

iskolakultúra

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXXIV. évfolyam 2024. április



Balogh-Pécsi Anett

- Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar

Durovics Alex

- HUN-REN-ELTE Egyetem-történelmi Kutatócsoport

Fekete Imre

- Budapesti Gazdasági Egyetem

Fizel Natasa

- Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Keszei Barbara

- Budapesti Gazdasági Egyetem

Kozek Bianka

- PPKÉ BTK Irodalom-tudományi Doktori Iskola

Olajos Tímea

- Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológiai Intézet

Oláh Noémi Ilona

- Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológiai Intézet

Patyi Gábor

- Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Tanárképző Központ

Szekér Barnabás

- Piarista Rend Magyar Tartománya Központi Levéltára

Takács Edit

- Budapesti Gazdasági Egyetem

Fejes József Balázs

(társfőszerkesztő)
e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

Somogyvári Lajos

(társfőszerkesztő)
e-mail: tabilajos@gmail.com

Géczi János (alapító,

korábbi főszerkesztő)
e-mail: janos.gecz@gmail.com

Dancs Katinka (titkár)

e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Csikos Csaba

e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

Gál Zita

e-mail: galzita@edu.u-szeged.hu

Jagodics Balázs

balazs.jagodics@gmail.com

Kasik László

e-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

Kojanitz László

e-mail: kojanzitl@gmail.com

Molnár Dávid

e-mail: david.molnar86@gmail.com

Nagy Gyula

e-mail: gyula.nagy@ek.szte.hu

Sándor Klára

e-mail: sandor.klara@gmail.com

Zs. Sejtes Györgyi

e-mail: sejtes@gmail.com

Tary Blanka

(angol nyelvi lektor)

Trencsényi László

e-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

A kiadvány a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával valósult meg.



Nemzeti Kulturális Alap

Felelős kiadó:

**Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalom-
tudományi Kar dékánja**
Kiadja a Szegedi Tudomány-
egyetem Bölcsészeti- és
Társadalomtudományi Kara
Elérhetőség:
www.iskolakultura.hu

tematikus blokk

Iskolavárosok a 18-20. századi Magyarországon

Szekér Barnabás

Piarista szerzetesek származása és pályafutása a 18. századi Magyar Királyságban: egy esettanulmány 3

Durovics Alex

Dilemmák az evangélikus iskolavárosok rangsorolása körül: Licisták iskolaváltása az ágostai intézmények között a 19. század első felében 18

Patyi Gábor

Iskolaváros a határon. Szakképzés, pedagógusképzés Sopronban a dualizmus korában 30

Fizel Natasa

Szeged, az iskolaváros. Az egyetem Szegedre érkezésének fogadtatása a városban 43

A tematikus blokk írásai előadásként elhangzottak az Iskolavárosok, szellemi centrumok a múltban című online konferencián 2023. május 12-13-án. A konferenciát a Wesley János Lelkészképző Főiskola és a Tokaj-Hegyalja Egyetem Iskolavárosok Kutatási Programja szervezte. A konferencia teljes anyaga elérhető az alábbi linken (és a videó leírásában található további linkeken): https://www.youtube.com/watch?v=jv5olQEQQ_8&t=1s

A konferencia szervezője Nagy Péter Tibor és Ugrai János, a tematikus blokk szerkesztője Ugrai János.

tanulmány

Balogh-Pécsi Anett

A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció egyéves drámaalapú fejlesztése 10-11 évesek körében 58

Fekete Imre – Keszei Barbara – Takács Edit

Egyetemi hallgatók tanulástámogatási igényeinek kérdőíves vizsgálata: tanulás-módszertani kurzusok lehetőségei a 21. században 71

szemle

Oláh Noémi Ilona – Olajos Tímea

A tehetséges tanulók iskolai teljesítményét korlátozó belső gátak – az imposztor jelenség és intervenciók lehetőségei 90

kritika

Kozek Bianka

Az olvasásnépszerűsítés röögös útjai. Szabados Ágnes: KÖNYVnyERŐ 111

A szám tanulmányainak angol nyelvű összefoglalója 114

Szekér Barnabás

Piarista Rend Magyar Tartománya Központi Levéltára

Piarista szerzetesek származása és pályafutása a 18. századi Magyar Királyságban: egy esettanulmány

Ha a kora újkori, „polgárosodás előtti” társadalomban az iskolába járás, az iskolai műveltség jelenlétét és terjedését szeretnénk megérteni, akkor az egyik sokat ígérő lehetőségünk, hogy azoknak a származásával és pályafutásával ismerkedjünk meg, akik az iskolákat működtették és ezt a műveltséganyagot továbbadták: a tanárokéval.

A korabeli Magyar Királyságban az oktatás intézményrendszere (is) felekezeti alapon tagolódott. Ha ezen intézményi struktúrák regionalitását, átjárhatóságát vagy töredezettségét szeretnénk vizsgálni (ld. Ugrai János programadó tanulmányát: Ugrai, 2022), akkor a katolikus „térfelel” az eleminél magasabb szintű nyilvános iskolákban a 18. században szinte kivétel nélkül jezsuita és piarista szerzetesekkel találkozunk. Mindkét rendben alapvetően a rendtartomány jelentette azt az intézményi szintet, amely szervezeti keretet adott a rendtagok pályafutásának. Ez a Jézus Társaság esetében az 1773. évi feloszlatásig az osztrák örökös tartományokra is kiterjedő *Provincia Austriacát* jelentette (Lukács, 1989), míg a piarista rendnek külön magyar tartománya volt, amely 1721-ben vált ki a Habsburg-országok „közös” német provinciájából (Sántha, 2010). A két tanítórendi provincia intézményeinek hálózata egyaránt lefedte az ország (szinte) teljes területét, csomópontjaik ugyanakkor nem értek össze: nem volt olyan város, ahol mindkét rend jelen lett volna.

Mindez azt vetíti előre, hogy a katolikus szerzetestanárok származási és működési helyei aligha fognak olyan jól azonosítható kultúrrégiókat kirajzolni, mint azt a református és evangélikus intézményekben „mozgó” egyének teszik (a reformkorra: Ugrai, 2023; a „polgári korszakra” pl. Kovács, 2016, 2018). Továbbá az is valószínű, hogy a rendtartományok mint egységek még a katolikus intézményi mezőn belül is viszonylag zártak lesznek (bár ezt éppen a jezsuita rend feloszlásával kezdődő időszakra nézve árnyalja pl. Riedel, 2012. 182–237.; Balogh, 2019). Ezek azonban sajnos egyelőre csak feltételezések, mert ilyen típusú kutatások még nem nagyon állnak rendelkezésre (a kivételekről lejjebb lesz szó).

Ehhez a nagyszabású feladathoz itt és most egy esettanulmánnyal szeretnék hozzájárulni, amely a magyar piarista rendtartományt a 18. század második felében jellemző viszonyokra vet némi fényt. Alapvetően intézménytörténeti irányultságú kutatásaim közben készítettem egy kis életrajzi adatbázist a váci Collegium Theresianumban – a Mária Teréziáról elnevezett, rövid életű váci nemesi kollégiumban – szolgáló piarista szerzetesekről. A dolgozat első részében ennek a rendtagok társadalmi hátterére vonatkozó adatait összegzem, a másodikban pedig a Collegium Theresianum néhány

szerzetestanárának rövid pályarajzát közlöm. Ez utóbbi segítségével egyrészt a táblázatokból derivált származási jellemzőket, másrészt a szerzetesi pályáveket, amelyek az első részben nem szerepelnek, szeretném példákkal megvilágítani.

Források és intézménytörténeti háttér

A bécsi Collegium Theresianum mintájára 1767-ben Mária Terézia magyar földön is alapított egy nemesi kollégiumot Vácott, Christoph Anton von Migazzi bíboros, bécsi hercegérsek és egyúttal váci püspök székvárosában (Kisparti, 1922; Khavanova, 2009; rövid életű elődintézményére: Székér, 2022). A váci Theresianumban alaposan szabályozott és exkluzív keretek között gimnáziumi vagy filozófiai tanulmányokat lehetett végezni, illetve számos kiegészítő ismeretet – a vívástól az élő idegen nyelveken át a heraldikáig – elsajátítani (a bécsi theresianumi tanulmányokra: Kökényesi, 2013). A kollégium egyszerre volt piarista rendi és királyi intézmény, ami többek között azzal járt, hogy a tanárokat ugyan a piarista tartományfőnök küldte, ám az uralkodónak joga volt ezt felülbírálni. Az első tanévben nyolc piarista szerzetes kezei alatt 52 királyi vagy püspöki ösztöndíjas, illetve fizető diák tanult a főtéri volt püspöki palota falai között. A következő években a kollégiumot növekvő érdeklődés övezte, ami a diákok és a tanárok létszámának gyarapodásán is mérhető volt, és oda vezetett, hogy az intézmény 1777-ben új, nagyobb épületbe költözött a város határában.

1. táblázat. A Collegium Theresianum piarista rendházának létszáma tanévenként

1767/68	1768/69	1769/70	1770/71	1771/72	1772/73	1773/74	1774/75	1775/76	1776/77
8	10	11	10	11	12	12	16	16	15
1777/78	1778/79	1779/80	1780/81	1781/82	1782/83	1783/84			
16	13	17	18	19	18	18			

Az új királyi tanügyi rendszer bevezetése, amely ugyanezen évre esett, nem változtatott lényegesen sem a nemesi kollégium felépítésén, sem a népszerűségén. Így „derült égből” csapott le II. József rendelete az 1783/84. tanév végén, amellyel – szakítva az anyjától örökölt szisztémával – feloszlatta a nemesi akadémiákat és konviktusokat, vagyonukat pedig közvetlenül a diákoknak folyósított „kézi” ösztöndíjak alapjává szervezte át. 17 tanév után tehát a váci Theresianum és a theresianumi rendház mint piarista intézmény is megszűnt.

Az adatbázis alapját a nemesi kollégium *familia domusai* képezik, amelyek tanévenként leírják a piarista közösség (rendház) tagjainak nevét és a feladatköröket, amelyekben szolgáltak (FamTher, 1767–1783). Ezeket kiegészítettem a magyar piaristák történeti névtárának (Léh, 1998) biográfiai (származási hely, születés ideje), valamint további – Theresianumon felüli – pályafutásadataival. Végül a tartományfőnökség rendkormányzati kötetek (RulProv, 1757–1876; AdmNov, 1739–1775; RulNov, 1777–1849) segítségével kiegészítettem a társadalmiháttér-adatokat (társadalmi állás, nyelvtudás, utolsóként elvégzett iskolai osztály; ezeket a rendbe való belépéskor vették fel), illetve szükség esetén korrigáltam a szerzetesi szolgálat állomásaira és mibenlétére vonatkozókat.

Így 70 személyi rekord jött létre – ennyi piarista szerzetes volt 17 tanév alatt a theresianumi rendház tagja. 69-en közülük szerzetespapok voltak vagy annak készültek, mellettük egyetlen laikus segítőtestvér – akiket a piarista rendben *operariusnak* neveztek – fordult meg a rendházban. Ez a magyar rendtartományban annak megalapításától (1721) kezdve a Theresianum feloszlataáig (1784) fogadalmat tévő 587 fő (Léh, 1998).

508–519.) mintegy 12%-a. Fontos ugyanakkor, hogy a theresianumi minta nem reprezentálja egyenletesen ezt a teljes időtartamot: 1744 előtt és 1781 után a rendbe lépő szerzetes egyáltalán nincs benne, az 1764–1766. és az 1771–1772. évek pedig kiemelkednek a közties időszakból, a 70 fő majdnem kétötöde ezen öt év valamelyikében lépett be. (Valószínűleg nem véletlen, hogy ezek éppen a nemesi kollégium alapítását, illetve bővítését megelőző évek.) Úgy érdemes fogalmaznunk tehát, hogy az alábbi eredmények a Mária Terézia uralkodási ideje alatt a piarista szerzetesi életpályát választó fiúkra jellemzők.

A rendtagok társadalmi és kulturális hátterének jellemzői

Az akkori piaristák származásával kapcsolatban a szakirodalomban jobbra általános megállapításokat olvashatunk: Balanyi György szerint földrajzi értelemben az iskolák vonzáskörzete, mindenekelőtt az intézményeknek helyet adó városok képezték fontos bázisát a szerzetesrend utánpótlásának. Társadalmi értelemben pedig az önálló rendtartomány megalakulása után a „régikispolgári és kisnemesi elemek mellett évről évre több jómódú polgári, gazdag nemesi, sőt főrangú ifjú kérte a szerzetbe való felvételét” (Balanyi, 1943. 84–85.; vö. még Borián, Koltai és Legeza, 2007. 20., 26.; Riedel, 2012. 115–116.). Legutóbb Siptár Dániel tanulmánya, amely a Magyar Királyságban élő férfi szerzetesek 1771. évi létszámadatait összegzi és elemzi (Siptár, 2019), mutatta ki a piaristákról, hogy származási helyeik között az északnyugat-magyarországi régió, illetve Pest-Pilis-Solt vármegye dominál. Mivel ez nem teljesen esik egybe a piarista iskolák által lefedett területtel, a szerző arra hívta fel a figyelmet, hogy a rendi utánpótlás szempontjából „nem kizárólag a rend egy-egy intézményének tevékenysége, hanem a lakosság felekezete és sűrűsége is meghatározó tényező volt”.

A piarista szerzetesek születésének (vagy keresztelésének) helyére vonatkozó adatokat az alábbi táblázat összegzi. A Magyar Királyságon belüli helységeket vármegyék, valamint – Lipszky János repertórium (1808) alapján – jogállásuk szerint csoportosítottam, az azon kívüliek esetében viszont csak az ország, illetve tartomány nevét adtam meg.

2. táblázat. A rendtagok származási helye (patria) (n = 70 fő)

Származási hely				Létszám (fő)
Magyar Királyság				
Vármegye	Településtípus			
	szab. kir. város	mezőváros	falu	
Pest	9	4	1	14
Pozsony	7	1	4	12
Moson		7		7
Nyitra		4	2	6
Bars		2	1	3
Trencsén		1	2	3
Csongrád	2			2
Győr	2			2
Hont		2		2
Sopron			2	2
Veszprém		1	1	2

Származási hely			Létszám (fő)	
Magyar Királyság				
Vármegye	Településtípus			
	szab. kir. város	mezőváros	falu	
Zala			2	2
Árva			1	1
Jászság		1		1
Nagykunság		1		1
Nógrád			1	1
Szepes	1			1
M. Kir. össz.	21	24	17	62
Bánság				2
Horvátország				1
Ausztria				1
Csehország				2
nincs adat				2

Az ismert születési hellyel rendelkező 68 rendtag kilenczede a Magyar Királyság, és így egyben a rend magyar tartománya területén született. Az ország akkori déli határain túlról származó három fő is inkább a szabályt erősítő kivételnek tűnik: a „Nikits” nevű, azonosítatlan horvátországi településen született Szylcz Károly csak németül és magyarul beszélt, apját (ez egy kivételképpen fennmaradt adat) esztergominak mondta; a bánsági Mokrinból érkező Szattlperger Alajos alighanem német ajkú telepescsalád sarja; a legegzetikusabb a temesvári Tomejan Sándor, aki családi háttere miatt tudhatott jól románul és bolgárul is, ám a rendbe jelentkezése idején magyar nemesként az országlakosok közé számított. (A család magyarországi beilleszkedésének – nagyrészt feltáratlan – történetére és a piaristák ebben játszott szerepére vet némi fényt, hogy nővére és annak férje volt az Arad megyei Szentanna piarista rendházának alapítója: Székér, 2019.) Az egy bécsi és két csehországi születésű rendtag jelenléte azért meglepőbb, mert kézenfekvően az örökös tartományok valamelyik rendtartományában kellett volna jelentkezniük. Hogy miért nem ezt tették, arra az – esetükben ráadásul többnyire hiányos – származási adatok nem adnak magyarázatot. Felbukkanásuk azonban azt mutatja, hogy bár a rendtartományok 1721. évi szétválasztása után, a 18. század második felében a magyarországi rendházakat már valóban a saját rekrutációs területükről származó rendtagok népesítették be, ilyen módon, kivételképp mégis szolgáltak az örökös tartományokban született piaristák magyar területen.

Siptár Dániel előbb említett tanulmányában (Siptár, 2019) a magyar piarista rendtartomány 1771. évi teljes személyi állományának születési helyeit összesítette a vármegyék szintjén. E téren tehát lehetőségünk van egy nagyobb, a Theresianum tanárainak mintáját jórészt le is fedő merítéssel összehasonlítani a fenti eredményeket. Siptár adatbázisában is Pest-Pilis-Solt vármegye a legtöbb rendtag *patriája* (47 fő, 16%), majd az északnyugati országrész egymással szomszédos öt megyéje következik (Nyitra: 38, 13%; Trencsén: 29, 10%; Bars: 28, 9%; Pozsony: 24, 8%; Hont: 22, 7% – összesen 141 fő, 47%). A Dunántúlon, jellemzően inkább annak is északi és nyugati megyéiben született a rendtagok 19%-a (57 fő, ebből Moson 12 főt, azaz 4%-ot adott), az Alföldön Pest-Pilis-Solt vármegyét leszámítva 9%-a (28 fő) és Észak-Magyarország Árvától és

Zólyomtól Máramarosig nyúló hosszú sávjában 10%-a (29 fő). (Az ismert születési hely-lyel rendelkező rendtagok száma a mintában 302 fő; ezúton köszönöm a szerzőnek, hogy a tanulmány háttéradatait is rendelkezésemre bocsátotta.) A megyék szintjén az arányok a nagyobb képet hasonlóan rajzolják ki: az ország sűrűbben lakott, katolikus többségű (vö. Thirring, 1938. 46–48.) északnyugati „karéjából”, illetve Pest-Pilis-Solt vármegyéből került ki a piarista hivatások többsége, míg több, a 18. század második felében már több évtizedes múltra visszatekintő piarista rendház és iskola körzete legfeljebb szórványnak (Rózsashegy, Breznóbánya, Debrecen), vagy még annak sem (Nagykároly, Máramaros-sziget) tekinthető.

A piarista iskola és a helyi hivatások kapcsolatát a településszintű adatok tovább differenciálják. A Theresianum mintájában Pest városa 8, Magyaróvár 6, Vác 4 fővel szerepel. Hozzáéve a 2-2 pozsonyszentgyörgyi és szegedi, illetve az 1-1 nyitrai, privígyei és veszprémi illetőségű rendtagot, az ebben szereplő szerzetesek majdnem kétötöde (68 közül 26) született olyan településen, ahol jelen volt a rend. Feltűnő viszont, hogy míg az első három település szinte le is fedi a Pest, illetve a Moson megyei születési helyeket, addig a Nyitra vagy Pozsony megyeieknek sokkal kisebb részét adják azon városok, amelyekben a piaristák jelen voltak. Ezt a sajátosságot a teljes piarista rend-tartomány 1771. évi származási adatain is megvizsgáltam. A feljebb használt területi kategóriáknál maradv a öt északnyugati vármegyében 141 közül 19 rendtag született „piarista” településen (Korpona: 4; Nyitra: 2; Privígye: 11; Szentgyörgy: 2), a Dunántúlon 57 közül 18 (Magyaróvár: 10; Tata: 3; Veszprém: 5), Pest-Pilis-Solt megyében 47 közül 29 (Kecskemét: 1; Pest: 20; Vác: 8), az Alföld többi részén 28 közül 16 (Debrecen: 3; Szeged: 13), az északkeleti régióban pedig 29 közül senki.

Míndez azt mutatja, hogy amíg egyes vidékeken a tanító szerzetesrend utánpótlása jelentős részben egy-egy olyan városból jött, amelyben a rend maga jelen volt, addig más régiókban számos különböző helységről gyűlt össze (ezt erősítik meg a településtípusokra vonatkozó adatok is a 2. táblázatban). Egyértelműen az utóbbi jellemezte az említett öt északnyugat-magyarországi megye területét, illetve, kisebb számokkal ugyan, de a Dunántúlnak nagyjából a Nagykanizsa–Veszprém–Tata vonaltól északra eső részét is. Az előbbi pedig lényegében Pest, Vác és Szeged miatt jellemezheti az Alföldet vagy szűkebben Pest, illetve Csongrád megyét. Ugyanakkor régiótól függetlenül úgy tűnik, hogy egyes városokban a piarista rend valami miatt az átlagosnál is vonzóbb volt a helyi ifjúság számára, így pl. Magyaróvárrott és Privígyén, de talán ide sorolhatjuk Pestet is.

Habár a szerzetesek rangsorát a renden belül a belépés ideje határozta meg, amit csak az előljárói hivatalok írtak felül, a társadalomban elfoglalt helyüket pedig szerzetes-rendjük kiváltságai, a 18. századi piarista noviciátusi könyvekben – a diáknévsorokhoz hasonlóan – mégis rögzítették a rendbe belépők társadalmi állapotát is.

3. táblázat. A rendtagok társadalmi állása (status) a rendbe lépéskor ($n = 70$ fő)

Társadalmi állás	Kortárs terminussal	Létszám (fő)
nemes	comes	1
	nobilis	16
polgár	civis	33
közrendű	libertinus	10
	ignobilis	4
nincs adat		6

Az eredmények arról tanúskodnak, hogy a piarista szerzetesek rekrutációs bázisa valóban a jobbágycsaládoktól a főnemesiekig terjedt. Ezen belül viszont a mintában szereplők majdnem (az adathiányos esetek nélkül több mint) fele *civis*nek vallotta magát, a maradék mintegy felét kitevő közrendűek között pedig feltűnően magas a *libertinusok*, azaz a helyhez kötött, úrbéres jobbágysághoz képest valamilyen típusú mentességgel rendelkező közrendűek aránya (vö. Török, 1980).

A társadalmi státusz és a *patria* közötti fontosabb összefüggések a következők: (1) A nemesek között az átlagnál magasabb, $\frac{1}{2}$ a falusi születésűek aránya (7 fő). (2) A civisek közül 17 fő szabad királyi város polgára volt, 13 fő mezővárosé, sőt három falusi születésű fiút is ekként jegyezték be. Az érintettek a „polgár” terminust tehát úgy tűnik, hogy nem rendi-politikai, hanem szélesebb értelemben használták, a vagyonos, önállóan gazdálkodó mezővárosiakat, sőt a módos falusi gazdákat is beleértve (vö. Morvay, 1977. 438., 1981. 257–258.). (3) A *libertinusok* és a „nemtelenek” egyik fele (mező)városban született, másik fele falun. (4) A fent vázolt területi sajátosságokkal összhangban az északnyugati régióhoz nagyjából azonos számban köthetők nemesek, polgárok és közrendűek, a Dunántúlon enyhébb, az ország közepén erősebb túlsúlyban vannak a civisek.

A belépők nemzetiségét (*natio*) a piaristák csak rendszertelenül jegyezték fel, praktikus okokból sokkal következetesebbek voltak azok nyelvtudásának (*idioma*) rögzítésében. A latintudást – adottnak véve – nem tüntették fel, az anyanyelvet pedig nem jelölték külön, hanem csak annyit, hogy az illető az adott nyelvet tökéletesen (*p[er]fecte*), közepesen (*m[ed]iocriter*) vagy gyengén (*a[eg]re*) ismeri-e.

A 4. táblázatból szembetűnő, hogy a Theresianum tanárai között a német volt az a nyelv, amelyet a legtöbben jól beszéltek, magyarul vagy szlovákul csak mintegy feleannyian tudtak „tökéletesen” a rendbe való jelentkezésük idején. (A forrásokban *slavus* szóval jelölt nemzetiségi és nyelvi kategóriát itt és a továbbiakban szlovákként értelmezem.) Ugyanakkor majdnem ugyanolyan sokan tudtak magyarul bármennyire (53), mint németül (52), míg szlovákul csak 29-en. A szerzeteseink vizsgált csoportjában domináló három nyelv között tehát egyértelmű sorrend is kirajzolódik. A többnyelvűség az egyének szintjén is jellemző volt: 60 fő közül mindössze heten voltak, akik csak egyetlen értettek a három nyelv közül; viszont kilencen beszéltek jól magyarul és németül egyaránt, heten németül és szlovákul, hárman magyarul és szlovákul, szintén hárman pedig

A társadalmi státusz és a patria közötti fontosabb összefüggések a következők: (1) A nemesek között az átlagnál magasabb, $\frac{1}{2}$ a falusi születésűek aránya (7 fő). (2) A civisek közül 17 fő szabad királyi város polgára volt, 13 fő mezővárosé, sőt három falusi születésű fiút is ekként jegyezték be. Az érintettek a „polgár” terminust tehát úgy tűnik, hogy nem rendi-politikai, hanem szélesebb értelemben használták, a vagyonos, önállóan gazdálkodó mezővárosiakat, sőt a módos falusi gazdákat is beleértve (vö. Morvay, 1977. 438., 1981. 257–258.). (3) A libertinusok és a „nemtelenek” egyik fele (mező)városban született, másik fele falun. (4) A fent vázolt területi sajátosságokkal összhangban az északnyugati régióhoz nagyjából azonos számban köthetők nemesek, polgárok és közrendűek, a Dunántúlon enyhébb, az ország közepén erősebb túlsúlyban vannak a civisek.

4. táblázat. A rendtagok nyelvismerete (idioma) belépéskor nyelvek és a nyelvtudás szintje szerint összesítve (n = 70 fő)

Nyelv	Tudásszint (fő)		
	jó	közepes	gyenge
magyar	24	26	3
német	40	12	
szlovák	21	7	
bolgár		1	
lengyel			1
román	1	1	
rutén/oroszl			1
szerb		1	1
francia		4	3
olasz		2	
görög		1	1
héber		1	
nincs adat		10	

mindhárom nyelven. Más Kárpát-medencei népnyelvet viszont csak hárman ismertek: a már említett Tomejan Sándor jól beszélt románul (*valachica*) és bolgárl (*bulgarica*), Nukovics Ferdinánd románul és szerbül (*rascianica*), az Árvában birtokos nemescsaládból származó Jeszenovszky János alapszinten tudott lengyelül (*polonica*) és oroszul vagy talán ruténül (*rossica*) is.

A német nyelvtudás elsősége arra enged következtetni, hogy a nemesi kollégiumba, amelynek bécsi mintájú szabályai német társalgási nyelvet írtak elő, lehetőség szerint ez alapján válogatták ki a rendtagokat. Erre utal talán az a körülmény is, hogy az azon vármegyékből származók, amelyek a Siptár-féle rendtartományi adatokhoz képest ebben a mintában felülreprezentáltak, mint Moson, Pest és Pozsony, szinte egységesen kiváló német nyelvtudást hoztak magukkal (jobb vagy rosszabb magyarnyelv-ismeret mellett). Ezzel szemben a barsi, honti, nyitrai, trencsényi származású szerzetesek között ebben a mintában is a szlovák nyelv a közös nevező, és a német-, illetve a magyarnyelv-tudás az esetleges, ami magyarázatot adhat az egyébként jelentős északnyugati régió szülötteinek kisebb arányára a Theresianum tanárainak sorában.

Mindezen felül tanult idegennyelv-tudással heten rendelkeztek: négyen közepesen, hárman pedig gyengén tudtak franciául, és közülük ketten közepesen olaszul is. A legképzettebb e téren a grófi családból származó, bécsi születésű Königsacker József volt, aki az olasz és a francia mellett „alapszinten” a görög és a héber nyelvvel is elboldogult már azelőtt, hogy elkezdte volna rendi tanulmányait. Ebben a csoportban kevéssé meglepő módon egyébként is a nemesek dominanciája jellemző, annál érdekesebb, hogy van kivétel is: két szabados származású fiú tanult meg valamieskét franciául gimnáziumi tanulmányai során.

Ez utóbbit onnan tudjuk, hogy bizonyos években a rendbe belépők utolsóként kijárt iskolai fokozatát és annak helyszínét is felírták. Ezt az adatot összesen a mintánkban szereplők kicsit kevesebb mint felénél ismerjük.

5. táblázat. A rendtagok belépés előtt elvégzett utolsó iskolai osztálya és annak helyszíne (n = 70 fő)

Gimn. helye	Utolsó elvégzett osztály	
	<i>rhetorica</i>	<i>philosophia</i>
<i>piarista</i>		
Kecskemét	2	–
Magyaróvár	3	–
Nagykanizsa	1	–
Nyitra	6	–
Pest	–	1
Szeged	5	–
Szenc	–	1
Szentgyörgy	4	–
Vác	3	–
Veszprém	2	–
<i>jezsuita</i>		
Buda	1	1
Győr	1	1
összesen	29	4
nincs adat		37

Ami elsőre szembetűnő, az a piarista iskolák 29:4 aránya a jezsuita intézményekhez képest. Bár a teljes iskolai pályákat nem látjuk, és nem túl nagy elemszámmal dolgozunk, az eredmény megerősíti a sztereotíp és logikus elképzelést, hogy az iskolázás a piarista rend melletti elköteleződés alapvető, a piarista iskolával rendelkező városban születésnél is erősebb faktora. Ami a származás és az utolsó iskola helyszínének viszonyát illeti, a legtöbben viszonylag közeli város iskolájába jártak, és ahol volt lehetőség választásra, ott ez az adatokban is tükröződik. A Moson megyeiek közül például magyaróvári és győri diákot is lehet találni, a minta két szobellébi (Hont vármegye) születésű rendtagja közül az egyik Vácra, a másik Budára járt a gimnázium utolsó évében. De vannak elsőre egészen meglepő távolságok is a két helyszín között, amelyeket valószínűleg nyelvtanulási célú peregrináció vagy családi kapcsolatok magyaráznak: Schröck Ince például a Pozsony megyei Szentgyörgyön született és Szegeden tanult retorikát, míg Verner Zsigmond Késmárkról jutott el a nagykanizsai gimnáziumig. Érdekes végül, és a piarista növendékképzés alaposabb kutatásáért kiált, hogy a négy fiú közül, akiről tudható, hogy a rendbe lépés előtt abszolvták a filozófiai stúdiumot, azt a kettőt, aki ezt a jezsuitáknál tette, növendékként újra kötelezték erre, azoknak viszont, akik a piaristáknál tanulták, elengedték az ismétlést.

Tanári pályáívek

A Collegium Theresianumban a szerzetesek a piarista szabályoknak és gyakorlatnak megfelelően általában nem töltöttek hosszú időt. A következő táblázaton azonban látszik, hogy kivételek is voltak.

6. táblázat. A rendtagok Theresianumban eltöltött éveinek száma ($n = 70$; átlag: 3,5 év/fő)

Idő (év)	Létszám (fő)
16	1
14	1
13	2
8	2
7	1
6	5
5	9
4	2
3	7
2	19
1	21

Alább ezen kivételeknek, hat szerzetesnek a származását és pályafutását vázolom fel a szerzetesi szabályt követve fogadalomtételük ideje szerinti sorrendben, azokét, akik a leghosszabb ideig voltak a nemesi kollégium rendházi közösségének tagjai – 16, 14, 13, 8, illetve 7 tanéven át. Bár tanári személyiségüket nem tudjuk megragadni, azáltal, hogy a nemesi kollégium diákjainak nagy része bizonyára találkozott velük, tarthatjuk őket az intézmény arculatát meghatározó szerzetestanároknak. (A hetedik időtartam-rekordert, Böhm Pál *operarius*-testvért nem vettem fel ebbe a sorba, elsősorban nem is azért, mert ő közvetlenül nem foglalkozott diákokkal, hanem mert a többiekhez képest róla viszonylag kevés adatom van. Forrásként elsősorban az eddig használt adatbázis és az annak alapját képező kötetek szolgáltak, ezekre külön nem hivatkozom.)

Tuschleitner Kajetán (er. Tamás, 1729–1781) magyaróvári születésű, belépésekor *civisként* határozta meg magát, németül és magyarul egyaránt jól beszélt. A gimnázium retorikai osztályát elvégezve, 16 évesen öltözött be a privigyei noviciátusi rendházban. Fogadalomtételét követően egy évig tanította a legkisebbeket a népes nyitrai gimnáziumban (1747/48), majd Pesten filozófiát tanult két éven át. Közben az iskolában hitoktatóként működött, és egy Draskovich-fiú felügyeletével is megbízták. Első stúdiuma végeztével három évig tanított különböző gimnáziumi osztályokat (Szeged, Szentanna, Medgyes, 1750/51–1752/53). Nyitrai teológiai tanulmányai alatt pappá szentelték, és újra prefekтусi feladatot kapott, sőt harmadéves teológusként a nemesi konviktus szubrégenese, azaz előljáró-helyettese lett. (Ami egyébként nem volt szokatlan jelenség, ezt a hivatalt rendszerint fiatal, akár stúdiumukat végző rendtagok töltötték be.) Ezt újabb gimnáziumi tanári évek követték sorrendben Szegeden, Pesten, Nagyváradban és Privigyén (1756/57–1759/60), mígnem 1760 őszén tartományfőnöke az akkor 31 éves Tuschleitnert a rendi utánpótlásképzés területére helyezte át, azaz a magasabb stúdiumok tanárává tette. Először egy kétéves filozófiai kurzust vitt végig (a korszakban gyakori módon az első évet Nyitrán, a másodikat Nagyváradban tartotta), azután teológiát oktatott két

évig Debrecenben, majd két évig Nyitrán. Utóbbi helyen egyúttal már a *professorium* direktora, azaz az ott tanuló rendi növendékek tanulmányi vezetője is volt. Talán ez is közrejátszhatott abban, hogy a következő évben újabb teológiai előadások helyett a Nyitrán tanuló világi ifjak felügyeletével, vagyis a nemesi konviktus irányításával bízták meg (1766/67). Innen, a magyar piarista rendtartomány legnépesebb és akkor talán legnagyobb presztízű konviktusa éléről került egy évvel később, 38 esztendősen az akkor induló váci királyi nemesi kollégium, a Theresianum élére mint házfőnök (*rector*). Rektori működéséről mind Christoph von Migazzi bíboros, váci püspök, mind maga az uralkodónő rendkívül jó véleménnyel volt (SufProv, 1760–1783. 274–275.), nyilván emiatt is maradt meg ilyen hosszú ideig a tisztségében. A renden belül ezzel párhuzamosan növekvő tekintélyét jelzi, hogy 1771-ben a római egyetemes káptalanra kiküldött képviselőnek (*vocalis*) választották, majd 1775-ben tanácsosi, 1778-ban még magasabb, asszisztensi státuszban a tartományfőnök munkáját segítő ötfős testületbe is bekerült. 1781-ben, váratlanul hunyt el rektorátusa 14. évében.

Henyei Vince (er. László, 1740–1812) a Sopron vármegyei Répceszemere kuriális községből, (kis)nemesi családból származott, az anyanyelve feltehetőleg magyar volt, de fiatalkorára megtanult valamelyest németül is. A retorikai osztályt a veszprémi piarista gimnáziumban járta, ezt követően jelentkezett a rendbe 1759-ben, 19 éves korában. Fogadalomtételét követően egy évet tanította a legkisebbeket a váci gimnáziumban (1761/62), a kétéves filozófiai stúdiumot Kecskeméten végezte el, amit ismét egy év váci tanítás és Nyitrán a teológiai stúdium követett. A kurzus második évében pappá szentelték, a harmadik évet pedig már nem is töltötte Nyitrán, hanem harmadszor is Vácra került, ezúttal azonban az új nemesi kollégium első *familiájának* tagjaként (1767/68). Nyolc évet töltött az intézményben. Először a legkisebbek prefektusa és *correpetitora* volt, s egyúttal hitszónok és oratóriumi prézes, majd egy évig a grammatikai és szintaktikai, két évig a poétikai és retorikai osztályok tanára, végül négy éven át a filozófiáé (ezalatt két kétéves kurzust vitt végig). Szinte folyamatosan látott el nevelői feladatkört is, utolsó négy éve során például Baranyi Gábor bihari alispán fiainak prefektusa volt, akik hárman tanultak egyszerre a nemesi kollégiumban. Négy év filozófiatanítást követően és azután, hogy neveltjei 1775 őszén elhagyták Vácot, a tartományfőnök teológiai katedrát adott neki Debrecenben. Nem sokáig taníthatta azonban a piarista növendékeket, mert a piarista rend régi és befolyásos patrónusa, a Károlyi család feje, Antal rövidesen kiszemelte egyetlen fia, József nevelőjének. A tartományfőnök engedett a gróf kérésének, így Henyei a fiatal Károlyi kíséretében alig egy év elteltével visszatért a váci Theresianumba, ahol további nyolc évet (1776/77–1783/84) töltött el vele együtt (Khananova, 2009). Nagyon érdekes ugyanakkor, hogy mégsem mondhatjuk egyszerűen, hogy Henyei 16 évig a Theresianum tanára volt, mert ezekben az években egyáltalán nem jelenik meg a rendház tagjai között a forrásokban, hanem eleinte – mint Károlyi-házinevelőt – a nagykárolyi háznál tüntették fel, később pedig ott sem, feltehetőleg a „rendházon kívül lakók” között számoltak vele, akik nem mindig kerültek be a *familia domusok* éves összegzésébe. Ez azt jelenti, hogy úgy lakott éveken át együtt a rendtársaival, hogy nem volt a közösség tagja, nem állt a rektor joghatósága alatt, hanem csak a tartományfőnöknek és a Károlyi családnak tartozott engedelmességgel. Henyei megbízatása Károlyi József mellett nem ért véget a váci Theresianum feloszlásával, hanem még négy éven át tartott, amelynek során a szerzetes előbb bécsi tanulmányai idején, majd egy rövid európai utazáson kísérte az ifjú gróft. A Károlyi család bécsi háztartásának tagjaként a rend számára válságos 1780-as években ő volt a tartományfőnökök egyik fontos információforrása és kvázi ágense a császárvárosban (Riedel, 2012. 384–394.). Feladatának teljesítése után azonban a rendi és a családi kötelek közül az utóbbit választotta, 1790-ben átlépett a világi papság sorába, és haláláig a pesti Károlyi-palota könyvtárának őreként szolgált.

Szalay Rafael (er. István, 1745–1801) Magyaróvárott, *civis* státuszú családba született, felnőttkorára jól beszélt németül és magyarul is. 1760/61-ben járta ki a gimnázium retorikai osztályát saját bevallása szerint Győrben (Fazekas, Kádár és Kökényesi, 2020 alapján nem erősíthető meg), majd 16 évesen jelentkezett a piarista rendbe. Fogadalomtétele után két évig tanított kisebb osztályokban (Vác, Pest, 1763/64–1764/65), majd Nyitrán végezte el a filozófiai stúdiumot. 1767/68-tól Kalocsán három-három éven át előbb a grammatikai és szintaktikai osztályokat tanította, majd teológiát tanult. Közben a konviktusban prefektusként, 1771/72–1772/73-ig pedig szubrégensként, azaz az előljáró helyetteseként szolgált. Ez utóbbi feladatkörökben feltehetőleg jól teljesített, mert házi nevelői megbízatást kapott a Motesiczky családnál, amelyet újabb három tanéven át viselt (ez idő alatt szülővárosa rendházához írták be, de egyelőre nem tudjuk, hogy valójában hol zajlott a gyermekek nevelése). Ezután ismét nyilvános gimnáziumba került, ahol a retorikai és poétikai osztályokat tanította (Vác, 1776/77). Viszonylag tapasztalt nevelőnek és tanárnak számított tehát, amikor 1777 őszén, 31 évesen a váci Theresianumba helyezték, nem véletlen, hogy itt már a filozófiai stúdium egyik katedráját bízták rá. Hét tanéven át, a feloszlításig hol az ún. filozófiai, hol a fizikai tárgyakat tanította a Ratio educationis szerint berendezett stúdiumon, és eközben úgy tűnik, hogy esetenként ő tartotta a – szintén előírt – heraldikai és újságotolvasási különórákat, illetve prefektusi feladatokat is ellátott. Az új tanügyi szisztéma előírta, hogy a magasabb stúdiumok tanárai szerezzenek doktori fokozatot az egyetemen, ezt ő is megtette (SufProv, 1783–1855. N° 312.). A fénytörésről írt disszertációja 1780-ban jelent meg Vácott (Szalay, 1780). A nemesi kollégium bezárása után ismét házi nevelő lett, ezúttal a Horeczky családnál a Nyitra megyei Rohón, ennek lezárultával pedig pályája megkoronázásaként házfőnöki hivatalt kapott először szülővárosában (1786/87–1788/89), majd rövid tatai kitérő (1789/90) után Kőszegen (1790/91–1800/01), ahol 56. életévében el is hunyt.

Ettinger Alajos (er. Lőrinc, 1745–1804) pesti, valószínűleg német nyelvű polgárcsaládba született, mert belépésekor németül jól, magyarul pedig közepesen tudott. Tíz éven át Pesten járt gimnáziumba a *legentes* tanulócsoporttól kezdve, és a filozófiai stúdium befejeztével, 19 évesen lépett be a rendbe 1764-ben. Egy év noviciátus után felmentéssel tett fogadalmat, majd a szenci Collegium Oeconomicumba került, ahol a királyi kollégium (néhány évig fennálló) gimnáziumában a legkisebbeket tanította, miközben hallgatta a gazdasági–mérnöki stúdium tantárgyait (Hegyi, 2016. 264.). Ettinger így az elsők egyike lett a magyar rendtartományban, aki formális képzést kapott többek között földmérésből és építészetből is. A következő tanévben is alacsonyabb osztályokat tanított, ezúttal Vácott, de különleges képzettsége nem sokáig hevert parlagon: 1767/68-ra Kalocsára küldték (Szalay Rafaellal egyszerre), ahol három évig építészeti oktatott az érsek által alapított konviktusban, miközben elvégezte teológiai tanulmányait, és pappá is szentelték. Még egy év gimnáziumi tanítás után (Pest, 1770/71), 26 esztendősen került a váci Theresianumba mint a geometria, az építészet, illetve a szépírás tanára. 13 tanéven át, a feloszlításig maradt a rendház tagja. A szépírásoktatás helyett idővel német nyelvtanári és prefektusi feladatot kapott, 1778/79-től pedig az építészettanítás mellett hitoktatóként is szolgált, míg a geometria tanítását más vette át tőle. Először (talán) 1776/77-ben nyert gyakorlati építészeti megbízatást, a nemesi kollégium új épületének építését felügyelte (*curator aedificii*), ekkor még tanítás mellett. Am Christoph von Migazzi (1714–1802) bíboros, váci püspök udvari építész, Oswald Gáspár (1729–1781) piarista segítőtestvér halála után Ettingert választotta utódjául. Így 1782-ben kivált a kollégiumi munkából (bár papíron a rendház tagja maradt, s talán ott is lakott), és püspöki építészként működött 1785-ig, amíg Migazzi le nem mondott váci székéről. E kivételes megbízatást követően újra tanító szerzetesként folytatódott a pályája: öt évig házi nevelő volt a Festetich családnál a Somogy megyei Toponáron, majd visszatért a nyilvános oktatásba, de idősebb korához képest atipikus módon nem a felsőbb osztályokba, igazgatói

vagy rendi előjárói székbe, hanem, ahogyan életrajzíró rendtársa hangsúlyozta, „az iskola porába” (SufProv, 1783–1855. N° 476). Előbb ugyanis rövid ideig grammatikai osztályokat tanított (Nagykanizsa, 1790/91–1792/93), majd haláláig Pesten a városi elemi iskola negyedik (nem továbbtanuló, leginkább későbbi iparosok stb. felkészülését segítő) osztályát (1793/94–1803/04), és itt nagy technikai tudását továbbadva sokak „későbbi megélhetésének eszközt biztosította” (SufProv, 1783–1855. N° 476; vö. még Koltai, 2002).

Blaho Ignác (er. György, 1745–1822) a Vág-völgyi Verbó mezővárosban született, *libertinus* jogállásának vallotta magát, szlovákul beszélt a legjobban, magyarul és németül pedig közepesen, amikor 1765-ben, 20 évesen belépett a rendbe (utolsó iskolájára nincs adat). Fogadalmát letéve megszakítás nélkül végezhette el filozófiai tanulmányainak kettő és a teológiaiainak három évét, majd 1772 őszén, 28 esztendősen került Vácra, a nemesi kollégiumba, ahol nyolc tanévet töltött el. Nehéz lenne domináns feladatkört meghatározni nála, három évben (1773/74, 1777/78, 1778/79) három különböző gimnáziumi osztály tanára volt, ötször (1774/75–1776/77, 1778/79–1779/80) kapott lelkipásztori *officiumot* (hitszónok, hitoktató, *explanator Evangelii*), és kétszer három évig magánprefektusként is szolgált, előbb báró Sándor Vince, majd gróf Sztáray Kristóf és Imre mellett (akik mindannyian kisdíjakok, az alsóbb osztályok tanulói voltak). Ezen felül első három évében ő volt a zenei élet vezetője (*institutor musicae*), később többször francia nyelvi vizsgáztató (*examinator*), sőt a Ratio bevezetése után rendkívüli ógörög kollégiumokat is tartott. 1780-ban helyezték Kolozsvárra. Itt hat évet töltött a piaristák által vezetett királyi akadémián mint a gimnázium dékánja (tehát igazgatója), francia- és németnyelv-tanár és nemesi konviktus prefektus. Ezután 1786/87-től a báró Berzeviczy családnál lett nevelő formailag a kisszebeni rendház tagjaként. (Szolgáltatának valódi helyét az ő esetében sem ismerjük.) 1790/91-ben kapott újra gimnáziumi tanári beosztást, és ekként szolgált Kisszebenben, majd Tatán és Vácott egészen 1806/07-ig, amikor – már 61 évesen – Podolinban vicerektor lett. Ettől kezdve haláláig kisebb északkelet-magyarországi rendházak (Podolin, Kisszeben, Sátoraljaújhely) házfőnöki tisztét viselte.

Hueber Joachim (er. Károly, 1746–1801) a Kismarton mellett fekvő Nagyhöflány falujából, szabados jogállású, német nyelvű családból származott (belépésekor sem tudott más nyelven). Ő is 20 évesen, 1766-ban lépett a rendbe, és mivel előtte Pesten kijárta a piaristák filozófiai stúdiumát, növendékként Ettingerhez hasonlóan ő is kihagyta a képzés ezen szakaszát (Varga, 2022. N° 5621; itt az anyakönyv magyaróváriak mondta, elképzelhető, hogy ott járt gimnáziumba). A kecskeméti noviciátusból, fogadalomtétel után egyből került a Theresianumba 1768/69-ben, mindössze 22 évesen, és a felosztatáskor, 1784-ben távozott onnan. Ennél a 16 évnél senki nem volt hosszabb ideig a rendház tagja: egy év híján az intézmény teljes működési idejének részese volt. Kezdő lévén, első négy évében a legkisebb osztály magisztere, majd magasabb osztályok tanára volt. Minden tanévben gimnáziumi tananyagot oktatott, kivéve, amikor maga tanult teológiát (1773/74–1775/76), illetve a kollégium utolsó tanévet (1783/84), amikor a filozófia tanárává avanszált. Öt tanévben osztottak rá lelkipásztori (hitszónoki vagy hitoktatói) feladatot is. Először a harmadik itteni évében (1770/71) lett prefektus – gróf Schmidegg Tamás mellett –, ettől kezdve a tanári munkához hasonlóan ezt az *officiumot* is minden évben megkapta. Schmidegget három évig, majd Almássy Istvánt szintén háromig, a gróf Barkóczy-fivérekét két évig nevelte, később Kállay Istvánnak és Leónak, valamint gróf Keglevich Tamásnak viselte gondját. A Theresianum megszűnte után egy évet feltehetőleg még a Kállay-fiúk mellett töltött, azután a Batthyány, majd a Horeczky családnál nevelősködött Pesten. 1789/90-ben – élete során először – nyilvános gimnáziumba került: igazgató (*director*) lett Nyitrán. A következő évben Trencsénben, majd 1793/94-től Temesvárott is ugyanezt a posztot töltötte be. Utóbbi helyen egyúttal a házfőnökséget is ráruházták, és ebben a kettős tisztségben maradt 55 évesen bekövetkezett haláláig.

A hat vázlatos életrajz jól illusztrálja a korabeli piarista szerzetesek származásának jellemzőiről az előző fejezetben felrajzolt képet: többnyelvű falusi kisnemesek és szabadosok, mezővárosi polgárok a – korabeli fővárosból, Pozsonyból nézve – „Dunáninnenről” és főként a Nyugat-Dunántúlról, valamint egy pesti német polgárfiú. Pályaképük megengedi néhány jellemzőnek tűnő vonás egyelőre inkább felvetésként történő megfogalmazását is. (1) A hosszú theresianumi szolgálat nem feltétlenül kötődött valamely speciális feladatkörhöz, mint az előjáróé vagy az építészetanaré. (2) Többek útja vezetett más nemesi konviktusokból: Nyitráról vagy Kalocsáról Vácra, onnan tovább pedig a jezsuitáktól megörökölt Kolozsvárra, avagy házi nevelői státuszba. (3) Az 1780-as évtized végén azonban a felsoroltak közül mindenkit újra bevontak a gimnáziumi munkába, ami talán a piarista rend feloszlásával való fenyegetése megszűntével, az utána következő stabilizációval hozható összefüggésbe – és az is látható, hogy volt, aki ebben a helyzetben inkább az addig élvezett státuszát és nem a rendet választotta.

Összegzés

A tanulmányban a Mária Terézia-kori magyar piarista rendtartomány szerzeteseinek származási jellemzőit kíséreltem meg megragadni a Vácott 1767–1784 között fennálló királyi nemesi kollégium tanárainak 70 fős mintáján keresztül.

Az adatokból – a korábbi szakirodalom megállapításait részben megerősítve, részben pontosítva – két olyan közeg rajzolódott ki, amely a piarista szerzetestanárok utánpótlásának jelentős részét adta. Az egyik a Magyar Királyság északnyugati, nagyobb-részt a Dunától északra, részben attól délre a Dunántúlon fekvő területeinek katolikus, de társadalmi állását tekintve sokszínű lakossága, a másik pedig a korábbi hódoltsági területek egyes nagyobb városainak – egyúttal piarista „iskolavárosoknak” – főként polgári státuszú, nem magyar ajkú lakói. Ezen felül szöványjelleggel az ország szinte bármely területéről, sőt határain túlról is vezettek utak a rendbe, amelyek a rend által működtetett gimnáziumok mindenhol fontos útjelzők voltak.

A rend tagsága tükrözte az országban jellemző soknyelvűséget, és vannak arra utaló jelek, hogy a nyelvtudás – a társadalmi háttér

más elemeivel, pl. a nemesi származással szemben – a Collegium Theresianum tanárainak és nevelőinek válogatásában is szempont lehetett. A kollégiumban a rotáció átlagos idejét bőven meghaladóan, legalább hét éven át szolgáló szerzetesek rövid karrierajzai nyomán néhány olyan megállapítást is lehetett tenni, amelyek már a piarista rendtartomány mint intézményi struktúra működésének vizsgálata irányába mutatnak.

Míndez nyilván a maga helyén, részeredményként kezelendő, amelyet remélhetőleg további kutatások egészítenek majd ki. Erre jó lehetőség nyílna akár egy ilyen típusú

Az adatokból – a korábbi szakirodalom megállapításait részben megerősítve, részben pontosítva – két olyan közeg rajzolódott ki, amely a piarista szerzetestanárok utánpótlásának jelentős részét adta. Az egyik a Magyar Királyság északnyugati, nagyjából a Dunától északra, részben attól délre a Dunántúlon fekvő területeinek katolikus, de társadalmi állását tekintve sokszínű lakossága, a másik pedig a korábbi hódoltsági területek egyes nagyobb városainak – egyúttal piarista „iskolavárosoknak” – főként polgári státuszú, nem magyar ajkú lakói.

vizsgálat kiterjesztésével az egész piarista rendtartományra vagy más szerzetesrendekre. (Ilyen összehasonlításra alkalmas munkák eddig főként 17. századi hangsúllyal készültek, a jezsuitákról: Kádár, 2020. 127–186.; a pálosokról: Bojtos, 2018; a bencésekről: Dénesi, 2019; mindenképp említendő még a 19–20. századforduló piaristáinak származását az apák foglalkozásán keresztül elemző Keller, 2004.) De új összefüggések feltárásának irányába is érdemes lehet elindulni például demográfiai háttér adatok vagy a szerzetesi gimnáziumok diákságának társadalmi-kulturális jellemzőinek bevonásával.

Irodalom

- AdmNov (1739–1775). Admissiones, scrutinia, dimissiones novitiorum [in novitiatu Prividiensi Scholarum Piarum]. *Kézirat*. Piarista Rend Magyar Tartománya Központi Levéltára (Budapest) II. 2. 1. 8.
- Balanyi, Gy. (1943). Az elindulástól Trianonig. In Balanyi, Gy., Biró, I., Biró, V. & Tomek, V., *A magyar piarista rendtartomány története*. Magyar Kegyes-tanítótrend. 13–257.
- Balogh, P. (2019). Kényszerpályák nemzedéke? Szerzetespapság és felvilágosodás – három esettanulmány. In Forgó, A. & Gözsy, Z. (szerk.), *Katolikus egyházi társadalom Magyarországon a 18. században*. META Egyesület. 387–410.
- Bojtos, A. (2018). A pálos rend XVII. századi története, különös tekintettel a rend szellemiségére. A magyar rendtartomány szerzeteseinek életpálya- és karrierrekonstrukciója az 1637 és 1700 közötti utánpótlás adatai alapján. *Nem publikált PhD-értekezés*. PPKE BTK Történelemtudományi Doktori Iskola, Budapest. DOI: 10.15774/PPKE.BTK.2018.003
- Borián, T., Koltai, A. & Legeza, L. (2007). *Piaristák*. Mikes Kiadó.
- Dénesi, T. (2019). A bencés rend a 17–18. századi magyar társadalomban. In Forgó, A. & Gözsy, Z. (szerk.), *Katolikus egyházi társadalom Magyarországon a 18. században*. META Egyesület. 325–366.
- FamTher (1767–1783). *Familiae domus et mutationes nostrorum de I. 9bris in Collegio Theresiano Vaciensis, patentes recorom et encyclicae provincialium atque generalium*. *Kézirat*. Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára, Magyar Kamara Archívuma, Acta Ecclesiastica (E 150), Irregistrata, 17. N° 1.
- Fazekas, I., Kádár, Zs. & Kökényesi, Zs. (2020). *A győri jezsuita gimnázium diáksága. Anyakönyvi adattár (1630–1773)*. 1–2. kötet. Jézus Társasága Magyarországi Rendtartományának Levéltára.
- Hegyfi, F. (2016). *Szentől Tatáig. A piarista rend és a műszaki-gazdasági szakoktatás kezdetei Magyarországon*. S. a. rend. Koltai, A. & Székér, B. Piarista Rend Magyar Tartománya.
- Kádár, Zs. (2020). *Jezsuiták Nyugat-Magyarországon a 17. században. A pozsonyi, győri és soproni kollégiumok*. Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet.
- Keller, M. (2004). Új polgárok – régi értékek. A piarista szerzetestanárok rekrutációja és mobilitása, 1876–1930. *Aetas*, 19(1), 144–157.
- Kispartí, J. (1922). *A váci Theresianum története. Közoktatástörténeti tanulmány*. Váci Múzeum-Egyesület.
- Khavanova, O. (2009). Born or Brought Up a Hungarian Aristocrat? Count Antal Károlyi Educates his Son József. In Haug-Moritz, G., Hye, H. P. & Raffler, M. (szerk.), *Adel im „langen” 18. Jahrhundert*. Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. 73–88.
- Koltai, A. (2002). Ettinger, Aloysius. In *Saur Allgemeines Künstlerlexikon. Die bildenden Künstler aller Zeiten und Völker*. Mithrsg. und begründet von G. Meißner. K. G. Saur, München/Leipzig 1992–2010. Bd. 35.
- Kovács, I. G. (2016). A református felekezeti-művelődési alakzat formáló tényezői, sajátosságai a tiszáninneni egyházkerületben és a Sárospataki Református Kollégium erőteréből jövő református egyetemi tanárok származása, családja, iskolázása adattárának alapján. In Kovács I., G. (szerk.), *Sárospatak erőterében. A tiszáninneni származású református egyetemi tanárok életrajzi adattára és életútleírása. Magyarországi egyetemi tanárok életrajzi adattára III*. Összeáll. Kovács I., G. & Takács, Á. ELTE Eötvös Kiadó. 297–355.
- Kovács, I. Gábor (2018). A magyarországi tudáselitek és a felekezeti művelődési alakzatok. In Kiss, R. & Lányi, G. (szerk.), *HIT 2018: Hagyomány, Identitás, Történelem*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan. 135–150.
- Kökényesi, Zs. (2013). „A nemesi erények műhelye.” A Collegium Theresianum mint lovagi akadémia. *Hadtörténelmi Közlemények*, 126(1), 134–148.
- Léh, I. (1998). *Catalogus Religiosorum Provinciae Hungariae Ordinis Scholarum Piarum 1666–1997. / A Magyar Piarista Rendtartomány történeti névtára 1666–1997*. S. a. rend., kieg. Koltai, A. Magyar Piarista Tartományfőnökség – METEM.
- Lipszky, J. (1808). *Repertorium locorum objectorumque in XII tabulis mappae Regnorum Hungariae, Slavoniae, Croatiae et Confiniorum Militarium, Magni item Principatus Transylvaniae occurrentium*. Typis Regiae Universitatis Pestanae.

- Lukács, L. (1989). *A független magyar jezsuita rendtartomány kérdése és az osztrák abszolutizmus (1649–1773)*. Institutum Historicum S. I. [– József Attila Tudományegyetem].
- Morvay, J. (1977). Cívis. In Ortutay, Gy. (főszerk.), *Magyar Néprajzi Lexikon*. I. kötet: A–E. Akadémiai Kiadó.
- Morvay, J. (1981). Pógár. In Ortutay Gyula (főszerk.), *Magyar Néprajzi Lexikon*. IV. kötet: N–Szé. Akadémiai Kiadó.
- Riedel, J. A. (2012). *Bildungsreform und geistliches Ordenswesen im Ungarn der Aufklärung. Die Schulen der Piaristen unter Maria Theresia und Joseph II.* Franz Steiner Verlag. DOI: 10.25162/9783515105569
- RulNov (1777–1849). Rulla Novitiatius Trenchinensis Scholarum Piarum a 1777-mo... *Kézirat*. Piarista Rend Magyar Tartománya Központi Levéltára (Budapest) IV. 187. 2. 4. (Fénymásolat.)
- RulProv (1757–1876). Rulla Clericorum Regularium Pauperum Matris Dei Scholarum Piarum Provinciae Hungariae confecta hoc ordine per A. R. P. Joannem Nep. Cörver a Matre Dei... / Nomina et cognomina Patrum, et Religiosorum Provinciae Hungaricae Scholarum Piarum cum suis in annos singulos officii, et mansionis locus... *Kézirat*. Piarista Rend Magyar Tartománya Központi Levéltára (Budapest) I. 1. a. 4. 17.
- Sántha, Gy. (2010). A piarista generálisok és az önálló magyarországi rendtartomány kérdése (1680–1721). In Forgó, A. (szerk.), *A piarista rend Magyarországon*. Szent István Társulat. 13–44.
- Siptár, D. (2019). Adatok a magyarországi római katolikus férfi szervezettség létszámának meghatározásához az 1770-es évek elejéről. In Forgó, A. & Gözsy, Z. (szerk.), *Katolikus egyházi társadalom Magyarországon a 18. században*. META Egyesület. 309–324.
- SufProv (1760–1783). Suffragia. *Kézirat*. Piarista Rend Magyar Tartománya Központi Levéltára (Budapest) I. 1. a. 4. 30.
- SufProv (1783–1855). Suffragia nostrorum ab anno 1783. *Kézirat*. Piarista Rend Magyar Tartománya Központi Levéltára (Budapest) I. 1. a. 4. 31.
- Szekér, B. (2019). A szentannai piarista épületegyüttes rajza (16.6). In Koltai, A. (szerk.), Borbás, P., Rákossy, A. & Szekér, B. (társszerk.), *Hitre, tudásra. A piaristák és a magyar művelődés*. Piarista Rend Magyar Tartománya – Budapesti Történeti Múzeum. II. kötet. 529–531.
- Szekér, B. (2022). Deo et Regno. Az első váci nemesi kollégium megalapítása és szervezete. In Kökényesi, Zs. (szerk.), *Nemesi oktatás és eliképzés a kora újkori Magyar Királyságban*. L'Harmattan. 31–60.
- Thirring, G (1938). *Magyarország népessége II. József korában*. Magyar Tudományos Akadémia.
- Török, K. (1980). Libertinus. In Ortutay Gyula (főszerk.), *Magyar Néprajzi Lexikon*. III. kötet: K–Né. Akadémiai Kiadó. 452.
- Ugrai, J. (2022). Ágensok, struktúrák és párhuzamos életvilágok: Miért szükséges az iskolavárosok és a felekezeti kultúrrégiók vizsgálata? In Rónay, Z., Fazekas, Á., Horváth, L. & Kálmán, O. (szerk.), *Keresni az újat szüntelen... Tanulmánykötet Halász Gábor tiszteletére*. L'Harmattan. 80–95.
- Ugrai, J. (2023). Iskolaközpontok vagy kultúrrégió-centrumok? A reformkori iskolázás térbeli tagolódásának dilemmái a protestáns akadémikusok kollektív biográfiai jellemzőinek tükrében. *Educatio*, 32(2), 193–206. DOI: 10.1556/2063.32.2023.2.2
- Varga, J. (2022). *A budai és pesti felsőoktatás intézményeinek hallgatói 1713–1784*. Budapest Főváros Levéltára – ELTE Egyetemi Könyvtár és Levéltár.

Absztrakt

Az utóbbi években kibontakozóban van egy kutatási irányzat az oktatás-, az egyház- és a társadalomtörténet határmezsgyéjén, amely az értelmiségi pályafutások regionális és strukturális mintáit igyekszik azonosítani a kora újkori és újkori Magyar Királyság oktatási és tudományos intézményrendszerében. Az eddigi, dominánsan 19–20. századi protestáns közegekre vonatkozó eredményekhez (pl. Kovács, 2018; Ugrai, 2023) ez a tanulmány a 18. századi katolikus iskolahálózat egy szegmensére, a piarista rend magyar tartományára vonatkozó részvizsgálattal szeretne csatlakozni. Alapját egy, a váci, Collegium Theresianum nevű nemesi kollégiumban (működött 1767–1784 között) szolgáló szervezetetanárok (70 fő) életrajzi adatait tartalmazó adatbázis képezi. Az első részben a származásra és iskolázásra vonatkozó adatok segítségével igyekszik megvilágítani a rendtagok mint csoport társadalmi és kulturális háttérének jellemző vonásait. A második részben hat kiválasztott egyén származását és szerzetesi pályájának állomásait mutatja be rövid életrajzi vázlatokban, illusztrálva egyfelől az első rész eredményeit, és megfogalmazva néhány tanulságot másfelől a pályafutások tekintetében. A rend utánpótlásának két legfontosabb rekrutációs bázisát a volt hódoltság egyes katolikus városainak, és egyben piarista „iskolavárosainak” (Pest, Vác, Szeged) polgársága, illetve a katolikus többségű északnyugat-magyarországi régió társadalmi státuszát és lakóhelyét tekintve is szélesebb spektrumot megjelenítő lakossága adta. A rendbe lépők nyelvtudását tekintve kirajzolódik a korabeli magyarországi piaristák alapvető többnyelvűsége, és az is, hogy a nemesi kollégiumban vélhetően a német nyelvet jól beszélő rendtagokat részesítették előnyben.

Kulcsszavak: piarista rend, kollektív biográfia, 18. század

Durovics Alex

HUN-REN-ELTE Egyetemtörténeti Kutatócsoport

Dilemmák az evangélikus iskolavárosok rangsorolása körül: Licisták iskolaváltása az ágostai intézmények között a 19. század első felében

A korábbi korok iskolatörténettel foglalkozó munkái koruk technológiai lehetőségei miatt a legtöbb esetben nem bírtak pontos adatokkal az iskolák diákságáról. Miután a lutheránus líceumok hallgatói adatbázisai jórészt elkészültek, lehetőség nyílt arra, hogy az egyes iskolákat nemcsak azok hallgatói létszámai, de a közöttük lezajlott átíratkozások szempontjából is megvizsgálhassuk.

Bevezetés

2013-as megalakulása óta az MTA-ELTE Egyetemtörténeti Kutatócsoport hazai és külföldi városokban végzett kutató- és gyűjtőmunkát, hogy az egykori Magyar Királyság (pontosabban: a Habsburg Monarchia Lajtán inneni) felsőbb tanintézetéről információkat gyűjtsön. Az anyaggyűjtést minden esetben serény feldolgozó munka követte, melynek eredményeként napjainkra igazán impozáns mennyiségű adat gyűlt össze. Az egyes adatbázisok mind-mind egy-egy iskola hallgatói adatait tartalmazzák a lehető legteljesebb mértékben annak kezdetétől az 1850-es időhatárig. E csoport tagjaként a munkám és kutatási területem az ágostai hitvallású evangélikus, rövidebb nevén lutheránus iskolák forrásainak gyűjtése, feldolgozása és elemzése.

A líceum fogalmáról

Ahhoz, hogy megvizsgálhassuk az említett vallásfelkezet érdekes adatait a címben említett korszakban, előbb érdemes tisztáznunk, hogy mit is értünk ezúttal felsőoktatásnak. Általános meghatározást alapul véve a felsőbb tudományok körébe tartozó tárgyaknak számítottak időszakunkban mindazon stúdiumok, melyek a gimnáziumi oktatás tárgykörén felül álltak. Ennek megjelölésére szolgált az úgynevezett *liceum* kifejezés, melyet a Ratio Educationis hatására (Szilágyi, 1861. 3.), de attól eltérő jelentéssel először Schedius Lajos 1806-os, az ágostai iskolák közös mintatervének szánt munkájában olvashatunk. Ennek definíciója így szól:

„Azoknak, akik gimnáziumi tanulásukat befejezték és akiknek szükséges nagyobb fokú tudás, hogy fontosabb állami hivatalokat helyesen és szakszerűen láthassanak

el, tovább kell lépniük a filozófia stúdiumra vagy líceumra. Itt részben magasabb tudományokat, pl. filozófiát, matematikát, fizikát sajátíthatnak el, másrészt jogi, politikai tudományokra, orvosi szaktudásra, teológiára, ki-ki arra, amire saját érdekében szüksége van kellően előkészülni képes.” (Schedius, 1992. 33.)

Ez a definíció azonban jócskán megelőzte ennek az elnevezésnek a használatát, hiszen megfelelő világi és egyházi értelmiség utánpótlására korszakunkat megelőzően is szüksége volt az ágostai egyháznak. A reformáció, majd ellenreformáció küzdelmeinek időszakában azonban nem lehetett szó zavartalan fejlődésről, néhány szerencsés kivételtől eltekintve. Így az államhatalom támogatását élvező katolikus egyház részéről minden iskola háborgatásoknak, hivatalos ellenőrzéseknek volt kitéve a falaik között oktatott tárgyaik miatt. A klasszikus latin gimnáziumra épülő bölcsészeti, teológiai és nem egyszer jogi tárgyak oktatását biztosító iskolák virágkorának időszaka előbb II. József türelmi rendeletével, majd az 1790. 26. törvénycikk jogerőre emelkedését követően érkezett el (Márkus, 1901).

Az utóbbi törvény által garantált védelem birtokában a korábbi „iskolakezdemények” gyors fejlődésnek indulhattak. A korábbi időszakokban alkalmazott *gymnasium illustre*, majd a későbbi *liceumi tagozat* kifejezések így mind-mind egy olyan intézményt jelöltek, melyet a kor sajátos viszonyai közepette főiskolának, felsőbb iskolának tekinthetünk, vagy szakkönyvi terminussal elve akadémiai tagozatnak (Mészáros, 1991).

A kor nyelven:

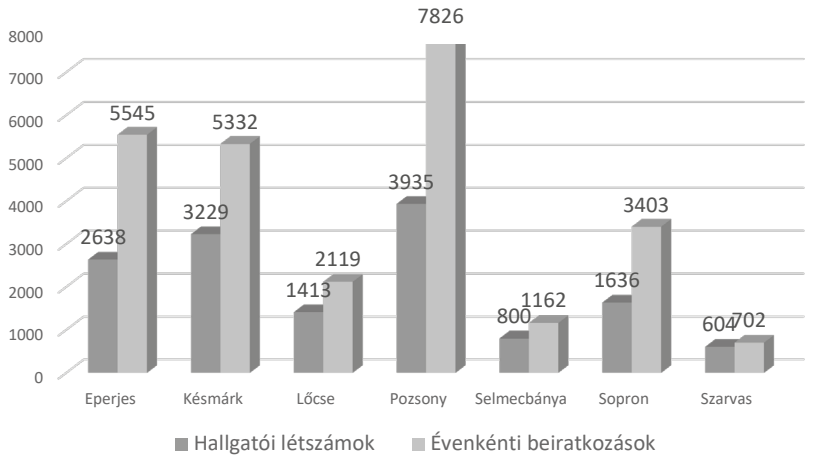
„A felsőbb oskolákra tartoznak, azon tanulmányok, mellyekkel beavatva kell lenniök mindazoknak, a kik általánosan a’ műveltség magasabb fokára emelkedni s ennélfogva vagy tudományos életállásra közönségesen vagy különösen az ugy nevezett Politikaira vagy Egyházira helyezkedni kívánnak.” (Studiorum Systema)

Ennek fényében ilyen felsőoktatási szerepet töltöttek be a szűkebb értelemben vett Magyar Királyság területén Eperjes, Késmárk, Lócse, Pozsony, Selmecbánya, Sopron, Szarvas líceumai, valamint az egyedül Kollégiumnak nevezett Eperjes felsőbb tanfolyamai. Az, hogy a közönsnek szánt Schedius-féle mintatantervből, vagy a későbbi, szintén egységesítés célját szolgáló zay-ugróci tantervből mit tudtak ezek megvalósítani, egyszerre múlt az azokat fenntartó egyházközségek akaratán és anyagi lehetőségein, valamint az előbbiekkal reálisan számoló iskolaszervezők belátásán.

Az összes hallgató létszáma iskolánként

Az egyes iskolák korszakunkban betöltött jelentősége látszik a mellékelt összefoglaló első táblázatamon. Ezek alapján – egyben megerősítve a vonatkozó szakirodalmat is – kijelenthetjük, hogy az ágostai evangélikus felsőbb iskolák közül a pozsonyi 3935, a késmárki 3229, az eperjesi pedig 2638 diákkal számítottak a legfőbb tanintézeteknek. Az, hogy a hallgatói létszámokhoz hasonlatosan ezen intézményeknél magas az évenkénti beiratkozások száma is, szintén előbbi megállapításomat erősíti. Ezek az iskolák ugyanis megfelelő, jól strukturált és teljesebb módon szervezett képzési rendszerükkel az oda jelentkezők számára, olyan képzést tudtak nyújtani, amely további más intézmények felkeresését, legalábbis minőségibb képzés céljából, feleslegessé tette. E főbb iskolák mellett egy úgynevezett köztes kategóriát alkotnak, legalábbis hallgatói létszámaik tekintetében, a soproni és a lócsei líceumok. Ezek esetében szűkösebb lehetőségek és ebből kifolyólag eltérő színvonalú képzés állt az oda jelentkezők rendelkezésére, mely így nem egy esetben szükségessé tehetette azok képzésének kiegészítését. Az olyan kisebb iskolák

esetében pedig, mint a viszonylag későn líceumi rangért folyamodó Selmecebánya iskolája és az eltérő feladat- és szerepkörrel bíró Szarvas Gimnáziuma, hallgatóik számára inkább megalapozó előképzettséget nyújtottak azok további tanulmányaihoz.



1. ábra. „Líceumi tagozatok” diákjai 1800–1850 között: Hallgatói létszámok és a diákok által megkezdett tanévek össz-száma¹

Az egyes iskolákban egy diákhoz több beiratkozás tartozik, ami lényegében azt jelöli, hogy az adott személy hány évet töltött el az adott intézményben. Erre alkalmazom az évenkénti jelzőt, a korszak szokásai miatt tűnt praktikusabbnak az évenkénti elnevezést megtartani. Pozsony és Eperjes esetében látszik, hogy sokrétű, több évfolyamot felölelő líceumi képzést kínáltak, amelyre sokan átiratkoztak és kitaró módon végeztek. Míg ugyanez a kisebbek esetében arányosabb képet mutat az adott iskola szerényebb/kevesebb évig tartó képzésével (ilyen volt például Lőcse és Selmecebánya, vagy éppen Szarvas iskolája). Ezek voltak tehát az alapok, amelyeket az egyes intézmények közötti átjárások vizsgálatához alapul vettem. 14 255 diák 26 089 beiratkozása. A számok és az azokból látható „rangsor” mellett egyre csak az a kérdés foglalkoztatott, vajon az egyes intézmények közötti átjelentkezéseket megvizsgálva is hasonló eredményekhez jutok-e. E kérdés annak az eljárásnak a kapcsán ötlött fel bennem, amelyet az egyes iskolák diákokat érintő hiányainak pótlására dolgoztam ki. Ez 2022 tavaszától kezdve tette lehetővé számomra azoknak a diákoknak az azonosítását, akik képzésük során több evangélikus iskola líceumi tagozatára is beiratkoztak. Az évek során 19 417 rekordra duzzadt adattáram 14 255 bejegyzését vizsgáltam át (1800 és 1850 között), melyet a csoportunk által kezdetektől fogva alkalmazott egységes szempontú adatfelvételi eljárása is segített.

Több líceumot megjárt hallgatók létszáma

3207 olyan beiratkozást azonosíthatunk, amely 1550 diákhoz köthető. 1550 diák szerepel tehát az adatbázisban, akik iskolaváltásaik során a kiindulási intézményből, egy második, harmadik vagy éppen negyedik intézménybe is beiratkoztak tanulmányaik folyamán. A 3207 beiratkozás pedig azt jelenti, hogy az 1550 diák nem csak egy évfolyamot járt átiratkozását követően új intézményében, tehát itt is a diákok által megkezdett tanévek össz-számáról van szó. Természetesen a kor viszonyait ismerve a legtöbb esetben (1434

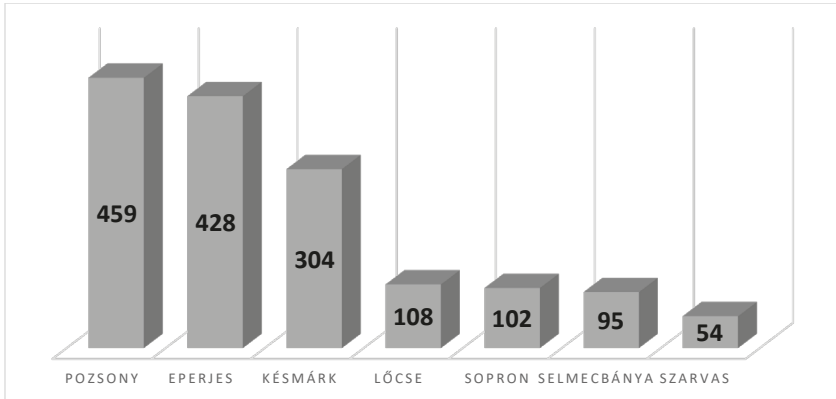
diáknál) csupán egy második iskola felkereséséről volt szó, míg további 115-en egy harmadik, míg mindössze 1 fő esetében került sor egy negyedik líceum tanfolyamának felkeresésére. Azon túl, hogy az adatok ilyen összekötésével követhetővé vált az egyes diákok mozgása a felsőbb ágostai iskolaszervezeten belül, alkalom is adódott meglévő iskolánként különálló ismereteim összekapcsolására. Ezzel olyan korábbi hiányok váltak pótolhatóvá, mint a szülők neve, foglalkozása, kisebb előiskolák, pontos születési dátum stb. A helynevek, személy- és keresztnévek azonos szempontú uniformizálását követően mindazon adatokat, amelyek bizonyíthatóan egyazon diákra vonatkoztak, az egyik iskolai bejegyzésből a másikba egy külön erre a célra alkalmazott megjelöléssel vittem át. Utóbbira nem csupán a magam, de az adattáram későbbi felhasználói miatt is szükség van, hisz ezáltal biztosítható az eredeti források megőrzése éppen úgy, ahogy a későbbi elemzések. Ahogy az közismert, az egyes iskolák fennmaradt könyvtári, levéltári forrásai eltérő módon és mértékben rögzítették a diákjaikra vonatkozó adatokat. Van, ahol a társadalmi státusz és van, ahol a szülők foglalkozása került feljegyzésre. Máshol az adott év hallgatóinak névsorán kívül semmi más nem került rögzítésre (esetleg az ágostaitól eltérő vallás megjelölése), ahogy történt ez például a késmárki iskola korai forrásaiban (Triedny katalóg 1803–1818).

Hogy milyen eredménnyel járt az adatok kiegészítése? 1550 diák közül az iskolai anyakönyvek vonatkozó adatainak összekötésével 203 főnél sikerült az apák és gyámok foglalkozását, míg további 228 esetben azok társadalmi státuszát kiegészíteni. Ez külön is kiemelendő tény, hiszen az egyes levéltári források hol csupán az egyik, hol a másik adatot rögzítik. Természetesen minden korábbi hiányt ez az eljárás sem fog megoldani, azonban így is jelentős mértékben növelheti a korábbiakhoz képest az elemezhető adatok körét.

1550 diákunk esetében a jelen állás szerint 608 főnél (39%) továbbra is hiányzik a szülők és ezáltal a diák társadalmi státusza, míg a szülők foglalkozása csupán 379 diák (24%) esetében ismeretlen. A legjobb eredmény, hogy mindössze 29 olyan hallgató van 1550 diákunk közül, akiknek a fentebb említett adatai közül egyik sem ismert.

Kiindulási intézmények

Az iskolaváltások kiindulópontjait tekintve az alábbi második grafikonon azt látjuk, hogy a diákok kiindulópontja elsősorban a szervezettebb és éppen ezért teljesebb képzéssel bíró tanintézetek voltak. Tanulmányait követően Pozsonyból 459, Eperjesről 428, míg a késmárki liceumból 304 diák jelentkezett át egy másik ágostai intézménybe. Szinte a fentebb bemutatott szisztéma ismétlődését láthatjuk, amelyben a lőcsei és soproni liceumok ismét a köztes kategóriát alkotják 108, illetve 102 átjelentkezővel. Itt a párhuzamot az első táblázat összlétszámai és a későbbi iskolaváltások volumene között állítottok. A két ábra közül az elsőt jól látszik, hogy mind hallgatói létszámaikra, mind a képzéssel töltött években az iskolák egy köztes kategóriáját alkotják. E jellemző igaz kisebb számokban, de a 2. ábrán is tetten érhető, ahol az említett két iskolából útnak indulók létszámukban - amennyiben 100 és 150 fő között állítunk kategóriát - a már említett köztes csoportba tartoznak. Ami ennek kapcsán érdekes, hogy a legkisebbek közé tartozó Selmecbánya és Szarvas líceumai közül az előbbiből induló diákok létszáma közelebb áll Sopron vagy Lőcse számaihoz, mint a szarvasi iskolához. Természetesen ennek magyarázata egyszerű, hisz egy selmecbányai licistának Hont vármegyéből könnyebb volt iskolát váltania, mint annak, aki a békési Szarvason kezdte tanulmányait. A távolság és az anyagi lehetőségek nem éppen az utóbbiak pártján álltak e kérdésben. Ennek ellenére a Szarvasi Főtanoda szerényebb bölcsészeti és teológiai képzése, ha kisebb számú diáknak is, de szükségessé tette a távolabbi képzési helyszínek felkeresését, nagy utat és költségeket vállalva ezzel.

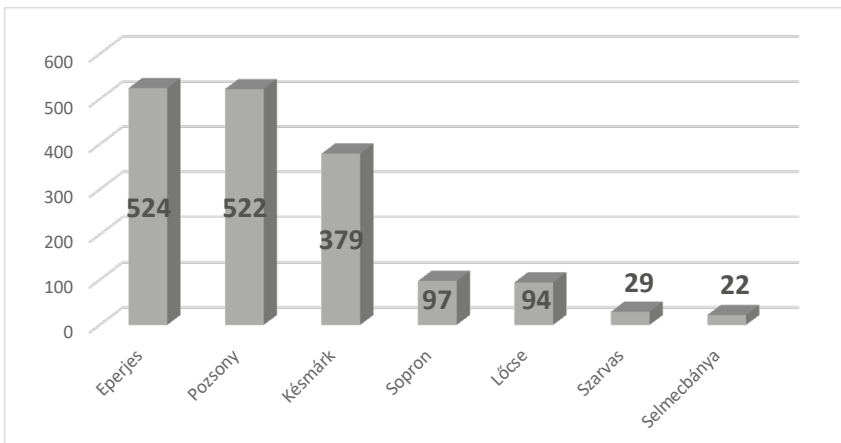


2. ábra. Az 1550 vándor alma matere, vagyis az iskola, ahonnan indultak

Az indulási intézmény vizsgálatát követően a második legfontosabb kérdés – ha nem az első –, hogy hová mentek azok a diákok, akiknek már egyszer módjukban állt megismerkedni egy adott ágostai iskola képzésével.

Átjelentkezések iránya

A 3. ábrára tekintve azt mondhatjuk, hogy a nagyok párharcának lehetünk tanúi, amennyiben 1667 hallgatói átjelentkezés kapcsán igazi verseny csupán két iskola, Pozsony és Eperjes ágostai felsőbb képzése kapcsán van. A különbség pedig ezek között mindössze pár tizedesjegynyi.



3. ábra. Az összes hallgatói átjelentkezés megoszlása iskolák szerint

Míg Eperjesre 524 beiratkozás történt, ami százalékban 31,43%, addig Pozsonyba 522 esettel 31,31%. Szintén jelentős volt, de előzőkéhez képest kisebb, a Késmárkra történt átjelentkezések száma (22,74%), míg az előbbi háromon kívül kisebb mértékű mozgás csak Sopron (5,82%) és Lőcse (5,64%) irányába történt. Szarvas és Selmezbánya

esetében inkább a diák családi háttérében bekövetkezett valamilyen változás, azok költözése vagy más hasonló eset állhatott, ami miatt azokba ilyen alacsony számban (1,74% és 1,32%) mentek át hallgatók.

Az összetettebb és éppen ezért talán érdekesebb 1. táblázaton a kiindulási intézmények szempontjából mutatom be, hogyan is alakult az egyes iskolák „népszerűsége” a többi irányából. Itt azonban fel kell hívnom a figyelmet, hogy a több iskolába történt átjelentkezés esetében a kiindulási pontnak mindig a legutóbbit vettem alapul.

4. ábra. Hallgatók iskolaváltásai

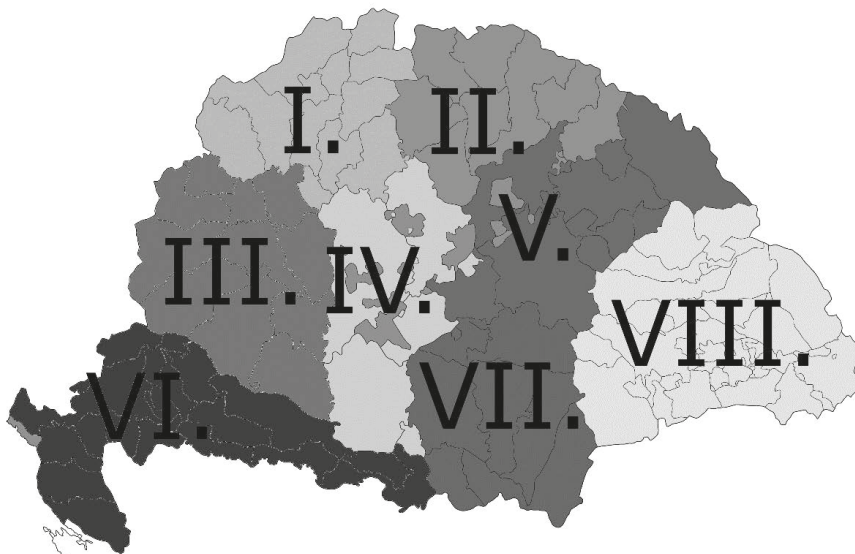
Kiindulási intézmény	I. legnépszerűbb	II. legnépszerűbb	III. legnépszerűbb	IV. legnépszerűbb	V. legnépszerűbb	VI. legnépszerűbb
Eperjesről	Késmárk 82	<u>Pozsony 71</u>	Lőcse 28	Sopron 11	Selmecbánya és Szarvas 5-5	
Késmárkról	<i>Eperjes 132</i>	<u>Pozsony 59</u>	Lőcse 27	Szarvas 4	Selmecbánya és Sopron 3-3	
Lőcséről	<i>Eperjes 145</i>	Késmárk 134	<u>Pozsony 58</u>	Selmecbánya és Sopron 6-6	Szarvas 2	
Pozsonyból	<i>Eperjes 127</i>	Késmárk 94	Sopron 48	Lőcse 17	Szarvas 13	Selmecbánya 7
Selmecbányáról	<u>Pozsony 177</u>	<i>Eperjes 54</i>	Késmárk 36	Lőcse 16	Sopron 12	Szarvas 3
Sopronból	<u>Pozsony 77</u>	<i>Eperjes 26</i>	Késmárk 7	Lőcse és Szarvas 2-2		
Szarvasról	<u>Pozsony 80</u>	<i>Eperjes 39</i>	Késmárk 26	Sopron 17	Lőcse 3	Selmecbánya 1

A három főbb iskola esetében a félkövér, dőlt, valamint az aláhúzott szerkesztési lehetőségekkel igyekeztem áttekinthetőséget teremteni. Nem kérdés, hogy a három főbb iskola (Eperjes, Késmárk és Pozsony) e vizsgálat szerint is megőrzi elsődlegességét.

Eperjesről indulva Késmárkra és Pozsonyba jelentkeztek át nagyobb számban. Ahogy Késmárk esetében is szintén Eperjes volt az átjelentkezők elsődleges célja, addig a földrajzi értelemben távol lévő Pozsonyt már csak mindössze 59 diák kereste fel. Érdekes, hogy a Pozsonyba (59 fő) jelentkező késmárki diákok száma közelebb esik a lőcsei liceumba (27 fő) beiratkozottakhoz, mint az első helyen szereplő eperjesiekéhez (132 fő). Lőcséről szintén Eperjes és Késmárk, majd Pozsony volt az átíratkozók főbb úticélja. A Pozsonyi Líceum esetében Eperjes és Késmárk helyezése a fentiek fényében nem formabontó, de az annak sorában harmadik helyen álló Sopron liceuma ismét a jelentőség, hírnév, majd a földrajzi távolság többinél is látott sorrendjét erősíti meg. Selmecbánya, Sopron és Szarvas iskolái kapcsán bár az első három iskola sorrendje mindig ugyanaz, fel kell hívnom a figyelmet két különös érdekességre. Az első, hogy a soproni licisták számára a közeli Pozsony liceuma saját képzésük kiegészítésére mutatkozott annyira elégségesnek, hogy azon túl a távolabb lévő iskolák ne jelentsenek számukra vonzó helyszínt. A második, hogy Szarvasról óriási távolságot vállalva szintén Pozsony liceuma volt a diákok fő célja, kétszer akkora arányban, mint Eperjes kollégiuma. Összegezve tehát: ahol a földrajzi távolság arra lehetőséget adott, a legfőbb iskolának Eperjes számított. Ugyanezt a szerepet látta el a felső vidék nyugati felében Pozsony, mely a távolabbi Eperjes és Késmárk számára is csak másodlagos cél volt, viszont Selmecbánya, Sopron, de még Szarvas Liceuma számára is kimagaslóan elsődleges. Tisztázva a kérdést, hogy honnan hová mentek felsőbb tanulmányokra a liceumok diákjai, érdemes röviden összefoglalnom azt is, hogy kik is voltak ők.

A hallgatók megoszlása nagyrégiók szerint

A korabeli Magyar Királyság területeit 9 nagyobb egységre osztva (5. ábra), diákjaink aránya a következő: 5 diák származott Szilézia, 3 Alsó-Ausztria (azon belül is Bécs városából), míg további 1-1 fő Galícia és Stájerország tartományából. 1540 diákunk közül az egyes számmal jelölt felső vidék nyugati feléről származott 594 diák, vagyis a hazaiak 38,57%-a. A második legnagyobb számban a felső vidék keleti feléről valók voltak, szám szerint 427-en (27,73%), további 10,06% (155 fő) a Duna–Tisza közének térképen IV-gyel jelölt fehér területéről származott. Érdekes, hogy a Dunántúl (III.) területéről evangélikus lakosságához képest milyen kevesen vállalkoztak arra, hogy távolabbi iskolákat keressenek fel soproni alma materük után. A másik érdekesség, hogy jelen ismereteim szerint nem volt olyan erdélyi diák, aki a Magyar Királyság valamely líceumának felkeresése után egy másikba is beiratkozott volna, annak ellenére, hogy 1800 és 1850 között 89 erdélyi diákra van adatom.



5. ábra. A hallgatók megoszlása nagyobb régiók szerint
(Forrás: Homolka, 1894; Kogutovicz, é. n.)

Természetesen a szabad kerületek alatt nagyobb arányban a 16 szepesi város (70 fő) polgári, többnyire értelmiségi pályához köthető családjaiból származókat kell értenünk. Rajtuk kívül a jász kerületből, pontosabban Jászkisér mezővárosából érkezett egy nemes református testvérpár, Hetényi Albert és Ábrahám, akik együtt Késmárk, Pozsony és Eperjes iskoláiba is eljutottak. A szabad kerületekhez tartozó, Kiskunság Kiskunhalas nevű mezővárosából származott Váry Szabó Stephanus, aki egy református városi sebész fiaként, bölcsészeti tanulmányok folytatása végett ment előbb Pozsony, majd Késmárk líceumába.

A Magyar Királyságon belül több intézményt is felkerestek a katonai határőrvidékekről (12 fő) és a horvát–szlavón területekről (8 fő) elszármazott, többségében görögkeleti diákok. Köz- és magánhivatalnokok, lelkesek és kereskedők fiai voltak ők. Esetükben az elsődleges cél Pozsony (9 fő) volt, de néhányan Szarvason (5 fő) kezdték tanulmányaikat.

Rengeteg adat és megannyi érdekes életút bemutatására volna még mód, de célszerűbb befejezésként áttérnünk a diákok egyéb jellemzőire.

A vallás szempontjából érdekes, hogy az 1550 „vándordiák” közül 31 ismeretlen vallású mellett, bár a többség ágostai evangélikus (1342 fő), a több iskolát felkereső diákok között szép számmal akadnak görögkeletiek² (88 fő) és reformátusok (84 fő). Ezek körében a lutheránus tanintézetek látogatása nem volt rendkívüli. Előbbiek saját oktatási rendszerük korszakban jelentős hiányokat mutató volta miatt, míg utóbbiak megszokott mód, a lutheránusok iskoláit azok kedvező földrajzi közelsége, vagy a német nyelv tanulása céljából szívesen keresték fel. A lutheránusok utóbbiak iskoláiba a magyar nyelvnek elsajátítására szintén szívesen mentek. Utóbbiak kapcsán érdekes lenne, ha a református adatbázisok egységesítésével pontos képet kaphatnánk a korszakban szokásosnak tartott protestáns intézmények kölcsönös látogatásáról és ennek pontos arányairól, azonban ezekre az adatokra még várnunk kell.

Hallgatók kisebb közigazgatási egységek szerint

Ha vármegyék és kiváltságolt területek szintjén vizsgáljuk diákjaink származását, a 2. táblázatot kapjuk. A számokból egészen érdekes alakzat rajzolódik ki, ha e megyéket az ország korabeli térképén képzeljük el.

2. táblázat. Hallgatók közigazgatási egységek szerinti megoszlása

	Megyék	Létszámok	Százalék
1.	Gömör	225	14,61%
2.	Liptó	128	8,31%
3.	Zólyom	103	6,69%
4.	Pest	89	5,78%
5.	Nógrád	85	5,52%
6.	Turóc	74	4,81%
7.	Szepes	73	4,74%
8.	XVI Szepesi Város	70	4,55%
9.	Hont	70	4,55%
10.	Békés	65	4,22%
11.	Bács	58	3,77%
12.	Árva	46	2,99%
13.	Sáros	39	2,53%
14.	Trencsén	33	2,14%
	Többi	382	24,81%
	Összesen	1540	100,00%

A diákok megoszlásának súlypontja a felső vidék középső része oly módon, hogy annak határa nyugaton Trencsén, keleten pedig az Eperjesi Kollégiumnak helyet adó Sáros megye. A Selmecebányának helyet adó Hont vármegye számai nem meglepőek éppen úgy, ahogy Szepes és az annak területén kiváltságos közigazgatást élvező 16 város területe. Ezeknek Lőcse és Késmárk is közel volt. Trencsén, Árva, Liptó, Turóc, Gömör és Nógrád vármegyék diákjai azonban saját felsőbb ágostai iskola híján rá voltak szorítva

a vándorlásra, és sokuk esetében a kalandvágy, vagy éppen a jobb képzés lehetőségének ígérete további út vállalására is készítette őket. A délebbi területek, így Bács, Békés és maga Pest–Pilis vármegyék diákjai közül a békésiek mezőberényi/szarvasi gimnáziumának szűkös lehetőségeiről már szoltam. Pest és Bács diákjainak azonban felekezetükön belül (112 ágostai, 30 görögkeleti és 4 református diák) északnak kellett venni útjukat, ha nagyobb ágostai iskolában kívántak tanulni.

A diákok családi hátteréről

A diákok családi hátterének összefoglalását hivatott bemutatni a 3. és 4. táblázatom.

3. táblázat. A diákok családi háttere azok társadalmi státusza alapján

Társállás	Létszám	Százalék
főnemes	43	4,58%
nemes	558	59,49%
polgár	263	28,04%
nemtelen	74	7,89%
Összesen	938	100%
Nincs adat	602	39,09%

Fontos ismét kiemelnem, hogy a szülők foglalkozása és társadalmi státusza 29 esetben ismeretlen. Ennek ellenére két mellékelt táblázatom összehasonlításával véleményem szerint kijelenthető, hogy az evangélikus intézmények közötti váltásra jobbra azon köznemesi és polgári háttérrel rendelkező diákok vállalkozhattak, akiknek szülei megyei, városi, egyházi vagy egyéb humán értelmiségi hivatalt viseltek, vagy mint kereskedők, kézművesek elegendő anyagi háttérrel bírtak gyermekeik tanulmányainak támogatásához.

4. táblázat. A diákok szüleinek foglalkozása nagyobb csoportok szerint

Foglalkozás	Létszám	Százalék
megyei és városi tisztviselő	248	21,18%
egyházi személy	236	20,15%
iparos, kézműves	234	19,98%
tanár, humán értelmiségi	138	11,78%
kereskedő	79	6,75%
uradalmi tisztviselő	45	3,84%
haszonbérlet, gazdálkodó	43	3,67%
paraszt, földműves	34	2,90%
orvos, sebész, gyógyszerész	22	1,88%
birtokos, tulajdonos	21	1,79%
bíró, ügyvéd, jogász értelmiségi	18	1,54%

Foglalkozás	Létszám	Százalék
állami tisztviselő	14	1,20%
mérnök, építész,	13	1,11%
katona	11	0,94%
bányász, munkás	7	0,60%
gyáros, bankár, magánzó	3	0,26%
művész, zenész	3	0,26%
erdész, állatorvos	2	0,17%
	1171	

Természetesen az egyes iskolák anyagi erejükhöz mérten mindig is igyekeztek támogatni tehetséges, de szerény körülmények között élő diákjaikat. Ezek kapcsán elegendő az iskolák által nyújtott szorgalomdíjakra/stipendiumra, alumneumi/tápingézeteti ellátásra gondolnunk. A leleményesebb, értelmesebb diákok pénzkereseti lehetőségei közé tartozott a fiatalabb vagy gyengébb tanulók istápolása azok házinevelőjeként, vagy iskolai teendők ellátása kedvezményekért, támogatásokért cserébe.

Befejezés – További távlatok

Az utolsó számomra érdekes részlete e fentebb bemutatott és elemzett diákok körének azoké, akik nem csak vándorok voltak, de több iskolában is tagjai voltak az ott működő diáktársaságoknak. A társaságok történetét, tagjainak listájával együtt, neves munkájában feldolgozta Bodolay Géza. Névlisztáit összehasonlítva adattárrammal 952 olyan diákot találtam, akiről részletes adatokkal bírok. Közülük 133-an voltak a fenti értelemben vett „vándordiákok”, azonban olyan hallgatót, ki iskolaváltásukat követően is több társaságnak tagjai lettek volna, csupán ötöt találtam. Ennek ellenére nem szabad figyelmen kívül hagyni aényt, hogy több, ezen társaságok tagságába tartozó diák később mint egy másik intézmény nevelője vagy külső mecénása támogatólag kapcsolódott azok munkájához. Ezekről azonban munkám jelen állásakor még nem rendelkezem elegendő adattal.

Mindezek ellenére érdemes megemlítem 5 diákot és azok tagságait. Csengey Andreas: tagja volt a Soproni Magyar Társaságnak és az Eperjesi Magyar Társaságnak is. Gömör Fridericus: tagja volt a Selmeci Magyar Társaságnak és az Eperjesi Magyar Társaságnak is. Hrabovszky David: tagja volt a Soproni Magyar Társaságnak és a Pozsonyi Magyar Társaságnak is. Szeberényi Lajos/Szeberinyi Ludovicus: tagja volt a Selmeci Magyar Társaságnak és a Pozsonyi Magyar Társaságnak is. Veres Paulus: tagja volt a Selmeci Magyar Társaságnak és az Eperjesi Magyar Társaságnak is (Bodolay, 1963. 707., 722., 722., 725., 721., 725., 724., 726.).

Bár a szakirodalom néhány esetben ismer további tevékeny diákokat (pl. Homokay Pál), sajnos azonban többségükre nincs olyan bizonyíték, mely kapcsolható lenne liceumi tanulmányaikhoz. Sokszor retorikai hallgatók is részt vettek e társaságok működésében, vagy kivált a bányai kerület kapcsán az adatok nem állíthatók helyre már. Itt a probléma eredője az, hogy Bodolay Géza művében (1963), összehasonlítva azt levéltári forrásokon nyugvó adatbázisom adataival, sokszor olyan hallgatók nevével találkozunk az egyes társaságok tagjai sorában, akik az adott évben nem voltak a liceumi tanfolyam diákjai (bölcészlet, jog vagy teológiai képzésen). Egy részükre nem lehet megbízható adatot találni, mivel a pontos jegyzékek (kivált a bányai kerület esetében) a történelem során

megsemmisültek, míg máshol olyan hallgatók nevei szerepelnek, akik nem a líceumi képzésben szerepeltek, hanem alsóbb szinteken. Ilyenek voltak például a latin nyelv tanulását követő elnevezéssel bíró: donatisták, grammatisták, syntaxisták, és retorika osztályok diákjai. A diáktársaságok tevékenysége felett örködő Magyar Királyi Helytartótanács természetesen nem egyszer felszólította az egyes iskolákat, hogy az elsősorban nyelvművelés céljára létrejött (később mindinkább politikai témákkal is foglalkozó) társaságok tagjai sorába csakis a líceumi tanfolyam diákjait vegyék fel. A bányai kerület hiányai mellett, így egyértelműen olyan nevekkel találkozhatunk Bodolay Géza munkájában (1963) a tagok sorában, akik, ha szabályokat betartják, elméletileg nem lehetnek volna azok tagjai. Megint mások, megfelelő a viszonyosság elvének, szervező tevékenységüket református tanintézetekben folytatták, így ezen diákok már kívül esnek adatbázisom keretein.

Rövid írásom zárásaképpen ismételten szeretném hangsúlyozni, hogy az egyes adatbázisok összekapcsolása számos, korábban nem vizsgálható, és itt csak röviden bemutatott kérdés tanulmányozására ad bővebb lehetőséget. Természetesen az ilyen részletek kibontása már meghaladná e dolgozat kereteit, de gondolatébresztő gyanánt mindenképpen felhívja a figyelmet a korábban külön kezelt adatbázisok közti kapcsolatok vizsgálatának legkülönbözőbb lehetőségeire. A korábbi időszakok kutatói az iskolák levéltári forrásokon nyugvó történetét igen részletesen foglalták össze, biztonságos alapot szolgáltatva ezzel az őket követő generációk kutatói számára. A nyomtatott adattárak és internetes adatbázisok korszakában új kérdések, dilemmák vizsgálatára nyílik majd tér, amely gyökeresen fogja megváltoztatni a korábbi, jórészt mintaévekre szorított elemzések lehetőségeit.

Köszönetnyilvánítás

Kutatásom az MTA-ELTE Egyetemtörténeti Kutatócsoport támogatásával készült (213TKI738).

Irodalom

- Bodolay, G. (1963). *Irodalmi diáktársaságok 1785–1848*. Akadémiai Kiadó. 707 és 722, 722 és 725, 721 és 725, 724 és 726
- Edelényi Szabó, D. (1928). Magyarország közjogi alkatrészeinek és törvényhatóságainak területváltozásai. *Statistikai Szemle*, 6(6), 654.
- Homolka, J. (1894). *Magyarország közigazgatási törvénykezési és közlekedési térképe*. Stiefel.
- Kugotovicz, M. (é. n.). *A magyar korona országai 1847-ben*. Magyar Földrajzi Intézet.
- Márkus, D. (1901). II. Lipót 1790. évi decretuma. 26. cikkely A vallás ügyéről 5. bekezdés. *Magyar Törvénytár*, 1740–1835. évi törvénycikkek.
- Mészáros, I. (1991). *Magyar iskolatípusok 996–1990*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- Schedius, L. (1992). *Az ágostai hitvallású evangélikusok iskolaiügyének rendszere Magyarországon*. Országos Pedagógiai Múzeum és Könyvtár.
- Studiorum Systema: Štátny archiv v Prešove, EP-K 128/39: Studiorum Systema per Generalem Conventum propositum.
- Szilágyi, I. (1861). *A gimnáziumi oktatásügy története a magyarországi hely. hitvallásuknál különös tekintettel a hely. hitv. tanároknak Pesten 1860-ban tartott egyetemes értekezletére*. Különlenyomat a Sárospataki Füzetek 1861. évi III. és IV. szállítmányából.
- Triedny katalóg. 1803–1818: Statný Oblastný Archív v Levoči. Nemecké ev. Gymn. Kežmarok (Lýceum).

Jegyzetek

¹ Sajnos a lemorzsolódások (költözések és halálok) miatt célszerűbb megkezdett években gondolkodni.

² Ezek többségében kereskedők (27 fő), hivatalnokok (12 fő), lelkészek (12 fő), iparosok (7 fő) stb. gyermekei.

Absztrakt

A magyarországi oktatástörténetnek a 19. század első felében különleges intézményei voltak az úgynevezett liceumok. Írásomban az egyes iskolák evangélikus oktatási hierarchiában betöltött szerepét azok diákságának iskolaváltása nyomán kívánom meghatározni. Adatbázisomban 1550 olyan diákra van adat, akik tanulmányaik során több liceum felsőbb képzésére is beiratkoztak. A legtöbb átiratkozás természetesen a legjelentősebb, legnépszerűbb iskolákba történt. A különféle szempontú elemzések megerősítik, hogy Pozsony, Késmárk és Eperjes mellett Lőcse, Sopron, Selmecbánya és Szarvas iskolái csupán másodlagos szereppel bírtak. Az átiratkozó diákok az ország evangélikus nemesi, polgári, jórészt értelmiségi pályákhoz kötődő családjaiból származtak. Voltak, akik nem egyszer képzésük során akár kettőnél több iskolát is felkerestek. A bölcsészeti, teológiai és néha még jogi tanfolyamot is biztosító intézmények között éppen azok képzésének különbözősége volt a fő oka a diákok iskolaváltásának. Így a hallgatói létszámukra is kisebb iskolák diákjai közül többen is elindultak, hogy nagyobb, jobb képzést biztosító intézményekben tanulhassanak. Nem csupán a kisebb intézményekből a nagyobbak irányába volt mozgás. A jelentősebb iskolák diákjai körében is gyakori volt, hogy azok a megfelelő anyagi háttér birtokában képzésüket egy másik nagy evangélikus iskolában folytatták. A három legjelentősebb evangélikus iskola, Pozsony, Eperjes és Késmárk esetében a diákok képzésüket ezek között váltogatták. A többi esetben pedig szintén ez említett három volt a fő cél.

Kulcsszavak: oktatás, liceum, evangélikus

Patyi Gábor

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Tanárképző Központ

Iskolaváros a határon. Szakképzés, pedagógusképzés Sopronban a dualizmus korában

Tanulmányunkban a korabeli gazdasági és társadalmi viszonyok tömör jellemzését és az előzmények rövid ismertetését követően áttekintjük a dualizmuskori Sopron szakképző és pedagógusképző intézményrendszerét. Atekintésünk, úgy vélem, igazolja a szakmai körökben elfogadott véleményt, hogy Sopron a dualizmus korában a középfokú oktatás jelentős központja, kiemelkedő jelentőségű „iskolaváros” volt.

Bevezetés

Mind az oktatástörténeti szakirodalomban, mind pedig a közbeszédben újra és újra felmerül az a gondolat, hogy Sopron iskolaváros. A soproni oktatásügy történetét vizsgáló szakirodalom abban egységes véleményt képvisel, hogy a múltban (valamikor) Sopron a jelentősebb hazai iskolavárosok egyike volt. Annak megítélésében, hogy a rendszerváltást követő időszakra is elmondható-e ugyanez, már vannak nézetkülönbségek (Környei, 1996; Németh és Patyi, 2007; Mastalirné, 1996).

Természetesen arról is lehetne vitatkozni, hogy mikortól nevezhetjük Sopront iskolavárosnak. Amellett is lehetne érveket felhozni, hogy már a 14-15. században az volt. Hiszen 1354-ben már biztosan működött itt városi plébániai iskola, és Sopron ebben az időszakban is előkelő helyet foglalt el a külföldi egyetemekre peregrinusokat küldő magyarországi városok sorában (Mészáros, 1988a; G. Szende, 1996; Szögi, 2011). A kora újkorban már biztosan elérte Sopron az iskolavárosi rangot. A 17. században az itt működő evangélikus és jezsuita iskolákban évente átlagosan 650-700 diák tanult, s ezzel a tanulólétszám tekintetében a nagyon előkelő negyedik helyet foglalta el a magyarországi iskolavárosok körében (Környei, 1996). Sopron a 18. században is hazánk egyik regionális oktatási központja volt (Dominkovits, 2002). A korabeli külföldi egyetemjárásra vonatkozó adatok is bizonyítják a kora újkori Sopron iskolavárosi jellegét: a 16-18. században a peregrinusokat küldő városok rangsorában a 4. helyet foglalta el, csak Pozsony, Brassó és Nagyszében előzték meg (Szögi, 2011). A vonatkozó szakirodalomban azonban minden kétség felett áll, hogy a „hosszú 19. századot”, és azon belül különösen a dualizmus korát különleges hely illeti meg a város oktatástörténetében. Egybehangzó a vélemény, hogy a 19. századi Magyarországon Sopron a középfokú oktatás egyik regionális központja volt. A dualizmus korában pedig Sopron „sokszínű iskolaváros” lett, a korban létező szinte valamennyi alap- és középfokú, középszintű iskolatípus megtalálható volt, egy erősen differenciált és magas színvonalú iskolarendszer épült ki (Németh, 2005; Dominkovits, 2002).

A modern korra (19. és 20. század) vonatkozólag a „Sopron iskolaváros” kijelentés valóság tartalmát Környei Attila elemezte behatóan a már hivatkozott tanulmányában

(Környei, 1996). Tanulmányának egyik fő gondolata, hogy az iskolaváros jelző megítélésénél a meghatározó szempontnak a „korszükségletet” vagy „társadalmi szükségletet” kell számba venni. A szerző szavait idézve: „...hogyan tudják-e adni azt a művelődési tartalmat, amit a kor gazdasági-társadalmi élete szükségelt, annak a körnek tudták-e adni, amely körnek a társadalmi munkamegosztásban és hierarchiában éppen arra a műveltségre volt szüksége...” (Környei, 1996. 192.). A szerző úgy véli, a 19. század első fele a tőkés gazdaság és a polgári nemzet születésének és a fejlett polgári közoktatás megteremtésének a kora volt. Megjegyzi továbbá, hogy „...az általánosan kötelező és valóban fungáló elemi népoktatás és a magasabb stúdiumokra jobban előkészítő gimnázium mellett új iskolatípusok elterjedése és virágzása e pedagógiai folyamat legszükségesebb és legjellemzőbb eleme” (Környei, 1996. 194.). Környei a 19. század első felére vonatkoztatva a gyakorlati életre felkészítő polgári és reáliskolákat és a néptanítóképző intézményeket tekinti fontos új oktatási intézményeknek.

Írásunkban számos ponton követjük Környei Attila főbb gondolatmenetét. Úgy véljük, a tőkés gazdaság és a polgári társadalom és nemzet megteremtésének folyamata a dualizmus korában gyorsult fel és valósult meg igazán. A modern polgári közoktatási rendszer megteremtésének a dualizmus korában is egyik fő eleme volt a hagyományos (népiskola, gimnázium) mellett új, a kor munkaerő-szükségletét kielégítő iskolatípusok megjelenése és elterjedése. Tanulmányunkban ezért vizsgáljuk a továbbiakban a soproni szakképző és pedagógusképző intézmények dualizmuskori működését.

Ismét csak követve Környei Attila gondolatmenetét, annak érdekében, hogy legalább adalékokat nyújthassunk az iskolaváros jelző megítéléséhez, ha röviden is, de ki kell tennünk Sopron 19. századi gazdaság- és társadalomtörténetének alapvető tényeire. Továbbá szólnunk kell a szakmai képzés, pedagógusképzés Sopron városi előzményeiről. Majd ezt követően áttekintően ismertetjük a dualizmus korában itt működött alap- és középfokú szakképző és pedagógusképző intézményrendszerét.

Dióhéjban Sopron 19. századi gazdaság- és társadalomtörténetéről

Az általunk vizsgált korszak („a hosszú 19. század”) kezdetén Sopron szabad királyi város prosperáló kereskedelmi központ volt. Főképp gabona-, bor-, marha- és sertéskereskedelméről volt híres, hazánkban és a környező országokban egyaránt. A virágzó kereskedelem mellett a század elején a tőkés ipar is fejlődésnek indult. A vasútépítések megindulásával azonban beköszöntött a gazdasági hanyatlás korszaka. A 19. század 30-as éveiben előbb a borkereskedelem hanyatlott le, majd később az 1890-es években, a peronospórajárvány tönkretette a helyi szőlőtermelést is. A Bécs–Olmütz vasútvonal kiépülése (és vele a vasúton Bécsbe érkező olcsó lengyel gabona) visszavetette a gabonakereskedelmet. Győr szerepének növekedése a közvetítő kereskedelemben, illetve a sertés piac Wiener Neustadtba kerülése (1882) megpecsételte az állatkereskedelem sorsát is. Sopron mint kereskedőváros a 19. század második felére-végére sokat veszített korábbi fényéből. A dualizmus korában, bár fejlődött az ipar, a növekedés mértéke visszafogott volt, nem tudta kiegyenlíteni a kereskedelem visszaszorulásából eredő gazdasági hátrányokat. A gazdasági hanyatlást mintegy betetőzendő, a város gazdasági életére katasztrofális kihatással volt a Soproni Építő és Földhitelbank 1901-ben bekövetkezett csődje (Németh, 2005).

A szabadságharc leverését követően 1861-ig Sopron a Dunántúl közigazgatási és bíraskodási központja lett, ami átmenetileg lendített a város fejlődésén. Fontos hivatalok működtek ekkor itt, mint például a témánk szempontjából jelentős, 1855-ben alapított, és kilenc vármegye kereskedőit és iparosait tömörítő Ipari és Kereskedelmi Kamara. A kerületi székhely státusz visszatükröződött a város terjeszkedésében és a városkép alakulásában is (Németh, 2005; Horváth, 1985a; Horváth, 1985b).

A város polgári népességének száma 1857-től 1910-ig 18 898 főről 31 597 főre (67%-os növekedés) emelkedett. 1857-ben még a lakosság szám tekintetében a dunántúli városok között az élen állt, megelőzve Székesfehérvárt, Győrt, Pécsét és Szombathelyt. A gazdaság helyzetét követve a századfordulóra visszafogottan, utána szinte alig növekedett a polgári népesség (a századforduló után jelentősen emelkedett viszont a katonaság létszáma). Mivel a fentebb említett más dunántúli városok polgári népessége a vizsgált fél évszázad alatt jóval dinamikusabban emelkedett, 1910-ben Sopron ebben a tekintetben már csak Szombathelyt előzte meg egy kicsivel. Különösen Pécs és Győr húzott el látványosan (Horváth, 1985b).

A 19. század elején a város lakosai többségében a római katolikus és az evangélikus felekezethez tartoztak (nagyjából 55-45%-os megoszlásban), más felekezetekhez tartozók aránya elenyésző volt. A két nagyobb létszámú felekezethez tartozók aránya a dualizmus korában kétharmad-egyharmad arányra változott, a katolikusok javára. Fokozatosan nőtt a református és az izraelita vallásúak létszáma is. 1830-ban a város polgárainak döntő többsége (97,38%) német ajkú volt, mellette csak kisszámú magyar (2,91%) és elenyésző „szláv” anyanyelvű lakos élt Sopronban. A 20. század elejére viszont a német és magyar anyanyelvű lakosság aránya kiegyenlítődött (kicsivel a magyarok kerültek többségbe), harmadik legnépesebb nyelvi csoportnak a horvátokat említhetjük. A lakosság foglalkozási ághoz tartozásáról megállapíthatjuk, hogy Sopron a dualizmus korában az iparosok, őstermelők és kereskedők városa volt, bár a századfordulóra megemelkedett a köztisztviselők (pl. tanárok) és a szellemi szabadfoglalkozásúak száma és aránya is. Míg azonban a kiegyezést követő fél évszázadban az iparban dolgozók létszáma megkétszereződött, a kereskedelem, bankszakmában dolgozók pedig megháromszorozódott, addig az őstermelők (mezőgazdaságból élők) száma folyamatosan csökkent (Németh, 2005).

A város (és a vármegye) lakosságának műveltségi állapota a dualizmus korában végig magas színvonalú volt. Tanulmányunk terjedelmi korlátai nem teszik lehetővé ennek alapos igazolását és elemzését, csak a korabeli írni-olvasni tudás helyzetéről írunk most röviden. A statisztikai adatok biztonsága szerint a kiegyezést követő 50 évben az írni-olvasni tudás mértéke tekintetében Sopron a magyarországi városok rangsorában (beleértve a fővárost is) végig az első helyen állt. 1900-ban és 1910-ben, a középkorú korosztály körében (20-40 év) az országban egyedülállóan a nők írni-olvasni tudásának mértéke meghaladta a férfiakét (Thirring, 1931; Karady és Nagy, 2003). A különös jelenség magyarázataképpen a német nyelvű és evangélikus lakosság magasabb kulturális igényeit és talán a városban működő szép számú nőnevelési tanintézményt lehetne felhozni (erről alább még írunk). Az írástudás mértéke egyébként Sopron vármegye lakosainak körében is kiemelkedően magas volt. Éppen a fentebb említett statisztikai mutatók miatt terjedt el a korban a nézet, miszerint „Sopron és a vármegye Magyarország kultúrsarka, legműveltebb, legiskolázottabb szöglete” (Környei, 1996).

Szakképzés, pedagógusképzés Sopronban a dualizmus korában

Előzmények

A 18. század utolsó negyedétől kezdődően létesültek Sopronban olyan tanintézmények, melyek a dualizmus kori szakképzés és pedagógusképzés előzményének tekinthetők. Az első Ratio Educationis előírásainak megfelelően Sopron város már 1777-ben felállította normál iskoláját. Ezen iskola mellett kezdte meg a rajziskola 1778-ban (az első között az országban) a működését. Több mint száz éves fennállása alatt az ipari és kereskedelmi szakoktatás fontos intézménye volt. A városi rajziskola mellett a leendő iparosok képzése céljából a 19. század első felében Sopronban létrejött néhány magánintézmény is,

melyek azonban csak rövid ideig álltak fenn. Ilyen volt az Ehrlinger János által 1817-ben alapított magánrajziskola és az 1848-ban alapított Moser József-féle ipariskola (Horváth, 1996; Környei, 1996).

A 18. és 19. századok fordulóján országosan az evangélikus iskolaügyből indultak ki azok a kezdeményezések, melyek a városi alsó fokú iskolák tananyagát reális-praktikus irányban kívánták bővíteni, illetve a gimnáziumban továbbtanulni nem készülő diákokat az ipari-kereskedői pályákra előkészíteni (Orosz, 2003; Patyi, 2021). Néhány felvidéki város mellett Sopronban is létesült ilyen iskola. Bredetzky Sámuel a 19. század elején a soproni evangélikus egyházközség fennhatósága alatt létesített „polgári- és munkaiskolát”. Az evangélikus „polgári iskolák” közül a pozsonyi mellett a soproni tanintézmény ért el nagyobb sikereket a reális-praktikus irányú képzésben. Szintén az evangélikus egyházhoz kötődtek a 18. század végén a felvidéken és a 19. század elején Sopronban is létesített leányiskolák, ahol 12–15 éves leányok számára az elemi és magasabb szintű műveltségtartalmak közvetítése mellett női kézimunkákat is tanítottak. Az evangélikus leányiskolák közül ismét csak az eperjesi mellett a soproni tanintézet emelkedett ki (Környei, 1996; Orosz, 2003; Patyi, 2021).

A dualizmust megelőzően létesültek Sopronban kereskedelmi jellegű tanfolyamok, szakiskolák is. Az 1830-as években az Evangélikus Konvent működtetett egy éves időtartamú kereskedelmi jellegű szaktanfolyamot. Majd 1846-ban hazánkban első ilyen jellegű intézményként a Soproni Kereskedelmi Testület „Kereskedelmi Tanonciskolát” létesített (Horváth, 1996).

A 19. század első felében és közepén létesített reáliskolákat vagy tanfolyamokat is a dualizmus kori szakképzés valamiféle előzményeinek tekinthetjük, hiszen a hagyományos gimnáziumokkal szemben az oktatás súlypontját a klasszikus ismeretkörökről a reáلتudományokra, illetve a technikai-gyakorlati ismeretekre helyezték át. A soproni evangélikus gyülekezet körében 1834-ben merült fel először egy reáliskola felállításának gondolata, melynek nyomán 1836-ban nyílt meg a három évfolyamosra tervezett reál-tanfolyam. Az Entwurf nyomán aztán előbb a soproni katolikus konvent (1850) létesített alreáliskolát, majd 1853-ban, az evangélikusok is alreáliskolává fejlesztették korábbi tanfolyamukat. Városi kézben lévő reáliskola csak a dualizmus korának elején (1868) kezdte meg működését (Németh, 2003).

Az első pedagógusképző tanintézetek alapítása is megelőzte a dualizmus korát. A soproni evangélikus gimnázium szervezeti keretei között már 1829-től működött három évfolyamos tanítóképző tanfolyam, mely 1854-től már önálló iskolaként működött, 1858-ban pedig önálló épületet is kapott. A katolikus konvent 1856-tól 1884-ig tartott fenn tanítóképző intézetet, az orsolyiták tanítónőképző intézete pedig 1864-től működött (Környei, 1996).

Reáliskola, polgári iskolák

Mint ismeretes, hazánkban a középszintű iskolák működését átfogóan és újszerűen szabályozta az 1849 októberében Magyarországon is bevezetett Entwurf („Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich”). Ez a szabályzat rendelkezett a gimnázium mellett egy másik általánosan képző középiskola, a reáliskola létrehozásáról is. Ez az új iskolatípus is két tagozattal működhetett. Az alsó tagozatot a 2, 3 vagy 4 osztályos alreáliskola képezte, erre épülhetett rá a 3 évfolyamos főreáliskolai tagozat. Az Entwurf önálló alreáliskolák és alreál- és főreáltagozatból álló hatosztályos iskolák szervezésére egyaránt lehetőséget biztosított. Az alreáliskolák célja az iparos- és kereskedőrétegek oktatási igényeinek kielégítése volt, gyakorlati jellegű polgári pályákra tette a növendékeket alkalmassá. A főreáliskola pedig a műszaki jellegű felsőoktatásra készítette fel (Mészáros, 1988b).

A kétfajta reáliskola (vagy tagozat) különböző célkitűzéseiből és korabeli óraterveiből is kiderül, hogy csak az alreáliskolát, annak is főképp a 4 osztályos, „gyakorlati évfolyammal” is rendelkező változatát tekinthetjük valamiféle szakirányú képzést is biztosító középszintű tanintézménynek. Az alreáliskola negyedik osztályában tanultak a diákok „Technológia” és „Áruismeret” tantárgyakat (a „Rajz” tantárgy az al- és főreáliskolák minden osztályában magas heti óraszámmal szerepelt) (Mészáros, 1988b).

Mint fentebb az előzmények alfejezetben is említettük, Sopronban már 1850-ben katolikus, 1853-ban pedig evangélikus alreáliskola létesült. A katolikus tanintézmény az egyik legelső reáliskola volt az országban. Mindkét városi intézmény kétszotályos alreáliskolaként kezdte működését. Az evangélikus iskolát az 1850-es évek második felében ugyan 4 osztályossá fejlesztették, de 1860-tól ismét két évfolyamosná vált. A két osztályos felekezeti alreáliskolák nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket, felekezeti jelleg nélküli, városi fenntartású reáliskola alapítása vált szükségessé (Mészáros, 1988b; Németh 2003).

Hosszas előkészületek után, már a kiegyezést követően 1868 októberében nyílt meg Sopronban a felekezeti jelleg nélküli, községi fenntartású, három osztályos alreáliskola, melyet az 1871/72-es tanévig hatosztályos főreáliskolává fejlesztettek, majd 1876. január 1-én állami fenntartásba vettek. Mint fentebb említettük, a főreáliskolák alapvetően „általánosan képző” középiskolák voltak, és ennyiben az iskola történetének további ismertetése már nem része a dualizmuskori soproni szakképzéssel és pedagógusképzéssel foglalkozó tanulmányunknak. Ugyanakkor mégis még többször utalnunk kell az iskola és tanárai működésére, mert szoros kapcsolatban álltak a helyi ipari és kereskedelmi szakképzés kibontakozásával. Az 1871/72. tanévben a főreáliskolai tanárok részvételével felnőttek számára szaktanfolyamokat szerveztek, mely szaktanfolyamok nyomán létesült Sopronban az ipari és kereskedelmi szakiskola (Németh, 2003).

A dualista kor kezdetén báró Eötvös József kultuszminister elfogadtatta az 1868. évi 38. törvénycikket, hazánk első népoktatási törvényét. A korszakos jelentőségű törvény a szakmai képzésre vonatkozó előírásokat is tartalmazott. Mint népiskolai tanintézményt, létrehozta a polgári iskolát, melynek tananyagában az ipari, kereskedelmi és esetleg mezőgazdasági ismeretek is szerepeltek. A polgári iskola tantárgyainak felsorolásánál a természetrajz, természettan és vegytan tárgyaknál a következő megjegyzés olvasható: „tekintettel az iparra, kereskedelemre és gazdaságra”. Tartalmazott a felsorolás a település jellegéhez igazodó tantárgyat is: „mezei gazdaság vagy ipartan, tekintettel a község és vidéke szükségére”.¹

A dualista korszak első felében több olyan intézkedés is történt, melyek a polgári iskolák szakképző intézménnyé alakítását célozták. 1879-től ipari tanműhelyeket állítottak fel a 4-6. osztályos polgárista tanulók számára, egy szakma elsajátítása céljából. Úgyszintén 1879-ben „iparostanító mesterek” (mai szóval műszaki szakoktatók) képzését biztosító tanműhelyt hoztak létre a budai tanítóképzőben. Ezen fejlemények dacára a polgári iskolák mégsem alakultak át szakképző tanintézetekké, tanulóik többsége az ipari-kereskedelmi szakmák helyett hivatalnoki-tisztviselői pályákra készült (Orosz, 2003; Patyi, 2021).

Ennek okán a dualizmuskori soproni fiú és leány polgári iskolaalapításokról csak említés jelleggel írunk. Elsőként az orsolyita (1882), majd az Isteni Megváltó Leányai (1896) rendek létesítettek a városban polgári leányiskolákat. Állami kézben lévő polgári iskolák csak a századforduló után létesültek. 1904-ben kezdte meg működését az állami fiú, és a korszak legvégén, 1918-ban az állami leány polgári iskola. Általánosan művelő

1 1868. évi XXXVIII. törvénycikk – a népiskolai közoktatás tárgyában. <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=86800038.TV> Utolsó letöltés: 2024. 02. 15.

jellegüket mi sem bizonyítja jobban, mint hogy 1940 után, az általános iskolák létesítésekor beolvadtak különböző általános iskolák felsőbb tagozataiba (Németh és Patyi, 2007).

Ipari szakképzés

Mint fentebb már írtuk, Sopronban 1778-tól működött rajziskola, amely hosszú időn keresztül az ipari (és kereskedelmi) szakképzés egyetlen tanintézete volt. A rajziskola az 1850-es évek közepétől a városi négyosztályos „vasárnapi iskola” keretében működött tovább. Annak első két osztálya a földműves, a harmadik és negyedik osztálya pedig az iparos pályára készülő fiatalok képzését szolgálta. Az új szervezetben a rajziskola némileg háttérbe szorult az elemi iskolával szemben, de még a dualista kor kezdetén is a tanoncok felszabadulásához szükség volt a rajziskolai bizonyítványra. Az 1872. évi ipartörvény, Trefort Ágoston 1882. évi rendelete, majd az 1884. évi újabb ipartörvény fosztották meg aztán tanuló bázisuktól hazánkban, és természetesen Sopronban is a rajziskolákat. Az 1870-es évek elejétől a városi rajziskola megszüntetésének kérdését többször tárgyalta a városi tanács. Mégis viszonylag hosszú ideig működött azután is. 1875-től községi rajziskolának nevezték, és 1909-ben zárta be véglegesen a kapuit (Horváth, 1996; Lakatos, 1994).

Nagy változást eredményezett a hazai szakoktatás történetében a céhrendszer megszüntetése. A céheket hazánkban az 1872-es ipartörvény szüntette meg, és nyitott utat egyúttal a szabad versenyen alapuló tőkés iparfejlődésnek. A törvény az iparostanulók képzését az önálló kisiparosokra és az újonnan alakult ipartestületekre bízta. Szabályozta a tanoncok munkaidejét (14 évnél fiatalabbak esetén max. napi 10, az annál idősebbeknek pedig max. 12 óra), és kimondta, hogy a fiataloknak a tanonclét ideje alatt kell az általános tankötelezettségnek is eleget tenni. Az iparos köteles volt az írni-olvasni-számolni nem tudó tanoncot vagy azokra megtanítani, vagy pedig ismétlő, illetve ipari iskolába járattatni. Nem intézkedett azonban a törvény tanonciskolák felállításáról, ezt a feladatot az Iparegyesület vállalta fel (Nagy, 1999; Orosz, 2003; Sanda, 2016; Patyi, 2021).

Ahogy több más városban is, az 1870-es évek elején a VKM kezdeményezésére a soproni főreáliskola tanárai ismeretterjesztő előadásokat tartottak az iparosok számára. A kezdeti érdeklődés hamar elenyészett, ez a képzési forma az iparoktatás terén nem járt megfelelő eredménnyel. A főreáliskola tanárai kezdeményezték a minisztériumban az ismeretterjesztő előadások beszüntetését és egy államilag segélyezett ipariskola felállítását. Trefort Ágoston a kezdeményezést felkarolta. A főreáliskolai tanárok, a soproni iparosok és a Soproni Kereskedelmi és Iparkamara részvételével hamarosan megalakult az Ipartanodai Oktatást Terjesztő Egyesület, mely nekilátott a tervek kidolgozásának. Már az 1872. évi ipartörvény után, és az abban foglaltak alapján, 1874 novemberében egyesületi fenntartású intézményként nyílt meg a Soproni Ipariskola. Két évfolyammal (előkészítő és technikai) kezdte meg működését. Az oktatás a főreáliskola tantermeiben és tanárai által zajlott, a tanulóknak heti 13 órájuk volt (hétköznap esténként 19-től 21 óráig és vasárnap 9-től 12 óráig). Az iskola működésének első tíz évében számos nehézséggel kellett megküzdeni (Németh, 2003).

Az 1884-es újabb ipartörvény már nemcsak a tanoncok iskolába küldését határozza meg az iparosok feladatának, hanem az iskolák állítása is az iparosok közösségének feladatává válik (Nagy, 1999). A törvény kimondta, hogy a népiskolára vonatkozó rendelkezésekkel összhangban csak 12 évnél idősebb gyermekek vehetők fel a tanonciskolába. Kötelezte a legalább 50 tanonccal rendelkező községeket tanonciskola vagy tanfolyam szervezésére, a tanoncokat pedig azok látogatására. A törvény nyomán 3 évfolyamos, heti 7 tanórás (két hétköznap este általános ismeretek, vasárnap rajz) intézmények létesültek (Orosz, 2003; Sanda, 2016; Patyi, 2021).

Az 1884-es ipartörvény nyomán megváltozott helyzetben az Ipartanodai Oktatást Terjesztő Egyesület kérte a várost, hogy vegye át a Soproni Ipariskolát. 1884-ben kezdte meg működését az immár városi fenntartású, 3 évfolyamos Alsófokú Ipariskola, mely jellegét tekintve iparostanonc-iskola volt. Az oktatás a főreáltanoda helyiségeiben, főképp főreáliskolai tanárok és elemi iskolai tanítók közreműködésével, 350 tanulóval indult. A tanulólétszám később 600, majd 1000 főre duzzadt, de fokozatosan bővült az oktatott szakmák köre is. A századfordulót követően számos előremutató kezdeményezés valósult meg. 1908-ban másik, alkalmasabb épületbe költözött az intézmény (Fővényverem u. 21.), 1909-ben tanoncotthont is létesítettek. Az 1911/12. tanévben kísérlet történt a szakirányok szerinti oktatásra és az annak megfelelő tanműhelyrendszer kialakítására. 1912-től leánytanonciskola is nyílt. 1916-tól az iskola hivatalos elnevezése „Szakirányú Fiú és Leány Iparostanonciskola” volt. (Németh, 2003; Horváth, 1996; Lakatos, 1994; Lőrincz, 1984). A tanintézet jogutódja ma is fontos szakképző intézmény Sopronban.

Fiúk számára a dualizmus korában Sopronban nem létesült ipari szakiskola. Az első nőipariskola is (az Orsolyita rend fenntartásában) csak korszakunkat követően, 1923-ban nyitotta meg kapuit. Annak előzményeképp azonban az orsolyiták már 1850-től a nőipariskola megnyitásáig Női Kézimunka és Varróiskolát működtettek, mely iskola bár végzettséget nem adott, mégis fontos részét képezi a soproni női szakoktatás történetének (Horváth, 1996; Németh, 2005; Sági, 2007).

Kereskedelmi szakképzés

Sopronban a dualizmus korában alsó- és középfokú kereskedelmi tanintézetek is működtek. A kereskedelmi szakoktatás ügye 1872-ben került a Vallás- és Közoktatási Minisztériumhoz. Nem sokkal ezután, még 1872-ben Trefort Ágoston miniszter kiadta a kereskedelmi szakoktatás első szabályzatát (1884-ben, 1885-ben és 1895-ben azt újabbak követték). A szabályzat nyomán indul meg országos szinten a kereskedőtanonc-iskolák, vagyis a „legalsó fokú kereskedelmi intézetek” létesítése. A tananyaga, szervezete, munkarendje kezdetben az ismétlő iskolákhoz, 1884 után pedig az iparitanonc-iskolákhoz igazodott. Az iparitanonc-iskoláktól eltérően ezekben tanítottak kereskedelmi számtant, könnyvitelt, áru- és váltóismeretet is (Orosz, 2003; Sanda, 2016; Patyi, 2021).

Ahogy az előzmények alfejezetben már említettük, városunkban a Soproni Kereskedelmi Testület már 1846-ban létesített kereskedőtanonc-iskolát, amely a dualizmus

Az 1884-es ipartörvény nyomán megváltozott helyzetben az Ipartanodai Oktatást Terjesztő Egyesület kérte a várost, hogy vegye át a Soproni Ipariskolát. 1884-ben kezdte meg működését az immár városi fenntartású, 3 évfolyamos Alsófokú Ipariskola, mely jellegét tekintve iparostanonc-iskola volt. Az oktatás a főreáltanoda helyiségeiben, főképp főreáliskolai tanárok és elemi iskolai tanítók közreműködésével, 350 tanulóval indult. A tanulólétszám később 600, majd 1000 főre duzzadt, de fokozatosan bővült az oktatott szakmák köre is. A századfordulót követően számos előremutató kezdeményezés valósult meg. 1908-ban másik, alkalmasabb épületbe költözött az intézmény (Fővényverem u. 21.), 1909-ben tanoncotthont is létesítettek.

korának kezdetén is működött. A továbbra is egyesületi fenntartással működő három évfolyamos iskolában a közismereti tárgyak mellett a könyvelést, a szépírást, a levelezést és az áruismeretet is tanították. A főreáliskolához csatolt iparostanonc-oktatás sikerét látva a fenntartó testület 1877-ben úgy döntött, hogy az iskolát a főreáliskolához csatolja, tanítással annak tanárait bizza meg. 1889-ben aztán a tanintézményt a Soproni Kereskedelmi Akadémiához (ld. alább) csatolták, minekután korszakunk végéig közös volt a két kereskedelmi iskola irányítása, tanári kara. A soproni kereskedőtanonc-iskola 1948-ig működött (Horváth, 1996; Németh, 2003).

A fentebb már említett, a kereskedelmi szakoktatást szabályzó 1872-es rendelet az alsófokú kereskedelmi iskolák mellett háromosztályos közép- és felsőkereskedelmi iskolák rendszerét hozta létre. A középfokú kereskedelmi szakképzés legrangosabb intézményei a felsőkereskedelmi iskolák lettek, melyekbe a „négy középiskolai osztály” elvégzését követően jelentkezhetek a fiúk. Bár korszakunkban még érettségit nem adott, mégis nagyon rangos iskolának számított, mivel az itt szerzett végzettség számos állami hivatalnoki állás betöltésére jogosított. A kereskedelmi szakképzés jóval szerényebb intézményeiként létesültek 1890 után a női kereskedelmi tanfolyamok (Kéri, 2018; Orosz, 2003; Sanda, 2016; Patyi, 2021; Nagy, 2011).

Sopron város vezetői már 1880-ban kezdeményezték egy kereskedelmi középiskola felállítását. 1884-tavasán kezdődtek a tényleges szervezési munkálatok, melynek nyomán még ugyanazon év szeptember 20-án megnyílt az állami középkereskedelmi iskola. Az első évben nagyon szerény keretek között kezdte meg működését az intézmény. Egy kinevezett tanára, mindössze 7 felvett tanulója, és a főreáliskolával közös épülete, igazgatása volt. Többszöri költözködést követően az 1892/93-as tanévet kezdhetette végre az időközben a főreáliskolától szervezetében és igazgatásában is elkülönült iskola abban az épületben, mely tartós otthonává vált. A létesítését követő évtizedben a neve is gyakran változott, hol előnyére, hol pedig hátrányára. 1886-ban a miniszteri rendelet engedélyezte a „Kereskedelmi Akadémia” cím használatát, mely lépés jelentősen növelte az intézmény vonzerejét és diáklétszámát. 1898-ban viszont egy újabb miniszteri rendelet kiadását követően az intézmény ismét „Felső Kereskedelmi Iskola” lett. Az iskola névleges lefokozása a tanulólétszám radikális visszaesését eredményezte. Több előremutató szervezeti változás is történt a dualizmus korában. Mint fentebb említettük, az 1889/90-es tanévtől egy miniszteri rendelet a kereskedőtanonc-iskolát is az intézményhez csatolta. 1902-ben nyílt meg a 10 hónapos időtartamú „Női Kereskedelmi Tanfolyam”, mely 1924-ig ált fenn, és a hölgyek körében nagyon népszerű volt. A soproni felsőkereskedelmi iskola jogutód intézménye napjainkban is fontos elemét képezi a város középszintű iskoláinak (Palotai, 1985; Horváth, 1996; Németh, 2003).

Tanító- és tanítónőképzés

Hazánkban a 19. század első évtizedeiben alapított katolikus püspöki tanítóképzők voltak az ősmintái az alapfokú tanulmányokra épülő középfokú-középszintű tanító- és tanítónőképzőknek, mely iskolatípus kisebb-nagyobb módosításokkal 1959-ig a népiskolai tanító- és tanítónőképzés egyedüli formája volt. A népoktatás és a tanító- és tanítónőképzés jelentős megújulását eredményezte korszakunk elején a báró Eötvös József nevéhez kötődő 1868. évi 38. (népoktatási) törvény (Németh, 2012; Kéri, 2018).

Mint már az előzmények alfejezetben is jeleztük, Sopronban az első tanítóképző tanintézet („Mesterképző Intézet”) 1829-ben létesült. Az evangélikus líceum keretein belül működő, négy algimnáziumi osztályra épülő, hároméves tanítóképző tanfolyam volt. 1854-től már 4 éves tanulmányi idővel működött, és 1858 őszétől szervezetileg és az épület tekintetében is elkülönült az evangélikus líceumtól. Az evangélikus tanítóképző az 1862/63. tanévtől három, 1883-tól pedig négy évfolyammal működött. Ugyanekkor,

az 1883/84. tanévtől lett gyakorlóiskolája is a képzőnek. A dualista korszakban kevés főállású tanárral, sok óraadóval működött az intézmény, legendás igazgatója volt Kapi Gyula 1882 és 1905 között (Rozsonдай, 1958; Mastalirné, 1996).

1854-től Sopronban a katolikus konvent is fenntartott egy két évfolyamos tanítóképzőt. Korszakunk elején, 1870-ben a város kiköltöztette a tanintézményt a katolikus főelemi iskolával közösen birtokolt Templom utcai épületéből, ezt követően Zalka János győri püspök soproni házában kapott az iskola néhány helyiséget. 1868-tól, a népiskolai törvény kiadásától három, 1881-től pedig már négy évfolyamon folyt a képzés. 1894-ben Zalka püspök a soproni katolikus tanítóképzőt összevonta a győri hasonló intézménnyel. A két iskolából létrehozott új tanintézmény azonban már Győrben folytatta működését (Németh és Patyi, 2007).

Sopronban a tanítónőképzés szervezését két női szerzetesrend vállalta magára. Az orsolyita rend már 1747-ben megtelepedett a városban, az Isteni Megváltó Leányai rend (irgalmassok vagy szürkék) 1863-ban költöztek Sopronba. A dualizmus korában egyébként mindkét rend több iskolát is szervezett, jól felszerelt, nagyméretű épületegyüttesekben valóságos iskolaerődöket építettek ki. Az orsolyiták az ismétlő iskolák mellé 1864-ben előbb tanítónőképzőt, majd polgári leányiskolát (1882), felső nép- és polgári iskolai tanítónőképzőt (1892), magán jelleggel leánygimnáziumot (1907), a szürkék pedig elemi iskolát, polgári leányiskolát (1896), tanítónőképzőt (1899) és óvónőképző intézetet (1900) is szerveztek. A rendi szervezésű, női jellegű szakiskola-létesítések folytatódtak a két világháború közötti időszakban is (Környei, 1996; Ribai, 1998).

Az első elemi tanítónőképző intézetet Sopronban tehát az orsolyita rend alapította 1864-ben, mely a második ilyen intézmény volt hazánkban. Kezdetben kettő, 1870-től már három, majd 1892-től négy évfolyammal működött, és a kezdetektől gyakorló iskolával is rendelkezett. Egy évtizeddel a rendi polgári leányiskola megnyitása után, az 1892/93. tanévtől az orsolyita rend Sopronban a 3 évfolyamos felső nép- és polgári iskolai tanítónőképzőjét is megnyitotta. Ide elemi iskolai tanítónői oklevéllel rendelkező jelölteket vettek fel. Az iskolát elsősorban a rendtagok képzésére szánták, de világiak is felvehetők voltak. Három szakcsoportból (nyelv-történettudományi, mennyiség-termesztudományi, művészeti) lehetett képesítést szerezni. Nagy hangsúlyt fektettek a gyakorlati képzésre, a magas szintű tudás elsajátítását szolgálták a gazdag szertárak, természettudományos gyűjtemények, könyvtárak. Az orsolyiták polgári iskolai tanárképzője 1926-ig, a vidéki hasonló intézeteket felszámoló reformig működött (Mastalirné, 1996; Németh, 2005; Sági, 2007).

1899-ben elemi iskolai tanítóképzőt nyitott Sopronban az Isteni Megváltó Leányai rend is. Az iskola nyitására ugyanúgy a körülmények készítették a szerzetesrendet, mint annak idején a tanításra való átállásra. A cél az volt, hogy tanerőkkel tudják ellátni a felvállalt zárdaiskolákat. Korábban a rendtagok az orsolyiták tanítónőképzőjét látogatták, de a taníttatás költségei, illetve a sajátos küldetésük okán saját tanítónőképzőt létesítettek. A tanulók létszáma tíz éven belül kétszeresére emelkedett, mert szélesebb körből internátusba adhatták leányaikat a szerényebb jövedelmű kistisztviselők és őstermelők is (Ribai, 1998). A rend tanítónőképző intézetét 1948-ban államosították, összevonták az orsolyiták képzőjével. Az állami tanítónőképző 1957-ig működött városunkban (Németh, 2005).

Óvónőképzés

Az óvónőképzés kezdetei Sopronban az 1870-es évekre nyúlnak vissza. A kiegyezés megkötéséig hazánkban csak egy óvóképző intézet működött Pesten. 1873 és 1875 között azonban több új képzőintézetet is létesítettek az országban (Patyi, 2010).

Ahogy a fővárosi második tanintézet, illetve a kolozsvári és a kassai tanfolyamok, úgy az első soproni óvóképző kurzus is Friedrich Fröbel nevelési elveit kívánta

terjeszteni. 1873. április 6-án zajlott le a Soproni Gyermekkert Egylet alakuló közgyűlése. Gyermekkert és könyvtár létesítése mellett tervbe vették egy gyermekkertésznő-képző intézet alapítását is. A tervek gyors realizálását kezdetben pénzügyi nehézségek akadályozták. A hamarosan (1873. május) bekövetkező tőzsdekrach elemésztette az egylet vagyonát. Csak 1874 októberében nyílhatott meg az első soproni gyermekkert, és 1875 elején indult a gyermekkertésznő-tanfolyam. A tanfolyam működésével kapcsolatban levéltári források hiányában csak egy magyar nyelvű helyi lap (Sopron) hasábjairól tudhatunk meg valamit. Az 1874. december 5-i számban olvasható egy hosszabb tudósítás *Gyermekkertésznőket képző intézet Sopronban* cím alatt. A megjelent írás a tervezett tanfolyam hirdetésméye volt. Többek között megtudhatjuk belőle, hogy egy évre tervezték a tanulmányi időt, mely alatt elméleti és gyakorlati képzést is nyújtani kívántak. A hirdetés közölte a két félévre tagolt tanfolyam első félévének tantárgyait, és olvashatunk a tájékoztatóban a gyakorlatról is. A hirdetés szerint az intézetbe olyan nőket vesznek fel, akik betöltötték 15. életévüket, és megfelelnek a felvételi vizsga követelményeinek. Mindezek alapján megállapítható, hogy a tanfolyam színvonala meghaladta ugyan a Ronge által szervezett három-négy hónapos kurzusokét, de elmaradt a két fővárosi kiseddóvóképző ekkor már két éves képzése mögött (Kelényi, 1968; Patyi, 2013).

Levéltári információk híján a tanfolyam későbbi működéséről is csak sajtótermékekből, és csak keveset tudunk. A csekély érdeklődés miatt mindössze két évig állt fenn. 1879 őszén még tervbe vették újbóli megindítását, melyről ismét csak a helyi lapban megjelent hirdetésből értesülünk. A korábbi tanfolyamokhoz képest a legfontosabb újítás az volt, hogy a kurzus időtartamát már két évben határozták meg. Mivel a tanfolyam tényleges megindulásáról és további működéséről még a helyi újságban sem olvasható semmiféle információ, ezért valószínűsíthető, hogy az elegendő számú jelentkező hiányában a szép tervek nem realizálódtak (Kelényi, 1968; Patyi, 2013). Morlin Emil, a hazai kiseddóvóképzés krónikása a következőképp értékelte az 1870-évek képző tanfolyamainak működését: „A kiseddóvodák rohamosan fokozódó szaporodásának reményében felállított képző intézetek fenntartásához ekkor még nem voltak meg a kellő előfeltételek, amit legjobban igazol, hogy néhány évre rá a két budapesti egyesületi intézet kivételével megszűntek” (Morlin, 1896. 78.).

Ahogy a fővárosi második tanintézet, illetve a kolozsvári és a kassai tanfolyamok, úgy az első soproni óvóképző kurzus is Friedrich Fröbel nevelési elveit kívánta terjeszteni. 1873. április 6-án zajlott le a Soproni Gyermekkert Egylet alakuló közgyűlése. Gyermekkert és könyvtár létesítése mellett tervbe vették egy gyermekkertésznő-képző intézet alapítását is. A tervek gyors realizálását kezdetben pénzügyi nehézségek akadályozták. A hamarosan (1873. május) bekövetkező tőzsdekrach elemésztette az egylet vagyonát. Csak 1874 októberében nyílhatott meg az első soproni gyermekkert, és 1875 elején indult a gyermekkertésznő-tanfolyam. A tanfolyam működésével kapcsolatban levéltári források hiányában csak egy magyar nyelvű helyi lap (Sopron) hasábjairól tudhatunk meg valamit.

A századfordulón kezdte meg működését az újabb soproni óvónőképző intézet. Felállítási célja az volt, hogy az Isteni (vagy a legszentebb) Megváltóról Nevezett Nővérek által működtetett óvodák szakemberigényét a rend saját intézetében képzett óvónőkkel elégítse ki. 1899 elején egy nagyszabású, oktatási célokat szolgáló épület építésébe kezdtek. Az új épületegyüttes 1900 tavaszán készült el, de már 1899 őszén megnyitották a tanítónőképző intézetet. A rend vezetői eredetileg az eperjesi mintát követve olyan tanintézetet kívántak szervezni, amely egyszerre képezi növendékeit óvó- és tanítónőnek is. Végül azonban mégis más szervezeti keretek között folyt az óvónőképzés. Egy helyett kettő, noha számos tekintetben kapcsolatban álló tanintézet alakult. Zalka János győri püspök 1900. április 28-án kelt 1168. számú leiratában a tanítónőképző intézetnek és az azzal kapcsolatban lévő óvónőképző intézetnek is megadta a nyilvánossági jogot. A két tanintézetnek közös volt az épülete, a penzionátusa és jórészt a tanári kara is. Az új szervezetnek megfelelően az 1900-1901-es tanévben az elemi tanítónőképzőnek már két osztályába, az óvónőképzőnek pedig csak az első évfolyamára lehetett beiratkozni (Paty, 2013).

A rend által szervezett óvóképzőben csak az 1905-1906-os tanévig indították mindkét évfolyamot. A következő tanévtől kezdve azonban egészen korszakunk végéig ún. „váltakozó” rendszert vezettek be, vagyis egy adott tanévben vagy csak az első, vagy csak a második évfolyamon képeztek. A helyszűke és a csökkenő érdeklődés szolgálhat magyarázatképp. A tanítás szervezésében a miniszter által kiadott tantervet követték. A valláserkölcsi nevelés és a gyakorlatorientáltság volt az itt folyó képzés különös sajátossága. 1918 júniusáig (tehát korszakunk végéig) 240 óvónő szerzett itt képesítést (Paty, 2013).

Végigtekintve a dualizmus korától a napjainkig eltelt időszakon megállapíthatjuk, hogy a sors szeszélyének köszönhetően a rendi kezdeményezésre Sopronban megvalósult óvónőképzés mind a hazai óvóképzés, mind pedig a soproni pedagógusképzés későbbi sorsát tekintve kiemelt jelentőséggel bír. Trianon után Sopron egyike volt annak a három vidéki városnak, ahol tovább folyt az óvónőképzés. 1959 őszétől felsőfokú, 1989 őszétől pedig már főiskolai szinten folyik itt a képzés a mai napig. A dualizmus időszakában és a két világháború között Sopronban az óvónőképző mellett működtek más pedagógusképző (tanító- és tanítónőképző) tanintézetek is (ld. feljebb). Ezek azonban később vagy megszűntek, vagy más városban működő tanintézettel vonták össze őket, így 1959 után az akkor felsőfokú iskola Sopron város egyedüli pedagógusképző intézménye maradt. Belőle nőtt ki azután a '90-es években a Benedek Elek Pedagógiai Főiskola, illetve a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kara (Németh és Paty, 2007).

Összegzés

Tanulmányunkban a korabeli gazdasági és társadalmi viszonyok tömör jellemzését és az előzmények rövid ismertetését követően áttekintettük a dualizmus kori Sopron szakképző és pedagógusképző intézményrendszerét. Felsőfokú szakképző intézmény ekkor még nem működött a városban. A kereskedelmi képzés terén írhattunk alap- és középfokú szakképző intézményekről egyaránt, az ipari képzésnek csak alapfokú tanintézménye működött a városban, mezőgazdasági jellegű szakképző intézményt pedig a korszak végéig nem alapítottak. Számos középszintű pedagógusképző intézmény léte is gazdagította a korabeli Sopron iskolarendszerét. Bár a korban az egyházi fenntartású tanító- és tanítónőképző intézmények játszottak meghatározó szerepet, az utókor szempontjából mégis a századfordulón létesített óvónőképző tanintézetnek van kiemelt jelentősége, hiszen a ma itt működő egyetem pedagógiai kara ezt az intézményt tekinti közvetlen előzményének. Áttekintésünk, úgy vélem, igazolja a szakmai körökben elfogadott

véleményt, hogy Sopron a dualizmus korában a középfokú oktatás jelentős központja, kiemelkedő jelentőségű „iskolaváros” volt.

Irodalom

- Dominkovits, P. (2002). Sopron, a 18. század egyik regionális oktatási központja. In Turbuly, É. (szerk.), *A város térben és időben. Sopron kapcsolatrendszerének változásai*. Győr-Moson-Sopron Megye Soproni Levéltára. 123–170.
- G. Szende, K. (1996) A soproni iskola első évszázadai (egy határváros emlékei az országos kiállításon). *Soproni Szemle*, 50(2–3), 99–114.
- Horváth, Cs. (1996). Sopron szakiskolái (1778–1997). In Kovátsné, N. M. és mtsai (szerk.), *Település-Iskola-társadalom. Tanulmányok Győr-Moson-Sopron megye és Burgenland iskolatörténetéből 1777–1996*. MPT Győr-Moson-Sopron Megyei Tagozata. 207–230.
- Horváth, Z. (1985a). Sopron városias fejlődése a kapitalizmus első időszakában (1848–1914) I. *Soproni Szemle*, 39(2), 119–146.
- Horváth, Z. (1985b). Sopron városias fejlődése a kapitalizmus első időszakában (1848–1914) II. *Soproni Szemle*, 39(3), 213–235.
- Karady, V. & Nagy, P. T. (2003). *Educational Inequalities and Denominations – Database for Transdanubia, 1910 I. II*. Hungarian Institute for Educational Research.
- Kelényi, F. (1968), A soproni óvónőképzés kezdetei. *Soproni Szemle*, 23(1), 75–79.
- Kéri, K. (2018) *Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon*. Kronosz Kiadó.
- Környei, A. (1996). Adatok és gondolatok a soproni iskolai oktatás XIX. és XX. századi állapotáról. *Soproni Szemle*, 50(2-3), 188-207.
- Lakatos, I. (1994). *A soproni iparosság története. Dokumentumgyűjtemény*. Xénia Kiadó.
- Lőrincz, L. (1984). Az ipari szakoktatás története Sopronban. In: *A soproni ipari szakoktatás megkezdésének 110. ... centenáriumi évkönyve*. 403. sz. Pesti Barnabás Ipari Szakmunkásképző Intézet és Sza. 6–15.
- Mastalirné Z., M. (1996). Sopron középiskolái (1557–1997). In: Kovátsné N., M. és mtsai (szerk.), *Település-Iskola-társadalom. Tanulmányok Győr-Moson-Sopron megye és Burgenland iskolatörténetéből 1777–1996*. MPT Győr-Moson-Sopron Megyei Tagozata. 189–206.
- Mészáros, I. (1988a). *Oskolák és iskolák*. Tankönyvkiadó.
- Mészáros, I. (1988b). *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája 996–1948. (Általánosan képző középiskolák.)* Akadémiai Kiadó.
- Morlin, E. (1896). *A magyar kiseddőzés múltja és jelene*. Lampel.
- Nagy, A. (2011). Női felső kereskedelmi iskolák a dualizmus kori Magyarországon. *Neveléstörténet*, 8(1–2), 100–116.
- Nagy, P. T. (1999). Az iparpolitika és a tanoncoktatás kialakulása. In Kiss, V. & László, L. (szerk.), *A középfokú szakoktatás története Magyarországon a felvilágosodás korától napjainkig című tudományos konferencia előadásainak anyaga*. Tatabányai Múzeum. 17–23.
- Németh, A. (2012). *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945. Nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciós hatások*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Németh, I. (2003). A reálirányú oktatás kibontakozása Sopronban a 19. században. In Mayer, L. & Tilcsik, Gy. (szerk.), *Egy emberöltő Kőszeg szabad királyi város levéltárában: tanulmányok Bariska István 60. születésnapjára*. Vas Megyei Levéltár. 421–436.
- Németh, I. (2005). *Sopron középfokú és középszintű iskolái a 19. században*. Győr-Moson-Sopron Megye Soproni Levéltára.
- Német, I. & Patyi, G. (2007). Sopron iskolaváros? Gondolatok a Sopron Monográfia számára készítendő iskolatörténeti áttekintés kapcsán. *Soproni Szemle*, 61(1), 3–22.
- Orosz, L. (2003). *A magyarországi ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi szakoktatás vázlatos története*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- Palotai, I. (1985). Százéves a Fáy András Közgazdasági Szakközépiskola. *Soproni Szemle*, 39(2), 147–155.
- Patyi, G. (2010). A magyarországi óvóképzés a felsőfokúvá válásig. *Képzés és Gyakorlat*, 8(1), 99–106.
- Patyi, G. (2013). Óvónőképzés Sopronban a dualizmus korában. *Neveléstörténet*, 10(3–4), 124–133.
- Patyi, G. (2021). *A hazai szakképzés történetének vázlata (18–20. század)*. Soproni Egyetem Kiadó. [Online] DOI: 10.35511/978-963-334-419-4
- Ribai, M. E. (1998). Isteni Megváltóról Nevezett Nővérek. (Isteni Megváltó Leányai) *Magyar Egyháztörténeti Vázlatok*, 10(3–4), 181–207.
- Rozsondai, K. (1958). Képek a soproni tanítóképző történetéből. *Soproni Szemle*, 12(3), 193–206.
- Sanda, I. D. (2016). *Bevezetés a szakképzéstörténetbe*. Typotop Kft.
- Sági, É. (2007). A soproni Szent Orsolya Iskola története. *Soproni Szemle*, 61(1), 23–39.

Szögi, L. (2011). Sopron városi és megyei diákok egyetemjárása Európában, 1381–1919. *Soproni Szemle*, 65(4), 339–360.

Thirring, G. (1931). *Sopron népességének fejlődése és összetétele*. Hornyánszky Ny.

Absztrakt

Sopron a középkortól a 20. század derekáig bizonyosan az egyik jelentős iskolavárosa volt hazánknak. Természetesen a századok során mennyiségi-minőségi értelemben az iskolaváros jelleg sokat változott. A 19. század és a 20. század első fele hazánkban a polgári társadalom kiépülésének korszaka. A polgári társadalom kiépülése a korábbiakhoz képest új kihívásokat teremtett a korabeli oktatásüggyel szemben, a hagyományos, latinos műveltséget nyújtó gimnáziumok mellett a korabeli munkaerőpiaci igények kielégítésében fontos szerepet kaptak előbb a reális ismereteket közvetítő polgári és reáliskolák, később a különböző szakképző intézmények. Ezek sajátos típusának tekinthetők a korabeli pedagógusképző tanító- és tanítónőképző, illetve óvónőképző tanintézetek. Sopron város fejlődése számos okból kifolyólag gazdasági értelemben a 19. század második felében megrekedt, a többi városhoz képest a fejlődése lelassult, elmaradt. Kulturális tekintetben viszont a dualizmus kora a város történetében virágkornak számít, és ez érvényes az oktatásügyre is: a kor kihívásainak megfelelően sorra létesültek a polgári iskolák, reáliskolák, szakképző és pedagógusképző tanintézetek. A tanulmány fő célja éppen ennek a paradox helyzetnek, a gazdasági fejlődés lelassulásával párhuzamosan jelentkező nagyfokú iskolaalapítási láznak az ütköztetése, bemutatása. Természetesen röviden kitérünk a középkori és kora újkori előzményekre is, majd kicsit bővebben a 19. század korábbi évtizedeiben a reáliák oktatása, illetve a szak-és pedagógusképzés terén bekövetkezett fejleményekre, hiszen a 19. század első felének történései már témánk közvetlen előzményét jelentik. Kitérünk továbbá Sopron város 19. századi gazdaság- és társadalomtörténeti tényeire is.

Kulcsszavak: Sopron, szakképzés, pedagógusképzés

Fizel Natasa

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Szeged, az iskolaváros. Az egyetem Szegedre érkezésének fogadtatása a városban

Munkámban annak a kérdésnek a megválaszolására tettem kísérletet, hogy iskolaváros-e egyáltalán Szeged, és valójában milyen feltételeknek kell megfelelnie egy településnek ahhoz, hogy így nevezhessük. Szükséges az is, hogy az adott városban felsőfokú oktatás is legyen? Ha igen, vajon Szeged készen állt-e erre a lépésre? Hogyan fogadta a város közvéleménye a Szegedre hosszas vándorlás után 1921-ben megérkező egyetemet?

Bevezetés

A Szegedi Tudományegyetem történetének vizsgálata során újra és újra előkerül a kifejezés érvként, vagy akár ellenérvként bizonyos események kapcsán: „Szeged iskolaváros”. Nehezen megfogható fogalom ez napjainkban is, hiszen gyakran a helyi vagy tágabb közösség címkéz így az adott régióban nagy beiskolázási körzettel rendelkező településeket, amelyek sok (és gyakran nagy múltú), mind vertikálisan, mind horizontálisan több szakterületet, képzési szintet felölelő iskolával, városképi szempontból meghatározó iskolaépületekkel, a hétköznapiakban a köztereken nagy számban látható fiatalsággal, őket célzó kulturális és szórakozási lehetőségekkel, fesztiválokkal, „bulinegyeddél” rendelkezik. Az utca embere tehát mindezeket a hatásokat összességében érzékelve kijelenti: ez egy iskolaváros.

Tanulmányom fókuszában az a kérdés áll, hogy Szeged esetében a dualizmus időszakában milyen események vezettek az iskolavárossá váláshoz, valamint, hogy Szeged város lakossága a 20. század elején mennyire volt egységes abban az elképzelésben, hogy a település fejlődésének egyik útja az iskolavárosként való kiteljesedés, azaz az egyetemi várossá válás.

Szakirodalmi áttekintés

Szeged város történetével több, változatos terjedelmű szakirodalom foglalkozik. Megkerülhetetlen forrás a *Szeged története* című ötkötetes, 1983-tól kiadott monográfia, amelynek a jelen tanulmányhoz kapcsolódó kötetei a 3/1-es és a 3/2-es kötetek, amelyek a város 1849 és 1919 közötti történetét ölelik fel (Gaál, 1991). Szintén nagyon fontos forrás a Blazovich László által 2005-ben elkészített *Szeged rövid története* című irodalom (Blazovich, 2005), amely a „nagy” Szeged monográfiához képest vázlatosabb, így könnyebben átlátható képet fest a város históriájának alakulásáról a honfoglalás korától

a 20. század második feléig. Kifejezetten Szeged urbanizációjával foglalkozott Tóth József, aki az urbanizáció népességföldrajzi vonatkozásait vizsgálta meg a Dél-Alföld vonatkozásában (Tóth, 1977), míg Mészáros Rezső Szeged város urbanizációjának térbeli folyamatait mutatta be (Mészáros, 1990). Általánosságban a városfejlődésről is számos szakirodalom áll rendelkezésre. Éhen Gyula a 19. század végén – Szombathely város polgármestereként¹ – vázlatosan gyűjtötte össze mindazokat a leglényesebb „kellékeket”, melyeket egy modern város működéséhez elengedhetetlennek tartott (Éhen, 1897), majd 1903-ban ezt a munkáját kétkötetessé fejlesztve általánosságban a város mint településforma paramétereit járta körbe. Az 1930-as években Szalay József készített hasonló témájú monográfiát (Szalay, 1933). Makkai László felsőoktatási jegyzetben foglalta össze a magyar városfejlődés és városépítés történetét (Makkai, 1963), Granasztói Pál az építézet, a városépítés és a társadalom metszeteit vizsgálta némi történeti kitekintéssel a dualizmus időszakára vonatkozóan (Granasztói, 1982). Az iskolák, egyetemek térnyerésével párhuzamosan kialakuló növekvő értelmiségi réteg társadalmi jellemzői az utóbbi évtizedekben a történeti-szociológiai kutatások fókuszába kerültek. Számos aspektusból készültek már vizsgálatok az adott kor értelmiségi viszonyainak, a kor elitjének a feltérképezésére: nemek szerint, felekezet szerint, a szülők iskolázottsága, foglalkozása, a születési és lakóhely szerint, valamint az elvégzett tanulmányok függvényében, stb. (Biró, 2008; Karády, 1997; Karády és Nagy, 2012; Nagy, 2010). 1999-ben T. Molnár Gizella szerkesztésében jelent meg egy tanulmánykötet Szeged városnak mint a régió központjának a bemutatásáról szegedi történészek, művelődéstörténészek, könyvtárosok és levéltárosok írásaiból (T. Molnár, 1999, szerk.).

Módszerek

Jelen tanulmányom megírásához a szekunder szakirodalom áttekintésén túl primer forrásokat használtam, elsősorban a *Szeged és a Délmagyarország* című lapok jellemzően 1919 és 1921 között megjelent cikkeit, a 16 vizsgált írás különböző sajtóműfajokban – hír, kommentár, jegyzet – mutatja be az egyetem Szegedre költözésének hírére kialakult városi közhangulatot.

Szeged iskolavárossá válásának előzményei a dualizmus korában

Urbanizáció

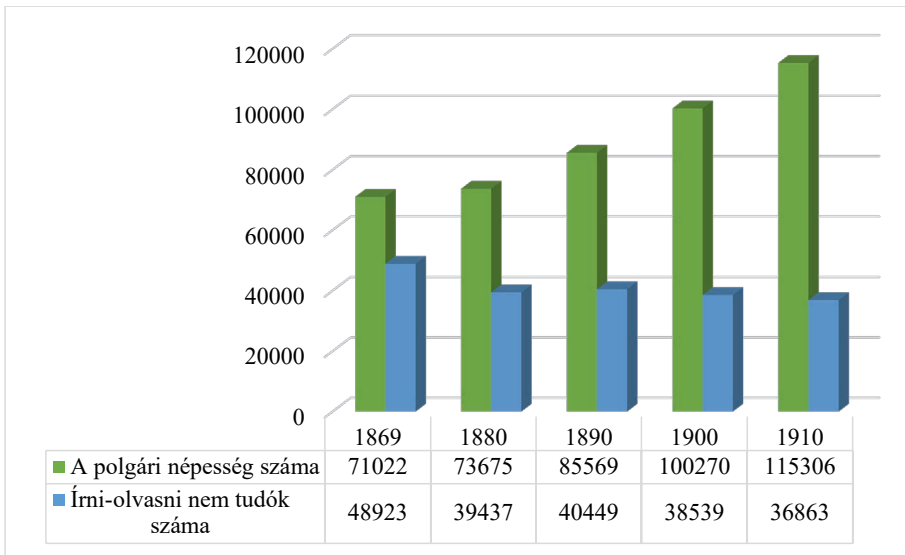
A 18. század végén Angliában vette kezdetét az ipari forradalom, melynek révén az európai városfejlődésben a 19. század első felében új szakasz következett be. Megjelentek az első gyárak, ugrásszerűen megnőtt a városok lakossága. Az új gazdasági, társadalmi formák szétfeszítették a régi élet kereteit, a városok új külső arculatot öltöttek. A robbanásszerűen növekvő városokban eltűntek a városfalak, betemették a védelmi rendszerek árkait, új lakónegyedek épültek, megjelentek a tömeglakásokat magukba foglaló városi bérházak, külvárosok születtek, ahol az új társadalmi réteg, a munkásság telepedett le. A városok között kiépült a vasúthálózat. Megindult a megnövekedett forgalomhoz igazított utak építése, kezdett kialakulni az összefüggő, egységes város képe. Létrejött a modern város. Ennek a folyamatnak a hatásai Közép-Kelet-Európába és így hazánkba is a 19. század második felében értek el. Ekkor megindult az alföldi városok fejlődése is. A politikai, köztörténeti lehetőségeket ehhez a kiegyezés biztosította. Ez a hatás Szeged városának fejlődésében is megmutatkozott (Blazovich, 2005. 85–86.; Kovács és Vida, 2016. 91.).

*Urbanizáció Szegeden a 19. század második felében,
az 1879-es árvíz hatása a város fejlődésére*

Az 1850-es évektől datálható vasútépítési láz részeként 1854-ben átadták a forgalomnak a Pest–Szeged vasútvonalat, Temesvár irányában 1858-ban megépült a Tiszát átívelő kettős vágányú vasúti híd, majd 1870-ben az algyői Tisza-híd. A vasúti csomópont létrehozása a városfejlődésre is nagy hatással volt (Blazovich, 2005. 85–127.; Granasztói, 1982. 145.; Kovács és Vida, 2016). Az 1879. március 12-én bekövetkezett árvíz alapjában rengette meg Szeged városának életét. 165 emberéletet követelt, és az összes épület egyes számítások szerint 10, mások szerint mindössze 5%-a maradt épen. A hatalmas katasztrófát gyors ütemű újjáépítés követte, amelyet kormánybiztos irányított, és energikus és eredményes szervezéssel, kitűnő műszaki szakemberek részvételével, nagyarányú pénzügyi támogatással alig néhány év alatt zajlott le. A város ezáltal korszerű, magas infrastrukturális ellátottsággal rendelkező (ideértve az árvízvédelmet is), építészeti egységes, megkomponált, koraeklektikus köz- és lakóépületekből álló épületegyüttest alkotott. Ez főleg a körutas, sugárutas rendszerben, a belső körút által határolt belvárosra vonatkozik, amelyet Párizs városszerkezetének mintájára terveztek meg (Blazovich, 2005. 128-129.; Granasztói, 1982. 151.). Szegedet a későbbi hasonló katasztrófák elkerülésének érdekében „eszményi szintre” emelték, ez a város szintjének átlagosan két méterrel való megemelését jelentette. Köröltést építettek, amelynek koronája 10 méterrel emelkedett a tiszai vízmércé 0 pontja fölé (Blazovich, 2005. 129–130.). Az új városalaprাজot a korábbi várostérképre vetítve készítették el.

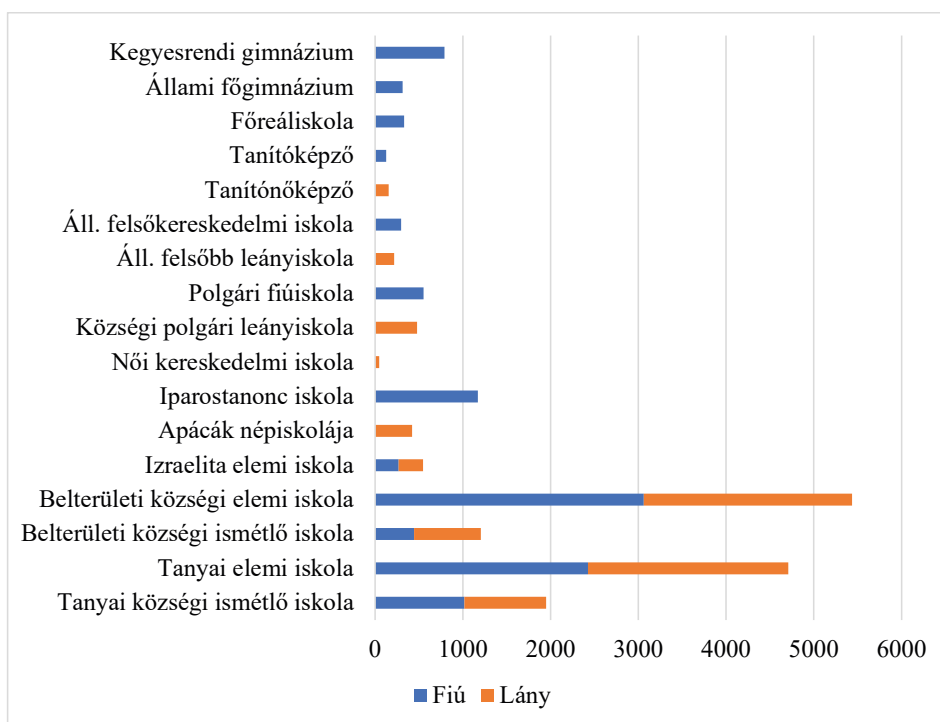
A 19. században kialakuló új európai városban a társadalom térbeli rendje a következőképpen alakult: a Belvárosban foglaltak helyet az állami és helyi igazgatási, igazságszolgáltatási, egyházi és oktatási, valamint kulturális intézmények, majd a bankok és kereskedőházak épületei. Közöttük emelkedtek a városi társadalom felső rétegének palotái és bérházai. Rajtuk kívül a polgári lakosság, hivatalnokok, kereskedők és iparosok családi háza álltak boltokkal, műhelyekkel. A külvárosok viskóinak lakosságát a munkásság és a földművelők csoportjai tették ki. Szegeden is hasonló elrendezést találunk: a Belváros lett a City, a közép- és kispolgári rétegek a két körút között laktak, a külvárosokban pedig a munkás és paraszt rétegek éltek (Blazovich, 2005. 130–131.).

Lakosságának lélekszámát vizsgálva arra az érdekes eredményre juthatunk, hogy Szeged város populációja a török elleni háborúk és a Rákóczi-szabadságharc után következő nyugodt két évszázad alatt (1914-ig) minden ötven évben megduplázódott (Blazovich, 2005. 136–140.). Az urbanizáció hatásait láthatóan a nagyárvíz sem törhette meg. A város újjáépítése természetesen a középületek, például az iskolaépületek pótlását is jelentette. 1869 és 1910 között a város lakossága 40%-kal nőtt, miközben részben természetesen a tankötelezettség 1868-as bevezetésének, részben a városban nyíló iskolák nagy számának köszönhetően az analfabetizmus 25%-kal csökkent. Tehát míg a kiegyezés után a városi lakosság majd 70%-a írástudatlan volt, ez az arány négy évtized alatt 32%-ra csökkent (1. diagram).



1. diagram. Szeged népességének alakulása, az analfabetizmus mértéke (1869–1910)
(Forrás: Gaál, 1991. 950.)

Szeged az árvíz után igyekezett a település lakosságát visszacsábítani az újjáépülő, modern városba. Az épen maradt épületeket, iskolaépületeket siettek mihamarabb eredeti funkciójukra alkalmassá tenni, de az is előfordult, hogy a tető nélkül maradt iskolákat a korábban más rendeltetéssel működő épen maradt épületekben helyezték el. Természetesen számos iskolának kellett helyet találni, így a város újjáépítése során sok oktatási épület is megújult, megépült. Szeged belvárosa az árvíz következtében teljesen tudatosan kapta meg mai szerkezetét, kialakulása nemcsak természetes folyamat következménye. Az iskolák óriási épületeinek központi elhelyezése is tanúskodik arról, hogy a város az iskoláit nagy becsben tartotta, jelképes helyszíneken, nagy épülettömegű épületekben helyezte el, ezzel is hangsúlyozva a város iskolaváros jellegét. 1901-re a Szegeden működő iskolák portfóliója lefedte a korban elérhető iskolatípusok nagy részét, de szembevetendő hiányosság, hogy továbbra is hiányzott a felsőfokú képzés a városból (2. diagram).



2. diagram. Szeged iskolái és tanulóinak létszáma, 1901 (fő)
(Forrás: Gaál, 1991. 970.)

Városképi jelentőségű iskolaépületek Szegeden

Középiscolák

Szeged első középiskolája a kegyesrendiek vezette városi főgimnázium volt, amelynek alapítási oklevelét 1720-ban adta ki III. Károly. 1898-ig ez volt Szeged első és egyetlen gimnáziuma. Az árvíz az iskola épületét erősen megrongálta. 1885-1886-ra a város állami hitelből építette meg a piarista gimnázium új épületét² (Blazovich, 2005. 177–178.), amely napjainkban a Szegedi Tudományegyetem Természettudományi és Informatikai Karának főépülete.

1888-ban községi felsőbb leányiskola létesült a városban. Az intézmény 1898-ban költözött be a kifejezetten a számára épült új épületbe a kiskörúton, de négy év múlva költöznie kellett, mert az épületet a szintén 1898-ban, korábban másik épületben működő állami főgimnázium kapta meg. 1903-ban a leányiskola új épületet kapott: a Tisza-parton emelt új, téglának színéről a szegedi köznyelvben „piros” iskolaként ismert épületet (Gaál, 1991. 954–956.). Ma mindkét épület fontos gimnáziuma a városnak. Az állami főgimnázium épülete a Radnóti Miklós Gimnázium, a „piros iskola” a Tömörkény István Gimnázium otthona.

Már a Kiegyezés előtt, 1851-ben városi alreáltanoda nyitotta meg kapuit Szegeden, ami 1869-ben főreáltanoda lett. A máig álló, városképi jelentőségű épületek közül kiemelkedik az 1870 és 1873 között épült Főreáltanoda (1. kép) épülete.



1. kép. A Főreáltanoda, majd a kir. Ítéltábla épülete, 1921-től az egyetem főépülete⁴

A négy utcára tekintő hatalmas kétemeletes épületben már 1873-ban megkezdődött az oktatás. 1883–1894 között a Somogyi Könyvtár épülete is volt, majd 1894-től a királyi ítélőtábla működött a falai között. 1921-től a szegedi egyetem központi épülete lett, és az ma is (Blazovich, 2005. 85–127.; Kovács és Vida, 2016).

A főreáliskola új épületbe az Ítéltábla méltó elhelyezése iránti törekvés hatására került, ki kellett költöznie a város közepén álló impozáns iskolaépületből, és ideiglenes elhelyezés után 1894-ben beköltözhetett a kifejezetten erre a célra épült új épületbe.⁵ A belvárosban elhelyezkedő iskola ma is középiskolaként működik, a Vedres István Technikum otthona (Péter, 1989. 18.).

1841-ben létesült tanítóképző intézet is a városban, ahol a kor szokásainak megfelelően kizárólag férfi tanítókat képeztek, tanítónőket csak magántanulóként. 1893-ban a képző a Boldogasszony sugárúton kapott elhelyezést. Szeged első tanítónőképzője magániskola volt, 1875-től képezte növendékeit. Az árvíz azonban elmosta az épületet, így a tanítónőképzés ebben az intézményben megszűnt. A „Miasszonyunkról” nevezett szegény iskolanővérek vezetése alatt álló római katolikus elemi népiskolai tanítóképző 1901-ben kezdte meg a munkát Alsóvárosban (Gaál, 1991. 959–961.). Az épület ma újra az iskolanővérek tulajdonában van, a Karolina Általános Iskola és Gimnázium otthona.

Polgári iskolák

A polgári iskolák 1868-as létrehozása után öt évvel, 1873-ban nyílt meg Szegeden az első polgári iskola a kegyesrendi gimnázium akkori, Iskola utcai épületében, majd 1874-től az időközben átadott főreáliskola második emeletén. 1894-ben a rókusi iskola épületében megnyílt a második polgári fiúiskola is. 1898-tól ez lett a III. kerületi polgári fiúiskola, amely a Boldogasszony sugárúti új épületébe 1900 tavaszán költözhetett be (Gaál, 1991. 961–962.). A meghatározó városképi jelentőségű épület 1928 óta a tanárképzés szolgálatában áll, ma az SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar főépülete (2. kép).



2. kép. A III. kerületi polgári fiúiskola, ma az SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar főépülete⁶

Az első polgári iskolát 1899-ben államosították, és az 1885-ben az iskola mellett szervezett közép kereskedelmi iskolával együtt a Tisza-partján felépített szép épületbe költözött. A megnövekedett tanulói létszám miatt 1911-ben újra költözni kényszerültek, ezúttal a Madách utcába. A Tisza-parti épület ma a Körösy József Közgazdasági Technikum, az új székhely pedig a Madách Imre Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola épülete.

A kiskörút és a Fekete Sas utca találkozásánál 1882-ben adták át a városi polgári leányiskolát,⁷ ami jelenleg is az oktatást szolgálja, az SZTE Állam- és Jogtudományi Kara működik a frissen felújított épület falai között. A második, lányok oktatását szolgáló polgári iskolát 1911-ben a Dugonics utcában nyitották meg (Gaál, 1991. 963.). Az épületben jelenleg a Wesley János Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium működik. A harmadik leány polgári a Miasszonyunkról elnevezett leánynevelőben működött 1894-től (Gaál, 1991. 963.).

Kereskedelmi és ipariskolák, Siketnémák és Vakok Intézete

Szeged erősödő kereskedelmi központ jellegének szükségletei szerint 1884-ben megnyílt a városban a középkereskedelmi iskola, 1895-től a neve felsőkereskedelmi iskola lett, és 1900-ban beköltözött modern, új otthonába (Gaál, 1991. 964.).

A városi ipari fejlődése egy felsőipariskola életre hívását is előremozdította. 1908-ban kezdte el működését az Állami Felső Ipariskola, ami 1914-ben a Kálvária sugárúton impozáns épületet kapott (Gaál, 1991. 965.). Ma a Déri Miksa Műszaki Technikum épülete.

Ezek az intézmények túl mindenképpen említést érdemel még a Siketnémák és Vakok Intézete. Az intézmény 1912-ben kapott új épületet Újszegeden, a folyó partján, és napjainkig az eredeti funkcióval működik (Gaál, 1991. 966.). Iskolákat, amelyek építése az egész korszakon át tartott, az állam, az egyház, különböző szervezetek és intézmények, valamint magánosok egyaránt építettek. E fáradozás nyomán lett Szeged

a közvetlen környék és a Délvidék fontos iskolavárosa (Balzovich, 2005. 133.; Gaál, 1991. 952.).

Az egyetem Szegedre érkezésének nehézségei

Harc az egyetemért

Szeged történetében már a 18. század végétől fellelhetők azok a törekvések, amelyek a városnak felsőfokú iskolát kívántak biztosítani. Egy évszázaddal később már egy szegedi egyetem létesítésének vágya fogalmazódott meg. Több város is versengett Szeged mellett a „harmadik egyetemért” (a budapesti és a kolozsvári egyetem mellett), Pécs, Nagyszombat, Kassa, Debrecen és Pozsony is szóba került. Végül a felajánlások (Pozsony egymillió korona készpénzt és telkekben kétmillió koronát ajánlott fel a tudományegyetem javára, Debrecen esetében csak a református egyház 170 ezer koronát ajánlott fel) eredményre vezettek: 1912-ben egyszerre két új egyetem (Pozsony és Debrecen) felállításáról hoztak törvényt (Devich, 1984. 4–62.). A Szegedre nézve kedvezőtlen döntés a város polgárait is elkésérette.

„Szeged városnak évtizedes küzdelmét, amelyet a harmadik egyetem elnyeréséért indított, sajnos teljes balsiker koronázta. Egyszerre két egyetemet is állítanak fel az országban, de egyiket sem kapta meg Szeged. Hogy kulturális szempontból az egész Délvidékre nézve, gazdasági és városfejlesztési szempontból pedig Szegedre nézve, még fontos lett volna az egyetemnek az itteni felállítása, arról beszélni ma már anakronizmus.” (Sz. n., 1912. 6.)

Zichy János vallás- és közoktatásügyi miniszter Szegednek az egyetem helyett jogakadémia- vagy műegyetemet helyezett kilátásba, azonban a városnak tett ígéretek az I. világháború előkészületeinek és az Osztrák–Magyar Monarchia rendszerének összeomlása éveiben semmibe veszttek (Devich, 1984. 4–62.).

A városnak lesz egyeteme vagy az egyetemnek lesz városa?

A történelem azonban képes furcsa helyzeteket produkálni. 1872-ben az ország második egyeteme Kolozsvárott nyitotta meg a kapuit, habár sok más város mellett Szeged is versenyben volt a lehetőségért. A kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem fejlődése töretlen volt az első világháború kitöréséig. Történetében sorsdöntő fordulatot hozott, hogy a román hadsereg 1918. december 24-én bevonult Kolozsvárra (Benda, 1982. 846.). 1919. május 12-én a román katonaság elfoglalta az egyetemet is, majd a rektori hivatal élére a román tanszék professzorát nevezték ki (Makk és Marjanucz, 2011. 10.). Az egyetemi tanárok a város megszállása után nem tették le a román állampolgárság elnyeréséhez szükséges esküt, így kiutasították őket a városból. A menekülni kényszerülő tanárok Budapesten (jellemzően a Paedagogiumban) folytatták az egyetemi oktatást.

Szegeden már 1919 februárjában újra téma volt a szegedi egyetem kérdése. Nagymélykúti Ferenc a *Délmagyarország* hasábjain elmélkedett az egyetem eddigi meg nem érkezésének okairól:

„Szeged igazi diákváros. Hogy egyeteme nincs, annak egy részben egy kissé maga Szeged is oka. Nem követelt és protekciózott soha úgy mint [...] Budapest. Szeged magyar város volt, és most, a forradalom kitörése után kell is, hogy mint magyar

és diákváros megkapja a magáét. [...] Talán sehol annyi alföldi diák nincs, mint Szegeden. Másodszor központja az alföldi Tisza-Duna-Maros szögi medencének, különösen központja lenne megfelelő vonatjárat kiépítésével az ország legtermékenyebb bácskai Tisza medencének, amelynek ma egyik legtermékenyebb [...] előcentruma Zenta. Központja lenne egy igazi magyar és alföldi kultúrának, amelyet Budapest [...] legfeljebb csak gúnyol vagy utánoz, de nem ért meg. Nem érti meg az alföldi magyar intellektuel zamatos gondolkodását.” (Nagymélykúti, 1919. 4.)

Derült égből villámcsapásként érkezett tehát Szegedre a hír, hogy újra felmerült a város neve egy egyetem elhelyezésével kapcsolatban. A *Délmagyarország* című napilap címlapon hirdette: *A kolozsvári egyetemet Szegedre helyezik.*

„Akármilyen fájó volt is, de Szegednek fel kellett hagynia a reménnyel, hogy belátható időn belül egyetemhez jusson. A háború tragikus következményeként előreláthatóan beálló területi megcsorbulás most versengés és különösebb küzdelem nélkül Szegednek juttatja az ország második egyetemét, a nagyhirű kolozsvári egyetemet, amelyet már a legközelebbi hetekben áthelyeznek Szegedre. Az egyetem áthelyezésére vonatkozó kormányelhatározásról szerdán délelőtt tájékoztatta dr. Vasek Ernő főispán a sajtó képviselőit.” (Sz. n., 1919a. 1.)

„Szeged igazi diákváros. Hogy egyeteme nincs, annak egy részben egy kissé maga Szeged is oka. Nem követelt és protekciózott soha úgy mint [...] Budapest. Szeged magyar város volt, és most, a forradalom kitörése után kell is, hogy mint magyar és diákváros megkapja a magáét. [...] Talán sehol annyi alföldi diák nincs, mint Szegeden. Másodszor központja az alföldi Tisza-Duna-Maros szögi medencének, különösen központja lenne megfelelő vonatjárat kiépítésével az ország legtermékenyebb bácskai Tisza medencének, amelynek ma egyik legtermékenyebb [...] előcentruma Zenta. Központja lenne egy igazi magyar és alföldi kultúrának, amelyet Budapest [...] legfeljebb csak gúnyol vagy utánoz, de nem ért meg. Nem érti meg az alföldi magyar intellektuel zamatos gondolkodását.”
(Nagymélykúti, 1919. 4.)

A főispán beszámolt a Haller István közoktatásügyi miniszterrel és a gr. Teleki Pállal folytatott tárgyalásokról. A kolozsvári egyetem Szegedre helyezését ekkor – 1919 novemberében – egy hónapon belül tervezték, és úgy gondolták, hogy Szeged akkor is megtarthatja majd az egyetemet, ha Kolozsvár visszakerül Magyarországhoz. Döntöttek egy bizottság létrehozásáról is, ami a költözést, az épületek kiválasztását, az esetlegesen szükséges építkezéseket, a tanári és diáklakások kialakítását fogja irányítani, koordinálni.

Már ekkor felmerült, hogy az egyetem főépülete a leszámító hivatal épülete lesz. Ez volt Szeged legnagyobb tömegű épülete a korszakban. (Ma az SZTE Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar főépülete.) Felmerült az egyetem céljaira a törvényszék és az ítéltábla épületének átadása is. Ekkor még úgy tűnt, hogy az orvosi, a jogi és a közgazdasági kar fog Szegedre költözni, hiszen a városnak modernül felszerelt és berendezett

kórházai voltak. A Bölcsészkar költöztetése azért nem jött szóba, mert a kolozsvári egyetemen az új román vezetés nem adta ki a felszerelést.

„Régi vágya teljesül tehát Szegednek. Egyetemet kap, európai hírű tanárokkal. A fejlődés szédületes perspektívája nyílik meg ezzel Szeged városa előtt, amely nemcsak gazdaságforgalmi, hanem kulturális gócpontjává válik majd az országnak.” (Sz. n., 1919a. 1.)

Két nappal később, 1919. november 28-án azonban már megjelentek az első problémák, amelyekről szintén a *Délmagyarország* tudósított, *Nem lehet felállítani az egyetem orvosi fakultását* címmel. Dr. Leitner Vilmos, az állami szemkórház igazgató-főorvosa, dr. Boros József, a közkórház igazgató-főorvosa, valamint dr. Erdélyi Jenő gégeorvos, az Orvosegyesület titkára egyhangúan úgy nyilatkoztak, hogy se pénz, se lehetőség nincs a háború befejezése után ilyen rövid idővel beszerezni a szükséges felszereléseket, amelyekre egy orvosi egyetemnek szüksége lenne, és nincsenek megfelelő előadótermek sem az elméleti órák megtartásához (Sz. n., 1919b. 2.).

1919 decemberében már körvonalazódott, hogy az egyetem érkezése esetén 35-40 oktatói lakásról kell majd a városnak gondoskodnia (Sz. n., 1919c. 7.). 1920 februárjára az egyetem áthelyezésének megoldására a minisztérium által kinevezett bizottság első szegedi látogatása le is zajlott, és az új egyetem épületeiül a MÁV leszámoló-hivatalt (mai BTK), az ítéletablát (mai SZTE főépület) és a városi kereskedelmi iskolát (ma a Körösy József Közgazdasági Technikum) szemelte ki. Mivel a tervet a városban nem fogadta egyöntetű örömmel – főleg a kereskedelmisek szülei lázadtak a terv ellen –, a polgármester kijelentette, hogy „az épületek átadásán felül a városnak még sokkal több áldozatot is kell hozni, de meg kell ragadni minden alkalmat, hogy Szeged végre egyetemhez jusson” (Sz. n., 1920a. 2.). Az Ítéletábla épületének átadását az igazságügyminiszter is támogatta, amennyiben a tábla megfelelő elhelyezést kap. Hasonló méretű épületként újra a városi kereskedelmi iskola épülete, valamint a III. kerületi polgári fiúiskola (ma SZTE JGYPK főépülete) került szóba (Sz. n., 1920b. 4.). A Szeged környéki gazdák is kifejezték támogatásukat az egyetem ügye iránt:

„az alsó- és felsőtanyai gazdatársadalom egymástól teljesen függetlenül, 800 aláírással 75 000 gazda nevében feliratot nyújtott be a polgármesterhez, amelyben arra kéri a kultuszminisztert, hogy Szeged kultúrája érdekében kedvezően intézze el az egyetem kérdését. A polgármester a miniszterhez terjeszti fel a szegedi gazdatársadalom kulturális érzékének szép dokumentumát.” (Sz. n., 1920b. 4.)

Habár 1920 első felére úgy tűnt, a közhangulat az egyetem érkezése mellett van, és a legfontosabb épületeket sikerül megszerezni, májusra a helyzet kezdett elmérgesedni. Ahogy egyre komolyabbá vált az egyetem érkezése – hiszen évtizedek óta küzdött érte a város, és mindig elbukott, talán titkon sokan azt gondolták, hogy úgyis így lesz most is –, egyre inkább kirajzolódott, hogy a szavak szintjén az egyetemet mindenki akarta, de áldozatot hozni érte már senki sem.

A kételkedők először is azt hangsúlyozták, hogy ha esetleg ide is kerül az egyetem, az úgyis csak ideiglenes megoldás lesz a Kolozsvárra való visszaköltözésig, ezért felesleges a városnak és polgárságának túl nagy áldozatokat hoznia. Hiszen így is „megtelt” a város, ahogy érveltek: „túlzsúfolt város, amelyben emberek, hivatalok, iskolák, intézmények alig tudnak elhelyezkedni, ahol különös szerencse, kiváló ügyesség kell ahhoz, hogy valaki lakást tudjon magának rekviráltatni, ahol hivatalokban hivatalokat halmoznak” (Sz. n., 1920c. 1.).

A háborús vereség hatására az elcsatolt területekről a megmaradt országhatárra érkező tömegek nyilvánvalóan okozhattak ilyen jellegű problémákat a korban, de egy

Szeged nagyságú és lélekszámú város esetén az egyetem elhelyezése – ha kezdetben ideiglenes megoldásokkal is – nem volt lehetetlen.

Végül öt – óriási – épület átengedése került szóba: az Ítéltábla, a MÁV leszámolóhivatal, az állami főgimnázium, az állami felsőkereskedelmi iskola és a III. kerületi polgári fiúiskola épülete. Ez a hír az érintett intézményekben „nagy elégtelenséget váltott ki [...] s az elhelyezkedés problémája annyira bonyolódott már, hogy szinte kibogozhatatlannak látszik” (Sz. n., 1920c. 1.). Tóth József, a felsőkereskedelmi iskola igazgatója semmiképpen nem akart költözni: „[...] az épület elvesztése nem befejezett dolog. Ha tényleg rákerül a sor, az igen nagy baj lenne az iskolára nézve s ebben az esetben nem tanúsítanák passzív magatartást, hanem akcióba lépnek az épület megmentése érdekében a közoktatásügyi miniszter úrnál” (Sz. n., 1920c. 1.). Pazár Béla, az állami főgimnázium igazgatója és Baranyai Gyula a III. kerületi polgári iskola igazgatója szintén a költözés ellen szólalt fel. Főleg azt kifogásolták, hogy a város nem városi épületeket, hanem állami intézmények épületeit ajánlotta fel az egyetem számára. A MÁV igazgatósága szintén nem volt hajlandó az épületet átengedni, s a kitelepítés ellen a leghatározottabban tiltakozott (Sz. n., 1920c. 2.).

Dr. Gaál Endre városi kultúratanácsnok így reagált az épületekkel kapcsolatos ellenálásra: „Azt a célunkat, hogy az egyetem Szegedre jöjjön, minden egyéb érdek fölé kell helyezni. Tudom, hogy az iskolák igazgatói nem szeretnék átadni épületeiket, de ez a minisztertől függ s ha a miniszter átadja az épületeket, akkor hiába az ellenállás” (Sz. n., 1920c. 2.).

A bizonytalan helyzet részleges lezárásaként 1920 augusztusában világossá vált, hogy ősztől még biztosan nem települ az ideiglenesen Budapesten állomásozó kolozsvári egyetem Szegedre. Ahogy Haller István miniszter ezzel kapcsolatban a városvezetésnek küldött leiratban fogalmazott:

„Határozott szándékom volt, hogy a száműzött kolozsvári Ferenc József m. kir. tudományegyetemet mindaddig, míg székhelyére vissza nem térhet, Szegeden helyezem el, teljes méltánylásával a város kulturális jelentőségének és az egyetem elhelyezése érdekében megnyilvánult áldozatkészségének. A közelmúltban a helyszínen szerzett tapasztalataim alapján már el is határoztam, hogy az együttműködő két egyetemet (Kolozsvár és Pozsony) már az 1920-21-es tanév kezdetén Szegeden helyezem el, az érdekelt egyetemi tanárokkal tartott értekezlet során azonban a két egyetem tanárai határozottan kijelentették, hogy az egyetemek akár az 1920-21. tanév kezdetén, akár a tanév későbbi időpontjában, működésüket Szegeden nem kezdhetik meg, mert itt működésüknek elengedhetetlen tárgyi feltételeit ebben a tanévben biztosítani sehogyan sem lehet. Ehhez képest bele kellett egyeznem, hogy a két száműzött tudományegyetem az 1920/21. évben kooperálva még Budapesten működjék, azzal a kikötéssel, hogy ezalatt a tanév alatt a kolozsvári esetleg mindkét egyetemnek Szegedre való elhelyezéshez és működésnek a 1920/21. tanév kezdetén ott megkezdéséhez szükséges tárgyi feltételek az 1920/21. tanév kezdetéig minden körülmények között biztosíttassanak.” (Sz. n., 1920d. 2.)

Azok, akik az egyetem ügyében meglátták a lehetőséget, amely a város fejlődésére óriási hatással lehetett volna, értelemszerűen elkeseredtek, és okokat, bűnbakokat kerestek, és próbálták a közvéleményt az egyetem irányába alakítani. 2020 decemberében már így írt a *Szeged* folyóirat:

„A szegedi kultúra, ilyen nagy, lendületes előlépésének két nagy akadálya van: idegen érdek és saját nemtörődomség. Az idegen érdek abban nyilvánul meg, hogy a tanárok egy része Budapesten már megteremtette azt a kört, azt az életviszonyt,

amelyben jól érezi magát s amelyet most már rosszul esnek elhagynia. [...] Másrészt [...] Szeged város nemtörődomsége, amely, hogy egyebet ne említsünk, hosszú hónapokig nem kérelmezte az illetékes minisztériumoktól az egyetem céljaira felhasználandó középületeknek átengedését. (Valószínű, hogy ez az intézkedés máig sincsen még végrehajtva.)” (Sz. n., 1920e. 1.)

1921 tavaszára végül megindult a költözködés. A város 7 millió koronát ígért az egyetem számára megfelelő körülmények megteremtéséhez (Sz. n., 1920e. 2.). Márciusban megérkeztek az első műszerek (Sz. n., 1921a. 3.), áprilisban kialakult a végleges költözési lánc (Sz. n., 1921b. 4.), és kiderült, hogy 69 lakásra (Sz. n., 1921c. 3.), valamint 40 telefonvonalra lesz az egyetemnek szüksége (Sz. n., 1921d. 4.).

„A királyi tábla épületét kiüritik, hogy ott a dekanátus, rektorátus, quaestura, jogi szeminárium és a gazdasági hivatalnak adjanak helyet. A Tábla hivatalai a városi felsőkereskedelmi iskolába mennek át, a városi kereskedelmi iskola pedig ideiglenesen az állami felsőkereskedelmibe költözik. Az állami főgimnáziumban tartják a bölcsészeti és természettani előadásokat és itt nyernek elhelyezést a szükséges szertárak is. Az állami gimnázium összes padjait, székeit, asztalait, tábláit stb. átadják az egyetemnek, míg a gimnázium a piaristákhoz költözik át és a tanítás rendje itt úgy alakul, hogy felváltva tartanak három napig délután és három napig délelőtt – és viszont – előadásokat. Legtöbb helyet az orvosi fakultás igényel. Az orvosi fakultás klinikákat fog fentartani [sic!], melyek mindegyikében a tanárok és tanársegédek működnek. [...] A tanári kar részére megfelelő lakásokról való gondoskodás a lakáshivatalnak fog nem csekély gondot okozni és ezzel, valamint a növekedések elhelyezésével igen sok átalakítási munkát vettek tervbe. Mint a polgármester mondotta, már most gondoskodnak egyes lakások rekvirálásáról és a különböző szállodákban már jó előre lefoglalnak hús szobát a tanárok és családjaik részére.” (Sz. n., 1921b. 4.)

Kétségtelen tehát, hogy az egyetem Szegedre költözése alaposan megbolygatta a város iskolarendszerét. Dominánszerűen kellett költözniük az iskoláknak, aki a helyén maradhatott, az is sok esetben más iskola befogadására kényszerült. A diákok családjai, az iskolák pedagógusai nyilvánvalóan teherként tekintettek az előttük álló megpróbáltatásokra, és valószínűleg az egyetem érkezését okolták.

A *Szeged* című folyóiratban 1921 júniusában *Alföldi por* címmel (K) aláírással (K, 1921. 3.), majd 1921 júliusában szerző nélkül *Közérdekű aggodalmak?* címmel (Sz. n., 1921e. 1.) jelent meg egy-egy összegzés a városi közhangulatról az egyetem érkezésével kapcsolatban. A szerzők mindkét cikk esetében kissé cinikusan és gúnyosan mutattak rá az alföldi gondolkodás hagyományos tompaságára, és mind arra a kicsinyességre, amelyet a városban tapasztalni lehetett az egyetemért hozandó áldozatokkal kapcsolatban.

„És nem látják, hogy a por, az Alföld nehéz szürke pora ráült mindenre, hogy Szeged, az ország második városa nem otthona a tudománynak, nem otthona a művészeteknek, nem produkál semmit, mert nincs ami kiváltaná, nincs ami serkentené. [...] Az egyetemnek kaput kell tární, hozsannával kell fogadni mindenkinek. Némuljanak el a kishitűek. Hallgassanak az önzők és rosszindulatúak. Ha nem, a közvéleménynek kell őket elhallgattatnia elementáris erővel, mert árulást követnek el a magyarság, az ország és a város ellen.” (K, 1921. 3.)

A *Közérdekű aggodalmak?* című írásban a szerző, habár kitért arra, hogy Szeged lakosságának többsége örült az egyetem érkezésének, de célja volt, hogy rámutasson azon önző

és kicsinyes momentumokra, amelyek a város egy rétegében egyetemellenes érzéseket váltottak ki. Miért alakultak ki ilyen érzések? A szerző elsőként az önzést említi: „Egy csomó eddigi tekintély és pedig a kultúrélet minden megnyilvánulásában eddig hangadó és versenytárs nélkül való tekintély kénytelen lesz majd kisebb súllyal megelégedni. És ez fáj.” Másodikként említette a fölényességet, amely Szeged kultúra-képtelenségét hangoztatja, és azzal érvel, hogy nem Szeged fog felemelkedni, hanem az egyetem fog lesüllyedni kultúrájában. A harmadik pont a gyomor aggodalma volt, hiszen az emberek féltek attól, hogy a Szegedre helyezett egyetem tanáraitól, tisztviselőitől és hallgatóitól a piaci árak drágulni fognak. Negyedik aggály volt a „lakáskényelemnek féltékenysége, amely nem venné szívesen, ha a 6-8 szobából 2-3 szobát valami egyetemi ember számára elkrevirálnának”. Ahogy a szerző összegzésében fogalmazott: „Ez a néhány momentum, sok egyéb kisebb és egyénibb momentum mellett valami olyan lappangó ellenkezést teremtett meg a város közönsége körében, itt is, ott is, társaságokban, nyilvános helyiségekben felhangzik a kifogás: minek nekünk az egyetem?”

A választ erre a kérdésre megadja Klebelsberg 1928-ban megjelent munkájában az alábbi gondolat:

„Nálunk a múltban nagy iskolavárosnak keresztelték el már az olyan helyeket is, ahol egy-két középfokú tanintézet van. Csak áltattuk magunkat! Igazi kultúrgóc-pont csak az, ahol egyetem is van. Egyetemével Szeged belép a nagy kultúrvárosok sorába.” (Klebelsberg, 1928. 103., idézi T. Molnár, 1999. 99.)

Összegzés

Történeti kutatóként minden ilyen és ehhez hasonló epizód feldolgozásakor ott lapul a gondolataink között a tudat, a 100 esztendő távlatából visszatekintő ember tudása: a két-kedők mekkorát tévedtek! Hiszen az egyetemmel Szeged éppen azzá vált, amivé az oly sokáig érte küzdő szegedi polgárok, városvezetők, miniszterek tenni szerettek volna: kultúrában gazdag egyetemi várossá, igazi iskolavárossá. Persze Szeged az egyetem 1921-es megérkezése előtt is iskolaváros volt, amennyiben annak tekintünk egy olyan várost, amely vertikálisan és horizontálisan is strukturált iskolarendszerrel és lélekszámához mértén nagyszámú diáksággal rendelkezik, valamint a belváros arculatát meghatározó, nagy tömegű épületek az iskolák.

Az egyetem megérkezését követően a kisajátított épületeknek és az egyetemi építkezéseknek köszönhetően Szeged belvárosa napjainkig az egyetemi épületek, középiskolák, általános iskolák által uralt terület, valamint a városban zajló fejlesztések egy része (pl. Tanulmányi és Információs Központ, ELI-ALPS Lézeres Kutatóintézet stb.) és a fiatal-ságot célzó programok döntő többsége is az egyetemhez kapcsolódik.

Egy dolog azonban biztos: Szeged teljesen más város lenne az egyeteme nélkül. Az egyetem és a város történetében közös pont, hogy mindketten túlélők. Szeged egy természeti katasztrófa után hozta ki a legtöbbet az elkeserítő állapotból, és vált igazi modern várossá, a kolozsvári egyetem pedig egy történeti katasztrófa túlélőjeként találta meg a helyét a kor második legnagyobb városában, és lett az ország egyik élitegyeteme. A viszony a város és az egyetem polgárai között továbbra is ambivalens, a viták során pedig mindig ott húzódik az örök kérdés: vajon Szegednek van egyeteme, vagy az egyetemnek van városa?

Irodalom

- Benda, K. (1982, szerk.). *Magyarország történeti kronológiája. III. kötet.* Akadémiai Kiadó.
- Bíró, Zs. H. (2008). A társadalmi nemek közötti különbségek empirikus kutatása a Horthy-korszak bölcsészdiplomásainak példáján. In Pukánszky, B. (szerk.), *A neveléstörténet-írás új útjai.* Gondolat Kiadó. 105–120.
- Blazovich, L. (2005). *Szeged rövid története.* Csongrád Megyei Levéltár.
- Devich, A. (1984). *Törekvések Szegeden egyetem létesítésére 1918 előtt.* JATE Kiadó.
- Éhen, Gy. (1897). *A modern város.* Bertalanffy József Könyvnyomdája.
- Éhen, Gy. (1903). *A városok. I-II. kötet.* Seiler Henrik Utódai Könyvnyomdája.
- Gaál, E. (1991, szerk.). *Szeged története 3. 1-2. rész. 1849–1919.* Somogyi Könyvtár.
- Granasztói, P. (1982). *Építészeti, városépítési, társadalom.* Akadémiai Kiadó.
- K (1921). Alföldi por. *Szeged, 2(135), 3.*
- Karády, V. (1997). *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon.* Replika Kör.
- Karády, V. & Nagy, P. T. (2012). *Iskolázás, értelmiség és tudomány a 19-20. századi Magyarországon.* Wesley János Lelkészképző Főiskola.
- Klebsberg, K. (1928): *Neonacionalizmus.* Atheneum.
- Kovács, Z. & Vida, Gy. (2016). *Urbanizáció.* Elektronikus tananyag. SZTE.
- Makk, F. & Marjanucz, L. (2011, szerk.). *A Szegedi Tudományegyetem és elődei története (1581–2011).* Szegedi Egyetemi Kiadó.
- Makkai, L. (1963). *A magyar városfejlődés és városépítési történetének vázlatja.* Tankönyvkiadó.
- Mészáros, R. (1990). *Az urbanizáció térbeli folyamatai Szegeden.* JATE Kiadó.
- Nagymélykúti, F. (1919). A szegedi egyetem. *Délmagyarország, 8(33), 4.*
- Nagy, P. T. (2010). *Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19-20. századi Magyarországon.* Új Mandátum Könyvkiadó.
- Péter, L. (1989). *A szegedi főreáliskola, elődei és utódai.* Móra Ferenc Múzeum.
- Szalay, J. (1933). *A város.* Városkultúra.
- Sz. n. (1912). Főiskolát Szegednek! *Délmagyarország, 3(1), 6.*
- Sz. n. (1919a). A kolozsvári egyetemet Szegedre helyezik. *Délmagyarország, 8(256), 1.*
- Sz. n. (1919b). Nem lehet felállítani az egyetem orvosi fakultását. *Délmagyarország, 8(258), 2.*
- Sz. n. (1919c). Az egyetemi tanárok elhelyezése. *Délmagyarország, 8(270), 7.*
- Sz. n. (1920a). Az egyetem ügye. *Délmagyarország, 9(45), 2.*
- Sz. n. (1920b). A szegedi egyetem elhelyezése. *Délmagyarország, 9(109), 4.*
- Sz. n. (1920c). Az egyetem elhelyezésének problémája. *Délmagyarország, 9(117), 1–2.*
- Sz. n. (1920d). Szeged nem kap egyetemet. *Szeged, 1(6), 2.*
- Sz. n. (1920e). Nem jön Szegedre az egyetem. *Szeged, 1(1), 2.*
- Sz. n. (1921a). Megérkeztek a kolozsvári egyetem műszerei. *Szeged, 2(57), 3.*
- Sz. n. (1921b). Megállapították az egyetem elhelyezését. *Szeged, 2(78), 4.*
- Sz. n. (1921c). Hatvankilenc lakást igényel a kolozsvári egyetem tanári kara. *Szeged, 2(94), 3.*
- Sz. n. (1921d). Negyven telefonállomásra lesz szüksége az egyetemnek. *Szeged, 2(120), 4.*
- Sz. n. (1921e). Közérdekű aggodalmak? *Szeged, 2(156), 1.*
- T. Molnár, G. (1999). A felsőoktatás megjelenése és szellemi hatása Szegeden. In T. Molnár, G. (szerk.), *A régió kulturális központja, Szeged.* Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Közművelődési Tanszéke.
- T. Molnár, G. (1999, szerk.). *A régió kulturális központja, Szeged.* Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Közművelődési Tanszéke.
- Tóth, J. (1977). *Az urbanizáció népességföldrajzi vonatkozásai a Dél-Alföldön.* Akadémiai Kiadó.

Jegyzetek

¹ 1895–1902 között Szombathely polgármestere, majd országgyűlési képviselő.

² Bachó Viktor tervei alapján.

³ Tervezte Skalciczky Antal pesti építész.

⁴ szegedfolyoirat.sk-szeged.hu/2021/01/06/blazovich-laszlo-a-szegedi-kiralyi-itelotabla-tortenete-negy-kotetben/ Utolsó letöltés: 2023. 09. 04.

⁵ Meixner Károly és Ney Béla tervei alapján.

⁶ <http://szegedfolyoirat.sk-szeged.hu/2019/01/17/fizel-natasa-90-eve-szegeden/> Utolsó letöltés: 2023. 09. 04.

⁷ Petsch Elek tervei alapján.

Absztrakt

Tanulmányom fókuszában az a kérdés áll, hogy Szeged esetében a dualizmus időszakában milyen események vezettek az iskolavárossá váláshoz, valamint, hogy Szeged város lakossága a 20. század elején mennyire volt egységes abban az elképzelésben, hogy a település fejlődésének egyik útja az iskolavárosként való kiteljesedés, azaz az egyetemi várossá válás.

Kulcsszavak: egyetemváros, iskolaváros, felsőoktatás-történet

Balogh-Pécsi AnettSzegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola
Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar

A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció egyéves drámaalapú fejlesztése 10-11 évesek körében

A tanulmányban egy 10-11 évesekkel (n = 18) végzett kontrollcsoportos (n = 28) fejlesztés eredményeit ismertetjük. A kommunikációfókuszú fejlesztőprogram célja a szociális-probléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció fejlesztése volt drámapedagógiai módszerekkel.

Bevezetés

Az elmúlt évtizedben – hazánkkal ellentétben – egyre több országban dolgoznak ki iskolai programot a társas viselkedés valamely formájának (pl. együttműködés, segítség) fejlesztése, a felmerülő problémák kezelése érdekében, valamint egyre több a preventív jellegű program is. A preventív programok növekvő hányadának célja az iskolai tanulói kudarc csökkentése, ami hosszú évek alatt hozzájárulhat az iskolai lemorzsolódás csökkenéséhez is (Ibabe, 2016). Mivel a szociális és az érzelmi képességek nem megfelelő működése nagymértékben meghatározza az iskolai kudarcok kialakulását és fennmaradását, a tanulmányban bemutatott egyéves fejlesztőprogram célja a szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció mint a szociális kompetencia összetevőinek, a társas viselkedés formáinak fejlesztése volt drámapedagógiai eszközökkel. A tanulmányban ismertetjük a kutatás elméleti háttérét, a mért és fejlesztett területeket, a program főbb tartalmi elemeit, a kutatás módszertanát, valamint az azonosított változásokat.

Elméleti háttér

Az iskolai kudarc élménye akkor alakul ki a tanulóknál, amikor úgy érzik, nem tudnak az elvárásoknak megfelelően teljesíteni, nem képesek az elvárt módon, szabályok mentén viselkedni, működni társas környezetük egy vagy több csoportjában (Ibabe, 2016). Az iskolai kudarc kialakulása és fennmaradása többféle okra vezethető vissza, melyek között személyes (kognitív és nem kognitív) és környezeti (családi és iskolai) okokat különítenek el. Egyre több a bizonyíték arra, hogy hosszan tartó, a személyiségfejlődést

akár több területen is nehezítő kudarcélmény (és egyik következményeként az iskolai lemorzsolódás is) nem kizárólag a kognitív jellemzőkhöz (pl. nyelvi és matematikai képességek nem megfelelő működése, tanulási nehézségek, figyelemhiány) és a tanulók nem kielégítő családi (pl. szociális, gazdasági nehézségek) helyzetéhez köthető (Kasik és mtsai, 2022; Paksi és mtsai, 2020; Petridou és Karagiorgi, 2016; Turkheimer és mtsai, 2003), ahogyan azt hosszú évtizedekig gondolták. Az újabb vizsgálatok alapján kudarcélményt okozhat – többek között – az iskolai és/vagy családi problémákból eredő stressz, a szorongás, a nem megfelelő érzelemszabályozás, a problémamegoldás nehézsége, a maladaptív megküzdési stratégiák alkalmazása, a kitartás, az érdeklődés és a motiváció nem megfelelő szintje, a nem hatékony tanulási módszerek alkalmazása, valamint a problémákat nem vagy nem megfelelően kezelő iskola is. Szintén fontos kutatási eredmény, hogy a kiválóan tanuló, nagyon jó anyagi körülmények között élő diákok is megélhetnek jelentős mértékű iskolai kudarcot, szintén ellentmondva a korábban gondoltaknak, miszerint az etnikai kisebbségekhez tartozók, az alacsony szocioökonómiai státuszú tanulók, illetve a fogyatékkal élők a leginkább veszélyeztetettek (Galindo és mtsai, 2022).

Számos kutatás (pl. Denham és mtsai, 2012; Petridou és Karagiorgi, 2016) igazolja, hogy a nem hatékony szociálisprobléma-megoldás, a maladaptív megküzdési stratégiák és a nem asszertív kommunikáció egyaránt szoros összefüggésben áll az iskolai kudarcral. A kapcsolat kettős: egyrészt ezek az iskolai környezetben kudarcélményhez vezethetnek, másrészt a más okból kialakult kudarcélmény eredményezheti ezek megjelenését. Tehát a társas problémák kezelése, a nehézségekkel való megküzdés és a saját érdekek, szükségletek mások érdekeinek és szükségleteinek figyelembevételével való kommunikálása oka és következménye is lehet az iskolai kudarcnak.

A szociálisprobléma-megoldás egy motivációs-kognitív-emocionális-viselkedéses folyamat, melynek célja a társas problémák kezelése (D'Zurilla és mtsai, 2004). A folyamat egyik része a problémához és annak megoldásához való viszonyulás, ami alapvetően lehet negatív vagy pozitív (akarom vagy sem megoldani, tudom vagy sem, hogyan oldjam meg, bízom vagy sem magamban és a másik félben). A folyamat másik része, a megoldáson való gondolkodás, alternatívák felsorakoztatása, illetve döntés arról, miként történjék a megoldás, ugyanakkor ezt a folyamatot számos nem tudatos folyamat kísérheti, meghatározhatja. Ezek alapján a megoldási stílus általában racionális vagy impulzív vagy elkerülő, illetve ezek kevert formája akár egy adott problémahelyzetben is (D'Zurilla és mtsai, 2002). A racionális problémamegoldó a tényeket mindvégig szem előtt tartja, érdeklí a másik véleménye, számol a következményekkel; az impulzív elsősorban csak azt a néhány tényt veszi figyelembe, amely szorosan kapcsolódik az érzelmeihez, illetve megerősíti saját meggyőződésében, főként önmagára koncentrálni, nehezen képes a másik fél helyzetébe képzelni magát; az elkerülő problémamegoldó a megoldást általában másra hárítja, vagy a szükségesnél hamarabb fejezi be, nem akar a problémával foglalkozni. Serdülők körében végzett vizsgálatok alapján (Kasik, 2015; Kasik és Gál, 2017; Kasik és mtsai, 2016) 8–12 éves kor között a pozitív orientáció jellemzőbb a gyerekekre, mint a negatív orientáció, azonban az impulzivitás és az elkerülés mértéke ebben az életkorban még alacsonyabb, mint a racionalitásé. Jelentős változás 12-13 éves kortól azonosítható: egyre jellemzőbb a negatív orientáció és kevésbé jellemző a pozitív viszonyulás, ami a lányok körében gyakoribb, emellett pedig nő az impulzivitás mértéke, ám ez igen változatos nem szerinti különbséget mutat. Fokozatosan nő 11-12 éves kortól a racionális problémamegoldó stílus és az elkerülés mértéke, különösen a fiúknál (Kasik, 2015). Mindezek változására jelentős hatással van a családi háttér, a szülők problémamegoldása és kommunikációs stílusa, ezért ahol a család kommunikációs mintái negatív hatással bírnak a problémák értelmezésére és kezelésére, azok a serdülők gyakrabban küzdenek kortársi vagy más közösségekben is társas problémákkal (Kasik, 2015; Reid,

Webster-Stratton és Hammond, 2007), gyakrabban küzdenek pszichés problémákkal, illetve hajlamosabbak a deviáns viselkedésre (Margitics és Pauwlik, 2006; Pikó, 2002; Reid, Webster-Stratton és Hammond, 2007). Mivel a családi minták egyre több esetben nem járulnak hozzá a harmonikus fejlődéshez (Kasik, 2014, 2015), a szociálisprobléma-megoldás tudatos, tervszerű fejlesztése intézményi keretek között kiemelten fontosnak tekinthető.

A problémamegoldó stílusok nem azonosak a megküzdési stratégiákkal (Lazarus és Launier, 1978), melyeket nehéz élethelyzetekben alkalmazunk, illetve nem minden megküzdés problémamegoldás, ám ha a problémát stresszornak tekintjük, akkor a problémamegoldás összekapcsolható a Lazarus és Launier (1978) által leírt érzelempontú (a negatív érzelmek csökkentésére irányuló) és problémafókuszú (a problémára és annak megoldására összpontosító) megküzdési stratégiákkal (D’Zurilla és Nezu, 2007). D’Zurilla és Nezu (2007) a problémamegoldást és a megküzdési stratégiákat integráló modelljükben három komponenst különböztettek meg: (1) stresszhelyzet, (2) érzelmi distressz és (3) problémamegoldó megküzdés. A stresszhelyzet lehet egy probléma (pl. értékek/érdekek összeütközése) vagy egy jelentős negatív életesemény (pl. válás, haláleset), míg az érzelmi distressz az egyén érzelmi reakciója a stresszhelyzetben, ami lehet negatív (az egyén biztonsága veszélyben van) vagy pozitív (az egyén úgy gondolja, erőfeszítései sikeresek, és képes változtatni a helyzeten). A problémamegoldó megküzdés szemlélteti az összefüggést: az érzelempontú stratégiák (pl. távolságtartás, elkerülés) szorosan kapcsolódnak az impulzív és az elkerülő problémamegoldó stílusokhoz, míg a problémaközpontú stratégiák (pl. konfrontálódás, érzelem- és viselkedésszabályozás, társas támogatás keresése, tervezés, pozitív jelentéskeresés és felelősségvállalás) a racionális problémamegoldó stílushoz. Lazarus és Folkmann (1986) rámutatott arra, hogy a megküzdési stratégiák átfedést mutathatnak az egyes társas helyzetekben, hiszen a cél alapján (mit akar elérni) tudatosan módosíthatja az egyén a stratégiáját. D’Zurilla és Nezu (2007) pedig arra hívta fel a figyelmet, hogy ez átfedést eredményezhet magukban a problémamegoldó stílusokban is (Balogh-Pécsi, 2023).

Mind a szociálisprobléma-megoldás, mind a megküzdési stratégiák fejlődése szempontjából meghatározó, hogyan kommunikál az egyén, mi jellemzi kommunikációs stílusát. Az asszertív kommunikációs stílus nagymértékben elősegítheti a hatékony problémamegoldást, illetve a nehézségek kezelését, feldolgozását (Eskin, 2013). Asszertív kommunikáció során úgy lépünk kapcsolatba másokkal és fejezzük ki saját igényeinket, vágyainkat, gondolatainkat, hogy figyelembe vesszük és tiszteletben tartjuk mások jogait, érzéseit és véleményét, miközben kiállunk saját jogainkért, szükségleteinkért mások és saját személyes határainkat is tiszteletben tartva, még nehezített körülmények között is (Gaumer Erickson és mtsai, 2016). Az asszertív kommunikáció alkalmazása lehetőséget teremt arra, hogy a hatékony problémamegoldás érdekében nyíltan megvitassuk az eltérő gondolatokat, véleményeket és igényeket. Erősítheti a kapcsolatokat, hozzájárulhat a társas támasz kialakításához, csökkentheti a nehéz helyzetből fakadó stresszt (Erozkan, 2013; Pipas és Jaradat, 2010).

A szociáliskompetencia-összetevők fejlesztésének egyik lehetséges kerete és módszere a drámajáték, mely során a diákok együttműködve dolgozhatnak és segíthetik egymást, gondolataikat és érzelmeiket nyitottan fejezhetik ki, toleránsak lehetnek egymással, megtanulhatják a másik nézőpontját megérteni, átérezni (Adigüzel és Timucin, 2010; Bayraktar és Okvuran, 2012; DICE, 2010; Karakelle, 2009; Lake és Evangelou, 2019; Nuri és Topdal, 2013; Üstündag, 1997; Webster-Stratton, 2011). Az elmúlt másfél-két évtizedben egyre több iskolai program használja a drámajátékot a szociális kompetencia egy vagy több összetevőjének fejlesztésére (Eck, 2017; Jaskóné, 2020; Szabó és Fügedi, 2015; Webster-Stratton, 2011). Az egyik legátfogóbb nemzetközi vizsgálat a drámapedagógiai módszereket alkalmazó programok hatékonyságáról a Drama Improves

Lisbon Key Competences in Education (DICE, 2010). A kontrollcsoportos kutatás eredményei alapján azok a serdülők, akik részt vettek drámaalapú fejlesztésben, jobban érzik magukat az iskolában, folyamatosan javul tanulmányi teljesítményük, magabiztosabban kommunikálnak, fejlettebb az empátiájuk, hatékonyabb stratégiákkal tudják kezelni a stresszes helyzeteket, problémamegoldásuk kevésbé elkerülő (DICE, 2010).

Módszerek

Célok és hipotézisek

Célunk 10-11 éves tanulók szociálisprobléma-megoldásának, megküzdési stratégiáinak és kommunikációjának mérése és egy éven át tartó drámaalapú, kommunikációközpontú fejlesztése volt. Feltételeztük, hogy az asszertív kommunikáció fejlesztésének közép-pontba állításával változik a diákok szociálisprobléma-megoldása és megküzdése: nő a racionális problémamegoldó stílus, csökken az elkerülő stílus gyakorisága, illetve nő az adaptív (pl. probléma értelmezése) és csökken a maladaptív (pl. elkerülés-menekülés) stratégiák alkalmazásának gyakorisága, ami feltételezi, hogy a hatékony stílusokat és stratégiákat egyre tudatosabban alkalmazzák a diákok.

Minta

Az egy osztálynyi kísérleti csoport (N = 18, M = 10,54, SD = 0,57, 55% lány) és a két osztályból álló kontrollcsoport (N = 28, M = 10,48, SD = 0,49, 59% lány) tagjai egy magyarországi általános iskola 10-11 éves (5. osztályos) diákjai voltak. Mindegyik diák anyanyelve magyar. Sem a kísérleti, sem a kontrollcsoport tagjai nem vettek részt korábban szociáliskompetencia-fejlesztésben. A kísérleti és a kontrollcsoport a mért háttérjellemezők (nem: Pearson $\chi^2 = 0,155$, $p = 0,694$; szülők iskolai végzettsége: Pearson $\chi^2 = 9,82$, $p = 0,631$; iskolába járási attitűd: Pearson $\chi^2 = 1,84$, $p = 0,735$) alapján nem különbözött jelentős mértékben a program kezdetekor.

Mérőeszközök

A kommunikációt az Assertiveness Questionnaire (AQ, Erickson és mtsai, 2016; magyar változat: Kommunikációs kérdőív, Balogh-Pécsi és Kasik, 2020), a szociálisprobléma-megoldást a Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R, D’Zurilla és mtsai, 2002; magyar változat: Kasik és mtsai, 2010), a megküzdési stratégiákat a Ways of Coping Questionnaire (WCQ, Folkman és Lazarus, 1988; magyar változat: Rózsa és mtsai, 2008) segítségével vizsgáltuk mind az elő-, mind az utómérés során.

AQ. A kérdőív 20 állítást tartalmaz, melyeket egy ötfokú skálán kell értékelni (1 = Egyáltalán nem jellemző rám/nem szoktam ezt tenni – 5 = Teljesen jellemző rám/nagyon gyakran teszem). A tételek két faktorba csoportosulnak: (1) Saját szükséglet, érzés, gondolat kifejezése, (2) Másikra figyelés. A kérdőívben szereplő tételek közül hat fordított, ezek a passzív (pl. *Gyakran nehezemre esik nemet mondani.*), a manipulatív (pl. *Nem beszélek az érzéseimről, inkább elrejttem az érzéseimet.*) és az agresszív (pl. *Amikor megbántanak, nehezen tudom kontrollálni az érzéseimet.*) stílust tükrözik. A többi kijelentés asszertív kommunikációs stílust fejez ki (pl. *Igyekszem nem megbántani azt, akivel nem értek egyet.*).

SPSI-R. A kérdőív 25 tételből áll, az állításokat szintén ötfokú skálán kell megítélni (1 = Egyáltalán nem igaz rám – 5 = Teljesen igaz rám). Az állítások öt faktort alkotnak: (1) Pozitív orientáció (pl. *Egy probléma megoldása kihívás számomra.*), (2) Negatív

orientáció (pl. *Amikor döntést kell hoznom, ideges és bizonytalan vagyok.*), (3) Racionalitás (pl. *Amikor meg kell oldanom egy problémát, az első dolgom, hogy minél többet megtudjak a problémáról.*), (4) Impulzivitás (pl. *Amikor döntést kell hoznom, nem gondolom át alaposan a lehetőségeket.*), (5) Elkerülés (pl. *Mindent megteszek, hogy elkerüljem a problémáimmal való foglalkozást.*).

WCQ. A kérdőív 22 tétel, melyeket négyfokú skálán kell értékelni (1 = Nem jellemző rám – 4 = Nagyon jellemző rám). A kérdőív hét faktorból áll: (1) Pozitív átértékelés (pl. *A helyzet arra inspirált, hogy valami kreatív dolgot tegyek.*), (2) Elkerülés-menekülés (pl. *Evéssel, ivással, dohányzással, nyugtatók vagy gyógyszerek szedésével próbáltam segíteni magamon.*), (3) Társas támogatás keresése (pl. *Elfogadtam mások együttérzését és megértését.*), (4) Távolságtartás-elfogadás (pl. *Megpróbáltam elfelejteni az egészet.*), (5) Konfrontálódás (pl. *Kifejeztem a dühömet a probléma okozójával szemben.*), (6) Tervszerű problémamegoldás és önkontroll (pl. *Tudtam, mit kell tennem, ezért megdupláztam az erőfeszítéseimet a siker érdekében.*), (7) Visszahúzóds-kontrollvesztés és segítségkérés (pl. *Magamat okoltam és hibáztattam.*).

A WCQ-t adaptáltuk a fejlesztés előtt egy nagyobb mintán ($n = 182$). A megerősítő faktorelemzés adatait (a további két kérdőívét is), valamint a megbízhatósági mutatókat (szintén mind a három kérdőívét) az 1. táblázat tartalmazza. Mindegyik kérdőív megfelelő megbízhatósági mutatókkal, illetve az eredeti tételszámmal és faktorstruktúrával rendelkezik.

1. táblázat. A megerősítő faktorelemzés és a reliabilitásvizsgálat eredményei

Kérdőív	χ^2/df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	Cronbach- α
SPSI-R	1,26	0,040	0,93	0,92	0,077	0,89
WCQ	1,32	0,046	0,89	0,86	0,060	0,80
AQ	1,17	0,033	0,91	0,90	0,072	0,83

Adatgyűjtés és -elemzés

Az adatgyűjtés és a fejlesztés az igazgatók és a szülők engedélyével történt. Az adatokat SPSS 24 programmal elemeztük. Az elemzés során kétmintás (független) t-próbát és ANOVA-t (ismételt mérés), faktorelemzést és reliabilitásvizsgálatot (Cronbach- α), valamint hierarchikus lineárisregresszió-elemzést végeztünk. A háttérváltozókat χ^2 -tesztel elemeztük.

Fejlesztés

A drámaalapú csoportos fejlesztés 2021 szeptemberétől 2022 júniusáig tartott, 18 (két-hetenként, 90 perces) délutáni foglalkozásból állt. A fejlesztést egy drámapedagógus és egy iskolapszichológus végezte kettős vezetéssel, akik nem ismerték előtte a diákokat. A fejlesztőprogram három modulból áll, mindegyik kidolgozása egyrészt korábban már alkalmazott szociális-kompetencia-fejlesztő program elemei (Szabó és Fügedi, 2015; Webster-Stratton, 2011), másrészt a mérésben alkalmazott kérdőívek faktortartalma alapján történt: (1) Ön- és társismeret, (2) Kommunikációs stílusok; (3) Társas problémák megoldása.

Az *Ön- és társismeret* modul a csoportalakítást és az énkép erősítését segítő gyakorlatokat tartalmaz, célja, hogy felismerjék a diákok az érzéseiket különböző társas (problémát tartalmazó és nem tartalmazó) helyzetekben, valamint e modul gyakorlatai

révén történt az együttműködés szabályainak elsajátíttatása. A *Kommunikációs stílusok* modul gyakorlatainak célja a kommunikációs stílusok (asszertív, agresszív, szubmisszív, passzív, passzív agresszív) megtapasztalása, a stílusok előnyeinek és hátrányainak megértése szituációs játékokon, drámajátékokon keresztül – és a teljes program központi célja az asszertív kommunikáció fejlesztése volt. A szituációs játékok improvizáción alapulnak, melyek során a diákok saját élményeiket, vágyaikat, félelmeiket dolgozhatják fel és építhetik be az improvizációkba. A *Társas problémák megoldása* modul célja a problémamegoldás és a megküzdés különböző formáinak megtapasztalása, rövid és hosszú távú hatásuk megértése, e formák és a kommunikációs stílusok kapcsolatának azonosítása, mely modul a tanítási drámán és a szakértői játékon mint módszeren alapul.

Eredmények

A kísérleti és a kontrollcsoport jellemzői az előmérés alapján

Kétmintás t-próbával elemeztük, van-e faktoronkénti különbség a kísérleti és a kontrollcsoport között a bemeneti mérés (előmérés) alapján. Az eredményeket a 2. táblázat tartalmazza (sorrendben AQ, SPSSI-R és WCQ faktorai).

2. táblázat. Az előmérés eredményei a kísérleti és a kontrollcsoportban

<i>Faktor</i>	<i>Kísérleti (n = 18) M (SD)</i>	<i>Kontroll (n = 28) M (SD)</i>	<i>Kétmintás t (p)</i>
Saját szükséglet, érzés, gondolat kifejezése	2,71 (0,61)	2,74 (0,48)	0,163 (0,821)
Másikra figyelés	3,20 (0,88)	3,30 (0,74)	0,515 (0,608)
Pozitív orientáció	3,13 (0,56)	3,17 (0,68)	0,195 (0,846)
Negatív orientáció	1,82 (0,59)	2,09 (0,76)	0,250 (0,210)
Racionalitás	3,03 (1,15)	3,21 (0,97)	0,915 (0,363)
Impulzivitás	2,84 (1,01)	2,78 (0,74)	-0,360 (0,720)
Elkerülés	2,24 (1,05)	1,92 (0,70)	-1,421 (0,158)
Pozitív kiértékelés	2,16 (0,55)	2,46 (0,53)	1,671 (0,098)
Elkerülés-menekülés	2,68 (0,68)	2,51 (0,86)	-0,732 (0,466)
Társas támogatás keresése	2,56 (0,58)	2,68 (0,68)	-0,202 (0,840)
Távolságtartás-elfogadás	2,31 (0,56)	2,30 (0,61)	-0,282 (0,978)
Konfrontálódás	1,84 (0,73)	1,86 (0,69)	0,105 (0,917)
Tervszerű problémamegoldás és önkontroll	2,56 (0,56)	2,73 (0,81)	0,759 (0,450)
Visszahúzóds-kontrollvesztés és segítségkérés	2,02 (0,60)	1,79 (0,53)	-1,628 (0,108)

Az elemzés eredményei (2. táblázat) alapján egyik faktor esetében sincs szignifikáns eltérés a csoportok átlagértékei között, vagyis a programot úgy kezdtük meg, hogy egyik területen sem volt számottevő különbség a fejlesztésben részt vevő és az abban nem részt vevő 10-11 éves tanulók között.

Az ismételt mérés (ANOVA) eredményei

ANOVA-val (ismételt mérés) elemeztük, van-e jelentős különbség az előmérés és az utómérés adatai között. Az eredményeket a 3. táblázat szemlélteti (sorrendben AQ, SPSP-R és WCQ faktorai).

3. táblázat. Az ismételt mérés (ANOVA) eredményei a kísérleti és a kontrollcsoportban

<i>Faktor</i>	<i>Előmérés M (SD)</i>	<i>Utómérés M (SD)</i>	<i>Idő</i>		<i>Csoport</i>		<i>Idő X Csoport</i>	
			<i>F</i>	η^2	<i>F</i>	η^2	<i>F</i>	η^2
<i>Saját szükséglet, érzés, gondolat kifejezése</i>								
Kísérleti	2,71 (0,61)	2,90 (0,54)	8,83	0,126	0,20	0,001	1,00	0,01
Kontroll	2,74 (0,48)	2,67 (0,53)						
<i>Másikra figyelés</i>								
Kísérleti	3,20 (0,88)	3,16 (0,75)	0,01	0,001	0,61	0,001	0,08	0,001
Kontroll	3,30 (0,74)	3,32 (0,62)						
<i>Pozitív orientáció</i>								
Kísérleti	3,13 (0,56)	3,32 (0,67)	2,85	0,03	0,06	0,001	0,05	0,001
Kontroll	3,17 (0,68)	3,39 (0,73)						
<i>Negatív orientáció</i>								
Kísérleti	1,82 (0,59)	2,02 (1,05)	2,48	0,03	1,41	0,02	0,01	0,001
Kontroll	2,09 (0,76)	2,25 (0,83)						
<i>Racionalitás</i>								
Kísérleti	3,03 (1,15)	3,01 (1,08)	0,07	0,001	1,34	0,02	0,01	0,001
Kontroll	3,21 (0,97)	3,33 (0,80)						
<i>Impulzivitás</i>								
Kísérleti	2,84 (1,01)	2,40 (0,84)	2,36	0,03	0,65	0,01	3,41*	0,12
Kontroll	2,78 (0,74)	2,74 (0,63)						
<i>Elkerülés</i>								
Kísérleti	2,24 (1,05)	2,01 (1,05)	0,12	0,001	0,48	0,001	1,82	0,03
Kontroll	1,92 (0,70)	2,04 (0,81)						
<i>Pozitív kiértékelés</i>								
Kísérleti	2,16 (0,55)	2,23 (0,60)	0,29	0,001	3,07	0,05	0,001	0,001
Kontroll	2,46 (0,53)	2,51 (0,64)						
<i>Elkerülés-menekülés</i>								
Kísérleti	2,68 (0,68)	2,21 (0,85)	0,41	0,001	0,69	0,001	7,41**	0,13
Kontroll	2,51 (0,86)	2,70 (0,80)						
<i>Társas támogatás keresése</i>								
Kísérleti	2,56 (0,58)	2,31 (0,87)	0,65	0,01	0,73	0,01	0,42	0,02
Kontroll	2,68 (0,68)	2,54 (0,81)						
<i>Távolságtartás-elfogadás</i>								
Kísérleti	2,31 (0,56)	2,24 (0,78)	0,30	0,001	0,10	0,000	0,478	0,001
Kontroll	2,30 (0,61)	2,37 (0,68)						

Faktor	Előmérés <i>M</i> (<i>SD</i>)	Utómérés <i>M</i> (<i>SD</i>)	Idő		Csoport		Idő X Csoport	
			<i>F</i>	η^2	<i>F</i>	η^2	<i>F</i>	η^2
<i>Konfrontálódás</i>								
Kísérleti	1,84 (0,73)	2,26 (0,87)	6,85	0,09	0,86	0,03	4,29*	0,11
Kontroll	1,86 (0,69)	2,02 (0,81)						
<i>Tervszerű problémamegoldás és önkontroll</i>								
Kísérleti	2,56 (0,56)	2,54 (0,96)	0,35	0,001	1,84	0,02	0,54	0,001
Kontroll	2,73 (0,81)	2,82 (0,73)						
<i>Visszahúzó-dás-kontrollvesztés és segítségkérés</i>								
Kísérleti	2,02 (0,60)	1,92 (0,73)	0,05	0,001	0,84	0,01	0,94	0,01
Kontroll	1,79 (0,53)	1,92 (0,73)						

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

Az eredmények (3. táblázat) szerint három területen történt változás (Idő X Csoport) a kísérleti csoportban, ezeknél az utómérés értékei szignifikánsan eltérnek az előmérés eredményeitől, figyelembe véve a kontrollcsoport értékeit. A kísérleti csoportban jelentősebben csökkent az impulzív problémamegoldó stílus (SPSI–R, $p = 0,042$) és az elkerülés-menekülés mint megküzdési stratégia (WCQ, $p = 0,008$) értéke, valamint nagyobb mértékben nőtt a konfrontálódás (érzelmek, gondolatok határozott kifejezése, aktív szembenézés a helyzettel) mint megküzdési stratégia (WCQ, $p = 0,040$) értéke.

A regresszióelemzés eredményei

Az ANOVA-eredmények alapján az impulzivitás (SPSI–R), az elkerülés-menekülés (WCQ) és a konfrontálódás (WCQ) mint függő változókra gyakorolt más változók hatását elemeztük. A hierarchikus lineárisregresszió-elemzés során első lépésben az adott faktor előmérés (T0) és utómérés (T1) közötti változását ($\Delta = T1 - T0$) elemeztük, ekkor az előmérés értéke mellett bevontuk az életkor és a nem változót is. Második lépésben a csoport (kísérleti, kontroll) változót, majd harmadik lépésben – a fejlesztés kommunikációközpontúsága miatt – a kommunikációt mérő faktorokat (Saját szükséglet, érzés, gondolat kifejezése; Másikra figyelés) vontuk be független változóként az elemzésbe. Az eredményeket a 4. (impulzivitás), az 5. (elkerülés-menekülés) és a 6. (konfrontálódás) táblázat tartalmazza.

4. táblázat. A regresszioelemzés eredményei az impulzivitás két mérés közötti változásának előrejelzésére

Függő változó: impulzivitás (T1)						
Független változó	B (SE)	β	B (SE)	β	B (SE)	β
<i>Step 1.</i>						
Impulzivitás (T0)	0,748 (0,163)	0,751**	0,748 (0,174)	0,700**	0,750 (0,129)	0,580**
Életkor	0,063 (0,308)	0,034	0,063 (0,310)	0,037	0,070 (0,341)	0,042
Nem	0,200 (0,333)	0,123	0,198 (0,335)	0,122	0,230 (0,412)	0,140
<i>Step 2.</i>						
Csoport (Kí/Ko)			0,448 (0,195)	0,345**	0,345 (0,163)	0,298*
<i>Step 3.</i>						
<i>Komm. 1.</i>					0,592 (0,198)	0,358**
<i>Komm. 2.</i>					0,177 (0,139)	0,191
R ²		0,744**				
ΔR^2				0,630**		0,550**

Megjegyzés: *p < 0,05; **p < 0,001; Kí = Kísérleti csoport, Ko = Kontrollcsoport; Komm. 1. = Saját szükséglet, érzés, gondolat kifejezése; Komm. 2. = Másikra figyelés.

5. táblázat. A regresszioelemzés eredményei az elkerülés-menekülés két mérés közötti változásának előrejelzésére

Függő változó: elkerülés-menekülés (T1)						
Független változó	B (SE)	β	B (SE)	β	B (SE)	β
<i>Step 1.</i>						
Elkerülés-menekülés (T0)	0,412 (0,130)	0,430**	0,298 (0,124)	0,286**	0,309 (0,120)	0,361**
Életkor	0,319 (0,420)	0,187	0,311 (0,388)	0,154	0,217 (0,198)	0,079
Nem	0,368 (0,460)	0,220	-0,028 (0,232)	-0,170	-0,119 (0,203)	-0,075
<i>Step 2.</i>						
Csoport (Kí/Ko)			-0,592 (0,236)	-0,306**	-0,439 (0,202)	-0,251**
<i>Step 3.</i>						
<i>Komm. 1.</i>					0,476 (0,217)	0,312**
<i>Komm. 2.</i>					0,549 (0,249)	0,461*
R ²		0,365**				
ΔR^2				0,139**		0,283**

Megjegyzés: *p < 0,05; **p < 0,001; Kí = Kísérleti csoport, Ko = Kontrollcsoport; Komm. 1. = Saját szükséglet, érzés, gondolat kifejezése; Komm. 2. = Másikra figyelés.

6. táblázat. A regresszióelemzés eredményei a konfrontálódás két mérés közötti változásának előrejelzésére

Független változó	Függő változó: konfrontálódás (T1)					
	B (SE)	β	B (SE)	β	B (SE)	β
<i>Step 1.</i>						
Konfrontálódás (T0)	0,567 (0,150)	0,478**	0,535 (0,148)	0,455**	0,515 (0,134)	0,434**
Életkor	0,000 (0,189)	0,000	0,000 (0,174)	0,000	-0,101 (0,145)	-0,067
Nem	-0,338 (0,240)	-0,210	-0,681 (0,379)	-0,519	-0,618 (0,310)	-0,358
<i>Step 2.</i>						
Csoport (Kí/Ko)			0,310 (0,110)	0,210**	0,321 (0,113)	0,198**
<i>Step 3.</i>						
<i>Komm. 1.</i>					0,435 (0,215)	0,277*
<i>Komm. 2.</i>					-0,436 (0,199)	-0,314*
R ²	0,710**					
ΔR^2			0,741**		0,592**	

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$; Kí = Kísérleti csoport, Ko = Kontrollcsoport; Komm. 1. = Saját szükséglet, érzés, gondolat kifejezése; Komm. 2. = Másikra figyelés.

A regresszióelemzés eredményei (4–6. táblázat) azt mutatják, hogy mindhárom faktornál az utómérés értékét nagymértékben magyarázza az előmérés értéke (impulzivitás: $t = 0,463$, $p = 0,021$; elkerülés-menekülés: $t = 3,162$, $p = 0,003$; konfrontálódás: $t = 3,781$, $p = 0,001$), és sem a nem, sem az életkor nem bír jelentős magyarázóerővel (Step 1.). Ugyancsak mindhárom faktor esetében a csoport (kísérleti/kontroll) változó jelentős magyarázóerővel bír (impulzivitás: $t = 1,984$, $p = 0,031$; elkerülés-menekülés: $t = -2,506$, $p = 0,015$; konfrontálódás: $t = 2,114$, $p = 0,020$), és ennek bevonásával kismértékben csökkent az adott faktor előméréskor kapott értékének magyarázóereje (Step 2.). A kommunikációt mérő két faktor bevonásával (Step 3.) szintén minimálisan csökkent a mért faktor magyarázóereje, akárcsak a csoport (kísérleti/kontroll) változó magyarázóereje, ám a két kommunikációt mérő faktor eltérően magyarázza a három függő változót. Az impulzivitás esetében csak a Komm. 1. faktor bír szignifikáns hatással ($t = 3,221$, $p = 0,009$), míg az elkerülés-menekülés (Komm. 1.: $t = 3,976$, $p = 0,003$; Komm. 2.: $t = 2,249$, $p = 0,042$) és a konfrontálódás (Komm. 1.: $t = 2,021$, $p = 0,049$; Komm. 2.: $t = -2,193$, $p = 0,034$) esetében mindkét kommunikációt mérő faktor hatása jelentős.

Összegzés, következtetések

Célunk a szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzőinek 10-11 éves (5. évfolyamos) diákok körében történő feltárása, majd e kutatásra alapozva egy egyéves fejlesztőprogram megvalósítása volt. A 18 (egyenként 90 perces) alkalomból álló program fókuszában az asszertív kommunikáció fejlesztése állt, a program három modulja (ön- és társismeret, kommunikációs stílusok, társas problémák megoldása) szervesen kapcsolódott ehhez a területhez. A fejlesztőprogram kidolgozásakor abból indultunk ki, hogy számos társas probléma kialakulása, nehéz élethelyzet nem hatékony kezelése a kommunikációs stílus elégtelenségéből is fakad,

ami gyakran iskolán belüli társas kudarcokhoz vezet számos más területen is mutatott negatív következménnyel.

A most vizsgált és fejlesztett területek életkori sajátosságai jól ismertek, és bár mutatnak kulturális különbségeket, a hazai és a külföldi eredmények alapján (pl. D’Zurilla és mtsai, 2004; Kasik, 2014, 2015; Kasik és mtsai, 2016; Kasik és mtsai, 2018) 10–12 éves korban inkább pozitívan viszonyulnak problémáikhoz a diákok, a serdülőkor első szakaszához képest kevésbé impulzívak és elkerülők, illetve gyakrabban alkalmaznak érzelemközpontú megküzdési stratégiákat, mint problémafókuszúakat. Ennek megfelelően kommunikációjuk gyakran énközpontú, amiben az érzelmek kifejezése erőteljesebb, mint az átgondolt, a helyzet lényegét, megoldási lehetőségeit, valamint a másik szándékát figyelembe vevő asszertív kommunikáció (Eskin, 2013).

Az egyéves program a kísérleti csoportban három területen eredményezett jelentős változást. A feltételezésünkkel ellentétben a racionalitás mint problémamegoldó stílus nem erősödött, ugyanakkor jelentősen csökkent az impulzív, érzelemközpontú megoldói stílus, valamint az elkerülő-menekülő megküzdési stratégia gyakorisága. Az SPSI–R-rel végzett hazai kutatások (Kasik, 2014, 2015; Kasik és mtsai, 2016; Kasik és mtsai, 2018) alapján az impulzivitás a serdülőkorban magas értékkel bír, és fokozatosan nő az elkerülés értéke is, vagyis társas problémáik megoldása során érzelmeikre, főként negatív érzelmeikre koncentrálnak, azok csökkentése az elsődleges cél, valamint gyorsan kilépnek a helyzetből, így az gyakran megoldatlan marad, ami a problémák összeadódását, fokozódását is eredményezheti. A kísérleti csoport eredményei alapján ez a két terület a kommunikációs és problémamegoldó stílusok, valamint az adaptív megküzdési stratégiák rendszeres működtetésével, tudatosításával a szituációs gyakorlatok és játékok révén csökkenthető prepubertás korban. Ezzel szorosan összefügg az az eredmény, hogy nőtt a konfrontálódás, a problémával való szembenézés mértéke a fejlesztési időszak alatt. Úgy tűnik, hogy amennyiben az elkerülés, a visszahúzódás csökken, akkor nem ez a motívum az uralkodó, nő a megoldási szándék, lehetőség van a problémahelyzetre koncentrálni. Úgy gondoljuk, a célzott kommunikációfejlesztés eredményezte azt, hogy szinte mindhárom területre (impulzivitás, elkerülés-menekülés, konfrontálódás) jelentős hatással volt a saját szükségletek, érzések, gondolatok kifejezésének (Komm. 1. faktor), valamint a mások szándékaira, viselkedésére való figyelés (Komm. 2. faktor) gyakorlata, vagyis a kommunikációközpontú, az asszertív kommunikációra fókuszáló segítő-fejlesztő tevékenységsorozat jelentős szerepet játszik az impulzív és elkerülő viselkedés csökkenésében és a problémahelyzettel való szembehelyezkedést tükröző viselkedés gyakoriságának növekedésében.

Mindazonáltal fontos figyelembe venni, hogy a változásokat nem kizárólag a program tartalma és módszertana okozhatja, számos tényező befolyásolhatja egy-egy terület pozitív vagy negatív változását. A kísérleti csoportban lévők családi háttérben nem történt jelentős változás (pl. válás, más stresszkeltező esemény), ugyanakkor lehetnek olyan családon belüli folyamatok, osztálytermi működések, társas kapcsolati változások, amelyek befolyásolják a diákok kommunikációját, problémamegoldását, nehéz élethelyzettel való megküzdését. Ezen esetleges változások feltárása nem történt meg a program végén.

A fejlesztőprogram 18 diákkal zajlott, és bár a minta kicsi, a háttérük alapján – ami nagymértékben meghatározhatja a fejlesztés eredményességét – hasonló jellemzőkkel bírnak a diákok. A jövőben fontos lesz több csoportban, osztályban kipróbálni a programot annak érdekében, hogy még nagyobb biztonsággal állíthassuk, a kommunikációs stílusokra, a problémák megoldására és a megküzdési módokra együttesen koncentráló iskolai fejlesztőprogram hatékony, segíti ezen területek pozitív irányú változását.

Köszönetnyilvánítás

A kutatást részben az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázata támogatta. A szerző az MTA-SZTE Iskolai Kudarok Megelőzése Kutatócsoport (IKUKU) külső tagja.

Irodalom

- Adigüzel, H. Ö., & Timuçin, E. (2010). The effect of creative drama on student achievement in the instruction of some development and learning theories. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1741-1746. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.12.393
- Balogh-Pécsi, A. (2023). A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzői 5. és 7. osztályosok körében. *Magyar Pedagógia*, 123(3), 99–113. DOI: 10.14232/mped.2023.3.99
- Balogh-Pécsi, A. & Kasik, L. (2020). Kommunikációs kérdőív. *Kézirat*. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Bayraktar, A. & Okvuran, A. (2012). Improving Students Writing Through Creative Drama. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 662–665. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.08.220
- Denham, S. A., Bassett, H. H. & Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Educational Journal*, 40, 137–143. DOI: 10.1007/s10643-012-0504-2
- DICE (2010). *A kocka magyar oldala. A DICE kutatás magyar eredményei*. DICE Consortium.
- D'Zurilla, J. T., Nezu, A. M. & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social Problem Solving: Theory and Assessment. In Chang, E. C., D'Zurilla, T. J. & Sanna, L. J. (szerk.), *Social Problem Solving: Theory, Research, and Training*. American Psychological Association. 202–274. DOI: 10.1037/10805-001
- D'Zurilla, T. J. & Nezu, A. M. (2007). *Problem-solving therapy: A positive approach to clinical intervention*. Spring Publishing Company.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R): Technical Manual*. Multi-Health Systems.
- Eck, J. (2017). Drámapedagógia az iskolában – ajánló. *Iskolakultúra*, 27(1–12), 114–120. DOI: 10.17543/iskkult.2017.1-12.114
- Erozkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 739–745.
- Eskin, M. (2013). *Problem Solving Therapy in the Clinical Practice*. Elsevier Insights.
- Galindo, E., Candeias, A. A., Lipowska, M., De Sousa, Ó. C. & Stueck, M. (2022, szerk.). *School Achievement and Failure: Prevention and Intervention Strategies*. Frontiers Media SA. DOI: 10.3389/978-2-8325-0710-0
- Gaumer Erickson, A. S., Noonan, P. M., Monroe, K. & McCall, Z. (2016). *Assertiveness Questionnaire*. University of Kansas, Center for Research on Learning.
- Ibabe, I. (2016). Academic failure and child-to-parent violence: Family protective factors. *Frontiers in Psychology*, 7, 1538. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01538
- Jaskóné, G. M. (2020). Miben segít a pedagógusnak a drámapedagógia? *Publicationes Universitatis Miskolcensis Sectio Philosophica*, 24(1), 226–232.
- Karakelle, S. (2009). Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process. *Thinking Skills and Creativity*, 4(2), 124–129. DOI: 10.1016/j.tsc.2009.05.002
- Kasik, L. (2014). Development of Social Problem Solving – A Longitudinal Study (2009–2011) in a Hungarian Context. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(2), 142–158. DOI: 10.1080/17405629.2014.969702
- Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó.
- Kasik, L. & Gál, Z. (2017). Társas problémák és megoldásuk az osztályteremben. *Educatio*, 26(3), 484–496. DOI: 10.1556/2063.26.2017.3.15
- Kasik, L., Gál, Z., Jámberi, Sz., Tóth, E., Jagodics, B. & Szabó, É. (2022). Az iskolai kudarok tényezői- Egy lehetséges preventív modell keretei. *Magyar Pedagógia*, 122(1), 3–19. DOI: 10.17670/mped.2022.1.3
- Kasik, L., Gál, Z. & Tóth, E. (2018). A negatív problémaorientációt mérő kérdőív (NEGORI) kidolgozása és pszichometriai mutatói. *Alkalmazott Pszichológia*, 18(2), 131–151.
- Kasik, L., Gutí, K., Tóth, E. & Fejes, J. B. (2016). Az elkerülés mint folyamat – Az elkerülés kérdőív bemérése 15 és 18 évesek körében *Magyar Pedagógia*, 116(2), 219–253. DOI: 10.17670/mped.2016.2.219
- Kasik, L., Nagy, Á. & Fűzy, A. (2010). Szociálisprobléma-megoldás kérdőív. *Kézirat*. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.

- Korukcu, O., Ersan, C. & Aral, N. (2015). The Effect of Drama Education on Social Skill Levels of the Students Attending Child Development Associate Program. *International Journal of Society Sciences & Education*, 5(2), 192–202.
- Lake, G. & Evangelou, M. (2019). Let's talk! An interactive intervention to support children's language development. *European Early Childhood Research Journal*, 27(5), 1–20. DOI: 10.1080/1350293x.2019.1579549
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). Coping and adaptation. In Gentry, W. D. (szerk.), *The handbook of behavioral medicine*. Guilford Press. 282–325.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1988). *Ways of Coping Questionnaire*. Consulting Psychologist Press, Inc.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1978). Stress related transactions between person and environment. In Pervin, L. & Lewis, M. (szerk.), *Internal and external determinants of behavior*. Plenum Press. 287–327. DOI: 10.1007/978-1-4613-3997-7_12
- Margitics, F. & Pauwlik, Zs. (2006). Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *Magyar Pedagógia*, 106(1), 43–62.
- Nuri, E. & Topdal, E. B. (2014). Using Drama in School Development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 14, 566–570. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.05.099
- Paksi, B., Széll, K., Magyar, É. & Fehérvári, A. (2020). A lemorzsolódás egyéni és kontextuális tényezői. *Iskolakultúra*, 30(8), 62–81. DOI: 10.14232/iskkult.2020.8.62
- Petridou, A. & Karagiorgi, Y. (2016). Cross-Sectional Predictors of Risk for School Failure. *International Journal of Research & Method in Education*, 39(4), 365–382. DOI: 10.1080/1743727x.2016.1189896
- Pikó, B. (2002). *Egészségpszichológia*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pipas M. D. & Jaradat, M. (2010). Assertive Communication Skills. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*, 12(2), 649–656. DOI: 10.29302/oeconomica.2010.12.2.17
- Reid, M. J., Webster-Stratton, C. & Hammond, H. (2007). Follow-up of children who received the incredible years intervention for oppositional-deviant disorder. *Behavioral Therapy*, 34. DOI: 10.1016/s0005-7894(03)80031-x
- Rózsa, S., Pruebl, Gy., Susánszky, É., Kő, N., Szádóczy, E., Réthelyi, J., Danis, I., Skrabski, Á. & Kopp, M. (2008). A megküzdés dimenziói: A konfliktusmegoldó kérdőív hazai adaptációja (Dimensions of coping: adaptation of the Ways of Coping Questionnaire). *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 9(3), 217–241. DOI: 10.1556/mental.9.2008.3.3
- Szabó, É., & Fügedi, P. A. (2015). *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning 12–18 évesek számára*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Turkheimer, E., Haley, A. P., Waldron, M. & D'Onofrio, B. (2003). Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children. *Psychological Science*, 14(6), 623–628. DOI: 10.1046/j.0956-7976.2003.psci_1475.x
- Üstündag, T. (1997). The advantages of using Drama as a Method of Education in Elementary Schools. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 89–94.
- Webster-Stratton, C. (2011). *The incredible Years. Parents, teachers, and children's training series. Program content, methods, research and dissemination 1980–2011*. The-Incredible-Years-Parent-Teacher-Childrens-Training-Series-1980-2011p.pdf.

Absztrakt

A tanulmányban egy 10-11 évesekkel (n = 18) végzett kontrollcsoportos (n = 28) fejlesztés eredményeit ismergetjük. A kommunikációfókuszú fejlesztőprogram célja a szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció fejlesztése volt drámapedagógiai módszerekkel. A program elején és végén három kérdőívet töltöttek ki a diákok (Assertiveness Questionnaire, AQ, Erickson és mtsai, 2016; Balogh-Pécsi és Kasik, 2020; Social Problem-Solving Inventory-Revised, SPSI-R, D'Zurilla és mtsai, 2002; Kasik és mtsai, 2010; Ways of Coping Questionnaire, WCQ, Folkman és Lazarus, 1988; Rózsa és mtsai, 2008), mindegyik megfelelő megbízhatósági mutatókkal rendelkezett. Az egyéves, 18 alkalomból, kéthetente 90 perces foglalkozásból álló program a kísérleti csoportban három területen eredményezett jelentős változást. A feltételezésünkkel ellentétben a racionalitás mint problémamegoldó stílus nem erősödött, ugyanakkor jelentősen csökkent az impulzív, érzelmezőpontú megoldói stílus és az elkerülő-menekülő megküzdési stratégia, valamint nőtt a konfrontálódás mint megküzdési stratégia gyakorisága. Mindhárom terület esetében jelentős magyarázóerővel bír az asszertív kommunikáció. Az eredmények alapján az egyéves csoportos fejlesztés hatékony módja néhány olyan problémamegoldói stílusnak és megküzdési stratégiának, amelyek a hazai vizsgálatok alapján a serdülőkorban számos életvezetési nehézséget okozhatnak, vagy alkalmazásuk kevésbé hatékony megoldáshoz vezet.

Kulcsszavak: szociálisprobléma-megoldás; megküzdési stratégiák; asszertív kommunikáció; drámaalapú fejlesztés; 10-11 éves diákok

Fekete Imre¹ – Keszei Barbara² – Takács Edit³¹ Budapesti Gazdasági Egyetem² Budapesti Gazdasági Egyetem³ Budapesti Gazdasági Egyetem

Egyetemi hallgatók tanulástámogatási igényeinek kérdőíves vizsgálata: tanulás-módszertani kurzusok lehetőségei a 21. században

Az egyetemre érkező hallgatók, noha frissen érettségiztek, gyakran szembesülnek az egyetemi tanulási környezethez való alkalmazkodás nehézségeivel. Az új tanulási környezet más ritmust kíván meg és magasabb elvárásokat támaszt, melyek megismerésében és elsajátításában segítségre szorulnak. A hallgatók eddigi tanulási stílusának tudatosodnia vagy változnia kell az egyetemi követelményeknek megfelelően. Az önálló tanulási készségek és az új, hatékony tanulási módszerek tudatosítása és kipróbálása fontos új feladat, amire a Tanulásmódszertan kurzus teret adhat. A sikeres hallgatók rugalmasan alkalmazkodnak az egyetemi környezethez, nyitottak az új tanulási módszerek kipróbálására, és realizálják, hogy az egyetemi évek az önfejlesztés és az önismeret időszakai is. Mindehhez azonban a tanulásmódszertani kurzusoknak is alkalmazkodniuk kell.

Bevezetés

Az egyetemi hallgatók számos előítélettel és elképzeléssel rendelkeznek a tanulási folyamatokkal kapcsolatban, azonban kiemelkedő fontosságú, hogy az oktatók (és a képzési intézmények) is alkalmazkodjanak a dinamikusan változó kihívásokhoz és elvárásokhoz. Az adatalapú mérések és diagnosztikai eszközök alkalmazása nélkülözhetetlen a tanulási folyamat hatékony és eredményes kialakításához és a felsőoktatási intézmények versenyképességének megőrzéséhez.

A Tanulásmódszertan kurzus az egyetemi szocializációs folyamat első lépéseként közvetlenül hasznos lehet a hallgatók számára, de fontos szerepe van a fenti intézményi jelentőségű küldetés beteljesítésében is, hiszen hozzájárulhat a lemorzsolódás csökkentéséhez. Az utóbbi időben számos hazai kutatás foglalkozott az online terek tanulásmódszertanával és a tanulásban bekövetkezett változásokkal (Dávid és mtsai, 2017; Kövér, 2022; Tóth és mtsai, 2023), ugyanakkor a jelenléti oktatásra visszatérő intézményekben kevesebb figyelmet kap a korábbi tanulás-módszertani kurzusok módszertani átalakítása

és az egyetemen megváltozott hibrid vagy a technológiára jobban támaszkodó oktatáshoz való alkalmazkodás. Napjainkban a Tanulásmódszertan olyan készségtantárgy, amely csak a hallgatók cselekvő és aktív részvételével válthatja be a hozzá fűzött reményeket, ugyanakkor a tantárgyi eredmények és értekezleti megbeszélések alapján hosszú ideje tapasztalható, hogy az elsőéves alapozó tárgyak mellett a hallgatók kevésbé veszik komolyan ezt a tantárgyat. A hangsúly elmozdítása a szükséges szakmai készségek és tudások irányába kiemelkedő jelentőségű, ám ehhez az oktatóknak és hallgatóknak ebben a folyamatban aktív szerepet kell játszaniuk.

A tanulási stílusok kutatása számos szempontból fontos lehetőség a felsőoktatás területén. Egyrészt lehetővé teszi az oktatók és intézményeik számára, hogy jobban megértsék a hallgatók egyedi tanulási preferenciáit és gyorsan változó, generációs különbségekből is adódó szükségleteit (Fekete és Divéki, 2023; Tóth és mtsai, 2023). Azok az oktatási módszerek, amelyek jobban illeszkednek a hallgatók tanulási stílusához, nagyobb valószínűséggel vezetnek eredményesebb tanuláshoz (Bernát és mtsai, 2015; D. Molnár, 2014). A pedagógusok tanulási stílusok iránti érzékenysége esélyt teremt, hogy szakmai fejlődésük következtében tudatosabban alkalmazkodjanak a változó elvárásokhoz (Lukács és Sebő, 2015). Ezért a tanulási stílusok kutatása a hallgatók tanulásának optimalizálása érdekében segíthet kihasználni a legmodernebb technológiai lehetőségeket (Dringó-Horváth és Dombi, 2020; Molnár, 2021; Szelei, 2018).

Annak érdekében, hogy a tanegység megfeleljen a 21. századi tanulás követelményeinek, és alkalmas legyen a hallgatók szocializációjára az adott vizsgálati kontextusban, nagymintás kérdőíves kutatást végeztünk, hogy a tanegység fejlesztését a hallgatói elvárásokhoz is tudjuk igazítani. Tanulmányunk az alábbi kutatási kérdésekre kereste a választ:

1. Hogyan jellemezhető a kutatásban részt vevő hallgatók tanulási előélete, korábbi tanulási tapasztalata?
2. Mennyire vannak tisztában a kutatásban részt vevő hallgatók saját domináns tanulási stílusukkal?
3. Milyen elképzelésekkel és elvárásokkal rendelkeznek a kutatásban részt vevő hallgatók az egyetemi Tanulásmódszertan tantárggyal kapcsolatban?

Szakirodalmi háttér

A felsőoktatásban a tanulási stílusok kutatása és megértése kulcsfontosságú szerepet játszik a hallgatók sikerességének, elégedettségének és az oktatási folyamat hatékonyságának szempontjából. Az egyetemi környezetben a középiskolai követelményekhez szokott hallgatóknak számos új kihívással kell szembenéznük, és az egyéni tanulási stílusok mélyebb megértése és elfogadása lehetővé teszi az oktatók számára, hogy hatékonyabban és aktívabban támogassák a tanulókat. A legjobb az, ha a tudatos támogatás már a középiskolai tanulói évek alatt elkezdődik (Ádámku, 2023a, 2023b), például a tanulási stílusok alakulásának nyomon követésével.

Katona és Oakland (1999. 17.) a következőképpen definiálja a tanulási stílust: „olyan stabil kognitív és effektív vonások összessége, amelyek befolyásolják a tanulók döntéshozatalát, szervezési jellemzőit, ily módon jelentős hatást gyakorolnak arra, ahogyan a tanulók észlelik környezetüket”. A tanulási stílus a tanulói különbségek olyan mérhető komponense, amely hat a tananyag megértésére, az információk elsajátításának folyamatára (Tóth, 2009).

Az utóbbi évek kutatásai alapján a különböző tanulási stílusoknak eltérő hatásuk van az oktatásban (Alexáné Dorogi, 2020; Sánta és Machová, 2020). Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentőségét bizonyítják azok a középiskolások és egyetemisták

körében végzett kutatások, melyek azt hangsúlyozzák, hogy ha maguk a tanulók tisztában vannak saját tanulási stílusukkal, és annak figyelembevételével választják ki és alkalmazzák a számukra megfelelő tanulási stratégiát, akkor tanulási tevékenységük sikeresebb lehet (Sánta és Machová, 2020; Tóth, 2009). A célorientált tanulás vizsgálata során elsősorban a különböző tanulási stratégiák alkalmazását és a tanulási motívumok fejlettségét méri: azok a tanulók, akik változatos tanulási stratégiákat alkalmaznak, és akiket fejlett tanulási motívumok jellemeznek, jobb tanulmányi eredményt érnek el, teljesítményük elégedettsége pedig azt eredményezi, hogy magasabb iskolai végzettséget szeretnének elérni (D. Molnár, 2014). Ez utóbbi kutatási eredmény az egyetemi hallgatók lemorzsolódásának csökkentése szempontjából kiemelten fontos, és arra mutat rá, hogy a tanulás-módszertani fejlesztés a kezdetektől, azaz a felsőfokú oktatási intézménybe kerülés pillanatától meghatározó jelentőségű: a tanulási stílus felmérésétől és fejlesztésétől kezdve a tanulási szokások kialakításán át a stratégiák kiválasztásáig (Lukács és Sebő, 2015).

Magyarországon Szító (1987/2005) nevéhez fűződik a tanulási stílust diagnosztizáló kérdőív kidolgozása, amely hétféle tanulási stílust különít el. A bemeneti csatorna, tehát a különböző érzékleti modalitások alapján a következő tanulási stílusokat különböztethetjük meg: auditív, vizuális, mozgásos. Az auditív tanuló a hallásra, az auditív ingerekre támaszkodik, a szóban elhangzott információkból tanul hatékonyan: felolvassa a megtanulandó anyagot, szívesen hallgatja a magyarázatot, hangosan mondja fel magának a tananyagot. A vizuális tanuló a látottak alapján szerzi meg az információt, ezért preferálja a képeket, a grafikonokat, a diagramokat és az ábrákat a tanulás során, azaz leginkább a vizuális ingerekre támaszkodik. A mozgásos tanuló úgy tanul könnyen, ha közben mozog, vagy mozgással kifejezheti azt, amiről tanul, tanulás közben gyakran járkal. A szociális motívumok, a társas környezet alapján megkülönböztetünk csendes és társas tanulási stílust. A csendes tanulási stílusú tanulóra jellemző, hogy egyedül szeret tanulni, nem szívesen beszélget közben, míg a társas tanulási stílusúak szívesen tanulnak társaik jelenlétében, a csoportmunkákban aktívan részt vesznek. Az információra történő reagálás alapján beszélünk impulzív tanulóról, aki hirtelen reagál, őt gondolkodás és mérlegelés nélküli válaszadás jellemzi, szívesen vitázik csoportban. És végül a mechanikus stílus főképp magolás esetén fordul elő, az összefüggések feltárására nem kerül sor, a mechanikus stílusú tanuló akkor tanul könnyen, ha saját tapasztalatok útján dolgozhatja fel a tananyagot.

Fontos megjegyezni, hogy a tanulási stílusok nem merev kategóriák. Érdekes vizsgálni és figyelembe venni azokat a longitudinális kutatásokat (Kálmán, 2004; Lestyán, 2023), amelyek a tanulási stílus változását a hallgatók különböző jellegzetességeivel hozzák összefüggésbe, és a változások mögött a kontextuális hatások (tanulási környezet, tanulási sajátosságok, különböző tudományterületek) különbségeit vélik felfedezni. A tanulási folyamatot kulturális kontextusba helyező kutatások (Kálmán, 2004; Torgyik, 2004) a tanulók kulturális háttere és tanulásának jellemzői közötti fontos összefüggésre, a hallgatók kooperációs készségével kapcsolatos attitűdök vizsgálati (Bánhegyi és Fajt, 2021; Bodnár és mtsai, 2017) pedig a kognitív készségek fejlesztési lehetőségeire hívják fel a figyelmet. Hosszú távon érdemes lenne megvizsgálni a különböző tantervi modellek hatását is. Egy kétéves kutatás, mely orvostanhallgatókat vizsgált, azt tapasztalta, hogy a tanulási stílus idővel változhat, de a különböző tantervi modellek nem mutattak szignifikáns hatást a tanulási stílusokra (Gurpinar és mtsai, 2011).

A tanulási stílusok tehát befolyásolják a tanulók teljesítményét, motivációját és tanulási élményét egyaránt, hiszen amikor a hallgatók saját tanulási stílusuknak megfelelő oktatási módszerekkel találkoznak, nagyobb valószínűséggel lesznek elkötelezettek, és egyértelműen érdekeltté válnak a tananyag iránt. Ez azt jelenti, hogy az oktatóknak nemcsak a tartalmi, hanem a módszertani diverzitást is figyelembe kell venniük

a kurzusok során alkalmazni kívánt oktatási stratégiák kialakításakor. Az oktatóknak különböző tesztek, hallgatói visszajelzések és gyakorlatok felhasználásával lehetőségük van arra, hogy a differenciált oktatás gyakorlati alkalmazása érdekében felismerjék és megértsék a tanulók eltérő tanulási stílusait. Az adott kurzusról szerzett információk támpontot nyújtanak arról, hogy milyen tanítási módszerek lehetnek az adott csoportban hatékonyak. Ha az auditív tanulási stílus a gyakoribb, akkor az oktató építhet a magyarázatra, de ha vizuális stílusú a hallgatók többsége, akkor hatékonyabb, ha olyan feladatokat ad, amelyekben a könyv szövegét vagy ábráit kell feldolgozni (Bernát és mtsai, 2015). Abban az esetben pedig, ha a vizsgált tanulók többségére a vizuális és auditív tanulási stílus egyaránt jellemző, jól beválnak az audiovizuális taneszközök (Bohony és Bohony, 2005). A Malajziai Nemzeti Egyetemen végzett kutatás nemcsak a hallgatók tanulási stílusát, hanem ezzel összefüggésben az oktatók tanítási stílusát is vizsgálta, és arra mutatott rá, hogy a különböző tanulási stílusokhoz igazított oktatásnak és tanulásnak pozitív hatásai lehetnek a tanulási eredményekre. Emellett a tanulmány megvizsgálta a tanulási stílusok közötti összefüggéseket a nem, életkor és tanult kurzusok alapján, valamint elemezte a hallgatók tanulási preferenciái és a teljesítmény kapcsolatát is (Amira és Jelas, 2010).

Az oktatási kutatások egyre inkább a differenciált oktatási módszerek és az adaptív tanulási környezetek fontosságára helyezik a hangsúlyt (Lestyán, 2023). A mai fiatalok tanulási szokásait erősen befolyásolja a digitális tér, az internet, ugyanis az online környezetben egészen eltérő készségek és kompetenciák alkalmazása szükséges (Fekete, 2023; Divéki, 2023; Szelei, 2018). Az oktatási technológiák, például a személyre szabott tanulási menetek és az interaktív online kurzusok lehetőséget teremtenek arra, hogy a hallgatók egyénre szabott tartalmakat és módszereket válasszanak. A Budapesti Gazdasági Egyetem oktatói körében végzett kutatásból (Tóth és mtsai, 2023) kiderült, hogy az egyetemi hallgatók sikeres támogatásának záloga az oktatói rugalmasság megléte is. Az egyetemi környezetben számos lehetőség nyílik a tanulási stílusoknak megfelelő oktatási stratégiák alkalmazására. Az online oktatási platformok lehetőséget kínálnak arra, hogy a hallgatók egyéni tanulási stílusaihoz és igényeihez alkalmazkodjanak, például vizuális és auditív elemek gazdagítására (Dringó-Horváth és Dombi, 2020).

Ezért az egyes tanulási stílusok előnyeit, hátrányait és korlátait is meg kell érteni, hogy hatékonyan alkalmazhassák azokat az oktatásban. A tanulási stílusokra építő oktatási stratégiák hozzájárulhatnak a tanulók egyéni erősségeinek és preferenciáinak kihasználásához, ezáltal támogatva a hatékonyabb tanulást és fejlődést a felsőoktatásban.

A kutatás módszere

A Tanulásmódszertan kurzus egyetemi kontextusa

A kutatást a Budapesti Gazdasági Egyetem Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Karán végeztük. A kar négy alapképzést (kereskedelem és marketing, közösségszervezés, turizmus-vendéglátás, valamint szakoktató), három mesterképzést, két felsőoktatási szakképzést és több posztgraduális és felnőttképzést indít. Több képzést magyar és angol nyelven is indít az egyetem.

A karon az alapképzésben részt vevő hallgatók számára szabadon választható, a tantervi hálók szerint az első félévben felvehető tantárgyként jelenik meg a Tanulásmódszertan kurzus mind a nappali, mind a levelező tagozatos hallgatók számára. A kurzus első sorban az elsőéves hallgatók számára igyekszik interaktív módon bemutatni az egyetemi és későbbi tanulmányokhoz szükséges ismereteket és készségeket, ezzel is elősegítve a hallgatói lemorzsolódás megelőzését.

A Tanulásmódszertan kurzus a nappali tagozaton 26 kontaktórában (13×90 perc), 30-35 fős csoportokban, jelenléti oktatási formában zajlik. A levelező tagozaton online formában, 10 órában (5×90 perc) foglalkoznak a kurzus anyagával a hallgatók, amely így vélhetően kisebb hatást gyakorol a hallgatók készségeire. A kar angol nyelvű képzési formában részt vevő hallgatók számára is kínálja a jelenleg közel 100 fő részvételével megvalósuló kurzust, azonban az angol nyelvű képzésen való adatfelvétel a kutatásunk következő lépése.

Adatfelvételi eszköz és az elemzés módja

A kutatásban a Google Űrlapon létrehozott, önkéntes és anonim módon kitölthető, magyar nyelven, tegező formában készült kérdőívet használtunk (ld. Melléklet). A kérdőív 76 feleletválasztós és két kifejtős kérdésből áll. A kérdőív minden feleletválasztós kérdésre kötelező válaszadási opció volt beállítva, de a szenzitív kérdéseknél minden esetben elérhető volt a „nem szeretnék válaszolni” opció. A kérdőív kitöltése kb. 15-20 percet vett igénybe.

A kérdőívben a tanulási stílus mérésére a Szító (1987/2005) által kidolgozott, 34 kérdésből álló Tanulási stílus kérdőívet használtuk, azonban az eredeti kérdéseket minimális változtatásokkal frissítettük (pl. magnó helyett zene), illetve az egyetemi terminológiához illesztettük (lecke helyett tananyag, tanár helyett oktató). A Tanulási stílus kérdőív 7 tanulási stílust különít el (auditív, vizuális, mozgásos, társas, csendes, impulzív és mechanikus), melyeket az előző fejezetben részletesen bemutatunk. Jelen tanulmányban a három klasszikusan elkülönített, vizuális, auditív és mozgásos tanulási stílusra vonatkozó eredményeket mutatjuk be részletesebben, elismerve, hogy a tanulási stílusok nem diszkrét változók.

A tanóráról alkotott kép és a kurzussal kapcsolatos elvárások vizsgálatokor (7 kérdés) többek között rákérdeztünk a tantárgy és a kurzus általános megítélésére, a kurzus dinamikusságára. A kérdőívben a tanulási szokások, korábbi tanulási tapasztalatok (10 kérdés, ebből 2 kifejtős kérdés) témakörben kitértünk a nyelvtanulásra, jogosítvány-szerzésre, tanulással kapcsolatos korábbi élményekre is. A demográfiai és az egyetemi tanulmányokra vonatkozó háttérváltozókat 13 kérdés segítségével vizsgáltuk, a tanulási nehézségeket pedig 2 kérdéssel. A következő területek ugyan szerepeltek a kérdőívben, de jelen tanulmányban ezek kifejtésére nincs lehetőségünk: tanulási környezet és eszközök (4 kérdés), az egyetemmel való kapcsolat és az egyetem fizikai terei (5 kérdés), mentális egészség (3 kérdés). Az adatelemzéshez a Microsoft Excel és az SPSS 28.0.1.0 verziójú programokat használtuk.

Adatfelvétel módja

A Tanulásmódszertan kurzus oktatásában részt vevő összes oktatót (négy fő) felkértük a 14 szemináriumi csoportban való adatfelvételre, amelybe beleegyeztek, és a sikeres kitöltésekről visszajeleztek.

A nappali tagozatos hallgatók körében három oktató kilenc szemináriumi csoportban oktatta a kurzust. Az adatfelvételre 2023 októberében, a szorgalmi időszak első felében, a tantárgy követelményeinek és a félév során érintett témaköröknek a megismerése után került sor.

A levelező tagozatos hallgatók körében két oktató öt szemináriumi csoportban oktatta a kurzust. Itt az eléricsi arány valamivel alacsonyabb volt, mivel az érintett levelező tagozatos csoportokban a kérdőív kiküldésre került, az órán nem volt lehetőség a kitöltésre. Az adatfelvétel időpontjában, 2023 októberében az egyik levelező tagozatos csoportnak már minden órája tömbösített formában megtartásra került, egy másik csoport a bevezető

óra után értesült a kérdőívről. A mintavételi eljárás során igyekeztünk a lehető legtöbb hallgatót elérni, de a kényelmi mintavételi eljárás miatt természetesen a minta nem tekinthető reprezentatívnak.

Résztevők

A kutatásban kilenc nappali és öt levelező tagozatos szemináriumi csoport összesen 179 hallgatója vett részt, ebből 52 (18,6%) levelező, 127 (45,5%) nappali tagozatos. A minta bemutatása során a nappali és levelező tagozatos hallgatók adatait külön-külön is bemutatjuk, mivel így az eltérő munkarend és óraszám, valamint a jelenléti és online formában zajló oktatás miatt a kutatás szempontjából fontos ismereteket szerezhetünk a részmintákról.

A mintában a nők jelentek meg nagyobb arányban. A teljes mintában 51 fő (28,5%) férfi és 128 fő (71,5%) nő, a nappali tagozatos részmintában 37 fő (29,1%) férfi és 90 fő (70,9%) nő, a levelező tagozatos részmintában 14 fő (26,9%) férfi és 38 fő (73,1%) nő szerepelt. A teljes minta átlagéletkora 23,6 év ($\pm 8,7$ év, min. 18 év, max. 59 év), a nappali tagozatos hallgatóknál 21,1 év ($\pm 1,4$ év, min. 18 év, max. 25 év), a levelező tagozatos hallgatóknál pedig 32,1 év ($\pm 12,5$ év, min. 18 év, max. 59 év).

A képzési formák közül a szakoktató képzés csak levelező tagozaton indul, ahol a képzés kötelezően választható tárgyai közé tartozik a Tanulásmódszertan kurzus. A közösségszervező képzés ugyan indul nappali és levelező képzési rendben is, a levelező tagozaton a szabadon választható tárgyak közül a mintavételi félévben csak a Tanulásmódszertan került meghirdetésre. A nappali tagozatos részmintában a kereskedelem-marketing szakos hallgatók jelennek meg a legnagyobb számban (40,9%), a levelező tagozatos mintában pedig a szakoktató hallgatók (42,3%, ld. 1. táblázat).

1. táblázat. Szakok eloszlása a mintában

Szak	Teljes minta (N = 179)	Nappali tagozatos hallgatók (n = 127)	Levelező tagozatos hallgatók (n = 52)
Kereskedelem- marketing	62 fő (22,2%)	52 fő (40,9%)	10 fő (19,2%)
Közösségszervező	52 fő (18,6%)	41 fő (26,8%)	11 fő (21,2%)
Turizmus-vendéglátás	43 fő (15,4%)	34 fő (26,8%)	9 fő (17,3%)
Szakoktató	22 fő (7,9%)	–	22 fő (42,3%)

A hallgatók állandó lakóhelynek közel azonos arányban jelölték a főváros, nagyváros és kisváros kategóriákat, és a falut is csak kb. 10%-kal kevesebben említették. A tartózkodási hely kapcsán rajzolódik ki a főváros kiemelt szerepe elsősorban a nappali, de a levelező tagozatos részmintában is (ld. 2. táblázat).

2. táblázat. Állandó lakóhely és a tartózkodási hely eloszlása a mintában

Lakóhely	Teljes minta (N = 179)		Nappali tagozatos hallgatók (n = 127)		Levelező tagozatos hallgatók (n = 52)	
	állandó	tartózkodás	állandó	tartózkodás	állandó	tartózkodás
főváros	47 fő (26,3%)	103 fő (57,5%)	36 fő (28,3%)	87 fő (68,5%)	11 fő (21,2%)	16 fő (30,8%)
nagyváros	46 fő (25,7%)	26 fő (14,5%)	31 fő (24,4%)	12 fő (9,4%)	15 fő (28,8%)	14 fő (26,9%)
kisváros	52 fő (29,1%)	31 fő (17,3%)	39 fő (30,7%)	16 fő (12,6%)	13 fő (25,0%)	15 fő (28,8%)
falu	31 fő (17,3%)	16 fő (8,9%)	20 fő (15,7%)	11 fő (8,7%)	11 fő (21,2%)	5 fő (9,6%)
egyéb	3 fő (1,7%)	3 fő (1,7%)	1 fő (0,8%)	1 fő (0,8%)	2 fő (3,8%)	2 fő (3,8%)

Fontosnak tartottuk felmérni, hogy milyen diagnosztizált, illetve önbevallásos formában megjelenő tanulási nehézségekkel küzdenek a hallgatók. Diagnosztizált tanulási nehézséggel, koncentráció- és figyelemzavarral a teljes mintában 12 hallgató (6,7%) küzd, szemben a 162 (90,5%) hallgatóval, aki nem rendelkezik diagnózissal, vagy nem szeretett volna válaszolni a kérdésre (5 fő, 2,8%). Az eredményeink azt mutatják (ld. 3. táblázat), hogy mind a nappali, mind a levelező tagozatos részmintában jóval nagyobb azoknak az aránya, akik önbevallásos formában azt gondolták, hogy tanulási nehézségeik, koncentráció-, figyelemzavaraik vannak. További vizsgálatokban is fontosnak gondoljuk ezt a fajta megkülönböztetést (diagnosztizált vs. önbevallásos), hogy a tanulási nehézségek szubjektív aspektusa is megjelenjen.

3. táblázat. Diagnosztizált és önbevallásos tanulási nehézségek eloszlása a mintában

Tanulási nehézségek	Teljes minta (N = 179)		Nappali tagozatos hallgatók (n = 127)		Levelező tagozatos hallgatók (n = 52)	
	diagn.	önbevallásos	diagn.	önbevallásos	diagn.	önbevallásos
van	12 fő (6,7%)	40 fő (22,3%)	10 fő (7,9%)	31 fő (24,4%)	2 fő (3,8%)	9 fő (17,3%)
talán	–	53 fő (29,6%)	–	42 fő (33,1%)	–	11 fő (21,2%)
nincs	162 fő (90,5%)	83 fő (46,4%)	113 fő (89%)	51 fő (40,2%)	49 fő (94,2%)	32 fő (61,5%)
nem szeretnék válaszolni	5 fő (2,8%)	3 fő (1,7%)	4 fő (3,1%)	3 fő (2,4%)	1 fő (1,9%)	–

* Megjegyzés: diagn. = diagnosztizált (a hallgatók önbevallása alapján gyűjtött adat).

Eredmények és megvitatás

A hallgatók tanulási előélete

Kutatásunkban fontosnak tartottuk feltérképezni a hallgatók tanulási előéletét és a hallgatók friss benyomásait egyetemi tanulmányaik kezdetén. A nappali tagozatos hallgatók ($n = 127$) közül 52 fő (40,9%) 2023-ban, 32 fő (25,2%) 2022-ben, míg 20 fő (15,7%) 2021-ben szerzett érettségit. 83 fő (65,4%) 2023-ban kezdte meg jelenlegi egyetemi tanulmányait. A levelező tagozatos hallgatók ($n = 52$) körében az érettségi vizsgák megszerzése sokkal eklektikusabb képet mutat: 1982 és 2021 között 39 fő (75%), 2022-ben 9 fő (17,3%), 2023-ban pedig 4 fő (7,7%) érettségizett. Egyetemi tanulmányait azonban 44 fő (84,6%) 2023-ban kezdte meg.

A tanulási előélet tükrében vizsgáltuk azt is, hogy a résztvevőknek volt-e korábban Tanulásmódszertan órája. A kitöltők közül 157 válaszadónak (87,7%) nem volt korábban ilyen órája, 13 főnek (7,3%) általános és/vagy középiskolában, míg 9 főnek (5,0%) OKJ/felsőfokú szakképzésben vagy főiskolán/egyetemen volt már ilyen kurzusa. Vizsgáltuk továbbá, hogy a hallgatóknak milyen arányban van nyelvvizsgája vagy jogosítványa, mert azt feltételezzük, hogy ez a két nagy tétű vizsgaélmény korábbi jelentős tanulási sikerként értelmezhető. Ezen adatokat a 4. táblázat mutatja be.

4. táblázat. Nyelvvizsgával és jogosítvánnyal rendelkező hallgatók a mintában ($N=179$)

	Nyelvvizsga	Jogosítvány
Rendelkezik vele	139 fő (77,7%)	123 fő (68,7%)
Megszerzése folyamatban van (fél éven belül vizsgázik)	5 fő (2,8%)	9 fő (5,0%)
Megszerzése tervben van	28 fő (15,6%)	35 fő (19,6%)
Nincs és nem is tervezi	5 fő (2,8%)	12 fő (6,7%)
Hivatalos mentessége van	2 fő (1,1%)	–

A tanulási hatékonyságot illetően a hallgatóktól ötfokozatú skálán kértünk választ arra, hogy emlékeik szerint mennyire tudtak hatékonyan tanulni a középiskolában, illetve mennyire tudnak hatékonyan tanulni az egyetemen. A hallgatók válaszai alapján az egyetemi tanulási hatékonyságuk átlaga 3,47 ($SD = 0,84$), míg a középiskolában 3,52 ($SD = 0,97$) volt. A nappali ($n = 127$) és levelező tagozatos ($n = 52$) részmintában nem mutatkozott statisztikailag szignifikáns különbség az átlagok között, ezért a teljes mintán, páros mintás t-próbával teszteltük a két, látszólag egymáshoz közel álló érték közötti különbséget, és azt találtuk, hogy azok között nincs szignifikáns eltérés. Talán nem meglepő módon az egyetemi tanulmányaikat megkezdő hallgatók egyelőre úgy érzik, a középiskolához hasonló

A tanulási hatékonyságot illetően a hallgatóktól ötfokozatú skálán kértünk választ arra, hogy emlékeik szerint mennyire tudtak hatékonyan tanulni a középiskolában, illetve mennyire tudnak hatékonyan tanulni az egyetemen. A hallgatók válaszai alapján az egyetemi tanulási hatékonyságuk átlaga 3,47 ($SD = 0,84$), míg a középiskolában 3,52 ($SD = 0,97$) volt.

hatékonyságfokkal tanulnak, ami azért lehet mégis érdekes eredmény, mert jelezheti, hogy az egyetemi képzésbe belépő hallgatók nem érzékelik éles határnak vagy új kezdetnek a rájuk váró tanulással járó kihívásokat, hanem sokkal inkább tartják azt tanulmányaik organikus folytatásának.

A hallgatókat arra is megkértük, önbevallás alapján ötfokozatú skálán jelöljék, mennyire érzik szükségesnek bizonyos készségeik fejlesztését egyetemi tanulmányaik során, ahol 1 jelentette, hogy egyáltalán nem érzik a fejlesztés szükségességét, 5 pedig, hogy rendkívül fontosnak tartanak fejlődni az adott készségben. A hét skálából öt esetben nem találtunk szignifikáns különbséget a nappali és a levelező részmintában, ezért ezeket a skálákat a teljes mintán vizsgáltuk, melyet az 5. táblázat összesít.

5. táblázat. Készségek fejlesztési szükséglete (N=179)

Skála	M	SD
Kritikus olvasás	3,33	1,06
Prezentációs készségek	3,30	1,18
Információkeresés készsége	3,12	1,18
Csoporttársakkal való együttműködés készsége	2,72	1,29
Kreativitás	2,88	1,19

Az eredmények melletti relatív magas szórásértékek arra engednek következtetni, hogy az egyéni válaszok között nagy különbségek vannak a mintában, ami a Tanulásmódszertan órák egyik állandó módszertani kihívása. Úgy látjuk, hogy minden általunk célként kijelölt területen szükséges a hallgatók további fejlesztése, de az is kiderült, hogy aktívan szükséges dolgozni olyan módszerek megtalálásán, amelyek hatékonyan tudnak építeni a bejövő hallgatók meglévő készségeire. Például hasonló diagnosztikai eszközök használata segítheti az oktatókat abban, hogy olyan tanulócsoportokat vagy projektcsoportokat alakítsanak ki, amelyekben különböző készségekben jártasabb hallgatók kapnak helyet, így a közös munka során explicit és implicit módon is fejlesztve egymás készségeit.

A fejlesztési készségek tekintetében a nappali és levelező részmintában két olyan készség mutatkozott, ahol a nappali és levelező képzésben tanuló válaszadók szignifikánsan különböző értékekkel osztályozták a fejlődésük szükségességét: a Kritikai gondolkodás és a Digitális készségek terén (ld. 6. táblázat).

6. táblázat. Szignifikáns különbségek fejlesztési szükségletekben nappali és levelező részmintában

Skála	N	M	SD	t	df	p
Kritikai gondolkodás készsége	nappali (n = 127)	2,93	1,21	-2,353	177	0,200
	levelező (n = 52)	3,38	1,09			
Digitális készségek	nappali (n = 127)	2,79	1,24	-3,115	177	0,002
	levelező (n = 52)	3,43	1,23			

* Megjegyzés: minden esetben $p < 0,05$.

Eredményeink azt mutatják, hogy a levelező tagozatos hallgatók a Kritikai gondolkodás készsége és a Digitális készségek területén szignifikánsan jobban igénylik a fejlődést, mint a nappali tagozatosok, amely fakadhat generációs különbségekből, de abból is, hogy a levelező tagozatos képzés során az órák teljes egészében az online térben valósulnak meg. Bár magyarázó erővel rendelkező faktorokra teljes bizonyossággal nem következtethetünk ezekből az adatokból, mégis érdemes kiemelt figyelmet fordítani a tanegység levelező tagozatos kurzusain a forrásként szolgáló megbízható repozitóriumok, keresőmotorok bemutatásának, amelyek a teljes képzési idő alatt segítséget nyújthatnak a hallgatóknak. Ezen kívül a levelező tagozatos kurzuson kiemelt jelentősége lehet az egyetemi élet digitális környezetének bemutatásának és megismertetésének (Coospace, Neptun, Teams rendszer megismerése). Fontos ugyanakkor ismét hangsúlyozni, hogy a digitális készségek megléte nem feltétlenül vezethető vissza generációs különbségekre (Dringó-Horváth és Dombi, 2020; Fekete, 2023), mégis a levelező képzés modalitása miatt a Tanulásmódszertan kurzus során fontos lehet a digitális kommunikáció, az írástudás és a tanulási célú használat tematizált bemutatása.

Vélt és valós domináns tanulási stílusok

Kutatásunkban két módszerrel, önbevallás alapján, valamint a Szitó-féle (1987/2005) kérdőív kizárólag szövegezésében modernizált változatával is vizsgáltuk a hallgatók tanulási stílusait. Önbevallás alapján arra kértük a kérdőívet kitöltőket, hogy három definíció alapján határozzák meg a rájuk leginkább érvényesnek tűnő tanulási stílust, melynek eredményeit a 7. táblázat mutatja be. Az alkalmazott definíciók a következők voltak:

- a vizuális típus úgy jegyzi meg legkönnyebben az új információkat, ha látja azokat, ha valamilyen képet tud rendelni hozzá, vagyis olvasás, színekkel jelölés, rajzolás, jegyzetelés során;
- az auditív típus hallás után tanul a legkönnyebben, vagyis hasznos lehet számára minden elhangzott információ;
- a mozgásos típus tanulás közben gyakran izeg-mozog, tárgyakkal játszik a keze, vagy akár fel-le sétál, és úgy tanulja meg leghatékonyabban a tananyagot.

7. táblázat. Domináns tanulási stílusok a mintában önbevallás alapján

Dominás stílus	Teljes minta (N = 179)	Nappali tagozatos tanulók (n = 127)	Levelező tagozatos tanulók (n = 52)
Vizuális	127 fő (71,0%)	92 fő (72,5%)	35 fő (67,4%)
Auditív	28 fő (15,6%)	20 fő (15,7%)	8 fő (15,3%)
Mozgásos	24 fő (13,4%)	15 fő (11,8%)	9 fő (17,3%)

Fontos célkitűzésként határoztuk meg, hogy az önbevalláson túl alkalmazzunk olyan validált kérdőívet is, amely konstruktumokon keresztül vizsgálja a hallgatók tanulási stílusait annak érdekében, hogy összevethessük a tanulók hiedelmét és tényleges tanulási stílusukat. Ehhez a Szitó-féle (1987/2005) kérdőívet alkalmaztuk. Öt eset kivételével mindegyik kitöltőnél meg lehetett állapítani domináns tanulási stílust, így 174 fős rész-mintán dolgoztuk fel ezeket az eredményeket. Természetesen a tanulási stílusok nem írhatók le diszkrét változókként, de az összehasonlítás érdekében a 8. táblázatban a hallgatók tesztalapé domináns tanulási stílusait gyűjtöttük össze.

8. táblázat. Domináns tanulási stílusok a mintában a Szitó-féle (1987/2005) kérdőív alapján

Domináns stílus	Teljes minta (N = 174)	Nappali tagozatos tanulók (n = 125)	Levelező tagozatos tanulók (n = 49)
Vizuális	99 fő (56,9%)	70 fő (56,1%)	29 fő (59,2%)
Auditív	47 fő (27,0%)	34 fő (27,2%)	13 fő (26,5%)
Mozgásos	28 fő (16,1%)	21 fő (16,8%)	7 fő (14,3%)

Végül annak feltárására, hogy a vélt és valós tanulási stílusok között van-e statisztikailag szignifikáns eltérés, McNemar–Bowker-próbát végeztünk, mivel csak nominális változókat vetettünk össze egymással. Ezt a keresztábra-elemzést a 9. táblázat mutatja be.

9. táblázat. Vélt és valós domináns tanulási stílusok keresztábra-elemzése

		Valós (fő)			Összesen
		Auditív	Vizuális	Mozgásos	
Vélt (fő)	Auditív	11	11	4	26
	Vizuális	31	77	17	125
	Mozgásos	5	11	7	23
Összesen		47	99	28	174

Az ezt követően végzett, egyes csoportokat összevető páros próbák közül egyedül az auditív és vizuális csoportok között találtunk szignifikáns eltérést. Mivel három párban végeztünk páros különbségteszteket, a szignifikáns értéket a Bonferroni-korrekciónál értelmében hárommal szoroztuk meg (ld. 10. táblázat).

10. táblázat. A tanulási stílusok közötti páros próbák eredménye (N = 174)

McNemar–Bowker-próba	Érték	df	Aszimptotikus szignifikancia (2-oldali)	Bonferroni korrekció utáni szignifikancia
Párok: Auditív – Vizuális	10,921	3	0,012	0,036*
Párok: Auditív – Mozgásos	–	–	n.s.*	–
Párok: Vizuális – Mozgásos	–	–	n.s.*	–

* Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns; minden esetben $p < 0,05$.

Az elvégzett statisztikai vizsgálatok alapján kijelenthető, hogy a vizsgált mintában szignifikánsan több hallgató tartozik ténylegesen a dominánsan auditív hallgatói preferenciával rendelkezők csoportjába, továbbá szignifikánsan kevesebb hallgató tartozik ténylegesen a dominánsan vizuális hallgatói preferenciával rendelkezők csoportjába, mint amennyi önbevallás alapján gondolja. Ez az eredmény, bár nem egymást kizáró változókra épül, és semmiképpen sem általánosítható a teljes populációra, mégis rávilágít arra, hogy a tanulók nem feltétlenül tudják megállapítani saját domináns tanulási stílusukat. A tanulási stílusok megbízható eszközzel történő meghatározása segíthet a hallgatóknak abban, hogy olyan tanulási módszerek és eszközök felé nyissanak, amelyekről nem gondolták volna, hogy hatékonyan támogatják tanulásukat.

Eredményeink alapján mindenképpen érdemes felhívni a hallgatók figyelmét arra, hogy csupán vizuális ábrázolással (pl. előadásdiák, ábrák) lehetséges, hogy kevésbé

hatékonyan tudnak elsajátítani egy-egy tantárgyat, mintha a hozzátartozó tanári magyarázatot is hallanák. Ez oktatói szempontból evidenciaként hathat, de vizsgálatunk alapján adatokkal tudjuk alátámasztani ezt a jelenségeket. Készségtantárgyról lévén szó, a Tanulásmódszertan órák egyik fontos küldetése olyan gyakorlati lehetőségek kipróbálásában rejlik, amelyek lehetővé teszik a hallgatóknak, hogy elmélyedjenek, vagy éppen átjárjanak különböző tanulási stílusok között, de az eredmények tükrében fontos kihangsúlyozni, hogy az adatalapú mérések segíthetnek pontosabban kijelölni azon gyakorlati tevékenységek körét, amelyekkel a hallgatók készségeket átívelően is fejlődhetnek.

A Tanulásmódszertan kurzussal szembeni hallgatói elvárások

A kurzussal szemben támasztott hallgatói elvárások vizsgálata során egy hasonló, Tanulásmódszertan kurzus vizsgálatához használt szempontokat vettünk figyelembe (Fekete és Divéki, 2023), kiegészítve további elemekkel. A célok között kiemelt szerepet kapnak a Tanulásmódszertan kurzus küldetésével szorosan összefüggő elemek, melyek célja, hogy az egyetemen gyakran elvárt feladatokra felkészítse a hallgatókat, legfőképpen a csoportos együttműködésben megvalósított szóbeli beszámolóra, prezentációra. További cél az, hogy a felsorolt feladatok mindegyikét érintse a kurzus, de úgy, hogy az egyes elemek az értékelés során ne legyenek túlságosan nagy jelentőségűek, hiszen a kipróbáláson túl annak a kialakításában kíván szerepet játszani a Tanulásmódszertan kurzus, hogy a különböző jellegű feladatokra hogyan lehet hatékonyan felkészülni.

Az elvárásokat két nagyobb csoportban vizsgáltunk. Az első csoportban olyan célokat fogalmaztunk meg, amelyeket az adatközlők ötfokozatú Likert-skálán értékelték fontosság szerint (ld. 11. táblázat). A megfogalmazott célok mindegyikére elmondható, hogy az adatközlők kb. 60%-a fontos vagy inkább fontos feladatként értékelt azokat, de az átlagok alapján a kurzus legfontosabb feladatai (1) reflektálni a 21. századi tanulás sajátosságaira, valamint (2) egyértelműen kijelölni (és transzparenensen kommunikálni) a kurzus céljait. További, részletesebb vizsgálattal az is kideríthető lenne, hogy azok a tanulók, akik szerint a prezentációval kapcsolatos tudnivalókat feladata is meg nem is megtanítani a kurzusnak, milyen meglévő, előzetes prezentációkészítési ismeretekkel rendelkeznek. Ezen kívül a vélt és valós domináns tanulási stílushoz hasonlóan azt is érdemes lenne gyakorlati feladatokkal vizsgálni, hogy a vélt prezentációs készségek mennyire felelnek meg a tényleges gyakorlati elvárásoknak.

Az elvégzett statisztikai vizsgálatok alapján kijelenthető, hogy a vizsgált mintában szignifikánsan több hallgató tartozik ténylegesen a dominánsan auditív hallgatói preferenciával rendelkezők csoportjába, továbbá szignifikánsan kevesebb hallgató tartozik ténylegesen a dominánsan vizuális hallgatói preferenciával rendelkezők csoportjába, mint amennyi önbevallás alapján gondolja. Ez az eredmény, bár nem egymást kizáró változókra épül, és semmiképpen sem általánosítható a teljes populációra, mégis rávilágít arra, hogy a tanulók nem feltétlenül tudják megállapítani saját domináns tanulási stílusukat. A tanulási stílusok megbízható eszközzel történő meghatározása segíthet a hallgatóknak abban, hogy olyan tanulási módszerek és eszközök felé nyissanak, amelyekről nem gondolták volna, hogy hatékonyan támogatják tanulásukat.

11. táblázat. A Tanulásmódszertan óra céljai a hallgatók véleménye szerint fontosság szerinti csökkenő sorrendben (N = 179)

Célok	fontos feladata	inkább feladata	feladata is meg nem is	inkább nem feladata	egyáltalán nem feladata
Reflektálni a 21. századi tanulás sajátosságaira	90 fő (50,3%)	46 fő (25,7%)	28 fő (15,6%)	9 fő (5,0%)	6 fő (3,4%)
A kurzuscélok egyértelmű kijelölése	74 fő (41,3%)	52 fő (29,1%)	40 fő (22,3%)	11 fő (6,1%)	2 fő (1,1%)
Megtanulni, milyen egy jó prezentáció	66 fő (36,9%)	57 fő (31,8%)	35 fő (19,6%)	13 fő (7,3%)	8 fő (4,5%)
Ötleteket kapni, hogyan kell esztétikus prezentációt készíteni	61 fő (34,1%)	57 fő (31,8%)	36 fő (20,1%)	16 fő (8,9%)	9 fő (5,0%)
Ötleteket kapni, hogyan kell közösen prezentációt készíteni	55 fő (30,7%)	59 fő (33,0%)	44 fő (24,6%)	12 fő (6,7%)	9 fő (5,0%)
Megtanulni, hogyan kell jól visszajelzést adni egy prezentációra	51 fő (28,5%)	56 fő (31,3%)	47 fő (26,3%)	18 fő (10,1%)	7 fő (3,9%)

Bár a megkérdezett hallgatók többsége egyetemi éveit elején jár, érdekes feltárni, hogy a többi tantárgy és saját elképzeléseik viszonyában mit gondolnak, mennyire megterhelőek a tantárgy követelményei. Ezért a tanóra céljaira adott visszajelzésen túl vizsgáltuk azt is, hogy a kurzuskövetelmények között támasztott konkrét elvárások és az elvárások teljesítésébe fektetendő munka a hallgatók szerint túl kevésnek, pont elegendőnek vagy túl soknak bizonyul-e (ld. 12. táblázat). A válaszokat összevontan kezeltük, mivel a nappali és levelező részmintában khí-négyszet próbákat végeztünk, de egyik változó tekintetében sem bizonyult szignifikánsnak a két rész minta közötti eltérés.

12. táblázat. A féléves elvárások mennyiségére adott hallgatói visszajelzés 'pont elegendő' válasz szerinti csökkenő sorrendben (N = 179)

Elvárás	túl sok	pont elegendő	túl kevés
ZH	6 fő (3,4%)	166 fő (92,7%)	7 fő (3,9%)
Tanári visszajelzés	2 fő (1,1%)	166 fő (92,7%)	11 fő (6,1%)
Tárgyteljesítésbe befektetendő energia a tanórák alatt	2 fő (1,1%)	164 fő (91,6%)	13 fő (7,3%)
Prezentációs feladat	18 fő (10,1%)	154 fő (86,0%)	7 fő (3,9%)
Tárgyteljesítésbe befektetendő energia a tanórán kívül	14 fő (7,8%)	154 fő (86,0%)	11 fő (6,1%)
Egyéni felelősség	11 fő (6,1%)	154 fő (86,0%)	14 fő (7,8%)
Kreatív, új formában feldolgozandó tananyag (pl. infografika, gondolatterkép)	4 fő (2,2%)	151 fő (84,4%)	24 fő (13,4%)
Órai csoportos feladatok	16 fő (8,9%)	149 fő (83,2%)	14 fő (7,8%)
Órai tanulói aktivitás	6 fő (3,4%)	147 fő (82,1%)	26 fő (14,5%)
Beadandó feladat	30 fő (16,8%)	142 fő (79,3%)	7 fő (3,9%)
Csoportos együttműködés	17 fő (9,5%)	141 fő (78,8%)	21 fő (11,7%)
Pluszpontszerzési lehetőség	1 fő (0,6%)	119 fő (66,5%)	59 fő (33,0%)

Eredményeink bár nem általánosíthatók, azt mutatják, hogy a hallgatók a feladatokba való bevonódásuk szerint osztályozták a kurzusban elvárt tevékenységeket. A hallgatók nagyobb számban sokallták azokat a feladatokat, amelyek egyéni felelősséggel járnak és nagyobb időráfordítást igényelnek (pl. prezentációs feladat, beadandó feladat) vagy nagyobb tétűek (pl. a ZH), ugyanakkor kevesellték azokat, amelyeket az oktatóktól kapnak kiemelkedő órai munka esetén (pl. pluszpontok). Bár ezen szélsőértékek kétségtelenül megfigyelhetők, az is látszik, hogy a mintában igazából valamennyi elvárás teljesíthetőnek tűnik a hallgatók részéről, ami annak a validációja, hogy a feljüket kommunikált célok és elvárások közötti kapcsolatot többnyire sikerült megteremteni a tantárgy keretein belül.

Megvitatás és összegzés

Kutatásunkban a hallgatók tanulási előéletét feltérképezve azt tapasztaltuk, hogy a hallgatók többsége nem rendelkezett korábban Tanulásmódszertan órával, és érzésük szerint az egyetemi tanulási hatékonyságuk hasonló a középiskolai hatékonyságukhoz. A tanulási előélet vizsgálata támogatja azt a felvetést, hogy a hallgatók különböző háttéré és tapasztalatai befolyásolhatják a tanulási stílusukat (Katona és Oakland, 1999; Tóth, 2009). A fejlesztési készségek és a digitális készségek iránti igények alapján látható, hogy a hallgatók egyéni készségeik és preferenciáik különbségeit figyelembe véve támogatást igényelnek (Sánta és Machová, 2020; Tóth és mtsai, 2023). A digitális készségek fejlesztésének szükségessége kapcsolódik a modern oktatási környezetek fontosságához, amelyek az adaptív tanulási környezetek kialakítását segíthetik elő (Lestyán, 2023; Szelei, 2018).

A tanulási stílusok önbevallás és objektív mérés alapján mutatott eltérése az igazolja, hogy a felsőoktatásba bekerülő tanulók kevésbé vannak tisztában saját domináns stílusukkal. Az elvárt célok tekintetében a hallgatók hangsúlyozták a 21. századi tanulás jellemzőire való reflektálás fontosságát és a kurzuscélok egyértelmű kijelölését. Az elvárások mennyiségét illetően a hallgatók többsége úgy találta, hogy az elvárások pont elegendőek voltak, bár néhányan a nagyobb bevonódást igénylő feladatokat (pl. prezentáció) és az egyéni felelősséggel járó feladatokat sokallták. Az eredmények azt sugallják, hogy a hallgatók elégedettek a kurzus céljaival és elvárásaival, de fontosnak tartják, hogy a kurzus egyértelműen kapcsolódjon a 21. századi tanulás lehetőségeihez (Dringó-Horváth és Dombi, 2020; Fekete és Divéki, 2023).

Fontosnak tartjuk kihangsúlyozni, hogy a kutatásban való részvétel ugyan önkéntes volt, de a nappali tagozatos hallgatóknál az adatfelvételre a szemináriumi órákon biztosítottak időt az oktatók, ezért a hallgatók nyomást érezhettek a kérdőív kitöltésére. Mivel azonban a kitöltés önkéntes, anonim és online volt, és a hallgatók saját okostelefonjain keresztül történt, ezért a beérkezett válaszok tényleges hajlandóságról árulkodnak. A Tanulásmódszertan kurzust az angol nyelvű képzésben végző hallgatók nem kerültek be a kutatás jelenlegi fázisába (kb. 100 fő). Az ebben a képzési formában tanuló hallgatóknál szükséges lenne a nyelvi előélet, nemzetközi hallgatók esetén a kulturális különbségek vizsgálata is.

A jövőben érdemes lenne több figyelmet szentelni a tanulás-módszertani kurzusok modernizálásának úgy, hogy a kurzuscélok figyelembe vegyék a szorosabb oktatási környezetet, valamint a hallgatók igényeit is (mert azok nappali és levelező tagozaton eltérőek lehetnek). Bár kutatásunk eredményei nem általánosíthatók, mégis ötletet adhatnak hasonló adatalapú belső mérések megvalósításához. Kutatásunkat további egyéni változók vizsgálatával (pl. hagyományos, Montessori-, Waldorf-iskolából érkező hallgatók), mentális egészséggel kapcsolatos faktorok és a tanulási szokások és környezet részletesebb vizsgálatával tervezzük folytatni.

Torgyik, J. (2004). A tanulási stílus és a kulturális háttér összefüggései. *Iskolakultúra*, 14(3), 90–98. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20018>

Tóth, K., Folmeg, M., Sebestyén, L., & Fűzi, B. (2023). Ki mit visz át a túlsó partra? Oktatók alkalmazkodásának vizsgálata egy felsőoktatási intézmény

példáján keresztül. *Iskolakultúra*, 33(3), 16–34. DOI: 10.14232/iskcult.2023.3.16

Tóth, P. (2009). A tanulási stílus vizsgálata budapesti középiskolás tanulók körében. *Iskolakultúra*, 19(7–8), 36–54. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20872>

Melléklet: Tanulásmódszertan 2023 – Hallgatói felmérés

Kedves Hallgató!

A Budapesti Gazdasági Egyetem KVIK Pedagógia Tanszékének oktatói egy kutatás keretein belül szeretnék megismerni az egyetemi hallgatók tanulásmódszertani stratégiáit és tanulási nehézségeit. Vizsgáljuk továbbá a Tanulásmódszertan kurzussal kapcsolatos igényeket, a sikerességének és hatékonyságának javítási lehetőségeit.

A kérdőív kitöltése önkéntes és anonim, az adatok az adatvédelmi és kutatásetikai szempontok figyelembevételével kerülnek feldolgozásra.

A kérdőív kitöltése körülbelül 10 percet vesz igénybe!

Köszönjük az együttműködő segítséget!

Dr. Keszei Barbara

Dr. Takács Edit

Dr. Fekete Imre

BGE KVIK Pedagógia Tanszék

I. rész:

Tanulási stílus kérdőív (Szitó, 1987/2005) frissített verziója.

II. rész:

Mennyire kedveled a tantárgyat?

Nem kedvelem – Kevésbé kedvelem – Inkább kedvelem – Nagyon kedvelem

Mennyire kedveled a tanórát?

Nem kedvelem – Kevésbé kedvelem – Inkább kedvelem – Nagyon kedvelem

Mennyire dinamikusak, gyakorlatorientáltak a tanórák?

1: egyáltalán nem; 5: maximálisan

Mennyi energiát fektetsz a tantárgy keretén belül tanult módszerek megismerésébe és/vagy kipróbálásába az órák alatt?

1: semennyi; 5: a lehető legtöbbet

Mennyi energiát fektetsz a tantárgy keretén belül tanult módszerek megismerésébe és/vagy kipróbálásába az órákon kívül?

1: semennyi; 5: a lehető legtöbbet

Mit gondolsz, mennyire feladata a Tanulásmódszertan óráknak megtanítania, ötleteket adni az alábbiakra?

1: egyáltalán nem feladata; 5: rendkívül fontos feladata

A kurzus céljainak egyértelmű kijelölése

Megtanulni, milyen egy jó prezentáció

Ötleteket kapni, hogyan kell esztétikus prezentációt készíteni

Ötleteket kapni, hogyan kell közösen prezentációt készíteni

Megtanulni, hogyan kell jó visszajelzést adni egy prezentációra

Reflektálni a tanulás XXI. századi sajátosságaira

A kurzuskövetelmények ismeretében kérjük, jelöld, hogy az alábbiakból véleményed szerint túl kevés, pont elegendő vagy túl sok van/várható-e a félév során!

túl kevés – pont elegendő – túl sok

órai csoportos feladatok

órai tanulói aktivitás

prezentációs feladat

beadandó feladat

ZH

a tantárgy elvégzésébe befektetendő energia a tanórák alatt
a tantárgy elvégzésébe befektetendő energia a tanórákon kívül
csoportos együttműködés

egyéni felelősség

pluszpontszerzési lehetőség

tanári visszajelzés az egyéni beadandóra

tanári visszajelzés a prezentációra

kreatív, új formában feldolgozandó tananyag (pl. gépi infografika, digitális jegyzet)

Szerinted melyik tanulási típus illik rád leginkább?

- A vizuális típus úgy jegyzi meg legkönnyebben az új információkat, ha látja azokat, ha valamilyen képet tud rendelni hozzá, vagyis olvasás, színekkel jelölés, rajzolás, jegyzetelés során.
- Az auditív típus hallás után tanul a legkönnyebben, vagyis hasznos lehet számára minden elhangzott információ.
- A mozgásos típus tanulás közben gyakran izeg-mozog, tárgyakkal játszik a keze, vagy akár fel-le sétál, és úgy tanulja meg leghatékonyabban a tananyagot.

Visszaemlékezve a középiskolára, mit gondolsz, mennyire tudtál hatékonyan, eredményesen tanulni? Ne az osztályzataidra gondoldj, hanem a tanulási hatékonyságodra!

1: egyáltalán nem; 5: teljes mértékben

Eddigi tapasztalataid alapján, mit gondolsz, mennyire tudsz hatékonyan, eredményesen tanulni itt, az egyetemen?

1: egyáltalán nem; 5: teljes mértékben

Eddigi benyomásaid alapján mennyire vagy elégedett a BGE-vel?

1: egyáltalán nem; 5: teljes mértékben

Mit gondolsz, mennyire szükséges fejlesztened magad az alábbi részterületeken?

1: egyáltalán nem szükséges benne fejlesztenem magam;

5: nagyon nagy mértékben szükséges benne fejlesztenem magam

kritikai gondolkodás

kritikus olvasás

prezentációs készség

információkeresés

digitális készségek

csoporttársakkal való együttműködés

kreativitás

Volt már korábban Tanulásmódszertan órád?

igen, általános és/vagy középiskolában

igen, OKJ / felsőfokú szakképzésben; vagy főiskolán / egyetemen
nem

Van jogosítványod?

igen

megszerzése folyamatban van (fél éven belül vizsgázom)

megszerzése tervben van

nincs és nem is tervezem

Van nyelvvizsgád bármilyen idegen nyelvből?

igen

megszerzése folyamatban van (fél éven belül vizsgázom)

megszerzése tervben van

nincs és nem is tervezem

hivatalos mentességem van (pl. tanulási nehézség miatt)

Van valamilyen diagnosztizált tanulási nehézséged / koncentráció-, figyelemzavarod?

Igen; Nem; Nem szeretnék válaszolni

Szerinted van valamilyen tanulási nehézséged / koncentráció-, figyelemzavarod?

Igen; Talán; Nem; Nem szeretnék válaszolni

III. rész

Hány éves vagy?

Mi a nemed? nő; férfi, egyéb; nem szeretnék válaszolni

Milyen szakra jársz?

Kereskedelem-marketing; Közösségszervezés; Szakoktató; Turizmus-vendéglátás

Milyen munkarendben tanulsz? nappali; levelező

Melyik évben szereztél érettségi bizonyítványt?

Melyik évben kezdted meg a tanulmányaidat a BGE-n?

A BGE előtt tanultál más egyetemen / felsőfokú szakképzésben? Ha több is igaz rád, akkor a BGE-s tanulmányaidat közvetlenül megelőző esetet válaszd ki!

Igen, OKJ / felsőfokú szakképzésben, és el is végeztem azt

Igen, OKJ / felsőfokú szakképzésben, de nem fejeztem be

Igen, főiskolán / egyetemen, és el is végeztem azt

Igen, főiskolán / egyetemen, de nem fejeztem be

Nem

Melyik állítás igaz rád?

Tanulmányaim mellett főállásban dolgozom

Tanulmányaim mellett részállásban dolgozom

Tanulmányaim mellett alkalmi munkákat vállalom

Tanulmányaim mellett nem dolgozom

Melyik igaz az állandó lakóhelyedre? Főváros, nagyváros, kisváros, falu, egyéb

Melyik igaz a tartózkodási helyedre? Főváros, nagyváros, kisváros, falu, egyéb

Átlagosan hány percbe telik eljutnod az egyetemre a tartózkodási helyedről?

Egy közvetlen út (egész percben megbecsülve). Kérjük, egész számmal válaszolj!

Mi jellemzi a jelenlegi helyzetet?

saját (vagy családi) tulajdonú lakásban/házban lakom;

bérelt lakásban/házban lakom;

kollégiumban lakom

Absztrakt

Jelen tanulmány magyar egyetemi hallgatók tanulástámogatási igényeit és a tanulás-módszertani kurzusok lehetőségeit vizsgálta a 21. századi tanulás és tanítás dinamikus világában. A korábbi tanulmányi sikerek ellenére az elsőéves hallgatók gyakran találkoznak az egyetem sajátos tanulási környezetéből fakadó kihívásokkal. A kutatás a hallgatók tanulási hátterére, a tanulási stílusok ismeretére és az egyetemi Tanulásmódszertan kurzussal szembeni elvárásokra vonatkozó kérdésekre kereste a választ. Kérdőíves vizsgálatunkban 179 egyetemi hallgató vett részt több szemináriumi csoportból. Átfogó demográfiai információkat gyűjtöttünk, beleértve a nemet, az életkort, a szakot, a munkahelyi elkötelezettségeket, a lakóhely adatait, az ingázási időt és a tanulási nehézségek jelenlétét. Az eredmények arra mutattak rá, hogy a különböző években érettségizett hallgatók különböző tanulási preferenciákkal rendelkeznek, hangsúlyozva a különböző készségfejlesztési igényeket. A hallgatók kifejezték, hogy a kritikai olvasás, a prezentációs készségek, az információkeresés, az együttműködés és a kreativitás terén különböző mértékben van szükségük fejlesztésre. A tanulmány rámutatott a diákok önértékelése és tényleges domináns tanulási stílusa közötti statisztikailag szignifikáns különbségre, ami az önismeret lehetséges korlátaira utal. A hallgatók továbbá megfogalmazták a Tanulásmódszertan kurzussal szembeni elvárásaikat, kiemelve olyan célokat, mint a 21. századi tanulásra való reflektálás és a kurzus célkitűzéseinek transzparens kommunikációja. Az eredmények betekintést engednek a tanítási módszerek és tanulótervezés lépéseinek megfontolásaiba, hogy azok megfeleljenek a hallgatók 21. századi igényeinek egy dinamikusan fejlődő egyetemi környezetben.

Kulcsszavak: tanulásmódszertan, lemorzsolódás-csökkentés, tanulási stílusok, hallgatói elvárások, felsőoktatás

A tehetséges tanulók iskolai teljesítményét korlátozó belső gátak – az imposztor jelenség és intervenciós lehetőségei

A tehetséges gyerekekkel, fiatalokkal közvetlenül foglalkozó szakemberek is gyakran teszik fel maguknak a kérdést: vajon hogyan harmonizálható, mennyire optimalizálható a tanulói képesség és a realizálódó teljesítmény viszonya? Az alulteljesítés jelenségköre megragadható egyes speciális (például alulreprezentált) tehetségcsoportok szintjén és individuális, azaz egyéni szinten is. Jelen tanulmányunkban az imposztor jelenségkör általános és iskolai jellegzetességeinek áttekintésével ez utóbbi aspektusra helyeződik a hangsúly.

Bevezetés

Az ezredfordulót követően a nemzetközi szakirodalmat figyelemmel követve a tehetségmodellekben egyfajta szemlélet- és paradigmaváltás figyelhető meg. A tehetségpszichológia korábbi, alapvetően állapotleíró megközelítései helyett egyre dinamikusabb, a különböző szintű változók interakcióját hangsúlyozó fejlődési modellek jelentek meg. Ezzel párhuzamosan az időperspektíva kibővülése is tetten érhető a felnőttkori tehetségfejlődés, az életút-szemlélet elfogadottá válásával. Mindez annak köszönhető, hogy a tehetségkutatások terén egyre növekvő egyetértés mutatkozik azzal kapcsolatban, hogy a tehetség genetikai predispozíciók és környezeti hatások interakciójának eredménye. A modern megközelítések arra is rávilágítanak, hogy a tehetség kibontakozásához vezető utak összetettek és sokfélék lehetnek. Ma már korántsem homogén kategóriaként gondolunk a tehetségesek csoportjára, hiszen a fejlődési diverzitás jelenségét az idegtudományok területéről érkező kutatási eredmények is megerősítik. Az idegrendszer rugalmasságát és a genetikai alapokkal rendelkező vonások rugalmasságát egyaránt kiemelik a kutatók e folyamat során (Matthews és Dai, 2014). A modern megközelítések a fentiek mentén hangsúlyozzák: a pszichoszociális és szocio-emocionális változók lényeges meghatározó faktorai a tehetségfejlődésnek. Optimális esetben intrapszichés katalizátorokként serkentő hatásúak, ám a kibontakozás útjába álló belső akadályokként is funkcionálhatnak. Subotnik, Olszewski-Kubilius és Worrell (2011) a fejlődést behatároló tényezők közé sorolnak bizonyos pszichoszociális faktorokat, úgymint: alacsony szintű motiváció, non-produktív mindset, gyenge szociális készségek, illetve a pszichológiai erőforrások alacsony szintje. A reziliencia alacsony szintje és az akadályokkal való megküzdés nem megfelelő volta az, amiben nézetük szerint a pszichoszociális gátló tényezők hatása leginkább megnyilvánul. Számos olyan tehetség-karakterisztikumot is ismerünk (intenzitás és szenzitivitás, aszinkron

fejlődés, perfekcionizmus, komplexitás), melyekre érvényes a korábban említett kettősség (Harmatiné Olajos és Pataky, 2014; Olajos és Gál, 2021). Az előzőekben összegzett paradigmaváltást jól tükrözi a következő, széles körben elfogadott, szakértői csoport (Colombus Group) által kidolgozott tehetségdefiníció: „A tehetség aszinkron fejlődés, melyben a fejlett kognitív képességek és a megnövekedett intenzitás kombinálódik, olyan belső tapasztalásokat és tudatosságot létrehozva, mely minőségében különbözik az átlagtól. Ez az aszinkronia együtt nő az intellektuális kapacitással. A tehetségesek egyedülállósága különösen sérülékennyé teszi őket, és a nevelés, az oktatás a tanácsadás területén változtatásokat tesz szükségessé az optimális fejlődés érdekében.” (Silverman, 1997. 39.) Gagné többször is átdolgozott Megkülönböztető Modellje (Gagné, 2013) szintén egy komplex, intra- és szuprapersonális változókat – illetve azok interakcióját – implikáló tehetségdefiníciója a fejlett kognitív képességekkel kapcsolatban mind a természetes képességek (adottságok), mind a teljesítménybe forduló kompetenciák tekintetében a felső 10%-ba tartozást jelöli meg irányadónak, így a kiemelkedően/kiválóan teljesítő (az átlagot meghaladó) és tehetséges tanulók közötti finom különbségtétel is lehetséges. Természetesen lehetnek nézőpontbeli különbségek azzal kapcsolatban, hogy ezt a határt hol húzzuk meg, de ebből az következik, hogy vannak olyan tanulók, akik az átlagövezet és a tehetségövezet közti tartományba esnek a kompetenciák és az adottságok terén. Sternberg (1993) pentagonális tehetségmodelljében a tehetségkritériumok között Gagnéhoz hasonlóan fogalmaz, amikor ritkaságról, kiválóságról beszél, de Landau (1980) is megkülönbözteti a tehetség és a kiváló képességek szintjét. Ezen a ponton érdemes megjegyezni, hogy a statisztikai hagyomány alapján maga a tehetségesség szintje is különböző tehetséges csoportokba sorolható az intellektuális jellemzőik alapján (Gyarmathy, 2014). Sokféle besorolás ismert, ezek között talán a legismertebb a „mérsékeltlen tehetséges”-től terjed az „átütően tehetséges”-ig (Gross, 1993).

A tehetségesek teljesítményproblémái

Rimm (1984, 1997) szerint a tehetséges gyerekek mintegy 50%-a képességei alatt teljesít, s egyes kutatásokon alapuló becslések szerint a középiskolából lemorzsolódók 10-20 százaléka tehetséges (Harmatiné Olajos, 2013). Mindennek köszönhetően a tehetséges tanulók alulteljesítésének kérdésköre jelentős nemzetközi szakirodalommal rendelkezik, s a mai napig aktuális téma. Az alábbi meghatározás, mely Reis és McCoach nevéhez fűződik, egyrészt integratív jellegű (ismerteti: Balduf, 2009. 276.), másrészt világos definícióját adja az alulteljesítésnek és a tehetséges tanulók alulteljesítésének. Eszerint: „Az alulteljesítő az a tanuló, akik komoly eltérést mutatnak az elvárt teljesítmény (standardizált teljesítményteszt pontszámaival mérve vagy kognitív vagy intellektuális képességmérések alapján) és aktuális teljesítményük (osztályzatokkal, tanári értékelésekkel mérve) között. A tehetséges alulteljesítő az az alulteljesítő, akik a legmagasabb pontszámokat mutatják az elvárt teljesítmény mérésein (a standardizált teljesítmény teszt pontszámok, vagy kognitív, vagy intellektuális képességmérések alapján).” Fenti szerzők arra is kitérnek, hogy ez az alulteljesítés nem lehet diagnosztizált tanulási zavar eredménye, s olyan állapotnak kell lennie, mely hosszabb ideje fennáll.

Gyarmathy (2002) a tehetségesek különleges csoportjairól szólva az alulteljesítő és alulellátott tehetségeket teljesen azonos kategóriaként kezeli, s a tehetséges lányokat, az etnikai kisebbséghez tartozó tehetségeket, a képességdeficités tehetségeket, a szociokulturálisan hátrányos helyzetű tehetségeket, valamint az óvodás és alsó tagozatos tehetségeket sorolja ide. Szakmai álláspontja szerint az alulellátott kategória bevezetésével és térnyerésével a teljesítményről egyre inkább a gyerekekkel való törődés hiányára s az úgynevezett fejlődéshangúlyos megközelítésre helyeződik a hangsúly. E szemlélet igen

szimpatikus, de azt meg kell jegyeznünk, hogy az alulellátottság és az alulteljesítés nem minden esetben feleltethető meg egymásnak, illetve nem állítható, hogy minden esetben a nem megfelelő iskolai környezet, vagy a külső disszinkroniából fakadó „alultimuláltság” (Terrasier, 1993) a forrása az alulteljesítésnek. Az alulteljesítésnek – lévén szó multifaktoriális jelenségről (Harmatiné Olajos, 2013) – ugyanis lehetnek iskolán kívüli intraperszonális és családi, közösségi okai is (Gefferth, 1993; Harmatiné Olajos, 2013; Mező és Miléné, 2004; Rimm, 1984; Táncczos, 1999).

Az alulteljesítés jelenségeköre tehát megragadható egyes speciális (például alulreprezentált) tehetségcsoportok szintjén (Mező és Harmatiné Olajos, 2013), és individuális, azaz egyéni szinten is. Jelen tanulmányunkban ez utóbbi aspektusra helyeződik a hangsúly, mivel a témakör kapcsán ajánlott intervenciók is alapvetően az egyén-környezet, illetve pszichodinamikai beavatkozások szintjén a leghatékonyabbak. Természetesen a tehetséggondozás gyakorlatának rendszerszintű kritikái áttekintése is jogosan felmerülő szempont lehet e témakör kapcsán is, hiszen számos ponton (pl. a tehetséggazdonsítás metódusa [Herskovits és Gyarmathy, 1997; Mező, 2002], a tesztel-fogultság jelensége [Borland, 2004], a kreatív klíma [Péter-Szarka, 2014], illetve a flow élmény [Csikszentmihályi, 1990, 2008a, 2008b] iskolai élményének hiánya, a méltányosság hiánya [VanTassel-Baska, 2015 stb.]) hozzájárulhat a tehetséges tanulók optimális fejlődésének, illetve teljesítményének elmaradásához. Gyarmathy számos tanulmányában (2002, 2009, 2010, 2011, 2014) hívja fel a figyelmet a magyar tehetséggondozás gyakorlatában rejlő potenciális veszélyekre, gyenge pontokra, illetve a fejlődés/fejlesztés ajánlott irányaira. A rendszerszintű változtatásokra irányuló előremutató szakmai ajánlások sajnos sok tényezőtől függenek, így a gyakorlatban – például anyagi okok miatt – nem, vagy csak részben valósulnak meg.

Mivel az imposztorizmussal küzdő tehetséges középiskolai tanulók alapvetően sikeresek, ám gondjuk van az elért siker internalizálásával (emiatt a bennük rejlő fejlődési potenciált nem tudják maximálisan kiteljesíteni – így relatíve alulteljesítő), a jelenségkör leírásán túlmenően lehetséges segítő beavatkozások is főként az individuumra fókuszálnak, mivel ezen a szinten lehetséges leginkább az élményfeldolgozás pszichodinamikájának formálása.

Az imposztor jelenség mint a tehetségesek belső gátja

Az imposztor jelenség azt az egyénben megjelenő intenzív belső élményt jelenti, mely során az egyén megkérdőjelezi önmaga kompetenciáját. A jelenség más néven imposztor szindrómaként ismerhető, mivel azonban nem minősül diagnosztikai kategóriának (bár számos kutatás a szindróma elnevezést használja), inkább teljesítménnyel, kompetenciával és énképpel kapcsolatos szorongásos tünetnek tekinthető (Nori és Vanttaja, 2022), ezért célszerűbb az *imposztor jelenség* kifejezés használata. A fogalom Clance és Imes (1978) nevéhez fűződik, akik szerint az imposztorizmus egy *kognitív torzulás*, melynek hatására az egyén képtelen megélni a teljesítményéhez járuló sikereit. Az imposztor jelenséget az önbizalomhiány krónikus érzése és attól való félelem jellemzi, hogy az illetőt egyfajta „szellemi csaló”-nak találják (angolul *intellectual fraud*). Az imposztor jelenségben érintettek a képességeik bizonyítékai ellenére is képtelenek internalizálni a teljesítmény és a hozzáértés érzését, s mindemellett a külvilág megítélését is hamisnak gondolják. Meglátásuk szerint tanáraik, családtagjaik tévesen tekintik őket hozzáértőnek, intelligensnek és sikerre érdemesnek (Villwock, Sobin, Koester és Harris, 2016). A környezet „téves” megítélését a saját hibájuknak tekintik, elképzelésük, hogy folyamatos akaratukon kívüli megtévesztéssel érik el azt, hogy környezetük kompetensnek lássa őket (Langford és Clance, 1993). Az imposztor jelenség az ismétlődő alkalmatlanság-ézés

miatt negatív mentális állapotokat idézhet elő, a generalizált szorongásos zavaron kívül szociális szorongáshoz, kiégéshez, akár depresszióhoz is vezethet (Clance és Imes, 1978).

Az általános népesség körülbelül 70%-át érinti élete egy bizonyos pontján (Rivera és mtsai, 2021), s amint arra a nemzetközi kutatások utalnak, az imposztor jelenség egy olyan karrier műterméke lehet, melynél az intelligencia létfontosságú a sikerhez (De Vries, 2005). Következésképpen az imposztor jelenség ismertetésekor figyelembe kell venni a tehetségesek magasfokú érintettségét (Reis, 2002).

Kialakulás

Az elmúlt 40 évben a jelenség számos aspektusát vizsgálták. Áttekintő és kontextualizáló munkájukban Feenstra és munkatársai (2020) kiemelik, hogy klinikai-pszichológiai perspektívából tekintve egy vonásról vagy diszpozícióról van szó, mely az imposztor érzelmeket átélő egyén személyiségéből ered. Ebben a megközelítésben a jelenség a negatív és kritikus énrre való reflektálásként értelmezhető, s negatívan befolyásolja az individuomot. Az imposztor jelenségkör kialakulásának és dinamikájának teljes megértéséhez azonban meg kell haladni az individuális elemzési szintet, s kontextuális perspektívába emelve interperszonális és társadalmi nézőpontból is célszerű megvizsgálni azt.

Családi tényezők

A gyermekkor szenzitív periódusa számos felnőttkori jelenségnek, többek között az imposztor jelenségnek a kialakulásában is jelentőséggel bír. A gyermeknek egészen a kezdetektől természetes vágya, hogy szüleitől biztonságot, támogatást kapjon, ezáltal egészséges énképet és világképet alakíthasson ki önmaga számára (Clance és mtsai, 1995). Ha az adott környezetben a gyermek nem talál megfelelő támogatói rendszerre – mert az adott családban csak bizonyos viselkedéses jellemzőket, illetve érzelmi megnyilvánulásokat támogatnak a szülők –, akkor a gyermek ehhez a mintázathoz igyekszik igazodni. A gyermekben korán kialakuló perfekcionizmus és önmaga felé kialakuló irreális elvárások forrása ezekben az imposztor jelenségben érintett esetekben a saját család (Langford és Clance, 1993). Az imposztor jelenségben érintettek családjának nevelési stílusukban és szülői viselkedésmintázatukban gyakori közös vonás, hogy a gyermek viselkedésének és teljesítményének csak bizonyos aspektusait értékelik. A szülő által elfogadott viselkedést erősítik, eszerint megtanulja viselkedésének „hibás” aspektusait diszkriminálni (Clance és mtsai, 1995).

A legkorábbi elképzelések szerint Clance és Imes (1978) a családi eredetű imposztor jelenséget két típusra osztotta (a kutatást ekkor még fiatal sikeres nőekkel végezték el). Az első esetben az adott családban már eleve létezik egy kiválasztott „okos és ügyes”, „intelligens” testvér vagy közeli rokon, akinek a sikereit előtérbe helyezik a szülők. Az ebben az esetben kialakuló megfelelési kényszer és a tökéletességre törekvés vágya arra sarkallja a fiataalt, hogy az őrá mint a családi vélekedés szerint kevésbé teljesítményképes személyre vonatkozó elképzeléseket, illetve elvárásokat felülmúlja. A kiemelkedő iskolai sikerek, díjak és jutalmak azonban nem változtatják meg a családi nézőpontot. Mivel a család nem validálja (igazolja vissza) az elért sikereket, az egyén kételkedni kezd azok valóságában.

A második típus esetében a családtagok kora gyermekkorától kezdve kiválónak, feljebbvalónak gondolják a gyermeket mind személyiségét, mind képességeit tekintve. Feltelezik, hogy a gyermek minden területen tökéletesen teljesít, s azt közvetítik, bármire könnyedén képes, csak akarnia kell azt. Idővel azonban óhatatlanul előfordul, hogy a

gyermek problémába ütközik, illetve erőfeszítéseket kell tennie céljai elérésében, s ekkor megkérdőjelezi alapvető képességeit. Ebben az esetben a családtagok megítélésével kapcsolatban elbizonytalanodik, kialakuló szorongása a felmerülő hibái miatt fiatal korától kezdve imposztornak érzi magát. A családi megítélés hatalma szintén az imposztor gondolatok kialakulásának kedvezhet. A legtöbb ember számára a családi hozzáállás alakítja ki és formálja meg a későbbi imposztor szindrómát. Számos szerep vagy címke létezik, amelyek alapján egy imposztor érzelmekkel rendelkező személy megítélésnek vagy kritikának érezheti magát, például: „az okos”, „a felelős”, „a tehetség”, „az érzékeny” vagy „a jó”. (Harvey és Katz, 1985. 135.). Towel és Sonnak 2001-es protektív intra-familiáris jellemzőkre irányuló vizsgálata a meleg, szeretetteljes, de nem túlvívó-védő szülői nevelési stílus iskolai teljesítménnyel kapcsolatos attribúciókra gyakorolt pozitív hatását igazolta. Eredményeik alapján az előzőek mellett a gyermek autonómiájának támogatása is hozzájárul ahhoz, hogy kifejlődjön annak tudata, hogy cselekvéseiknek és viselkedésüknek ők maguk a forrásai. Mindez magasabb szintű észlelt autonómiához és kompetenciához, illetve nagyobb kontrollérzethez vezet.

Társadalmi tényezők

A család elsődleges szocializációs hatása mellett az adott társadalom is markánsan képes befolyásolni a fejlődő gyermek én- és világképét. Az említett korai szakirodalmak (Clance és Imes, 1978; Clance és mtsai, 1995) kizárólag a nők társadalmi helyzetére alapozva vezették végig a különböző tényezők hatását az imposztor jelenségre, mivel klinikai tapasztalataik alapján úgy vélték, hogy a férfiakat jóval ritkábban és kevésbé intenzíven érinti e jelenség. Napjaink szakirodalmi a társadalmi változások ellenére sem mutatnak e téren különbséget, azaz a nők nagyfokú érintettsége napjainkban is kimutatható (Badawy és mtsai, 2018; Bravata és mtsai, 2020; Feenstra és mtsai, 2020; Hoang, 2013). A nők mellett az adott társadalom kisebbségi csoportjaihoz tartozók körében is számos tanulmány hívja fel a figyelmet az imposztor jelenségre (Heslop és mtsai, 2023; Joshi és Mangette, 2018; Peteet, Montgomery és Weeks, 2015). Minderre magyarázatul szolgálnak a Feenstra és munkatársai (2020) által ajánlott értelmezési szintek, melyek felhívják a figyelmet arra a tényre, hogy az imposztor jelenség az adott társadalom osztályszerkezetéhez és intézményrendszeréhez, illetve a társas interakciók jellegzetességéhez kapcsolódóan is értelmezhető.

Az egyén társadalmi hierarchiában elfoglalt helye fontos szerepet játszhat az imposztor-érzelmek kialakulásában az alacsonyabb szocioökonómiai statussal járó speciális kihívások és stresszorok révén. A nők és a kisebbségi csoportok tagjai ezen túlmenően gyakran alanyai negatív sztereotípiáknak. Ilyen sztereotípiák például, hogy a vezetői kvalitások alapvetően maskulin jellegűek, így a női vezetők bizonytalanságot élhetnek át, s úgy érezhetik, nincsenek a helyükön. Bizonyos etnikai csoportok pedig unintelligensek, lusták, alulteljesítők, motiválatlanok a rájuk vonatkozó sztereotípiák szerint – így, ha az oda tartozó fiatal sikeres a tanulmányaiban és bekerül neves oktatási intézményekbe, tehetség gondozó programokba, azt sokkal inkább a szerencséjének, mintsem a valódi képességeinek tulajdonítja. Azok a személyek pedig, akik az oktatás révén elért eredményeik által felsőbb társadalmi osztályba kerülnek, az ekkor átélt kulturális átmenet révén veszélyeztetettek az imposztor jelenség elmélyülésére (Nori és Vantaja, 2022).

Maguk az oktatási intézmények és a munkahelyek is fontos szerepet játszanak az imposztor jelenség kialakulásában. Mind a lányok, mind a kisebbségi csoportok tagjai kiváló képességeik ellenére nagy valószínűséggel fognak betölteni bizonyos pozíciókat és választanak bizonyos foglalkozásokat. A sebészek, a vezetők között vagy az informatika terén alulreprezentáltak, míg a nővérek, beosztottak, humán ágazatok terén felülreprezentáltak. Az atipikus pályaválasztás és munkakarrier során a reprezentáltság

alacsony foka, a pályaszocializációt segítő szerepmoделlek hiánya, az alacsonyabb fizetés – mind-mind támogatják az oda nem illés érzésének kialakulását, illetve az adott fiatal önmagában való kételkedését. A sztereotípiákon túl a mindennapi társas interakciók is magukban hordoznak olyan mozzanatokat melyekből az egyén kiszűri, mások értékesnek, érdemekkel rendelkezőnek tartják-e. Amikor például az egyént a társai nem vonják be problémák megoldásába, nem vagy ritkán kérnek tőle tanácsot – azt éreztetik, hogy nem oda való –, akkor nagyon is jogosan merülhetnek fel imposztor-érzések.

Az imposztorizmus a családi és társadalmi elvárások egyvelegeként is megjelenhet akkor, ha az egyén nem a családja által demonstrált tradicionális életstílust választja, illetve megjelenhet akkor is, ha felülmúlja az általa korábban megtapasztalt családi normákat. Mindkét esetben a diszkrimináció megélése okozhatja azt a pszichológiai konfliktust, amely önmaga sikerének torzítását eredményezi (Clance és mtsai, 1995). Ez a sikertől való félelem nemcsak a családi kapcsolatokban nyilvánul meg, hanem más társas kapcsolatokban is, illetve életük más aspektusaiban is (Hoang, 2013). Ilyen aspektusnak minősülnek a szakmai életben hozott döntések is, kezdve a pályaválasztással. Azonban az élet későbbi szakaszaiban is jelen lehet a szakmai életben rejtőzködő büntudat, amit a családi előélet és ítélet okoz.

Maguk az oktatási intézmények és a munkahelyek is fontos szerepet játszanak az imposztor jelenség kialakulásában. Mind a lányok, mind a kisebbségi csoportok tagjai kiváló képességeik ellenére nagy valószínűséggel fognak betölteni bizonyos pozíciókat és választanak bizonyos foglalkozásokat. A sebészek, a vezetők között vagy az informatika terén alulreprezentáltak, míg a nővérek, beosztottak, humán ágazatok terén felülreprezentáltak. Az atipikus pályaválasztás és munkakARRIER során a reprezentáltság alacsony foka, a pályaszocializációt segítő szerepmoделlek hiánya, az alacsonyabb fizetés – mind-mind támogatják az oda nem illés érzésének kialakulását, illetve az adott fiatal önmagában való kételkedését.

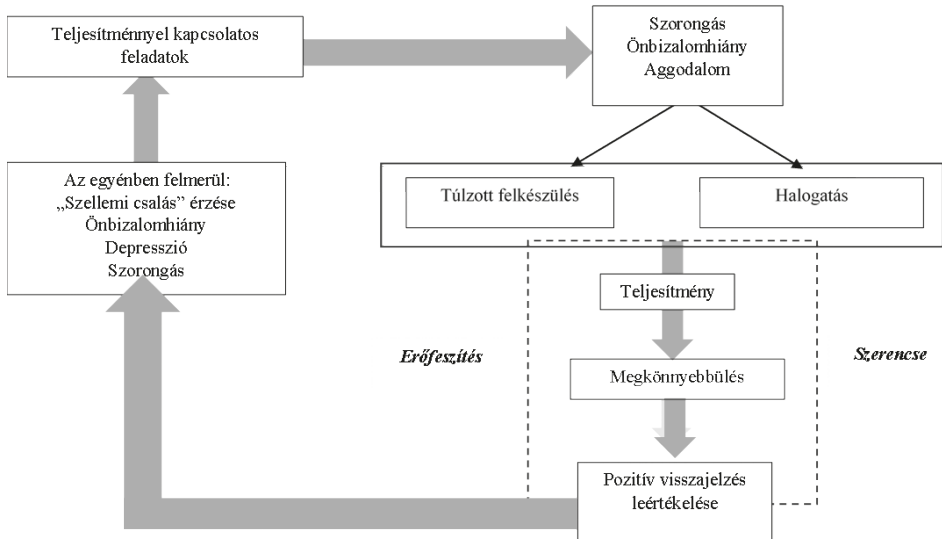
Általános karakterisztikumok

Imposztor jelenséget megélő személyek képességeinek elismerésének és sikereik internalizálásának hiánya viselkedéses szinten kimutatható. Az imposztor szindrómával élők sikereiket általában külső tényezőknek, leginkább a szerencsének vagy a tökéletes időzítésnek, kudarcaikat azonban szakmai alkalmatlanságuknak tulajdonítják (Bravata és mtsai, 2020). Gyakran küzdenek azzal, hogy a teljesítményükre vonatkozó pontos attribútumokat függetlenítsék tényleges kompetenciáiktól. Ezért hajlamosak arra, hogy a kudarcot alkalmatlanságuk bizonyítékaként értelmezzék (Hutchins, 2015). A fogalom megteremtője, Clance, 1985-ben hat karakterisztikumot jelölt ki, melyeket az alábbiakban ismertetünk, kiegészítve újabb kutatói megállapításokkal:

1. Clance-féle Imposztor Körforgás/Ciklus

A Ciklus akkor indul el, amikor kijelölésre kerül egy teljesítményhez kapcsolódó feladat (1. ábra). Ez a kezdeti esemény váltja ki az imposztor szindrómás egyénekből

a szorongást és önmagukban való kételkedést (Chrisman és mtsai, 1995). Az erre történő szélsőséges reakció Sakulku és Alexander (2011) szerint jellemzően kétféleképpen történhet meg: rendkívüli túlzott felkészüléssel vagy kezdeti halogatással, amelyet egy elkapkodott felkészülés követ. A feladat elvégzése után kezdetben megkönnyebbülés és sikerélmény tapasztalható, de ezek a jó érzések nem maradnak meg. A túlzott felkészülés esetén azt gondolják, hogy sikerük a kemény munkának köszönhető, nem pedig a tényleges képességeiknek. A kezdeti halogatás esetén általában a szerencsének tulajdonítják sikerüket. Bár pozitív visszajelzést kaphatnak a feladat sikeres végrehajtásáról, az imosztorok tagadják, hogy sikerük saját képességeikkel függ össze (Clance, 1985). Elutasítják a személyes hozzájárulásukkal kapcsolatos pozitív üzeneteket, mert ezek az üzenetek összeegyeztethetetlenek a sikermechanizmusukról alkotott felfogásukkal (Casselman, 1991). Újabb feladatnál ez a folyamat előlről megkezdődik. A Körforgás megszakitásának legfőbb problémája az, hogy habár a munka kedvezőtlen meghajszolással jár, mégis pozitív visszajelzést kap, ezáltal igazolva munkamódszerét és az irreális sikerképet (Sakulku és Alexander, 2011).



1. ábra. Az Imosztor Körforgást ábrázoló diagram Clance (1985) alapján

2. A különlegesség érzése

Második karakterisztikuma a Clance-féle jellemzőknek a szükséglet arra, hogy különlegesekek és a legjobbak legyenek. Clance megfigyelése szerint az imosztorokat erős vágy vezérli arra, hogy társaikhoz képest a legjobbak legyenek. Gyakorta meg is valósul, hogy közösségük legjobbjai közé tartoznak.

3. Superman/Superwoman vonás

A következő vonás legegyszerűbben a maladaptív perfekcionizmus fogalmával magyarázható. A tökéletességre törekvés és az előzőleg kifejtett különlegesség-érzés szorosan összefüggenek egymással. Magas és szinte lehetetlen mércét tűztek ki célul és önértékelésükben (Imes és Clance, 1984). Gyakran túlterheltek, csalódottnak érzik magukat, és kudarcként élik meg, amikor nem tudják teljesíteni perfekcionista céljait.

4. Félelem a kudarcról

Az imposztorok nagyfokú szorongást tapasztalnak, amikor egy teljesítménnyel kapcsolatos feladatnak vannak kitéve, mert félnek az esetleges kudarcról. A szégyenérzet és megaláztatás elkerülése végett túlzott felkészüléssel biztosítják maguknak azt, hogy ne valljanak kudarcot.

5. A kompetencia megtagadása

A kompetencia megtagadása egyúttal a dicséret elutasításával jár. A sikerek internalizálásának képtelensége miatt az imposztorok nagyobb mértékben tulajdonítják sikerüket külső tényezőknél (ld. Harvey, 1981; Thompson és mtsai, 1998; Topping és Kimmel, 1985). Nemcsak figyelmen kívül hagyják a pozitív visszajelzéseket és a siker objektív bizonyítékait, hanem érveket dolgoznak ki annak bizonyítására, hogy nem érdemelnek dicséretet vagy elismerést egyes teljesítményekért. Az imposztor jelenség ezáltal a vonás által bizonyította, hogy nem a hamis szerénység megnyilvánulása (Sakulku, Alexander 2011).

6. Félelem a sikertől

A sikert az imposztorok számára félelem és büntudat övezi. Ezek az érzelmek a siker negatív következményeihez kapcsolódnak, főleg, ha az elért sikerek az imposztor megszokott környezetéhez (család, társak) nem illeszkednek. Elhatalmasodik rajtuk a különbözőség érzése, és aggódnak amiatt, hogy mások elutasítják őket (Sakulku és Alexander, 2011). Az atipikus sikertől való félelem mellett a sikert követő magasabb követelményektől is tartanak, bizonytalanok abban, hogy képesek-e fenntartani jelenlegi teljesítményszintjüket. Emellett tartanak attól, hogy a magasabb elvárások felfedhetik vélt intellektuális hiányosságukat.

Imposztor-típusok

A „stratégiai imposztorok” vs „igazi” imposztorok

Láthatjuk tehát, hogy a Clance (1985) által megfogalmazott karakterisztikumok alapján a valódi imposztor érzelmek megjelenése nem az álszerény magatartás hozama (Sakulku, Alexander, 2011). A kutatókban azonban felmerült azt a kérdés, hogy az imposztor jelenség homogén konstrukció-e, illetve megkülönböztethető-e a magukat imposztoroknak valló személyek összefüggő jellemzők alapján. Az imposztor jelenség konstrukciójának ilyen irányú vizsgálata lehetőséget adott arra, hogy a valódi imposztorok megkülönböztethetőek legyenek az imposztorizmust a szerénység álcájaként használóktól. Leonhardt, Bechtoldt és Rohrmann (2017) különböztette meg először az ún. „igazi/valós” és „stratégiai” imposztorokat (*true impostors, strategic impostors*). Kutatásukban klaszteranalízist végezve igazoltak két különböző típust: (1) az „igazi imposztorok” csoportját, amely a szakirodalomnak megfelelően (pl. Clance, 1985) meglehetősen kedvezőtlen tulajdonságokkal rendelkezik; (2) a „stratégiai imposztorok” csoportját, akiket kevésbé vagy egyáltalán nem terhel önbizalomhiány vagy önmaguk, illetve képességeik kétségbevonása. A stratégiai imposztorok egyfajta eszközként viselik az imposztor szindrómára jellemző vonásokat. Az ilyen típusú egyének, bár az „igazi imposztorokhoz” hasonló mértékben számolnak be imposztorizmusról, azonban hiányoznak az ehhez kapcsolódó szükséges egyéb vonások. Az eredmények szerint az „igazi imposztorok” magas imposztor-pontszámok mellett

alacsony önértékelésről, alacsony szintű énhatékonyságról, továbbá érzelmi instabilitásról számolnak be. Emellett a kutatók megállapításai alapján a fenti vizsgálatban szintén felmért szorongás és depresszió bipoláris skáláján (dysthymia és euthymia) a stratégiai imposztorokkal ellentétes pontszámokat produkálnak. A valódi imposztorok ugyanis magas szorongásszint mellett inkább a dysthymia-skálán értek el magasabb pontszámokat, míg a stratégiai imposztorok esetében inkább az euthymia-skála pontszámai bizonyultak magasak. A perfekcionizmus terén is eltérő eredmények születtek: a rutin feladatok halogatása esetében is a valódi imposztorok értek el magas pontszámokat. A terhelés, a stressz és a munkából eredő irritáció szintjének felmérésében is ismétlődött a mintázat, mely alátámasztotta a „stratégiai imposztor” konstrukció valódiságát és elkülöníthetőségét.

Viselkedései jegyek alapján elkülönülő típusok

Az imposztor jelenség esetében viselkedései alapon öt típust különböztethetünk meg, melyek segíthetnek az imposztor személyek felismerésében. Imposztor típusok (Clance és Imes, 1978; Chandra és mtsai, 2019):

A Perfekcionista: elsődlegesen arra összpontosít, hogy „hogyan” megy végbe a munka. Ebbe beletartozik a munka lefolytatása és befejezése. Egy kisebb hiba egy egyébként kiváló teljesítményben (akár egy 100%-os eredmény helyett kapott 99%-os végeredmény) egyenlő számára a kudarccal és így a szégyenérzettel.

A Szakértő: esetében az elsődleges kérdés az, hogy „mit” és „mennyit” tud vagy tehet meg. Mivel elvárja, hogy mindent tudjon, még a kisebb tudáshiány is kudarcot és szégyent jelent számára.

A Szólista: ezt a típust leginkább az érdekli, hogy „ki” teljesíti a feladatot. Ahhoz, hogy felkerüljön a teljesítménylistára, csak önmaga teljesíthet, egyedül. Mivel úgy gondolja, hogy mindent egyedül kell kiviteleznie, a segítségre szorulás a kudarc jele, ami szégyenérzetet vált ki.

A Természetes Géniusz/Zseni: típusát az érdekli, hogy az eredmények „hogyan” és „mikor” jönnek. Számukra a személyes kompetencia bizonyítéka az adott feladat könnyűségében és a megoldás gyorsaságában rejlik. Az a tény, hogy meg kell küzdeniük egy tantárgy vagy készség elsajátításáért, vagy hogy nem képesek első próbálkozásra elkészíteni egy remekművet, számukra egyenlő a szégyent idéző kudarccal.

A Szuperember: ő a kompetenciát aszerint méri, hogy „hány” szerepkörben tud zsonglőrködni és kitűnni. Bármilyen szerepben való lemaradás – menedzserként, csapattagként, szülőként, partnerként, barátként, önkéntesként – mind szégyent vált ki belőle, mert úgy érzi, képesnek kell lennie mindennek a tökéletes és egyszerű kezelésére.

Tipikus énvédő mechanizmusok

Az imposztorok viselkedésük maszkolására állandóan védekezőmechanizmusokat alkalmaznak. Young (2011) összegyűjtötte az imposztorokra *leginkább jellemző megküzdési és védekező mechanizmusokat*, amely alapján könnyen felismerhetők az imposztorizmus jelei.

Ezek az alábbiak:

- túlzott felkészülés, felesleges energiabefektetés
- alacsony vagy állandóan változó teljesítményprofil
- halogatás
- a megkezdett munka félbehagyása
- önszabotázs, nem tudatos önakadályozás
- gondolatok, elképzelések visszatartása

Komorbiditás

A fentebb említett viselkedéses jellemzők mellett az imposztor jelenség számos mentális problémával hozható párhuzamba. Komorbid tünete lehetnek például a *depresszió*, a *szorongás*, *kiégés*, az *alacsony önbecsülés*, a *szomatikus tünetek* és a *szociális diszfunkciók* (Bravata és mtsai, 2020). Mindemellett a neuroticizmus jegyével is erős összefüggésbe hozható (Casselman, 1991). A középiskolás korosztály eredményeiből kiemelendő azonban, hogy az imposztor szindrómával szignifikánsan összefügghetnek korábbi öngyilkossági gondolatok és kísérletek, valamint depresszió. Tovey és munkatársai egy friss, 2022-es kutatásban igazolták a *tantárgyi szorongás* és az imposztor jelenség szoros kapcsolatát, mely a pályaválasztás és a későbbi sikeres karrier gátja lehet.

Imposztor jelenség az oktatásban

Az imposztor jelenség kutatása leginkább a felsőoktatásban (ld. Bernard és mtsai, 2002; Cowman és Ferrari, 2002; King és Cooley, 1995) és a munkahelyi környezetben terjedt el. Az imposztor-érzések gyökerei – mint azt korábban ismertettük – általában az élet korai szakaszában alakulnak ki, ám az imposztorizmussal kapcsolatos érzések az általános iskola felső tagozatától kezdődően, vagy majd a középiskolai években éleződnek ki igazán. Egy iskolai vizsgálatban Chayer és Bouffard (2010) az imposztor jelenséget és a társas összehasonlítás kapcsolatát elemezték, ami során megállapították, hogy a jelenség nemtől függetlenül érinti a 10–12 éves diákokat. Ez az eredmény mutatja, hogy a probléma már általános iskolában is detektálható, és a fiatalabb alanyok vizsgálata ennél fogva jobban érthetőbbé teszi a kialakulásában szerepet játszó folyamatokat (Chayer és Bouffard, 2010).

Cowman és Ferrari (2002) kutatásában azt állapította meg, hogy a *szégyenhajlam* és az *önkorlátozó viselkedés* a legjobb előrejelzése a diákok imposztorista gondolatainak. Ezzel az eredménnyel összhangban Ferrari és Thompson (2006) úgy találta, hogy az imposztor diákok nagyobb valószínűséggel vettek részt aktívan – ám nem tudatosan – önkorlátozó cselekedetekben, leginkább azért, hogy csökkentsék a váratlan sikerek valószínűségét. Ezek a tanulmányok együttesen azt mutatják, hogy ezek a diákok szabotálhatják feladatuk teljesítését, talán azért, hogy bebizonyítsák, nem érdemlik meg a megszerzett sikereiket, illetve, hogy megmutassák, hogy valójában „intellektuális csalók” (Ferrari, 2005). Előfordulhat, hogy a középiskolai évek alatt megjelenő imposztorizmus rejtve marad, majd sikeres magasabb akadémiai tanulmányok során jelenik meg igazán elmélyülve a tünetegyüttes, például mesterképzés, PhD képzés, rezidensképzés során (Nori és Vanttaja, 2022). Ennek oka a korábban elhanyagolt imposztor-érzelmek lehetnek, amelyek a versengő iskolai közegben a mindennapok természetes gondolataivá váltak.

Az imposztor jelenségben érintett tanulók gyakran egészségtelen, kimerüléshez vezető tanulási szokásokkal rendelkeznek, melyek mind fizikailag, mind lelkileg megviselik őket. Az iskolai teljesítményükkel kapcsolatos magas stressz-szint és a kiégés közötti erős kapcsolatot igazolt Villwock (2016), valamint azt is kimutatta, hogy jellemzően rögzített mindset jellemzi őket. Ez azt jelenti, hogy nem hisznek a képességeik, intelligenciájuk fejleszthetőségében, s abban, hogy erőfeszítéseik eredményt hoznak. Chandra (2019) kimutatta, hogy a „Szólista” típusú imposztor jegyeket mutató tanuló egyáltalán nem profitál a kooperáláson alapuló, csoportos tanulásból, sőt sokkal magasabb a szorongásszintje, mint egy egyéni feladat során. Bár az imposztorizmus tüneteit mutató tanulók együttműködőnek tűnnek, valójában a munkavégzés során a csoporttagokkal folyamatosan összehasonlítgatják magukat, s a belső kételyeik kihatnak a motivációs mintázatukra

és a célorientációjukra is. Ryan és Deci (2000) öndeterminációs elmélete a motiváció három alapvető komponensét írja le. Ezek a következők: a kompetencia, az autonómia és az odatartozás érzése. Az imposztor szindrómás tanuló mindhárom összetevő terén gondokkal küzd (Vaughn, 2020), hiszen nem éli át a kompetencia élményét, túl sokat törődik azzal, hogy mások mit gondolnak róla, illetve úgy érzi, hogy nem igazán tartozik oda, ahol éppen van. Mivel a perfekcionizmus is jellemző jegyük, igen magas követelményeket állítanak fel önmaguk számára, miközben a belső motivációjuk alacsony szintű – ez pedig kritikus konstelláció lehet az iskolában. Canning és munkatársai (2020) vizsgálatukban arra is felhívják a figyelmet, hogy a kortársak között kevésbé versengő magatartást mutatnak, kiváló képességeik és adottságaik ellenére kerülhetik a megmérettetést. Ross és Krukowski (2003. 478.) tanulmánya megerősíti, hogy az „imposztor jelenség egyértelműen a maladaptív és átható interakciós stílust képviseli a világban, ami korlátozhatja az egyén oktatási és foglalkozási lehetőségeit”.

Tehetség és imposztorizmus

A tehetséges imposztor szindrómás tanulók gyakran nem mutatják ki igazi képességeiket, mert attól félnek, hogy mások számára kiderülnek (egyébként nem létező) gyengeségeik. Kiemelkedő sikereiket külső kontrollal rendelkező attitűddel rendelkezve a szerencsének tulajdonítják, vagy annak, hogy a feladat könnyű volt. A kapott dicséret, díjak nem megelégedést hoznak számukra, hanem növelik a diszkomfortérzetüket. A könnyű feladatokra jelentkeznek, s visszautasítanak olyan kihívásokat, melyekkel egyébként meg tudnának küzdeni. Semmiféle kockázatot sem vállalnak intellektuális területen, így a fejlődésük megrekedhet. Kutatási adatok alapján a tehetségesek között is megfigyelhető az imposztorizmussal küzdők között a lányok túlsúlya (Cardenas, 2016). Reis (2002) a tehetséges lányok kibontakozásának útjában álló egyik legfőbb intrapszichés gátnak tekinti e jelenséget. Az iskolai tehetséggondozás esetében az említett problémák mellett az imposztor gondolatok által kialakult kételkedés eredményeként nagy kockázata van a tehetséggondozó programok elhanyagolásának, a fokozatos teljesítményromlásnak, a programból való kilépésnek, végső soron akár az iskolai lemorzsolódásnak. Amint fentebb láttuk, a jelenség nagymértékben érinti a tehetséges diákok csoportját, hiszen a rendkívül sikeres egyéneknél, iskolai környezetben a jól teljesítő diákoknál jellemző (Chapman, 2015; Gottlieb és mtsai, 2020). Az imposztorizmust átélő diákok a legenergikusabb, legokosabb és legszorgalmasabb tanulók társaik között. Azonban az iskola szinterein megjelenő kognitív torzítás és az átélt imposztor-érzelmek idővel számos tünetben jelentkezhetnek, például alulteljesítésben, szociális elzárkózásban, motivátlanságban is.

Kezelési lehetőségek, intervenciók a tanulók számára

Salicru áttekintő tanulmányában (2022) kiemeli, hogy évtizedek eredményes kutatásai ellenére a mai napig kevés írás született azokról az intervenciós technikákról, amelyek az imposztor-érzelmekkel való megküzdést segítik. További nehézség a segítő beavatkozások alkalmazásával, hogy az érintettek – bár nagy szenvedélynyomást élnek át – erősen törekednek a problémáik elfedésére, maszkolására. Itt jegyzendő meg, hogy sok esetben a tanulási zavarral küzdő tehetséges tanulók is sikerrel titkolják el információkezelési nehézségeiket, tehát nem egyedülálló stratégiáról van szó az imposztorizmus kapcsán. Sok esetben már csak a fentebb leírt hosszú távú következmények jelzik a bajt. A környezet is gyakran inadekvát módon reagál – bagatellizál, vagy álszerűnek minősíti az illetőt. Matthews és Clance (1985) klinikumban folytatott csoportos vizsgálatai

során azt javasolta, hogy a segítő szakemberek validálják, azaz valósnak fogadják el az imposztor jelenséggel küzdő személyek kétségeit és félelmeit, illetve közvetlenül kezeljék a kudarctól való félelmeiket. Véleményük szerint fontos a csoportterápia biztosítása, mivel ezek az emberek gyakran elszigeteltnek érzik magukat, azonban ők maguk nem mutattak be adatokat a kezelés intenzitásáról, időtartamáról vagy a diagnosztikai eszközök javításáról.

Tantermen kívüli lehetőségek

Csoportos foglalkozások

Zanchetta és munkatársai (2020) két különböző csoportban vizsgálták az imposztor jelenség intervenciós lehetőségeit: az elsőben coachingtechnikákkal dolgoztak, míg a másik esetben csoportos tréningfeladatokat, gyakorlatokat kaptak a résztvevők. A coaching-beavatkozás diádikus keretek között zajlott annak érdekében, hogy a kliens a személyes coachsal együtt dolgozhasson egyéni problémáin és céljain. A második csoport a tréning hatásmechanizmusán alapuló intervencióban vett részt 8-10 résztvevővel csoportonként és egy trénerrel. A tréning jellegeből adódóan és a csoportos folyamatokat segítve olyan alapvető képzési elemeket valósítottak meg, mint a jégtörők, bemutatkozó körök, gyors energizálók. Kezdetben a tréner (ahogyan a coachok is tették) arra biztatta a résztvevőket, hogy a beavatkozás előtt meghatározott személyes célokat finomítsák jól meghatározott eredménycélokká, ezután csoportos feladatmegoldások következtek. Fontos kiemelni, hogy a coaching és a tréning hatásmechanizmusát tekintve egyaránt a pozitív pszichológiából eredő fejlődési szemléletet (angolul *growth mindset*) alkalmazza. A fejlődési szemlélet az a meggyőződés, hogy az intellektuális képességek fejleszthetők a pozitív pszichológiai intervenciók által. A fogalom megalkotója, Dweck (2006) szerint a tanulók gondolkodásmódja befolyásolja tanulási magatartásukat, így a fejlődésiszemlélet-központú intervenció egy iskolai környezetben szükséges és megfelelően alkalmazható. A kutatás eredményei alapján mind a coaching, mind a csoportos tréning jelentős javulást eredményezett a résztvevők korábban vizsgált imposztorizmusában (Zanchetta és mtsai, 2020). Szükséges a tanulók önbizalmát és önmagukba vetett hitét is megerősíteni, melyek támogatják a reziliencia kiépítését. A reziliencia kiépítése a tanulóknál alapvető fontosságú, emellett az imposztor jelenség tüneteinek enyhítésében is különösen meghatározó jelentőséggel bír (Khalil és mtsai, 2023).

A fejlődési szemléletű iskolai csoportos foglalkozások (legyen ez osztályszintű, vagy az iskolai tehetséggondozó résztvevőinek csoportjaiban) résztvevői tehát jelentős javulást tudnak mutatni. Ez két okból lehet kedvező megoldás az iskolai környezetben. Egyrészt az egyéni coaching vagy az egyéni iskolapszichológusi segítségnyújtás sok

Salicru áttekintő tanulmányában (2022) kiemeli, hogy évtizedek eredményes kutatásai ellenére a mai napig kevés írás született azokról az intervenciós technikákról, amelyek az imposztor-érzelmekkel való megküzdést segítik. További nehézség a segítő beavatkozások alkalmazásával, hogy az érintettek – bár nagy szenvedésnyomást élnek át – erősen törekednek a problémáik elfedésére, maszkolására. Itt jegyzendő meg, hogy sok esetben a tanulási zavarral küzdő tehetséges tanulók is sikerrel titkolják el információkezelési nehézségeiket, tehát nem egyedülálló stratégiáról van szó az imposztorizmus kapcsán. Sok esetben már csak a fentebb leírt hosszú távú következmények jelzik a bajt.

intézményben nehezen megvalósítható. Másrészt a csoportos környezet termékeny talajt jelenthet az elismerés és megbecsülés kulcsfontosságú megtapasztalására (Clance és mtsai, 1995).

A fenti kutatás rávilágított az iskolai pályaválasztásban, karriertanácsadásban részt vevő segítő szakemberek munkájának fókuszváltására való igényére is. A pályaválasztási tanácsadás során a diákokban elő kell mozdítani a fejlődésiszemlélet-központú gondolkodásmódot, különösen azáltal, hogy csökkentik a negatív értékeléstől való félelmet. Segíteniük kell a fiatal munkavállalóknak a kudarcból való félelmük jobb kezelésében, hogy meggyőződjenek arról, hogy a kudarcokból való tanulás elősegíti a fejlődést. Az eredmények egyértelműen hangsúlyozzák, mennyire fontos, hogy a karrier-tanácsadók odafigyeljenek a fiatal munkavállalók elképzeléseire, hiedelmekre, kijavítva azt, növelve ezáltal kompetenciaérzésüket a munkavállalás kezdete előtt. Mindemellert ezek a beavatkozási technikák képesek növelni az önerősítő attribútumokat és az erős önhatékonyági meggyőződést, valamint csökkenteni a hibák elrejtésére való hajlamot és a negatív értékeléstől való félelmet (Zanchetta és mtsai, 2020).

Egyéni intervenció

Az iskola létfontosságú szerepet játszik a gyermekek pozitív fejlődésének elősegítésében. Az prevenciós kezdeményezések végrehajtásának elsődleges helyszíne, különösképpen, ha elősegítik a szociális és érzelmi fejlődést (Lawlor, 2014). Az iskolai környezetben tantermen kívüli, egyéni intervenciós lépéseket tehetünk, melyek elsődleges célja a negatív érzelmek felismerése, a megjelenő imposztor gondolatok átkeretezése, a maladaptív perfekcionizmus csökkentése és ezáltal egy egészségesebb gondolkodásmód kialakítása.

Átkeretezés

A korábban említett öt imposztor típus valamelyikébe való tartozás figyelembe vehető a beavatkozások, segítő beszélgetések során. A különböző viselkedéses és gondolkodási jegyek ugyanis az intervencióban is eltérő megközelítést, fókuszpontot igényelhetnek. A típusok ismeretében hatékonyan lehet egy-egy tanácsot, vezérgondolatokat megfogalmazni, melyeknek célja a kognitív átkeretezés, ezáltal pedig az imposztor tünetek enyhülése. Az átkeretezés során ugyanis egy-egy jelenség/helyzet értelmezésén, nézőpontján a jelenre figyelve módosítunk úgy, hogy az adott probléma elemei, azok összefüggései új perspektívát kapjanak. Young (2011) szerint a különböző típusok számára más-más gondolatokat fogalmazhatunk meg a nagyobb segítség érdekében. Ezek a következők:

- *Perfektionista* típusú imposztor diákok számára hasznos megfogalmazni a magas színvonalra való törekvés hasznosságát, viszont erősíteni kell bennük azt az érzést, hogy nem szükséges minden esetben száz százalékot teljesíteni. Szükséges kiemelni, hogy a hibázásban is rejlik tanulási lehetőség, azaz a hibáinkból sokat okulhatunk.
- *Szakértő típusú* imposztorok esetén támogatandó annak az irreális elvárásnak az elvetése, mely szerint szükséges mindig mindent tudnia.
- *Szólista* típusoknál érdemes erősíteni azt a gondolatot, miszerint büszke lehet arra, hogy egyedül is véghez tud vinni számára nehezebb tevékenységeket. Azonban tudatosítani szükséges azt is, hogy ez nem mindig minden helyzetre érvényes kötelező munkamód – sőt, a segítségkérés képességének elsajátítása fontos feladat lehet számára.
- *Természetes zseni* imposztorok esetében hasznos beszélni arról, hogy megőrizheti vágyát a magas szintű munkavégzés iránt – ám fontos, hogy megtanulja, realisan mennyi időre és erőfeszítésre van szüksége a magas szintű cél eléréséhez.

- *Szuperember típus* esetén fontos tisztázni, hogy tiszteletben tartható a vágy, miszerint a lehető legjobb legyen több területen is. Ezzel párhuzamosan célszerű erősíteni azt a gondolatot, hogy nem szükséges és nem is lehetséges mindig és mindenben a legnagyobb professzionizmussal teljesíteni.

Mindezeket a gondolatokat és viselkedési formákat azért is szükséges a diákokban erősíteni, mert az imposztorizmus nemcsak önkorlátozó magatartást eredményezhet, de a teljesítéshez is szükséges energiákat elvonja az egyén számára előnyösebb tevékenységektől (Young, 2011). Ezen vezérgondolatoknak a megfogalmazása segítséget ad a tanulónak abban, hogy megállítsa a teljesítéshez kapcsolódó maladaptív gondolatmenetet.

Gyakorlati technikák

Az alábbiakban Jaqua és munkatársai (2019) alapján összefoglaljuk a legfontosabb gyakorlati technikákat és tanácsokat, melyek hatékonyan alkalmazhatók a tehetséges tanulók belső gátjainak leépítésére:

1) *Az érzelmek felismerése*

Az imposztor-érzelmek felismerése és tudatosítása a leküzdés legfontosabb eleme. A gyakorlatban megpróbálhatjuk az önbizalomhiány érzésének naplóztatását, mely eljuttathatja az érintettet a leggyakrabban alaptalannak bizonyuló elégtelenség-érzés gyökereihez.

2) *Ésszerű elvárások és célok kitűzése*

Számos ellenőrizetlen célkitűzés válthat ki irreális elvárást a tanulóban saját maguk által. Legfontosabb megtanítani a reális elvárások és célok kitűzésének menetét (pl. SMART célok technikájával), amely komplex képet ad a tanulónak nemcsak a céljainak természetéről, de saját munkájának minőségéről is, emellett gyakorolva ezzel a megfelelő időbeosztást.

3) *Mentorálás*

A mentorálást a tehetséges tanulók oktatásának és támogatásának egyik leghatékonyabb módszereként tartják számon. Mind érzelmileg (szocio-emocionális vetület), mind tanulmányi szempontból (kognitív vetület) segítséget kínál a tehetséges diákok számára (Çakır és Kocabaş, 2016; Dávid és mtsai, 2014; Olajos, 2022). Mentorként lehetőség nyílik segíteni a tehetségfejlődés folyamatában, hiszen a mentor és mentorált között kialakuló kölcsönös bizalmi kapcsolat lehetőséget ad korrekív élmények átélésére a feltétel nélküli elfogadás, támogatás, fejlődési szemléletű visszajelzések révén. Mentorként számos foglalkozás tartható a negatív belső meggyőződések legyőzésére. Mindemellett ösztönözhetjük diákjainkat más diáktársak tanítására, korrepetálására is. A tanítás folyamata számos önmegkérdőjelezéssel és lebukástól való félelemmel járhat a tehetséges tanulóban, amit a tanítói helyzet leküzdésre kényszerít. Az imposztor gondolatok leküzdése mellett készségfejlesztő hatással is van a tanulókra.

4) *A sikerek nyomon követése a belső érvényesítés érdekében*

A sikerek naplózása, nyomon követése, amit egyénileg, csoportosan, vagy akár párban is végezhető. Folyamatos ellenőrzéssel, monitorozással jól alkalmazható. A feltörő kétségek esetén pedig a sikerek naplózásának visszazérese pozitív szemlélet alapját képezi. Mint fentebb látható, a pozitív pszichológia az imposztorizmus megfelelő ellenszerének bizonyul.

5) Az önegyüttérzés gyakorlása

Szintén a negatív gondolatok pozitívakkal való felváltását jelenti, ám viselkedéses szinten. Meg kell tanulni saját magunk hibáit elfogadni, illetve előre helyezni az élet-hosszig tartó tanulás fontosságát a hiányos tudás tényével szemben. Az önegyüttérzés gyakorlása ezáltal pontosabb képet adhat a tanuló valódi képességéről.

Tantermen belüli lehetőségek

Tantermen belüli lehetőségek alatt az olyan osztály-/csoportszintű foglalkozásokat, intervenciós gyakorlatokat értjük, melyek közösségépítő hatásai mellett, az aktuális problémakörre fókuszálva, mégsem közvetlenül arra irányulva fejtik ki adaptív hatásukat, intervenciós, vagy akár prevenciós szinten. A beavatkozás során az iskolában a pozitív pszichológiai nézőpontok alkalmazása kulcsfontosságú, mivel elsődleges célja a jóllét megteremtése mind személyes, mind közösségi szinten (részletesen: Péter-Szarka, 2015). A pozitív pszichológiai intervenciók célja az életminőség javítása, gazdagítása, oly módon, hogy az egyén képes legyen a negatív, számára fenyegető érzésekkel (*amit az imposztorizmus is generálhat*) megküzdeni (Fodor és Molnár, 2020).

Mindfulness technikák alkalmazása

A mindfulness célja, hogy fokozza az egyén képességét arra, hogy nyitottsággal, kíváncsisággal és ítélkezésmentesen figyelje és tudatában legyen a belső és külső történéseknek. A mindfulness széles körben elterjedt az érzelmek, a viselkedés és a kognitív folyamatok önszabályozásának javítására. Segítségével az egyén a kellemetlen érzéseket és a szorongást elfogadható élményként éli át, ahelyett, hogy folytonosan rágódna rajtuk, vagy szándékosan elfojtaná a kapcsolódó érzelmeit. A mindfulness iskolában használt preventív jellegű programjai tehát a stresszhez kapcsolódó érzelmek szabályozását és megküzdési folyamatait célozzák meg. A belső tapasztalatok fokozottabb elfogadása csökkenti a megélt stresszt és szorongást. Számos tanulmány vizsgálta a fiatalokra adaptált mindfulnessalapú stresszcsökkentés technikáját, megmutatva megvalósíthatóságát, elfogadhatóságát és pozitív hatásait (Parry és Parrish, 2016), ennek köszönhetően egyre nagyobb teret nyernek iskolai környezetben. Azokban az iskolákban, ahol a gyermekek mindfulnessalapú tréningen vettek részt, nagymértékben csökkent a depressziós tanulók és az agresszív megnyilvánulások száma. Társaik megbízhatóbbnak, kedvesebbnek és segítőkészebbnek értékelték őket, ezáltal jobban elfogadták őket társaik, mindemellett magasabb kognitív kontrollal rendelkeztek (Lawlor, 2014). A mindfulness gyakorló tanulók alacsonyabb szintű pszichés stresszről és megnövekedett önbecsülésről számoltak be. A mindfulness módszere számos technikát tartalmaz, amelyek elősegítik a figyelem összpontosítását a *jelen pillanatban* átélt tapasztalatokra, miközben elengedik a negatív, önkritikus ítéleteket. A mindfulness legfontosabb célkitűzése a percől percre való tudatosítás és állandó jelenlét a nap folyamán, ezért számos informális technika rendelkezésre áll, amelyek bármikor elsajátíthatók és használhatók (Perry és Parrish, 2016).

Ezekkel az informális gyakorlatokkal a tanulók akár a tanítási nap folyamán gyakorolhatják a mindful pillanatok az aktív jelenléttel (Lyon és DeLange, 2016; Semple, Droutman és Reid, 2017):

- Tudatos lélegzétvétel gyakorlása és beiktatása a tanórák elejére.
- Tantárgyak és testérzet: minden érzékszervükkel figyeljék meg, mit éreznek az egyes tanórák közben, például figyelmesen kövessék érzelmeiket, miközben verset, irodalmi szöveget olvasnak.
- Testérzések figyelése.
- Légzésfigyelés.

- Körülvevő hangok megfigyelése.
- Izomrelaxáció (pld. „engedd le a vállad”).
- Felnőtt színezők használata.

Karaktererősségek használata az oktatásban

A karaktererősségek rendszerének kialakítása, definiálása a pozitív pszichológia egyik alappilléreinek minősül. Iskolai intervenciókban alkalmazásának elsődleges célja az egyéni erősségek felismerése, ezáltal az éhatékonyság növelése (Fodor és Molnár, 2020).

A karaktererősségek olyan pozitív, könnyen alkalmazható keretet és perspektívát biztosítanak, amely javíthatja az egyének, csoportok és intézmények működését és jólétét, hiszen hozzájárul az egyén pszichológiai és fiziológiai jóllétéhez és működéséhez.

Az iskolai közegben létrejövő intervenciós gyakorlatok jellemzően foglalkozások sorozatát foglalják magukban. A foglalkozásokat külsős segítség is vezetheti, azonban a pozitív hatások némelyike meghatározóbb, ha a foglalkozást az osztályfőnök, osztályhoz közel álló tanár vezeti.

Ezek a foglalkozások azzal kezdődnek, hogy feltárják a tanulók saját karaktererősségeit. Ezt követően megbeszélik egy adott karakter erejének meghatározását. Az intervenciós lépések alapvetően arra ösztönzik a résztvevőket, hogy új módokon használják ki karaktererősségeiket, és használják őket a mindennapi kihívások kezelésében, a kapcsolatok kialakításában, valamint a művészeti alkotások, saját maguk és mások iskolai viselkedésének elemzésében. E programok jelentős pozitív hatást fejtenek ki a tanulók tanulási és tanulmányi teljesítményére, az attitűdjeikre, az étellel való elégedettségükre, az osztálykohézióra és a szociális készségekre (Lavy, 2019).

Játékosság

A játékosság egy olyan, tanórán belül könnyen alkalmazható pozitív pszichológiai eszköz, amely számos adaptív működéshez társul, mint az egészséges önbizalom, szubjektív jóllét, negatív érzelmek csökkentése. A játékos emberek alapvetően elégedettebbek munkájukkal, magasabb teljesítményt nyújtanak, valamint innovatívabb megoldásokat alkalmaznak mindennapi életük és munkájuk során egyaránt. A tanórán belül könnyen alkalmazhatóak a tananyag-elsajátítás céljából használható játékos oktatási módszerek, illetve tananyagok közötti átvezetésre szolgáló játékos gyakorlatok. Látható tehát, hogy a játékosság eszköze hogyan alkalmazható mint preventív gyakorlat az imposztorizmussal szemben. A könnyed játékossággal rendelkező egyének ritkábban számolnak be imposztor-érzelmekről, mutatva ezzel, hogy a játékosság mint rezilienciát erősítő faktor az imposztor-élmény enyhítését segíti (Brauer és Proyer, 2017).

Intézményi szintű lehetőségek

Az intézményi szintű lehetőségek jó példáját mutatják azok a komplex tehetséggondozó programok, melyek a tehetséggondozásban részt vevő tanulók kognitív és non-kognitív területeit egyaránt fejlesztik, tudatosan törekedve a közösségépítésre és a rekreáció lehetőségére egyaránt (Balogh, 2004, 2012). Ilyen az országos szinten működő Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programja. A programban tanulók a hivatalos tantervi elvárások mellett részt vesznek a tehetségfejlesztéshez elengedhetetlen tanulásmódszertani, kommunikációfejlesztő, illetve önismereti foglalkozásokon is, ami „Arany János-i blokk” néven ismert. A pszichológiai preventív és intervenciós szerepet az önismereti foglalkozások töltik be, ahol lehetőség nyílik mélyebben elmerülni a

pszichológiai műveltségben, fogalmak megismerésében, ami erősíti az énhatékonyságot és a viselkedéses kontrollt egyéni és társas kapcsolatok szintjén.

Összefoglalás

Tanulmányunkban a tehetségesek egyéni szinten megjelenő aluteljesítésének egyik sajátos esetét, az imposztor jelenség iskolai közegben való megjelenését mutattuk be. Elsődleges célunk az volt, hogy a jelenségre felhívjuk a figyelmet, illetve támpontokat adjunk az imposztor jelenségben érintett diákok felismeréséhez. További célunk volt intervenciók lehetőségeket ismertetni, melyek esélyt adhatnak a teljesítményükben gátolt tanulók megsegítésére. Az imposztorokat olyan személyekként írják le, akik objektív, külső bizonyítékot kaptak arra vonatkozóan, hogy sikeresek, tehetséges emberek, de akik ennek ellenére a kudarcból való állandó rettegésben élnek (Clance és Imes, 1978). Ez alapján érthető, az imposztor jelenség miért minősíthető a tehetséges diákok aluteljesítésének egyik vezető okának.

Bizonyos korai családdinamikák, illetve megélt társadalmi szerepek vagy akár a társadalmi mobilitás lehetőségeként elért társadalmi osztályváltás jelentősen hozzájárulhat a jelenség kialakulásához. A téma aktualitását az adja, hogy a jelenséget a pszichológia a kutatások jelentős hányadában inkább munkahelyi és karrier-kontextusban érinti. Az elmúlt években figyeltek fel az imposztorizmus jelenlétére egyetemi, akadémiai környezetben, illetve számos kutatás készült az egészségügyi dolgozók és rezidensek imposztor-érzelmeire fókuszálva (ld. Villwock, Sobin, Koester és Harris, 2016; Opara, Klen és Kozinc, 2023). A fiatalabb korosztály imposztorizmusára vonatkozóan egyelőre jelentősen kevesebb szakirodalom áll rendelkezésre, míg a tehetséges populációban előforduló imposztor jelenség összefüggéséről pedig csak néhány szakirodalom található. A jelenségkörrel foglalkozva izgalmas kérdések sora fogalmazható meg – különösen az iskolai környezetre vonatkozóan, hiszen ezzel kapcsolatban alig léteznek vizsgálatok. Ilyen kérdés, hogy vajon a tehetségesek imposztorizmusa mennyiben más, mint a kiválóan teljesítő, de a tehetség kategóriába nem eső személyeké. Úgy véljük, a tehetségesek igazoltan magasabb szintű szenzitivitásával és intenzitásával, illetve a perfekcionizmusuk magasabb szintjével (Olajos és mtsai, 2021) kimutatható profilbeli különbségek igazolhatók. A tehetségesek között kimutatható-e a stratégiai imposztorság? Elvi szinten a válasz: igen, hiszen ismert jelenség a tehetség és a kreativitás sötét oldala, a *dark giftedness*, *dark creativity* (Sternberg, 2010, 2023).

Mindkét most feltett kérdés tudományos megválaszolására tavaly ősz óta folyik a szerzők empirikus adatgyűjtése középiskolások, egyetemi hallgatók, tehetséggondozásban részt vevő egyetemi hallgatók és doktori iskolában képzés alatt állók körében.

Oláh Noémi Ilona

Debreceni Egyetem Bölcsésztudományi Kar Pszichológiai Intézet

Olajos Tímea

Debreceni Egyetem Bölcsésztudományi Kar Pszichológiai Intézet

Irodalom

- Badawy, R. L., Gazdag, B. A., Bentley, J. R. & Brouer, R. L. (2018). Are all impostors created equal? Exploring gender differences in the impostor phenomenon-performance link. *Personality and Individual Differences*, 131, 156–163. DOI: 10.1016/j.paid.2018.04.044
- Balduf, M. (2009): Underachievement Among College Students. *Journal of Advanced Academics*, 20(2), 274–294. DOI: 10.1177/1932202X0902000204
- Balogh, L.(2004). *Iskolai tehetség gondozás*. Debreceni Egyetem.
- Balogh, L.(2012). *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Didakt Kiadó.
- Balogh, L. (2016). Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai. Didakt Kiadó.
- Bernard, N. S., Dollinger, S. J. & Ramaniah, N. V. (2002). Applying the big five personality factors to the impostor phenomenon. *Journal of Personality Assessment*, 78(2), 321–333. DOI: 10.1207/S15327752JPA7802_07
- Borland, J. H. (2004): *Issues and Practices in the Identification and Education of Gifted Students from Under-represented Groups*. Research Monograph (RM 04186). The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Brauer, K. & Proyer, R. T. (2017): Are Impostors playful? Testing the association of adult playfulness with the Impostor Phenomenon. *Personality and Individual Differences*, Volume 116, 57–62. DOI: 10.1016/j.paid.2017.04.029
- Bravata, D. M., Watts, S. A. & Keefer, A. L. (2020). Prevalence, Predictors, and Treatment of Impostor Syndrome: a Systematic Review. *Journal of General Internal Medicine*, 35, 1252–1275. DOI: 10.1007/s11606-019-05364-1
- Çakır, L. & Kocabaş, İ. (2016). Mentoring in gifted student's education and a model suggestion. *Educational Process: International Journal*, 5(1), 76–90. DOI: 10.12973/edupij.2016.51.6
- Canning, E. A., LaCrosse, J., Kroeper, K. M. & Murphy, M. C. (2020). Feeling like an impostor: the effect of perceived classroom competition on the daily psychological experiences of first-generation college students. *Social Psychological and Personality Science*, 11(5), 647–657. DOI: 10.1177/1948550619882032
- Cardenas, B. A. (2016): *The Implications of the Impostor Syndrome*. Paper. TAGT Leadership Conference, Dallas, TX USA 2016. 11. 30. – 12. 02. <https://www.txgifted.org/files/Implications%20of%20the%20Impostor%20Syndrome%20-%20Cardenas.pdf> Utolsó letöltés: 2023. 09. 15.
- Casselmann, S. E. (1991). *The impostor phenomenon in medical students: Personality correlates and developmental issues*. Virginia Consortium for Professional Psychology (Old Dominion University).
- Chandra, S., Huebert, C. A., Crowley, E. & Das, A. M. (2019). Impostor syndrome: Could it be holding you or your mentees back? *Chest*, 156(1), 26–32. DOI: 10.1016/j.chest.2019.02.325
- Chayer, M. H. & Bouffard, T. (2010). Relations between impostor feelings and upward and downward identification and contrast among 10-to 12-year-old students. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 125–140. DOI: 10.1007/s10212-009-0004-y
- Chrisman, S. M., Pieper, W. A., Clance, P. R., Holland, C. L. & Glickauf-Hughes, C. (1995). Validation of the Clance impostor phenomenon scale. *Journal of personality assessment*, 65(3), 456-467. DOI: 10.1207/s15327752jpa6503_6
- Clance, P. R. (1985). *The impostor phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success*. Peachtree Publishers, Ltd.
- Clance, P. R. & Imes, S. A. (1978). The impostor phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, research & practice*, 15(3), 241–247. DOI: 10.1037/h0086006
- Clance, P. R., Dingman, D., Reviere, S. L. & Stober, D. R. (1995). Impostor phenomenon in an interpersonal/social context: Origins and treatment. *Women & therapy*, 16(4), 79–96. DOI: 10.1300/J015v16n04_07
- Cowman, S. E. & Ferrari, J. R. (2002). “Am I for real?” Predicting impostor tendencies from self-handicapping and affective components. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 30(2), 119–125. DOI: 10.2224/sbp.2002.30.2.119
- Csikszentmihályi, M (1990). *Flow*. Akadémiai Kiadó.
- Csikszentmihályi, M. (2008a). *Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találatkonyság pszichológiája*. Akadémiai Kiadó.
- Csikszentmihályi, M. (2008b). *A fejlődés útjai. A harmadik évezred pszichológiája*. Nyitott Könyvműhely.
- Dávid, M., Gefferth É., Nagy, T. & Tamás, M. (2014). *Mentorálás a tehetséggondozásban*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 1–189.
- De Vries M. F. R. K. (2005). The dangers of feeling like a fake. *Harvard Business Review*, 83(9), 108–116. PMID: 16171215.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Feenstra, S., Begeny, C. T., Ryan, M. K., Rink, F. A., Stoker, J. I. & Jordan, J. (2020). Contextualizing the impostor “syndrome”. *Frontiers in psychology*, 11. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.575024

- Ferrari, J. R. (2005). Impostor tendencies and academic dishonesty: Do they cheat their way to success? *Social Behavior and Personality: an international journal*, 33(1), 11–18. DOI: 10.2224/sbp.2005.33.1.11
- Ferrari, J. R. & Thompson, T. (2006). Impostor fears: Links with self-presentational concerns and self-handicapping behaviours. *Personality and Individual Differences*, 40(2), 341–352. DOI: 10.1016/j.paid.2005.07.012
- Fodor, S. & Molnár, A. (2020). Karaktererősítések az iskolában: Fogalmak, jellemzők és fejlesztésre irányuló intervenciók. *Iskolakultúra*, 30(4–5), 20–39. DOI: 10.14232/ISKKULT.2020.4-5.20
- Gagné, F. (2013). The DMGT: Changes Within, Beneath, and Beyond. *Talent Development & Excellence*, 5(1), 5–19.
- Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. Routledge.
- Gefferth, É. (1993). A képességeik alatt teljesítő tehetséges tanulók. In Balogh, L. & Herskovits, M. (szerk.), *A tehetségfejlesztés alapjai*. KLTE. 187–207.
- Gyarmathy, É. (2002) Alulteljesítő tehetségek. Az általánostól a különösig. *Pszichológia* különszám. Gondolat. 251–275.
- Gyarmathy, É. (2009). Atipikus agy és a tehetség I. Tehetség és a neurológia háttérü teljesítményzavarok valamint az Asperger szindróma. *Pszichológia*, (29)4, 377–390. DOI: 10.1556/Pszicho.29.2009.4.4
- Gyarmathy, É. (2010) Atipikus agy és a tehetség II. – Az átütő tehetség és tehetségvizsgálatok ma. *Pszichológia*, 30(1), 31–41.
- Gyarmathy, É. (2011). A digitális kor és a sajátos nevelési igényű tehetség. *Fordulópont*, 51, 79–88.
- Gyarmathy, É. (2014). A nem szunnyadó erő. A tehetség fogalmának átgondolása *Neveléstudomány*, 2, 67–81.
- Harmatiné Olajos, T. (2013). *Tehetség, alulteljesítés és tanulási zavar*. Didakt Kiadó. 1–121.
- Harmatiné Olajos, T. & Pataky, N. (2014). *A lelki egészség személyiségdinamikai kettősségei – kihívások a tehetséggondozásban*. MATEHETSZ. 1–23.
- Herskovits, M. & Gyarmathy, É. (1994). Kérdések és ellentmondások a tehetséges gyerekek kiválasztásában. *Pszichológia*, 14(4), 515–534.
- Harvey, J. C. & Katz, C. (1985). *If I'm so successful, why do I feel like a fake: The impostor phenomenon*. St. Martin's Press.
- Heslop, G., Bonilla-Velez, J., Faucett, E. A. & Cabrera-Muffly, C. (2023). Understanding and Overcoming the Psychological Barriers to Diversity: Imposter Syndrome and Stereotype Threat. *Current Otorhinolaryngology Reports*, 1–8. DOI: 10.1007/s40136-023-00456-3
- Hoang, Q. (2013). The Impostor Phenomenon: Overcoming Internalized Barriers and Recognizing Achievements. *The Vermont Connection*, 34(1). <https://scholarworks.uvm.edu/tvc/vol34/iss1/6> Utolsó letöltés: 2023. 08. 15.
- Hutchins, H. M. (2015). Outing the imposter: A study exploring imposter phenomenon among higher education faculty. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 27(2), 3–12. DOI: 10.1002/nha3.20098
- Jaqua, E. E., Dablm, D, Nguyen, V., Park, S. & Hanna, M. (2019). Coping With Impostor Syndrome. *Internal Medicine*, 35(4), 1252–1275. https://lhub.org/sites/lhub.org/files/2022-09/imposter_syndrome_article_fpm.pdf Utolsó letöltés: 2023. 11. 26.
- Joshi, A. & Mangette, H. (2018). Unmasking of impostor syndrome. *Journal of Research, Assessment, and Practice in Higher Education*, 3(1), 3. https://ecommons.udayton.edu/jraphe/vol3/iss1/3/?utm_source=ecommons.udayton.edu%2Fjraphe%2Fvol3%2Fiss1%2F3&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages Utolsó letöltés: 2023. 11. 26.
- Khalil, A., Alharbi, R., Al Qtame, H., Al Bena, R. & Khan, M. A. (2023). Investigating the Association Between Resilience and the Impostor Syndrome in Undergraduate Nursing and Medical Students: *A Cross-Sectional Study*. *Research Square PREPRINT* (Version 1). DOI: 10.21203/rs.3.rs-3242676/v1
- King, J. E. & Cooley, E. L. (1995). Achievement orientation and the impostor phenomenon among college students. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3), 304–312. DOI: 10.1006/ceps.1995.1019
- Landau, E. (1980). *A kreativitás pszichológiája*. Tankönyvkiadó.
- Langford, J. & Clance, P. R. (1993). The impostor phenomenon: Recent research findings regarding dynamics, personality and family patterns and their implications for treatment. *Psychotherapy*, 30(3), 495–501. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-3204.30.3.495>
- Lavy, S. (2019). A Review of Character Strengths Interventions in Twenty-First-Century Schools: their Importance and How they can be Fostered. *Applied Research in Quality of Life*. DOI: 10.1007/s11482-018-9700-6
- Lawlor, M. S. (2014). Mindfulness in practice: Considerations for implementation of mindfulness-based programming for adolescents in school contexts. *New Directions for Youth Development*, (142). DOI: 10.1002/yd.20098
- Leonhardt, M., Bechtoldt, M. N. & Rohrmann, S. (2017). All impostors aren't alike—differentiating the impostor phenomenon. *Frontiers in psychology*, 8. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01505
- Lyons, K. E. & DeLange, J. (2016). Mindfulness Matters in the Classroom: The Effects of Mindfulness Training on Brain Development and Behavior in

- Children and Adolescents. *Handbook of Mindfulness in Education*, 271–283. DOI: 10.1007/978-1-4939-3506-2_17
- Matthews, D. J. & Dai, D. Y. (2014). Gifted education: changing conceptions, emphases and practice. *International Studies in Sociology of Education*, 24(4), 335–353. DOI: 10.1080/09620214.2014.979578
- Matthews, G. & Clance, P. R. (1985). Treatment of the impostor phenomenon in psychotherapy clients. *Psychotherapy in Private practice*, 3(1), 71–81. DOI: 10.1300/J294v03n01_09
- Mező, F. (2002). A tehetségazonosítás problémái a vélemények és a teszteredmények összefüggése kapcsán. *Doktori értekezés*. DE BTK Pszichológiai Intézet. Pedagógiai–Pszichológiai Tanszék.
- Mező, F. & Harmatiné Olajos, T. (2013). Tehetségpontok kínálata és a kínálatot befolyásoló környezetváltozók vizsgálata – különös tekintettel az esélyegyenlőségre. In Páskuné Kiss, J. (szerk.), *A tehetségsegítő szolgáltatásokhoz való hozzáférés pszichológiai és szociológiai tényezői*. Kutatási beszámoló. 164–201. https://www.match.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/Paskune_teljes_kotet.pdf Utolsó letöltés: 2015. 09. 22.
- Mező, F. & Miléné Kisházi, E. (2004). *Az iskolai alulteljesítés tanulásmódszertani aspektusból*. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Intézet.
- Nori, H. & Vanttaja, M. (2022). Too stupid for PhD? Doctoral impostor syndrome among Finnish PhD students. *Higher Education*, 86(3), 675–691. DOI: 10.1007/s10734-022-00921-w
- Opara, M., Klen, K. K. & Kozinc, Z. (2023). Impostor Syndrome in Physiotherapy Students: Effects of Gender, Year of Study and Clinical Work Experience. *Sport Mont*, 21(1), 37–42. DOI: 10.26773/smj.230206
- Olajos, T., Hőgye-Nagy, Á., Héjja-Nagy, K. & Dávid, M. (2021). Az Adaptív és maladaptív perfekcionizmussal együttjáró motivációs mintázatok feltáró vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 76(1/09), 1–24. DOI: 10.1556/0016.2021.00009
- Olajos, T. & Gál, Zs. (2021). A tehetségek perfekcionizmusból fakadó teljesítményproblémái. *Fejlesztő Pedagógia*, 32(4–6), 59–67.
- Perry-Parrish, C., Copeland-Linder, N., Webb, L. & Sibinga, E. M. S. (2016). Mindfulness-Based Approaches for Children and Youth. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 46(6), 172–178. DOI: 10.1016/j.cppeds.2015.12.006
- Peteet, B. J., Montgomery, L. & Weekes, J. C. (2015). Predictors of impostor phenomenon among talented ethnic minority undergraduate students. *The Journal of Negro Education*, 84(2), 175–186. DOI: 10.7709/jnegroeducation.84.2.0175
- Péter-Szarka, Sz. (2014). *Kreatív klíma a kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei*. MATEHETSZ.
- Péter-Szarka, Sz. (2015). Pozitív pszichológia a tehetség gondozásában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70(3/8), 633–647. DOI: 10.1556/0016.2015.70.3.8
- Reis, S. M. (2002). Internal barriers, personal issues, and decisions faced by gifted and talented females. *Gifted Child Today*, 25(1), 14–28. DOI: 10.4219/get-2002-50
- Rimm, S. (1984). Underachievement... or if God Had Ment Gifted Child to Run our Homes, She Would Have Created Them Bigger. *Gifted Child Today*, 26–29. DOI: 10.1177/107621758400700110
- Rimm, S. (1997). An underachievement epidemic. *Educational Leadership*, 54(7), 18–22.
- Rivera, N. V., Feldman, E. A., Augustin, D. A., Cáceres, W., Gans, H. A. & Blankenburg, R. (2021c). Do I belong here? Confronting imposter syndrome at an individual, peer, and institutional level in health professionals. *MedEdPORTAL*. DOI: 10.15766/mep_2374-8265.11166
- Ross, S. R. & Krukowski, R. A. (2003). The impostor phenomenon and maladaptive personality: Type and trait characteristics. *Personality and individual differences*, 34(3), 477–484. DOI: 10.1016/S0191-8869(02)00067-3
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Sakulku, J. & Alexander, J. (2011). The impostor phenomenon. *The Journal of Behavioral Science*, 6(1), 75–97.
- Salicru, S. (2022). A New Model to Treat Impostor Syndrome and Associated Conditions. *American Journal of Applied Psychology*, 11(1), 17–27.
- Semple, R. J., Drouman, V. & Reid, B. A. (2017). Mindfulness goes to school: Things learned (so far) from research and real-world experiences. *Psychology in the Schools*, 54(1), 29–52. DOI: 10.1002/pits.21981
- Silverman, L. K. (1997). The Construct of Asynchronous Development. *Peabody Journal of Education*, 72(3–4), 36–58. DOI: 10.1080/0161956X.1997.9681865
- Sonnak, C. & Towell, T. (2001). The impostor phenomenon in British university students: Relationships between self-esteem, mental health, parental rearing style and socioeconomic status. *Personality and individual differences*, 31(6), 863–874. DOI: 10.1016/S0191-8869(00)00184-7
- Sternberg, R. J. (1993). Procedures for identifying intellectual potential in the gifted: A perspective on alternative „metaphors of mind”. In Heller, K. A., Mönks, F. J., Passow, A. H. (szerk.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon Press. 185–207.

- Sternberg, R. J. (2010). The dark side of creativity and how to combat it. In Cropley, D. H., Cropley, A. J., Kaufman, J. C. & Runco, M. A. (szerk.), *The dark side of creativity*. Cambridge University Press. 316–328. DOI: 10.1017/CBO9780511761225.017
- Sternberg, R. J. (2023). The vexing problem of dark giftedness. *Gifted Education International*, 39(3), 265–285. DOI: 10.1177/02614294221110459
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. DOI: 10.1177/1529100611418056
- Tánczos, J. (1999). *Tanulási zavarok és a korrekció lehetőségei*. KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék.
- Terrasier, J. C. (1993). Diszszinkronia – egyenlőtlen fejlődés. In Balogh, L. & Herskovics, M. (szerk.), *A tehetségfejlesztés alapjai*. DKLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék. 161–174.
- Thompson, T., Davis, H. & Davidson, J. (1998). Attributional and affective responses of impostors to academic success and failure outcomes. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 381–396. DOI: 10.1016/S0191-8869(98)00065-8
- Tovey, T. L., Kelly, S. & Brown, W. (2022). The Relationships among Locus of Control, the Impostor Phenomenon, and Math Anxiety in Business Majors. *International Journal for Business Education*, 163(1), Article 2. DOI: 10.30707/IJBE163.1.1660590612.882591
- VanTassel-Baska, J. (2015). Múltánytalanság a tanulási esélyekben: a tehetségfejlesztés valósága. In: *A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyegyenlőség szemszögéből*. 2. kiadás. MATEHETSZ. 153–159.
- Vaughn, A. R., Taasobshirazi, G. & Johnson, M. L. (2020). Impostor phenomenon and motivation: Women in higher education. *Studies in Higher Education*, 45, 780–795. DOI: 10.1080/03075079.2019.1568976
- Villwock, J. A., Sobin, L. B., Koester, L. A. & Harris, T. M. (2016). Impostor syndrome and burnout among American medical students: a pilot study. *International journal of medical education*, 7, 364–369. DOI: 10.5116/ijme.5801.eac4
- Young, V. (2011). *The secret thoughts of successful women: And Men: Why Capable People Suffer from Impostor Syndrome and How to Thrive In Spite of It*. Crown Currency.
- Zanchetta, M., Junker, S., Wolf, A. M. & Traut-Mat-tausch, E. (2020). “Overcoming the fear that haunts your success” – the effectiveness of interventions for reducing the impostor phenomenon. *Frontiers in Psychology*, 11. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00405

Absztrakt

Az impostor jelenség a kifejezetten magasan teljesítő egyénekben megjelenő folyamatos belső feszültséget jelent, melynek oka nem más, mint a kompetenciaélmény, illetve az elért sikerek internalizálásának hiánya. Az érintett egyének annak ellenére, hogy számos objektív bizonyítékot kapnak kiváló képességeikre vonatkozóan, mégis a potenciális kudarctól, a „lelepleződéstől” való félelemben élnek. Elért sikereiket külső kontrollós beállítódással a saját érdemük helyett a szerencsének vagy akár a túlzott felkészülésnek tulajdonítják. Jelen tanulmány kifejezetten az iskolai tehetséggondozásban részt vevők érintettségére kívánja felhívni a figyelmet. Az impostorizmus ugyanis a tehetséges diákoknál megjelenő alulteljesítés egyik vezető individuális indokának minősül. Hosszú távon számos mentálhigiénét, testi-lelki jóllétet veszélyeztető hatással is bír – ugyanakkor e jelenség iskolai közegben való előfordulása hazánkban kevésbé ismert. Mindemellett az impostorizmus következményei nem csak a jelenben hatnak, de kihatnak a jövővel kapcsolatos aspirációkra is. Az egyénben megjelenő impostor gondolatok ugyanis egy olyan kialakult belső képet adhatnak, mely korlátozni képes az érintett tehetséges fiatal pályaválasztási elképzeléseit és szakmai potenciáljának kiteljesedését is. A tanulmány szándéka az impostor jelenség általános karakterisztikumainak bemutatásán túl az iskolai közegben megjelenő sajátos jellemzők leírása, specifikációja. A vonások és viselkedéses jellemzők ismertetésével lehetőség nyílt az érintett diákok felismerésére. Emellett a bemutatott intervenciók lehetőségei módosíthatják az említett diákok támogatására, melynek célja a tehetséges diákok teljesítményszintjének emelése, illetve a bennük lévő belső feszültség enyhítése.

Kulcsszavak: impostor jelenség, tehetség, alulteljesítés, intervenciók

Az olvasásnépszerűsítés rögös útjain

Szabados Ágnes: KÖNYVnyERŐ

Szabados Ágnesnek és csapatának **KÖNYVnyERŐ** című kiadványa 2021-ben jelent meg saját, Libertine nevű könyvkiadójának és könyvesboltjának kínálatában, amely kreatív olvasónaplóként szolgál a 9-12 éves gyermekek számára. A könyv alcíme, *A Ragacs-tengertől a grundon át az egri várig és tovább...*, előre vetíti a tárgyalni kívánt művek sokszínűségét is. Ha felismerjük az alcím utalásait, úgy tűnhet, hogy a könyv elsősorban a kötelező irodalom kánonjából építkezik, de hamar kiderül, hogy sokrétű válogatásról van szó.

A kötet előszavában olvashatunk a szerzők idáig vezető útjáról, elgondolásaikról és céljaikról, s érdemes megemlíteni, hogy a Szabados Ágnes keze alá dolgozó szerzők különböző tapasztalattal rendelkeznek, gyakorlott pedagógusok, a könyv feladatsorait ennek köszönhetően olyan személyek állították össze, akik napi szintű kapcsolatban állnak a kötet célközönségével. A könyv sikeressége abban rejlik, hogy a szerkesztők testközelből ismerik a gyerekek igényeit, motivációit, személyiségjegyeit, s így egy valóban érdekes, kreatív feladatkönyv jöhetett létre.

A korosztály kiválasztása „preventív” jellegű volt, ugyanis az erről korábban is nyilatkozó főszerző meglátása szerint ez az a csoport, amelynél még tetten érhető az olvasáshoz való pozitív hozzáállás. A kötet célja, hogy a mai fiatal generáció számára vonzóbbá tegye ezt a tevékenységet, és hogy ezáltal olyan élményt szerezhessenek a diákok, amelynek segítségével az olvasás beépülhet mindennapjaikba. A szerző mottója – „Nem engedhetjük,

hogy a gyerekek elhiggyék, hogy az olvasás titka a TikTok-ra cserélhető” – ezzel összefüggésben éles kritikát fogalmaz meg a modern technológia-használat túlzott elterjedésének hátrányait illetően. A szerzői intenció világos: egy stabilan olvasó nemzedék felnevelésének elősegítése, az olvasás csodájának, hagyományának átörökítése. A szándék nemes, ámbar nem kis vállalkozás, hiszen a célcsoportot már a „digitális bennszülöttek”, az úgynevezett Z-generáció tagjai, illetve az alfa-generáció fiataljai alkotják. Ismerjük ezen csoportok jellemzőit, kapcsolatuk a digitális világgal rendkívül szoros, életük szerves része, így adott a kérdés, vajon fel tudja-e venni a versenyt egy könyv, még ha ilyen ötletgazdag is, a virtuális világ csábításai-val szemben.

A kötet 22 kötelező és nem kötelező olvasmányt tárgyal,¹ ezek univerzumába a gyermekek lelkivilágához közeli fikatív figura, Libériusz kalauzolja el az ifjú olvasókat. A Libériusz létező, latin eredetű férfinév, jelentése „szabadon született”, ugyanakkor érdemes megemlíteni, hogy magába foglalja a „liber” kifejezést is, amely annyit tesz: „könyv”. A karakter számtalan vonzó attribútummal és tulajdonsággal rendelkezik, ilyen többek között a *Harry Potter*-ből is jól ismert Nimbusz 2000-es seprűje, vagy a szupererő, amelynek segítségével bele tud bújni a történetekbe. A Harry Potter figurájára hajazó főhős jelenléte szinte „magától értetődő”, Szabados Ágnes nyilatkozataiból ugyanis tudjuk, hogy Rowling meséje személyes kedvence, amelynek népszerűsége a '90-es évek végén, a 2000-es évek

elején szárnyalt igazán – ami persze azt is kérdésessé teszi, hogy vajon jelen korunk fiataljai számára is szenzációnak számít-e. Véleményem szerint időtálló alkotásnak bizonyult, amely fel tudja kelteni a fiatalabb generációk figyelmét, így a finom célzások kiváltják a várt hatást. Nem véletlen tehát, hogy a könyv borítóján is magát Libériuszt láthatjuk, rengeteg könyv társaságában, könyv alakú hátizsákkal és néhány fiatalok számára is csalogató keléssel – nyomozó-nagyítóval és kalappal, Pókember-poszterrel és kosárlabdával. Libériusz egyúttal a kötet narrátora is, ő vezeti fel és zárja le az olvasmányokat, keretet adva ezzel a feladatoknak.

A kötet három tematikus egységből áll. Az első részben megismerjük Libériuszt, akinek rengeteg olyan tulajdonsága van, amely valószínűleg a könyv olvasóját is jellemzi: szereti a palacsintát, a kutyákat, de utálja a mazsolát és fél a lovaktól. Szüleivel és testvérével Budapesten él, hobija pedig az olvasás és a kosárlabdázás. Mindezek mentén az olvasó könnyen tud azonosulni Libériusszal, aki szuperképességéről azt állítja, hogy az olvasó is szert tehet rá, amennyiben ennek a kötetnek a kalandjait együtt éli át vele. Ebben az egységben ajánlókat is olvashatunk arról, hogy melyik könyvet érdemes kézbe venni különböző szempontok alapján, hogy hol jó olvasni, vizuálisan ábrázolhatjuk táblázat segítségével, hogy mennyit olvastunk egy nap, sok információt kapunk arról is, miként készül egy könyv, valamint tippeket arra az esetre, ha nincs időnk olvasni. (Zárójelben megjegyzendő, hogy Szabados Agnes *Nincs időm olvasni kihívás* projektjéből fejlődött ki minden további olvasásnépszerűsítő terve.)

A második és egyúttal legnagyobb szegmenst az olvasmányokhoz kapcsolódó feladatok alkotják. A művek felvezetőjét, Libériuszt itt úgy ábrázolják, mintha ő maga is szereplője lenne ezeknek a történeteknek, s ezek mellett az illusztrációk mellett mindig az adott mű egy-egy figyelemfelkeltő idézete áll. Ezután pár, a könyv kiadására vonatkozó kérdésre kell válaszolni, amely arra sarkallja az

Érdemes végül megemlíteni, hogy a kötet népszerűsítését olyan magyar, különböző területekről ismert médiaszemélyiségek támogatják, akik példaképpül szolgálhatnak az olvasó fiatalok számára, mintegy motívációként az olvasáshoz. Ennek jegyében mesélik el a gyermekkori olvasásélményeiket Lackfi János, kortárs író és költő, Puskás-Dallos Péter és Puskás-Dallos Bogi, a hazai könnyűzene képviselői, Bánki Beni, slammer, valamint Viszkok Fruzsí, vlogger.

olvasókat, hogy minél jobban megismerjék az épp középpontba állított kötetet (pl.: mikor jelent meg, melyik kiadónál, hány oldal?), majd ennek a megismerési folyamatnak az egyéni körülményeit kell rögzíteniük (pl.: mikor kezdte el az olvasó olvasni, hol kezdte el olvasni?). Mindezek után átlagosan tíz-tíz kreatív feladat következik, amelyek módszertanukat tekintve rendkívül innovatívak, sok esetben nincsenek is köbe vésett megoldások, vagyis nem lehet rosszul megoldani őket, így miközben az esetleges negatív élmény kizárásra kerül, sok izgalmas kaland vár az olvasókra, többek között például titkos térkép fürkészése vagy társasjáték készítése, kézműves tevékenység, rejtvények és kódfejtések. Ez az egység tehát elismerésre méltóan lett kialakítva, egyetlen hiányosságként pusztán azt említeném, hogy azokhoz a feladatokhoz sem tartozik megoldókulcs, amelyek megkívnának ezt, így az olvasó elakadás esetén nem tud igénybe venni segítséget.

Ezzel át is térhetünk a kötet harmadik részére. Ez egy rövidke egység, amely a „Találd meg te is a bölcsek kövét!” felhívás alatt úgy kérdez rá az elolvasott

művekből bizonyos részletekre, hogy közben a kő motívumát helyezi középpontba. Miután az olvasó ezeket a feladatokat is teljesíti, megkapja Libériusztól a jól megérdemelt jutalmát: azt az oklevelet, amely szupererővel ruházza fel őt is.

Érdemes végül megemlíteni, hogy a kötet népszerűsítését olyan magyar, különböző területekről ismert médiaszemélyiségek támogatják, akik példaképpül szolgálhatnak az olvasó fiatalok számára, mintegy motivációként az olvasáshoz. Ennek jegyében mesélik el a gyermekkori olvasásélményeiket Lackfi János, kortárs író és költő, Puskás-Dallos Péter és Puskás-Dallos Bogi, a hazai könnyűzene képviselői, Bánki Beni, slammer, valamint Viszkok Fruzszi, vlogger. Fotóik

rajzolt körítéssel, a graffitik stílusát imitálva jelennek meg, s ezzel is a fiatalok világát idézik fel annak érdekében, hogy a célközönség valóban inspirálónak találja a kötetet, amely mind intencióját és összeválogatott olvasmányait, mind módszertanát és képi világát illetően figyelemre méltó kiadvány.

Szabados, Á. (2021, szerk.). *KÖNYVnyERŐ, A Ragacs-tengertől a grundon át az egri várig és tovább...* Libertine Könyvkiadó.

Kozek Bianka

PPKE BTK Irodalomtudományi
Doktori Iskola

Jegyzet

¹ A kötet feladatsorainak sorrendjét követve: Berg Judit: *Rumini*, Lázár Ervin: *A Négyszögletű Kerek Erdő*, Szabó Magda: *Tündér Lala*, Janikovszky Éva: *Ha én felnőtt volnék*, Bálint Ágnes: *Szeleburdi család*, Lin Hallberg és Margareta Nordqvist: *Gyerünk, Szigge!*, Nógrádi Gábor: *Segítség, ember!*, Louis Sachar: *Bradley, az osztály réme*, Bendl Vera: *Mihályi Csongor és az időgyurma*, Fabian Lenk: *Idődetektívek. Összeesküvés a Holtak Városában*, Erich Kästner: *A két Lotti*, Eleanor H. Porter: *Az élet játéka*, Michael Ende: *Momo*, Molnár Ferenc: *A Pál utcai fiúk*, Csukás István: *Nyár a szigeten*, Kertész Erzsébet: *Panthera. A hógömb fogságában*, Nyulász Péter: *Helka. A Burok-völgy árnyai*, Fiala Borcsa: *Balaton nyomozás*, Berg Judit: *Az őrzők*, Fehér Klára: *Bezzeg az én időmben*, Gárdonyi Géza: *Egri Csillagok*, Zágonyi Balázs: *A Gömb*.

Abstracts

Origin and Career of Piarist Religious Priests in the 18th Century Kingdom of Hungary: A Case Study

Barnabás Szekér

Abstract

In recent years a research trend has been developing at the border of educational, ecclesiastical, and social history, which tries to identify regional and structural patterns of intellectual careers in the schools and scientific institutions of the early modern and modern Kingdom of Hungary. This study would like to join the first results of this, which refer predominantly to 19–20th-century Protestant environments (e.g. Kovács, 2018; Ugrai, 2023), with an investigation of a segment of the 18th-century Catholic school network, the Piarist Order's Hungarian province. The study is rooted in a database containing the biographical data of religious priest-teachers (70 persons) who served in the noble college Collegium Theresianum in Vác (est. 1767–1784). In the first part, it tries to shed light on the characteristics of the social and cultural background of this group as representatives of the members of the Order. In the second part, it presents shortly the background and the career stages of six selected individuals, illustrating the results of the first part on the one hand, and formulating some lessons regarding Piarists' careers on the other. The two most important recruitment bases for the Order formed the citizens of certain Catholic towns of the former Ottoman territories, also Piarist "school towns" (Pest, Vác, Szeged), and the population of the Catholic-majority north-west Hungarian region, which represented a wider spectrum in terms of social status and place of residence. Looking at the language skills of those entering the order, the basic multilingualism of the Hungarian Piarists of the time can be seen, as well as the fact that members of the order who spoke German well were probably preferred in the noble college.

Keywords: Piarist Order, collective biography, 18th century

Dilemmas around ranking Lutheran school towns: Change of school by Licists between Lutheran institutions in the first half of the 19th century

Alex Durovics

Abstract

In the first half of the 19th century, special institutions were the so-called lyceums. These institutions as schools provided higher education and earned a special place in the history of education in Hungary. In my article, I would like to define the role of each school in the Lutheran educational hierarchy as a result of the change of schools of their students. In my database, there are data about 1,550 students who enrolled in several lyceum higher education courses during their studies. Of course, most student transfers happened between the most significant and popular institutes. Analyses from different perspectives confirm that, in addition to Pozsony, Késmárk, and Eperjes, the institutes like Lőcse, Sopron, Selmecbánya and Szarvas only had a secondary role. Many of the students who changed the place of their education mostly came from noble or civil families with the intellectual background of the evangelicals of the Kingdom of Hungary. There were students who visited more than two of these institutions during their education. The main reason for students changing schools was precisely the difference in their training between the institutions that provide humanities, theology, and sometimes even law courses. Thus, several students from smaller schools left to study in larger, better institutions that provided significantly better education to them. There was not only a movement from smaller institutions to larger ones. It was also common among the students of major schools that they continued their education in another large evangelical school especially if they had the appropriate financial background. In the case of the three most important evangelical lyceums Pozsony, Eperjes, and Késmárk, the students mostly changed the place of their education between these three. In the case of the others, these three were also the main goals for students who wished to have a better education.

Keywords: education, lyceum, Lutheran

A school town on the border: Vocational training, teacher training in Sopron in the age of Dualism

Gábor Patyi

Abstract

From the Middle Ages to the middle of the 20th century, Sopron was certainly one of the most important school towns in our country. Of course, the nature of the school town has changed a lot in terms of quantity and quality over the centuries. The 19th century and the first half of the 20th century were the era of the development of civil society in our country. The development of civil society compared to the previous ones created new challenges for the education of the time, in addition to the traditional high schools providing Latino education, civil and realist schools, which imparted realistic knowledge, and later various vocational training institutions played an important role in meeting the needs of the labor market of the time. The educational institutes for teacher training, female teacher training, and nursery school training institutes of the time can be considered a special type of these. Of course, we will briefly touch on the medieval and early modern antecedents, and then a little more on the developments in the field of realism education and vocational and teacher training in the earlier decades of the 19th century, since the events of the first half of the 19th century are already the direct antecedents of our topic. We also cover the economic and social history of the city of Sopron in the 19th century.

Keywords: Sopron, vocational training, teacher training

Szeged the student city: The welcome of the University to the city of Szeged

Natasa Fizel

Abstract

In my study, among other things, I wish to answer the question, is the city of Szeged a student city, and what makes a city a student city? Szeged already functioned as the educational center of the region during the period of dualism, as the number of its schools, their varied forms, and the large number of students made it a student city even in this age. The Tisza flood of 1879 destroyed almost all of the city's buildings, of course, the school buildings were no exception. The planned design of the city's structure and the conscious placement of new educational buildings in the frequented part of the city already foreshadowed the aspiration that Szeged would become a cultural center and an educational "great power". At the end of the 19th century and in the first decades of the 20th century, Szeged applied for a university several times, but in each case, the efforts ended in failure. Sometimes the stronger bidding and lobbying power of other cities, sometimes the weakening and disintegration of the monarchy, and the world war put an end to the city's dream. However, after the Romanian occupation of Cluj and the university's flight to Budapest, moving the university to Szeged came unexpectedly close. Although we would think that the population of the city welcomed the arrival of the top institution of higher education to Szeged with explosive joy, this atmosphere was not there. After reviewing 16 news and articles published in the local press of the time, a kind of ambivalent feeling emerged on the part of the city's population regarding the university: the university would be nice, but let someone else make sacrifices for it, definitely not us, not me. The news and articles published between 1919 and 1921 reflect the public mood, which did not want to take new victims after the reconstruction following the flood, the inconvenience of housing and the placement of schools. The citizens of Szeged did not want the university to start a relocation domino due to the vacating of the city's largest buildings, they did not want the schools, students, and offices to huddle together again with temporary solutions, in inadequately sized buildings, so they did not want university lecturers and students move into the already few apartments. From the perspective of a hundred years, of course, it can be seen that the discomfort was worth it. As a school city, Szeged became even more complete with the arrival of the university in the city. However, the institution's relationship with the city is still mostly ambivalent today. And the question arises again and again: Does Szeged have a university, or does the university have a city?

Keywords: university town, student city, history of higher education

One-year drama-based development of social problem-solving, coping strategies, and assertive communication among 10-11-year-old students

Anett Balogh-Pécsi

Abstract

In this study, we report the results of a control group ($n = 28$) of 10-11-year-olds ($n = 18$). The aim of the communication-focused school development program was to develop social problem-solving, coping strategies and assertive communication using drama methods. At the beginning and at the end of the program, students completed three questionnaires (Assertiveness Questionnaire, AQ Erickson et al., 2016; Balogh-Pécsi & Kasik, 2020; Social Problem-Solving Inventory-Revised, SPSI-R, D&Zurilla et al., 2002; Kasik et al., 2010; Ways of Coping Questionnaire, WCQ, Folkmann & Lazarus, 1988; Rózsa et al., 2008), all with adequate reliability indicators. The one-year program of 18 sessions of 90 minutes every two weeks resulted in significant changes in three areas in the intervention group. Contrary to our hypothesis, rationality as a problem-solving style was not strengthened, but the impulsive (emotion-focused) style and avoidance-escape coping strategy were significantly reduced, and confrontation as a coping strategy increased in frequency. In all three areas, assertive communication has significant explanatory power. The results suggest that one-year group development is an effective way to address some of the problem-solving styles and coping strategies that domestic studies suggest may cause a range of life management difficulties in adolescence or lead to less effective coping.

Keywords: social problem-solving, coping strategies, assertive communication, drama-based development, 10-11 year-old students

A survey on the learning support needs of university students: The potentials of Study skills courses in the 21st century

Imre Fekete – Barbara Keszei – Edit Takács

Abstract

This study investigated the learning support needs of Hungarian university students and the potential of Study skills courses in the 21st century. Despite prior academic success, junior students often encounter challenges due to the university's distinct learning environment. The research addressed questions about students' learning backgrounds, awareness of learning styles, and expectations for the university's Study skills course. A questionnaire was designed with the participation of 179 respondents from several seminar groups. We gathered comprehensive demographic information, including gender, age, academic programs, work engagement, residence details, commuting times, and the presence of learning difficulties. The results revealed variations in high school graduation years among full-time and part-time students, emphasizing diverse skill development needs. Students expressed varying levels of necessity for improvement in critical reading, presentation skills, information retrieval, collaboration, and creativity. The study highlighted a statistically significant difference between students' self-perceived and actual dominant learning styles, indicating potential limitations in self-awareness. Moreover, students articulated expectations for a Study skills course, highlighting goals such as reflecting on 21st-century learning and clarifying course objectives. The findings offer valuable insights for adapting teaching methods and curriculum planning to better support students in the dynamic university learning environment.

Keywords: study skills, reducing early school-leaving, learner styles, learner expectations, higher education

Internal barriers limiting the school performance of gifted students – the impostor phenomenon and its possible interventions

Noémi Ilona Oláh – Tímea Olajos

Abstract

The impostor phenomenon refers to the ongoing internal tension in high achievers, which is caused by a lack of internalization of the experience of competence and achievement. The individuals concerned live in fear of potential failure, of being “exposed”, despite the many objective proofs of their superior abilities. With an external control bias, they attribute their successes to luck or even over-preparation rather than to their own merit. The present study aims to draw attention specifically to the vulnerability of those involved in school-based talent development. Impostorism is identified as one of the leading individual reasons for underachievement in gifted students. In the long term, it has a number of effects that threaten mental health and physical and psychological well-being, but its occurrence in schools is little known in Hungary. Moreover, the consequences of impostorism not only affect the present but also future aspirations. Impostor thoughts in the individual can give rise to an internal image that can limit the career plans of the talented young person and the fulfillment of his or her professional potential. The aim of this study is not only to describe the general characteristics of the impostor phenomenon but also to describe and specify the specific characteristics of the impostor phenomenon at school setting. By describing traits and behavioral characteristics, it can be possible to identify the students concerned. In addition, the intervention options presented can provide a way of supporting these students, with the aim of raising the performance level of gifted students and alleviating their internal stress.

Keywords: impostor phenomenon, talent, underachievement, interventions

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi
Kar Dékáni Hivatal,
6722 Szeged Egyetem u 2.
e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Elektronikus változat,
közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.): Ady-értelmezések
16. *Kéri Katalin* (2002): Nevelésügy a középkori iszlámban
17. *Géczi János* (2003): Rózsahagyományok
18. *Kocsis Mihály* (2003): A tanárképzés megítélése
19. *Gelencsér Gábor* (2003): Filmolvasókönyv
20. *Takács Viola* (2003): Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája
21. *Lajtai L. László* (2004): Nemzetkép és iskola, 1777–1888
22. *Franyó István* (2004): Biológiai műveltségünk
23. *Golnhofner Erzsébet* (2004): Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948
24. *Bárdos Jenő* (2004): Nyelvpedagógiai tanulmányok
25. *Kamarás István* (2005): Olvasásügy
26. *Géczi János* (2005): Pedagógiai tudásátadás
27. *Révay Valéria* (2005, szerk.): Nyelvészeti tanulmányok
28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006): Gyermekszemlélet a 19. században
29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György* (2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.
31. *Géczi János* (2006): Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány
32. *Kelemen Elemér* (2007): A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.
34. *Boros János* (2009): Filozófia!
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009): Antik nevelés
36. *Orbán Jolán* (2010): Jacques Derrida szakmai hitvallása
37. *Boros János* (2010): A tudomány, a tudás és az egyetem
38. *Géczi János* (2010): Sajtó, kép, neveléstörténet
39. *Révay Valéria* (2010): A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-Magyarországon
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika* (2010): 4×12 mondat
41. *Koltai Zsuzsa* (2011): A múzeumi kultúráközvetítés változó világa
42. *Boros János* (2011): Demokrácia és szabadság
43. *Érfalvy Livia* (2012): Kosztolányi írásművészete
44. *Nagy Péter Tibor* (2012): Oktatás, -történet, -szociológia
45. *Horváth József* (2012): Íráspedagógiai tanulmányok
46. *Boros János* (2013): Időszerű etika
47. *Boros János* (2014): Szenvedély és szükségszerűség
48. *Mészáros György* (2014): Szubkultúrák és iskolai nevelés
49. *Bence Erika* (2015): Virtuális irodalomtörténet
50. *Mekis D. János* (2015): Auctor ante portas
51. *Boros János* (2016): Etika és politika
52. *Racsko Réka* (2017): Digitális átállás az oktatásban.

Szekér Barnabás

Piarista szerzetesek származása és pályafutása a 18. századi Magyar Királyságban: egy esettanulmány

Az utóbbi években kibontakozóban van egy kutatási irányzat az oktatás-, az egyház- és a társadalomtörténet határmezsgyéjén, amely az értelmiségi pályafutások regionális és strukturális mintáit igyekszik azonosítani a kora újkori és újkori Magyar Királyság oktatási és tudományos intézményrendszerében. Az eddigi, dominánsan 19–20. századi protestáns közegekre vonatkozó eredményekhez (pl. Kovács, 2018; Ugrai, 2023) ez a tanulmány a 18. századi katolikus iskolahálózat egy szegmensére, a piarista rend magyar tartományára vonatkozó részvizsgálattal szeretne csatlakozni. Alapját egy, a váci, Collegium Theresianum nevű nemesi kollégiumban (működött 1767–1784 között) szolgáló szerzetesnőnek (70 fő) életrajzi adatait tartalmazó adatbázis képezi.

Durovics Alex

Dilemmák az evangélikus iskolavárosok rangsorolása körül: Licisták iskolaváltása az ágostai intézmények között a 19. század első felében

2013-as megalakulása óta az MTA-ELTE Egyetem-történeti Kutatócsoport hazai és külföldi városokban végzett kutató- és gyűjtőmunkát, hogy az egykori Magyar Királyság (pontosabban: a Habsburg Monarchia Lajtán innen) felsőbb tanintézetéről információkat gyűjtsön. Az anyaggyűjtést minden esetben serény feldolgozó munka követte, melynek eredményeként napjainkra igazán impozáns mennyiségű adat gyűlt össze. Az egyes adatbázisok mind-mind egy-egy iskola hallgatói adatait tartalmazza a lehető legteljesebb mértékben annak kezdetétől az 1850-es időhatárig. E csoport tagjaként a munkám és kutatási területem az ágostai hitvallású evangélikus, rövidebb nevén lutheránus iskolák forrásainak gyűjtése, feldolgozása és elemzése.

Balogh-Pécsi Anett

A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció egyéves drámaalapú fejlesztése 10-11 évesek körében

A szociáliskompetencia-összetevők fejlesztésének egyik lehetséges kerete és módszere a drámajáték, mely során a diákok együttműködve dolgozhatnak és segíthetik egymást, gondolataikat és érzelmeiket nyitottan fejezhetik ki, toleránsak lehetnek egymással, megtanulhatják a másik nézőpontját megérteni, átérezni (Adigüzel és Timucin, 2010; Bayraktar és Okvuran, 2012; DICE, 2010; Karakelle, 2009; Lake és Evangelou, 2019; Nuri és Topdal, 2013; Üstündağ, 1997; Webster-Stratton, 2011). Az elmúlt másfél-két évtizedben egyre több iskolai program használja a drámajátékot a szociális kompetencia egy vagy több összetevőjének fejlesztésére (Eck, 2017; Jaskóné, 2020; Szabó és Fügedi, 2015; Webster-Stratton, 2011). Az egyik legátfogóbb nemzetközi vizsgálat a drámapedagógiai módszereket alkalmazó programok hatékonyságáról a Drama Improves Lisbon Key Competences in Education (DICE, 2010).

Oláh Noémi Ilona és Olajos Tímea

A tehetséges tanulók iskolai teljesítményét korlátozó belső gátak – az imposztor jelenség és intervenciós lehetőségei

Az imposztor jelenség azt az egyénben megjelenő intenzív belső élményt jelenti, mely során az egyén megkérdőjelezi önmaga kompetenciáját. A jelenség más néven imposztor szindrómaként ismerhető, mivel azonban nem minősül diagnosztikai kategóriának (bár számos kutatás a szindróma elnevezést használja), inkább teljesítménnyel, kompetenciával és énképpel kapcsolatos szorongásos tünetnek tekinthető (Nori és Vantaja, 2022), ezért célszerűbb az imposztor jelenség kifejezés használata. A fogalom Clance és Imes (1978) nevéhez fűződik, akik szerint az imposztorizmus egy kognitív torzulás, melynek hatására az egyén képtelen megélni a teljesítményéhez járuló sikereit. Az imposztor jelenséget az önbizalomhiány krónikus érzése és attól való félelem jellemzi, hogy az illetőt egyfajta „szellemi csaló”-nak találják (angolul intellectual fraud).