a Pedagogikum akkori igazgatójának javaslatára nevezte ki, szaktárgyai a mennyiségtan és a természettanrajz voltak.

1913-ig tanított Baján, 1895 és 1913 között az intézet igazgatója volt, ezt az időszakot tekinthetjük a tanítóképző első virágkorának. Az iskola országosan jó hírnevet szerzett, ennek tudható be, hogy rövid időn belül az ország egyik legismertebb és legnagyobb tanítóképzője lett, az 1890-es évek elején (1893/94-es tanévben) a tanulók létszáma 86 fő, tíz esztendővel később már 235 fő volt.

¹² BARTSCH, 1872. 11.



Scherer Sándor

Igazgatói kinevezésével egy időben átvette a pedagógiai tárgyak oktatását is. A nevelés feladatát a következőképpen fogalmazta meg: „A nevelésnek feladata testi és lelki képességeiben tökéletesíteni az embert, ama szerves létezőt, kinek esze, értelme, szabad akarata és beszélő képessége van, ki istennek képmása, a teremtés koronája, a földnek ura.”¹³

Ismerte korának pedagógiai törekvéseit, európai (ausztriai, németországi, olaszországi) utazásai során tanulmányozta azokat, s kialakította saját, a tantárgyak tartalmi korszerűsítésén, fejlesztésén alapuló eljárásait, jó pedagógiai módszerekkel, a tanulók teljes fejlesztésével érte el eredményeit. Fejlesztette a gyakorló iskolát, kialakította az intézmény belső rendjét, javaslatára indította el a Vallás- és Közoktatási Minisztérium 1900 nyarán az első nyári tanfolyamot. Irányításával indult meg az internátus működése, ahol először 70, majd a terveit alapján megépült új épületrészben 120 fő elhelyezésére volt lehetőség. Az internátus gondolatának nem volt híve Scherer Sándor, azonban nem is ellenezte azt, úgy gondolta, hogy ahol szükséges, meg kell azokat valósítani.

Sokrétű és számos nevelői-oktatói, igazgatói tevékenysége mellett több cikket is megjelentetett a Néptanítók Lapjában (pl. 1885-ben *A tanítás sajátosságai a tanítóképezdékekben*, 1887-ben *A titkos gyógyszerekről*, 1892-ben *A délmagyarországi tanítóképzés ügyében*) és az intézeti értesítőkből (pl. 1897-ben *Anthropológiai oktatásunk célja és anyaga*, 1881-ben *Az eperfa és selyemhernyó tenyésztéséről*, 1889-ben *Az állami tanítóképző intézetek tantervéről*, 1896-ban *A nemzeti géniusz* címmel).

Az *Anthropológiai oktatásunk célja és anyaga* című tanulmányában fejtegette ki legrészletesebben a tanítói hivatásra történő felkészítéssel kapcsolatos elveit. Kiinduló pontja a tanulók által majdan végzendő tanítói munka összetettsége,

¹³ SCHERER Sándor: *Anthropológiai oktatásunk célja és anyaga*. In: SZTANÁNÉ BABICS Edit (szerk.): *A BAJAI Magyar Királyi Állami Tanítóképző-Intézet Értesítőiből. Tanulmányok a múltból*. Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja, 2011. 37. (Továbbiakban: SCHERER, 1897.)

a képezdei nevelés – korábban idézett – feladatából azt a következtetést vonta le, hogy a képezdek legfontosabb tárgya a pedagógia, benne az antropológia, a higiénia, a lélektani ismeretek, a logika elemi ismeretei, a módszertan, a gyakorló iskolai látogatások.

Első évfolyamon első és legfontosabb tárgy az antropológia, mivel „az ember kettős lény, mely külső, érzékelhető, térbeli és időbeli, összetett jelenségekből, azaz testből és belső, pusztán időbeli, szellemi részből, lélekből áll, melyek egymásnak kölcsönös létföltételei, de a melyek közül a test székhelye és színtere minden lelki életnek.”¹⁴

„Mentől alaposabban ismeri a tanító az emberi test alkotását, szervezetének működését, a test betegségeit, táplálását, annál céltudatosabb és eredményesebb leendő nevelői ténykedése.”¹⁵

Az alapos tanítás, tanulás akkor valósulhat meg, ha a tanár az általa közvetített ismereteket (pl. test, szervek, stb.) minél részletesebben és alaposabban, elemekre bontva és mindig szemléltetve, a tanulókat bevonva, tevékenykedtetve, az ismeretet a gyakorlati hasznáival összekötve tárgyalja: „...tanítványainknak előzőleg szerzett és az ember életére és testére vonatkozó érdekkeltő kérdések útján reprodukálható ismereteikből indulunk ki; saját testi és lelki életének, gondos megfigyelésére, megbecsülésére, az élet jelenségek okozati összefüggésére, testi szervezetünk háztartása törvényszerűségének felkutatására szoktatjuk növendékeinket, mely eljárással saját énjüket tesszük megfigyelésük és elmélkedésük középpontjává.”¹⁶

A tanítás során szemléltre, szemléltetésre, a tanulók mindennapi és célzott megfigyelésére van szükség, csak ezekre támaszkodva látja Scherer elérhetőnek a tanítás eredményességét. A tanulók meglévő ismereteire támaszkodva, gondolkodva, elemelve, az új ismereteket megértve elsajátítani az út, mely elvezet a gyakorlatban alkalmazható tudáshoz. És hogy miért is van erre szükség? Azért, hogy „a tanító eme tudása alapján, ép erős, egészséges polgárokat nevelhessen hazájának, illetve azok nevelését megindítva ésszerű tanácsával a nép jólétét előmozdítsa és így értelmileg és erkölcsileg művelt nemzetének boldogságát biztosítsa.”¹⁷

A millenium kapcsán Scherer Sándor a magyar géniuszról írott tanulmányában így fogalmaz: „a testi és szellemi épségre elkerülhetetlenül szüksége van úgy az egyénnek, mint az egész nemzetnek, ha a létérti küzdelemben helyét megállni akarja és hogy az egészség ápolása és az emberi erő ép fenntartása alapföltétele úgy az egyén, valamint az emberi társaság intellektuális és erkölcsi fejlődésének.”¹⁸

¹⁴ SCHERER, 1897. 37.

¹⁵ Ua. 38.

¹⁶ Uo.

¹⁷ Ua. 39.

¹⁸ Uo.

Bellosics Bálint (1867–1916)

*Bellosics Bálint*

Bellosics Bálint Rédicson született, itt végezte elemi és középiskolai tanulmányait is. A budai tanítóképzőben Király Pál és dr. Hermann Antal, tanárai tanácsára kezdett néprajzzal foglalkozni.

Első gyűjtéseit a nyári szünetekben édesapja nyakasháza-pusztai tanyáján végezte, szlovén (vend) szokásokat, énekeket gyűjtött. A tanítóképző utolsó évfolyamát betegség miatt Csurgón végezte, itt szerzett tanítói oklevelet, majd Budapesten magyar nyelv és történelem szakos végzettséget. Bár Csáktornyára szeretett volna kerülni, Bajára kapott segédtanári kinevezést, s itt dolgozott haláláig, 1913 és 1916 között az intézmény igazgatójaként. Munkássága szerteágazó, tanár és etnográfus. A tanári feladatok között nehezen találni olyat, melyet Ő rövidebb-hosszabb ideig ne teljesített volna, s minden feladatát lelkiismeretesen, legjobb tudása szerint. Volt önképzőköri elnök, tanári könyvtáros, rendezte, gyarapította az intézet múzeumát, németből fordított és rendezett színi előadásokat, szervezett és vezetett tanulmányi kirándulásokat, és Ő volt az internátus első vezetője.

Sokat írt, publikált néprajzi munkákat, írásait saját rajzaival illusztrálta, igen szépen rajzolt. Fő műve az intézeti évkönyvben megjelent *A gyermek a magyar néphagyományokban* című munkája. Száznál több írása jelent meg az Ethnográfiában, az Urániában és Bács-Bodrog vármegyei Történelmi Társulat értesítőiben.

Földrajzi és néprajzi tankönyveket, olvasókönyveket is írt, 1914-ben kiadásra kész volt két munkája, a két kötetes tanítóképezdei földrajzkönyv, amely 1918-ban megsemmisült, és egy néprajzi olvasókönyv, melynek kiadása szintén elmaradt a hadi állapotok miatt, ezt a Nemzeti Múzeum őrzi. 1905-ben jelent meg a Független Magyarország tanügyi mellékletében *Az egyke rendszer* című szociográfiai munkája, 1899-ben az intézet évkönyvében *A tanító és a néprajz* című tanulmánya.

Nevéhez kapcsolódik a magyar népfőiskolai mozgalom megindítása is, mivel a Bajai Széchenyi Szövetség elnökeként kigazdakurzust, gazdagimnáziumot szervezett 1914 februártól áprilisig 12 vasárnapon Bajaszentistvánon (az

eseményről az intézeti évkönyvek tartalmaznak további adatokat, tudjuk, hogy az intézeti oktatók mely témákkal szerepeltek a foglalkozásokon), s ezt tekintjük a hazai népfőiskolai mozgalom első rendezvénysorozatának.

A néprajzot a tanítók számára szükséges ismeretnek tartotta, szerette volna a tantervi elvárások között is látni, hiszen „A nemzeti szellem érvényesülésének útját jelöljük meg akkor, midőn a nemzeti nevelést, a fegyelmezés és oktatás oly folyamatát említjük, mely az ifjúságot a nemzeti érzés-, gondolkodás- és cselekvés-módjában (ethos) vezeti be, a nemzeti ethos-t az egyének ethos-ává változtatja át, úgy azonban, hogy azért a művelt világ szellemi közösségéből ki ne szakítsa neveltjeit.”¹⁹

A néprajz, a nép szokásainak, erkölcsének, életének, meséinek és dalainak, zenéjének ismerete nélkülözhetetlen a tanító számára, aki munkáját eredményesen csak akkor tudja végezni, ha ismeri és szereti azt, ismeri és szereti azokat, akikkel foglalkozik, tudja honnan jönnek, hogyan élnek, miben hisznek, s ez az ismeret és elkötelezettség segíti munkájában.

„A néprajz, néptan – Katona Lajos dr. meghatározása szerint – a nép testi-lelki tulajdonát, a népszellem minden rendű nyilatkozatát és a népélet összes alaki és anyagi jelenségeinek rengeteg tárgyalmazát felölelő, szóval a népismeretet rendszeres egészbe foglaló s elvek és törvények megállapítására vezérlő tudomány.”²⁰

Ennek a tudománynak a tanításához javaslatot is készített, felépítette a tárgy rendszerét, helyenként indokolta létjogosultságát, s a következőképpen foglalta össze az ismeretek nélkülözhetetlenségét: „Az ethnológia munkásai, különösen gyűjtő munkásai sorába kell állniok a tanítóknak nevelésünk, még pedig nemzeti nevelésügyünk és hazai tudományosságunk érdekéből. A nép életének ismerete nevelői és oktatói munkásságuk sikerét és értékét fogja biztosítani. ...A népélet alapos ismerete a tanítás minden terén is gyümölcsözőleg fog hatni.”²¹

Amikor népről ír, a magyar és más nemzetiségűeket egyaránt érti alatta, a hazánkban élő más nemzetiségűek ismeretét, nyelvük ismeretét is fontosnak tartotta. A gyakorlatban is példát mutatott, hiszen a német mellett beszélt a déli szláv nyelveket, a bunyevácot, sokácot, horvátot, vendet.

Az volt a vágya, hogy ha eljön az ideje és nyugdíjba vonulhat, minden idejét a néprajznak szenteli, de sajnos, ez nem válhatott valóra, egy téli falulátogatáson megbetegedett, megfázott, s tüdőbetegségben meghalt.

A diákok, akiket tanított és tisztelték tudásáért és emberségéért, emlékére hozták létre a Bellosics Bálint Alapítványt.

Emlékét, munkásságát mind a magyar, mind a nemzetközi néprajztudósok tisztelettel őrzik, Őt tekintik az első „igazi” magyar néprajzkutatónak. Szoros barátságot és szakmai kapcsolatot ápolt a zombori muzeológusokkal, gyűjtőútjaira tanulóit is többször magával vitte.

¹⁹ BELLOSICS Bálint: *A tanító és a néprajz*. In: SZTANÁNÉ BABICS Edit (szerk.): *A BAJAI Magyar Királyi Állami Tanítóképző-Intézet Értesítőiből. Tanulmányok a múltból*. Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja, 2011. 41. (Továbbiakban: BELLOSICS, 1899.)

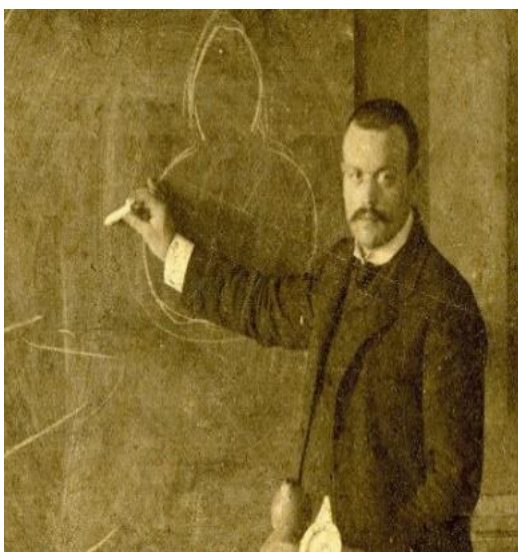
²⁰ BELLOSICS, 1899. 43.

²¹ Ua. 47.

id. Éber Sándor (1878–1947)

Idősebb Éber Sándor, festő, művésztanár, egy polgári család, festő dinasztia megteremtője, neve Bajától elválaszthatatlan, bár nem Baján, hanem Ráckeresztúron született.

A Budapesti Mintarajziskolában Székely Bertalan volt a tanára, pályája 1900-ban indult. Rendszeresen szerepelt országos csoportos kiállításokon, egyéni tárlata 1926-ban volt a Nemzeti Szalonban, 1925-ben és 1933-ban pedig Baján. 1902-ben került Bajára, haláláig itt élt és dolgozott. Bartsch Samu legkisebb leányával, Juliannával alapított családot, emlékeiket a Jókai utcai Éber Emlékház őrzi.



id. Éber Sándor

Id. Éber Sándor elsősorban freskófestőként ismert, tanítóképezdei rajztanárként a rajzterem (ma rektori iroda) falára készítette el a *Művészi nevelés* című freskóját, amelyet az évek során levakoltak, de fénykép őrzi az emlékét, melyen a művész a freskó mellett állva magyaráz a tanulóknak.

Legismertebb munkája a *Krisztus s az Emmanusba menő tanítványok* című, a bajai ciszterek társalgójába készített freskó. Szintén készített freskót a Bajai III. Béla Gimnázium dísztermébe, huszonkét templom (pl. a bajai belvárosi, Hajós, Katymár, Madaras templomai) és számos iskola (pl. Csávoly, Csátalja) falai őrzik alkotásait.

Pedagógiai, rajztanári eredményességét igazolja, hogy 1908-ban a londoni rajzoktatási kongresszuson tanítványai aranyérmet nyertek.

Id. Éber Sándor pedagógiai nézeteit az intézet 1905. évi évkönyvében megjelent *A modern rajzoktatás és a tanítóképzés* című tanulmányában fejtette ki. Szembeállította az akkoriban divatos ponthálózatos rajztanítást az élményen alapuló, alkotó, értelmi erőket is igénylő munkával, rajzolással.

Művészi nevelés²²

A céljait, a jövő feladatát fogalmazta meg: „...nem kell félni a természetnek sem a színes, sem a domború mintázásától. Rájöttünk, hogy a régi stílszerű ornamentika csak tanulság, nem pedig örökös tanulmány, mert a természet szépségeiben, állat- és növényvilágban találunk elegendő motívumot a fantázia és alkotási vágy foglalkoztatására. Elértük, hogy a művészetben nem szabad gátakat emelnünk; korán mindent ábrázolni és mindenütt érdeklődést kelteni, ez a jövő feladata.”²³ Kárhoztatta a korábbi „pepecselős, gépies” másolást, mely inkább vezet tespedtségre, mint alkotásra, a „szem útján a lélek tehetségeinek gyarapítására”²⁴ kell törekedni, hiszen „Szín és forma az egész külvilágunk, a nagy természet éppúgy, mint az emberi alkotások”.²⁵

Ahhoz, hogy a rajztanítás eredményes legyen, Éber szerint a szín és forma megfigyelése mellett arra is gondolni kell, hogy amit tanítunk, az ismereteket a tanuló felé minél szemléletesebben, a számára feldolgozhatóan közvetítse a tanár, és nem csak rajzórán, de minden tárgyat rajzolva kell tanítani, hogy a tanuló „figyelmes látáshoz szokjék, szemlélődés által gazdagodjék a lélek kincstára.”²⁶

A tanítókat tervszerűsége és ügybuzgóságra intette, s a tanulmányban közölte a rajztanítás útját, lépései a megfigyeléstől az emlékezeti rajzig. „A tanítóképző-intézeti rajztanítás igazi feladatát abban látom, hogy érje el azt, hogy a

²² A fotó az Éber Emlékház tulajdona, Éber Orsika bocsátotta rendelkezésemre a tanító- és óvóképzés felsőfokúvá válásának 50 éves évfordulója alkalmából 2009-ben.

²³ Id. ÉBER Sándor: *A modern rajzoktatás és a tanítóképzés*. In: SZTANÁNE BABICS Edit (szerk.): *A BAJAI Magyar Királyi Állami Tanítóképző-Intézet Értesítőiből. Tanulmányok a múltból*. Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja, 2011. 113. (Továbbiakban: Id. Éber, 1905.)

²⁴ Id. ÉBER, 1905. 114.

²⁵ Ua. 117.

²⁶ Uo.

kikerülő fiatal tanítók a népiskola összes tárgyait kitűnő szemléltetéssel és állandóan illusztratív módon tanítsák, hogy a szépérzék fejlesztésének, a természet szeretetének buzgó apostolai legyenek s ily módon a rajzolás valóban segítségére legyen a nevelésoktatás ügyének.”²⁷ A tanítóképezdei rajztanítást azért tartja nagyon fontosnak, mert el kell érni, „hogy legközelebb kikerülő ifjaink, tanítóink nemcsak jól rajzoljanak, de főleg ügyesen szemléltetnek s ami a legfontosabb, rajzolva tanítanak minden tárgyat.”²⁸

Ezt a célt elérhetőnek, teljesíthetőnek tartotta, ha maguk a képezdei tanárok is belátják a rajzolva, szemléltetve tanítás szükségességét, és így járnak el, hiszen „mindenkit meg lehet tanítani rajzolni, akinek különben számolás, természettudományok vagy más tárgy elsajátításához elég természetes esze van.”²⁹

A művészt nagy tisztelet övezte városában, iskolájában sokrétű munkássága, kitartó pedagógiai tevékenysége okán.

Összegzés

Egy nagy múltú iskola kezdeti időszakának, kiemelkedő tanárainak tudományos, művészi és pedagógiai munkásságának tanulmányozása a tények felidézésén túl sok tanulsággal szolgálhat, a törekvéseik megismerésén túl megtapasztalhatja az olvasó, hogy az igényesség, a kitartás, a tudás hogyan emelheti egyre magasabbra egyik generációt a másik után.

Scherer Sándor a tanítóképzős tantervek kapcsán 1889-ben visszatekintett az elmúlt húsz évre, arra, hogy az Eötvös-féle törvény óta beváltották-e a képzők a hozzájuk fűzött reményeket. Nagyon szerényen így fogalmazott: „hogy hazánknak minden tanítója, kinek cél tudatos működése a két évtizednek keretében, ha csak részlegesen is, beleesik, nyugodt lelkiismerettel mondhatja: haladtunk!”³⁰

²⁷ Id. ÉBER, 1905. 118–119.

²⁸ Ua. 117.

²⁹ Ua. 115.

³⁰ SCHERER Sándor: *Az állami tanítóképző intézetek tantervéről*. In: Dr. BARTSCH Samu (szerk.): *A Bajai Magyar Királyi Tanítóképző-Intézet értesítője az 1888-89-es iskolai évről*. Kollár Antal és Fia, Baja, 1889. 3.

Irodalom

- Dr. BARTSCH Samu: *A természet tudományának tanítása a tanítóképzésben.* In: SZTANÁNÉ BABICS Edit (szerk.): *A Bajai Magyar Királyi Állami Tanítóképző-Intézet Értesítőiből. Tanulmányok a múltból.* Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja. 1872/2011.
- BELLOSICS Bálint: *Dr. Bartsch Samu.* In: SCHERER Sándor (szerk.): *A Bajai Magyar Királyi Állami Tanítóképző-Intézet XXII. Értesítője az 1894-95. iskolai évről.* Kollár Antal és Fia, Baja, 1896/2011.
- BELLOSICS Bálint: *A tanító és a néprajz.* In: SZTANÁNÉ BABICS Edit (szerk.): *A Bajai Magyar Királyi Állami Tanítóképző-Intézet Értesítőiből. Tanulmányok a múltból.* Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja. 1899/2011.
- ÉBER Sándor (1905/2011): *A modern rajzoktatás és a tanítóképzés.* In: SZTANÁNÉ BABICS Edit (szerk.): *A Bajai Magyar Királyi Állami Tanítóképző-Intézet Értesítőiből. Tanulmányok a múltból.* Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja, 1905/2011.
- SCHERER Sándor: *Az állami tanítóképző intézetek tantervéről.* In: Dr. BARTSCH Samu (szerk.): *A Bajai Magyar Királyi Tanítóképző-Intézet értesítője az 1888-89-es iskolai évről.* Kollár Antal és Fia, Baja, 1889/2011.
- SCHERER Sándor: *Anthropológiai oktatásunk célja és anyaga.* In: SZTANÁNÉ BABICS Edit (szerk.): *A Bajai Magyar Királyi Állami Tanítóképző-Intézet Értesítőiből. Tanulmányok a múltból.* Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja. 1897/2011.
- SZTANÁNÉ BABICS Edit: *Eötvös József Főiskola Pedagógiai Fakultás.* In: FUSZ György és a kötetben szereplő karok dékánjai és főigazgatói (szerk.) *A felsőfokú tanító- és óvóképzés első 50 éve.* Páskum Nyomda, Szekszárd. 2009.
- SZTANÁNÉ BABICS Edit: *Székelykeresztúri diákok Baján 1916-ban.* *Danubius Noster*, 2013/3-4, Tél, 157–168.
- SZTANÁNÉ BABICS Edit–ZORN Antal: *150 éves a tanítóképzés Baján.* Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja, 2020.
- SZTANÁNÉ BABICS Edit: *Pedagógiáról, tanításmódszertanról vezérfkönyvek alapján,* Bajai Honpolgár, 2022/4. 11–13.

Dokumentumok

1868. évi XXXVIII. Törvénycikk a népiskolai közoktatás ügyében.
<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=86800038.TV&targetdate=&print-Title=1868.+%C3%A9vi+XXXVIII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev>

Abstract

Baján az állami tanítóképzés 1870-ben kezdődött. Jelen tanulmány az intézmény első évtizedeiben folyó oktatást vizsgálja módszertani szempontból. Középpontban kiemelkedő pedagógus egyéniségek munkássága, szellemi hagyatéka áll. Az elemzés kiinduló pontja az Eötvös József nevéhez fűződő oktatási törvény, a tanítóképzők születésének körülményei, és a képzések tartalmai az intézmény történetének kezdeti évtizedeiben. Dr. Bartsch Samu, Scherer Sándor, Bellosics Bálint és id. Éber Sándor oktató tevékenységén keresztül vizsgáljuk a korabeli nevelési- oktatási gyakorlatot. Összegzésként megállapítható, hogy intézményünket méltán tekintették a hallgatókat a legalaposabban felkészítő képzők egyikének.

Kulcsszavak: tanítóképzés, hivatás, módszertan, szakmai felkészítés.

NEW INSTITUTION, FRESH APPROACH METHODOLOGY IN THE FIRST DECADES OF STATE TEACHER TRAINING IN BAJA

The beginning of primary school teacher training in Baja dates back to 1870. The essay analyzes from a methodological point of view the education within the institution during the first decades after it had been founded, by focusing on the work and spritual legacy of the outstanding educators of the time. The starting point of the analysis is József Eötvös's educational law, the circumstances within which the teacher training institutions were founded and the teaching content of the courses in the first decades of the institution. We examine the educational and teaching process of educators such as Dr. Samu Bartsch, Sándor Scherer, Bálint Bellosics and Senior Sándor Éber. On the whole we can conclude that the reputation of our institution as being one of the few which offered the best training, was well founded.

Keywords: primary school teacher training, vocation, methodology, professional training.

Tóth Sándor Attila

**BERZSENYI DÁNIEL SZÉCHENYI FERENCET
KÖSZÖNTŐ ÓDÁJA: GROF SZÉTSENYI FERENTZHEZ
– ELŐTANULMÁNY A VERS ÉRTELMEZÉSÉHEZ –**

Berzsenyi Dániel poézisében a nemzeti hősök keresésének témáját szűkebb pátriájában, majd az országos politikában (királyi főkamarsásmester, királyi küldött) és a művelődéstörténetben (könyvtár és múzeumlapító) kitűnt férfihoz, Széchényi Ferenc (1754–1820) grófhhoz írt versével (*Grof Szétsenyi Ferentzhez*) folytatjuk.

*Astréánk' koszorús Papja! Polimniam
Példás Érdemidet merje e zengeni?
Hív Mu'sam' adaját meg ne utáld Hazánk'
Ószült Nestora Szétsenyi!*

5 *Nem kints, nem ragyogó poltz tüneményei
Nem mászó tsapodár kába remenneyei
Mozdítják ajakát, mert tsak az istenibb
Erkölts tsalja ki enekét.*

10 *Fényes birtokaid kényne le nem köti
Munkás életedet, terhek alá veted
Atlás vállaidat, hogy szemeid hajónk
Kormánynyára vigyázzanak*

15 *A' törvény sivatag rejtekiben lakó
Elméd Farusi láng a szövevény között
Kővár, s szent menedek minden igaznak és
A' bűnnek kegyes ostora.*

20 *S' hogy mindent megelőzz a' Tudományokat
Szárnyaddal takarod s a' Haza kintseit
Buzgón gyűjtögeted, s fel kel az alkotó
Corvin Tára te általad*

*A' polgári tölág 's Delfusi Laurusok
Kettősen fedezik homlokod érdemid
Méltán áldja nemes lelkedet a' Magyar
Mert jó Attya Vezére vagy!*

[Nikla 1807.]¹

¹ BDKM–MERÉNYI, 1979. 76–77.



Johann Nepomuk Ender (1793–1854) osztrák romantikus festő portréja Széchényi Ferencről – részlet

Széchényi Ferenc életéről: tudás- és hadierénye

Széchényi Ferenc 1754-ben Széplakon született. Középiskolai tanulmányait Sopronban (tudjuk, ahova Berzsényi is járt) és Szombathelyen végezte. Fraknói szerint szellemi fejlődésére döntő befolyást gyakorolt az a körülmény, hogy Bécsbe, a Mária Terézia által alapított és róla elnevezett (*Collegium Theresianum*²) intézetbe került.³ Tizennyolc éves volt, amikor 1772 őszén belépett. Akkor tizennyolc

² Erről l. KÖKÉNYESI Zsolt, „A nemesi erények műhelye”. *A Collegium Theresianum mint lovagi akadémia* = *Hadtörténelmi Közlemények*, 2013/1. 134–148.

³ Erről FRAKNÓI, 2002. 67–76.

magyar ifjú tanult ott, köztük Festetics György és Erdődy József. A bécsi érsek és váci püspök, Migazzi Antal (1714–1803) volt az intézet felügyelője, igazgatója pedig Cronstein Tivadar jezsuita atya. A rend szellemisége eltörlése előtt s után (1773) is jelen volt. Két kitűnő jezsuita tudóstanára Schönwisner István (1738–1818), a magyarországi érmek és római régiségek ismerője (később nagyváradi kanonok), és Palma Károly Ferenc (1735–1787), a címertannak Magyarországon megalapítóját és a magyar történelem egyik latin kézikönyvének szerzőjét.⁴ „Az utóbbival szoros összeköttetésben állott” – írja Fraknoi – „és irányában annyira lekötelezettnek érezte magát, hogy egy évtized múltával, mikor magas méltóságra emelkedett, így nyilatkozott: «Hogy érdemessé lettem az uralkodó kegyére, s ha a jövőben más méltóságok elnyerésére fogok érdemeket szerezni: ezt annak a jó oktatásnak köszönhetem, a mit Öntől nyertem».”⁵ Ferenc 1774-ben hagyta el a Tereziánusot [sic!], amelynek anyakönyvében az elbocsátáskor kiváló tehetségűnek, jó erkölcsökkel megáldottnak s közepes szorgalmúnak ítélte. Tanulmányai befejezésének oka, hogy anyja felszabadította a gyámság alól fiait. Bátyja, József, azonban még ebben az évben meghalt, így Ferenc lett a család összes birtokainak ura. Szembe kellett néznie a megterhelt uradalmak nehézségeivel is.

Megkezdte közéleti pályáját: 1775 elején Pesten a királyi táblánál gyakornok (juratus), ami egy évig tartott, majd 1776-ban – miután a kamarási méltóságot elnyerte – a Kőszegen székelő dunántúli kerületi táblához ülnökké, bíróvá nevezték ki. Kétségkívül azért vágyott arra, hogy éppen e törvényszéknél alkalmazzák, mivel székhelye uradalmához közel volt, és Keszthelytől sem esett távol. Ott élt ugyanis sógornője, József testvérének özvegye, Festetics Julianna (1753–1824), aki iránt gyengéd érzelmeket táplált, s elhatározta, nőül veszi. Az özvegy apja, Festetics Pál (1722–1782) szenttelenül fogadta ajánlatát, fia, György (1755–1819), viszont „*rajongó baráti szeretetről tanuskodó leveleket írt leendő sógorának, és lelkesen támogatta őt a főnforgó házassági akadálytól a pápai dispensáció ki-
eszközlésére irányuló igyekezeteiben*”, ami nagy nehézségekkel járt, hiszen a tárgyalások majd másfél esztendeig húzódtak.⁶ 1777 nyarán megérkezett a pápai okirat, s oltárhoz vezethette Júliát, „akit külső bájak és nemes lelki tulajdonságok egyaránt ékesítettek. Az ezidőtájt írt levelekben «az imádandó, a páratlan Juliának» és »testet öltött angyalnak» nevezik őt.”⁷ Tudjuk, hogy e házasságban született Széchenyi István.

⁴ L. SZÖRÉNYI László, *Palma Ferenc Károly történetírói munkássága* = Uő., *Studia Hungarolatina. Tanulmányok a régi magyar és neolatin irodalomról*, Kortárs, 1999. 158–168., TÓTH Gergely, *Ex-jezsuiták. Önkép, önreprezentáció és a rend 1773. évi megszüntetésének emléke Palma Károly Ferenc, Pray György és Katona István történeti munkáiban* = FORGÓ András–GÓZSY Zoltán, szerk., *Katolikus egyházi társadalom Magyarországon a 18. században*, Meta, Pécs, 2019. 411–426.

⁵ FRAKNÓI, 2002. 71.

⁶ Ua. 86.

⁷ Ua. 88.



Széchényi Ferenc és Festetics Julianna Fraknói könyvében (89) – részlet

Széchényi politikai karrierjét II. József tíz éves uralma részint visszavetette. Nem lett sem helytartótanácsos (Zichy Károly országbírónak jelezte, hogy politikai téren óhajtana működni, és fölkérte, hogy a mikor a helytartótanácsnál tanácsosi állás üresedik meg, jusson eszébe), sem főispán (a győri főispánságért folyamodott); de csakhamar más hatáskör nyílt meg előtte. 1783. július 9-én a császár gróf Eszterházy Ferencet Horvátország bánjává nevezte ki úgy, hogy udvari kancellári állását is megtarthatta. Ennélfogva célszerűnek látszott helyettes bán kinevezése. A bán erre az állásra gróf Széchényi Ferencet ajánlotta. Pálffy Károly alkancellár és Győry Ferenc voltak a támogatói. A császár augusztus 17-én nevezte ki, de hatáskörét némileg korlátozta. Utasította, „hogy «nagyobb jelentőségű ügyekben» előlegesen a bán hozzájárulását kérje ki; egyúttal mind az al-bán, mind az országos ítélmesterek kinevezését a bán részére tartotta fenn.”⁸

Széchényi Ferenc életrajzának és politikai pályájának ismertetését az 1783-as, helyettes báni kinevezésénél szakítottuk meg. Ismert, hogy néhány év múlva (1786) súlyos betegsége miatt hivatali működését befejezte, s hosszú időre ki is vonult a közéletből. Ehhez járult még II. József uralma, a rendeleti kormányzást, amely nemesi, nemzeti önérzetét is sértette. Így egészsége ürügy is a politikából való távozásra. Gyógykezelése után hosszabb külföldi utazásra szánja el magát. Anglia vonzotta. Hazaérkezve a művészetek pártolójaként jelent meg. Már Kőszegen az 1780-as években zenekart tartott, s a zenének nemcsak kedvelője, hanem művelője is volt. Ehhez járult irodalom pártolása: támogatta pl. Kónyi János (?–1792; aki Eszterházy Antal regementjében volt strázsamester)) fordításait (XIV. Kelemen pápa leveleinek kiadását [1783], *A' paraszt ember Magyarországbán* című könyv fordítását stb.⁹), Pálóczi Horváth Ádám *Hunniásának* kiadását,¹⁰ de jeleztük már kapcsolatát Révaival, Kazinczyval és Csokonai Vitézzel.¹¹

⁸ Uo.

⁹ Erről l. OLOFSSON, 1940. 16–22.; valamint FRAKNÓI, 2002. 112–113.

¹⁰ Ua. 33–47.

¹¹ OLOFSSON, 1940., l. még Fraknóinál Révai közölt levelét, uo. 115–117.

Ismert, hogy II. József (1780–1790) halálával a politika iránya is változott. Fraknoi ezt *nemzeti irányként* említi, amely az ország politikai fejlődésében már III. Károly és Mária Terézia uralkodása alatt is egyre inkább háttérbe került. A *regnum independes* kérdése elemi erővel került napirendre, főként a megyék megmozdulásaiban. Az uralkodó, II. Lipót (1790–1792) Eszterházy Ferencet engedte magához közel, Széchényi ezúttal is mellőzött maradt. A király követeként azonban nápolyi küldetést kapott, koronázási emlékérmét kellett a királynak átadnia.¹² Itt megkapta a *Szent Januarius-rend* aranyláncát.

Lipót halála után I. Ferenc (magyar király: 1792–1835) lépett a trónra. Uralmát a francia háborúk (ahol szükség volt a magyarokra) és a magyar jakobinusok mozgalma (majd kivégzése) jellemezte. A szerencsétlenül folyó Habsburg–francia háborúk a magyar diéta működését is megkívánták. Széchényi az 1796-os és 1797-es országgyűléseken is a hadisegély kérdésével foglalkozott. 1798 áprilisában emelkedett fel politikai pályájára, amikor Somogy megye főispánjává nevezték ki. A beiktatásról hosszabban olvashatunk a Magyar Hírmondó 1798. évi évfolyamaiban (14. 6., július 20. és 14. 10., augusztus 3.), amely az esemény költői megjelenítéseit is említi.

A főispáni beiktatás és poétai ünneplése

Ahogy jeleztük, többek között a Magyar Hírmondó 1798. évi július 20-i számában (6.) olvasni részletesen.¹³ A *Somogy vármegyéből* érkezett tudósítás szerint a „Nagy Méltóságú Gróf Széchényi Ferentz Ó Excellentiájának, a’ Ns Somogy Vármegyei Fő-Ispányságba ezen folyó Július Hónapnak 4-dikén Kaposvárott lett bé-ülttetése, oly fényes és pompás ceremóniával ment véghez, hogy ha Pest s Buda Anya-városainkban történt volna is.”¹⁴

A szívélyes fogadtatást s az örömnünetet így írja le: „A’ határánál Kaposvárnak nagy számú Nemes Lovasság állott, melynek Vezére Csapodi Gábor Fő Bíró Úr, ékes Magyar Beszédet tartott Ó Exc.-jokhoz. E’ meg-lévén sűrű örvendetes Éljen kiáltozások, ’s mozsarak’ durrogási között haladtak a’ sok hat lovas hintók, egy győzedelmi Kapuig, mellyet a’ Vármegyebéli Zsidóság állított, és Német Beszéddel tisztelte meg, a’ Méltóságokat. Más győzedelmi Kaput, a’ Nemeség készítettett mindjárt a’ Vármegye’ Háza előtt, a’ mely, valamint szintén a’ másik is, illuminálva volt, 3 napokonn által. A’ Vármegye’ Házában, a’ hová szállottak Ó Excellentiájok, Fő-Nótárius Illés Ferencz Úr, a’ szomszéd Vármegyébéli Deputátus Urakkal egygyütt szép köszöntéseket tett. Végre egy Német Víg-játék ’s egy nagy Vatsora fejezte bé ezen örvendetes estvét. Jun. 4-dikénf az Installátzió alkalmatosságával, mind az Installátor, mind pedig az installáltatott Gróf Urak oly velős Beszédeket mondottak valódi szép Deáksággal, mellyek, az édes érzés mellett álmélnokást is gerjesztettek a’ Halgatókban. El végeződvénn az Installátzió’ tulajdonképpen való ceremóniai: Vígóságok következtek. Két nap ebéddelel ’s vatsorával hét asztalokon 700 Személyeknél többen vendéglődtek meg. Komédia is volt, Bál is mind a’ két nap. Bezzeg itt lehetett tapasztalva meg-

¹² Nápolyi küldetéséről l. FRAKNÓI, 2002. 141–149.

¹³ Magyar Hírmondó, 1798/II. 6. 81–85.

¹⁴ Ua. 81–82.

esméni a' Tokaji nektáron kívül, ama' híres Somlai, Badatsonyi, Szekszárdi, Vilányi, Ménesi 's a' t. mind közönséges, mind pedig aszszú-szölő borokat.”¹⁵ A köznép mulatságáról pedig ezt írja: „A' Köznépnek is mulatságot kívánván tsinálni; egy ökröt süttetett kedvéért, 's két állásokról folytatott le bort a' számára egészsz hordókból. – Hasonló örömnapokra nem emlékezik senki Somogybann.”¹⁶

A művészt és irodalomkedvelő gróf beiktatásának ünnepségén, ahogy már az előzőekből is kiderült, a Múzsák is jelen voltak. A tudósítás második része ezzel foglalkozik, utalva Széchényi mecénási tevékenységére: „Még a' Magyar Apolló is különösen kívánta jelesíteni Gróf Széchényi Ferentz nagy Hazánkfia' érdemlett meg-tiszteltetésének víg innepét, mert számos Tanítvánnyait buzdította fel örvendő Versezetek' készítésére, a' mellyeknek tsupán a' laistroma, (mely mindjárt fog következni) eléggé mutatja, hogy valamint hajdan, úgy ma is, a' Tudományok' Pártfogói, a' Meczénások, nem tsak múlólágaló tiszteletet nyernek az ő szíves Tisztelőiktől, hanem olyat, mely, hóltok után is fenn marad az ő emlékezetek eránt, 's nemes példájoknak követésére serkentvén még a' késő Maradék közzül is, a' hozzájuk hasonló sorsú 's lelkű Férfiakat, nem engedí egészszzen kihalni a' Virtust az Emberek közzül.”¹⁷

A költemények tehát a kiváló férfiak ez esetben: férfi) erényét őrzik, a horatiusi költészetben pártfogójáét, Maecenasét, aki példát adott az utódoknak, s a hozzá hasonlók szintén megörökítendőik.

Ahogy jelezte, örvendező Versezetek készültek, amelyeket fel is sorol a tudósítás végén: 1. *Mnemosynon Excell[entissimo] atque Ill[ustrissimo] D[omino] Comiti Francisco Széchényi, LegIs proVIDentia RegIs aVgVstI gratIa, sIMIGI-ensI proVInCIA aVcto InaVgVrato. D. D. D.* (Franciscus Nagy Canon. Veszprim.) in 8. 1798 (A legkiválóbb és igen híres Uraságnak, Széchényi Ferenc grófnak emlékezete, aki a törvények őre a fenséges király kegyelméből, miután Sümeg vidékét gyarapította). A szerző az 1798-ban kinevezett veszprémi kanonok (előbb szentszéki jegyző, utóbb somogyi főesperes és prépost), Nagy Ferenc. A latin szöveg akorosztikonja az 1798-as dátumod adja ki. 2. *Dall, Méltóságos Gróf Széchényi Ferentz Ó Excellentiája Somogy Vármegyei Fő Ispányságba való bé iktatásának ünnepére*, 1798. A szerző itt is Nagy Ferenc veszprémi kanonok. 3. *Önrendező Fébus T. N. Somogy Vármegyéhez, midőn Gróf Széchényi Ferentz Ó, Excellentiája, Fő-Ispányi Méltóságába bé-iktatódott*. Kaposváron 1798. Sopronban in 4. Szerzője Czinke Ferenc (1761–1835) „Sopronyi Királyi Tanító” (előtte Szombathelyen, később pedig [1801] Budán tanított. Révai Miklós halála után 1808-ban a pesti egyetemen a magyar nyelv és irodalom, majd utóbb a nyelvészeti tanszéken tanár). 4. *Öröm Versek, mellyek Gróf Széchényi Ferentz Ó Excel.-ájának a' Magyar Múzsák' különös Pártfogójának tiszteletére készítették*. Szerzője „Bertalan Ferentz Tsászári Plébános”, Pécssett 1798. 5. *Haza Templomának Öröm napja*, szerzette Csokonay Mihály. Pécssett 8. 1798. 6. *Az igaz érdem' meg-jutalmaztatásán vígadózó Magyar szívnek örvendező Tapsa, mellyet a' Sopronyi Magyar tanuló Társaság' nevében írt Sikos István 1798-ban*. „Sopronban in

¹⁵ Ua. 82–83.

¹⁶ Ua. 83.

¹⁷ Ua. 84. Részint hivatkozik rá Fraknoi: uo. 161.

4to.” 7. *A’ még-koszorúzott Virtus, ajánlja Horváth Ádám.* Megjegyzi a szerző: majd „*ki fog nyomtatódni*”.¹⁸

Nem lenne érdektelen e versek áttekintése sem (bár alaposan szétfeszítené tárgyunkat), hagyatkozunk most csak a Magyar Hírmondóra, amely 10. számának az augusztus 3-i árkushoz tartozó *Tóldalék*ában ismét megelevenedik az ünnepe, s verseket is közöl.¹⁹

TÓLDALÉK

A’ Magyar Hírmondónak, Augustus’ 3 dik napján 1798-dik esztendőben költ árkusához.

A’ Somogy Vármegyei Fő-Ispányságba tett ceremóniás bé ültetetéséről Gróf Széchényi Ferentz Ó Exc.jának, közre bocsátottunk már egy Tudósítást: akartuk mindazáltal az itt következőt is közleni magae egész valóságában, mind a’ Graf Úrhoz viseltető különös tiszteletünkből; mind a’ Tulósító Úr eránt tartozott barátságos kötelességünkből; és abból a’ reménységből is, hogy kedvet találunk vele a’ Magyar Közönségnél.

Részlet a Tóldalékból

E szárazabb, inkább csak a köszöntőket felsoroló prózai részből nem idézünk, hiszen katalógusserűen arról ír, ki mikor köszöntette az új főispánt magyar vagy latin nyelvű oratóiával. Csak ízelítőül: „Azon által be étkeztén a’ Vármegye’ Házához; a’ folyoson a’ Fő Nótárius Illyés Ferentz Úr ismét Orátzióval fogadta Ó Excellentiájokat; azt is kegyesen el fogadván le-telepedtek, Estve Levél szín alatt a’ Vármegye Curiáján vatsora adattatott, a’ győzedelmi kapuk pedig egész éjjel világítottak.”²⁰

Az esti multságokhoz tartozott a dicsérő versek átadása is, amelyről így ír a tudósítás: „estve tántz vólt két helyen, és éjféltájban, vatsora; volt divatja a’ Magyar Tántznak; mellyct csak hamar ki kezdték magok a’ Méltóságok, mind a’ Férfi, mind a’ Szép Nem egyaránt. A’ multság más nap is tartott, mivel a’ Vendégek mindnyájan két napra voltak hivatalosok; sok örvendező versek, és énekek osztogattattak; – átallyában az egész Installátzió olyan víg volt, és olyan pompás, hogy már jobban nem lehetett. A’ fenn említett versek, mellyek Simoniban, a’ Ns Vármegye’ küszöbiben lett bé-lépésekor Ó Excjának alázatosan bé-nyújtva.”²¹

Ezután következik egy hosszú vers, Horvát Ádám költeménye (erről azt írták korábban: *ki fog nyomtatódni*), majd még néhány kisebb rigmus és dal említése.

¹⁸ Magyar Hírmondó, 1798/II. 6. 85.

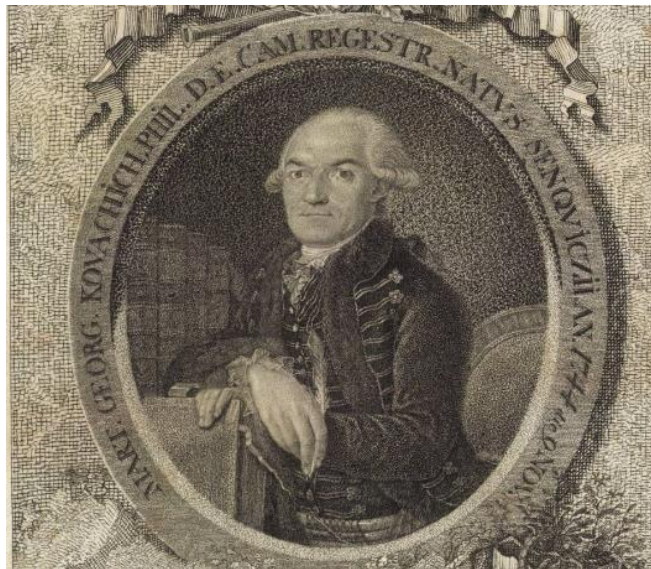
¹⁹ Magyar Hírmondó, 1798/II. 10. 152–162.

²⁰ Ua. 154.

²¹ Ua. 155–156.

A könyvtáralapító és a napóleoni háborúk viharában

Széchenyi 1799 októberében már a Hétszemélyes Tábla elnöke, majd főkamaramester, decemberben pedig országbíró. Mégsem e tisztségek őrzik hírnevét, hanem híres könyvtára.²² Tudjuk, hogy Széchenyi cenki könyvtára folyamatosan gyarapodott, s nemcsak nyomtatványokban, hanem olyan kéziratokban, amelyek többségét oklevelek és országgyűlési iratok másolatai alkották. Nagy szerepe volt ebben a jogtörténész és forráskutató Kovachich Márton Györggyel (1744–1821) való kapcsolatának, akivel 1791-ben került személyes összeköttetésbe.



Kovachich Márton György – korabeli rézmetszet

Széchenyi biztosította Kovachichnak a nála lévő szükséges kéziratokat, a jogtudós pedig elkészítette a *haza számára* sok értékes kézirat másolatát. Végül is összes gyűjteményét Széchenyi rendelkezésére bocsátotta, úgy a nyomtatványokat, mint a kéziratok anyagokat s okleveleket. Kovachich pedig tovább folytatta a gyűjtést a gróf finanszírozásával.²³ Ennek keretében szerezte be pl. a *Budai Krónikát* is. Közben egyre gyarapodott könyvgyűjteménye, s elhatározta, hogy a kéziratok *hungarikumok* mellett magángyűjteményével *magyar könyvtár*at fog alapítani. Ekkor ugyancsak Kovachich beszélt rá, hogy gyűjtse tovább a magyar tárgyú kéziratokat s könyveket. Ekkor nagyarányú beszerzésekbe kezdett, ugyanakkor megtette az előkészületeket a magyar könyvtár katalógusának nyomtatásban megjelenő közzétételére. Ebben Tibolt sietett a segítségére.²⁴

²² Erről l. KOLLÁNYI Ferenc, *A Magyar Nemzeti Múzeum Széchenyi Országos Könyvtára 1802–1902, I–II.*, Budapest, 1905; valamint FRAKNÓI, 2002. 187–222.

²³ Kettejük kapcsolatáról l. FRAKNÓI, 2002. 188–198.

²⁴ FRAKNÓI, 2002. 202. és a 306. jegyzet.

Széchenyi 1799 tavaszától súlyos betegséggel küszködött, ami lassította a könyvtár ügyét is. Végül is 1802 tavaszán, királyi tetszéssel (I. Ferenc) és támogatással megtörtént felajánlása, s a könyvtár megnyitása.²⁵

A 19. század első negyedét erőteljes politikai mozgások jellemezték úgy a bel-, mint a külpolitikában. A viharos 1802. és 1805. évi országgyűléseken eredménytelenül sürgették a vármegyék követei az 1790-es országgyűlésen kiküldött bizottságok reformjavaslatainak tárgyalását, amely az európai békekésztés helyreállítása utáni időre halasztottak. E tekintetben gróf Széchenyi Ferenc, a főrendek túlnyomó többségével, az udvar szándékait támogatta. Ily módon a radikálisabb nemzeti irány apostolainak és híveinek körében mind népszerűtlenebbé vált – írja Fraknói.²⁶ Ennek illusztrálására Kazinczy 1806. szeptember 8-án, Sárközy István-nak írt leveléből idéz, amelyben ragyogó tetteire emlékezve el is marasztalja: *„Széchenyinek ismeretségébe én akkor jutottam, mikor 1789 táján Kir. Commissáriusi hivatalát letette 's Bécsben Pászthornak barátságában élt. Akkor egészen más ember volt. Nem tagadhatja még az ellensége is, hogy ő sok ragyogó tetteket tett, 's a' Hazának becsületére élt. De úgy tetszik, jól esnék, ha az Isten az embereket rövid ideig hagyná élni. Alcibiád azt kívánta az Istenektől, hogy még ifjanta haljon-meg; hogy azok a' szép orcák el ne hervadjanak 's az a' herósi spiritus el ne vénhedjen.*²⁷ Ekkor a megyék radikalizmusát átvevő Kazinczy Széchenyiben csak az udvar kiszolgálóját látta, nem a nemzeti aulikust. Viszont éppen ez az év (1806), amikor a gróf bejelenti (kiújuló betegségére is hivatkozva), visszavonul a közéletől. Magánzférájában is az a célja, hogy királyi segédlettel könyvtárát közkönyvtárrá tegye (a nemzetnek adományozza), amit 1807-ben törvénycikkely (XXIV.) is rögzít. A törvénybe iktatás után (már 1808 januárjában) a király a maga részéről is a rendelkezésére álló legmagasabb kitüntetésben részesítette Széchenyit, az aranygyapjas lovagrendet adományozva neki. Megtörtént tudományos megdicsőülése is: a külföldi tudományos körök elismerésük jeleként keresték fel Széchenyit. Több tudományos egyesület, így a jénai tudós társaság, a varsói királyi irodalmi társaság, a bécsi szépművészeti akadémia és a gazdasági egyesület, a brünni morva-sziléziai gazdasági egyesület és a göttingeni tudós társaság megtisztelte azzal, hogy tagjai sorába vette föl.²⁸ Tudományos sikere enyhítette az a politikai kudarcot is, hogy Somogy megyében megválasztásának, kinevezésének eufóriája alaposan csökkent, mer erélyen, szigorú, de egyúttal a radikálisok szerint önkényre hajló kormányzásával szemben jelentékeny ellenzék szervezését idézte föl. Ez az 1807. év november elején tartott közgyűlésen nyíltan és kíméletlenül lépett föl.²⁹

²⁵ A részletekről l. FRAKNÓI, 2002. 215–221.

²⁶ Ua. 225.

²⁷ KAZLEV–VÁCZY, IV., 1893. 422. Részletét l. FRAKNÓI, 2002. 226.

²⁸ FRAKNÓI, 2002. 234.

²⁹ Részletesen l. Fraknóinál. Ua. 225–240.

Talismi di exemplis effectum est, vt *Bibliothecae Széchényianae* celebritas vbique Gentium percrebresceret, a) atque Status, et Ordines Budae in Comitibus congregati inducerentur, ad perennem *Széchényianae Donationis* memoriam, in Legibus conseruandam, condendo gratitudinis caussa in haec verba *Articulo: b)* „ Grata

a) *Götting. gelehrte Anzeigen an.* 1805.

b) *Corp. Iur. Hung. Tom. II. FRANC. I. Decr. V. an. 1807. Art. XXIV. pag. 521.*

„ mente recolunt Status, et Ordines Regni Hungariae
 „ illam Comitibus FRANCISCI SZÉCHÉNYI Cubiculariorum Regalium Magistri liberalitatem, studiumque erga incrementum publici commodi, quod vestigia laudabilis memoriae Antenatorum suorum premendo, amplam, lectamque Bibliothecam suam, Numos item rariores, et Arma insignium Familiarum, vti etiam Mappas et Icones, nec non Manuscripta peculiari cura, sumtibusque per se collecta, vsibus Nationis Hungariae pleno iure transcripserit, hisque fundamenta erigendi Musei Nationalis zelo laudabili posuerit. Status, et Ordines Regni insigne hoc, et imitatione dignum studium, vt eius in publicis etiam Regni Legibus memoria supersit, benigne annuente sua Maiestate Sacratissima, inarticulandum decreuerunt. “

A könyvtár adományozásának törvénycikke az Acta litteraria Musei Nationalis Hungarici első kötetében (Tomus I.); 84–85.

Tudjuk, hogy a helytartótanács és az udvari kancellária három esztendőn át nagy alapossgal tárgyalták a főispán és az ellenzék között fennforgó viszályok egyes mozzanatait. Végre az 1811 januárjában kelt királyi leirat vetett annak véget. Egyébiránt mint jobban súlyosbodó szembaja arra készítette, hogy 1811 júniusában összes hivatala alól felmentését kérje. Előtte s utána is könyvtár gyarapításával volt elfoglalva: különféle hungarikumok (pénzérmék) gyűjtése, katalógusok kiadása (1814–1815). A gyarapítás kötötte le idejét. Az 1818. év őszén a Bécsben időző József főherceggel közölte, hogy a világirodalom klasszikusainak munkáiból álló soproni könyvtárát a Múzeumnak kívánja átadni. Kérte egyúttal, hogy az átvétel és elszállítás végett Horvát Istvánt küldjék Sopronba. A nádor azonnal megtette a szükséges intézkedéseket.³⁰ Halála előtt még a Sopronban levő házai egyikét újraépíteni igyekezett, hogy abban a nemzeti levéltár megfelelő helyiségeket és a levéltárnok kényelmes lakást nyerjen. Az év vége felé halálát

³⁰ Ua. 256.

közeledni érezvén, utolsó végrendeletében negyvenezer forintnyi értéket hagyott az építkezés költségeire.

Élete végén mindinkább búskomorság vett rajta erőt, könyörgésbe és vallási bűnbánatba mélyedve, mind jobban a vallási miszticizmus felé hajlott. A politikai reakciót látva egyre levertebb lett, és ahogy fia írta: „*a nemzet jövője felett kétségbeesve, reménytelenül szállt sírjába*” 1820-ban (december 13-án). (Majd három évre rá neje is követte.) „*Intézkedéseinek szigorú megtartásával történt a tetemnek Bécsből Nagy-Czenkre átszállítása és ott december 18-ikán a családi sírboltban elhelyezése. Elvesztéséről megilletődéssel vett tudomást a nemzet. A hírlapok valószínűleg először használták ez alkalommal, magyar emberről írván, a «nagy férfit» kifejezést, és először szólottak «nemzeti gyász» felől, a melyet halála okozott*” – írja Fraknoi.³¹

Berzsenyi Széchényi-verse (1807)

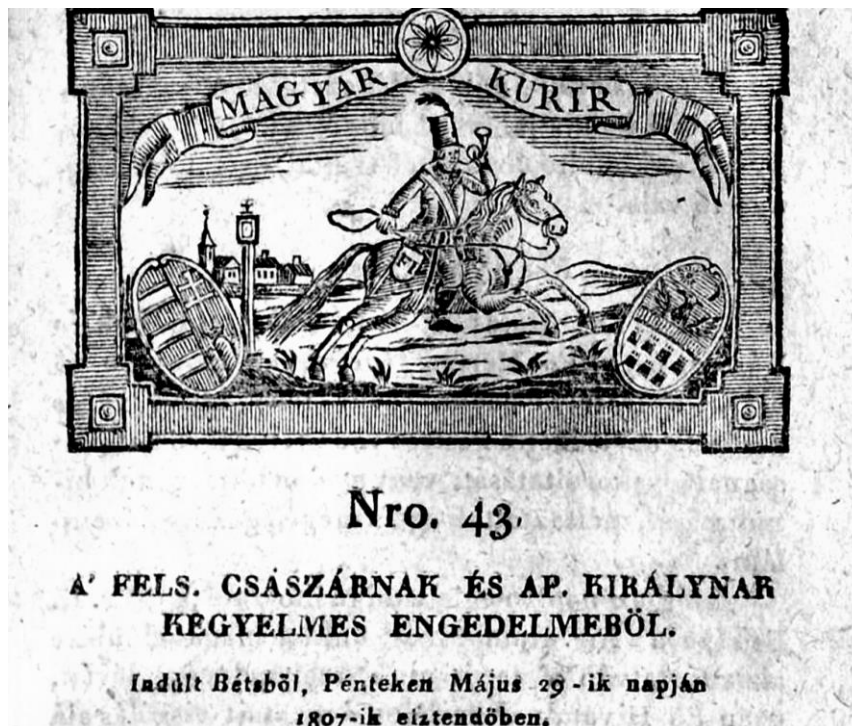
Merényi Oszkár Berzsenyi verseinek kritikai kiadásában 1807-re datálja a vers keletkezését, kiemelve, hogy már Somogyba költözésekor írhatta, hiszen kifejezései Széchényi főispáni hivatalára is utalnak.³² (A hivatalairól [somogyi főispáni és vasi adminisztrátori tisztségeiről] egyébként 1811-ben a Ferenc-féle abszolutizmus miatt lemondott, hallgatásával is tiltakozott Metternich rendszere ellen.) Az 1807. év egyébként könyvtár- és múzeumalapítói tevékenysége következményeként megdicsőülésének éve, hiszen a király 1707-ben (az országgyűlés ideje alatt) meglátogatta a könyvtárát (most már annak saját épületében), s ebből az alkalmából Széchényi nagy ünneplésben részesült. Erdemeit pedig az 1807-es országgyűlés törvénybe iktatta.³³ Nézzük azonban sorjában!

Merényi is kiemeli a Magyar Kurír 1807. május 29-i számában (Nro. 43.) olvasható tudósítást, amely a király látogatásáról szól. A *Magyar-Ország* című rovatban ezt olvassuk: „*Pestről, Május 24-kén. Első Ferencz Csász. Felsőes Királyunk ezen folyó hónapnak 21-ik napján, minden más tárgy előtt, mellyet meg vizsgálni indult, Országunk Könyvtárját méltóztatott meglátogatni, Felsőes Császári Fő Hertzeg Náadorispány, Gróf Wrbna fő udvari Kamarás 's Minister, és Gróf Széchényi Ferentz, ő Excellentiájoknak társaságokban. A' Gyűjteményeknek, mintegy félóráig tartott szorgalmatos megnézése közben, tellyes meglegedését azzal mutatta, hogy a' Nagy Méltóságú Szerzőnek gondos szorgalmát, ennyi temérdek tudományos dolognak, mellyek tsak Magyar Országot illetik, öszve-szerzésében, nem győzte elegendőképpen tsudálni 's ditsérni; annál inkább pedig, hogy mintegy 15 esztendő alatt vihette légyen azt annyira. Hanem több ízben, a' ritka és drága Könyveknek, Kézírásoknak, Képeknek, Mappáknak s. a. t. előmutatása közben, megköszönni is méltóztatott e' nagy kegyelmű Felsőes a' Gróf Úrnak Magyar Hazájának tett ezen áldozattyát. Bóven értésre adta azon felül, hogy igen is gondja leénd arra, hogy e' Nemzeti Kints, valamint a' maga nemében ritka, úgy igaz' méltó fényre kaphasson.*

³¹ Ua. 323–324.

³² BDKM–MERÉNYI, 1979. 546.

³³ L. uo.



A Magyar Kurir 43. számának kezdőoldala (651.)

Figyelemmel olvasta azon érdeemes Hazafiaknak, az a' végre készített különös könyvben fel-jegyzett, neveit, kik a' halhatatlan emlékezetre méltó szerzőnek példáját követvén, hazájokhoz vonzó szeretetből, szint' úgy már némelyly betses adományokkal szaporították a' gyűjteményt: ugymint Gróf Eszterházy József, és János ő Excellenciájoknak, Rhédei Lajos Kamarás, Ott Feldmarschal Lieutenánt, Gróf Tolvaj, Gróf Fekete Ferentz, Nitray, Latinovits, Szilassi Consiliarius s. a. t. Uraknak neveiket; örömet jelent-vén buzgóságok eránt, így szólla: illik és szükséges-is, hogy minden, a' mi a' többi tartományimban is találtatik, és ezen Gyűjteményhez való, itt' tartasson. Kiváltképpen tetszett pedig ő Cs. Kir. Felségének a' rend, melylyet az Ország Könyvtárjának Fő Gondviselője Tek. Miller Jakab Ferdinánd Úr a' Gyűjteménynek felosztásában tart. Az egész alkotmánynak elrendelése úgy, mint most vagyon, egyedül az ő jó ízlésének szüleménye. Ezen kiterjesztett tudománnyú Ur más különös tulajdonságaival is szembetűnőképpen, valamint tudja ötet Nádor-Ispány ő Főhertzsége különözni; úgy Császár és Király ő Felségének kegyelmes figyelmét magára vonta.

Kétség kívül Nádor Ispányunk ő Fő herczségének, a' ki a' Magyar Haza' hasznának, fényének, ditsőségének minden léptében, tettében igen nyilvánvaló előmozdítója lévén, mindenkor nagy Pártfogója volt e' Nemzeti Alkotmánynak is, kell köszönnünk, hogy Magyar Könyvtárunknak leg első meglátogatásával is Császár Királyunk Ó Felsége ennyi Kegyelemnek kinyilatkoztatásával méltózta-

tott azt fel magasztalni. Valóban egész ábrázattjának mozdulásaiból egyebet nem láthattak a' jelenlévők, mint mindannyiszor való szíves mosolygást, valahányszor Császár ő Királyi Felsege valamiben való megelégedését jelentette.”³⁴

A tudósítás megerősíti, hogy a nemzeti könyvtár a tudáserény helyévé, s a nemzeti önazonosságot kifejező jellemzők (viselet, nyelv, országgyűlés, alkotmány stb.) sorába lépett: egyrészt Széchényi létrehozta az ország könyvtárát, másrészt, olyan ritka könyvek, kéziratok, képek és mappák voltak láthatóak itt, amelyek – ahogy írja – „*csak Magyar Országot illetik*”, tehát a nemzeti identitás kifejezői. A tudósítás szerzője utal arra is, hogy a nemzeti könyvtár a nemzeti alkotmány fényében jöhetett létre, hiszen Magyarország *regnum independens*.

CXXXII-dik SZÁM LXXXIV-dik ÜLÉSBEN.

K. Királyi Válfaz az Ország' Könyv Tárháza iránt.

Nro. CXXXII. SESSIONE LXXXIV.

B. Resolutio Regia de Bibliotheca Regnicolari.

Sacrae Caesaree &c. Suam Majestatem Sacratissimam articulum de Bibliotheca Hungarica Szécsényiano Regnicolari peculiari cum complacentia erga Fundatorem ejusdem: Alterum vero de eorum, quae hac Dieta conclusi non poterant, ad futuram remissione prout modificatus est, Benigne ratihabere dignatam esse. In reliquo &c.

A királyi könyvtár-alapítási engedélye: Acta comitiorum Regni Hungariae, Pest, 1807. 532.

A könyvgyűjtemény királyi meglátogatása a diéta részéről is Széchényi felmagasztalását eredményezte. Fraknói számol be arról, hogy az „*alsó tábla december 15-ikén tartott ülésében egy «magyar tudós társaság», úgyszintén «a természet és mesterségek ritkaságai egybeszedésére rendelendő nemzeti tárház vagyis Múzeum» föllállítása iránt folyt tanácskozás alatt, a következő indítvány terjesztett elő: «Mivel gróf Széchényi Ferencz hazájához és nemzetéhez való igaz szeretetét nyilvánosságosan megmutatta azzal, hogy számos és válogatott könyvekből álló könyvtárát, különféle ritka gyűjteményekkel együtt, a nemzetnek közhasznára feláldozta; nemcsak az illendőség, de a hálaadó kötelesség azt hozván magával, hogy a nemzet háladatosságát nyilvánosságosan megbizo-nyítsuk: méltónak látszik lenni, hogy ezen adománynak emlékezete a késő maradéokra is terjesztessen és ez iránt különös törvényczikkely tétetődjön.»*”³⁵

³⁴ Magyar Kurír, 1807/I. 652–654.; BDKM–MERÉNYI, 1979. 546–547.

³⁵ FRAKNÓI, 2002. 233.

íránt való meghatározásokat a SS' és Rendeknek tudtára adni. A' mint is nem sokára az ezen Kővetéséggel által küldött Királyi Tábla' Bírása által megízenték: hogy Gróf Széchényi Ferentz' adományának Törvénybe való iktatása felől épen semmi ellenvetések nintsen, és azonszó után: *Bibliothecam a' következendők is hozzá adódgyanak: Nummos item variiores, et Arma insignium Familiarum, uti etiam Mappas et Icones, nec non Manuscripta.*

circa eundem declarationem Statibus et OO. nunciabit. Prout etiam paulo post redux cum Deputatione eadem transmissus Tabulae Regiae Assessor retulit: Tabulam Procërum nullam habere in contrarium Considerationem, quo minus insignis Comitum Francisci Széchényi Liberalitas in Articulum referatur, ac post Bibliothecam sequentia etiam inserantur: *Nummos item variiores, et Arma insignium Familiarum, uti etiam Mappas et Icones nec non Manuscripta.*

Részlet Széchényi adományának törvénybeiktatásáról: Diarium comitorum Regni Hungariae (Magyar Ország Gyűlésének jegyző-könyve), Pest, 1807. 833.

„Az indítvány egyhangúlag elfogadtatván” – írja Fraknoi – „az itélőmesterek félrevonultak és rögtön ilyenképen fogalmazták meg latinul az alkotandó törvénycikkelyt: «Az ország karai és rendei hálás érzéssel ünnepelik gróf Széchényi Ferencz királyi főkamarmester bőkezűségét és a közjó előmozdítására czélzó igyekezetét, mely szerint dicső emlékü őseinek nyomaiba lépve, nagy gonddal és költséggel egybegyűjtött gazdag és válogatott könyvtárát a magyar nemzetre teljes joggal átruházta, s ezzel a felállítandó Nemzeti Múzeum alapját dicséretes buzgalommal megvetette. Hogy ennek az utánzásra méltó tettnek emlékezete az ország törvénykönyvében is megmaradjon, ő felsége kegyes engedelmével, az ország karai és rendei becikkelyezését határozták el.» A küldöttség, mely ezt a törvénycikkelyt a főrendek táblájához vitte át, azzal a jelentéssel tért vissza, hogy a főrendek az üzenetet «kedvesen vették».”³⁶

Berzsenyi Dániel költeménye tehát egyrészt a megye főispánjához szól, másrészt pedig a diéta által ünnepelt könyvtáralapítóhoz. A vers pedig érdemeit és erényét zengi.

A vers Kazinczy levelezésében

Merényi kritikai kiadása is jelzi a Kazinczy levelezéséből vett megjegyzésekkel, hogy a széphalmi mester fanyalogva fogadta a költeményt s egyenesen megsemmisítendőnek tartotta. „A' Széchényire írt óda rossz, felette rossz. Vagy újat, vagy el vele!” – írja 1808. november 12-i levelében Kis Jánosnak.³⁷ Aztán a Berzsenyinek 1808. szeptember 23-án írt híres-hírhedt levelében a gyűjteményből

³⁶ Ua. 233–234.

³⁷ KAZLEV–VÁCZY, VI., 1895. 122. Ugyanakkor a bírálat mellett elismerése is megszólal: „A' Delicta majorum is sokkal csekélyebb, mint a' millyet vártam. Horátnak ideájit szorosbban követhette, 's alkalmaztathatta volna a' Magyarokra. De óh mély szép a' legnagyobb része! Ujabb Poétáink közt egy sincs, a' ki Berzsenyit utól érje.” Uo. A Delictával célzás a Romlásnak indult... című ódára.

mindenképpen kihagyandónak ítélt tíz verset, ahol ötödikként találjuk a Széchényi-ódát: „Ezeket fel nem vettem gyűjteményedbe, mert ártának az egésznek: 1. Magyarország. 2. XVIII. század. 3. Lajos és Mátyás. 4. Festeticshez. Örvendj hazánknak bölcs fija, etc. Mellynek csak három strophája jó. – Festetics elégedjék-meg egy ódával. Keszthelyében úgy is még egyszer előfordul. 5. Szécsényi. Igen szerencsétlen óda. Rossz még a' Héros nevében is, mely – – v, nem pedig – vv” stb., s itt találjuk a Fohászokodást is, mely „Messze alatta van a' tárgyának.”³⁸ Az utókor már joggal mondhatja, hogy a felsoroltak közül jó néhány Berzsenyi kiemelkedő ódái közé tartozik. Így Kazinczy elutasításában nagy szerepet játszik a politikum: II. József híveként, (volt) jakobinusként, szabadkőművesként s köznemesként (régi nemesi család sarja) törekeny a főnemességhez való viszonya. Ahogy megjegyzéséből kiderül (de más adatokat is bőven állnak rendelkezésünkre), a Festetics-ódán is fanyalog, s (Merényi szerint) ekkor már Széchényiből is kiábrándult, amiről Berzsenyi nem tudott, hiszen a niklai költő ódájában többek között a „század első évtizedeinek egyik legnagyobb kulturális tettét dicsőítette, s e tárgy és téma Kazinczy által történt elhagyása csonkán mutatja a költő »világképét« is. Kazinczy itt sem értette meg a költő célzatát (miképp az Esterházyhoz és Festetics Lászlóhoz írtban sem), s azt hitte, hogy helyesen jár el, mikor Széchényit nem engedi dicsőíteni, mert más a véleménye róla.”³⁹ A Széchényi irodalompartoló tevékenységét számba vevő Olofsson Placid hosszabb fejezetet szentel a Kazinczyhoz fűződő viszonyának (és Kis Jánoshoz kötődőnek is).⁴⁰ Ebből megtudjuk, hogy a széphalmi mester a nagyapai ősi kúrián már serdülőkorában megtanulta a tekintélytiszteletet, „s e tisztelet valódi áhítatosságig emelkedett benne, valahányszor oly nagy urak közelébe kerülhetett, mint aminő Széchényi Ferenc volt.”⁴¹ Ezt mutatja a 18. század végi ismeretségük és találkozásuk, amelyről ezt olvassuk a Pályám emlékezetében: „Széchényi az Urak-úczáján lakott, 's én őtet magát lelém. Mívelt lelke minden mozdulásában festé magát, 's én ennyi méltóságot emberben soha sem láttam. Reá illet igazán: bonum virum facile crederes, magnum libenter. Religiósus tisztelettel állék a' valóban nagy férfi előtt, pedig még akkor nagyságát nem ismerém a' mint kelle. Mik más Nagyok Széchényi mellett! mondám magamban.”⁴² Aranka Györgynek írt levelében pedig így jellemzi: „Szécsényi Királyi Commissarius és Fő Ispány volt. Önként resignált. Eggy szent Hazafi. Igen tanúit, igen nyájjas, igen jó ember. Alig szerettem valaha valakit annyira, mint őtet első tekintettel: de rettegtem előtte, olly nagy volt reverentiám, veneratiom. Ha ki őtet látja, hazafiúságát hallja, azonnal hozzá-fog az íráshoz.”⁴³

³⁸ Ua. 165.; BDLEV–FÓRIZS, 2014. 28–29.

³⁹ BDKM–MERÉNYI, 1979. 548.

⁴⁰ OLOFSSON, 1940. 48–62. (Kisről: 63–69.)

⁴¹ Ua. 48.

⁴² KAZINCZY Ferenc, *Pályám emlékezete*, s. a. r. ORBÁN László, Debreceni Egyetemi, Debrecen, 2009. 514. A *Pályám emlékezete II.* változatában: „Széchényi az Urak-úczáján lakott, 's egyedül lelém. Megzavart látása. Ennyi méltóságot emberben nem találtam. Rá illék igazán: *bonum virum facile crederes, magnum libenter*. Religiósus tisztelettel állék a' valóban nagy férfi előtt; már sok nagy tetteit hallottam.” Ua. 622. L. még OLOFSSON, 1940. 50. A latin idézet Tacitus, *Aggicola* című művében: *Kömmen elhinnéd róla, hogy derék ember, szívesen, hogy nagy*.

⁴³ KAZLEV–VÁCZY, I., 1890. 518–519.; OLOFSSON, 1940. 50.

Kazinczy fogsága utáni (1801-ben szabadul Kufsteinből) időszakra, a 19. század elejére a politikai viszonyok változása is irodalmi kapcsolatuk lassú elhidegülését eredményezi. A széphalmi mester Festeticsekhez és Széchényihez való viszonyát tekintve elmondható, hogy az eszmetörténeti szempontból radikális progressziót egyik főnemes sem vállalta, s ahogy Olofsson írja: *„Széchenyi pedig egész valójában megrendülve meg akart tagadni minden közösséget a mult szabadkőműves kapcsolataival. Csak abban az esetben tett kivételt, amikor ki nyomtatott könyvtárkatalogusainak szétküldéséről volt szó. Kezünkben van Kazinczynek egy 1803 január 24-én Széchényihez írt levele, melyben hivatkozik arra, hogy a gróf »becses könyvtárja' Catalogussát ingyen osztogatja«, de könyvtáraknál nem kapható. Kéri Széchényit, ha »kegyelmeire nem tartja egész érdemtelennek«, ajándékozza meg öt e kötetekkel Eggenberger könyvtár útján. Kérélméhez az okot pedig ily jellegzetes formában adja meg a szép-halmi mester: »Az az Istenség, a' mellynek Excellentziád illy szép áldozatot nyújt, és a mellynek szolgálatjára egész dicsó élete szentelve van, nekem is Istenségem; 's e' részben nem vagyok méltatlan hazafiúi felsegíllésére«. Széchenyi azonnal intézkedett, hogy a katalogusok, még pedig finom papírra nyomtatott példányok, eljussanak hozzá.”⁴⁴*

Kazinczy könyvkiadási terveinek megvalósításához nagyon is gondol Széchényire, hiszen kiadandó műveit a főúrnak szeretné ajánlani. Hiába keresi fel azonban Széchényit és Festeticset, egyiknél sem ér el sikert. Olofsson azt írja: a gróf *„annyira nem óhajtja a titkos rendőrség figyelmét magára felhívni, hogy szinte szóba se áll vele kiszabadulása után. Kazinczy egyenlőre csak sejtí a valóságot, de még nem bizonyosodott meg róla.”⁴⁵* Marmontel-kiadásának (*Marmontel szívkepző regéji*) pártfogójaként is Széchényit szeretné, de Kis János erről le akarja beszélni, mondván: *„az erkölcsileg szigorú felfogású gróf nem fogja szívesen venni, ha bele kerül abba a regébe, melyben unaloműző multságokról, rendetlen életű társaságokról vagy pl. leányrablóról esik szó.”⁴⁶* Minderről, persze, Széchényi mit sem tudott, s egyébként, mint a legtöbb főúr, óvatosan kerülte a Kazinczyval való érintkezést, ahogy Festetics György is.⁴⁷ Tény, hogy a széphalmi vezér nyilatkozatai is egyre ritkábbak lesznek s mind hűvösebbek. Egyelőre még érdeklődik iránta, majd pedig nem tudja tollára venni Széchényi nevét keserű kifakadás nélkül. Már 1805 októberében így ír Sárközy Istvánnak: *„Én az vagyok, a' ki voltam: képzeld, melly keserves ezen érzésekkel azt látni, hogy némelly gyáva fő vagy megváltozott, vagy nem mer a maga alakjában megjelenni. Annál édesbb vala látnom leveledből, hogy Te, szeretett barátom, az vagy, a' kinek illik lenned. Maradj az továbbá is, 's tarts-meg barátságodban.”⁴⁸* Olofsson ennek okát kutatva írja: *„Kazinczy részint br. Izdenczy József államtanácsos fenyegetéseinek, részint pedig annak tulajdonította, hogy a gróf előbbi »freimaurerkodását« [szabadkőművességét] megbánta. Lelkiismeretfurdalásai elől menekült – úgymond egy alkalommal Kultsár Istvánnak – azzal, hogy élete*

⁴⁴ OLOFSSON, 1940. 54. A hivatkozott Kazinczy-levelet közli: VALJAVEC Frigyes, *Magyar írók levelei gróf Széchényi Ferenchez* = Irodalomtörténeti Közlemények (ItK), 1934/4. 391–392.

⁴⁵ Ua. 55.

⁴⁶ Ua. 56.

⁴⁷ Ua. 57.

⁴⁸ KAZLEV-VÁCZY, III., 1892. 443.

*hátralévő részét katolikus vallása és a trón szolgálatának szentelte.*⁴⁹ Kazinczy 1809. január 21-i levelében ezt Dessewffy Józsefnek is megírja („Kultsárnak most kellett volna hallanod némelly szavait, midőn nála voltam. Én őtet nem ismerem, pedig azt hittem, hogy felette ismerem. Gróf Széchényi felől lévén szó, 's én kérdvén, hogy honnan eredhet az ő religiosos gyengesége, azt, úgy magyarázta, hogy Izdenczi reá ijesztett, osztán maga is érzette, hogy ifjabb korában freyma-urerkedett.”), majd szint ugyanezt Sárközynek is megírja (1809. március 8-i levél): „Octoberben Kultsár István Úrral Gróf Sz[échényi] felől beszélvén, ki nekie igen nagy tisztelője, kértem hogy magyarázná-meg előttem, mint történhetek ebben az Úrban olly változások, a' millyeket felőle a' világ emleget. Azt felelte, hogy azon csudálkozni nem lehet; a' veszedelmes időkből Izdenczy Status Consil. Úr azt vetette szemére, hogy vallástalan, hogy kő műves; 's ezek megszepepntették. Képzeled mint esett-le az ajakam illy feleletet hallván.”⁵⁰

Olofsson szerint „félhetett is a gróf Izdenczytól, mert ez faját üldöző gyűlöletével az udvarnál és a külföld előtt kimondhatatlan sokat ártott mind az egyeseknek, mind a magyar nemzetnek. Különösen mikor Martinovics lefejezése és a vezető magyar szellemek (Zichy, Ürményi, Haller stb.) eltávolítása után Bécsben korlátlan tekintélyre tett szert.”⁵¹

„Kazinczy ekkor közel járt az igazsághoz” – írja Olofsson, majd így folytatja: „Abban azonban nem volt igaza, mikor különféle rágalommal s ellentétes politikai álláspontja alapján üres dicsőség- és hírvággyal vádolta meg a nemeslelkű grófot. Pedig mindezt megtette. Súlyos rágalomokat hallott különösen Baykor »fiskálistól«, aki egy ideig Festetics Györgynél volt szolgálatban s mind róla, mind pedig Széchényi Ferencről oly dolgokat beszélt, melyek megintgatták Kazinczy bizalmát az ő emberi nagyságukban. Politikai felfogása is állandó ellentétbe hozta az aulikus érzelmű gróffal. Minduntalan szemére vetette, hogy »németizál«, azaz »austriai módon« gondolkozik.”⁵² A gróf iránti haragja és megvetése odáig terjed, hogy a könyvtár-adományozási szándékot is alantasan magyarázza, s azzal vádolja a mecénást, hogy az Udvar protekciója alatt ajándékozta a nemzetnek a könyvtárát. Sőt, a Cserey Farkasnak 1806. október 9-én és

⁴⁹ OLOFSSON, 1940. 57–58. A szerző Váczy János Kazinczy-monográfiájára (*Kazinczy Ferenc és kora, I.*, MTA, Bp., 1915) – és Fraknóira is (FRAKNÓI, 1902. 171.) – hivatkozik, ahol így jellemzi Kazinczy fogsága utáni viszonyát Széchényivel: „Először Széchényi Ferenc és Festetics György grófoknál tesz kísérletet. Széchényi azonban óvakodik a Martinovics-fele mozgalom részesével érintkezni s vele a régi ismeretséget fölújítani. Levelet is csak a könyvtár katalógusával ír hozzá. Régi pártfogói közül a legkiválóbb, aki szoba sem áll vele kiszabadulása után, amit Kazinczy részint a rosszlelkű Izdenczy József államtanácsos fenyegetéseinek, részint annak tulajdonit, hogy a gróf előbbi szabadkőműves voltat keservesen megbánta. Bizonyosan órá cíloz Kazinczy, midőn Sárköz István, Somogy vármegye ekkori főadószedőjének, aki főispánjára, Széchényire, sokszor panaszkodik, elmondja, mily keserves látnia, hogy »némelly gyáva fő vagy megváltozott vagy nem mer a' maga alakjában megjelenni.«” VÁCZY, I., 1915. 589.

⁵⁰ KAZLEV–VÁCZY, VI., 1895. 193.; 280.

⁵¹ OLOFSSON, 1940. 58. Izdenczy József (1724?–1811), bécsi államtanácsos, a magyar ügyek állandó referense. L. STRADA Ferenc, *Izdenczy József az államtanács első magyar tagja* = Gróf Klebelsberg Kunó [!] Magyar Történetkutató Intézet Évkönyve 10. évf. 54–149.

⁵² Ua. 58. Jegyzetében felsorolja a Kazinczy-levelezésben található adatokat: KAZLEV–VÁCZY, III., 1892. 546.; IV., 1893. 443–445. Még megjegyzi: „Kazinczy maga írja, hogy Baykorral való beszélgetésekor »felnyílt a szeme«”. L. KAZLEV–VÁCZY, 1893. 421–422. „Később maga is észrevette, hogy Baykor a neki nem tetsző emberek teljesen igaztalan erkölcsi megölésétől sem riad vissza.” Uo.

december 27-én írt levelében azt írja: „Ő [ti. Nagy Gábor – megjegyzés tőlem, T. S. A.] azt óhajtotta, hogy a' monumentum a' Széchényi Bibliothecájába állítassék. Vallyon mit mondana most, ha Cons. Vay Jóseftól azt hallaná, a' mit, e' napokban tőle én hallottam, hogy a' Széchényi Bibliothecájának már helye sincs, mert azt az épületet, a' mellyet az Udvar e' végre rendelt, tőle ismét elvette, úgy hogy most már kéntelen a' Gróf házat is venni a Bibliothecának. Ezen ugyan örvendek. Nem kellett volna az Udvarnak adni a' Bibliothecát nem tudom micsoda végből, 's elkerültük volna, hogy bizonyos munkák megtekinthetetlenekké tétesenek.”⁵³

Tudjuk, hogy a széphalmi mester véleménye 1810 körül már enyhült, s újra dicsérettel adózott a Bibliothecája catalogusait ajándékba küldözgető grófnak. „Az 1812 második fele körülbelül az az idő, amikor teljesen felhagy elfogult helytelen véleményével. Kissé védekezik ugyan, hogy mások is »akkor úgy hitték, hogy az igen nemes szívű Gróf Széchényi Ferencz, Aranygyapjas, és nagy-kereszties tagja a Nápolyi Szent-Januariusi-Rendnek« nem-igazi ember nagyság, mert mások előtt is »gyanúba hozá magát, hogy Iudex Curiaevá akar tétetni, ha az Ország második méltóságáért háromszáz ezer forintot fog is fizetni.« Mikor megbizonyosodott arról, hogy a valóságban nem így volt, újra felmelegedik a nagy irodalompartoló iránt” – írja Olofsson.⁵⁴ Megjegyzi, hogy „lehiggadva és tisztábban látva azonban igen szépen ír róla Rummy Károly Monumenta Hungarica c. művének II. kötetéhez szóló előszavában.”⁵⁵ Ez levelezésében is megjelenik (a Helmezy Mihályhoz 1815. szeptember 16-án írt levél), ahol közli az előszót [Vorrede zu Prof. Rum is Monumenta Hung. 2ter Band Kazinczy Ferenc, AZ OLVASÓHOZ]), ahol így ír: „Hazafinak is, az örök dicsőségű Széchényinek, ki a' jót itt is, mint mindenütt a' hol annak elősegéllésére a' Haza' nevében szólíttatik meg, gyámolította. A' jól-indult dolog menni fog, mert az én barátom nem lesz írásoknak szükében, csak a' Közönség' tüze ne lankadjon, csak Gazdagabbaink a' Kiadó' érdemeiben osztozni óhajtsanak.”⁵⁶

Láttuk, hogy fogsága után irodalmi/mecénási viszonyuk eléggé mélypontra került, s Kazinczy kezdeti rajongása börtönévei után ellenségeskedésbe csap, majd a gróf betegségével összefüggően hivatalaitól való megválása, a nemzeti kultúráért való tevékenysége megbékíti a széphalmi mestert, Tudjuk, hogy Horváth

⁵³ KAZLEV-VÁCZY, IV., 1893. 360. A decemberi levélben is Festeticset és Széchényit szapulja: „Halld egy más cselekedetét, melly nem a' ragyogásszeretetéből, hanem fősvénységéből vagy telhetetlenségéből ered és így nemtelenebb mint amaz. Tudod, hogy Széchényi sógora neki. Egy helyt metális bajaik voltak, vagy inkább csak Festetich akart metális bajt csinálni, hogy beljebb terjeszkedhesen. Megszóllítja a' Fiscalisát, hogy vesztisen utat 's a' Széchényi Tisztjeinek osztogasson ajándékokat, hogy azok így meg lévén nyerve F[estetich] részére, ha hamisságot sejtenek is, elhallgassanak. A' Fiscalis soká ellenkezett 's elébe terjesztette hogy mi lesz belőle, ha a' Sz[échényi] tisztjei közt egy találkozik emberséges ember és a' dolgot felfedi. Festetich nem hajlott a' tanács elfogadására. A' dolog kisült 's Széchényi egy Lieber Schwager titulusú levelet küldte Festetichnek azon kéressel, hogy Tisztjeit ne rontsa-meg; 's Festetichet meg nem ütötte a' guta. Széchényi szeretett volna Tavernicussá lenni. Hogy lehetetlen legyen megtagadni tőle a' jutalmat, egy fényes tettet akara tenni 's Bibliothecáját a' Hazának, de az Udvar protectiója alatt ajándékozta. És még sem lett az!” Ua. 444. L. erről még OLOFSSON, 1940. 58.

⁵⁴ Ua. 60.

⁵⁵ Ua. 61.

⁵⁶ KAZLEV-VÁCZY, XIII., 1903. 351. Olofsson megjegyzi: „A kötet valóban Széchényi Ferenc grófnak van ajánlva, de az előszót maga Rummy Károly írta s egy szó említés sincs róla Kazinczyról.” Ua. 61.

Ádámnak 1789. augusztus 21-én kelt levélben még így ír: „SZÉCSENYI! áldott Hazafi! Be szép gondolat a' Secretariussággal. Haza szülj húsz SZÉCSENYI't 's megmutatjuk mit teszünk.”⁵⁷ Tiszteletének visszatérését jelzi a gróf halála után a Tudományos Gyűjtemény 1822. évi III. kötetében megjelent írás: 7. Toldalék a Nagy Széchényi Biographiájához).

7. Toldalék a' Nagy Széchényi Biographiájához.

A' jó és szép tetteket, midőn azoknak szerénysége, a' kik azt el követték, már nem pirúlhat, s a' tekintetekből illő el hiesztelni; egyért a' hála' szent érzéseiből, mert a' jobb ember a' mással-közlött jót magával közlöttnek szereti tekinteni; másodsor azért, mert az olyanok által nemesedik a' szív, 's egyebek hasonló' követésére ébresztetnek; de hazafiúságból is, mert azokkal a' Nemzet' díceskedhetik; legközelebb pedig, mert festik a' kiket ismertetni akarunk. És hogy a' hidegek ne higyjék, hogy a' kis áldozat a' Gazdagoknál említést nem érdemel! A' kis áldozatoknak, az Idvezítő' szent tanítása szerint, olykor nagyobb érdeme lehet, még a' Gazdagoknál is, mint a' nagyoknak. Széchényi szeretett jól tenni, 's nemesen tudta azt. Mi, kik tőle távol

A Tudományos Gyűjtemény írása feltehetően Kazinczy tollából

Ebben „illetett lélekkel szól mind jószívűségéről, irodalompartolásáról, magyarságáról, mind pedig zene-kedveléséről, német költeményeiről s meleg családiasságában rejtlő »nyájás nagyságáról«”.⁵⁸

Berzsenyi és Kazinczy ismeretségének, irodalmi kapcsolatának bizonyos meghatározója a széphalmi mester 1808. december 23-án kelt, a niklai költő kéziratosa verseiről észrevételeit megíró levele, amelyhez képest néhány évvel előbb már megtörtént Kazinczy meghasonlása Széchényivel, amit többek között pl. a Cserey Farkasnak 1806. december 7-én kelt levele is bizonyít, ahol ezt olvassuk: „Hogy Széchényi nagy ember – volt, az tagadhatatlan. Túlélte magát. Fényért volt nagy, és igazi erő nélkül, de – nagy volt. Ha hivataljairól lemond, azért mond-le, mert Ürményi lett Judex Curiae, mint kevés esztendőkkel Gr. Brunzsvik József Tárnok-Mester, és nem ő. Ez őtet akkor is nagyon epesztette.”⁵⁹ Berzsenyi versei között tehát e viszony mélypontján „fedez fel” a Széchényihez (és Festeticshez) szóló verset, verseket, s az előbbinél törleszt követeli. Merényi szerint még egy s mélyebb oka lehetett ennek: „*hogy itt sem értette meg Berzsenyi*

⁵⁷ KAZLEV-VÁCZY, I., 1890. 438.

⁵⁸ OLOFSSON, 1940. 61. l. Tudományos Gyűjtemény, 1822/III. 124–125. Az – L. H. G. – aláírás feloldására l. Olofsson magyarázatát: uo.

⁵⁹ KAZLEV-VÁCZY, IV., 1893. 418.

költészetének »nagy tendenciáját«, aki felismerte, hogy akkor – »nemzeti udvar« hiányában – a nagy tettek dicsőítése és hasonlókra való buzdítás volt a reális útja a vezető osztálylelkiismerete felébresztésének és a műveltség – megfelelő intézmények alapítása útján való – fellendítésének.”⁶⁰

Nyilvánvalóan Merényi e megállapításnál a Kazinczy-levelezésben olvasható Eszterházy-óda kapcsán tett Berzsenyi-megjegyzésre utal: „Tekintsd meg azt, kérék, meg egyszer ezen szempontból, 's látni fogod, hogy az nem hízelkedés, hanem igen finom 's alattomos szemrehányás”.⁶¹ Vagyis, hogy tán ezen ódában is ez bújik meg. A Kazinczy által ekkor megrótt Széchényi osztálylelkiismeretét akarja felébreszteni. Meglehet, de láttuk az előzmények felvázolásánál, hogy itt erről nem lehet szó, ugyanis Kazinczy és Széchényi politikai viszonya jóval összetettebb, amiről persze Berzsenyi nem is tud. Széchényi, a korábban a szabdkóművesség felé kacsingató főnemes, a „nemzetietlen”, magát meg sem koronázta uralkodó, II. József tisztviselője, majd a jakobinus szervezkedésben szerepet vállaló, előbb halálra, majd fogságra ítélt Kazinczytól igyekezett magát távol tartani, hiszen hivatalvállalásai már a Szekfű Gyula által *kabineti abszolutizmus*nak nevezett rendszert kiépített s rendőrruralmat működtető I. Ferenc uralmára estek.⁶² Poór János nem véletlenül foglalta össze ezt az időszakot s benne politikumot a *kényszerpályák nemzedékének* működéseként, ahol a *visszavonult és diszkriminált* országról beszél.⁶³ Abban mindeni egyetért, hogy e körülmények között a nemzeti identitás kulturális vetületei erősödtek fel, amit Széchényis is képviselt. Kazinczy verbális támadása, amely főként katolicizmusa és aulikusága erősített fel, fogsága után erős, a 10-es évekre azonban elhalkul s meg is szűnik. Ennek oka a széphalmi mester kulturális szerepének felerősödése (a nyelvújítás), valamint nemzeti fordulata s az udvar iránti lassú lojalitása. Poór János utal viszont könyvében a továbbiakban az *enyhülésre*, valamint az abszolutizmuson esett sebekre, amelyet a francia, illetve a napóleoni háborúk okoztak. Már másutt kifejtettük, hogy nem volt elhanyagolható a nemesi felkelés katonai ténye sem, ugyanakkor a *regnum independens* elismertetése (a nemesség s a magyarság jogai mellett) is felerősödött. A Széchényi által képviselt kulturális irány az alapja a reformkornak is. Mindezt Berzsenyi a Széchényit dicsőítő versével már 1807-ben megalapozta.

A költemény 20. századi értelmezéseiről

Fábián István már másutt általunk alaposabban fontolóra vett tanulmányában (*A konzervatív Berzsenyi*)⁶⁴ a niklai költő világszemléletének konzervativizmusáról

⁶⁰ BDKM–MERÉNYI, 1979. 548.

⁶¹ KAZLEV–VÁCZY, 8., 1898. 328–329.; BDLEV–FÓRIZS, 2014. 188–189.; BDKM–MERÉNYI, 1979. 289.

⁶² HÓMAN Bálint–SZEKFŰ Gyula, *Magyar történet*, V., Bp., 1936. 172–177.

⁶³ L. még: POÓR János, *Kényszerpályák nemzedéke 1795–1815*, Gondolat, Bp., 1988. Szemléletében a Habsburg (és európai) progresszió veszélyeit nem veszi figyelembe, ugyanakkor a nemzeti kontextust figyelmen kívül hagyva gazdasági és politikai „elmaradottság”-ról ír.

⁶⁴ FÁBIÁN István, *A konzervatív Berzsenyi*, Napkelet, 1928. 265–279.

beszél, amely „politikai és irodalmi elveiben domborodik ki leginkább”.⁶⁵ Fábián a Széchényi-óda kapcsán így ír: „Ugyancsak Berzsenyi erkölcs-fogalmának tartalmára következtethetünk Széchényi Ferenchez írt ódájából. Saját érdeke, a vagyonszerzés, »fényes birtokai« nem töltik be Széchényi életét, »terhek alá veti Atlasvállait,« közmunkát vállal. Az önérdek alárendelése a közösség céljainak az erkölcs másik követelménye a férfias szilárdság, önuralom, kitartás mellett. Tehát az erkölcs ugyanolyan életformát követel az egyéntől kicsinyben, mint a közösség életében a konzervatív politika. A politika állandóságának és józanságának az egyéni életben a férfias szilárdság és kitartás, a központi erős kormánynak pedig az önuralom felel meg.”⁶⁶

Az idézet az *egyén* és a *köz/közösség/nemzet* viszonyába helyezve Széchényit önérdeke helyet a köz, a nemzet szolgálatának megszállottja. Mivel érzékelhetően visszalép Kazinczy korai radikalizmusától (még a szabadkőművességtől is) s az állam szolgálatát választja szinte kötelezően (legalábbis időlegesen), még hozzá a Habsburg abszolutizmus árnyékában, így elkülönül mind a kozmopolita, mind pedig a Habsburg progressziótól (ami Magyarország státusának korlátozása, megváltoztatása), vagyis marad a konzervativizmust jelentő *hagyományok* s a kulturális felemelkedés mellett. Berzsenyi nemzeti érzelmeit látva a magyar államiság erényének megtestesülését látja benne, ahogy Merényi jelezte, nem is tudva a kazinczyas önérdek és a gróf latens és nyíltabb konfrontációjáról. A széphalmi mester tehát nemcsak a közte és a gróf között meglévő politikai feszültség, sértődöttség miatt utasítja el a Berzsenyi-verset, hanem (ahogy erre is már utaltunk) Széchényiben nem látja a kozmopolita progressziót, hanem inkább visszalépését rója fel neki.

Horváth János Berzsenyi-könyvében (*Berzsenyi és íróbarátai*) találóan fogalmazza meg a Széchényi-ódában is jelenlévő erény perszónifikációs lehetőségét. Így ír: „Elvont fogalmak perszónifikációi voltak amaz erők: most élő megszemélyesítőit dicsőíti az erkölcsnek: a halhatatlanságot a halandó emberben. [...] E fölmelegedés az, melyet épp a »személyi« ódákra értve minősíthetünk Négyesyvel méltán az »erkölcsi hevület fenségé«-nek.”⁶⁷ a Négyesy-idézet a Beöthy Zsolt által szerkesztett *A magyar irodalom története* I. kötete az általa írt Berzsenyi-fejezetben található (az *Első versei* címszónál), ahol a következőket írja: „Bármennyit változtatta is Berzsenyi később e műveit, de alapeszméjük és jellemök érintetlenül maradt s az erkölcsi hevület fensége első foganásuktól bennök volt.”⁶⁸

Berzsenyi tehát e versben (s kora jeles férfiút megszólító költeményeiben) a virtus perszónifikációit (megjelenítőit), megtestesítőit kereste s találta meg nemzeti hősként. Az erény magasztossága repítette e versét is ódai magasságokba, ezzel kilépve az *adplaususok* szokott versvilágából.

⁶⁵ Ua. 265. Berzsenyi konzervativizmusát e munka előzményében („A’ ki széppel köti össze a jót”. *A romanizáció és a horatianizmus Berzsenyi Dániel költeményeiben* I. Juhász Gyula Felsőoktatási, Szeged, 2022. 510–518.).

⁶⁶ FÁBIÁN, 1928. 268.

⁶⁷ HORVÁTH, 1960. 86.

⁶⁸ BEÖTHY Zsolt, szerk., *A magyar irodalom története a legrégebbi időktől Kisfaludy Károly fellépéig*, I., második kiadás, Athenaeum, Bp., 1899. 779–780. Merényi ezt emeli ki Horváth megállapításaként (itt az oldalszám-hivatkozás sem jó): BDKM–MERÉNYI, 1979. 549.

Tudjuk, hogy Merényi Oszkár 1966-ban megjelent Berzsenyi-monográfiájában a kor *osztályszemléletét* finoman félretéve, a feudális nagyok dicsőítése mögött a látszatot sejtetve jellemzi a verset. Úgy véli, a nemzetért érzett felelősség érvényesül a Széchényihez, Festeticshez, vagy éppen a Görög Demeterhez írt ódában. „A Gróf Széchényi Ferenchez írt versben Berzsenyi a nemzet vezetésének, a kormányzásnak tisztaságát követeli, és a fejlődő kultúra iránti elismerés, rajongás mellett, a fejlődésért való aggodást is kifejezésre juttatja. A költőt öröm és lelkesedés fogja el minden jelenségre, amely a nemzet élniakarását dokumentálja” – írja Merényi.⁶⁹ Berzsenyiesnek véli, hogy költészetével a nemes-polgár ideáját rajzolja meg e versben (is), a kultúra, a nyelv eszményeit, a jövőért való felelősséget a kor történelmi-rendi határai között.⁷⁰ Úgy véljük (ahogy már másutt jeleztük), a nemzeti erények és sajátosságok közé a magyarság könyvtárának eszményét is beemelve. Gyakorlatilag ezt fogalmazza meg a következőkben: „E magasrendű eszmék tükröződnek az óda lírai hősének lelkében. Amin ekkor az életben egy nemzedék fáradozik: a nemzeti lét biztonságának problémája, a kultúra fejlesztése, a nemzet erkölcsi újjászületése (de még nem a társadalmi átalakulása): azt foglalja össze Berzsenyi e költői szintézisben. A kormányzás önzetlen tisztasága, a kultúra virágzása, a nyelvnek mint a hazafiság eszközének féltése: a kor »lelkéből lelkezett« kérdések, amelyekben a költő itt is állást foglal.”⁷¹

Merényinek a versről írott gondolatai visszaadják Berzsenyi törekvését. II. József halála, az 1790 után létrejövő, majd I. Ferenc alatt meg is torpanó nemzeti eszmény keresése és megteremtése, amely a hadi- és tudáserénnyel függ össze.

Rövid összegzésként

Berzsenyi költeményének helyét Széchényi Ferenc szabadkőművességének és katolikus megújulásának, vagyis konzervatív fordulatának közé tehetjük. Kazinczy levelezésében már utaltunk a széphalmi mester neheztelésére, ami Széchényi elveit és politikai nézeteit illeti. A szakirodalom szerint (Merényi) Berzsenyi nem tudott erről az ellentétéről, a gróf korábbi nézeteiről már csak Kazinczy miatt is hallhatott. Eszményei alakulásában szerepet játszott a józsefi politika, amely beleszámít az általa emlegetett „harminc szerencsétlen esztendő”-be, amikor Habsburg-ellenessége az uralkodóház *lecseréléséig* ment, amit később *csínytevésként* értékelt.⁷² Megjegyzendő, hogy bár Kazinczy a nyilvánosságnak szánt irataiban magasztalta a császárt, felvilágosultságát viszont *pajzán hadnagyocskai felvilágosodásnak* nevezte.⁷³

⁶⁹ MERÉNYI, 1966. 196.

⁷⁰ Uo.

⁷¹ Ua. 186–187.

⁷² L. MISKOLCZY Ambrus, *Széchényi Ferenc a szabadkőművesség erénykultuszától a katolikus megújulásig*, Universitas, Bp., 2019. 13. Ő maga Hompesch bárón keresztül a weimari hereget akarta rávenni, hogy foglalja el a magyar trónt. Miskolczy összefoglalója Széchényi eszményeit és törekvéseit veszi számba. Többek között a jozefinizmushoz való viszonyát, szabadkőművességét, könyvtárlapítását, alkotmánytervező és -védő törekvéseit, katolikus megújulásának mecénási tevékenységét. Eszményei meghatározásánál e munkára támaszkodtunk.

⁷³ Ua. 15.

Ennek oka valószínűen egy erősebb titkos mozgalom, a szabadkőművesség volt, amelynek soraiban Széchényit is megtaláljuk.⁷⁴ (Ne feledjük: titkára Hajnóczy József volt.) Az ettől való elhatárolódás váltja ki később Kazinczy legnagyobb ellenszenvét, ugyanis a felvilágosodás szakralizálását elvégző mozgalom, amely az emberbarát univerzalizitást hirdette. Egyesíteni akarta *hungarus patriotizmust* a nemzeti különbségeken felülemelkedő egyetemességgel. Csakhogy Széchényi hazafiassága a pszeudojoezefinizmustól az antijoezefinizmusig vezette: 1784-ben már szembefordult József rendszerével s felszólalása alapján Sopron vármegye már a koronázást követelte. Széchényit könyvtár-alapítási terve a magyarságeszmény felé terelte. Persze, a politika kereke is fordult: József, Lipót, majd I. Ferenc politikai dimenzióival kellett számolni, miközben véresen leszámoltak a jakobinus özszeesküvéssel (1795).

Irodalom

- BERZSENYI Dániel *levelezése*, s. a. r. FÓRIZS Gergely, Editio Princeps, Bp., 2014. (BDLEV–FÓRIZS, 2014.)
- BERZSENYI Dániel *költői művei*, s. a. r. MERÉNYI Oszkár, Akadémiai, Bp., 1979. (BDKM–MERÉNYI, 1979.)
- FÁBIÁN István: *A konzervatív Berzsenyi*, Napkelet, 1928. 265–279.
- FRAKNÓI Vilmos: *Gróf Széchényi Ferenc*, MTA, 1902. (FRAKNÓI, 1902.)
- FRAKNÓI Vilmos: *Gróf Széchényi Ferenc*, Osiris Bp., 2002. (FRAKNÓI, 2002.)
- KAZINCZY Ferenc: *Pályám emlékezete*, s. a. r. ORBÁN László, Debreceni Egyetemi, Debrecen, 2009.
- KAZLEV–VÁCZY–KAZINCZY *Ferenc összes művei, levelezés, 1–22.*, közzeteszi VÁCZY János (23. kötet: HARSÁNYI István), MTA, Bp., 1890–1927.
- HORVÁTH János, *Berzsenyi és íróbarátai*, Akadémiai, Bp., 1960. (HORVÁTH, 1960.)
- HÓMAN Bálint–SZEKFŰ Gyula, *Magyar történet, V.*, Bp., 1936.
- KOLLÁNYI Ferenc: *A Magyar Nemzeti Múzeum Széchényi Országos Könyvtára 1802–1902, I–II.*, Budapest, 1905.
- KÖKÉNYESI Zsolt: „A nemesi erények műhelye”. *A Collegium Theresianum mint lovagi akadémia* = Hadtörténelmi Közlemények, 2013/1. 134–148.
- MERÉNYI Oszkár, *Berzsenyi Dániel*, Akadémiai, Bp., 1966. (MERÉNYI, 1966.)
- MISKOLCZY Ambrus: *Széchényi Ferenc a szabadkőművesség erénykultuszától a katolikus megújulásig*, Universitas, Bp., 2019.
- OLOFSSON Placid: *Széchényi Ferenc irodalompártolása*, Pannonhalma, 1940. (OLOFSSON, 1940.)
- POÓR János: *Kényszerpályák nemzedéke 1795–1815*, Gondolat, Bp., 1988.
- STRADA Ferenc: *Izdenczy József az államtanács első magyar tagja*. In: Gróf Klebelsberg Kunó Magyar Történetkutató Intézet Évkönyve 10. évf. 54–149.

⁷⁴ Részletesen l., ua. 21–37.

- SZÖRÉNYI László: *Palma Ferenc Károly történetírói munkássága*. In: UÓ., *Studia Hungarolatina. Tanulmányok a régi magyar és neolatin irodalomról*, Kortárs, 1999. 158–168.
- TÓTH Gergely: *Ex-jezsuiták. Önkép, önreprezentáció és a rend 1773. évi megszüntetésének emléke Palma Károly Ferenc, Pray György és Katona István történeti munkáiban*. In: FORGÓ András–GÓZSY Zoltán, szerk., *Katolikus egyházi társadalom Magyarországon a 18. században*, Meta, Pécs, 2019. 411–426.
- TÓTH Sándor Attila: *„A’ ki széppel köti öszve a jót”. A romanizáció és a horatianizmus Berzsenyi Dániel költeményeiben I.* Juhász Gyula Felsőoktatási, Szeged, 2022.
- VALJAVEC Frigyes: *Magyar írók levelei gróf Széchenyi Ferenchez*. In: *Irodalomtörténeti Közlemények (ItK)*, 1934/4. 391–392.

Abstract

A könyvtáralapító Széchenyi Ferenc fontos verstémája Berzsenyi kora hőseit, főurait említő költeményeinek. A vers átfogóbb értelmezéséhez szükséges főbb életrajzi adatainak áttekintése, valamint az óda Kazinczy-féle fogadtatása. Írásunkban jelen keretek között még a költemény 20. századi értelmezéseit tekintjük át, igyekezve a választott témaköröket képekkel és korabeli dokumentumokkal is illusztrálni.

The library founder Ferenc Széchenyi is an important theme of his poems mentioning the heroes and lords of Berzsenyi’s time. An overview of the main biographical data necessary for a more comprehensive interpretation of the poem, as well as Kazinczy’s reception of the ode. In our article, within the current framework, we also review the 20th century interpretations of the poem, trying to illustrate the chosen topics with pictures and contemporary documents.

**A GAZDÁLKODÁS ÉS MENEDZSMENT
AKTUÁLIS KÉRDÉSEI**

Budai Eleonóra–Bujtor Evelin–Denich Ervin

**LEENDŐ KÖZGAZDÁSZOK MUNKAERŐPIACI VÁRAKOZÁSAI
A SZÁMVITELI SZAKMA ÉS A GAZDÁLKODÁS-MENEDZSMENT
SZAKOS HALLGATÓK**

Bevezető

A közgazdász alapképzés gazdálkodási és menedzsment szakiránya évek óta a sláger szakok egyikének számít a felsőoktatásba felvételizők körében. A Diplomás Pályakövetési Rendszer adatai alapján megállapítható, hogy azok a hallgatók, akik ezen a szakon végeztek előszeretettel helyezkedtek el számviteli valamint pénzügyi szakterületen is. Ez indította el a közös gondolkodást arról, hogy vajon a gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatók hogyan viszonyulnak a számviteli szakterülethez. Hat kutatási kérdést fogalmaztunk meg e témában.

Elemzésünk alapját az összegyűjtött szakmai anyagok és két egymástól független kutatás kérdőíves lekérdezése jelentette. Közös tanulmányunkban a gazdálkodási és menedzsment alapszakos közgazdász hallgatók jelenlegi és jövőbeni munkaerőpiaci várakozásait, munkavállalásra való felkészültségét, valamint a számviteli szakmához való viszonyát mutatjuk be.

A kutatás hiánypótló abban a tekintetben, hogy szakspecifikusan vizsgálja a közgazdász hallgatók ezen csoportját illetve szakmai kontextusba helyezve tárja fel az attitűdjeiket, ezáltal mind oktatási, mind HR szempontból hasznosítható, eddig nem ismert, aktuális információhalmazt biztosít.

**A gazdálkodási és menedzsment szakos közgazdászok képzése
Magyarországon**

A bolognai folyamat során 2006-tól a közgazdászok képzése alap és mesterképzés keretében történik. Az alapképzés jellemzően 6-8, míg a mesterképzés 4 féléves rendszerben valósul meg. A közgazdászképzésen belül 9 alapszakot különítettek el, ebből három az alkalmazott közgazdaságtan, hat pedig az üzleti alapszakok közé tartozik. A gazdálkodás és menedzsment az üzleti alapszakok egyike, amelynek 60–70 %-ban gyakorlat orientált a képzése.

Az alapképzéses szakok közül a létszámát tekintve egyértelműen kiemelkedett az elmúlt 10 évben a gazdálkodási és menedzsment alapszak. A 2022 szeptemberében induló képzésekre 99 192 fő adott be jelentkezést, amelyből 64 % valamilyen alapképzést jelölt meg első helyen. Az alap és osztatlan képzésre jelentkezők 22 %-a a gazdaságtudományok területére felvételizett. 5 097 fő pedig első helyen a gazdálkodási és menedzsment alapszakra adta be jelentkezését.¹ A szak töretlen népszerűségnek örvend a felvételizők között. Jelen tanulmányunkban

¹ FELVI.hu: Csaknem 100 ezren jelentkeztek a felsőoktatásba 2022. https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statistikak/jelentkezoek_es_felvettek/22A_jelentkezoek [2022.10.10.]

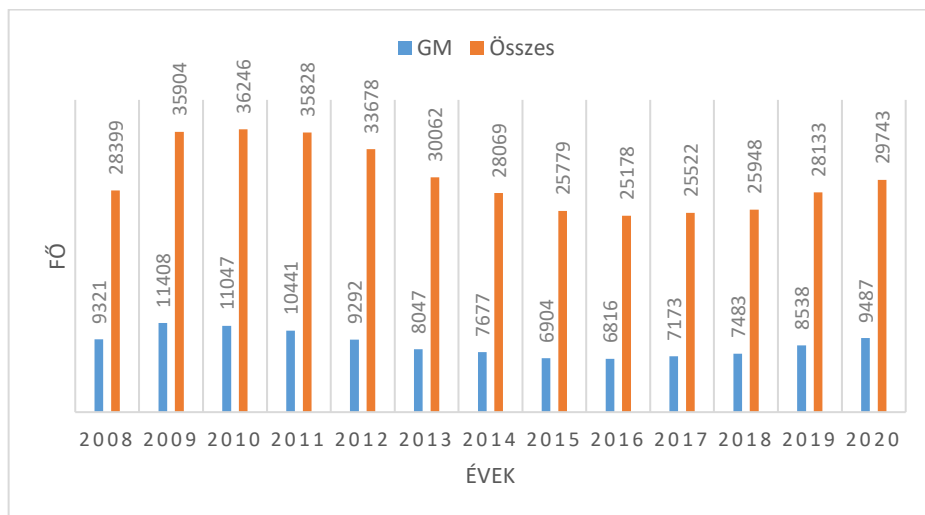
azonban nem térünk ki arra, hogy mi lehet az adott szakra jelentkező hallgatók preferenciájának hátterében.

Ezen a szakon közgazdász képzést az országban 30 képzési helyen hirdettek meg 2022/23. tanévben a Felvi.hu² oldalán található információk szerint.

A 2020/21. tanévben a gazdálkodástudományi területen összesen 58 493 fő hallgató tanult Magyarországon, ebből alapképzési szinten 39 717 fő. Nappali munkarendben 29 743 fő, levelezőben 8 764 fő, távoktatási munkarend keretében pedig 1 210 fő végzett tanulmányokat. A gazdálkodástudományi alapképzésen tanulók 33,38 %-a, 13 258 fő gazdálkodási és menedzsment szakos hallgató.

Közülük nappali munkarendben 71,56 %, levelező munkarendben 22,73 %, míg távoktatásban 5,71 % végzi tanulmányait. Látható az adatokból, hogy hasonlóan a többi szakhoz domináns ezen a szakon is a nappali munkarend.

A Magyar Képesítési Keretrendszerben³ foglaltak alapján: „A képzés célja olyan gazdasági szakemberek képzése, akik közgazdasági, alkalmazott gazdaságtudományi és módszertani ismereteik és a specializációk keretében megszerzett tudásuk birtokában képesek a gazdálkodó szervezetek és intézmények működési folyamatainak és gazdasági kapcsolatainak megismerésére, tervezésére, elemzésére. A gyakorlati tudás és tapasztalat megszerzését követően pedig képesek a gazdálkodói, vállalkozói tevékenységek és folyamatok irányítására, szervezésére. Felkészültek tanulmányaik mesterképzésben történő folytatására”



Nappali tagozatos, közgazdász alapszakos hallgatók, valamint a gazdálkodás-menedzsment szakos hallgatók létszáma 2008-2020. években (1. ábra)

Forrás: Oktatási Hivatal: Felsőoktatási statisztikák, <https://dari.oktatas.hu/firstat.index> [2022.08.30], Saját kigyűjtés és szerkesztés

² <https://www.felvi.hu/> [2022.10.10.]

³ MAGYAR KÉPESÍTÉSI KERETRENDSZER: Közgazdász gazdálkodási és menedzsment alapképzési szakon é. n. <https://www.magyarkepeses.hu/kereso/!MKP/index.php/qualification?id=665&title=K%C3%96ZGAZD%C3%81SZ&eqfLevel=1-8> [2022.09.27]

Az 1. ábra szemlélteti, hogy a 2008 és 2020 közötti időszakban az összes nappalis alapszakos közgazdász hallgató közel 30 %-a tanult és tanul jelenleg is ezen a szakon.

A képzési idő a szak leírása szerint 7 félév, amiből az utolsó félév szakmai gyakorlat. Ugyanakkor vannak, akik ennél hosszabb idő alatt végzik el. A 2017/18. tanévben a szakon végzettek átlagosan 7,78 félév alatt abszolvták.⁴

A 2020/21. tanév adatait vizsgálva – lásd az 1. táblázat – megállapítható, hogy a legtöbb nappalis, gazdálkodási és menedzsment szakos hallgató a Budapesti Gazdasági Egyetemen, valamint a Budapesti Corvinus Egyetemen tanult. A két képzési helyen az összes e szakon tanuló hallgató 31,52 %-át képezték.

Az 1. táblázatból látható továbbá, hogy a vizsgált képzési helyeken eltérő az állami finanszírozású hallgatói létszám. Kiemelkedő, 830 fő a Budapesti Corvinus Egyetemen, amely az összes állami finanszírozott (3 166 fő) 26,22 %-át teszi ki. A legtöbb külföldi hallgatót, az összes 20, 54 %-át pedig ezen a szakon a Debreceni Egyetem képezi.

Intézmény elnevezése	Hallgatók összesen	Ebből...		
		Első évfolyamos	Államilag finanszírozott	Külföldi
Budapesti Corvinus Egyetem	1458	528	830	106
Budapesti Gazdasági Egyetem	1 532	505	457	79
Budapesti Metropolitan Egyetem	474	114	0	123
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	825	303	380	13
Debreceni Egyetem	639	205	267	265
Eötvös József Főiskola	25	11	0	6
Eötvös Lóránd Tudományegyetem	394	175	298	8
Miskolci Egyetem	274	73	56	0
Pécsi Tudományegyetem	577	195	179	83
Széchenyi István Egyetem	476	168	231	24
Szegedi Tudományegyetem	568	192	206	165
Szent István Egyetem	265	74	14	132

Nappali tagozatos, közgazdász gazdálkodási és menedzsment alapszakos hallgatók létszáma az egyes felsőoktatási intézményekben 2020-ban (1. táblázat)

Forrás: Oktatási Hivatal : Felsőoktatási statisztikák, <https://dari.oktatas.hu/firstat.index> , Saját kigyűjtés és szerkesztés

Az adott szakon végzettek 72,3 %-a végzettségének megfelelő munkakörben helyezkedett el.⁵ Ezzel a végzettséggel több munkakör is betölthető, a

⁴ DIPLOMÁN TÚL : *Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése 2020.* <https://www.diplomantul.hu/adminisztrativ-adatbazisok-egyesitese> [2022.07.20]

⁵ GADÁR László–BANÁSZ Zsuzsanna–KOSZTYÁN Zsolt Tíbor–TELCS András :*A felsőoktatási kínálat és a munkaerőpiaci kereslet találkozása.* Educatio, 2021/2. 260–279. <https://doi.org/10.15556/2063.30.2021.2.6> [2022.07.01]

legjellemzőbb 7 munkakört a Diplomás Pályakövető Rendszerből (továbbiakban: DPR) kigyűjtött adatai alapján 2. táblázat tartalmazza.⁶

A sárgával jelölt munkakörök számviteli, míg a narancssárgával jelöltek pénzügyi szakterülethez kötődnek. Érdekes, hogy ezek a munkakörök hosszú távon szerepelnek a legjellemzőbbek között, annak ellenére, hogy speciális szakterülethez kötődnek és a gazdaságtudományi képzés keretében megtalálható a kimondottan erre a szakterületre képző pénzügy és számvitel alapszak.

Az oka nem egyértelmű annak, hogy a FEOR 2514 Kontroller, a FEOR 3612, Pénzügyi szakterületi ügyintéző, illetve a FEOR 3614 Számviteli ügyintéző munkakörök miért csak két-két tanévben végzett hallgatók elhelyezkedése szempontjából voltak jellemzőek.

Láthatóan azonban, hogy a FEOR 4121 Könyvelő (analitikus) és a FEOR 3611 Pénzügyi ügyintéző (kivéve 3612) mind a négy vizsgált évben szerepelt a legjellemzőbb munkakörök között.

Végzés tanéve Munkakörök FEOR száma	2011/12.	2013/14.	2015/16.	2017/18.
2514 Kontroller	3,30 %	3,20 %	-	-
2910 Egyéb magasan képzett ügyintéző	9,10 %	9,48 %	6,91 %	5,19 %
3611 Pénzügyi ügyintéző (kiv. 3612)	3,17 %	3,96 %	3,65 %	3,41 %
3612 Pénzügyi szakterületi ügyintéző	-	3,58 %	-	6,22 %
3614 Számviteli ügyintéző	-	3,77 %	4,32 %	-
3622 Kereskedelmi ügyintéző	2,99 %	3,77 %	4,89 %	4,00 %
3910 Egyéb ügyintéző	3,85 %	-	3,84 %	5,33 %
4112 Általános irodai adminisztrátor	3,24 %	-	3,65 %	-
4121 Könyvelő (analitikus)	3,48 %	4,02 %	5,57 %	3,56 %
4190 Egyéb máshova nem sorolható irodai ügyviteli foglalkozás	-	-	-	3,56 %

Az alapszakos közgazdász gazdálkodási és menedzsment szakon végzett hallgatók által az elhelyezkedéskor betöltött legjellemzőbb 7 munkakör (2.táblázat)

Forrás: <https://www.diplomantul.hu/adminisztrativ-adatbazisok-egyesitese>, saját kigyűjtés és szerkesztés

Kutatási kérdések

Az előzőekben ismertetett információk birtokában a kutatás során az alábbi kérdésekre kerestük a választ:

- Q1. A Magyar Képesítési Követelmény Rendszer által meghatározott közgazdász gazdálkodási és menedzsment alapszakon a hallgatók az egyes felsőoktatási intézmények keretei között vajon azonos számviteli képzésben részesülnek-e?
- Q2. A gazdálkodási és menedzsment alapszakos közgazdász hallgatók várakozása alapján vajon mit várnak majd el tőlük a munkáltatók – a megkérdezés időpontjában, illetve azt követően 5 év múlva – ha számviteli munkakörben helyezkednek el?

⁶ DIPLOMÁN TÚL: *Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése* 2020. <https://www.diplomantul.hu/adminisztrativ-adatbazisok-egyesitese> [2022.07.20]

- Q3. Mennyire érzik magukat a hallgatók felkészültnek a megkérdés időpontjában és öt évvel később a munkáltatói elvárások tekintetében?
- Q4. Ha most jelentkeznének a képzésre a megkérdett gazdálkodási és menedzsmentes közgazdász hallgatók, akkor választanák-e a pénzügy-számvitel alapszakot a jelenlegi szakjuk helyett?
- Q5. Hogyan vélekednek a mérlegképes könyvelői végzettségről?
- Q6. Meg szeretnék-e szerezni a jövőben a mérlegképes könyvelői végzettséget?

A kutatás

A Q1. kutatási kérdés megválaszolása első közelítésben nagyon egyszerűnek tűnt, mivel minden képző intézménynek a képzését a Magyar Képesítési Keretrendszerben az adott szakra vonatkozóan rögzített képesítési követelményeknek megfelelően kell meghatározni. A követelményrendszer azonban nem tantárgyakat és azok óraszámait rögzíti, hanem a képzési cél a tanulási eredmények halmazának rögzítésében nyilvánul meg, amelyeket kompetenciák listájának felsorolása formájában tartalmaz az előírás. Az adott szakképzettséget megalapozó tudományterületeket is rögzíti a követelményrendszer, melyek között szerepel a számvitel. A konkrétumokat a képzéseikkel kapcsolatban az egyes képző intézmények a tanterveikben rögzítik. Az első kérdésre ez alapján a legtöbb gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatót képező egyetem, illetve az egyetlen államilag finanszírozott főiskola tantervének áttanulmányozásával kerestük a választ.

A további kérdések (Q2.–Q6.) megválaszolásához szakirodalmi kutatást végeztünk, de ezen a téren szakspecifikusan végzett korábbi vizsgálatra nem táltunk magyar viszonylatban. A hallgatók kérdőíves megkérdése mellett döntöttünk. Két folyamatban lévő kutatás keretébe illesztettük be a gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatók megkérdését. Ezzel az érintett kutatásokban – ahol a fókuszcsoport a pénzügy és számvitel alapszakos hallgatók voltak – kontroll csoportokat is képeztünk, így a lekérdezések többszörösen hasznosultak.

A jelen kutatás alapját egyrészt a 2019. júniusában elindított „Elvárások – Várakozások”⁷ munka nevű kutatás, másrészt pedig a „Számvitel szakma jelene és jövője – A jövő számviteli szakembere” (továbbiakban: TDK) kutatás keretében 2022-ben történt lekérdezés biztosította.

A kérdőíves felmérést a két kutatás keretében két eltérő felépítésű és mélysegű kérdőív alapján végeztük a felsőoktatási intézmények gazdálkodási és menedzsment szakon számvitelt tanuló hallgatói körében. A kérdőívek összeállítása során a kutatási témához kapcsolódóan minél szélesebb körű információ gyűjtése volt a cél. A kérdőív kitöltési számának növelése érdekében igyekeztünk a kérdőív kitöltési idejét – a szakmaiság megtartása mellett – minimalizálni. A hallgatóknak

⁷ A kutatáshoz kapcsolódóan megjelent tanulmányok: BUDAI Eleonóra–DENICH Ervin: *Elvárások és várakozások – a számviteli digitalizáció tükröződése*. In: MADARASINÉ dr. Szirmai Andrea (szerk.): *A versenyképesség jövője = Digitalizáció + Szakmai tudás a pénzügyi számvitel világában*. BGE, Budapest, 2021. 26–43. valamint BUDAI Eleonóra–DENICH Ervin: *Miként hasznosul a számviteli tudás a magyarországi munkaerőpiacon – Hallgatói várakozások*. In: KRESALEK Péter (szerk.): *A számvitel és a controlling elmélete és gyakorlata – Tanulmányok Bíró Tibor és Sztanó Imre tiszteletére*, BGE, Budapest, 2022. 160–173.

a kérdőíveket a Google Forms felületén volt lehetőségük kitölteni, amely nagymértékben megkönnyítette a kérdőívek feldolgozását.

A tanulmány a Q2–Q3. kérdéseket az „Elvárások – Várakozások” kutatás keretében 2022-ben végzett kérdőíves felmérés alapján válaszolja meg. Tekintettel arra, hogy a kutatásunk irányultsága kettős, ezért egyrészt a vizsgálat középpontjában szereplő munkáltatói elvárásokat, összesen 15-öt, az előző kutatások eredményei – különösen a Word Economic Forum által 2016-ban⁸ és 2018-ban⁹ végzett kutatásokat figyelembe véve – alapján fontosnak ítélt készségekből, képességekből állítottuk össze. Az elvárások a 3. táblázat szerinti sorrendben kerültek a kérdőívbe. A kutatás során a 2019-ben összeállított kérdőív aktualizált változatával dolgoztunk, amit 87 gazdálkodás-menedzsmentes hallgató töltött ki.

1.	Idegen nyelvtudás ▽	MUN- KÁLTA- TÓI ELVÁ- RÁSOK	9.	Elemzési ismeretek ▽
2.	Pénzügyi tudatosság ▽		10.	Programozási ismeretek Δ
3.	Jó kommunikáció ⊗		11.	Önálló munkavégzés ⊗
4.	Csapatmunka ⊗		12.	Projektmenedzsment ▽
5.	Problémamegoldás ⊗		13.	Döntéshozatal ⊗
6.	Számviteli ismeret ▽		14.	Adatbányászat Δ
7.	MS Office ismerete Δ		15.	Excel alapos ismerete Δ
8.	Adózási ismeretek ▽			

Jelmagyarázat: ▽: ismeret elvárás Δ: digitális elvárás ⊗: puha készség (soft skill) elvárás

*Az empirikus kutatás során a kérdőívben szerepeltetett munkáltatói elvárások (3. táblázat)
Forrás: „Elvárások – Várakozások 2019” kutatás hallgatói kérdőíve, saját szerkesztés*

A válaszadók négyfokozatú Likert-skála segítségével értékelhették a munkáltatói elvárások fontosságát. A kérdőívben 1-es szám jelölte, ha egyáltalán nem tartja meghatározónak, míg 4-es szám, ha meghatározónak tekinteti az elvárást, amennyiben számviteli területen helyezkedne el. A lekérdezésnél mind a jelenlegi, mind pedig az 5 évvel későbbi időpontra vonatkozó várakozásaikra is rákérdeztünk. Fontosnak tartottuk továbbá annak vizsgálatát is, hogy mennyire érzik magukat felkészültnek a munkáltatói elvárásokkal kapcsolatban. Válaszadási lehetőségként a következőket kínáltuk: „teljesen”, „részben”, illetve „nem vagyok felkészült”.

A Q4–Q6. kérdések megválaszolásához a TDK kutatás során lekérdezett kérdőívben szereplő egyes kérdéseket dolgoztuk fel. Ezek a kérdések mind zárt kérdések voltak. Vizsgálatunk fókuszában itt a gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatók számviteli végzettséghez való viszonya, attitűdje és jövőbeli tervei voltak.

A kérdőíves felmérésben 117 gazdálkodás és menedzsment alapszakos hallgató vett részt. A kérdőív tartalmazta a pályaválasztási motivációra irányuló kérdést, valamint azt, hogy miként ítélik meg a hallgatók a számviteli tevékenységet, a mérlegképes könyvelői végzettséget.

⁸ WORLD ECONOMIC FORUM: *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution* 2016. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs/> [2017.09.10]

⁹ WORLD ECONOMIC FORUM: *The Future of Jobs Report 2018*. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018/> [2019.01.06]

A kutatás eredményei

A kutatásunk eredményeit a feltett kérdések sorrendjében ismertetjük kitérve az egyes kérdésekre adott válaszok közötti összefüggésekre és a jövőbeni kutatási irányok megjelölésére is.

A Q1. kérdés kapcsán a gazdálkodási és menedzsment alapszakos közgazdász hallgatók számviteli képzését vontuk górcső alá és rendszereztük 12 képző intézmény tantervei alapján az oktatott tantárgyakat és azok képzésen belüli időzítését. A számvitel mint az adott szakképzettséget megalapozó tudományterület került meghatározásra a Magyar Képesítési Keretrendszerben, mint már korábban említettük. Azonban a számvitel összetett tudáshalmazt jelent, amit az egyes képző intézmények sajátos módon, eltérő súllyal és eltérő időbeli ütemezéssel jeleníthettek meg a tantervükben. Az intézmények 2022. őszi évi érvényes tantervei alapján történt rendszerező elemzés eredményét a képző intézmények neve szerinti sorrendben a 4. táblázat tartalmazza.

Intézmény elnevezése	1. félév	2. félév	3. félév	4. félév	5. félév	6. félév
Budapesti Corvinus Egyetem		SZA		VSZ	K	
Budapesti Gazdasági Egyetem	SZA	KI	VSZ		ÜT	K
Budapesti Metropolitan Egyetem			SZ I.	SZ II.	K	ÜT*
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem			SZA	SZ II.		
Debreceni Egyetem		SZA	PSZ		K*	VSZ*
Eötvös József Főiskola		SZA	BKE		K ÁSZ	E
Eötvös Lóránd Tudományegyetem	SZ I.	SZ II.		VSZ		
Miskolci Egyetem		SZ	K		VTE	
Pécsi Tudományegyetem		SZ				DSZ
Széchenyi István Egyetem			SZ I.	SZ II.	K	
Szegedi Tudományegyetem			SZA	ÜT	PSZ	K
Szent István Egyetem			SZA		SZE	

Tantárgyak nevének rövidítései és jelmagyarázat:

SZA	Számvitel alapjai	DSZ	Döntéshozókészítő számvitel	E	Ellenőrzés
SZ	Számvitel	BKE	Beszámolóalkészítés és elemzés	K	Kontrollíng
PSZ	Pénzügyi számvitel	VTE	Vállalkozások tev. elemzése	ÜT	Üzleti tervezés
VSZ	Vezetői számvitel	SZE	Számviteli elemzés	*	Specializáció
ÁSZ	Államszámvitel	KI	Könyvvizetési ismeretek		keretében kötelező

Közgazdász gazdálkodási és menedzsment alapszakos hallgatók által tanult számviteles témakörbe tartozó tantárgyak a 2022-ben érvényben lévő tanterv alapján (4. táblázat)

Forrás: saját kidyűjtés az intézmények honlapján található tantervekből

Megállapítható a táblázat alapján, hogy az egyes intézmények esetében eltérő a gazdálkodás és menedzsment szakon oktatott számviteli tantárgyak száma és időbeli ütemezése is. 2-5 számviteles tantárgyat tanulnak a hallgatók, kisebb, nagyobb megszakításokkal vagy folyamatosan a félévek során. A tantárgyak elnevezése eléggé változatos, ugyanakkor sejteni lehet, hogy pl. a Számvitel alapjai

tantárgy valószínűleg megfeleltethető a Számvitel I. tantárgynak. A Pénzügyi számvitel pedig a Számvitel II., illetve a Könyvvizelési ismeretek tantárggyal azonosítható. A számviteli ismeretekre a gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatóknál a legnagyobb hangsúlyt a Budapesti Gazdasági Egyetem, a legkisebb hangsúlyt pedig a Pécsi Tudományegyetem, valamint a Szent István Egyetem helyezi.

Mindezek alapján feltételezhető, hogy az egyes intézményekből nem azonos mélységű és tartalmú számviteli tudással kerülnek ki a gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatók. További vizsgálati irányt látunk abban, hogy a számviteli képzésre vonatkozó megállapítások és a végzést követően betöltött munkakörök közötti kapcsolatot vizsgáljuk.

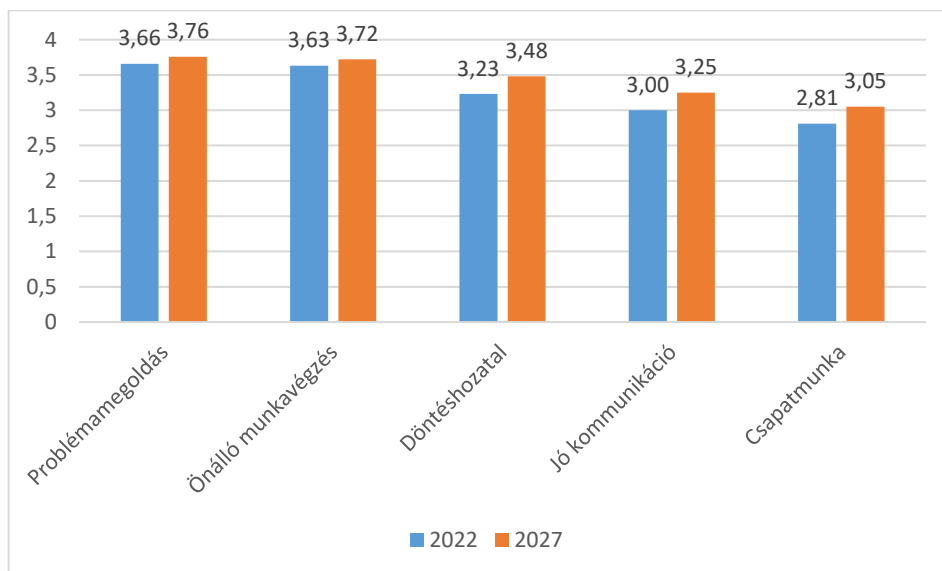
A Q2. kutatási kérdés kapcsán a kérdőíves lekérdezés eredményeit vizsgáltuk meg. Megállapítottuk, hogy annak érdekében, hogy szemléltetni tudjuk a számvitelnek a súlyát a várakozásokban, fontos a többi ismeret elváráshoz való viszonyának ismertetése is, valamint a puha készségek vonatkozásában a hallgatók várakozása szerinti sorrend bemutatása. A digitális elvárásokkal kapcsolatos várakozást nem ítéltük meghatározónak a téma szempontjából, így ismertetésétől eltekintünk.

A gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatók által adott válaszok megleptek minket is. Ugyanis szokatlan kép bontakozott ki előttünk, mivel az ismeretek elvárásával valamint a puha készségek elvárásával kapcsolatos várakozásaikban nem tapasztalható sorrendbeli változás a jelen és az 5 évvel későbbi elvárások között. A kapott eredményeket a 5. táblázat foglalja össze. Ezek alapján úgy véljük, hogy a számvitelnek az ismerete mind a vizsgálat időpontjában, mind pedig 5 évvel később is, azaz 2027-ben a legfontosabb ismeret lesz, amit a munkáltatók elvárhatnak tőlük. Ugyanakkor mégis azt kell, hogy mondjuk, hogy a kibontakozó kép talán mégsem meglepő, hiszen a DPR felmérésének adatai alapján összeállított 2. táblázat alapján bizonyítást nyert, hogy a gazdálkodás és menedzsmentes hallgatók előszeretettel helyezkednek el számviteles és pénzügyes munkakörökben, ahol a számviteli ismeretek elvárása hangsúlyos.

Ismeretek	2022	2027	Puha készségek	2022	2027
Számviteli ismeret	1.	1.	Problémamegoldás	1.	1.
Adózási ismeret	2.	2.	Önálló munkavégzés	2.	2.
Elemzési ismeret	3.	3.	Döntéshozatal	3.	3.
Pénzügyi tudatosság	4.	4.	Jó kommunikáció	4.	4.
Idegen nyelvtudás	5.	5.	Csapatmunka	5.	5.
Projektmenedzsment	6.	6.			

Várakozások – ismeretek és puha készségek 2022 és 2027 GM (5. táblázat)
 Forrás: „Elvárások – Várakozások 2021” kutatás hallgatói kérdőíve, saját szerkesztés

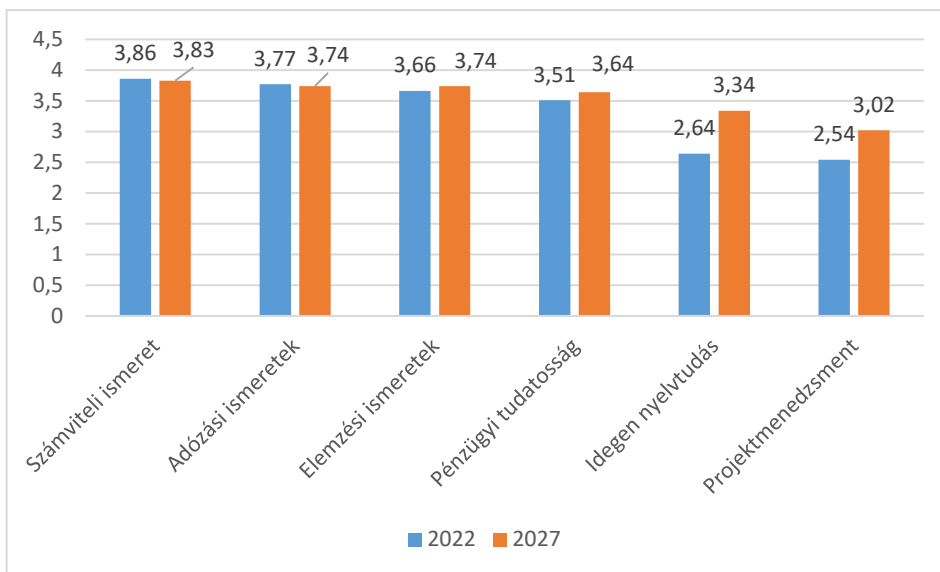
A Q2.-es kérdés alaposabb megválaszolása érdekében az 5. táblázatban szereplő puha készség és ismeret elvárások sorrendjét megvizsgáltuk abból a szempontból is, hogy a négyfokozatú Likert-skálán átlagosan mennyire értékelték a válaszadók. Az így kapott átlag értékeket a 2. és a 3. ábra szemlélteti.



A puha készségek átlagértékei 2022-ben és 2027-ben (2. ábra)
 Forrás: „Elvárások – Várakozások 2021” kutatás hallgatói kérdőíve, saját szerkesztés

Ahogy azt a 2. ábra is szemlélteti a jelenlegi puha készségek a jövőben (5 évvel később) felértékelődnek, még nagyobb hangsúlyt kapnak a hallgatói várakozások alapján a munkáltatói elvárásokban. Figyelemre méltó az is, hogy mindegyik készség esetében 3 feletti átlagértéket kaptunk eredményként. A problémamegoldás és az önálló munkavégzés esetében arányaiban a többihez képest kisebb mértékű a növekedés, mint a többi három készség esetében.

A 3. ábra az ismeretekkel kapcsolatos várakozások alakulását szemlélteti. Látható, hogy a számviteli ismeretek, és az adózási ismeretek átlagértéke némileg csökkent a 2027-es várakozások tekintetében, de ugyanakkor ez nem változtatott a felállított fontossági sorrenden, így is megtartotta első helyét. Az elemzési ismeretekhez, és a pénzügyi ismeretekhez kapcsolt várakozás átlaga kis mértékben, míg az idegen nyelvtudás és a projektmenedzsment nagyobb léptékben növekedett. Elmondható tehát, hogy a vizsgált ismeretek a gazdálkodás és menedzsmentes hallgatók véleménye alapján a továbbiakban is fontos elvárásaként jelennek meg a munkáltatók részéről. Mindez azt is jelentheti a képző intézmények számára, hogy továbbra is nagy hangsúlyt kell fektetni ezekre a területekre az oktatás során.



Az ismeretek átlagértékei 2022-ben és 2027-ben (3. ábra)

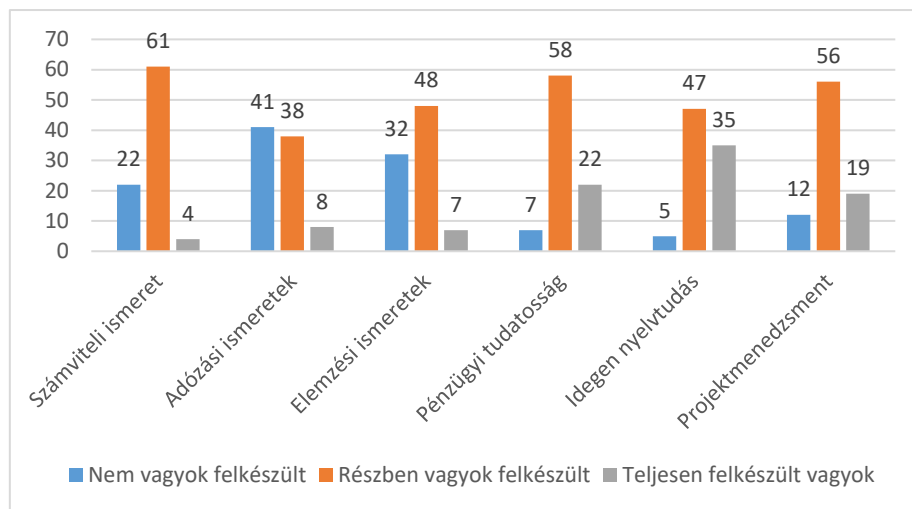
Forrás: „Elvárások – Várakozások 2021” kutatás hallgatói kérdőíve, saját szerkesztés

Az előzőekben felvázolt várakozási képet árnyalja, annak vizsgálata és a Q3-as kérdés megválaszolása, hogy mennyire készültek fel az előzőekben vizsgált elvárásokra a hallgatók. Ennek alakulását a 4. ábra szemlélteti. Tekintettel arra, hogy a gazdálkodás és menedzsment szakos hallgatók a DPR felmérés adatai alapján jellemzően számviteli és pénzügyi munkakörökben is elhelyezkedtek, különösen fontos a számviteli és pénzügyi ismeretek területén a felkészültségük. A 4. ábra alapján láthatjuk, hogy a válaszadók döntő többsége csak „részben felkészültnek” tartja magát ezen ismeretek tekintetében. Ennek okait érdemes lenne feltárni a jövőben, így segítve a hallgatók elhelyezkedési biztonság érzetét. Ugyanakkor volt a megkérdezettek között olyan hallgató is, aki úgy véli, hogy teljes mértékben felkészült a számviteli ismereteket illetően.

Az idegen nyelv esetében érzik magukat legtöbbször „teljes mértékben felkészültnek”, ami szintén nem meglepő, hiszen idegen nyelvet már középiskolai tanulmányaik alatt is tanultak. Vannak közöttük olyanok is, akik már akár több nyelvvizsgával is rendelkeznek.

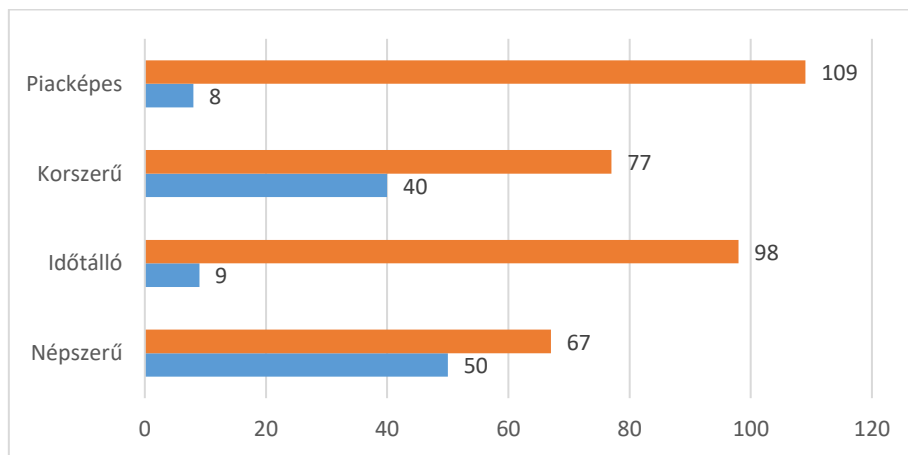
A közgazdász képzéshez tartozó ismeretek esetében látható még egy érdekesség, hogy a „teljes mértékben felkészült” válaszadások mindegyiknél csekély mértékűek.

A számviteli és pénzügyi munkakörök esetében az adózási ismeretek is jellemzően hangsúlyosak, így jelzés értékűnek tekinthető, hogy ezen ismeret tekintetében vallották legtöbbször fel nem készültnek magukat.



Felkészültség alakulása a számviteli szakmai tárgyakat illetően (4. ábra)
 Forrás: „Elvárások – Várakozások 2021” kutatás hallgatói kérdőíve, saját szerkesztés

A Q4-es kérdésre az 5. ábra alapján adhatjuk meg a választ, amely szemlélteti, hogy mennyire tartják a mérlegképes könyvelői végzettséget népszerűnek, időtálló-nak, korszerűnek, piacképesnek a gazdálkodási és menedzsmentes hallgatók.



A gazdálkodás és menedzsment szakos hallgatók véleménye a mérlegképes végzettségről (5. ábra)
 Forrás: saját szerkesztés a TDK kérdőív adatai alapján

Az 5. ábráról leolvasható, hogy a legtöbben azzal értettek egyet, hogy ez a végzettség piacképes. A válaszadóknak pedig több, mint a fele egyetértett abban, hogy a mérlegképes könyvelői végzettség népszerű, időtálló, korszerű és egyben piacképes szakképesítés is.

A Q5. kérdés megválaszolása érdekében a kérdőívben rákérdeztünk arra, hogy élnének-e azzal a lehetőséggel, hogy megszerezzék a mérlegképes könyvelői végzettséget. A 117 fő válaszadóból 51 fő igennel, míg a többség, 66 fő nemmel válaszolt. Azok, akik nemmel válaszoltak jellemzően az alábbiakkal magyarázták: nem gondolkodott még el rajta; nem rendelkezik még megfelelő képességgel hozzá; nem ezen a területen szeretne elhelyezkedni.

A mérlegképes könyvelői képesítés megszerzésére vonatkozóan tudjuk, hogy a közelmúltban kikerült a szakmajegyzékből, így tehát csak tanfolyami keretek között, iskolarendszeren kívül lehet megszerezni. Ezek alól – többek között – kivételt képez a pénzügy és számvitel alapszakon vagy számvitel mesterszakon záróvizsgával rendelkező hallgatók köre, hiszen ők teljes felmentésben részesülhetnek a képzés vizsgatantárgyai alól. Ennek feltétele, hogy a gazdasági és jogi alapismeretek, vállalkozások pénzügyei, könyvviteli ismeretek, adózási ismeretek, pénzügyi számvitel valamint a pénzügyi kimutatások összeállítása, elemzése és ellenőrzése modulokon túl a számvitel és adózási digitális környezetben modul elvégzését is hitelt érdemlően igazolni tudják. A képzés elvégzésével, azaz a képesítő vizsga teljesítésével megszerezhető szakképesítés a Vállalkozási mérlegképes könyvelői szakképesítés.

Az előzőek alapján mivel a hallgatóknak pénzügy-számvitel alapképzésen lehetőségük van a mérlegképes könyvelői képesítést megszerezni nem véletlen, hogy a Q6. kérdésre is kerestük a választ. Megkérdeztük a gazdálkodás és menedzsment szakos hallgatókat, hogy amennyiben most állnának pályaválasztás előtt, választanának-e a pénzügy és számvitel alapszakot. A válaszadók közül 43 fő választaná, míg 74 fő továbbra is kitartana a gazdálkodási és menedzsment szak mellett.

Összegzés

A tanulmány 6 kutatási kérdést vizsgált a gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatók körében kiindulva abból az észrevételből, hogy az e szakon végzett hallgatók jellemzően számviteli és pénzügyi munkakörben is elhelyezkednek. A kérdésekre adott válaszok alapján összességében elmondható, hogy a gazdálkodási és menedzsment alapszakos hallgatók meglátásai szerint fontos a számviteli ismeretek megléte. Szerintük a jövőben is az első helyen fog szerepelni ez az elvárás a munkáltatóknál, ha számviteles munkakörbe keresnek dolgozót. A hallgatók azonban e téren nem érzik magukat teljesen felkészültnek. A számviteli ismeretek fontosságát erősíti, hogy a mérlegképes könyvelői végzettséget a hallgatók piac-képesnek ítélik. Továbbá megállapítható az is, hogy számviteli téren mélyebb tudás iránti igényük is felmerül a gazdálkodás és menedzsmentes hallgatóknak, hiszen ha most választanának képzést többen a pénzügy és számvitel szakot jelölnék meg, amely mélyebb számviteli ismeretet biztosít a hallgatók számára. Megállapítható tehát, hogy a gazdálkodás és menedzsmentes hallgatóknál is fontos a számviteli tárgy(ak) oktatására hangsúlyt helyezni, hiszen ezzel az elhelyezkedésük és érvényesülésük könnyebbé tehető egy olyan területen is, amelyet már a munkaerőpiaci elemzések, vizsgálatok is visszaigazolnak.

Irodalom

- BUDAI Eleonóra–DENICH Ervin: *Elvárások és várakozások – a számviteli digitalizáció tükröződése*. In: MADARASINÉ dr. Szirmai Andrea (szerk.): *A versenyképesség jövője = Digitalizáció+Szakmai tudás a pénzügyi számvitel világában*. BGE, Bp. 2021. 26–43.
- BUDAI Eleonóra–DENICH Ervin: *Miként hasznosul a számviteli tudás a magyarországi munkaerőpiacon – Hallgatói várakozások*. In: KRESALEK Péter (szerk.): *A számvitel és a controlling elmélete és gyakorlata – Tanulmányok Bíró Tibor és Sztanó Imre tiszteletére*, BGE, Bp., 2022. 160–173.
- DIPLOMÁN TÚL: *Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése 2020*.
<https://www.diplomantul.hu/adminisztrativ-adatbazisok-egyesitese>
- FELVI.hu: *Csaknem 100 ezren jelentkeztek a felsőoktatásba 2022*.
https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statistikak/jelentkezoek_es_felvetek/22A_jelentkezoek
- GADÁR László–BANÁSZ Zsuzsanna–KOSZTYÁN Zsolt Tibor–TELCS András: *A felsőoktatási kínálat és a munkaerőpiaci kereslet találkozása*. *Educatio* 2021/2. 260–279.
DOI: 10.1556/2063.30.2021.2.6
- MAGYAR KÉPESÍTÉSI KERETRENDSZER: *Közgazdász gazdálkodási és menedzsment alapképzési szakon é.n.*
<https://www.magyarkepesites.hu/kereso/!MKP/index.php/qualification?id=665&title=K%C3%96ZGAZD%C3%81SZ&eqfLevel=1-8>
- OKTATÁSI HIVATAL: *Felsőoktatási statisztikák 2020*,
<https://dari.oktatas.hu/firstat.index>
- WORLD ECONOMIC FORUM: *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*, 2016.
<https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs/>
- WORLD ECONOMIC FORUM: *The Future of Jobs Report 2018*
<https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018/>

Abstract

**LABOUR MARKET EXPECTATIONS OF FUTURE ECONOMISTS
– THE ACCOUNTING PROFESSION AND THE STUDENTS MAJORING IN BUSINESS
ADMINISTRATION AND MANAGEMENT**

For years, the Bachelor of Business Administration and Management in Economics has been one of the most popular courses among students applying for higher education. According to the data of the Graduate Career Tracking System, graduates of this degree program prefer to work in accounting and finance. The present study is based on questionnaire surveys. One of these is „The Requirements and Expectations” survey launched in 2019 and the other is the TDK research on the future of the accounting profession launched in 2022. Based on the results of the research, we present the current and future labour market expectations, preparedness for employment, and attitudes towards the accounting profession of students of Bachelor of Business Administration and Management. The research is a niche in the sense that it examines economics students in a sector-specific way and reveals their attitudes in a professional context, thus providing a previously unknown, up-to-date body of information that is useful also for education and HR.

Keywords: higher education, business administration and management, accounting, economist, skills, competences, labour expectation

Kovács Szilárd–Weber Erika

AZ ÚTFÜGGŐSÉG HATÁSA A GAZDASÁG TÉRBELI FEJLŐDÉSÉRE

A gazdasági fejlődés időbeli alakulása és a történeti események sorozatának kapcsolata, egymásra hatása a közgazdasági gondolkodás régóta központi kérdés, azonban előtérbe kerülésének alapját a 1970-es években Nelson és Winter¹ által képviselt evolúciós közgazdaságtan adta. Az evolúciós irányzat kiindulási alapja, hogy a neoklasszikus közelítés nem kezeli megfelelően a gazdasági növekedést,² és az ezzel szorosan együtt járó technológiai változást,³ az iparági átalakulásokat. Az evolúciós közgazdaságtan fő kérdése arra irányul, hogy a gazdaság miként alakul át két időpontbeli állapot között.⁴

Ebből kifolyólag az evolúciós közgazdaságtan elmélete több szempontból is eltér a mainstream közgazdaságtantól.⁵

- Egyrészt fontos szerepet kap benne a mezoszint.⁶ A közgazdaságtudomány egyik régóta fennálló kérdésköre a mikro- és a makroszint közötti kapcsolat működésének folyamata. Míg az evolúciós megközelítés egyik alapvető részét képezi a komplex rendszerek elmélete, melynek értelmében a mikro- és a makro szint között kialakuló kapcsolatok egy része determinisztikus, de egy másik része véletlenszerű események eredménye, és ezen események a fejlődési pályákra jelentős hatással bírnak.
- Másrészt az evolúciós közgazdaságtan elveti a tökéletes racionalitást, mint a gazdasági szereplők döntését meghatározó elméletet és Herbert Simon⁷ korlátozott racionalitás koncepciójára alapozza a szereplők döntési mechanizmusait. Az optimális döntéshozatal lehetősége a véletlen és a bizonytalanság megléte miatt nem lehetséges.

¹ NELSON Richard R.–WINTER Sidney G.: *Neoclassical and evolutionary theories of growth: critique and prospectus*, *Economic Journal*, 1974/336. 886–905. (Továbbiakban: NELSON–WINTER, 1974)

² NELSON Richard R.–WINTER Sidney G.: *An Evolutionary Theory of Economic Change*, Belknap Harvard, Cambridge, 1982. (Továbbiakban: NELSON–WINTER, 1982)

³ ARTHUR W. Brian: *Self-reinforcing mechanisms in economics*. In: ANDERSON, P.–ARROW, K.–PINES, D. (eds.): *The economy as an evolving, complex system*, Addison-Wesley, Reading, 1988, 9–31. (Továbbiakban: ARTHUR, 1988)

⁴ WITT Ulrich: *Evolutionary economics*. Papers on economics and evolution, No. 0605. Max Planck Institute of Economics, Evolutionary Economics Group, Jena, 2006; 11. (Továbbiakban: WITT, 2006); LENGYEL Balázs–BAJMÓCZY Zoltán: *Regionális és helyi gazdaságfejlesztés az evolúciós gazdaságföldrajz szemszögéből*, *Tér és Társadalom*, 2013/1, 1–25. (Továbbiakban: LENGYEL–BAJMÓCZY, 2013)

⁵ ELEKES Zoltán: *Evolúciós gazdaságföldrajz és intézményi koevolúció*, In: LUKOVICS M.–SAVANYA P. (szerk.): *Új hangsúlyok a területi fejlődésben*, JATEPress, Szeged, 2013, 13–24. (Továbbiakban: ELEKES, 2013)

⁶ BOSCHMA Ron–LAMBOOY Jan: *Evolutionary economics and economic geography*, *Journal of Evolutionary Economics*, 1999/9, 411–429. (Továbbiakban: BOSCHMA–LAMBOOY, 1999)

⁷ SIMON Herbert: *A racionalitás mint folyamat és mint gondolkodási produktum*, In: Simon Herbert (szerk.): *A korlátozott racionalitás*, KJK, Bp., 1982, 59–86. (Továbbiakban: SIMON, 1982)

- Harmadrészt az evolúciós közgazdaságtan szerint a gazdaság működése nem törekszik az egyensúlyra. Vagyis a gazdaság működésének középpontjában nem az egyensúly, hanem a változás áll. Bár az egyensúly gondolat-körétől való elmozdulás még nem teljes, hiszen a legtöbb elméleti megközelítés egy egyensúlyi állapot megtalálása helyett inkább időszakos egyensúlyi helyzetek sorozatának feltárását célozza meg.⁸

Az evolúciós közgazdaságtan elméleteket a térbeliség kérdésével egészíti ki az evolúciós gazdaságföldrajz, melynek révén a régiók gazdasági változásainak megértéséhez közelebb kerülhet a tudomány. Ugyanakkor az evolúciós gazdaságföldrajzot az interdiszciplinaritás jellemzi, hiszen Lengyel és Bajmóczy⁹ szerint három elméletcsoport (az általánosított darwinizmus, a komplex adaptív rendszerek elmélete és az útfüggőség elmélete) összekapcsolódásának eredménye.

Az evolúciós közgazdaságtani fogalmi kerettel a legkönnyebben összeegyeztethető elmélet az útfüggőség kérdésköre, melynek során a gazdaságfejlődési elemzések középpontjában történetiség áll.

Fogalmi keretek

Az útfüggőség fogalma az 1980-as és 1990-es évek elején került előtérbe a gazdasági folyamatok vizsgálata során, elsősorban Paul David¹⁰ és Brian Arthur¹¹ technológiai pályák elemzésére használta, majd számos szerző (Magnusson, Ottoson, Garud, Karnoe, Castladi, Dosi)¹² kiterjesztette az elemzést a gazdaság egészére.

David¹³ úttörő munkássága során a QWERTY billentyűzet kialakulásának és fennmaradásának tanulmányozása révén fogalmazta meg az útfüggőség fogalmát.¹⁴

David meghatározása szerint „az útfüggőség a gazdaság változásainak sorozata, amelyben a végső eredményre jelentős hatást gyakorolhatnak a múltbéli események, ideértve azon történéseket is, melyek nem szisztematikus ráhatások,

⁸ MARTIN Ron–SUNLEY Peter: *The place of path dependence in an evolutionary perspective on the economic landscape*, In Boschma Ron–Martin Ron (eds): *The Handbook of Evolutionary Economic Geography*, Edward Elgar, Cheltenham–Northampton, 2010, 62–92. (Továbbiakban: MARTIN–SUNLEY, 2010)

⁹ LENGYEL–BAJMÓCZY, 2013.

¹⁰ DAVID Paul A.: *Clio and the economics of QWERTY*, *American Economic Review* 1985/75, 332–37. (Továbbiakban: DAVID, 1985); DAVID Paul A.: *Understanding the economics of QWERTY: The necessity of history*, In: Parker W. N.: *Economic History and the Modern Economics*, 1986, 30–49. (Továbbiakban: DAVID, 1986)

¹¹ ARTHUR, 1988; Arthur W. Brian: *Competing technologies, increasing returns, and „lock-in” by historical events*, *Economic Journal*, 1989/99, 16–31. (Továbbiakban: ARTHUR, 1989)

¹² MAGNUSSON Lars: *The role of path dependence in the history of regulation*, In Magnusson L.–Ottoson J.: (eds), *The State, Regulation, and the Economy: An Historical Perspective*, Edward Elgar, Cheltenham, 2001. (Továbbiakban: MAGNUSSON, 2001); GARUD, Raghu–KARNOE Peter: *Path creation as a process of mindful deviation*, In Garud R.–Karnoe P. (eds): *Path Dependence and Creation*, Lawrence Erlbaum, London, 2001, 1–38. (Továbbiakban: GARUD–KARNOE, 2001); CASTALDI, Carolina–DOSI Giovanni: *The grip of history and the scope for novelty: some results and open questions on path dependence in economic processes*, University of Pisa, Pisa, 2004. (Továbbiakban: CASTALDI–DOSI, 2004);

¹³ David, 1985.

¹⁴ SYDOW Jörg–SCHREYOÖG Georg–KOCH Jochen: *Organizational path dependence: opening the black box*, *Academy of Management Review* 2009/4, 1–21. (Továbbiakban: SYDOW et al., 2009)

hanem a véletlen művei.”¹⁵ Ebből adódik, hogy „a történelmi baleseteket sem lehet figyelmen kívül hagyni, valamint a jelent nem lehet karanténba zárni. A gazdaság elemzése egy alapvetően történelmi jellegű, dinamikus folyamat.”¹⁶

David az útfüggőség koncepciója során földrajzi példákat használ, hiszen az elsődleges célja az volt, hogy a marshalli externáliák szerepét meghatározza a technológiai pályák kialakulása során. Arthur¹⁷ szintén a térbeli példák révén vizsgálta a pozitív visszacsatolás hatását az iparban kialakuló útfüggőség esetén. David és Arthur munkásságát követően számos értelmezési, fogalmi vita alakult ki. A legfőbb kritika az evolúciós közgazdászok és az evolúciós gazdaságföldrajz képviselői részéről, hogy a klasszikus modell az egyensúlyi állapot elérésére fókuszál, mely az evolúciós szemlélet egyik alapvető gondolatával, a folyamatos változással szemben áll. Másrészt az útfüggőség hatását csak a már kialakult pályák formálódásában ismeri el. Az új pályák kialakulását csak a „történelmi baleseteknek” tudja be.

Az útfüggőség értelmezése során egyszerre van jelen a negatív és a pozitív kontextus.¹⁸ A pozitív megközelítés az Arthur által bevezetett pozitív visszacsatolás megerősítő hatásából fakadó változásokként és az új gazdasági tevékenységeket támogató mechanizmusokként értelmezhető. Ahol a helyi vállalatok összetétele és annak változása, a kívülről érkező gazdasági szereplők hatása a helyi gazdaságra és a korábbi fejlődési pályákból fakadó erőforrások, ismeretek újra definiálása, új vagy újszerű felhasználása kiemelten fontos.¹⁹

A negatív megközelítés, az útfüggőség korlátozó meghatározása során a bezáródás (*lock-in*) jelenti a kiindulópontot.²⁰ A bezáródás három területen léphet fel, akár egyszerre, akár külön-külön is. Egyrészt a funkcionális bezáródás során a nagyvállalatokhoz kapcsolódó helyi gazdasági szereplők a szoros vertikális kapcsolat miatt az önálló magasabb hozzáadott értéket képviselő funkciók fejlesztése nehezebbé válik, melynek negatív hatásai a recesszió vagy válság alatt szembetűnőbbé válnak, hiszen az ilyenkor szükséges új piacok felé történő nyitás képessége korlátozott ezen helyi szereplők számára. Másrészt a kognitív bezáródás, mely akkor alakulhat ki, ha egy térségben hosszú ideje meghatározó gazdasági tevékenység jelentősége lecsökken, de a helyi szereplők ezt nem veszik tudomásul és továbbra is gazdasági bázisként tekintenek az adott szereplőre vagy ágazatra. Harmadrészt a politikai bezáródás, melynek során az intézményi struktúra (politikai döntéshozók, iparági szakszervezetek, ügynökségek) korlátozó hatásai miatt a gazdasági szerkezet váltása lassan mehet végbe.²¹

¹⁵ DAVID, 1985, 332.

¹⁶ Uo.

¹⁷ ARTHUR Brian: *Increasing returns and path dependence in the economy*. Ann Arbor, University of Michigan, Michigan, 1994. (Továbbiakban: ARTHUR, 1994)

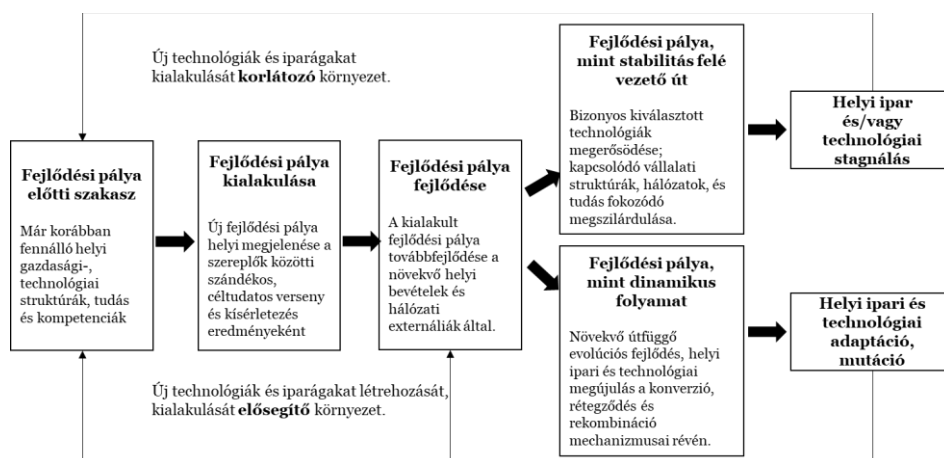
¹⁸ MOLNÁR Ernő–LENGYEL István Máté: *Újraiparosodás és útfüggőség: gondolatok a magyarországi ipar területidinamikájára kapcsán*, Tér és Társadalom, 2015/4. 42–59. (Továbbiakban: MOLNÁR–LENGYEL, 2015)

¹⁹ MARTIN Ron: *Rethinking regional path dependence: Beyond lock-in to evolution*, Papers in Evolutionary Economic Geography, Utrecht University, Utrecht, 2009. (Továbbiakban: MARTIN, 2009)

²⁰ MOLNÁR–LENGYEL, 2015.

²¹ GRABHER Gernot: *The weakness of strong ties: The lock-in of regional development in the Ruhr area*, in: GABNER Gernot (ed): *The embedded firm, On the socioeconomics of industrial networks*, Routledge, London, 1993, 255–277. (Továbbiakban: GRABHER, 1993); LUX Gábor: *Újraiparosodás Közép-Európában*, Dialóg Campus, Budapest–Pécs, 2017. (Továbbiakban: LUX, 2017)

Az 1. ábrán látható, hogy a két negatív és a pozitív megközelítés eltérése. Míg a negatív megközelítés esetén az útfüggőség eredményeként egy stagnáló állapot alakul ki, ami David és Arthur munkáságában az egyensúlyt jelentette. Addig a pozitív megközelítés esetén, mely a folyamatos változás iránt elkötelezett evolúciós megközelítésen alapul, az útfüggőség eredménye nem egy stagnáló állapot, hanem a folyamat során kialakult tudás, technológia beépül a következő út meghatározásába. Az útfüggőség folyamatát a következő fejezet részletesen bemutatja.



Az útfüggőség hagyományos és dinamikus modellje²² (1.ábra)

Martin és Sunley²³ úgy határozza meg az útfüggőséget, hogy egy olyan hatás, melynek során a múlt eseményei és döntései a jelen és a jövő folyamataira is befolyással bírnak. Ugyanakkor a hatást rugalmasan kell értelmezni, hiszen nem egy merev, minden egyéb lehetőséget kizáró folyamat, hanem sokkal inkább egy „úti-terv”, ahol kitaposott út sokkal kézenfekvőbb, mint a bizonytalan vagy annak vélt többi lehetőség. Ily módon az útfüggőség értelmezhető mikro-, mezo- és makró szinten egyaránt.

Útfüggőség folyamata

Az útfüggőség egy dinamikus folyamat, amelynek különböző szakaszai vannak. Arthur és David elméleti fejtegetéseire építve az útfüggőség folyamatának három fázisa különíthető el²⁴ (2. ábra).

1. A fejlődési pálya előtti szakasz
2. A fejlődési pálya kialakulása
3. A fejlődési pálya fejlődése

²² MARTIN, 2009 alapján MOLNÁR–LENGYEL, 2015.

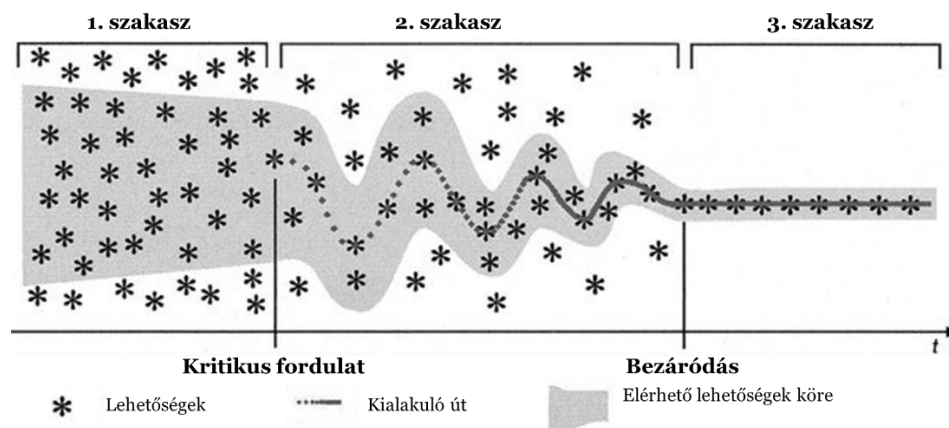
²³ MARTIN–SUNLEY, 2010.

²⁴ SYDOW et al., 2009

Az első szakaszt az irányítatlan keresési folyamat jellemzi. A választások még mindig korlátlanok, a döntéseket esetleges eseményeknek tekintik, amelyek nem magyarázhatók korábbi eseményekkel vagy kezdeti feltételekkel. Ha ezek a döntések megszülettek, illetve a véletlen események bekövetkeznek, akkor dinamikus önerősítő folyamatok indulhatnak el, amelyek végül az út kijelöléséhez vezetnek. Az út kijelölésének a pillanatát a szakirodalom kritikus fordulatnak nevezi, melynek jellemzője, hogy két vagy több alternatíva közül egy adott opciót fogadnak el és ezt követően egyre nehezebb lesz visszatérni a kezdeti ponthoz, amikor még több alternatíva állt rendelkezésre.²⁵

A második szakaszban a lehetőségek egyre inkább beszűkülnek, ennek eredményeként a gazdasági szereplőknek végül úgy tűnik, nincs választásuk. Ebben a szakaszban egy ok-okozati mintázat alakul ki, vagyis egy kis esemény esetleges vagy akár véletlenszerű megjelenése jelentős és fenntartható hatással bír a fejlődésre. Ilyenkor egy önerősítő folyamat indul el, amelyet valószínűleg alapvetően a növekvő skalahozadék irányít.²⁶ Ha a folyamat során eléri a kritikus tömeget, akkor tovább erősödik és a korábban kijelölt út kirajzolódik és az egész folyamat egyre visszafordíthatatlanabbá válik.

A második szakaszból a harmadik szakaszba történő átlépés jelzi a bezáródást. A második szakaszban a választási lehetőségek továbbra is fennállnak, de egyre korlátozottabban. Ezzel szemben a harmadik szakaszban már nincs érdemi alternatíva, csak egy adott opció, melyet nem csak a már bentlévő szereplők fogadtak el, hanem az új belépők számára is kvázi feltételként jelenik meg.²⁷



Az útfüggőség 3 fázisú modellje²⁸ (2. ábra)

²⁵ MAHONEY James: *Path dependence in historical sociology*. Theory and Society 2000/29, 507-548. (Továbbiakban: MAHONEY, 2000)

²⁶ ARTHUR, 1994

²⁷ SYDOW et al., 2009

²⁸ Uo.

Az ipar, technológia elterjedésének vizsgálata során Page²⁹ arra a következtetésre jutott, hogy egyes technológiák (opciók) értéke attól függ, hogy mennyien használják. Minél több az adott technológiának a felhasználója, annál nagyobb értékkel bír. Ez a folyamat az Arthur által bevezetett nem lineáris önmegerősítő folyamatokkal és a pozitív visszacsatolási mechanizmusokkal hasonló megfogalmazás. Ugyanakkor az egymással versengő technológiák negatív extern hatásokat gerjesztenek. Az adott technológia kiválasztását követően, ha a szereplő számára megfelelő értékkel bír, akkor nem könnyen változtat. Vagyis arra a kérdésre, hogy hányan használnak egy technológiát egy adott időben, arra a korábban meghozott döntések együttese adja meg a választ. Ugyanakkor a későbbi döntéseket is befolyásolja. Ezen megfogalmazás Martin és Sunley meghatározásával egybecseng.

A választást tehát befolyásolja az érték, mely függ a felhasználók számától. Vagyis ha „A” szereplő választ „X” technológiát és számára ennek értéke megfelelő, akkor továbbra is „X” technológiát fogja használni. „B” szereplő „Y” technológiát választotta először, de számára ezen technológia értéke nem volt megfelelő, akkor vált. Mivel „A” szereplő már „X” technológiát alkalmazza, így „X” értéke nagyobb lesz, ezért „B” szereplő is ezt választja. A többi szereplő is választ egy adott technológiát, amíg elégedettek az értékével, addig azt használják, mikor nem megfelelő az érték, akkor újat választ. Minél később vált technológiát, annál korlátozottabb a választás, mikor már csak egy érdemi választási lehetőség van, akkor megjelenik a technológiai bezáródás.

Ez a folyamat nem csak a vállalatok technológia választása során figyelhető meg. Hasonló folyamat játszódik le a munkaerő terén is, hiszen a kezdeti időszakban az általános képességek vannak jelen, de a vállalatok növekedésével és adott technológia iránti elkötelezettségével a munkamegosztás a specializáció egyre hangsúlyosabbá válik, így a munkaerő is alkalmazkodik az útfüggő folyamatokhoz, mivel a speciális tudás értéke magasabbá válik az általános tudás értékénél. Az új tudásból is fakadhat az új technológia, így ezen tényezők egymásra hatása kölcsönös. Ugyanez elmondható a gazdaság többi szereplőjére is. Hiszen a vállalatok döntéseit befolyásolhatják a gazdaságpolitikai elképzelések, vagy épp fordítva, a vállalatok igyekeznek a számukra kedvező környezetet kialakítani a döntéshozókkal történő együttműködés által.

Ebből adódik a kérdés: mik lehetnek az útfüggőség forrásai? A válasz sokrétű és gyakran egymást kölcsönösen befolyásoló tényezők együttes hatása, melyet az evolúciós közgazdaságtan koevolúcióként határoz meg.³⁰

Az útfüggőség térbeli kialakulásának 7 különböző forrását határozta meg Martin és Sunley³¹ (2006):

- Természeti erőforrások:

A természeti erőforrásokon alapuló fejlődési út esetén egy adott alapanyagtól (pl. szén, olaj, erdészeti termékek stb.) való függőségből alakul ki az adott technológia és iparág.

²⁹ PAGE Scott E.: *Path dependence*. Quarterly Journal of Political Science, 2000/1, 87–115. (Továbbiakban: PAGE, 2000)

³⁰ LUX, 2017.

³¹ MARTIN Ron–SUNLEY Peter: *Path dependence and regional economic evolution*, Journal of Economic Geography, 2006/6, 395–438. (Továbbiakban: MARTIN–SUNLEY, 2006)

- A helyi eszközök és infrastruktúra elsüllyedt költségei:
A gazdaság fejlődésének lehetőségeit a térségben található tőkeberendezések és fizikai infrastruktúra (város hálózat, közlekedési rendszerek stb.) állapota és tartóssága meghatározhatja, mivel ezen adottságok a korábbi fejlődési pályák elsüllyedt költségeiként jelennek meg.
- Az ipari specializációs helyi extern hatásai:
Helyi ipari körzetek, gazdasági tevékenység és klaszterek révén kialakuló dinamikus externáliák, amelyeknek eredményeként rendelkezésre álló szakképzett munkaerő, kialakult beszállítói és közvetítői kör, illetve a helyi ismeretek és az üzleti mechanizmusok, hozzájárulhatnak az útfüggőség kialakulásához.
- A térség technológiai bezáródása:
A speciális regionális technológiai vagy innovációs rendszer fejlettsége révén kialakulhat az útfüggőség, hiszen a helyi kollektív tanulási folyamatok, a kutatási és fejlesztési szervezetek valamint a cégek közötti munkamegosztás bármely formája elősegítheti a folyamatot.
- Az agglomerációs hatások:
Általános önerősítő fejlesztési út, amely különféle agglomerációs externáliákon alapul, ahol nagy tömegű munkaerő, nagyobb piac, a szélesebb körű input-output kapcsolatok, és különféle információs, funkcionális szolgáltatások megléte biztosíthatja a fejlődési pálya kialakulását.
- A térségre jellemző intézmények, társadalmi formák és kulturális tényezők:
A helyi gazdasági és szabályozó intézmények, a társadalmi tőke, a társadalmi infrastruktúrák és a hagyományok mindegyike hatással bírhat a fejlődési lehetőségek körére és irányára.
- Térségek közötti kapcsolatok és kölcsönös függőségek:
Egy térség fejlődési útját a többi térség fejlődési iránya alakíthatja, hiszen az iparágon belüli és az iparágak közötti kapcsolatok és függőségek átlépik a térség határait, sőt gyakran a nemzeti szintet is. Így nem csak az iparági hatások, de a térségen kívüli gazdasági és szabályozási politikák is hatással lehetnek az útfüggőség kialakulására.

Az útfüggőség kialakulása összetett folyamat, mely eredményezhet pozitív hatásokat, hiszen a következtében kialakuló hatékonyság növekedés gazdasági fejlődést okoz. Ugyanakkor a bezáródás miatt a gazdaság sokkal érzékenyebbé válhat a külső sokkokkal szemben.

Új utak kialakulása

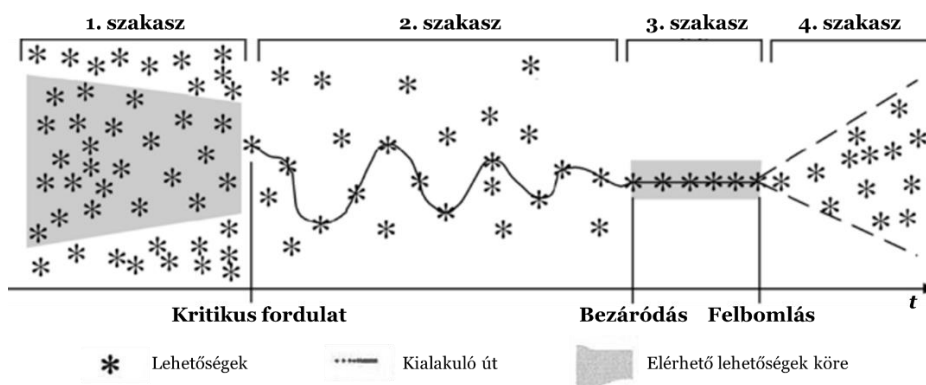
Míg mikro szinten azon vállalatok, melyek bezáródtak és nem voltak képesek új technológiát választani, azok megszűntek. Míg a változásra nyitott vállalkozások átalakultak. A térségek esetén nincs lehetőség megszűnésre, csak átalakulásra. Vagyis a bezáródó térségek képesek megújulni, a kérdés csak az, hogy milyen gyorsan és mennyire tartósan?

A szakirodalom a fejlődési pályák felbomlásának nevezi azt a folyamatot, melynek során az útfüggővé vált, bezáródott pályák feloldódnak. Jellemzően külső sokkok hatására következik be, melynek hatására a kialakult útfüggő mechanizmusok instabillá válnak, a gazdaság szerkezete felbomlik. Ennek köszönhetően a

gazdasági szereplők előtt álló lehetőségek, döntési opciók száma növekedésnek indul. Ezek a sokkok eredményezhetik az útfüggő térség válságba, recesszióba kerülését, ugyanakkor eredményezhet pozitív változást is, hiszen egy stagnáló térség számára megnyithat új fejlődési pályákat.³²

„Az út létrehozás vagy új útvonal fejlesztés nem más, mint új gazdasági tevékenységek megjelenése és növekedése a térségben.”³³

A 3. ábrán látható, hogy Sydow és szerzőtársai³⁴ a 3 fázisú útfüggőségi modellt kiegészítik egy 4. szakasszal, mely a felbomlás, vagyis a meglévő útvonal megszakad és elkezdődik egy új út kialakulása.



Az útfüggőség 4 fázisú modellje³⁵ (3. ábra)

Martin és Sunley³⁶ által kialakított, átfogó kifejezés az út létrehozás (path creation), mely szerint az új növekedési pályák kialakulásának forrásait a változatosságban, a kapcsolódó iparágakban és a meglévő iparágak korszerűsítésében látják.

Míg elsősorban a skandináv szerzők³⁷ az „új út fejlesztése” fogalmat használják. Az általuk használt tipizálás során az új út létrehozása az egyik lehetőség,

³² Lux, 2017.

³³ MACKINNON Danny–DAWLEY Stuart–PIKE Andy–CUMBERS Andrew: *Rethinking Ppath creation: A geographical political economy approach*. In: Papers in Evolutionary Economic Geography.: Utrecht University, Utrecht, 2018.3 (Továbbiakban: MACKINNON et al., 2018)

³⁴ SYDOW Jörg–SCHREYOÖG Georg–KOCH Jochen: *Organisatorische Pfade – Von der Pfadabhängigkeit zur Pfadkreation?* Management forskning, 2003/13, 257–294. (Továbbiakban SYDOW et al., 2003)

³⁵ SYDOW et al., 2003.

³⁶ MARTIN–SUNLEY, 2006.

³⁷ HASSINK, Robert–ISAKSEN Arne–TRIPPL Michaela: *Towards a comprehensive understanding of new regional industrial path development*, Regional Studies, 2019/11, 1636–1645. (Továbbiakban HASSINK et al., 2019); ISAKSEN Arne–TRIPPL Michaela (2014): *Regional industrial path development in different regional innovation systems: A conceptual analysis*, Innovation Studies Paper no. 2014/17. Lund University, Lund 2014. (Továbbiakban ISAKSEN–TRIPPL, 2014); GRILLITSCH Makus–ASHEIM Bojrn–TRIPPL Michaela: *Unrelated knowledge combinations: the unexplored potential for regional industrial path development*, Cambridge Journal of Regions, Economy and Society 2018/11, 257–274. (Továbbiakban: GRILLITSCH et al., 2018); TRIPPL Michaela–GRILLITSCH Makus–ISAKSEN Arne (2018): *Exogenous sources of regional industrial change: Attraction and absorption of non-local knowledge for new path development* Progress, Human Geography 2018/5 687–705. (Továbbiakban: TRIPPL et al., 2018)

mely alatt radikálisan új technológiákon, innovációkon és üzleti modelleken alapuló új iparágak feltárását értik. További lehetőségként definiálják az útimportot, melynek során a térségen kívül kiépített iparág települ be. Emellett lehetséges fejlesztési mód az útvonalak diverzifikálása, ahol a térségben fellelhető tudás és erőforrás új vagy újszerű kombinálása biztosítja a fejlődés motorját. Valamint az út megújítás is lehetőség, melynek során a meglévő út kerül fejlesztésre, ezáltal új, jelentős változás alakul ki.

A korábbiakból adódik, hogy az út teremtés átfogó megfogalmazását a skandináv definíciók túl általánosnak tekintik és a tipizálás során ezen kifejezés alatt a jelentős változást eredményező újításokat értik.

Az új ipar területi elhelyezkedésében alapvetően két ellentétes nézőpont figyelhető meg. Az egyik megközelítés szerint az új iparág számára még nincsenek az ágazat specifikumból származó korlátozások, így relatíve szabadon választhat telephelyet, hiszen az alapvető intézmények csak országosan érhetők el.³⁸ A másik megközelítés szerint a feltörekvő ágazatok számára korántsem annyira szabad a választás, mivel a meglévő útvonalaktól függnnek, ebből adódóan nem véletlenszerű a telephely választás, hanem útfüggő, ahol a függőség mértéke kulcsfontosságú.

Boshma és Wenting³⁹ brit autóipar kialakulását elemző tanulmányában bizonyítják, hogy a szabad telephelyválasztás korlátozott, hiszen a korábban kialakult autóbusz- és kerékpárgyártók által biztosított tudás és készségek függvénye volt a brit autóipar telephely választása is.

Hassink és munkatársai⁴⁰ szerint a korábbi kutatások az új utakat túl szűken vizsgálták. Egyrészt csak a helyi vállalatokra történő összpontosítás nem elegendő, hiszen a külföldi vállalatok, a politikai döntéshozók, egyetemek és kutató intézetek is jelentős befolyással bírnak. Másrészt a helyi forrásokon alapuló fejlesztés során a helyi, regionális döntéshozók (önkormányzatok) számára nagy kihívást jelent az útteremtés. Harmadrészt az elemzések túlságosan a múlttal foglalkoznak és a jövő háttérbe kerül. Vagyis azon egyezményeket, megállapodásokat, melyek a jövőbeli állapot elérését vagy épp elkerülését célozzák, nem veszik figyelembe. Napjainkban az energia szektor vagy a járműipar fejlesztési irányait nagyban befolyásolják az ágazatokkal kapcsolatos egyezmények, direktívák. Negyedrészt a különböző útvonalak között fennálló kapcsolatokat csak a technológia és készség, tudás mentén vizsgálják, elsősorban az egymást erősítő kapcsolatokat feltárása érdekében. Ugyanakkor az útvonalak eltérő szakaszban eltérő módon hathatnak egymásra.

Milyen új lehetőség fog megjelenni ez egyik térségben, míg a másik térségben eltérő lehetőségek fognak megragadni, vagy hasonlóak? Miért sikeresebb az egyik régió az új utak megtalálásában, mint egy másik régió?

A sikeres megújuló térségekben valahogy hatékonyabb az út keresés. Melyek több tényezővel is magyarázhatók. Egyrészt a fejlődési utak nem tisztán piaci

³⁸ STORPER Michael–WALKER Richard: *The capitalist imperative. Territory, technology, and industrial growth*, Basil Blackwell; New York, 1989.; (Továbbiakban: STORPER–WALKER, 1989) BOSCHMA Ron A.: *New industries and windows of locational opportunity: A long-term analysis of Belgium*, Erdkunde, 1997/1, 12–22. (Továbbiakban: BOSCHMA, 1997)

³⁹ Boschma Ron A.–Wenting Rik: *The spatial evolution of the British automobile industry: Does location matter?* Industrial and Corporate Change, 2007/2, 213–238. (Továbbiakban: BOSCHMA–WENTING, 2007)

⁴⁰ HASSINK et al., 2019.

mechanizmusok eredményei, hanem kormányzati és helyi társadalmi döntések is befolyásolják. Másrészt a térségben felhalmozott tudás és tőke javíthatja az alkalmazkodó képességet. Harmadrészt a piacok növekedése révén kialakulhatnak olyan rés piacok, mely az út új fejlődési irányait elősegíthetik. Negyedrészt, ha a térség gazdasági szerkezete differenciáltabb, akkor egyszerre párhuzamosan több utat követ, melyből adódóan jobban tud alkalmazkodni a külső sokkokhoz.⁴¹

Összegzés

A tanulmány célja az volt, hogy az útfüggőség fogalmát és folyamatát bemutassa a gazdasági tevékenységek térbeli alakulására.

Az útfüggőség fogalmában és ebből adódóan hatásmechanizmusában sincs még teljes egyetértés a különböző tudományterületek között. Az evolúciós megközelítés, mely szerint az útfüggőség egy nem-egyensúlyi folyamat, melynek eredménye lehet pozitív, gazdasági fejlődést elősegítő, hatékonyság növelő hatás. Ugyanakkor lehet negatív hatása is, melynek eredményeként a térség bezáródik és ennek következtében érzékenyebbé válik a külső gazdasági sokkokkal szemben.

Az útfüggőség ugyanakkor felbontható, és a korábban kijelölt utak módosíthatók, megújíthatók. Ezen folyamat forrása lehet belső, vagyis a térség valamely gazdasági szereplője. És lehet külső, mint például egy új iparági befektető. De nem csak vállalatok, hanem politikai és társadalmi szereplők is befolyásolhatják az útfüggőség kialakulását, az új utak létrehozását.

Oly sokrétű és sokszereplős kérdéskör az útfüggőség, hogy többutas (multi-path) fejlődési modellek kialakítása és vizsgálata szükséges, mivel ezen modellek figyelembe tudják venni a gazdasági tér sokszínűségét és változatosságát. Valamint a gazdasági ingadozásokat, és azok mérséklését célzó anticiklikus gazdaság politikai lépéseket képes vizsgálni.

⁴¹ MARTIN–SUNLEY, 2010; LUX, 2017.

Irodalom

- ARTHUR Brian: *Increasing returns and path dependence in the economy*. Ann Arbor, University of Michigan, Michigan, 1994.
- ARTHUR W. Brian: *Self-reinforcing mechanisms in economics*. In: Anderson, P.–Arrow, K.–Pines, D. (eds.): *The economy as an evolving, complex system*, Addison–Wesley, Reading, 1988, 9–31.
- ARTHUR, 1988; Arthur W. Brian: *Competing technologies, increasing returns, and „lock-in” by historical events*, *Economic Journal*, 1989/99, 16–31.
- BOSCHMA Ron A.: *New industries and windows of locational opportunity: A long-term analysis of Belgium*, *Erdkunde*, 1997/1, 12–22.
DOI:10.3112/erdkunde.1997.01.02
- BOSCHMA Ron A.–WENTING Rik: *The spatial evolution of the British automobile industry: Does location matter?* *Industrial and Corporate Change*, 2007/2, 213–238.
DOI:10.1093/icc/dtm004
- BOSCHMA Ron–LAMBOOY Jan: *Evolutionary economics and economic geography*, *Journal of Evolutionary Economics*, 1999/9, 411–429.
DOI: 10.1007/s001910050089
- CASTALDI, Carolina–DOSI Giovanni: *The grip of history and the scope for novelty: some results and open questions on path dependence in economic processes*, University of Pisa, Pisa, 2004.
- DAVID Paul A.: *Clio and the economics of QWERTY*, *American Economic Review* 1985/75, 332–337.
- DAVID Paul A.: *Understanding the economics of QWERTY: The necessity of history*, In: Parker W. N.: *Economic History and the Modern Economics*, 1986, 30–49.
- ELEKES Zoltán: *Evolúciós gazdaságföldrajz és intézményi koevolúció*, In: LUKOVICS M.–SAVANYA P. (szerk.): *Új hangsúlyok a területi fejlődésbe*, JATEPress, Szeged, 2013, 13–24.
- GARUD Raghu–KARNOE Peter: *Path creation as a process of mindful deviation*, In Garud R.–Karnoe P. (eds): *Path Dependence and Creation*, Lawrence Erlbaum, London, 2001, 1–38.
- GRABHER Gernot: *The weakness of strong ties: The lock-in of regional development in the Ruhr area*, in: GABNER Gernot (ed): *The embedded firm, On the socioeconomics of industrial networks*, Routledge, London, 1993, 255–277.
- GRILLITSCH Makus–ASHEIM Bojrn–TRIPPL Michaela: *Unrelated knowledge combinations: the unexplored potential for regional industrial path development*, *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society* 2018/11, 257–274.
DOI:10.1093/cjres/rsy012
- HASSINK, Robert–ISAKSEN Arne–TRIPPL Michaela: *Towards a comprehensive understanding of new regional industrial path development*, *Regional Studies*, 2019/11, 1636–1645.
DOI: 10.1080/00343404.2019.1566704
- ISAKSEN Arne–TRIPPL Michaela (2014): *Regional industrial path development in different regional innovation systems: A conceptual analysis*, *Innovation Studies Paper no. 2014/17*. Lund University, Lund 2014.
- LENGYEL Balázs–BAJMÓCY Zoltán: *Regionális és helyi gazdaságfejlesztés az evolúciós gazdaságföldrajz szemszögéből*, *Tér és Társadalom*, 2013/1, 1–25.

- LUX Gábor: *Újraiparosodás Közép-Európában*, Dialóg Campus, Budapest–Pécs, 2017.
- MACKINNON Danny–DAWLEY Stuart–PIKE Andy–CUMBERS Andrew: *Rethinking Ppath creation: A geographical political economy approach*. In: Papers in Evolutionary Economic Geography. Utrecht University, Utrecht, 2018
- MAGNUSSON Lars: *The role of path dependence in the history of regulation*, In Magnusson L.–Ottosson J:(eds), *The State, Regulation, and the Economy: An Historical Perspective*, Edward Elgar, Cheltenham, 2001.
- MAHONEY James: *Path dependence in historical sociology*. Theory and Society 2000/29, 507–548.
DOI: 10.1023/A:1007113830879
- MARTIN Ron: *Rethinking regional path dependence: Beyond lock-in to evolution*, Papers in Evolutionary Economic Geography, Utrecht University, Utrecht, 2009.
- MARTIN Ron–SUNLEY Peter: *Path dependence and regional economic evolution*, Journal of Economic Geography, 2006/6, 395–438.
DOI: 10.1093/jeg/lblo12
- MARTIN Ron–SUNLEY Peter: *The place of path dependence in an evolutionary perspective on the economic landscape*, In Boschma Ron–Martin Ron (eds): *The Handbook of Evolutionary Economic Geography*, Edward Elgar, Cheltenham–Northampton, 2010, 62–92.
- MOLNÁR Ernő–LENGYEL István Máté: *Újraiparosodás és útfüggőség: gondolatok a magyarországi ipar területidamikája kapcsán*, Tér és Társadalom, 2015/4. 42–59.
- NELSON Richard R.–WINTER Sidney G.: *An Evolutionary Theory of Economic Change*, Belknap Harvard, Cambridge, 1982.
- NELSON Richard R.–WINTER Sidney G.: *Neoclassical and evolutionary theories of growth: critique and prospectus*, Economic Journal, 1974/336. 886–905.
DOI: 10.2307/2230572
- PAGE Scott E.: *Path dependence*. Quarterly Journal of Political Science, 2000/1, 87–115.
DOI: 10.1561/100.00000006
- SIMON Herbert: *A racionalitás mint folyamat és mint gondolkodási produktum*, In Simon Herbert (szerk.): *A korlátozott racionalitás*, KJK, Bp., 1982, 59–86.
- STORPER Michael–WALKER Richard: *The capitalist imperative. Territory, technology, and industrial growth*, Basil Blackwell; New York, 1989.
- SYDOW Jörg–SCHREYOÖG Georg–KOCH Jochen: *Organisatorische Pfade – Von der Pfadabhängigkeit zur Pfadkreation?* Management forschung, 2003/13, 257–294.
DOI: 10.1007/978-3-322-91291-6_7
- SYDOW Jörg–SCHREYOÖG Georg–KOCH Jochen: *Organizational path dependence: opening the black box*, Academy of Management Review 2009/4, 1–21.
DOI: 10.5465/amr.34.4.zok689
- TRIPPL Michaela–GRILLITSCH Makus–ISAKSEN Arne: *Exogenous sources of regional industrial change: Attraction and absorption of non-local knowledge for new path development* Progress, Human Geography 2018/5 687–705.
DOI: 10.1177/03091325177009
- WITT Ulrich: *Evolutionary economics. Papers on economics and evolution*, No. 0605. Max Planck Institute of Economics, Evolutionary Economics Group, Jena, 2006;

Abstract

EFFECT OF PATH DEPENDENCE ON SPATIAL DEVELOPMENT

Why is a region more successful than another? Why do some areas get to a permanent crisis, while other areas get through easily these periods? The evolutionary economic geography (EEG) tries to determine the relationship between historical events and economic development. One of the central theories of EEG is path dependence, which has both positive and negative content. As a result of the positive feedback mechanisms of path dependence the „increasing returns” become decisive. At the same time, during the process, a region can be locked into a specific structure, from which the region becomes vulnerable to external shocks. The aim of this study is to present the conceptual framework and process of path dependence and evaluate its positive and negative effects.

Keywords: evolutionary economic geography, path dependence, lock-in, positive feedback.

ISKOLAMÚZEUM

Az Eötvös József Főiskola épületében iskolamúzeum található, amely egy egykori tanyasi iskola osztálytermét mutatja be, illetve a Bács-Kiskun megyei tanyasi iskoláknak állít emléket. A múzeumban a főiskola történetének dokumentumai is megtekinthetők.



Pajrok Andor

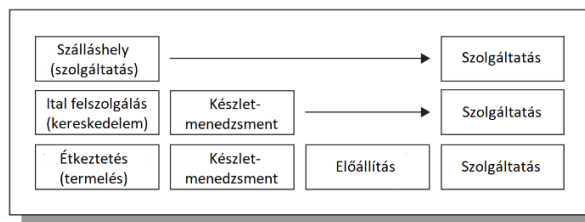
**KÖLTSÉGSZÁMVITEL, KÖLTSÉGALLOKÁCIÓ ÉS VETÍTÉSI ALAPOK
A MAGYAR SZÁLLODAIPAR SZEREPLŐINEK KÖRÉBEN**

A vezetők döntéseinek támogatásához a számvitel nemzetközi szakirodalma kiemelt szerepet tulajdonít a költséginformációknak. A számvitel fejlődéstörténetében a költséginformációk széleskörű felhasználása figyelhető meg, a készletértékeléstől kezdve, a teljesítményértékelésen és az erőforrás-felhasználáson keresztül, egészen az eredményesség meghatározásáig. Napjainkban a számviteli szakirodalomban hangsúlyeltolódás tapasztalható a költséginformációk felhasználásának időszávjában. A költségszámvitel korai szakaszára jellemző múltorientáltságot egyre inkább a költséginformációk proaktív felhasználása váltja fel. A millennium küszöbén a vezetők szembesültek az üzleti környezet hektikus változásával, a technikai és technológiai folyamatok intenzitásának fokozódásával, a termékek életciklusának rövidülésével, a fogyasztói elvárások átalakulásával, melyek alapjaiban befolyásolták a költséginformációk előállításának módszertanát.

A Szállodaipar Egységes Számviteli Rendszere (USALI) a költségszámvitel tartalmi keretére építve a szállodaiparban érintett vezetők információigényének enyhítése érdekében született meg. A dokumentum közel száz éves fennállása ellenére nem foglal állást a költségfelosztás kérdéséről. Jelen tanulmány a Magyar Éttermek és Szállodák Szövetsége tagsági jogviszonnal rendelkező szálláshelyszolgáltatók köréből merített 74 elemű mintát tartalmazó empirikus kutatás eredményeit ismerteti.

Bevezetés

A szállodaipar szereplőinek üzleti folyamatai összetett, komplex rendszert alkotnak, melyek felett az ellenőrző, irányító, koordináló mechanizmus működését a felsővezető, illetve a különböző részlegek vezetői látják el. A szállodák működésére a heterogén tevékenységi kör (szolgáltatás-kereskedelem-termelés), diverzifikált szervezeti felépítés (részlegek, szegmensek), szezonális kitétség, a költségstruktúrában belül magas fix költségarány jellemző. A szállodaiparhoz hasonló, tőkeintenzív vállalkozások esetében az állandó költségek léte jelentősen befolyásolja a decentralizált szervezeti felépítéssel rendelkező, diverzifikált tevékenységek és üzleti modell egészének sikerét.



Szálloda tevékenységei (1. ábra), Forrás: Harris, Peter – Mongiello, Marco (2006). Accounting and Financial Management, Developments in the International Hospitality Industry, 1st Edition

A hazai és a nemzetközi szakirodalom képviselői¹ egyetértenek abban, hogy a vezetői döntések információs igényét leginkább a költséginformációk hivatottak csillapítani. Blocher et al. tanulmányában hangsúlyozzák a termelési és szolgáltatási költségek meghatározásának jelentőségét, mely a vállalkozás számára nélkülözhetetlen információt szolgáltat a jövőbeni működését befolyásoló területekhez, mint pl. önköltségszámítás, készletérték meghatározása; a tervezés, a költségelemzés és teljesítményértékelés; az operatív és stratégiai döntések alátámasztása. Mindezen területek kiemelt szerepet kölcsönöznek a költségfelosztás szerepének és módszertanának. Többen azt az álláspontot képviselik,² hogy a nem megfelelő költségelszámolási eljárás helytelen készletértéket, termékvonal meghatározást, erőforrás allokációt, a stratégiai szemlélet torzulását, a siker tényezőinek pontatlan meghatározását, valamint a versenyelőny csorbulását idézheti elő.

A szállodaipar szereplői számára közel száz éve rendelkezésre áll az ágazati sajátosságokat tartalmazó egységes számviteli ajánlás, az Uniform System of Accounts for the Lodging Industry (USALI), mely tartalmi keretét tekintve egyszerre alkalmas a pénzügyi számvitel (beszámoló elkészítése, összeállítása) és a vezetői számvitel (vezetői döntések elősegítése) által megfogalmazott követelmények kielégítésére. Mára a dokumentum több kiadást is megélt, ugyanakkor nem foglal állást az ágazat költségszerkezetében domináns szerepet játszó általános költségek felosztásának módszertanával kapcsolatban.

A tanulmány a költségszámvitel, a költségfelosztás, a költségfelosztási modellek ismertetésén túl, nem kerüli meg az önköltségszámítás megállapítása érdekében a közgazdaságtan mainstream és a szállodaiparban alkalmazandó módszertan áttekintését sem, majd kitér a magyar szállodaipar szereplői körében végzett primer kutatás eredményeinek ismertetésére.

A költségszámvitel fejlődéstörténete

A költségszámvitel megjelenése az ipari forradalom időszakához köthető. A költségszámvitel kialakulásának első jelei a nagyvállalatokban volt észlelhető. A tömegtermelés megvalósítása szükségszerűen a nagy termelési kapacitásokba való befektetések árán volt megvalósítható, ami új vezetési szemlélet elsajátítását követelte meg. A nagyvállalatok tulajdonosai – mint információ felhasználók – részletes információt követeltek meg a termékek termelési költségeiről.

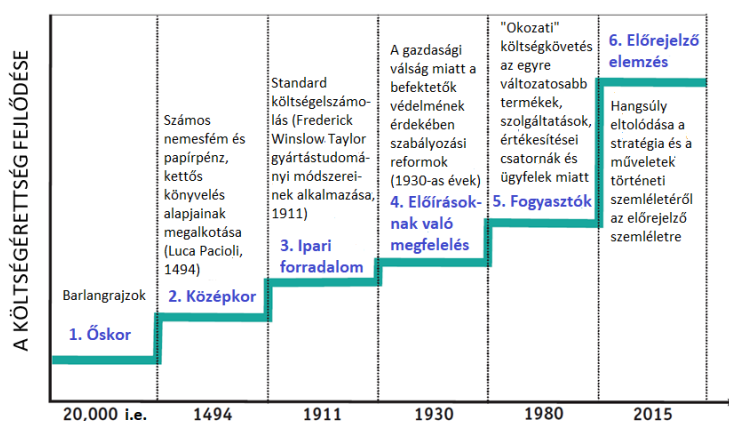
A 20. század elején a magas kapacitások feletti irányítás és ellenőrzés, valamint a piac működési rendszerének fejlődése eredményeként egyre intenzívebb fejlődésnek indul a költségszámvitel. A tulajdonosi és vezetői szerepkörök szétválása a költségszámvitel és a pénzügyi számvitel elkülönülését eredményezte. A pénzügyi számvitel továbbra is elsődlegesen a tulajdonosok, a befektetők, a hite-

¹ Vö. STENZEL, Catherine–STENZEL, Joe: *Essentials of Cost Management*. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc. 2003. 331., BEKE Jenő: *Költségszámvitel*. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar, Pécs, 2012. 289., MUSINSZKI Zoltán: *Költségkontrolling*. Oktatási segédlet, Miskolc, 2018. 127., BLOCHER, J. Edward–STOUT, E. David–JURAS, E. Paul–SMITH, Steven: *Cost Management: A Strategic Emphasis – 8th Edition*. Mc Grow Hill Education, 2019. 948.

² BLOCHER et al. i. m.

lezők érdekeit szem előtt tartva szolgáltatott információt, de nem nyújtott megfelelő alapot a vállalat kormányzásához. Ennek érdekében a számviteli beszámoló és a pénzügyi számvitel által származtatott adatokat a számvitel sajátos részterülete mentén további feldolgozás alá vetették, melyet költségszámvitel vagy vezetői számvitel jelzővel illették.

A költségszámvitel fejlődéstörténeti megközelítésére Cokins³ vállalkozik. Tanulmányában a költségszámvitel fejlődésének kronológiai megközelítését alkalmazta és hat fejlődési szakaszt különített el (2. ábra).

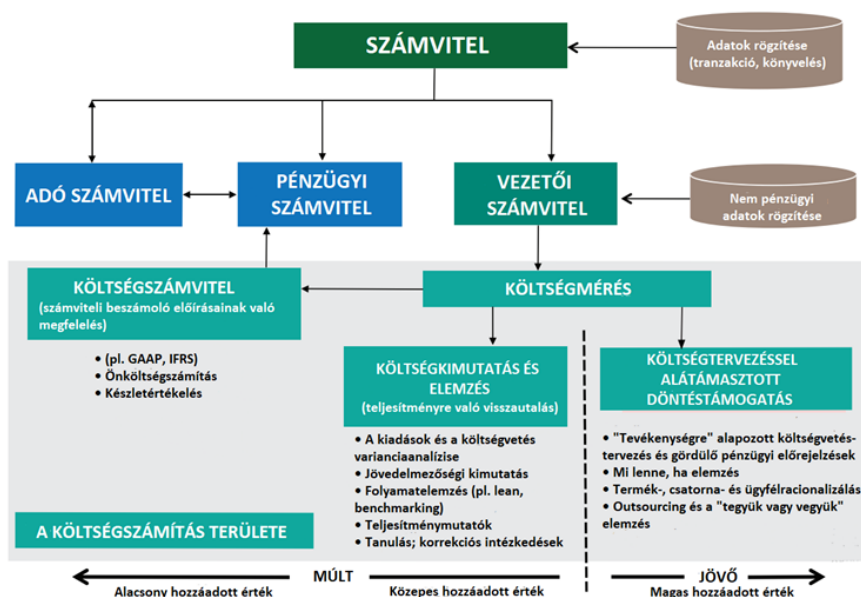


A költségszámvitel fejlődésének szakaszai (2. ábra), Forrás: COKINS, Gary: *Top 7 Trends in Management Accounting*. *Strategic Finance*, 2013/12, p.22

Időszámításunk előtti korszakra a sziklákkal, kőrákásokkal és barlangrajzokkal jellemezhető a költségek rögzítésének és „számbavételének” a folyamata. Ezen kezdetleges állapottal Luca Pacioli olasz matematikus és ferences szerzetes 1494-ben, a kettős könyvelés alapjait tartalmazó könyvének a megjelenése szakít. A standard költségelszámolás megjelenését az ipari forradalom időszaka hozta el a költségallokáció segítségével meghatározott egységköltség kidolgozásával. A 20. század elején a nagy gazdasági világválság következményeként a befektetők védelmének érdekében szabályozási reformok bevezetését eredményezte, melyek egyrészt hozzájárultak a számvitel fejlődéséhez – pl. az eladott áruk beszerzési értékének meghatározásával –, míg másrészt hátráltatták abban, pl. általános költségek felosztásánál javasolt költségtényezők sértették a költségelszámítás okos elvét. A 20. század végén a termékek, szolgáltatások, illetve az elosztási csatornák és ügyfélkörök széles változatainak megjelenése irányította a figyelmet az „okozati” költségkövetés gyakorlatára. A vállalkozások költségstruktúrájában a közvetett költségek dominanciája a szakemberek figyelmét a költségelszámolási módszertan korszerűsítésének irányába terelte, melynek eredményeként született

³ Vö. COKINS, Gary: *Top 7 Trends in Management Accounting, Part 1*. *Strategic Finance*, 2013/12. 21–29.

meg a tevékenység alapú költség számítás. Napjainkban a stratégia szemlélet dominál, melyben az előrejelző és elemző tevékenységek kerülnek a fókuszba, így meghatározó szerep hárul a költség előrejelzésekre. Ezen folyamatok eredménye, hogy az elmúlt évtizedben a költség számvitel érettségi fázisában a legnagyobb fejlettségi szint tapasztalható.



A számvitel területei (3. ábra), Forrás: Cokins, G. (2013). Top 7 Trends in Management Accounting, December, Strategic Finance, p.27

A stratégiai költség számvitel szakít a számvitel hagyományos múltorientált szemléletével és a költség adatok proaktív (előrelátó) felhasználását támogatja, miközben a nem pénzügyi információk szerepe felértékelődik. Számviteli szakemberek a stratégiai irányultságú számviteli információk elkészítéséhez új számviteli eszközrendszer alkalmazását tartják szükségesnek, melyek az értéklánc elemzés, stratégiai helyzetelemzés és a költség okozók elemzése. Ezen eszközrendszerek hangsúlyozzák a költség új szemléletű megközelítését, mely szemlélet már nem csak az újratermelési folyamat mentén értelmezi a költségeket, hanem a Porteri értéklánc valamennyi értéktermelő fázisa mellett. A teljesítmény és költségek mérésénél az output szemléletet az input elemek (felhasznált termelési tényezők, megvalósított intézkedések stb.) azonosítása váltja fel. (3. ábra)

Bhimani-Bromwich szerzőpáros⁴ kutatásaikban a számvitel és a marketing kölcsönkapcsolatát hangsúlyozzák. Azzal a céllal, hogy a vállalkozás stratégiai po-

⁴ Vö. BHIMANI, Al-BROMWICH, Michael: *Management Accounting: Evolution Not Revolution*. Elsevier Science & Technology, 1989.

zícója minél pontosabban beazonosításra kerüljön a versenytársak és környezetének kölcsönkapcsolatában. Roslender⁵ tanulmányaiban folytatva a számvitel marketing irányultságát, azt társadalmi szemlélettel egészítette ki.

A költségelosztás megjelenése, célja és költségelosztási módszerek

A költségelosztás kérdésköre a 19. század derekán látott napvilágot, amikor megkérdőjeleződött az ipari vállalatok termelési szerkezetét domináló szűk termékválaszték által biztosított gazdaságossági számítások létjogosultsága. A termelési szerkezet összetettségének növelése, a vezetői és tulajdonosi jogkörök szétválása új vezetési szemlélet elsajátítását követelte meg. A nagyvállalatok tulajdonosai – mint információ felhasználók – részletes információt követeltek meg a termékek termelési költségeiről, miközben a költség szerkezetben egyre nagyobb részarányt képviselt az általános költségek köre.⁶

A költségelosztás fejlődéstörténetének nemzetközi dimenziója támpontként szolgál néhány általános érvényű eljárással, módszertannal. A nemzetközi szállodaipar neves képviselői nem tesznek különbséget az ágazati és a közgazdaságtan főirányában kifejlesztett költségelosztási eljárások között, amit az idő függvényében az alábbi szakaszokra bontanak:⁷

- a) 1900 – 1940 közötti időszak: a hagyományos teljes költségelosztás fénykora (ipari forradalom);
- b) 1940 – 1980 közötti időszak: változó költség-számítás és a szervezeti egységek szűken értelmezett fedezeti pont meghatározásának korszaka;
- c) 1980 – 1990-es évek vége közötti időszak: a tevékenység és folyamat alapú költségelosztás szemlélete;
- d) 1990-es évek vége – napjainkban: a költségelosztás alapja a piaci szten-derdek, fogyasztói igények és elvárások.

Az első két szakaszban kifejlesztett módszertani keretet nevezi egységesen a szakirodalom hagyományos, míg az utóbbiakat korszerű, stratégiai költség-számítási eljárásoknak.

Laáb⁸ felfogásában a költség-számítási eljárások fejlődését két irányból lehet megközelíteni. Egyrészt a tényköltség-számításoktól haladva a tervköltség-számítás felé, másrészt a teljes költség-számítási módszerek mellett kifejlesztették a részköltség-számítási eljárásokat.

A *hagyományos teljes költségelosztási rendszer* középpontjában a költséghatékonyság állt. Az ipari forradalomig a számvitel elsődleges céljaként fogalmazódik meg a követelések és kötelezettségek nyilvántartása. A szűk termékválaszték, a homogén termékszerkezet időszakában a költség-számítás fel-

⁵ Vö. ROSLENDER, Robin: *Relevance Lost and Found: Critical Perspectives on the Promise of Management Accounting*. Critical Perspectives on Accounting, 1996/10. Volume 7, Issue 5. 533–561.

⁶ Vö. PERIŠIĆ, Milena–JANKOVIĆ, Sandra: *Menedžersko računovodstvo hotela*. Zagreb: Hrvatska zajednica računovođa i financijskih djelatnika, 2006. 665., Beke i. m.

⁷ PERIŠIĆ–JANKOVIĆ i. m. 141.

⁸ Vö. LAÁB Ágnes: *Vezetői számvitel – Elmélet és módszertan*. Oktatási segédlet, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, 2009.

adata a közvetlen munka- és anyagfelhasználás nyomon követése volt, nem foglalkoztak az általános költségek termékekhez rendelésével, a tőkelekötés költségeivel. A teljes költségfelosztási rendszer célja a vállalati működés keretében felmerült költségek vetítési alapok segítségével termékekre történő felosztása. A költségviselőkre terhelt tényleges összköltség alapján határozódott meg a kalkulációs egység összköltsége, illetve mennyiségi korrekciójával a kalkulációs egység önköltsége.

A *rész költség-számítás* során kizárólag a változó költségek felosztása valósul meg a kalkulációs egységekre. A gyakorlatban legerjedtebb módszere a direct-costing eljárás, mely módszertan során csak a közvetlenül a kapacitáskihasználtság mértékéhez igazodó költségeket számolják el a termékekre. Arról ad tájékoztatást, hogy a termék árbevételeiből mekkora összeg fedezi a fix költségeket és az elérni kívánt eredményt.

A *korszerű eljárásokat* (tervköltség számítási módozatokat) magukba foglaló mozgalom az 1980-as évek elejére tehető. A piaci elvárások kielégítése a sztenderdizált folyamatokról az egyéniesített tömegtermékek, szolgáltatások irányába terelte a figyelmet. Az új költség-számítási eljárások célkeresztjébe az általános költségek növekvő mértéke, valamint az egyéniesített termékek ár és minőségi jellemzőinek meghatározása került. Átértékelődött a költségviselők értelmezése a termékek és szolgáltatások köréről a folyamatok, fogyasztói körök, értékesítési/ellátási csatornák, illetve piaci szegmensek szemléletére. A termékek, szolgáltatások fajlagos fedezeti szemléletét felváltja a teljes költség ismeretének az igénye.

Az általános költségek felosztása és vetítési alapok az USALI rendszerében

Amerikában a Hotel Szövetség által 1926-ban közzétett Uniform System of Accounts for the Lodging Industry (USALI) dokumentum alkalmas keretül szolgált a szállodaiparban érintettek üzleti eredményeinek megállapítására. Az USALI segítséget jelent mind a külső, mind a belső érdekeltek számára elkészítendő kimutatások, jelentések, számviteli beszámolók összeállításához.⁹

Az eredmény megállapításához az USALI a szállodán belül a különböző tevékenységi köröket különálló felelősségi központként kezeli. Felfogásában a szálloda, mint befektetési központ a tevékenységi körök nyereségközpontjaként épül fel, ahol a különböző részlegek egységei látják el a költség-, és bevételközpontok szerepét. A koncepció során alkalmazott alapelv az ún. „felelősség elvű számvitel”, mely az emberi tényező hatását vizsgálja a működésre. A különböző részlegek vezetői, a részleg jellegéből adódóan eltérő rálátással bírnak a részleg bevételeinek és költségeinek alakulására. Így megkülönböztet nyereségközpontokat és költségközpontokat.

A koncepció a különböző részlegek eredményességének megállapításánál a hagyományos költség-gazdálkodás elvi keretén belül, a többlépcsős rész költség-

⁹ Vö. KWANSA, Francis-RAYMOND, S. Schmidgall: Uniform System of Accounts for the Lodging Industry. Cornell Hotel & Restaurant Administration Quarterly, 1999/40(6). 88-94.

számítás módszertanára épít. A különböző szegmensek fedezeti összegeivel szemben, az ok-okozati elv érvényesítésével kerül allokálásra a közvetett költségek felosztható része, míg az időszak eredménye a felelősség központok fel nem osztható költségeinek levonásával kerül meghatározásra.

Az USALI nem foglal állást a költségfelosztás során alkalmazandó vetítési alap tekintetében, azt a szállodán belüli illetékesekre bízta. Az alkalmas tényező kiválasztásánál szükség van a vetítési alap természetének, valamint az általános költségek közötti kölcsönkapcsolatának feltárására.

A nemzetközi számviteli szakemberek egy köre¹⁰ tanulmányaikban rámutatnak, hogy az általános költségek költségviselőkre való felosztásánál kizárólag egyetlen vetítési alap alkalmazása nem vezethet pontos eredményhez. A megállapításukat az általános költségek keretében fellelhető költségtípusok és –csoportok alakulása, valamint a költségtényezők közötti ok-okozati kapcsolat vizsgálatára vezetik vissza. Véleményük szerint – különösen a szálloda, mint felelősségi központ szerkezeti felépítéssel jellemezhető vállalkozások esetében – ok-okozati kapcsolat áll fenn az általános költségek típusai és a költségtényezők (pl. termék, részleg, divízió) között, ezért nem létezik kizárólag egyetlen olyan tényező (vetítési alap), mely önmagában kifejezné az általános költségek mértékének alakulását és a költségviselők közötti összefüggés intenzitását.

Funkcionális terület	Tevékenységek	Vetítési alap
Anyag management	Megrendelés anyagigényének kiadása	Megrendelések száma
	Anyagellenőrzés	
Készlet management	Anyagkészletezés	Anyagkészletérték
	Igények kiszolgálása	Igénylések száma
	Felügyelet és ellenőrzés	Ellenőrzések száma
	Raktározás	Raktárérték
Minőség ellenőrzés	Mintatesztelés	A letermelt tételek száma
Marketing	Keresletösztönzés	Értékesítés növekedése
	Értékesítés, hirdetés	Értékesítés növekedése
	Feladás	Megrendelés száma
Humán Erőforrás Management	Toborzás	Toborzott munkaerő száma
	Szabadság-nyilvántartás és a jelenléti ív vezetése	Munkerőszám
Kutatás-fejlesztés	Kutatás	Kutatási projektek száma
Mégmunkálás, feldolgozás	Átállítás költség	Gyártási sorozatok száma
	Energia költség	Munkaóra

*A vetítési alapok köre a funkcionális osztályok tevékenységének a függvényében (1. táblázat)
Forrás: Singh, 2010. <https://www.slideshare.net/ranasingho820/cost-driver>*

Általános gyakorlat, hogy munkai igényes termelési körülmények között a bért, míg tőkeintenzív termelési körülmények között a munkaórát használják vetítési alapként. Az általános költségek költségviselőkre való felosztása során kifinomult költségtényezőket alkalmazása javasolt. (1. táblázat)

¹⁰ Blocher et al. i.m.

Módszertan

A tanulmány empirikus része épít a magyar szállodaipar szereplőinek körében, a költségfelosztási eljárások alkalmazását feltáró kutatás mintabeli statisztikájára. Az elsődleges kutatás alapsokaságát a Magyar Szállodák és Éttermek Szövetségénél (MSZÉSZ) tagsági jogviszonnal rendelkező szállodák jelentették. Az adatfelvétel kérdőív segítségével valósult meg online vagy a papír alapú kérdőív kitöltésével. Az adatfelvétel 2016 decemberében zárult 74 válaszadó részvételével. A kérdőíves felmérés zárásának idején a MSZÉSZ tagsággal rendelkező szállodaegységek száma 398 volt. A tagság körében tehát 18,59%-os volt a válaszadási hajlandóság. A mintabeli sokaság részaránya 7,75% a 955¹¹ működő szállodához viszonyítva.

Kutatás eredményei

A nemzetközi szakirodalomban az USALI ajánlásával szemben támasztott kritikai észrevételek a rövid távú eredményesség érdekében alkalmazott önköltségszámítási módszertannal szemben fogalmazódnak meg, melynek alapját a részköltségszámítási eljárás adja. Hasonló értékítélet megfogalmazásáról ad képet a felmérés eredménye, amennyiben az önköltségszámítás alapját képző költségszámítási gyakorlat döntéstámogató szerepére kérdez rá. Az alkalmazott eljárásról nyilvánított vélemények a *rövid távú következményekkel bíró vezetői döntések támogatásában* rejlő szerepvállalását méltatták. A válaszadók 87,9%-a (66 válaszadóból, 58 válasz) véli úgy, hogy az alkalmazott költségszámítási gyakorlat a stratégiai célok elérését szolgálja.

A költségfelosztás alkalmazott gyakorlatáról elmondható, hogy az jellemzően a hagyományos költségelszámolás módszertanán (54 válaszadó – 72,97% – azonos mértékben vagy eltérő vetítési alap segítségével allokálja az általános költségeket) alapul (2. táblázat, több válaszadási lehetőséggel).

Gyakorlat	Gyakoriság (N)	Arány (%)
A különböző részlegekre azonos mértékben valósul meg az általános költségek allokációja	12	19,67
A különböző részlegek eltérő vetítési alapot alkalmaznak az általános költségek felosztásához	42	68,85
A tevékenységek és folyamatok (pl. ABC költségszámítás) mentén valósul meg az általános költségek felosztása	5	8,2
Nem kerül allokálásra	2	3,28
Összesen	61	100

Az általános költségek felosztásának gyakorlata – több válaszadási lehetőséggel (2. táblázat)

A leggyakrabban alkalmazott vetítési alapként (66 válasz, több válaszadási lehetőséggel) az árbevétel, az összes költség aránya, a vendégszám, a felhasznált

¹¹ Vö. KSH STADAT, 4.5.14.

anyagok mértéke, valamint az alapterület és munkaóra került megjelölésre (3. táblázat). Az egyéb lehetőségek alatt két válasz érkezett, mindkét esetben az adagszám került nevesítésre.

Vetítési alap	Gyakoriság (N)	Arány (%)
Árbevétel	32	48,48
Teljes költség aránya	16	24,24
Vendégszám	7	10,61
Felhasznált anyagok	6	9,1
Alapterület	2	3,03
Munkaóra	1	1,51
Egyéb	2	3,03
Összesen	66	100

Az általános költségek felosztásánál alkalmazott vetítési alapok – több válaszadási lehetőséggel (3. táblázat)

A korszerű eljárások alapjait képző vetítési alapok közül a folyamatok, tevékenységek (5 válaszadó) tekintetében az alábbi folyamatok megjelölésére került sor (több válaszadási lehetőséggel): irányítás-vezetéshez kapcsolódó folyamatok: 4 válasz (80%); szállásadás (check-in és check-out) tevékenységei: 3 válasz (60%); takarítás: 2 válasz (40%); mosodai szolgáltatások: 2 válasz (40%); beszerzési tevékenységek: 2 válasz (40%); kiegészítő szolgáltatások (pl. uszoda, wellness): 2 válasz (40%); marketing tevékenységek: 1 válasz (20%).

A vizsgált szállodaegységek esetében az egyidejűleg alkalmazott folyamatok, mint költségtényezők átlagos számértéke nemzetközi viszonylatban alacsony, az empirikus kutatás eredményeként ez az érték a hazai szállodák esetében 3,6, míg szórása 6,26. Ebből a szempontból a primer kutatás eredménye sok tekintetben hasonlóságot mutat a nemzetközi felmérések¹² eredményeivel.

Az alkalmazott önköltségszámítási gyakorlatról nyilvánított vélekedések szemszögéből a válaszadók 44,44%-a (24 válasz) értékeli azt megfelelőnek. A mintabeli sokaság (72 válasz, 97,3% válaszadási arány) kétharmadánál (66,2%, azaz 49 válasz) a számviteli politika ugyan tartalmaz önköltségszámítási szabályzatot, azonban a válaszadók kicsivel több mint fele (56,8%-a, 42 válasz, összesen 57 válasz 77,0% részvétel mellett) tartja azt megfelelőnek a jövőbeni üzleti döntések megalapozásához.

Összegzés

A tanulmány a költségszámvitel fejlődéstörténeti megközelítésén, az általános költségek felosztásának kérdéskörén, illetve a költségallokáció során alkalmazandó vetítési alapok tárgyalásán keresztül vizsgálja a hazai szállodaipar szereplői által alkalmazott költségszámvitel gyakorlatát. Az empirikus kutatás eredményeinek közlése az ágazati sajátosságok, elméleti alapok történeti megközelítésének

¹² Vö. PAVLATOS, Odysseas–PAGGIOS, Iannis: *Activity-Based Costing in the Hospitality Industry: Evidence From Greece*. Journal of Hospitality&Taurism Research, 2009/33(4). 511–527.

fejlődésvilágával összhangban valósul meg, így a 74 elemű statisztikai minta válaszaiból nyert következtetések alkalmas keretül szolgálnak a magyar szállodaipar költségfelosztási gyakorlatának feltárására mellett, a nemzetközi gyakorlatba való beágyazódás fokának megítélésére is.

A primer kutatás eredményei ráirányítják a figyelmet a magyar szállodaipar költségfelosztás során alkalmazott hagyományos költségelszámolás módszert gyakorlatának dominanciájára. Az általános költségek felosztásánál vetítési alapként alkalmazott tényezők körében az árbevétel és a teljes költség aránya jelenik meg, míg a korszerű eljárásnak tekinthető tevékenységalapú költségelszámolás mindössze a válaszadók 8,2%-nál van jelen.

Irodalom

- BEKE Jenő: *Költségszámvetel*. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar, Pécs, 2012.
- BHIMANI, Al-BROMWICH, Michael: *Management Accounting: Evolution Not Revolution*. Elsevier Science & Technology, 1989
DOI:10.1016/0024-6301(92)90388-i
- BLOCHER, J. Edward–STOUT, E. David–JURAS, E. Paul–SMITH, Steven: *Cost Management: A Strategic Emphasis – 8th Edition*. Mc Grow Hill Education, 2019.
- COKINS, Gary: *Top 7 Trends in Management Accounting, Part 1*. Strategic Finance, 2013/12. 21–29.
- COKINS, Gary: *Top 7 Trends in Management Accounting, Part 2*. Strategic Finance, 2014/1. 41–47.
- COOPER, Robin–KAPLAN, S. Robert: *How Cost Accounting Distorts Product Costs*. Management Accounting. 1988/4. 20–27.
- HARRIS, Peter–MONGIELLO, Marco: *Accounting and Financial Management, Developments in the International Hospitality Industry, 1st Edition*. Elsevier, 2006. 49.
- KWANSA, Francis–RAYMOND, S. Schmidgall: *Uniform System of Accounts for the Lodging Industry*. Cornell Hotel & Restaurant Administration Quarterly, 1999/40(6). 88–94.
DOI: 10.1177/00108804990400062
- LAÁB Ágnes: *Vezetői számvetel – Elmélet és módszertan*. Oktatási segédlet, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, 2009.
- MUSINSZKI Zoltán: *Költségkontrolling*. Oktatási segédlet, Miskolc, 2018.
- PAVLATOS, Odysseas–PAGGIOS, Iannis: *Activity-Based Costing in the Hospitality Industry: Evidence From Greece*. Journal of Hospitality & Tourism Research, 2009/33(4). 511–527.
DOI: 10.1177/1096348009344221
- PERIŠIĆ, Milena–JANKOVIĆ, Sandra: *Menedžersko računovodstvo hotela*. Zagreb: Hrvatska zajednica računovođa i financijskih djelatnika, 2006. 665.
- ROSLENDER, Robin: *Relevance Lost and Found: Critical Perspectives on the Promise of Management Accounting*. Critical Perspectives on Accounting, 1996/10. Volume 7, Issue 5. 533–561.
DOI: 10.1006/cpac.1996.0054
- SINGH, Rana: *Cost drivers and Cost behaviour*. 2010.
<https://www.slideshare.net/ranasingho820/cost-driver>
www.ksh.hu (KSH STADAT, 4.5.14.)

Abstract

COST ALLOCATION PRACTICES BETWEEN PARTICIPANTS OF THE HUNGARIAN HOTEL INDUSTRY

In order to support managers' decisions, the international accounting literature assigns a special role to cost information. In the history of the development of accounting, a wide range of use of cost information can be observed, starting from inventory evaluation, through performance evaluation and resource use, all the way to the determination of effectiveness. Nowadays, in the accounting literature, there is a shift in emphasis in the time frame of the use of cost information. The historical orientation characteristic of the early stages of cost accounting is increasingly being replaced by the proactive use of cost information. On the threshold of the millennium, managers were faced with the hectic change of the business environment, the increasing intensity of technical and technological processes, the shortening of product life cycles, and the transformation of consumer expectations, which fundamentally influenced the methodology for producing cost information.

The Uniform Accounting System of the Lodging Industry (USALI) was created to satisfy the information needs of managers involved in the hospitality industry, based on the content framework of cost accounting. Despite the document's existence for almost a hundred years, it does not take a position on the issue of cost allocation. This study presents the results of empirical research with a sample of 74 elements drawn from a group of accommodation providers who are members of the Hungarian Hotel and Restaurant Association.

Keywords: cost allocation, USALI, cost drivers, Hungarian Hotel Industry.

Eötvös József Főiskola
6500 Baja, Szegedi út 2.
Felelős kiadó: az Eötvös József Főiskola rektora

Nyomdai kivitelezés:
Apolló Média Kft.
www.apollomedia.hu



HU ISSN 2064-1060

DANUBIUS NOSTER

SZERZŐINKRŐL

Dr. ÁCS Marianna, egyetemi adjunktus
Pécsi Tudományegyetem Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszék, Pécs
acs.marianna@pte.hu

Dr. BAKONYINÉ KOVÁCS Bea PhD, főiskolai tanár
EJF Pedagógusképző Intézet, Baja
bakonyine.kovacs.bea@ejf.hu

PaedDr. BORBÉLYOVÁ Diana PhD, egyetemi adjunktus
SELYE JÁNOS EGYETEM, Tanárképző Kar, Óvó- és Tanítóképző Tanszék, Komárno
borbelyovad@uj.s.k

Dr. BENCÉNÉ FEKETE Anikó Andrea PhD, egyetemi docens
MATE Neveléstudományi Intézet, Gyermeknevelési Tanszék, Kaposvár
bencene.fekete.aniko.andrea@uni-mate.hu

Dr. BUDAI Eleonóra PhD, egyetemi adjunktus
PTE KTK, Pénzügy és Számvitel Intézet, Pécs
budai.eleonora@ktk.pte.hu

BUJTOR Evelin BSc, közgazdász
bujtor.evelin@gmail.com

DENICH Ervin MSc, egyetemi tanársegéd
BGE PSZK, Számvitel Tanszék, Budapest
denich.ervin@uni-bge.hu

FEHÉR Ágota, egyetemi tanársegéd
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Nagykovács
Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs
feher.agota@kre.hu

Dr. FENYŐ Imre PhD, egyetemi docens
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar, Hajdúböszörmény
fenyo.imre@ped.unideb.hu

Dr. GOMBOCZ Orsolya PhD, egyetemi docens
Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK Vitéz János Tanárképző Központ, Budapest
gombocz.orsolya@btk.ppke.hu

HAJDUNÉ HOLLÓ Katalin
EGERLÖVŐ-BORSODIVÁNKA NAPKÖZTI OTTHONOS ÓVODA
hollok16@gmail.com

HORVÁTH Réka, doktorjelölt
PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs
horvath.reka@ejf.hu

Prof. dr. JÓZSA Krisztián PhD, egyetemi tanár
Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet, Szeged
Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Óvó- és Tanítóképző Tanszék, Komárno
jozsa@sol.cc.u-szeged.hu

Dr. JÓZSEF István PhD, egyetemi docens
MATE Neveléstudományi Intézet, Kaposvár
jozsef.istvan@uni-mate.hu

Dr. KERESNYEI Krisztina PhD, főiskolai adjunktus
EJF, Gazdálkodási Intézet, Baja
keresnyei.krisztina@ejf.hu

Dr. KISS Zoltán PhD, főiskolai tanár
EJF, Pedagógusképző Intézet, Baja – MATE, Neveléstudományi Intézet, Kaposvár
kiss.zoltan@ejf.hu

DANUBIUS NOSTER

SZERZŐINKRŐL

KOVÁCS Szilárd, tanársegéd
EJF, Gazdálkodási Intézet, Baja
kovacs.szilard@ejf.hu

LADÁNYI Éva, tanársegéd, doktorjelölt
Eötvös József Főiskola, Pedagógusképző Intézet, Baja
SZTE BTK, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged
ladanyi.eva@ejf.hu

LEHOCZKY Mária Magdolna, mesteroktató
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Nagykőrös
Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs
lehoczky.maria.magdolna@kre.hu

Dr. habil. MIKLÓS Péter PhD, főigazgató,
Tornyai János Múzeum, Könyvtár és Művelődési Központ, Hódmezővásárhely,
címzetes egyetemi tanár, Kodolányi János Egyetem, Székesfehérvár
miklospet@gmail.com

PaedDr. NAGYOVÁ Alexandra PhD, egyetemi adjunktus
Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Óvó- és Tanítóképző Tanszék, Komárno
nagyovaa@ujs.sk

PAJROK ANDOR, adjunktus
Eötvös József Főiskola, Gazdálkodási Intézet, Baja
pajrok.andor@ejf.hu

Prof. dr. PAP Ferenc PhD, egyetemi tanár
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Nagykőrös
pap.ferenc@kre.hu

PÉKNÉ SINKÓ Csenge, tanársegéd
MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Kaposvár
Pekne.Sinko.Csenge@uni-mate.hu

Dr. PODRÁ CZKY Judit PhD, egyetemi docens
MATE Neveléstudományi Intézet, Kaposvár
podraczky.judit@uni-mate.hu

PÓNYA Gréta, egyetemi hallgató
MATE Neveléstudományi Intézet, Tanító szak, Kaposvár
gretaponya@gmail.com

Dr. SZTANÁNÉ BABITS Edit PhD, professor emerita, főisk. tanár
Eötvös József Főiskola, Baja
szbedit@gmail.com

Dr. SZETÉY Szabolcs PhD, egyetemi docens
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Nagykőrös
szetey.szabolcs@kre.hu

Dr. habil. TÓTH Sándor Attila PhD, főiskolai tanár
SZTE JGYPK (Szeged) – EJF PI (Baja)
toth.sandor.attila@ejf.hu

VELNER András, főiskolai docens
MATE, Neveléstudományi Intézet, Kaposvári Campus

