

iskola 112

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXXV. évfolyam 2025. november – december

a szerkesztőség tagjai

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

Csikós 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: kohanitzl@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

Felelős kiadó:

Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar

Megjelenés gyakorisága: havi

Terjesztési forma: online

ISSN 1588-0818

E-mail:
iskolakultura@iskolakultura.hu

Elérhetőség:
www.iskolakultura.hu

tanulmány

Imre Nóra

A pedagógusok nézetei a szülői bevonódásról a korai iskolaelhagyás kontextusában

3

tematikus blokk

Katonapedagógiai kutatások

Kopházi-Molnár Erzsébet –

Fábián Gyöngyi

’Tüzoltó leszel s katonal!’ ...
(vagy) ... ’Vadakat terelő juhász!

22

Tóth József – Zsigmond Anikó –

V. Szabó László

Az interkulturális kompetencia mérése és fejlesztése magyar iskolákban

41

Szabó F. Andrea

Toborzási válságtól a rendszerszintű prevencióig: mentálhigiénés fordulat az amerikai hadseregben

53

szemle

Szöllősi Tamás

Család és középiskola kapcsolattartása konstruktív tanuláselméleti fogalmak mentén

67

Doktorcsik Noémi

A moderált és a radikális konstruktivizmus oktatáselméleti kérdései

77

Pető Áron András – Váradi Judit

Hogy csináljuk? Mentorálás, avagy a tanítási gyakorlatban részt vevők és a pályakezdők támogatása zenei területen – szisztematikus szakirodalmi áttekintés

94

Balogh Zoltán

Miért bántalmazhatnak a pedagógusok? Egy feltáró kutatás első eredményei

111

kritika

Borbáth Katalin

Japán Laci és a buddhista Oroszlán – avagy hogyan kerülnek az összehasonlító interkulturális ikonográfiai elemzések pedagógiai, kultúrtörténeti, lingvisztikai kontextusba? Endrődy Orsolya: Gyermekkor interkulturális és interdiszciplináris kontextusban

132

Horváth Gergely

Velük és általuk; azoknak, akik „együtt tanulnak valamit közös világukról”.

Paulo Freire: Az elnyomottak pedagógiája

135

A szám tanulmányainak angol nyelvű összefoglalója

138

Imre Nóra

Pannon Egyetem Humántudományi Kar

tanulmány

A pedagógusok nézetei a szülői bevonódásról a korai iskolaelhagyás kontextusában

A szülőkkel való kapcsolattartás jellege és intenzitása többnyire megosztó téma a pedagógusok körében. A szülői részvétel alakításában az intézményvezetők mellett az általános iskolai tanárok meghatározó szerepet játszanak. Kérdés az, hogy mi a cél az iskola életében: a szülői bevonódás növelése vagy éppen csökkentése?

Bevezetés

Az iskola és a család kapcsolatrendszerének jellege, a szülői részvétel/bevonódás intenzitása és minősége, a szülő és az iskola közötti együttműködés formái közös, koherens kutatási témakörként jelennek meg immár több évtizede nemcsak a nemzetközi szakirodalomban (Wilder, 2014; Bailey, 2017), hanem a különböző szak- és fejlesztéspolitikai dokumentumokban is (Borgonovi és Montt, 2012; Downes, 2014; OECD, 2023b) is. A vizsgálódás gyökerei azokhoz a társadalomtudományi elméletekhez nyúlnak vissza, melyek középpontba állították a családi háttér szerepét a tanuló iskolai pályafutásának alakulásában (Bourdieu, 1978; Coleman, 1997). Anette Lareau kutatási eredményei szerint a különböző társadalmi osztályokhoz tartozó családok – erőforrásaik függvényében – különböző eszközökkel és módokon támogatják gyermekük iskolai pályafutását (Weininger és Lareau, 2003; Lareau, 2018).

A korábbi oktatásszociológiai vizsgálatokat követően az elmúlt évtizedekben egyre több kutatás irányult a szülői részvétel szerepének feltárására a tanulók iskolai pályafutásában. Egyfajta elmozdulás történt, mely az aszkriptív változóktól (pl. társadalmi osztály, születési státusz) a változtatható változók (pl. iskolai és családi bevonódási gyakorlatok) felé irányította a figyelmet. Később – elsősorban fejlesztéspolitikai céllal – az elméleti modellek megalkotása (pl. Epstein partnerkapcsolati modellje) mellett a gyakorlati megvalósíthatóságra helyeződött a hangsúly, amelynek keretében számos szülői bevonódást növelő program került kidolgozásra (Epstein és mtsai, 2011; Epstein és Sheldon, 2019).

Az elmúlt években a szülői bevonódás, illetve a család és az iskola közötti kapcsolatrendszer témakörében számos olyan kutatási eredményt ismerhettünk meg, melynek egy része továbbra is a szülői részvétel különböző formái és a tanulói eredményesség közötti összefüggést bizonyítja (Castro és mtsai, 2015; Cabus és Ariës, 2016). Ezen belül is azt mutatták ki, hogy a tanulmányi eredmény mindenekelőtt az iskolát támogató otthoni légkörben gyökerezik. Emögött olyan tevékenységformák, attitűdök húzódnak meg, mint például az otthoni tanulás, a szülő támogatása és elvárása az iskolai teljesítménnyel kapcsolatban (Boonk és mtsai, 2018). A Covid-19-es világjárvány azonban az online

oktatásra való átálláson túl a szülő-iskola kapcsolatban is merőben új helyzetet teremtett. Jelentősen átalakultak a kapcsolattartás formái, és a szülői szerepvállalás korábbi elemei is átrendeződtek (Ribeiro és mtsai, 2021; O'Connor Bones és mtsai, 2022; Bacsikai, 2020). A legújabb PISA-eredmények szerint 2018 és 2022 között számos országban csökkent a szülői részvétel aránya.

„Az OECD-országok átlagában tíz, illetve nyolc százalékponttal csökkent azon iskolák tanulóinak aránya, ahol a szülő saját kezdeményezésére vagy gyermeke valamelyik tanárának kezdeményezésére megbeszélte gyermeke fejlődését a tanárral.” (OECD, 2023b. 115.)

Ugyanakkor a szülői bevonódás otthoni formái (pl. közös étkezés, érdeklődés az iskolai eseményekről) pozitív összefüggést jeleznek nemcsak a tanuló tanulmányi teljesítményével, hanem iskolai kötődésével, elégedettségével és jóllétével is. Ez utóbbit támasztják alá azok a kutatási eredmények, amelyek szerint a bizalmon alapuló szülő-iskola kapcsolat, a kétirányú kommunikáció szignifikáns hatást gyakorol a gyermekek szociális, viselkedési kompetenciájára és mentális egészségére (Sheridan és mtsai, 2019; Smith és mtsai, 2022).

Az eredményesség mellett a szülői részvétel jelentősége a méltányosság, az esélyegyenlőség (OECD, 2018, 2023a), majd az ezredfordulót követően a korai iskolaelhagyás megelőzése és mérséklése kapcsán került be a szakmai diskurzusba (Kaye és mtsai, 2017b; Donlevy és Andriescu, 2019). Mára már egyértelműen bizonyított, hogy pozitív összefüggés van a szülői bevonódás különböző formái és a tanuló tanulmányi teljesítménye (Castro és mtsai, 2015; Park és Holloway, 2016; Imre, 2015, 2017), valamint a családi támogatás és az iskolához való tartozás, a tanulás iránti elkötelezettség között (Malczyk és Lawson, 2019; Yang és mtsai, 2023; OECD, 2023b). Ez utóbbi szorosan kapcsolódik a korai iskolaelhagyás témaköréhez, ugyanis az iskolai elkötelezettség az egyik meghatározó védőfaktor a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók iskolai előrehaladásában (Lamote és mtsai, 2013; González-Rodríguez és mtsai, 2019).

Jelen tanulmányunkban egy – a 2018/19-es tanévben megvalósított – empirikus vizsgálat eredményeit mutatjuk be a szülők részvételével kapcsolatos pedagógusi igényekről, a család és az iskolarendszer viszonyrendszerének jellegéről, a szülőkkel való együttműködés nehézségeiről. Az elemzés során egyik szempontként jelent meg – a mintába került általános iskoláknál – a korai iskolaelhagyás kockázatával való érintettség mértéke.

A szülői részvétel intenzitásának kérdései

A fenti szakirodalom ismeretében felvethető az a kérdés, hogy kell-e növelni a szülői részvételt az iskolák életében. A szülői bevonódás különböző formáinak milyen fokú intenzitása és minősége tekinthető ideáltipikusnak? A nemzetek felett álló szervezetek (OECD, EU) fejlesztéspolitikája a család és az iskola viszonyrendszerében többnyire egy olyan normatív modellt követ, mintha létezne a szülői bevonódásnak egy elvárható intenzitása, az iskola és a szülő közötti együttműködésnek meghatározott, előírható formái, melyek elősegítik a tanulói eredményesség növelését vagy éppen a korai iskolaelhagyók számának a mérséklését. Egyes tanulmányok – bírálva az általánosan elfogadott szülői bevonódás modelleket (Epstein, 1990; Hoover-Dempsey és Sandler, 1997) – új koncepcióval, új fogalmi megközelítéssel állnak elő, melyben rámutatnak a szülői részvétel más (iskolán kívüli) formáira, amelyek nem követik az állami iskolákban meghatározó, a „társadalmi hatékonyság által vezérelt tantervi gyakorlatot és ideológiát” (Stiit és Brooks, 2014. 95.; Auerbach, 2007; Harris és Robinson, 2016). Emellett a hazai szakmai

diskurzusban sem teljesen kibontott az a megközelítés, hogy kell-e, vagy egyáltalán lehet-e tovább növelni a szülők részvételét az iskolák életében (Lannert és Szekszárdi, 2015; Imre, 2023). Felmerülhet az a kérdés is, hogy egyes iskolákban a szülők bevonásának a növelése nem vezet-e kontraproduktív eredményhez, mint például a pedagógusok túlterhelése, vagy a szülők túlzott beleszólása a pedagógus szakmai munkájába, tágabb értelemben az iskola belső világába. Ezek a kérdések elsősorban a szülői bevonódás iskolai kapcsolattartási formáit érintik, s kevésbé merülnek fel az otthoni támogatással kapcsolatban. Ez a megközelítés áthelyezi a hangsúlyt az iskola mint intézmény oldalára, melyben nagyobb szerep jut az intézményvezetők és a pedagógusok szakmai állásfoglalásának, nézeteinek és attitűdjeinek a szülők bevonásával kapcsolatban.

A szülői bevonódás mint a korai iskolaelhagyás jelenségének egyik preventív eszköze

A korai iskolaelhagyás folyamatának okait és védőfaktorait vizsgáló kutatások egyöntetűen azt jelzik, hogy a különböző rendszer-, intézményi és egyéni szintű tényezők együttesen vezetnek ennek a jelenségnek a kialakulásához (Hammond és mtsai, 2007; Lyche, 2010; Kaye és mtsai, 2017b). Egyes angolszász kutatások, metaanalízisek szerint az intézményi okok közé sorolhatók az iskolára (pl. iskolai légkör, tanár-diák viszony, pedagógiai gyakorlatok), a családra (pl. családszerkezet, szülő-iskola közötti kommunikáció) és a közösségekre, helyi társadalomra vonatkozó tényezők (Rumberger és Lim, 2008; González-Rodríguez és mtsai, 2019). González-Rodríguez (2019) összesen 122 – iskolai lemorzsolódást előrejelző – változót azonosított. Olyan komplex modellt alkottak, amely figyelembe veszi a mikro- (egyén/tanuló) és mezoszintű (család, barátság, osztálytársak, tanár és iskola) változókat, melyek azonban nem függetlenek a társadalmi kontextustól. Ebből eredően az egyes tanuló iskolai pályafutása az adott kontextustól és a változók makroszintű kölcsönhatásaitól függ (González-Rodríguez és mtsai, 2019. 225.).

Az elmúlt évtizedekben az oktatási esélyegyenlőség biztosítása, a tanulók mobilitási esélyeinek növelése mellett a korai iskolaelhagyás megelőzése és mérséklése vált az oktatásfejlesztés egyik fő célkitűzésévé. A gazdasági versenyképesség javítása, a foglalkoztatottság növelése érdekében a különböző nemzetek feletti szervezetek (OECD, EU) ajánlásokat,¹ stratégiákat dolgoztak ki, melyek megjelenítik a kitűzött célokat, a referenciaértékeket, a prevenció, az intervenció és a kompenzáció lehetőségeit. Ezen dokumentumok szerint az Európai Unió célja, hogy az oktatásból és képzésből lemorzsolódók aránya 2030-ra a tagországokban 9% alá csökkenjen.² Az EU-ban ez az arány az elmúlt években csökkenő tendenciát mutat (Donlevy és Andriescu, 2019). Az Eurostat adatai szerint az Európai Unióban 2023-ban átlagosan 9,5% volt az oktatásból és képzésből lemorzsolódók aránya, ez hazánk esetében 11,6%-ot tett ki.³

Az ebben a témakörben született szakmai tanulmányok egy része azt tűzte ki célul, hogy azonosítsa azokat a rendszer-, intézményi és egyéni szintű tényezőket, melyek a korai iskolaelhagyás jelenségének prediktív indikátorai lehetnek (Hammond és mtsai, 2007; Witte és mtsai, 2013; González-Rodríguez és mtsai, 2019). A különböző szakpolitikai intézkedések és iskolai szintű gyakorlatok mellett jól látható, hogy a családhoz mint rendszerhez kapcsolható demográfiai változók a legmeghatározóbb faktoroknak tekinthetők, amelyek előrejelezhetik a korai lemorzsolódást. Ide sorolható a családszerkezet (pl. egyszülős család, nagy családméret), alacsony iskolai végzettség, alacsony jövedelmi helyzet, magas családi mobilitás (költözés), eltérő szociokulturális háttér, eltérő etnikai hovatartozás. Ugyanakkor léteznek olyan folyamatindikátorok, amelyek az előbbivel ellentétben alakíthatók, mint például a szülői gyakorlatok (pl. tanulástámogató attitűd, szülői kontroll mértéke), szülők iskolai elkötelezettsége, elvárásai a gyermek iskolai

előrehaladásával kapcsolatban, valamint a család-iskola kapcsolat jellege. Így nem véletlen, hogy a prevenciós és az intervenciós beavatkozás eszközrendszere közül az egyik a szülő és az iskola kapcsolatrendszerét érinti (Kaye és mtsai, 2017a).

A szakpolitikai ajánlások megfogalmazzák, hogy a tanulók iskolában tartása érdekében az intézményeknek proaktív szerepet kell betölteniük a családok, a szülők bevonásában, az együttműködés javításában. Ez azoknál az iskoláknál kaphat kiemelt figyelmet, ahol a helyi közösség – szociokulturális háttéréből adódóan – alacsonyabb aktivitást mutat a gyermek iskoláztatásában. A szakértők egy holisztikus megközelítést javasolnak, mely kiterjed a teljes iskolai közösségre (iskolavezetés, pedagógusok, szülők, tanulók) a lemorzsolódás megelőzése érdekében (European Commission, 2015; Donlevy és Andriescu, 2019; Downes, 2014).

Az évente megjelenő *Oktatási és Képzési Figyelő* című EU-s kiadvány szerint hazánk esetében a tanköteles kor leszállítása 18 évről 16 évre nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, legalábbis a korai iskolaelhagyók aránya a 2012/13-as rendelkezés életbe lépése óta emelkedő tendenciát mutat (European Commission, 2023. 9.). Az EU-s direktívák alapján hazánk a *Köznevelési stratégia 2021–2030* című dokumentumban megjelenítette a „Méltányos, egyéni sajátosságokat figyelembe vevő köznevelés” célkitűzés keretében az alábbi fejlesztési irányokat, melyek érintik a család és az iskola kapcsolatrendszerét:

„hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű, illetve sérülékeny tanulói csoportok iskolai sikerességét támogató erőforrások további fejlesztése; a tanulói előrehaladás segítése érdekében a családok – kiemelten a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók családjai – és az intézmények közötti együttműködés további megerősítése” (Az Európai Unió számára készített köznevelési stratégia 2021–2030. 57.).

Pedagógusnézetek a szülői bevonódás intenzitásáról, jellegéről

A szülői részvételt a gyermek iskoláztatásában a fent jelzett szakmai dokumentumok preventív tényezőként mutatják be. A különböző szocioökonómiai háttérű családok társadalmi, viselkedési és kulturális elvárásai sokszor nem illeszkednek az iskola által általánosan deklarált magatartási, kulturális mintákhoz. A szülői szerepvállalás a különböző társadalmi és szociokulturális háttérű családoknál mást és mást jelent (Stitt és Brooks, 2014). A szerepkonstrukciós elmélet szerint többnyire azok a szülők vesznek részt inkább gyermekeik iskolai életében, akik azt gondolják, hogy ez része a szülői szerepnek. Azok a szülők, akik hiszik, hogy van szerepük gyerekük tanulási folyamatában, megtalálják a módját annak, hogy miként vonódjanak be gyermekük iskolai előmenetele érdekében (Whitaker és Hoover-Dempsey, 2013a). Ez eredményezi azt a látszólagos paradoxont, hogy a szülői részvétel nem minden iskolában és nem minden szülő esetében tölti be ugyanazt a szerepet (European Commission, 2010. 20–21.).

A család és az iskola közötti kapcsolatrendszer témakörét alapvetően két nézőpontból közelíthetjük meg. Egyéni szintről, mely magában foglalja a szülői és/vagy a tanulói szerepet. Szülői oldalról az egyik legfontosabb tényező, hogy a szülő mit gondol, mely feladatok tartoznak a szülői szerepéhez (pl. házi feladatban való segítségnyújtás, iskolai programokon való részvétel), illetve milyen kapcsolatot alakít ki és tart fenn az iskolával. A tanuló szempontjából meghatározó lehet, hogy milyen kommunikáció zajlik az iskoláról, milyen elvárások jelennek meg a családban (Bailey, 2017). Intézményi oldalról az iskola helyi kultúrája és gyakorlata, az intézményvezető és a pedagógusok nézetei, attitűdjei az elsődlegesek a szülőkkel való kapcsolattartásban. Ez a kétféle nézőpont együtt

van jelen, együtt formálja és alakítja az adott intézmény szülők bevonására irányuló gyakorlatát.

Az iskolák, a szülők és a családok közötti kapcsolat a legtöbb intézményben kihívást jelent mind az intézményvezetés, mind a pedagógusok számára. Ugyanis léteznek olyan explicit vagy implicit elvárások, miszerint a tanárok és a szülők között jó partneri viszonyt kell kialakítani. Köztudott, hogy egy jól működő partnerkapcsolat feltétele a kölcsönös tisztelet, a közös érdekek, a nyitott kommunikáció (Smit és mtsai, 2007). Ezek a feltételek azonban nem minden esetben állnak rendelkezésre, így egy ideális partnerkapcsolat megteremtése és fenntartása jelentős mértékű erőforrást igényel mind az iskola, mind a szülő részéről. Paradox módon azonban – egyes kutatások szerint – a szülőkkel való együttműködés, főként, ha az partneri, bizalmi viszonyon alapul, növeli a pedagógusoknál a tanári énhatékonyság érzetet, ami közvetve csökkenti a kiegészítő kockázatát (Hoover-Dempsey és Sandler, 1997).

Nemzetközi és hazai kutatási eredmények szerint a szülő és az iskola közötti kapcsolatrendszer is lehet feszültségekkel, konfliktusokkal terhes, melynek feloldását számos tényező hátráltathatja (Hornby és Lafaele, 2023). Az alacsonyabb intenzitású szülői részvétel összefüggést mutat a szülők kedvezőtlen szocioökonómiai státuszával (Epstein és Sanders, 2006), az alacsonyabb iskolázottsággal (Desforges és Abouchaar, 2003), a családszerkezettel (Pusztai, 2020), a családmérettel (Cabus és Ariës, 2016). Emellett vannak olyan mentális, pszichológiai tényezők, mint pl. negatív iskolaélmények, elégtelen fizikai és mentális egészség, melyek miatt sok szülő úgy érezheti, hogy nem eléggé felkészült a hatékony partneri viszony kiépítésére és fenntartására. Másrészt léteznek olyan gyakorlati nehézségek, mint pl. távoli lakóhely, rugalmatlan munkaidő, melyek szintén akadályozhatják a szülő részvételét gyermeke iskoláztatásában. Az iskolával történő kapcsolattartásban meg kell még említeni a kulturális háttér különbözőségéből fakadó akadályokat, melyek az iskolai és az otthoni értékrendek, elvárások eltéréseiből adódnak (Walker és Hoover-Dempsey, 2008).

A jó partnerkapcsolat kialakulását azonban nemcsak a család tartózkodása, passzivitása hátráltathatja, hanem az iskolában és a tanároknál meglévő akadályozó tényezők is. Sok tanár felismeri a szülői bevonódás fontosságát, de ennek elősegítése jelentős időbefektetést követel pl. családlátogatás megvalósítása, családi napok, szülői estek szervezése. Emellett a pedagógusoknál is fennállhatnak különböző pszichológiai és kulturális

Az iskolák, a szülők és a családok közötti kapcsolat a legtöbb intézményben kihívást jelent mind az intézményvezetés, mind a pedagógusok számára. Ugyanis léteznek olyan explicit vagy implicit elvárások, miszerint a tanárok és a szülők között jó partneri viszonyt kell kialakítani. Köztudott, hogy egy jól működő partnerkapcsolat feltétele a kölcsönös tisztelet, a közös érdekek, a nyitott kommunikáció. Ezek a feltételek azonban nem minden esetben állnak rendelkezésre, így egy ideális partnerkapcsolat megteremtése és fenntartása jelentős mértékű erőforrást igényel mind az iskola, mind a szülő részéről. Paradox módon azonban – egyes kutatások szerint – a szülőkkel való együttműködés, főként, ha az partneri, bizalmi viszonyon alapul, növeli a pedagógusoknál a tanári énhatékonyság érzetet, ami közvetve csökkenti a kiegészítő kockázatát.

akadályok, mint pl. a szülői kritikától való félelem, a kompetenciahatárok meghúzásának elégtelensége (Walker és Hoover-Dempsey 2008).

Az eltérő szociokulturális háttérű vagy kedvezőtlen szocioökonómiai helyzetű családokkal való kapcsolattartás többnyire nagyobb erőbefektetést kíván mind az intézményvezetés, mind a pedagógusok részéről. Az alacsony vagy túlzott mértékű szülői aktivitás, vagy annak konfliktusos jellege az adott intézményben megnövelheti az iskola és a szülő közötti együttműködés jelentőségét. Egy holland kutatócsoport vizsgálatának eredményei szerint a hátrányos helyzetű, kisebbséghez tartozó gyerekeket oktató iskolák a legnyitottabbak a szülő-iskola kapcsolatrendszer témakörére. Többnyire kidolgozott támogatási tervük van arra vonatkozóan, hogyan segítsenek a szülőknek, hogy a tanárokkal együttműködve részt vegyenek gyermekük oktatásában (Smit és mtsai, 2007).

A kutatásról

A pedagógusok nézeteit feltáró kutatás egy, a korai iskolaelhagyás preventív kezelését célzó projekt (ld. az 1. oldalon) keretében történt, mely célul tűzte ki a lemorzsolódás szempontjából kiemelten érintett köznevelési intézmények fejlesztését. Kutatási célunk az volt, hogy leírjuk az általános iskolákban dolgozó pedagógusok nézeteit, attitűdjeit a szülői bevonódásról, a szülő és iskola közötti kapcsolatrendszer alapvető elemeiről.

A kutatás során megkérdeztük a kérdőíves felmérésben részt vevő pedagógusokat a szülői bevonódás intézményi gyakorlatáról. Arról, hogy növelnék-e vagy csökkentenék a szülői részvételt iskolájuk életében, és ezt milyen célból tennék meg. Érdeklődtünk arról is, hogy milyen nehézségeket érzékelnek a szülőkkel való kapcsolattartásban, és mindezen nehézségek milyen mértékben befolyásolják a pedagógiai munkát. A kutatási kérdésekkel összefüggésben az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1: A szülő-iskola kapcsolatrendszer megfelelő működtetése nagyobb problémát jelent a magasabb ESL indexű általános iskolák pedagógusainak.

H2: A magasabb ESL indexű általános iskolák pedagógusai inkább növelni szeretnék a szülők részvételét az iskolájuk életében.

Empirikus kutatásunk a 2018/19-es tanévben zajlott a Komplex Alapprogram kipróbálási szakaszában részt vevő 68 általános iskolában, mely magában foglalt több, különböző célcsoportra (intézményvezető, pedagógus, szülő, tanuló) kiterjedő kérdőíves adatfelvételt és kvalitatív vizsgálatot. Ebben a tanulmányban a pedagógus nézetekre fókuszálunk, így azt a pedagógus-adatbázist elemeztük, mely 641 pedagógus válaszait tartalmazza. A kérdőívet kitöltők 5%-a (34 fő) iskolavezető, 7%-uk (43 fő) iskolavezető-helyettes volt. Emellett a válaszadó pedagógusok 20%-ának általános iskolája megyeszékhelyen volt, 31%-uké egyéb városban, 49%-uk pedig községben. A válaszolók kétharmada tanterületi központ által fenntartott iskolában dolgozott, 13%-uk iskolájának egyéb állami szerv volt a fenntartója, 19%-uké pedig egyházi fenntartású. A kutatás mintáját⁴ jelentő 68 köznevelési intézmény alapadatait az 1. táblázat jeleníti meg, melyből látható, hogy mind a korai iskolaelhagyással veszélyeztetett tanulók aránya, mind a hátrányos helyzetű tanulók aránya magas értékeket mutat.

1. táblázat. A Komplex Alapprogram kipróbálási szakaszában részt vevő intézményegységek jellemzői (N = 68)

Összes tanuló az intézményegységekben (fő)	14 774
Átlagos tanulószám (fő/intézményegység)	217
ESL ⁵ -veszélyeztetett tanulók száma	1513
ESL-veszélyeztetett tanulók átlagos aránya az 5–8 évfolyamon (N = 57)	27%
HH tanulók száma	1563
HH-arány	11%
HHH tanulók száma	2468
HHH-arány	17%
Összes pedagógus az intézményegységekben (fő)	1539
Átlagos pedagógusszám (fő/intézményegység)	23

Forrás: KIRSTAT 2018.

Az elemzés során arra törekedtünk, hogy feltárjuk, van-e összefüggés a pedagógusok nézetei között abban a tekintetben, hogy a korai iskolaelhagyásban⁶ erősen vagy éppen enyhén érintett intézményben tanítanak. Mindezt elsősorban a szülői bevonódás gyakorlatával kapcsolatosan vizsgáltuk meg az alábbi altémakörök mentén:

- szülői bevonódás intenzitása a pedagóguselvárások tükrében,
- a szülő és az iskola közötti kapcsolatrendszer formái,
- a szülő és a pedagógus közötti kapcsolattartás nehézségei.

A pedagógus adatbázis (n = 641) elemzése SPSS program segítségével történt, melynek során leíró statisztikát használtunk, valamint egyes változók közti kapcsolat feltárása érdekében keresztábra-elemzést készítettünk. Emellett az alábbi nyitott kérdésre adott válaszokat is – két személy bevonásával – kódoltuk.

Nyitott kérdés: (1) Véleménye szerint növelni vagy csökkenteni kéne a szülők bevonását az iskola életébe? Kérjük, indokolja is a választát!

Kutatási eredmények

Empirikus vizsgálatunk során arra törekedtünk, hogy a család-iskola kapcsolatrendszer kérdéskörét tágabb kontextusba helyezzük. Az online kérdőívben ezért több tényezőt soroltunk fel, melyek nehézségként merülhetnek fel a pedagógusok munkájában, pl. a tanulók kedvezőtlen családi háttere, a munkaterhelés nagysága. Az adatfelvétel keretében azonban elsősorban azt igyekeztük feltárni, hogy a család és az iskola kapcsolatának alakítása milyen mértékben jelent problémát a pedagógusok számára. A nemzetközi és a hazai szakirodalom ismeretében elmondható, hogy a szülőkkel való kapcsolattartás idő- és energiaigényes folyamat, de annak minősége, illetve megtérülésének mértéke már változó megítélés alá esik mind a pedagógusok, mind a szülők körében.

A kérdőíves adatfelvétel adataiból azt láthatjuk, hogy a pedagógusok legnagyobb arányban a tanulók kedvezőtlen családi hátterét érzékelik problémaként (82%), ehhez képest a család és az iskola kapcsolatáról kisebb arányban (54,4%) állítják, hogy intézményükben problémát jelent (2. táblázat). Míg az előbbi kontextuális változó, adottság (pl. a család szocioökonómiai háttere, SNI-arány) az iskola számára, addig az utóbbinál mind az intézmény, mind az egyes pedagógus aktív szerepet tölthet be, folyamatosan

alakíthatja a család-iskola közötti viszonyrendszert. Az alábbi táblázat szerint a válaszadók ennél nagyobb arányban jelölték meg problémaként a munkaterhelés nagyságát (84,6%), a tanulási és/vagy magatartási nehézségekkel küzdő tanulók arányát (78,6%) és a diákok motiválásának (72,6%) problémakörét.

2. táblázat. A pedagógusok problémaérzékelése (a pedagógusok válaszai %-ban, $n = 641$)

Feltett kérdés: Munkájában mennyire éri problémának a felsorolt tényezőket?

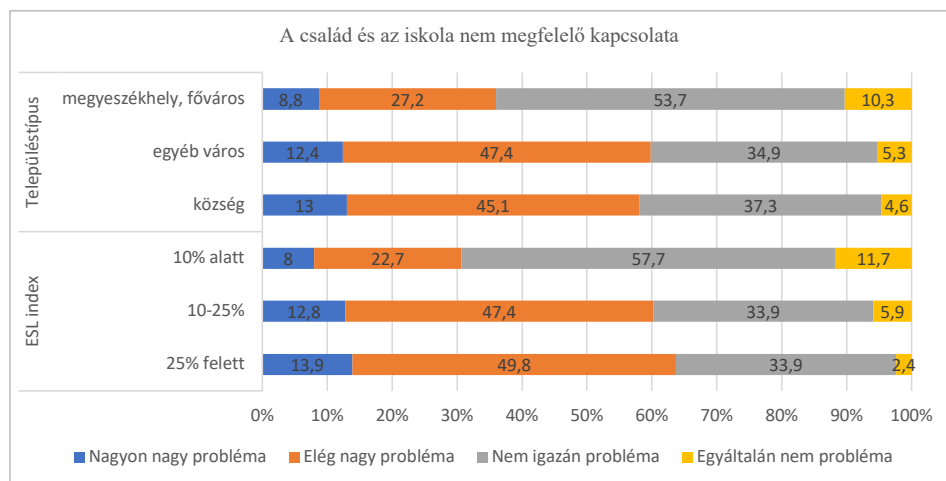
	Nagyon nagy probléma	Elég nagy probléma	Nem igazán probléma	Egyáltalán nem probléma
A tanulók kedvezőtlen családi háttere	38,5	43,5	15,9	2,1
A munkaterhelés nagysága	33,3	51,3	13,8	1,5
Tanulási és/vagy magatartási nehézségekkel küzdő tanulók aránya	29,9	48,7	19,7	1,7
Diákok motiválása	22,0	50,6	22,8	4,6
Túl nagy eltérés az egy osztályban tanulók haladási ütemében	20,4	51,2	27,4	1,0
A család és az iskola nem megfelelő kapcsolata	12,0	42,4	39,7	5,9
Az iskola felszereltsége, eszközellátottsága	11,2	32,7	44,6	11,5

A család és az iskola kapcsolatrendszerének kérdését megvizsgáltuk a mintába került intézmények ESL indexének függvényében (1. ábra). Pontosabban arra voltunk kíváncsiak, hogy a korai iskolaelhagyásban erőteljesebben érintett általános iskolákban nagyobb nehézséget jelent-e a családokkal való együttműködés. Ehhez kapcsolódik első hipotézisünk:

H1: A szülő-iskola kapcsolatrendszer megfelelő működtetése nagyobb problémát jelent a magasabb ESL indexű általános iskolák pedagógusainak.

A kereszttábla-elemzés alapján az látható, hogy minél magasabb volt az adott intézmény ESL-értéke, annál inkább problémaként jelezték a pedagógusok a család és az iskola nem megfelelő kapcsolatát ($p < 0,001$). Ahol a ESL index magasabb volt mint 25%, ott a pedagógusok többsége (63,7%) nagy problémának jelezte a családokkal való kapcsolatot, míg a 10% alatti ESL indexű iskolákban ez az arány csak 30,7%-ot mutatott. Hasonló összefüggés figyelhető meg településtípus vonatkozásában, miszerint a nagyobb városokban, megyeszékhelyen lévő iskolákban dolgozó pedagógusok kisebb aránya érzékelte problémaként a családokkal való kapcsolattartást ($p < 0,001$). Itt a szociológiában jól ismert települési lejtő⁷ jelenségét igazolják vissza az adatok, miszerint minél kisebb egy település, annál alacsonyabb a családok átlagos szociális státusza, s láthatóan annál nehezebb a pedagógusoknak a családokkal a kapcsolatfelvétel és annak fenntartása. Más kutatások is igazolják:

„a települési-térégi egyenlőtlenségek mérséklése helyett azok konzerválása következik be, miközben a legfejlettebb településeken is felerősödnek a kedvezőtlen családszerkezeti minták” (Harcza, 2015. 550.).



1. ábra. A család és az iskola nem megfelelő kapcsolata településtípus és az intézmény ESL indexe szerint (a pedagógusok válaszai %-ban, $n = 641$, $p < 0,001$)

Kell-e növelni a szülők részvételét az iskolák életében?

Az iskola és a család közötti kapcsolatrendszer jellege szorosan összefügg azzal a kérdéssel, hogy az intézmények hogyan vonják be a szülőket iskolájuk életébe. Ritkább az a kutatói megközelítés, hogy egyáltalán növelnék-e részvételüket az iskola életében vagy sem. Elhetünk azzal az előfeltevéssel, hogy azokban az iskolákban, ahová nagyobb arányban járnak kedvezőtlen családi háttérű tanulók, és a szülői részvétel alacsonyabb intenzitású, ott fokozódik a szülői aktivitást. Elvileg felvethető ezzel ellentétes álláspont is, hogy a kedvezőtlen szocioökonómiai családokat általában nehezebb megszólítani, így a velük való együttműködés is több erőfeszítést igényel. Hazai kutatási eredmények ugyanis azt mutatják, hogy a magasabb társadalmi státuszú szülők gyakrabban vesznek részt az iskola által szervezett kapcsolattartási fórumokon (pl. szülői értekezlet), jobban bevonódnak gyermekük iskoláztatásába, mint a kedvezőtlen társadalmi-gazdasági helyzetű családok (Imre, 2015, 2016). Emellett az is érdekes kérdés, hogy a kedvező szocioökonómiai státuszú, magas iskolázottságú szülőkkel való kapcsolattartás milyen nehézségekkel jár, növelnék-e pedagógusok az amúgy is magas szintű aktivitásukat.

A kérdőíves adatfelvétel során megkérdeztük a pedagógusokat, intézményvezetőket arról, hogy növelni vagy csökkenteni szeretnék-e szülők bevonását az iskolájuk életébe. Ehhez kapcsolódik második hipotézisünk:

H2: A magasabb ESL indexű általános iskolák pedagógusai inkább növelni szeretnék a szülők részvételét az iskolájuk életében.

Adataink szerint a válaszadók többsége (58,6%) jelezte, hogy növelni szeretnék, ezen belül 17,9% szerint jelentős mértékben növelni kellene bevonásukat. Ugyanakkor a pedagógusok közel negyede (24,8%) úgy látja, hogy a jelenlegi részvételük intenzitása megfelelő, 8,1% pedig inkább csökkentené azt (8,4% nem tudta eldönteni). Megvizsgáltuk a válaszokat a mintába került intézmények ESL indexe szerint, mivel a feltevésünk az volt, hogy (H2) a magasabb ESL indexű intézmények pedagógusai inkább növelni szeretnék a szülők részvételét az iskolák életében. A kérdőíves adatfelvétel eredményei

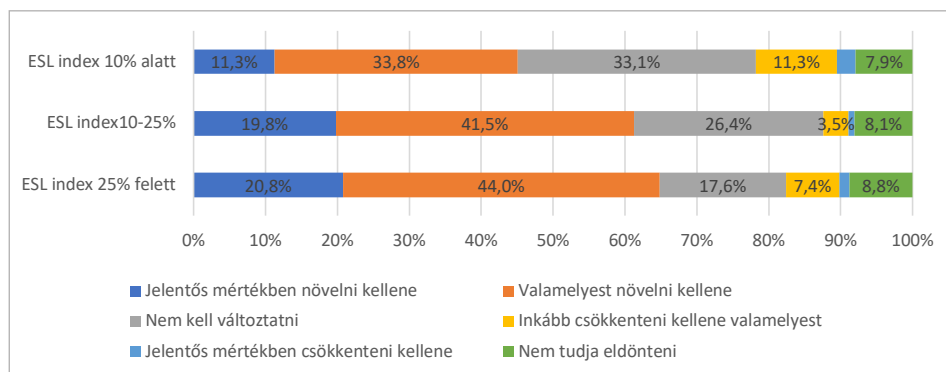
azt mutatják, hogy a pedagógusok nézetei a szülők bevonásáról szignifikáns összefüggést mutat a mintába került iskolák ESL indexével (2. ábra).

Az adatok szerint minél magasabb az adott intézmény ESL értéke, annál inkább növelnék a szülők részvételét az iskola életében ($p < 0,001$). Ahol a ESL index magasabb volt, mint 25%, ott a pedagógusok többsége (64,8%) növelné a szülők részvételét, míg a 10% alatti ESL indexű iskolákban ez az arány a pedagógusok felét sem éri el (45,1%). A pedagógusok válaszaiból az látható, hogy a magasabb ESL indexű iskolákban nagyobb problémát jelent a család és az iskola nem megfelelő kapcsolata, és ennek megoldására az egyik lehetséges eszköznek a szülői részvétel növelését tartják. Ugyanakkor vannak és lesznek olyan intézmények, amelyek nem szeretnék a meglévő gyakorlatnál jobban bevonni a szülőket. Ezek többnyire azok az iskolák, ahová kedvezőbb társadalmi, gazdasági helyzetű tanulók járnak, ahol alacsonyabb a lemorzsolódással való veszélyeztetettség. A meglévő kapcsolattartási fórumok itt elegendőek, s úgy tűnik, hogy összhang van a szülői és pedagógusi elvárások között a kapcsolattartás intenzitására vonatkozóan.

A szülő és a pedagógus közötti viszonyrendszer intenzitásának⁸ és minőségének⁹ a tanárok szemében általában van egy ideáltipikus formája, melyet jelentősen meghatároz az a szerepkonstrukció, amit az egyes aktor (pedagógus, szülő) a sajátjának tart (Biddle, 2013; Whitaker és Hoover-Dempsey, 2013b). Ez szorosan kapcsolódik ahhoz az elvárásrendszerhez, ami már szülői és pedagógusi gyakorlatban is manifesztálódik. Ebből eredően többféle variáció létezhet a kapcsolatrendszer intenzitására és jellegére vonatkozóan: (1) a szülői és a pedagógusi elvárások illeszkednek (+/+; -/-), akár magas, akár alacsony szinten, (2) a szülői elvárások magasabbak, amit a pedagógus nem tud vagy nem akar teljesíteni (+/-), (3) a pedagógus elvárásai magasabbak, amelyeket a szülő nem tud vagy nem akar teljesíteni (-/+).

Ezek befolyásolják a két fél közti együttműködés jellegét. Általában azokban az intézményekben, amelyekben nagymértékű az eltérés a pedagógus és a szülő nézeteiben a szülői részvétel gyakoriságáról és jellegéről, ott feszültség, konfliktus keletkezik, amely közvetve befolyással lehet a tanuló tanulmányaira, iskolai magatartására, viselkedésére.

Az adatok szerint minél magasabb az adott intézmény ESL értéke, annál inkább növelnék a szülők részvételét az iskola életében ($p < 0,001$). Ahol a ESL index magasabb volt, mint 25%, ott a pedagógusok többsége (64,8%) növelné a szülők részvételét, míg a 10% alatti ESL indexű iskolákban ez az arány a pedagógusok felét sem éri el (45,1%). A pedagógusok válaszaiból az látható, hogy a magasabb ESL indexű iskolákban nagyobb problémát jelent a család és az iskola nem megfelelő kapcsolata, és ennek megoldására az egyik lehetséges eszköznek a szülői részvétel növelését tartják. Ugyanakkor vannak és lesznek olyan intézmények, amelyek nem szeretnék a meglévő gyakorlatnál jobban bevonni a szülőket. Ezek többnyire azok az iskolák, ahová kedvezőbb társadalmi, gazdasági helyzetű tanulók járnak, ahol alacsonyabb a lemorzsolódással való veszélyeztetettség. A meglévő kapcsolattartási fórumok itt elegendőek, s úgy tűnik, hogy összhang van a szülői és pedagógusi elvárások között a kapcsolattartás intenzitására vonatkozóan.



2. ábra. Pedagógusok nézetei a szülői részvétel intenzitásáról az intézmény ESL indexe szerint ($n = 641$, $p < 0,001$). Feltett kérdés: Növelni vagy csökkenteni kellene a szülők részvételét az iskola életében?

Felmerül a kérdés, hogy milyen okból növelnék vagy éppen csökkentenék a pedagógusok a szülők részvételét az iskolájuk életében. A kérdőíves adatfelvételben arra kértük az érintetteket, hogy indokolják meg az előző kérdésre adott válaszukat. A nyitott kérdésre 402 válasz érkezett, amelynek legnagyobb részét a szülői bevonódás növelésére vonatkozó indoklások tették ki ($n = 278$). Ennél kevesebb válasz érkezett, mely az éppen megfelelő mértékű szülői bevonódásra utalt ($n = 102$), illetve 22-en füzetek olyan magyarázatot, melyben inkább mérsékelnék iskolájukban a szülői aktivitást.

A pedagógusok nyitott kérdésre adott válaszait tartalmi szempontból is elemeztük, és a szülői bevonódás növelésére irányuló magyarázatok alapján az alábbi kategóriákat képeztük: (1) tanulói eredményesség növelése, lemorzsolódás csökkentése ($n = 35$), (2) szülő iskolatapasztalatának növelése ($n = 49$), (3) intézményi normák elfogadtatása, kettős szocializáció áthidalása ($n = 15$), (4) szülői erőforrások igénybevétele – házi feladatban, tanulásban való segítségnyújtás ($n = 16$), (5) szülői erőforrások igénybevétele az iskolában (önkéntes munka) ($n = 10$), (6) szülő-gyermek kapcsolat alakítása, intenzívebb jelenlét a gyermek életében ($n = 21$), (7) problémakezelés lehetősége a szülő és a pedagógus között ($n = 7$).

Ezek a kategóriák jelzik azokat a tématerületeket, melyeket a pedagógusok a szülő-iskola kapcsolatrendszerben megoldandó feladatként megjelöltek. Ezekben egyszerre jelenik meg célkitűzésként a bizalmi viszony, az együttműködés megeremtése, a szülők edukálása, a tanulói eredményesség javítása, valamint a szülői erőforrások igénybevétele is. A válaszadási arányok jól mutatják, hogy a szülők iskolatapasztalatának gazdagítása markáns igényként jelenik meg. A törekvés az, hogy a szülői részvétel növelésével a szülők ismerjék meg az iskola belső világát, a pedagógusok szakmai munkáját, mert feltevésük szerint ez elősegítheti a kölcsönös megértést, az együttműködést.

„Amelyik szülő aktívan részt vesz az iskolai életben, az jobban átlátja a pedagógusok küzdelmét a mindennapi gyakorlatban, ezáltal empatikusabban, segítőkészebben, együttműködőbben közelít a problémák megoldásában.”

Az iskola és az otthon közelítésének igénye nem meglepő, s összhangban van azzal a kutatási eredménnyel, miszerint a kedvezőtlen társadalmi státuszú családok inkább elhárított szféraként érzékelik az iskolát, szemben a középosztálybeli családokkal (Lareau, 2019).

A fentiekén túl a pedagógusok válaszaiból azonosítottunk még két kategóriát, mely a két fél közti kapcsolattartás nehézségeire utal. Az egyik a szülői érdektelenség problémája ($n = 43$), a másik a kompetenciahatárok kérdése ($n = 29$). Mivel a mintába került, általános iskolákba járó tanulók családi hátterére jellemző, hogy nagyobb arányban hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetűek, ezért a szülőkkal való együttműködés megteremtése is nehezebb feladat.

„Jelenleg a szülők 50% nem érdeklődik gyermeke tanulmányi munkája iránt, így a tanulmányi teljesítmény elmarad attól a szinttől, amire a gyermek képes lenne.”

„Teljesen eltérő a gyerekek jövőjéről az elképzelésük, legtöbbször nem fontos a tanulás.”

A kompetenciahatárok kérdése az előzővel ellentétben inkább a túlzott szülői aktivitással függ össze. Ez a problémakör kevesebb hangsúlyt kap a szakmai diskurzusban, holott a pedagógus szakmai munkájának megkérdőjelezése, s abba való beleszólás komoly kérdéseket vet fel a pedagógus kompetenciájára, szakmai autonómiájára vonatkozóan. További vizsgálatok tárgyát képezheti, hogy milyen intézményi jellemzőkkel bíró általános iskolákban jelenik meg nagyobb arányban ez a problémakör.

„Az iskolai életnek számos területe van. Sok szülő úgy értelmezi az iskolai életben való bevonódást, hogy a pedagógiai munkába szeretne beavatkozni, ez pedig nem minden esetben pozitív.”

„Sajnos eluralkodik a szolgáltatói szemlélet az iskolában, túlságosan igyekszünk megfelelni a szülőknek, emiatt néha nem ragaszkodunk saját belső meggyőződésünkhöz.”

A nyitott kérdésre adott válaszok azt is jelzik, hogy a szülőnek mint stakeholdernek való megfelelés, valamint a gyermek, s közvetve az iskola megtartása sok esetben erősebb érdek, mint a pedagógus szakmai autonómiájának a biztosítása. Ez nemcsak intézményi szintű, hanem rendszerszintű kérdéseket is felvet, ami mélyen érinti a pedagógus pálya presztízsét.

A szülőkkal való kapcsolattartás nehézségei

A szülőkkal való kapcsolat kialakítása és fenntartása folyamatos odafigyelést vár el mind az intézményvezetés, mind a pedagógusok részéről. Felmerülhet a kérdés, hogy mik lehetnek a kapcsolattartás akadályai. Ennek a tématerületnek talán ez a leglényegesebb kérdése, melyet kutatások sora igyekezett feltárni (pl. család szociokulturális háttere, időtényező, technikai nehézségek). Ennek ismeretében kérdőíves felmérésünkben több olyan tényezőt soroltunk fel, amelyekről feltételeztük, hogy feltárhatók a pedagógusok nézetei az együttműködés nehézségeiről. A 3. táblázat adataiból az látható, hogy a pedagógusok legnagyobb arányban az intézményen kívül álló, az iskola által kevésbé befolyásolható okokat jelölték be problémaként. Túlnyomó többségük szerint a családok iskolától eltérő érték- és normarendszere (74,5%), a szülők idő- és energiahiánya (71,4%) és a szülői együttműködés, odafigyelés hiánya (70,6%) jelenti a gondot a kapcsolattartásban. Emellett a pedagógusok közel fele jelezte, hogy a saját idő- és energiahiánya miatt is nehéz a szülőkkal való kapcsolattartás. A többi tényezőt a válaszadók csak kevesebb mint fele jelölte be problémaként.

A szülők túlzott elvárásai az iskola felé a pedagógusok 40,3%-nál jelentenek gondot. Ez a kutatási eredmény szorosan kapcsolódik a túlzott szülői aktivitáshoz, bevonódáshoz, amely már egy szint felett nem támogatja, hanem nehezíti a pedagógus szakmai munkáját. A szülői elvárásrendszer, s annak tartalmi elemei további kutatások tárgyát képezhetné, akár a tanári kiegészítésre vonatkozóan.

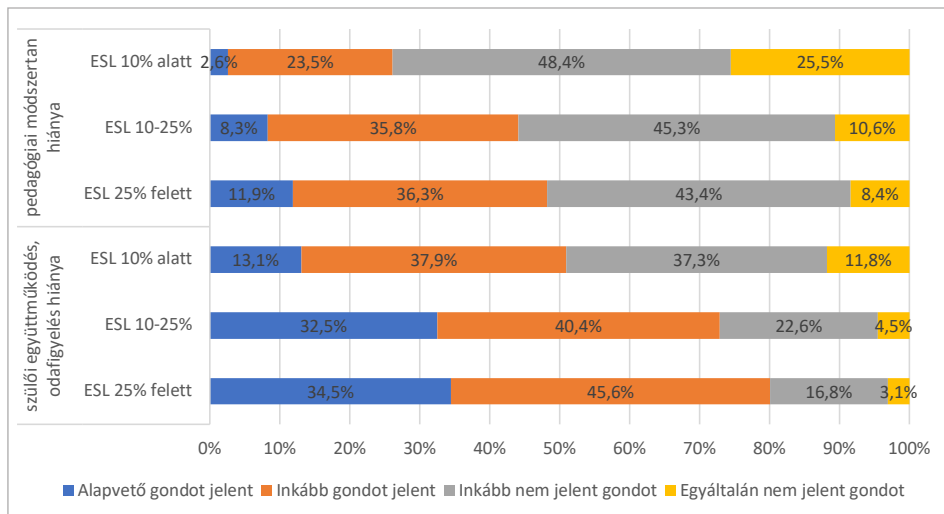
Emellett kérdőíves kutatásunk adatai azt mutatják, hogy viszonylag alacsony azon pedagógusok aránya (16,8%) akiknek fenntartásaik vannak a szülőkkel való kapcsolat-tartás hasznáról, de jelzésértékű, hogy jelen van.

3. táblázat. A szülőkkel való kapcsolattartás nehézségei (a pedagógusok válasza % -ban, $n = 641$). Feltett kérdés: Mekkora nehézséget jelentenek Önnek az alábbiak a szülőkkel való kapcsolattartásban?

	Alapvető gondot jelent	Inkább gondot jelent	Inkább nem jelent gondot	Egyáltalán nem jelent gondot
A családok iskolától eltérő érték- és normarendszere	33,3	41,2	21,1	4,4
A szülői együttműködés, odafigyelés hiánya	28,6	42,0	23,8	5,6
A szülők idő- és energiahánya	18,8	52,6	23,2	5,5
Saját idő- és energiahányom	12,4	36,7	40,6	10,3
A szülők túlzott elvárásai az iskola felé	12,3	28,0	47,1	12,6
Nem kapok információkat a szülőktől a gyermekről	9,5	34,1	46,1	10,3
Nincsenek megbízható eszközeim, módszereim a szülők bevonására	8,6	33,5	44,7	13,2
A szülők túlzott beleszólása a szakmai munkába	8,6	22,0	50,6	18,8
Átlátható, hozzáférhető kommunikációs csatornák (telefon, e-mail) hiánya	6,1	20,8	46,8	26,4
Saját fenntartásaim a szülőkkel való kapcsolattartás hasznáról	3,3	13,5	55,8	27,4
Az iskola által kínált programok hiánya	1,2	13,9	57,7	27,1

A fenti tényezőket megvizsgáltuk a mintába került intézmények ESL indexe szerint. A keresztábla-elemzés eredményei azt mutatják, hogy két változó – „Szülői együttműködés, odafigyelés hiánya”, „Nincsenek megbízható eszközeim, módszereim a szülők bevonására” – esetében található csak szignifikáns összefüggés az intézmény ESL indexének értéke alapján ($p < 0,001$). Az adatok szerint minél magasabb az adott intézmény ESL index értéke, annál inkább gondot jelent a szülői támogatás és a pedagógiai módszertan hiánya. Ahol a ESL index magasabb, mint 25%, ott a pedagógusok jelentős arányának (80,1%) gondot jelent a szülői együttműködés hiánya, míg a 10% alatti ESL indexű iskolákban ez az arány a pedagógusok közel felénél (51%) okoz problémát (3. ábra). Emellett a 25% feletti ESL indexű iskolákban dolgozó pedagógusok közel fele (48,2%) úgy gondolja, hogy nincsenek megbízható eszközei és módszerei a szülők bevonására. Ugyanakkor ez az arány a kedvezőbb helyzetű általános iskolák pedagógusainál jóval alacsonyabb (26,1%). Ezek az összefüggések egyértelműen azt jelzik, hogy

a hátrányos helyzetű térségekben működő iskolákban bevallottan nem áll rendelkezésre olyan pedagógiai módszertan és szakmai eszköztár, amely hatékonyan támogatná a szülőkkel való együttműködést. Ebben az esetben tehát már nem a felelősség áthárítása jelenik meg, hanem a tanárok által elismerten nehéz területről van szó, amiben hiányos az éppen meglévő szakmai kompetenciájuk.



3. ábra. Pedagógusok nézetei a szülőkkel való kapcsolattartás nehézségeiről az intézmény ESL indexe szerint ($n = 641$, $p < 0,001$). Feltett kérdés: Mekkora nehézséget jelentenek Önnek az alábbiak a szülőkkel való kapcsolattartásban?

A szülőkkel való kapcsolattartás intézményi kontextusa mellett igyekeztük feltárni azt is, hogy a pedagógusok szerint a kapcsolatrendszer jellege milyen befolyással bír a tanulóakra, az iskola légkörére, vagy akár a szakmai munkára. A felmérés adatai szerint a pedagógusok legnagyobb aránya azt jelezte, hogy a tanuló iskolai magatartását, viselkedését (91,6%) és motivációját (86,9%) befolyásolja a szülőkkel való kapcsolat jellege (4. táblázat). Emellett jelentős arányban gondolják úgy, hogy a családokkal való viszony hat az iskola légkörére (82,6%) és a tanuló tanulmányi eredményeire (82,1%). A kérdőívben megemlített tényezők közül a legkisebb arányban jelölték be a pedagógusok a saját szakmai jóllétüket és munkájuk minőségét, amelyekre hatást gyakorolhat a szülőkkel való kapcsolat. De jelzésértékű, hogy a tanárok 72%-a jelezte, hogy a két fél közti viszony befolyásolja a saját munkával való elégedettségüket és a szakmai jóllétüket. Ez alátámasztja azt a kutatási eredményt, miszerint a szülőkkel való kapcsolat minősége hatást gyakorolhat a pedagógus szakmai munkájára, mentálhigiénés állapotára (iskolai „well-being”).

4. táblázat. A szülő-iskola kapcsolatrendszer jellegének befolyása az iskola pedagógiai gyakorlatára (a pedagógusválaszok %-ában, n = 641) Feltett kérdés: Tapasztalata szerint a szülőkkel való kapcsolat jellege mennyire befolyásolja az alábbiakat?

	Alapvetően befolyásolja	Inkább befolyásolja	Inkább nem befolyásolja	Egyáltalán nem befolyásolja
A tanuló iskolai magatartását, viselkedését	48,6	43,0	7,6	0,8
A tanuló motivációját	39,5	47,4	11,8	1,2
Az iskola légkörét	34,1	48,5	15,6	1,8
A tanuló tanulmányi eredményeit	27,3	54,8	16,4	1,5
A szakmai jóllétét, saját munkájával való elégedettségét	18,2	53,8	23,6	4,4
A pedagógiai gyakorlatának minőségét	12,1	42,0	36,1	9,8

Összegzés

Kutatásunkban egy jól ismert témakört: a család és az iskola kapcsolatát igyekeztük mélyebben feltárni, de ezúttal a pedagógusok nézeteire voltunk kíváncsiak, s mindezt az általános iskola korai iskolaelhagyással való érintettségének mértéke szerint vizsgáltuk. Kutatásunk a Covid-19-es járvány előtt zajlott, ami valószínűsíthetően egy, a maihoz hasonló helyzetet tárt fel a szülői részvétel jellegéről az általános iskolákban. A mintába került intézmények nagy arányban hátrányos helyzetű régiókban helyezkednek el, ahol a korai iskolaelhagyás érintettsége is magasabb értékeket mutat. Kérdőíves adatfelvételünk eredményei alapján elmondható, hogy a szülők bevonására irányuló gyakorlatot erősen meghatározhatja az adott intézmény tanulóösszetétele. Első hipotézisünk, miszerint a szülő-iskola kapcsolatrendszer megfelelő működtetése nagyobb problémát jelent a magasabb ESL indexű általános iskolák pedagógusainak, beigazolódott, mivel az ezekben az iskolákban dolgozó tanárok magasabb arányban jelölték meg ezt a területet problémaként. Adataink emellett azt is jelzik, hogy minél magasabb volt az adott intézmény ESL index értéke, annál inkább gondot jelentett a szülői együttműködés és odafigyelés hiánya, valamint a szülőkkel való kapcsolattartásban a pedagógiai módszertan elégtelensége.

A közismert szakmai narratívával ellentétben igyekeztük azt is feltárni, hogy a pedagógusok szeretnék-e egyáltalán növelni a szülők részvételét az iskolájukban. Kérdőíves adatfelvételünk eredményei azt mutatják, hogy a válaszadóknak csak közel fele fokozná

A közismert szakmai narratívával ellentétben igyekeztük azt is feltárni, hogy a pedagógusok szeretnék-e egyáltalán növelni a szülők részvételét az iskolájukban. Kérdőíves adatfelvételünk eredményei azt mutatják, hogy a válaszadóknak csak közel fele fokozná a szülők aktivitását, közel negyede úgy látja, hogy a jelenlegi részvételük intenzitása megfelelő, 8% pedig inkább csökkentené azt.

a szülők aktivitását, közel negyede úgy látja, hogy a jelenlegi részvételük intenzitása megfelelő, 8% pedig inkább csökkentené azt. Ez utóbbi kérdéskört a nemzetközi és a hazai szakirodalom nem igazán tárgyalja, mivel kevésbé elfogadott szakmai körökben az a tény, hogy a szülői bevonódás/részvétel szintje is lehet túlzott, olykor terhes és kontraproduktív a pedagógusok számára. Ezekben az esetekben elsősorban a szülő és a pedagógus közötti kompetenciahatárok és a tanári szakmai autonómia kérdései merültek fel, amelyek további empirikus vizsgálatot igényelnek.

Kvantitatív vizsgálatunk eredményei szerint a magasabb ESL indexű általános iskolák pedagógusai inkább növelni szeretnék a szülők részvételét az iskolájuk életében, mivel úgy gondolják, hogy a szülők iskolatapasztalatának növelésével az együttműködés lehetősége is megeremthető, ami közvetve befolyásolhatja a tanuló iskolai magatartását, tanulási motivációit és tanulmányi eredményeit. Adataink szerint azonban az is látható, hogy ezekben a hátrányos helyzetű gyermekeket nagyobb arányban beiskolázó intézményekben a tanároknak bevallottan nincsenek megbízható módszereik a szülők bevonására. A jelenleg alkalmazott pedagógiai eszközrendszer tehát önmagában nem alkalmas arra, hogy a család és az iskola között meglévő, egymástól eltérő elvárás- és normarendszert áthidalja. Ez további feszültséget jelenthet a pedagógusok számára, akik emellett azt is érzékelik, hogy a megfelelő együttműködés kialakítása és fenntartása állandó erőforrásigényt jelent mind a szülők, mind önmaguk számára, ami megnehezítheti a kapcsolattartást. Ha azonban az elvárások és az ezeknek való megfelelés a két fél között összhangban van, akkor az pozitívan befolyásolja a tanárok jóllétét, és növelheti a szakmai munkával való elégedettséget. Kérdőíves kutatásunk adatai igazolták azt is, hogy a szülőkkel való együttműködés minősége a vizsgálatban részt vevő pedagógusok szerint hatással van nemcsak az iskola légkörére, hanem a tanulók magatartására, motivációira és tanulmányi eredményeire is.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A kutatás az Eszterházy Károly Egyetem által megvalósított Komplex Alapprogram – EFOP-3.1.2-16-2016-00001 kódjelű kiemelt projekt keretében valósult meg.

Irodalom

- Auerbach, S. (2007). From moral supporters to struggling advocates: Reconceptualizing parent roles in education through the experience of working-class families of color. *Urban education*, 42(3), 250–283. DOI: [10.1177/0042085907300433](https://doi.org/10.1177/0042085907300433)
- Az Európai Unió számára készített köznevelési stratégia 2021–2030. https://bmprojektek.kormany.hu/download/d/3b/23000/K%C3%B6znevel%C3%A9si%20strat%C3%A9gia_20231116.pdf
- Bacskaï, K. (2020). Az iskola és a család kapcsolata. *Kapocs*, 3(2), 13–22. DOI: [10.63582/KAPOCS.2020.2.2](https://doi.org/10.63582/KAPOCS.2020.2.2)
- Bailey, T. (2017). The impact of parental involvement on student success: School and family partnership from the perspective of students. *Doktori disszertáció*. Kézirat.
- Bakker, J. & Denessen, E. (2007). *The concept of parent involvement: Some theoretical and empirical considerations*. University of Nicosia.
- Biddle, B. J. (2013). *Role theory: Expectations, identities, and behaviors*. Academic press.
- Boonk, L., Gijssels, H. J. M., Ritzen, H. & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. In *Educational research review*, 24, 10–30. DOI: [10.1016/j.edurev.2018.02.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001)
- Borgonovi, F. & Montt, G. (2012). *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies*. OECD Publishing (OECD Education Working Papers, 73).
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratemelődése. Tanulmányok*. Gondolat.

- Cabus, S. J. & Ariës, R. J. (2016). What do parents teach their children? – The effects of parental involvement on student performance in Dutch compulsory education. *Educational Review*, 69(3), 285–302. DOI: [10.1080/00131911.2016.1208148](https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1208148)
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement. A meta-analysis. *Educational research review*, 14, 33–46. DOI: [10.1016/j.edurev.2015.01.002](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002)
- Coleman, J. S. (1997). Family, school and social capital. In Saha, L. J. (szerk.), *International encyclopedia of the sociology of education*. 1st ed. Pergamon. 623–625.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment. A review of literature / Charles Desforges with Alberto Abouchaar*. Department for Education and Skills (Research brief, no. 433).
- Donlevy, D. & Andriescu, D. (2019). *Assessment of the implementation of the 2011 Council Recommendation on policies to reduce early school leaving*. European Commission.
- Downes, P. (2014). Towards a differentiated, holistic and systemic approach to parental involvement in Europe for early school leaving prevention. *Policy Recommendations Report as Thematic Expert for the EU Urbact, Prevent project involving*, 10.
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections. Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage & Family Review*, 15(1–2), 99–126. DOI: [10.1300/J002v15n01_06](https://doi.org/10.1300/J002v15n01_06)
- Epstein, J. L., Galindo, C. L. & Sheldon, S. B. (2011). Levels of leadership: Effects of district and school leaders on the quality of school programs of family and community involvement. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 462–495. DOI: [10.1177/0013161X10396929](https://doi.org/10.1177/0013161X10396929)
- Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2006). Connecting Home, School, and Community. New Directions for Social Research. In Hallinan, M. T. (szerk.), *Handbook of the Sociology of Education*. Springer (Handbooks of sociology and social research).
- Epstein, J. L. & Sheldon, S. (2019). The importance of evaluating programs of school, family and community partnerships. *Aula abierta*, 48(1), 31–42. DOI: [10.17811/nfie.48.1.2019.31-42](https://doi.org/10.17811/nfie.48.1.2019.31-42)
- European Commission (2010, szerk.). *Early School Leaving Lessons from research for policy makers*. An independent expert report submitted to the European Commission. With assistance of Network of Experts in Social Sciences of Education and Training.
- European Commission (2015). A whole school approach to tackling early school leaving. *European Union*.
- European Commission (2023). *Monitor Oktatási és Képzési Figyelő 2023 – Magyarország*. With assistance of Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9e3bf8d0-8e67-11ee-8aa6-01aa75ed71a1/language-hu>
- González-Rodríguez, D., Vieira, M.-J. & Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 214–230. DOI: [10.1080/00131881.2019.1596034](https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034)
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J. & Drew, S. (2007). *Dropout risk factors and exemplary programs. A technical report*. National Dropout Prevention Center/Network (NDPC/N).
- Harcza, I. (2015). A területi fejlettség és egyenlőtlenségek lehetséges értelmezései – kritikai értékelés és kutatási eredmények II. *Statistikai Szemle*, 93(6).
- Harris, A. L. & Robinson, K. (2016). A New Framework for Understanding Parental Involvement. Setting the Stage for Academic Success. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(5), 186–201. DOI: [10.7758/RSF.2016.2.5.09](https://doi.org/10.7758/RSF.2016.2.5.09)
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of educational research*, 67(1), 3–42. DOI: [10.3102/00346543067001003](https://doi.org/10.3102/00346543067001003)
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2023). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. In *Mapping the Field*. Routledge. 121–136. DOI: [10.4324/9781003403722-11](https://doi.org/10.4324/9781003403722-11)
- Imre, N. (2015). A szülői részvétel formái és hatása a tanuló eredményességre. In Arató, F. (szerk.), *Horizontok – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem BTK PTE Neveléstudományi Intézet. 2. kötet. 127–139.
- Imre, N. (2016). Az iskola és a szülő közötti kapcsolatrendszer különböző nézőpontokból In Szemerszki, M. (szerk.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 143–160.
- Imre, N. (2017). A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában. *Doktori Disszertáció*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Imre, N. (2023). Intézményvezetői nézetek az iskola és a család kapcsolatáról a korai iskolaelhagyás kontextusában. In Katteín-Pornói, R., Tóth, P. & Kanczné Nagy, K. (szerk.), *Oktatás egy változó világban: Kutatás, innováció, fejlesztés*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA) – Debreceni Egyetemi Kiadó. 105–114.
- Kaye, N., D'Angelo, A., Ryan, L. & Lörinc, M. (2017a). *Early School Leaving: Risk and Protective Factors. Findings from the RESL.eu international survey*. Middlesex University, Londonm – UK University of Sheffield.

- Kaye, N., D'Angelo, A., Ryan, L. & Lőrinc, M. (2017b). *Early School Leaving: Risk and Protective Factors*. Findings from the RESL.eu international survey.
- Lamote, C., Speybroeck, S., van den Noortgate, W. & van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout: the role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education*, 39(6), 739–760. DOI: [10.1080/03054985.2013.854202](https://doi.org/10.1080/03054985.2013.854202)
- Lannert, J. & Szekszárdi, J. (2015). Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? *Iskolakultúra*, 25(1), 15–34. DOI: [10.17543/ISKKULT.2015.1.15](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.1.15)
- Lareau, A. (2018). Unequal childhoods: Class, race, and family life. In *Inequality in the 21st Century*. Routledge, 444–451. DOI: [10.4324/9780429499821-75](https://doi.org/10.4324/9780429499821-75)
- Lareau, A. (2019). Parent involvement in schooling: A dissenting view. In *School, family and community interaction*. Routledge. 61–73. DOI: [10.4324/9780429305375-6](https://doi.org/10.4324/9780429305375-6)
- Lyche, C. S. (2010). *Taking on the Completion Challenge. A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. OECD Publishing (OECD Education Working Papers, No. 53.)
- Malczyk, B. R. & Lawson, H. A. (2019). Family focused strategies for student engagement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(3), 211–219. DOI: [10.1080/1045988X.2019.1565752](https://doi.org/10.1080/1045988X.2019.1565752)
- O'Connor Bones, U., Bates, J., Finlay, J. & Campbell, A. (2022). Parental involvement during COVID-19: Experiences from the special school. *European Journal of Special Needs Education*, 37(6), 936–949. DOI: [10.1080/08856257.2021.1967297](https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1967297)
- OECD (2018). *Equity in education. Breaking down barriers to social mobility*. OECD (PISA). DOI: [10.1787/9789264073234-en](https://doi.org/10.1787/9789264073234-en)
- OECD (2023a). *Equity and inclusion in education. Finding strenght through diversity*. OECD.
- OECD (2023b). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. OECD (PISA).
- Park, S. & Holloway, S. D. (2016). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level. A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 110(1), 1–16. DOI: [10.1080/00220671.2015.1016600](https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1016600)
- Pusztai, G. (2020). A reziliens szülővé válást támogató tényezők nyomában. *Kapocs*, 3(2). DOI: [10.63582/KAPOCS.2020.2.6](https://doi.org/10.63582/KAPOCS.2020.2.6)
- Ribeiro, L. M., Cunha, R. S., Silva, M. C. A. E., Carvalho, M. & Vital, M. L. (2021). Parental involvement during pandemic times: Challenges and opportunities. *Education Sciences*, 11(6), 302. DOI: [10.3390/educsci11060302](https://doi.org/10.3390/educsci11060302)
- Rumberger, R. W. & Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school. A review of 25 years of research*. California Dropout Research Project Report.
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N. & Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. *Review of educational research*, 89(2), 296–332. DOI: [10.3102/0034654318825437](https://doi.org/10.3102/0034654318825437)
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R. & Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 45–52. DOI: [10.54195/ijpe.18248](https://doi.org/10.54195/ijpe.18248)
- Smith, T. E., Holmes, S. R., Romero, M. E. & Sheridan, S. M. (2022). Evaluating the effects of family-school engagement interventions on parent-teacher relationships: A meta-analysis. *School mental health*, 14(2), 278–293. DOI: [10.1007/s12310-022-09510-9](https://doi.org/10.1007/s12310-022-09510-9)
- Stitt, N. M. & Brooks, N. J. (2014). Reconceptualizing Parent Involvement: Parent as accomplice or parent as partner? *Schools*, 11(1), 75–101. DOI: [10.1086/675750](https://doi.org/10.1086/675750)
- Walker, J. M. T. & Hoover-Dempsey, K. V. (2008). Parent Involvement. In Good, T. L. (szerk.), 21st Century Education: A Reference Handbook 21st century education. SAGE Publications. 382–391. DOI: [10.4135/9781412964012.n90](https://doi.org/10.4135/9781412964012.n90)
- Weininger, E. B. & Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into the American context: the question of social class and family-school relations. *Poetics*, 31(5–6), 375–402. DOI: [10.1016/S0304-422X\(03\)00034-2](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(03)00034-2)
- Whitaker, M. & Hoover-Dempsey, K. (2013a). School influences on parents' role beliefs. *The elementary school journal*, 114(1), 73–99. DOI: [10.1086/671061](https://doi.org/10.1086/671061)
- Whitaker, M. & Hoover-Dempsey, K. (2013b). School influences on parents' role beliefs. *The elementary school journal*, 114(1), 73–99. DOI: [10.1086/671061](https://doi.org/10.1086/671061)
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement. A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397. DOI: [10.1080/00131911.2013.780009](https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009)
- Witte, K. de, Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational research review*, 10, 13–28. DOI: [10.1016/j.edurev.2013.05.002](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002)
- Yang, D., Chen, P., Wang, K., Li, Z., Zhang, C. & Huang, R. (2023). Parental involvement and student engagement: a review of the literature. *Sustainability*, 15(7), 5859. DOI: [10.3390/su15075859](https://doi.org/10.3390/su15075859)

Jegyzetek

- ¹ Az Európai Unió Oktatási Tanácsa – Ajánlás – a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról (2011). <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:HU:PDF>
- ² Early leavers from education and training. Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training#Early_leavers_from_education_and_training_E2.80.93_today_and_ten_years_ago
- ² A korai iskolaelhagyók olyan 18–24 éves személyek, akik legfeljebb alsó középfokú végzettséggel (ISCED2 –általános iskola felső tagozata) rendelkeznek, és a munkaerő-felmérést (LFS) megelőző négy hétben nem vettek részt továbbtanulásban vagy képzésben.
- ⁴ A minta nem reprezentatív, így az adatokat ennek ismeretében interpretáljuk.
- ⁵ Early School Leaving (ESL) index – korai iskolaelhagyás mutató. Lemorzsolódással veszélyeztetett tanuló – a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 4. § 37. pontja értelmében – az a tanuló, akinek az adott tanévben a tanulmányi átlageredménye közepes teljesítmény alatti vagy a megelőző tanévi átlageredményéhez képest legalább 1,1 mértékű romlást mutat, és esetében komplex, rendszerszintű pedagógiai intézkedések alkalmazása válik szükségessé.
- ⁶ A korai iskolaelhagyás megelőzésére szolgáló jelzőrendszer (ESL index) adatai alapján.
- ⁷ A „települési lejtő”, amely alatt alapvetően a nagyobb, illetve a kisebb települések közötti fokozódó differenciálódást értjük.
- ⁸ Intenzitás alatt a két fél közti kapcsolattartás gyakoriságát értjük.
- ⁹ A kapcsolattartás minősége mögött a két fél közti kommunikáció különböző módjai, formái és tartalmi elemei húzódnak meg.

Absztrakt

A nemzetközi és a hazai szakirodalom alapján jól látható, hogy a szülői bevonódásról szóló szakmai diskurzusban a méltányosság biztosítása, a tanulói eredményesség növelése, valamint a tanulói jóllétet előtérbe helyező narratíva erősödött fel. A szülői részvétel intenzitása és jellege, s ezzel együtt a család és az iskola kapcsolatrendszere azonban nagyon eltérő formát ölt nemcsak a nemzetközi vizsgálatokat érintő tagállamokban, hanem az egyes országok oktatási intézményeiben is (Borgonovi és Montt, 2012, 2014; OECD, 2023). Kutatási célunk az volt, hogy feltárjuk a mintába került általános iskolákban dolgozó pedagógusok nézeteit, attitűdjeit a szülői részvételről, a szülő és a pedagógus közötti együttműködés nehézségeiről. Kérdőíves adatfelvételünk 68 általános iskolában zajlott a 2018/19-es tanévben, melynek keretében 641 pedagógus válaszait elemeztük, különös tekintettel az intézmények korai iskolaelhagyásban való érintettségére. Elsődleges kutatási kérdésünk az volt, hogy a pedagógusok hogyan alakítanak a szülői aktivitást iskolájukban. Egyik hipotézisünk, miszerint a szülő-iskola kapcsolatrendszer megfelelő működtetése nagyobb problémát jelent a magasabb ESL indexű (korai iskolaelhagyás index) általános iskolák pedagógusainak, beigazolódott. Emellett feltételeztük, hogy a magasabb ESL indexű általános iskolák pedagógusai inkább növelni szeretnék a szülők részvételét az iskolájuk életében. Eredményeink szerint a korai iskolaelhagyás kockázatával erőteljesebben érintett általános iskolákban (ESL 25% felett) a pedagógusok nagyobb problémaként érzékelik az iskola és a szülők kapcsolatát, nehezebbnek ítélik a helyi közösséggel való együttműködést és a partneri viszony kialakítását. Ettől függetlenül inkább növelni szeretnék a szülők részvételét az iskolájuk életében, mivel úgy gondolják, hogy a szülők iskolapasztalatának növelésével az együttműködés lehetősége is megteremtődne, ami közvetve befolyásolhatja a tanuló iskolai magatartását, tanulási motivációit és tanulmányi eredményeit.

Kulcsszavak: szülői bevonódás; korai iskolaelhagyás; pedagógusnézetek

Kopházi-Molnár Erzsébet¹ – Fábián Gyöngyi²¹ Pannon Egyetem Humántudományi Kar² Pannon Egyetem Humántudományi Kar**‘Tüzoltó leszel s katona!’ ... (vagy)
... ‘Vadakat terelő juhász!’¹**

Tanulmányunkban kiindulásként egy rövid történeti visszatekintésre invitáljuk az olvasót, amely során a katonai szerep hazai változásának legfontosabb irányaira mutatunk rá. Ezt követően, visszatérve jelenkorunkra, megvizsgáljuk a munkánk alapjaként szolgáló hazafiasság, honvédelem és katonai képzés fogalmakat, igyekszünk azok összefüggéseinek lényegét megragadni. Az elmúlt 25 év kutatási eredményei számos kérdést vetnek fel a katonai pálya választásának körülményeit illetően, amelyekhez kapcsolódóan bemutatjuk a Honvéd Kadét Program tanulóinak körében végzett kérdőíves kutatásunk eredményeit.

A honvédelmi szemlélet térnyerése térségünkben

A II. világháborút követő évek és a hidegháború csendesebb időszaka Európában nyugalmat hozott a honvédelem területén is. Az országok sorra szüntették meg a kötelező sorkatonai szolgálatot, csökkentették a hadállomány méretét vagy a sorkatonaság időtartamát, miközben a békefenntartó erők működtetésére nagyobb figyelem hárult. A döntéseket jelentős társadalmi változások is követték, amelyek egyrészt az önkéntesség irányába mozdították a sorkatonai szolgálat ügyét egyes nemzetek esetén, másrészt kiterjesztették a honvédelmi felelősséget az addig nem érintett társadalmi csoportokra. Ezeket a változásokat részben a geopolitikai helyzet, részben a társadalmi-politikai berendezkedés vagy felekezeti elköteleződés, másrészt gazdasági döntések befolyásolták (Bieri, 2015).

A kialakult viszonylagos békés helyzetet a Krím félsziget oroszországi annektálása és Ukrajna kezdődő krízisállapota változtatta meg (Bieri, 2015). Mostanra láthatóvá vált, hogy az a viszonylagos nyugalmi állapot, amely 80 évvel ezelőtt, a II. világháború lezárultával, majd a hidegháború következtében kontinensünkön kialakult, az elmúlt években súlyos veszteségeket szenvedett (White Paper, 2025). A külpolitikai változások, valamint a már a századforduló táján jelentkező biztonságügyi nehézségek az európai térségben több államban felvetették az időközben megszüntetett kötelező sorkatonai szolgálat ismételt bevezetésének szükségességét, vagy a hiány pótlására a civil lakosság önkéntes bevonását, amely szándékot tovább erősített a külső fenyegetettség erősödő érzékelése, a nemzetállamok belső társadalmi feszültségeinek megoldási kényszere (Bieri, 2015).

A mai helyzetet elemezve megállapítható, hogy „Európa átfogó és erősödő fenyegetéssel néz szembe.” (White Paper, 2025.1.). Így kezdődik az a dokumentum, amelyet az Európai Unió a közelmúltban a 2030-ig terjedő időszakra szólóan *Fehér Könyv* néven fogalmazott meg Európa és a NATO közös védelmi stratégiájával és a térség biztonságának megerősítésével kapcsolatban. A dokumentum szándéka szerint kiindulópontként szolgál az uniós tagállamok és globális partnernemzetek együttműködése számára. Egy keretrendszer bemutatásával kívánja megfogalmazni a térség biztonságának megerősítéséhez szükséges lépéseket, az európai védelmi rendszer újraépítésének teendőit, ezen túl elemzi a védelmi képességek területén mutatkozó hiányokat, valamint erős és versenyképes védelmi ipar megalapozására szólít fel. A főbb irányelvek megfogalmazása mellett a nemzeti haderő kialakítását és fenntartását az egyes országok felelősségi körébe engedi át, ugyanakkor a haderő mobilitási képességének erősítését hangsúlyozza az Unió területén kialakítandó megfelelő háttér megteremtésével.

A dokumentum megalkotása nem előzmények nélküli. A nemzeti kormányok egy jelentős része láthatóan már a dokumentum megjelenését megelőzően tett lépéseket saját haderejének fejlesztésére, illetve újraépítésére. Az országok jelentős részében a megoldások között az önkéntes haderő kialakítása és megerősítése területén a minőségi kiképzést helyezik előtérbe, amelyet a külföldi szolgálat lehetősége, a foglalkozás társadalmi megbecsülése mellett a nőkre kiterjesztés is előnyösen befolyásol a bevonulók körében. A helyzet azonban nem egyszerű. A nehézségek között említhető például a korábbi haderő átalítása az új rendszerre vagy a haderő méretének nem megfelelő tervezése, illetve a gazdasági támogatás hiánya és gazdaságkörnyezeti problémák, amelyek nehezítik a hatékony megoldás kialakítását.

Az állomány növelése is nehézkes. A haderő mobilizálása további gyakorlati problémákba ütközik mind nemzeti, mind pedig nemzetközi szinten. Néhány ország az önkéntes katonai szolgálatot a kötelező sorozással kombinálva próbál jobb eredményre jutni saját hadállományának növelése, és ezzel a haderő erősítése tekintetében (Bieri, 2015), míg mások az európai mobilitás összképességének és a hatékony döntések matematikai modellekre épülő megoldására tesznek javaslatot (Gheondea és Plesaru, 2025).

A *Fehér Könyv*ben megfogalmazott problémák megoldásával kapcsolatosan a térségben a figyelem egyértelműen a honvédelem erősítésének irányába fordult, így a továbbiakban mindenképpen a kutatások élénkülésére lehet számítani a témában.

Hazafiasság, honvédelem és nevelés

Számos országban fontos téma a hazafias szemlélet, viszont a fogalom jelentése, a hazafias szemléletre nevelés lehetőségei, keretei, módszertana és színtere, valamint mindezekhez kapcsolódóan a honvédelemre nevelés nem mutat egységes képet. Különösen így van ez, ha a megvalósítás gyakorlatát vizsgáljuk.

Elsőként nézzünk néhány példát a gyakorlatból! Tapasztaljuk, hogy az amerikaiak nagy többsége büszke hazájára, annak ellenére, hogy nincs állami program a hazafias nevelés oktatására. Viszont a nevelés szinte minden szintjén az intézményi gyakorlatban gyakran kerül előtérbe a 'milyen a jó amerikai' téma. Ezzel szöges ellentétben Japánban a hazafias érzelmeik alapján is osztályozzák a 11 éves tanulókat, az oktatásban pedig a tanárok kifejezett feladata a hazafiság és a nemzeti méltóság érzésének felkeltése a diákokban. Kínában a tömegkommunikáció fordít nagy hangsúlyt a hazafias szemlélet alakítására, míg Németországban igyekeznek bevonni a fiatalokat a haza érdekében végzett iskolán kívüli társadalmi és ökológiai tevékenységekbe, vagy alternatív polgári szolgálatra bátorítják őket. Franciaországban Emmanuel Macron elnök kétfázisú katonai szolgálatot vezetett be, amelynek első része egy egyhónapos kötelező, majd egy három

hónap és egy év közötti választható szolgálatból áll. Svédország 2018 januárjától tizenháromezer fiatalat választott ki sorkatonai szolgálatra. Oroszországban pedig a hazafias nevelést a társadalom széttöredezetttségének leküzdésére alkalmas eszköznek tekintik (Modern Iskola, 2019).

A haderőhöz vonzódás megerősítése érdekében több országban további kiemelt területként a fiatalok megszólításának új stratégiáit dolgozták ki és léptették életbe a honvédelmi nevelés intézményesítésével. Ezek a nemzetenként sajátos megoldások azonban jelentős mértékű eltéréseket mutatnak. Egy ezt vizsgáló elemzés (Ulrich és Matyasik, 2022) Svédország, Németország, Franciaország, a balti uniós államok és Lengyelország honvédelmi nevelési gyakorlatának összevetését végzi el.

A tanulmány (Ulrich és Matyasik, 2022) kiindulópontként a honvédelmi nevelés azon meghatározásából indul ki, mely szerint az a neveléssel foglalkozó szakemberek és tanulók olyan tevékenységeinek összessége, amely az utóbbiakat a honvédelem specifikus ismereteinek, gyakorlati készségeinek és a honvédelmi területen szükséges habitusnak a magas szintű elsajátításában támogató folyamat. A tevékenység-együttes egyidejűleg elősegíti a védelem tág értelmezéséhez kapcsolódó készségek, érdeklődés, attitűdök, meggyőződés és vélemény alakulását is. A szerzők az említett országokban folyó honvédelmi nevelés gyakorlati megvalósulását is vizsgálják. Megállapításuk szerint azokban az országokban, ahol a honvédelmi nevelés az iskolai tanterv része, az ország egészére vonatkozó nemzetspecifikus jogszabályokat vezettek be, amelyek azonban meglehetősen eltérnek más nemzetek szabályaitól.

Az eltérések kiküszöbölésére a tanulmány egységes európai uniós képzési megoldásra tesz javaslatot, amely az Unió egészére vonatkoztatva határozza meg a közös tantervi alapelveket, magába foglalva az egyes országokban megtapasztalt jó gyakorlatokat is. Például a képzés kiegészítéseként a Franciaországban bevezetett egy és öt év közötti önkéntes időszak jó lehetőség lehet az érdeklődő, de elköteleződni még nem képes fiatalok motiválását tekintve minden tagállamban. A haderő és a civil társadalom együttműködését az iskolai képzés és védelmi minisztérium kooperációjában képzelik el a szerzők, hangsúlyozva a különböző országok honvédelemért felelős intézményeinek együttműködését is. Ugyanakkor a civil társadalom bevonása a honvédelmi tevékenységbe jelentős támogatást nyújthat olyan váratlan krízishelyzetek megoldásában is, mint amilyen például a Covid-pandémia időszaka volt.

A fenti tapasztalatok két következtetést engednek meg számunkra. Úgy tűnik, hogy a hazafiasság tartalmának értelmezése kultúrafüggő, ebből kifolyólag erősítése és gyakorlati színterei nagy szóródást mutathatnak az eltérő kultúrák között. Gyakori megoldás az erre való iskolai honvédelmi nevelés, ám nem kizárólag az oktatás az egyetlen lehetséges út ahhoz, hogy a hazát szerető, a hazára, a nemzetre büszke állampolgárok képviseljék az adott kultúrát.

Bár az eddigi kutatások nagyban segíthetik a honvédelmi neveléssel kapcsolatos európai egységes gondolkodásmód megalapozását, egyetértünk Ulrich és Matyasik (2022) azon állításával, mely szerint további vizsgálatokra van szükség a honvédelmi nevelés jelen helyzetének pontosabb feltárásához és megoldások megfogalmazásához. További kutatási kérdésként merülhet fel annak vizsgálata is, milyen összefüggés van a hazafiasság érzelm változása és az intézményesített honvédelmi nevelés között. Ez utóbbira a későbbiekben bemutatott hazai környezetben folytatott vizsgálatunkban még visszatérünk egy rövid tapasztalat erejéig.

A továbbiakban szűkítsük le érdeklődésünket a hazai környezetre, és vizsgáljuk meg a hazafiasság fogalmát ebben a környezetben történeti távlatban.

*Hazafias nevelés Magyarországon:
a közelmúlt*

A hazafiaság és a katonai lét gyakran kapcsolódik a történelmi színtereken. Az életét a hazájáért feláldozó spártai katonáról, vagy az athéni férfiakról, akik kötelességüknek érezték, hogy harcoljanak hazájukért, esetleg a középkori lovagokról már mindannyian olvastunk, tanultunk, a hazai viszonyokról e témában azonban kevesebb tudásunk van. Hajdicsné Varga Katalin (2015) tanulmányában találunk adalékokat a különböző korokhoz. Ezek szerint a 16. századtól a végvidékeket a főúri udvarok kormányozták, ezért a katonai képzés során ezek vezetési gyakorlatát is szükséges volt elsajátítaniuk. Katonai képzőintézményekről a 17. századtól beszélhetünk, ahol szervezett oktatás formájában képezték a katonákat. Hazánkban azonban nem alakult ki állandó hadsereg, a tiszti rangot vagy vették, vagy a nemesi származásból egyértelműen következett. A 18–19. századra vált közhíggé a katonai szakma ismerete, így katonai ismeretek is kerültek a különböző szintű képzések tananyagába (Hajdicsné, 2015).

A trianoni veszteség utáni időszak tan-
könyveiben vizsgálva a hazafiság megjelenésével kapcsolatban Pálmai (2017) arra a megállapításra jut, hogy azokban – érthető módon –

„túlteng az [...] emlékezés és a magyarságtudat erősítésének vágya. A háború előidézte sokkhatások arra ösztönözték az időszak vezető politikusait és pedagógusait, hogy a hon fiatal nemzedéke számára azt sugallják: nincs nagyobb dicsőség egy magyar számára, mint a nemzet katonájának lenni, érte hősi halált halni, a hazát mindenáron megvédeni, és addig soha nem nyugodni, míg az elcsatolt területeket a magyarság vissza nem kapja. Ilyenformán gyakran olvashatunk olyan versikéket, mondókákat és történeteket a tankönyvekben, amelyekben a fiúgyermekeket arra bátorítják, hogy lépjenek be katonának, harcoljanak Magyarorszáért.” (Pálmai, 2017.93.).

Míg az I. világháború utáni időszak a hazafiság fogalmát a katonai tevékenységgel kapcsolja össze, a század végére ez elhalványodni látszik.

Miklósy Gyula (1998) írásában arra hívta fel a figyelmet, hogy a hazafias nevelés pusztán megvalósítható elemmé vált a különböző tantárgyak kereteiben, mivel a századfordulóra jellemzően depolitizálódott iskolaügy nem tekintette nevelési célnak a hazafias nevelést. A szerző munkájában a hazafiság fogalmát érzelmi beállítódás és cselekvésre irányuló akarat kettősségében azonosítva azt különféle tantárgyak keretében helyezi el. Egyrészt az érzelmi nevelés fontos fejlesztő eszköze lehet az irodalom és a személyes példamutatás. Másrészt az akarati nevelés, amely cselekvő hazafiságot eredményez, és a hazáért vagy a mikrokörnyezetünkért való tenni akarásban valósul meg, a társadalmi ismeretek tanításában érhető tetten.

Míg az I. világháború utáni időszak a hazafiság fogalmát a katonai tevékenységgel kapcsolja össze, a század végére ez elhalványodni látszik. Miklósy Gyula (1998) írásában arra hívta fel a figyelmet, hogy a hazafias nevelés pusztán megvalósítható elemmé vált

a különböző tantárgyak kereteiben, mivel a századfordulóra jellemzően depolitizálódott iskolaügy nem tekintette nevelési célnak a hazafias nevelést. A szerző munkájában a hazafiság fogalmát érzelmi beállítódás és cselekvésre irányuló akarat kettősségében azonosítva azt különféle tantárgyak keretében helyezi el. Egyrészt az érzelmi nevelés fontos fejlesztő eszköze lehet az irodalom és a személyes példamutatás. Másrészt az akarati nevelés, amely cselekvő hazafiságot eredményez, és a hazáért vagy a mikrokörnyezetünkért való tenni akarásban valósul meg, a társadalmi ismeretek tanításában érhető tetten. A szerző azt is megemlíti, hogy a

„hazafiságra nevelésben a nevelési-oktatási intézmények – különösen a honvédség által fenntartottak – kiemelt jelentőséget kapnak. A ’regionális haza’ sajátos műveltséget ad az állampolgároknak, felvértezi őket, hogy közéleti szereplésük kiterjedhessen.” (Miklósy, 1998.74.).

Ezekkel a gondolatokkal a szerző azt is hangsúlyozza, ilyen ismeretekre mindenkinek szüksége lenne, így a honvédelmi nevelés célja tehát nem pusztán honvédelmi előképzettséget nyújtása azok számára, akik majd katonai pályán folytatják tanulmányaikat, hanem egy nagyobb célcsoportra terjed ki (Miklósy, 1998).

A századforduló hazai honvédelmi nevelésének kevésbé sikeres szakaszát egy tankönyv megjelenése zárta le. A Katonasuli sorozat részeként Kojanitz László szerkesztésében megjelenő *Katonai alapismeretek* c. tankönyv (Dr. Tóth, 2010) az ország nemzeti és szövetségi politikájában megjelenő célkitűzéseket helyezte előtérbe. Célja az volt, hogy a 14–18 éves korosztály számára segítsen kézzelfogható tartalommal megtölteni a *hazafiság*, *hazaszeretet*, *honvédelem* fogalmakat. A bőséges, minden részletre kiterjedő tananyag a katonai szervezetektől a terrorizmuson keresztül a honvédelem gyakorlati eszközeinek bemutatásáig lehetővé tette, hogy a fiatalok elsajátítsák a Magyar Köztársaság biztonság- és szövetségi politikájának alapjait. Ugyancsak a tartalom része a honvédelemmel kapcsolatos szabályzók, az állampolgárok honvédelemmel összefüggő kötelezettségei, a Magyar Honvédség felépítése is.

Mindeközben a fiatalok ismereteinek bővülésével a honvédelem mindennapjai is megélevenednek a kötet használata során.

A Katonasuli program az egyre sikeresebb kommunikációnak köszönhetően a társadalom számára is közelebb hozta a katonai képzést (Jobbágy és Stummer, 2010). Hamarosan elindult a katonai szakmai oktatók képzése, majd az oktatási intézmények egyre emelkedő létszámban vettek fel diákokat. Ezt követően pedig elindult a Honvéd Kadét Program, amelynek részletesebb bemutatására a későbbiekben térünk ki.

A hazafiság, honvédelmi nevelés és katonai képzés fogalomrendszere

A hazafiság fogalmának az adott kultúra által meghatározott tartalmának lehetséges eltéréseit már említettük. A következőkben a fogalommal és jelenséggel kapcsolatos hazai kutatások eredményeit foglaljuk össze.

A hazáért és a nemzetért való cselekvési készség kialakulása egy folyamat. Bábosik (1998) szerint a folyamat a következő fázisokból tevődik össze: „nemzettudat – énkép – nemzeti önbesorolás (azonosulás) – pozitív beállítódás (cselekvési készenlét) a választott nemzetkategóriával kapcsolatban (=hazafiság)” (Bábosik, 1998.41.).

Tovább vizsgálva, a nemzeti szocializáció első szakasza 6-7 éves korban következik be, amikor a gyermek szűkebb környezetét ismeri meg elsősorban a családon keresztül. A második (8-9 éves kor) és a harmadik (10-11 éves kor) fázisban már megjelenik az iskola egyre erősödő szerepe, azon belül is a tananyag és a tanár személyisége döntő

fontosságú. Ez az az alapozó szakasz, amelynek segítségével kialakul a hazafiság mint személyiségbeli képződmény, morális sajátosság.

„Eszerint a hazafiság döntő formai jegyének tekinthető annak aktív jellege, az a tény, hogy a hazafiság pszichológiai természetét tekintve beállítódás, vagyis cselekvési készenlét, meghatározott típusú tettek, magatartásformák végrehajtásával kapcsolatos belső késztettség, szükséglet.” (Bábosik, 1998.45.).

Ebből az következik, hogy

„a hazafias és honvédelmi nevelés kulcsponja nem a lexikális tudás átadása, hanem a szemlélet közvetítése. Ennek megfelelően szinte mindegy, hogy mi van a tantervben vagy a tankönyvben, ha a szemléletet az iskola vagy az ott dolgozó tanár nem akarja közvetíteni, mivel a pedagógus személyisége, hozzáállása indirekt módon sokkal inkább hat a diákra, mint a tankönyvben olvasott szöveg.” (Lacsny, 2017.139.).

A fentiekből jól érzékelhető, hogy a hazafias és a honvédelmi nevelés, továbbá ehhez kapcsolódóan a katonai kiképzés is gyakran kapcsolódó fogalomként, esetleg szinonim módon jelenik meg a szakmai és a közbeszédben egyaránt. De valóban egymást helyettesítő fogalmakról van-e szó?

Karlovit (2024) munkája alapján jól kirajzolódik, hogy a *hazafiság*, *honvédelmi nevelés* és *katonai képzés* fogalmak rész-egész összefüggésben értelmezendők. A hazafiságnál szűkebb a honvédelmi nevelés fogalom, amely a haza megvédéséhez szükséges ismeretek és készségek elsajátítását jelenti. A katonai képzés pedig még ennél is szűkebb, amely fegyveres kiképzést is magába foglal. Az oktatás világát előtérbe helyezve látható, hogy ma a honvédelmi nevelés az állampolgári ismeretek részét képezi, ugyanakkor Karlovitz (2024) szerint megfontolandó a kompetencia fejlesztésének beépítése különböző egyéb tantárgyak tananyagába.

A honvédelmi nevelés és kadétképzés előzményei

A kötelező sorkatonai szolgálat 2004-ben megszűnt hazánkban. Mondhatjuk, hogy ezért is indult el a KatonaSuli program, amely a hazafias és a honvédelmi nevelésre készítette fel a diákokat 2005-től. A katonai alapismeretek ebben az anyagban akkor egy választható közismereti vizsgatárgyként szerepelt, és a 2012/13-as tanévtől ebből már emelt szinten is lehetett érettségit tenni.

„A bevezetéstől kezdődő tíz tanév során 1052 diák érettségizett a tantárgyból, az emelt szintű érettségit azonban a bevezetését követő négy év során mindössze 29-en választották. Ennek az alacsony számnak az okai között egyfelől a középfokú oktatásban, különösen a szakképző iskolákban bevezetett változtatások lehetnek (a szakiskolákban ugyanis kötelezővé tették a szakmai érettségi tárgyak választását, így a katonai alapismeretek érettségi tantárgyként már nem jöhetett szóba), másfelől az is, hogy az emelt szintű oktatást ebből a tantárgyból kevésbé preferálták a diákok.” (Kun Szabó, 2018.354.).

Ezért is következhetett be az, hogy a hazafias és honvédelmi nevelés újabb állomásaként megjelent a Honvéd Kadét Program, amely a 2017/18-as tanévtől a KatonaSuli új elnevezése.

A hazai Honvéd Kadét Program jelenlegi rendszere

Az új program három különböző szinten biztosítja a fiatalok számára a hazafias eszmékkel, a honvédelemmel és a katonai pályával való ismerkedést. Az 2018/19-es tanévben még 54 partneriskolával és 1723 kadéttal büszkélkedő program 2024-re már 140 iskolában volt jelen, és több mint 15000 fiatal vett részt benne. A Honvéd Kadét Program, valamint a hazafias és honvédelmi nevelés támogatásáról a honvédelmi miniszter 42/2021. (VIII. 31.) HM utasítása rendelkezik. Ez a jogi háttér biztosítja a kereteket a hazai képzés formájának megszervezéséhez, illetve definiálja a legfontosabb fogalmakat is. A Honvéd Kadét Programnak három szintjét különbözteti meg: HKP I., HKP II. és HKP III. A különbség abban áll, milyen mértékben és mélységben tartalmazzák az egyes programok a honvédelmi nevelés elemeit.

A HKP I. szint gimnáziumokban, szakgimnáziumokban és technikumokban szervezhető képzési forma, amely biztosítja a diákoknak a honvédelmi alapismeretek tárgyat, amelyből a tanulmányok végén érettségi vizsga tehető. A HKP 1. közismereti képzés, melynek során a diákok heti 1-2 órában tanulnak választható érettségi tárgyként honvédelmi alapismereteket. Olyan gyakorlati képzést kapnak, amely során például az elsősegélynyújtás vagy önvédelem gyakorlatát ismerhetik meg.

A HKP II. szinten a tanulásra azokban a középiskolákban van lehetőség, amelyek már legalább három éve csatlakoztak a programhoz, és sikeresen működtetik a HKP I. szintet. A képzés során a diákok a 9–12. évfolyamon összesen közel 1500 órában tanulnak a honvédelemhez kapcsolódó tantárgyakat ágazati szakképzés keretein belül, majd honvédelmi ismeretek szakmai tantárgyból kötelezően érettségi vizsgát is tesznek. A honvédelmi nevelést számos szabadidős program egészíti ki, amelyek nagyon népszerű elemei a képzéseknek. Amellett, hogy a tanulók olyan tevékenységekben vesznek részt, amelyek csak itt érhetőek el (pl. ejtőernyőzés, sportlövészet), a képzés során a mindennapi életben használható tudásra is szert tesznek (pl. elsősegélynyújtás). A HKP II. első két évének ágazati szakoktatását követően szakmai képzéssel folytatódik. Itt szakirány választására kerül sor (pl. logisztika vagy környezetvédelem), így a végzősök az érettségi bizonyítvány mellé technikus oklevelet is kapnak.

A HKP III. szint a legintenzívebb képzési forma, amely pillanatnyilag mindössze négy intézményben működik. Madarász (2015) írásában ezt a képzési formát veszi górcső alá. Megállapítja, hogy az itt folyó képzés a honvédelmi nevelési célok elérésére elsősorban azzal a nem titkolt szándékkal jött létre, hogy ez a típusú intézmény a katonai utánpótlás képzését biztosítsa. A bentlakásos intézményben tanuló diákoknak azonban nem kötelező a katonai pályaválasztás középiskolai tanulmányaik végétével. A bemenet önkéntességen alapul, azaz senkinek nem kötelező felvételi vizsgát tenni, előzetesen katonai alapismereteket tanulni. Ezen túl a kimenet is az önkéntesség lehetőségét hordozza magában, hiszen az intézményt elvégezve nem kötelező a katonai pályán történő továbbtanulás. Ezen a szinten is megtalálhatóak a szakmai képzés mellett az ahhoz illeszkedő szabadidős tevékenységek, így a tanulók például sporttal is töltik az idejüket. Ugyanakkor a szoros napirend, a katonás viselkedési normák és a HM-fenntartás mind a katonai pálya irányába terelik a fiatalokat, akik a korábbi katonai kollégiumokkal szemben, jogi értelemben diákoknak minősülnek (Madarász, 2015).

Emellett fontos tudnunk, hogy a HKP programba járó tanulók a 9. évfolyam 2. félévétől 3,50 tanulmányi átlag teljesítése esetén Béri Balogh Ádám ösztöndíjra jogosultak, amelynek összege tanulmányi eredményhez kötött, és a tanév 10 hónapja alatt kapható. A szerző a képzés vizsgálata során arra is felhívja a figyelmet, hogy a gyakorlat és a katonai és a pedagógiai alapelvek nem mindig vannak összhangban, a bezártság, a koedukáció problémái pedig ugyancsak megoldandó kérdések.

A hazai honvédelmi nevelés és katonai képzés kutatása

A testnevelés és az alapvető honvédelmi nevelés közös, egymást erősítő vonásainak vizsgálata (Hamar 2023) azt igazolja, hogy a teljesítményelvárás, a teljesítményirányultság közös elemek, emellett a közös értékek nélkülözhetetlen alkotóeleme a rend és a fegyelem. Kristofóri (2023) a sport eszközrendszerét vizsgálja a honvédelmi nevelés rendszerében elhelyezve. A szerző szerint a sport honvédelmi eszközként alkalmazható, amit a sport fogalma önmagában bizonyít. A fogalom tartalmazza a nemzeti értékeket, az összetartozást, a versenyzést, a részvételt és győzelmet, a teljesítményt, a munka becsületét, az önfegyelmet, öngondoskodást és az egyén közösségért tett felelősségét. A tanulmány következtetése az, hogy a honvédelmi nevelési programok a sporton keresztül nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy az állampolgárok minél szélesebb körben sajátítsák el az alapszintű honvédelmi ismereteket. És hogyan tovább?

A pályaválasztási motiváció vizsgálata

A katonai pályamotivációra irányuló korábbi hazai és nemzetközi vizsgálatok túlnyomó többsége szerint a fiatalok és felnőttek katonai pályát választó döntését a számukra alapvetőként érzékelt szükségletek kielégítése határozza meg, amelyek a biztonság, az elfogadott életvitelhez szükséges rendszeres jövedelem, a csapatmunka, valamint a kihívások keresése.

A vizsgálat kutatási előzményei

Karlovitcz László 2024-es tanulmánya arra világít rá, hogy a hazafiság, hazaszeretet és katonai képzés többnyire a politikusok gondolati világában kapcsolódik szorosan össze, olyan módon, hogy vélekedésük szerint a katonai életpálya választásához elegendő a hazaszeretet kialakítása.

„Ebből következően létezik az a hit, hogy, ha az iskolákban a pedagógusoknak sikerül a hazaszeretetet megalapozni a tanulóknban, akkor majd szívesen mennek akár katonának is, mert bennük lesz a haza akár fegyveres megvédésének elemi szükséglete.

Karlovitcz László 2024-es tanulmánya arra világít rá, hogy a hazafiság, hazaszeretet és katonai képzés többnyire a politikusok gondolati világában kapcsolódik szorosan össze, olyan módon, hogy vélekedésük szerint a katonai életpálya választásához elegendő a hazaszeretet kialakítása.

„Ebből következően létezik az a hit, hogy, ha az iskolákban a pedagógusoknak sikerül a hazaszeretetet megalapozni a tanulóknban, akkor majd szívesen mennek akár katonának is, mert bennük lesz a haza akár fegyveres megvédésének elemi szükséglete. [Pedig a] katona alapjában véve (meg)fizetésért dolgozik. Mérlegeli, mennyire szereti csinálni a munkáját, az mennyire kiszámítható, vállalkozhatók-e számára a változások, egyáltalán: a katonai szolgálat egészében véve mennyire válik javára saját magának és a családjának.” (Karlovitcz, 2024.8.).

A hazaszeretet ugyan szükséges, de nem elégséges a katonai pálya választásához.

[Pedig a] katona alapjában véve (meg)fizetésért dolgozik. Mérlegeli, mennyire szereti csinálni a munkáját, az mennyire kiszámítható, vállalkozók-e számára a változások, egyáltalán: a katonai szolgálat egészében véve mennyire válik javára saját magának és a családjának.” (Karlovit, 2024.8.).

A hazaszeretet ugyan szükséges, de nem elégséges a katonai pálya választásához.

A közelmúlt kutatásai ezt az állítást igazolni látszanak, amikor a belső (élettörténeti vagy személyiségbeli), valamint külső környezeti jellemzők szerepét vizsgálva próbálják megállapítani, melyek a leghangúlyosabb befolyásoló tényezők a katonai pálya választásában.

Egyes korábbi kutatások szerint a katonai pályát választók pályamotivációját a kisgyermekkorú romantikus élmények és hősről, bátorságról, lovagiasságról szóló történetek (Kanyó, 2002) gyakran aktiválják a későbbi években.

A belső egyéni értékek terén végzett újabb hazai kutatások a katonai képzés iránti tanulói motivációt árnyaltabban mutatják be. Eszerint a hazaszeretet, a haza védelme iránti felelősségérzet (Pákozdi, 2022; Varga, 2011) mellett a tudatos katonai pályaválasztás során ugyancsak meghatározó lehet missziós feladatvállalás iránti érdeklődés (Pákozdi, 2022; Varga 2011), valamint a katonai értékekkel (mint például tisztelet, alázat, szabálykövetés) történő azonosulás (Pákozdi, 2019, 2022) is.

További motivációs elemként működhet az egyéni útkeresés során a jövőbeli megvalósított cél által nyújtott siker keresése (Pákozdi, 2022). A csapathoz tartozás különleges motivációs erejét a közös programok és kiképzés során megtapasztalt közösségi élet tovább erősítheti (Kristofóri, 2023; Pákozdi, 2020; Pákozdi és Bárdos, 2022).

A pálya iránti érdeklődést azonban számos külső társas tényező is befolyásolhatja, amely hatások dinamikus változása pusztán az adott körülmények közvetlen vizsgálatán keresztül követhetők, így akár egymásnak ellentmondó eredmények is születhetnek. A középiskolai, valamint fiatal felnőttkori pályaválasztás során az egyén életminőségét meghatározó igények mellett a szülők, társak, az iskola (tanárok), valamint a társadalmi hatások hangsúlyosan jelenhetnek meg a katonai területen (Jobbágy és Stummer, 2010; Kanyó, 2002). Mindeközben Bakos 2013-ban végzett felmérést pályaválasztás előtt álló fiatalok körében, és arra a megállapításra jutott, hogy a vizsgált környezetben a honvédelem ügye nem téma a családi vagy a baráti körökben, továbbá a tanulók ismeretei a Magyar Honvédségről vagy hiányosak, vagy torzok (Bakos, 2013). Lehetséges azonban az is, hogy a fiatalok egyszerűen még nincsenek felkészülve a pályaválasztásra.

Meggyőződésünk, hogy napjainkban a pályaválasztási attitűdök az internethasználat dinamikus terjedése nyomán, valamint az éppen zajló globális vagy nemzetközi eseményeknek köszönhetően is átíródhatnak. A hatást gyakorló tényezők dinamikájának hatékony vizsgálata több tudományág kereszttetszetében valósítható meg, ennél fogva támogatjuk Varga (2013) megállapítását, amely a téma megragadásának interdiszciplinaritását hangsúlyozza.

A kutatás célja, módszere és eredményei

Kutatásunkat a Honvéd Kadét Program már korábban felvázolt három képzési formájában tanulmányokat végző tanulók bevonásával végeztük. A jelenlegi iskolai keretek között folytatott honvédelmi nevelés szervezeti jellemzőinek ismeretén túl célunk annak feltárása volt, mennyire sikeres ez a program.

A programban a növekvő számú diákság fontos, de mindössze egyetlen mutató, amely könnyen számszerűsíthető eredményt ad ugyan, a képzés tényleges hatékonyságáról mégsem nyújt egyértelmű képet. További információ eléréséhez egy olyan kérdéssort

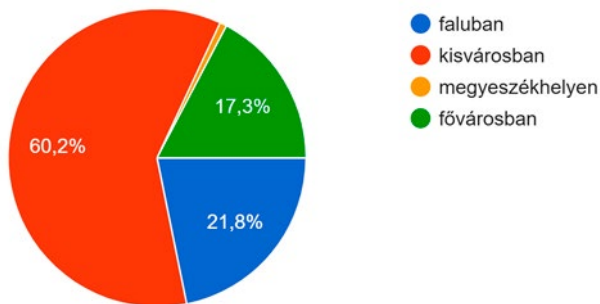
állítottunk össze a tanulók számára, amelyben az iskola választásának körülményeire, az oktatási környezet tanulók által megítélt előnyös és kevésbé előnyös jellemzőire, valamint további célkitűzéseikre térünk ki, hogy ezzel felmérjük a diákok iskola- és pályaválasztási motivációit.

Az adatgyűjtés során a HKP iskoláknak célzottan küldtük ki az anonim online Google-kérdőívet, amelyet 132 tanuló töltött ki, 16 lány és 116 fiú. (Az első válasz ugyan 133 diáktól érkezett, 1 azonban a későbbiekben semmi másra nem válaszolt, így az ő választát kizártuk.)

Elsőként a tanulók lakhelyére kérdeztünk rá. Mivel a különböző iskolatípusokból eltérő számú választ kaptunk, így első ránézésre azt állapíthatjuk meg, a kitöltők nagy része kisebb településeken, azaz faluban és kisvárosban él, amint az az 1. ábrán látható.

Hol laksz?

133 válasz



1. ábra. A kitöltők megoszlása lakóhely szerint (Forrás: Google-kérdőív)

Ha árnyalni akarjuk a képet, akkor pedig az 1. táblázat alapján azt is láthatjuk, hogy az egyes iskolatípusba járók között ez milyen arányt képvisel. Ez alapján megállapítható, hogy mind a három iskolatípus tanulói között felülreprezentáltak a kisebb településekről, elsősorban a kisvárosból, másodsorban a faluból érkezők.

1. táblázat. A kérdőív kitöltőinek lakhely szerinti megoszlása iskolatípusonként
(Forrás: saját szerkesztés Google-kérdőív alapján)

	HKP I – 104		HKP II – 23		HKP III – 5	
falú	21	20%	8	35%	-	-
kisváros	62	60%	14	61%	3	60%
megyeszékhely	1	1%	-	-	-	-
főváros	20	19%	1	4%	2	40%

A demográfiai adatokat követően elsőként az iskolaválasztás háttérére voltunk kíváncsiak. A 2. ábrán az látható, hogy a barátok, a szülők, az ismerősök és az általános iskolai tanárok befolyása együttesen körülbelül a felét teszik ki az értékeknek, vagyis a személyektől származó információknak viszonylag nagy szerepe van abban, hogy ezt az iskolát választják a gyerekek. Olyan praktikus szempont, mint az iskola közelsége a lakóhelyhez, szintén nem elhanyagolható, a reklám alapján történő iskolaválasztás azonban ehhez képest viszonylag csekély mértékű, viszont az egyéb kategóriára több mint a megkérdezettek harmada jelölt választ.

MI alapján választottad a HKP osztályt?

132 válasz



2. ábra. A HKP osztály kiválasztásának motivációi (Forrás: Google-kérdőív)

2. táblázat. A HKP osztály kiválasztásának motivációi iskolatípusonként
(Forrás: saját szerkesztés Google-kérdőív alapján)

	HKP I		HKP II		HKP III	
szüleim ajánlották	10	9,5%	4	17%	-	-
ismerőseim ajánlották	11	11%	6	26%	-	-
barátaim is ide járnak	22	21%	3	13%	2	40%
az általános iskolai tanáraink ajánlották	2	2%	1	4%	-	-
reklám alapján	7	7%	-	-	-	-
ez volt a legközelebb a lakóhelyemhez	10	9,5%	3	13%	2	40%
egyéb	42	40%	6	26%	1	20%

A 2. táblázatban azt is láthatjuk, hogy a HKP I. és HKP III. osztályokba való jelentkezésre viszonylag nagy hatása van a baráti társaságnak, ami ebben a korban szinte természetes a serdülőkor küszöbén állóknak. Az iskolaváltásnál pedig kifejezetten előnyös számukra a társas támogatás.

„13–14 éves kortól a barátság egyben az érzelmi biztonságot, intimitást nyújtó kapcsolatot is jelent, ami nagymértékben segíti a másik melletti elköteleződést, aminek nagy szerepe van iskolai környezetben a csoporton belüli problémák, konfliktusok megoldásában: általában annak adnak igazat, akiket barátjuknak tekintenek, illetve akihez érzelmileg közel állnak” (Kasik és mtsai, 2022.33.).

A HKP II. osztályba járók esetében pedig az ismerősöktől kapott információ segített leginkább a választásban.

Érdemes megjegyezni, hogy a Honvéd Kadét Programokról a legtöbb tájékoztatást az egyes iskolák honlapjain találhatjuk, így nem meglepő, hogy a reklámokból való tájékozódás nem túl népszerű. Országos szintű, átfogó reklámok nélkül a HKP osztályok létezése nehezen vihető át a köztudatba. A már bekerült diákokat pedig az iskolának érdekében áll megtartani, hiszen az intézményeknek szigorú szabályok írják elő az ilyen osztályok működtetésének fenntartását. Erről a 42/2021. (VIII.31.) HM utasítás rendelkezik.² Eszerint a HKP partneriskolában tanuló diákok legalább 3%-a, de évfolyamonként

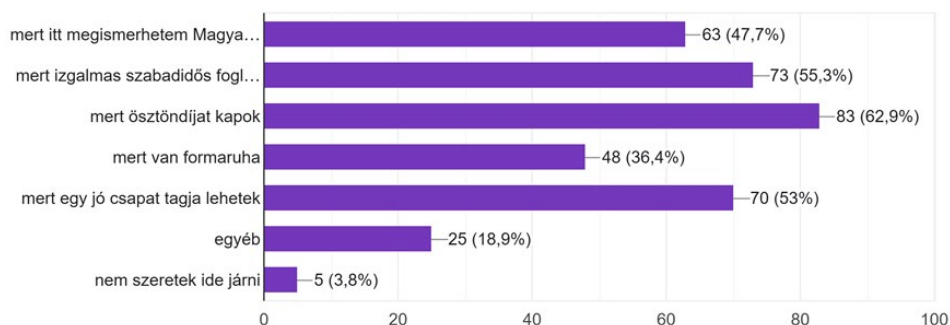
legalább 10 fő honvéd kadét, ami azt jelenti, hogy egyrészt energiát kell fordítani a beiskolázásra, másrészt olyan színvonalú oktatást és egyéb szolgáltatást kell nyújtani, hogy a tanulókat meg is tudják tartani.

Azt szeretnénk volna ezért felmérni, miért szeretnek ide járni a tanulók, amire a válasz a 3. ábrán látható. A válaszokból egyértelműen kitűnik, hogy legvonzóbb az ösztöndíj lehetősége, amelyet vélhetően az is magyaráz, milyen településtípusból és ezzel összefüggésben milyen szocioökonómiai státusból érkezik az adott tanuló.

Fentebb már láthattuk, hogy nagy részük faluból és kisvárosból választja ezt a képzési formát, továbbá az iskola és az otthon viszonylagos közelsége is fontos a diákok számára, így feltételezhetően számukra az anyagi segítség nemcsak vonzó, hanem létfontosságú faktor. Hangsúlyos szerep jut az izgalmas szabadidős foglalkozásoknak ('Mert itt izgalmas szabadidős foglalkozások vannak') és a jó csapatnak ('Mert egy jó csapat tagja lehetek'), azaz a közösséghez tartozás érzésének. Csak a negyedik leg többet megjelölt válasz formájában jelenik meg maga a honvédelmi képzés gondolata ('Mert itt megismerhetem Magyarország honvédelmét'), ötödikként pedig a formaruha kérdése, tehát a válaszokból inkább az anyagi és a társas támogatás ösztönző ereje látszik, a képzés tartalmi elemeit megelőzve.

Miért szereted ezt az iskolát? (több válasz is lehetséges)

132 válasz

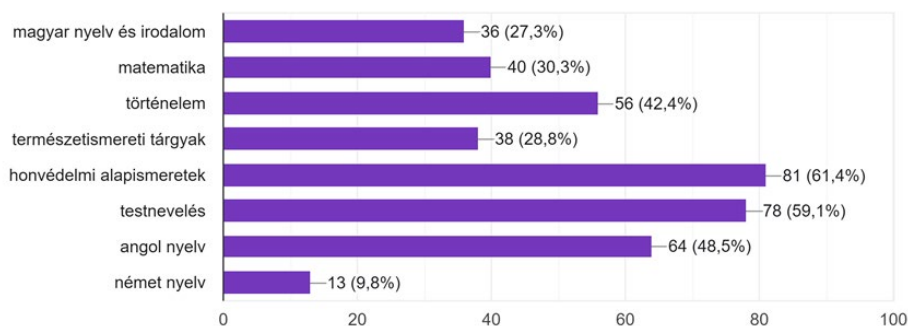


3. ábra. Az iskolák kedvelésének okai (Forrás: Google-kérdőív)

Az iskola legfőbb feladata azonban a tanítás, így a vonzó ösztöndíj és a szabadidős tevékenységek mellett arról is megkérdeztük a diákokat, melyik tantárgyat kedvelik a legjobban, amelyből egyértelműen az látszik, hogy a honvédelmi alapismeretek és a testnevelés a legnépszerűbb, de ezek mellett az angol nyelvet is megjelölte e válaszadók csaknem fele.

Melyik tárgyat szereted a legjobban? (több válasz is lehetséges)

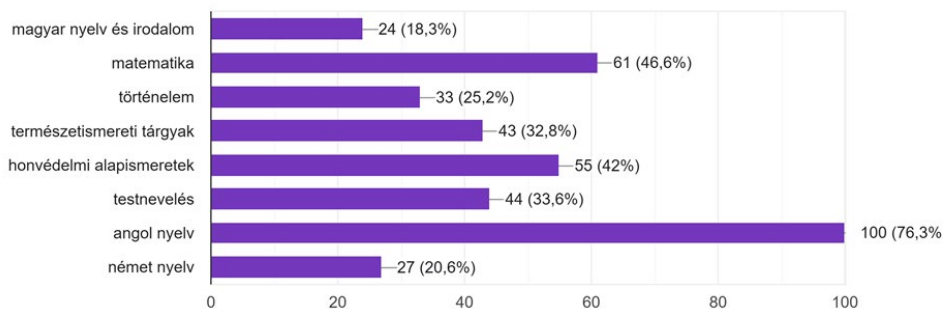
132 válasz



4. ábra. A legkedveltebb tantárgyak (Forrás: Google-kérdőív)

Melyik tárgyat érzed a leghasznosabbnak a jövő szempontjából? (több válasz is lehetséges)

131 válasz

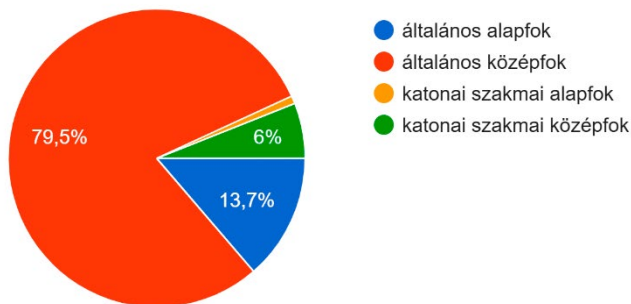


5. ábra. A leghasznosabbnak ítélt tantárgyak (Forrás: Google-kérdőív)

Az 5. ábra szerint viszont a leghasznosabb számukra a jövő szempontjából az angol nyelv és a matematikai ismeretek, vagyis ebből már valamiféle jövőkép is kibontakozik a továbbtanulás szempontjából. Egy korábbi kutatás már felmérte a katonai szakmai nyelvvizsgákra való felkészülés lehetőségét a Honvéd Kadét Programban részt vevő iskolákban (Fábián és Kopházi-Molnár, 2023). Az eredményekből a középszintű érettségi és az általános (tehát nem szakmai anyaggal bővített) nyelvvizsga célként való megjelölése rajzolódott ki, amely egyébként a többi iskolában is megfigyelhető általános tendencia. Ez a 6. ábra alapján kutatásunkban is jól megfigyelhető, a diákoknak összesen 6%-a jelölte meg célként a katonai szakmai középfokú nyelvvizsgát, az alapfokot pedig még ennyien sem.

Milyen nyelvvizsgát szeretnél tenni?

117 válasz



6. ábra. Tervezett nyelvvizsgatípusok (Forrás: Google-kérdőív)

A jövőre nézve milyen terveid vannak?

131 válasz



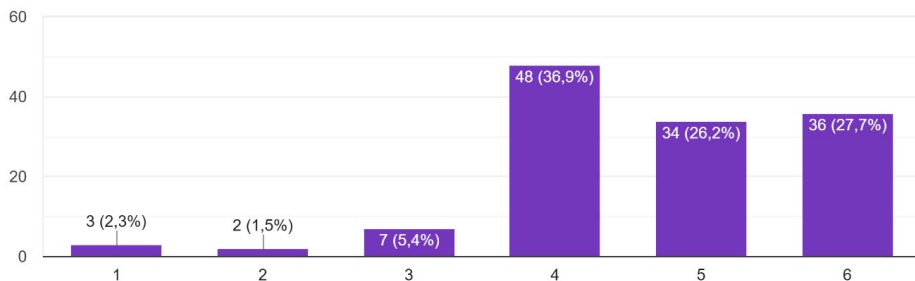
7. ábra. A diákok tervei a jövőre (Forrás: Google-kérdőív)

Végül pedig a továbbtanulási szándékokra kérdeztünk rá. Amint az a 7. ábrán jól látható, a diákok több mint fele a felsőoktatásban gondolkodik, viszont közel harmaduk még nem döntött a jövőt illetően. A részletesebb válaszok alapján hasonló arány mutatkozik a különböző képzési típusok között, vagyis felsőoktatásban, de nem katonai jellegűben szeretné folytatni tanulmányait a diákok közül 43 (41%) a HKP I osztályokból, 7 fő (30%) a HKP II-ből és 1 fő (20%) a HKP III-ból. Ez utóbbit érdemes még olyan szempontból is megfontolnunk, hogy ugyan kevés számú kitöltés érkezett a HKP III típusú képzés diákjaitól, közülük ketten azt jelölték meg, hogy a jövőben más szakmát szeretnének tanulni (40%).

A tanulók mindig elvárásokkal érkeznek egy intézménybe, amely a már fentebb ismertetett pályaaorientációt befolyásoló tényezőkből következik. Egy adott intézményben eltöltött huzamosabb idő gyakran pozitív, ugyanakkor sokszor negatív irányba is befolyásolhatja a korábbi elképzeléseket, így az iskolával, magával a képzéssel való elégedettséget is. Amint az a 7. ábrán látható, a skála pozitív oldalára, azaz arra szavazott a legtöbb tanuló, hogy a képzéssel inkább elégedett. Érdekes lehet, hogy akik 1-es vagy 2-es osztályzatot adtak a képzésnek (5 fő összesen), azok közül egy kivétellel mind lány.

Mennyire felel meg ez a képzés az elvárásaidnak?

130 válasz



8. ábra. A képzés és a tanulói elvárások viszonya (Forrás: Google-kérdőív)

Szöveges válaszok megfogalmazására is lehetőséget adtunk, és a kitöltők közül összesen 31-en (ez a kitöltők alig negyede) ezt a megoldást is igénybe vették. A válaszok között vannak olyan észrevételek, amelyek arról tanúskodnak, hogy összességében jól élik meg az iskolai létet, viszont néhányan a negatívumokra is felhívják a figyelmet. Az alábbi táblázatban láthatjuk a leírtakat, közel egyforma mennyiségű megjegyzést a pozitív és a negatív észrevételekre, élményekre (3. táblázat). Ha elolvassuk a válaszokat, akkor érzékelhetővé válik, hogy sok személyes benyomás nem sokban különbözik egy nem HKP program osztályáról írt véleménytől.

3. táblázat. A tanulók szöveges véleményei (Forrás: Google-kérdőív)

😊	☹️
Nagyon hasznos!!	Nem megfelelő az oktatás.
A tanár (honvéd), aki tartja, az nagyon rendes, jó fej, elképesztően jól magyarázza el az anyagot.	Ki kéne rakni a Csonka kadét programból. Rossz vezetés még rosszabb tanárok, az egész iskola szánalmas.
Úgy érzem megtaláltam azt, ami igazán érdekel és igazán szeretem csinálni. Nem gondoltam volna, hogy ennyire megszeretem a honvédelmet és ilyen fontos szerepet fog betölteni az életemben.	Szerintem több program lenne katonákkal, ahol tudnánk beszélgetni velük. Valamint több laktanya látogatás, nem csak Budapesten.
Rengeteg lehetőséget kapok a program által, és egy nagyon jó csapat tagja lehetek, és bármikor iskolán kívül is számíthatunk egymásra, a kadét instruktorunk is nagyon sok figyelmet fordít ránk, mindig kiáll mellettünk és mikor versenyre megyünk nem csak a fizikai, hanem a mentális állapotukat is felkészíti a lehető legjobban. Ez a program egy jó emberré formál minket és csak hálás lehetek a honvédségnek.	Lehetne több program.
Nagyon jól éreztem magam, köszönöm a lehetőséget, mindig marad B tervnek, hogy katonatiszt lehessék.	Több koncentráció, figyelem, fegyelem

😊	☹️
Számomra egy tökéletes, összetartó és erős osztályban (szakaszban) van lehetőségem részt venni, csakúgy minden társamnak nekem is a hazaszeretet és a hazám hűségese szolgálata élvez elsőbbséget, és a hazám szolgálatát tartom a hivatásomnak, és ezt egy megfelelő képzésű iskolában tehetem meg a Honvéd Kadét Program segítségével. Az észrevételem az, hogy egy nagyon összetartó, együttműködő csapat vagyunk, de van még egy két csiszolni való az osztályon.	Megválogathatnák a tanulókat, akiket felvesznek HKP osztályba
Jó osztály.	Kevés izgalmas program van
Így tovább!	Több olyan verseny, amelyen az ország minden pontjáról jönnek kadétek.
Én nagyon szeretem, imádom, igazából Szarvasra több lehetőséget tennék.	Remélem nem soroznak be.
Nagyon tetszik.	Sokszor nem azt tanuljuk, ami a tankönyvben van és kevés a gyakorlati tudás.
	Kicsit lehetnének az osztályok tisztelettudóbbak egymással, és viselkedhetnének fegyelmezettebben.

Összegzés

Írásunkban arra vállalkoztunk, hogy egy felmérést végezzünk arról, mi jellemzi a tanulók iskolaválasztási motivációit, milyennek ítélik meg a különböző HKP programokban tanulók a képzést, továbbá milyen céljaik vannak a jövőre nézve a katonai pályával.

Amint láthattuk, a diákok iskolaválasztási motivációját nagyon erősen befolyásolja az ösztöndíj lehetősége, vagyis a pénzbeli juttatás, amely egész biztosan hozzájárul a program sikeréhez. A katonai pálya választásának oka automatikusan nem azonosítható a hazaszeretettel, mert pályát a fiatalok (különösen a mai felnövekvő generációk) sok egyéb megfontolás alapján választanak, amelyek között ott szerepel a megélhetés lehetősége is. A Honvéd Kadét Program osztályaiban tanulók sem kivételek ez alól.

A Közszolgálati Egyetem *Online Lexikonja* szerint mit is jelent a hazafias és honvédelmi nevelés?

„A globalizáció miatt a hazaszeretet, a hazafiság, a honvédelem ismerete és oktatása fontos feladattá vált. Fontos, hogy a fiatalok megismerjék ezen fogalmak valódi tartalmát és megértsék személyes kötelezettségeiket, feladataikat annak érdekében, hogy jó hazafiak legyenek. Ennek érdekében a kormány rendelkezett az alap-, közép- és felsőfokú oktatási intézményekben az állampolgári/honvédelmi ismeretek szélesítését célzó program kidolgozásáról és bevezetéséről.”³

Mit is jelent ez valójában? Osztályfőnöki óra alsó tagozatban már nincs, viszont az etika tantárgy kerettantervi előírásai tartalmazzak egy témát, amelynek címe: *A társas együttélés kulturális gyökerei: Nemzet – Helyem a társadalomban*. Ez az alsós évfolyamokon öt tanórát érint évente. Ha a tartalmakat és a leíráshoz kapcsolódó kulcsszavakat

végignézzük, akkor ebből azt láthatjuk, hogy a 'büszkeség' szó társítható leginkább a hazaszeretet fogalmához, bár a részletesebb leírásban nem válik világossá, hogy ez magukra a tanulókra vagy hazájukra vonatkozik. A gyerekeknek körülbelül a fele azonban nem etikaórán vesz részt, hanem hittan és erkölcsstan órán, amelynek megvalósítása a különböző felekezetek feladata. Ennek nincs előírt kerettantervi tartalma, ezért nem követhetők nyomon az elvárások sem. A felsős évfolyamokon az osztályfőnöki (ma már közösségi nevelés) óra része az *Egyén és közösség* téma, amely arra hivatott, hogy a hazaszeretet erősödését segítse, megvalósítását illetően azonban összesen annyi szerepel a leírásban, hogy „nemzeti identitást erősítő programok szervezése”.

2023-ban indult el a középiskolákban a honvédelmi ismeretek oktatása azzal a céllal, hogy a diákokban erősítsék a honvédelem fontosságát, és hazaszeretetre, hazafias gondolkodásra neveljék őket. Budapesten hat középiskolában indult el a program, amelyet a vármegyékben induló programok egészítik ki.

„A tantárgyat a Belügyminisztérium, illetve a Kulturális és Innovációs Minisztérium közreműködésével kiválasztott köznevelési intézményekben a 11. évfolyamon, szakképzésben a 9. évfolyamon kötelező jelleggel tanulják a diákok heti egy tanórán. A hét témakörre bontott képzés során a diákok olyan hasznos tudás birtokába juthatnak, mint a honvédelem rendszerének megismerése, a löelmélet, a haditechnikai ismeretek, elsősegélynyújtás, a túlélési ismeretek, a térkép- és tereptani ismeretek.”⁴

A közoktatáson túl a felsőoktatásban is megjelent a honvédelmi alapismeretek oktatása. Bevezetésének indoklása az alábbi:

„Hazánk védelmi képességének fejlesztése, az ország védelme iránti hazafias elkötelezettség kialakítása és fenntartása kiemelt kormányzati közfeladat. A fiatal generációt megszólító honvédelmi nevelés programja megvalósításának fontos célcsoportja a hazai felsőoktatási intézmények hallgatói, akik számára – választott képzési szaktól, szakiránytól függetlenül – fontos, szükséges és hasznos az olyan honvédelmi és biztonságpolitikai ismeretek közvetítése, amelyekkel képesek lesznek a világban és a szűkebb (regionális) környezetünkben zajló események megértésére, azok ok-okozati összefüggéseinek felismerésére.”⁵

Osztályfőnöki óra alsó tagozatban már nincs, viszont az etika tantárgy kerettantervi előírásai tartalmaznak egy témát, amelynek címe: A társas együttélés kulturális gyökerei: Nemzet – Helyem a társadalomban. Ez az alsós évfolyamokon öt tanórát érint évente. Ha a tartalmakat és a leírás-hoz kapcsolódó kulcsszavakat végignézzük, akkor ebből azt láthatjuk, hogy a 'büszkeség' szó társítható leginkább a hazaszeretet fogalmához, bár a részletesebb leírásban nem válik világossá, hogy ez magukra a tanulókra vagy hazájukra vonatkozik. A gyerekeknek körülbelül a fele azonban nem etikaórán vesz részt, hanem hittan és erkölcsstan órán, amelynek megvalósítása a különböző felekezetek feladata. Ennek nincs előírt kerettantervi tartalma, ezért nem követhetők nyomon az elvárások sem.

Ma már a hazafias nevelés felbukkan az Óvodai Nevelés Alapprogramjában is, 2018-tól pedig egyre nagyobb hangsúly helyeződik rá.

A fent elmondottakból és a kutatásból egyaránt azt láthatjuk, hogy a hazafiság, hazaszeretet és honvédelem egymással felcserélhető fogalomként jelennek meg. Ugyanakkor a különböző törvények, rendeletek, kurzus- és kerettantervi leírások, egyéb szóbeli és írásbeli megnyilvánulások inkább valamiféle gyakorlati tenni akarásban definiálják a hazaszeretet fogalmát, amely nagyon sokszor a hazafias elköteleződésen keresztül a honvédelmi tettekkészségben manifesztálódik. Holott ez egy érzelem.

Kimarad, vagy csak csekély mértékben szerepel továbbá a hazaszeretet kialakításában a szülők szerepe, pedig a szülőföldhöz való viszonyulásunkat nagy mértékben rajtuk keresztül sajátítjuk el. Ha a szülőktől pozitív mintát és érzelmeket tapasztal a hazája iránt egy gyermek, az már megfelelő alap lehet. Emellett azt is be kell látnunk, hogy a különböző nevelési területeket nem lehet úgy elválasztani, hogy van, amiért az iskola, és van, amiért a család felelős. A gyermekeket az élet minden területén érik benyomások, azokat pedig csak egységes rendszerben lehet kezelni. A gyermekek nevelése elsősorban a szülők, másodsorban az iskola, oktatásuk pedig elsősorban az iskola és másodsorban a szülők a feladata. Ha a hazaszeretetet oktatni kell, akkor az főként iskolai feladat. Ha neveléssel érhetünk el eredményt, akkor viszont a család kap ebben óriási szerepet. A hazaszeretet fogalmának tisztázásán túl a kérdés továbbra is az: oktatni kell a hazaszeretetet, vagy nevelni érdemes rá a gyermekeket?

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A közlemény a TKP2021-NVA-10 számú projekt keretében a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a 2021. évi Tématérületi Kiválóság Program pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Irodalom

- Bakos, Cs. A. (2013). A Magyar Honvédség megítélése pályaválasztás előtt álló fiatalok körében. *Hadtudományi Szemle*, 6(1), 1–5.
- Balogh, Zs. (2025). Az Önkéntes Területvédelmi Tartalékos alakiképzést végzett, 13. évfolyamos honvéd kadétek pályamotivációs vizsgálata. *Hadtudományi Szemle*, 18(1), 49–64.
- Bábosik, I. (1998). Nemzettudat, nemzeti szocializáció, hazafiság. *Iskolakultúra*, 8(4), 40–48.
- Bieri, M. (2015). Military Conscription in Europe. *SSC Analyses in Security Policy*, ETH Zurich, 180.
- Gheondea, D. & Plesanu, T. (2022). Military Mobility - A Present Day Requirement. *Romanian Military Thinking*, (1), 44–63. Utolsó letöltés 2025.10.13. DOI: [10.55535/RMT.2022.1.03](https://doi.org/10.55535/RMT.2022.1.03)
- Fábián, Gy. & Kopházi-Molnár, E. (2023) A katonai szakmai angol nyelvvizsgák és a nyelvi képzés jellemzői és eredményei a hazai kadétképzésben. *Iskolakultúra*, 33(9). DOI: [10.14232/iskkult.2023.9.82](https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.9.82)
- Hajdicsné Varga, K. (2015). A honvédelmi nevelés a magyar oktatási rendszerben – a nevelési terület céljai, módszerei a kezdetektől napjainkig. *Képzés és gyakorlat*, 13(1–2), 69–84. DOI: [10.17165/TP.2015.1-2.4](https://doi.org/10.17165/TP.2015.1-2.4)
- Hamar, P. (2023). A honvédelmi nevelés és az iskolai testnevelés kovariációja. *Hadtudományi Szemle*, 16(2), 187–210. DOI: [10.32563/hsz.2023.2.14](https://doi.org/10.32563/hsz.2023.2.14)
- Honvéd Kadét program: folytatódó sikertörténet (2024). *Honvédelem.hu*, 10. 17. <http://honvedelem.hu/hirek/honved-kadet-program-folytatodo-sikertortenet.html> Utolsó letöltés: 2025.09.14.
- A honvédelmi miniszter 42/2021. (VIII. 31.) HM utasítása. *Hivatalos értesítő. A Magyar Közlöny melléklete*. 2021(43). 4104-4113.
- Jobbágy, Z. & Stummer, J. (2010). A Katonasuli programban rejlő lehetőségek a Magyar Honvédség utánpótlásának biztosítása érdekében. *Seregszemle*, 8(4), 102–107.
- Kanyó, L. (2002). A tisztí hallgatók pályaválasztásának néhány jellemzője. *Hadtudomány*, 1, 57–63.
- Karlovit, J. T. (2024). Hazaszeretetre és honvédelemre nevelés, mint közügy. In: Karlovitz, J. T. (szerk.): *Pedagógiai gondolkodásunk a konfliktusokkal terhelt világban*. International Research Institute sro.

- Kasik, L., Jámbori, Sz., Tóth, E. & Gál, Z. (2022). Problémamegoldás barátok és nem barátok között serdülők körében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 77(1), 29–52. DOI: [10.1556/0016.2022.00002](https://doi.org/10.1556/0016.2022.00002)
- Kristófüri, B. (2023). A sport szerepe a honvédelmi nevelésben. *Hadtudományi Szemle*, 16(3), 151–160. DOI: [10.32563/hsz.2023.3.12](https://doi.org/10.32563/hsz.2023.3.12)
- Kun Szabó, I. (2018). A honvédelmi nevelés szinterei napjainkban. *Hadtudományi Szemle*, 11(4), 353–365.
- Lacsny, M. (2017). A hazafias és a honvédelmi nevelés, ahogy a középiskolások látják (2). *Honvédségi Szemle*, 145(3), 146–153.
- Madarász, T. (2015). A honvédelmi nevelés pedagógiai oldala. *Educatio*, 24(2), 148–154.
- Miklósy, Gy. (1998). Hazaszeretetre, honvédelemre nevelés a honvéd gimnáziumban. *Iskolakultúra*, 8(4), 70–75.
- Nemzetközi körkép: Szükség van-e hazafias nevelésre az oktatásban? (2019). *Modern Iskola*, <https://moderniskola.hu/2019/02/nemzetkozi-korkep-szukseg-van-e-hazafias-nevelesre-az-oktatásban/> Utolsó letöltés: 2025. 09.14.
- Pákozdi, M. & Bárdos, Gy. (2020). Qualitative analysis of motivations for being a soldier. *Strategic Impact*, 75, 60–71.
- Pákozdi, M. & Bárdos, Gy. (2022). A new military hierarchy of needs model. *Social Sciences*, 11(5), 19. DOI: [10.3390/socsci11050217](https://doi.org/10.3390/socsci11050217)
- Pákozdi, M. (2022). A katonai pálya motivációinak kvalitatív vizsgálata. *Doktori disszertáció*. ELTE-PPK.
- Pálmai, J. (2017). A hazafias nevelés elemei a Horthy-kor pedagógiai dokumentumaiban. *Honvédségi Szemle*, 145(1), 92–101.
- Stummer, J. (2012). Katonai alapismeretek a polgári középfokú oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(4–6), 236–249.
- Tálas, P. (2010). *Katonai alapismeretek*. Tankönyv. Zrínyi Kiadó.
- Ulrych, I. & Matyasik, G. (2022). Preparing youth for defence: Socialisation, education, and training of young people in Europe for national security. *Security and Defence Quarterly*, 38(2), 1–15. <https://securityanddefence.pl/pdf-149891-88659?filename=88659.pdf> Utolsó letöltés 2025.10.12.
- Varga, A. (2011). A katonai pálya és a honvédelemhez való viszony szociológiai kérdései a középiskolai korosztály körében. *PhD értekezés*. Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem, Budapest.
- White Paper for European Defence – Readiness 2030* (2025). Commission of Europe.

Jegyzetek

- ¹ Részlet József Attila: *Altató* című verséből.
- ² <https://njt.hu/jogszabaly/2021-42-B0-15>
- ³ <https://lexikon.uni-nke.hu/szocikk/hazafias-es-honvedelmi-neveles/>
- ⁴ <https://honvedelem.hu/hirek/141-kozepiskolaban-lesz-honvedelem-tantargy.html>
- ⁵ <https://hhk.uni-nke.hu/oktatas/honvedelmi-alapismeretek-oktatasa>

Absztrakt

A Magyar Honvédség elsődlegesen nemzeti hadsereg, történeti megközelítésben tagjai számára fontos kérdés az elköteleződés, hivatástudat, valamint a szakma ismerete. Kun Szabó (2018) visszatekintő elemzése igazolja, hogy a haderő története, mérete, technológiája által meghatározott szervezeti kultúrája kohéziós erőként támogatja a hadsereg tagjainak identitástudatát, ennek köszönhetően hosszú ideje biztosítja hovatartozásukat. Másrészt ezen identitásformáló erők századokon keresztül jelentkeztek vonzóerőként a magyar ifjak számára, így feltételezhető, hogy a jelenkori formális képzésben is motivációs erővel bírnak a pályaválasztás területén. Vizsgálatunkban ennek az állításnak a valóságát igyekeztünk vizsgálni a hazánkban működő katonai szakmai képzés keretében, azaz a jelenlegi kadétképzés három képzési formájában. Egy kérdőíves vizsgálattal felmértük, melyek azok a tantárgyak, amelyeket az adott képzési formában tanuló diákok a leghasznosabbnak vélnék későbbi életpályájuk szempontjából, melyek a legfontosabb motívumok a Honvéd Kadét Program választásánál, mit gondolnak a képzés minőségéről, valamint véleményük szerint a képzés mennyiben járul hozzá a katonai pályán maradáshoz a jövőben. Tanulmányunkban feltérképezzük, milyen szándékkal választják a tanuló az iskolák által kínált Honvéd Kadét Programot, s az milyen hatással van a továbbtanulási aspirációira. Arra is kitérünk, hogyan hat a tanulók továbbtanulási szándékára, ha a különböző típusú honvéd kadét programok osztályaiban végeznek tanulmányokat.

Kulcsszavak: hazafiság, honvédelmi nevelés, katonai képzés; pályaaorientáció

Tóth József¹ – Zsigmond Anikó² – V. Szabó László³¹ Pannon Egyetem HTK Germanisztikai és Fordítástudományi Intézet² Pannon Egyetem HTK Germanisztikai és Fordítástudományi Intézet³ Pannon Egyetem HTK Germanisztikai és Fordítástudományi Intézet

Az interkulturális kompetencia mérése és fejlesztése magyar iskolákban

Tanulmányunk egyfelől az interkulturális kompetencia elméleteinek, alapelveinek áttekintését nyújtja, hangsúlyozva a kulturális kompetenciától való megkülönböztetését, másfelől éppen utóbbiból vezetve le a lényegét. Másrészt felveti az interkulturális kompetencia mérhetőségének és fejlesztésének problematikáját, majd egy saját vizsgálatot mutat be, melyet a szerzők két Veszprém vármegyei iskolában végeztek egy Tématerületi Kiválósági Program által támogatott projekt keretében. E vizsgálat eredményeiből kiindulva javaslatot tesz az interkulturális kompetencia fejlesztésére iskolákban és egyetemeken, hangsúlyozva az irodalom (digitális) oktatásának fontosságát és lehetőségeit is e folyamatban.

Bevezetés

Az Európai Unióban az idegen nyelv(ek) ismerete kétségkívül a kulcskompetenciához tartozik. Az Európai Bizottság egyenesen abból indul ki, hogy a többnyelvűség az egész életen át tartó tanulás nyolc kulcskompetenciájának egyike, mely segít az embereknek teljes életet élni, javítja munkalehetőségeiket, segít nekik integrálódni a társadalomba stb. Az EU-országok már jó ideje elismerték a többnyelvűség értékét az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról szóló tanácsi ajánlásban (Council..., 2018), amely kiemeli a nyelvtanulás fontosságát már korai életkorban. Valóban: az idegen nyelv tanítását nem lehet elég korán elkezdni, az iskolában pedig mára már egyenesen nélkülözhetetlen.

Az idegen nyelv, sőt idegen nyelvek tanítását – amennyiben a fent említett többnyelvűség (*multilingualism*) fogalma nem csupán az angol nyelvet jelenti az anyanyelv mellett – az iskolákban, sőt, az egyetemeken jelen tanulmány szerzői is kiemelten fontosnak tartják, azonban a jelen tanulmányban annak egy viszonylag újabb keletű aspektusát helyeztük előtérbe, nevezetesen az interkulturális aspektust, szűkebb értelemben az (inter)kulturális kompetencia fogalmát, amelynek jelentősége véleményünk szerint nem hagyható figyelmen kívül bármely idegen nyelv tanítása során. Az általunk vitatott alapelvek a következők:

1. A nyelv a kultúra része; így egy idegen nyelv tanításakor egyidejűleg átadjuk azt a kultúrát (kultúrákat), ahol az adott nyelvet elsősorban beszélik (pl. a német nyelvű országok, mint Németország, Ausztria vagy Svájc esetében).

2. Az idegen nyelv tanítása és tanulása egy interkulturális folyamat részét képezi; így a nyelvi kompetenciának magában kell foglalnia az (inter)kulturális kompetenciát is. Valójában a nyelv, illetve a nyelvoktatás bármely, látszólag olyan egyszerű eleme is, mint a névelők használata, kulturális jelentőséggel bírhat, különösen akkor, ha a nyelv pl. egy párbeszéd vagy egy többé-kevésbé hosszú szöveg formáját ölti – míg utóbbi természetesen széles skálán változhat egy rövid szövegtől, például egy reklámszövegtől egészen egy epikus költeményig. Következésképpen a nyelvi kérdések vagy az idegennyelv-tanítás aspektusai elvezethetnek a kultúratudomány területéhez: egy hatalmas területhez, amely legalább fél évszázados fejlődést tudhat immár maga mögött. Ma már számos kifejezést, definíciót és fogalmat foglal magában, amelyek közül az interkulturalitás az, amelyet a továbbiakban megvizsgálunk.

Interkulturalitás és interkulturális kompetencia

Az interkulturalitás fogalma, amely a múlt század kilencvenes éveiben jelent meg, és mára számos területen szinte magától értetődőnek tűnik, nemcsak a humán- és társadalomtudományokban, hanem a kommunikációelméletekben, a pedagógiában vagy a didaktikában is divatossá vált, hogy csak néhány tudományterületet említsünk. Hasonlóképpen, az interkulturális nyelvoktatás és -tanulás, ahogy Liddicoat és Scarino (2013) könyvükben sugallják, elterjedt pedagógiai fogalomná vált. Az interkulturalitás, bár definíciója nem feltétlenül egyszerű, és gyakran ellentmondásos állításokhoz vezet, alapvetően interkulturális jelenségeket és azok leírását és értelmezését, valamint kulturális találkozásokat, interakciókat, kölcsönös hatásokat, továbbá „köztes” kulturális jelenségeket és folyamatokat foglal magában, amelyek tehát nem egy adott kultúrán belül zajlanak (ebben az esetben intrakulturális jelenségekről beszélhetünk), hanem két vagy több kultúra „érintkezési felületén”. Amikor interkulturalitásról beszélünk, explicit vagy implicit módon a kultúrából mint adott vagy meghatározott dologból indulunk ki, bármilyen értelemben (pl. intellektuális vagy anyagi) használjuk is azt. Magában foglalja tehát azokat a jelenségeket és folyamatokat, amelyek bizonyos kultúrák között, különböző területeken, a mindennapi életben, de speciális kommunikációs helyzetekben is zajlanak, mint például a gazdasági-kereskedelmi, politikai kapcsolatok, turizmus, média, katonai kommunikáció, valamint az idegen nyelvek használata és oktatása terén.

Az idegen nyelv(ek) oktatása során nem tekinthetünk el attól a körülménytől (bár néha hajlamosak vagyunk ezt elfelejteni), hogy a nyelv a kultúra szerves része, így egy idegen nyelv elsajátítása, akár alapszinten is, egy másik kultúrával való találkozást, egyfajta belépést jelent annak világába, azaz a másik kultúra bizonyos mértékig történő megismerését is feltételezi. Az „ahány nyelvet beszélsz, annyi embert érsz” formula, amely első pillantásra kissé homályosnak tűnik, interkulturális jelentést nyer abban az értelemben, hogy egy adott (idegen) nyelv elsajátításával közelebb kerülünk egy adott kultúra megismeréséhez, ezért aki több nyelvet ismer, több kultúrában is jártasságot szerezhet. Az angol nyelv világméretű elterjedése e nyelv kiemelt szerepéhez vezetett el az idegen nyelvek oktatása között is. Egy disztópikus elképzelés szerint e globális folyamat elvileg odáig „fajulhat”, hogy idegennyelv-oktatás alatt már nem is értünk egyebet, mint éppen-séggel és kizárólag az angol nyelv oktatását. Ez végül azt is eredményezheti, hogy a föld minden polgára és kultúrája angol nyelven kommunikál egymással. Ez valahogy úgy képzelhető el, hogy minden egyes kultúra lefordítja önmagát (már amennyire ez lehetséges) angolra, míg a másik kultúra az így kapott angol nyelvű információkat lefordítja a saját nyelvére, például magyarra, malájra vagy arabra. Ahogy azonban két nyelv között sem lehet „tökéletesen” fordítani, már az ún. kultúrreáliák okán sem, ezért e kultúrák közötti „tölmácsolás” egy harmadik nyelv révén is ütközhet nehézségekbe, vagy vezethet

félreértésekhez. A jobb megértéshez ugyanis hiányzik egy elem: az interkulturális kompetencia, amivel át lehetne hidalni a kulturális különbségeket, miáltal közelebb lehetne kerülni a másik, idegen kultúrához.

Az angol nyelv pozíciója az Unióban a Brexit után is stabil maradt, ami nem csupán annak köszönhető, hogy maradt még olyan ország a közösségben, ahol az angol hivatalos nyelv (pl. Írországbán), hanem főként annak, hogy az Unió polgárai között a legtöbben az angol nyelvet ismerik (leginkább mint első idegen nyelvet). Anyanyelvként (vagy: első nyelvként) a legtöbben a német nyelvet beszélik az Unióban, amely nyelv nem csak a 81 millió lakosú Németországban hivatalos. A német azonban a jelenkorban kevésbé bír a *lingua franca* szerepével és presztízsével; míg pl. bő száz évvel ezelőtt Közép-Európa népei között gyakori volt a német nyelv használata. Ma már Magyarországon is egyre kevesebben beszélnek németül (bár hazánk egy német kisebbséggel is rendelkezik), miként az is egyre ritkább, hogy egy magyar ember bármely környező ország polgárával németül kommunikáljon az angol helyett. Eközben azonban aligha tagadható, hogy egy adott kultúrát a saját nyelvén lehet leginkább megérteni, tehát a német vagy osztrák kultúrához való közeledés leginkább a német nyelv útján járhat sikerrel. Egy kultúra mélyét, értékeit, gondolkodását is leginkább saját nyelvén érthetjük meg, míg egy közvetítő nyelv alkalmazása ebből a mélységből mindig elvesz vagy eltorzít valamit.

Természetesen, ahogy a nyelvtudás is különböző szintű lehet, úgy egy másik kultúra ismerete is, de míg a nyelvtudást általában osztályozzák (B1, C1 szint stb.), ugyanez nem mondható el egy adott kultúra ismeretéről. Lehetséges ugyan olyan versenyeket szervezni, amelyek egy adott kultúra ismeretét igénylik, vagy egyetemen osztályzatot kapni angoltól vagy németből stb., azonban nincs nemzetközileg elfogadott szabvány vagy osztályozás arra vonatkozóan, hogy mennyire kompetens valaki egy adott ország vagy kultúra ismeretében. Nincs külön pont vagy bizonyítvány annak, aki a középszintű német nyelvtudása mellett azt is tudja például, hogy ki volt Goethe, vagy hány tartományból (szövetségi államból) áll Németország (kivéve persze, ha pl. germanisztikán tanul). Úgy tűnik, hogy a társadalom nem jutalmazza annyira a kulturális ismereteket és kompetenciákat, viszont elismerést és bizonyítványt kap az, aki például német mellékneveket tud ragozni, vagy ki tudja találni egy német főnév nemét. Elismeréssel nyugtázzuk, ha a diákok tudják: a „múzeum” főnév németül semlegesnemű, de nem kérdezzük meg, hogy ismernek-e konkrét osztrák vagy német múzeumokat, vagy legalább hallottak-e bécsi múzeumokról, még akkor sem, ha nem jártak ott. (Mert nem mindenki járt már Párizsban, de az Eiffel-toronyról hallott vagy képeken láthatta.) Eközben gyakran megfigyelhető, hogy a Németországba költözött magyarok, még ha évtizedek óta ott élnek is, alig tudnak megbirkózni a német melléknévragozással, szinte véletlenszerűen alkalmaznak melléknévi végződések vagy főnévi neveket. Ehhez képest jól érzik magukat szakterületükön és/vagy munkahelyükön, folyékonyan kommunikálnak német anyanyelvűekkel, megértik őket és megértetik magukat velük, ismerik a német városokat, múzeumokat, nevezetességeket, ismerik a német szokásokat és mentalitást, és többé-kevésbé otthon érzik magukat a környezetükben anélkül, hogy feladták volna magyar identitásukat. Más szóval, nyelvi kompetenciájuk hiányos lehet, egyes esetekben olyan mértékben, hogy például a helytelen ragozás vagy szórend miatt megbuknának a középfokú nyelvvizsgán Magyarországon, de kommunikatív és kulturális kompetenciájuk annál fejlettebb, ami lehetővé teszi számukra, hogy alkalmazkodjanak a német nyelvi-kulturális körülményekhez – miközben persze hozzátehetjük, hogy a német még mindig egy közép-európai kultúra, tehát nem áll, nem is állhat olyan messze Magyarországtól, mint például egy afrikai vagy polinéz kultúra. Úgy tűnik, hogy miközben hajlamosak vagyunk (túl)hangsúlyozni a nyelvi kompetenciákat, kevésbé vesszük figyelembe a kulturális kompetenciák szükségességét. Így könnyen előfordulhat, hogy míg valaki Magyarországon középfokú felsőfokú német nyelvvizsgát szerez, Németországba vagy Ausztriába utazva alig

mer németül megszólalni, és talán eszébe sem jut megkérdezni, hol találhatók például kastélymúzeumok, vagy esetleg második világháborús emlékművek. Pedig a kulturális kompetencia épp ezt a fajta érdeklődést vagy nyitottságot is jelenti.

Amikor az interkulturális kompetencia fejlesztéséről beszélünk, nem árt megkülönböztetnünk a fent említett, általánosabb értelmű kulturális kompetenciától. Korábbi tanulmányunkban (vö. Tóth, Zsigmond és V. Szabó, 2023) tettünk már javaslatot a kulturális kompetencia fogalmára, mely mindekenélőtt a (saját) kultúrával való azonosulásként, annak különböző anyagi és szellemi összetevőinek, hagyományainak és értékeinek ismereteként, a kultúrában való jártasságként vagy az otthonosság jegyében határozható meg. Úgy gondoljuk, hogy mielőtt az interkulturális kompetenciáról beszélnénk, amely manapság meglehetősen divatos kifejezéssé vált, érdemes tisztázni, hogy mit is jelenthet a kulturális kompetencia, mivel az előbbi logikailag az utóbbiból következik. Az utóbbi viszont magában foglalja a „kulturális tudatosság” fogalmát, amely az 1970-es években jelent meg, és amelyet gyakran „kulturális érzékenységgént” is emlegetnek. A kulturális tudatosságot azóta is gyakran definiálják és vitatják, de nem ellentmondások nélkül. Campinha-Bacote például egyrészt úgy határozta meg, mint „önvizsgálat és a saját kulturális és szakmai hátterének mélyreható feltárása”, másrészt úgy, mint „a másokról alkotott elfogultságok, előítéletek és feltételezések felismerése” (Campinha-Bacote, 2002. 182.). Közelebbről megvizsgálva a definíció magában foglalja mind a saját, mind a másik kultúra reflexióját, legyen az „idegen” vagy „más”, ami azt jelenti, hogy mindketten tisztában vagyunk

a saját kultúránkkal és annak más kultúráktól való különbségeivel. De ebben az esetben feltételezzük, hogy ismerjük a másik kultúrát (kultúrákat), amelytől megkülönböztetjük a sajátunkat. A kérdés az, hogy vajon meg tudjuk-e határozni vagy meg tudjuk-e érteni a saját kultúránkat anélkül, hogy bármilyen viszonyba helyeznénk egy másikkal. Igenlő esetben a kulturális kompetencia, míg negatív esetben az interkulturális kompetencia tűnik a megfelelőbb kifejezésnek. Az interkulturális kompetencia általánosságban egy másik kultúra iránti nyitottságként definiálható, ami azonban szükséges, de nem elégséges feltétele egy másik kultúra valódi ismeretének. A tudás, és így egy másik kultúra megismerése is, egy hosszadalmas intellektuális és érzelmi fejlődési folyamat, amely türelmet, elmélyülést, tapasztalatot, azonosulást és intellektuális erőfeszítést igényel.

A kérdés az, hogy vajon meg tudjuk-e határozni vagy megérteni a saját kultúránkat anélkül, hogy bármilyen viszonyba helyeznénk egy másikkal.

Igenlő esetben a kulturális kompetencia, míg negatív esetben az interkulturális kompetencia tűnik a megfelelőbb kifejezésnek. Az interkulturális kompetencia általánosságban egy másik kultúra iránti nyitottságként definiálható, ami azonban szükséges, de nem elégséges feltétele egy másik kultúra valódi ismeretének. A tudás, és így egy másik kultúra megismerése is, egy hosszadalmas intellektuális és érzelmi fejlődési folyamat, amely türelmet, elmélyülést, tapasztalatot, azonosulást és intellektuális erőfeszítést igényel. E képesség fejlesztése egy összetett szocializációs és akkulturációs folyamat, amin az egyén gyermekkorától kezdve „átmegy”, gyakran egyénileg nagyon eltérő módon, intenzitással és formában, sőt mondhatjuk: változó sikerrel.

E képesség fejlesztése egy összetett szocializációs és akkulturációs folyamat, amin az egyén gyermekkorától kezdve „átmegy”, gyakran egyénileg nagyon eltérő módon, intenzitással és formában, sőt mondhatjuk: változó sikerrel. Egy irodalom- vagy történelemvizsga pl. hasznos mércét jelenthet a saját kulturális kompetencia mérésére – de hogyan állnak a magyar diákok például a magyar múzeumokkal, filmekkel, színházakkal, zenével vagy netán tudósokkal, felfedezőkkal kapcsolatos ismereteikkel? És ha más országokból érkező diákokkal beszélgetnek (természetesen megfelelő nyelvi készségek, kompetenciák birtokában), mit mondhatnak nekik a saját kultúrájukról?

Természetesen tagadhatatlan, hogy az interkulturális kompetencia mint egy másik kultúra ismerete (a saját után és ahhoz viszonyítva), mint nyitottság egy másik kultúra iránt, kíváncsiság, sőt bizonyos fokú azonosulás vele, nagyon hasznos és fejleszthető képesség a globalizált világban, ahol a saját nyelvhez és kultúrához való ragaszkodás nem jelenthet valamiféle elszigeteltséget. Sőt: egy másik nyelv és (rajta keresztül) a kultúra megismerése gazdagíthatja saját nyelvünk és kultúránk ismeretét. A másik nyelv, a másik kultúra tükröként szolgálhat saját nyelvünk és kultúránk számára. S ahogy Herder, a német filozófus is hangsúlyozta egykor, egy másik nyelv vagy kultúra megismerése nem kell, hogy a sajátunk feladását vagy elfelejtését jelentse, hanem sokkal inkább annak jobb megértését.

Kognitív és affektív interkulturális kompetencia

Nézzük most meg, hogy valójában mi is az *interkulturális kompetencia*, és hogyan fejleszthető az (iskolai és egyetemi) irodalomoktatás formájában, illetve ennek segítségével. Az interkulturális kompetencia egyre inkább kulcsképességgé vagy -képzettséggé válik sok helyütt, és ez a helyzet hazánkban is kialakulóban van, különösen a (modern) filológiai tanszékeken, bár például az interkulturális pszichológia vagy a pedagógia ma már nem túl szokatlan kifejezések (elég csak az ELTE azonos nevű intézetét említeni). Az interkulturális kompetencia mindenekelőtt más kultúrák, jellemzőik, szokásaik, hagyományaik, értékeik ismereteként, megértésük és tiszteletük képességeként, valamint a róluk való megfelelő kommunikáció képességeként definiálható. Egyik definíciója szerint:

„Az interkulturális kompetencia azt a képességet jelenti, hogy hatékony és megfelelő módon tudunk boldogulni számos interkulturális helyzetben, és sikeresen használjuk saját interkulturális erőforrásainkat (például tudásunkat, készségeinket és attitűdjeinket).” (Berardo, 2005)

Az interkulturális kompetencia próbatétele eszerint egy adott interkulturális szituáció, amely lehet egy találkozás más kultúrák reprezentánsaival, utazások, külföldi állás betöltése, tanítás, vagy éppen közös katonai gyakorlatok alkalmával, amelyek során hatékonyan használjuk „erőforrásainkat” (*resources*). Utóbbiak alatt olyan tudás, képességek értendők, amelyek lehetővé teszik, hogy megértsük a másik kultúra képviselőit az adott szituációban, megelőzzük a konfliktusokat velük, vagy elsimítsuk azokat, felfedezzük a másik kultúra értékeit, s ezek tiszteletben tartása mellett hatékonyan és célravezetően kommunikáljunk, illetve kooperáljunk e „másik” vagy „idegen” kultúra képviselőivel.

Az interkulturális kompetencia számos kognitív és affektív (emocionális) összetevővel is rendelkezik, mint például a megfigyelés, az összehasonlítás vagy az értelmezési képesség. Egy másik kultúra megközelítésének egyik feltétele az odafigyelés, ami szokásainak, reakcióinak, attitűdjeinek, különféle megnyilvánulásainak, kulturális-civilizációs termékeinek stb. mélyreható áttekintését, megismerését jelenti. A különböző kultúrák elemei és értékei természetes módon összehasonlíthatók más kultúrák elemeivel és értékeivel,

miközben hasonlóságok vagy különbségek is megfigyelhetők közöttük, amiket azonban nem lehet az egyik kultúra másik fölé helyezésével megítélni. Egy másik kultúra szokásainak, megnyilvánulásainak, formáinak és értékeinek értelmezésekor kézenfekvő, hogy a saját kultúra értékeiből induljunk ki összehasonlítási alapként. Ez nem jelenti azt, hogy a saját kultúrát mások fölé helyezzük, de azt sem, hogy például egy másik kultúra elismerésekor vagy akár csodálatunkban le kellene értékelnünk vagy figyelmen kívül kellene hagynunk a sajátunkat, amelyben felnőttünk, amelyben szocializálódtunk, amelyben először zajlott le bennünk az akkulturáció folyamata. Természetesen a mai globális világban nem ritka, hogy valaki egyszerre több kultúrában is szocializálódik (ahogy valaki egyszerre két vagy több nyelvi környezetben is felnőhet), ami nyilvánvalóan kiváló alapját képezheti a különböző kultúrák iránti nyitottságnak.

Az a körülmény, hogy az interkulturális kompetencia nemcsak kognitív, hanem affektív vagy érzelmi dimenziót is tartalmaz, azt jelenti, hogy érzelmi azonosulást is igényel a másik kultúrával, ami tehát több, mint pusztán annak lexikális tudása, hogy pl. Németország fővárosa Berlin, Ausztriáé pedig Bécs. Nos, pontosan ez az interkulturális kompetencia dimenziója, amelyről ritkábban beszélnek, mivel az érzelmekről való beszéd az akadémiai diskurzusokban önmagában is furcsa lehet, ahogyan az is furcsa lenne, ha azt mondanánk a német nyelvet tanuló diákoknak, hogy szeretniük kell a német kultúrát. Még különösebb lenne elvárni tőlük, hogy szeressék a német történelmet Hitlerrel együtt. A német történelemhez nyilvánvalóan tudományos távolságtartással, „hűvös” kognitív módon, objektíven és professzionálisan, az érzelmek felkorlátozása nélkül is lehet viszonyulni. Még Hitler *Mein Kampfja* is olvasható objektíven, kellő intellektuális és tudományos távolságtartással, érzelmi töltés nélkül, sőt kritikusan, az interkulturális megismerés tárgyaként is. Másrészt viszont a német, és még inkább az osztrák történelem bizonyos korszakai a magyar diákok számára is lehetővé tehetik a nagyobb azonosulást, ha rámutatunk arra, hogy ezek átfedésben vannak a magyar történelemmel. A kulturális távolságok és különbségek így kulturális közelségbe csaphatnak át, mondhatni feloldódva például egy közös Közép-Európa képében. Márpedig ebben a Közép-Európában a magyar történelem és kultúra több szempontból is osztozik a német történelemben és kultúrában (nem is beszélve a gazdasági kapcsolatokról). Ezt a tényt, úgy gondoljuk, reméljük, nem lehet sem eltitkolni, sem elfelejteni.

Az interkulturális kompetencia mérése

Az interkulturális kompetencia mérése nem könnyű feladat, különösen akkor, ha gyakorlatias, többé-kevésbé egzakt eredményeket szeretnénk elérni. Bennett (2004. 2.) szerint „az elsődrendű mérések megfelelő használata csak leíró vagy kontrasztív” módon történhet. Ezért, mondja, kulturális konstrukciókra (mint például Hofstede vagy Trompenaars konstrukcióira) van szükség ahhoz, hogy leírjuk vagy szembeállítsuk például a nemzeti kultúrákat. Elméletileg minden méréshez szükség van egy értékelési keretre, értékskálára, kérdéssorra, amely nem független a kérdező személyétől. Az interkulturális kompetencia azonban nem matematikai érték, hanem egy absztrakt fogalom, vagy inkább egy folyamat, amelynek kezdetét és végét nehéz körülhatárolni. Deardorff (2006. 254.) interkulturális kompetencia modelljében a piramis alján olyan kifejezéseket találunk, mint a „kíváncsiság” vagy a „nyitottság”, míg a tetején a hatékony és megfelelő kommunikációs viselkedés „kíváncsatos külső eredményként”, az interkulturális kompetencia fejlődésének végeredményeként nyer értelmet.

A kulturális tudás és tudatosság, az etnorelatív nézet és az empátia így köztes lépésként szerepel ebben a fejlődési folyamatban, mely tulajdonképpen sohasem zárul le. Nota bene, az empátia az egyetlen kifejezés a piramisban, amely magában foglalja az

interkulturális kompetencia fentebb hangsúlyozott érzelmi aspektusát. Amit azonban nem találunk a piramisban, az a sztereotípiák kifejezés. Valójában úgy tűnik, hogy az interkulturális kompetencia ott kezdődik, ahol a sztereotípiák és az etnocentrizmusok véget érnek – sőt, úgy tűnik, hogy azok ellentétét képviseli. Így az interkulturális kompetencia szintjének növelésével („a piramis tetejére mászással”) legyőzzük a sztereotípiákat és az etnocentrizmust – ami végső soron az interkulturális kompetencia fejlesztésének értelme lenne. Elméletileg az interkulturális kompetencia olyan, mint egy elmozdulás bármilyen centrizmustól a bármely más kultúra iránti maximális nyitottság felé, ami egyfajta 100 százalékos interkulturális kompetencia lenne. De elképzelhető-e egyáltalán a „maximális nyitottság”? Ha igen, mi az? Egyfajta abszolút kozmopolitizmus? A kulturális értékek abszolút relativitása? Netán egyfajta kulturális nihilizmus?

Száz évvel ezelőtt egy német utazó próbált választ találni ezekre a kérdésekre. Hermann von Keyserling gróf 1919-es, Észtországból induló és a Távol-Kelet felé vezető utazási kalandjait írta le. Alapelve az volt, hogy teljesen nyitott lesz minden kultúrára, amellyel találkozik, kísérletét Proteus mitológiai alakjához hasonlítva, aki a víz isteneként bármilyen formát ölthetett, amit csak akart. Keyserling maga is megpróbálta „feloldani” saját identitását az útjába eső különböző kultúrákban (indiai, kínai, japán) – ám a kísérlet végül kudarcot vallott, mivel mindig megmaradt a „saját” (ebben az esetben: európai) identitás maradéka, amely „túlélte” a más kultúrákkal való empatikus azonosulást (ld. V. Szabó, 2018). Úgy tűnik, hogy az interkulturális kompetencia mint a más kultúrák iránti abszolút nyitottság nem jelentheti azt, hogy a saját identitást vagy kultúrát teljesen fel kellene vagy lehetne adni. Vagy, ahogy fentebb érveltünk, még a más kultúrák iránti maximális nyitottság is a „saját” kultúrámban és identitásomban mint vonatkoztatási keretben gyökerezik.

Természetesen nem tagadható, hogy Deardorff piramisának (vö. Tóth, Zsigmond és V. Szabó, 2023. 76.) belső pragmatikus értéke (is) van, amennyiben hatékony kommunikációt sürget (más kultúrák képviselőivel) „a célok bizonyos mértékig történő elérése érdekében”. Eltekintve attól, hogy ezt a „bizonyos mértéket” nehéz valamiféle 0 és 100

Száz évvel ezelőtt egy német utazó próbált választ találni ezekre a kérdésekre. Hermann von Keyserling gróf 1919-es, Észtországból induló és a Távol-Kelet felé vezető utazási kalandjait írta le. Alapelve az volt, hogy teljesen nyitott lesz minden kultúrára, amellyel találkozik, kísérletét Proteus mitológiai alakjához hasonlítva, aki a víz isteneként bármilyen formát ölthetett, amit csak akart. Keyserling maga is megpróbálta „feloldani” saját identitását az útjába eső különböző kultúrákban (indiai, kínai, japán) – ám a kísérlet végül kudarcot vallott, mivel mindig megmaradt a „saját” (ebben az esetben: európai) identitás maradéka, amely „túlélte” a más kultúrákkal való empatikus azonosulást. Úgy tűnik, hogy az interkulturális kompetencia mint a más kultúrák iránti abszolút nyitottság nem jelentheti azt, hogy a saját identitást vagy kultúrát teljesen fel kellene vagy lehetne adni. Vagy, ahogy fentebb érveltünk, még a más kultúrák iránti maximális nyitottság is a „saját” kultúrámban és identitásomban mint vonatkoztatási keretben gyökerezik.

közötti skálán elhelyezni (százalék, vagy mi más alapon?), az interkulturális kompetenciának valóban van egy kommunikatív dimenziója is. Ha különböző kultúrák képviselői egy adott interkulturális helyzetben találkoznak, legyen az valahol egy idegen ország utcáin, terein (gyakorlótereket vagy lötereket is beleértve), az osztályteremben, vagy – manapság egyre inkább – a médiában, az interkulturális kompetencia aligha nyilvánulhat meg kommunikáció nélkül, amely folyamatban mindkét (vagy az összes) résztvevőnek meg kell felelnie néhány alapvető kulturális normának. A negatív indulatok, érzelmek, mint például a gyűlölet vagy az elutasítás nyers megnyilvánulásai nem igényelnek interkulturális kompetenciát, amely csak akkor támogathatja a különböző kultúrák képviselői közötti kommunikációt, ha készen állnak a „játékra”, azaz legalább némi kommunikációs hajlandóságot és nyitottságot mutatnak egymás iránt. Még a sztereotípiák is szolgálhatnak kommunikációs kiindulópontként, ha párosulnak azzal a készséggel, hogy az (interkulturális) kommunikáció során módosítsák vagy felülvizsgálják azokat.

Interkulturális kompetencia a magyar diákok körében

Szempontunkból a magyar idegennyelv-oktatás pozitív aspektusaként értékelhető, hogy az interkulturális kompetencia fejlesztése nem ismeretlen cél a magyar iskolákban. A Pannon Egyetem TKP2021-NVA-10 számú projektje által támogatott kutatásunk főként az Észak-Dunántúl régió iskoláira, köztük a katonai képzést nyújtó intézményekre összpontosított, így a Pápai SZC Faller Jenő Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium, illetve a balatonfüzfői Öveges József Szakképző Iskola és Gimnázium intézményeire. Előbbi intézmény – a nemzeti identitás erősítése és az „európai polgári értékek” elsajátítása mellett – az anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikációt egyaránt fontos céljának tekinti. A személyiségfejlesztés feladatai között a nevelési programja számos olyan elemet tartalmaz, amelyek hasonlítanak az interkulturális kompetencia összetevőihöz: empátia és együttműködési készség, nyitottság, felelősségtudat, valamint kötelességtudat, konfliktusmegoldó képesség, tolerancia a különböző értékrendszerekkel és világnézetekkel szemben, alkalmazkodás a változásokhoz stb. Az idegen nyelvi kompetenciákkal kapcsolatban ezen iskolák oktatási programja interdiszciplináris megközelítéssel segíti elő a kulturális tudatosság kompetenciáinak elsajátítását, melynek során a tanulók nyitottá válnak a saját országukon belüli kultúrák közötti különbségekre (tekintve, hogy Magyarországon hagyományosan német és más kisebbségek is élnek), de a saját nemzetük és más nemzetek közötti különbségekre is, miközben megtanulják elfogadni a különbségeket, megtanulnak kreatív módon viszonyulni más nemzetek és kultúrák iránt.

Az interkulturális kompetencia fejlesztése az iskolákban valóban kíváncsú, annál is inkább, mivel tapasztalataink, értsd: a helyszínen végzett vizsgálataink, felméréseink szerint a diákok jelenleg némi hiányosságot mutatnak e téren. Az említett balatonfüzfői iskolában tett látogatásunk során, ahol a diákokat különböző hivatásokban képezik, beleértve a katonai hivatást is, arra voltunk kíváncsiak, hogy a diákok mennyiben ismerik a német kultúrát, illetve miként viszonyulnak egyáltalán más kultúrákhoz. A látogatás elsődleges célja tehát a (16–17 éves) diákok interkulturális kompetenciájának mérése volt, beleértve a német nyelvű országok kultúrájáról való ismereteiket, az azokkal kapcsolatos attitűdjeiket, valamint a sztereotípiáikat, az idegen kultúrákról alkotott véleményüket, de nem beleértve a nyelvi kompetenciáikat. Mivel az általunk megismert osztályokban nem voltak más nyelvből vagy kultúrából érkező diákok (azaz a csoportok etnikailag homogének voltak), a vizsgálat magyar nyelven történt játékos kérdőívek, a különböző kultúrákhoz való hozzáállásukat és megítélésüket egy elképzelt helyzetben mérő feladatok, csoportmunka, értékelés, párbeszéd, reflexió és összegző beszélgetés formájában. Az interkulturális kompetencia mérése az objektivitást célozta, így pl. a feladatok elvégzése

és az azt követő beszélgetések során igyekeztünk nem befolyásolni a diákok véleményét, legyen az radikális vagy erkölcsileg megkérdőjelezhető. Inkább nyugodt légkör megteremtésére törekedtünk, ahol a csoport bármely tagja kifejezheti és elmagyarázhatja véleményét a feladatokban érintett másik kultúráról anélkül, hogy bármilyen retorziótól kellene tartania. Így a kulturált párbeszéd módszerét alkalmaztuk, ahol minden véleményt tiszteletben tartottunk, nem tekintve egyiket sem jobbnak vagy rosszabbnak a másikinál. Nem egymás meggyőzése volt a cél, hanem inkább a másik figyelmes meghallgatása; az érveket a saját álláspont védelmére használtuk, ahelyett, hogy másokét megsértenénk. Ez a társalgási fair play szükségesnek mutatkozott, mivel a vélemények néha nagymértékben eltértek a homogén etnikai és generációs identitás ellenére. Végül a diákok hálásak voltak azért, hogy szabadon kifejezhették véleményüket anélkül, hogy erkölcsileg „megdorgáltuk” volna őket.

Az interkulturális kompetenciát (beleértve a sztereotípiák és kulturális klisék ismeretét) mérő feladatokat 10–14 fős párhuzamos csoportokban végeztük el egy standard 45 perces óra keretében. A diákok nem használhatták mobiltelefonjukat a kérdések megválaszolása közben. A feladatok szövegeket és képeket is tartalmaztak; így az első feladat több olyan képből állt, amelyek kulturális klisékhez, például egy pizzához vagy az Eiffel-toronyhoz voltak köthetők, miközben a diákokat arra kértük, hogy válasszák ki a német kultúrához köthető képeket. Ennek eredményeként a diákok túlnyomó többsége „azonosította” a német zászlót (annak ellenére, hogy a képen egy török személynév is szerepelt), a német autókat, legtöbbször az *Oktoberfest* jeleit is „felfedezte” egy sörösdobozokkal teli szemeteskukában. Másrészt csak a csoport fele ismerte fel a favázas házakat (*Fachwerkhäuser*) a (korábbi időkből származó) német építészet tipikus darabjaként. Nyilvánvalóvá vált, hogy a (16–17 éves) diákok ismerik a német kultúra széles körben elterjedt sztereotípiáit anélkül, hogy mélyreható ismeretekkel rendelkezzenek egy olyan kultúráról, amely földrajzilag és történelmileg Magyarország szomszédságában fekszik.

A második fordulóban a diákokat arra kértük, hogy fogalmazzanak meg sztereotípiákat saját kultúrájukról, legyenek azok negatívak, pozitívak vagy semlegesek. Fontos megjegyezni, hogy a sztereotípiák olyan klisék vagy leegyszerűsített fogalmak és ítéletek, amelyeket egy adott kultúra a másik vagy a saját kultúrájáról alkot. A sztereotípiák egyfajta kettős mozgást mutatnak: az A kultúra megteremti, táplálja és örökli a B kultúra sztereotípiáit, amely viszont táplálja és örökli az A kultúra sztereotípiáit, miközben ismeri az A kultúra sztereotípiáit, sőt, bizonyos esetekben érvényesíti is azokat. Például, ha úgy vélik, hogy a magyarok gulyáslevest esznek, az éttermek általában gulyást kínálnak az étlapon, így vonzzák azokat a turistákat, akik ismerik ezt a sztereotípiát; vagy a kereskedők gulyáskrémeket, egy tartósított élelmiszerterméket exportálnak, amely a leves alapjául szolgál. Következésképpen a sztereotípiák más kultúrákból is adaptálódhatnak, vagy akár egy kultúra identitásának vagy önmeghatározásának részévé is válhatnak. Így már nem volt kétséges, hogy a megkérdezett diákok ismerik a magyarokról mint „gulyás-vökről” szóló sztereotípiát, annak ellenére, hogy a saját konyhájukban a hús- vagy más levest (ha egyáltalán esznek levest) részesítik előnyben. A diákok által említett egyéb (negatív) sztereotípiák a magyarokat alkoholistákként, főként töményital-fogyasztókként említették (még egy magyar márkát is megemlítettek), „különccségükként” hangsúlyozva a magyarok Európában különlegesnek számító, nem indoeurópai nyelvét, szemben a szomszédaik nyelvével; úgyszintén „pesszimizmusukat”, míg néhányan pozitív sztereotípiával is illették a magyarokat, pl. mint „jó néptáncosokat”.

Az interkulturális játék harmadik fordulója szintén csoportmunkán alapult, melynek tagjait arra kértük, hogy képzeljenek el egy döntéshozatalt is magában foglaló interkulturális helyzetet. A szituáció képzeletbeli volt: a csoporttól azt kérdezték, hogy kinek adnák ki először a lakásukat, választva egy városban saját étteremmel rendelkező kínai pár, egy munkát kereső erdélyi magyar család, egy afroamerikai üzletember, migránsok és egy

oltásellenes holland család közül. A válaszokból kiderült, hogy az interkulturális kompetencia és a sztereotípiák kisebb szerepet játszottak a diákok döntésében: minden csoport a kínai párt vagy az afroamerikai üzletembert tette az élre – egyértelműen anyagi okokból („van pénzük a lakásra”). A határon túli magyarok iránti nemzeti empátia – egy csoport kivételével – nem merült fel érvként, a jövedelemhiány az erdélyi családot a legtöbb csoportban a lista aljára helyezte. Következésképpen a pénzügyi szempontok felülírtak minden kulturális vagy nemzeti megközelítést, így a játék nem igazán bizonyult hasznosnak a vizsgálatban részt vevő diákok interkulturális kompetenciájának mérésére. A fiatal diákokkal végzett kísérlet azonban betekintést nyújtott a kultúrákról, a sztereotípiákról és általában a környező világhoz való viszonyukról alkotott gondolkodásmódjukba.

Irodalom és interkulturális kompetencia

Deardorff fent említett interkulturális kompetencia modellje olyan értékeket foglal magában, mint a kulturális tudatosság és a (saját vagy más?) kultúra mélyreható ismerete. Ezek növelésének legjobb eszköze valószínűleg a személyes kapcsolat, legyen az fizikai vagy a média útján történő. Mivel a magyar iskolák etnikailag és kulturálisan meglehetősen homogének (még ha vannak is kivételek), és a külföldi diákokkal való személyes kapcsolatok meglehetősen ritkák, a diákok gyakorlatilag magukra maradnak a más kultúrák képviselőivel való saját kapcsolataik kiépítésében, amit többnyire a média segítségével tehetnek meg, feltéve, hogy rendelkeznek az ilyen kapcsolatokhoz szükséges nyelvi kompetenciával. Mit tehetnek a tanárok diákjaik interkulturális kompetenciájának fejlesztése érdekében az utazások vagy diákcsereik időnkénti megszervezésén túl? A legjobb módnak a(z inter)kulturális aspektusok beépítése tűnik a nyelvoktatás folyamatába. Az irodalomoktatás itt mind a nyelv, mind a kultúra átadásának a lehetőségét is kínálja. Ezért azt állítjuk, hogy a tágabb értelemben vett irodalom (beleértve az irodalom digitális formáit, például a dalokat vagy a filmeket) nagyon hasznos eszköz nemcsak az idegen nyelvek, hanem az idegen kultúrák megismertetésében is.

Irodalmi és (interkulturális) irodalomtudományi szempontból, esetünkben a magyar–német kontextusban, értékes eszköz lehet az érzelmi azonosulás kialakítása a másik kultúrával, a másik (jelen esetben német) irodalommal. A német irodalom oktatásának a magyar iskolákban hosszú hagyománya van (az Osztrák–Magyar Monarchiaig nyúlik vissza, amikor a német nyelv hivatalos nyelv volt Magyarországon), de ma már valódi nehézségekkel néz szembe a német nyelv általános, hanyatló helyzete miatt Magyarországon, amely drámaian veszít népszerűségéből az országban, akárcsak más közép-európai országokban. A német kultúrával való pozitív érzelmi azonosulás azonban elérhető a német irodalom nagyságainak megismerésével, a klasszicista-humanista német irodalmi hagyományban való elmélyüléssel, vagy például Schiller történelmi drámáinak olvasásával, elemzésével és érzelmi átélésével. Ugyanez vonatkozik a modern német irodalomra is, például Thomas Mann vagy Hermann Hesse regényeinek és gondolatainak olvasásával, elemzésével és érzelmi átélésével. Kétségtelen, hogy az olvasásnak élményalapúnak kell lennie, ha fenn akar maradni a médiaversenyben, ahol a film- és popkultúra hegemoniája megtörhetetlennek tűnik, ha egyáltalán fontosnak tartjuk a szöveg megértésének képességét és annak fejlődését, és nem csak a gyenge PISA-eredményeken akarunk siránkozni. Az irodalomnak már évtizedek óta meg kell állnia a helyét ezekkel a médiahegemoniákkal szemben, és ezt valószínűleg az élményolvasással teheti meg a legjobban, az élménypedagógia részeként vagy egy formájaként, az olvasás örömeinek és érzelmi töltetének megőrzésével.

A németnyelv-oktatás a magyar egyetemeken (germanisztika BA vagy MA képzés keretében), beleértve a német irodalom ismeretterjesztését is, hagyományosan németül

történik (sőt, ugyanez vonatkozik egyes német kisebbségi osztályokra is a középiskolákban). Ez nyilvánvalónak tűnhet, de jegyezzük meg itt, hogy más, például dél-európai államokban ez nagyobb mértékben történhet az adott ország nyelvén (ahogy ezekben a déli államokban egy germanisztikai konferencia nem minden szekcióját tartják kizárólag németül). Nyilvánvaló, hogy a német irodalom terjesztése például spanyolul elősegítheti a kulturális kompetenciák fejlődését, de aligha az idegen nyelvi kompetenciát. Kétségtelen, hogy egy másik kultúra bizonyos mértékig megismerhető a nyelve nélkül is, de az adott nyelv ismerete megnyithatja a kapcsolódó kultúra vagy kultúrák olyan dimenzióit, amelyek egy másik nyelven keresztül kevésbé hozzáférhetőek. Ez ahhoz hasonlítható, ahogyan még egy jó fordítás sem képes reprodukálni az eredeti szöveg minden (jelentős) árnyalatát vagy kulturális tartalmát, nem is beszélve a lefordíthatatlan kulturális valóságokról. Az az elképzelés, hogy minden kultúra „lefordítható” angolra mint globális *lingua francára*, meglehetősen elfogultnak bizonyulhat. Végül is elég csak arra gondolni, hogy adott könyvek, például németül megjelentek, aligha fordíthatók angolra, ahogy egy adott kulturális élmény (pl. a müncheni *Oktoberfest* vagy a kölni karnevál) sem mond sokat angolul. Egy adott kultúrához a saját nyelvén és a közvetlen tapasztalatokon keresztül (pl. utazások során) kerülhetünk igazán közel. Így a germanisztika előadások és szemináriumok német nyelven tartása olyan érték, amelyről nem szabad lemondani, különösen, ha a cél a nyelvi és interkulturális kompetencia fejlesztése, függetlenül attól, hogy mekkora a kísértés néha arra, hogy bizonyos nyelvi, irodalmi, kulturális stb. jelenségeket anyanyelvükön magyarázzunk el a diákoknak. Az interkulturális kompetencia fejlesztése nemcsak a fordítási készségek és kompetenciák fejlesztését jelenti, hanem – ahogy már hangsúlyoztuk – a célkultúrával való (érzelmi) azonosulást is. A német irodalmi és egyéb szemináriumokon és nyelvórákon a diákok figyelmét a német irodalom és kultúra szépségeire kell irányítanunk, az izgalmas középkori lovagregényektől Thomas Mann „velencei” novelláig (*Halál Velencében*), a középkori váraktól vagy katedrálisoktól a modern városokig, Luther szülőházától a mai német vagy osztrák színházakig, a barokk váraktól a modern múzeumokig, mint például a lipcei Kortárs Történeti Fórum.

A modern (digitális) média és eszközök hatékony segítséget nyújthatnak az irodalom és a kultúra terjesztésében is, pl. podcastok, felvételek különböző kulturálisan releváns helyszínekről/kulturális emlékhelyekről, filmek, színházi felvételek alkalmazása útján. Sőt, az interkulturális kompetenciák fejlesztése az online oktatásba is beépíthető, ahogy arra a világjárványhelyzetben is volt hasznos példa és tanulság. Egy Moodle platform vagy egy (tematikus) Facebook-csoport létrehozása lehetővé teszi a diákok, illetve hallgatók számára is, hogy mindenféle kreatív ötlettel, linkkel, fotóval stb. hozzájáruljanak egy adott (interkulturális) téma összeállításához vagy fejlesztéséhez. Bár a tanulási folyamat olykor túlmutat az adott témára az órarendben kijelölt időkereten, a tanulás és a cselekvés széles terét nyitja meg, amelyben a diákok (hallgatók) a saját kreativitásuk alkalmazásával fejleszthetik saját interkulturális kompetenciájukat.

Összegzés

Összegzésképpen elmondható, hogy az interkulturális kompetencia mérése és fejlesztése a magyar iskolákban a jelenlegi globalizált világban szükséges és hasznos pedagógiai feladat. Amellett, hogy az interkulturális kompetencia divatos fogalomvá vált, és mára már tekintélyes szakirodalommal rendelkezik, fontos gyakorlati aspektusokkal is bír, amelyek nem negligálhatók a nyelvoktatás során. A nyelvi kompetenciák szükséges, de nem elégséges feltételét képezik a kultúrák közötti kommunikációnak és közeledésnek. A mai világban a kultúrák nem élhetnek elszigetelten egymás mellett, a köztük megvalósuló kommunikáció elengedhetetlen feltétele a közöttük történő megértésnek.

Egy idegen nyelv használata egy diskurzus során nem csupán nyelvi, hanem kulturális kommunikáció is. Ez a lecke nem hagyható ki a nyelvvoktatás során, amennyiben a nemzetek és kultúrák közötti megértés célként fogalmazódik meg.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A közlemény a TKP2021-NVA-10 számú projekt keretében a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a 2021. évi Tématerületi Kiválóság Program pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Irodalom

- Bennett, M. J. (2004). *Measuring Intercultural Competence*. <https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2019/07/Measuring-Competence-IDRI.pdf>
- Berardo, K. (2005). *Intercultural competence: A synthesis and discussion of current research and theories. An Area Studies Project*. University of Luton.
- Campinha-Bacote, J. (2002). The Process of Cultural Competence in the Delivery of Healthcare Services: a model of care. *Journal of Transcultural Nursing*, 13(3), 181–184.
- Council Recommendations of 22 May 1988 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance). (1988) *Official Journal of the European Union*, C 189, 3–4.
- Deardorff, D. K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241–266.
- Hofstede, G. & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and Organizations: Software for the Mind*. 2nd edition. McGraw Hill.
- Liddicoat, A. J. & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. John Wiley.
- Tóth, J., Zsigmond, A. & V. Szabó, L. (2023): Az interkulturális kompetencia szerepe a katonai idegennyelvoktatásban. *Iskolakultúra*, 33(9), 68–81.
- V. Szabó, L. (2018): Transkulturalität in Hermann von Keyserlings Reisetagebuch eines Philosophen. In Bánffy-Benedek, A., Boszák, G., János, Sz. & Nagy, Á. (szerk.), *Netzwerke und Transferprozesse*. Praesens. 205–217.

Absztrakt

Tanulmányunk egyfelől az interkulturális kompetencia elméleteinek, alapelveinek áttekintését nyújtja, hangsúlyozva a kulturális kompetenciától való megkülönböztetését, másfelől éppen utóbbiból vezetve le a lényegét. Másrészt felveti az interkulturális kompetencia mérhetőségének és fejlesztésének problematikáját, majd egy saját vizsgálatot mutat be, melyet a szerzők két Veszprém vármegyei iskolában végeztek egy Tématerületi Kiválósági Program által támogatott projekt keretében. E vizsgálat eredményeiből kiindulva javaslatot tesz az interkulturális kompetencia fejlesztésére iskolákban és egyetemeken, hangsúlyozva az irodalom (digitális) oktatásának fontosságát és lehetőségeit is e folyamatban.

Kulcsszavak: kulturális kompetencia, interkulturális kompetencia, német nyelv és kultúra, irodalomtanítás

Szabó F. Andrea

Pannon Egyetem Humántudományi Kar Angol-Amerikai Intézet

tanulmány

Toborzási válságtól a rendszerszintű prevencióig: mentálhigiénés fordulat az amerikai hadseregben

A tanulmány a 2025-ben meghirdetett amerikai kiképzési reformot értelmezi, amely a „régí iskola” fegyelmi eszköztárának részleges visszaemelésével kívánja újrakalibrálni az amerikai katonai kultúrát. A központi állítás, hogy a feszültség nem is annyira a miniszter harcképességi víziója és a jelenlegi gyakorlat között tapintható, hanem a „régí iskola” fegyelmi eszköztárának visszaidézése és a modern, jogilag-etikailag körülbástyázott pedagógia között. A 2025-ben meghirdetett kezdeményezés a katonai kultúra tudatos újrakalibrálását célozza az alapkiképzésben, a fegyelem és stressztűrés ún. „keményebb” pedagógiájának visszaemelésével. Indokolt lehet ezért áttekinteni az 1990 óta végbement folyamatokat, mivel a pedagógiai kultúra nem független a tágabb társadalmi-kulturális kontextustól.

Változó harcképességi víziók

V alószínűleg a közelmúlt rendhagyó, nagyléptékű civil-katonai eseményeként rögzül az az esemény, amelynek keretében az Amerikai Egyesült Államok tábornokai és admirálisai kaptak 2025 őszén miniszteri iránymutatást arról, hogy milyen változások érintik az amerikai harci felkészítés és felkészültség fogalmának értelmezését. A találkozón elhangzott beszéd (Hegseth, 2025) diskurzív súlypontja a letalitás retorikája volt. Pete Hegseth amerikai háborús miniszter a háborús hadviselés orientációt normatív elvárásként állította be, miközben a katonai professzionalizmust a harci készség definíciójára redukálta. Ez komoly fordulatot sugall az amerikai haderő nyilvános reprezentációjában 2025 utolsó hónapjaiban, és egyben visszatérést az 1990-es években megkezdődött kulturális változások előtti időszakhoz.

A beszéd és a vele egyidőben kiadott további tíz irányelv (Olay, 2025) a miniszter hivatali ideje alatt meghirdetett prioritásokat konkretizálja. Tartalmában a vezérfonal a hadviselési képességek elsődlegessége: ezzel összefüggésben jelennek meg a magas standardok, a fittség, a szigorú megjelenés és az érdemalapú előmenetel mint normatív pillérek. A beszédhez kapcsolt implementációs csomag három, a személyi állományra közvetlen hatású tengely köré rendeződik: (1) fittség és testsúly, (2) kinézet és arckezelés

(szakáll és borotválkozás), valamint (3) kiképzési és fegyelmi normák. Ezek mind a „harcos” ethosz megerősítésének intézményes eszközei (Hegseth, 2025).

Az elhangzott beszédben a fittség a harci felkészültség instrumentális fogalmi mezőjéhez kötődik, amelyben három, egymást átfedő dimenzió rajzolódik ki. Az első dimenzióban a fittség erkölcsi és kultúrkód-tartalmú. A megfelelőség nem pusztán a fiziológiai állapot standardizálása, hanem értékijelentés arról, mit tekint a szervezet „jó katonának”. Ide tartozik a „férfiak által teljesítendő standard” (Hegseth, 2025) retorikai fordulat: a harcoló alakulatokban mindenkinek – nőknek és férfiaknak egyaránt – ugyanazt a magas követelményt kell teljesítenie, így az irányelvek célja a nemsemleges, egységes magas küszöb rögzítése. Ezzel párhuzamosan a támogató beosztásokban enyhébb normák érvényesülnek, ami feladat-specifikus standardizációt feltételez.

Emellett a fittség mint operacionalizációs dimenzió jelenik meg: a fittség mérhető, rendszeresen tesztelendő állapot. A tervezett évi két fizikai teszt a szárazföldi és tengerészgyalogosági harcalképzettség (combat fitness) mintákat tekinti kiindulópontnak. A súly- és testösszetétel-fegyelem megerősítése a szolgálatba helyezhetőség és a terhelhetőség proxyja: a túlsúly az elhangzott beszéd szövege szerint széles körű probléma, amely a főtiszti kar egy részét is érinti (Hegseth, 2025). A megjelenési standardok – különös tekintettel a gázálc illeszkedésére hivatkozó borotválkozási követelményekre – a fittség funkcionális vetületét hangsúlyozzák (az eszközhasználat biztonságos és hatékony feltétele). A szervezeti ökoszisztéma dimenzió a különböző haderőnemek közötti heterogenitás csökkentését célozza (Hegseth, 2025).

A fittség retorikája – „szigorú ápoltság”, „nincs szakáll”, „harcos ethosz”, „keményebb alapkiképzés” – azonban túllép a test paraméterein: a felelősségvállalás, önfejelem és egységkohézió jelölőjévé válik. A „kiképzők engedélyezett intenzívebb módszerei” (pl. *shark attack* jellegű, rajtaütésszerű, több kiképző által végzett pszichés nyomás-gyakorlás), a beavatás (*hazing*), a bullying, valamint a zaklatás fogalom felülvizsgálata (Hegseth, 2025) a határhelyzetek pedagógiáját célozza, ugyanakkor normatív kockázatot hordoz (mi számít abúzusnak, és mi a megengedett a csapatszellem erősítése érdekében). A fittség itt szimbolikus tőke is: a „keményebb” kiképzés a „keményebb” haderő ígéretéhez társul.

Az amerikai védelmi miniszter beszédében két történeti referenciapontot adott meg a bevezetésre kerülő irányelvek értékeléshez (Hegseth, 2025). Az egyik az „1990-es teszt”: mi volt a standard 1990-ben; a változás szükségszerű hadművelleti igény vagy „puhulás/genderalapú prioritásváltás” eredménye volt-e. A másik az altiszti szűrő: a döntések megkönnyítik vagy nehezítik az altisztek dolgát. A 1990-es évek megfelelőségi kritériumai retorikai minimumként jelennek meg, amelyhez képest kell indokolni a későbbi reformokat.

A meghirdetett, a „harcos ethosz” (Hegseth, 2025) visszaállítását célzó reformkezdeményezés tehát visszatérést jelent a 1990-es évektől kibontakozó kiképzési szemlélet előtti időkhöz. A régi-új politikai-normatív keret egy olyan kiképzési környezetet céloz meg, amelyben a kiképző altisztek felhatalmazást kapnak a „egészséges félelem” kiváltására és a „jövő harcosainak” „megkovácsolására”. Az ehhez vezető pedagógiai eszköztár magában foglalhatja a tábori ágyak felborítását, a trágár beszédet, sőt korlátozott fizikai kontaktust is, feltéve, hogy az nem jár jogsértéssel és/vagy felelőtlenséggel.

A cél a fegyelem és a standardok látványos újra- (vagy vissza-?) rendezése. Figyelemre méltó például az, ahogyan az új irányelvek viszonyulnak az Egyesült Államok Légierében (USAF) jelenleg hatályos, 2020 októberében frissített politikához. Az teljes körűen tiltja a kiképző-újonc fizikai érintkezést (pl. bökdösés, ütés, lökdösés, megragadás), továbbá tiltja a megalázó, fenyegető nyelvezetet és az olyan, nem követendő gyakorlatokat is, mint a felszerelés vagy a tábori ágy felesleges átrendezése. E szabályok részben a 2012-es amerikai Légierő Oktatási és Kiképzési Parancsnokság körében lezajlott

vizsgálat (Harvey, 2012) tapasztalataira épülnek, amely kiterjedt visszaéléseket (fizikai/ lelki bántalmazás, szexuális erőszak) tárt fel, és több kiképző elítéléséhez vezetett.

Míg egyesek helyeslehetik a fegyelem, a részletekre figyelés és a magas standardok visszaemelését a katonai alapkiképzésbe, megfontolásra érdemes a felvetés, hogy éles határt kell húzni a hatékony, de kemény pedagógia és a bántalmazás között, hiszen a határátlépések fokozatosan csúszhatnak át abúzusba és a fizikai bántalmazás normalizálásába, mint ahogy ezt az említett vizsgálatok is bizonyították (Harvey, 2012). A fittségi standardokat tekintve, a harcoló fegyvernemek (különösen a szárazföldi haderőnem és a tengerészgyalogság) számára kidolgozott terhelési profilok sem feltétlen illeszthetők a teljes haderőre, hiszen a standardok alul- vagy túlértékelhetik más szolgálati kultúrák szükségleteit.

Továbbá, a különböző szolgálati ágak eltérő pedagógiai kultúrái is változatosan viszonyulnak a fenti módszerekhez hiszen míg egyes haderőnemekben fontos a kisközösségi (kis csoportos) kooperáció, másokban a fizikai fittsége helyeződik a hangsúly. A szárazföldi haderő például 2020-ban betiltotta a rajtaütésszerű, több kiképző által végzett pszichés nyomásgyakorlást, és alternatív stresszindukciós technikákat írt elő a vezetésbe vetett bizalom tanítására. A légierő alapkiképzésében a rajtaütésszerű csoportos pszichés nyomásgyakorlás viszont eleve nem honos gyakorlat. Az amerikai légierő pedig rendszeres, ciklikus módszertani felülvizsgálatot végez, hogy kiszűrje a nem hatékony technikákat és fenntartsa a pedagógiai határokat.

Feszültség nem is annyira a miniszter harcképességi víziója és a jelenlegi gyakorlat között tapintható, hanem a „régis iskola” fegyelmi eszköztárának visszaidézése és a modern, jogilag-etikailag körülbástyázott pedagógia között. A 2025-ben meghirdetett kezdeményezés a katonai kultúra tudatos újralibrálását célozza az alapkiképzésben, a fegyelem és stressztűrés ún. „keményebb” pedagógiájának visszaemelésével. Indokolt lehet ezért áttekinteni az 1990 óta végbement folyamatokat, mivel a pedagógiai kultúra nem független a tágabb társadalmi-kulturális kontextustól. Az 1990 óta felhalmozott tapasztalatok fényében a korábbi gyakorlatok csak akkor lehetnek relevánsak, ha bizonyíthatóan illeszkednek a mai szolgálati, jogi és pedagógiai környezethez – ellenkező esetben nem tekinthetők a célok maradéktalan megvalósítása eszközeknek.

Jelen dolgozatban betekintést nyújtok azokba a folyamatokba, amelyek elmozdították a fittség definíciós értelmezését az 1990-es évek fizikai fittségétől, és melyek a 2000-es években elvezettek az ún. mentálhigiénés fordulathoz. A témaválasztás kontextusát egy olyan tágabb kutatás adja, melynek célja annak a feltárása, hogy az amerikai hírmédia milyen médianarratívák keretében jeleníti meg az amerikai hadsereget. A kutatás hosszabb távú célja a NATO-szövetséges országok jó gyakorlatainak feltárása egy nemzetközi összehasonlító kitekintésben, valamint egy olyan összehasonlítás alapozása, amely a hazafias nevelés társadalmi beágyazottságának megértését szolgálja. A hadsereg, a társadalom, a kultúra és a politika viszonyrendszerét több tudományterület vizsgálja, a történeti, társadalmi, politikai, kulturális és etikai dimenziók holisztikus értelmezésére törekedve. Tanulmányom a kultúra- és médiatudomány határterületén, az amerikanisztika tágabb kontextusában helyezkedik el, és arra keresi a választ, hogy az amerikai hadseregben belül milyen, a mentálhigiénére és az egészségmagatartásra fókuszáló szemléletváltások figyelhetők meg.

Azért vizsgálom Pete Hegseth amerikai háborús (korábban védelmi) miniszter beszédét, mert pályája – gyalogsági tiszt a Nemzeti Gárdában, majd a védelmi tárca vezetője és magas láthatóságú médiaszereplő – ritka civil-katonai-mediális metszéspontot hoz létre, amely egyszerre formál szakpolitikai irányokat és a közvéleményt. E hibrid szerep agendaképző ereje miatt a beszéde nem csupán retorikai teljesítmény, hanem szervezeti jelzés a katonai kultúra, fegyelem és fittség normáinak újralibrálásáról. Hegseth veteránügyi aktivizmusa továbbá a katonai emlékezet és a politikai kommunikáció összefonódásának

kiváló esettanulmányát kínálja, így alkalmas arra, hogy feltárja, miként épülnek be a „harcos ethoszra” és a teljesítményre vonatkozó diskurzusok a szélesebb társadalmi-politikai térbe. Beszéde egyszerre politikai szöveg, szervezeti iránytű és médiamegjelenés, ezért elemzése aránytalanul nagy betekintést ad a jelenlegi katonakultúra-váltási kísérletek logikájába és hatásmechanizmusába.

A következőkben először vázolom az Egyesült Államokban a hadsereg és a társadalom kapcsolatának főbb vonásait, különös tekintettel a munkaerővonzó (toborzási) kapacitásra, valamint az amerikai hírmédia két meghatározó toposzára: a hősré és az áldozatra, amelyek a katonák nyilvános reprezentációját keretezik. Ezt követően áttekintem azt a történeti folyamatot, amelynek során a katonai fitness és felkészültség fogalmai a 20–21. századi háborús tapasztalatok nyomán új, mentálhigiénés szemléletű jelentésekkel bővültek. E keretezés teszi lehetővé, hogy Hegseth kultúráváltást sürgető beszédét ne elszigetelt retorikai aktusként, hanem a toborzási kihívásokra és a ‘hős/áldozat’ média-toposzok között alakuló katonaképre adott szervezeti válaszként értelmezzük.

Intézmény, média, munkaerőpiac: az amerikai haderő komplex kihívásai a 21. században

Az Egyesült Államok intézményi ökoszisztémájában a hadsereg kiemelt súlyt képvisel. Nemzetközi szinten alapvető nemzetbiztonsági feladatokat lát el; belföldön munkahelyeket és szakképzést biztosít, hozzájárul a fiatalok (különösen a fiatal férfiak) szocializációjához és a bevándorló csoportok amerikanizációjához; emellett nemzeti szimbólumként és identitásképző forrásként is működik. Enloe (1996) találó megfogalmazása szerint a hadsereg „különleges helyet foglal el a közsférőben”, és szorosabban kapcsolódik a hazafisághoz, a nemzet sorsához és méltóságához, mint maga a nemzeti törvényhozás (Enloe, 1996. 261., saját fordítás).¹ Ebből következően — más szerzők megállapításaival összhangban — az Egyesült Államokban a nemzeti lojalitás és identitás jelentős mértékben militarizált.

Ennek ellenére az Egyesült Államok – a legtöbb NATO-taghoz hasonlóan – tartós létszámhiánnyal küzd, amióta 1973-ban áttért az önkéntes, hivatásos haderőre. Az elmúlt évtizedekben az aktív állomány átlagos létszáma mintegy 1,5 millió fő; ennek körülbelül 40%-a a szárazföldi haderőnél, közel egynegyede a haditengerészetnél és a légierőnél, mintegy 10%-a pedig a tengerészgyalogságnál szolgál (Bray és mtsai, 2014. 6.). Mindközben az újoncok utánpótlása tartósan csökken, noha a gazdasági visszaesések – a klasszikus várákozás szerint – általában javítják a toborzási kilátásokat. A potenciális jelentkezők köre szűkül: a 18–24 évesek több mint 70%-a már a belépés előtt alkalmatlan egészségügyi vagy egészségmagatartási okok miatt; a belépők felkészítése pedig hosszabb, erőforrás-igényesebb és korábban nem tapasztalt kihívásokkal terhelt folyamatá vált. A lemorzsolódás aránya nem csökken, míg 2009-ben a katonai öngyilkosságok aránya 28 év után először meghaladta a civilekét (Eusebio, 2020. 375.).

Az egyik leggyakrabban hivatkozott magyarázat a toborzási nehézségekre az alternatív karrierutak – különösen a technológiai, ezen belül az információs technológiai szektor – versenyképes anyagi kínálata. Más elemzések – olykor publicisztikai túlzásokkal élve – a katonai kultúra és hagyományok eróziójához kötött „elférfiatlanodási” folyamatot emelik ki (Brown, 2007). A női állomány arányának növekedése, valamint a látható (például afroamerikai, latinó) és láthatatlan (például szexuális identitás alapú) kisebbségek nagyobb jelenléte arra utal, hogy az 1990-es évektől a hadsereg viszonya a „hagyományos” férfiasághoz és a harci ethoszhoz átalakulóban van (Brown, 2007. 14.). Mások a toborzás gyengülését abban látják, hogy az amerikaiak a szolgálatot egyre inkább a sok gazdasági alternatíva egyikeként, nem pedig hivatásként értelmezik; ezzel

párhuzamosan csökken a világszintű amerikai szerepvállalás támogatottsága, valamint a hazafias érzésekhez és családi hagyományokhoz való kötődés (Faris, 1984; MacLean és Elder, 2007). Ebben a vitatérben Hegseth álláspontja a „harcos ethosz” visszaállítását, a magas – harci beosztásokban nemsemleges – követelmények és szigorú megjelenési-fittségstandardok érvényesítését, valamint az alapkiképzés fegyelmi eszköztárának – jogi-etikai korlátok közötti – „keményítését” sürgeti, mert szerinte a toborzási válság a kulturális puhítás és a mércék felhígulásának tünete. Érvelése szerint a harcorientált identitás és a meritokratikus előmenetel látható megerősítése egyszerre növelheti a vonzerőt és a megtartást.

A katonai szolgálat választását soktényezős motivációs mező alakítja. A leggyakrabban indokok gazdasági természetűek: stabil foglalkoztatás, kiszámítható jövedelem, lakhatási juttatások és egészségügyi ellátás. Demográfiai metszetben az amerikai hadsereg állományának csaknem fele 25 év alatti férfi; közel háromnegyede fehér; mintegy 80%-a legfeljebb középfokú végzettséggel rendelkezik; és több mint fele házasságban él (53%), ami meghaladja az azonos korú amerikai népesség házassági arányát (Bray és Mtsai, 2014. 6.). A döntésekben érzelmi és kulturális tényezők is erősek: a családi hagyomány folytatása kimutathatóan növeli a belépés valószínűségét; gyakori motívum a kalandvágy, az utazás és a más kultúrák iránti nyitottság, valamint a hazaszeretet és a szolgálat ethosza. A hadsereg strukturált szervezeti környezete és a közösségi összetartozás élménye sokak számára vonzó, akárcsak a fegyelem, a vezetői készségek és a felelősségtudat fejlesztésének ígérete. Nem elhanyagolható továbbá, hogy a szolgálat bizonyos esetekben állampolgársági és bevándorlási előnyökkel is járhat.

E komplex motivációs és társadalmi összefüggésrendszer – a professzionális haderő vonzereje, a közbizalom szintje és a tágabb társadalmi környezet kapcsolata – régóta ismert. Az elmúlt három évtizedben azonban mindez egyre szorosabban fonódott össze a készenléttel és műveleti hatékonysággal kapcsolatos aggodalmakkal, valamint a közvélemény-formálás kérdésével: a toborzás már nem csupán munkaerőpiaci versenyhelyzet, hanem a haderő társadalmi

A katonai szolgálat választását soktényezős motivációs mező alakítja. A leggyakrabban indokok gazdasági természetűek: stabil foglalkoztatás, kiszámítható jövedelem, lakhatási juttatások és egészségügyi ellátás.

Demográfiai metszetben az amerikai hadsereg állományának csaknem fele 25 év alatti férfi; közel háromnegyede fehér; mintegy 80%-a legfeljebb középfokú végzettséggel rendelkezik; és több mint fele házasságban él (53%), ami meghaladja az azonos korú amerikai népesség házassági arányát. A döntésekben érzelmi és kulturális tényezők is erősek: a családi hagyomány folytatása kimutathatóan növeli a belépés valószínűségét; gyakori motívum a kalandvágy, az utazás és a más kultúrák iránti nyitottság, valamint a hazaszeretet és a szolgálat ethosza. A hadsereg strukturált szervezeti környezete és a közösségi összetartozás élménye sokak számára vonzó, akárcsak a fegyelem, a vezetői készségek és a felelősségtudat fejlesztésének ígérete. Nem elhanyagolható továbbá, hogy a szolgálat bizonyos esetekben állampolgársági és bevándorlási előnyökkel is járhat.

legitimitásának, kulturális reprezentációinak és kommunikációs stratégiáinak közös metszéspontja is.

Az amerikai hadseregbe vetett közbizalom a közelmúltban több mint két évtizedes mélypontra süllyedt (Younis, 2023). Míg a 9/11 utáni időszakban egészen 2020-ig a megkérdezettek több mint 70%-a bízott a hadseregben, ez az arány 2021-ben 69%-ra, 2023-ban pedig 60%-ra csökkent. Noha a bizalomvesztés más közintézmények esetében is megfigyelhető, a hadseregnél mindez a szervezet belső válságáról szóló aggodalmakkal társul, amelyek a készenlét, a professzionalizmus és a politikai befolyás kérdéseit egyaránt érintik.

Az elmúlt évtizedben a haderő a „kultúrháborús” viták kereszttüzébe került: visszatérő konfliktustémák a szolgáltatók reprodukciói jogainak szövetségi támogatása, a nők és más kisebbségek alulreprezentáltsága a felső vezetésben, illetve a katonai bázisok átnevezése – mind gyakran a közösségi média által felerősítve. A hadsereg hagyományosan a hegemon, fehér, heteroszexuális férfiaság kulturális terepe volt; ugyanakkor az elmúlt fél évszázad polgárjogi és egyenjogúsítási folyamatai a professzionális, önkéntes haderőt a civil társadalomban zajló normaváltásokhoz való alkalmazkodásra kényszerítették. Ennek része a „szolgálat” fogalmának újratárgyalása a reprezentativitás, az esélyegyenlőség és az emlékezetpolitika metszéspontjaiban – ez pedig egy olyan feszültségmező, amely egyszerre hat a legitimációra, a toborzásra és a megtartásra.

Közismert, hogy a médiaképek és -narratívák érdemben formálják a közvéleményt. Az amerikai hírműsorok implicit módon gyakran a nemzeti lojalitás és identitás megtestesítőjeként ábrázolják a hadsereget, ugyanakkor nem hallgatják el a belső kultúráváltás feszültségeit, egyes nemzetvédelmi feladatok terheit és újszerűségét, valamint a létszámproblémákat sem (Szabó, 2023). Bár elterjedt nézet, hogy a hírmédia részben pótolhatja a személyes tapasztalat hiányából fakadó információs űrt, empirikus kutatások szerint a hadseregről és a szolgálatról közvetített kép gyakran felszínes és sztereotip (Parrott és mtsai, 2021). Nem véletlen, hogy a leszerelők mintegy nyolctizede úgy véli: az amerikai közvélemény nem érti a katonák és családjaik problémáit (Blaisure, 2016. xv.). Mindez érthető, ha figyelembe vesszük, hogy a hadsereg társadalmi megítélését elsősorban a médiaközvetített reprezentációk alakítják, nem pedig a közvetlen, személyes tapasztalat – és még kevésbé a haderők objektív képességprofiljai (Lóderer, 2014). Az önkéntes, professzionális haderőre való áttérés óta a személyes élményen alapuló megítélést egyre inkább hiedelemvezérelt, politikailag is mozgósítható értelmezések váltották fel, ami tovább növeli a közgondolkodás és a katonai valóság közötti távolságot.

Az Egyesült Államokban a hadsereg sokak szemében sajátos értékrenden nyugvó, részben zárt közösségként jelenik meg, amelynek megkülönböztető kultúráját speciális viselkedési és magatartási normák tartják fenn. E kulturális távolságot jól illusztrálja a közbeszédben nagy visszhangot kiváltó, politikailag erősen vitatott eset, amelyről a *The Atlantic* számolt be: a lap szerint Donald Trump 2018-as, első világháborús megemlékezéshez kapcsolódó temetőlátogatása körülményei és a neki tulajdonított – a hősi halottakat lebecsülő – megjegyzések az amerikai nyilvánosság egy részében a katonai áldozatvállalás iránti tisztelet normáinak sérüléseként értelmeződtek (Goldberg, 2020). Függetlenül a konkrét állítások hitelessége körüli vitáktól, az ügy rámutat arra, hogy a civil közvélemény és a katonai kultúra között időről időre percepciók szakadék nyílik: a hadsereg belső normái és szimbolikus rítusai nem mindig fordíthatók le a politikai kommunikáció és a médianyilvánosság általános kódjaira, ami félreértéseket és legitimációs konfliktusokat generálhat.

Ugyanez a távolság magyarázza azt is, hogy a katonai rítusok könnyen a kampánykommunikáció szimbolikus terepévé válnak. Joe Biden, a Trumpot követő demokrata elnök 2024-ben felkereste a fent említett temetőt, hangsúlyozva az elesett hősök iránt érzett büszkeséget és tiszteletet (Olorunnipa és mtsai, 2024); Donald Trump pedig 2024

augusztusában, második elnökjelölti kampánya részeként, az Abbey Gate-merénylet évfordulóján, néhány család meghívására az arlingtoni katonai temetőbe látogatott. Mindkét epizód azt mutatja, miként válik a veteránok emlékezete és a katonai rítusok szimbolikus tökéje a politikai önreprezentáció és napirendformálás stratégiai erőforrásává. Miközben a hadsereg és a katonák mindennapi valóságát komplex szervezeti és művelti kihívások határozzák meg, a nyilvános térben e valóság gyakran leegyszerűsített, toposzokra épülő narratívákban jelenik meg – olyan narratívákban, amelyek a politikai mobilizáció logikájához igazítják a katonai emlékezetet.

Noha a hadsereg és a katonák alakja az amerikai közbeszédben gyakran szimbolikus, sőt sztereotip képekben jelenik meg, a szolgálatot teljesítő emberek mindennapi nehézségei sokáig csak korlátozottan jutottak el a nyilvánosságához. Felmérések szerint a veteránok közel fele tapasztal családi feszültséget a leszerelés után; 47%-uk gyakori dühkitörésekről számol be, és mintegy egyharmaduk (32%) idéz fel olyan időszakokat, amikor semmi iránt nem érzett érdeklődést. A harci tevékenységekben részt vett veteránok körében gyakoribbak a pszichológiai és kapcsolati nehézségek: több mint felük beszámol érzelmi traumáról, sokan élnek át nyomasztó élményeket emlékbetörések és alvászavarok formájában. Megközelítőleg minden hatodik friss veterán súlyos, többnyire harccal összefüggő sérülést szenvedett, és közel a felük ismer személyesen olyan bajtársat, aki a szolgálat során életét veszítette (Blaisure, 2016. xv.).

Traumától a katonai fittségen át a holisztikus hatékonyságfelfogásig

Az amerikai emlékezés napjához kötődő retorikában a „legnagyobb áldozat” kifejezés hagyományosan az elesett katonákra utal, ám a „katonai áldozat” jelentése a vietnámi háború óta kiterjed a nem fizikai sérülésekre is. Történetileg a harci stressz és a pszichés összeomlás jelenségei már az ókor irodalmi és krónikás forrásaiban felbukkantak (visszatérő rémálmok, emlékbetörések, lehangoltság), gyakran a véres ütközetek és a nélkülözések következményeként (Hornyák, 2022). Az első világháború hozta el a tömeges társadalmi láthatóságot (Völgyi, 2018) a *shell shock* (vö.: Leese, 2002; Downing, 2016; Linden, 2016.) fogalmán át, mely egyszerre tükrözte a kezdeti, moralizáló (gyávaság/kerülés), majd a fizikai eredetet feltételező magyarázatokat, sőt párhuzamosan megjelentek a jellemgyengeségre visszavezető értelmezések is (Hornyák, 2022. 50.).

Az 1950-es évektől paradigmaváltás bontakozott ki: a hidegháborús tapasztalatok nyomán a hadsereg a pszichológiát a készség és a harcképesség megtartásának (*force preservation*) stratégiai tényezőjeként kezdte kezelni (Mukherjee és Kumar, 2020. 6.). A katonapszichológia szerepe az alkalmasságméréstől és ellátástól a befolyásolás és reziliencia rendszerszintű kérdései felé bővült (Seligman és Fowler, 2011). Mindez azonban nem zárta ki a visszacsapásokat: a vietnámi veteránok problémáit sokáig individualizált „gyengességként” keretezték. Csak a 9/11 utáni „hosszú háború” tette megkerülhetetlenné a pszichés és viselkedési zavarok tömeges jelenlétének elismerését (szorongás, depresszió, szerhasználat, kapcsolati nehézségek) (Pencak, 2009. 327–330.), amihez új fogalmi keretként társult az erkölcsi sérülés (Crevens, 2012).

E folyamat végeredményeként a „sérülés” és az „áldozat” modern katonai jelentése kibővült: már nemcsak a testi károsodásokat, hanem a harci tapasztalatokból eredő pszichés terheket és erkölcsi konfliktusokat is magában foglalja. Amikor a haderő a mentális egészség védelmét és helyreállítását kifejezetten hadrendvédelmi feladattá emelte – a megelőzés, korai azonosítás, célzott intervenció és reintegráció láncolatába ágyazva –, a „legnagyobb áldozat” diskurzusa is elmozdult: a hősi halál mellett közösségi és intézményi felelősségvállalásként is értelmezi a láthatatlan sebek kezelését, a katonák – és családjaik – hosszú távú teherbírásának biztosítását.

A kortárs amerikai haderő egészség- és felkészültség-politikájának középpontjában a Total Force Fitness (TFF) áll: ez egy olyan, rendszerszintű keret, amely a katonai teljesítményt a fizikai mellett a pszichológiai, szociális és spirituális dimenziók integrált egységeként értelmezi. A TFF nemcsak a katonák ellátásának szervezőelve, hanem a szakmai tudásképzése is: a katonai orvoslás ma már nem kizárólag harci sebészetet és sürgősségi traumakezelést tanít, hanem a pszichés jóllét, a viselkedéses egészség és a közösségi-támogató tényezők kutatási eredményeit is beépíti a gyakorlatba. A keret a 20. század nagy háborúinak (különösen az I. és II. világháborúnak) tapasztalataira, a béke-időben folytatott mentálisegészség-kutatásokra, valamint a vietnámi, az öbölháborús, az afganisztáni és az iraki műveletek tanulságaira épít; e kumulált tudás az elmúlt két évtizedben érdemben újradefiniálta a „fittség” fogalmát és a felkészítés eszköztárát.

A TFF a hagyományos, testi paraméterekre (erő, állóképesség, rugalmasság, mobilitás) összpontosító felfogást holisztikus koncepcióval váltja fel: a fitness immár a viselkedéses mintázatokra, az érzelmi-szociális kompetenciákra és a jelentéskeresés/értékorientáció tényezőire is kiterjed (Roy és mtsai, 2010). Az iraki és afganisztáni műveletek különösen felerősítették e szemléletváltást, jelezve, hogy a műveleti terhelhetőség és a tartós bevetethetőség nem érhető meg pusztán fiziológiai mutatókon keresztül. A 2008-ban formalizált TFF-keret ezért egyaránt emeli ki a fizikai, érzelmi, szociális és lelki elemeket, egységes felkészítési és ellátási architektúrába rendezve azokat (Casey, 2011). Ennek eredménye, hogy a haderőben ma a teljesítményoptimalizálás, a megelőzés, a klinikai ellátás és a reintegráció egy „közös nyelvre” támaszkodva kapcsolódik össze oly módon, hogy a katonák fizikai és mentális állóképessége egyszerre, egymást erősítve fejlődjön.

A Total Force Fitness (TFF) olyan, életpályára kiterjedő, holisztikus keret, amely a szolgálok teljes egészségét, teljesítményét és készenlétét a fittség nyolc, egymással összefüggő dimenziójának összehangolásával optimalizálja. Alapelve, hogy az egyes területek izolált fejlesztése (pl. csak fizikai edzés, csak megelőző ellátás vagy csak táplálkozás) nem elég: a jóllétet és a bevetethetőséget a dimenziók közti kapcsolatok együtt alakítják (pl. a kiváló fizikai állapotot leront(hat)ja egy új állomáshely miatti társas izoláció vagy pénzügyi stressz), ezért a beavatkozásokat mindig rendszerszinten és egyénre szabottan kell tervezni.

A TFF nyolc területe: fizikai (erő, állóképesség, mobilitás), környezeti (biztonságos, támogató élet- és munkakörnyezet), orvosi és fogászati prevenció (szűrések, oltások, időbeni ellátás), táplálkozási (energia- és tápanyagellátottság, hidratáció), szellemi (kognitív készségek, tanulás, értelmi rugalmasság), pszichológiai (stressz- és érzelmszabályozás, reziliencia), szociális (kapcsolatok, közösségi támogatás, beágyazottság) és pénzügyi fittség (pénzügyi stabilitás, tervezés). A TFF lényege ezek integrált menedzsmentje: a parancsnoki, egészségügyi és oktatási beavatkozások a személy helyzetéhez igazodva, több dimenziót egyszerre céloznak, hogy a jóllét-teljesítmény-készenlét hármasát tartósan, mérhetően javítsák (Health.mil, é. n.).

A fordulat katalizátora az a szemléletváltás volt, amelyet Bray és munkatársai (2014) is hangsúlyoznak. Átfogó elemzésük szerint az aktív állomány körében tapasztalható szerhasználat, az általános egészségi állapot, az egészségmagatartás és a mentális zavarok jellege-intenzitása nem külön-külön, hanem integratív keretben vizsgálándó, mert e tényezők együttesen hatnak a fegyveres erők hatékonyságára és készenlétére. Következtetésük egyértelmű: a pozitív egészségmagatartás és a mentális jóllét nem „egyéni ügy” szűkíthető, hanem a felkészültség és a műveleti teljesítmény rendszerszintű előfeltétele, amely a katonai vezetés tudatos, következetes elköteleződését és beavatkozásait is megköveteli.

Míg a Total Force Fitness (TFF) a Háborús Minisztérium (korábban Védelmi Minisztérium) egészére kiterjedő, „ernyő” jellegű keretrendszer, a Holistic Health and Fitness

(H2F) ennek a hadsereg-specifikus megvalósítása, amely a TFF elveit öt hadsereg-doménre (fizikai, táplálkozás, alvás, mentális, spirituális) egyszerűsíti, és ezekre programot, személyi állományt (*H2F Performance Team*), létesítményrendszert (*Soldier Performance Readiness Center*, SPRC) és mérési ökoszisztémát épít és működtet.

Tesztre edzés helyett

A H2F az amerikai hadsereg olyan, doktrinális rangra emelt emberiteljesítmény-rendszere, amely a korábbi, döntően fizikai felkészítésre (*Physical Readiness Training*, PRT) épülő megközelítést egy átfogó, többdimenziós modellre cserélte. A program alaptétele, hogy a katonai feladatra való alkalmasság – a „bevetethőség” – nem redukálható az erő- és állóképesség paramétereire: a táplálkozás, az alvás, a mentális és a spirituális felkészültség ugyanúgy a teljesítmény strukturális meghatározói. A H2F ezért nem egy új edzésprogram, hanem rendszer: egységszintű irányítással, humánerőforrás-infrastruktúrával, létesítményekkel és mérőrendszerekkel összekapcsolt, életcikluson átívelő beavatkozás, amely a felmérés-edzés-regeneráció-reintegráció körforgásában működik.

A koncepció közvetlen válasz a modern, többdoménű hadműveletek követelményeire. A képességfókuszú szemlélet a „tesztre edzés” logikája helyett a harcképesség tartós optimalizálását célozza, mérhető kimenetekre támaszkodva (teljesítmény, sérüléskockázat, megtartás). A doktrína hangsúlyozza: a domének együtt hatnak a teljesítményre. Például a periodizált fizikai edzés hatását döntően befolyásolja az alvás és a regeneráció minősége; a táplálkozás nemcsak testösszetételt, hanem kognitív teljesítményt is érint; a mentális készségek (légzés, fókusz, önbeszéd) közvetlenül javítják a terhelés alatti végrehajtást; a spirituális dimenzió az állóképesség egyik motivációs forrása.

A fizikai domén a katonai feladatvégrehajtás biomechanikai és élettani alapja. Célja, hogy a harci (és harci támogató) tevékenységekhez szükséges erő kifejtés, ismételhetőség és mozgásbiztonság optimális szinten legyen – feladat-specifikusan, nem pusztán „általános fitnessként”. A H2F-ben a táplálkozási domén az energia- és tápanyag-ellátottság, a hidratáció optimalizálásával biztosítja a szöveti regenerációt, a kognitív terhelhetőséget és a feladatvégrehajtás folytonosságát. Az alvásdomén a mennyiség és minőség mellett a cirkadián illesztést és a szolgálati rendhez igazítást hangsúlyozza, tekintve, hogy ezek határozzák meg a neurokognitív funkciókat, a hormonális homeosztázist és a sérüléskockázatot. A mentális domén a stressz- és figyelemszabályozás, a döntési készségek és a csapatkohézió fejlesztésére fókuszál, mert ezek közvetlenül befolyásolják a terhelés alatti végrehajtás minőségét és a helyzetfelismerés pontosságát. A spirituális domén a jelentés- és értékorientáció, a közösségi beágyazottság és a reziliencia erősítésével ad tartós motivációs keretet, amely a kitartást és a pszichés helyreállást támogatja; az öt domén együtt, egymást erősítve teremti meg a katonai bevetethőség holisztikus feltételeit.

A H2F a teljes katonai életpályát lefedi („Soldier for Life”). A kiválasztás és alapki képzés szűrő és felkészítő szakaszaitól a beosztásban töltött évek terhelés-regeneráció egyensúlyának menedzselésén át a sérülésmegelőzésig és rehabilitációig, majd a leszerelés utáni támogatásig láncolatot képez. Dandárszinten multidiszciplináris szakmai stáb támogatja a végrehajtást, akik között megtalálható erőnléti és kondicionáló edző, gyógytornász, dietetikus, foglalkozás-egészségügyi terapeuta és kognitív teljesítmény-specialista is. A csapat feladata nem csupán egyéni és kiscsoportos felmérések végzése és az eredmények alapján edzésciklusok tervezése, hanem a mozgásszervi kockázatok kezelése, a megfelelő étkezési stratégiák kialakítása, valamint mentális készségtréningek vezetése is (különös tekintettel a fókuszra, légzésre és vizualizációra).

Pszichoedukáció a harci készségtség szolgálatában

A pszichoedukáció közös nyelvet és transzferálható készségeket ad, hogy a katona napi döntései (edzés, étkezés, alvás, fókusz, töltődés) ténylegesen a felkészültséget szolgálják, nem csak a laktanyában, hanem a nap 24 órájában. A teljesítmény elsődlegesen viselkedésvezérelt: a mindennapi, rutinszerű döntések (alváshigiéné, koffeinhasználat, terhelésadagolás) határozzák meg a terhelhetőséget és a kockázati profilokat. Az e döntésekhez kapcsolt „miért” és „hogyan” kereteinek tanítása egyszerre szolgál primer prevenciót – a tipikus problémák (fáradtság-halmozódás, alváshiány, nem megfelelő táplálkozás, maladaptív megküzdés) korai felismerését és beavatkozási protokolljainak elsajátítását – és teljesítmény-optimalizálást, mivel azonnal bevethető önszabályozó technikákat (légzés, fókusz, önbeszéd, vizualizáció, *reset*) automatizál a terhelés alatti végrehajtásban. A „mentális” tartalom napi kiképzésbe ágyazása stigmacsökkentő: normalizálja a készségfejlesztést, lerövidíti a segítségkérés átfutását, és egységszinten közös fogalomtérrel teremt, amely rövid, műveletközeli parancsnoki instrukciókat tesz lehetővé (pl. „reset légzés, 3 kör; bevetés előtti vizualizáció”).

A pszichoedukáció további hozzáadott értéke a vezetőfejlesztés. A H2F nemcsak a katonák készségeit fejleszti, hanem vezetői kompetenciát is teremt – mégpedig három, egymásra épülő eszközzel: mikrotananyagokkal, coaching-pillanatokkal és az After Action Review-ba ágyazott viselkedési visszacsatolással. Ezek együtt azt érik el, hogy a parancsnokok és altisztek ne csak utasítsanak, hanem megfigyelhető viselkedésekre építve, adat- és eszközalapúan tanítsanak, korrigáljanak és standardot tartsanak fenn. A spirituális reziliencia a szolgálat miértjének – küldetés, értékek, közösség – explicitté tételén keresztül stabil motivációs bázist hoz létre, amely csökkenti a terhelés alatti motivációs ingadozást. A világos jelentéskeret identitás- és célkongruenciát teremt: a nehézségek nem pusztán megpróbáltatásként, hanem értelmezett, vállalt áldozatként jelennek meg, ami növeli a kitartást fáradás, kétség vagy bizonytalanság idején. A közösen megélt értékek és rítusok erősítik a közösségi kohéziót és a kölcsönös felelősségérzést, ami fenntartja a végrehajtási fegyelmet. A H2F-ben ez a dimenzió a mentális eszköztárral együtt támogatja az önszabályozást: a hosszú távú célok napirendbe és rutinokba ágyazása révén következetesebb viselkedést és nagyobb terhelésállóságot eredményez. Fontos határvonal, hogy a pszichoedukáció nem terápia és nem motivációs beszéd: strukturált, bizonyítékalapú oktatás készségfejlesztéssel.

Ma az amerikai hadsereg minden haderőneme a harci műveleti stresszkontroll (Combat Operational Stress Control, COSC) alapelveit követi a szabályzataik és szakpolitikáik kialakításakor. A COSC a műveleti stressz megelőzésére és kezelésére fókuszáló program a TFF pszichológiai/viselkedési dimenzióján belül. Ez a TFF pszichológiai/viselkedési pillérének kulcsprogramja: a harci és műveleti stresszreakciók megelőzését, korai azonosítását, rövid helyreállítását és – szükség esetén – klinikai ellátásba irányítását szervezi (Force Health Protection). A COSC a hadszíntéren és a hátszágban egyaránt működik.

A „kontroll” fogalma kulcsjelentőségű a programban, mert arra irányítja a figyelmet, hogy minden vezetőnek aktív felelőssége van a fizikai és mentális stressz elfogadható határok között tartásában (Blaisure, 2016. 121.). Újszerűsége abban áll, hogy a szervezetet érdekeltté teszi a gyors, célzott prevenció és támogatás működtetésében. Egyrészt a haderő saját érdekében feltárja és kezeli azokat a stresszforrásokat, amelyek rontják az egyéni teljesítményt, csökkentik a műveleti hatékonyságot, és idővel klinikai zavarokká (pl. PTSD) szerveződhetnek. Másrészt destigmatizálja a segítségkérést: a támogatás igénye nem „jellemgyengeség”, hanem a hatékonyság iránti elköteleződés jele – miként a testi sérülések, úgy a „láthatatlan” lelki sérülések is gyorsabban gyógyulnak időben nyújtott, szakszerű ellátás mellett. Harmadrészt ökológiai szemléletet érvényesít:

egyértelműsíti az egységvezetők felelősségi körét, és az egészségügyi személyzet mellett bevonja a bajtársakat és a családot is a megoldásba. Vagyis a mentális egészség és a pozitív egészségmagatartás nem pusztán egyéni ügy, hanem kollektív és szervezeti képességkérdés, amely közvetlenül hat a készségekre és a bevetetőségre.

A TFF, a H2F és a COSC három szinten ragadják meg a fittség fogalmát: a TFF adja a holisztikus stratégiai keretet, a H2F ennek egy haderőnem-specifikus megvalósítása, míg a COSC a célzott viselkedéses egészség/operatív stressz program. Ehhez a tengelyhez a pszichoedukáció úgy kapcsolódik, hogy a TFF szintjén normatív és tartalmi alapként rögzíti a pszichológiai/viselkedési műveltség elvárásait (pl. stresszjelzések felismerése, önszabályozó technikák, stigmacsökkentés), a H2F szintjén ezt operacionalizálja egységben végrehajtható tantervvé (mikrotananyagok, vezetői coaching-pillanatok, After Action Review-ba ágyazott viselkedési visszacsatolás, H2F Academy), és összeköti a „Fuel–Sleep–Think” láncolattal (a táplálkozás, alvás és agy működésének összefüggései), míg a COSC szintjén a pszichoedukáció célzott alkalmazás: rövid beavatkozások (stressz-inokuláció, tünetfelismerés, csapattársi támogatás, a szolgálatba való visszatérést támogató oktatás) révén normalizálja a segítségkérést, csökkenti a félelemelkerülés-spirált, és gyorsítja a megfelelő szakellátásba irányítást. Összképében a TFF megmondja, miért és mit kell tanítani, a H2F megmutatja, hogyan kell tanítani és mérni, a COSC pedig meghatározza, mikor és hol kell célzottan alkalmazni a pszichoedukációt a műveleti stressz kontextusában – így együtt fedik le a megelőzés-felkészítés-azonosítás-kezelés-reintegráció teljes láncolatát.

A TFF, a H2F és a COSC három szinten ragadják meg a fittség fogalmát: a TFF adja a holisztikus stratégiai keretet, a H2F ennek egy haderőnem-specifikus megvalósítása, míg a COSC a célzott viselkedéses egészség/operatív stressz program. Ehhez a tengelyhez a pszichoedukáció úgy kapcsolódik, hogy a TFF szintjén normatív és tartalmi alapként rögzíti a pszichológiai/viselkedési műveltség elvárásait (pl. stresszjelzések felismerése, önszabályozó technikák, stigmacsökkentés), a H2F szintjén ezt operacionalizálja egységben végrehajtható tantervvé (mikrotananyagok, vezetői coaching-pillanatok,

Összegzés

Ahogy a bevezetésben felvetettem, a 2025 őszén elhangzott miniszteri iránymutatás és a letalitás retorikája nem pusztán kommunikációs hangsúlyeltolódás, hanem a felkészültség-fogalom újradefiniálásának kísérlete. A dolgozat eredményei ezt a mozzanatot a TFF–H2F–COSC háromszögében értelmezik: a TFF holisztikus kerete kijelöli a készség nyolc egymásra ható dimenzióját; a H2F ennek hadseregszintű, életciklus- és egységszintű operacionalizációja; a COSC pedig a műveleti stresszre adott célzott, egészségvédelmi válasz. E keretben a pszichoedukáció a „ragasztó”: közös fogalmi és viselkedéses készletet biztosít, destigmatizálja a segítségkérést, és áthidalja a klinikai ellátás – mindennapi felkészítés töréspontjait. Így a bevezetésben leírt, „harcos ethoszt” középpontba állító, az 1990 előtti állapotokhoz való visszatérést sürgető diskurzus akkor válik fenntarthatóvá, ha illeszkedik a TFF integratív logikájához és a H2F bizonyítékalapú végrehajtásához.

A dolgozat médiatudományi kerete azt is megvilágítja, hogy a hős/áldozat toposzok, a közbizalmi trendek és a toborzás tágabb kulturális feszültségmezőben állnak; e diskurzusok között érthető meg a „harcos ethosz” körüli politikai-szervezeti vita jelentősége, és az, hogy a teljesítmény ma már szükségképpen viselkedés- és közösségvezérelt kérdés, nem pusztán az egyén fiziológiai paraméterein múlik, hanem azon, hogy milyen mindennapi rutinok (alvás-táplálkozás-önszabályozás), milyen csapatnormák és milyen szervezeti ösztönzők épülnek be az egységek működésébe.

A médiatudományi nézőpontból mindez azt is jelenti, hogy a hős/áldozat toposzok és a politikai instrumentalizáció nem mellőzhető környezetet teremtenek: a legitimáció, a toborzás és a megtartás immár nem választható el attól, milyen narratívákban jelenik meg a szolgálat, és mennyire konzisztens ezzel a tényleges szervezeti gyakorlat. A „harcos ethosz” körüli vita így nem egyszerűen retorikai csörte, hanem normatív és operatív döntéskényszer. E döntéskényszer kezelésében 2025 végéig a pszchoedukáció volt a fordítónyelv: a közéleti narratívákat (tisztelet-áldozat-gondoskodás) működő egység-szintű gyakorlatokká alakította, s ezzel a mentálhigiénés fordulatot hadrendvédelmi, nem pusztán jóléti programként pozicionálta. Másként: a TFF/H2F logikája mentén a pszchoedukáció az értékvitákat mérhető rutinokká és kimenetekké fordította le, így egyszerre erősítette a legitimációt, a toborzást és a megtartást. Egyelőre nem látható, hogy a háborús miniszter kultúraváltást sürgető beszéde hogyan illeszkedik a jelenlegi szervezeti kultúrába, illetve, hogy azt milyen szervezeti válaszok fogják követni.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A közlemény a TKP2021-NVA-10 számú projekt keretében a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a 2021. évi Témaerületi Kiválóság Program pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Irodalom

- Blaisure, K. (2016). *Serving military families: theories, research, and application*. Routledge.
- Bray, R. M., Hourani, L. L., Williams, J., Lane, M. E. & Marsden, M. E. (2014). *Understanding military workforce productivity effects of substance abuse, health, and mental health*. Springer. DOI: [10.1007/978-0-387-78303-1](https://doi.org/10.1007/978-0-387-78303-1)
- Brown, M. T. (2007). Enlisting masculinity: gender and the recruitment of the all-volunteer force. *PhD-értékezés*. Rutgers University.
- Casey, G. W., Jr. (2011). Comprehensive soldier fitness: a vision for psychological resilience in the U.S. Army. *American Psychologist*, 66, 1–3. DOI: [10.1037/a0021930](https://doi.org/10.1037/a0021930)
- Crevens, T. (2012). Psychological health problems. In Blaisure, K. R., Saathoff-Wells, T., Pereira, C. A., MacDermid Wadsworth, S. & Dombro, A. L. (szerk.), *Serving military families: theories, research, and application*. Routledge. 168–175.
- Downing, T. (2016). *Breakdown: the crisis of shell shock in the Somme*. Little, Brown.
- Enloe, C. (1996). Women, men, and soldiering after the cold war. In Fredland, J. E., Gilroy, C. L., Little, R. D. & Sellman, W. S. (szerk.), *Professionals on the front line: two decades of the all-volunteer force*. Brassey's.
- Eusebio, M. N., Brady, A. & Bongar, B. (2020). Suicide prevention strategies in military populations. In Kumar, U. (szerk.), *The Routledge international handbook of military psychology and mental health*. Routledge. 375–387. DOI: [10.4324/9780429281266-25](https://doi.org/10.4324/9780429281266-25)
- Faris, J. H. (1984). Economic and noneconomic factors of personnel recruitment and retention in the AVF. *Armed Forces and Society*, 10(2), 251–275. DOI: [10.1177/0095327X8401000207](https://doi.org/10.1177/0095327X8401000207)
- Goldberg, J. (2020, Sept. 3). Trump: Americans who died in war are ‘losers’ and ‘suckers’. *The Atlantic*, <https://www.theatlantic.com/politics/archive/2020/09/trump-americans-who-died-at-war-are-losers-and-suckers/615997/> Utolsó letöltés: 2024. 06. 15.

- Harvey, J. (2012). AF leaders brief BMT sexual misconduct investigation findings. *Air Force*, <https://www.af.mil/News/Article-Display/Article/110129/af-leaders-brief-bmt-sexual-misconduct-investigation-findings/> Utolsó letöltés: 2025. 08. 15.
- Health.mil. (é. n.). *Total Force Fitness*. <https://www.health.mil/Military-Health-Topics/Health-Readiness/Public-Health/Total-Force-Fitness> Utolsó letöltés: 2024. 04. 03.
- Hegseth, P. (2025). *Secretary of War Pete Hegseth addresses general and flag officers at Quantico, Virginia*. U.S. Department of War. <https://www.war.gov/News/Transcripts/Transcript/Article/4318689/secretary-of-war-pete-hegseth-addresses-general-and-flag-officers-at-quantico-v/> Utolsó letöltés: 2025. 10. 05.
- Hodgkinson, P. (2016). *Glum heroes: hardship, fear and death—resilience and coping in the British army on the western front, 1914–1918*. Solihull, Helion & Co.
- Hornýák, B. (2022). A mentális állóképesség mérésének és fejlesztésének lehetősége a Magyar Honvédség hivatásos és szerződéses személyi állományának körében. *PhD értekezés*. Nemzeti Köszolgálati Egyetem Hadtudományi Doktori Iskola.
- Leese, P. (2002). *Shell shock: traumatic neurosis and the British soldiers of the first world war*. Palgrave MacMillan.
- Linden, S. (2016). *They called it shell shock: combat stress in the first world war*. Solihull, Helion & Co.
- Lóderer, B. (2014). A civil szervezetek szerepe, lehetőségei és korlátai, valamint az együttműködés mechanizmusai a civil-katonai együttműködésben. *PhD értekezés*. Budapest, NKE HHK HDI.
- MacLean, A. & Elder, G. H. Jr. (2007). Military service in the life course. *Annual Review of Sociology*, 33, 175–96. DOI: [10.1146/annurev.soc.33.040406.131710](https://doi.org/10.1146/annurev.soc.33.040406.131710)
- O'Brien, L.S. (1998). The history of PTSD. In O'Brien, L.S. (szerk.), *Traumatic events and mental health*. Cambridge University Press.
- Olay, Matthew. (2025). Hegseth announces War Department reforms in sweeping speech to top military brass. U.S. Department of War. <https://www.war.gov/News/News-Stories/Article/Article/4318394/hegseth-announces-war-department-reforms-in-sweeping-speech-to-top-military-brass/>. Letöltés ideje: 2025. október 5.
- Olorunnipa, T. Wootson, C. R., Weil, J. Z. (2024). Biden visits U.S. cemetery in France in latest bid to combat 'Trump amnesia'. *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/world/2024/06/09/biden-france-cemetery-trump/>. Letöltés ideje: 2024. június 26.
- Parrott, S., Albright, D. L. & Eckhart, N. (2021). Veterans and media: the effects of news exposure on thoughts, attitudes, and support of military veterans. *Armed Forces & Society*. DOI: [10.1177/0095327X20986145](https://doi.org/10.1177/0095327X20986145)
- Parrott, S., Albright, D. L., Laha-Walsh, K., Eckhart, N. R. & Allen, H. G. (2022). When we post about #veterans: the role of news media in guiding social media dialogue about military veterans. *Journal of Veteran Studies* 8.1. 222–230. DOI: [10.21061/jvs.v8i1.311](https://doi.org/10.21061/jvs.v8i1.311)
- Pencak, W. (szerk.) (2009). *Encyclopedia of the veteran in America*. Santa Barbara, ABC-CLIO. 327–330. DOI: [10.5040/9798216025016](https://doi.org/10.5040/9798216025016)
- Roy, T. C., Springer, B. A., McNulty, V., Butler, N. L. (2010). Physical fitness. *Military Medicine* 175.8. 14–20. DOI: [10.7205/MILMED-D-10-00058](https://doi.org/10.7205/MILMED-D-10-00058)
- Seligman, M. E. P. & Fowler, R. D. (2011). Comprehensive soldier fitness and the future of psychology. *American Psychologist*, 66.1. 82–86. DOI: [10.1037/a0021898](https://doi.org/10.1037/a0021898)
- Szabó F., A. (2023). Az amerikai hadsereg a hírmédiában. *Iskolakultúra*, 33. 9. DOI: [10.14232/iskkult.2023.9.42](https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.9.42)
- Szabó F., A. (2024). Meglepetés katona a diplomaátadón: A mentálhigiénés fordulatról az amerikai hadseregben. In Pintér, M. és Hegyi, Á. (szerk.) *A mentálhigiénés szakember tere, helye, útvonalai és erőforrásai*. Pannon Egyetemi Kiadó, 164–188.
- Taylor, P., Morin, R., Parker, K., Cohn, D. V., Funk, C. & Mokrzycki, M. (2011). War and sacrifice in the post-9/11 era. The military-civilian gap. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/social-trends/2011/11/23/the-military-civilian-gap-fewer-family-connections/>. Letöltés ideje: 2023. január 5.
- Völgyi, Z. (2018). A harctevékenységekhez kapcsolódó stressz pszichológiai aspektusai. In *Hadtudományi Szemle* 11.1. 270–286.
- Younis, M. (2023). Confidence in U.S. military lowest in over two decades. <https://news.gallup.com/poll/509189/confidence-military-lowest-two-decades.aspx>. Letöltés ideje: 2023. január 5.

Jegyzet

- ¹ „a special place in the public realm, [...] more intimately bound to patriotism, to the fate and dignity of the nation than [...] the national legislature” (Enloe, 1996. 261.).

Absztrakt

A tanulmány a 2025-ben meghirdetett amerikai kiképzési reformot értelmezi, amely a „régis iskola” fegyelmi eszköztárának részleges visszaemelésével kívánja újralibrálni az amerikai katonai kultúrát. A központi állítás, hogy a feszültség nem annyira a miniszteri harcképességi vízió és a jelenlegi gyakorlat között, hanem a keményebb fegyelem-pedagógia és a modern, jogilag-etikailag körülbástyázott oktatási normák között rajzolódik ki. A vizsgálat két történeti tengelyt kapcsol össze: (1) az 1990 utáni kiképzési és felkészítési folyamatok áttekintését, és (2) a 2000-es évektől kibontakozó „mentálhigiénés fordulatot”, amely a fittséget a pusztán fizikai paraméterekről a viselkedéses, pszichológiai és közösségi dimenziók felé tágította. A tanulmány kulturális és médiatudományi keretben elemzi, miként keretezik a hírmédiában a hadsereget a hős/áldozat toposzok, és hogyan hatnak e narratívák a legitimitás, a toborzás és a megtartás kérdéseire. A kutatás hosszabb távú célja a NATO-szövetségesek joggyakorlatainak összehasonlító feltárása, különös tekintettel a hazafias nevelés társadalmi beágyazottságára és a kiképzési modellek transzferálhatóságára.

Kulcsszavak: hadsereg; fittség; Egyesült Államok; mentálhigiéné; hazafias nevelés.

Család és középiskola kapcsolattartása konstruktív tanulásméleti fogalmak mentén

*Célként tűztük ki a családok és a középiskolák
kapcsolattartásának, valamint a szülői bevonódás
jelentőségének pedagógiai vonatkozású vizsgálatát. Kérdés,
hogy milyen kapcsolatban állnak egymással, hogyan hatnak
egymásra, illetve pedagógusként milyen lehetőségeink vannak.*

Bevezetés

Az iskolákban a szülővel történő kommunikatív kapcsolat fontos elem, ráadásul e téren már a tanárjelöltek is felelősséggel tartoznak (Mogyorósi és Virág, 2023). Koltóiék (2019) is említést tesznek a szülő és pedagógus kommunikációjáról és a szülő iskolai részvételéről, ami szerintük az iskolai bevonódás minőségét befolyásolja. Szász és Sárosi-Blága (2022) ezt megfordítva úgy írják, hogy a szülői bevonódás kiindulópontja lehet az iskola-szülő partnerség alakításának. A nemzetközi szakirodalom (Baker, 2006; Bakker and Denessen, 2007; Epstein, 1984; Grabacz és mtsai, 2018) hasonlóan foglalkozik a szülői részvétel és szülői bevonódás témájával.

A 20. században a hazai középiskolákban létezett a „szociális összetétel javítása”, amely csupán származási alapon különböztette meg a diákokat (Somogyvári, 2015). Ma ilyen „javítás” nincs, de intézményi szintű stratégiát igényel az, hogy a különböző társadalmi, gazdasági háttérű szülők másféleképpen vonódnak be gyermekük iskolai életébe (Imre, 2016). Egy összetettebb szempontrendszer alkalmasabb a diákok eltérő családi háttérének vizsgálatára. A családiháttér-index (CSHI) több komponensből áll; a család jövedelme, a szülők munkahelyi státusa mellett számításba vehetjük a szülők iskolai végzettségét, a család szocializáló minőségét, az érzelmi kötelékek jelentőségét. Allen és munkatársai (2021) az iskolai kötődés és a diákok jólléte kapcsán írnak a diák-tanár kapcsolatok jelentőségéről, melyet megalapoz a diák előzetes kapcsolatainak minősége. A családi szocializációs közeg determináló ereje megkérdőjelezhetetlen; a hiányos szocializáció hátrányt, az optimális szocializáció előnyt jelent a diák iskolai pályafutását illetően (Mogyorósi, 2015). Fontos, hogy a családban hogyan tudják felkészíteni a gyermeket a társadalmi életre, az alkalmazkodásra, a kötődés kialakítására. Végso soron pedig az intézményi jelenlét mellett ez a szülők iskolai bevonódásához tartozik, még akkor is, ha kevésbé mérhető, mint a szülői értekezleti jelenlét. Ez a kérdés komplex, többdimenziós vizsgálatot igényel, amire most nem vállalkozunk, viszont egyes elemek szakirodalmi értelmezését megkíséreljük. A CSHI mellett a hátrányos helyzet, a kulturális különbségek, az eltérő nyelvi kódok és az esélyegyenlőtlenség fogalma is megjelenik, illetve az adaptív pedagógiát is érintjük.

A szülők és pedagógusok kapcsolatának kérdésében terjedelmes szakirodalom áll rendelkezésünkre az óvodától a középiskoláig (Cserné, 1997; Epstein, 2011; Juhász

és Mihályi, 2015; Kuperminc, 2001; Pintér és Csikos, 2020; Podráczky, 2012; Pusztai és mtsai, 2024; Széll és mtsai, 2020; Vargáné és mtsai, 2022; Zsolnai, 2022). Imre Nóra (2015) általános iskolákban vizsgálta a kapcsolattartás formáit, de bemutat olyan angliai kutatást, amelyet 7–16 éves diákok közt végeztek, és az eredmények szerint a szülő otthoni támogatása, az otthoni beszélgetések ritkábbak a tanuló éveinek számának növekedésével, de így is hatással vannak a tanulmányi eredményekre. Bacsikaiék (2024) szintén megfogalmazzák, hogy a diák életkorának előrehaladtával csökken a szülői bevonódás mértéke, de még a 10. osztályban is befolyásolja az iskolai eredményességet, így a középiskolákban is jelentőséggel bír a pedagógusok, szülők, illetve a diákok közötti interakciók gyakorisága és minősége.

Jelen munkában a konstruktív tanuláselmélet tükrében főként a középiskolás korosztály számára releváns szintéren kívánjuk ezt bemutatni. Válaszokat keresünk arra, hogy a pedagógusoknak milyen lehetőségeik vannak a kommunikációt illetően, valamint hogy a konstruktív tanuláselmélet egyes fogalmaival hogyan hozható mindez kapcsolatba, mennyire lehet befolyásoló a szülő attitűdje vagy az otthoni tanulási környezet.

A család mint az előzetes tudás egy meghatározó eleme, jelentősége a gyakorlatban

A konstruktív tanuláselméletben az előzetes tudás és a tapasztalatok jelentős szerepet kapnak, ám a külső ingerek nem közvetlenül hagynak nyomot az elmében, hanem az lesz a tudáskonstruálás lényege, ahogyan ezeket az ingereket az egyén értelmezi, ahogyan saját maga alkotja meg saját tudását (Nahalka, 2022). Az ilyen konstruktív felfogást képviselő középiskola pedagógusai beláthatják, hogy optimális esetben a tanulók saját otthonukban, a családjuktól rendkívül sok ingert kaphattak. Ahhoz, hogy a családról többet tudjanak meg a pedagógusok, szükség van kommunikációra. Ez egy fontos lépés lehet a diákok megismeréséhez, megértéséhez, majd pedig ezt követően a tanulási-tanítási folyamat megszervezéséhez.

Egy középiskolás korosztályt fogadó intézmény akár már a jelentkezni kívánó tanulóknak saját tudáskonstrukcióihoz is közelebb kerülhet. Nem a felvételi tesztek pontjaira, a korábbi osztályzatokra, tanulmányi versenyeken elért helyezésekre gondolunk, hanem a diák céljainak, gondolatainak, motivációinak, iskolaképének, jövőképének a megismerésére, ami aztán a tanulás-tanítás szervezés, a differenciálás, az esélyegyenlőség alapjait jelentheti majd.

Ilyen fórum lehet a nyílt nap, melyet jellemzően a középiskolában szerveznek meg, amikor vendégül látják a leendő diákokat és szüleiket. Ekkor alkalom adódik a pedagógusok bemutatkozására, ami előrelépés a kapcsolat kialakításában, de ez a lehetőség jellemzően egyirányú tájékoztatás. A diákokkal és/vagy szüleikkel felvehetők anamnézisek, amelyek jó alapot adnak egy beszélgetéshez, de önbevallásra épülnek, így torzulhatnak az eredmények, ráadásul önmagukban a pedagógus előítélet-alkotásához vezethetnek. Ennél informatívabb lehet az olyan előzetes elbeszélgetés, amelyen részt vesz a pedagógus, a szülő(k) és a gyermek is, de alkalmazható a családlátogatás is. Ez utóbbi kapcsolattartási forma lehetőséget teremt arra, hogy a pedagógus a diák otthonában, a saját családjá körében szerezhessen benyomást az otthoni körülményekről, tanulási környezetről, a szülők iskolával kapcsolatos attitűdjeiről. Képzeljük el azt, hogy hogyan indulna egy olyan középiskolai diák-szülő-pedagógus viszony, ahol még az iskolakezdés előtt meglátogatja a diák és a szülő az intézményt, illetve a pedagógus is a diák otthonát. Ez a diák-szülő-pedagógus háromszögében bizonyára minőségi lépés lehetne, és az oda-vissza alkalmazkodás lehetősége biztosabb alapokon nyugodhatna. A realitás talaján maradván azonban lehetséges, hogy a diákok általános iskolában történő meglátogatása

realisabb, persze ez esetben a diák iskolai tanulási környezetéről kaphatunk benyomást, amely szintén egy előzetes tudást befolyásoló tényező, de a család megismerését kevésbé teszi lehetővé. A középiskolákban kötelezően szerveznek szülői értekezletet és fogadóórákat (20/2012. [VIII. 31.] EMMI rendelet), de ekkor vélhetően inkább a szülő szerez benyomást az iskoláról, mintsem a pedagógus a családról (a tájékoztató jellegű értekezleteken legalábbis bizonyosan). Szinger (2009) általános iskolai közegben kiemeli az otthon és az iskola közti kétirányú kommunikáció jelentőségét, melyen keresztül nemcsak az intézmény van hatással a családra, hanem ez fordítva is igaz. Az ilyen interakciók a kölcsönösséget támogatják középiskolai közegben is. A leginkább megvalósítható forma talán az lehet, amikor az iskolában olyan beszélgetés történik, ahol a pedagógus, a szülő(k) és a gyermek is részt vesznek.

Feltehetjük a kérdést, hogy miért indokolt ilyen szinten rálátni egy középiskolás diák életére, otthoni környezetére. A konstruktivista felfogásban a pedagógusnak a lehetőségeihez mérten a legpontosabb képpel kell rendelkeznie a tanulók előzetes tudását illetően (Nahalka, 1997). Ekkor beszélgetéssel, életszerű kérdések megvitatásával arra törekszik a tanár, hogy közelebb kerüljön a diákok konstrukcióihoz egy adott témakör vagy fogalom esetében. Nahalka István (1997) ebben a kérdésben ír a valós kontextusba ágyazottság jelentőségéről, amelyben a gyermek tapasztalatai javarészt a családdal történő együttélésből származnak. A konstruktív tanulásméлет szerint fontos, hogy az új ismeret erősen kapcsolódjon a már meglévő kognitív struktúrákhoz, így a diáknak lesz előzetes konstrukciója, amelyet újra-konstruálhat. Tehát előnyös, ha a pedagógus ismeri a gyermek mindennapi kihívásait, közvetlen családi környezetét, otthoni problémáit. Ezeket a benyomásokat a diáktól is megszerezheti, de a család is a tanuló előzetes tudásának autentikus meghatározó eleme.

A családi rendszer szociális konstruktivista megközelítését sem hagyhatjuk figyelmen kívül. Tiringerek (2012) kiemelik, hogy a család rendszerében a világra vonatkozó tudás, jelentésadás létrejötte a családtagok egymással történő interakciója során valósul meg. E gondolat megint azt támasztja alá,

Feltehetjük a kérdést, hogy miért indokolt ilyen szinten rálátni egy középiskolás diák életére, otthoni környezetére. A konstruktivista felfogásban a pedagógusnak a lehetőségeihez mérten a legpontosabb képpel kell rendelkeznie a tanulók előzetes tudását illetően. Ekkor beszélgetéssel, életszerű kérdések megvitatásával arra törekszik a tanár, hogy közelebb kerüljön a diákok konstrukcióihoz egy adott témakör vagy fogalom esetében. Nahalka István (1997) ebben a kérdésben ír a valós kontextusba ágyazottság jelentőségéről, amelyben a gyermek tapasztalatai javarészt a családdal történő együttélésből származnak. A konstruktív tanulásméлет szerint fontos, hogy az új ismeret erősen kapcsolódjon a már meglévő kognitív struktúrákhoz, így a diáknak lesz előzetes konstrukciója, amelyet újra-konstruálhat. Tehát előnyös, ha a pedagógus ismeri a gyermek mindennapi kihívásait, közvetlen családi környezetét, otthoni problémáit. Ezeket a benyomásokat a diáktól is megszerezheti, de a család is a tanuló előzetes tudásának autentikus meghatározó eleme.

hogy előnyös, ha a pedagógusnak van elképzelése arról, hogy milyen interakciók valósulnak meg diákjainak otthonában, és ha ez az elképzelés egy közös beszélgetésre is épül, akkor ez nem csupán egy sejtés vagy előítélet lesz a részéről. Ugyanakkor a közös beszélgetésekkel a diák és a szülő konstrukciói is alakulnak a pedagógusról, az iskoláról, így közelebb kerülhet a család és iskola „valósága”.

A család és az intézmény kommunikációja

A család és iskola közti kommunikáció tekintetében több kérdés felmerülhet. A „Miért?”-re válaszolva Palts és Harro-Liot (2015) úgy írnak, hogy a tanári kommunikáció meghatározza a szülők iskolához történő hozzáállását, a partneri viszony alakítását, amely pozitív elmozdulás esetén minőségileg emeli a gyermek tanulási környezetének színvonalát. A szerzők szerint a szülői kommunikációs profilok ismeretében a pedagógusok olyan stratégiával dolgozhatnak, amely által fejleszthetik az intézmény kommunikációs kultúráját és támogathatják a szülők pozitív iskolai attitűdjét, részvételi aktivizálásukat, így közvetetten a tanuló iskolai sikerességére is hatnak. Arról sem feledkezhetünk meg, hogy a tanár és a diák között is jelentős a kommunikáció, kiváltképp az autonómiára vágyó középiskolai korosztály esetén. Desforges és Abouchaar (2003) szerint már az óvoda-pedagógussal kialakított kapcsolat minősége is meghatározza a diák későbbi iskolai attitűdjét, a serdülők körében pedig a tanárokhöz való kötődés pozitív iskolai attitűddel társul akár a motivációt, a sikerelvárásokat, az iskola iránti érdeklődést és az iskolai önhatékonytársaságot illetően. A szerzők értelmezésében az iskolai sikeresség alatt az utóbb említett attitűd elemei szerepelnek, illetve beleértik a diákok iskolai elégedettségét is. Ezzel túlmutat a definíció az iskolai osztályzatokon. Az iskolai sikeresség fogalma alatt mi is ezt az értelmezést fogadjuk most el.

A kommunikáción belül a verbalitás jelentősége vitathatatlan, hisz hatással van a szocializációra, a beilleszkedésre (Réger, 1998). Azonban a közös nyelv sem biztosítja mindig a megértést. A „Hogyan?” kérdésre kitérve, tegyük fel, hogy diák, szülő és tanár ugyanazt a nyelvet beszélik, de mégis zavar keletkezik a kommunikáció folyamatában, melynek modelljében (Jakobson, 1969) megjelenik az adó, a vevő, a csatornán keresztül továbbított üzenet, a kontaktus és a kontextus is. A kommunikációban lényeges a vevő kódértelmezése. A kód félreértelmezésének több oka is lehet (Habók és Czifrusz, 2014), de tegyük fel, hogy a nyelvi kódok értelmezése nem ugyanaz a felek között, esetleg az adott kódot az egyik fél nem érti. Egy újabb indok, amely egymás megismerése mellett szól; a verbális kommunikáció nyelvezetének ismerete és szükségyszerű adaptációja. Könnyen félreértéshez vezet, ha a többségi társadalmi és a középosztálybeli elvárásoknak megfelelő nyelvi kommunikációt alkalmazza egy pedagógus egy olyan diákkal vagy családdal szemben, aki nem ugyanazokat a nyelvi kódokat használja, vagy bizonytalan azok jelentésében (Réger, 2002). Már Bernstein (1964) is rámutatott arra, hogy az alacsony származású, munkásosztálybeli gyermekek jellemzően a saját családjuk korlátozott nyelvi kódjait használva érkeznek az iskolába, és nehézséget okozhat számukra a kommunikáció egy alapvetően kidolgozott nyelvi kódokat használó közegben. Ebben az esetben a pedagógus nehezebben kerül közel a diák előzetes tudásához, mint ahogy a diák sem érti meg teljes mértékben a pedagógus által konstruált tudást, ami kudarcélményt okoz. Ez a fajta kommunikáció egyik fél számára – így a szülő esetében – sem lesz kellemes, sőt, egymással szembeni ellenérzéssel párosulhat. Imre Nóra (2016) írja, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülő iskolai részvétele gyakori és aktívabb, míg az alacsony iskolai végzettségű szülő kevésbé érzi „otthonosnak” az iskolai közeget, ezért kevesebbet is van jelen. Ezen a problémán segíthet a nyílt, őszinte kommunikáció, amely támogatja az iskolával szembeni pozitív attitűd kialakítását a szülőben, és végül

a diák javát szolgálja. Pedagógusként érdemes lehet az adaptív pedagógia egyik kritériumának megfelelően (M. Nádas, 2010) a diákokkal és a szülőkkel szemben is gyakorolni az alkalmazkodó kommunikációt. Optimális esetben a diák és a szülő is alkalmazkodik a pedagógushoz, és ezzel közelebb kerülhetnek egymás megértéséhez.

Konstruktív megközelítésben Könczei (2008) szerint a tökéletes megértés szintje azonban sohasem jöhet létre, ugyanis a megértés során a nyelvi kód jelentése nem fedheti le tökéletesen azt, amit a küldő a fogadónak intéz. A jelentések nem léteznek önmagukban, a jelentés csak a használaton keresztül, az adott személy reprezentációs gyakorlata által jön létre. Azaz az ingert követően magunk értelmezzük, konstruáljuk az információt. Interakcióink során a jelentések így állandó változásban vannak a szerző szerint. Mindegyik fél törekedhet viszont a minél pontosabb megfogalmazásra.

Hazai viszonylatokban kulturális téren egyedül a nyelvi különbségek számottevőek a tanulás szempontjából. A kutatások legalábbis nem találtak más lényeges különbséget a hátrányos helyzetű többségi és a hasonló háttérű roma tanulók között. A nyelvi különbségekről kapott adat is Nagy József 1970-es évek végén az iskolakészültség felmérésére irányuló vizsgálatában jelent meg, ahol a beszédtechnika dimenzió számított befolyásoló tényezőnek (Bereczky és Fejes, 2010). Kemény István és munkatársai (2004) megfogalmazták, hogy a nyelvváltás az 1960-as években már erősen jelen volt a hazai cigányságban, így a jelenség nem a különböző nyelvek miatt volt, és feltehetően ma sem abból adódhatnak félreértések, hiszen már a 2003-as adatok szerint a cigányság 86,9%-a beszélt magyarul. Más tanulmányokban is megjelenik a nem roma és roma nyelvi kulturális különbség, de kissé más dimenzióba helyezve azt. Például Vargáné Nagy Anikó (2015) szerint az intézményekben jelentős tényező, hogy tud-e hatékonyan kommunikálni a pedagógus más kultúrájú emberekkel, megérti-e a szenzitív kommunikáció és interakció jelentőségét a roma gyermekekkel és szüleikkel. A szerző úgy véli, hogy a pedagógusok kulturális kompetenciáját illetően kíváncsi az az attitűd, hogy nyitott legyen a kulturális különbségek elfogadására. Schein (2017) ezt a képességet nevezi kulturális intelligenciának. Mogyorósi (2023) kiemeli, hogy a méltányos pedagógia alkalmazkodni igyekszik az iskolás diák identitásához, figyel a speciális nevelési szükségletekre. Ez a kompetencia a középiskolai pedagógusoknál is előnyös lehet. Boreczky Ágnes (2000) gondolatai megegyeznek a fenti sorokkal, hisz azt írja, akkor optimálisak a kisebbségi diákok iskolai tanulási feltételei, ha összeegyeztethető az osztály légköre saját kultúrájukkal, tanulási stílusukkal. Példaként pedig a tanár alkalmazkodó tanítási stílusát említi, amely figyelembe veszi a diákok kultúráját és családi háttérét.

Családiháttér-index, hátrányos helyzet, esélyegyenlőtlenség

Intézményi szintű stratégiát igényel az, hogy a különböző társadalmi, gazdasági háttérű szülők másféleképpen vonódnak be gyermekük iskolai életébe (Imre, 2016). A bevezetésben szó esett a CSHI fogalmáról, melyet most úgy közelítünk meg, hogy ezt a konstruktivista tanulásmélet mennyire tartja közvetlen determináló tényezőnek a tanulók iskolai sikerességében. Szándékosan nem iskolai teljesítményt írunk, hiszen az iskolai teljesítmény jellemzően az osztályzatokban vagy a kompetenciamérésekben megmutató adat (Nyitrai és mtsai, 2019), itt viszont – ahogy fentebb írtuk – egy tágabb értelmezést használunk. Az iskolai sikeresség és a családi háttér összefüggésének vizsgálata azért fontos a pedagógiában, mert a pedagógusoknak gyakran a közvetlen okokkal kell megküzdeniük tanulóik iskolai kudarcai esetén vagy a korai iskolaelhagyás megelőzése érdekében.

Iskolai kudarckok keletkezhetnek akár olyan nyelvi félreértésekből, amelyeket korábban fejtegettünk, ekkor a diák befogadó kognitív struktúrái eltérnek az iskolában tanított

tartalomtól. Nahalka (1997) szerint a pedagógus ilyenkor feltételezheti, hogy a gyermek nem akar tanulni, vagy „gyenge képességű”, esetleg a gyermek családi háttere nem elég támogató. Ez az együttműködésre nézve negatívan hat. Másik esetben az iskolában olyan konstruktív pedagógia valósulhat meg, ahol a pedagógus tisztában van azzal, hogy a műveltség megszerzésében a család jelentős szerepet játszik, és ennek megfelelően arra a tudásra igyekszik építeni, amely az adott gyermek által előzetesen konstruált. Ebben az esetben a pedagógus nem minősíti a családot és a diák konstrukcióit, hanem értékes tudásként kezeli azokat.

A CSHI fogalma a kompetenciamérésekben a szociális körülményeket fejezi ki. Ehhez a háttérváltozóhoz tartozik az otthon található könyvek száma, a tanulást segítő eszközök megléte, a szülők iskolai végzettsége, a család anyagi helyzete és a szülők munkaerőpiaci státusa (Tóth, 2014). Ezek könnyen leírható, kvantitatív adatok, és mégis kérdés lehet, hogy mindez bizonyosan bejósolja-e a tanulók iskolai teljesítményét, valamint, hogy mindez közvetlen oka lehet-e az iskolai sikerességnek.

A CSHI és az iskolai teljesítmény között erős összefüggés látszik (Sebestyén és Hegedűs, 2021), de a közvetlen ok-okozati kapcsolatban nem lehetünk biztosak. Mogyorósi (2015) írja, hogy a család jövedelme és kultúrája között a kultúrának van nagyobb meghatározó ereje a tanuló továbbtanulásának motiválásában. Azaz a gyermek továbbtanulási életútjában a szülők iskolával és tudással kapcsolatos attitűdjeinek erős determináló szerepe van. Vélhetően az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők is szeretnék, ha gyermekeik magasabb iskolai végzettséget szereznének (Mogyorósi, 2015). Ezt elfogadva el kell ismernünk, hogy az anyagi lehetőségek ettől a vágytól függetlenül határokat szabhatnak a továbbtanulásban. Ugyanakkor többet árulhat el az, hogy a szülő hogyan gondolkodik az iskoláról, mint hogy mennyi a jövedelme. Az adott iskola kommunikációs stratégiáját érdemes lehet erre a tényre építeni, és ennek megfelelően a szülőt biztosítani arról, hogy az iskolában gyermeke hasznos és professzionális képzést kap, és ezzel lehet erősíteni a szülő bizalmát az intézmény irányába; illetve olyan hozzáállással kommunikálni, amiben megjelenik, hogy a pedagógus feltételezi, hogy a szülő a gyermeke javát szeretné. Ezzel a szülő iskolai kötődését erősíthetjük, amellyel közvetetten segítjük a diákok pozitív iskolai attitűdjét és iskolai eredményességét.

Vargáné (2015) a kulturális megértést hangsúlyozza, és olyan sikertörténetekről ír, ahol a roma gyermekek inkluzív nevelését úgy támogatták, hogy növelték a roma segítők alkalmazását. De a szerző a társadalmi egyenlőtlenségek reprodukcióját megelőzendő a segítők továbbképzésének jelentőségét is kiemeli, illetve azt, hogy nem lehet arra a következtetésre jutni, hogy a hasonló háttérű pedagógus megold minden áthidalást, és teljes mértékben feloldja a kisebbségi csoportokkal való kommunikációs szakadékot.

Mogyorósi (2015) írja, hogy a család jövedelme és kultúrája között a kultúrának van nagyobb meghatározó ereje a tanuló továbbtanulásának motiválásában. Azaz a gyermek továbbtanulási életútjában a szülők iskolával és tudással kapcsolatos attitűdjeinek erős determináló szerepe van. Vélhetően az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők is szeretnék, ha gyermekeik magasabb iskolai végzettséget szereznének. Ezt elfogadva el kell ismernünk, hogy az anyagi lehetőségek ettől a vágytól függetlenül határokat szabhatnak a továbbtanulásban. Ugyanakkor többet árulhat el az, hogy a szülő hogyan gondolkodik az iskoláról, mint hogy mennyi a jövedelme.

Az előző gondolatokban a CSHI egy olyan aspektusára került a hangsúly, amely a családok attitűdbeli dimenzióira fókuszál, és nem a család jövedelmére vagy a szülők iskolai végzettségére. Talán még pontosabb az, ha egy másik háttérváltozóként tekintünk a szülői attitűdre, mintsem a CSHI egy másfajta aspektusból történő megközelítésére. Ezzel nem kívánjuk azt állítani, hogy ez lehet az iskolai sikeresség közvetlen oka, viszont feltételezzük, hogy legalább egy lépéssel közelebb van a tanuló kudarcral teli vagy épp sikeres iskolai életútjának gyökereihez. E gondolatmenet pedig illeszkedik a konstruktív tanuláselméletbe.

A tanulási környezet

Nahalka (1997) úgy véli, a tanulási környezet olyan rendszer, amely magába foglalja többek közt a diák tanulási tevékenységére szánt teret, időt, a biztosított eszközöket, továbbá a tanulási-tanítási folyamat teljes megszervezését, a folyamat koncepcióját, logikáját, és az értékelést. Ráadásul ennek a rendszernek minél inkább egységesnek kell lennie, azaz azonos tanulásfelfogásnak kell érvényesülnie. Ha ezt az egységet az iskola falain túl is kiterjesztjük, akkor kirajzolódik, hogy a családok megismerésén keresztül az is segítheti a tanárok munkáját, ha felméri, hogy a diákok tanulási környezetében az iskolai környezet milyen szinten alkot egységet a tanulók otthoni feltételeivel és a szülői attitűdökkel, illetve hogy a szülők mennyire ismerik az iskolai tanulási környezetet. Nyitraiék (2019) szerint az előzetes tudást erősen alakító családdal több időt tölt a gyermek, mint az iskolában, így tudáskonstruálását elsősorban az otthoni tanulási környezet befolyásolja. A szülők iskolai bevonódása, a diák tanulásának otthoni támogatása az iskolai eredményességének meghatározó eleme (Nyitrai és mtsai, 2019). Minél nagyobb különbségek vannak az otthon és az iskola rendszerében megjelenő attitűdökben, annál nehezebb lehet eredményesen és hatékonyan tanulnia a diáknak. Boreczky (2000) kiemeli az egyéni tudáskonstrukciók figyelembevételét, illetve azt, hogy a tanár pozitív hozzáállása segíti a diákot, hogy képessé váljon saját fogalmi-gondolati struktúráinak kialakítására. A szerző szerint a kisebbségi kultúrához tartozó tanulók oktatásában szintén jelentős a konstruktív pedagógia gyakorlása, de mellette a multikulturalizmusból kinövő kultúra-azonos pedagógia alakíthatja át igazán az iskolai tanulási környezetet, melyben a diák ismerős feltételekkel, saját kultúrájának logikájával találkozhat, így konstruál új tudást, és így fejlődik az a készsége, mely lehetővé teszi, hogy később a saját kultúrájától, világtól eltérő rendszerben is érvényesülni tudjon.

Természetesen otthon nem ugyanaz a tanulási folyamat, mint az iskolában, szocializációs szempontból is más a fő cél, illetve a feladat, azonban átfedések lehetségesek. A családokban megjelennek beszélgetések az iskoláról, ott a házi feladatokban nyújtott szülői támogatás, a családtagokkal végzett közös házimunka stb. Épp ezért érdemes a pedagógusnak felmérnie a diákjai otthoni lehetőségeit, és annak megfelelően szervezni az iskolai tanulási-tanulási folyamatot. Ugyanakkor, ha adaptívan kommunikál a szülőkkel, feltehetően figyelembe veszi a család kultúráját, attitűdjeit, és az esetleges eltéréseknél sikerül az elképzeléseiket egymáshoz közelíteni, így a diáknak is könnyebb dolga lesz az iskolában, hiszen az egységességgel következetesség is párosul.

Összefoglalás

A családok és középiskolák kapcsolattartását a konstruktív tanuláselmélet egyes fogalmai mentén tekintettük át. A középiskolában a szülők és pedagógusok közti kommunikációt emeltük ki, és a témával kapcsolatos szakirodalmi eredményeket törekedtünk

e fogalmakhoz kapcsolódó elméletek megállapításaival párhuzamba állítani, annak megfelelően értelmezni.

A diákok elsődleges előzetes tudásának meghatározó elemeként jelent meg a család. Először arra került a hangsúly, hogy a pedagógusok számára a családban élő diákban keletkezett konstrukciók képezik a tanulási-tanítási folyamat megszervezésének alapját, ez lehet az az előzetes tudás, amelyet az iskolai környezet hatására a diák újra és újra megkonstruál. Ehhez szükséges a kommunikáció a család és a pedagógus között, amelyhez elengedhetetlen a három fél: pedagógus, diák és szülő(k) közötti együttműködés és szükségszerű alkalmazkodás. Enélkül ugyanis a megértés torzul, akár előítéletekre is épülhet a folyamat, amely zsákutcába vezet a differenciálást, növelheti az esélyegyenlőtlenséget, és a diák iskolai kudarcélményéhez vezet. A kommunikáció témakörében tehát a partneri viszony, az egymáshoz közelítő nyelvezet, a kérdezés lehetősége és az adaptivitás nélkülözhetetlen. A kulturális nyitottság szintén hozzájárul az egyéni utakat biztosító tanulási-tanítási folyamat szervezéséhez, illetve az ilyen pedagógusi attitűd lehet az első lépés a szülők és az iskola közötti híd építéséhez, melyet optimális esetben a szülő is elfogad és követ. Ez közvetetten a diák javát szolgálja, aki a felnőttek mintájához hasonlóan kapcsolódhat a kommunikáció folyamatába. Végül arról értekeztünk, hogy egy konstruktív tanuláselméletet elfogadó középiskolai pedagógusnak a szülőkkel történő együttműködéssel sikerülhet megteremteni az iskolai és az otthoni tanulási környezet egységességét, amely következetes, biztos pontot adó rendszerként pozitívan hat a tanuló iskolai sikerességére. Végső soron pedig ebben van jelentősége a családok és a középiskolák kapcsolattartásának, valamint a szülői bevonódásnak. Az iskolai sikereket megélő diák vélhetően elégedett is, mint ahogy szülei is, és ez tovább erősítheti a bizalmat és az iskolai kötődést.

Szöllősi Tamás

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar*

Irodalom

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> Utolsó letöltés: 2025. 04. 28.
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm> Utolsó letöltés: 2025. 01. 10.
- Allen, K.-A., Slaten, C. D., Arslan, G., Roffey, S., Craig, H. & Vella-Brodrick, D. A. (2021). School belonging: The importance of student and teacher relationships. In Kern, M. L. & Wehmeyer, M. L. (szerk.), *The Palgrave Handbook of Positive Education*. 1st ed. Palgrave Macmillan. 525–550. DOI: [10.1007/978-3-030-64537-3_21](https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_21)
- Bacsikai, K., Bencze, Á., Dorogi, A., Hegedűs, G., Major, E., Rétháti, Cs. & Pusztai, G. (2024). A szülői bevonódás és eredményesség összefüggései Magyarországon az országos kompetenciamérés adatai alapján. *Különleges Bánásmód*, 10(4), 7–20. DOI: [10.18458/KB.2024.4.7](https://doi.org/10.18458/KB.2024.4.7)
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211–229. DOI: [10.1016/j.jsp.2006.02.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002)
- Bakker, J. & Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 188–199.
- Bereczky, K. & Fejes, J. B. (2010). Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. *Magyar Pedagógia*, 110(4), 329–354. DOI: [10.14232/belv-book.2013.58504.g](https://doi.org/10.14232/belv-book.2013.58504.g)
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist*, 66, 55–69. DOI: [10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00030](https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00030)
- Boreczky, Á. (2000). Kultúraazonos pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(7–8), 81–89.

- Cserné, A. G. (1997). A tanári elvárások hatása a tanulók teljesítményére. *Iskolakultúra*, 7(10), 14–20.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement: A literature review*. Research Report 433. Department for Education and Skills.
- Epstein, J. L. (1984). School Policy and Parent Involvement: Research Results. *Educational Horizons*, 62(2), 70–22.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. 2nd ed. Routledge. DOI: [10.4324/9780429494673](https://doi.org/10.4324/9780429494673)
- Grabacz, S. A., Zerr A. A., Dishion J. T., Seeley, R. J. & Stormshak, E. (2018). Parent Educational Involvement in Middle School: Longitudinal Influences on Student Outcomes. *Journal of Early Adolescence*, 38(5) 629–660. DOI: [10.1177/0272431616687670](https://doi.org/10.1177/0272431616687670)
- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W. & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1111–1122. DOI: [10.1016/j.adolescence.2012.02.016](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.016)
- Habók, L. & Czirfusz, D. (2014). A kommunikáció változása a digitális térben. Eszközhasználat és funkciók. In Buda, A. & Kiss, E. (szerk.), *Interdiszciplináris pedagógia és a fenntartható fejlődés: A VIII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata*. Kiss Árpád Archívum Könyvtára – DE Neveléstudományok Intézete. 182–192
- Imre, N. (2016). Az iskola és a szülő közötti kapcsolatrendszer különböző nézőpontokból. In Szemerszki, M. (szerk.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 143–160.
- Imre, N. (2015). A szülői támogatás szerepe a tanuló előmenetelében. In Tóth, P. & Holik, I. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2015*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága – Óbudai Egyetem – ELTE, Eötvös Kiadó. 33–40.
- Jakobson, R. (1969). *Hang – jel – vers*. Gondolat Kiadó.
- Juhász, J. & Mihályi, K. (2015). A pedagógus kulcsszerepe a középfokú oktatásból történő lemorzsolódás megelőzését célzó jelző- és pedagógiai támogatásrendszerben hazai és nemzetközi példák alapján. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 3(3), 17–30. <https://ojs.elte.hu/nevelstudomany/article/view/6540> Utolsó letöltés: 2025. 01. 09.
- Kemény, I., Janky, B. & Lengyel G. (2004). *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Gondolat Kiadó.
- Koltói, L., Harsányi, Sz. G., Kovács, N., Kövesdi, A., Nagybianyi-Nagy, O., Nyitrai, E., Simon, G., Smohai, M., Takács, N. & Takács, Sz. (2019). A szülők tanulmányokba való bevonódásának összefüggése az iskolai teljesítménnyel. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7(2), 86–103.
- Könczei, Cs. (2008). A saját társadalom reprezentációjának konstruktivista megközelítése. In Harbula, H. & Magyar-Vincze, E. (szerk.), *Anthropo. Lenyomatok. Amprente. Imprints*. Editura Fundației pentru Studii Europene. 177–190.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39, 141–159. DOI: [10.1016/S0022-4405\(01\)00059-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00059-0)
- M. Nádas, M. (2010). *Adaptív nevelés és oktatás*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Mogyorósi, Zs. (2015). Az oktatás funkciói. (3. modul 10. lecke.) In Mogyorósi, Zs. & Virág, I. (szerk.), *Iskola a társadalomban – az iskola társadalmá*. Elektronikus tananyag. HUNline. Hungarian Online University. http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/15_iskola_a_tarsadalomban/1025_csaldi_szocializaci_s_iskola.html Utolsó letöltés: 2024. 05. 14.
- Mogyorósi, Zs. (2023). Az oktatási esélynővelés lehetőségei – mentortanárképzési szempontok. In Balázs, L., Szűts, Z. & Németh, I. P. (szerk.) *Civil Szemle Különszám – 2023 – Special Issue VI. Társadalmi szakadékok és pedagógiai hidak*. 127–139.
- Mogyorósi, Zs. & Virág, I. (2023). Konstrukció és narratíva. A „szakmai Én” megjelenítése tanárjelölti portfóliókban. *Magyar Nyelvőr, Special Issue*, 147(5), 623–652. DOI: [10.38143/Nyr.2023.5.623](https://doi.org/10.38143/Nyr.2023.5.623)
- Nahalka, I. (1997). Konstruktív pedagógia – Egy új paradigma a láthatáron (III.). *Iskolakultúra*, 7(4), 3–20.
- Nahalka, I. (2022). A tanulás. In Falus, I. (főszerk.), Szűcs, I. (szerk.). *A didaktika kézikönyve*. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Akadémiai Kiadó. 108–175. DOI: [10.1556/9789634548454.3](https://doi.org/10.1556/9789634548454.3)
- Nyitrai, E., Harsányi, Sz. G., Koltói, L., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybianyi-Nagy, O., Simon, G., Smohai, M., Takács, N. & Takács, Sz. (2019). Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7(2), 7–28.
- Palts, K. & Harro-Loit, H. (2015). Parent-Teacher Communication Patterns Concerning Activity and Positive-Negative Attitudes. *Trames Journal of the Humanities and Social Sciences*, 19(2), 139–154.
- Pintér, T. K. & Csíkos, Cs. (2020). Tanulók, szülők és tanárok perspektívái az iskolai zenei nevelés céljáról és feladatáról. *Iskolakultúra*, 30(7), 3–25. DOI: [10.14232/ISKKULT.2020.7.3](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.7.3)
- Podráczky, J. (2012, szerk). *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. ELTE Eötvös Kiadó.

- Pusztai, G., Ceglédi, T., Bacska, K. & Pallay, K. (2024). *Az iskola-szülő kapcsolattartás gyakorlatai. Intervenciók, programok, gyakorlatok pedagógusoktól pedagógusoknak*. Oktatókutatók könyvtára. CHERD-Hungary.
- Réger, Z. (1998). Az orális kultúra és a nyelvi szocializáció összefüggései magyarországi cigány nyelvi közösségekben. In Kovalcsik, K. (szerk.), *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*. BTF-IFA-MKM. 303–314.
- Réger, Z. (2002). *Utak a nyelvhez, Nyelvi Szocializáció – Nyelvi hátrány*. Második kiadás. Soros Alapítvány – MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Rumberger, R. W. & Rotermund, S. (2012). The Relationship Between Engagement and High School Dropout. In Christenson, S. L., Wylie, C. & Reschly, A. L. (szerk.), *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer Science + Business Media. 491–513. DOI: [10.1007/978-1-4614-2018-7_24](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_24)
- Schein, E. H. (2017). *Organizational Culture and Leadership*. Wiley.
- Sebestyén, K. & Hegedűs, R. (2021). Középiskolások idegen nyelvi, szövegértési és matematikai eredmények vizsgálati társadalmi és területi tényezők mentén. *Modern Nyelvoktatás*, 23(2–3), 21–33.
- Szinger, V. (2009). Családi literációs programok. *Képzés és Gyakorlat*, 7(1–2), 91–99. <https://journal.uni-mate.hu/index.php/trainingandpractice/article/view/5354> Utolsó letöltés: 2025. 01. 09.
- Somogyvári, L. (2015). Származási kategóriák és lemorzsolódás a középiskolában (1953–1962). *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 3(3), 56–68. <https://ojs.elte.hu/neveléstudomány/article/view/6543> Utolsó letöltés: 2025. 01. 10.
- Szász, M. M. & Sárosi-Blága, Á. (2022). Az iskola-szülő kapcsolat elemzése szülői percepciók alapján egy székegyföldi, periférikus vidéki térségben. *Iskolakultúra*, 32(7), 3–17. DOI: [10.14232/ISK-KULT.2022.7.3](https://doi.org/10.14232/ISK-KULT.2022.7.3)
- Széll, K., Szabó, L. & Fehérvári, A. (2020). Iskolai kötődés, iskolai klíma diák és pedagógus szemmel. *Iskolakultúra*, 30(8), 21–40. DOI: [10.14232/ISK-KULT.2020.8.21](https://doi.org/10.14232/ISK-KULT.2020.8.21)
- Tiringer, I., Szondy, M., Gyollai, Á., Harmat, L., Pap, Á. & Füzéki, B. (2012). Könyvszemle = Book review. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 13(1), 85–102. DOI: [10.1556/Mental.13.2012.1.5](https://doi.org/10.1556/Mental.13.2012.1.5)
- Tóth, P. (2014). Változó szakképzés, változó pedagógiai környezet. *Opus et Educatio*, 1(1), 32–47. DOI: [10.3311/ope.9](https://doi.org/10.3311/ope.9)
- Vargáné Nagy, A. (2015). Inklúzió a kezdetektől. Útmutató a roma gyermekek koragyermekkori gondozásáról és neveléséről. In Pálfi, S. (szerk.), *Roma gyermekek nevelése és segítése*. Didakt Kft. 9–32.
- Vargáné Nagy, A., Pálfi, S. & Teszenyi, E. (2022). From institutional dominance to parental involvement: Models of working with families in Hungarian Kindergartens. In Garvis, S., Phillipson, S., Harju-Luukkainen, H. & Sadownik, A. R. (szerk.), *Parental Engagement and Early Childhood Education Around the World*. Routledge. 136–150. DOI: [10.4324/9780367823917-12](https://doi.org/10.4324/9780367823917-12)
- Zsolnai, A. (2022). Kötődés, iskolai és pedagógiai kötődés. *Iskolakultúra*, 32(11), 142–149. DOI: [10.14232/iskult.2022.11.142](https://doi.org/10.14232/iskult.2022.11.142)

Absztrakt

Középiskolai környezetben talán kevésbé feltárt a szülők és a pedagógusok kapcsolattartásának hatása, mint óvodai vagy általános iskolai szinten. A családban megjelenő, az iskolával kapcsolatos attitűdök azonban a 15–18 éves korosztály számára sem mellékesek, hiszen a diák pozitív iskolai attitűdjé hozzájárul a gyermek tanulmányi sikerességéhez és csökkenti a lemorzsolódás esélyét (Green és mtsai, 2012), amivel további társadalmi problémák elkerülhetővé válnak (Rumberger és Rotermund, 2012). Ennek megfelelően érdemes a 16 éves felüli diákok iskolai kötődését erősítő folyamatokat vizsgálni, amelyekhez hozzátartozik az iskola és a családok együttműködése. Hazánkban a tankötelezettség annak a tanévnek a végén megszűnik, amelyben a diák a 16. életévét betölti, ezért is érdemes azzal a kérdéssel foglalkozni, hogy mely tényezők segíthetik a fiatalok továbbtanulását. A lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók pedig komplex, rendszerszintű pedagógiai intézkedések alkalmazását igénylik (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről). Jelen írásban a középiskolák és azon belül a középiskolai tanárok szülőkként történő kommunikációját, kapcsolattartását járjuk körbe a konstruktív tanuláselmélet egyes megállapításaiával párhuzamba állítva. Ennek megfelelően megjelenik az előzetes tudás, a család mint az előzetes tudás egy meghatározó eleme, a kulturális és nyelvi különbségek, a családháttér-index, a tanulási környezet, az adaptív pedagógia és a tanulási-tanítási folyamat szervezése. Végül soron azt a kérdést fejtjük ki, hogy a középiskolában a tanároknak milyen lépéseket érdemes megtenniük annak érdekében, hogy a szülővel történő együttműködés hatékony partneri viszonyban valósulhasson meg, és hogy ebből az együttműködésből egységes, következetes tanulási környezetet teremthessenek a tanulók számára, amely hozzájárulhat az iskolai sikerességükhöz.

Kulcsszavak: középiskola; szülői attitűd; konstruktív pedagógia; családháttér-index; tanulási környezet

A moderált és a radikális konstruktivizmus oktatáselméleti kérdései

Minden pedagógus rendelkezik olyan tanuláselméletekhez fűződő implicit nézetekkel, amelyek jelentősen meghatározzák tanulásfelfogásukat és osztálytermi gyakorlatukat a tanulási-tanítási folyamatok során. Az egyes tanuláselméletek episztemológiai és oktatáselméleti jellemzőinek feltárása hozzájárulhat ahhoz, hogy ezek a nézetek felismerhetőek, s adott esetben módosíthatóak legyenek. Ez a tanulmány részletesen két tanuláselméletet mutat be: a moderált és a radikális konstruktivizmust.

Bevezetés

A 20. századi pszichológiai iskolák és a hozzájuk kapcsolódó irányzatok tanuláselméleteinek kialakulását és elterjedését tekintve a múlt század a pluralizmus kulcsszavával jellemezhető. Megközelítések, elméletek és irányzatok sokféleségéről beszélhetünk, noha a legnevesebb pszichológiai iskolák nem szimultán dolgozták ki tanuláselméleteiket, sokkal inkább az őket megelőző koncepciókkal szembehelyezkedve alkották meg saját tanulásfogalmukat és a tanulási folyamatokat leíró elméleteiket. Ebből is következik, hogy a tanulás fogalma igen sokféle lehet, és amennyiben az iskola kontextusában kívánjuk azt értelmezni, a tanulóhoz kapcsolódó oktatási-nevelési célok is sokrétűek, valamint a célok eléréséhez vezető út ugyancsak szerteágazó.

A legjelentősebb tanuláselméletek négy fő irányzathoz kapcsolódnak, melyek a behaviorizmus, a kognitívizmus, a konstruktívizmus és a konnektívizmus (Virág, 2013). Ezen irányzatokat episztemológiai alapelveik szerint két csoportba sorolhatjuk: *objektivist* (behaviorizmus és kognitívizmus) és *nem objektivist* (konstruktívizmus és konnektívizmus) szemléletű ismeretelméletek (Nahalka, 2021). E két paradigma szembenállásáról számos szakmai írás született már (Carson, 2005; Dubs, 1997; Elkind, 2004; Puolimatka, 1999), s bár az ehhez hasonló dichotóm rendszerekben gondolkodás nem éppen a „konstruktivist” szemléletet erősíti, mégis szükségesnek véljük e szerint a felosztás szerint kategorizálni a tanuláselméleteket érvelésünk fókuszának megtartása érdekében. Az objektivist megismeréseméletek kiindulópontjuknak tekintik, hogy a tudás a közvetlen tapasztalásból ered, így a minket körülvevő világ megfigyelésével, tanulmányozásával és leírásával létrejöhet az az objektív tudás, amely a tanulási folyamat során átadható. A tudás objektív természetének és a valóság megismerhetőségének köszönhetően a különböző tudások összemérhetőek, és az igaz-hamis fogalompárral jellemezhetőek aszerint, hogy milyen mértékben felelnek meg az objektivitás kritériumainak (Dubs, 1997).

Ezzel szemben a nem objektivista ismeretelméleti irányzatok abból indulnak ki, hogy a tudás nem lehet objektív, hiszen minden megismerés (így a tanulás is) egyéni, szubjektív konstrukcióink révén zajlik, és ez a produktív és reprodukzív konstrukciós folyamat objektíve nem hozzáférhető, nem leírható. A nem objektivista szemléletű ismeretelméletek számára az igaz és hamis fogalmai nem értelmezhetőek, az objektív valóság megismerhetősége pedig nem definiálható fogalom (Nahalka, 2013, 2021).

Az 1. táblázat a négy fent említett tanulásmélet jellemzőit foglalja össze.

1. táblázat. A négy tanulásmélet (forrás: Kulcsár, 2009. 6.)

	Behaviorizmus	Kognitívizmus	Konstruktivizmus	Konnektívizmus
Tanulásmódja	Megfigyelő, viselkedésközpontú	Strukturáló, modellező	Szociális konstruktum, egyéni értelem	Hálózatalapú, mintázatok felismerése
Befolyásoló tényezők	Feedback, jutalmazás, büntetés	Meglévő sémák, tapasztalatok	Elkötelezettség, részvétel, szociális, kulturális	A hálózat kapcsolatainak mélysége, erőssége
A memória szerepe	Ismétlés által bevésett ismeret	Kódolás, tárolás, előhívás	Előzetes tudás rekontextualizálása	Adaptív mintázatok
Átviteli technika	Inger, válasz	A tudás duplikálása strukturálás által	Szocializáció	Meglévő csomópontokhoz való kapcsolódás
Tipikus tanulási helyzet	Feladatorientált tanulás, frontális oktatás	Érvelés, világos célkitűzés, problémamegoldás	Nyitott kimenetelű feladatok, esszé	Fogalomtérképek, integratív, összegző tanulmányok

Az 1. táblázat öt kérdésre keresi a választ, amelyeket George Siemens oktatáskutató fogalmazott meg: Hogyan történik a tanulás? Mely tényezők befolyásolják a tanulást? Mi a memória szerepe? Hogyan történik a tudásátvitel? Melyek a legtipikusabb tanulási módok? A behavioristák (főbb képviselők: John B. Watson, Ivan Pavlov, B. F. Skinner) szerint a tanulás kondicionálás (egy ingerre adott válasz új ingerhez társítása) révén megy végbe, így elsősorban a viselkedés (és annak változásai) megfigyelésére összepontosítottak a tanulás modellezése során. A belső, mentális folyamatok leírásának figyelmen kívül hagyása gyakori kritikája a behaviorista elméletnek. A kognitív pszichológia már a viselkedés okait is keresi, azaz olyan belső folyamatok tanulmányozásával foglalkozik, mint az emlékezet, a figyelem, az észlelés. A kognitívizmus egyik legfőbb képviselője Jean Piaget (1896–1980) volt, aki nemcsak elméletben, hanem gyerekek tanulási folyamatait vizsgáló kísérletei során is bizonyította a gondolkodási sémák, meglévő tapasztalatok tanulásban betöltött kulcsfontosságú szerepét. Többek között ezért is tekintik sokan Piaget-t a konstruktivista tanulásmélet egyik előfutárának, hiszen bizonyos alapelveit és fogalomalkotásait (pl. akkomodáció és asszimiláció) a konstruktivisták is kiindulópontnak tartják. A konstruktivisták (főbb képviselők: Ernst von Glasersfeld, Paul Watzlawick) a tudás kialakulására egyéni konstrukció eredményeként tekintenek a tanulási folyamat során, amelyben az előzetes tudást, az egyéni értelemadást, az igaz-hamis értelmezhetetlen fogalmai helyett a tudás adaptív természetét tekintik elsődlegesnek. Ahogyan arra a későbbiek során rávilágítunk, a konstruktívizmusnak is számos formája létezik, amelyek gyakran egymástól eltérő megfontolások szerint közelítenek a tanulási folyamatok leírásához. A konnektívizmus ugyancsak fontosnak tartja az új tudáselemek meglévő csomópontokhoz, adaptív mintázatokhoz kapcsolását. Ezen irányzat egyik úttörője a fentebb idézett George Siemens, aki

írásaiban főként amellel érvel, hogy a tanulás során az információ hálózatokba szerveződik az agyunkban, és ezen hálózatok kapcsolódásai építik fel tudásunkat.

Jelen tanulmány a konstruktivizmus tanulásméletét állítja középpontba, pontosabban annak két változatát: a moderált és a radikális konstruktivizmust. Köztudott, hogy minden pedagógus rendelkezik olyan tanulásméletekhez fűződő implicit nézetekkel, amelyek jelentősen meghatározzák tanulásfelfogásukat és osztálytermi gyakorlatukat a tanulási-tanítási folyamatok során. Az egyes tanulásméletek episztemológiai és oktatásméleti jellemzőinek feltárása hozzájárulhat ahhoz, hogy ezek a nézetek felismerhetőek, s adott esetben módosíthatóak legyenek. Tanulmányunk célkitűzései tehát az alábbiak szerint foglalhatók össze:

1. A moderált konstruktivizmus szakirodalmának feltérképezése, a fogalom teoretikus kereteinek kijelölése, oktatásméleti vonásainak összefoglalása.

Mindez azért tűnik megkerülhetetlennek, mert ugyan a konstruktivizmus moderált változatának koncepciója számos tudományterület szakirodalmában megjelenik, oktatásméleti vonatkozásban sokkal kevésbé körülhatárolt és kidolgozott, mint a radikális konstruktivizmus elmélete. A fellelhető szakmai tanulmányok egy része csak érintőlegesen foglalkozik vele, de megfigyelhető az is, hogy a szerzők moderált konstruktivizmusként hivatkoznak egy leírni kívánt tanulásméleti modellre, mégsem határolják azt el konzekvensen a konstruktivizmus egyéb irányzataitól (Kelz, 2009), vagy eleve adottnak vélt teoretikus koncepcióként hivatkoznak rá (Keller és mtsai, 2019). Annak érdekében tehát, hogy transzparenssé tegyük a moderált konstruktivizmus oktatásméleti keretét, meg kell szabnunk e keret pontos határait. Oktatásméleti szempontból tehát az alábbi kérdésekre keressük a választ: Hogyan értelmezik az egyes tanulásméletek a tanulási folyamat logikáját, a tanulás eredményességét, a tanulói aktivitás fogalmát, a tanulási célokat, a tanár osztálytermi szerepét és a jellemző munkaformákat? A kérdésekhez kapcsolódóan a tanulmány végén egy összegző táblázat is található.

2. Azon feltevés elméleti igazolása, mely szerint a moderált konstruktivizmus oktatásméleti szempontból vall közös elveket a radikális konstruktivizmussal, ismeretelméleti vonatkozásban azonban sokkal inkább az objektivista szemlélethez áll közel.

Ez a megállapítás főként implicit van jelen az áttekintett szakirodalomban, ugyanakkor találkozhatunk igen határozott megfogalmazással is. Nahalka István (2013. 26.) ekképp ír a moderált konstruktivizmusról:

„A konstruktivizmus e fajtájában nincsenek radikális ismeretelméleti következtetések. Az igazság fogalma itt értelmezhető, a tudás, a személyiség összetevői, a viszonyulások összevethetők a valósággal, és a nevelés céljai is ennek értelmében egyértelműen, és objektív módon kijelölhetők. Ez a gondolkodásmód a konstruktivizmust csak a tudás- és a személyiség konstruálására értelmezi, magára a folyamatra. Elfogadja, hogy a személyiség formálása nem tartalmaknak, viszonyulásoknak az átvétele, hanem aktív, személyes, és sajátos eredményekhez vezető konstrukció, de azt is vallja, hogy ennek eredménye normatív módon megítélhető, használható rá az »igaz« és a »hamis« fogalma.”

A tanulmányban kitérünk arra is, hogy az egyes megközelítések hogyan vélekednek az objektív valóság megismerhetőségéről, a tudás forrásáról és az objektív tudás fogalmáról, a tudás jellegéről, az igaz-hamis következtetések értelmezéséről, illetve a tanulás alapfolyamatairól.

Reményeink szerint a moderált konstruktivizmus oktatásméleti vonásainak összefoglalása hozzájárulhat a konstruktivista tanulásmélet e típusának alaposabb megismeréséhez. A tanulmány első felében a téma szakirodalmával és rövid elméleti háttérrel találkozhat az olvasó, míg a harmadik fejezettől, amely a moderált konstruktivizmus didaktikai aspektusait foglalja össze, a pedagógiai gyakorlat számára is jelentőséggel bíró szempontokat igyekszünk összegezni.

A konstruktivizmus típusai

A konstruktivista ismeretelméleti irányzat, majd az ennek talaján létrejövő pedagógiai paradigma a 20. század utolsó harmadában bontakozott ki, és azóta is sarkalatos pontját képezi a tudományos diskurzusnak. A konstruktivizmus elsődlegesen a tudás kialakulásáról, természetéről és minőségéről mond újat – ezzel határolódik el leginkább az objektivista megismerésméletektől. A konstruktivista ismeretelméleti irányzat abból indul ki, hogy objektív igazság nem létezik, a körülöttünk lévő objektív valóság pedig teljes egészében nem megismerhető; minden ember konstruál arról egy képet, egy tapasztalati világot, ami a saját fejében létezik. Ilyenformán a tanulás is egy befogadóközpontú, produktív és reprodukzív folyamat, amelyet a befogadó saját konstrukciói működtetnek. Ezen irányzat jelentőségét a pedagógiában is hamar felismerték, bevezetésének igénye már évtizedekkel ezelőtt hazánkban is megfogalmazódott (Zsolnai, 1975), és nem sokkal később már új pedagógiai paradigmaként írták le a konstruktivizmust (Nahalka, 1997, 2002; Feketéné, 2002).

A konstruktivizmus napjainkra olyan interdiszciplináris fogalomká vált, amely – egyebek mellett – a pszichológiában, a filozófiában, az ismeretelméletben, a szociológiában, a neveléstudományban és a képzőművészetben is használatos (Kraschl, 2013; Phillips, 1995). Tanulmányunk fókuszát szem előtt tartva e fejezetben elsősorban az ismeretelmülethez kapcsolódó fogalmi áttekintésre kerül sor.

Kraschl (2013. 486–887.) csoportosítása szerint beszélhetünk radikális és moderált konstruktivizmusról; globális és regionális konstruktivizmusról; illetve kulturális és naturalisztikus konstruktivizmusról. Kraschl szerint a radikális konstruktivisták általában nem tagadják az objektív világ létezését, azt azonban igen, hogy bármi határozottan megismerhető lenne belőle. A mérsékelt konstruktivisták – a radikálisokhoz hasonlóan – a konstrukció aktív szerepét vallják a hiedelemalkotási folyamatainkban, ellenben ragaszkodnak a valóságból származó, kognitív szempontból releváns visszajelzés

*Nahalka István (2013. 26.)
ekképp ír a moderált
konstruktivizmusról:*

„A konstruktivizmus e fajtájában nincsenek radikális ismeretelméleti következtetések. Az igazság fogalma itt értelmezhető, a tudás, a személyiség összetevői, a viszonyulások összevethetők a valósággal, és a nevelés céljai is ennek értelmében egyértelműen, és objektív módon kijelölhetők. Ez a gondolkodásmód a konstruktivizmust csak a tudás- és a személyiség konstruálására értelmezi, magára a folyamatra. Elfogadja, hogy a személyiség formálása nem tartalmaknak, viszonyulásoknak az átvétele, hanem aktív, személyes, és sajátos eredményekhez vezető konstrukció, de azt is vallja, hogy ennek eredménye normatív módon megítélhető, használható rá az »igaz« és a »hamis« fogalma.”

lehetőségéhez is (falszifikáció vagy validálás útján). Ez utóbbi nézet szerint az objektív tények és összefüggések pontos felismerése és leírása legalábbis elvben lehetséges, még akkor is, ha az emberi tudás feltételes és ideiglenes marad.

A globális és regionális konstruktivizmus megkülönböztetése azt jelenti, amikor valaki nem általános nézeteit tekintve konstruktivista, hanem a valóság bizonyos régiói vagy tárgyalt témák tekintetében vall konstruktivista nézeteket (mint például az erkölcsi vagy esztétikai tulajdonságok, matematikai objektumok stb.). A globális és regionális konstruktivizmus a nemzetközi kapcsolatok elemzésében kap nagy szerepet (Rumelili, 2015), de ugyanezen a területen találkozhatunk a moderált és radikális konstruktivizmus fogalmaival is (Cederman és Daase, 2006; Kessler, 2016).

Krashl megkülönbözteti a konstruktivizmus kulturális és naturalista változatait is. Míg a konstruktivizmus kulturális változata szerint a megismerés elsősorban szociokulturális termék, addig a naturalista változat az emberi megismerés evolúciós, biológiai vagy neurológiai feltételeire és alapjaira helyezi a hangsúlyt. A kulturális konstruktivizmus nagyon hasonló a szociális (társas) konstruktivizmushoz, vagy ismertebb nevén konstrukcionizmushoz, melynek gyökerei Vigotszkij (1987) szociális tanulásméleteéhez nyúlnak vissza. A szociális konstruktivizmus a tudás konstrukciójának szociális meghatározottságát hangsúlyozza, azaz a konstrukciós folyamat „az emberek közötti együttműködések, kölcsönhatások során, a csoportfolyamatok keretében zajlik” (Nahalka, 2002. 70.).¹

A dialektikus konstruktivizmus esetében szintén eltérő értelmezésekről beszélhetünk. Az egyik felfogás szerint a dialektikus konstruktivizmus (hasonlóan a szociális konstruktivizmushoz) a tudás kialakulását az egyén és környezete közötti kölcsönhatás eredményének tartja (Wu és mtsai, 2014). Ez az eredmény nem más, mint egyfajta „új tudás”, „egy konstruált szintézis, amely feloldja az ilyen kölcsönhatások során elkerülhetetlenül felmerülő ellentmondásokat” (Moshman, 1982. 375.). Másfelől, bizonyos pedagógiai tárgyú írásokban a dialektikus konstruktivizmust a mérsékelt konstruktivizmus szinonimájaként használják (Dubs, 1997; Feketéné, 1998).

Henk van den Belt (2003) a moderált és a radikális konstruktivizmus képviselőinek episztemológiai és ontológiai meggyőződéseit három dimenzió mentén vizsgálja: a társadalomról, a természetről és a tudományos tudásról alkotott alapelveik szerint.

A mérsékelt konstruktivisták a társadalom, illetve a társadalmi valóság független létezését feltételezik, ennél fogva a „tudás” (azaz a közös meggyőzések – *shared beliefs*) változásait a társadalmi struktúrák különbségeivel és változásaival összefüggésbe hozva magyarázzák meg. Ezzel szemben a radikális konstruktivisták nem fogadják el az előre adott társadalmi struktúrák létezését, amelyekkel a tudás tartalmát meg lehet magyarázni – azokat sokkal inkább konstrukciós folyamatok eredményeinek tekintik.

A természeti valóság tekintetében van den Belt – Hagendijk (1996) nyomán – a moderált konstruktivisták két csoportját különíti el: az erős programot (Barnes, Bloor) és a relativizmus empirikus programját követőket (Collins, Pinch). Az erős program képviselői ontológiai realisták abban az értelemben, hogy oksági jelentőséget tulajdonítanak a fizikai környezetnek a tudás és a hiedelmek kialakulása tekintetében. Ezzel szemben az empirikus relativista Collins (1981) agnosztikus álláspontot képvisel, amely az objektív valóság megismerhetetlen természetét jelenti. Pontosabban arról van szó, hogy az agnosztikus álláspontot nyíltan vállaló Collins e meggyőződésével azt implicálja – kapcsolódva ezzel a van den Belt által explicite ki nem mondott, de okfejtéséből következő megállapításhoz –, mely szerint a moderált konstruktivizmus objektivista alapállással jellemezhető. Az agnosztikus világlátás ugyanis alapjaiban véve önellentmondásosnak tekinthető,

„hiszen egy határozott tudást közöl a világról, hogy tudniillik az megismerhetetlen, miközben tagadja bármiféle tudás létezését, tehát túl ezen, az agnosztikus

világlatással az a baj, hogy valójában nem lép túl az előbb jellemzett objektivista krédón és annak saját logikáján belül ad negatív választ a megismerhetőség kérdésére” (Nahalka, 1997. 24.).

A konstruktivizmus radikális változata a kérdés megkerülésével, elvetésével „ad választ” a megismerhetőség ezen dilemmájára (van den Belt, 2003; Nahalka, 1997). Abból indul ki, hogy egyetlen, objektív igazság nem létezik, a körülöttünk lévő objektív valóság megismerhetősége pedig nem definiálható fogalom; így az igaz vagy hamis tudás koncepciói sem értelmezhetők a radikális konstruktivizmus keretrendszerében.

Összegzésképp elmondható, hogy a konstruktivizmus igen komplex és szerteágazó fogalmi hálóval rendelkezik, s emellett, hogy az egyes diszciplínák más-más vonatkozásban hivatkoznak bizonyos típusokra, ugyanazon tudományterületen belül is eltérő véleményekkel találkozhatunk. Ami bizonyos, hogy a moderált és a radikális konstruktivizmus ismeretelméletével foglalkozó írások egyértelmű különbséget tesznek a két irányzat között az objektív valóság létezését, a megismerhetőség kérdését, a tudás kialakulásának és továbbörökítésének konstruktív természetét vagy az igaz és a hamis tudás fogalmainak értelmezését illetően.

A konstruktivista pedagógia lényege

Tekintettel arra, hogy a konstruktivizmusról rengeteg átfogó szakkönyv és tanulmány született már, e fejezetben a konstruktivista pedagógia leglényegesebb elemeit foglaljuk össze. Dubs (1997) szerint a konstruktivizmus az alábbi hét általános jellemző mentén írható le a legszemléletesebben (Brooks és Brooks, 1993; Duffy és Jonassen 1992; kiemelés a szerzőtől):

1. A tanítás tartalmának az élethez és a munkához közeli, komplex problémakörökre kell irányulnia, és *holisztikus szemléletet* kell képviselnie. A tanításnak nem egyszerűsített (redukcionista) problémákra, hanem a strukturálatlan problémák valóságára kell épülnie, mert valamit csak akkor lehet megérteni, ha azt a komplex, átfogó összefüggéseiben fogjuk fel. Ezután a részleteket átfogó kontextusban vizsgáljuk meg és mélyítjük el, és végül visszavezetjük az átfogó kontextusba (az egész több, mint a részek összessége). Az egyes tananyagok uralkodó, additív egymásutániságát és a jól strukturált problémák pusztá alkalmazását ezért meg kell szüntetni, mert ez nem elegendő ahhoz, hogy olyan tudást építsünk fel, amelyből új, valós tanulási helyzetekben tovább lehet dolgozni. A tanároknak ezért nem szabad előre strukturálniuk a konkrét (objektív) tanulási tartalmakat, hanem olyan *komplex tanulási környezetet* kell teremteniük, amelyben a tanulók saját egyéni tapasztalataikra tesznek szert, amelyeket a tanulócsoporthoz folytatott aktív viták révén maguk számára is érthetővé tesznek, és beépítenek *előzetes tudásukba*.
2. Ennélfogva a tanulást olyan *aktív folyamatként* kell felfogni, amelynek során az egyén meglévő tudását és készségeit az új, személyes tapasztalatok alapján megváltoztatja és személyre szabja, azaz saját értelmezéséhez és megértéséhez igazítja. Csak így lehetséges a differenciált gondolkodás, mert a tudás a korábbi ismeretek és személyes tapasztalatok kontextusában újonnan épül fel.
3. A *kollektív tanulásnak* nagy jelentősége van ezekben a tanulási folyamatokban, mert csak egy komplex tanulási helyzet egyéni értelmezésének, hipotéziseinek vagy lehetséges megoldásainak megvitatásával tudják a tanulók újragondolni saját értelmezésüket és jelentésüket, vagy (jobban) strukturálni a megszerzett tudást. Ebben az értelemben a tanulók szabályozzák saját tanulásukat, és azt folyamatosan fenntartják.

4. A hagyományos pedagógiával ellentétben a hibák fontosak ebben az *önszabályozott tanulásban*. A tanulói csoportokban folytatott megbeszéléseknek csak akkor van értelme, ha a tanulók hibákat követnek el, és ezeket megvitatják és kijavítják, mert a hibák kezelése megértést igényel, és hozzájárul a tudáskonstrukcióhoz.
5. A komplex tanulási területeket a tanulók *előzetes tapasztalataihoz* és érdeklődési köréhez kell igazítani, mert a tanulási tartalmak akkor jelentik a legnagyobb kihívást, ha a tanulók valós tapasztalataira és érdeklődési körére épülnek.
6. A konstruktivizmus nem korlátozódik a tanulás kognitív aspektusaira. Fontosak az érzelmek (az örömmel és félelmekkel való foglalkozás) és a *személyes azonosulás* (a tanulási tartalommal), mert a kooperatív tanulás, a *hibák kezelése* összetett tanulási helyzetekben, az önkontroll és a saját tapasztalatok tanuláshoz való rendelkezésre bocsátása nem csak racionalitást igényel.
7. Mivel a cél a saját tudás felépítése és nem a tudás reprodukálása, a tanulás sikerének értékelése nem elsősorban a tanulási produktumokra (csak a helyes és helytelen megoldásokkal), hanem a tanulási folyamatokban elért előrehaladásra kell, hogy összpontosítson, mégpedig komplex tanulási helyzetekben. Erre a célra a hagyományos vizsgáztatási eljárások már nem alkalmasak. Ezeknél célszerűbb az *önértékelés*, amely az egyéni tanulási előrehaladást és ezáltal a saját tanulási stratégiák fejlesztését értékeli.

A konstruktivista pedagógia tehát markánsan elhatárolódik az objektivista ismeretelmélet alapelveitől, és az abból származó pedagógiától egyaránt. A tanulási tartalmak előre strukturálásának mellőzése, a tanulás deduktív logikájának figyelembevétele, az előzetes tudásra és a tanulók érdeklődési körére épülő óraszervezés, a tanulás affektív tényezőinek középpontba helyezése, a kollektív és az önszabályozott tanulás (elő)segítése, a hibák meglétének és a hibázás lehetőségének elfogadása, az önértékelés alkalmazása mind a konstruktivista pedagógia alternatív megközelítésmódját tükrözik. A következő fejezetben azonban rávilágítunk arra, hogy miért tartjuk relevánsnak a különbségtételt radikális és mérsékelt változatok között, hiszen – ahogyan arra az elméleti írások is gyakran rámutatnak – a konstruktivizmus (Dubs által is összefoglalt) általános jellemzői sokkal inkább annak radikális változatával rokoníthatók, míg a mérsékelt konstruktivizmus ismeretelméleti aspektusait tekintve az objektivista szemlélet bizonyos jegyeit is magán hordozza, melynek következtében annak pedagógiai tényezői is módosulnak.

A moderált konstruktivizmus didaktikai háttere

Az egyszerűség kedvéért két csoportra célszerű bontani a moderált konstruktivizmus fogalmát tárgyaló szakirodalmat: neveléstudományi és nem neveléstudományi témájú írásokra. Természetesen ezen belül is számos alcsoport alakítható attól függően, hogy a moderált konstruktivizmus mely aspektusát helyezik középpontba. Ennélfogva találkozhatunk a fogalommal jogi (Jackson és Storey, 2015) és politikatudományi szövegekben (Cederman és Daase, 2006; Grainca, 2008; Torun, 2016), valamint társadalomtudományi írásokban (Roth és mtsai, 2023). Mindemelett pedig az oktatással kapcsolatos tanulmányokban legtöbbször az e-learning fogalmával (Kelz, 2009; Alonso és mtsai, 2011), illetve az oktatástervezéssel (*instructional design*) összefüggésben említik, s az elméleti tanulmányok mellett a pedagógiai gyakorlat vizsgálatához is alkalmazzák (Beerenwinkel és von Arx, 2017; Dulamă és Ilovan, 2008; Keller és mtsai, 2019; Leuchter és mtsai, 2020; Uzuntiryaki és mtsai, 2009).

A neveléstudományi írások főként a radikális és/vagy moderált (mérsékelt) konstruktivizmus megnevezéseket használják, ugyanakkor a fogalmak mögött rejlő elméleti

megfontolások között nincs minden esetben konszenzus. Már a két irányzat elnevezését tekintve is eltérő megközelítésekkel találkozhatunk a szakirodalomban. Merrill (1991) a konstruktivizmus és az oktatástervezés kapcsolatáról szóló írásában a „moderált” és az „extrém” konstruktivizmus kifejezést használja, míg Phillips (1995) – bár kendőzetlen kritikai nézőpontot képvisel – három fokozatát különbözteti meg a radikális és kevésbé radikális álláspontoknak. A pedagógiai nézetek és a konstruktivizmus összefüggéseit vizsgáló empirikus kutatások esetében megfigyelhető, hogy a kutatók egyfajta spektrumon próbálják elhelyezni a konstruktivizmus mértékét kifejező adatokat, így megjelenik a „magasan konstruktivista” (*highly constructivist*) – „alacsonyán konstruktivista” (*low constructivist*) (Leuchter és mtsai, 2020), valamint a „gyenge” (*weak*), a moderált és az „erős” (*strong*) konstruktivizmus fogalmak használata is (Uzuntiryaki és mtsai, 2009).

Carson (2005) sajátos nézőpontot képviselve amellett érvel, hogy a konstruktivizmusnak egyáltalán nincs moderált változata, hiszen szerinte az lenne a moderált konstruktivista, aki elfogadja, hogy van a megfigyelőtől független valóság. Ugyanakkor szerinte, ha már valaki konstruktivista (bármilyen jelzővel), az objektív valóság tagadásából kell kiindulnia. Az viszont, hogy van-e objektív valóság, vagy nincs, nem ismeretelméleti, hanem ontológiai kérdés – a két irányzat közötti nézetkülönbség alapját pedig nem az objektív valóság létének megkérdőjelezése, hanem az objektív valóság megismerhetőségének kérdése adja, így Carson érvelése félrevezetővé válik. Ezzel szemben Terhart (2003. 33.) azt írja, hogy

„[c]sak egy mérsékelt álláspont képes arra, hogy szisztematikusan és gyakorlati szempontból megnyissa egy olyan tevékenység lehetőségét és legitimitását, mint a tanítás – és ezáltal egyáltalán létjogosultságot (*raison d'être*) adjon a konstruktivista-didaktikai gondolkodásnak”.

A magyar nyelvű szakirodalom megkülönbözteti egymástól a konstruktivizmus „lágyabb” és radikális irányzatait (Nahalka, 2002), valamint az újabb írásokban a moderált és radikális szembeállítás is megjelenik (Nahalka, 2013, 2021). Mivel jelen dolgozat a moderált konstruktivizmus oktatásméleti kérdéseivel kíván elsősorban foglalkozni, így a radikális és a mérsékelt típusok közötti episztemológiai eltéréseket és hasonlóságokat csak az oktatásmülethez legszorosabban kapcsolódó esetekben érintjük. Semmi esetre sem hagyhatjuk figyelmen kívül azonban az ismeretelmélettel foglalkozó írásokat, hiszen a konstruktivizmus legelsősorban ismeretelméleti irányzatként határozza meg önmagát, így a pedagógiai kontextusban használt fogalmi apparátust is innen kölcsönzi. Ennek megfelelően a továbbiakban is a Hagendijk (1996) által deklarált „moderált” és „radikális” megkülönböztetést követjük.

A radikális konstruktivizmus alapelveinek oktatásméleti vonatkozásait tárgyaló szerzők közül talán Ernst von Glasersfeld a legtöbbet hivatkozott, aki 1995-ben megjelent – magyarra még le nem fordított – könyvében (*Radical Constructivism: A Way of Thinking and Learning*) fektette le a tanuláselmélet alapjait.

A moderált konstruktivizmus didaktikai aspektusaival a legátfogóbban Rolf Dubs (1995) tanulmánya foglalkozik. Dubs ezen írása óta nem született olyan elméleti munka, amely hozzá hasonló szisztematikus megközelítésben tárgyalja a radikális és a moderált konstruktivizmus pedagógiai gyakorlatra vonatkozó különbségeit. Ezen eltéréseket empirikus kutatásokra alapozza, a két irányzat közötti episztemológiai és ontológiai különbségeket azonban nem tárgyalja. A magát moderált konstruktivistaként meghatározó szerző írása nem csupán azért jelentős, mert markánsan érvel a két irányzat közötti különbségtétel szükségszerűsége mellett, hanem azért is, mert konkrét gyakorlati példákat hoz a konstruktivizmus osztálytermi megvalósulását illetően, amelynek köszönhetően határozott ellenpólust képvisel azokkal a szerzőkkel szemben, akik szerint a konstruktivizmus

nem ad praktikus megközelítést és eszköztárat a pedagógiai praxis számára (Terhart, 2003; Carson, 2005; Beerenwinkel és von Arx, 2017). Dubs tanulmánya általánosságban mutatja be a konstruktivista tanítás alapelveit korábbi és saját iskolakísérletekre támaszkodva, és feltárja az ideális tanulásszervezés (*Unterrichtsgestaltung*) és a tanítási módszerek konstruktivista elemeit. A tanulmány a konstruktivista tanítás jellemzőinek kifejtésével kezdődik, s a tanítási módszerek kiválasztásának kritériumaival zárul. A szerző ezzel párhuzamosan jut el egy radikálisabb alapállástól egy mérsékelt állásfoglalásig, amely már magán hordozza az objektivista tanuláselméletek bizonyos vonásait is.

A jó tanulásszervezés konstruktivista elemei Dubs (1995) nyomán:

1. A konstruktivista tanítás olyan tanulási környezetben zajlik, amelyben a tanulók autentikus helyzetekben, reális problémákból kiindulva építik fel deklaratív és procedurális tudásukat. E komplex tanulási környezet sajátossága, hogy a tanulónak lehetőségük nyílik többféle kontextus létrehozására, többféle perspektívát, nézőpontot és szempontot összevetni egymással.
2. A kizárólag önirányított tanulás önmagában nem elegendő, így a tanulási folyamatnak része kell hogy legyen a kollektív tanulás és/vagy a tanár által nyújtott tanulástámogatás (*Lernberatung*).
3. A tanulók számára elegendő mozgásteret kell biztosítani saját tudásuk felépítéséhez. Erre akkor van lehetőség, ha szubjektíven felismerik a tanulási lehetőségeiket, és szabad tervezési és fejlesztési lehetőséget kapnak.
4. A konstruktivista tanárokat tehát a következők jellemzik:
 - Bátorítják és elfogadják a tanulók önállóságát és kezdeményezőképességét.
 - Nagy hangsúlyt fektetnek egy olyan tanulási környezet kialakítására, amelyben a tanulók fejlődhetnek.
 - Lehetővé teszik a tanulók számára, hogy újra és újra befolyásolják és megváltoztassák a tanulási folyamatok menetét.
 - Nem a saját képzelet- és élményviláguk, kognitív struktúrájuk alapján szervezik a tanórákat, hanem a tanulókéra építenek.
 - Ösztönzik az osztálytermi párbeszédet, de tartózkodnak a kész megoldásoktól. Biztosítják, hogy a hibák és ellentmondások megvitatására, a hipotézisek kritikus megközelítésére és az igazságok megkérdőjelezésére sor kerüljön.

A konstruktivizmus szakirodalmában jártas olvasó számára a fenti összegzés látszólag nem mond újat. A 2. pont azonban továbbgondolásra érdemes, hiszen ez foglalja össze a radikális és mérsékelt konstruktivizmus közötti különbséget az óratervezés és tudáskonstruálás összefüggésében. Dubs ugyanis azt állítja, hogy mivel a radikális irányzat követői szerint minden tudás szubjektív, ezért a tudáskonstruálás folyamatában kizárólag önirányított tanulás valósulhat meg a deklaratív és a procedurális tudás felépítéséhez. Ez azt jelenti, hogy a tanár még a tanulási probléma meghatározásában sem vesz részt, hanem a tanulók csoportos megbeszélés során kell hogy azonosítsák azt, és meghatározzák hiányos ismereteiket. Ezzel szemben a moderált konstruktivista elvek alapján történő tanulásszervezés szerint a problémák felismerése történhet csoportokban vagy az egész osztállyal – beleértve a tanárt is – folytatott párbeszédben (frontális tanítás). Ennek következtében „a tudás egyes területei objektív formában (*objektiver Form*) állnak rendelkezésre a feldolgozáshoz” (Dubs, 1995. 894.). Itt ismét egy olyan ismeretelméleti kérdésbe ütközünk, amely kiindulópontul szolgál a radikális és a mérsékelt konstruktivizmus alapelveinek elkülönítésében. A radikális konstruktivizmus számára ugyanis az „objektív tudás” fogalma nem értelmezhető (Nahalka, 2002). Az objektív tudás megléte, annak továbbörökíthető, átadható mivolta az empirizmus kialakulása óta az objektivista szemléletű ismeretelméletek egyik határozott feltevése. Ennélfogva az a megismerésemélet, amely feltételezi egyfajta „objektív tudás” létezését, episztemológiáját

tekintve maga is objektivista természetű kell hogy legyen, hiszen alapállása szerint a létrejött tudás összevethető a valósággal, megfelelése a valóságnak értékelhető, a tudás ennek megfelelően javítható, közelíthető a valósághoz. Annyiban mégis eltér a tisztán objektivista szemléletektől, hogy a moderált konstruktivista alapú didaktika a tanulás-tanítás folyamatában nem hibának tartja a hamis interpretációk kialakulását, hanem a gyermeki megismerés, a gondolkodás természetes termékeinek, amelyekre nagyon is oda kell figyelni a tanulásirányítás folyamataiban. Ettől függetlenül azonban a cél az, hogy további igaz kijelentésekkel bővüljön a tanulók tudásrendszere.

Dubs (1995) a tanítás módszereit három típusba sorolja: a közvetlen (direkt) tanítás, a közvetett (indirekt) tanítás és a tanulástámogatás alapú tanítás (*Lernberatung*). A tanári repertoár ezen hármasa egyfajta fokozatosságot is magába foglal, hiszen a közvetlen tanítástól a tanulástámogatásig a tanár szerepe egyre inkább háttérbe szorul, a tanulók pedig egyre nagyobb szabadságot kapnak az órán. A közvetlen tanítás során a tanári irányítás meghatározó, az óra a diákok és a tanár közötti párbeszédre épül, ugyanakkor „nem behaviorisztikusan apró, hibamentes tanulási lépésekre bontott, mint a hagyományos frontális tanításban” (Dubs, 1995. 898.). A közvetett tanítás során az osztálymegbeszélés kerül előtérbe, a tanulók egyedül vagy csoportosan, saját tanulási tempójuk szerint dolgozhatnak. A tanulástámogatás esetében az egyéni vagy csoportos önirányított tanulás áll a középpontban. A tanár segítő, tanácsadó, facilitátor szerepben van jelen, felelőssége a megfelelő tanulási környezet megteremtésében kulcsfontosságú, a tanulók számára pedig nagyfokú szabadság biztosított.

Dubs szerint a megfelelő tanítási módszer kiválasztása további öt kritérium mentén történhet, melyek közül az első kettő, problematikusnak vélt pontot idézzük:

1. A tanítási módszert a tanítási szándékhoz kell alakítani. Ha a hangsúly az alapvető deklaratív és procedurális tudás elsajátításán van, a közvetlen tanítás hatékonyabb; ha az alkalmazáson van a hangsúly, a közvetett tanítási módszer hatékonyabb, a tudás önálló konstrukciója tanulástámogatást igényel.
2. A bevezető tanórákon az objektív tudást (*objektives Wissen*) inkább közvetlenül kell tanítani, míg a komplex tanulásban, amely sokféle megoldást és választ tesz lehetővé, a tanulástámogatás a hatékonyabb, különösen a haladó tanulók esetében.

Az objektív tudás megléte, annak továbbörökíthető, átadható mivolta az empirizmus kialakulása óta az objektivista szemléletű ismeretelméletek egyik határozott feltevése. Ennélfogva az a megismerésmélet, amely feltételezi egyfajta „objektív tudás” létezését, epistemológiáját tekintve maga is objektivista természetű kell hogy legyen, hiszen alapállása szerint a létrejött tudás összevethető a valósággal, megfelelése a valóságnak értékelhető, a tudás ennek megfelelően javítható, közelíthető a valósághoz. Annyiban mégis eltér a tisztán objektivista szemléletektől, hogy a moderált konstruktivista alapú didaktika a tanulás-tanítás folyamatában nem hibának tartja a hamis interpretációk kialakulását, hanem a gyermeki megismerés, a gondolkodás természetes termékeinek, amelyekre nagyon is oda kell figyelni a tanulásirányítás folyamataiban. Ettől függetlenül azonban a cél az, hogy további igaz kijelentésekkel bővüljön a tanulók tudásrendszere.

Az 1. pontban megjelenő kategorizálás mellett, hogy túlzottan leegyszerűsítő jelleget kölcsönöz a tanítási folyamat komplex mechanizmusainak, szembeállítja egymással a deklaratív és procedurális tudás elsajátítását az ezektől eltérő természetű tudásával (vagy tudásokéval), s míg az előbbiek esetében a közvetlen tanítást tartja hatékonyabbnak, addig a tudás önálló konstrukciójának (elő)segítéséhez inkább a tanulástámogatás-alapú tanítást kapcsolja. Ez a megállapítás azt feltételezi, hogy a közvetlen és a közvetett tanítás során a tudás nem önálló konstrukció révén alakul ki, és csak a tanulástámogatásra épülő tanítás során bontakoztatható ki teljeskörűen ez a folyamat. Ha szigorúbban fogalmaznánk, azt is mondhatnánk, hogy ez a pont alapjaiban mond ellent a konstruktivizmusnak, hiszen aszerint minden megismerési folyamatban, így a tanulás során is az egyén belső konstrukciós folyamatai állnak a középpontban, függetlenül attól, hogy a tanulási folyamat épp mely fázisában vagyunk.

A 2. állítás „objektív tudás” fogalmának kérdéséről már fentebb szoltunk. Eszerint az egyes témaköröket bevezető órákon az objektív tudást kell tanítani, majd a későbbiekben, a bonyolultabb, komplexebb tudástartalmak esetében a közvetlen módszertől a tanulástámogatás felé mozdulhatunk el.

A szerző nem bocsátkozik episztemológiai természetű kérdésekbe, az objektív tudásra vonatkozó megállapításai alapján azonban közelebb áll az objektivista szemléletű megismerésmélethez, mint a konstruktivistához.

Dubs (1997) két évvel későbbi írásában (melyet az előző fejezetben idéztünk a konstruktivista pedagógia általános jellemzőinek áttekintésénél) már a radikális és a dialektikus konstruktivizmus szembeállítás mellett érvel, de utóbbi lényegileg a mérsékelt konstruktivizmusnak feleltethető meg. Dubs azt írja, hogy a két pedagógia célja közös: hozzásegíteni a tanulókat az önszabályozott tanulás minél magasabb fokának eléréséhez. A különbséget itt is a tanári irányítás mértéke adja, hiszen míg a radikális konstruktivista elvekre épülő tanításban a tanár már nem tanít, hanem az ún. „állványozás” (*scaffolding*) módszerével támogatja a tanulókat, azaz „segít nekik hidat építeni a meglévő tudás- és készségszint és a következő, még nem értett tanulási lépés között” (Dubs, 1995. 29.), addig a dialektikus konstruktivizmusban is fontos szerepe van a scaffoldingnak, ugyanakkor itt a tanár irányító befolyása erősebb, valamint a frontális tanítás bizonyos formái is megjelennek.

Ugyanerre az eltérő didaktikai megközelítésre alapozza kutatását Dulamă és Ilovan (2008), akik a konstruktivizmus földrajzói megvalósulását vizsgálták. Kiindulópontnak tekintik, hogy a moderált konstruktivizmus szerinti órászervezés során a tanulók a tanárral együtt, lépésről lépésre haladnak végig a tanulási folyamaton többnyire frontális munkaformában, miközben a tanár folyamatos visszajelzést és értékelést ad számukra a kapott válaszokról. Az eredmények összegzésében azonban az is megjelenik, hogy a moderált változat szerinti óratervezés során a tanár „mindent szigorúan irányít és ellenőriz” (Dulamă és Ilovan, 2008. 132.), amely alapjaiban nem összeegyeztethető a konstruktivista tanulásszemlélettel. Ez a fajta tanári kontroll az autokratikus tanulási környezetekre jellemző, a konstruktivizmus viszont az osztálytermi demokráciát, a tanulók autonóm döntési jogát tartja elsőrendűnek. Az osztálytermi tanulás folyamatainak szervezését tekintve a moderált és a radikális változat között tehát a leglényegibb különbséget a tanár tanulási folyamatokban való közreműködésének mértéke jelenti. A tevékenység mindkét esetben a tudáskonstrukciót szolgálja, ugyanakkor a radikális konstruktivizmus esetében nagyobb autonómiával rendelkeznek a tanulók.

A moderált konstruktivizmus számos érdekes aspektusát fedezhetjük fel az Alonso és munkatársai (2011, 2015) által kidolgozott mérsékelt konstruktivista e-learning oktatási modell leírásában. E modell három alapvető tanulásmélethez épít, amelyek a behaviorizmus, a kognitívizmus és a konstruktivizmus. A spanyol szerzőnégyes által kimunkált oktatási modell bizonyos vonásai hozzájárulnak a tanulmányunk célkitűzésében

megfogalmazott feltevés igazolásához, mely szerint a moderált konstruktivizmus az objektivista szemlélettel rokon meggyőződéseket vall. Elsőként, hogy egy olyan oktatási program, amely a behaviorizmus tanulásszemléletét veszi alapul, nem állíthatja magáról, hogy „tisztán” konstruktivista lenne. A behaviorizmus ugyanis a tudásközvetítés folyamatára alapozza tanulásméletét, míg a konstruktivizmus elhatárolódik a korábbi tanulásszemléletek tudásközvetítésre épülő koncepcióitól, és a tudás egyéni konstrukcióiról beszél. Ez két teljesen eltérő pedagógiai szemléletet feltételez, amely a tanulás-tanítás folyamatának minden tényezőjét meghatározza.

A második érv, amely Alonsoék cikke alapján a moderált konstruktivizmus objektivista természetét támasztja alá, az a következő, tanulási célokkal (*learning objectives*) kapcsolatos megállapítás: „[a] tanulási cél az a konkrét tudás, amelyet a tanulónak el kell sajátítania egy fogalomról vagy készségről és az elvégzendő feladatokról” (Alonso és mtsai, 2011. 472.). A kurzus tanári értékeléssel zárul, melynek során a hallgatók érdemjegyet kapnak a teljesítményükre a meghatározott tanulási célok elérésének mértéke szerint (Alonso és mtsai, 2011). Nem vitatható, hogy egy adott készség fejlesztése fontos cél lehet, s elérése jelezheti az eredményességet, ha a társadalom által hasznosnak, fontosnak ítélt tevékenységekkel kapcsolatos. Egy magát konstruktivistának valló tanulásszemlélet szerint azonban a tanulás akkor eredményes, ha a megkonstruált tudás adaptív az egyén számára. Az előre meghatározott, mindenki számára azonos tanulási célok, majd az e célok elérését tanári értékelés formájában lezáró folyamat nem szolgálja az adaptív tudás kialakulását, már csak azért sem, mert ez az adaptivitás objektív eszközökkel nem mérhető (Nahalka, 2021). A fent megfogalmazott tanulási cél semmiképp sem tekinthető azonosnak az adaptivitás fogalmával, hiszen e kurzus esetében az egyéntől független – és ebben az értelemben objektívnek tekinthető – kritériuma van az eredménynek.²

A tanulmányban részletezett tanulásméletek alapelveinek különbségeit a 2. táblázat foglalja össze.

A 2. táblázat első fele az episztemológiai természetű vonásokat hasonlítja össze, míg a második felében az oktatásméleti fogalmak kerülnek fókuszba. Az itt felsorolt szempontokat áttekintve megfigyelhető, hogy a moderált konstruktivizmus egyfajta hidat képez a tisztán objektivista (pl. behaviorizmus, kognitívizmus) és nem objektivista természetű tanulásméletek között, s míg az ismeretelméleti jegyei alapján többnyire az objektivista szemlélethez áll közel, addig oktatásméleti vonatkozásban a radikális konstruktivizmussal is mutat rokon jegyeket. Amennyiben azonban a táblázat egészét vizsgáljuk, az is megállapítható az itt felsorolt tizenkét szempont alapján, hogy a moderált konstruktivizmus egyértelműen több közös tulajdonságot hordoz a tudásközvetítésre épülő objektivista tanulásméletekkel, mint a radikális konstruktivizmussal.

A didaktikai jellemzőket tekintve a tanulási folyamat logikáját csupán a radikális konstruktivizmus tartja tisztán deduktív jellegűnek, azaz a fejünkben meglévő elméletek által irányítottnak. Az objektív elméletek megkerülhetetlenek tekintik az induktív-empirikus megközelítésmódot a tanulás folyamatában, azaz úgy gondolják, hogy előbb mindig az egyszerűbb, a konkrét dolgokat ismerjük meg, s az elvontabb ismeretek rendszere ezekből formálódik. Szembetűnő a különbség a tanulás eredményességét illetően. A legtöbb objektivizmusra épülő tanulásmélet azt vallja, hogy képesek vagyunk mások tudásáról egy „objektív képet” kialakítani. Ez az „objektív kép” nem más, mint a pedagógusi megítélés a tanultakhoz kapcsolódó kritériumok teljesítését értékelve, melyhez a legfontosabb szempontok a tantervekben vannak leírva. A moderált konstruktivizmus is az előbbi értékelési formát fogadja el, azzal a kiegészítéssel, hogy a pusztán tudásátadásra épülő tanulásméletekhez képest a konstrukciós folyamat közben létrejövő megértést, értelmezést, jelentésadást, valamint ezek sikerességét hangsúlyosabban veszi figyelembe. Mindezekkel szemben a radikális konstruktivista felfogás szerint az önértékelés minden tanulási folyamat alapja, így maga az önszabályozott tanuló értékeli

2. táblázat. A tanulásméletek ismeretelméleti és didaktikai jellemzői

Jellemzők		OBJEKTIVISTA TANULÁSMÉLETEK		NEM OBJEKTIVISTA TANULÁSMÉLETEK
		Tudásközvetítésre épülő tanulásméletek (pl. behaviorizmus, kognitívizmus)	Moderált konstruktívizmus	Radikális konstruktívizmus
Ismeret- elméleti	Objektív valóság	Létezését elfogadja, minden tudást innen származtat	Létezését elfogadja, megismerhetőnek tartja	Létezését elfogadja, a megismerhetőségét nem
	A tudás forrása	Objektív valóság (tapasztalati tanulásra épül)	Objektív valóság és egyéni konstrukciók (tapasztalati tanulásra és előzetes tudásra épül)	Egyéni konstrukciók (előzetes tudásra épül)
	A tudás objektívitása	Van objektív tudás	Van objektív tudás	Nincs objektív tudás
	A tudás jellege	Kumulatív jelleg. A meglévő ismeretrendszer valamilyen új tudáselemmel bővül	Koncentrikusan bővülő jelleg. Egyre tágabb körben tudunk konstruálni az objektív valóságnak megfelelő, igaz kijelentéseket	Transzformatív jelleg. A tudásrendszer nem bővül, hanem saját struktúrájában átalakul
	Igaz-hamis fogalompár	Használható	Használható	Nem használható, helyette: adaptivitás
	A tanulás alapfolyamata	Tudásközvetítés révén	Bizonyos tartalmak tudásközvetítés révén; Egyéni konstrukciók révén	Egyéni konstrukciók révén
Didak- tikai	A tanulási folyamat logikája	Induktív	Induktív és deduktív	Deduktív
	A tanulás eredményessége	Objektív eszközökkel mérhető	Objektív eszközökkel mérhető, de figyelembe veszi a megértést, értelmezést, jelentésadást	Objektív eszközökkel nem mérhető
	Értékelés	A tanár értékeli	A tanár értékeli, esetenként tanulói önértékelés	Tanulói önértékelés
	Tanulói aktivitás	A tudásközvetítés során aktív befogadó szerep	A tudáskonstruálás aktivitása	A tudáskonstruálás aktivitása, belső aktivitás, az értelmezések formálása, az ellentmondások kezelése
	Tanulási célok	A legfontosabb kritériumok a tantervekben vannak leírva, cél ezen kritériumok elérése, teljesítése	A legfontosabb kritériumok a tantervekben vannak leírva, cél ezen kritériumok elérése, teljesítése	Az adaptív tudás felépítése
	A tanár osztálytermi szerepe	A tudás forrása, irányító és ellenőrző	Irányító és facilitátor	Az önszabályozott tanulást támogató facilitátor
	Jellemző munkaforma	Frontális	Frontális, osztálymegbeszélés, csoportmunka	Kollektív tanulás

saját tudása adaptivitását – minden más értékelési folyamat ezt szolgálja. A tanulói aktivitás értelmezése a hagyományos, tudásközvetítésre épülő elméletek esetében a tanulóra mint aktív közönségre, hallgatóságra tekint, aki a tudásátadás folyamatában feldolgozza a hallott/látott információkat, és tanulás közben a már meglévő ismeretrendszer mindig valamilyen új tudáselemmel bővül. Ezzel szemben a konstruktivizmus két típusa a tudás megalkotásának folyamatát érti ezalatt. A legfőbb különbség a két irányzat között, hogy míg a moderált változat a tudásrendszert koncentrikusan bővülő jellegűként határozza meg, addig a radikális konstruktivizmus szerint a tudás transzformatív jellegű, pontosabban az új tudáselem nem hozzáadódik a már meglévőkhöz, eszerint a tudásrendszer nem bővül, hanem saját struktúrájában átalakul. Ezen átalakulás jelenti itt a tanulói aktivitást, s az átalakulás során végbemenő értelemképzést, az ellentmondások kezelését, a fogalmi váltásokat. A tanulási cél az objektivista szemléletmódok számára a tantervi előírások, kritériumkövetelmények elérése, teljesítése, míg a radikális konstruktivizmus a tanuló számára adaptív tudás elérésére tekint legfőbb célként. Az utolsó két szempont, amely a tanár osztálytermi szerepére és a jellemző munkaformákra vonatkozik, fentebb hosszabban kitértünk. Ami mindenképp szembetűnő, az az, hogy az objektivista megközelítésmódok esetében szigorúbb tanári irányítás jelenik meg mind az óravezetés, mind az értékelés során, míg a radikális konstruktivizmus esetében az önszabályozott tanulás kerül középpontba, melynek során a tanulók nagyobb szabadságot élveznek a tananyag kiválasztását, az értékelési módokat és a tanulási célok meghatározását illetően is.

Összegzés

Jelen tanulmány szerzője az objektivista és nem objektivista elméletek jellemzőinek elemzését tűzte ki célul, különös tekintettel a moderált és radikális konstruktivizmusra. A szakirodalom áttekintése azt mutatja, hogy a mérsékelt konstruktivizmus különböző tudományágakban, többek között a jogban és a társadalomtudományokban is megjelenik, míg az oktatással foglalkozó írások csak elvétve tárgyalják, illetve tárgyalták, hiszen a korábbi fejezetekben többször is idézett Rolf Dubs munkái még az ezredforduló előttiek, s azóta sem született az övénel részletesebb összefoglalása a moderált konstruktivizmus didaktikai jegyeinek.

Érvelésünk tanúsága szerint a moderált konstruktivizmus didaktikai elvei számos hasonlóságot mutatnak a radikális konstruktivizmussal, ugyanakkor ismeretelméleti szempontból inkább az objektív perspektívákhoz áll közel. A moderált konstruktivizmus elméletével foglalkozó írások áttekintését követően kijelenthető, hogy a moderált konstruktivizmus feltételez egy olyan objektív valóságot, amely megismerhető, ebből adódóan létezik valamiféle objektív tudás is, míg ez utóbbit a radikális változat nem fogadja el. A konstruktivizmus mérsékelt változata szerint tehát egyre tágabb körben tudunk konstruálni az objektív valóságnak megfelelő, igaz kijelentéseket, ennél fogva a radikális konstruktivizmussal szemben az igaz-hamis relációi értelmezhetőek a moderált szemlélet számára. Ez a megközelítés nem veti el teljes egészében a tudásközvetítés fogalmát, mint a radikális változat, hiszen, ahogyan Dubsnál (1995) is rámutattunk, bizonyos tartalmak megismertetése a tanítás e formája által történik.

A didaktikai sajátosságokat tekintve elmondható, hogy a moderált konstruktivizmus egyfajta hidat, átmenetet képez a tudásátadásra épülő tanuláselméletek és a radikális konstruktivizmus között, hiszen az adott tudástartalomtól függően a tanulási folyamat logikája lehet induktív és deduktív is, a kialakult tudást objektív eszközökkel mérhetőnek tartja, ugyanakkor kitüntetett figyelmet fordít a megértésre, értelemképzésre és jelentésadásra. A tanár osztálytermi szerepét (irányító és facilitátor egyszerre), illetve

a jellemző munkaformákat (frontális, de a megbeszélés is fontos) illetően is az arany középutat képviseli a két szemlélet között.

Reményeink szerint a tanulmány megállapításai hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a konstruktivista tanulásméлет iránt érdeklődő pedagógusok könnyebben eligazodjanak az egyes szemléletmódok kínálta elméleti megfontolások és gyakorlati lehetőségek között, és megtalálják a saját osztálytermi gyakorlatuk és pedagógiai hitvallásuk számára leginkább adaptív megközelítésmódot.

Doktorcsik Noémi

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Irodalom

- Alonso, F., Manrique, D., Martínez, L. & Viñes, J. M. (2011). How Blended Learning Reduces Underachievement in Higher Education: An Experience in Teaching Computer Sciences. *IEEE Transactions on Education*, 54(3), 471–478. DOI: [10.1109/TE.2010.2083665](https://doi.org/10.1109/TE.2010.2083665)
- Alonso, F., Manrique, D., Martínez, L. & Viñes, J. M. (2015). Study of the Influence of Social Relationships Among Students on Knowledge Building Using a Moderately Constructivist Learning Model. *Journal of Educational Computing Research*, 51(4), 417–439. DOI: [10.2190/EC.51.4.c](https://doi.org/10.2190/EC.51.4.c)
- Beerenwinkel, A. & von Arx, M. (2017). Constructivism in Practice: an Exploratory Study of Teaching Patterns and Student Motivation in Physics Classrooms in Finland, Germany and Switzerland. *Research in Science Education*, 47(2), 237–255. DOI: [10.1007/s11165-015-9497-3](https://doi.org/10.1007/s11165-015-9497-3)
- Van den Belt, H. (2003) How To Engage With Experimental Practices? Moderate Versus Radical Constructivism. *Journal for General Philosophy of Science*, 34, 201–219. DOI: [10.1023/B:JGPS.0000005084.59666.b6](https://doi.org/10.1023/B:JGPS.0000005084.59666.b6)
- Brooks, J. G. & Brooks M. G. (1993). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Carson, J. (2005). Objectivism and Education: A Response to David Elkind's 'The Problem with Constructivism'. *The Educational Forum*, 69(3), 232–238. DOI: [10.1080/00131720508984692](https://doi.org/10.1080/00131720508984692)
- Cederman, L-E. & Daase, C. (2006). Endogenizing corporate identities: the next step in constructivist IR theory. In Buzan, B. & Little, R. (szerk.), *Constructivism and International Relations*. Routledge. 118–139.
- Collins, H. (1981). Stages in the Empirical Programme of Relativism. *Social Studies of Science*, 11, 3–10. DOI: [10.1177/030631278101100101](https://doi.org/10.1177/030631278101100101)
- Dubs, R. (1995). Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(5), 889–903.
- Dubs, R. (1997). Der Konstruktivismus im Unterricht. *Schweizer Schule*, 84(6), 26–36. DOI: [10.5169/seals-529872](https://doi.org/10.5169/seals-529872)
- Duffy, T. M. & Jonassen, D. H. (1992, szerk.). *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. Routledge. DOI: [10.4324/9780203461976](https://doi.org/10.4324/9780203461976)
- Dulamă, M. E. & Ilovan, O-R. (2008). Geography and Constructivism. Learning Situations Starting from Images. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai. Psychologia-Paedagogia*, 53(2), 119–132.
- Elkind, D. (2004). The Problem with Constructivism. *The Educational Forum*, 68(4), 306–312. DOI: [10.1080/00131720408984646](https://doi.org/10.1080/00131720408984646)
- Feketéné Szakos, É. (1998). Új irány a didaktikában: ismeretelmélet-alapú szubjektívizálás. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(4), 19–27.
- Feketéné Szakos, É. (2002). *A felnőttek tanulása és oktatása új felfogásban*. Akadémiai Kiadó.
- Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Thinking and Learning*. The Falmer Press.
- Grainca, V. (2008). The approach of moderate constructivism towards international regimes. *Politikon: The IAPSS Journal of Political Science*, 14(1), 46–60. DOI: [10.22151/politikon.14.1.3](https://doi.org/10.22151/politikon.14.1.3)
- Hagendijk, R. (1996). Wetenschap, Constructivisme en Cultuur. *PhD-értékezés*. Amsterdam.
- Jackson, A. & Storey, T. (2015). Reforming Offences Against the Person: In Defence of 'Moderate' Constructivism. *The Journal of Criminal Law*, 79(6), 437–447. DOI: [10.1177/0022018315617583](https://doi.org/10.1177/0022018315617583)
- Järvensivu, T. & Törnroos, J.-Å. (2010). Case study research with moderate constructionism: Conceptualization and practical illustration. *Industrial Marketing Management*, 39, 100–108. DOI: [10.1016/j.indmarman.2008.05.005](https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2008.05.005)
- Keller, L., Stötter, J., Oberrauch, A., Kuthe, A., Körfgen, A. & Hüfner, K. (2019). Changing Climate Change Education: Exploring moderate constructivist and transdisciplinary approaches through the

- research-education co-operation k.i.d.Z.21. *GAIÁ*, 28(1), 35–43. DOI: [10.14512/gaia.28.1.10](https://doi.org/10.14512/gaia.28.1.10)
- Kelz, A. (2009). E-Learning Strategies in Technical Part-Time Studies at Campus Pinkafeld: A Moderate Constructivist Approach to Learning and Teaching. *International Journal of Advanced Corporate Learning (iJAC)*, 2(1), 25–30. DOI: [10.3991/ijac.v2i1.800](https://doi.org/10.3991/ijac.v2i1.800)
- Kessler, O. (2016). The Contingency of Constructivism: On Norms, the Social, and the Third. *Millennium*, 45(1), 43–63. DOI: [10.1177/0305829816655879](https://doi.org/10.1177/0305829816655879)
- Kraschl, D. (2013). Constructivism (Philosophy of Mind). In Runehov, A. L. C. & Oviedo, L. (szerk.), *Encyclopedia of Sciences and Religions*. Springer Reference. 486–489. DOI: [10.1007/978-1-4020-8265-8_1670](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8265-8_1670)
- Kulesár, Zs. (2009). Hálózati tanulás. *Oktatás-Informatika*, 1(1), 4–13.
- Leuchter, M., Saalbach, H., Studhalter, U. & Tettenborn, A. (2020). Teaching for conceptual change in preschool science: relations among teachers' professional beliefs, knowledge, and instructional practice. *International Journal of Science Education*, 42(12), 1941–1967. DOI: [10.1080/09500693.2020.1805137](https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1805137)
- Merril, M. D. (1991). Constructivism and instructional design. *Educational Technology*, 31(5), 45–53.
- Moshman, D. (1982). Exogenous, Endogenous, and Dialectical Constructivism. *Developmental Review*, 2(4), 371–384. DOI: [10.1016/0273-2297\(82\)90019-3](https://doi.org/10.1016/0273-2297(82)90019-3)
- Nahalka, I. (1997). Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.). *Iskolakultúra*, 7(2), 21–33.
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka, I. (2013). Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 1(4), 21–33.
- Nahalka, I. (2021). A tanulás. In: Falus, I. & Szűcs, I. (szerk.), *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Akadémiai Kiadó. 107–140.
- Nahalka, I. (2024). *Mohamed a hegy gyomrában*. <https://ckpinfo.hu/wp-content/uploads/2024/03/Nahalka-Istvan-Mohamed-a-hegy-gyomraban.pdf>
Utolsó letöltés: 2025. 03. 18.
- Philips, D. C. (1995). The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5–12. DOI: [10.3102/0013189X024007005](https://doi.org/10.3102/0013189X024007005)
- Puolimatka, T. (1999). Constructivism, Knowledge, and Manipulation. *Philosophy of Education Archive*, 294–301.
- Roth, W. D., van Stee, E. G. & Regla-Vargas, A. (2023). Conceptualizations of Race: Essentialism and Constructivism. *Annual Review of Sociology*, 49, 39–58. DOI: [10.1146/annurev-soc-031021-034017](https://doi.org/10.1146/annurev-soc-031021-034017)
- Rumelili, B. (2015). Regionalism and Constructivism: Gains and Promises. *International Relations*, 12(46), 169–185. DOI: [10.33458/uidergisi.463033](https://doi.org/10.33458/uidergisi.463033)
- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: a new paradigm in general didactics? *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 25–44. DOI: [10.1080/00220270210163653](https://doi.org/10.1080/00220270210163653)
- Torun, Z. (2016). Why is a Moderate Constructivist Approach Necessary to Analyse Europeanization of Foreign, Security and Defence Policies? *Ankara Review of European Studies*, 15(2), 161–187. DOI: [10.1501/Avraras_0000000238](https://doi.org/10.1501/Avraras_0000000238)
- Uzuntiryaki, E., Boz, Y., Kirbulut, D. & Bektas, O. (2010). Do Pre-service Chemistry Teachers Reflect their Beliefs about Constructivism in their Teaching Practices? *Research in Science Education*, 40(3), 403–424. DOI: [10.1007/s11165-009-9127-z](https://doi.org/10.1007/s11165-009-9127-z)
- Vigotszkij, L. Sz. (1987). *A defektológia alapjai*. Tankönyvkiadó.
- Virág, I. (2013). *Tanulásméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. Eszterházy Károly Főiskola.
- Wu, Y., Shih, P. C. & Carroll, J. M. (2014). Design for Supporting Dialectical Constructivist Learning Activities. *Konferenciaelőadás*. Proceedings of the International Conference on Education and New Learning Technologies.
- Zsolnai, J. (1975). *Bevezetés a pedagógiai szakirodalmi alkotómunka technikájába*. Somogy Megyei Továbbképzési Kabinet.

Jegyzetek

- ¹ Järvensivu és Törnroos (2010) egy esettanulmányi megközelítést dolgozott ki gyógyszeripari cégek szociális hálózatainak vizsgálatára, amely a *moderált konstrukcionizmus* és az abdukció alapjaira épült. Úgy tűnik, hogy itt a konstruktivizmus egy újabb változatáról van szó, amely egyfelől elköteleződik a moderált konstruktivizmus ismeretelméleti alapelvei mellett (például hogy többféle igazság létezik), de a tudás konstrukciójának szociális meghatározottságát vallva a szociális konstruktivizmus jellemzőit is magán hordozza.
- ² Hasonló ellentmondásra hívja fel a figyelmet Jamin Carson (2005. 233.) David Elkind *The Problem with Constructivism* című tanulmányára írt válaszcikkében: „A[z Elkind által használt] »szeretnénk, ha elsajátítanák« kifejezés ellentmond a konstruktivista metafizikának és ismeretelméletnek. Ha a konstruktivizmus azt

feltételezi, hogy a tanulók maguk konstruálják a tudásukat, akkor hogyan választhatja ki egy konstruktivista tanár, hogy milyen tudást szeretne, hogy a tanulók elsajátítsanak? A »szeretnénk, ha elsajátítanák« kifejezés olyan objektív filozófiát feltételez, amely szerint egy adott kontextusban bizonyos ismeretek objektíven magasabb rendűek, mint más ismeretek. Egy konstruktivista számára ez ellentmondás [...]»

Absztrakt

A tanulmány az objektivista és nem objektivista szemléletű tanuláselméletek jellegzetességeinek elemzésével és összehasonlításával foglalkozik, s magyar nyelven elsőként törekszik explicit módon összefoglalni a moderált és a radikális konstruktivizmus tanuláselméleteinek eltérő vonásait. Az elméleti összegzés célkitűzése kettős volt: egyfelől a moderált konstruktivizmus szakirodalmának feltérképezése, a fogalom teoretikus kereteinek kijelölése, oktatásméleti vonásainak összefoglalása, másfelől pedig azon feltevés elméleti igazolása, mely szerint a moderált konstruktivizmus oktatásméleti szempontból vall közös elveket a radikális konstruktivizmussal, ismeretelméleti vonatkozásban azonban sokkal inkább az objektivista tanuláselméletekhez áll közel. A moderált konstruktivizmust tárgyaló elméleti írások igen változatos képet mutatnak, hiszen a fogalom jogi (Jackson és Storey, 2015) és politikatudományi szövegekben (Cederman és Daase, 2006; Grainca, 2008; Torun, 2016), valamint társadalomtudományi írásokban (Roth és mtsai, 2023) egyaránt fellelhető. Neveléstudományi tárgyú tanulmányokban legtöbbször az e-learning fogalmával (Kelz, 2009; Alonso és mtsai, 2011), illetve az oktatástervezéssel (*instructional design*) összefüggésben említik (Merril, 1991), s az elméleti tanulmányok mellett a pedagógiai gyakorlat vizsgálatához is alkalmazzák (Beerenwinkel és von Arx, 2017; Dulamă és Ilovan, 2008; Keller és mtsai, 2019; Leuchter és mtsai, 2020; Uzuntiryaki és mtsai, 2009). Az e tanulmányban elemzett elméleti munkák és empirikus kutatások, s az utolsó fejezet végén található összefoglaló táblázat igazolják, hogy a moderált konstruktivizmus egyértelműen több közös tulajdonságot mutat a tudásközvetítésre épülő objektivista tanuláselméletekkel, mint a radikális konstruktivizmussal.

Kulcsszavak: moderált konstruktivizmus; radikális konstruktivizmus; objektivizmus; tanuláselméletek

Hogy csináljuk? Mentorálás, avagy a tanítási gyakorlatban részt vevők és a pályakezdők támogatása zenei területen – szisztematikus szakirodalmi áttekintés

Ki a mentor? Mit tekintünk mentorálásnak? Miként valósulhat meg mindez a magyar zenetanárképzésben és a kezdő zenetanárok pályaszocializációjában? Ezen kérdések mentén igyekszik dolgozatunk nemzetközi és hazai szakirodalmi ismereteket bemutatni.

Bevezetés

Dolgozatunk témaválasztásának fő oka, hogy a mentorálás folyamata a korábbi években nem jelent meg kellő hangsúllyal a zenetanárképzésben, illetve, hogy a zenei területen megjelenő mentorálás mint a tanárképzés és a pályaszocializáció kiemelt folyamata kevés magyar nyelvű irodalommal rendelkezik. Tanulmányunk első része főként hazai irodalom felhasználásával ismerteti a mentor és a mentorálás jelentését, jelentőségét, jogszabályi háttérét, a gyakorlatvezető-mentortanárok képzését, valamint a tanárok pályakezdési nehézségeit, utalva a zenei területre. Második része szisztematikus szakirodalomelemzés eszközével keresett nemzetközi tanulmányok áttekintését adja, amellyel gazdagítani kívánjuk a hazai zenei mentorálás irodalmát. Jó gyakorlatokat kívánunk bemutatni, mivel azok támogatják a zenetanárok munkáját (Šubrt, 2022).

Kutatásunk kezdetén azt tűztük ki célul, hogy olyan gyakorlati lehetőségeket találjunk a nemzetközi szakirodalomban, amelyek a mentorok, a hallgatók, a pályakezdők és a képző-, valamint befogadó intézmények számára is hasznosak lehetnek. Ennek fényében a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

- Ki a mentor és mit értünk mentorálás alatt?
- A nemzetközi szakirodalom hogyan értelmezi a mentorálás fogalmát zenei területen?
- Zenei területen milyen gyakorlati mentorálási lehetőségeket ismerhetünk meg a nemzetközi szakirodalom alapján?

Elméleti háttér

Ki a mentor? Mit értünk mentorálás alatt?

A mentor-mentorált kapcsolatra már ókori szövegekben is találunk utalást, a Bibliában is megjelennek ilyen jellegű kapcsolatok (Mózes–Józsue, Illés–Elizeus, Pál–Timóteus,

Pál–Titusz), de a leghíresebb mentoralak Odüsszeusz fiának, Télemakhosznak a tanítója, Mentor, akinek a nevéből származik az elnevezés (Di Blasio és mtsai, 2011).

Mivel a kifejezést az élet több területén is alkalmazzák, alapvetően gyűjtőfogalomként jelenik meg segítő és támogató munkavégzésre alkalmazva (Fejes és mtsai, 2009; Godó, 2021). A mentor és a tutor hasonló tartalommal látható a szakirodalomban, ezért szinonimaként is alkalmazzák azokat, de a tutor munkájában inkább a tanítás dominál, a mentorálás során viszont a személyes kapcsolat a legfontosabb tényező (Dávid és Polonkai, 2019).

A tanárképzés mentorfogalma szerint

„megfelelő szakmai (pedagógiai, pszichológiai és szak módszertani) felkészültséggel, az előírt gyakorlattal rendelkező, gyakorlati munkában kiemelkedő teljesítményt nyújtó, kiemelkedő tanári képességeket tanúsító, a pedagógusképző felsőoktatási intézmény hallgatóinak gyakorlati képzését ellátó szakember gyakorlóiskolákban, illetve más nevelési és oktatási intézményekben” (Petriné, 1997. 456.).

A mentorok Európában nagyobb eséllyel kerülnek ki nagyvárosi környezetből, teljes állásban foglalkoztatottak közül, és minimum tíz éves szakmai tapasztalattal rendelkeznek (Euridyce, 2015; TALIS, 2013, idézi: Imre és Imre, 2016). A mentor hídszereplőként összeköti az elméleti tudás és a gyakorlati tapasztalat intézményeit, valamint közösség tagjaként lehetőséget ad a tanári pályakép egy részébe való betekintésbe (Rogoff, 1995; Wenger, 1998; Gee, 2000; Révész, 2018; Simon, 2019; Bíró, 2022).

Az Európai Unió meghatározása szerint a kezdő tanárok támogatása felelősségvállaláson alapszik, a mentor (tapasztalt tanár) számára fontos a mentorált fejlődése mind személyes, mind szociális, mind érzelmi és mind szakmai téren (Major, 2015; Tordai, 2015; Imre és Imre, 2016; Simon, 2019). Az Európai Unió oktatással foglalkozó területe kiemelten kezeli a mentorálást nemcsak a tanárképzésben részt vevők között, hanem a pályakezdő tanárok pályaszocializációjának részeként is. Meghatározó szerepet szánnak a mentorálás területének a korai lemorzsolódás megakadályozásában, a tanári pályára alkalmatlanok kiszűrésében, az oktatás minőségének javításában és az adott ország versenyképességének fejlesztésében (Simon, 2019). Bár az Unió foglalkozik a pályakezdők támogatásával, nem egységes ennek megvalósulása, de a lehetőségek közül a mentorálás jelenik meg leginkább az európai országokban (Imre és Imre, 2016).

Az uniós szabályozásoknak köszönhetően a magyar jogalkotás is foglalkozik a mentorálás témájával, így a gyakorlók besorolású pedagógusok számára előírja, hogy mentor segítse munkájukat. A 2003-ban bevezetett magyar életpályamodellhez kapcsolódóan az intézményeknek kötelességük volt gyakorlontámogató rendszert felállítani, amelyben pontosan leírják, hogyan valósul meg patronálásuk (Simon, 2019). Ez a gyakorlat mára eltűnt, a 401/2023 (VIII. 30.) Kormányrendelet nem említi a mentorálási terv elkészítését, így a mentorálásban nem érintettek számára nem derül ki, miként valósul meg az a gyakorlatban.

A jogszabályi környezet és a gyakorlat hazánkban sem választja szét élesen a gyakorlatvezetői és mentori munkát (Kotschy, 2012). A két kifejezést dolgozatunk során mi is szinonimaként kezeljük, mivel sok esetben egy személy végzi mindkét feladatot a zene-tanárképzésben. Ennek praktikus oka lehet, hogy a zenetanár szakos hallgató az iskolai környezettel való ismerkedés során (hospitálás) a megismert módszereket a tanítási gyakorlatok alatt ugyanannál a vezetőtanárnál, mentornál próbálja beépíteni saját gyakorlatába. Emellett a már megismert tanulói csoportokkal vagy gyermekekkel való munka is támogatja a pedagógusjelölt komfortérzetét. Különösen fontos ez a zeneoktatásban, ahol a hangszeres oktatásban egyéni tanítás zajlik, a gyermekek bizalmának elnyerése viszonylag hosszú folyamat (Pető, 2022), de hasonló jelenség lehet a csoportos tárgyakat

tanító tanárok esetében is. Az így megvalósuló tanári gyakorlatra való felkészítés átfogó ívet adhat a tanár szakos hallgatók számára az iskolai gyakorlat során.

Magyarországon a hatályos jogszabály értelmében (2023. LII. törvény 80§ [2]: e), ea)) a mentor heti egy órában a neveléssel-oktatással lekötött munkaidő terhére végzi a gyakornokok támogatását, mentorálását. Ennek, valamint a pedagógusjelölt szakmai támogatásának heti egy órát meghaladó része és a gyakornok minősítő vizsgára való felkészítése a neveléssel-oktatással le nem kötött munkaidőben valósítandó meg (401/2023. [VIII. 30.] 28§ [1]: 13–14, 23). A pedagógus előmeneteli rendszerben a Mesterpedagógus fokozat megszerzéséhez egyik vállalható feladat a gyakornokok mentorálása (401/2023. VIII. 30. 39§ [2] cb)), valamint az új pedagógus teljesítményértékelés (18/2024. [IV. 4.]) önálló vállalásainak részét is képezheti.

A hazai jogalkotásban a 401/2023-as jogszabály V. fejezetének 36. cikkelye foglalkozik kiemelten a gyakornok és a mentor feladataival. Eszerint *a mentor feladata, hogy a gyakornok felkészüljön azon feladatokra, amelyek az életpálya során várnak rá. A mentort az intézmény vezetője jelöli ki. A mentor azonos munkakörben van, és lehetőség szerint azonos tantárgyat is tanít a gyakornokkal* (86§ [1]–[2]). *A mentor feladata továbbá, hogy a szakmai közösségbe sikeresen integrálja a gyakornokot, bevezesse az intézményi dokumentumok ismeretébe, támogassa a munkaköri feladatok megismerésében és megfelelő ellátásában, a pedagógiai folyamatok tervezésében és végrehajtásában, valamint felkészítse a minősítő vizsgára* (87§ [1]–[2] a) b) c) d)). A mentor negyedévente maximum négy, minimum egy alkalommal óralátogatást végez, amelyet óramegbeszélés követ, és a gyakornok igénye szerint heti rendszerességgel konzultálnak (87§ [3]). A mentor félévenként írásos beszámolót ad mind az intézmény vezetőjének, mind a gyakornoknak utóbbi pedagógus tevékenységéhez kapcsolódó kompetenciáinak fejlődéséről, illetve a gyakornoki időszak lezárását megelőzően összefoglaló értékelést ad (ez esetben nem szükséges a félévi beszámoló). Amennyiben a gyakornoki idő vége előtt megszűnik a gyakornok jogviszonya, soron kívüli értékelést kell készítenie a mentornak (87§ [4]). Ezek a feladatok a tanárjelöltek mentorálására vonatkoznak. A jogszabály zenei területén először tanítási-tanulási környezetként jelenik meg a mentorálás, amelyben a pedagógus képes arra, hogy a pedagógiai feladatokat ennek tükrében válassza meg. Következő elemként a szülői kapcsolattartás, kommunikáció szerepe jelenik meg. A különböző szakoknál hasonló szövegekörnyezetben látható a mentorálás kifejezés, új elvárást, fogalmi meghatározást nem közöl a jogszabály.

A mentorálás a pályaszocializáció egyik kulcseleme, személyes, bizalmi kapcsolaton alapuló kontextus, amely növeli a mentorált autonómiáját (Kennedy, 2005).

„A mentorálás olyan személyes kapcsolat egy viszonylag tapasztalatlan tanár (a mentorált) és egy viszonylag tapasztalt tanár (a mentor) között, amelynek célja a mentorált tanári fejlődésének és tanulásának támogatása, valamint az iskola kultúrájába és a tanári szakmába történő integrálása és elfogadtatása” (Hobson-Malderez, 2013, idézi: Major, 2015. 54.).

A segítő attitűd, az empátia, a nyitottság az oktató-nevelő munka mellett a mentorálás folyamatában is kiemelt jelentőséggel bír, amelyeket a mentortanárok kiemelt fontosságú kompetenciákként azonosítanak (Tordai, 2015). A szakirodalom számos szerepet mutat be a mentorokkal kapcsolatban, amelyekben a modell, a képző, a kritikus barát, a szakértő és a tanácsadó is megjelenik (Tordai és Holik, 2017).

Kállai és Sági (2016) eredményei alapján a gyakornokok kifejezetten jól fogadják a mentorok „kritikus barát” szerepkörét, ugyanakkor megjelenik hiányként, hogy nem minden esetben valósul meg az együttműködés. Azokban az intézményekben, ahol a tantestületben megvalósul az együttműködés, a mentori rendszer is elfogadott.

A pályakezdők nyitottak minden segítségre, ha nem lenne mentoruk, akkor is keresnének segítséget, elsősorban a munkaközösség-vezető személyében. Bíró (2022) kismintás (N = 24) kutatásában rámutat, hogy a megkérdezett mentorok nagy része (55%) havi 4-5 órát, kisebb része (18%) 5-nél is többet foglalkozik a mentorálással. 46%-uk háromnál több mentorálttal is foglalkozik, ez jelezheti számunkra, mennyire fontos a tevékenység, és mekkora szükség van a mentortanárok képzésére. Elemzésében vizsgálta a mentorálás hatását, a lemorzsolódás csökkenése nagy átlagot mutatott, ugyanakkor nagy a véleménykülönbség a válaszokban. Kihívásként leginkább a képességbeli problémák és a tárgyi tudás alacsony szintje jelenik meg.

A mentorálás pozitív eredményének eléréséhez az együttműködés, az együttműködő attitűd elengedhetetlen. A szakirodalomban láthatjuk, hogy az együttműködés fogalma nagyon tág definíciókkal rendelkezik, kezdve a kollegiális kapcsolattartástól a szorosabb együtt dolgozás felé. Az együttműködésnek tanári karon belül és intézményen kívül is megvan a maga tere (Šubrt, 2022), ezekkel a lehetőségekkel a mentor ismertetheti meg a leendő és a pályakezdő kollégát. Az együttműködés hatékonyságérzet-növekedést eredményez (B. Tier, 2018). A tapasztaltabb tanárok között magasabb az együttműködés igénye, mint a kezdők körében, de jelentős különbség nem tapasztalható. Annak ellenére, hogy pedagóguskompetenciaként jelenik meg az együttműködés, a gyakorlatban kevésbé valósul meg. Az együttműködés növeli a reflektivitás képességét és alkalmazását, amelyre nagyobb igényük lenne a tanároknak (Šubrt, 2023).

Gyakorlatvezető mentortanárok képzése

A jó mentor nem csupán kiváló tanár, hanem egyéb készségekkel és a tanári munka során elengedhetetlen kompetenciák teljes tárházával rendelkezik, amelyeket magas szinten kamatoztat (Tordai, 2015). A gyakorlatvezető mentortanár szakvizsgával foglalkozó intézmények és képzések feltérképezése során csak a közismereti tanári végzettséghez kötött továbbképzéseket vettük figyelembe, így a tanítók, az óvodapedagógusok, a szociális munkások és a speciális területek (például gyógytestnevelés) képzéseit nem vizsgáltuk. A felvi.hu és a Felsőoktatási Információs Rendszer képesítési jegyzékének szakirányútovábbképzés-jegyzékét összevetve kerestük a képző intézményeket, illetve korábbi ismeretekre támaszkodva intézményi honlapokat kerestünk fel. A képzések elnevezésének sokszínűsége, aktuális ismertetésének hiánya megnehezítette ez irányú kutatásunkat.¹

A felvi.hu-n elérhető információk szerint Magyarországon 4 féléves, 120 kredites szakvizsgát adó képzés keretén belül érhető el a gyakorlatvezető mentortanár képzés.² A kompetenciafejlesztés-alapú képzés célja, hogy a szakvizsgázott pedagógus képes legyen többek között a kezdő pedagógusok támogatására, értékelésére, a reflektivitás kialakítására, jó gyakorlatok bemutatására, szocializáció támogatására, a kompetenciák fejlesztésére, a tanulói személyiség fejlesztésére és az élethosszig tartó tanulásra való igény kifejtésére. Tordai (2015) vizsgálata során kifejezetten a mentortanárok kompetenciaértékelését vizsgálta egyfelől saját magukra, másfelől a pedagógustársadalomra vonatkoztatva. Kérdőíves kutatása során 72 fő válaszait elemezve legfontosabb kompetenciaként a tanulókkal való, tiszteleten, bizalmon és együttműködésen alapuló kapcsolat kialakítása, legkevésbé fontosnak az IKT-eszközök használata jelent meg mind önmagukra, mind a pedagógustársadalomra vizsgálva. Tordai és Holik (2017) 86 gyakorlatvezető mentortanár bevonásával készült elemzése szintén az empátia és a segítő attitűd fontosságát támasztja alá, és több gyengéséget is felsorol, amelyek közül az adminisztráció emelkedik ki. Az együttműködés (elsősorban az iskolavezetéssel) lehetőségként jelenik meg, és a túlterheltség a legnagyobb veszélyként (Šubrt, 2022). Eredményeik

alapján a mentorszerep értelmezésével és a hétköznapi nehézségekkel többet kellene foglalkozni a képzések során.

A képzéssel megszerezhető tudáselemek között találjuk a köznevelési intézményrendszer, a pedagógusképzés, a pedagóguspálya ismeretét, a szaktudomány és szakmódszertan legfrissebb eredményeinek ismeretét, valamint az intézmény és környezetének kapcsolatrendszerét. A legfrissebb szaktudományi és szakmódszertani eredmények ismeretében és fontosságának megítélésében különbség tapasztalható: fontosabbnak ítélik a tanárok, mint amennyire megjelenik mindennapi életükben (Tordai, 2015). A mesterségbeli tudás alapvető hiányossággént jelent meg a tanárok körében (Szekszárdi, 2008, idézi: Tordai és Holik, 2017).

A magyar felsőoktatási intézmények hasonló megnevezéssel indítanak gyakorlatvezető mentortanári képzéseket (gyakorlatvezető mentortanár képzés, mentortanár képzés, mentori-vezetőtanári feladatokra való felkészítés). Az elnevezések különbözősége megnehezíti az ország összes képző intézményének felkutatását.

Kifejezetten zenei területen a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem és a Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Zeneművészeti Intézete indít zenei mentor és gyakorlatvezető tanár pedagógus szakvizsgára felkészítő képzést. A Pécsi Tudományegyetemen megjelenik a Kodály-módszer gyakorlatvezető oktató képzés is, bár a felvi.hu adatai szerint jelenleg nem indul a tanfolyam.³

Azt is láthattuk a szakirodalomból, hogy a mentortanár „tudatos önfejlesztés útján, folyamatosan fejleszti mentori képességeit” (Bíró, 2022. 43.). Ebben benne van a szakvizsgás képzésben való részvétel, különböző tréningek és továbbképzési programok, valamint kompetenciafejlesztési lehetőségek (Bíró, 2022).

Pályakezdési nehézségek

Akár mennyire is alapos a tanárképzés, lehetetlen feladat minden egyes szituációra felkészíteni a leendő tanárokat (Imre és Imre, 2016), így a pályakezdő pedagógusok több nehézséggel néznek szembe. Ezek között megjelenik a valóságokk jelensége (Szivák, 1999; Imre és Imre, 2016; Kállai és Sági, 2016), amely a zenetanárokat is érintheti (Linzenbold, 2025). A kezdő pedagógus „...ellentmondást tapasztal saját attitűdjei, gondolatai és az eredményesnek vélt cselekvés között” (Szivák, 1999. 6.). A fel nem oldott ellentét az imposztor szindróma megjelenéséhez vezethet, amely a tanári sikerek elismerésében nehézséget jelent. Az imposztor-érzet a körülmények jó együttállásának vagy a képességek túlbecsülésének tulajdonítja az egyén sikereit (Ásványi és mtsai, 2022). Amint Ásványi és munkatársai (2022) összegzik: az imposztor szindróma a pályakezdők mellett a gyakorlattal rendelkezőket is érintheti nemtől függetlenül, kialakulásának okai között pedig a hátrányos helyzetből fakadó megfelelési kényszer is meghúzódik. Egyes kutatók (Feenstra és mtsai, 2020) szerint az imposztor szindróma megjelenésének egyéni tulajdonságai olyan mélyen gyökerezhetnek az egyénben, hogy azokat csak közösségi kontextusban lehet feldolgozni. Kutatásuk során arra az eredményre jutottak, hogy a munkatapasztalat növekedésével az imposztor-érzet csökken, és ahogy időződik az egyén, tovább gyengül a szindróma bénító hatása. Az imposztor-jelenség kiégéshez is vezethet, amely a pályaelhagyás egyik előzménye (Szabó és Fehérvári, 2023).

Másik nehézség, hogy a kezdő tanároknak egyedül kell(ett) megbirkózniuk a kezdeti nehézségekkel, amelyben a túlterheltség is megjelenik, ez krízishez vezet, amelyben a félelem és a kimerültség jelen van (Szivák, 1999; Kállai és Sági, 2016). A közösséghez tartozás lehetővé teszi, hogy a közösség birtokában lévő ismeretekhez, tudáshoz, tapasztalathoz és kapcsolati hálóhoz az egyén hozzáférjen (Rogoff, 1995; Wenger, 1998;

Coleman, 1998; Bourdieu, 2010; Kállai és Sági, 2016), azokat hasznosítva sikeres tanári pályát valósítson meg. A közösség támogatja az elköteleződést, és védőhálót biztosíthat a pályakezdekők számára. A különböző közösségek közötti híd szereplők aktívan segítik a közösségbe való betagozódás folyamatát és a közösségi értékek megismerését (Rogoff, 1995; Wenger, 1998; Gee, 2000; Révész, 2018; Simon, 2019; Bíró, 2022). Ez a közösség lehetővé teszi, hogy olyan, a képzés során fel nem merülő kérdésekben is útmutatást kapjanak a kezdő tanárok, mint például az adminisztratív feladatok, vagy az oktató-nevelő munkához lazán kapcsolódó feladatok elvégzése (Kállai és Sági, 2016).

A hazai, mentorálással kapcsolatos irodalomban megtaláljuk az uniós követelmények összegzését, amely alapján a kezdő tanárok szükségleteit három területen határozzák meg (1. táblázat). Ez a három területet a személyes, a szociális és a szakmai aspektus, amelyekhez célok, követelmények és támogató rendszerek tartoznak. A mentor mindhárom támogatandó területen kiemelkedő szerephez juthat, munkája segítheti a pályakezdekők szakmai identitásának mélyülését, a pályán való megmaradását, valamint tanítási készségeinek, kompetenciáinak fejlődését (Imre és Imre, 2016; Simon, 2019).

A mentorok munkájáról szóló irodalmat tanulmányozva több, nehezen átlátható helyzettel találkoztunk. Például sem a hazai, sem a nemzetközi irodalom nem tesz élesen különbséget a tanárképzés során és az első munkahelyen megvalósuló mentorálás (Simon, 2019), valamint a gyakorlatvezető és mentortanárok munkája között.

1. táblázat: A kezdőtanárok által igényelt támogatás
(European Commission, 2010, idézi: Imre és Imre, 2016. 18.; Simon, 2019. 91.)

A kezdő tanárok által igényelt támogatás			
	Személyes	Szociális	Szakmai
Célok	– a tanári identitás kialakítása – kompetenciák megerősítése – az önbizalom növelése – a stressz és a szorongás csökkentése – motiválás – a lemorzsolódás elkerülése	– beilleszkedés az iskolába és a tanári pályára – az együttműködés előmozdítása – a kollaboratív tanulás előmozdítása – bevonás az iskolai közösségekbe	– a kompetenciák továbbfejlesztése – a bevezető képzés összekötése a folyamatos szakmai fejlődéssel – a szakmaiság erősítése a kezdő tanároknak
Alapvető követelmények	– biztonságos, nem ítélező környezet – csökkentett munkaterhelés – csoportos tanítás, együtt-tanítás	– kollaboratív munka – együtt-tanítás – csoportos tanítás – csoportmunka – projektmunka	– a tudáshoz jutás új és tapasztalt tanárokkal való kommunikáció által – további tanfolyamok vagy órák – konzultációk
Lényeges támogató rendszerek	– mentor – tanárjelölt kolléga	– mentor – tanárjelölt kollégák	– mentor – társak támogatása – szakértő – önreflexió
Más szereplők	iskolavezetők	– iskolavezetők – szülők, közösség	iskolavezetők

A megismert irodalom alapján kimondhatjuk, hogy a kezdeti időszakban kapott (vagy nem kapott) támogatás nagyban hozzájárul a kezdő pedagógus pálya iránti elköteleződéséhez (Kállai és Sági, 2016), ez jelzi a mentorálás intézményének fontosságát.

Szisztematikus szakirodalomelemzés

Kutatásunk során a PRISMA irányelvek alapján (Moher és mtsai, 2015) olyan szakirodalmat kerestünk, amely a képzésben részt vevő hallgatók támogatására, fejlesztésére koncentrál, és valamilyen módon megjelenik benne a mentorálás is. Keresésünk részleteit az 1. ábra mutatja. Kutatásunk során 2024. 07. 31. és 2024. 08. 15. között a JStore adatbázisban, a Debreceni Egyetem könyvtári kapcsolódását követően *mentoring beginning teachers* (Hobson és mtsai, 2009) kulcsszóval futtattunk eredményes keresést. Az adatkinyerést egy személy végezte, manuális módon, automatizált eszközöket és független értékelőket nem alkalmazott.

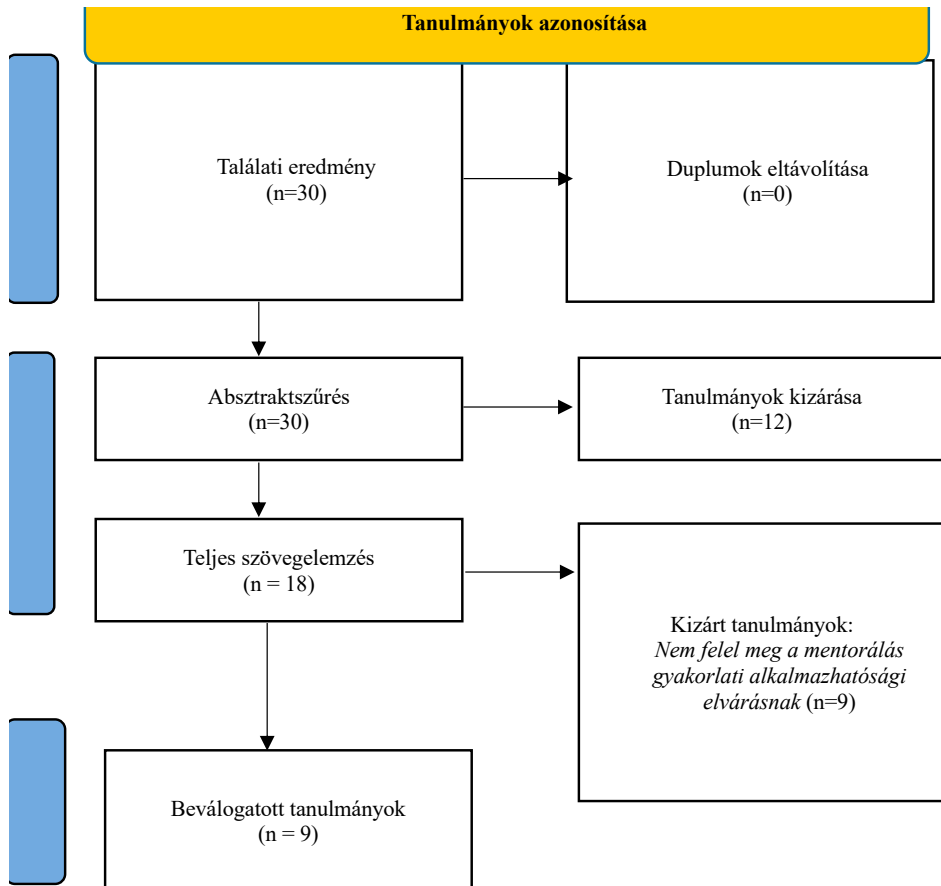
Mivel zenei vonatkozásban szerettünk volna releváns szakirodalmat találni, ezért kulcsszavunkat *mentoring beginning music teachers*-ként alkalmaztuk a megadott keresési időszakban. A tanulmányok kis mintás és kvalitatív kutatások, így a kizárási folyamatban a tudományos jelleg és gyakorlati relevanciája és a mentorálás központi szerepe volt a vezérfonal. Keresésünk során 4143 találatot kaptunk, amelyeket további szűrésnek vetettünk alá. Először folyóiratcikkekre szűkítettünk, ennek eredménye 1999 találat lett. A cikkek keletkezését 2020–2024 között határoztuk meg, így 88 találatunk maradt. Zenei tárgyra tovább szűkítettük találatainkat. Az így kapott 30 tanulmányban az angol nyelv nem eredményezett változást, az open acces hozzáférhetőség pedig alapbeállításként jelent meg az adatbázisban. A keresés során kapott 30 találatot Zotero programmal tároltuk. Duplumokat nem találtunk, így mind a 30 dolgozatot továbbengedtük cím- és absztraktszűrésre. Szűrésünk során olyan elemeket kerestünk, amelyek kifejezetten zenei területen, gyakorlati tapasztalatokat átadva jelenítik meg a mentorálást, illetve leendő tanárok és a pályakezdekők támogatását.

A szakirodalom válogatása során nehézséget okozott, hogy a szakmai fejlődés több írásban megjelent ugyan, de nem feltétlenül a mentorálással összefüggésben. Annak ellenére, hogy érdekes és hasznos információkkal, kutatási eredményekkel ismerkedhettünk meg olvasásuk során, kénytelenek voltunk kizárni őket elemzésünkől.

A cím- és absztraktszűrés során 12 tanulmányt zártunk ki, amelyek között visszaemlékezéseket ($n = 2$), nem tudományos cikkeket ($n = 5$, köztük beszámoló konferenciáról), illetve témánk szempontjából nem releváns tanulmányokat ($n = 5$) találtunk. Teljes szövegelemzésre 18 dolgozat került. Fontos volt számunkra, hogy gyakorlati alkalmazhatóság jelenjen meg az olvasottakban, így olyan interjúkat, amelyekben pályakezdekőket támogató programokat és lehetőségeket ismertetnek (McDonald és mtsai, 2020; Palmore, 2021), és kifejezetten kezdő tanárokat támogató jó gyakorlatokat bemutató tanulmányt (Mason, 2022) is elfogadtunk teljes szövegelemzésre. Utóbbi eredetileg 2019-ben jelent meg, de 2022-ben újra kiadták, ezért megfelelt szűrési feltételeinknek.

A teljes szövegelemzés során a továbbiakban kizártunk néhány olyan közleményt, amelyek témánk szempontjából nem mérvadóak. Azonban eredményeik hasznosak lehetnek a tanárképzés számára, emiatt felsorolásszinten ismertetjük őket. Van írás, amely a tananyag tartalomfejlesztésére helyezi a hangsúlyt, így olyan ismereteket lehet beemelni a tanításba, amelyek az énekes vagy hangszeres tanárok számára a leghasznosabbak (Bergee és mtsai, 2020). Más a zenetanárok teljesítményértékelésének lehetőségeit ismerteti (Austin és Berg, 2020), vagy a Z generáció zeneoktatásban való megjelenését, az abban rejlő nehézségeket és lehetőségeket tárja fel (Ramsey, 2022). Julia T. Shaw (2020) az együttműködő tanári tanulási csoportok hasznosságát mutatja

be kontextus-specifikus zenetanár-továbbképzésben. A szakmai fejlődés támogatása alapvető a tanulmányban – és ez egybeesik a hazai szakirodalommal (Rapos, 2016) –, de a mentorálást mint támogatási eszközt nem hangsúlyozza, valamint elsősorban a pályán lévő tanárok támogatására helyezi a hangsúlyt városi tanítási környezetben. A felnőttoktatásban ugyan feltűnik a mentorálás (Walzer, 2020), de a dolgozat nem erre a támogatási rendszerre fókuszál, így nem dolgoztuk fel mélyebben. A narrativitás fontos eszköz a fejlődés felmérése során, és bár hasznos metodikai eszköz, a tanulmányban a mentorálás a fejlődés támogatásának nem központi témája (Westerlund, 2020). A szakmai fejlődés során az önreflexió alapvető attitűd, ennek egy érdekes formáját jeleníti meg Weimer (2021), és a podcast mint a szakmai fejlődés támogatása jelenik meg írásában. A podcast lehetőséget teremtett a kezdő pedagógus számára az önreflexióra, a fejlődés dokumentálására, illetve szakmai kapcsolatok kialakítására. A mentorálás egyáltalán nem jelent meg a tanulmányban, így nem került tartalomelemzésre. Bumgarner (2020) interjúi plasztikus képet mutatnak a kezdő tanárok problémáiról, és tanácsként megjelenik a mentori erőforrás kiaknázása, de ennél mélyebb kontextusban nem említi meg, így tartalomelemzésre nem engedték tovább.



1. ábra. PRISMA diagram – Nemzetközi szakirodalom

A szisztematikus szakirodalomelemzés eredménye

Tartalomelemzésre az alábbi tanulmányokat válogattuk be (2. táblázat). Megjelenési év szerint, azon belül ábécésorrendben soroljuk fel a tartalomelemzésre beválogatott dolgozatokat.

2. táblázat. Tartalomelemzésre beválogatott tanulmányok

Szerző(k)	Cím	Megjelenés helye	Folyóirat besorolása	Ország	Megjelenés ideje
Berg, M. H. & Conway, C. M.	Retired Teachers as Mentors in the American String Teachers Association Mentor Program	Bulletin of the Council for Research in Music Education	Q2	USA	2020
McCarthy, M., Madura, P., Rutkowski, J. & Nichols, J.	A Historical Study of the Committee on Institutional Cooperation (CIC) Music Education Group, 1965-2015	Bulletin of the Council for Research in Music Education	Q2	USA	2020
McDonald, J., Bara, D., Joseph, D., Huffman, P. E. & Rogers, E.	Making the Case: The Benefit of Intensive Conducting Workshops for Early-Career Choral Conductors	The Choral Journal		USA	2020
Shaw, R. D.	Instructional Expertise and Micropolitics: The Social Networks of Instrumental Music Teachers	Journal of Research in Music Education	Q1	USA	2020
Sims, W. L. & Cassidy, J. W.	Impostor Feeling of Music Education Graduate Students	Journal of Research in Music Education	Q1	USA	2020
Palmore, G.	Student Times	The Choral Journal		USA	2021
Sorenson, R.	„How Can I Get Better?": An Instrumental Case Study of Three Experienced Music Teachers and Their Journey to Expertise	Contributions to Music Education		USA	2021
Hagen, J. K.	Investigating the Impact of an Action Research Project on the Cooperating Teacher/Student Teacher Relationship	Contributions to Music Education		USA	2022
Mason, E.	Reflective Practice and the Choral Director	The Choral Journal		USA	2022

A tartalomelemzés során kiváglottak olyan kulcsszavak és jó gyakorlatok (3. táblázat), amelyek segíthetik a magyar zenetanárok és zenetanár szakos hallgatók munkáját, pályaszocializációját. Ezek a gyakorlatok működnek a hazai zeneoktatásban, de hangsúlyozásuk, még tudatosabb alkalmazásuk – különösen az új teljesítményértékelési rendszernek

való megfelelés során – még eredményesebb támogató környezetet biztosíthat, és a mentorszerepre való felkészülésben is segítséget nyújthat.

3. táblázat. Jellemző kulcsszavak és jó gyakorlatok

Szerző(k)	Megjelenés ideje	Kulcsszavak	Jó gyakorlatok
Berg, M. H. & Conway, C. M.	2020	nyugdíjas tanárok, mentor/mentorált interakció természete	konkrét repertoár, koncertszervezési feladatok és intonációt fejlesztő gyakorlatok átadása
McCarthy, M., Madura, P., Rutkowski, J. & Nichols, J.	2020	intézmények közötti kapcsolat	kooperáció
McDonald, J. & Bara, D., Joseph, D., Huffman, P. E. & Rogers, E.	2020	ötletátadás, kapcsolatépítés, eszköztárbővítés, hálózat	workshop
Shaw, R. D.	2020	együttműködő attitűd, elszigetelődés, kapcsolati hálók, eltérő életszakasz eltérő kapcsolati hálók, lemorzsolódás	hospitálás, workshop
Sims, W. L. & Cassidy, J. W.	2020	imposztor szindróma, kiégés, lemorzsolódás, mentális egészség	kortársmentorálás, mentorprogram
Palmore, G.	2021	hálózat, nemi, rassz- és osztálykülönbségek a mentorálás során, konkrét problémák megbeszélése	workshop
Sorenson, R.	2021	fennmaradás, lemorzsolódás, szerepváltozások, találkozási gyakoriság, növekedés és szakma megismerése, szakértővé válás	mentorprogramok
Hagen, J. K.	2022	együttműködő attitűd	tanóra vezetésének átengedése
Mason, E.	2022	reflektivitás, bizalmi légkör kialakítása a kóruspróbákban, tervezés fontossága, diákok reflexiójának megismerése, mentális egészség	konkrét jó gyakorlat megismertetése együttesek/kórusok számára

Tartomelemzésre beválogatott tanulmányaink számos lehetőséget mutatnak be a pályakezdekők támogatására, amelyekben a mentorálás is megjelenik. Ryan D. Shaw (2020) rámutat, hogy az együttműködés nem gyakori forma a zenetanárok között. A zenetanárok elszigetelődése több okra is visszavezethető. Ezek között találhatjuk például az új elvárásoknak való megfelelést, vagy akár a nemi diszkriminációt. Ugyanakkor tanulmányában kiemeli a kapcsolati hálózatok szerepét, amely a mentorálás szempontjából is értelmezhető, hiszen a megfelelő kapcsolatok kialakítása során találhatunk olyan személyeket, akikre érdemes odafigyelni, tanácsaikat, tapasztalataikat beilleszteni saját tanítási gyakorlatunkba. A kapcsolati háló a társadalmi tőkéhez való hozzáférést is elősegíti. A mentorálás ellenben nem

kizárólag személyes kapcsolatban jelenhet meg, hanem megfigyelés során is, amelynek bevált gyakorlata a hospitálás:

„...nincs szükségem kapcsolatra, csak arra, hogy figyeljem, hogyan tanítasz... Amire szükségem van, hogy jobb legyek, hogy figyeljem a jobb tanárokat” (Shaw, R. D., 2020. 343.)

A feltárt irodalmak elméleti kereteiben kitűnik a mentorálás fontossága, különösen a pályakezdők esetében, hiszen a mentorok segíthetnek a tanári pályán maradásban (Sorenson, 2021). Sorenson (2021) írása kitér arra is, hogy a tanári munkához kapcsolódó, de nem az oktatási folyamathoz tartozó feladatokból fakadó terhelés a felkészültség hiányában lemorzsolódáshoz vezethet. A lemorzsolódás csökkentése érdekében a mentorprogramok létrehozásával támogatják az ilyen jellegű feladatok eredményes ellátását. Sorenson (2021) kapcsolódik az életpályamodellekben (Sikes és mtsai, 1985) leírt új szerepvállalásokhoz, így a kezdeti nehézségeken túllendülő tanárok életében az új kihívások, vezetői szerepek is megjelennek, amelyek a kapcsolati háló változását is magával hozzák (Shaw, R. D., 2020), ami akár mentori szerepvállalást is jelenthet, már a Z generáció életében is.

A megismert interjúk egy része saját példán keresztül mutatja be a mentorálás pozitív hatását és az együttműködés fontosságát (McCarthy és mtsai, 2020; McDonald, 2020; Palmore, 2021; Hagen, 2022; Mason, 2022), amely hálózatban nyújt támogatást akár nem szokványos zenész szakmák – például karmesternők – esetében is (Palmore, 2021). A tanulmányok nagy része pilot jellegű, kis mintán megvalósuló kutatás, amelyben az interjú (Shaw, R. D., 2020; Sorenson, 2021) és a kevert módszer (Berg és Conway, 2020) a leggyakoribb. Kifejezetten kvantitatív kutatásra egy példát találtunk, amelyben viszont csak érintőlegesen jelenik meg a mentorálás, a tanulmány fókuszja az imposztor-jelenségen van (Sims és Cassidy, 2020). A kvantitatív tanulmányok hiánya jelezheti a mentorálás személyes és intim voltát, illetve azt a széles spektrumú munkát, amelyet a gyakorlatvezető mentortanárok végeznek.

A kapcsolati hálókban megjelenhetnek a nyugdíjas tanárok is. Tapasztalataik, tanítási repertoárjuk szintén támogathatja a kezdő tanárok fejlődését, bár bevonásuk tartogathat némi nehézséget, például a digitális kompetenciák hiányában, vagy a praxisuk óta eltelt időben született gyermek-generációk ismeretében (Berg és Conway, 2020). A nyugdíjas generáció a mentorálás feladatában nehézségbe ütközhet, mivel új generáció jelent meg a tanári karban is.

A feltárt irodalmak elméleti kereteiben kitűnik a mentorálás fontossága, különösen a pályakezdők esetében, hiszen a mentorok segíthetnek a tanári pályán maradásban. Sorenson (2021) írása kitér arra is, hogy a tanári munkához kapcsolódó, de nem az oktatási folyamathoz tartozó feladatokból fakadó terhelés a felkészültség hiányában lemorzsolódáshoz vezethet.

A lemorzsolódás csökkentése érdekében a mentorprogramok létrehozásával támogatják az ilyen jellegű feladatok eredményes ellátását. Sorenson (2021) kapcsolódik az életpályamodellekben leírt új szerepvállalásokhoz, így a kezdeti nehézségeken túllendülő tanárok életében az új kihívások, vezetői szerepek is megjelennek, amelyek a kapcsolati háló változását is magával hozzák, ami akár mentori szerepvállalást is jelenthet, már a Z generáció életében is.

A kapcsolati hálózat fejlesztését támogatják a különböző workshopok is, amelyek során jó gyakorlatokat, új ismereteket, a munkához szorosan kapcsolódó kollégákat – akár hasonló problémákkal, nehézségekkel küzdve – ismerhetünk meg, amelyek mind segítik – nemcsak – a pályakezdekők elköteleződését, különböző nehézségeken való átlendülését (Shaw, 2020; McDonald és mtsai, 2020; Mason, 2022). Ezen workshopok alatt mentorokra is találhatunk, amely – kifejezetten a karmesternők kontextusát vizsgálva – hálózatban biztosíthat támogató környezetet (Palmer, 2021).

Az intézmények közötti együttműködés további lehetőséget ad a támogatáshoz, a mentorálás működtetéséhez (McCarthy és mtsai, 2020), tehát a kooperáció nemcsak tantesületen belül, vagy adott hangszerrel oktató tanárok körében, hanem intézmények között is megjelenik, erős kohéziót teremtve, és a megfelelő kapcsolati hálót kialakítva (Shaw, R. D., 2020). Erre a zeneoktatásban kifejezetten nagy szükség van: egyrészt támogatja a közép- és felsőoktatási intézmények rekrutációját, másrészt a zenetanárok szakmai fejlődését is elősegíti.

A kooperativitás nemcsak a mentorálás eszköze: a kialakult együttműködő attitűd lehetővé teszi az egyén számára, hogy mentorként végezze munkáját. A kollaboratív hozzáállással rendelkező tanárok mentorként személyes feladatnak érzik a vezetést, útmutatást a személyes kapcsolat kialakítása mellett. A tanárjelöltekkel való bizalom kialakítása nagyon fontos az együttműködő tanárok számára, ennek egyik megjelenési formája a tantermi vezetés átengedése. Ezzel támogatják az együttműködő viszonyulás kialakulását a tanárjelöltekben (Hagen, 2022).

A mentorálás során a mentor és mentorált közvetlen találkozási gyakorisága eltérő lehet. Elemzésünk során végletekkel is találkoztunk. Láttunk napi kapcsolatot, és ennek nagyon személyes oldalát is – „amikor nem hívtam őket, elkezdtek hívni, mert aggódtak” –, illetve a kezdeti nehézségek leküzdésében való jelentős támogatást (Sorenson, 2021. 233.).

A különböző életpályamodellekben a bevezető szakaszt nem feltétlenül választják szét oktatási és munkában eltöltött periódusra. Ez megjelenik Sorenson (2021) tanulmányában is, amelyben a tanulási időt az interjúalanyok a növekedés és a szakma megértésének időszakaként írták le. A mentorokra való támaszkodás a szakértőkre jellemző attitűdöt hozhatja, azaz a problémát nem a feladás okaként, hanem a fejlődés eszközeként akceptálják.

A mentorálás megjelenik a pályakezdekés elején, de a szakértővé válás során új szerepként is testet ölthet.

„Nagyon élvezem a gyakornokok létét [...] Szeretem megadni nekik a lehetőséget, hogy olyan osztályteremben legyenek, ahol nem küzdenek az osztálytermi vezetési dolgokkal [...] így a gyakornokaim tulajdonképpen arra koncentrálhatnak, hogyan tanítsanak dolgokat” (Sorenson, 2021. 238.)

A megszerzett tudás átadása szintén a szakértői magatartás inkarnálódása, amely a korai mentorálásnak, a nehézségek, elakadások növekedési eszközként való értelmezésének következménye (Sorenson, 2021).

A mentorálás – akár oktatói, akár kortárs – enyhítheti az imposztorizmust, ezzel a mentor betölti támogató szerepét, segíti a lemorzsolódás megakadályozását, és elősegítheti a szakmai fejlődés lehetőségét (Sims és Cassidy, 2020).

A tartalomelemzés során láthattuk, hogy a mentorálás szoros személyes kapcsolat mellett (Sorenson, 2021) csupán hospitálás szintjén is megvalósulhat (Shaw, R. D., 2020). Ennek lehetőségét a hálózatos együttműködés kialakulásában láthatjuk (Shaw, R. D., 2020; McDonald és mtsai, 2020; Palmer, 2021; Mason, 2022). Eszközként a workshopok és különböző szakmai együttműködések – például intézmények vagy adott hangszerrel oktatók között (McCarthy és mtsai, 2020) – jelenhetnek meg. Az együttműködési

hajlandóság kialakítása pedig növeli a mentorrá válás lehetőségét is (Sorenson, 2021), emellett az imposztor-jelenség nehézségein való átlendülést (Sims és Cassidy, 2020), amely a kiégés megjelenését, és ezzel együtt a pályaelhagyást előzheti meg.

A megismert dolgozatok mindegyike hasznos ismeretekkel bővíti a szakirodalmat, viszont – a kis mintás kutatások és az interjúk formák miatt – általános jellemzőket nem lehet megfogalmazni. Ehhez nagyobb volumenű kutatásra lenne szükség. Érdekes jelenségnek tartjuk, hogy az elemzett tanulmányok az Amerikai Egyesült Államokban jelentek meg, amely a miénktől eltérő zeneoktatási rendszerrel működik. Ennek következtében a megismert jó gyakorlatok hazai alkalmazása eltérhet az olvasottaktól.

Összegzés

Kutatásunk során kevés olyan szakirodalmat találtunk, amely a mentorálás zenei területen való megjelenésével foglalkozik. Jelen tanulmányunk elméleti ismeretekkel gazdagíthatja a zenetanárok mentorálásának magyar nyelvű irodalmát. Írásunk bemutatja a mentorálás fontosságát, annak a tanárjelöltek és pályakezdő pedagógusok lemorzsolódásának csökkentésében betöltött szerepét (Simon, 2019; Sorenson, 2021). A szisztematikus szakirodalom-elemzés során megismert tanulmányok széles repertoárt kínálnak a mentorálás különböző formáinak megvalósításához, illetve hangsúlyozzák az együttműködő attitűd kialakítását.

Kutatási kérdéseink mentén összegezve dolgozatunkat azt láthattuk, hogy az oktatás mentorálási folyamatában a mentor felelősséget vállaló tapasztalt tanár, aki – legyen szó tanárjelöltről vagy pályakezdőről – támogatja a szociális, szakmai és személyes fejlődést (Imre és Imre, 2016; Simon, 2019), lehetővé teszi a praxis során felmerülő problémák többségével való találkozást (Petriné, 1997; Tordai és Holik, 2017; Kállai és Sági, 2016; Simon, 2019). A mentorálás folyamatának célja a szakmai közösségbe való betagozódás, a pedagógiai feladatokkal való megismerkedés és a lemorzsolódás, pályaelhagyás kockázatának csökkentése (Rogoff, 1995; Wenger, 1998; Kállai és Sági, 2016; Simon, 2019; Sims és Cassidy, 2020; Sorenson, 2021; Šubrt, 2022). A magyarországi szabályozás rögzíti a gyakorlatvezető és mentortanárok feladatait mind a felsőoktatás, mind a pályakezdés területén. A szakirodalom mentor-megfogalmazása, a mentorokkal szembeni követelmények leírása és a jogszabály feladatleírásai között koherenciát tapasztaltunk (Imre és Imre, 2016; Tordai és Holik, 2017; Simon, 2019). A gyakorlatvezető mentortanár képzések – mind általános, mind zenei területen – igyekeznek olyan képességek, készségek és kompetenciák birtokába hozni a képzésben részt vevőket, amelyekkel magabiztosan láthatják el a jogszabályban meghatározott feladataikat.

Szisztematikus szakirodalom-elemzésünk során széles repertoárt ismerhettünk meg a mentorálás lehetőségeit tekintve. Kiemelendő közös pont lehet a tanulmányok között – egy-két kivételt leszámítva – az együttműködés, az együttműködői attitűd, amely kevésbé jellemző a tanárookra, zenetanárookra (Šubrt, 2023), nem csak Magyarországon (Shaw, R. D., 2020). Ennek az attitűdnek a kialakítása hozzájárul a mentorálás sikeréhez, a kapcsolati hálók kialakításához, ezzel összefüggésben a támogató környezet jelenlétéhez, amely támogatja az egyén személyes, szociális és szakmai fejlődését egyaránt (Kállai és Sági, 2016; Simon, 2019). Több jó gyakorlatot is megismerhettünk – mint például a workshop –, ezek széleskörű alkalmazása szintén elősegíti a kapcsolati hálók kialakulását, erősödését, ezáltal a „jelentős másik”, illetve a „kritikus barát” személyének megtalálását (Kállai és Sági, 2016; Tordai és Holi, 2017).

A hazai zeneoktatás területén az együttműködés kialakítása különböző szakmai napokon, kurzusokon, workshopokon, illetve a tantestületen belüli segítségnyújtásban jól megvalósulhat. A pedagógusok túlterheltsége azonban megnehezíti, hogy esetleg az

ország más régiójában látogasson meg szakmai programokat a tanár. Ennek megoldására részben lehetőséget biztosít hazánkban a ZeneTanTár online platform,⁴ ahol órafilmekeket láthatunk, így elismert tanárok jó gyakorlataiba tekinthetünk bele, akiket akár workshopok megtartására is fel lehet kérni. A kapcsolati hálók a zenetanárok között elsősorban a diákok továbbtanulása során működnek kiemelkedően. A nemzetközi szakirodalomban látható jó gyakorlatokat hazánkban is meg lehet valósítani, amennyiben az intézmények anyagi lehetőségei engedik.

A feltárt szakirodalom megerősítette a hazai zeneoktatási gyakorlatokat, azonban ezek elszigetelten valósulnak meg. A hálózatosság kialakítása – az intézmények közötti együttműködés – még erősebb koherenciát teremthet (Šubrt, 2023) a zenetanárok között, hogy tanítási munkánk még eredményesebbé váljon. A megismert dolgozatok rávilágítottak ezen területek hangsúlyosabbá tételére.

A zenetanárképzésben a mentorálás, a gyakorlatvezető mentortanárok munkája – tapasztalatunk szerint – nem ellenőrzött, így megvalósulása nagyban függ a vezetőtanárok elhivatottságától és a hallgatók tudásszomjától. Egy ellenőrző rendszer bevezetése pozitívan hathatna az oktatók és hallgatók kapcsolatára, a mentorálás pozitív hatásának megjelenésére, az imposztor szindróma és a lemorzsolódás csökkentésére. Emellett az együttműködő attitűd kialakulása és a segítségkérés lehetősége a későbbiekben a pályaszocializációban, a szakmai közösségbe való betagozódásban vagy a különböző kapcsolattartásokban támogathatja a pályakezdő zenetanárokat.

Limitáció

A mentorálás témája nagyon tág területen értelmezhető az oktatás világában is. A dolgozat csak a köznevelés, azon belül is elsősorban a zeneoktatás területére fókuszált. Nem esett szó a jó mentor tulajdonságairól, ez további szakirodalom-feldolgozást igényel annak ellenére, hogy a megismert tanulmányok egy része összegzően érinti a témát, de alapos megismerésre nem ad lehetőséget. Nem érintettük továbbá a mentorálás gyakorlati megvalósulását a hazai zeneoktatásban, ez szintén újabb kutatási területet mutathat meg számunkra. Emellett a képzőintézmények feltérképezése, ezáltal a képzések tartalmának összevetése szintén nem része dolgozatunknak, egy újabb kutatás lehetőségét rejti.

Pető Áron András

Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola

Váradí Judit

Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar

Irodalom

401/2023 (VIII. 30). Kormány rendelet a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2023-401-20-22> Utolsó letöltés: 2024. 07. 30.

18/2024. (IV. 4.) BM rendelet a pedagógus teljesítményértékelésről. <https://njt.hu/jogszabaly/2024-18-20-0A> Utolsó megtekintés: 2024. 08. 22.

Austin, J. R. & Berg, M. H. (2020). A Within-Program Analysis of edTPA Score Reliability, Validity,

and Utility. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 226, 46–65. DOI: [10.5406/bulcoursmusedu.226.0046](https://doi.org/10.5406/bulcoursmusedu.226.0046)

Ásványi, Zs., Barakonyi, E. & Riedelmayer, B. (2022). Az imposztor szindróma munkaerő-piaci relevanciája. *Marketing & Menedzsment. The Hungarian Journal of Marketing and Management*, 2, 59–71. DOI: [10.15170/MM.2022.56.02.06](https://doi.org/10.15170/MM.2022.56.02.06)

- Berg, M. H. & Conway, C. M. (2020). Retired Teachers as Mentors in the American String Teachers Association Mentor Program. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 223, 59–78. DOI: [10.5406/bulcouresmusedu.223.0059](https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.223.0059)
- Bergee, M. J., Tast, R. L., & Wheeler, B. (2020). A Q Analysis of Judgments of Centrality in Music Education Courses of Study. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 225, 7–21. DOI: [10.5406/bulcouresmusedu.225.0007](https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.225.0007)
- Bíró, Gy. (2022). A mentorálás néhány folyamatjellemzője a pedagógus-képzés gyakorlatában. *Deliberationes*, 15(2), 29–48. <https://deliberationes.gfe.hu/index.php/deliberationes/article/view/120/144> DOI: [10.54230/Delib.2022.2.29](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.29)
- Bourdieu, P. (2010). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz, R. (szerk.), *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum Kiadó. 156–178.
- Bumgarner, A. (2020). Inside the Choral Classroom: Advice for the First-Year Teacher (Part 1). *The Choral Journal*, 61(1), 10–17.
- B. Tier, N. (2018). Pedagógusok szerepe és szakmai fejlődése a 21. században. Interjú Révai Nórával. In: B. Tier, N. & Szegedi, E. (szerk.), *Alma a fán 5*. Tempus Közalapítvány. 24–33.
- Coleman, J. S. (1998): A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In Lengyel, Gy. & Szántó, Z. (szerk.), *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula.
- Dávid, M. & Polonkai, M. (2019). A tehetségfejlesztő szakemberek szerepei, együttműködésük. In Szabó, Zs. (szerk.), *A tehetség kézikönyve*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 635–645. https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_0.pdf Utolsó letöltés: 2024. 08. 15.
- Di Blasio, B., Paku, Á. & Marton, M. (2011). A mentor mint kapuőr a tanári professzió kialakulásában. *Új Pedagógiai Szemle*, 11–12, 183–193. [https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/upsz_2011_11-12_18.pdf](https:// folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/upsz_2011_11-12_18.pdf) Utolsó megtekintés: 2024. 07. 30.
- European Commission (2010): Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policy makers. European Commission staff working document. European Commission, Brussels. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
- 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, 575024. DOI: [10.3389/fpsyg.2020.575024](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.575024)
- Fejes, J., Kasik, L. & Kinyó, L. (2009). Bevezetés a mentorálás kutatásába. *Iskolakultúra*, 19(5–6), 40–54.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, 25(1), 99–125. DOI: [10.3102/0091732X025001099](https://doi.org/10.3102/0091732X025001099)
- Godó, K. (2021). A „Tanítsunk Magyarországrét mentorprogram” előkészítő kurzusán résztvevő mentorjelöltek motivációi. *Különleges Bánásmód*, 7(2), 21–41. DOI: [10.18458/KB.2021.2.21](https://doi.org/10.18458/KB.2021.2.21)
- Hagen, J. K. (2022). Investigating the Impact of an Action Research Project on the Cooperating Teacher/Student Teacher Relationship. *Contributions to Music Education*, 47, 151–174.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teaching Education*, 25(1), 207–216. DOI: [10.1016/j.tate.2008.09.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001)
- Hobson, A. J. & Malderez, A. (2013): Judge mentoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 2(2):89–108.
- Imre, A. & Imre, N. (2016). Pályakezdő pedagógusok támogatása – nemzetközi tükrökben. In Kállai, G. (szerk.), *Közelkép a gyakoronoki rendszer első tapasztalatairól*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 9–21. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/kozelkep_online.pdf
- Kállai, G. & Sági, M. (2016). „Nem gondoltam, hogy ilyen nehéz” – pályakezdő pedagógusok a gyakoronoki rendszerről. In Kállai, G. (szerk.), *Közelkép a gyakoronoki rendszer első tapasztalatairól*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 79–108. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/kozelkep_online.pdf
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2), 235–250. DOI: [10.1080/13674580500200277](https://doi.org/10.1080/13674580500200277)
- Kostchy, B. (2012). Mentor a pedagógusképzésben. *Módszertani közlemények*, 52(2), 20–27. http://acta.bibl.u-szeged.hu/39707/1/modszertani_052_002.pdf
- Linzenbold, G. (2025). A mentortanárok szerepe a magyar klasszikus szaxofon oktatásban. *Szakdolgozat*. Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet.
- Mason, E. (2022). Reflective Practice and the Choral Director. *The Choral Journal*, 63(1), 49–56.
- Major, É. (2015). A vezetőtanár és a mentor tevékenységei a tanítási gyakorlat során – egy kérdőíves kutatás tanulságai. In Major, É. & Veszelszki, Á. (szerk.), *A tanárrá válás és a tanárság kutatása. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. https://metodika.btk.elte.hu/dstore/document/5817/11-TAMOP_BTK_BMK_11-Tan%C3%A1r-r%C3%A1-v%C3%A1l%C3%A1s-és-a-tan%C3%A1rs%C3%A1g-kutat%C3%A1sa-A-magyar-nyelv-és-irodalom,-az-idegen-nyelvek-és-a-m%C3%BCv%C3%A9szet-ek-m%C3%BCvelts%C3%A9gi-ter%C3%BClet-en.pdf Utolsó letöltés: 2024. 08. 21.

- McCarthy, M., Madura, P., Rutkowski, J. & Nichols, J. (2020). A Historical Study of the Committee on Institutional Cooperation (CIC) Music Education Group, 1965–2015. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 224, 28–45. DOI: [10.5406/bulcouresmusedu.224.0028](https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.224.0028)
- McDonald, J., Bara, D., Joseph, D., Huffman, P. E. & Rogers, E. (2020). Making the Case: The Benefit of Intensive Conducting Workshops for Early-Career Choral Conductors. *The Choral Journal*, 61(2), 30–40.
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P. & Stewart, L. A. (2015). Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis Protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4(1), 1. DOI: [10.1186/2046-4053-4-1](https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1)
- Palmore, G. (2021). Student Times. Representation, Mentorship, and Empowerment: Insights of Contemporary Female Choral Conductors. *The Choral Journal*, 62(3), 67–74.
- Petriné Feyér, J. (1997). Mentor. In Báthory, Z. & Falus, I. (szerk.), *Pedagógiai lexikon*. Keraban Könyvkiadó.
- Pető, Á. A. (2022). Zenetanárokkal szembeni elvárások az alap- és középfokú gordonkaoktatásban. *Parlando*, 4. https://www.parlando.hu/2022/2022-4/Peto_Aron_Andras.pdf Utolsó letöltés: 2024. 11. 01.
- Ramsey, N. K. (2022). Generation Z Leaders' Perspectives of Professional Organizations in Music Education. *Contributions to Music Education*, 47, 211–228.
- Rapos, N. (2016). A támogatás értelmezései a személyes szakmai életútban. In Vámos, Á. (szerk.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó. 79–102.
- Révész, J. (2018). *A tanítás mint értelmiségi hivatás*. Közép- és Kelet-Európai Történelem és Társadalom Kutatásáért Közalapítvány.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In Wertsch, J. V., del Rio, P. & Alvarez, A. (szerk.), *Sociocultural studies of mind*. Cambridge University Press. 139–164. DOI: [10.1017/CBO9781139174299.008](https://doi.org/10.1017/CBO9781139174299.008)
- Shaw, J. T. (2020). Urban Music Educators' Perceived Professional Growth in a Context-Specific Professional Development Program. *Journal of Research in Music Education*, 67(4), 440–464. DOI: [10.1177/0022429419889295](https://doi.org/10.1177/0022429419889295)
- Shaw, R. D. (2020). Instructional Expertise and Micropolitics: The Social Networks of Instrumental Music Teachers. *Journal of Research in Music Education*, 68(3), 328–350. DOI: [10.1177/0022429420920634](https://doi.org/10.1177/0022429420920634)
- Sikes, P. J., Measro, L. & Woods, P. (1985). *Teacher Careers. Crises and Continuities*. The Falmer Press. <https://archive.org/details/teachercareerscr0000sike/page/n5/mode/2up> Utolsó megtekintés: 2024. 08. 20.
- Sims, W. L. & Cassidy, J. W. (2020). Impostor Feelings of Music Education Graduate Students. *Journal of Research in Music Education*, 68(3), 249–263. DOI: [10.1177/0022429420946899](https://doi.org/10.1177/0022429420946899)
- Simon, G. (2019). *A mentorálás elmélete és gyakorlata. A mentori kompetenciák attitűdelemei és a kezdő pedagógusok mentormodellek szerinti támogatása*. L'Harmattan.
- Sorenson, R. (2021). "How Can I Get Better?": An Instrumental Case Study of Three Experienced Music Teachers and Their Journey to Expertise. *Contributions to Music Education*, 46, 225–244.
- Šubrt, P. (2022). A szakmai együttműködés a pedagógusok véleményének tükrében In K. Nagy, E. & Zagynáné Szűcs, I. (szerk.), *Reflexiók a neveléstudomány legújabb problémáira*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. DOI: [10.46403/Reflexiok.2022.53](https://doi.org/10.46403/Reflexiok.2022.53)
- Šubrt, P. (2023). A pedagógusok véleménye a szakmai együttműködésről a pedagóguskompetenciák tükrében. *Doktori (PhD) értekezés*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. DOI: [10.15773/EKKE.2023.004](https://doi.org/10.15773/EKKE.2023.004)
- Szabó, É. & Fehérvári, G. (2023). Hivatás vagy kényszer? A gyakorló pedagógusok pályaelköteleződési motivációjának vizsgálata. *Iskolakultúra*, 33(5), 3–20. DOI: [10.14232/iskult.2023.5.3](https://doi.org/10.14232/iskult.2023.5.3)
- Szekszárdi J. (2008): Erősségeink és gyengeségeink (a közoktatás „SWOT-analizise”). *Iskolakultúra*, 9-10:17-128.
- Szivák, J. (1999). A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 9(4), 3–13. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19036>
- Tordai, Z. (2015). A mentortanári feladatokra való felkészülés vizsgálata a tanári kompetenciák tükrében. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 3(4), 5–21. <https://ojs.elte.hu/nevelestudomany/article/view/6549>
- Tordai, Z. & Holik, I. (2017). A mentortanári munka SWOT analízise. In: Tóth, P., Hanczvikkel, A. & Duchon, J. (szerk.), *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban*. Óbudai Egyetem, Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ. 249–262.
- Walzer, D. A. (2020). Music Technology Educators' Use of Andragogical Principles for Adult Students Using Technology for Learning. *College Music Symposium*, 60(1), 1–21.
- Weimer, K. R. (2021). An Intrinsic Case Study of One Music Educator's Professional Development Through Podcasting. *Contributions to Music Education*, 46, 245–263.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. DOI: [10.1017/CBO9780511803932](https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932)

Westerlund, H. M. (2020). Stories and Narratives as Agencies of Change in Music Education: Narrative

Mania or a Resource for Developing Transformative Music Education Professionalism? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 223, 7–25. DOI: [10.5406/bulcouresmusedu.223.0007](https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.223.0007)

Jegyzetek

- ¹ <https://firgraf.oh.gov.hu/kepesitesi-jegyzetek/szakiranyus-szakjegyzek/html?page=1&pageCount=50&order-By=1&hataly=2024-07-30&direction=ASC&kepesnevMagyar=Kod%C3%A1ly> Utolsó megtekintés: 2024. 08. 19.; <https://firgraf.oh.gov.hu/kepesitesi-jegyzetek/szakiranyus-szakjegyzek/html/page/27/pageCount/50/orderBy/1/direction/ASC/hataly/2024-07-30> Utolsó megtekintés: 2024. 08. 19.
- ² https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/Szakleirasok/index.php/szak/3801/szakleiras Utolsó megtekintés: 2024. 08. 19.
- ³ <https://art.pte.hu/hu/zenei-mentor-es-gyakorlatvezeto-tanar-szakiranyu-tovabbkepzes> Utolsó megtekintés: 2024. 08. 19.
- ⁴ Órafilmek. <https://zenetantar.mzmsz.hu/orafilmek/> Utolsó megtekintés: 2024. 08. 01.

Absztrakt

A pályakezdés nehézségeinek leküzdésében segítséget nyújtó mentorálás zenei területen – különösen Magyarországon – kevésbé kutatott terület. Dolgozatunk hazai szakirodalmi ismereteket és a mentorok munkáját hivatott bemutatni. Jelen kutatásunk elsődleges célja, hogy megismerjük a külföldi szakirodalmat, amelynek feltárásához szisztematikus szakirodalom-elemzést végeztünk. Keresésünk a JStore adatbázisban a PRISMA irányelvek alapján 30 tanulmányt eredményezett, amelyből két szűrés után kilenc írás tartalomelemzése képezi dolgozatunk kutatási részét. A szűrés során a gyakorlati alkalmazhatóságra helyeztük a hangsúlyt, így olyan tanulmányokat elemeztünk, amelyek jó gyakorlatokat tartalmaznak. A megismert tanulmányok a mentorálás folyamatában hangsúlyozzák az együttműködést és az együttműködő attitűd kialakítását, amely több területen valósulhat meg. Ezeket jó gyakorlatokként adaptálhatjuk a hazai zeneoktatás gyakorlatába. A dolgozatokban a mentorálás kiemelt szerepet kap a pályaelhagyás mérséklésében, az imposztor-jelenség enyhítésében és az egész életen át tartó tanulás, valamint az együttműködő attitűd kialakításában. A megismert tanulmányok eredményei támogatják a képzőintézmények – ezen belül a gyakorlatvezető-mentortanárok – munkáját, valamint a tanárjelöltek és a kezdőtanárok egyaránt jó gyakorlatokat, segítséget találhatnak saját szakmai és személyes fejlődésük érdekében.

Kulcsszavak: mentorálás; jó gyakorlatok; pályakezdő és posztiniciális pedagógusok

Miért bántalmazhatnak a pedagógusok? Egy feltáró kutatás első eredményei

Milyen megfontolásból bántalmazhatják diákjaikat a pedagógusok? Hogy erre választ kapjunk, elengedhetetlennek tűnik az, hogy az elkövetők oldalát helyezzük a vizsgálat középpontjába.

Noha a tanulói beszámolók alapvető jelentőségűek a jelenség feltárásában, illetve a bántalmazás élményének megértésében, egy jelentős korláttal is rendelkeznek: a diákok nem férnek hozzá a pedagógus szándékaihoz, döntéshozatali folyamataihoz

Bevezetés

Az iskolai kortárs bántalmazás kutatása több mint fél évszázados múltra tekint vissza, ezzel szemben a pedagógusok bántalmazó viselkedésével kapcsolatos vizsgálatok mindezekig jóval kevesebb figyelmet kaptak (Gusfre és mtsai, 2023; Scharpf és mtsai, 2023). A probléma azonban nem új keletű, hiszen számtalan neveléstörténeti forrásban olvashatunk arról, hogyan éltek vissza hatalmukkal a nevelésre felhatalmazott személyek, és bántalmazták a rájuk bízott gyermekeket (ld. erről bővebben: Maár, 2005). Már egészen a sumérok korából származó írást olvasva találhatunk egy verset, melyen keresztül a tábla házában zajló nevelési módszerekbe kapunk betekintést. Ebből kiderül, hogy lényegében minden olyan cselekedet, ami nem nyerte el a nevelők tetszését, botütést vont maga után (Komoróczy, 1983. 333–334.). Az egyiptomi írnokiskolában is elterjedt nevelési módszerként tartották számon a verést, és ezt tükrözi vissza egy akkori közmondás is, miszerint „A gyermek füle a hátán van, és csak akkor hall, ha megverik.” (Pukánszky és Németh, 1996. 27.).

A bántalmazás egyértelműen negatív hatást gyakorol az azt elszenvető gyermekekre. Többek között súlyosan veszélyezteti a gyermek fizikai épségét (Devries és mtsai, 2014; Youssef és mtsai, 1998; Child és mtsai, 2014; Raikhy és Kaur, 2009), károsan hat önértékelésére (Delfabbro és mtsai, 2006; Fromuth és mtsai, 2015), szorongásos panaszokat okozhat (Krugman és Krugman, 1984; Modin és mtsai, 2015), de kedvezőtlenül befolyásolja az iskolához fűződő attitűdjüket is (Krugman és Krugman, 1984; Datta és mtsai, 2017; Fromuth és mtsai, 2015; D'Hondt és mtsai, 2015). Bár a kutatások egyértelműen igazolták az erőszakos nevelési módszerek negatív hatásait, úgy tűnik, hogy a pedagógusok bántalmazó viselkedése továbbra is fennmarad bizonyos kontextusokban. Ez derül ki több, a prevalenciát feltáró kutatásból is.

Gusfre és kutatótársai (2023) fókuszált szakirodalmi áttekintésük során a diákok visszajelzései alapján azt találták, hogy a pedagógusok részéről elszenvedett bántalmazásban érintett tanulók aránya 0,6% és közel 90% között változik. Scharpf és munkatársai

(2023) szisztematikus irodalmi áttekintésükben a beválogatott tanulmányok eredményei alapján rendszereztek a pedagógusok által elkövetett bántalmazás előfordulási arányait, földrajzi régiók és időtávok szerint. A diákok beszámolóai alapján az életprevalencia, azaz az élettartam során a pedagógusoktól tapasztalt bántalmazás aránya a Közel-Keleten 31–60%, Európában 22–98%, Afrikában 31–86%, az amerikai kontinensen 6–98%, míg Ázsiában 5–91% között változik. Az elmúlt néhány évre vonatkozó előfordulási adatok Közel-Keleten 35–78%, Európában 0,6–31%, Afrikában 56–99%, Ázsiában pedig 11–83% között szóródtak. Az elmúlt hónapra vonatkozó adatok szerint az afrikai régióban 29–80%, Dél-Amerikában 6–20%, míg a heti gyakoriságot egyedül egy ugandai kutatás vizsgálta, amely 11,3%-os arányt mutatott. Heekes és munkatársai (2022) szisztematikus irodalmi áttekintésükben a beválogatott tanulmányok eredményei alapján rendszereztek a pedagógusok által alkalmazott testi fenytés előfordulási arányait különböző régiók és időtávok szerint. Elemzésük szerint a bántalmazás előfordulása a legtöbb vizsgált térségben magas volt. Különösen kiemelkedő volt a testi fenytés életprevalenciája Afrikában és Közép-Amerikában, ahol meghaladta a 70%-ot. Az elmúlt évre vonatkozó prevalencia a kelet-mediterrán térségben és Délkelet-Ázsiában haladta meg a 60%-ot, míg az elmúlt hétre vonatkozó előfordulás Afrikában és Délkelet-Ázsiában 40% fölött alakult. A nemzetközi kutatásokból kirajzolódik a pedagógusok bántalmazó viselkedésének magas előfordulása, miközben a hazai jelenség feltárásával kevés kutatás foglalkozott. Hazai viszonylatban érdemes kiemelni Hunyady és munkatársai (2006) vizsgálatát, akik 2003 és 2004 között végeztek a témában feltáró kutatást. A kutatók arra kérték a résztvevőket, hogy egy olyan, máig nem feledett sérelmet írjanak le, amely iskolás éveik alatt érte őket, kitérve arra is, hogy mely iskolafokon történt, milyen következményekkel járt, és hogy kívül tudták megosztani sérelmüket. A három csoport – pedagógus és nem pedagógus felnőttek (90 fő), főiskolai, (pedagógus, nem pedagógus) egyetemi hallgatók (532 fő), valamint még iskolába járó diákok (403 fő), összesen 1025 fő – válaszaiból az derült ki, hogy a válaszadók nagy része (616 fő) tanárukat jelölte meg a sérelem forrásként. Bár Hunyady és munkatársai (2006) vizsgálata számos értékes adatot szolgáltat, a hazai kontextus mélyebb feltárása további kutatásokat igényel.

Az előfordulási arányok ismeretében jogosan merül fel a kérdés: Milyen megfontolásból bántalmazhatják diákjaikat a pedagógusok? Hogy erre választ kapjunk, elengedhetetlennek tűnik az, hogy az elkövetők oldalát helyezzük a vizsgálat középpontjába. Noha a tanulói beszámolók alapvető jelentőségűek a jelenség feltárásában, illetve a bántalmazás élményének megértésében, egy jelentős korláttal is rendelkeznek: *a diákok nem férnek hozzá a pedagógus, szándékaihoz, döntéshozatali folyamataihoz.* Vagyis a diákok beszámolóiból azt tudhatjuk meg, *mi* történt, arra viszont nem derül fény, hogy *miért* történt. A kutatás célja (és alapvető szemlélete), hogy az elkövető pedagógusok perspektívájából vizsgálja azokat a személyi, helyzeti, intézményi, jogi, társadalmi és kulturális tényezőket, amelyek alakíthatják bántalmazó viselkedésüket.

A bántalmazás formái

Mielőtt rátérnénk arra, milyen tényezők vezethetnek a pedagógusok bántalmazó viselkedéséhez, fontos tisztázni azokat a fogalmakat és kategóriákat, amelyek segítségével a diákokkal szembeni káros cselekedeteket értelmezhetjük. A WHO (2006) a gyermekbántalmazást négy típusra osztja fel: fizikai, érzelmi, szexuális bántalmazás és elhanyagolás.

A WHO (2006) szerint a fizikai bántalmazás magába foglal minden olyan szándékos fizikai cselekedetet, amely a gyermek ellen irányul, és sérülést okozhat, illetve jelentősen veszélyezteti a gyermek egészségét, fejlődését, túlélését vagy méltóságát. Ez legtöbb esetben lökdösés, pofonütés, csipés, ütés vagy rúgás formájában nyilvánul meg

(Benbenishty és mtsai, 2002a). A bántalmazások közül ez az a forma, amelyet jellemzően erősen átítatnak a kulturális és vallási nézetek, szokások (Benbenishty és mtsai, 2002a).

Bár a fizikai erőszak hatásai szembetűnők, ezzel szemben az érzelmi bántalmazás kevésbé látható, azonban hosszú távon hasonlóan súlyosan érinti a diákok jólétét (Scharpf és mtsai, 2023). Ez a bántalmazások második csoportja. A WHO (2006) meghatározása alapján az érzelmi bántalmazás olyan aktív vagy tartós negatív bánásmód, amely célja a gyermek megalázása, megfélemlítése, elutasítása vagy károsítása, és amely hosszú távon veszélyezteti a gyermek testi, lelki, erkölcsi vagy társas fejlődését. A kutatók (Krugman és Krugman, 1984; Shumba, 2002) kiemelték néhány gyakori megnyilvánulási formát, mint például kiabálás, üvöltözés, nyilvános megszégyenítés, folyamatos ignorálás, ostobának titulálás, valamint egyéb sértegetések és fenyegetések. Fontos megjegyezni, hogy azokban a társadalmi kontextusokban, ahol a gyermekek elleni fizikai erőszak nem elfogadott vagy tiltott, a pedagógusok különösen hajlamosak lehetnek az érzelmi erőszak különböző formáit alkalmazni (McEachern és mtsai, 2008).

Harmadik formaként a szexuális bántalmazást kell kiemelni, ami egy olyan visszaélés, amely többek között a pedagógus részéről szexuális jellegű megjegyzésekben vagy testi közeledésben nyilvánulhat meg (Benbenishty és mtsai, 2002b; Shakeshaft és Cohan, 1995).

Végül fontos kiemelni a bántalmazás egyik kevésbé hangsúlyozott formáját, a diákok elhanyagolását (Rudland és mtsai, 2021). Az elhanyagolás minden olyan cselekedet magában foglal, akár szándékos, akár nem, amellyel a pedagógus figyelmen kívül hagyja a gyermek alapvető fizikai vagy érzelmi szükségleteit, és amivel súlyos kárt okozhat a gyermeknek (Bland és mtsai, 2018).

A fentiekhez kapcsolódóan fontos megjegyezni, hogy leggyakrabban fizikai és érzelmi bántalmazásokról olvashatunk a kutatásokban (Benbenishty és mtsai, 2002b), amelyek leggyakrabban az osztálytermekben történnek meg, más diákok jelenlétében (Elbedour és mtsai, 1997), ami egyúttal felerősítheti azok negatív hatását is (Hunyady és mtsai, 2006).

A szisztematikus kutatás kérdései

Először is fontos, hogy feltérképezzük, milyen szisztematikus szakirodalmi áttekintések léteznek, amelyek érintik a bántalmazó pedagógusokat. A szisztematikus áttekintések többek között megmutatják azt is, hogy a tudományos közösség mennyire foglalkozik ezzel a jelenséggel. Ehhez kapcsolódnak a vizsgálat kutatói kérdései:

1. A nemzetközi szakirodalomban találunk-e szisztematikus áttekintéseket a pedagógusok bántalmazó magatartásával kapcsolatban?
2. A kutatás célja olyan tanulmányok feltérképezése, amelyek bántalmazó pedagógusok beszámolóira támaszkodva tárják fel a bántalmazás mögött meghúzódó személyi, helyzeti, intézményi, jogi, illetve társadalmi-kulturális tényezőket.
3. Találunk-e olyan kutatásokat, amelyek az elkövető pedagógusok oldalát vizsgálják?
4. Fontos azokat a kutatásokat beválogatni, amelyek nem csupán a bántalmazás előfordulásáról tesznek említést, hanem azonosították a bántalmazók magatartásához kapcsolódó személyi, helyzeti, szociokulturális tényezőket is. Ezek közé tartozhatnak a pedagógusok személyiségjegyei, nevelési nézeteik és módszereik, az iskolai klíma, valamint a társadalmi, kulturális normák.
5. Milyen személyi, helyzeti, illetve szociokulturális tényezők járulnak hozzá a pedagógusok bántalmazó magatartásához?

A kutatás módszere

A kutatás során a téma szakirodalmainak szisztematikus áttekintését végeztem, mely során a PRISMA (Page és mtsai, 2021) protokollt követtem, melynek célja, hogy világos, áttekinthető és reprodukálható legyen egy szisztematikus áttekintés vagy metaanalízis folyamata.

Szisztematikus irodalmi áttekintés a hazai és nemzetközi korpuszban

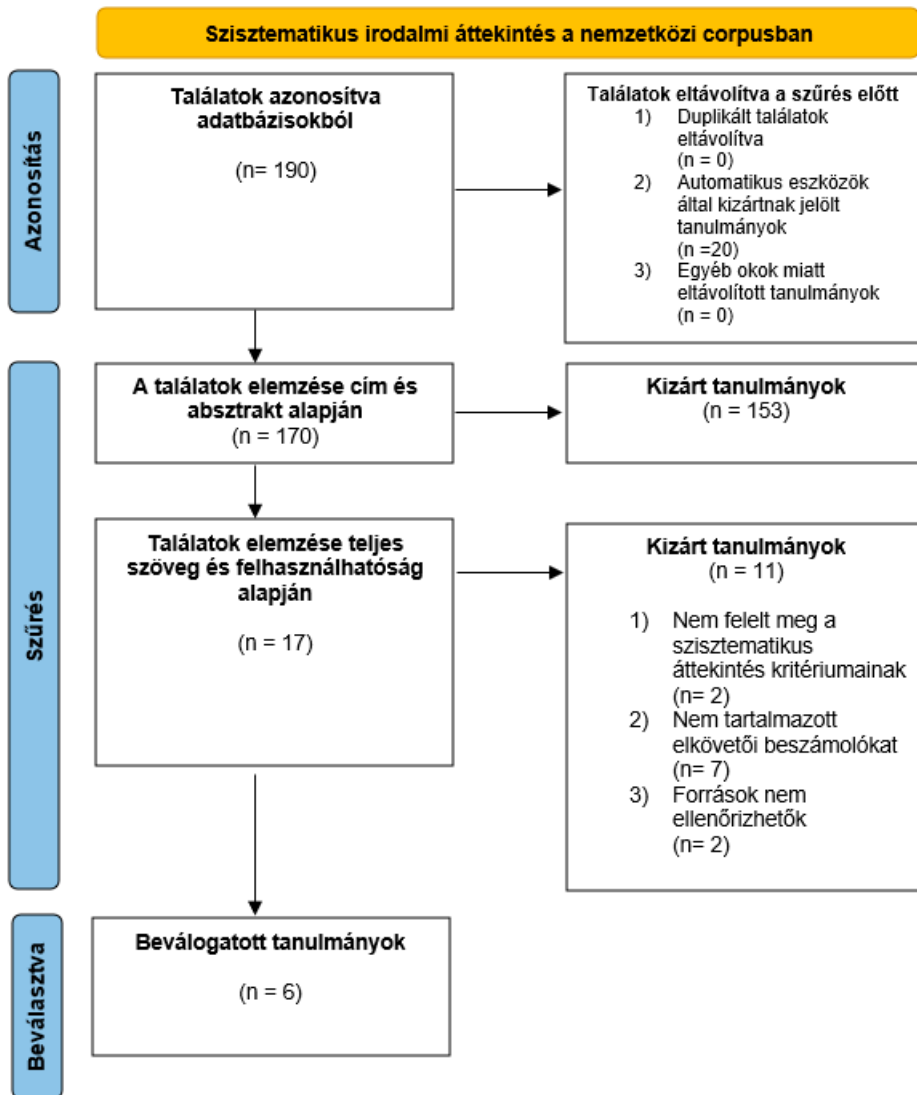
A jelen kutatásban a szisztematikus szakirodalmi áttekintés két fő szakaszra tagolódott. Először is a tanári bántalmazás témához már létező szisztematikus szakirodalmi áttekintéseket kerestem. A hazai diskurzus feltárását először az Arcanum adatbázisában, illetve a MATARKA EPA keresőszoftverének segítségével végeztem el a következő kulcsszavakkal: „testi fenytés*”, „bántalmazás*”, „érzelmi bántalmazás*”, „lelki bántalmazás*”, „szexuális bántalmazás*”, „fizikai bántalmazás*”, „fekete pedagógia*”, „bántalmazó pedagógus*”, „bántalmazó tanár*”, majd az *Új Pedagógiai Szemle, Educatio, Iskolakultúra, Magyar Pedagógia, Neveléstudomány* folyóiratok kulcsszavak szerinti áttekintésével folytattam. Azonban a kutatás céljának megfelelő tanulmányokat nem találtam, így a nemzetközi diskurzus írásait kellett mélyebben megvizsgálnom.

A nemzetközi diskurzus feltárását a Scopus adatbázisban végeztem. A keresést 2025. augusztus 20-án hajtottam végre. A témában először szakirodalmi áttekintéseket kerestem a következő kulcsszó-kombinációval: (teacher* OR educator* OR principal* OR director*) AND (physical* OR verbal* OR psychological* OR emotional* OR sexual* OR corporal*) AND (violence* OR abuse* OR maltreatment* OR aggression* OR assault* OR bullying* OR victimization* OR punishment* OR neglect* OR misconduct* OR mistreatment*) AND (systematic* OR scoping*) AND (review* OR „literature review”) AND (child* OR student* OR pupil*). A beválogatás során a következő kritériumokat alkalmaztam:

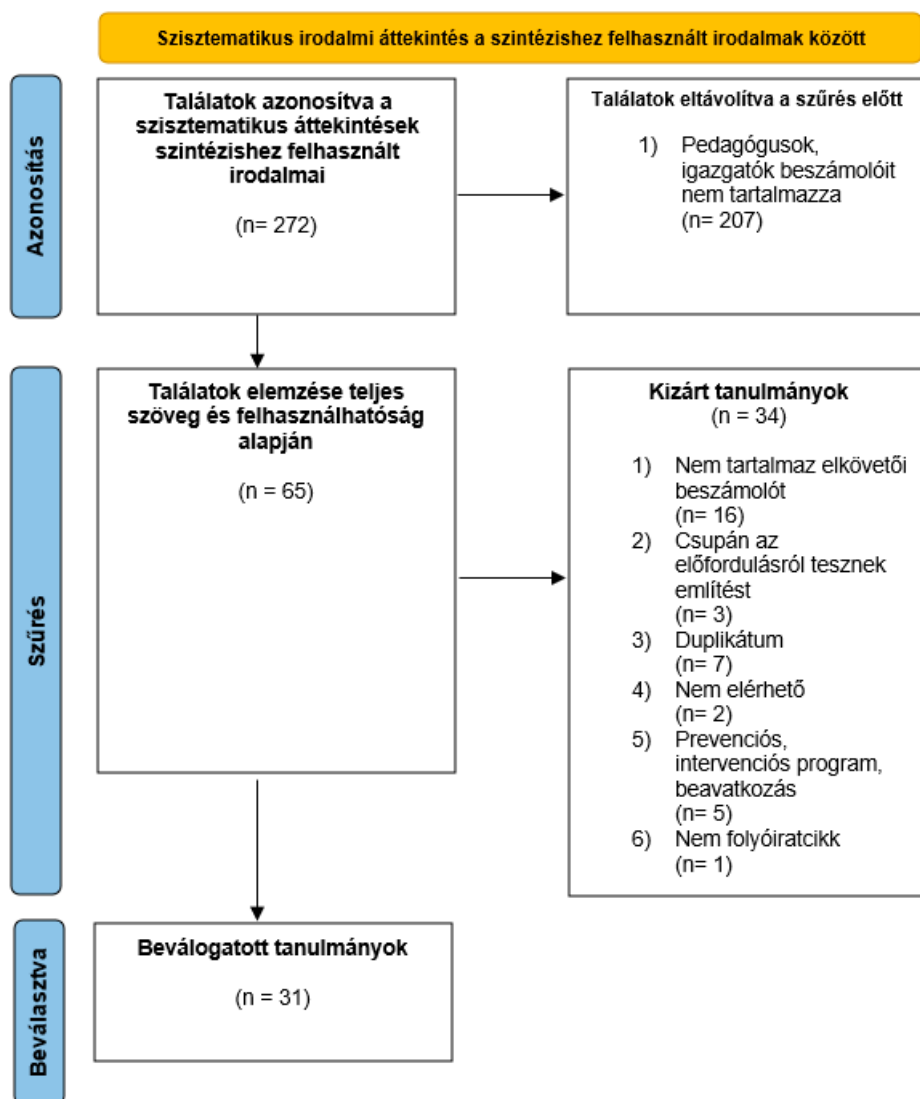
6. A cikk szisztematikus vagy scoping review, vagy metaanalízis.
1. A gyermekekkel, tanulókkal szembeni bántalmazás legalább egy formáját (fizikai, érzelmi, szexuális bántalmazás, illetve elhanyagolás) vizsgálja. Nem tartoznak ide azok az áttekintések, amelyek elsődlegesen prevenciós vagy intervenciós program bemutatására vagy értékelésére fókuszálnak.
2. A vizsgálat a pedagógusok által – egyedülként vagy más elkövetői csoportok mellett – elkövetett cselekményekre is kiterjed. A felsőoktatásban előforduló esetek nem képezik a vizsgálat tárgyát.
3. A keresés során kizárólag angol nyelvű, lektorált folyóiratokban megjelent cikkeket vettem figyelembe.

A felsoroltakon kívül nem alkalmaztam további korlátozásokat. A keresés során összesen 190 tanulmányt azonosítottam, amelyek közül 20-at az automatikus szűrőeszközök kizártak jelölték. A fennmaradó 170 írás címének és absztraktjának áttekintése után a beválogatási kritériumok alapján 17 tanulmányt vontam be részletes adatelemzésbe. A kiválasztott tanulmányok teljes szövegét elemeztem, egyrészt ellenőrizve, hogy a beválogatási kritériumok valóban teljesülnek, másrészt a felhasználhatóság szempontjából, vagyis, hogy az áttekintések szakirodalmi szintézisükben felhasználtak-e olyan vizsgálatokat is, amelyek az elkövető pedagógusok beszámolóira épülnek (ez utóbbi kritériumot az SLR-ek előzetes szűrésénél nem alkalmaztam, mivel az absztraktból nem derült ki). A teljes szöveges átvizsgálást követően összesen 11 tanulmányt zártam

ki: kettőt azért, mert nem szisztematikus szakirodalmi áttekintések voltak, hetet azért, mert nem tartalmaztak elkövetői beszámolókat, két tanulmányt pedig azért zártam ki, mert hivatkozási rendszerük nem volt egyértelmű, így a releváns forrásokat nem lehetett pontosan azonosítani és visszakeresni. Végül hat szakirodalmi áttekintés felelt meg a beválogatási kritériumoknak (Talmon és mtsai, 2023; Barchi és Abinader, 2024; Gusfre és mtsai, 2023; Scharpf és mtsai, 2022; Heekes és mtsai, 2020; Lokot és mtsai, 2020). Ezek az áttekintések kiemelkedők nemcsak keletkezési idejüket tekintve (ugyanis meglehetősen friss munkáknak számítanak), de emellett a vizsgálati területek is sokszínűek, illetve a szisztematikus irodalmi áttekintések során felhasznált adatbázisok és folyóiratok széles köre miatt is (pl. PubMed, PsycINFO, PsycARTICLES, Web of Science, ERIC, SCOPUS, ProQuest).



1. ábra. A szűrési protokoll lépései (Page és mtsai, 2021) (saját szerkesztés)



2. ábra. A szűrési protokoll lépései (Page és mtsai, 2021) (saját szerkesztés)

Szisztematikus irodalmi áttekintés a szintézishez felhasznált irodalmak között

A szakirodalom feltárásának második fázisában a hat beválogatott szisztematikus áttekintésben (Talmon és mtsai, 2023; Barchi és Abinader, 2024; Gusfre és mtsai, 2023; Scharpf és mtsai, 2022; Heekes és mtsai, 2020; Lokot és mtsai, 2020) felhasznált, a szakirodalmi szintézisekhez bevont tanulmányokat vizsgáltam meg. Lényegében ezek az áttekintések szolgáltattak további elemzésem „adatbázisaként”. A hat összegző írás a szakirodalmi szintézishez összesen 272 tanulmányt használt fel. Első lépésként szűkítettem a tanulmányok körét, és csak azokat vettem figyelembe, amelyek mintájában pedagógusok, igazgatók is

szerepeltek, így a további elemzéshez 65 tanulmány maradt, amelyek között az alábbi kritériumok szerint válogattam:

1. A tanulmány tartalmazza tanárok, igazgatók vagy más pedagógusok olyan beszámolóit, amelyekben elismerik, hogy bántalmazták a diákjaikat. Az igazgatók válaszai-ban elegendő az is, hogyha intézményükben előfordul ilyen gyakorlat. A felsőokta-tásban előforduló esetek nem képezik a vizsgálat tárgyát.
2. Legalább egy olyan egyéni (pl. attitűdök) vagy szituációs (pl. stresszhelyzet) vagy szociokulturális (pl. normák, iskolai klíma, jogi szabályozások) tényezőt is vizsgált, vagy ilyenre a válaszok alapján fény derült, amely hozzájárulhatott a bántalmazás-hoz.
3. Nem tartoznak ide azok a tanulmányok, amelyek prevenciós vagy intervenciós program bemutatására vagy értékelésére fókuszálnak.
4. Angol nyelvű, lektorált folyóiratban megjelent cikk.

Összesen 34 tanulmányt zártam ki: tizenhatot azért, mert nem tartalmaztak elkövetői beszámolót, hármát azért, mert csupán az előfordulásról tettek említést, hét duplikátum volt, kettő nem volt elérhető, öt tanulmány a pedagógusokra irányuló prevenciós vagy intervenciós programot, beavatkozást mutatott be, egy pedig azért került kizárássra, mert nem folyóiratcikk volt. Végül 31 tanulmány felelt meg a beválasztási kritériumoknak.

Eredmények

A tanulmányok jellemzői

A szakirodalmi szintézisbe összesen 31 tanulmány került bevonásra, amelyek 1983 és 2019 között jelentek meg. A legtöbb kutatás Afrikában (Devries és mtsai, 2014; Agbenyega, 2006; Ajowi és Simatwa, 2010) és az Egyesült Államokban (Bogacki és mtsai, 2005; Twemlow és Fonagy, 2005; Rust és Kinnard, 1983) született, de találhatók írások Európából (Hepburn, 2000), Ausztráliából (Montuoro és Mainhard, 2017; Riley és mtsai, 2010), a Közel-Keletről (Khoury-Kassabri, 2012), Ázsiából (Cheruvalath és Tripathi, 2015), a Karib-térségből (Bailey és mtsai, 2014) és Kanadából (Moulden és mtsai, 2007) is. Vagyis a vizsgálatok eltérő kulturális kontextusban készültek. A bevont tanulmányok vizsgálatainak többségében csak pedagógusokat kérdeztek meg (Twemlow és Fonagy, 2006; Cheruvalath és Tripathi, 2015; Khoury-Kassabri, 2012; Montuoro és Mainhard, 2017; Rust és Kinnard 1983), de végeztek olyan vizsgálatokat is, amelyekbe a diákokat is bevonták (Agbenyega, 2006; Ssenyonga és mtsai, 2019; Feinstein és Mwahombela, 2010), és készültek olyan kutatások is, amelyekben igazgatókat is megszólaltattak (Bailey és mtsai, 2014; Grossman és mtsai, 1995; Rose, 1984; Han, 2011; Han, 2014). A beválogatott tanulmányok kutatásainak döntő többségében kérdőíves vizsgálatokat végeztek (Rust és Kinnard, 1983; Ssenyonga és mtsai, 2019; Hecker és mtsai, 2018; Devries és mtsai, 2014; Bogacki és mtsai, 2005), de akadtak interjú adatfelvételek is (Hepburn 2000), illetve egyes vizsgálatok kevert módszertannal dolgoztak (Bailey és mtsai, 2014; Feinstein és Mwahombela, 2010; Agbenyega, 2006). Külön figyelmet érdemel, hogy két kutatásban etnográfiai megközelítéssel vizsgáldottak (Archambault, 2009; Humphreys, 2008), mely révén egyedülálló módon tették lehetővé a bántalmazás mélyebb, kulturális kontextusba ágyazott megértését.

*A vizsgálat eredményei és azok
feldolgozásának menete*

Ha a pedagógusokat kívánjuk vizsgálni, fontos figyelembe venni mindazokat a tényezőket, amelyek befolyással bírhatnak magatartásukra. Scharpf és munkatársai (2023) rámutattak arra, hogy a jövőbeli vizsgálatokban érdemes lenne a bántalmazás jelenségét rendszerszerű megközelítésben szemlélni. E megfontolás mentén a tanulmányok eredményeit kódoltam, különböző vizsgálati horizontokat alapul véve, ami lehetővé tette az eredmények több szinten történő értelmezését. Az agresszió elemzésénél az Általános Agresszió Modell (*General Aggression Model*, GAM) személyi és helyzeti tényezők dichotómiáját alkalmaztam (Allen és mtsai, 2018). A jelenség megértéséhez elengedhetetlen figyelembe venni azt a szociokulturális környezetet is, amelyben történik a bántalmazás. A szociokulturális tényezőket három részben vizsgáltam. Egyrészt az iskolai klímát, amelyet az iskola által megfogalmazott normák és célok, a pedagógiai munka minősége, valamint az iskola tagjainak attitűdjei, kapcsolatai és azok minősége határoznak meg (Széll, 2018). Másrészt az adott kontextus jogi szabályozását. Ez alatt azokat a törvényi előírásokat, rendeleteket, belső szabályzatokat és hivatalos intézkedéseket értem, amelyek meghatározzák az iskola működésének kereteit, a pedagógusok és tanulók jogait és kötelezettségeit, és hatással vannak az intézményi működésre és gyakorlatokra. Harmadrészt a tágabb kulturális környezetet, ami (most elsősorban) a társadalmi normákat, az ezeket alátámasztó értékeket és hiedelmeket, valamint a vallást foglalja magában (Andorka, 2003).

Riley és kutatótársai (2010) felmérésükben azt vizsgálták, hogyan magyarázzák a válaszadó tanárok a diákokkal szembeni agressziójukat. Ehhez három megközelítést kínáltak fel a résztvevőknek. Az eredmények szerint a tanárok 42%-a az attribúciós elméletet támogatta, azaz agressziójukat leginkább a diákok neveltetésével, viselkedésével vagy személyiségével indokolták. 34%-uk azért alkalmazott agressziót, mert azt hatékonynak vélték a diákok fegyelmezésére, míg 33%-uk a kötődésemélet alapján indokolta, vagyis agressziójukat a diákokkal való kapcsolatuk nehézségeire vezették vissza. Ugyanakkor 14%-uk mindhárom megközelítést egyidejűleg támogatta, míg 27%-uk elutasította mindhárom magyarázó elméletet.

Személyi tényezők

Ahhoz, hogy megértsük, miért bántalmazhatják a pedagógusok a diákjaikat, érdemes a pedagógus egyéni tényezőinek vizsgálatával kezdeni, hiszen személyiségiyei, tudásstruktúrái és korábbi tapasztalatai alapvetően alakítják viselkedésüket a tanteremben.

Több vizsgálat is rámutatott arra, hogy azok a pedagógusok, akik diákjaikat bántalmazták, gyakran maguk is elszenvetői voltak gyermekkorukban bántalmazásnak (Twemlow és mtsai, 2006; Rust és Kinnard, 1983; Mayisela, 2018). Nem csupán a gyermekkor bántalmazás jelent rizikótényezőt. Merril és munkatársai (2017), illetve Devries és munkatársai (2014) kutatásaikban azt találták, hogy azok, akik áldozatai voltak párkapcsolati

erőszaknak (*Intimate Partner Violence*, IPV), nagyobb eséllyel alkalmaztak erőszakot diákokkal szemben. Kiderült az is, hogy azok a pedagógusok, akik másokkal szemben is erőszakosak voltak, diákjaikkal szemben is nagyobb valószínűséggel alkalmaztak erőszakot (Devries és mtsai, 2014; Merril és mtsai, 2017).

Riley és kutatótársai (2010) felmérésükben azt vizsgálták, hogyan magyarázzák a válaszadó tanárok a diákokkal szembeni agressziójukat. Ehhez három megközelítést kínáltak fel a résztvevőknek. Az eredmények szerint a tanárok 42%-a az attribúciós elméletet támogatta, azaz agressziójukat leginkább a diákok neveltetésével, viselkedésével vagy személyiségével indokolták. 34%-uk azért alkalmazott agressziót, mert azt hatékonynak vélték a diákok fegyelmezésére, míg 33%-uk a kötődésemélet alapján indokolta, vagyis agressziójukat a diákokkal való kapcsolatok nehézségeire vezették vissza. Ugyanakkor 14%-uk mindhárom megközelítést egyidejűleg támogatta, míg 27%-uk elutasította mindhárom magyarázó elméletet. Ekanem és Edet (2013) vizsgálatukban arra kérték a tanárokat, hogy különböző fegyelmezési módszereket értékeljenek aszerint, mennyire tartják azokat hatékonyak. A válaszadók a testi fenytést és annak bizonyos formáit értékelték a leghatékonyabbnak. Kennedy (1995) kutatási eredményeit olvasva azt láthatjuk, hogy azok, akik gyakran alkalmazzák a testi fenytést, hatékonyabbnak is ítélték meg azt.

Több vizsgálat eredményeiben is (Hepburn 2000; Mayisela, 2018; Cheruvalath és Tripathi, 2015; Agbenyega, 2006) olvashatunk arról, hogy egyes pedagógusok úgy vélik, hogy nem képesek másként, csak az erőszakos módszerekkel kezelni a diákokat. Ez egyfelől abból is adódhat, hogy hiányos a pedagógiai repertoárjuk. Ez látszik Cheruvalath és Tripathi (2015) tanárok körében végzett kutatásának eredményei alapján is, ahol válaszadók több okból alkalmazhatták a testi fenytést, ugyanis egyrészt néhányan úgy vélték, hogy ez az egyetlen módja a fegyelmezésnek, másrészt azok, akik alkalmazták, többnyire nem rendelkeztek megfelelő pedagógiai ismeretekkel. A Mayisela (2018) interjúiban részt vevő tanárok úgy vélték, hogy a testi fenytéssel jobb teljesítményre ösztönzik diákjaikat. Rust és Kinnard (1983) kutatásukban amellett, hogy többnyire az elkövetők nevelési módszereik terén korlátozottak voltak, azt is találták, hogy azok, akik fizikailag bántalmazták diákjaikat, általában kevesebb tapasztalattal rendelkeznek a pályán, gyakran előfordult az is, hogy őket is érte iskolás éveik alatt testi fenytés, továbbá hajlamosabbak voltak a zárt gondolkodásra, emellett érzelmileg labilisabbak, szorongóbbak (magas szintű neuroticizmus) és impulzívabbak is lehetnek. Végül akadtak olyan elkövetők is, akik szexuális indítatásból cselekedtek (Moulden és mtsai, 2007).

A kiegészítés is jelentős problémát jelent. Pár közelmúltbeli vizsgálat (Ssenyonga és mtsai, 2019; Hecker és mtsai, 2018) során azt találták, hogy azok a pedagógusok, akik magas szintű stresszt és kiegészítést tapasztaltak, hajlamosak voltak arra, hogy fizikailag és érzelmileg is bántalmazták diákjaikat. Kiemelkedő jelentőséggel bír az is, hogy a pedagógusnak milyen elképzelései vannak a nevelésről és milyen nevelési módszereket tart elfogadhatónak. Úgy tűnik, hogy azok a pedagógusok, akik pozitív attitűddel rendelkeznek az erőszakos nevelési módszerek iránt, hajlamosak arra, hogy diákjaikat bántalmazzák (Khoury-Kassabri, 2012; Bogacki és mtsai, 2005; Merril és mtsai, 2017; Ssenyonga és mtsai, 2019).

Khoury-Kassabri (2012) kutatásában azt találta, hogy a pedagógusok alacsonyabb szintű észlelt énhatékonysága, valamint a verbális vagy fizikai erőszakkal szembeni pozitív attitűd összefüggött azzal, hogy gyakrabban éltek erőszakkal diákjaikkal szemben. Bogacki és munkatársai (2005) vizsgálatuk során erős pozitív korrelációt találtak a diákok feletti kontrollról alkotott nézetek (*Pupil-control Ideology*, PCI) és a testi fenytéshez fűződő attitűdök között, emellett a tekintélyelvűség és a testi fenytéssel kapcsolatos attitűdök között is hasonlóan erős pozitív kapcsolatot találtak. Montuoro és Mainhard (2017) kutatásukban azt találták, hogy az alacsony gondozói válaszkészség, a diákok

viselkedésének provokatívnak észlelése és az alacsony szintű önkontroll mind közvetlenül növelték az agresszió esélyét. Emellett soros közvetítő hatást is kimutattak, ahol az alacsony gondozói válaszkészség a provokációészlelésen és a csökkent önkontrollon keresztül vezetett végül agresszióhoz.

Helyzeti tényezők

Mint láthattuk, a pedagógus számos személyi tényezője jelenthet rizikót, azonban az, hogy ez bántalmazásban nyilvánul-e meg, leginkább a diákokkal való interakciójában dől el.

Agbenyega (2006) kutatása szerint a tanárok leggyakrabban a gyengén teljesítő diákokat büntették. A Montuoro és Mainhard (2017), valamint Riley és munkatársai (2010) kutatásában részt vevő tanárok a diákok helytelennek ítélt viselkedése miatt alkalmaztak agresszív fellépést. Feinstein és Mwahombela (2010) vizsgálatában a pedagógusok különböző okokat neveztek meg a testi fenytés alkalmazására. A leggyakrabban a tanulók nem megfelelő viselkedését említették (56%), ezt követte az óráról való késés (19%), a gyenge tanulmányi teljesítmény (15%), valamint a rendezetlen megjelenés (10%). Emellett előfordult az is, hogy a pedagógusok szülők kérésére alkalmazták a testi fenytést (Grossman és mtsai, 2005; Agbenyega, 2006).

Szociokulturális kontextus

A szociokulturális környezet vizsgálatát célszerű az intézményi klímával kezdeni. A Rose (1984) vizsgálatában részt vevő igazgatók többsége úgy érezte, hogy a testi fenytéssel iskolájukban hatékonyan képesek fenntartani a fegyelmet, csökkenteni a tanulók viselkedési problémáit, megőrizni a tanári morált, valamint demonstrálni támogatásukat a tanárok irányába. Atilés és munkatársai (2017) vizsgálati eredményei alapján az látszik, hogy azokban az iskolákban, ahol az igazgató engedélyezte a testi fenytést, a tanárok gyakrabban alkalmaznak büntetést, mint azokban az intézményekben, ahol ez nincs engedélyezve. Grossman és munkatársai (1995) vizsgálatában az igazgatók 63%-a úgy vélte, hogy a testi fenytés hatékony eszköz a tanulók fegyelmezetlenségének csökkentésére, és 93%-uk szerint rövid és hosszú távon egyaránt eredményes. Mindezek mellett arra is fény derült, hogy azok az igazgatók, akik iskolájukban ténylegesen alkalmazták a testi fenytést, nagyobb arányban tartották azt hatékonynak. Little és Akin-Little (2008), valamint Twemlow és Fonagy (2005) vizsgálatában több tanár is arról számolt be, hogy kollégáik is rendszeresen bántalmazták a diákokat. A testi fenytés alkalmazását más kutatások is összekapcsolták az iskolai fegyelmezés tágabb problémáival. Nickerson és Spears (2007) kutatásukban az igazgatók válaszai alapján azt találták, hogy a testi fenytést az iskolai erőszak kezelésében használták. Ajowi és Simatwa (2010) kutatásából az is kiderült, hogy a tanácsadói rendszer gyakran forráshiányos, kevés szakemberrel működik, valamint a válaszadók úgy vélték, hogy a diákok sem veszik komolyan. Így ez alapján úgy tűnik, hogy a testi fenytést használják a fegyelmi problémák kezelésére, és tanácsadás sokszor csak a büntetés után, utólagos igazolásként jelent meg. Twemlow és munkatársai (2006) kutatási eredményei rámutattak arra, hogy a bántalmazás gyakran kölcsönös jelenség lehet, ugyanis kutatásuk szerint azok a tanárok, akik bántalmazták tanítványaikat, gyakrabban számoltak be arról, hogy diákjaik is bántalmazták őket.

Végezetül, a bemutatott tényezők az adott kulturális kontextusba ágyazódnak, amely jelentős hatást gyakorol a pedagógusok attitűdjeire, az intézmények működésére és a jogalkotásra. Vagyis a jogi környezet így részben tükrözi az adott társadalom értékeit is.

Több országban a vizsgálatok idején a testi fenyítés jogilag engedélyezett volt (országos, regionális vagy intézményi szinten), így az a nevelési gyakorlat részeként jelent meg például az Egyesült Államokban (Han, 2011; Han, 2014; Bogacki és mtsai, 2005; Atilés és mtsai, 2017; Little és Akin-Little, 2008; Grossman és mtsai, 1995), több afrikai országban (Feinstein és Mwahombela, 2010; Agbenyega, 2006; Hecker, 2018), valamint a Karib-térségben (Trinidad és Tobago kivételével) (Bailey és mtsai, 2014) is. Más esetben pedig úgy tűnt, hogy a tiltó iránymutatások hiánya is hozzájárulhatott a bántalmazáshoz (James, 1994). Azonban az erőszakos módszerek tiltása nem akadályozta meg azt, hogy előforduljanak ilyen esetek (Cheruvalath és Tripathi, 2015; Mayisela, 2018; Khoury-Kassabri, 2012; Ssenyonga és mtsai, 2019). Humhpreys (2008) Botswanában végzett vizsgálatában a fiúk és lányok fegyelmezésére eltérő előírások vonatkoztak, amelyek háttérben elsősorban a fiúk nagyobb fizikai erejére vonatkozó, biológiai alapú megfontolások álltak. Emellett a lányok fegyelmezésére kizárólag az iskola igazgatója rendelkezett felhatalmazással, míg más tanárok esetében ez nem volt megengedett. Számos esetben a jogi szabályozás a testi fenyítést kifejezetten az iskola igazgatójának hatáskörébe utalta (Feinstein és Mwahombela, 2010; Bailey és mtsai, 2014).

Archambault (2009) kutatásában a tanárok a testi fenyítést az afrikai kultúra és identitás szerves részének tekintették, amely egyben határvonalat jelentett nekik a nyugati befolyással szemben a gyermeknevelésben. A vizsgálatban részt vevő egyik tanár például így nyilatkozott: „Persze, hogy alkalmazzuk, hiszen afrikaiak vagyunk!” Feinstein és Mwahombela (2010) kutatásuk során is hasonlókat találtak. Ők Tanzániában végzett vizsgálatuk során azt találták, a testi fenyítés használata mélyen beágyazódott a kultúrába, és a fizikai büntetést gyakran a nők és a gyerekek nevelésének egyik fő eszközének tekintették. A Bailey és munkatársai (2014) kutatásában megszólaló igazgatók többsége hangsúlyozta, hogy a testi fenyítés használata a karibi kultúra része, amelynek eltörlése szerintük a diákok feletti kontroll gyengüléséhez vezetne. Cheruvalath és Tripathi (2015) Indiában tanárok körében végzett kutatásának eredményei alapján pedig azt láthatjuk, hogy kulturálisan elfogadott, hogy az idősebbnek joga van megbüntetni a fiatalot. Az is gyakori volt, hogy a bántalmazás a vallás révén nyert igazolást. Agbenyega (2006) Ghánában történt vizsgálatában a válaszadó pedagógusok gyakran idéztek bibliai idézeteket a testi fenyítés indoklásához. Ez rajzolódott ki Mayisela (2018) Dél-Afrikában végzett kutatásából is, ahol szintén a vallás adott igazolást arra, hogy testi fenyítést alkalmazzanak.

Diszkusszió

Az eddigi eredmények rávilágítottak arra, hogy a bántalmazó pedagógusok viselkedését személyi, helyzeti, illetve szociokulturális tényezők egyaránt alakítják. A tanulmány következő része áttekinti azokat a tematikus csomópontokat, ahol ezek a különböző tényezők leginkább kölcsönhatásba léphetnek egymással.

Kulturális normák

A gyermekekkel szembeni erőszakos nevelési módszereket nagymértékben befolyásolják a kulturális és vallási hiedelmek (Benbenishty és mtsai, 2002a). Azokban a kulturális kontextusokban, ahol a hatalmi távolság (*power distance*) magas (Hofstede, 2011), a hierarchikus viszonyokat a társadalom természetesnek tekinti, így a különböző tekintélyszemélyek (pl. tanárok) erőszakos viselkedését kevésbé kérdőjelezhetik meg (Geiger, 2017; Chen és Wei, 2011b; Lee, 2015). Azokban a kulturális kontextusokban, ahol a szülők körében elfogadottabb a testi fenyítés, az iskolai környezetben is gyakoribb

a fizikai fegyelmezés, hiszen a tanárok a „szülő helyetteseként” (*in loco parentis*) lépnek fel (Benbenishty és mtsai, 2002a).

Bizonyos keresztény közösségekben a testi fenyítést „a gonosz kiűzésének” módjaként értelmezik (Hyman, 1990), illetve egyes vallási közösségekben, ahol a szent szövegeket (pl. Példabeszédek 13:24: „aki kíméli a vesszőt, gyűlöli a fiát”) szó szerint értelmezik, jellemzően erősebb a fizikai fenyítés elfogadottsága (Osborne, 1996; Herold, 2001). Csakugyan fontos számításba venni azt is, hogy azokban a társadalmakban, ahol az erőszak bizonyos helyzetekben társadalmilag elfogadott, nagyobb a valószínűsége annak, hogy az „átgyűrűzik” (*cultural spillover*) más kontextusokba is (Straus, 2010), így az a tanár-diák interakció során is megjelenhet. Mindezek a kulturális normák jelentős hatást gyakorolhatnak a törvényhozásra is, vagyis, ha a testi fenyítés jogilag engedélyezett, akkor gyakrabban is alkalmazhatják azt a gyermeknevelés során (Straus, 2010).

A kulturális kontextus továbbá jelentős mértékben befolyásolja az egyén pozitív vagy negatív viszonyulását a testi fenyítéshez (Atilés és mtsai, 2017; Klevens és mtsai, 2019; Taylor és mtsai, 2011). Ez lényeges szempont, hiszen az erőszakkal kapcsolatos pozitív attitűd fontos előrejelzője lehet annak, hogy a pedagógus maga is erőszakot alkalmazzon (Khoury-Kassabri, 2012; Khoury-Kassabri és mtsai, 2014; Masath és mtsai, 2021).

A bántalmazással szemben megengedő kulturális, intézményi vagy családi közegben, vagy akár a bántalmazást egyébként tiltó környezetben, gyermekkorban átélt bántalmazás szintén a bántalmazói attitűd prediktorának bizonyult (Gagne és mtsai, 2007). Ezzel kapcsolatban több vizsgálat is rámutatott ugyanakkor arra, hogy minél súlyosabb bántalmazást éltek át a személyek gyermekkorukban, annál elutasítóbbak voltak a testi fenyítéssel kapcsolatban, szemben azokkal, akik ennek enyhébb formáit tapasztalták (Ateah és Parkin, 2002; Gagne és mtsai, 2007).

Nevelési nézetek

Több fent ismertetett kutatásban (Ekanem és Edet, 2013; Mayisela, 2018; Cheruvalath és Tripathi, 2015; Feinstein és Mwahombela, 2010) olvashattunk arról, hogy a pedagógusok az erőszakos módszerekre (különösen a testi fenyítésre) motivációs eszközként tekintettek, vagy nem találtak más utat a helyzetek kezelésére, de mindenesetre hatékonynak vélték azt. Az elmúlt évtizedek kutatásai azonban nem igazolják ezt a tévképzetet a jutalmazással és büntetéssel generált motivációról. Épp ellenkezőleg: a kutatások szerint a külső, elvárt és kézzelfogható jutalmak hosszú távon aláássák a belső motivációt, mivel a tanulók figyelmét a belső elköteleződésről, illetve érdeklődésről a külső elvárások,

*A gyermekekkel szembeni erőszakos nevelési módszereket nagymértékben befolyásolják a kulturális és vallási hiedelmek. Azokban a kulturális kontextusokban, ahol a hatalmi távolság (power distance) magas, a hierarchikus viszonyokat a társadalom természetesnek tekinti, így a különböző tekintélyszemélyek (pl. tanárok) erőszakos viselkedését kevésbé kérdőjelezhetik meg. Azokban a kulturális kontextusokban, ahol a szülők körében elfogadottabb a testi fenyítés, az iskolai környezetben is gyakoribb a fizikai fegyelmezés, hiszen a tanárok a „szülő helyetteseként” (*in loco parentis*) lépnek fel.*

elismerések felé terelik, ezáltal meglehetősen gyengítve a tanulás iránti természetes kíváncsiságot és örömet (ld. bővebben: Kagan és Kagan, 2009). Vagyis itt arról van szó, hogy a tanuló minek tulajdonítja, miképpen, és milyen indokokkal képes igazolni cselekedeteit. Másrészt, ha a jutalom vagy a büntetés elmarad, vagy a jutalmazó-büntető fél nincs a közelben, az adott (korábban büntetett) viselkedés gyakran visszatér (Gordon, 2001). Továbbá, a gyermek könnyen elsajátíthatja azt a mintát, hogy kapcsolataiban ő maga is alkalmazhat erőszakot. Vagyis a jutalmazó-büntető nevelési felfogás ellentmond annak a célnak, miszerint az iskolának a belső motiváció előhívására kellene törekednie. Amennyiben a diákok a jutalom reményében vagy a büntetéstől való félelem miatt tanulnak, nem saját belső indíttatásukat követik, hanem külső kényszereknek engedelmeskednek. A jutalmazás-büntetés koncepció tehát csupán látszólag tűnik működőképesnek. Ráadásul, most a bántalmazás szempontjából személve a dolgot, ha a pedagógusok a jutalmazó-büntető nevelési keretrendszerben gondolkodnak, amelyben a büntetés célja a motiválás, a jutalmazó-büntető hatalom könnyebben eljuthat a fizikai, érzelmi erőszak alkalmazásáig, mivel ebben a keretben mozog (Gordon, 2001).

A pedagógusok diákokról alkotott elképzelései is szerepet játszhatnak a bántalmazó viselkedés megjelenésében. A tanárok elképzelése a diákok feletti kontroll mértékéről egy spektrumot rajzol ki, amely a tekintélyelvű, fegyelmező (*custodial*) végponttól az emberközpontú, demokratikus (*humanistic*) végpontig terjed (Hoy, 2001). A skála tekintélyelvű végpontján a pedagógusok a rendre, engedelmességre és a fegyelmezésre helyezik a hangsúlyt, gyakran büntető intézkedésekkel irányítva a diákok viselkedését. Ezzel szemben az emberközpontú pontján a pedagógusok a diákok önállóságát, felelősségvállalását és önszabályozását támogatják, ösztönözve a nyitott kommunikációt és a kölcsönös tiszteletet (Leppert és Hoy, 1972; Hoy, 2001). Az, hogy mennyire lesz valaki kontrolláló, függ egyrészt a pedagógus személyiségbéli tényezőitől (Bogacki és mtsai, 2005), másrészt pedig az intézmény sajátosságai is erősen befolyásolják (Leppert és Hoy, 1972). Ez különösen fontos a bántalmazás szempontjából, hiszen azok a tanárok, akik a testi fenyegetést preferálják, jellemzően erős kontrolláló szemléletet követnek (Appleton és Stanwyck, 1996).

Stressz és érzelemszabályozás

Az előzőekben már volt szó az erőszak iránti pozitív attitűd meghatározó szerepéről, azonban az attitűdök önmagukban nem elegendők a bántalmazás előfordulásának magyarázatához (Fréchette és Romano, 2017). Ebben a kérdésben meghatározó tényezőként szerepel az érzelemszabályozás kérdése is (Durrant és mtsai, 2014), és miután a pedagóguspályát jelentős stresszhatásnak kitett foglalkozásként tartják számon (Johnson és mtsai, 2005; Pithers, 1995), ezért a stresszre fontos szervezőelvként is érdemes tekinteni.

A pedagógusok tartós stressznek való kitettsége számos negatív következménnyel járhat, hiszen ez a folyamatos megterhelés fokozatosan kimerítheti érzelmi és fizikai erőforrásaikat. Ezt a jelenséget Guseva Canu és munkatársai (2021) munkahelyi kiégésként írják le, amely a munkával kapcsolatos problémáknak való tartós kitettség következményeként alakul ki. Éppen ezért feltételezhető, hogy azok a tanárok, akik érzékenyebbek ezekre a stresszhelyzetekre, hajlamosabbak lehetnek arra, hogy fizikailag és érzelmileg kimerüljenek. Több kutatás (Mijakoski és mtsai, 2022; Chen és mtsai, 2024; Rolof és mtsai, 2022) is azt találta, hogy azok a tanárok, akik magas szintű neuroticizmussal rendelkeznek, fokozottabban ki vannak téve a kiégés veszélyének. A kiégés a bántalmazás szempontjából is releváns tényező, mivel a kiégett egyéneket gyakran jellemzi a klienssel (jelen esetben a diákkal) szembeni negatív attitűd (Freudenberger, 1974), és ezzel párhuzamosan a diák igényeire történő inadekvát reakciók megszaporodhatnak. Azonban az,

hogy a pedagógus nem reagál megfelelően a diákok igényeire, nem csak a kiégés negatív vonatkozásaiból adódhat, hanem ebben meghatározó szerepet játszhatnak a pedagógus énhatékonysággal kapcsolatos észlelései is.

Alacsony énhatékonyság esetén a pedagógus úgy érezheti, hogy érzelmi és szakmai erőforrásai nem elegendők egy meglehetősen kihívást jelentő, stresszes helyzet kezelésére, és védekező módon, akár agresszívan reagálhat a diákok viselkedésére, egyfajta védelmi reakcióként (Lewis és Riley, 2009). Ennek a másik oldala, mikor (magas énhatékonyság esetében) a pedagógusok az agresszív eszközöket tudatosan alkalmazzák, mert azokat hatékonynak, valamint eredményesnek tartják a diákokkal szemben (Lewis és Riley, 2009). Tehát a stressz és a kiégés, valamint, az énhatékonyságra vonatkozó észlelések olyan tényezők, amelyek jelentősen befolyásolhatják a pedagógusok érzelmszabályozását és viselkedését a tanulókkal való érintkezés során.

Az érzelmszabályozás kérdéskörét vizsgáló kutatások egy további aspektusa a gyermekkorai kötődési tapasztalatok hatása a pedagógus viselkedésére (Riley és mtsai, 2010; Montuoro és Mainhard, 2017). A gyermekkorai kötődési tapasztalatok (különösen az anyával vagy más gondozóval) alapvetően formálják azokat a belső munkamodelleket, amelyeket az egyén felnőttkorába is magával visz (Bowlby, 1969, Carver és Scheier, 2006). A korai kötődésmintázatok így a pedagógusok működésére is hatással lehetnek (Riley és mtsai, 2010). Az ebből a szempontból bizonytalan kötődésű tanárok talán azért is választhatják a pályát, mert gyermekként nem kaptak elegendő érzelmi támogatást, és tudattalan szinten arra törekednek, hogy diákjaik szeretete és elismerése révén pótolják ezt (Wright és Sherman, 1963). Ezek a pedagógusok érzékenyebbek lehetnek a diákok elutasítására vagy függetlenedésére, amit érzelmi elhagyásként élhetnek meg, és ez időnként agresszív reakciókat válthat ki, amelyek leginkább a pedagógus szeparációs szorongásának kezelését szolgálják, és leginkább tudattalan folyamatok eredményei (Bowlby, 1988; Riley és mtsai, 2010).

Ennek kiegészítő eleme (ami szintén a korai élményekben gyökerezik) a gondozói viselkedési rendszer (Montuoro és Mainhard, 2017), ez befolyásolja, hogyan reagál a pedagógus mások szükségleteire (George és Solomon, 2008; Bowlby, 1973). A bizonytalan kötődési mintával rendelkezők többnyire alacsony gondozói válaszkészséget mutatnak (Rholes és mtsai, 1999; Simpson és mtsai, 2002). A biztonságosan kötődők könnyen alakítanak ki közeli kapcsolatokat, és érzékenyen reagálnak mások szükségleteire (Kunce és Shaver, 1994), az elkerülő kötődésűek érzelmileg távolságtartók és bizalmatlanok, gyakran hidegen, elutasítóan reagálnak másokra (Shaver és mtsai, 2009), míg a szorongóan kötődőkben erős a másik iránti közelség vágya, de bizonytalanok mások szeretetében, ami túlzott bevonódáshoz, intenzív gondoskodáshoz és érzelmi distresszhez vezethet (Feeney és Noller, 1990; Kunce és Shaver, 1994; Shaver és mtsai, 2009). Erre mutat rá Riley (2013) vizsgálata is, ahol azt találta, hogy azok a tanárok, akik szorongó kötődési stílussal rendelkeznek, nagyobb valószínűséggel éreznek haragot a rendetlenül viselkedő diákok iránt, mint más tanárok. A kutatások alapján a bizonytalan kötődésű pedagógusok nehezebben birkózhatnak meg a diákokkal kapcsolatos, érzelmileg megterhelő helyzetekkel, és ezért hajlamosabbak lehetnek az agresszív reakciókra (Lewis és Riley, 2009). Ezeken felül a bizonytalan kötődés összefügg az alacsony szintű önkontrollal is (Calkins és Leerkes, 2011), melyet igazoltak fMRI-vizsgálatok is, amely során azt találták, hogy a bizonytalan kötődés hatására a prefrontális kéreg bizonyos területeinek hatékonysága csökken az önkontrollal kapcsolatos feladatok végrehajtása során (Moutsiana és mtsai, 2014; Warren és mtsai, 2010). Ez azért is fontos, mivel az alacsony szintű önkontroll erősen növeli az agresszív viselkedés megjelenését (Denson és mtsai, 2012).

Az eddigiek alapján körvonalazódhat, hogy a pedagógusok bántalmazó viselkedésének megértéséhez nem elegendő csupán egyetlen tényező vizsgálata, hanem érdemes lehet a probléma megértéséhez egy rendszerszemléletű megközelítést alkalmazni.

Kulturális	• Vallásos meggyőződések • Az erőszakos nevelési módszerek kulturális elfogadottsága
Jogszabályi	• Testi fenytés engedélyezése, országos, regionális, intézményi szinten
Intézményi	• Tanár-diák kapcsolat minősége • Kollégák attitűdjei (pl. testi fenytés elfogadottsága)
Személyi	• Kiegész • Bizonytalan kötődés • Pozitív attitűd az erőszakos nevelési módszerekhez • Alacsony önkontroll • Alacsony gondozói válaszkészség • Bántalmazottság (gyermekkori, felnőttkori) • Magas neuroticizmus • Énhatékonysággal kapcsolatos észlelések • Nem korszerű pedagógiai ismeretek, eszköztár • Zárt gondolkodás • Tekintélyelvűség

3. ábra. A pedagógus bántalmazó magatartásának háttértényezői (saját szerkesztés)

Összegzés, korlátok és lehetséges jövőbeli irányok

A szisztematikus irodalmi áttekintés alapján az látható, hogy bár több tanulmány is foglalkozik a pedagógusok bántalmazó magatartásával, ezek száma még mindig meglehetősen csekély. Különösen kevés olyan kutatás található, amely a jelenséget a pedagógusok nézőpontjából vizsgálja, és feltárja azokat a háttértényezőket, amelyek bántalmazó viselkedésüket alakítják. A nemzetközi vizsgálatok döntően a tanulók beszámolóira épülnek (Gusfre és mtsai, 2023; Scharpf és mtsai, 2023; Heekes és mtsai, 2022;), így az elkövetői nézőpont jellemzően háttérbe szorul. Ugyanakkor az elkövetők perspektívájának vizsgálata kiemelt jelentőséggel bír, mivel az elkövetővé válás megértése nélkül a hatékony beavatkozási stratégiák kidolgozása korlátozott maradhat (Barchi és AbiNader, 2024).

Így a tanulmány kísérletet tett arra, hogy a beválogatott írárok eredményeit meghatározott vizsgálati horizontok mentén rendszerezze, ezáltal egy rendszerszintű megközelítést kínálva a pedagógusok bántalmazó viselkedésének megértéséhez.

A szisztematikus áttekintés eredményei azt mutatják, hogy a pedagógusok bántalmazó viselkedése a személyi tényezők (pl. kiegész, az erőszak iránti pozitív attitűd), a helyzeti tényezők (pl. fegyvelmezési nehézségek), valamint a szociokulturális környezet (pl. kulturális normák, jogi szabályozás) kölcsönhatásában formálódik. Ha a személyi, helyzeti és szociokulturális tényezőket együttesen vizsgáljuk, valószínűsíthető, hogy kialakul egy átfogóbb kép a pedagógusok bántalmazó magatartásának hátteréről. Ez a kép azonban nem lehet teljes, hiszen számos korláttal kell számolnunk.

Elsőként fontos megjegyezni, hogy a kutatás elsősorban a fizikai bántalmazás és (némileg) az érzelmi bántalmazás jelenségeire irányult, azonban a szexuális bántalmazás és az elhanyagolás formái ezúttal nem kerültek részletes elemzésre. Ezek a területek

további kutatásokat igényelnek a jövőben. Másrészt, noha a beválogatás során a legfrissebb szakirodalmi áttekintéseket és ezek háttérforrásait elemeztük, nem zárható ki, hogy további releváns kutatások kimaradtak. A bevont tanulmányok részben eltérő kontextusokban végezték vizsgálataikat (döntően Afrikából és Amerikából), ami korlátozza az eredmények általánosíthatóságát a hazai viszonyokra. Ugyanakkor ez azt is jelzi, hogy más földrajzi régiók is további vizsgálatokat igényelnek. A kontextusok mélyebb feltárásán túl akadtak még további kérdések is, amelyeket a jövőben érdemes lehet vizsgálni. Ezek közül kiemelkedő jelentőséggel bír annak a vizsgálata, hogy az elkövető pedagógusokat milyen élmények és hatások érthették pályaválasztásuk előtti időszakukban, illetve pályaszocializációjuk során. Ezek megismerése segíthetne megérteni azokat a mintázatot, amelyek a későbbi bántalmazó viselkedés kockázatát növelhetik, és így a megelőzés szempontjából a tanárképzés számára is értékes tanulságokat kínálhatnak.

Összességében a tanulmány rávilágít arra, hogy a pedagógusok bántalmazó magatartásának megértése mindenképpen rendszerszintű megközelítést igényel, amely figyelembe veszi a személyi, helyzeti és szociokulturális tényezők kölcsönhatását, vagyis jövőbeli kutatásoknak célszerű lehet ilyen megközelítést alkalmazni. Mindezeknek a tényezőknek mélyebb megértéséhez kiemelt jelentőséggel bír az elkövető pedagógusok élményvilágának vizsgálata. Ez a szempont azonban számos etikai és módszertani kihívást is felvet, amelyek különös körültekintést igényelnek a jövőbeli vizsgálatok esetében.

Balogh Zoltán

PTE BTK Neveléstudományi Intézet

Irodalom

A szakirodalmi szintézisbe bevont irodalmakat * jelzéssel láttam el.

- *Agbenyega, J. S. (2006). Corporal punishment in the schools of Ghana: Does inclusive education suffer? *Australian Educational Researcher*, 33(3), 107–122. DOI: [10.1007/BF03216844](https://doi.org/10.1007/BF03216844)
- *Ajowi, J. O., & Simatwa, E. M. W. (2010). The role of guidance and counseling in promoting student discipline in secondary schools in Kenya: A case study of Kisumu district. *Educational Research and Reviews*, 5(5), 263–272. <http://www.academicjournals.org/err/>
- Allen, J. J., Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2018). The General Aggression Model. *Current Opinion in Psychology*, 19, 75–80. DOI: [10.1016/j.copsyc.2017.03.034](https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.034)
- Andorka, R. (2003). *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó.
- Appleton, B. A. & Stanwyck, D. (1996). Teacher personality, pupil-control ideology, and leadership style. *Individual Psychology*, 52(2), 119–129.
- *Archambault, C. (2009). Pain with punishment and the negotiation of childhood: An ethnographic analysis of children's rights process in Maasailand. *Africa*, 79(2), 282–302. DOI: [10.3366/E0001972009000722](https://doi.org/10.3366/E0001972009000722)
- Ateah, C. A., & Parkin, C. M. (2002). Childhood experiences with, and current attitudes toward corporal punishment. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 21(1), 35–46. DOI: [10.7870/cjcmh-2002-0004](https://doi.org/10.7870/cjcmh-2002-0004)
- *Atilas, J. T., Gresham, T. M., & Washburn, I. (2017). Values and beliefs regarding discipline practices: How school culture impacts teacher responses to student misbehavior. *Educational Research Quarterly*, 40(3), 3–24. <http://erquarterly.org/index.php?pg=home>
- *Bailey, C., Robinson, T., & Coore-Desai, C. (2014). Corporal punishment in the Caribbean: Attitudes and practices. *Social and Economic Studies*, 63(3–4), 207–233. <http://salises.mona.uwi.edu/pub/sesinfo.html>
- Barchi, F. H., & AbiNader, M. A. (2025). Violence against children in Sub-Saharan Africa: A scoping review of literature on the victim-perpetrator relationship. *Trauma, Violence, & Abuse*, 26(4), 817–832. DOI: [10.1177/15248380241291900](https://doi.org/10.1177/15248380241291900)
- Benbenishty, R., Zeira, A., & Astor, R. A. (2002b). Children's reports of emotional, physical and sexual maltreatment by educational staff in Israel. *Child Abuse & Neglect*, 26(8), 763–782. DOI: [10.1016/S0145-2134\(02\)00350-2](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00350-2)
- Benbenishty, R., Zeira, A., Astor, R. A., & Khoury-Kassabri, M. (2002a). Maltreatment of primary school students by educational staff in

- Israel. *Child Abuse & Neglect*, 26(12), 1291–1309. DOI: [10.1016/S0145-2134\(02\)00416-7](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00416-7)
- Bland, V. J., Lambie, I., and Best, C. (2018). Does childhood neglect contribute to violent behavior in adulthood? A review of possible links. *Clin. Psychol. Rev.* 60, 126–135. DOI: [10.1016/j.cpr.2018.02.001](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2018.02.001)
- *Bogacki, D. F., Armstrong, D. J., & Weiss, K. J. (2005). Reducing school violence: The corporal punishment scale and its relationship to authoritarianism and pupil-control ideology. *Journal of Psychiatry & Law*, 33(3), 367–386. DOI: [10.1177/00931853050330030304](https://doi.org/10.1177/00931853050330030304)
- Bowlby, J. (1969). *Attachment*. Harper Collins.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London, UK: Routledge.
- Bowlby, J. (1973). Attachment and loss: *Volume 2. Separation, anxiety and anger*. New York, NY: Basic Books.
- Calkins, S. D., & Leerkes, E. M. (2011). Early attachment processes and the development of emotional self-regulation. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2nd ed., pp. 355–373). Guilford Press.
- Carver, C. S., & Scheier, M. E. (2006). *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó Kft.
- Chen, F., Wang, X., & Gao, Y. (2024). EFL teachers' burnout in technology enhanced instructions setting: The role of personality traits and psychological capital. *Acta Psychologica*, 249, 104461. DOI: [10.1016/j.actpsy.2024.104461](https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104461)
- Chen, J. K., & Wei, H. S. (2011). Student victimization by teachers in Taiwan: Prevalence and associations. *Child Abuse & Neglect*, 35(5), 382–390. DOI: [10.1016/j.chiabu.2011.01.009](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.01.009)
- *Cheruvalath, R., & Tripathi, M. (2015). Secondary school teachers' perception of corporal punishment: A case study in India. *The Clearing House*, 88(4), 127–132. DOI: [10.1080/00098655.2015.1045821](https://doi.org/10.1080/00098655.2015.1045821)
- Child, J. C., Naker, D., Horton, J., Walakira, E. J., & Devries, K. M. (2014). Responding to abuse: Children's experiences of child protection in a central district, Uganda. *Child Abuse & Neglect*, 38(10), 1647–1658. DOI: [10.1016/j.chiabu.2014.06.009](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.06.009)
- D'Hondt, F., Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2015). How does ethnic and non-ethnic victimization by peers and by teachers relate to the school belongingness of ethnic minority students in Flanders, Belgium? An explorative study. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 18(4), 685–701. DOI: [10.1007/s11218-015-9304-z](https://doi.org/10.1007/s11218-015-9304-z)
- Datta, P., Cornell, D., & Huang, F. (2017). The toxicity of bullying by teachers and other school staff. *School Psychology Review*, 46(4), 335–348. DOI: [10.17105/SPR-2017-0001.V46-4](https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0001.V46-4)
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J., & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 71–90. DOI: [10.1348/000709904X24645](https://doi.org/10.1348/000709904X24645)
- Denson, T. F., DeWall, C. N., & Finkel, E. J. (2012). Self-control and aggression. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 20–25. DOI: [10.1177/0963721411429451](https://doi.org/10.1177/0963721411429451)
- *Devries, K. M., Child, J. C., Allen, E., Walakira, E., Parkes, J., & Naker, D. (2014). School violence, mental health, and educational performance in Uganda. *Pediatrics*, 133(1), e129–e137. DOI: [10.1542/peds.2013-2007](https://doi.org/10.1542/peds.2013-2007)
- Durrant, J. E., Plateau, C. P., Ateah, C., Stewart-Tufescu, A., Jones, A., Ly, G., & Tapanya, S. (2014). Preventing punitive violence: Preliminary data on the Positive Discipline in Everyday Parenting (PDEP) program. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 33, 109–125. DOI: [10.7870/cjcmh-2014-018](https://doi.org/10.7870/cjcmh-2014-018)
- *Ekanem, E. E., & Edet, A. O. (2013). Effects of corporal punishment on disciplinary control of secondary school students in Calabar metropolis of Nigeria. *Global Journal of Educational Research*, 12(1), 19–25. DOI: [10.4314/gjedr.v12i1.3](https://doi.org/10.4314/gjedr.v12i1.3)
- Elbedour, S., Assor, A., Center, B. A., & Maruyama, G. M. (1997). Physical and psychological maltreatment in schools: The abusive behaviors of teachers in Bedouin schools in Israel. *School Psychology International*, 18(3), 201–215. DOI: [10.1177/0143034397183002](https://doi.org/10.1177/0143034397183002)
- Feeney, J. A., & Noller, P. (1990). Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 281–291. DOI: [10.1037/0022-3514.58.2.281](https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.2.281)
- *Feinstein, S., & Mwahombela, L. (2010). Corporal punishment in Tanzania's schools. *International Review of Education*, 56(4), 399–410. DOI: [10.1007/s11159-010-9169-5](https://doi.org/10.1007/s11159-010-9169-5)
- Fréchette, S., & Romano, E. (2017). How do parents label their physical disciplinary practices? A focus on the definition of corporal punishment. *Child Abuse & Neglect*, 71, 92–103. DOI: [10.1016/j.chiabu.2017.02.003](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.02.003)
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159–165. DOI: [10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x)
- Fromuth, M., Davis, T., Kelly, D., & Wakefield, C. (2015). Descriptive features of student psychological maltreatment by teachers. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 8(2), 127–135. DOI: [10.1007/s40653-015-0042-3](https://doi.org/10.1007/s40653-015-0042-3)
- Gagné, M. H., Tourigny, M., Joly, J., & Pouliot-Lapointe, J. (2007). Predictors of adult attitudes toward corporal punishment of children. *Journal of*

- Interpersonal Violence*, 22(10), 1285–1304. DOI: [10.1177/0886260507304550](https://doi.org/10.1177/0886260507304550)
- Geiger, B. (2017). Sixth graders in Israel recount their experience of verbal abuse by teachers in the classroom. *Child Abuse & Neglect*, 63, 95–105. DOI: [10.1016/j.chiabu.2016.11.019](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.11.019)
- George, C., & Solomon, J. (2008). The caregiving system: A behavioral systems approach to parenting. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 833–856). New York, NY: Guilford Press.
- Gordon, T. (2001). *Tanítssd gyermekeid (ön)fegyelemre!* Assertív, Budapest.
- *Grossman, D. C., Rauh, M. J., & Rivara, F. P. (1995). Prevalence of corporal punishment among students in Washington state schools. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 149(5), 529–532. DOI: [10.1001/archpedi.1995.02170180059008](https://doi.org/10.1001/archpedi.1995.02170180059008)
- Guseva Canu, I., Marca, S. C., Dell’Oro, F., Balázs, Á., Bergamaschi, E., Besse, C., Bianchi, R., Bislímovska, J., Koscec Bjelajac, A., Bugge, M., Busneag, C. I., Çağlayan, Ç., Ceriñanu, M., Costa Pereira, C., Derno-všek Hafner, N., Droz, N., Eglite, M., Godderis, L., Gündel, H., ... Wahlen, A. (2021). Harmonized definition of occupational burnout: A systematic review, semantic analysis, and Delphi consensus in 29 countries. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 47(2), 95–107. DOI: [10.5271/sjweh.3935](https://doi.org/10.5271/sjweh.3935)
- Gusfre, K. S., Støen, J., & Fandrem, H. (2023). Bullying by teachers towards students—A scoping review. *International Journal of Bullying Prevention*, 5, 331–347. DOI: [10.1007/s42380-022-00131-z](https://doi.org/10.1007/s42380-022-00131-z)
- *Han, S. (2011). Probability of corporal punishment: Lack of resources and vulnerable students. *Journal of Educational Research*, 104(6), 420–430. DOI: [10.1080/00220671.2010.500313](https://doi.org/10.1080/00220671.2010.500313)
- *Han, S. (2014). Corporal punishment and student outcomes in rural schools. *Educational Research for Policy and Practice*, 13(3), 221–231. DOI: [10.1007/s10671-014-9161-0](https://doi.org/10.1007/s10671-014-9161-0)
- *Hecker, T., Goessmann, K., Nkuba, M., & Hermenau, K. (2018). Teachers’ stress intensifies violent disciplining in Tanzanian secondary schools. *Child Abuse & Neglect*, 76, 173–183. DOI: [10.1016/j.chiabu.2017.10.019](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.10.019)
- Heekes, S. L., Kruger, C. B., Lester, S. N., & Ward, C. L. (2022). A systematic review of corporal punishment in schools: Global prevalence and correlates. *Trauma, Violence, & Abuse*, 23(1), 52–72. DOI: [10.1177/1524838020925787](https://doi.org/10.1177/1524838020925787)
- *Hepburn, A. (2000). Power lines: Derrida, discursive psychology and the management of accusations of teacher bullying. *British Journal of Social Psychology*, 39(4), 605–628. DOI: [10.1348/014466600164651](https://doi.org/10.1348/014466600164651)
- Herold, M. (2001). *Jewish parents’ reports of their attitudes and behavior regarding physical punishment* (Unpublished doctoral dissertation). Temple University
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). DOI: [10.9707/2307-0919.1014](https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014)
- Hoy, W. K. (2001). The pupil control studies: A historical, theoretical, and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 39, 424–44. DOI: [10.1108/EUM00000000005812](https://doi.org/10.1108/EUM00000000005812)
- *Humphreys, S. (2008). Gendering corporal punishment: Beyond the discourse of human rights. *Gender & Education*, 20(5), 527–540. DOI: [10.1080/09540250701797150](https://doi.org/10.1080/09540250701797150)
- Hunyady, G. M., Nádasi, M., & Serfőző, M. (2006). *Fekete pedagógia*. Argumentum Kiadó.
- Hyman, I. A. (1990). *Reading, writing, and the hickory stick*. Lexington, MA: Lexington Books.
- *James, F. R. (1994). Aversive interventions for combating school violence: Profiles and implications for teachers and directors of special education. *Preventing School Failure*, 38(4), 32–36. DOI: [10.1080/1045988X.1994.9944319](https://doi.org/10.1080/1045988X.1994.9944319)
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., and Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *J. Manag. Psychol.* 20, 178–187. DOI: [10.1108/02683940510579803](https://doi.org/10.1108/02683940510579803)
- Kagan, S., & Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. Kagan Publishing.
- *Kennedy, J. H. (1995). Teachers, student teachers, paraprofessionals, and young adults’ judgments about the acceptable use of corporal punishment in the rural South. *Education & Treatment of Children*, 18(1), 53–64. <http://wvupressonline.com/journals/etc>
- *Khoury-Kassabri, M. (2012). The relationship between teacher self-efficacy and violence toward students as mediated by teacher’s attitude. *Social Work Research*, 36(2), 127–139. DOI: [10.1093/swr/svs004](https://doi.org/10.1093/swr/svs004)
- Khoury-Kassabri, M., Attar-Schwartz, S., & Zur, H. (2014). The likelihood of using corporal punishment by kindergarten teachers: The role of parent-teacher partnership, attitudes, and religiosity. *Child Indicators Research*, 7(2), 369–386. DOI: [10.1007/s12187-013-9226-2](https://doi.org/10.1007/s12187-013-9226-2)
- Klevens, J., Mercer Kollar, L., Rizzo, G., O’Shea, G., Nguyen, J., & Roby, S. (2019). Commonalities and differences in social norms related to corporal punishment among Black, Latino and White parents. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 36(1), 19–28. DOI: [10.1007/s10560-018-0591-z](https://doi.org/10.1007/s10560-018-0591-z)
- Komoróczy, G. (Ed.). (1983). *Fénylő ölednek édes örömében: A sumer irodalom kistükre*. Európa Könyvkiadó.

- Krugman, R. D., & Krugman, M. K. (1984). Emotional abuse in the classroom: The pediatrician's role in diagnosis and treatment. *American Journal of Diseases of Children*, 138(3), 284–286. DOI: [10.1001/archpedi.1984.02140410062019](https://doi.org/10.1001/archpedi.1984.02140410062019)
- Kunce, L. J., & Shaver, P. R. (1994). An attachment-theoretical approach to caregiving in romantic relationships. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), *Attachment processes in adulthood* (Vol. 5, pp. 205–237). Jessica Kingsley Publishers.
- Lee, J. H. (2015). Prevalence and predictors of self-reported student maltreatment by teachers in South Korea. *Child Abuse & Neglect*, 46, 113–120. DOI: [10.1016/j.chiabu.2015.03.009](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.03.009)
- Leppert, E., & Hoy, W. K. (1972). Teacher Personality and Pupil Control Ideology. *The Journal of Experimental Education*, 40(3), 57–59. DOI: [10.1080/00220973.1972.11011335](https://doi.org/10.1080/00220973.1972.11011335)
- Lewis, R., & Riley, P. (2009). Teacher misbehaviour. In I. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *The international handbook of research on teachers and teaching* (pp. 417–431). Springer. DOI: [10.1007/978-0-387-73317-3_27](https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_27)
- *Little, S. G., & Akin-Little, A. (2008). Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools*, 45(3), 227–234. DOI: [10.1002/pits.20293](https://doi.org/10.1002/pits.20293)
- Lokot, M., Bhatia, A., Kenny, L., & Cislighi, B. (2020). Corporal punishment, discipline and social norms: A systematic review in low- and middle-income countries. *Aggression and Violent Behavior*, 55, 101507. DOI: [10.1016/j.avb.2020.101507](https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101507)
- Maár, T. (2005). Az iskolai fegyelmezés történeti vizsgálata. *Képzés és Gyakorlat: Neveléstudományi folyóirat*, 3(2), 36–47.
- Masath, F. B., Hinze, L., Nkuba, M., & Hecker, T. (2021). Factors contributing to violent discipline in the classroom: Findings from a representative sample of primary school teachers in Tanzania. *Journal of Interpersonal Violence*, 37, NP15455–NP15478. DOI: [10.1177/08862605211015219](https://doi.org/10.1177/08862605211015219)
- *Mayisela, S. (2018). “Malicious to the skin”: The internalisation of corporal punishment as a teaching and a disciplinary tool among South African teachers. *Mind, Culture, & Activity*, 25(4), 293–307. DOI: [10.1080/10749039.2018.1519833](https://doi.org/10.1080/10749039.2018.1519833)
- McEachern, A. G., Aluede, O., & Kenny, M. C. (2008). Emotional abuse in the classroom: Implications and interventions for counselors. *Journal of Counseling & Development*, 86(1), 3–10. DOI: [10.1002/j.1556-6678.2008.tb00619.x](https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00619.x)
- *Merrill, K. G., Knight, K., Glynn, J. R., Allen, E., Naker, D., & Devries, K. M. (2017). School staff perpetration of physical violence against students in Uganda: A multilevel analysis of risk factors. *BMJ Open*, 7, 1–11. DOI: [10.1136/bmjopen-2016-015567](https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-015567)
- Mijakoski, D., Cheptea, D., Marca, S. C., Shoman, Y., Çağlayan, Ç., Bugge, M. D., Gnesi, M., Godderis, L., Kiran, S., McElvenny, D. M., Mediouni, Z., Mesot, O., Minov, J., Nena, E., Otelea, M., Pranjic, N., Mehlum, I. S., van der Molen, H. F., & Canu, I. G. (2022). Determinants of burnout among teachers: A systematic review of longitudinal studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5776. DOI: [10.3390/ijerph19095776](https://doi.org/10.3390/ijerph19095776)
- Modin, B., Låftman, S. B., & Östberg, V. (2015). Bullying in context: An analysis of psychosomatic complaints among adolescents in Stockholm. *Journal of School Violence*, 14(4), 382–404. DOI: [10.1080/15388220.2014.928640](https://doi.org/10.1080/15388220.2014.928640)
- *Montuoro, P., & Mainhard, T. (2017). An investigation of the mechanism underlying teacher aggression: Testing P theory and the general aggression model. *British Journal of Educational Psychology*, 87(4), 497–517. DOI: [10.1111/bjep.12161](https://doi.org/10.1111/bjep.12161)
- *Moulden, H. M., Firestone, P., & Wexler, A. F. (2007). Child care providers who commit sexual offences: A description of offender, offence, and victim characteristics. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 51(4), 384–406. DOI: [10.1177/0306624X06298465](https://doi.org/10.1177/0306624X06298465)
- Moutsiana, C., Fearon, P., Murray, L., Cooper, P., Goodyer, I., Johnstone, T., & Halligan, S. (2014). Making an effort to feel positive: Insecure attachment in infancy predicts the neural underpinnings of emotion regulation in adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(9), 999–1008. DOI: [10.1111/jcpp.12198](https://doi.org/10.1111/jcpp.12198)
- *Nickerson, A. B., & Spears, W. H. (2007). Influences on authoritarian and educational/therapeutic approaches to school violence prevention. *Journal of School Violence*, 6(4), 3–31. DOI: [10.1300/J202v06n04_02](https://doi.org/10.1300/J202v06n04_02)
- Osborne, A. R. (1996). *Religious leaders' reports of their attitudes and behavior regarding physical punishment* (Unpublished doctoral dissertation). Temple University
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, 372, n71. DOI: [10.1136/bmj.n71](https://doi.org/10.1136/bmj.n71)
- Pithers, R. T. (1995). *Teacher stress research: Problems and progress*. *British Journal of Educational Psychology*, 65(4), 387–392. DOI: [10.1111/j.2044-8279.1995.tb01160.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01160.x)
- Plutarkhosz. (1978). Párhuzamos életrajzok (Ford. Máthé, E.). Magyar Helikon

- Pukánszky, B., & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Raikhy, C., & Kaur, S. (2009). Corporal punishment and anxiety among school-going adolescents. *Indian Journal of Social Work*, 70(1), 27–42. <http://www.tiss.edu/view/6/research/the-indian-journal-of-social-work/>
- Rholes, W. S., Simpson, J. A., & Orina, M. M. (1999). Attachment and anger in an anxiety-provoking situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 940–957. DOI: [10.1037/0022-3514.76.6.940](https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.6.940)
- Riley, P. (2013). Attachment theory, teacher motivation, and pastoral care: A challenge for teachers and academics. *Pastoral Care in Education*, 31, 112–129. DOI: [10.1080/02643944.2013.774043](https://doi.org/10.1080/02643944.2013.774043)
- *Riley, P., Lewis, R. R., & Brew, C. (2010). Why did you do that? Teachers explain the use of legal aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 957–964. DOI: [10.1016/j.tate.2009.10.037](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.037)
- Rolof, J., Kirstges, J., Grund, S., & Klusmann, U. (2022). How strongly is personality associated with burnout among teachers? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 34, 1613–1650. DOI: [10.1007/s10648-022-09672-7](https://doi.org/10.1007/s10648-022-09672-7)
- *Rose, T. L. (1984). Current uses of corporal punishment in American public schools. *Journal of Educational Psychology*, 76(3), 427–441. DOI: [10.1037/0022-0663.76.3.427](https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.3.427)
- Rudland, J., Tweed, M., Jaye, C., and Wilkinson, T. J. (2021). Medical student learner neglect in the clinical learning environment: applying Glaser's theoretical model. *Med. Educ.* 55, 471–477. DOI: [10.1111/medu.14424](https://doi.org/10.1111/medu.14424)
- *Rust, J. O., & Kinnard, K. Q. (1983). Personality characteristics of the users of corporal punishment in the schools. *Journal of School Psychology*, 21(2), 91–98. DOI:
- Scharpf, F., Kızıltepe, R., Kirika, A., & Hecker, T. (2023). A systematic review of the prevalence and correlates of emotional violence by teachers. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(4), 2581–2597. DOI: [10.1177/15248380221102559](https://doi.org/10.1177/15248380221102559)
- Shakeshaft, C., & Cohan, A. (1995). Sexual abuse of students by school personnel. *Phi Delta Kappan*, 76(7), 512–520.
- Shaver, P. R., Mikulincer, M., & Shemesh-Iron, M. (2009). A behavioral systems perspective on prosocial behavior. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature* (pp. 73–92). American Psychological Association. DOI: [10.1037/12061-004](https://doi.org/10.1037/12061-004)
- Shumba, A. (2002). The nature, extent and effects of emotional abuse on primary school pupils by teachers in Zimbabwe. *Child Abuse & Neglect*, 26(8), 783–791. DOI: [10.1016/S0145-2134\(02\)00351-4](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00351-4)
- Simpson, J. A., Rholes, W. S., Oriña, M. M., & Grich, J. (2002). Working models of attachment, support giving, and support seeking in a stressful situation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(5), 598–608. DOI: [10.1177/0146167202288004](https://doi.org/10.1177/0146167202288004)
- *Ssenyonga, J., Hermenau, K., Nkuba, M., & Hecker, T. (2019). Stress and positive attitudes towards violent discipline are associated with school violence by Ugandan teachers. *Child Abuse & Neglect*, 93, 15–26. DOI: [10.1016/j.chiabu.2019.04.012](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.04.012)
- Straus, M. (2010). Prevalence, societal causes, and trends in corporal punishment by parents in world perspective. *Law & Contemporary Problems*, 73(2). DOI: [10.1037/e683212011-105](https://doi.org/10.1037/e683212011-105)
- Széll, K. (2018). *Az iskolai légkör és eredményesség: Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Belvedere Könyvek. DOI: [10.14232/belv-book.2018.58536](https://doi.org/10.14232/belv-book.2018.58536)
- Talmon, A., Ditzer, J., Talmon, A., & Tsur, N. (2024). Maltreatment in daycare settings: A review of empirical studies in the field. *Trauma, Violence, & Abuse*, 25(1), 512–525. DOI: [10.1177/15248380231155528](https://doi.org/10.1177/15248380231155528)
- Taylor, C. A., Hamvas, L., Rice, J., Newman, D. L., & DeJong, W. (2011). Perceived social norms, expectations, and attitudes toward corporal punishment among an urban community sample of parents. *Journal of Urban Health*, 88(2), 254–269. DOI: [10.1007/s11524-011-9548-7](https://doi.org/10.1007/s11524-011-9548-7)
- *Twemlow, S. W., & Fonagy, P. (2005). The prevalence of teachers who bully students in schools with differing levels of behavioral problems. *American Journal of Psychiatry*, 162(12), 2387–2389. DOI: [10.1176/appi.ajp.162.12.2387](https://doi.org/10.1176/appi.ajp.162.12.2387)
- *Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., & Brethour, J. R. J. (2006). Teachers who bully students: A hidden trauma. *International Journal of Social Psychiatry*, 52(3), 187–198. DOI: [10.1177/0020764006067234](https://doi.org/10.1177/0020764006067234)
- Warren, S. L., Bost, K. K., Roisman, G. I., Silton, R. L., Spielberg, J. M., Engels, A. S., & Heller, W. (2010). Effects of adult attachment and emotional distractors on brain mechanisms of cognitive control. *Psychological Science*, 21(12), 1818–1826. DOI: [10.1177/0956797610388809](https://doi.org/10.1177/0956797610388809)
- World Health Organization. (2006). *Preventing child maltreatment: A guide to taking action and generating evidence*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/preventing-child-maltreatment-a-guide-to-taking-action-and-generating-evidence> (2025.10.26)
- Wright, B., & Sherman, B. (1963). Who is the teacher? *Theory Into Practice*, 2(2), 67–72. DOI: [10.1080/00405846309541840](https://doi.org/10.1080/00405846309541840)
- Youssef, R. M., Attia, M. S. E. D., & Kamel, M. I. (1998). Children experiencing violence II: Prevalence and determinants of corporal punishment in schools. *Child Abuse & Neglect*, 22(10), 975–985. DOI: [10.1016/S0145-2134\(98\)00084-2](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(98)00084-2)

Absztrakt

Az iskolai kortárs bántalmazás kutatása több mint fél évszázados múltra tekint vissza, ezzel szemben a pedagógusok bántalmazó viselkedésével kapcsolatos vizsgálatok mindezidáig jóval kevesebb figyelmet kaptak (Gusfre és mtsai, 2023; Scharpf és mtsai, 2023), holott a diákokra gyakorolt hatásai súlyosak. A kutatás célja, hogy az elkövető pedagógusok perspektívájából vizsgálja azokat a személyi, helyzeti, intézményi, jogi, társadalmi és kulturális tényezőket, amelyek alakíthatják a pedagógusok bántalmazó viselkedését. A kutatás során szisztematikus irodalmi áttekintést végeztem mind a nemzetközi, mind a hazai neveléstudományi diskurzusban a PRISMA protokoll (Page és mtsai, 2021) alapján. Az elemzett 31 releváns szakirodalom alapján az látható, hogy a pedagógusok bántalmazó viselkedése a személyi tényezők (pl. kiégés, az erőszak iránti pozitív attitűd), a helyzeti tényezők (pl. fegyvelmezési nehézségek), valamint a szociokulturális környezet (pl. kulturális normák, jogi szabályozás) kölcsönhatásában formálódik. A tanulmány elméleti szinten hozzájárulhat a pedagógusok bántalmazó viselkedésének jobb megértéséhez, gyakorlati szinten pedig kiindulópontot kínálhat a jövőbeli kutatások és beavatkozási stratégiák számára.

Kulcsszavak: szisztematikus irodalmi áttekintés, bántalmazás, pedagógus, iskolai erőszak

Japán Laci és a buddhista Oroszlán – avagy hogyan kerülnek az összehasonlító interkulturális ikonográfiai elemzések pedagógiai, kultúrtörténeti, lingvisztikai kontextusba?

***Endrődy Orsolya: Gyermekkor interkulturális
és interdiszciplináris kontextusban***

Endrődy Orsolya *Gyermekkor interkulturális és interdiszciplináris kontextusban* című tanulmánykötetének újszerűségét rendhagyó címlapja is előrevetíti, hiszen a könyvet a szerző saját alkotású borítóképe illusztrálja, melynek címe *Béke* (Endrődy, 2022). A borítókép szimbolikája megalapozza a később kibontakozó impressziót a kötet egészéről: kifejező, elgondolkodtató, komplex és művészet-befogadói élményt nyújt. A vegyes technikával ábrázolt madárka számomra a gondtalan gyermekkori boldogság édes törekénységét fejezi ki, az emberi lét aranykorát. Az aranyszárnyú fehér madárkát finoman, biztonságban tartó kéz üzenete pedig a gyermekkorral kapcsolatos szülői-nevelői-felnőtt feladat: megértve óvni a gyermeki lét háborítatlan békéjét.

Mielőtt elkezdenénk az ismerkedést a kötetrel, bevezetés gyanánt egy vallomással tartozom. Bevallom, amíg nem kezdtem bele Endrődy Orsolya tanulmánykötetének olvasásába, nem gondoltam, hogy mélységében érdekelhetnek és leköthetnek az időben és térben is nagyon távoli interkulturális háttérű, erőteljesen interdiszciplináris témák, sem az ikonográfiai elemzések műhelytitkai. A gyermekkorral kapcsolatos érdeklődésem jelen volt, de

jobbára a jelen és a közelmúlt európai, észak-amerikai kontextusában foglalkoztam vele. Ugyanígy bár korábban már érdeklődéssel olvastam keleti vallásokról, mégis ki kell jelentenem, hogy a kötet elolvasásával a szerző jóvoltából kultúrtörténeti kontextusában is kinyílt előttem egy kevésbé ismert világ. Még hozzá nem is akármilyen élményt nyújtva: könnyedén – ha lehet ilyet mondani tudományos igényű írásra –, szórakoztatóan, élményszerűen bevezetett bennünket, olvasókat a szélesre tárt interkulturális háttérű izgalmas kombinációkban megvilágított interdiszciplináris kutatásokba. Mint egy jó egyetemi előadás után – ahol a szerző korábbi munkái mellett (Endrődy-Nagy, 2015) ráadásul még az ismertetett terület további legjelentősebb és kortárs szaktekintélyeit is korrektül említették (Géczi, 2008, Somogyvári, 2015) –, kedvünk támad tovább mesélni otthon, vagy a kollégiumban a hallgatótársaknak, miről hallgattunk ma előadást. Az élmény olvasva is ugyanez.

A nagyszerű írói stíluson túl további erőssége a kötetnek, hogy rendkívüli átgondoltságot mutat. A bevezető és az összegző gondolatok áttekinthető keretbe teszik az amúgy izgalmasan sokszínű, tág interkulturális „tájakat”, kulturális korszakokat

felöllelő tematikát és az egyedi, kreatív, már-már úttörő ikonográfiai megközelítéseket felvázoló hat tanulmányt.

Tudománytörténeti csemegének hat például az európai XVI. századi festészet legjavából, Brueghel munkásságából válogatott, gyermekkort, iskolai életet, vagy annak karikatúráját lefestő képek ikonográfiai elemzése, miközben plasztikusan érzékelteti a módszer hatékonyságát. Gondolunk itt elsősorban *A gyermekkortörténeti ikonográfia kutatási irányai és lehetőségei* című tanulmányra. Ez is, mint minden, a kötetben felbukkanó téma, izgalmas kérdéseket vet fel. Esetenként a kultúrtörténeti háttér és az interkulturális kontextus felvázolását olvasva az a benyomásunk, hogy túl messziről indít, szinte túlon túl széles áttekintést ad, de végül belátjuk, hogy jól számított a szerző, a túlzásnak ható részletességre szükség volt, és erénye lett a szövegnek.

Igazából a jó és jobb írások közül kissé mesterséges sorrendet állítva mondhatjuk, hogy a leginkább megkomponált részei a kötetnek a módszertani tanulmányok. Lenyűgöző alapossággal és lényegre törő fogalmazással mutatja be a kvalitatív kutatási metódusok egyik legújabb, leginkább prosperáló irányzatát, az ikonográfiai elemzést. Ezen belül további kiváló darabja a tanulmánygyűjteménynek a pontos finomsággal körülírt japán ukijo-e fametszeteket mint lehetséges gyermekkortörténeti forrást feltáró újszerű metódus.

A japanológia, a keleti kultúrák, a kultúrtörténeti háttérként felvázolt alapvető japán vallási irányzatok, mint a sintó, a buddhizmus és a konfucianizmus plasztikus hátteret rajzoltak a tanulmányok mögé, pl. *A vallási elemek egyes távol-keleti kultúrák gyermekképében* című tanulmányban. Bár néhol picit redundánsnak hat a szöveg, nem zavaró, ugyanakkor a megértést támogatja.

A buddhizmus vázlata nélkül nehéz lenne megérteni például a *Laci és az oroszlán* című magyar mese japán változatának eltérő oroszlánkép-értelmezését a *Laci és az oroszlán – Egy magyar gyermekkönyv és japán változata* c. tanulmányban.

Ha már ennél a tanulmánynál járunk, leszögezhetjük, hogy különösen a *Laci és az oroszlán* és a *Kiki és a posztmodern gyermekkor?* című tanulmányok esetén érezhető, hogy hiányzik az interdiszciplináris megközelítésből a pszichológiai elem. Fontos szempontot jelenthetne, hiszen Laci játéka, a vörös oroszlán erős szimbólum, ami egyértelműen köthető Winnicott átmeneti tárgy elméletéhez (Winnicott, 2003). Ez az elmélet a biztonságot rejtő kapcsolat, a személy és a külvilág fenyegető elemei közötti távolságot segít kitölteni. 2-3 éves kisgyerekeknél a winnicotti szemlélet már a kora gyermekkori pedagógiai gyakorlatot is áthatja. A gyerekek bevisznek, bevihetnek magukkal otthonról a bölcsődébe/óvodába játéktárgyakat, például plüssfigurát, ami az otthon, családi, anyai köteléket szimbolizálja. A szóban forgó mesében akár a család, szülő által nyújtott bátorítást is kifejezheti. Az oroszlánt az írónő – tudatosan vagy nem – jó érzékkel választotta szimbólumként, hiszen mindkét – a nyugati és a keleti – kultúrában jól értelmezhető jelentést ad. A nyugati kultúrában az erőt szimbolizálja, a mások felett gyakorolt hatalmat, míg a keleti kontextusban – buddhista jelképként – inkább a saját magunk feletti uralmat jelenti. Kár érte, hogy ez a pszichológiai szimbólumokat tartalmazó szál kifejtetlenül maradt.

Ugyanakkor, bár érthető és korrekt módon jelezte bevezetőjében a szerző, hogy ennek az a pszichológiai aspektusnak a kibontása nem volt célja a tanulmányoknak, érezhetően hiányzik. A *Posztmodern gyermekkor? Egy japán rajzfilm gyermekképe* című tanulmány olvasása közben óhatatlanul felmerül a gondolat, hogy a szűkített interdiszciplináris keret miatt említetlenül marad a kötetben számos izgalmas pszichológiai vonatkozás. Ezért is kívánczik ide néhány pszichológiai szempontot felvető megjegyzés. Kiki karaktere, személyiségfejlődése számos pszichológiai és genderszerep-elemzésben is megjelenik, kiemelve, hogy a hagyományos japán visszahúzódó női karakterekkel látványosan szakítva Kiki aktív, saját

sorsát formáló szerepet vesz fel az animében. További pszichológiai aspektust érintő elemzési szempontként merülhet fel a tinédzser főhősnő kapcsán az eriksoni identitáselmélet értelmében azonosítható normatív identitásfejlődés krízise: a családtól, szülőktől való leválás fázisa (Mahanani & Noviana, 2025, Shimada, Akiko S., 2011, Erikson, 1959) akár az személyiség újabb elméletekhez nyúlva Kiki személyiségfejlődésében a murdocki hősnő útjának stációi is felismerhetők (Murdock, 2020), de a narratív identításra épülő személyiségelméleti megközelítés is releváns lehet (McAdams, 2021).

Érdekes felütéssel zárul a kötet, a *Vállt vállnak vetve – magyar és orosz óvodások a gyermekkorról* című írással. Az orosz gyermekkorutatók pszicholingvisztikai vizsgálata látszólag kilóg az ázsiai, első-sorban japanológiai tanulmányok sorából. Ugyanakkor az interkulturális szál erősen tartja ezt a tanulmányt is, amely a maga nemében a legizgalmasabb komparatív eredményeket hozza a gyermeki nyelvfejlődés tartalmi vonatkozásainak interkulturális kontextusú elemzésében. A *lakúna*-fogalom bevezetése segít a megértésben, de továbbgondolásra érdemes kérdés itt is marad. Illetve nagyon izgalmas a *vállt-a-vállhoz* kutatási metódus laza kérdezői technikája.

Összegezve: az Endrődy Orsolya szerkesztésében megjelent kötet bravúrosan sikerült, amiben a szerző orientalista szempontú kulturális háttérrel fest, miközben a gyermekkorutatók eltérő, alternatív szempontjairól is releváns képet nyújt. Mindezt teszi sokszínű módszertani és kontextuális tudással, originális integrálóképességgel. Jelentős értéke a könyvnek, hogy alkotó módon, innovatívan akadémikus: párbeszédre, továbbgondolásra készít, miközben tág perspektívát rajzolva tanít. Élmény követni időben és térben a távoli világokba Endrődy Orsolyát, ahogyan precízen magyaráz, ugyanakkor el is varázsol kreatív módszertani megoldásaival, izgalmas komparatív párhuzamaival, találó és egyben elgondolkodtató ikonográfiai elemzésre választott képeivel. Kíváncsian várom a további interdiszciplináris kutatásokat a szerző tollából, pszichológiai szempontokat is beemelve.

Endrődy, O. (2024). *Gyermekkor interkulturális és interdiszciplináris kontextusban*. ELTE Eötvös Kiadó.

Borbáth Katalin

Pannon Egyetem Humántudományi Kar
Pszichológia és Mentálhigiéné Intézet

Irodalom

Endrődy-Nagy, O. (2015). *A reneszánsz gyermekképe – a gyermekképp reneszánsza 1455–1517 között Európában – ikonográfiai elemzés*. Doktori disszertáció, ELTE PPK.

Endrődy Orsolya, (2022). *Béke*. Vegyes technikával készült kép.

Erikson, E. (1959). *Identity and the life cycle*. International Universities Press.

Géczi, J. (2008). Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. *Iskolakultúra*, 18(1–2), 108–119.

Mahanani, A. N., & Noviana, R. (2025). Identity formation of the female adolescent character Kiki in Hayao Miyazaki's anime *Kiki's Delivery Service*. *Japanese Research on Linguistics, Literature, and Culture*, 8(1), 1–16.

Murdock, M. (1990). *The Heroine's Journey: Woman's Quest for Wholeness*. Shambhala Publications.

McAdams, Dan P. (1993). *The Stories We Live By: Personal Myths and the Making of the Self*. Guilford Press.

Shimada, A. S. (2011). *Representations of girls in Japanese Magical Girl TV animation programmes from 1966 to 2003 and Japanese female audiences' understanding of them*. Doctoral dissertation, University of Warwick,

Somogyvári, L. (2015). A kép-antropológia alapjai a neveléstudományban. *Autonómia és Felelősség*, 1(2), 7–19.

Winnicott, D. W. (1991). *Playing and Reality*. Psychology Press.

Velük és általuk; azoknak, akik „együtt tanulnak valamit közös világukról”

Paulo Freire: Az elnyomottak pedagógiája

Paulo Freire *Az elnyomottak pedagógiája* című műve 1970-ben jelent meg, így írásunk műfaja önmagában is kérdést vethet fel az olvasóban. A recenzió elkészítésének apropóját Freire kötetének magyar fordításban való első, 2024-es megjelenése adja. Mészáros (2024a) a kötethez írt előszavában is kifejti, hogy „régí adósság” a mű magyar nyelvű, teljes szövegű megjelenése. Freire ezen művéről született korábban is recenzió, akkor a kötet eredeti megjelenésének ötvenedik évfordulóján olvashattunk magyar nyelven *Az elnyomottak pedagógiájának fontosságáról* (Gloviczki, 2020).

Paulo Freire (1921–1997) brazil származású pedagógus, filozófus. Marxista gondolkodású filozófusként a kereszténység tanításaira is alapoz; a kritikai pedagógia (Mészáros, 2005, 2024b) egyik fő alkotója. Munkássága széleskörű, több száz beszédből, esszéből áll, életéről és személyiségéről is olvashatunk (Gadotti, 1994).

Freire könyve az Open Books kiadó gondozásában, a Bázis Könyvek sorozat részeként jelent meg. A könyv Lukács Laura fordításában, Mészáros György lektori munkájának köszönhetően jutott el a magyar olvasóközönséghez. A Freire eredeti szövegével való fordítói és lektori munkáról a kötetben több ízben is meggyőződhetünk: a fordító és lektor olvasói felé fordul, megosztja velünk terminológiai dilemmáit és fordítási döntéseit. Mindez hozzásegít minket, olvasókat ahhoz, hogy a szerző szövegével – az eredeti nyelven születő gondolataival – interakcióba lépünk, mélyebb ismereteket szerezzünk.

A kötet értékét ezen párbeszédnek még inkább növelik, meggyőzik az olvasót arról az extenzív munkáról, ami a könyv elkészültének hátterében áll.

A kötet a lektor előszavával kezdődik. Ez a szakasz megkerülhetetlen része a kezünkben lévő kötetnek, így azon olvasók számára is feltétlenül javasoljuk elolvasását, akik ennek átugrásával inkább izgalommal vágnának bele Freire gondolatainak megismerésébe. Az előszó ismerteti a fordítás kihívásait, nem utolsósorban kontextusba helyezi a szerző művét, bemutatja a kapcsolódó diskurzust (Mészáros, 2024a). Ezután Freire bevezető gondolatait olvashatjuk az *Előljáróban* című fejezetben. A kötet összesen négy tartalmi egységre tagolódik. Az első fejezetben (*Miért van szükség az „elnyomottak pedagógiájára”?*) szerzőnk vázolja a kontextust, ismerteti az oktatás és a pedagógia szereplőit. A második, *A „bankszemléletű” oktatás mint az elnyomás eszköze – alapvetései, kritikája* című fejezetben Freire kibontja kritikáját a kapitalista rend szerint működő oktatási dinamizmusokról, rávilágítva „a tudás és az értékek mintegy letétbe helyezéséről” alkotott álláspontjára. Ezen kontextuális tényezők ismertetése után az olvasóban minden bizonnyal felmerülnek a gyakorlati implementációval kapcsolatos gondolatok. Freire kötetének harmadik fejezete (*A dialogikusság: A szabadság gyakorlataként értelmezett pedagógia lényege*) vázolja a szerző elgondolását a dialogikus oktatás elvrendszeréről és gyakorlati megvalósításáról. Végezetül az előbbi fejezet

oppozíciójaként megismerjük *Az antidialogikus cselekvés elméletét* a negyedik fejezetben. A kötet záró szekciójaként a szerző kifejti kritikáját a kapitalizmus által formált „bankszemléletű” oktatásról.

Freire munkájának, annak lényegiségének bemutatása kihívást jelentő vállalkozás lenne egy recenzióban, így munkánkban – bízva abban, hogy soraink meghozzák a kedvet az olvasóban a kötet elolvasásához – csak néhány részletet vetünk fel a kötetben tárgyalt aspektusokból.

A szerző a 20. század derekán Brazíliában működő oktatás, illetve alapvetően a kapitalista berendezkedésű iskolák kritikáját fogalmazza meg. Felveti azt a kérdést, hogy vajon miként lehet lényegi, hasznos az a tanulás, amely pusztán a tanár-diák közti hierarchikus berendezkedésen s a tanár mint a tudás kizárólagos forrásának téziséen nyugszik. Az általa (fordítónk és lektorunk tolmácsolásában) „bankszemléletű” oktatásnak nevezett rendszer problémafelvetését a következőként fejti ki:

„Az általunk bírált ’bankszemléletű’ oktatásban csak egyirányú ismeretátadástól, a tudás és az értékek mintegy letétbe helyezéséről lehet szó, ezért nem megy végbe benne – nem is mehet – az ellentmondások megnyugtató feloldása. Éppen ellenkezőleg: minthogy a ’hallgatás kultúrája’ tükröződik benne, a ’bankszemléletű’ oktatás fenntartja és tovább táplálja az ellentéteket. Ebben a rendszerben tehát: a) a tanár tanít, a tanulókat tanítják; b) a tanár birtokolja a tudást, a tanulók nem tudnak semmit; c) a tanár gondolkodik, a tanulók átveszik a gondolatait; d) a tanár beszél, a tanulók engedelmesen hallgatják; [...]”

Mégis mi tartja fent ezt a rendszert? Freire úgy vélekedik, hogy „ez a koncepció csak az elnyomók érdekeit szolgálhatja, hiszen ők annál nyugodtabbak, minél könnyebben beilleszkednek a társadalomba az elnyomottak, és annál idegesebbek, minél többen fogalmaznak meg a világ állapotával kapcsolatos kételyeket”. Freire szerint az „antidialogikus” cselekvés (amilyen

vélekedése szerint a „bankszemléletű” oktatás is) négy jellegzetességgel bír:

1. hódítás („Mitosz, hogy az elnyomók szorgalmasak, az elnyomottak pedig lusták és nem becsületesek”),
2. oszd meg és uralkodj („Minthogy a status quo fenntartásához [...] meg kell osztani a néptömegeket, [...] meg kell győzni az elnyomottakat, hogy valójában minden az ő védelmüket szolgálja.”),
3. manipuláció („Az antidialogikus cselekvés elméletében az elnyomó akkor kényszerül bevetni a manipuláció eszközét, amikor a történelmi folyamatban sürgős cselekvésre ösztönző, új feltételek állnak elő.”),
4. kulturális invázió („A kulturális invázió – akár puha, akár nem – vitathatatlanul elidegenítő, és erőszakot tesz a megszállt kultúrán”).

Freire az előzőekben tárgyalt „bankszemléletű” oktatással szemben azt mondja, hogy

„A szabadság mellett őszintén elkötelezett oktatók nem tekinthetnek az emberre ’üres’ lényként, akit a világ ’tölt meg’ tartalommal”,

amiből arra következtet, hogy olyan oktatási paradigmára van szükség, amire igaz a következő állítás:

„Ismereteket tartalmazó ’betétek’ létrehozása helyett problémafelvető oktatás kell, központjában a világ és az emberek élő kapcsolatának kérdéseivel.”

A szerző az oktatás-tanítás lényegiségét kiveszi az „oktató” kezéből, s áthelyezi a hangsúlyt az „átadásról” a tudás közös (azaz oktató és tanuló interakciójából származó) megszerzésére.

„A hiteles oktatásban nem arról van szó, hogy ’A’ átad valamit ’B’-nek, vagy ’A’ megállapít valamit ’B’-ről, hanem ’A’ és ’B’ együtt tanulnak valamit közös világukról.”

Recenzióink ezen pontján jutunk el a bemutatott kötet borítóján is szereplő feliratig: „Senki sem szabadul fel egyedül”, ami a kötetben kiegészül azzal, hogy „Senki nem szabadít fel senkit”. Freire érvelése szerint az elit (uralkodó osztály) nem mond és nem is mondhat le hatalmáról, de ugyanakkor önnön hierarchikus hatalmi státusza őt is fogva tartja – úgy érvel, hogy az elit is a felszabadulásra vár, hiszen nem mond le saját hatalmáról, s célja is az ellentét és ellentmondás fenntartása:

„Ha az elit együtt gondolkodna a néppel, felülkerekedne ezen az ellentmondáson, nem tudna többé uralkodni.”

Freire azt is kifejti, hogy a segítő-segítendő személyek közötti viszonyrendszer szintén hierarchikus, így a külső segítségként aposztrofált programok (külső és előre meghatározott rejtett tantervek miatt) is kevés eséllyel érnek célba, sokkal inkább szolgálják az elnyomókban rejlő (tudattalan) büntudat enyhítését, reflektálatlanok maradnak (állításunkat vö. Mészáros, 2024b). Végezetül néhány záró kérdésfelvetés előtt a kötet ajánlását idézzük:

„A világ rongyosainak és azoknak, akik magukra találnak bennük, és magukra

találva szenvednek, de mindenekelőtt velük harcolnak.”

Freire ezzel mindkét csoporttal dialógusra lép, megnyitva a köztük lévő diskurzust.

Kérdésként merül fel, hogy vajon a mai oktatási rendszerben másként vannak-e a tőlünk fizikailag és időben is távollévő freirei tapasztalatok? Vajon az „ismeretátadást” sürgető és erőltető rendszerek lényeges tanuláshoz vezetnek-e? Meny nyiben ered, eredhet a tanulással szembehelyezkedő szubkultúra (Fejes, 2016) a tanulás tárgyának központosításából (így az elnyomottaktól távol álló témáktól)? A tanárok reflektálnak-e szerepükre, helyzetükre, vagy csupán „reflektálatlan cselekvések” lebonyolítói? Arra biztatjuk az olvasót, hogy gondolja át a fenti – természetesen joggal és sok másik elemmel bővíthető – kérdésfelvetéseinket, legyen része a dialógusnak.

Freire, P. (2024). *Az elnyomottak pedagógiája*. Open Books.

Horváth Gergely

PTE BTK Neveléstudományi Intézet
Romológia és Nevelésszociológia Tanszék

PTE BTK Oktatás és Társadalom
Neveléstudományi Doktori Iskola

Irodalom

Fejes, J. B. (2016). Szegregál-e a tanoda? In Fejes, J. B., Lencse, M. & Szűcs, N. (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 171–179.

Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire. His Life and Work*. State University of New York Press.

Gloviczki, Z. (2020). Idő-szerű recenzió. Paulo Freire: *Az elnyomottak pedagógiája*. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(9–10), 117–123.

Mészáros, Gy. (2005). A „rossz arcúak” szava: a kritikai pedagógia kihívása. *Iskolakultúra*, 15(4), 84–101.

Mészáros, Gy. (2024a). Előszó a magyar kiadáshoz. In Freire, P., *Az elnyomottak pedagógiája*. Open Books. 7–18.

Mészáros, Gy. (2024b). „Jók leszünk!” *Hogyan formál társadalmi lényvé az iskola*. Eötvös Kiadó.

Abstracts

Teacher's Views on Parental Involvement in the Context of Early Dropout

Nóra Imre

Abstract

The international and national literature shows that the professional discourse on parental involvement has been dominated by a narrative that focuses on ensuring equity, improving student achievement and student well-being. However, the intensity and type of parental involvement, and thus the family-school relationship, varies widely not only across the member states in international studies, but also across countries' educational institutions (Borgonovi and Montt, 2012; 2014; OECD, 2023). The present research aimed to explore the views and attitudes of teachers working in the sampled primary schools on parental involvement and the difficulties of parent-teacher collaboration. The administered questionnaire survey was conducted in 68 primary schools in the 2018/19 school year, analysing 641 teachers' responses, with a particular focus on the institutions' involvement in early school leaving. The primary research question was how teachers would shape parental engagement in their schools. One of the hypotheses, that the appropriate functioning of the parent-school relationship is more challenging for teachers in primary schools with higher ESL indices, was confirmed. In addition, it was hypothesized that teachers in primary schools with higher ESL index would prefer to increase parental involvement in school life. Results show that teachers in primary schools more at risk of early school leaving (ESL above 25%) perceive school-parent relationships as a bigger problem and find it more difficult to work with the local community and to build partnerships. Nevertheless, they would prefer to increase the involvement of parents in their school, as they believe that increasing parents' experience of school would create opportunities for cooperation, which could indirectly influence pupils' behaviour at school, motivation to learn and academic achievement.

Keywords: parental involvement, early dropout, teacher views

A Fireman, Soldier, Herder of Sheep, You'll Be All Three, ... Or!?

Erzsébet Kopházi-Molnár – Gyöngyi Fábíán

Abstract

The Hungarian Armed Forces is primarily a national army, and from a historical perspective, commitment, mission and professional competencies have proved to be significant for its members. Szabó Kun's (2018) retrospective analysis claims that the organizational culture of the military, determined by its history, size, and technology, enhances the development of a strong sense of belonging among the members of the army, which has also ensured their national status for a long time. On the other hand, the Hungarian youth have been magnetized by these identity-shaping drives for centuries, so these drives can be assumed to exert their motivational power in the field of career choice among the students in contemporary formal education as well. In the present study, we have tried to sift the validity of this statement within the framework of the military professional training operating in our country, i.e. in the three distinct forms of the current cadet training. A questionnaire survey was completed to gather information about which subjects the students studying in the given form of training consider to be the most useful for their later career, which the most important motives for choosing the Honvéd Cadet Program are, how participants assess the quality of the training, and in their opinion, to what extent the training encourages them to follow a military career in their future. In the present paper, students' reasons for selecting the Honvéd Cadet Program provided by the schools were mapped, as well as the effect the program has on their further education aspirations. It is also discussed how the Program influences students' intention to continue their education on completion of their studies on the courses of the distinct types of the Honvéd Cadet Program.

Keywords: patriotism, national defence education, military training, career guidance

Measuring and Developing Intercultural Competence in Hungarian Schools

József Tóth – Anikó Zsigmond– László V. Szabó

Abstract

The paper provides an overview of the theories and principles of intercultural competence, emphasizing its distinction from cultural competence, and deriving its essence from the latter. On the other hand, it discusses the issue of the measurability and development of intercultural competence. Additionally, it deals with the investigation the authors carried out in two schools in Veszprém County within the framework of a project supported by the Thematic Excellence Program at the University of Pannonia. Based on the results of this study, the authors also make a proposal for the development of intercultural competence in schools and universities, emphasizing the importance and possibilities of (digital) literature education in this process.

Keywords: cultural competence, intercultural competence, German language and culture, teaching literature

From Recruitment Crisis to Systemic Prevention. Mental Health Turnover in the Us Army

Andrea Szabó F.

Abstract

The study interprets the US training reform announced in 2025, which aims to recalibrate US military culture by partially reinstating the disciplinary tools of the „old school.” The central argument is that the tension lies not so much between the minister’s vision of combat readiness and current practice, but between tougher disciplinary pedagogy and modern, legally and ethically entrenched educational norms. The study connects two historical axes: (1) an overview of training and preparation processes after 1990, and (2) the „mental health turn” that unfolded in the 2000s, which expanded fitness from mere physical parameters to behavioural, psychological, and community dimensions. The study analyses, within a cultural and media studies framework, how the news media frames the military in terms of hero/victim tropes and how these narratives affect issues of legitimacy, recruitment, and retention. The longer-term goal of the research is to explore and compare the best practices of NATO allies, with a particular focus on the social embeddedness of patriotic education and the transferability of training models.

Keywords: army; fitness; United States; mental health; patriotic education

Looking at the Contact between Family and High School in Light of Constructive Learning Concepts

Tamás Szöllősi

Abstract

In the high school environment, the impact of parent-teacher communication is less explored compared to the preschool or elementary school settings. However, attitudes towards school that emerge within the family are significant for the 15-18 age group, as a student’s positive school attitude contributes to academic success and reduces dropout (Green et al., 2012), thereby preventing some social issues (Rumberger & Rotermund, 2012). Accordingly, it may be worthwhile to examine the processes contributing to the school attachment of students over the age of 16, which includes the cooperation between schools and families. In Hungary, compulsory education ends in the school year when the student turns 16, making it pertinent to address the factors that can support young students’ further education. Students at risk of dropping out require complex, systemic pedagogical measures (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről). This paper explores the communication and interaction between high school teachers and parents, aligning with the principles of constructive learning theory.

This paper also addresses prior knowledge, the family as an important element of prior knowledge, cultural and linguistic differences, socioeconomic status, learning environment, adaptive pedagogy, and the organization of the learning-teaching process. Ultimately, it is explored what steps teachers in high schools should take to ensure that cooperation with parents can develop into a well-functioning partnership, and how this cooperation can create a unified, consistent learning environment for students, contributing to academic success.

Keywords: secondary school, parental attitude, constructive pedagogy, socioeconomic status, learning environment

The Issues of Moderate and Radical Constructivism in Education Theory

Noémi Doktorcsik

Abstract

This paper analyses and compares the characteristics of objectivist and non-objectivist theories of learning, and it is the first time in Hungarian to explicitly summarise the different features of the learning theories of moderate and radical constructivism. The objective of the theoretical synthesis was twofold: on the one hand, to map the literature on moderate constructivism, to define the theoretical framework of the concept, and to summarise its features in educational theory, and on the other hand, to provide theoretical justification for the hypothesis that moderate constructivism shares principles with radical constructivism in educational theory, but is closer to objectivist approaches to learning in epistemology. The theoretical literature on moderated constructivism shows a very diverse picture, as the concept can be found in legal (Jackson and Storey, 2015) and political science texts (Cederman and Daase, 2006; Grainca, 2008; Torun, 2016) as well as in social science texts (Roth et al., 2023). In educational studies, it is most often mentioned in the context of e-learning (Kelz, 2009; Alonso et al., 2011) and instructional design (Merril, 1991), and is used in theoretical studies as well as in the study of pedagogical practice (Beerenwinkel and von Arx, 2017; Dulamă and Ilovan, 2008; Keller et al., 2019; Leuchter et al., 2020; Uzuntiryaki et al., 2009). The theoretical works and empirical research analysed in this paper, and the summary table at the end of the last chapter, demonstrate that moderate constructivism clearly has more in common with objectivist learning theories than with radical constructivism.

Keywords: moderate constructivism, radical constructivism, objectivism, learning theories

How We Do It: Mentoring, or Support for Those Participating in Teaching Practice and For Novice Teachers in the Field of Music – a systematic literature review

Áron András Pető –Judit Váradi

Abstract

Mentoring to support overcoming the challenges of starting a career in the field of music is a relatively under-researched area, especially in Hungary. Our study aims to present domestic literature and the work of mentors. The primary goal of this research is to explore international literature, for which we conducted a systematic literature review. Our search in the JSTOR database, following PRISMA guidelines, yielded 30 studies, of which nine were selected for content analysis after two rounds of filtering, forming the research part of this paper. The studies we reviewed emphasize collaboration and the development of a collaborative attitude within the mentoring process. Collaboration can be implemented across multiple areas, which can serve as best practices to be adapted into Hungarian music education. In these studies, mentoring plays a crucial role in reducing career dropout rates, alleviating impostor syndrome, and fostering lifelong learning and a collaborative mindset. The findings of the reviewed studies support the work of educational institutions, particularly mentor teachers supervising practical training, and provide best practices and support for teacher candidates and novice teachers in their professional and personal development.

Keywords: mentoring, good practices, pre-service music teachers

What Lies Behind Abusive Teacher Behaviour? First results of an exploratory research study

Zoltán Balogh

Abstract

The aim of the research is to examine the characteristics of teacher abuse from the perspective of the offending educators. While school bullying has been widely studied, abuse perpetrated by teachers has received less attention in both international and national research, despite its potentially serious psychological and educational consequences for students. The study involved a systematic review of the literature from both international and domestic educational discourses, following the PRISMA methodology. Based on the analysis of 11 relevant sources, several key factors have been identified, including low self-control, burnout, low self-efficacy, stress, insecure attachment, and an accepting attitude toward violent disciplinary methods. The research also discusses the main relationships between these factors, along with several ethical and methodological considerations in studying this topic.

Keywords: school bullying, abusive teacher, systematic literature review, school violence

