

Tanulmányok

Körkép

Rovatszerkesztői köszöntő

Nagy Krisztina

A Q-módszer fejlesztése és alkalmazási lehetőségei az iskolai tanárképzők identitásának vizsgálatában

Tókos Katalin, Nagy Krisztina és Rapos Nóra

A digitális pedagógiai kompetenciák mérése és fejlesztése a Károli Gáspár Református Egyetemen

Sebestyén Lilla Anna, Horváth László, Dringó-Horváth Ida, T. Nagy Judit,

Alsó tagozatos osztályok szocioemocionális légkörének vizsgálata a tanítók percepciói alapján

Winkler Zsófia, Móricz Abigél, Horváth Zsófia, Kiss Kata Bernadett, Puskás Gitta Dorina, Rónai Eszter, Tóth Bianka és Zsolnai Anikó

A jászberényi és zombori tanítóképzők egykori igazgatója, Fiala Endre drámája (1941–1949)

Donáth Péter

Női tudományosság és önreprezentáció a 20. század első felében. Victor Gabriella önéletrajzának vizsgálata

Ackermanné Kelő Kamilla

Szemle

A kritikai társadalomtudományi reflexió fontossága a pedagógiában. Baráti válasz Tóth Tamás baráti szétcincálására

Mészáros György

Rosa rezonancia elmélete és pályatanácsadás. Reflexió egy tudományos előadásorozatra

Borbély-Pecze Tibor Bors

Szerzőink

Authors

2025 4.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

Alapító főszerkesztő:	Vámos Ágnes
Főszerkesztő:	Baska Gabriella
Rovatszerkesztők/Fókusz és Körkép:	Bajzáth Angéla Czető Krisztina Endrődy Orsolya Kolosai Nedda Nagy Krisztina Schiffer Csilla Seresné Busi Etelka Tókos Katalin Vincze Beatrix
Szemle:	Pénzes Dávid Szente Dorina
Olvasószerkesztő:	Nagy Krisztina Ruzsa Bence
Szerkesztőségi titkár:	Kovács Katinka
Asszisztens:	Misley Helga
Tördelőszerkesztő:	Pénzes Dávid
Szerkesztőbizottság elnöke:	Lénárd Sándor
Szerkesztőbizottság tagjai:	Czabaji Horváth Attila (ELTE) Benedek András (BME) Golnhofer Erzsébet (ELTE) Kéri Katalin (PTE) Kopp Erika (ELTE) Mátrai Zsuzsa (NymE) Pusztai Gabriella (DE) Rónay Zoltán (ELTE) Sántha Kálmán (KJE) Szabolcs Éva (ELTE) Szivák Judit (ELTE) Tóth Péter (BME) Tészabó Júlia (ELTE) Vidákovich Tibor (SZTE)
Kiadó neve:	Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
A szerkesztőség címe:	1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
Telefonszáma:	06 1 461-4500/3836
Ímélcíme:	ntny-titkar@ppk.elte.hu
Terjesztési forma:	online
Honlap:	https://ojs.elte.hu/nevelestudomany
Megjelenés ideje:	évente 4 alkalom
ISSN:	2063-9546

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Körkép</i>	4
Rovatszerkesztői köszöntő	5
<i>Nagy Krisztina</i>	
A Q-módszer fejlesztése és alkalmazási lehetőségei az iskolai tanárképzők identitásának vizsgálatában	6
<i>Tókos Katalin, Nagy Krisztina és Rapos Nóra</i>	
A digitális pedagógiai kompetenciák mérése és fejlesztése a Károli Gáspár Református Egyetemen	31
<i>Sebestyén Lilla Anna, Horváth László, Dringó-Horváth Ida, T. Nagy Judit,</i>	
Alsó tagozatos osztályok szocioemocionális légkörének vizsgálata a tanítók percepciói alapján	50
<i>Winkler Zsófia, Móricz Abigél, Horváth Zsófia, Kiss Kata Bernadett, Puskás Gitta Dorina, Rónai Eszter, Tóth Bianka és Zsolnai Anikó</i>	
A jászberényi és zombori tanítóképzők egykori igazgatója, Fiala Endre drámája (1941–1949)	82
<i>Donáth Péter</i>	
Női tudományosság és önreprezentáció a 20. század első felében. Victor Gabriella önéletrajzának vizsgálata	109
<i>Ackermanné Kelő Kamilla</i>	
Szemle	122
A kritikai társadalomtudományi reflexió fontossága a pedagógiában. Baráti válasz Tóth Tamás baráti szétcincálására	123
<i>Mészáros György</i>	
Rosa rezonancia elmélete és pályatanácsadás. Reflexió egy tudományos előadásorozatra	133
<i>Borbély-Pecze Tibor Bors</i>	
Szerzőink	138
Authors	142

Tanulmányok

Körkép

Rovatszerkesztői köszöntő

Nagy Krisztina

„A Digitális Oktatásfejlesztési Kompetencia Központ (DOKK) az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) vezetésével alakult meg a magyar felsőoktatás digitális korszerűsítése érdekében.”¹ A projekt 2023-ban indult, az ELTE és konzorciumi partnerei, az Edutus Egyetem, az Educational Development Informatikai Zrt., az ELMS Informatikai Zrt., az ELTE Eötvös Kiadó Kft. és a Gábor Dénes Egyetem együttműködésében. (A projekt a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap támogatásával valósul meg, azonosítója: 2022-1.1.1-KK-2022-00003.) A DOKK-Projekt célja, hogy a szinergiák felhasználásával „a legmodernebb technológiai és módszertani fejlesztéseket felhasználva olyan innovatív megoldásokat dolgozzon ki, amelyek új dimenziókat nyitnak a tanulásban”,² és hogy a felsőoktatásban digitális technológiák és pedagógiai módszerek hatékony alkalmazásával elősegítse az oktatók és hallgatók fejlődését.

A DOKK-Projektben tehát számos tudományos közösség, kutatócsoport tevékenykedik, és végez kutató-fejlesztő munkát. Folyóiratunk – ideiglenes rovatában – a projekt keretében megszületett tanulmányok közlésével szeretné támogatni e sokszínű és szerteágazó munka megismertetését, disszeminációját a szélesebb tudományos közösségben. Ajánljuk olvasóink figyelmébe az itt megjelenő írásokat, és várjuk a további tanulmányokat!

A DOKK-Rovat első tanulmánya az ELTE PPK Pedagógusok, Pedagógus Szakmai Közösségek, Pedagógusképzés Kutatócsoportjától érkezett, és egy kevésbé ismert kutatási eljárás, a Q-módszer fejlesztését és alkalmazási lehetőségeit mutatja be – a kutatói, kutatási eszköz fejlesztői dilemmák kihangosításával – az tanárképzők identitásának vizsgálatában.

1. Lásd a DOKK-projekt honlapját: <https://www.dokk.elte.hu/a-dokk-rol/>
2. Uo.

A Q-módszer fejlesztése és alkalmazási lehetőségei az iskolai tanárképzők identitásának vizsgálatában¹

Tókos Katalin,* Nagy Krisztina** és Rapos Nóra***

DOI: 10.21549/NTNY.51.2025.4.1

Egyre több kutatás foglalkozik a tanárképzők szakmai identitásának kérdésével, különösen az iskolában dolgozó és ezzel párhuzamosan a képzésben is részt vevő tanárképzők „kettős” identitásával. Megnevezésüket, szakmai szerepük differenciált értelmezését terminológiai bizonytalanság is övezi, ami egyrészt indokoltá teszi önálló szakmai közösként való megismerésüket, másrészt a kezdeti kutatások jelzik a „kettős identitásból” fakadó bizonytalanságot: saját tanári tanítási gyakorlatuk során szilárd tudásrendszert birtokolnak, azonban a képzői szerep elsajátításhoz kevés támogatást kapnak, emiatt sokszor tudásuk csupán saját tanárjelölti tapasztalataikból származik. Tanulmányunkban – erre az összetett problémára reagálva – a témában végzett, az érintett szereplőkkel együttműködésben megvalósított designkutatásunk (IDL – Iskolai tanárképzők képzővé válása)² egy szeletét mutatjuk be. A jellemzően kvalitatív identitásvizsgálatoktól ellépvé, a kvalitatív és a kvantitatív szemléletet egyaránt magában foglaló Q-módszer alkalmazására térünk ki részletesen, melyet még a nemzetközi, de a hazai kutatásokban is különösen kevés esetben alkalmaznak, holott mind kutatási, mind fejlesztési céllal használható. A módszer kulcseleme egy olyan állításkészlet (Q-készlet) kialakítása, amely érvényesen írja le az érintett szereplők gondolkodási mintázatait, lehetőséget adva az egyéni nézőpontok közös mintázatainak, valamint a csoportok és tagjaik nézőpontja közötti eltérések azonosítására. Tanulmányunkban a Q-készlet kifejlesztésének folyamatát mutatjuk be, célul tűzve ki azoknak a módszertani dilemmáknak a kihangsúlyozását, amelyek egy ilyen mondatkészlet fejlesztését kísérhetik.

Kulcsszavak: tanárképzők, szakmai identitásváltozás, Q-módszer, eszközfejlesztés

Bevezetés

Az elmúlt évtizedekben a tanári képzést érintő magyarországi és nemzetközi változások, szakpolitikai reformok alternatív tanulási utakat és a képzés szereplőinek sokszínűségét is magukkal hozták. A tanári munkaerő növekvő hiánya (vö. See et al., 2023), valamint az azt ellensúlyozni próbáló képzési formák, a képzési utak rövidülése, az iskolai foglalkoztatással egybekötött vagy iskolai közegbe helyezett képzések egy új képzői kör, az isko-

1. A tanulmány/kutatás a 2022-1.1.1-KK-2022-00003 projekt keretében a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a 2022-1.1.1.-KK-2022 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

* Egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, tokos.katalin@ppk.elte.hu, <https://orcid.org/0000-0002-3546-6236>

** Egyetemi adjunktus, Evangélikus Hittudományi Egyetem, Valláspedagógia Tanszék, krisztina.honthegyinyagy@lutheran.hu, <https://orcid.org/0000-0002-5424-0646>

*** Habilitált egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, rapos.nora@ppk.elte.hu, <https://orcid.org/0000-0003-3610-3522>

2. <https://nevtud.ppk.elte.hu/content/pedagogusbol-tanarkepzeve-valni-egymastol-tanulas-identitaskonstrukcio-egy-konkret-kepzesfejlesztes-kapcsan.t.43610?m=9995>

lai- vagy más fogalomhasználatban a nem egyetemi tanárképzők szerepét is felerősítették (vö. Liao et al., 2023; White & Berry, 2023). A kapcsolódó kutatások őket gyakran „kettős szakemberekként” írják le, hiszen tanulóik tanulásának támogatása mellett a tanárjelöltek tanulásának alakításában is szerepet vállalnak (White & Berry, 2023). Ez a jelenség nemcsak új elvárást jelent a tanárok számára, de egyben tanulási és identitástranszformációs folyamatot is jelöl (Dengerink et al., 2015), hiszen egy folytonos határátlépést jelentő (iskola-egyetem határán lévő) folyamatban kell pozicionálniuk és újrapozicionálniuk magukat, amely során bizonyos értelemben szakértőből „kezdővé” válnak (Kaasila et al., 2023).

Bár külön képzőcsoportként ismerik el őket, kevésbé differenciált a szakmai szerepük, a megnevezésük többek között a kontextusok nemzeti eltérései miatt (Liao et al., 2023). A kezdeti kutatások jelzik e „kettős identitásból” fakadó bizonytalanságot: saját tanári tanítási gyakorlatuk során szilárd tudásrendszert birtokolnak, azonban a képzői szerep elsajátításhoz kevés támogatást kapnak, emiatt sokszor tudásuk csupán saját tanárjelölti tapasztalataikból származik, a tanárképzői szerep nehezen válik identitásuk részévé; képzői identitásuk felzárkózott, sebezhető (Jackson & Burch, 2018; White, 2013), és jelentős kihívást jelent erőforrásaik elosztása két szerepük között (Czerniawski et al., 2013; Salo et al., 2019; White, 2019). Éppen ezért számos kutatás erősíti meg az iskolai tanárképzők önálló szakmai közösségként való megismerésének szükségességét, a képzővé válásuk és képzői identitásuk közötti kapcsolat tudatosabb reflexióját, vizsgálatát. Magyarországi viszonylatban ennek a csoportnak a szisztematikus reflexiója, s annak vizsgálata, hogy a tanári/tanárképzői szakmai identitás – mely többdimenziós, az egyén és környezet kölcsönhatásában, annak átfogó rendszerében értelmezhető fogalom – hogyan működik, változik, fejlődik, azonban még várat magára (vö. Kálmán, 2019; Tókos & Rapos, 2024).

A kutatók azt is kiemelik, hogy a tanárképzők szakmai identitását vizsgáló legtöbb tanulmány kvalitatív módszertant alkalmaz, és ezek értékét növelné, ha megállapításaik érvényességét kvantitatív, vagy a két eljárást ötvöző elemzések is alátámasztanák (Czető et al., 2024). Jelen tanulmányban a témában végzett kutatásunk (IDL – Iskolai tanárképzők képzővé válása) egy szeletét mutatjuk be, melyben a kvalitatív és kvantitatív szemléletet egyaránt magában foglaló Q-módszer alkalmazási lehetőségeire térünk ki részletesen. A Q-módszer Magyarországon még kevésbé alkalmazott eljárás, holott mind kutatási, mind fejlesztési céllal használható. A módszernek kulcseleme egy olyan mondatkészlet (Q-készlet) kialakítása, amely érvényesen írja le az érintett szereplők gondolkodási mintázatait. Tanulmányunkban hangsúlyosan azokat a módszertani dilemmákat osztjuk megosztjuk meg, amelyek a mondatkészlet fejlesztését kísérték.

A tanárképzés változása, nemzeti kontextusba ágyazott kutatás

A tanárképzés területén fontos változások zajlottak az elmúlt években Magyarországon is (Rapos et al., 2015). Legújabbban a gyakorlati rendszer képzésbe ágyazása, a gyakorlati idő megnövelése s új gyakorlat típusok – Pályaismereti és pályaszocializációs gyakorlatok – bevezetése (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet) alakította át jelentősen a képzés tanulási környezetét. A rendelet azt is előírja, hogy az új gyakorlati formák ne csak az egyetemek gyakorlóiskolaiban, hanem úgynevezett partneriskolákban is folyjanak. Mindez a gyakorlatban részt vállaló intézmények és szereplők körét jelentősen kiterjesztette, épp a fent említett iskolai képzői csoportra irányítva a figyelmet. A változást megelőzően csak szaktárgyi gyakorlatot kísérő vezetőtanárok, s egyszemélyi támogatást nyújtó mentortanárokat ismert a rendszer. Az ő felkészítésük a tanári szakmai továbbképzés részeként formális keretek között volt biztosítva, s ez a megváltozott továbbképzési keretek között is így maradt. A rendeleti változás azonban nem nevesíti az új képzői csoportot, s feladataikat, felkészítésüket sem szabályozza. *Kulcsfontosságúvá vált tehát az új tanárképzők képzői szerepbe való beilleszkedésének támogatása, ez szakmai tanulásuknak viszonylag új területe, fejleménye.*

A 2024–2025 között zajló kutatásunk fókuszterülete – a Pályaismereti és pályaszocializációs gyakorlatok kapcsán – az érintett iskolai tanárképzőkkel való együttműködés keretei között, a képzővé válásuk és a tanárképző közösséggé válás támogatásához kapcsolódó együttműködő rendszermodell kialakítása; a tanárképzői identitás változásának vizsgálata. *Adatgyűjtési módszereink között több újszerűnek tekinthető eljárás is szerepelt, mint például a marginalizált Q-módszer (Brown, 2006), valamint a journeymap és a persona állítás, melyeket fejlesztési céllal is alkalmaztunk a tanárképzői identitás támogatásában. Ebben a tanulmányban a Q-módszer fejlesztését önállóan emeljük ki. Ennek indoka, hogy a kutatásban részt vevő iskolai tanárképzőkkel egy olyan Q-mérőeszközt fejlesztettünk és próbáltunk ki, mely azon túl, hogy egy hiányterületre, az iskolai tanárképzők identitásának feltáratlanságára reflektál, kutatásunk kontextusától függetlenül, általánosan is alkalmazható az iskolai tanárképzői identitás vizsgálatára, véleménycsoportok kialakítására. Ezzel egy, az identitáskutatásokban is ritkán alkalmazott módszer sokféle felhasználási módjára is fel szeretnénk hívni a figyelmet.*

Kik az iskolai tanárképzők? Milyen a tanárképzők tudásbázisa?

Az utóbbi évtizedben az iskolában dolgozó képzők szerepe differenciálódott. A képzői csoportok esetében kihívtást jelent az elnevezések közötti eligazodás a szerepek, feladatkörök összekapcsolódása, valamint a nemzeti sajátosságok és a nyelvi különbségek miatt. Az európai tanárképzésben a mentorok szerepe, a mentorálás fogalma vált általánossá, leginkább a szakmai fejlődés gyakornoki szakaszának támogatásához kötődően (Grimmett, 2013). Külön csoportként azonosítják azonban a szakirodalomban az iskolaalapú képzésekben képzőként (school based teacher education – SBTE), vagy nem egyetemi tanárképzőként dolgozó (non-university-based teacher educators' – NUBTEs) tanárokat is. *Ugyanakkor nem vagy kevésbé definiált azoknak a tanároknak a szerepe, sőt megnevezése is, akik nem hosszabb folyamatokat, s nem egy-egy hallgatót támogatnak, mint a mentorok, s nem is SBTE-alapú, hanem a felsőoktatás és az iskola szorosabb együttműködésében megvalósuló gyakorlatok támogatásában, vezetésében vesznek részt. Az ő képzői identitásuk alakulását, tudásbázisuk vizsgálatát e névtelenség is gyengíti. Őket hívjuk ebben a tanulmányban iskolai tanárképzőknek. Az iskolai tanárképzőket gyakran kettős szakemberként írják le, akik hibrid, többféle identitással rendelkeznek, olykor egyfajta „identitásdisszonanciát” (Warin & Dempster, 2007) élnek meg, hiszen saját iskolai közegükben hatékony osztálytermi tanárokként már szilárd szakmai identitással rendelkeznek. Eközben gyakran érzékelik azt is, hogy másodlagos gyakorló szakemberként nem feltétlenül rendelkeznek elegendő szakértelemmel a tanárjelöltek szakmai tanulásának irányításához, énhatékonyság-érzésük ezen a területen alacsonyabb. Olsen és Buchanan (2017) ezt szemléletesen két világ-paradoxonnak nevezi, mivel az iskolai tanárképzők gyakran két – olykor ellentétes – világ metszéspontjában dolgoznak.*

A „kettős” identitásból fakadó kihívások mellett szerepük, feladataik kapcsán további nehézséget jelent, hogy a szakirodalomból *nem fejthető fel a tanárképzők munkájának egyértelmű tudásbázisa sem* (Ping et al., 2018). Valószínűleg azért, mert nem világos a határ aközött, hogy mit jelent iskolai tanárnak, és mit tanárképzőnek lenni. A szakmai tartalom definiálásának problémáját felerősíti a tanárképzők többféle – felsőoktatási/ egyetemi, iskolai – kötődése, s ezen szerepek közti definiálatlan „munkamegosztás”. Bár történt néhány kísérlet (általános értelemben) a tanárképzői tudásrendszer, kompetenciák, keretrendszerek kidolgozására (ATE, 2003, 2008; Mets & Van den Hauwe, 2015; VELON, 2001, 2012; VELOV, 2012), több kritika is érte azokat (Ceulemans et al., 2014; Sachs 2003): a keretek nem tükrözik a szakma összetettségét, s az elszámoltathatóság paradigmáját erősítik. Írásunkban – Dengerinkkel (2014) egyetértve – amellet érvélünk, hogy fontos a tanárképzői tanulás és tudás értelmezése, akár kompetenciákban való megfogalmazása is, ugyanakkor azokra nem mint sztenderdekre, hanem mint a tanulást orientáló keretekre tekintünk.

Az iskolai tanárképzőkkel foglalkozó kutatások kiemelik, hogy az iskolai tanároknak át kell alakítaniuk tanári identitásukat, hogy a „tanárok tanáraivá” és egyre inkább a „tanítás és a tanárképzés kutatóivá” váljanak (Kaasila et al., 2023; Swennen et al., 2010), ez pedig nemegyszer feszültségekkel terhelt identitástanulási folyamat is egyben (Kaasila et al., 2023). A tanárképzői tudás identitáshoz kapcsolódó értelmezését adja Murray is (Murray, 2022; Murray & Male, 2025), aki a tanárképzők tanári (al)identitásáról szóló megközelítésében megkülönbözteti az ún. elsődleges és másodlagos tanítást (lásd az 1. táblázatot), s az ezekhez kötődő szakmai tudást. Ez a megközelítés visz talán legközelebb a képzői tudáson belül az iskolai tanárképzők szakmai tudásának megértéséhez. Az iskolai tanárképzők esetében ez a másodlagos tanítás viszont a saját iskolai környezetükben zajlik, ami meg is nehezíti számukra ennek tudatos értelmezését

	Célcsoport	Identitások	Kontextusok
Elsődleges tanítás	Iskolai tanulók	Iskolai tanár	Iskolai környezet (1-12. évfolyam)
Másodlagos tanítás	Tanárszakos hallgatók	Tanárképző	Egyetemi és nem egyetemi környezet

1. táblázat: A tanárképzők elsődleges és másodlagos tanításának konceptualizálása

Az iskolai tanárképzők tanulásának, tudásának feltáratlansága motiválta az első szisztematikus áttekintést is a témában, amely a rendszerezett elemzés ellenére is arra a következtetésre jut, hogy a téma megismerésének a kezdetén vagyunk csupán (Liao et al., 2023). Az iskolai tanárok tanárképzővé válását Li és munkatársai (2024) az elsődleges tanításból a másodlagos tanításba való tudatos átlépésként, a két alidentitás közötti tudatos átjárás-ként, s az oda vezető határátlépő tanulásként azonosítják, melynek motorja a tanárképzői szerepben való önbizalom elnyerése és a tanárképzői identitás konstruálása (Liao et al., 2023). Az elemzés rámutat arra, hogy az iskolai tanárképzői tudás értelmezhető ugyan a tanárképzői tudást leíró kategóriákkal, de a mélyebb megértéshez érdemes azt az identitásértelmezésük sajátos kettőssége alapján is feltárni (Liao et al., 2023) (2. táblázat).

Dimenzió	Alkategória (tartalom)
Diszpozíció (vö. szakmai identitás, Ping et al., 2018)	Elsődleges diszpozíció: <i>magabiztosság tanárként, motiváció, hogy jobb tanár legyek</i> Másodlagos diszpozíció: <i>a tanárképzői szerep tudatosítása, magabiztosság a pedagógusképzői szerepvállalásban, tanárképzőként konstruált identitás</i>
Tudás	Elsődleges tudás: <i>tartalmi ismeretek, általános pedagógiai ismeretek, oktatási ismeretek, pedagógiai tartalmi ismeretek, a tanulók ismerete, az oktatási összefüggések ismerete, a technológia oktatásba történő integrálásának ismerete</i> Másodlagos tudás: <i>a tanárképző szerepének ismerete, a tanárképzés pedagógiai ismerete, a hallgatók ismerete, a tanárképzési összefüggések ismerete</i>
Gyakorlat	Elsődleges gyakorlat: <i>tantermi tanítási gyakorlat</i> Másodlagos gyakorlat: <i>általános tanárképzési megközelítések, sajátos tanárképzési készségek</i>
Kutatói, elemzői készségek	<i>kritikai gondolkodás, reflektivitás, akciókutatás végzése</i>
Egyéb	<i>például vezetés, együttműködés, tananyagfejlesztés</i>

2. táblázat: A nem iskolai tanárképzők szakmai tanulásának tartalma (Liao et al., 2023 alapján)

Ez az elemzési rendszer összekapcsolja a szakmai tanulás (tudás) és az identitásváltozás folyamatát (vö. tudás tartalma a diszpozíciók), s mint tanulási eredményt értelmezi azt. A tanulás eredményeként alakuló szakmai identitás (diszpozíció) tartalmi elemeit pedig meghatározza a motiváltság és a magabiztosság, ami összecseng Li és munkatársai (2024) azon megállapításával, hogy a képzővé válás *elsődleges eleme az elkötelezettség megteremtése, megélése, megtanulása. Ennek pedig része a szerep megtanulása s a gyakorlat alakítása.*

A tanulmányok elemzése rámutat tehát arra, hogy a formálódó keretek még nem értelmezik árnyaltan a tanárképzői tanulás és tudás, és azon belül speciálisan az iskolai tanárképzők tudásterületeit sem. Nyitva marad tehát az a kérdés, hogy vajon az iskolai képzőknek van-e speciális szakmai tudásuk, s hogy milyen tanulási utak támogatják a képzői fejlődésüket. Összességében a tanárképzői tudás, a tanulás folyamata, és az iskolai, valamint az egyetemi képzői tudás és tanulás leírása töredezett, esetleges, további feltáró kutatásokat igényel.

A tanárképzői identitás (változása)

A tanárképzői identitás fogalmi meghatározása önmagában is igen összetett kérdés, hiszen magában hordozza tágabban az identitás fogalma körüli dilemmákat, valamint a tanárképzés szereplőinek sokféleségét is. A tanárképzőkkel kapcsolatos korábbi kutatások elsősorban arra összpontosítottak, hogyan látják magukat szakemberként a képzők (Richter et al., 2021), ezért fogalmilag a szakmai identitás fogalmát alkalmazták, a tanári identitás rejtett fogalom maradt a tanárképzőkkel kapcsolatos kutatásokban, pedig ezek a konkrét alidentitások munkájuk kulcselemének tekinthetők (Kaasila et al., 2023).

Egy, az iskolai tanárképzők identitásalakulását vizsgáló, a téma empirikus kutatásait, elméleti alapjait feltáró narratív elemzés (Czető et al., 2024) rámutat arra, hogy a vizsgálatok gyakran nem tartalmazzak olyan elméleti koncepciót, amely koherensen végigvonul a kutatások megszervezésén és elemzésén, inkább csak összegzik a tanárképzői identitást alapozó írások tanulságait, elméleti megalapozottságuk így a szakmai diskurzushoz kapcsolódást jelenti elsősorban. A szakmai identitás fogalmát sem mindig definiálják egyértelműen, vagy csak egy általánosabb definíció jelenik meg, melyben alapvetően visszaköszönnek a mai identitásértelmezések konszenzusos elemei, ti. hogy az identitás dinamikus, külső és belső tényezők által folytonosan változó, a kontextus által meghatározott és alidentitások rendszereként értelmezett (Beijaard et al., 2004). Az identitásra összetett és változó természete miatt tehát úgy tekintenek, mint ami nem stabil, folyamatosan változik, társadalmi kontextusban konstruálódik, és ezért a kontextus alakítja, és a kontextusok között változhat, valamint az identitás az én személyes értelmezése, amelyet célirányosan fogalmaz meg és alakít.

A tanárképzői identitás meghatározása kapcsán az is problematikus, hogy a szelf és az identitás fogalma között sem egyértelmű a kapcsolat. Murray és Male (2005) hangsúlyozzák, hogy nem biztos, hogy minden tanár, aki a tanárképzésben kezd dolgozni, képes lesz a szelf érzésének kialakítására ebben a szerepben. Állításuk szerint továbbra is maradnak olyan tanárképzők, akik szakmai identitásukat kizárólag abból merítik, hogy korábban általános vagy középiskolai tanárok voltak, és hogy azok a tanárképzők, akik nem képesek vagy nem hajlandók erre az átállásra, nagyobb valószínűséggel fognak negatívan viszonyulni például a kutatáshoz, és inkább az iskolával és a tanulókkal, mint a tanárképzőkkel azonosulnak. Összességében az, ha egy iskolai tanárképző nem azonosítja magát képzőként is, gátolhatja a hallgatók tanulásának támogatása érdekében végzett munkáját. Az énértelmezés kapcsán azonban gyakoribb, hogy szerepeket írnak le a vizsgálatok, s nem az önértelmezés állandóságát hangsúlyozzák (Beijaard et al., 2004).

A tanárképzői identitás értelmezése, kutatása szorosan összekapcsolódik a kontextus (annak támogató, illetve hátráltató tényezői), illetve az én és kontextus kölcsönhatásának kérdésével is, bár ez utóbbi kevésbé reflektált módon. A szakmai identitást tágan társadalmi, szociokulturális meghatározottságúnak leíró értelmezé-

sekben az a hangsúlyos, hogy az identitást társadalmilag konstruálják, személyes és kontextuális tényezőket egyaránt tartalmaz, s ezek kölcsönhatására kerül a fókusz. Holland (1998) hangsúlyozza, hogy az identitás alakulása nem elszigetelt, magányos tevékenység, az egyén több, társadalmilag és kulturálisan formált (konstruált) úgynevezett felépített világban (figured worlds) él. A tanárképzés maga is egy ilyen figured world. A felépített világokban, a szociális tér és az egyén találkozásában, az újraértelmezések folyamatában konstruktumok, alidentitások alakulnak. Olsen és Buchanan (2017) rámutattak arra, hogy ellentétben a korábbi értelmezésekkel, a tanárképzés nem a két világ közötti ellentmondásos tér, hanem a tanárképzők saját szakmai kontextusa. Itt építik, konstruálják a tanárképzők identitásukat, annak sajátos feszültségeivel.

Az én és a kontextuális tényezők viszonya tehát nem teljesen tisztázott, bár a kontextus mára minden identitáselmélet részét képezi. Ennek megértését segítik a gyakorlatközösségekhez kapcsolódó képzői identitásvizsgálatok a wengeri gyakorlatközösségek elméletéhez kapcsolódva (Wenger, 1998). A közösen megélt és értelmezett tapasztalat során az identitás az egyéni értelmezések és a társadalmi narratívák összefonódásán keresztül épül (Walsh & Dolan, 2018). Wenger (1998) szerint a gyakorlatközösségekben történő tanulás nem csupán készségek és információk összegyűjtése, hanem egy bizonyos látásmód kialakulásának folyamata is. A képzői identitásvizsgálatokban a kontextusok között kitért szerepe van a határátlépést biztosító tereknek. Akkerman és Bakker (2011) szerint a határ „olyan szociokulturális különbség, amely a tevékenység vagy interakció megakadásához vezet” (p. 133): technikai, kulturális, földrajzi, tudományterületi (például pedagógiai) szerek, szektorok. Kutatásukban ilyen határátlépésre épülő formális tanulási helyzetet alakítottak ki Li és munkatársai (2024), akik bemutatóórák tervezésén keresztül (határobjektum) készítették az elsődleges és a másodlagos tanításhoz kapcsolódó tanulásra, határátlépésre az iskolai képzőket. Eredményeik azt igazolják, hogy ez a folyamat segítette a tanárokat abban, hogy megértsék tanárképzői szerepüket, értelmezzék s elfogadják azt. *Ez az elköteleződés teremtett alapot másodlagos tudásuk gazdagításához s kapcsolatok kiépítéséhez saját tudásukon belül, összekapcsolva különböző területeket, különböző időben szerzett tapasztalatokat, csatornákat és tantárgyakat.* Ezekből a kutatásokból jól körvonalazódik az az irány, amely a tanárok szakmai tanulását egyre inkább összekapcsolja az identitásfejlődés témájával (Beijaard et al., 2023).

A tanárképzői identitás fontos jellemzője nemcsak dinamikusság, vagyis hogy időben változhat az újraértelmezések során, ezért eleve nem koherens tanárképzői identitásról, hanem számos alidentitásból álló „rendszerről” beszélhetünk. Az identitásfogalom definiálásában bekövetkezett hangsúlyváltozások – az állandó változás, a kontextus szerepe és belső konstrukciós folyamatai és a rendszerszerűség – hatására tehát új fogalom jelent meg: az alidentitás, mely az identitás összetettségét jelzi. Az alidentitás (sub-identity) az egyén identitásának egy adott aspektusa, amely egy konkrét szerephez vagy élethelyzethez kapcsolódik (Swennen et al., 2010). Míg a szerep elsősorban külső elvárásokhoz kötött, az alidentitás az egyén belső önmeghatározásának egy szelete, amely azt mutatja, hogy hogyan éli meg és értelmezi az adott szerepet. A tanárképzőkkel kapcsolatos tanulmányok, kutatások azonban nem mindig kínálnak egyértelmű alidentitásokat, és néhány tanulmány azt a nézetet erősíti, hogy a tanárképzők „általános (értelemben) tanárok” (generic teachers) (Swennen et al., 2010). Ezzel kapcsolatban hangsúlyozzák a kutatók, hogy a sokféle megtapasztalt alidentitás, szerepkombináció – miközben nemegyszer feszültségek, konfliktusok forrását jelenti –, valójában identitástranzformáció is egyben (Dengerink et al., 2015). A tanárképzők identitásának legújabb, komplex dinamikus rendszerként (KDR) értelmezett vizsgálataiban (például Garner & Kaplan, 2017, 2018) az identitás jellemzője a rendszerelemek hálózatos szerveződése, és az ezek folyamatos, iteratív interakciójából következő komplex, egyedi mintázatokat mutató személyes viselkedés.

Mindezek alapján a tanárképzői identitás(változás) értelmezésében az alábbi jellemzőket tartjuk meghatározónak: 1) a szakmai identitás egyfajta önértelmezési/konstruálási, önmeghatározási folyamat, melyben a személy maga aktívan részt vesz (Swennen et al., 2010); 2) a személyes, szakmai és kontextuális tényezők kölcsönhatásaként formálódik (Andreasen et al., 2019); 3) alidentitások dinamikus rendszereiből áll (Swennen et al., 2010); 4) tanulási tapasztalatok, tevékenységek, szakmai gyakorlatközösségekben való részvétel által formálódik, azaz szorosan kapcsolódik a tanulási folyamatokhoz (Ping et al., 2018; Wenger, 1998). Ez a megközelítés lehetőséget adhat egy olyan támogatási modell, kutatási stratégia kialakítására, amely a tanárképzővé válást az identitásváltozás, a szakmai tanulás és fejlődés kapcsolatában értelmezi, s az adott kontextus komplex, átfogó rendszerébe helyezi.

A Q-módszer a tanár(képző)i identitáskutatásokban

A Q-módszertan által teremtett lehetőségek

Az identitás(változás) vizsgálata alapvetően kvalitatív stratégiát követ (Czető et al., 2024). A kvalitatív kutatások mellett kvantitatív törekvések is találunk, ezek célja többnyire az identitás dimenzióinak, tartalmi elemeinek megragadását segítő kérdőívek validálása (Czető et al., 2024). Az identitás komplex rendszerként való fel fogása és ennek módszertani vizsgálati lehetőségei – például a sok esetben marginalizált Q-módszer alkalmazása – fontos lépés a tanárképzés kutatói számára, hiszen segítségével konceptualizálhatók és vizsgálhatók az egyedi oktatási terekbe ágyazott komplex rendszerek (Pilcher, 2023). A komplexitás szempontjából egy probléma ugyanis nem érthető meg pusztán a probléma vizsgálatával: a probléma különböző szinteken lévő rendszerek és folyamatok megtestesülése, amelyek nem az oksági kapcsolaton alapulnak. A Q-módszertani tanulmányok ilyen módon elismerik az identitás dinamikus, komplex, változó és sokrétű természetét (Pilcher, 2023). A Q-módszertan – melyet elsődlegesen a szubjektív véleményének vizsgálatára alkalmaznak – azon a feltételezésen alapul, hogy „bár a szubjektív vélemények jellemzően nem bizonyíthatók, mégis kimutatható, hogy van struktúrájuk és formájuk, és a Q-technika feladata, hogy ezt a formát a megfigyelés és a tanulmányozás céljából manifesztálja” (Brown, 1993, idézi Pilcher, 2023). Egy olyan Q-készlet gondos összeállításával, amely megragadja az iskolai tanárképzői identitás „kettősségét”, a kutatók feltárhatják a domináns nézőpontokat és a közös értelmezéseket, amelyek ezt a szakmai csoportot formálják, valamint rámutathatnak a „kettős” identitásból eredő feszültségekre, illetve illeszkedésekre. Az iskolai tanárképzők identitásának fenti értelmezése, vizsgálata azért is kulcsfontosságú, mivel nézőpontjaik és meggyőződéseik közvetlenül befolyásolják a leendő tanárokkal való interakcióikat, hatással vannak a pedagógiai gyakorlatokra és végső soron a tanulók tanulási eredményeire is (Pilcher, 2023).

A Q-módszertani kutatások eddigi eredményei a tanár(képzői) identitáskutatásokban³

A tanári identitás kutatásának területén a Q-módszertan értékes eszköznek bizonyult annak feltárásában, hogy a tanárok hogyan gondolkoznak önmagukról és sokrétű szerepükről (Pilcher, 2023). Ez a módszertan megkönnyíti a különböző tanári identitásprofilok azonosítását, rávilágítva arra, ahogyan pedagógusok szakmai énjüket (Lim, 2009). A Q-módszertan emellett különösen alkalmas a tanár kialakuló szerepidentitásában rejlő feszültségek és harmóniák feltárására (Pilcher, 2023).

3. Mivel a tanulmány elsődleges célja a Q-készlet kialakítás módszertani dilemmáinak bemutatása, nem elemeztük részletesen a témában megjelent hazai kutatásokat (például Major, 2025).

A többdimenziós, komplex jelenségek tanulmányozása ugyanakkor olyan módszertant igényel, amely összhangban van a komplex dinamikus rendszer (KDR) onto-episztemológiai feltételezéseivel is (Koopmans et al., 2016; van Geert, 2014). A KDR kutatói ugyanis rámutatnak, hogy a tanárok komplex és dinamikus szakmai tanulási folyamatai összefonódnak az identitásukkal – azzal, hogy kik a tanárok, kiknek hiszik magukat, és kik szeretnének tanárként lenni (Garner & Kaplan, 2018). Pilcher (2023) tanulmányában hangsúlyozza, hogy a Q-módszer és a KDR egymást kiegészítve (onto-episztemológiai orientáció és kutatási célok) éppen ezért együttesen segíthetnek megvilágítani a komplex identitásrendszerek természetét.

Egy, a törökországi pedagógiai karok tanárképzőinek szakmai identitását vizsgáló tanulmány (Burak et al., 2022), mely Q-módszertant alkalmazott, hangsúlyozza, hogy a pedagógiai karok oktatói ma már átfogóbban látják el feladataikat, beleértve az oktatást, az irányítást, a támogatást, a leendő tanárok támogatását, a képzési programok fejlesztését, valamint a neveléstudományokhoz való hozzájárulást gyakorlatok és kutatások révén. Hét tanárképzővel készített interjú révén kvalitatív adatokat gyűjtöttek, amelyekből kiderült, hogy szakmai identitásukat Gyakorló, Kutató, Oktató, Tanácsadó, Coach és (Vizsga)Felkészítő megnevezéssel írták le. Ezt követően ezen definíciók alapján kidolgoztak egy Q-mérőeszközt, és további 21 tanárképzőtől gyűjtöttek kvantitatív adatokat. Az adatok elemzése azt mutatta, hogy a tanárképzők általában ezt a hat szakmai identitást „használták”, amelyek közül a Kutató volt a legdominánsabb, a (Vizsga)Felkészítő pedig a legkevésbé hangsúlyos. A tanulmány arra a következtetésre jutott, hogy a tanulmányi tapasztalatok (saját korábbi képzési tapasztalataik) jelentős különbségeket eredményeznek a tanárképzők preferenciáiban és a szakmai identitással kapcsolatos attitűdjeiben.

Egy másik vizsgálatban (Pilcher, 2023) a Q-módszertant az identitásváltozás komplex dinamikus rendszerként való vizsgálatára alkalmazták. A kutatás az identitás, mint komplex dinamikus rendszer (KDR) fogalmi megközelítését (Garner & Kaplan, 2018) hangolja össze a Q-módszerrel, s amellet érvel, hogy együttesen segíthetnek megvilágítani a komplex identitásrendszerek sajátosságait. A Szerepidentitás Dinamikus Rendszermodellje, mely az elméleti keretet adta a Q-eszköz struktúrájának kialakításához, a tanári identitást kutató-sunkhoz hasonlóan szintén komplex rendszerként értelmezi, amely dinamikus alakuló alrendszerekből, alidentitásokból és rendszerelemekből tevődik össze, melyek a kontextus és az egyéni diszpozíciók függvényében különböző kombinációkban jelennek meg. Az identitásfejlődés mint tanulási/változási folyamat tulajdonképpen ezen kapcsolatok alakulását és újrastrukturálódását jelenti az alidentitások között és azokon keresztül. A Q-elemzésből két faktor emelkedett ki:

- az 1. faktor: a diákközpontú perspektíva, mely a tanárképzés egyik sarokkövéhez, a diákközpontú oktatáshoz szorosan kapcsolódó perspektívát képviseli. Azok a tanárok, akik nagy hangsúlyt fektettek erre a faktorra, hangsúlyozták a tanári identitás szocioemocionális jellegét.
- illetve a 2. faktor: az aktivista, mely a kezdő tanárok közös attitűdjeit képviseli, akik súlyos egzisztenciális és identitásválságokkal szembesülhetnek a szakmai munkahelyre való belépésük során (Pilcher, 2023).

A kutatások megerősítik, hogy a Q-módszertan hatékony eszközt biztosíthat az identitásban rejlő többdimenziós komplex dinamika vizsgálatához, láthatóvá téve az identitásfejlődés struktúráit és folyamatait. A Q-módszertan ereje abban rejlik, hogy képes a szubjektív véleményt feltárva szisztematikusan láttatni a közös nézőpontok mintázatait és az egyének csoportján belüli eltérések területeit (Mesci & Uzoğlu, 2020). Ilyen módon segíthet a különböző tanári/tanárképzői identitásprofilok azonosításában rávilágítva a tanárok/tanárképzők szakmai énjének konstruálásának sokféleségére (Lim, 2009), továbbá alkalmas lehet a kialakuló szerepidentitásban rejlő feszültségek, illetve illeszkedések feltárására (Pilcher, 2023), melyek a fejlesztések alapjául szolgálhatnak.

A Q-készlet kialakításának folyamata és dilemmái

Kutatásunkat – melynek keretében a Q-módszert fejlesztettük és alkalmaztuk is – fejlesztésalapú designkutatásként határoztuk meg, melynek célja kettős:

- 1) kutatáson alapuló megoldásokat generálni az oktatási gyakorlat összetett problémájára (az iskolai tanárképzők képzővé válásának, identitástanulási folyamatának támogatása), és
- 2) bővíteni ismereteinket ezen beavatkozások jellemzőiről (egy konkrét együttműködésen alapuló képzésfejlesztés és tanárképzői szakmai közösség kialakítása) elméleti tudásunk bővítése céljából. A designkutatás során (Plomp & Nieveen, 2007) olyan módszertani eszköztárat alakítottunk ki, amely ciklikus vizsgálat révén elősegítheti az elméleti ismeretek integrálását a gyakorlati képzési beavatkozásokba (Kelly, 2008). Ebben a folyamatban a résztvevőknek lehetőségük van a tanári és képzői identitásuk összekapcsolására, hogy átlássák a másodlagos tanításhoz kapcsolódó képzői világot, tudásrendszert (vö. Li et al., 2024). Az együttműködés 4 szakértői mintavétellel választott iskola 12 pedagógusa (iskolai képzők) és 6 egyetemi tanárképző között jött létre. A négy iskola kiválasztásának szempontjai a következők voltak: 1) már részt vettek az érintett pályaszocializációs gyakorlat támogatásában, 2) a szereplők nyitottak voltak az Egyetemmel való együttműködésre, 3) tanulóik szocioökónómiai státusza egymáshoz képest nagyban eltért. Az egyetemi képzők egy közös kutatócsoport tagjai, melyen belül tudatosan került kiválasztásra 4 kolléga, akik az iskolákkal közvetlenül együttműködő egyetemi kézőkként kapcsolódtak az iskolákhoz.

Tehát a Q-módszerrel történő vizsgálat során célunk egy olyan, a résztvevőkkel közösen kidolgozott eszköz kialakítása és kipróbálása volt, amely reflektál arra, hogy az iskolai képzői identitás kettős természetű, elsődleges és másodlagos identitásból áll (Murray et al., 2005), s ezek között a változás dinamikus és komplex, valamint egyedi.

A Q-készlet elkészítésének és struktúrájának főbb sajátosságai

Fejlesztésalapú designkutatásunk, amely az egyént és környezetét rendszerként értelmezi és vizsgálja, valamint a szereplők különböző kontextuális meghatározottsága miatt a határátlépésre épülő együttműködés kiemelt fontosságúvá vált kutatásunkban. Éppen ezért az adatkészlet kialakítása során is különös hangsúlyt kapott az érdekelt felek bevonása a folyamatba, ami lehetővé tette, hogy a kontextus jóval több eleme és a köztük lévő kapcsolatrendszer is felszínre kerüljön, értelmezhetőbbé váljon (Barab, 2012; Scott et al., 2020).

Egy tipikus Q-vizsgálatban a résztvevőknek első lépésben a témához kapcsolódó állítások gyűjteményét (a Q-készletet) mutatják be, majd arra kérik őket, hogy egy előre meghatározott skálán, általában egy kvázi-normális eloszlás szerint rangsorolják azokat, vagyis kényszerválasztásos helyzetbe kerülnek (Pilcher, 2023). A Q-minta olyan állításgyűjtemény (Q-készlet), amely az adott témával kapcsolatos „lehetséges összes véleményt” reprezentálja, esetünkben a tanárképzők által a szakmai identitásukkal/ahhoz tartozó feladataikkal kapcsolatban vallott véleményeket tartalmazza. Megfogalmazásuk történhet strukturálatlan módon (például az összes felmerült véleményt megjelenítik a teljesség kedvéért) vagy strukturált formában (a kutató az adott elméleti koncepció egyes pontjaira kíván rákérdezni) (Hofmeister & Tóth, 2006).

A struktúra kialakításához egyfelől a Li-féle (2024) keretrendszert, annak dimenzióit használtuk. Li és munkatársai (2024) hangsúlyozzák, hogy a *képzővé „válás” folyamatában* szükséges az *elkötelezettség megteremtése, a tudásgyarapítás és a gyakorlat fejlesztése*. Ezt kapcsoltuk össze Murray (Murray, 2022; Murray & Male, 2025) tanárképzői tudás identitáshoz kapcsolódó értelmezésével, aki a tanárképzők tanári (al)identitásáról szóló meg-

közelítésében megkülönbözteti az ún. elsődleges és másodlagos tanítást, azaz a tanárképzők kettős identitását. Így jött létre egy 2×3-as rács az első és másodlagos tanítás/identitás, valamint az elköteleződés-tudásgazdagítás-gyakorlatfejlesztés dimenziókkal (3. táblázat).

	elköteleződés		tudásgazdagítás		gyakorlatfejlesztés	
	elsődleges	másodlagos	elsődleges	elsődleges	másodlagos	elsődleges
a tanulás támogatása						
személyek, és az ő együttműködésük						

3. táblázat: A Q-készlet elméleti keretrendszere

A végleges Q-készlet tartalmi alapjait két kompetenciakészlet adta meg. Az elsődleges alidentitáshoz a hazai tanárképzést szabályozó tanári kompetenciákat vettük alapul (l. 30.) EMMI rendelet), míg a másodlagos alidentitáshoz a VELON (VELON, 2012) képzői kompetenciarendszerét adaptáltuk. Az elsődleges identitás alapját adó KKK választását az indokolta, hogy a hazai kontextusban értelmezett tudáselemek a tanárok számára ismert és értelmezett elvárások, miközben tartalmukban a nemzetközi elvárásrendszerekhez igazodnak. A hazai kompetencialista sajátja, hogy az autonómia és felelősségvállalás önálló kompetencia, ami a Li-féle rendszer elkötelezettség kategóriáját erősíti. A VELON választását indokolta, hogy karakteresen mutat rá mind az elsődleges (szaktárgyi, szakmai tudás, az iskola világának ismerete), mind a másodlagos (tanárképzők pedagógiája, együttműködés, szakmai fejlődés és tanulás) identitástartalmakra. Mindkét listára igaznak véltük, hogy tartalmuk két nagy csoportra bontható: a tanulás támogatásához kapcsolódó, illetve a személyekről, s az ő együttműködésükről szólókra (lásd a 3. táblázatot). A tanári kompetenciák esetén (az elsődleges identitáshoz kötődően) a tanulástámogatáshoz kapcsolódó kompetenciákhoz soroltuk a szakmódszertani és a szaktárgyi tudást, a pedagógiai folyamat tervezését, a tanulás támogatását, szervezését és irányítását, a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelését. Míg a személyek és az ő együttműködésükhöz soroltuk a tanuló személyiségének fejlesztését, az egyéni bánásmód érvényesítését, a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítését, fejlesztését, a kommunikációt, a szakmai együttműködést és a pályaidentitás területén és az autonómia és felelősségvállalás kompetenciáját. A másodlagos identitáshoz kapcsolódó VELON-rendszerből elemzésünk alapján a tanulás támogatásához tartozónak azonosítottuk a didaktikai kompetenciákat és a szakmai tanulásirányítási kompetenciaterületet. A másik két kategóriát, a szervezési és irányítási kompetenciát és a fejlesztési kompetenciát pedig a személyekhez, s a velük való együttműködéshez soroltuk. Ennek az elméleti és kutatási keretrendszerünkhöz illeszkedő, három elméletre épülő rendszernek a kialakítása bonyolult, körültekintést igénylő folyamat volt, melynek dilemmáit, módszertani kérdéseit az alábbiakban mutatjuk be.

A Q-készlet létrehozása és a pilotvizsgálat

A Q-készlet kialakítása kulcsfontosságú, mert ez a mondatkészlet alapozza meg, hogy a megkérdezettek gondolkodásának mintázatai milyen alapokon nyugszanak majd. Ahogy Brown (2019) fogalmaz, a Q-készletnek mindent tartalmaznia kell, amit a témáról el lehet mondani, és meg lehet osztani ugyanazon kultúra vagy társadalom tagjaival. Jellemzően két stratégia jelenik meg a Q-készlet összeállításánál: az irodalomra épített és a résztvevők által generált. A téma hazai feltáratlansága és a szereplők ezirányú tudásának esetlegessége miatt a Q-készlet összeállításához első lépésben a szakirodalom beható tanulmányozását végeztük el. Az állítások

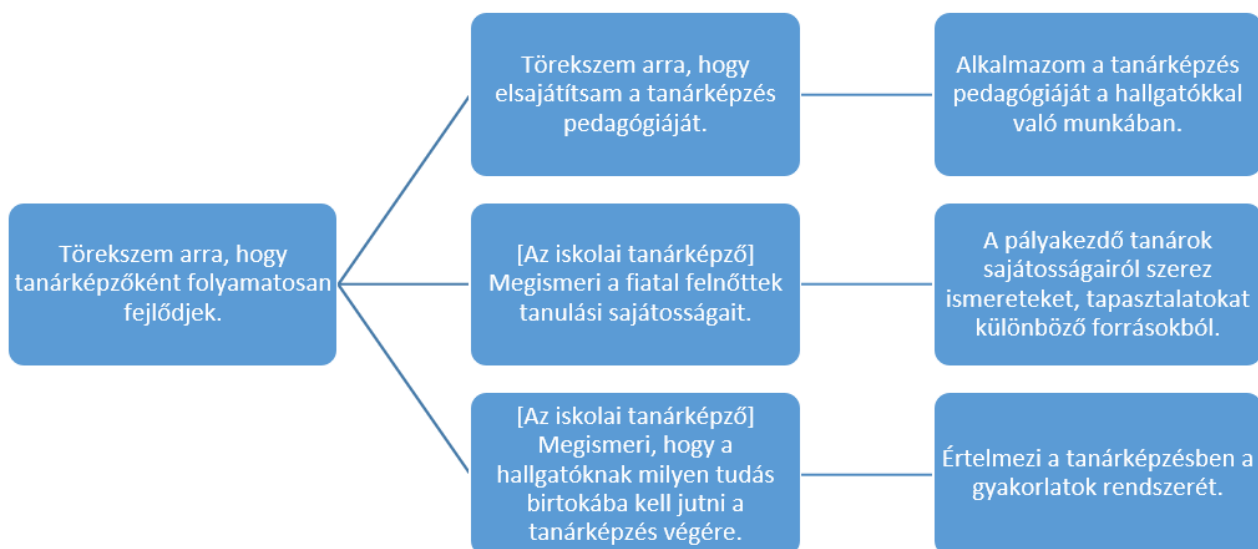
megfogalmazásának ebbe a fázisába a kutatócsoport minden tagját bevontuk. A brainstorming során összegyűjtött mondatkészlet maximalizálta a témához kötődő tudás összegyűjtését, és lehetővé tette minél többféle szakértői tudás, tapasztalat bevonását, mivel a csoport tagjai a hazai tanárképzési kontextust és gyakorlatot jól ismerő szakemberek, akik a jelen kutatásra való felkészüléskor a Q-módszertan irodalmát is tanulmányozták. Kiindulásul – kutatásunk elméleti keretrendszeréhez igazodva – a Li-féle keretrendszert használtuk az elsődleges (tanári) és a másodlagos (tanárképzői) tanítás három-három aspektusához (elköteleződés, tudásgazdagítás, a gyakorlat fejlesztése) kötötten. Az „ötletelés”, és a rendszerezés megkönnyítése érdekében 2×3 rubrikából álló online táblázatot alkalmaztunk, melyet online (Google drive-on) osztottunk meg (lásd a 3. táblázatot), ahol kölcsönösen értelmeztük, alakítottuk az állításokat.

Mi okozta a nehézséget az állítások megfogalmazásakor?

A következő fejezetben azokat a problémákat, dilemmákat mutatjuk be, amelyekkel kutatókként az állítások megfogalmazásakor szembesültünk.

- *Probléma:* Hogyan tudjuk állításokkal megragadni, „lefedni” a tanári és az iskolai tanárképzői feladatokat, területeket, az ezekhez kapcsolódó nézetek komplexitását? Azaz hogyan lehet kellően tág, általános és egyben pontos állításokat megfogalmazni?

Példa: Általánosabb: „Folyamatosan képezem magam annak érdekében, hogy egyre jobb tanár legyek.” Specifikusabb: „A saját szaktárgyához kapcsolódó szakmai ismereteit folyamatosan bővíti.”; „Tudatosan fejleszti értékelési gyakorlatát.” Hasonló problémát mutat be az 1. ábra, melyet „nyers” állításokból készítettünk.



1. ábra: Variációk egy állításra – Egy általánosan és az ahhoz köthető mind speciálisabban megfogalmazott állítások (Saját szerkesztés)

Dilemmának láttuk, hogy a specifikusabb állítások jobban rámutatnak egy-egy területre, de ezekkel nehezen fedhető le a teljes terület, illetve ez a megoldás olyan sok állítás megfogalmazásához vezethet, ahánnyal már nehezen vagy egyáltalán nem tudnak dolgozni a kitöltők.

Döntés: Az e dilemmával kapcsolatos döntéseinket az alábbiakban részletesen ismertetjük.

- **Dilemma:** Hogyan lehet az elmélethez igazodva kategorizálni az állításokat? Melyik rubrikában van a helyük? Egyes területeket, feladatokat több kategóriában is el lehet helyezni. Hogy hova kerülnek, az a megfogalmazáson múlik, ezzel azonban a kutató-fejlesztő csoport erősen befolyásol(hat)ja a döntést.

Példa: Míg a „Töreksem arra, hogy elsajátítsam a tanárképzés pedagógiáját.” megfogalmazás inkább a tanárképzői fejlődés iránti elköteleződésre, addig az „Alkalmazom a tanárképzés pedagógiáját a hallgatókkal való munkában.” mondat inkább a tudásgazdagítás aspektusára utal.

Döntés: E tárgyban végső döntéseinket részben az iskolai tanárképzés realitásának ismerete, a terület lefedésére és az egyenletes töltöttségre való törekvés mentén megvalósított „finom hangolás” határozta meg. Ehhez arra volt szükség, hogy a kutató-fejlesztőként folyamatosan átlássuk és értelmezzük a teljes kártyakészletet, valamint, hogy dilemmáink, reflexióink megosztásával segítsük egymást a problémamegoldásban.

- **Probléma:** Hogyan kellene nyelvi szempontból helyesen megfogalmazni az állításokat? Ezzel kapcsolatban példaként hasonlóan megfogalmazott állításokat mutatunk be:

Példa: „[Az iskolai tanárképző] Bővíti tudását az általa tanított diákok tanulásának hatékonyabb támogatása érdekében.”; valamint: „Folyamatosan képezem magam annak érdekében, hogy egyre jobb tanár legyek.”

Dilemma: Vajon E/3. személyű általános alanyt vagy E/1. személyű alanyt használjunk a mondatokban? Az egyik az állítás általános érvényét, egyes személyektől való függetlenségét, a másik személyességét, a személyes tapasztalat, megélés fontosságát erősítheti. Az elsőként kiemelt példa közelebb áll a pedagógus-kompetenciák hazai megfogalmazásához – melyet a pedagógusok jól ismernek –, így nyelvezete ismerősebb lehet a célcsoport számára.

Példa: „Igyekszem részt venni a tanárképző kurzus tervezésében, kialakításában.”;

„Ötleteimmel rendszeresen fejlesztem, alakítom a tanítóképző kurzust.”; „Bekapcsolódik a tanárképzési program fejlesztésébe.”

Döntés: Az E/3. személyű alany használatát találtuk helyesebbnek. A szakirodalomban mindkét megfogalmazásra található példa az identitásvizsgálatok kapcsán (általános alany: Pilcher, 2023; E/1. személyű megfogalmazás: Burak, 2022). Mivel azonban a Q-készletben az állítások a témakör egészét, az azzal kapcsolatos elméleti álláspontokat, nézőpontokat fedik le, az általános megfogalmazás ezt a konceptuális sokszínűséget is biztosítja. Emellett a Q-rendezés akkor működik jól, ha a résztvevő a „melyik állítás áll közel az én gondolkodásmódomhoz?”-típusú döntéseket hoz, nem pedig „én tényleg ezt teszem?”-típusúakat. Döntésünk alapján így általánosabb szintre emeltük az állításokat, egyben valamelyest távolítva is a kitöltőtől, ami lehetővé teszi, hogy a kérdést ne csak személyes gyakorlatára vonatkoztassa. Úgy véljük, hogy ez egyszermind nem teszi lehetetlenné a személyes nézőpont érvényesítését a rendezés során, ezáltal a nézetek, vélekedések, az identitást alakító tényezők megjelenítését a döntésben és felszínre hozatalát az értelmezésben.

- **Dilemma:** Mennyire kapcsolódjanak az állítások tartalmukban és megfogalmazásukban a kutatás és a fejlesztés alapjául szolgáló tanárképző kurzushoz?⁴

Példa: „Értelmezi a tanárképzésben a gyakorlatok rendszerét.”; „Látom, hogy mi a PSZGY2 szerepe a hallgatók képzésében.”

Döntés: Végül az állítások kurzushoz kötésének ötletét elvetettük. Ennek oka az volt, hogy olyan állítás-/kártyakészletet szerettünk volna létrehozni, amely a pedagógus-továbbképzésben szélesebb körben és a későbbiekben is használható, és ezért nem szerettük volna az adott kurzusra szűkíteni az értelmezést.

4. Pályaszocializációs gyakorlat 2. szeminárium (PSZGY2): https://tkk.elte.hu/palyaszocializacios_gyakorlat

Az állítások redukálása

A fent bemutatott gyűjtést az összes javaslat áttekintése, megrostálása, összefésülése és az állítások számának redukálása követte. Ezt a munkát már csak a tanulmány három szerzője végezte szoros együttműködésben. Ebben a fázisban a fő feladatot az jelentette, hogy minél kevesebb, de megfelelő számú állítással fedhessük le a területeket – továbbá részben a fenti dilemmák feloldására is törekedtünk. Ezért:

1. Az állításokat szelektáltuk (a szelektálás során elsősorban a szakirodalomra támaszkodtunk). Ekkor három kategóriát alakítottunk ki: Kijelöltük azokat az állításokat,
 - a. amelyeket különösen fontosnak tartunk,
 - b. amelyeket lehetőség szerint megtartanánk, és
 - c. amelyeket elvetünk.

Ebben segített, hogy az állítások tartalmát további alkategóriákba rendeztük, és ezek szerint vizsgáltuk meg, hasonlítottuk össze őket. A kategóriák kialakítása elméletvezérelt volt. Ilyen kategóriák voltak például az elköteleződésen belül a szerepértelmezés, a saját tudás elemzése, valamint a saját gyakorlat és az együttműködés.

2. Ezt követően az állítások számát redukáltuk: Habár a szakirodalom szerint a Q-módszerrel akár hatvanál több állítás is rendezhető, átlagosan 55 fizikai kártyát használnak (Lundberg et al., 2020), úgy láttuk, hogy az iskolai tanárképzés kontextusában ennél jóval kevesebb kell dolgoznunk. Előbb 36-ban, majd 30-ban határoztuk meg a felhasználandó állítások számát. Úgy véltük, ennyi kártya még áttekinthető, megkülönböztethető, fontossági sorrendbe állítható, továbbá a kitöltés nagyjából fél (maximum 1) óra alatt lehetséges, ezért így eredményesen dolgozhatnak a kitöltők.

A 30 kártyához szimmetrikus rendezősablon készítettünk, mely -3 – +3-ig hét oszlopban való rendezést tett lehetővé. A sablonban a -3-as oszlop a legkevésbé, míg a +3-as a legfontosabbnak vélt állítások elhelyezésére szolgált (lásd a 2. ábrát).

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
3						3
	4				4	
		5		5		
			6			

2. ábra: A kutatás során használt rendezősablon

Az állítások át-/újrafogalmazása

A fent leírt redukációs folyamat után egyes esetekben ismét szükségessé vált az állítások átfogalmazása. Szempontjaink ekkor a következők voltak:

- Lefedettség: Továbbra is szem előtt kellett tartanunk a teljes terület minél teljesebb lefedettségét. Az azonos vagy hasonló tartalmú állításokat kiszűrtük, ezek felhasználásával egy állítást hoztunk létre. Többnyire általánosabb (nagyobb területet lefedő) állítások megfogalmazására törekedtünk. Ez nagyon komoly feladatnak bizonyult, hisz egy-egy állítás átfogalmazásával a lefedettség módosulhatott.
- Egyenletes töltés: a Q-állítás és -kártyakészlet kialakításakor a szakirodalom szerint (lásd például: Lundberg et al., 2020; Mesci & Uzoğlu, 2020) ügyelni kell az egyes kategóriák egyenletes töltésére.

Ennek hiányában torz eredményt kaphatunk, hisz egyes kategóriák felül-, mások alulreprezentáltak lesznek. Ebben segített a fokozatosan kialakuló, 3. táblázatban bemutatott keretrendszer.

- Távoltítás és megkülönböztethetőség: Kiemelt figyelmet fordítottunk arra, hogy az állítások jól elkülöníthetőek, megkülönböztethetőek legyenek. A hasonlóan megfogalmazott állításokat kiszűrtük, ezeket a nyelvi eszközök tudatos használatával igyekeztünk pontosítani, egymástól távolítani.
- Érthetőség: Amikor a fenti szempontok szerint kialakítottuk az állításokat, újra áttekintettük, és ha szükségesnek láttuk, átfogalmaztuk őket annak érdekében, hogy azok a kitöltő pedagógusok által használt köznyelvi és szaknyelvi normához a lehető legközelebb álljanak. Erre egyrészt azért volt szükség, mert egyes állítások esetében észre kellett vennünk, hogy a megfogalmazás afféle „nyers” változat, melyet közérthetőbb, a magyar köznyelvi standardnak megfelelőbb formába kellett öntenünk. Másrészt mert ez a nyelvi norma bizonyos elemeiben nem azonos a magyar neveléstudomány szaknyelvével: szóhasználatában és mondat szerkesztésében gyakran közelebb áll a köznyelvhez. Az alábbi példa jól mutatja, hogyan végeztük ezt a feladatot:

1. (nyers) változat: „Saját szerep értelmezése a diákok tanulási folyamataiban.” – Ez a hiányos mondat így még nem állítás, hiányzik belőle az állítmány, de már látható, hogy mely területhez kapcsolódik, és alapja a következőkben kidolgozandó állításnak.

2. (félkész) változat: „Átgondolja, értelmezi, hogy milyen szerepe van a diákok tanulási folyamatában.” – Ebben a változatban a nyers változat állítmánnyá vált.

3. (végleges) változat: „Tanárként átgondolja, hogy mi a szerepe az általa tanított diákok tanulásában. – A végleges változatban hangsúlyoztuk, hogy a jelzett tevékenységet a szakember tanári minőségében ('tanárként átgondolja': az elsődleges tanításhoz kapcsolódóan) végzi. A mondatban megtartottuk az 'átgondolja', de elhagytuk az 'elemzi' igét, mivel úgy láttuk, hogy ez pontosabban fejezi ki azt a bizonyos elemeiben tudatosabb, másokban kevésbé tudatos tevékenységet, amelyet a pedagógusok a diákok tanulását támogató szerepük reflektálásakor végeznek. Végül 'a diákok tanulási folyamatában' kifejezés helyett az 'az általa tanított diákok tanulásában'-t használtuk, mert ezzel jobban tudtunk utalni arra, hogy a tanári szerep átgondolására nem általánosságban gondolunk, hanem konkrétan a pedagógus saját tanítványainak tekintetében, miközben a 'tanulásában' szó közelebb áll a pedagógusok nyelvhasználatához, mint a 'tanulási folyamat'.

A következő példa szintén rámutat kutató-fejlesztő csoportunk tudatosságára a nyelvhasználat és a megfelelő kifejezések megtalálása, kiválasztása terén:

1. (nyers) változat: „Szakmai együttműködések aktív tagja a tanári munkájával kapcsolatban.”

2. (félkész) változat: „Tanári szakmai együttműködésben vesz részt.”

3. (végleges) változat: „Aktív a tanári szakmai együttműködésekben.” – Az első változatot túl bonyolultnak, terjengősnek találtuk, ezt a problémát kiküszöböltük ugyan a másodikban, de szükségesnek tartottuk az 'aktív' kifejezés megtartását, hogy ezzel is jelezzük, hogy a szakmai együttműködésben való részvétel az iskolai tanárképzők kiemelt feladata.

A jelzett problémák felhívják a figyelmet a kártyacsomag elkészítésekor a szakterület és a szakemberek – az iskolai tanárképzők – ismeretének és a nyelvi-logikai tudatosságnak a fontosságára, továbbá arra, hogy ezeket a tudáselemeket folyamatosan szem előtt kell tartani, és együtt kell kezelni.

Felkészülés a kipróbálásra

A kártyacsomag kipróbálását jelenléti formában, hagyományos eszközök (papír-ceruza) használatával terveztük. Amikor erre az alkalomra készültünk

- az állításokat véletlenszerűen megszámoztuk, és
- elkészítettük az állításkártyákat (nyomtatás, kivágás),
- megfogalmaztuk a kitöltési instrukciókat,
- elkészítettük a rendezősablonokat (A/3-as a rendezéshez és A/5-ös formátumban a rendezés eredményének lejegyzéséhez) és a jegyzetlapokat (az állításokkal kapcsolatos észrevételek gyűjtéséhez), és
- kérdéseket gyűjtöttünk, fogalmaztunk meg a rendezések értelmezéséhez.

A kipróbálás

A kártyacsomag első kipróbálására (Pilot 1) a DOKK Műhely⁵ keretében a fejlesztésben részt vevő iskolai tanárképzők segítségével került sor. Az iskolai tanárképzők bekapcsolódása két szempontból is jelentős volt. Egyrészt erősítette a résztvevői együttműködést, másrészt résztvevők szakmai tudásukkal hitelesítették az állítások tartalmát, a mondatkészlet teljességét.

A Q-rendezés folyamata a következőképpen zajlott: Minden résztvevő egyénileg dolgozott – 10 fő jelenlétben, 2 főnek az instrukciókkal ellátva elküldtük a csomagot, és telefonon konzultáltunk velük a rendezés megkezdése előtt.

1. A rendezés megkezdése előtt az egyik kutató részletesen ismertette a Q-módszert, válaszolt a pedagógusok kérdéseire, és kiosztottuk a rendezéshez szükséges anyagokat, melyek a következők voltak:
 - 1 db kártyacsomag az állításokkal,
 - 1 db A/3-as rendezősablon,
 - 1 db A/5-ös lejegyzősablon,
 - 1 db jegyzetlap az állítások értékelésével kapcsolatos észrevételek gyűjtésére.

Ezt követően a résztvevők az alábbi instrukciókat kapták – ezek szóban is elhangzottak, de a rendezés eredményének lejegyzésére szolgáló sablonon is feltüntettük őket (lásd az 1. mellékletet):

„Az iskolai tanárképző...

Az állítások az iskolai tanárképző lehetséges feladataira vonatkoznak.

A munka menete:

- Válogasd szét a kártyákat, és dönts el, hogy szerinted melyik állítás mennyire fontos!
 - Döntéseidnek megfelelően helyezd el a kártyákat a nagy sablonban! A munka során az elrendezést bárhányszor megváltoztathatod, de végül minden oszlopba csak annyi kártyát helyezhetsz el, amennyit a rendezősablon megenged (lásd az oszlopok alatti számot, illetve a sötét mezőket)!
 - Amikor megszületett a végső elrendezés, írd be az állítások számát ebbe a sablonba!”
2. Ezt követte a kártyákkal való ismerkedés. Ezt a résztvevők egyénileg végezték: Figyelmesen elolvasták a kártyákon szereplő állításokat, és aki úgy érezte, hogy megkönnyíti számára a rendezést, három „kupacba” válogatta az állításokat: – (nem fontos) /0 (semleges) /+ (fontos).
 3. A következő lépés a papírra kinyomtatott és kivágott kártyák rendezése volt az A/3-as sablonban. Ekkor a résztvevők bárhányszor újrendezhették a kártyákat.

5. Kutatásunk a Digitális Oktatásfejlesztési Kompetencia Központ (DOKK) projektjeként működik. A bevont négy pilotiskola tanáraival négy félnapos workshopon dolgoztunk együtt az iskolai tanárképzők képzővé válását támogató keretrendszeren.

4. Ez után a végsőnek tekintett rendezés eredményét lejegyezték az A/5-ös rendezősablonba.
5. A résztvevőket arra bátorítottuk, hogy a rendezés során, illetve utána készítsenek jegyzeteket az állításokkal kapcsolatban, értékeljék őket, fogalmazzanak meg változtatási javaslatokat. Amikor minden résztvevő elkészült, összegyűjtöttük a csomagokat.
6. Ezután következett a Q-módszerrel kapcsolatos tapasztalatok kiscsoportos megbeszélése, felvétele/lejegyzése. A megbeszéléshöz előzetesen a következő kérdések készültek:⁶
 - Milyen problémák, nehézségek adódtak a kártyákkal kapcsolatban?
 - Mennyire találta hasznosnak a Q-módszert?
 - Milyen nehézségek adódtak a kártyák elrendezésével kapcsolatban?
7. Végül a teljes csoportban összegeztük a tapasztalatokat.

A Q-rendezéssel kapcsolatos kutatói tapasztalatok

A módszer a résztvevők körében nagy tetszést aratott, érdeklődéssel fogadták és figyelmesen végezték a feladatot. Nagyon élvezték, hogy a gondolkodás és a kutatás eddig szokatlan módjával, módszerével találkoztak. Úgy érezték, hogy a módszer által kikényszerített rendezés, prioritizálás nehéz volt, de megmozgatta, mérlegelésre készítette őket: „Ez a folyamatos értékítélet meg döntéshelyzet, ez nekem nagyon tetszett. Tehát, hogy maga a módszer, az nekem nagyon érdekes volt.” Mások kiemelték, hogy a feladat önreflexióra, meglévő (és még megszerzendő) tudásuk átgondolására készítette őket, és úgy gondolták, hogy fejlesztheti az önismeretet is. (Ez az újszerű kutatási módszerek és eljárások alkalmazásának hasznosságára hívja fel a figyelmet.) Az egyik legfontosabb tanulság, hogy – a megbeszélések tanúsága szerint – egyénileg is elgondolkoztak azon, hogy tanárként hogyan alkalmazhatnák az eljárást iskolai, osztálytermi körülmények között, és ezt csoportban is megvitatták. A pedagógusok kreativitását mutatja, hogy percek alatt számos konkrét ötlettel, javaslattal álltak elő.

A pedagógusok felfedezték, hogy az állítások egy része a tanári, más része az iskolai tanárképzői szerepre vonatkozik. Ez további dilemmákhoz vezetett: „közben meg két ilyen nagyobb csoport is [volt], mivel két egymás mellett párhuzamosan futó szerepkörben éreztem az állításokat, azoknak a súlyozása volt inkább szerintem, ami [...] kicsit nehezebb...” Több pedagógus beszélt arról, hogy amennyiben újra el kellene végeznie a rendezést, nem biztos, hogy azonos eredményre jutna. Ez nagyon fontos problémára hívja fel a figyelmet az értékelés kapcsán, és megerősíti azt, hogy a módszer különösen fontos része a rendezési eredmény megbeszélése, értelmezése, értékelése.

A pedagógusok az állítások megfogalmazását többnyire megfelelőnek ítélték, de néhol változtatást javasoltak. A változtatási javaslatok egy speciális csoportját alkották azok, amelyek egyes állítások hasonlóságára vonatkoztak. Habár – mint fentebb írtunk róla – a megkülönböztethetőség érdekében tudatosan igyekeztünk tartalom és nyelvi megformáltság tekintetében is távolítani az állításokat, több pedagógus érezte úgy, hogy „nagyon sok tartalmi egyezés volt, vagy átszövés”, „láttam sok összefüggést, tehát sok hasonlóságot a kártyákban, vagy pedig ilyen részhalmoz lefedéseket. Nekem ez óriási nehézségem volt.” A pedagógusok például hasonlóan tartották a következő állításokat: [Az iskolai tanárképző] „Rendszerezi és bővíti tudását a tanárok iskolai feladataival kapcsolatban.” és „Tanítványai tanulásának hatékonyabb támogatása érdekében folyamatosan bővíti tudását.” Ezeket a problémásnak vélt állításokat később külön megvizsgáltuk.

Egyénekenként nagyon különbözött a rendezéshez szükséges idő (15-47 perc). A résztvevők szerint a 30 kártya rendezése komoly feladatot jelentett, ennél több már megterhelő lett volna, egyesek szerint jobb lenne ke-

6. A kitöltés után megbeszélésre került a módszer lényege, a kérdés ezután hangzott el.

vesebb állítással dolgozni. Az állítások értelmezése összetett folyamat volt. A rendezés és az összehasonlítás során az értelmezés folyamatosan mélyült: „Nekem többször rá kellett néznem. És akkor így letisztult, tehát ilyen tisztulás volt, mert az elején szerintem nekem nagyon sok volt. Tehát, hogy gyorsan elolvasni akartam az elején, és akkor utána össze is raktam újra, hogy nem jó szempont szerint kezdtem el szerintem csinálni, és akkor újra, akkor már könnyebb volt. Tehát második olvasatra, meg harmadikra, hogy akkor már berendeztem, és utána megint átrendezni. Tehát nekem folyamatosan tisztult.” Volt, akinek nehéz döntést jelentett a negatív tartomány használata, mert legszívesebben minden állítást a „fontos” kategóriába sorolt volna: „ami nálam a mínusz egyben van, vagy a nullában, az sem rossz, merthogy azok között is vannak nagyon jó dolgok, mert ugye nem tudok mindent a pluszba, a pozitívumba belerakni.” Egy pedagógus arról számolt be, hogy neki a semleges kategóriába sorolás jelentette a legnagyobb kihívást.

A Q-rendezés pilotjának egyes eredményei, további kutatói dilemmák

A Q-rendezés eredményeit áttekintve megállapítottuk, hogy egyes állításokat viszonylag sok pedagógus értékelt hasonlóan. Különösen magasra értékelték a kitöltők a „Segíti a hallgatókat saját tanulási céljaik meghatározásában.” (1.) és az „Együttműködik, kommunikál a tanárszakos hallgatók tanulását támogató szereplőkkel.” (9.) állításokat. Érdekes, hogy ezek a két másik kifejezetten „erős” állítással (14. és 19.) együtt mind az elköteleződés kategóriájába estek (4. táblázat). (Itt érdemes megjegyezni, hogy egyes szakirodalmak szerint a mentori működés egyik legerősebb feltétele éppen az elköteleződés e tevékenység mellett (Liao et al., 2023).

Az állítás sorszáma	Állítás	Kategória	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
14.	Tanárként átgondolja, hogy mi a szerepe az általa tanított diákok tanulásában.	1/E	0	2	1	3	1	4	1
19.	Úgy végzi a munkáját, hogy minden tanuló tanulását a legjobban támogassa.	1/E	1	2	1	1	0	2	5
1.	Segíti a hallgatókat saját tanulási céljaik meghatározásában.	2/E	0	1	2	0	2	4	3
9.	Együttműködik, kommunikál a tanárszakos hallgatók tanulását támogató szereplőkkel.	2/E	0	1	0	1	2	5	3

4. táblázat: A kitöltők által legfontosabbnak ítélt állítások⁷

Az előzőekkel szemben nagyon alacsonyra értékeltnek bizonyult két állítás (5. táblázat). Ezek egyaránt az elsődleges tanári gyakorlatra, az ahhoz kapcsolódó tudásgazdagításra vonatkoztak. Vélhetően éppen ebben keresendő az eredmény oka is: ezeket az állításokat a kitöltők tanári, és nem a tanárképzői feladataikkal kötötték össze.

7. A Pilot 1 kutatás eredményeit bemutató táblázatokban a kódkategóriákban 1-es számmal az elsődleges, a 2-essel a másodlagos tanításhoz kapcsoló állításokat jelöltük. Az E az elköteleződés, a TG a tudásgazdagítás, a GYF gyakorlat fejlesztésének kategóriáját jelöli. Világosszürke színnel jelöltük az állításra jellemzőnek tekinthető „értékelési csoportokat”. Ugyanezt jelöltük sötétszürkével a legfontosabbnak ítélt (1. és 9.) állítás esetében.

Az állítás sorszáma	Állítás	Kategória	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
2.	Szaktárgyához kapcsolódó szakmai ismereteit folyamatosan bővíti.	1/TG	3	1	5	1	0	1	1
16.	Rendszerezi és bővíti tudását a tanárok iskolai feladataival kapcsolatban.	1/TG	3	4	3	1	0	1	0

5. táblázat: A kitöltők által legkevésbé fontosnak ítélt állítások 1.

A kevésbé fontosnak ítélt állítások másik csoportja azonban tanárképzői feladatokhoz kapcsolódik (6. táblázat). Feltételeznünk kell, hogy ezekben a tevékenységekben, feladatokban az iskolai továbbképzők bizonytalannak, az egyetem segítségére számítanak, vagy az egyetemi tanárképzők feladatának tartják őket.

Az állítás sorszáma	Állítás	Kategória	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
12.	Értelmezi a gyakorlatok rendszerét a tanárképzésben.	2/TG	2	2	4	2	2	0	0
10.	Kidolgoz a tanári tevékenységét bemutató eszközöket, anyagokat.	1/GYF	2	4	3	1	1	0	1
24.	Rendszeresen kidolgoz, fejleszt olyan eszközöket, segédleteket, amelyeket a hallgatók használhatnak a gyakorlaton.	2/GYF	3	3	1	3	0	2	0

6. táblázat: A kitöltők által legkevésbé fontosnak ítélt állítások 2.

Kifejezetten egyenletlen töltöttségűek voltak a 7. táblázatban szereplő állítások (7. táblázat), vagyis ezek voltak azok az állítások, amelyeket a kitöltők nagyon különbözően értékelték. Ezek közül az elsőhöz néhány pedagógus a jegyzetlapon azt a megjegyzést fűzte – vagy hasonló tartalmút –, hogy „Ez természetes!”, míg az utolsóhoz azt, hogy „Ez az igazgató feladata.” Ennek ellenére ezt az állítást az intézményvezetők inkább semlegesnek ítélték (0/+1/0).

Az állítás sorszáma	Állítás	Kategória	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
27.	Tanári munkája transzparens, mindenki számára megismerhető, követhető.	1/E	2	2	0	0	2	2	2
3.	Elemzi saját szerepét a hallgatók szakmai tanulásában.	2/E	1	1	2	2	2	1	1
8.	Felméri, elemzi, hogy mit tud a tanárszakos hallgatók szakmai tanulásának támogatásáról.	2/E	3	1	0	2	3	1	0
18.	Iskoláján belül keresi a jógyakorlatokat bemutatni képes kollégákat.	1/GYF	2	1	1	2	2	1	1

7. táblázat: A legváltozatosabban megítélt állítások

A pilot után el kellett gondolkodnunk azon, hogy vajon a közel hasonló megítélésű állításokat megtartsuk-e, hisz ezek kevésbé szólnak, nem feltétlenül járulnak annyira hozzá a profilok elkészítéséhez. Ennek ellenére ezekről az állításokról nem mondtunk le, habár néhány esetben újrafogalmaztuk őket. (Ilyen volt a már említett és kifejezetten magasra értékelt „Segíti a hallgatókat saját tanulási céljaik meghatározásá-

ban.” állítás, amelyben a „hallgatók”-at a „tanárszakos hallgatók” kifejezésre cseréltük a jobb értelmezhetőség és megkülönböztethetőség érdekében.) Ennek oka az volt – mint már korábban is jeleztük –, hogy 1) a terület teljes lefedésére törekedtünk, 2) a kártyacsomagot a későbbiekben fejlesztési célra is szeretnénk használni, 3) más közegben történő adatfelvétel esetén szükség is lehet rájuk.

A kártyacsomag véglegesítése

A pilot után véglegesített kártyacsomag kialakításának szempontjai között megerősítést nyert a másodlagos identitáshoz kapcsolódó állítások külön-külön történő megfogalmazása, a struktúra belső dimenzióinak finomítása, s ezzel együtt olyan kertrendszer felállítása, amely a két alidentitás területét is összekapcsolja. Ehhez a „kiegyensúlyozott blokkok” (Stephenson, 1993) megközelítést kívántuk alkalmazni. Az elsődleges identitás alapját adó állítások véglegesítéséhez, a struktúra belső dimenzióinak finomításához a magyarországi KKK-t emeltük be, a másodlagos identitáshoz tartozó állítások véglegesítéséhez pedig a VELON, 2012 rövidített változatát. Ez segített abban, hogy megtartsuk, sőt javítsuk a terület lefedettségét, és abban, hogy az állítások további távolításával a kitöltők is jobban érzékeljék a bennük megfogalmazott témák közötti különbségeket. Ebben a fázisban továbbra is ügyeltünk az egyenletes töltöttségre és a világos, közérthető fogalmazásra. Az így kialakított kártyacsomag tehát mind elméleti megalapozottsága, mind a résztvevők kiterjedt véleményezése után olyan eszközzé vált, mely alkalmas kutatási és fejlesztési célokra egyaránt (lásd a 2. mellékletet). A véglegesítés nem jelentett gyökeres koncepcionális változást.

Diszkusszió

Tanulmányunk az iskolai tanárképzők komplex és sokrétű szakmai identitásának vizsgálatával foglalkozik, ami a hazai és nemzetközi pedagógiai kutatások egy kevésbé vizsgált területére irányult. Célunk, hogy segítsünk azon szakemberek helyzetének megértésében, akik kettős szerepkörben, az iskola és a felsőoktatás metszéspontjában tevékenykednek. A kutatás felhívja a figyelmet a területet övező terminológiai bizonytalanságra, ami már önmagában is gátolhatja e speciális szakmai csoport egységes identitásának kialakulását. A „kettős identitásból” fakadó bizonytalanság valós szakmai kihívás: erős tanári tudás áll szemben a képzői szerep elsajátításához kapott csekély támogatással. Emiatt a képzői tudás sokszor csupán a saját tanárjelölti tapasztalatokra épül, ami korlátozhatja a szakmai fejlődést. Az itt bemutatott designkutatás éppen erre az összetett problémára reflektál, és a megoldáskeresést tűzi ki célul. Ebben a tanulmányban csak egy részletet, a Q-módszer fejlesztését emeljük ki a teljes kutatásból, s azon belül is csak a módszertani dilemmákra térünk ki.

A tanulmány újdonságereje leginkább a Q-módszertan innovatív alkalmazásában rejlik, ami elmozdulás a megszokott kvalitatív identitásvizsgálatoktól. A Q-módszer a szubjektív tudományos feltárására kínál megoldást, áthidalva a kvalitatív és a kvantitatív szemlélet közötti szakadékot. Ez a megközelítés lehetővé teszi a vizsgált csoporton belüli különböző identitásperspektívák statisztikailag megalapozott azonosítását és leírását. A Q-módszer alkalmazása révén a kutatók képesek lehetnek feltárni azokat az egyesített véleménycsoportokat, amelyek az iskolai tanárképzők közös meggyőződéseit és dilemmáit tükrözik. A designkutatási keret emellett biztosítja a folyamat rugalmasságát és a résztvevőkkel való intenzív együttműködést, ami maga is innovatív megközelítés a pedagógiai kutatásban. A résztvevők bevonása a kutatás minden fázisába növeli az eredmények relevanciáját és a beavatkozások gyakorlati használhatóságát.

Felmerül továbbá a támogató rendszerek kérdése: Milyen strukturált mentorálási vagy továbbképzési programok szolgálják hatékonyan a képzői szerep elsajátítását? Szükségük van-e külön támogatásra azoknak, akik elsősorban az iskolában tevékenykednek? Hogyan befolyásolja a képzői szerep formális elismerésének hiánya a

szakmai elkötelezettséget? A terminológiai tisztázás sürgőssége is felvetődik: elengedhetetlen egy egységes és elfogadott megnevezés kialakítása a szakmai közösség megerősítéséhez. Szükségesnek látunk egy longitudinális kutatást is, amely nyomon követi a pályakezdő iskolai tanárképzők identitásának dinamikus fejlődését az idő múlásával. Ezen felül, érdekes lenne a magyarországi eredményeket nemzetközi összehasonlításnak alávetni, feltárva a kultúraspecifikus és az univerzális identitásjellemzőket. Ezen felismerések mentén haladva lehetséges a „kettős identitású” szakemberek szerepét jobban definiálni és támogatni, megerősítve ezzel a teljes tanárképzési rendszert. Ez a munka kulcsfontosságú lépés egy olyan szakmai közösség felé, amely magabiztosan és tisztán látja a saját szerepét a jövő oktatásának alakításában.

Mellékletek

Első melléklet

A rendezés eredményének lejegyzésére szolgáló rendezősablon a rendezést segítő utasításokkal.

Rendezősablon

Az állítások az iskolai tanárképző lehetséges feladataira vonatkoznak.

A munka menete:

1. Válogasd szét a kártyákat, és dönts el, hogy szerinted melyik állítás mennyire fontos!
2. Döntéseidnek megfelelően helyezd el a kártyákat a nagy sablonban! A munka során az elrendezést bárhányszor megváltoztathatod, de végül minden oszlopba csak annyi kártyát helyezhetsz el, amennyit a rendezősablon megenged (lásd az oszlopok alatti számot, illetve a szürke mezőket)!
3. Amikor megszületett a végső elrendezés, írd be az állítások számát ebbe a sablonba!

Az iskolai tanárképző...

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
3						3
	4				4	
		5		5		
			6			

Második melléklet

	Elköteleződés		Tudásgazdagítás		Gyakorlatfejlesztés	
	<i>elsődleges</i>	<i>másodlagos</i>	<i>elsődleges</i>	<i>elsődleges</i>	<i>másodlagos</i>	<i>elsődleges</i>
A tanulás támogatása	Úgy végzi a munkáját, hogy minden tanuló tanulását a legjobban támogassa.	Segíti a tanárszakos hallgatókat saját tanulási céljaik meghatározásában.	Szaktárgyához kapcsolódó szakmai ismereteit folyamatosan bővíti.	Tudatosan törekszik arra, hogy elsajátítsa a tanárképzés pedagógiáját.	Rendszeresen kipróbál saját gyakorlatától eltérő, a diákok tanulását támogató módszereket.	Olyan helyzeteket teremt, amelyek során a tanárszakos hallgatók változatos módon tanulhatnak egymástól.
Személyek, s az ő együttműködésük	Aktív a tanárok közti szakmai együttműködésekben.	Együttműködik, kommunikál a tanárszakos hallgatók tanulását támogató szereplőkkel.	Rendszerezi és bővíti tudását a tanárok iskolai feladataival kapcsolatban.	Ismereteket, tapasztalatokat szerez a pályakezdő tanárok sajátosságairól.	A szakmai együttműködési helyzetek a tanári gyakorlatának újra-gondolására készítik.	Bekapcsolódik a tanárképzési program, kurzusfejlesztésébe.

A Q-készlet szerkezeti felépítése példamondatokkal.

Irodalom

1. Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
2. Andreasen, J. K., Bjørndal, C. R. P. & Kovač, V. B. (2019). Being a teacher and teacher educator: The antecedents of teacher educator identity among mentor teachers. *Teaching and Teacher Education*, 85, 281–291. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.011>
3. ATE (2003, 2008). *Standards for teacher educators*. The Association of Teacher Educators.
4. Barab, S. (2006). Design-Based Research: A Methodological Toolkit for the Learning Scientist. In Sawyer, R. K. (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 153–170). Cambridge University Press.
5. Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
6. Beijaard, D., Koopman, M. & Schellings, G. (2023). Reframing Teacher Professional Identity and Learning. In Menter, I. (Ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 763–785). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_28-1
7. Burak, D., Gültekin, M. & Yaşar, E. (2022). A Q Methodological Study on the Professional Identities of Academic Staff of the Faculties of Education. *Journal of Teacher Education and Educators*, 11(1), 105–136.
8. Ceulemans, C., Simons, M. & Struyf, E. (2014). What – If Anything – Do Standards Do in Education? Topological Registrations of Standardising Work in Teacher Education. *European Educational Research Journal*, 13(1), 73–88.
9. Czerniawski, G., Kidd, W. & Murray, J. (2013). *Understanding teacher educators as teachers of teachers: Exploring multiple perspectives*. Presentation at the AERA Conference, San Francisco, USA. May 1. Education and Poverty: Theory, Research, Policy and Praxis.
10. Czető, K., Tókos, K., Lénárd, S., Rapos, N. & Kovács, S. (2024). A nem egyetemi tanárképzők képzővé válásának elméleti kérdései: egy szakirodalmi áttekintés eredményei. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 12(3), 6–29. <https://doi.org/10.21549/NTNY.46.2024.3.1>
11. Dengerink, J., Lunenberg, M. L. & Korthagen, F. A. J. (2015). The Professional Teacher Educator – six roles. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3), 334–344.
12. Dengerink, J. & Lunenberg, M. (Eds.) (2020). *Reconstruction of a Selection of the Dutch Knowledge Base of Teacher Educators 2012*. Vrije Universiteit.
13. Garner, J. K. & Kaplan, A. (2018). A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: an instrumental case. *Teachers and Teaching*, 25(1), 7–33.
14. Grimmett, H., Forgasz, R., Williams, J. & White, S. (2018). Reimagining the role of mentor teachers in professional experience: moving to I as fellow teacher educator. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(4), 340–353. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1437391>
15. Hofmeister-Tóth, Á. & Simon, J. (2006). A Q-módszer elmélete és alkalmazása a marketingkutatásban. *Vezetéstudomány*, 27(3), 16–26.

16. Holland, D., Lachiocotte, W., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.
17. Jackson, A. & Burch, J. (2018). New directions for teacher education: Investigating school/university partnership in an increasingly school-based context. *Professional Development in Education*, 45(1), 138–150. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2018.1449002>
18. Kaasila, R., Lutovac, S. & Uitto, M. (2023). Research on teacher educators' teacher identities: critical interpretative synthesis and future directions. *European Journal of Teacher Education*, 48(2), 403–422. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2181077>
19. Kálmán, O. (2019). A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 7(1), 74–97. <https://doi.org/10.21549/NTNY.25.2019.1.6>
20. Koopmans, M. & Stamovlasis, D. (2016). Introduction to education as a complex dynamical system. In Koopmans, M. & Stamovlasis, D. (Eds.), *Complex dynamical systems in education*. (pp. 1–7). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-27577-2_1
21. Li, X. & Sang, G. (2023). Critical review of research on teacher knowledge building: towards a conceptual framework. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 51(1), 58–75. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2022.2141606>
22. Liao, W., Li, X., Dong, Q. & Wang, Z. (2023). Non-university-based teacher educators' professional learning: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 136, 104374. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104374>
23. Lim, C. (2009). Understanding Singaporean preschool teachers' beliefs about literacy development: Four different perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 215. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.003>
24. Lundberg, A., de Leeuw, R. & Aliani, R. (2020). Using Q methodology: Sorting out subjectivity in educational research. *Educational Research Review*, 31, 100361. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X20302785>
25. Major, É. (2015). A vezetőtanár és a mentor tevékenységei a tanítási gyakorlatok során – egy kérdőíves kutatás tanulságai. In Major, É. & Veszelszki, Á. (Eds.), *A tanárrá válás és a tanárság kutatása* (pp. 52–70). Eötvös Loránd Tudományegyetem.
26. Mesci, G. & Uzoğlu, M. (2020). Examining of Preservice Science Teachers' Conceptions of Learning Science: A Q Method Study. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 7(1), 44–55. <https://doi.org/10.21891/jeseh.806100>
27. Mets, B. & Van der Hauwe, J. (2015) *Ontwikkelingsprofiel Vlaamse Lerarenopleiders [Development Profile Flemish Teacher Educators]*. VELOV.
28. Murray, J. & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125–142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.006>
29. Murray, J., Swennen, A. & Shagrir, L. (2009). Understanding teacher educators' work and identities: Becoming a teacher educator. In Swennen, A. & van der Klink, M. (Eds.), *Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators* (pp. 29–43). Springer.

30. Pilcher, E. (2023). "Moving in more closely": Using Q methodology to explore preservice teacher identity formation as a complex dynamic system. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100265. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100265>
31. Ping, C., Schellings, G. & Beijaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 75, 93–104. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.003>
32. Plomp, T. & Nieveen, N. (Eds.) (2007). *An Introduction to Educational Design Research*. Enschede.
33. Rapos, N. & Kopp, E. (2015). *A tanárképzés megújítása*. ELTE Eötvös Kiadó.
34. Richter, E., Brunner, M. & Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103303. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303>
35. Salo, A., Uibu, K., Ugaste, A. & Rasku-Puttonen, H. (2019). The challenge for school-based teacher educators: establishing teaching and supervision goals. *Teacher Development*, 23(5), 609–626. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1680426>
36. Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In Denicolo, P. M. & Kompf, M. (Eds.), *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities* (pp. 5–21). <https://doi.org/10.4324/9780203012529>
37. See, B., Gorard, S., Morris, R. & Ventista, O. (2023). Rethinking the Complex Determinants of Teacher Shortages. In Menter, I. (Ed.), *Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 75–103). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_2-1
38. Scott, E. E., Wenderoth, M. P. & Doherty, J. H. (2020). Design-Based Research: A Methodology to Extend and Enrich Biology Education Research. *CBE—Life Sciences Education*, 19(3). <https://doi.org/10.1187/cbe.19-11-0245>
39. Swennen, A., Jones, K. & Volman, M. (2010). Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36(1–2), 131–148. <https://doi.org/10.1080/19415250903457893>
40. Tókos, K. & Rapos N. (2024). Pedagógusból tanárképzővé válni – az identitáskonstrukció egy lehetséges értelmezési kerete és vizsgálati lehetősége. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 12(3), 30–48. <https://doi.org/10.21549/NTNY.46.2024.3.2>
41. Van Geert, P. (2014). Unfolding potential as dynamic emergence: A view from the theory of complex, nonlinear, dynamic systems. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 13(3), 324–356.
42. VELOV/VELON (2001, 2012). *Ontwikkelingsprofiel Vlaamse Lerarenopleider (Developmental profile Flemish Teacher educator)*. Katholieke Universiteit Leuven.
43. Walsh, T. & Dolan, R. (2018). Changing identities and practices: transitioning from the role of supervisor to placement tutor in initial teacher education in Ireland. *Professional Development in Education*, 45(4), 527–538. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1427131>
44. Warin, J. & Dempster, S. (2007). The salience of gender during the transition to higher education: Male students' accounts of performed and authentic identities. *British Educational Research Journal*, 33(6), 887–903.

45. Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
46. White, S. (2019). Teacher educators for new times? Redefining an important occupational group. *Journal of Education for Teaching*, 45(2), 200–213.
47. White, S. & Berry, A. (2023). School-Based Teacher Educators: Understanding Their Identity, Role, and Professional Learning Needs as Dual Professionals. In Menter I. (Ed.), *Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 257–274). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_2-1

Development and Application of the Q-method in the Investigation of the Identity of School-Based Teacher Educators

More and more research is addressing the issue of the professional identity of teacher educators, in particular the 'double' identity of teacher educators working in schools and participating in training at the same time. Their name and differentiated interpretation of their professional role are also surrounded by terminological uncertainty, which on the one hand strengthens their knowledge as an independent professional community. On the other hand, initial research indicates uncertainty arising from this 'double identity': They have a solid system of knowledge in their own teaching practice, but they receive little support for mastering the role of trainer, which is why their knowledge often comes only from their own experience as teacher candidates. In response to this complex problem, we present a segment of our design research on the topic (IDL – Become a teacher trainer in schools) carried out in cooperation with the relevant actors. Moving away from typically qualitative identity tests, we will discuss in detail the application of the Q-method, which encompasses both qualitative and quantitative approaches, and which has been used in international but domestic research in few cases, although it can be used for both research and development purposes. A key element of the method is the creation of a set of statements (Q-set) that validly describes the thinking patterns and subjective opinions of the actors involved, giving the opportunity to identify patterns of common viewpoints and differences between different groups of individuals. In this paper we present the process of developing the Q-method, with the aim of elaborating the methodological dilemmas that may accompany the development of such a set of sentences.

Keywords: *teacher educators, professional identity change, Q-method, tool development*

A digitális pedagógiai kompetenciák mérése és fejlesztése a Károli Gáspár Református Egyetemen

Sebestyén Lilla Anna,* Horváth László,** Dringó-Horváth Ida,*** T. Nagy Judit,****

DOI: 10.21549/NTNY.51.2025.4.2

Az oktatók digitális kompetenciái központi szerepet játszanak a technológia hatékony integrálásában az oktatási-kutatási folyamatokba, melyekhez kapcsolódóan hazai vonatkozásban több kutatást végeztek. A legátfogóbb munkának számító OECD (2021) felmérés alapján az infrastruktúra fejlesztése mellett az oktatók célzott képzése és a támogató szervezeti kultúra kiépítése alapvető feltétel a sikeres digitális transzformációhoz. A hazai felsőoktatási intézményekben az utóbbi években került előtérbe a digitális pedagógiai megújulás és a kapcsolódó célzott oktatásfejlesztés, mely jellemzően a különböző felsőoktatás-fejlesztési központok támogatásával zajlik. Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy hogyan tudja támogatni ezt a folyamatot egy hazai egyetem felsőoktatásfejlesztő központja: kutatásunk a Károli Gáspár Református Egyetemen (KRE) zajló digitális kompetencia mérés és fejlesztés eredményeit, valamint ezek kölcsönhatásait és támogató tényezőit vizsgálja. A kutatás célja, hogy feltárja, miként befolyásolják a különböző intézményi hatások a digitális kompetencia fejlődését. Longitudinális kutatásunk során három év empirikus adatait elemezzük, azt vizsgálva, hogy az oktatók digitális kompetenciájának alakulására milyen hatással vannak a kompetenciafejlesztő workshopok, valamint az intézményi döntések. Kutatásunk elméleti keretét a szociotechnikai rendszerek elmélete adja, amely integráltan kezeli és figyelembe veszi az emberi és a technológiai elemek kölcsönhatását. Kutatásunk során az esettanulmány módszerét alkalmazzuk, és háromféle adatforrást használtunk az elemzéshez: a DigCompEdu-kérdőívet, a kompetenciafejlesztő workshopok részvételi adatait és az intézményi dokumentumokat. Eredményeink azt mutatják, hogy az intézményi támogatás és a rendszeres workshopok jelentős mértékben hozzájárulnak az oktatók digitális kompetenciájának fejlődéséhez.

Kulcsszavak: DigCompEdu, digitális pedagógiai kompetenciafejlesztés, felsőoktatás, szociotechnikai rendszerek, felsőoktatás-fejlesztési központok

Bevezetés

A digitális transzformáció világszerte mélyreható változásokat idéz elő az oktatási rendszerekben, új lehetőségeket és egyúttal jelentős kihívásokat teremtve. Az Európai Bizottság Digital Decade 2023-as jelentése szerint Magyarország az infrastruktúra fejlesztése terén előrehaladást ért el – például a szélessávú internetkapcsola-

* Oktatásmódszertani és e-learning szakértő, Károli Gáspár Református Egyetem, IKT Kutatóközpont és Eötvös Loránd Tudomány Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, sebestyen.lilla.anna@kre.hu

** Egyetemi adjunktus, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, horvath.laszlo@ppk.elte.hu, <https://orcid.org/0000-0003-0003-1045>

*** Habilitált egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpont / BTK Oktatásinformatikai Továbbképző központ, dringo.horvath.ida@kre.hu, <https://orcid.org/0000-0002-5246-7097>

**** Egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem Szociológia Tanszék és kutató KRE IKT Kutatóközpont, tnagy.judit@kre.hu, <https://orcid.org/0000-0001-7726-7019>

tok elérhetősége szinte teljeskörűvé vált –, ugyanakkor a digitális készségek fejlesztése, különösen az idősebb generációk körében, továbbra is elmarad az európai átlagtól (European Commission, 2023). Ez a helyzet jól tükrözi a digitális transzformáció paradoxonát: miközben a technológiai eszközök elérhetősége folyamatosan javul, a humán erőforrás szempontjából szükséges digitális kompetenciák fejlesztése lassabban halad. A Covid19 ugyan katalizáló tényezőként hatott erre a folyamatra, elmúltával a digitális eszközhasználat és kompetenciafejlesztés sok hazai intézményben komoly visszaesést mutat (Papp-Danka, 2024).

A felsőoktatási intézmények ebben az átalakulásban kulcsszerepet töltenek be. Nemcsak a hallgatók digitális kompetenciáinak fejlesztéséért felelősek, hanem az oktatók folyamatos szakmai fejlődését is biztosítaniuk kell. Az oktatásban azonban a digitalizáció nem korlátozódik pusztán az eszközhasználatra, ennél mélyebb intézményi és pedagógiai folyamatokat kell újragondolni és átstrukturálni. Selwyn (2014) hangsúlyozza, hogy a digitális technológiák bevezetése az egyetemeken nem csupán technológiai döntéseket jelent, hanem alapvetően új működési mintázatokat kíván meg, amelyek magukban foglalják az oktatási, az adminisztratív és a stratégiai folyamatok átalakítását.

Az átalakulás komplexitását a szociotechnikai rendszerek elmélete integráltan kezeli, mivel figyelembe veszi az emberi és a technológiai elemek kölcsönhatását. Mumford (2006) szerint a szociotechnikai megközelítés alapelve, hogy a technológia csak akkor érheti el teljes potenciálját, ha a bevezetésével együtt az emberi, a szervezeti és a kulturális kontextusok is megfelelően igazodnak. Baxter és Sommerville (2011) kifejtik, hogy a szociotechnikai rendszerek elmélete nem csupán a technológiai innovációk hatékonyságát, hanem azok fenntarthatóságát is biztosítja, különösen olyan rendszerekben, mint a felsőoktatási intézmények. Ezért releváns az elmélet az oktatói digitális kompetenciák és az intézményi támogatás kölcsönhatásának vizsgálatában.

Elméleti háttér

A tanári digitális kompetencia fogalma

A tanári digitális kompetencia azon készségek, ismeretek és attitűdök összessége, amelyek lehetővé teszik a tanárok számára, hogy a technológiát hatékonyan alkalmazzák a tanítás-tanulás folyamatában, és támogassák a tanulók digitális kompetenciáinak fejlődését. A szociotechnikai rendszerelmélet megközelítésében a tanári digitális kompetencia fejlesztése nemcsak az egyéni készségek fejlesztésére fókuszál, hanem az intézményi struktúrák, a technológiai eszközök és az emberi tényezők összehangolt működését is magában foglalja. Ez az integrált szemlélet biztosítja, hogy a digitális kompetencia fejlődése hatékonyan illeszkedjen az oktatási környezet komplex rendszerébe (Mumford, 2006).

A tanári digitális kompetenciák fejlesztése folyamatos szakmai fejlődést igényel, amely nem korlátozható egyszeri képzésre. A Falloon (2020) által javasolt Tanári Digitális Kompetencia (TDC) keretrendszer holisztikus megközelítést kínál, amely magában foglalja a pedagógiai, az etikai és a jogi dimenziókat. Krumsvik és munkatársai (2016) kutatásai pedig rávilágítanak arra, hogy a tanári digitális kompetenciák fejlődését demográfiai és szakmai tényezők is befolyásolják, például az életkor, a munkatapasztalat és az IKT-val kapcsolatos képzési lehetőségek. Ezek alapján a személyre szabott fejlesztési programok kulcsfontosságúak a tanári kompetenciák fenntartásában. A következőkben bemutatott, széles körben elterjedt és empirikusan is gyakran használt modell az Európai Bizottság által kidolgozott DigCompEdu (Digital Competence Framework for Educators) modell, amely figyelembe vesz számos pedagógiai dimenziót, valamint az intézményi és a társadalmi kontextust is (Wildermark, 2018). A keretrendszer hat kompetenciaterületet definiál (Redecker & Punie, 2017, lásd az 1. ábrát).



1. ábra: A DigCompEdu keretrendszer (Forgó et al., 2019, p. 2)

A modell kiemelkedő értékét az adja, hogy konkrét iránymutatást nyújt az oktatók önértékelése alapján a digitális kompetenciák fejlesztésére. A DigCompEdu alkalmazása során azonban érvényességi és megbízhatósági problémák is felmerülhetnek (Dringó-Horváth et al., 2020), valamint önreflexiók eszközként torzíthatja az eredményeket: Horváth és munkatársai (2020) szerint a tanárok gyakran felülbecsülik saját digitális kompetenciáikat, különösen az értékelési és a tanulótámogatási területeken. A tanári digitális kompetencia fejlesztésekor tehát kiemelt nehézség a tanárok önreflexiók készségeinek hiánya, ami torzíthatja a kompetenciamérések eredményeit, és megnehezíti a célzott fejlesztési programok kidolgozását. A korlátozott intézményi támogatás, például az infrastrukturális hiányosságok, a képzési kínálat szűkössége vagy a tanulóközösségek hiánya szintén gátolja a fejlesztési folyamatot (Hülber, Papp-Danka & Dringó-Horváth, 2020; M. Pintér et al., 2021).

A tanári digitális kompetencia fejlesztésének egyik fő iránya lehet a célzott képzési programok kialakítása, amelyek az önreflexiót és az egyéni fejlődést egyaránt támogatják. Mindeközben fontos a holisztikus szemléletmód, és az, hogy a technikai, eszközhasználati készségek mellett további dimenziókban is gondolkodjanak a fejlesztők (Falloon 2020; Redecker & Punie, 2017). A tanulóközösségek létrehozása egy másik kulcsfontosságú lehetőség, amely a tanárok közötti tapasztalatcserére és együttműködésre épül. Krumsvik és munkatársai (2016) szerint a tanári hálózatok és a kollaboratív tanulás erősítése lehetővé teszi, hogy a tanárok megosszák egymással bevált gyakorlataikat, és közösen új megoldásokat dolgozzanak ki. Ez a megközelítés különösen releváns a szociotechnikai rendszerelmélet szempontjából, amely hangsúlyozza az emberi és a technológiai rendszerek közötti szinergiát (Mumford, 2006).

A következőkben a felsőoktatási kontextusra fókuszálva vizsgáljuk meg részletesebben is a tanári digitális kompetencia fogalmát.

A tanári digitális kompetencia a felsőoktatásban

A felsőoktatás komplex és dinamikus rendszer, amelyben a tanári digitális kompetencia fontos szerepet játszik. A „digitális bennszülött” (Prensky, 2001) hallgatók változatos digitális készségekkel érkeznek az egyetemekre. Ahogyan azt Bennett és munkatársai (2008) is megerősítik, a hallgatók digitális kompetenciái heterogének, nem mindenki rendelkezik magas szintű digitális ismeretekkel, technológiahasználatuk változatos, és nem feltétlenül kapcsolódik oktatási tevékenységekhez (Margaryan, Littlejohn & Vojt, 2011). Ez a heterogenitás kihívást jelent az oktatók számára, akiknek alkalmazkodniuk kell a különböző digitális készségekkel rendelkező hallgatókhoz. A digitális kompetencia az oktatók számára nem csupán a technológiai eszközök működtetésének képességét jelenti, hanem azok pedagógiai integrációját is, ami a hallgatók aktív tanulását, digitális készségeik fejlesztését és a tanulási eredmények javítását szolgálja (Redecker & Punie, 2017). A tanári kompetenciák kulcsszerepet játszanak a tanulók 21. századi készségeinek fejlesztésében, amelyek elengedhetetlenek a munkaerőpiac digitalizációjához és a globális versenyképességhez.

A Covid19-járvány is rávilágított a digitális kompetenciák jelentőségére a felsőoktatásban (Rausch & Mисley, 2021), hiszen a veszélyhelyzeti távolléti oktatás tapasztalatai megmutatták, milyen különbségek vannak az oktatók technológiai felkészültségében (Basilotta-Gómez-Pablos et al., 2022; Whalen, 2020). Hazai környezetben végzett kutatások is felhívják a figyelmet azokra a komplex pedagógiai dilemmákra (Kálmán et al., 2021), amelyek kiemelik az oktatók digitális kompetenciájának fontosságát, és ezzel összefüggésben az intézményi támogató környezet lehetőségeit (Horváth et al., 2021). Horváth és munkatársai (2020) tanulmánya a tanári digitális kompetencia fejlesztésének önreflektív jellegét emelik ki, tovább erősítve az intézményi támogatás szerepét. Dringó-Horváth, T. Nagy és Weber (2022) szerint a felsőoktatási tanári digitális kompetencia fejlődését és fejlesztését komplex oktatásfejlesztési problémaként kell keretezni.

Digitális kompetenciafejlesztés a hazai felsőoktatásban

A magyarországi felsőoktatási intézményekben az utóbbi években került előtérbe a (digitális) pedagógiai megújulás és ehhez kapcsolódóan a célzott oktatásfejlesztés. Ez a munka jellemzően a különböző felsőoktatás-fejlesztési központok (FFK) (Centres for Teaching and Learning – CTL)¹ támogatásával zajlik. Ezen szervezeti egységek száma és jelentősége felértékelődni látszik az utóbbi időben: egy aktuális felmérés (Dringó-Horváth, 2024) alapján 2015-től kezdtek erőteljesebben megjelenni ezen egységek a hazai felsőoktatásban, de túlnyomó többségük alakulási éve 2020–2024 közé tehető, részben a Covid19-pandémia hatásainak köszönhetően (vö. még Bodnár, 2024; M. Pintér et al., 2021). Az angolszász mintától eltérően hazánkban a digitalizáció és a digitális (pedagógiai) kompetenciák fejlesztése gyakran központi szerepet tölt be az egyetemi oktatásfejlesztésben, melyről az egyes szervezeti egységek elnevezései is jelentős mértékben tanúskodnak (vö. Dringó-Horváth, 2024, p. 40). A 24 felsőoktatási intézményből 27 szervezeti egységre kiterjedő elemzés alapján elmondható, hogy jellemzően központi, rektori vagy rektorhelyettesi irányítással működő egységeket találni Magyarországon. Ezek leginkább módszertani workshopok, kurzusok tartásával, oktatásfejlesztési projektek, innovatív kezdeményezések támogatásával, valamint egyéni konzultációk révén fejtik ki oktatásfejlesztési tevékenységüket (vö. Dringó-Horváth, 2024, p. 43). A fejlesztés országlátrészét kitevő módszertani, oktatásinformatikai kurzusok jellemzően személyes formában valósulnak meg, legfőképpen a felsőoktatásban dolgozók számára. Tartalmi szempontból kiemelkedik az oktatásinformatika tématerülete, ezen belül pedig a mesterséges intelligencia (MI) célzott bemutatása (vö. Dringó-Horváth, 2024, p. 45–46).

Digitális kompetenciafejlesztés a Károli Gáspár Református Egyetemen

Kutatásunk egy adott intézmény, a Károli Gáspár Református Egyetemen (KRE) folyó digitális kompetenciafejlesztésre fókuszál, mely az intézményben az Információs- és Kommunikációs Technológiák (IKT) Kutatóközpont tevékenysége révén valósul meg.

A szervezeti egység történetét, felépítését és legfontosabb funkcióit, illetve tevékenységeit részletesen mutatja be Dringó-Horváth (2024). Összefoglalásul elmondható, hogy a központ 2018-ban alakult, és 2020-tól központi szervezeti egységként, a kutatási és innovációs rektorhelyettes közvetlen irányításával végzi munkáját. Az egység saját állománnyal és önálló költségvetéssel rendelkezik, széles spektrumú szolgáltatásokat nyújtva (például kutatások, módszertani ajánlások, módszertani képzések, oktatásfejlesztési projektek támogatása, egyéni konzultációk és tanácsadás, szakmai önfejlesztő közösségek segítése, stratégiai vezetői tanácsadás és módszertani díjak, pályázatok szervezése).

A jelen tanulmány szempontjából kiemelt jelentőségű módszertani kurzusokról elmondható, hogy 2021-től váltak elérhetővé, kezdetben rövidebb, 1 × 90 perces workshopok formájában, személyes vagy online részvétellel. 2022-ben megjelentek a célzott, tanszéki/intézeti meghívásra készített workshopok, melyek akár hosszabb képzésnapok keretében, illetve blended formában is elérhetővé váltak. Ezen túl megjelentek az egymásra épülő, több részes (például kezdő és haladó szintű) kurzusok is.

A fentiekben bemutatott gyors fejlődés és a széles spektrumú szolgáltatáskínálat tanúskodik a támogató intézményi környezetről, melynek jelentőségét fentebb elemeztük. A kapcsolódó további, szociotechnológiai szempontból jelentős aspektusokat a Kapcsolódó szociotechnológiai tényezők a KRE-n és a digitális kompetencia fejlesztés eredményeinek összevetése című fejezet tárgyalja részletesen.

Kutatásmódszertan

A kutatás célja és kérdései

Kutatásunk célja, hogy a digitális pedagógia kompetencia fejlődését szociotechnológia megközelítésben megvizsgáljuk egy hazai egyetemen, a KRE-n. Az elméleti összefoglalóban bemutattuk, hogy Magyarországon több kutatás keretében is mérték az oktatók digitális kompetenciáinak szintjét (Dringó-Horváth et al., 2020; M. Pintér et al., 2021, Tóth, Folmeg, Sebestyén & Fűzi, 2023). A hazai felsőoktatás-fejlesztési központok tevékenységi körével kapcsolatban is készültek felmérések (Bodnár, 2024; Dringó-Horváth, 2024; M. Pintér et al., 2021; OECD, 2021), ám olyan kutatás nem került a látóterünkbe, amely összeveti a felsőoktatás-fejlesztő központok digitális kompetencia fejlesztést célzó tevékenységeit és az adott intézmény oktatóinak digitális kompetenciáinak alakulását. A szociotechnológiai megközelítés alapján a digitális pedagógiai kompetencia fejlődésére pozitív hatással lehet az intézményi támogatás. Ezért a három területet összekapcsolva, kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy hogyan változtak három év alatt az adott intézményben az oktatók digitális kompetenciái, és ezt milyen intézményi tényezők befolyásolhatták – különös tekintettel a digitális oktatásmódszertani képzésekre. Az összefüggések megértéséhez és az adatok elemzéséhez az esettanulmány módszerét választottuk, mivel ez a megközelítés alkalmas az empirikus adatgyűjtés és az elméletalkotás összekapcsolására (Takács, 2017). Ezáltal lehetővé vált, hogy a kvantitatív adatokat (a DigComEdu kompetenciaszint eredményeit és a részvételi adatokat) az intézményi dokumentumok kvalitatív tartalomelemzésével kiegészítve intézményi kontextusban vizsgáljuk.

Ezek alapján az alábbi kutatási kérdésekre kerestük a válaszokat:

1. Hogyan változott a vizsgált időszakban a KRE oktatóinak digitális pedagógiai kompetencia szintje?
2. Milyen belső és külső befolyásoló tényezőket lehet azonosítani a digitális pedagógiai kompetencia-szint változásához kapcsolódóan?

A KRE-n zajló folyamatok és az ezek keretében keletkezett adatok lehetőséget adnak arra, hogy tudományos igényességgel tekintsünk a fejlesztési folyamatra, és azok eredményeit a szakmai közösségnek is bemutassuk. A szerzők többsége a KRE munkatársa, így az adatokhoz való hozzáférhetőség és a kontextus ismerete erősíti az eset bemutatásának hitelességét és megbízhatóságát, ugyanakkor nehezíti az objektivitás megvalósítását. Ennek kiküszöbölésére külső szakértőt is bevontunk a tanulmány írásának folyamatába.

A kutatás személyes adatokat is tartalmazó szegmense etikai jóváhagyást kapott az egyetemi Pszichológiai Intézet Kutatásetikai Bizottságától (BTK/8779-1/2023). Az adatok megfeleltek az etikai elveknek, és biztonságos, kizárólag a kutatócsoport számára hozzáférhető adattárban tároltuk őket.

A mérőeszköz bemutatása és az adatgyűjtés

A digitális pedagógiai kompetencia mérésére a DigCompEdu-keretrendszer (Redecker & Punie, 2017) felsőoktatás-specifikus adaptált változatát használtuk (Dringó-Horváth et al., 2020; Horváth et al., 2020).

A teszt segítségével a válaszadók besorolhatók a digitális kompetencia különböző jártassági szintjeire. A besorolás a válaszadó elért pontszáma alapján az egyes területekért, valamint a hat területre összesítve is megtörténik, ez utóbbi megadja a válaszadó digitális pedagógiai kompetenciájának szintjét, a Közös Európai Referenciakerethez hasonlóan A1-től C2-ig. Az egyes területekhez tartozó (különböző számú) feleletválasztós kérdések mindegyikére 0-4 pont adható. A kompetencia területekhez tartozó kérdések száma és a területen elérhető pontszám az 1. táblázatban látható.

	Kompetenciaterület	Kérdések száma	Elérhető pontok
DigCompEdu1	az oktatók szakmai elkötelezettsége (továbbiakban <i>szakmai elköteleződés</i>)	4 kérdés	0–16 pont
DigCompEdu2	a digitális források keresése és felhasználása (továbbiakban <i>digitális források</i>)	3 kérdés	0–12 pont
DigCompEdu3	a digitális megoldásokkal támogatott tanulás-tanítási folyamat (továbbiakban <i>tanulás-tanítás</i>)	3 kérdés	0–12 pont
DigCompEdu4	az értékelési gyakorlat (továbbiakban <i>értékelés</i>)	4 kérdés	0–16 pont
DigCompEdu5	a hallgatók/tanulók támogatása	3 kérdés	0–12 pont
DigCompEdu6	a hallgatók digitális kompetenciájának fejlesztésének támogatása	5 kérdés	0–20 pont

1. táblázat: A DigCompEdu-kérdőív kompetenciaterületei és pontszámai

A területenként elért pontszámok összeadásával kapott pontszám (0–88 pont) alapján az elérhető *digitális pedagógiai kompetenciaszintek ponthatárai* a következők:

20 pont alatt: A1 – Újonc

20–33 pont: A2 – Felfedező

34–49 pont: B1 – Integráló

50–56 pont: B2 – Szakértő

66–80 pont: C1 – Vezető

80–88 pont: C2 – Úttörő

A digitális pedagógiai kompetencia mérése három különböző időpontban történt, mindhárom alkalommal online kérdőív révén. Az első adatfelvétel (a továbbiakban: 1. mérés) 2021. február és április között zajlott a Google Forms platformon, míg a második adatfelvétel (a továbbiakban: 2. mérés) 2022. február és május között, a harmadik (a továbbiakban: 3. mérés) pedig 2024. február és április között zajlott, mindkettő MS Forms használatával. A kitöltésre való felhívást a KRE összes munkavállalói- és megbízott oktatója e-mailben kapta meg, három alkalommal.

Az első vizsgálati évben az eredeti eszközt használtuk, míg a második és a harmadik adatfelvételkor – módszertani megfontolásból – a mérőeszköz szövegesen megadott skálája helyett ötfokozatú Likert-skálát használtunk, ahol a válaszok 1-től 5-ig, növekvő sorrendben a digitális eszközhasználat mértékét jelölték.

További adatforrások

Az IKT Kutatóközpont képzéseinek eredményeit az Ozone belső adminisztrációs rendszerből nyert adatokkal vizsgáltuk. Ez egy saját fejlesztésű felület, melyen keresztül az IKT Kutatóközpont által meghirdetett 90 perces workshopokra tudnak jelentkezni az egyetem oktatói. A felületen történik a jelenlét rögzítése és a résztvevői elégettség mérése is. Mindegyik workshop egyéni azonosítóval rendelkezik, amiből kiderül, hogy melyik DigCompEdu kompetenciaterületet fejleszti elsősorban. A jelentkezéskor a résztvevőknek meg kell adniuk a nevüket, e-mail címüket, illetve hogy melyik karhoz tartoznak. A kurzuslátogatási adatokat anonimizáltuk, és összegezve használtuk fel a kutatás folyamán. Az Ozone-ból félévekre bontva kértük le az adatokat 2020/21 tavaszi és 2023/24 őszi féléve között.

Az intézményi hatásokat belső dokumentumok alapján vizsgáltuk. A központhoz kapcsolódó hivatalos levelezésekből, illetve az egyetemi határozatokból visszakerestük azokat az intézkedéseket és szabályozásokat, melyek segítenek megérteni a szociotechnológia környezetet. Emellett forrásként használtuk Dringó-Horváth (2024) monográfiáját, mely részletesen tárgyalja a Központ fejlődését. Ezek a dokumentumok és a szakirodalmi feltárás szolgált az interpretatív elemzés alapjául.

Alkalmazott statisztikai módszerek

Az időpontok DigCompEdu-pontszámainak összehasonlítására nemparaméteres Kruskal–Wallis-variacionális analízist alkalmaztunk. A post hoc vizsgálatokat páronkénti összehasonlításokkal Mann–Whitney-próbákkal, Bonferroni-korrekciónal végeztük (az eredmények így $\alpha_{\text{Bonferroni}}=0,0167$ szignifikanciaszint mellett kerültek kiértékelésre). A számítások az SPSS 28.0 programmal készültek.

Az eredmények bemutatása

A digitális kompetencia mérésének eredményei

A minta demográfiai jellemzői

A válaszadók (teljes kitöltők) száma az 1. méréskor (2021-ben) 259 fő (55%-os válaszadási arány), a 2. mérés-kor (2022-ben) 185 fő, (38%-os válaszadási arány), míg a 3. mérés-kor (2024-ben) 152 fő (31%-os válaszadási arány) volt. Az egyes mérések mintavételei egymástól függetlenül zajlottak. A minták összetételét a 2. táblázat mutatja be.

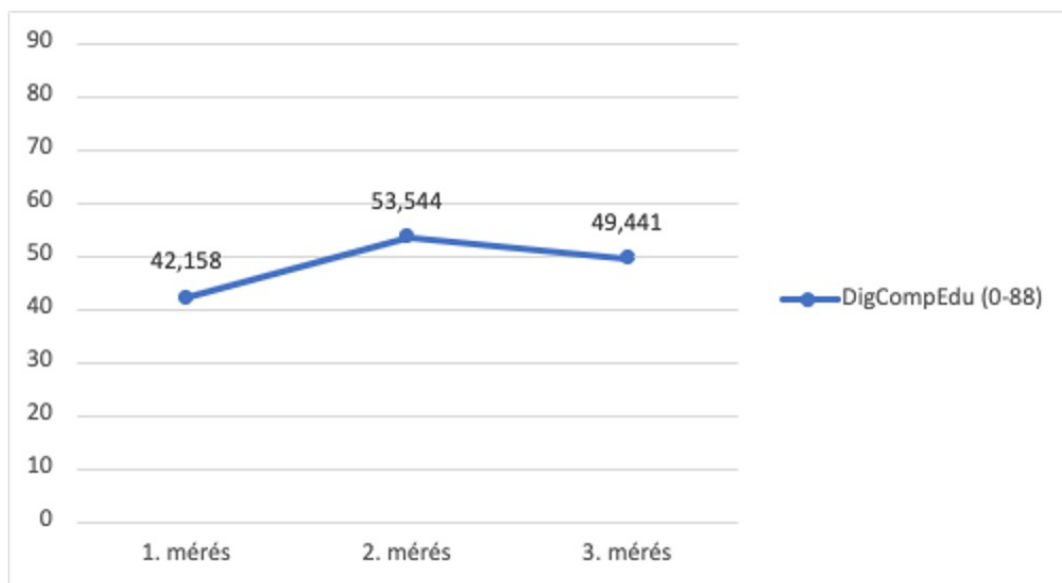
Változó megnevezése	1. Mérés (N=259)		2. mérés (N=185)		3. mérés (N=152)	
	Hiányzó értékek N (%)	N (%) vagy Átlag (SD)	Hiányzó értékek N (%)	N (%) vagy Átlag (SD)	Hiányzó értékek N (%)	N (%) vagy Átlag (SD)
Nem	8 (3.089%)		3 (1.622%)		0	
férfi		103 (41.036%)		87 (47.802%)		69 (45.395%)
nő		148 (58.964%)		95 (52.198%)		83 (54.605%)
Kar	2 (0.772%)		0		0	
ÁJK		40 (15.654%)		28 (15.135%)		16 (10.526%)
BTK		156 (60.700%)		106 (57.297%)		99 (65.132%)
HTK		13 (5.058%)		14 (7.568%)		5 (3.289%)
PK		34 (13.230%)		26 (14.054%)		23 (15.132%)
GESZK		1 (5.447%)		11 (5.946%)		9 (5.921%)
Életkor	34 (13.127%)	48.640 (11.113)	19 (10.270%)	49.874 (10.427)	0	50.566 (11.1775)
Munkatapasztalat	29 (11.197%)	15.578 (10.674)	0	15.741 (11.184)	0	17.033 (10.790)

2. táblázat: A súlyozott minták jellemzői

A DigCompEdu-pontszámok alakulása

A Kruskal-Wallis-varianciaanalízis eredményei alapján megállapítható, hogy a DigCompEdu-összpontszám szignifikánsan megváltozott a vizsgált időpontok között ($\chi^2(2) = 40.687$; $p < .001$): az 1. és a 2. mérés között szignifikáns növekedés tapasztalható az oktatók DigCompEdu-pontszámában ($U = 15685.500$; $Z = -6.144$; $p < .001$), míg a 2. és 3. mérés között nem mutatható ki szignifikáns eltérés ($U = 12523.000$; $Z = -1.656$;

$p = .098$). A 3. mérés során kapott pontszámok azonban szignifikánsan magasabbak az 1. méréshez képest ($U = 15035.000$; $Z = -4.000$; $p < .001$) (lásd a 2. ábrát).



2. ábra: A DigCompEdu-pontszámok átlagai a vizsgált időpontokban

A DigCompEdu-pontszámok alakulása kompetenciaterületenként

Kompetenciaterületenként vizsgálva a pontszámok alakulását, látható, hogy mind a hat kompetenciaterületen szignifikáns változások következtek be a vizsgált időpontok között (lásd a 3. táblázatot).

	Kruskal–Wallis X^2	df	p
DigCompEdu1: szakmai elköteleződés	85.969	2	<.001
DigCompEdu2: digitális források	46.879	2	<.001
DigCompEdu3: tanulás-tanítás	24.895	2	<.001
DigCompEdu4: értékelés	38.308	2	<.001
DigCompEdu5: hallgatók támogatása	35.873	2	<.001
DigCompEdu6: hallgatók digitális kompetenciájának fejlesztésének támogatása	20.872	2	<.001

3. táblázat: A kompetenciaterületenkénti DigCompEdu-pontszámok megváltozása, Kruskal–Wallis-próba

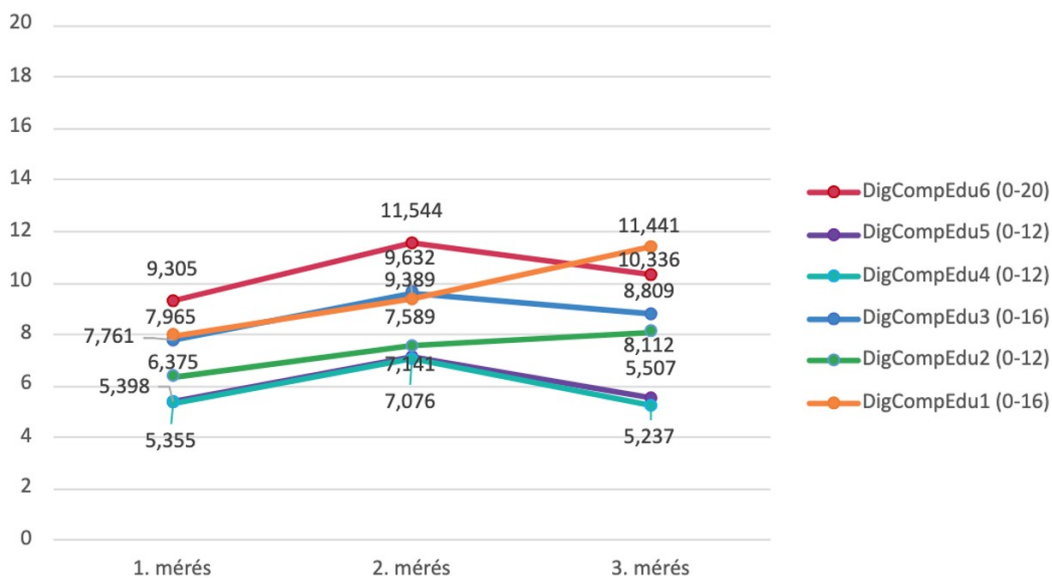
A mérések közötti változásokat áttekintve megállapítható, hogy az 1. és a 2. mérés között mind a hat kompetenciaterületen szignifikánsan növekedett az oktatók digitális kompetenciája (lásd a 4. táblázatot és a 3. ábrát). A 2. és a 3. mérés között a szakmai elköteleződés (DigCompEdu1) kompetencia területén szignifikáns növekedés, míg az értékelés (DigCompEdu4) és a hallgatók támogatása (DigCompEdu5) területen szignifikáns csökkenés volt tapasztalható. A többi területen nem mutatható ki szignifikáns változás (4. táblázat, 3. ábra).

Az 1. és a 3. mérés közötti változást vizsgálva megállapítható, hogy a szakmai elköteleződés (DigCompEdu1), a digitális források (DigCompEdu2), a tanulás-tanítás (DigCompEdu3) és a hallgatók digitális kompetenci-

ája fejlesztésének támogatása (DigCompEdu6) területeken szignifikánsan növekedett az oktatók digitális kompetenciája (4. táblázat).

	1. mérés – 2. mérés eltérése Mann–Whitney			2. mérés – 3. mérés eltérése Mann–Whitney			1. mérés – 3. mérés eltérése Mann–Whitney		
	U	z	p	U	z	p	U	z	p
DigCompEdu1	18280.500	-4.284	<.001	9258.500	-5.441	<.001	9268.000	-8.984	<.001
DigCompEdu2	17682.500	-4.740	<.001	12628.000	-1.624	.104	12230.500	-6.445	<.001
DigCompEdu3	17343.500	-4.985	<.001	12431.500	-1.843	.065	16722.500	-2.554	.011
DigCompEdu4	16329.500	-5.757	<.001	9715.000	-4.918	<.001	19429.500	-0.220	.826
DigCompEdu5	16231.500	-5.829	<.001	10229.500	-4.335	<.001	19320.000	-0.315	.753
DigCompEdu6	17710.000	-4.624	<.001	12310.000	-1.899	.058	17282.500	-2.069	.039

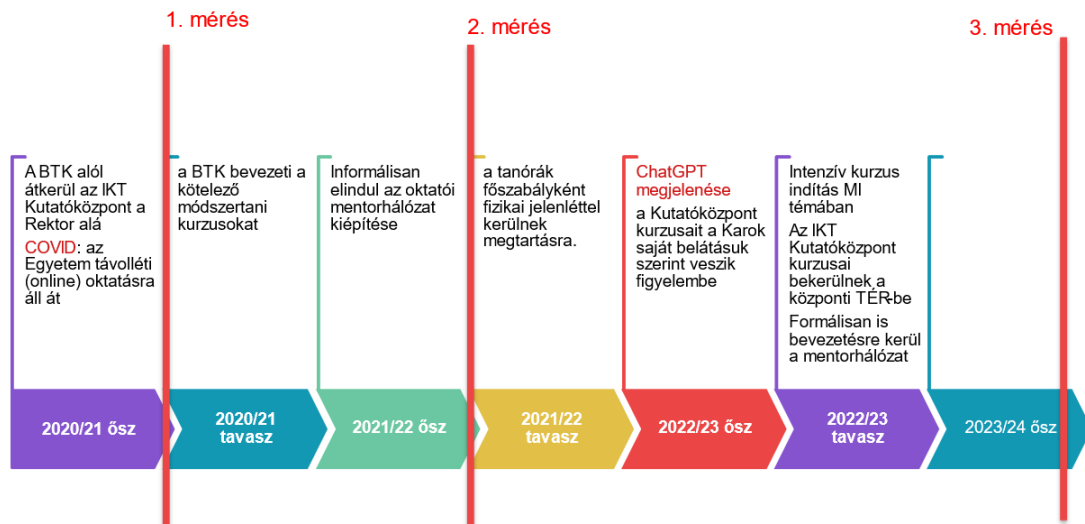
4. táblázat: A kompetenciaterületenkénti DigCompEdu-pontszámok megváltozása, Mann–Whitney-próbák



3. ábra: DigCompEdu-pontszámok kompetenciaterületenkénti átlagai az vizsgált időpontokban

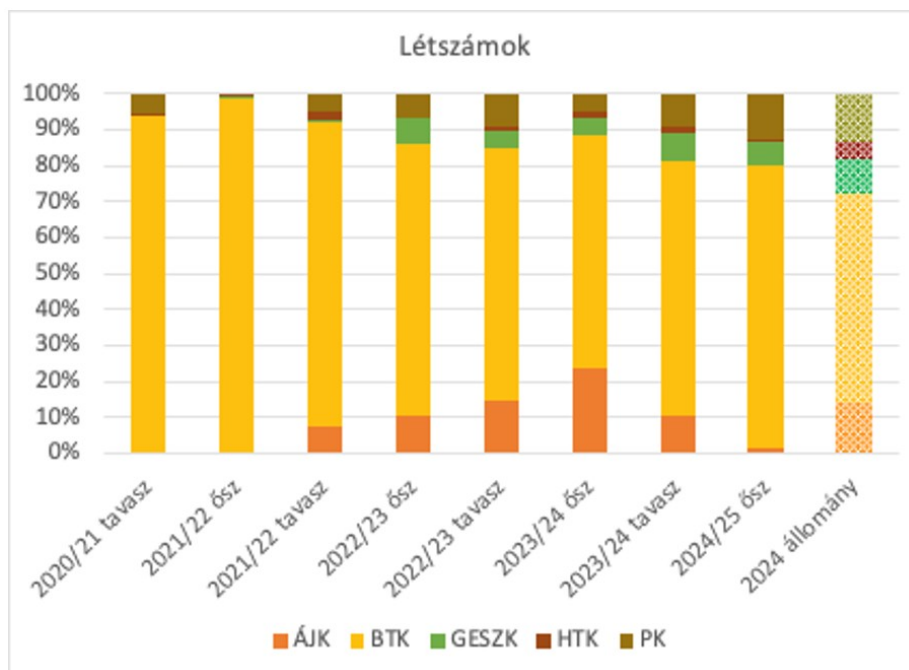
Kapcsolódó szociotechnológiai tényezők a KRE-n és a digitális kompetencia fejlesztés eredményeinek összevetése

A következőkben bemutatjuk, hogyan alakult a résztvevő oktatók száma a DigCompEdu területeit fejlesztő kurzusokon, és ezzel párhuzamosan milyen események zajlottak az egyetemen, illetve milyen külső tényezők befolyásolhatták a részvételi arányt. A 4. ábrán időrendben láthatóak azok a mérföldkövek, amelyek hatással lehettek az oktatói továbbképzéseken való részvételre. Az idővonalon jelöltük a három kompetenciamérés időpontját.



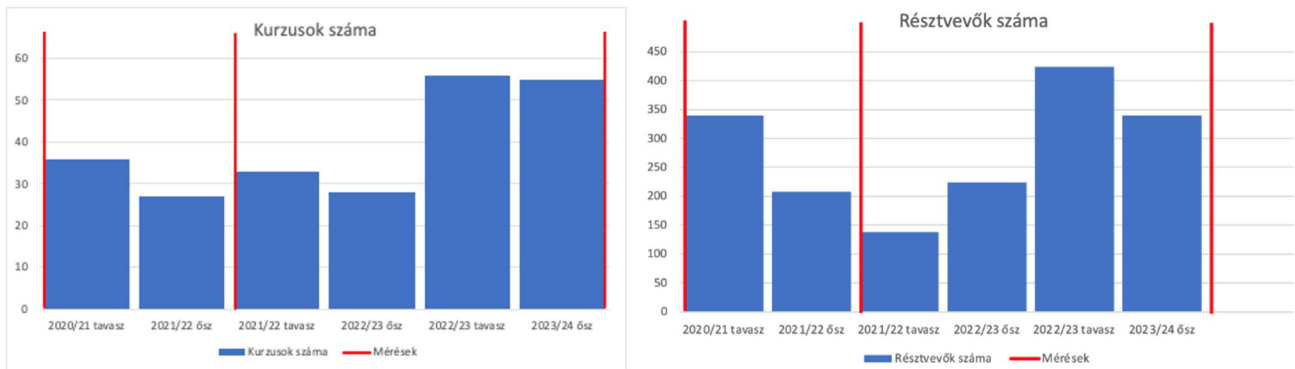
4. ábra: A szociotechnológia környezet változásait befolyásoló tényezők féléves bontásban

Az 5. ábra mutatja, hogy milyen arányban vettek részt a továbbképzéseken az oktatók a különböző karokról. Kezdetben, 2020/21 tavaszi félévében két karról (BTK és PK) látogatták az egyetem oktatói a továbbképzéseket. Ezen belül is kiemelkedő a BTK-s kollégák részvétele, amire minden bizonnyal hatást gyakorolt, hogy az IKT Kutatóközpont a BTK-n helyezkedett el, valamint hogy 2020/21 tavaszi félévétől a BTK-n kötelezővé tették a módszertani továbbképzéseket (részletesen lásd lentebb). A későbbi félévekben egyre kiegyenlítettebbé vált a részvétel a karok között, amit vélhetően az az intézményi hatás befolyásolhatott, hogy 2020 októbertől az IKT Kutatóközpont központi szervezeti egységként folytatta munkáját a Rektori Hivatal alatt. Így erőteljesebben érvényesült hatásköre az egyetem összes karán: 2021/22 tavaszi félévétől az egyetem többi karáról is nőtt a résztvevők aránya.



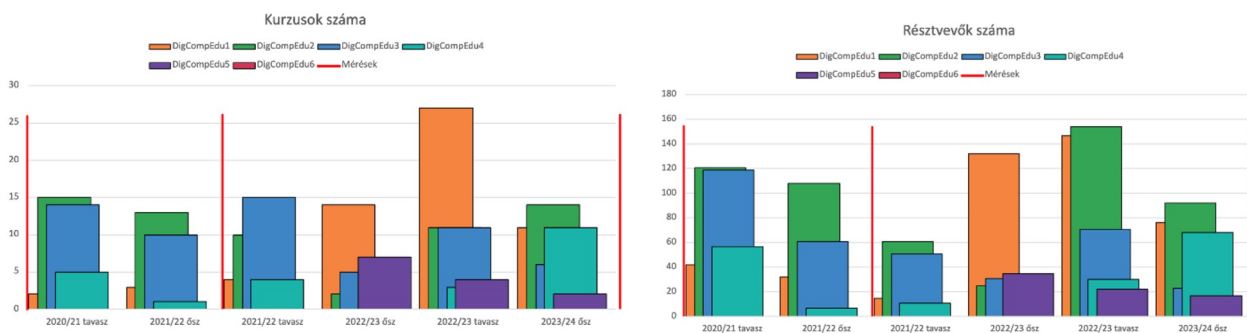
5. ábra: A Központ szolgáltatásainak igénybevétele a különböző karok által

Az elemzett nyolc félév kurzuslátogatásainak összehasonlítása (6. ábra) azt mutatja, hogy összesen hány kurzust indított az IKT Kutatóközpont az oktatók számára (bal oldali ábra), illetve hogy összesen hányan vettek részt az adott félévben a meghirdetett kurzusokon (jobb oldali ábra).



6. ábra: Kurzusok száma és kurzuslátogatás a tanulmányi félévek szerint

Megvizsgálva a kurzusindítások és a kurzuslátogatások számát a DigCompEdu kompetenciaterületenként is (7. ábra), azt találjuk, hogy az adott képzésterülethez kapcsolódó kurzusindítások és a részvételi létszámok többnyire párhuzamosan alakulnak, de ez nem minden esetben van így. Különösen szembeűnő ez a 2022/23 őszi félévben a szakmai elköteleződés (DigCompEdu1) vagy a 2022/23 tavaszi félévben a digitális források (DigCompEdu2) esetében, ahol rendre alacsonyabb kurzusmeghirdetés mellett jóval magasabb részvételi arányokat találunk. Ezen tendenciákat a továbbiakban részletesen is tárgyaljuk az egyes mérési időszakokban az intézményi kontextus bevonásával.



7. ábra: Kurzusok száma és kurzuslátogatás területenként a tanulmányi félévek szerint

Ahogy a 4. ábrán is látszik a vizsgált időszakban 2020/2021 őszi félév és 2023/2024 őszi féléve között több nagy horderejű változás is alakította az intézmény szociotechnológiai környezetét, melyek lehetséges hatásait az egyes mérési szakaszokban külön vizsgáljuk.

Az 1. és a 2. mérés között bekövetkezett változások elemzése

Az első mérési szakaszhoz köthető legjelentősebb esemény az volt, hogy az IKT Kutatóközpont 2020 októberében átkerült a rektor vezetése alá, ami intézményi szintű jelenlétet vont maga után. A 2020/21 őszi félévé-

ben egy nagy horderejű külső tényező is változást hozott: A Covid19-világjárvány hatására az egyetem rektori utasításra távolléti oktatásra állt át (16/2020. (XI.05.)/R számú Rektori utasítás, hatályba lépés: 2020. nov. 9.). Ez a jelenség minden egyetem számára drasztikus változásokat hozott. Az oktatókat rövid idő alatt kellett felkészíteni a digitális oktatásra, amire az IKT Kutatóközpont azzal reagált, hogy megnövelte képzései számát, valamint egyéni és csoportos oktatói konzultációkat kínált az egyetem dolgozói számára. Egyben a Központ munkatársai szakértőként működtek közre az egyetem infrastruktúrájának fejlesztésében és az oktatási tervek hibrid oktatásra való felkészítésében is. Ez az intenzív támogatási folyamat az egész intézményben felhívta a figyelmet a Központban folyó munkára. Ezt követően történt az első digitális kompetencia mérése az egyetemen az oktatók körében. A további mérésekhez képest kiemelkedően magas részvételi arány vélhetően a pandémia során kialakult szoros segítő-támogató kapcsolatnak is volt köszönhető a Központ és az egyetem munkatársai között (1. mérés: N = 259; 2. mérés: N = 185; 3. mérés: N = 152).

2020/21 tavaszi félévében (2021. február) az egyetem legnagyobb karán (BTK) dékáni rendeletre bevezették, hogy minden főállású oktatónak kötelező félévente legalább egy, az IKT Kutatóközpont által meghirdetett 90 perces módszertani kurzuson részt vennie. A rendelkezés hatására nőtt a kurzusok látogatottsága és egyben a Központ presztízse is, jól mutatva, hogy a vezetőség pozitív hozzáállása a módszertani tudatosság növeléséhez aktívan hozzájárul a fejlesztés hatékonyságához. Ebben az időszakban a legtöbb képzés a digitális források (DigCompEdu2) és a tanulás-tanítás (DigCompEdu3) kompetencia területén indult, hiszen ezekre a kompetenciákra volt a legnagyobb szükségük az oktatóknak az online tanításhoz.

Komoly változást jelentett, hogy 2021/22 tavaszi félévétől (2022. február) rektori utasítás alapján² a tanórákat főszabályként fizikai jelenléttel kellett megtartani. A félév végéig kérvényezni lehetett a hallgatói és/vagy oktatói akadályoztatás esetén az óra online vagy hibrid formában való megtartását. Azóta az egyetem vezetése az órák jelenléti megtartását írja elő az oktatók számára. Így a 2020/21 tavaszi félév és 2021/22 őszi félév közötti időszak tükrözi azt a tendenciát, ami a Covid után volt tapasztalható (Tóth et al., 2023; Papp-Danka, 2024), hogy az oktatók megcsömörlöttek a sok digitális eszköztől és továbbképzéstől, így a képzések látogatottsága is csökkent annak ellenére, hogy ilyen mértékben nem csökkent a továbbképzések száma. Miután az Egyetem visszatért a jelenléti munkarendhez, az oktatók már nem voltak a korábbihoz hasonló módon a digitális technológiai eszközökre utalva, ami magyarázhatja a képzéseken való részvétel csökkenését.

2021/22 őszi félévében (2021. novembertől) informálisan elindult az oktatói mentorhálózat kiépítése a felkért oktatókkal. Bár a 2021–2027-re elfogadott intézményfejlesztési tervben már szerepel az Oktatás- és Kutatásfejlesztő Mentorhálózat terve, és 2021 végén el is indult ennek megszervezése, végleges formája 2023-ra alakult ki.³ Az első kezdeményező mentorhálózati találkozó 2021. november 3-án történt. Ekkor született meg a felterjesztés a mentorhálózat létrehozásáról, melynek hivatalos megalakulásig a mentorok évente, a megalakulás óta pedig félévente két-három alkalommal találkoznak. Minden intézet egy mentort delegál a hálózatba, akiknek a feladatuk, hogy intézeti szinten felmérjék a módszertani és oktatásinformatikai igényeket, népszerűsítsék a módszertani, oktatásinformatikai fejlesztések felhasználását, segítsenek a Központ méréseiben és igény esetén belső képzéseket tartsanak. Ez a kezdeményezés tovább növelheti a módszertani tudatosságot az oktatók körében. A hálózaton keresztül olyan oktatókhoz is eljuthatnak a kompetenciafejlesztési lehetőségek, akiket a hírleveleken vagy más intézményi kommunikációs csatornákon keresztül nehéz megszólítani.

2. <https://portal.kre.hu/index.php/1974-3-2022-i-20-r-szamu-rektori-utasitas>

3. 9/2023. (VII.17.) számú rektori utasítás.

A 2. és a 3. mérés között bekövetkezett változások elemzése

A második és a harmadik mérés között (2022. február és 2024. február) az összesített kompetenciaszintben nem történt szignifikáns változás, viszont ha megnézzük az egyes kompetenciaterületeket, akkor a szakmai elköteleződés (DigCompEdu1) területén szignifikáns növekedés, míg az értékelés (DigCompEdu4) és a hallgatók támogatása (DigCompEdu5) kompetenciaterületen szignifikáns csökkenés volt tapasztalható. Ebben az időszakban megnövekedett a szakmai elköteleződés (DigCompEdu1) kompetenciát célzó képzések száma és a részvétel is, ami magyarázhatja ezen a területen a kompetenciaszint szignifikáns növekedését. Az online értékelés a Covid-időszak után már nem volt kötelező, így az oktatói érdeklődés is csökkent az ilyen témájú kurzusok iránt, emiatt kompetenciájuk sem nőtt szignifikánsan.

2022 novemberében jelent meg a ChatGPT generatív mesterséges intelligenciával működő alkalmazás, amely elérhetővé tette az MI-chatbottal való csevegés lehetőségét az átlag felhasználók számára is. Ez globális szinten is felkeltette az érdeklődést ez iránt az új technológia iránt. Így a már hagyományosnak számító digitális eszközökről átkerült a fókusz az új MI-alkalmazásokra, melyek használata bizonytalanságot és félelmet keltett az oktatókban (vö. Rajki, T. Nagy & Dringó-Horváth, 2024; Fajt & Kállai, 2024). Erre reagálva az IKT Kutatóközpont 2022/23 tavaszi félévétől (2023. május) intenzíven hirdette meg első három MI témájú bevezető kurzusát (MI mint asszisztens; MI és az értékelés átértékelése; MI a kutatásban), melyeket azóta számos további, egyre inkább specializálódott MI-kurzus követett.

2022/23 őszi félévétől (2022. november) az IKT Kutatóközpont kurzusain való részvétel megjelent az oktatói teljesítményértékelésben (TÉR), azonban a karok vezetése döntött arról, hogy milyen mértékben kívánja ezt honorálni. Ezután az átmeneti időszak után 2022/23 tavaszi félévétől (2023. május) a kurzusokon való részvétellel a központi teljesítményértékelési rendszerbe került át, így immáron kartól függetlenül azonos pontszámmal jelenik meg minden oktató teljesítményértékelésében. Ez egy újabb olyan intézkedés volt az egyetemen, amellyel a vezetés deklarálja, hogy a digitális pedagógiai kompetencia fejlesztése fontos érték. A képzéseken való részvételi arányokon is jól látszik a növekvő tendencia. A részvételi arány már abban az időszakban is megugrott, amikor a karok rendelkezhetek arról, hogyan számítják be a részvételt a teljesítményértékelésbe. A központi TÉR-elszámolást követően pedig még meredekebben ívelt fel a résztvevők száma a képzéseken. Ezek alapján látszik, hogy a belső intézményi támogatás (TÉR-be való beszámítás) és az új technológiai innovációk (MI) megnövelhetik az oktatók részvételi hajlandóságát.

A 2023/2024 őszi félévben mind a hat kompetenciaterületnél csökkenő tendenciát mutat a részvétel, a TÉR-pontok indukálta kezdeti lelkesedést tehát visszaesés követte. A hallgatók támogatása (DigCompEdu5) terület fejlesztése csupán 2022/23 I. féléve és 2023/24 I. féléve között jelent meg a képzési palettán, mégpedig tudatos megfontolásból: ahhoz, hogy differenciált eszközökkel tudják támogatni hallgatóikat az oktatók, szükség van a digitális források (DigCompEdu2), a tanulás-tanítás (DigCompEdu3), valamint az értékelés (DigCompEdu4) kompetenciák stabil meglétére.

Összegzés

A kutatás során azt próbáltuk meg feltárni, hogy milyen tényezők befolyásolják egy felsőoktatási intézményben az oktatók digitális pedagógiai kompetenciájának alakulását.

A legfontosabb eredmények értelmezése

Az első kutatási kérdéseinkre válaszolva elmondható, hogy jól látszik, hogy a Covid után az 1. (2021) és a 2. (2022) mérés között mindegyik mért területen szignifikánsan növekedett az oktatók digitális pedagógiai kompetenciája, ahogy más hazai intézményekben is (vö. Tóth et al., 2023). Az ezt követő 3. (2024) mérés során már csak a DigCompEdu első két tématerületén volt tapasztalható szignifikáns növekedés az előző méréshez képest (digitális források – DigCompEdu2) és a szakmai elköteleződés (DigCompEdu1) területén), míg a hallgatók támogatása (DigCompEdu5) és az értékelés (DigCompEdu4) területeken csökkenés volt tapasztalható. Ezen eredmények értelmezéséhez fontos figyelembe vennünk, hogy a DigCompEdu-kérdőív a használat szintjét és gyakoriságát méri. Ez azt feltételezi, hogy az elsajátított kompetenciát a legmagasabb szinten használja valaki. Viszont éppen a Covid miatt állt elő egy olyan speciális helyzet, amikor nagyon hamar kellett áttérni a távoktatásra, így az oktatóknak rövid idő alatt kellett fejleszteniük digitális kompetenciáikat. Miután visszatért az egyetem a jelenléti oktatásra, ezeket a megszerzett kompetenciákat már nem kell olyan magas szinten működtetniük, mint ahogy ezt elsajátították. Ezzel párhuzamosan azt is látjuk, hogy a szakmai elköteleződés (DigCompEdu1) szignifikánsan nőtt, így a kapott eredmények hátterében a tudatosabb eszközhasználat is állhat.

Második kutatási kérdésünk alapján megvizsgáltuk a KRE-n folyó digitális pedagógiai kompetenciát fejlesztő képzések adatait (meghirdetett képzések és a résztvevők létszáma), ebből kiderült, hogy a 2022/23 őszi és tavaszi féléve között éppen azokon a tématerületeken emelkedett meg a kurzusok és a résztvevők száma, melyeknél a kompetenciamérésen is szignifikánsan magasabb pontot értek el a résztvevők (szakmai elköteleződés (DigCompEdu1), ill. digitális források (DigCompEdu2). Így joggal feltételezzük, hogy a kurzusok pozitív hatással voltak ezen kompetenciák fejlődésére.

Az országos eredményekhez hasonlóan (vö. Dringó-Horváth et al., 2020) az értékelés és a hallgatók támogatása (DigCompEdu4-5) kompetenciaterületeken szignifikáns csökkenés tapasztalható. Intézményi szinten ezt az befolyásolhatta, hogy ezeken a területeken kevesebb képzést indított a Központ, illetve hogy az egyetem legnagyobb karán (BTK) fontos szerepe van a szóbeli, illetve a szöveges visszajelzésnek. Ezért lehet, hogy az oktatók kevesebb energiát fektetnek a digitális értékelésbe. Intézményi sajátosságként említenénk, hogy a KRE-n 2021/22 tavaszi félévétől csak jelenléti formában zajlik az oktatás, így feltételezhető, hogy az oktatók elsősorban olyan digitális kompetenciákat fejlesztk, amelyek a jelenléti oktatás mellett is jól használhatóak.

Jól látszik, hogy az intézményi döntések hatással vannak a képzéseken való részvételre és ezáltal a digitális kompetenciák fejlődésére. A továbbképzések megjelenítése a teljesítményértékelési rendszerben, illetve ezzel párhuzamosan az oktatói mentorhálózat kiépítése növelheti a képzéseken való részvételt, melyet korábbi kutatások is alátámasztanak (Krumsvik et al., 2016; M. Pintér et al., 2021). Ebben része lehet annak, hogy dedikált feladataik révén a mentorok elkötelezettebbek a kurzusokon való aktív részvétel és azok népszerűsítése mellett. Ezek hatása külön-külön nem biztos, hogy kimutatható, ha azonban – a szociotechnológiai modell alapján – olyan támogató közeget teremtünk, amelyben szívesen fejlődik az egyén, akkor ezzel növeljük a fejlődésre való hajlandóságát.

A mesterséges intelligencia elterjedése a felsőoktatásban 2023-tól volt érzékelhető. A figyelem áttevődött az MI-eszközökre és az ezekhez kapcsolódó attitűdformálásra. Az IKT Kutatóközpont 2023-tól hirdet MI témájú képzéseket is, ami minden bizonnyal szintén hatással volt az utolsó félév kimagasló részvételi arányára.

Kutatási eredményeink alátámasztják, hogy a digitális transzformációban kulcsszerepet játszanak az felsőoktatásfejlesztési központok, melyek belső képzéseikkel és további szolgáltatásaikkal támogatják az oktatók digitális pedagógiai kompetenciájának fejlődését. A központok létrehozása egyik lehetséges és egyre elterjedtebb formája az intézményi támogatásnak. Bár a Covid után hazánkban némileg visszaesett az érdeklődés a di-

gitális pedagógia iránt (Dringó-Horváth et al., 2021; M. Pintér et al., 2021; Tóth et al., 2023; Papp-Danka, 2024), a jövő felsőoktatása szempontjából jelentősége nem csökkent.

Az eredmények hasznosítása

Az OECD (2021) tanulmánya felhívja a figyelmet a technológiai infrastrukturális fejlesztés fontosságára, mint például a támogató szoftverek biztosítására. A korszerű eszközök katalizátorként hathatnak a digitális kompetencia fejlesztésre. A felsőoktatásfejlesztő központok szolgáltatásai között megjelenhetnek olyan motiváló elemek, amelyek pozitívan hatnak az oktatók a fejlesztésre és ezáltal a fejlődésre, mint például az oktatói díjak, pályázati lehetőségek, amelyekkel az elismerés mellett az egyetem saját értékeit is kommunikálja. A szociokulturális környezetet továbbá hatékonyan formálhatják a gyakorlatközösségek (community of practice), amelyekben az oktatók egymástól tanulhatnak és együtt fejlődhetnek (Krumsvic et al., 2016). Az oktatási programok tervezésekor az IKT Kutatóközpont figyelembe veszi az oktatói igényeket, azonban, ha egy adott digitális kompetencia terület fejlesztése kiemelt cél, célszerű lehet ezen a területen több képzést meghirdetni. Online aszinkron, flexibilisen végezhető kurzusokkal szélesebb oktatói kört lehet megszólítani. Az ilyen formában meghirdetett kurzusok példaként is szolgálhatnak a digitális oktatási megoldásokra. Szociotechnológia nézőpontból és eredményeink alapján egyaránt belátható, hogy ha a digitális kompetencia fejlesztéséről gondolkodunk, akkor komplex támogatórendszert kell kiépíteni intézményi szinten ahhoz, hogy ezek megfelelően megszilárduljanak, és hosszú távon fennmaradjanak.

A kutatás korlátai és kitekintés

A DigCompEdu-kérdőív elterjedt eszköz az oktatók digitális pedagógiai kompetenciájának mérésében, viszont torzító hatása lehet az eredményekre, hogy önbevallásos, és nem a tényleges teljesítményt méri – kiváltképpen a hazai oktatási rendszerből ismert ötfokozatú skála használatakor. Az ilyen típusú mérőeszközöknél a résztvevők hajlamosak inkább felülbecsülni kompetenciáikat, így a továbbiakban érdemes lehet kidolgozni egy teljesítmény alapú mérési rendszert a digitális kompetencia mérésére, ahogy erre Papp-Danka, Csikós és Tóth (2024) is kísérletet tettek.

A felsőoktatásfejlesztő központok vizsgálatánál és összehasonlításánál fontos figyelembe venni, hogy az adott kontextusban kell értelmezni az adatokat (Levine-Sauberman, 2015), ami igaz erre a kutatásra is. Kutatásunkban külső tényezőként a Covid19 és az MI megjelenésének hatását emeltük ki, míg intézményi szinten a vezetői támogatást vizsgáltuk. Ezek aktuális és részben egyedi, kontextusfüggő hatások, melyek korlátozzák az eredmények adaptálhatóságának mértékét. Továbbá jelen vizsgálat az IKT Kutatóközpont egyetlen szolgáltatására fókuszál, és csupán az oktatói továbbképzések eredményeit vizsgálja. A továbbiakban tehát mind a vizsgált szolgáltatások, mind pedig az intézményi tényezők vizsgálatának köre bővíthető például az infrastrukturális fejlesztések eredményeinek bevonásával. Külső befolyásoló erőként pedig megvizsgálható az az oktatáspolitikai környezet, amelyben az adott intézmény működik.

Irodalom

1. Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L.-A. & Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>
2. Baxter, G. & Sommerville, I. (2011). Socio-technical systems: From design methods to systems engineering. *Interacting with Computers*, 23(1), 4–17. <https://doi.org/10.1016/j.intcom.2010.07.003>
3. Bennett, S., Maton, K. & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
4. Bodnár, É. (2024). A módszertani központok szerepe a hazai felsőoktatásban: Igény vagy kényszer. *Educatio*, 33(2), 210–221. <https://doi.org/10.1556/2063.33.2024.2.9>
5. Dringó-Horváth, I. (2024). *Oktatásfejlesztési innováció és hálózatépítés a magyarországi felsőoktatásban: Trendek, irányadó eredmények, adaptálható jógyakorlatok*. L'Harmattan Kiadó. <https://doi.org/10.56037/978-963-646-188-1>
6. Dringó-Horváth, I., T. Nagy, J. & Weber, A. (2022). Felsőoktatásban oktatók digitális kompetenciáinak fejlesztési lehetőségei. *Educatio*, 30(3), 496–507. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.3.9>
7. Dringó-Horváth, I., Dombi, J., Hülber, L., Menyhei, Zs., M. Pintér, T. & Papp-Danka, A. (2020). Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban. Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja. https://btk.kre.hu/images/ikt/oktatásinformatika_a_felsooktatásban.pdf
8. European Commission. (2023). *Digital Decade 2023 – Hungary Country Note*. Retrieved from <https://digital-strategy.ec.europa.eu>
9. Fajt, B. & Kállai, B. J. (2024). (Nem) gondolkodom, tehát ChatGPT-zek. *Iskolakultúra*, 34(11), 75–96. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.12.75>
10. Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: The teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2449–2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>
11. Horváth, L., Czirfusz, D., Miskey, H. & N. Tóth, Á. (2021). Alkalmazkodási stratégiák a távolléti oktatás során hallgatói, oktatói és intézményi szinten. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 9(3), 23–42. <https://doi.org/10.21549/NTNY.34.2021.3.2>
12. Horváth, L., Miskey, H., Hülber, L., Papp-Danka, A., M. Pintér, T. & Dringó-Horváth, I. (2020). A tanárképzők digitális kompetenciájának mérése – a DigCompEdu adaptálása a hazai felsőoktatási környezetre. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 8(2), 5–25. <https://doi.org/10.21549/NTNY.29.2020.2.1>
13. Hülber, L., Papp-Danka, A. & Dringó-Horváth, I. (2020). A felsőoktatás digitális oktatási kultúrájának korrajza szakértői interjúk alapján. *Opus Et Educatio*, 7(4). <https://doi.org/10.3311/ope.401>
14. Kálmán, O., Eszes, F., Kardos, D., Lénárd, S., Pálvölgyi, L. & Szivák, J. (2021). Arctalanság a távolléti felsőoktatásban: Oktatók és hallgatók dilemmái és kritikus eseményei a távolléti oktatás első

- időszakában. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 9(3), 43–61.
<https://doi.org/10.21549/NTNY.34.2021.3.3>
15. Krumsvik, R. J., Jones, L. Ø., Øfstegaard, M. & Eikeland, O. J. (2016). Upper secondary school teachers' digital competence: Analysed by demographic, personal and professional characteristics. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 11(3), 143–164. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2016-03-02>
 16. Levine-Sauberman, M. H. (2015). *A case study of faculty development in a community college's teaching and learning center*. Northeastern University.
 17. M. Pintér, T., Bodnár, É., Dósa, K., Dorner, H., Lénárt, K., Lengyelné Molnár, T., Misić, G., Ollé, J., Rymarenko, M. T., Vörös, Z. & Dringó-Horváth, I. (2021). Oktatásinformatikai helyzetkép a magyarországi felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 71(3–4), 9–26.
 18. Margaryan, A., Littlejohn, A. & Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & Education*, 56(2), 429–440.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.004>
 19. Mumford, E. (2006). The story of socio-technical design: Reflections on its successes, failures and potential. *Information Systems Journal*, 16(4), 317–342.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2575.2006.00221.x>
 20. OECD (2021). *Supporting the Digital Transformation of Higher Education in Hungary*.
<https://www.oecd-ilibrary.org>
 21. Papp-Danka, A. (2024). A didaktika jelentősége és alkalmazása a digitális oktatási környezetben: Biztos iránytű vagy megbízhatatlan eszköz? *Pedagógusképzés*, 23(2), 84–96.
<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2024.2.07>
 22. Papp-Danka, A., Csikós, Á. & Tóth, K. (2024). *Kihívások az oktatói digitáliskompetencia-mérésben és -fejlesztésben a Budapesti Gazdasági Egyetemen* [PowerPoint bemutató]. MELLearn Konferencia (2024. május 15.). <https://melllearn.hu/wp-content/uploads/2024/06/Papp-danka-adrienn.pdf>
 23. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5) 1–6.
<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
 24. Rajki, Z., T. Nagy, J. & Dringó-Horváth, I. (2024). A mesterséges intelligencia a felsőoktatásban – hallgatói hozzáférés, attitűd és felhasználási gyakorlat. *Iskolakultúra*, 34(7), 3–22.
<https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.7.3>
 25. Rausch A., & Miskey, H. (2021). A Covid-19 járványhelyzet hatása a tanárképzés digitalizációs folyamatára. *Iskolakultúra*, 31(6), 62–71.
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34659>
 26. Redecker, C. & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
 27. Selwyn, N. (2014). *Digital Technology and the Contemporary University: Degrees of Digitization*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315768656>
 28. Takács, F. (2017). Az esettanulmány mint módszertan a szociológiában. *Szociológiai Szemle*, 27(1), 126–132.

29. Tóth, K., Folmeg, M., Sebestyén, L. & Fúzi, B. (2023). Ki mit visz át a túlsó partra? Oktatók alkalmazkodásának vizsgálata egy felsőoktatási intézmény példáján keresztül. *Iskolakultúra*, 33(3), 16–34. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.3.16>
30. Whalen, J. (2020). Should Teachers Be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28, 189–199.
31. Willermark, S. (2018). Technological Pedagogical and Content Knowledge: A review of empirical studies published from 2011 to 2016. *Journal of Educational Computing Research*, 56(3), 315–343. <https://doi.org/10.1177/0735633117713114>

The Measurement and Development of Digital Pedagogy Competences in the Context of a Hungarian Higher Education Institution

The digital competences of educators play a central role in the effective integration of technology into educational and research processes, and several comprehensive studies have been published in this area in Hungary. The OECD (2021) survey, which is the most comprehensive study, found that in addition to the development of infrastructure, specific training of educators and the development of a supportive organisational culture are essential for successful digital transformation. In recent years, digital pedagogical renewal and related focused educational development has come to the fore in Hungarian higher education institutions, typically with the support of various Academic Development Units. Thus, in our research, we sought to answer how the Academic Development Units of a Hungarian university can support this process: our research investigates the results of digital competence measurement and development at the Károli Gáspár University of Reformed Church in Hungary (KRE), as well as their interactions and supporting factors. The research aims to explore how different institutional influences affect the development of digital competence. In our longitudinal research, we analyse empirical data from three years, examining the impact of competency development workshops and institutional decisions on the development of digital competence of the participants. The theoretical framework of our research is provided by socio-technical systems theory, which integrates and considers the interaction of human and technological elements. We use a case study approach and three data sources for analysis: the DigCompEdu questionnaire, participation data from competence development workshops and institutional documents. Our results show that institutional support and regular workshops contribute significantly to the development of digital competences of educators.

Keywords: DigComEdu, digital pedagogical competence development, higher education, socio-technical systems, Academic Development Unit, Centre for Teaching and Learning

Alsó tagozatos osztályok szocioemocionális légkörének vizsgálata a tanítók percepciói alapján

Winkler Zsófia,* Móricz Abigél,** Horváth Zsófia,*** Kiss Kata Bernadett,**** Puskás Gitta Dorina,***** Rónai Eszter,***** Tóth Bianka***** és Zsolnai Anikó*****

DOI: 10.21549/NTNY.51.2025.4.3

A szocioemocionális légkör a társas és érzelmi kapcsolatok minőségét foglalja magában egy adott osztályban. Jelen tanulmány 53, az általános iskola első és második évfolyamán tanító pedagógussal készített interjú alapján ennek elemzését mutatja be. A kvalitatív módszertannal végzett vizsgálat a tantermi légkör szociális összetevőinek és a pedagógusok vezetési gyakorlatának, valamint ezen tényezőknek a szocioemocionális légkörre gyakorolt hatását tárta fel. A tanítók válaszaik szerint a diákok szívesen vesznek részt a közös játékokban a szünetekben és délután, valamint kialakulóban van köztük az együttműködés a tanórákon, ha a folyamatot a pedagógus kooperatív módszerekkel támogatja. A beszélgetőkörök és az etikaórák segítik a diákok megismerését és a befogadó légkör erősítését, ám mivel az első és második évfolyamos kerettantervből kivették az osztályfőnöki órákat, a tanítóknak kevesebb ideje és lehetősége van a társas kapcsolatok elmélyítésére. Ugyanakkor a tanítók jelzik, hogy előfordulnak perifériára szoruló vagy nehezen kapcsolódó gyermekek, akiknél gyakran beilleszkedési vagy nyelvi akadályok állnak fenn. A proszociális viselkedés ösztönzése és a különbözőségek elfogadása a tanítók többsége számára kiemelt nevelési cél. A mindennapi konfliktusok kezelésére a pedagógusok egy része stratégiákat tanít, és gyakran beavatkozik a vitás helyzetek rendezésébe. A figyelem és a rend fenntartására változatos pedagógiai eszközöket alkalmaznak. A tanító-tanuló kapcsolatot a válaszadók többsége bizalommal telinek értékeli. Összességében megállapítható, hogy a vizsgált osztályokban a társas kapcsolatok minősége és a pedagógusok vezetési gyakorlata egyaránt pozitív irányban befolyásolják az osztálytermi légkört.

Kulcsszavak: osztálytermi légkör, általános iskola, első és második évfolyam, szocioemocionális légkör

Bevezetés

A szakirodalomban az osztálytermi légkör meghatározása nem egységes, jelentősen függ attól, hogy mely oktatási szint vonatkozásában tárgyalják a jelenséget. Általános iskolai kontextusban a tanulmányok a tantermi lég-

* Egyetemi tanársegéd, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, winkler.zsofia@ppk.elte.hu, <https://orcid.org/0000-0002-0142-7845>

** BA hallgató, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Intézet, moriczabigel@gmail.com

*** BA hallgató, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Intézet, horvath12zs@student.elte.hu

**** BA hallgató, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Intézet, kisskata2003@gmail.com

*****MA hallgató, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, gittadorina@gmail.com

*****BA hallgató, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Intézet, ronaieszti@student.elte.hu

*****MA hallgató, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Intézet, bisankatho@gmail.com

*****Egyetemi tanár, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, zsolnai.aniko@ppk.elte.hu, <https://orcid.org/0000-0003-1270-2926>

kör definiálása során elsősorban a pszichoszociális aspektusokat hangsúlyozzák, például a tanító és a diákok közötti interakciókat, az érzelmi klímát és a tanulók iskola iránti elkötelezettségét (Creemers & Reezigt, 2005; Dancs & Kinyó, 2015; Fayda-Kinik & Kirisci-Sarikaya, 2025). A kedvező osztálytermi klíma pozitív hatást gyakorol a tanulók tanulmányi eredményeire, mentális egészségére és a pedagógusok jóllétére. A pozitív légkör elősegíti a közösség kohézióját, a közös normák kialakulását és a konfliktuskezelés eredményességét, valamint az első osztályosok számára megkönnyítheti az óvoda-iskola átmenetet, mivel a kedvező légkörben a tanulók könnyebben megtanulják, hogyan kell együttműködni, feladatokat teljesíteni és figyelni (Wang & Degol, 2016). Olyan környezetben, ahol a diákok tiszteletet, elismerést tapasztalnak, ösztönözve érzik magukat a jobb teljesítményre és a kockázatvállalásra, ezáltal sikereket érhetnek el (Ryan & Deci, 2000).

Tanulmányunk célja az osztálytermi légkör interperszonális dimenziójának és a tanulási környezet egyik kulcsfontosságú elemének, a pedagógusok vezetési gyakorlatának (szabályalkotás, fegyelmezési eljárások, alkalmazott pedagógiai módszerek és eszközök) kvalitatív módon történő feltárása az általános iskola első és második évfolyamán tanítókkal készült interjúk alapján.

Az iskolai és az osztálytermi klíma

Az iskolai klíma (amelyet a továbbiakban az iskolai légkörrel szinonimaként használunk) komplex, többdimenziós fogalom, amely magában foglalja az iskolai élet minőségét és jellegét, beleértve a normákat, az értékeket, a kapcsolatokat és a szervezeti struktúrát. Bár a kutatók között nincs teljes egyetértés a meghatározását illetően (például Van Houtte, 2005), az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma konszenzusos meghatározást szorgalmazott, miszerint az iskolai klíma multidimenzionális konstrukció, amely az iskola iránti elkötelezettséget, a biztonságot és az iskolai környezetet öleli fel (USDOE, 2023). Az elkötelezettség a kapcsolatok minőségére utal, ideértve a diákok és az iskola, a szülők, valamint a tágabb közösség közötti viszonyokat. Ez magában foglalja a tanulók és az iskolai dolgozók közötti kölcsönös bizalom kialakítását, a tanári együttműködés ösztönzését, a szülők bevonását és a tanulók érzelmi támogatását (Cohen & Hamilton, 2009; Hoy, 2012; Zullig, Koopman, Patton & Ubbes, 2010). A biztonság a zaklatás, a megfélemlítés, a nyílt és rejtett agresszió hiányára vonatkozik, míg a környezeti dimenzió tartalmazza az intézmények fizikai jellemzőit (például az erőforrásokhoz való hozzáférést, a felszereltséget, a tisztaságot, a rendelkezésre álló technológiát, a tanár-diák arányt és a tanári kar stabilitását), és a szociális környezet területeit (például az egészségügyi előírásokat és a viselkedési protokollokat) (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013). Az iskolai klíma ezen koncepcionális megközelítése összhangban van azokkal a definíciókkal, amelyek szerint a klíma az iskola átfogó szociális és fizikai feltételeire utal (Thapa et al., 2013; Voight & Nation, 2016).

Az iskolai légkör vizsgálata és mérése összetettségéből adódóan kihívásokkal jár (Grazia & Molinari, 2020), ám a kutatások fontossága megkérdőjelezhetetlen, hiszen a klíma észlelt minősége összefüggésbe hozható az iskolai eredményekkel, a diákok egészséges fejlődésével és a pedagógusok motiváltságával (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009). Ezek a kutatási eredmények hozzájárulnak az intézmények hatékonyabb fejlesztéséhez és biztonságosabbá tételéhez (Bradshaw, Cohen, Espelage & Nation, 2021).

Az instrumentális irányból értelmező megközelítés a szervezeti szempontot helyezi előtérbe, és a vizsgálatok során arra koncentrál, hogy az iskola egészének és a tanári kar tevékenységeinek elemzésén keresztül feltárja a klíma szerepét az iskola működésében, majd az így kapott megállapításokat a szervezetfejlesztés során hasznosítja. A szervezeti aspektusokra fókuszáló kutatások (például Zamora-Rodríguez, Morquecho-Sánchez, Delgado-Herrada, Morales-Sánchez & Acosta-González, 2025) azt mutatják, hogy az oktatási intézmények légkörét nagy-

mértékben befolyásolja a dolgozók elégedettsége, a szervezeti kultúra, a munkával kapcsolatos érzelmek, a tanárok teljesítménye, elkötelezettsége, motivációja, az iskolai környezet és az igazgatók vezetési stílusa.

A szereplők szélesebb körét bevonó szociális megközelítés az iskolavezetésen és a pedagógusokon kívül a tanulók csoportját is a légkör alakításában aktívan közreműködő ágensnek tekinti, a klíma kialakulásában lényegesnek tartja az iskolai közösség tagjai közötti interakciókat. A társas megközelítés az osztálytermi légkört is az iskolai klíma meghatározó komponensének tekinti, amit a tanórák során a pedagógus és a tanulók között létrejövő sajátos atmoszféraként értelmezhetünk (Dancs & Kinyó, 2015).

Az osztálytermi légkör az iskolai klímához hasonlóan többdimenziós fogalom, amely a tantermi környezet minőségére utal. Komponensei közé tartoznak a diáktársak közötti kapcsolatok, a tanár-diák interakciók, a biztonság és a támogatás érzése (Božović, Simić & Stojanović, 2024; Çengel & Türkoğlu, 2016), valamint magában foglalja az osztályterem fizikai jellemzőit és a viselkedési szabályokat (Božović et al., 2024). A támogató és biztonságos osztálytermi légkör fontos eszköz a diákok viselkedési problémáinak ellensúlyozásában (Alansari & Rubie-Davies, 2020). A Rucinski és kollégái (2018) által lefolytatott 526 fő 3.-5. osztályos tanulót és 35 pedagógust bevonó vizsgálat azt mutatja, hogy a pedagógussal való kapcsolat és az osztályban uralkodó szociális-emocionális légkör hatással van a diákok internalizáló és externalizáló viselkedésére. Bussemakers és Denesen (2023) tanulmánya, amely 18308 fő, különböző szociális háttérrel bíró 14 éves európai tanulót vizsgált, azt találta, hogy a diákok hátrányos társadalmi helyzete (például alacsony iskolázottságú szülők) összefüggésbe hozható-e az iskolai viselkedési problémákkal. A kutatók szerint a problémás viselkedést képes mérsékelni, ha ezen tanulókat tanáraik társas támogatásban részesítik. A tanárok által nyújtott tanulásban való támogatás pedig bármilyen szocioökonómiai státusszal rendelkező diák esetében összefüggést mutatott a kevésbé problémás viselkedéssel. A pedagógusok társas és tanulásban nyújtott támogatása tehát nagymértékben hozzájárulhat az oktatási egyenlőtlenségek csökkentéséhez azáltal, hogy megvédi a veszélyeztetett diákokat a negatív viselkedés következményeitől. Hallinan (2008) vizsgálati eredményei szerint a tanár-diák viszony minősége nagymértékben meghatározza a tanulók iskola iránti elkötelezettségét, ezáltal véd a lemorzsolódás ellen. Azok a diákok, akik úgy érzik, hogy tanáraik törődnek velük, tisztelik, és megfelelő mennyiségű dicséretben részesítik őket, nagyobb valószínűséggel szeretik az iskolát, mint azok a tanulók, akiknek tapasztalatai ezzel ellentétesek. A tanulmány arra is rámutat, hogy a tanároknak a diákok teljesítményével kapcsolatos elvárásai elhanyagolható hatással vannak arra, hogy a tanulók milyen mértékben kötődnek az iskolához.

A pozitív osztálytermi légkör javíthatja a diákok tanulmányi eredményeit, társas beilleszkedését és mentális egészségét (Božović et al., 2024), valamint összefügg a pedagógusok jóllétével és munka iránti elkötelezettségével is. Chan és kollégái (2025) szerint a magasabb elkötelezettséget mutató pedagógusok eredményesebben támogatják diákjaikat érzelmileg és a tanulásban egyaránt, míg a tanulók elkötelezettsége hozzájárul a pedagógusok pozitív érzelmeihez és jóllétéhez (Li, Mayer & Malmberg, 2022). Shalini és Muthuchamy (2025) egy 200 tanulót bevonó vizsgálatukban kimutatták, hogy az általános iskolás gyermekek által érzékelt osztálytermi légkör szocioemocionális dimenziójának minősége befolyásolja a tanulásban elért eredményeket, azonban a változók közötti kapcsolat összetett, és különböző tényezők, például az életkor, a nem és a kulturális környezet is befolyásolhatják az eredményeket. Ennélfogva további kutatásokra, különösen longitudinális és kontextusspecifikus tanulmányokra van szükség ennek a sokrétű viszonyrendszernek a jobb megértése érdekében (Majumder & Beri, 2024). Khalfaoui és munkatársai (2021) szisztematikus irodalomlemezést végeztek annak érdekében, hogy feltáruljanak azok a pedagógiai és strukturális szempontok, amelyek elősegítik a pozitív tantermi légkör kialakítását a multikulturális általános iskolai környezetekben. Eredményeik szerint a következő tényezők járulnak hozzá ahhoz, hogy a különböző háttérrel rendelkező tanulók közösségeiben megfelelő legyen a

klíma: (1) pedagógiai gyakorlatok, ideértve a pedagógusok és a diákok közötti támogató és a tanulással összefüggő interakciókat, a kortárskapcsolatokat, a tanulók osztálytermi feladatokban való részvételét és elkötelezettségét, a pedagógusok képzését az érzelmileg támogató környezet megteremtésére, valamint a tanárok és a családok közötti kapcsolatok minőségét; (2) strukturális aspektusok, például az osztály kisebb csoportokba szervezése (például kooperatív munkaformák) és az iskolai eszközök (például ceruzák) olyan módon történő felkínálása, amely ösztönzi a diákok közötti megosztást.

A szocioemocionális klíma

Az osztálytermi klíma interperszonális dimenzióit elemző kutatások gyakran szocioemocionális klímaként hivatkoznak a jelenségre (Krull, Urton, Kulawiak, Wilbert & Hennemann, 2022). Ezen a területen a vizsgálatok több olyan aspektust tártak fel, amelyek jelen tanulmány szempontjából is relevánsak. Vannak kutatások, amelyek a diákok osztályon belüli társas kapcsolataira (Çengel & Türkoğlu, 2016; Zurbriggen, Hofmann, Lehofer & Schwab, 2021), a befogadás és elfogadás érzésére (Zurbriggen et al., 2021), a proszociális viselkedésre (Carrasco & Trianes, 2010; Cheon, Reeve & Marsh, 2023), a tanár-diák kapcsolatra (McGrath & Van Bergen, 2015; Rucinski et al., 2018), a pedagógus vezetési gyakorlatára és a szabályok betartatására (Cappella, Kim, Neal & Jackson, 2013; Zurbriggen et al., 2021), továbbá a konfliktusok és a bántalmazás előfordulási gyakoriságára (Rodkin, 2012; Shechtman, 2006; Škoda, Doulik & Svobodová, 2022; Thomas, Bierman & Powers, 2011) fókuszálnak.

A hivatkozott tanulmányok alapján hat olyan aspektus azonosítható, amely rendkívül meghatározó egy osztály társas-érzelmi légkörének jellemzésében. Ezek (1) az osztályon belüli kortárskapcsolatok, (2) a közösségben uralkodó elfogadó, befogadó attitűd, (3) a proszociális viselkedés, (4) a konfliktusok és a bántalmazás előfordulása és gyakorisága, (5) a pedagógus vezetési gyakorlata és az alkalmazott pedagógiai eszközök, valamint (6) a tanító és a tanulók közötti kapcsolat minősége.

A tanulók egymással kapcsolatos viselkedése alapvetően meghatározza az osztálytermi klímát, befolyásolva a biztonságot, a motivációt, a társas fejlődést, az iskolai teljesítményt és az osztályközösség kohézióját, ezért kiemelten fontos, hogy a pedagógusok elősegítsék a pozitív interakciókat és kezeljék a negatív viselkedést (Rimm-Kaufman & Sandilos, 2022). Fejes (2018) a tanulók szerepét vizsgálva az osztálytermi légkör alakulásában arra jutott, hogy a társak által megteremtett szupportív légkör elősegíti a tanulási motivációt, míg a kompetitív környezet stresszt okozhat a diákok között. Çengel és Türkoğlu (2016) megfigyelései szerint a kedvezőtlen légkörű osztályokban a diákok közötti interakciók, illetve a nem kívánatos és a pozitív magatartásmódok változatossága nagyon korlátozott, míg a támogató, befogadó környezet azt sugallja a tanulóknak, hogy a különféle viselkedésformák nem feltétlenül negatívak, hanem a sokszínűség velejárói (Florian, 2014). Az osztályban kialakuló barátságok hozzájárulnak a légkör javításához azáltal, hogy csökkentik a konfliktusok számát, növelik a tanulók iskola iránti elkötelezettségét, és biztonságosabb, elfogadóbb, tiszteletteljesebb környezetet teremtenek (Khalfaoui et al., 2021).

Az elfogadó attitűd napjainkban egyre fontosabbá válik az osztályokat jellemző növekvő heterogenitás miatt. Magyarországon a 2001/2002-es tanévben 3561 külföldi diák vett részt az általános iskolai oktatásban (Schmidt, 2014), számuk a 2019/2020-as tanévre 6387 főre nőtt (Ottucsák, 2022). Lényeges kisebbség továbbá a roma tanulóké, akik 2018-ban a diákok 14,42%-át tették ki (Papp, 2021). A velük való foglalkozás több szempontból is kulcsfontosságú: a magas, 60,8%-os korai iskolaelhagyási arány (Holle, 2023), az intézményi és az iskolán belüli nagyfokú szegregáció (Havas & Liskó, 2005), valamint az egyes, nem kognitív képességekben (kontrollhelyzet, önbecsülés, depresszió) mutatkozó gyengébb eredmények (Szabó-Morvai & Kiss, 2022) mind olyan kihívások, amelyek a roma tanulók fokozott sérülékenységét eredményezhetik az iskolai környezetben. A

harmadik csoport, amelynek tagjai az utóbbi években egyre magasabb számban jelentek meg a magyar közoktatásban, a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekeké (2024/2025-ben 65 416 fő, a diákok 9,2%-a) (KSH, 2025). Ezen három csoporthoz tartozó tanulók nyelvi, kulturális és viselkedésbeli eltéréseik miatt fokozottan veszélyeztetettek a társak általi elfogadás terén, ami az ideális osztálytermi légkör kialakulását gátolhatja, és szociális peremhelyzetbe sodorhatja őket. Az elfogadás megteremtésében nélkülözhetetlenek a sokszínű, elfogadást támogató programok, játékok és a pedagógusok érzékeny, tudatos jelenléte (Meggyesné & Máténé, 2015; Szekeres, 2011).

Fontos az osztálytársak között megjelenő proszociális viselkedés –, hogy a tanulók egymást segítsék, támogassák és egymással együttműködjenek, mivel ezek lényeges szerepet játszanak az iskolai légkör minőségében, valamint a gyermekek érzelmi és kognitív fejlődésében (Thapa et al., 2013). Azok a tanulók, akikre fejlettebb proszociális viselkedés jellemző, társaik körében nagyobb elfogadásban részesülnek (Asher & McDonald, 2011), illetve ők is hajlamosabbak elfogadni azokat a tanulókat, akik valamilyen tekintetben különböznek tőlük (Hoffman, 2000).

A szakirodalomban egyetértés van abban, hogy minél gyakoribbak a zaklatások és a konfliktusok egy osztályban, annál negatívabb lesz a diákok által észlelt iskolai légkör (Nagy, Körmendi & Pataky, 2012). Az osztálytermi konfliktusok az alsó tagozaton különösen nagy jelentőséggel bírnak, mivel ebben az időszakban formálódnak a közösségi együttélés szabályai és normái (Jabburova & Umarova, 2020). Steffgen és munkatársai (2013) áttekintése rámutat, hogy a bullying már 6 éves kortól jelen van az iskolákban, amit megerősít Horcsák-Szabó és munkatársai (2025) vizsgálata is, mely szerint az alsó tagozaton kiemelten gyakoriak a verbális konfliktusok és a csúfolódások. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a fizikai agresszió is jelen van ebben a korban, különösen a fiúk körében. Azt találták, hogy az erőszak megjelenése gyakran összefügg az indulatkezelési nehézségekkel és a kortárs kapcsolatok hierarchiájának kialakulásával. A pedagógusok szerepe különösen jelentős, mivel a gyermekek közötti konfliktusokat ebben a korban még hatékonyan lehet kezelni (Horcsák-Szabó et al., 2025), viszont fontos kiemelni, hogy a nehéz helyzetek sikeres kezeléséhez a tanítóknak szükségük van konfliktuskezelési stratégiák alkalmazására és következetes szabályrendszer kialakítására is. A proaktív konfliktuskezelés, az érzelmi intelligencia fejlesztése és a kommunikációs készségek erősítése kiemelten fontos ebben a korban (Steffgen et al., 2013).

A pozitív osztálytermi légkör szempontjából fontos tényező a tanító és a tanuló közötti bizalmi viszony kialakulása (Walker & Graham, 2021). A tanító-tanuló kapcsolatok úgy határozhatók meg, mint „értelmes érzelmi és kapcsolati kötelékek, amelyek a diákok és tanáraik között alakulnak ki a hosszú távú interakciók következtében” (Marengo, Jungert, Iotti, Settanni, Thornberg & Longobardi, 2018, p. 1202). A pozitív kapcsolat melegséget, nyílt kommunikációt és támogatást kíván meg, elősegítve az érzelmi biztonságot és a bizalmat a pedagógus és tanuló között (Sulkowski & Simmons, 2018), és védőfaktor az iskolai zaklatással kapcsolatban, mivel a szociális készségek fejlődése által növelheti a társas támogatást a tanulók körében. A negatív kapcsolat azonban az iskola iránti ellenszenvhez és tartós motiválatlansághoz vezethet (Thornberg, Wegmann, Bertil, Wänström, Linda, Bjereld, Ylva & Hong, 2022). A kapcsolatok minősége különösen fontos a fiatal tanulók számára, mivel a korai tapasztalatok befolyásolhatják az iskolai beilleszkedést, a későbbi tanár- és kortárskapcsolatokat, valamint a tanulmányi eredményeket is (McGrath & Van Bergen, 2015).

A pedagógusok vezetési gyakorlata

Számos tényező nehezítheti a diákok és tanítók munkáját az osztályban folyó tanulás és tanítás során. Ezek közül kiemelkedik a destruktív viselkedés, amely akár egyetlen tanuló hatására is negatívan befolyásolhatja az egész osztály morálját és teljesítményét. A zavaró viselkedés nem csupán a pedagógus oktatási tevékenységét akadályozza, hanem jelentős mértékben rontja a tanulók koncentrációját is, ezáltal csökkentve a tanórai munka hatékonyságát (Chandra, 2015).

Az iskolai eredményesség további kulcsfontosságú tényezője a figyelem fenntartásának képessége, valamint a gátlás, amely segít a zavaró ingerek kizárásában. Míg egy átlagos első osztályos tanuló figyelme 10-15 percig fókuszál egy tevékenységre (Lai & Chang, 2020), azok a tanulók, akiknek a végrehajtó funkciói, köztük a gátláskontroll, kevésbé fejlettek, gyengébben szabályozzák a figyelmüket (Colombo & Cheatham, 2006). Számos kutatás tárt fel a figyelem fenntartását támogató módszereket, például a kiscsoportos és személyre szabott tanítást, a kooperatív tanulást, valamint a verbális és a vizuális segédeszközök (például kulcsszavak kiemelése, animációk) alkalmazását és az újszerűség beépítését (Hábencius & Bányai, 2024). Emellett alternatív technikákat is vizsgáltak, mint a mindfulness (Vekety, Logemann & Takacs, 2021) és a játékos figyelemtréning (Kirk, Spencer-Smith, Wiley & Cornish, 2021).

Az eredményes tanulási környezet megteremtéséhez elengedhetetlen a hatékony tantermi vezetés és a változatos pedagógiai módszerek alkalmazása. A modern tanulmányok többsége hangsúlyozza, hogy az osztálytermi vezetés nem csupán a diákok viselkedésének koordinálására korlátozódik, hanem kiemelten fontos a diákok önszabályozásának fejlesztése és a pozitív megerősítés általi megfelelő viselkedésre való ösztönzés is. A sikeres tanulási folyamat és az önreguláció előmozdítása érdekében az iskoláknak és a pedagógusoknak át kell alakítaniuk szerepüket: a kizárólagos irányítás helyett a tanulók kontrollált önállóságát kell elősegíteniük, és változatos pedagógiai eszköztárral kell rendelkezniük (Gunaretnam, 2021).

Az osztálytermi klíma és a pedagógus vezetési gyakorlatának szerepe az óvoda-iskola átmenetben

Az óvodából az általános iskolába való átmenet kiemelten fontos időszak a gyermekek életében, mely során jelentős változásokkal szembesülnek: be kell illeszkedniük az új közösségbe, meg kell szokniuk a megváltozott fizikai környezetet, kötött tevékenységekben kell részt venniük, és alkalmazkodniuk kell az iskolai normákhoz, szabályokhoz (Svraka, 2019). Iskolai adaptációnak nevezzük a gyermek alkalmazkodását a megváltozott szociális szituációkhoz és feltételekhez, például a megnövekedett pedagógusi és szülői elvárásokhoz, a napirend átalakulásához és az új társas kapcsolatokhoz. Ahhoz, hogy az adaptáció sikeres legyen, az intézményi környezetnek biztonságot és elfogadó légkört kell nyújtania a gyermekek számára, hogy számukra kedvező körülmények között, stresszmentesen tudjanak azonosulni új, tanulói szerepükkel. A kezdeti időszakban a nagy iskolaépületen belül az osztályterem az a hely, amely biztonságot tud nyújtani a kisdíáknak, lényeges tehát, hogy a pedagógus megfelelő gondossággal és hatékony szervezéssel alakítsa ezt a mikrokörnyezetet (Borbélyová & Slezáková, 2015). Ezt a megállapítást támasztja alá Cadima és munkatársai (2015) kutatása, melyben 145 gyermeket vizsgáltak óvodás és első osztályos korukban. Céljuk annak feltárása volt, hogyan alakul a gyermekek aktív részvétele és bevonódása a tanulóval kapcsolatos tevékenységekbe, és milyen tényezők járulnak ehhez hozzá, különös tekintettel a gyermekek gátló funkcióira és az osztálytermi légkör bizonyos elemeire (a pedagógus-tanuló kapcsolatra, az észlelt tanító-diák konfliktusokra és a pedagógus által alkalmazott szervezési

és vezetési módra). Azt találták, hogy a kontrollfunkciók megfelelő működése, a szorosabb pedagógus-gyermek kapcsolat és a kevesebb észlelt konfliktus óvodáskorban magasabb tanulási elkötelezettséggel jár együtt, és ez előrejelezte az első osztályban tapasztalható bevonódást abban az esetben, ha a tanító által alkalmazott vezetés és szervezés eredményeképpen az osztályban egyértelmű szabályok voltak érvényben, a mindennapi rutinok kiszámíthatóak voltak, ezáltal a gyermekek biztonságban érezhették magukat, illetve a hatékony időgazdálkodás következtében elegendő idejük volt a feladatok megoldására. Az eredmények rámutatnak az osztálytermi légkör és a szociális kapcsolatok, valamint a gyermekek gátló kontrolljának fontos szerepére a tanulásához való viszonyulásban. Az általános iskolába való átmenet jelentős esemény a gyermekek tanulmányi haladásának alakulásában (Pianta & Rimm-Kaufman, 2006), ami nyomatékosítja a tanítók szerepének fontosságát az első osztályban következetesen alakított, hatékonyan irányított, biztonságos légkör megteremtésében. Az első osztályban a pedagógus diákokkal való kapcsolatának minősége és az osztálytermi légkör interperszonális dimenziójának jellemzői összefüggésbe hozhatók az általános iskola kezdeti éveiben a gyermekek által mutatott pszichoszociális alkalmazkodással (Buyse, Verschueren, Verachtert & Damme, 2009).

A kutatás célja és a kutatási kérdések

A témával foglalkozó szakirodalom alapján hat olyan területet (osztálytársak közötti kapcsolat, elfogadó attitűd, proszociális viselkedés, konfliktusok és bántalmazás, a tanító vezetési gyakorlata és az alkalmazott pedagógiai eszközök, a tanító-tanuló kapcsolat) azonosítottunk, amelyek nagy befolyással bírnak az osztály szocioemocionális légkörének (Krull et al., 2022) alakításában. Jelen vizsgálat célja az általános iskola első és második évfolyamán felmérni e kiemelt tényezőket a pedagógusok észlelésén keresztül. Vizsgálatunk egy nagyobb kutatás keretén belül valósult meg, amely egy nemzetközi, rezilienciát és szociális-érzelmi tanulást (SEL) fejlesztő általános iskolai tanterv, a RESCUR „Szörfözz a hullámokon” (Cefai, Miljević-Ridžki, Bouillet, Pavin Ivanec, Milavović, Matsopoulos, Gavogiannaki, Zanetti, Cavioni, Bartolo, Galea, Simões, Lebre, Santos, Kimber, & Eriksson, 2022) magyar iskolai környezetben történő tesztelését végzi (Winkler & Zsolnai, 2022).

A jelen tanulmányban bemutatott vizsgálatban a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. A pedagógusok megítélése szerint milyen módon keresik egymás társaságát a tanulók az iskolai foglalkozások alatt és a szünetekben?
2. Jellemző-e a tanulókra az egymás iránti elfogadó attitűd a pedagógusok megítélése szerint?
3. Milyen gyakran és milyen esetekben fordul elő, hogy a tanulók segítséget, támogatást nyújtanak egymásnak?
4. Mennyire gyakoriak és milyen típusúak a tanulók közötti konfliktusok?
5. Milyen pedagógiai eszközöket alkalmaz a tanító az osztályban folyó tanulás során?
6. Mennyire jellemző a tanító és a tanulók kapcsolatára a bizalom?

Módszer

Minta

A vizsgálatban 21 budapesti általános iskola első és második évfolyamán tanító pedagógus vett részt (1. táblázat), összesen N=53 fő (51 nő és 2 férfi). A pozitív tantermi klíma elősegíti az óvoda-iskola átmenetet (Wang & Degol, 2016), és az első osztályban tapasztalható szocioemocionális légkör összefügg a tanulók pszichoszociális alkalmazkodási képességével (Buyse et al., 2009). Ezen összefüggésekre való tekintettel a minta kiválasztásakor figyelmet fordítottunk arra, hogy első és második évfolyamon tanító pedagógusok is szerepeljenek a

résztvevők között, ezáltal válaszaik összehasonlíthatóvá válnak, lehetővé téve annak megismerését, hogy a szocioemocionális légkör általunk vizsgált területein kimutathatók-e különbségek a két évfolyam között. A válaszadók közül a legfiatalabb 26 éves, míg a legidősebb 66 éves volt, átlagéletkoruk 45,78 év. A minta 7,1%-a 0–3 éve, 21,4%-a 4–7 éve, 16,7%-a 8–12 éve, 19%-a 13–20 éve, 11,9%-a 21–30 éve, míg 23,8%-a 31–45 éve van a pedagóguspályán. Az általános iskolák közül 19 állami, egy egyházi, egy pedig alapítványi fenntartású intézmény volt. Az állami fenntartású intézmények közül két iskolában kizárólag SNI tanulók oktatása zajlik kis létszámú osztályokban. Az osztálylétszámok 6–34 fő között változtak, az osztályok tanulói összetételét a 2. táblázatban mutatjuk be. A releváns változókat figyelembe véve (például elemszám, iskolák elhelyezkedése, a fenntartó típusa) a mintavétel nem tekinthető reprezentatívnak.

Tankerületi Központ/fenntartó	A vizsgálatban részt vevő iskolák száma	A vizsgálatban részt vevő első évfolyamon tanítók (fő)	A vizsgálatban részt vevő második évfolyamon tanítók (fő)
Belső-Pesti Tankerületi Központ	2	3	3
Dél-Budai Tankerületi Központ	1	1	2
Észak-Budapesti Tankerületi Központ	1	2	1
Dél-Pesti Tankerületi Központ	2	1	4
Észak-Pesti Tankerületi Központ	1	1	1
Kelet-Pesti Tankerületi Központ	4	7	8
Közép-Budai Tankerületi Központ	4	3	2
Közép-Pesti Tankerületi Központ	2	2	3
Külső-Pesti Tankerületi Központ	2	2	2
Egyházi fenntartású intézmény	1	2	2
Alapítványi fenntartású intézmény	1	1	1
Összesen	21	25	28

1. táblázat: A vizsgálatban részt vevő általános iskolák és pedagógusok száma

Osztály	Nincs az osztályban		1 fő van az osztályban		2 fő van az osztályban		3 fő van az osztályban		3 főnél több van az osztályban	
	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
BTMN tanuló	3 (20,0%)	3 (14,3%)	4 (26,7%)	5 (23,8%)	2 (13,3%)	8 (38,1%)	1 (6,7%)	4 (19,0%)	5 (33,3%)	1 (4,8%)
SNI tanuló	7 (46,7%)	8 (38,1%)	2 (13,3%)	8 (38,1%)	2 (13,3%)	0 (0,0%)	2 (13,3%)	4 (19,0%)	2 (13,3%)	1 (4,8%)
Hátrányos helyzetű tanuló	11 (73,3%)	18 (85,7%)	2 (13,3%)	0 (0,0%)	1 (6,7%)	3 (14,3%)	1 (6,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Kiemelten tehetséges tanuló	12 (80,0%)	11 (52,4%)	0 (0,0%)	4 (19,0%)	2 (13,3%)	1 (4,8%)	0 (0,0%)	2 (9,5%)	1 (6,7%)	3 (14,3%)
Tanulási/magatartási problémával küzd, de nincsen diagnózisa	3 (20,0%)	8 (38,0%)	2 (13,3%)	3 (14,3%)	3 (20,0%)	8 (38,1%)	3 (20,0%)	0 (0,0%)	4 (26,7%)	2 (9,5%)
Más országból érkezett tanuló	8 (53,3%)	12 (57,1%)	3 (20,0%)	4 (19,0%)	1 (6,7%)	1 (4,8%)	1 (6,7%)	0 (0,0%)	2 (13,3%)	4 (19,0%)
Roma kisebbséghez tartozó tanuló	8 (53,3%)	11 (52,4%)	4 (26,7%)	8 (38,1%)	0 (0,0%)	1 (4,8%)	2 (13,3%)	1 (4,8%)	1 (6,7%)	0 (0,0%)
Német kisebbséghez tartozó tanuló	14 (93,3%)	21 (100%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Román kisebbséghez tartozó tanuló	15 (100%)	20 (95,2%)	0 (0,0%)	1 (4,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Egyéb kisebbséghez tartozó tanuló	12 (80,0%)	18 (85,7%)	2 (13,3%)	1 (4,8%)	0 (0,0%)	1 (4,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,7%)	1 (4,8%)

2. táblázat: Az osztályok tanulói összetétele

Megjegyzés: N = 36 (1. osztály N = 15, ebből 1 kizárólag SNI tanulókból álló osztály, 2. osztály N = 21).

Etikai vonatkozások

A vizsgálat az ELTE PPK Kutatásetikai Bizottságának engedélyével zajlott (2024/74).

Vizsgálati eszköz

A kvalitatív vizsgálatban félig strukturált interjú alkalmaztunk, olyan fókuszált beszélgetést, mely előre meghatározott irányú, de menetközben alakulhat a válaszadó által felvetett szempontok és gondolatok mentén (Szkolcsy, 2020). Az interjú során 23 kérdésre válaszoltak a résztvevők, amelyek mindegyike a jelenlegi osztályukra vonatkozott. A kérdések között szerepelt olyan, amely a diákok közösen végzett tevékenységeire irányult, valamint volt a tanulók iskolával kapcsolatos vélekedéseire fókuszáló kérdés is.

A tanulási tapasztalatokat, valamint a tanulók pszichológiai jóllétét meghatározó interperszonális, szociális-érzelmi és környezeti tényezők szignifikáns korrelációt mutatnak az erőszakos viselkedés gyakoriságával (Buda & Péter-Szarka, 2015), ezért az interjúban a tanulók közötti fizikai és verbális módon megnyilvánuló agresszió mértékére is rákérdeztünk (például „Milyen gyakran fordul elő az osztályban csúfolódás vagy egymás kinevetése?”). A tanulók közötti pozitív interakciók feltérképezésénél kitértünk a barátkozásra, a proszociális viselkedésre és az elfogadásra. A tanulói jellemzőkre irányuló kérdések között szerepelt olyan, amely a) a különleges bánásmódot igénylő gyermekekre vonatkozott; b) a diákok tanórák alatti figyelemfenntartási képességére irányult; illetve c) a tanulók magatartásával volt kapcsolatos.

A tanítók vezetési gyakorlatát a szabályok betartására, a fegyelmezésre, a diákok tanórai figyelmének fenntartására (például „Milyen eszközöket alkalmaz a tanórai figyelem fenntartására?”), valamint a magatartás értékelésére használt módszerek és eszközök mentén vizsgáltuk. A tanító és a tanulók közötti kapcsolat minőségének jellemzésére rákérdeztünk arra, hogy a) hetente mennyi ideje van a tanítónak olyan témákról beszélgetni a diákokkal, amelyek nem kötődnek szorosan az iskolai élethez; b) milyen problémák esetén fordulnak a tanulók a pedagógushoz (kizárólag iskolai problémák esetén vagy személyes gondokkal is); c) a tanító mennyire értékeli bizalminak kapcsolatát a tanulókkal.

Az eljárás

Az intézmények kiválasztása szemirandom módszerrel történt, amelynek legfontosabb szempontjai az elhelyezkedés és a fenntartó típusa voltak. Az Oktatási Hivatal honlapján feltüntetett budapesti általános iskolák felkeresése az igazgatóknak küldött toborzó e-mail formájában történt. Az osztálytermi klímára vonatkozó interjúk felvétele a részt vevő általános iskolák első és második évfolyamán tanító, az interjúra önként jelentkező pedagógusokkal előre egyeztetett időpontban online formában történt. A második évfolyamon tanítókkal 2024 szeptemberében és októberében, az első évfolyamon tanítókkal pedig 2025 januárjában zajlottak a beszélgetések, hogy a pedagógusoknak legyen idejük megismerni az iskolát kezdő gyermekeket. Az interjúkról hangfelvétel készült a válaszadók előzetes beleegyezésével. A hangfelvételek írásos formában történő rögzítése során minden válaszadót kóddal jelöltünk, így az elemzés már anonimizált adatokkal zajlott. Az osztályok tanulói összetételét kérdőívvel mértük fel, melyet a pedagógusok online töltöttek ki. A kérdőív kitöltése önkéntes alapon történt, és összesen 36 tanítótól érkezett válasz (15 első és 21 második osztály).

Eredmények

A félig strukturált interjúkat az Atlas.ti szoftver segítségével kvalitatív tartalomelemzéssel vizsgáltuk, amely során a kódokat és a kategóriákat a szövegek tanulmányozása közben, az adatok alapján alakítjuk ki (Glaser, 2014). Az elemzési folyamat a nyílt kódolással kezdődik, amikor a szövegből kiemelt jelentéssel teli egységek elvontabb síkra emelésével alakítunk ki kategóriákat, és kódokkal látjuk el azokat (Szokolszky, 2020). A kategóriák és a kódok kialakítását az első szerző végezte, majd a második szerzővel megvitatta a kialakított kategória- és kódrendszert, ezután a második szerző a konszenzusos kategória- és kódlista alapján az interjúk egy részén elvégezte a tartalomelemzést. A kódolók közötti konszenzus mértékének kvantifikálására a Krippendorff-féle Cu-alfa mutató került alkalmazásra, melynek 0,844-es értéke a kódolási folyamat magasfokú reliabilitását indikálja (Friese, 2021). A nyílt kódolás eredményeként 217 kódot kaptunk, amelyekből az elemzés következő szakaszában 10 axiális kódot képeztünk a fogalmak közötti kontextus és a kölcsönös kapcsolatok alapján. A szelektív kódolási szakaszban az elemzés egyszerre történt lineárisan és nem lineárisan (Henwood & Pidgeon, 2003), az elvontabb szintekről újra visszatértünk a szövegekhez és a nyílt kódokhoz, ezzel biztosítva, hogy a legmagasabb szintű szelektív kódok minél realisabban képviselhessék a válaszadók által elmondottakat. A tartalomelemzés ezen legvégső szakaszában három szelektív kódot alkottunk, amelyekkel leírhatók azok a jellemzők, amelyek az interjúalanyok beszámolóit alapján az osztályok légkörét markánsan meghatározzák. Az axiális és a szelektív kódokat a 3. táblázat szemlélteti. A nyílt kódoláskor kapott összes kód bemutatására a területi korlátok miatt nincs lehetőség, ezért ezekből egy-egy példát közlünk a táblázatban.

Szelektív kód	A tanulási környezetet és eredményességet meghatározó tényezők
Axiális kód	Iskolai jellemzők
Nyílt kód	Fejlesztések az iskolában
Axiális kód	Az osztály jellemzői
Nyílt kód	A kognitív képességeket tekintve heterogén osztály
Axiális kód	Pedagógusi jellemzők és pedagógiai eszközök
Nyílt kód	Differenciálás
Axiális kód	A magatartás jellemzői
Nyílt kód	Gyakran szükséges fegyelmezni
Axiális kód	A figyelemfenntartás jellemzői
Nyílt kód	Nehéz fenntartani a tanulók figyelmét
Szelektív kód	A tanulók személyes jellemzői és családi környezete
Axiális kód	Tanulói jellemzők
Nyílt kód	Motivált tanulók
Axiális kód	Szülői jellemzők
Nyílt kód	Szülői elhanyagolás
Szelektív kód	A szociális tér minőségét meghatározó jellemzők
Axiális kód	Pozitív társas kapcsolatok
Nyílt kód	Elfogadás
Axiális kód	Konfliktus és nehézség
Nyílt kód	Csúfolódás
Axiális kód	Az iskolával kapcsolatos tanulói vélemények
Nyílt kód	A tanulók jól érzik magukat az osztályközösségben

3. táblázat: A kvalitatív tartalomelemzés során felállított kódrendszer

A kutatási kérdések megválaszolása során az adott kérdés szempontjából releváns interjúrészekből származó, központi jelentőségű fogalmak kerültek kiemelésre. Ezek a fogalmak az interjúszövegekben ismétlődő mintázatok mutatnak, és a válaszadók által megfogalmazott narratívákban is hangsúlyos szerepet töltenek be. A fogalmak jelentésének pontosabb megértése érdekében a válaszadóktól származó idézetek kerülnek bemutatásra, amelyek illusztrálják a fogalmak kontextusba ágyazott jelentését és a válaszadók egyéni nézőpontjait.

Első kutatási kérdésünkben azt vizsgáltuk, hogy a pedagógusok megítélése szerint milyen módon (például játéktevékenység, tanórai csoportmunka) keresik egymás társaságát a tanulók a szünetekben és az iskolai foglalkozások alkalmával. E téma kapcsán az interjúrészekben hangsúlyosan jelent meg a „közös játék” fogalma, mint a szünetek és a napközi legkedveltebb tevékenysége. A tanítók összesen 44 alkalommal említették a közös játékot (19 első és 25 második osztályban dolgozó pedagógus), számos különféle formában, például: „Amikor kimegyünk az udvarra játszani, az egész osztály egy játékot játszik, és akkor az egész osztály benne van.”

Az is kiderült a szövegekből, hogy a tanulók a tanórákon is szívesen dolgoznak együtt. A pedagógusok 15 alkalommal említették (8 első, 7 második osztály), hogy a diákokkal rendszeresen végeznek páros és/vagy csoportos tanórai feladatokat, amelyekben a gyermekek örömmel és együttműködően részt vesznek: „Jó a kapcsolat köztük, segítenek egymásnak. Szeretnek csoportban dolgozni.”

A kutatási kérdés szempontjából a tanulók közötti barátságok kialakulása is lényeges tényező. Összesen 38, 15 elsőben és 23 másodikban tanító pedagógus beszámolója szerint az osztályokban szoros barátságok jöttek létre, ez a jelenség pedig különösen gyakori azokban az osztályokban, ahol a tanulók között korábbi óvodatársak is vannak: *„Van régi ovis barát és van friss is.”* továbbá: *„Van egy olyan fiúpárunk, akik az óvoda óta együtt vannak, sőt két ilyen fiúpárosunk van.”*

A szövegekben megvizsgáltuk azt is, hogy van-e olyan tanuló az osztályban, akinek nincsen barátja, nem szívesen választják a többiek csapattársnak, vagy nem vesz részt a közös tevékenységekben. A tanítók összesen 31 esetben (12 első és 19 második osztály) számoltak be olyan gyermekről, aki peremhelyzetben van, vagy nehezen kapcsolódik a többiekhez valamilyen okból.

„Van egy kisfiú, aki nagyon erősen beszédhibás, és sokszor látom azt, hogy inkább azért nem játszanak vele, mert nem értik, hogy mit mond.”

„Hát... van egy kislányunk, akivel nem játszanak, neki egy kicsit furcsa természete van, mert nem nagyon érzi a játéknak a lényegét, hogy mit is jelent játszani.”

Második kutatási kérdésünk, a tanulók egymás iránti elfogadásának vizsgálata során figyelmet fordítottunk arra, hogy feltárjuk, hogyan fogadják el a diákok a többségi csoporttól származási, kulturális, etnikai vagy vallási szempontból eltérő tanulókat. Az 53 pedagógusból 23-an számoltak be arról, hogy az osztályukban van olyan diák, aki külföldről érkezett, hárman említettek olyan tanulót, aki vallási tekintetben tér el a többségtől, és 36 osztályban tanulnak olyan gyermekek, akik valamely kisebbségi csoporthoz tartoznak. A vizsgálat kiterjedt a különleges bánásmódot igénylő tanulók osztályközösségi integrációjára is. A válaszadók közül 31 pedagógus nyilatkozott sajátos nevelési igényű tanuló jelenlétéről az osztályban, 41 pedagógus beilleszkedési, tanulási vagy magatartási nehézségekkel küzdő gyermekekről számolt be, 17 osztályba jár kiemelten tehetséges tanuló, és 16 osztályban tanul hátrányos helyzetű gyermek. Több osztályközösségre jellemző, hogy a tanulók között vannak külföldről érkezett, etnikai kisebbséghez tartozó és különleges bánásmódot igénylő gyermekek is. Az *„elfogadás a tanulók között”* kategória 46 esetben jelent meg a tanítók válaszaiban (24 első és 22 második osztályban), melyet az alábbi idézetek szemléltetnek:

„A magyar gyerekek elfogadják a nemzetközieteket, nálunk ebből nincs probléma.”

„Egy enyhe értelmi fogyatékkal élő kislány van nálunk, vele nagyon megértőek, elfogadják. Segítenek neki, órán is megengedik, hogy nézze a munkájukat, szünetben is segítik. Van egy autizmussal élő kisfiú is, őt is elfogadják.”

A harmadik kutatási kérdésünk – Milyen gyakran és milyen esetekben fordul elő, hogy a tanulók segítséget, támogatást nyújtanak egymásnak? – vizsgálatokor a tanulók egymás iránti segítőkész, támogató, együttműködő attitűdje az 53-ból 52 interjúban jelent meg, például: *„A tanulásban is segítenek egymásnak, de olyan egyszerű dolgokban is, hogyha nincsen kék ceruzája valakinek, a társa ad neki.”*

Az interjúkban olyan válaszok is megjelentek, amelyekben megmutatkozik, hogy a tanulók egymásnak nyújtott segítőkész tevékenysége tudatos pedagógiai tervezés eredménye. A tanítók közül 4 első és 4 második osztályban dolgozó pedagógus számolt be arról, hogy a tanulói hátrányok kompenzálására szolgáló mentorrendszert alakított ki, illetve tanuló párok működnek a diákok motivációjának és iskolai eredményességének növelése céljából.

„Nálunk az a rendszeres, hogy hatos csapatokban ülnek, vegyes képességű gyerekek, a jobb képességű mentorálja a gyengébbet.”

„Nálunk a tanulásban is segítenek egymásnak, például a napköziben tanulópárok vannak, a kolléganőmmel úgy alakítjuk, hogy a segítségnyújtás evidencia legyen.”

A tanulók közötti konfliktusokat vizsgálva (negyedik kutatási kérdés) összesen 40 esetben, 19 első és 21 második osztályban tanító pedagógustól kaptunk olyan választ, amely azt mutatja, hogy gyakran adódik ellentét a diákok között. 13 pedagógus (7 első, 6 második osztály) válaszolta azt, hogy a közösségben csak ritkán fordulnak elő konfliktusok. Többen hangsúlyozták, hogy az összetűzések életkori sajátosságnak tekinthetők és hamar elcsitulnak, például: *„És vannak konfliktusok is, hát persze, kisgyerekek még, de ezek mindig valahogy a játék hevében történnek, hogy valakiről úgy gondolják, hogy nem tartotta be a szabályt, és akkor jönnek, és mondják a problémájukat, de ezek hamar megoldódnak.”*

A válaszadók majdnem fele arra is kitért, hogy a konfliktusok hogyan oszlanak meg a nemek között. 13 pedagógus jelezte azt, hogy az osztályban inkább a fiúk között, míg 9 tanító osztályában inkább a lányok között jellemzőek az összetűzések.

„Játék közben az aktívabb fiúcsapatok között szokott lenni konfliktus.”

„A fiúk a konfliktusokat hamar lerendezik, nem haragszanak hosszú ideig egymásra. A lányok viszont megsértődnek és sokáig tartják a haragot.”

Több pedagógus elmondta, hogy milyen konfliktuskezelési technikát alkalmaz az osztályban, például:

„Megbeszéljük, hogy az, aki benne volt, miért csinálta, milyen érzés lenne neki, ha ő lenne a sértett helyében.”

„Megbeszéljük, hogy ki mit hibázott, vagy miben lehetett volna másként dönteni.”

7 első és 5 második osztályos tanító arról számolt be, hogy a diákok között előfordulnak fizikai agresszióval végződő interperszonális konfliktusok, leggyakrabban a fiúk között: *„Rengeteg verekedés, ütés, rúgás, ellökés és minden volt, főleg a kisfiúk között, most is gyakran vannak ilyen konfliktusok, és szinte mindig tanári beavatkozást igényelnek.”*

Az osztályokban a verbális agresszió leggyakoribb formája a csúfolódás volt. Ezt 20 pedagógus (8 első, 12 második osztály) gyakorinak, míg 24 pedagógus (12 első, 12 második osztály) ritkának ítélte. 9 tanító (5 első, 4 második osztály) szerint a csúfolódás nem jellemző a közösségükre.

„A csúfolódás egy kisfiúra irányul főleg, őt a kinézete és a származása miatt bántják.”

„Nagyon ritkán csúfolódnak. Ha mégis előfordul, elmagyarázzuk nekik, hogy ez a másoknak milyen érzés, miért ne csinálják.”

8 pedagógus (6 első, 2 második osztály) arról számolt be, hogy legalább egy tanuló rendszeresen kineveti társait iskolai feladatok sikertelen megoldása esetén. 2 tanító (1 első, 1 második osztály) a lányok közötti kirekesztést és a játékból való kizárást említette fő problémaként.

„Tanórán, ha valaki nem megfelelő választ ad, vagy nem úgy sikerül egy olvasás, két kisgyerek van, aki ezt egy-fajta mosolygással reagálja le, ami annak a másik kisgyereknek bántó.”

„Nem engednek be más játsszani, csúnyán megmondják, hogy mi nem vagyunk a barátnőid, ne játsszál velünk, ne kövess minket, és menj innen, és ez az érzékenyebb lányoknak erősen bántó.”

Az ötödik kutatási kérdésünk kapcsán a pedagógusok vezetési gyakorlatában alkalmazott, a szabályok betartatására és a fegyelmezésre szolgáló pedagógiai eszközök széles skálája tárult fel. 10 első és 6 második osz-

tályban tanító pedagógus emelte ki a pozitív megerősítés és a modellálás szerepét a normák bevéésének és az iskolai magatartás szabályozásának folyamatában.

„Inkább azt próbálom bennük erősíteni, hogy mi az, ami jó.”

„Én inkább jutalmazni, dicsérni szoktam, azt, aki figyel, igyekszem a jót kiemelni. A többiek is hasonlítani akarnak a jó gyerekre.”

14 pedagógus, köztük 8 első és 6 második osztályban tanító, arról számolt be, hogy a tanórákon nagyon gyakran kell különféle pedagógiai eszközöket alkalmazniuk annak érdekében, hogy fenntartsák a rendet. A tanítók a következő eszközöket említették: szóbeli figyelmeztetés, jel adása, amiből tudják a tanulók, hogy csendben kell figyelniük (például az egyik kéz felemelése), plusz feladat adása, kiköktetés, például éneklés, ritmustapsolás, mozgás, légzőtechnika alkalmazása, üzenetküldés a szülőknek, sorakozó gyakorlása, vigyázzálás, sípolás.

„Ritmustapsolást szoktunk csinálni, az kikökteti őket.”

„Már volt olyan, hogy akkor fent maradsz a szünetben, és segítesz nekem kiosztani a furulyákat énekóra előtt, vagy leírjuk ötször, hogy nem használok csúnya szavakat.”

A pedagógusok különféle motivációs stratégiákat alkalmaznak a tanulók adekvát viselkedésének és tanulási aktivitásának előmozdítására. Az általuk kidolgozott értékelő rendszerek között van, amely kizárólag a pozitív megerősítésen alapul (11 eset), míg mások a jutalmazás és a büntetés együttes alkalmazásával igyekeznek a tanulók magatartását és tanulási elkötelezettségét javítani.

„Motiválni próbálom őket matricával, nyomdával, van vándordíjunk és dicsőségfalunk.”

„Minden nap egyszer kapnak vagy egy pozitív, vagy egy negatív jelzést, így látják a szülők, hogy melyik nap volt probléma.”

A tanítók közül 12 első és 19 második osztályban dolgozó pedagógus jelezte, hogy a tanórákon nehéz lekötni a tanulók figyelmét, ezért változatos eszközöket alkalmaznak a tanítás során, ezzel motiválva a gyermekeket a koncentráció fenntartására.

„Nálunk okostábla van, ott sok játék és mozgásos feladat van, amik kicsit felpezsdítik őket, és utána tudnak jobban koncentrálni. Vagy jönnek a mindfulness gyakorlatok.”

„Nagyon kell változtatni a tevékenységeket, sokféle feladatot használok. Van, hogy relaxálunk, légzőgyakorlatunk, interaktív feladatot csinálunk, csoportmunkázunk.”

A hatodik kutatási kérdés elemzésekor a pedagógus és a tanulók közötti bizalmi kapcsolatra utaló kifejezések (például „bizalmi a kapcsolatunk”, „biztonságban érzik magukat”, „sok mindent megosztanak velem”) az interjúk többségében megjelentek. A megkérdezett pedagógusok közül 45 fő (17 első, 28 második osztály) úgy ítélte meg, hogy bizalmi kapcsolatot alakított ki a tanulókkal, míg 8 első osztályos tanító a bizalom kiépítésének folyamatban lévő jellegét vagy egyes tanulókkal való elmaradását jelezte: „Mindig hozzám fordulnak, mindenfélét megosztanak velem.”; „Nyilván nem mindenkivel, mert nem minden gyerek egyformán nyit felém.”

Az interjúk elemzése során megvizsgáltuk, hogy a pedagógusoknak mikor van idejük, lehetőségük beszélgetni a tanulókkal olyan témákról, amelyek nem kötődnek szorosan az iskolai tevékenységekhez. 11 első és 12 második osztályban tanító pedagógus kezdi a hétfő reggeleket beszélgetőkörrel, ahol a hétvégi elfoglaltságokról mesélhetnek a gyermekek. („Minden hétfőn beszélünk arról, hogy mi volt hétvégén, akkor így előjön a család

meg a külső barátok.”) Heten kiemelték, hogy inkább a napköziben van idő a beszélgetésre, illetve útközben, amikor iskolán kívüli programra mennek.

„Hát azért szerintem naponta van alkalmam, főleg, ha délután én vagyok. Ha délelőtt kevesebb órám van, akkor én vagyok velük négyig, úgyhogy olyankor van idő beszélgetni.”

„Hogyha megyünk valahová, mondjuk fogászatra, akkor nagyon szívesen mesélnek.”

7 pedagógus (4 első, 3 második osztály) kizárólag etika órán tud a tanulókkal kötetlenebb formában beszélgetni, és azt is kiemelték, hogy amióta a kerettantervből kivették az osztályfőnöki órát, kevesebb lehetőségük van a diákok megismerésére, a velük való pozitív kapcsolat kialakítására: *„Már csak az etika óra szolgál beszélgetésre. Nagyon kár, hogy nincs már osztályfőnöki óra. Keveset tudok velük beszélgetni, ismerkedni. Tavaly egy-egy tesiórát áldoztam erre.”* 16 tanító (6 első, 10 második osztály) nyilatkozott úgy, hogy nagyon kevés ideje van arra, hogy beszélgesse a tanulókkal: *„Tavaly volt beszélgetőkör, de idén már nem fér bele az időbe, sok az anyag, haladni kell.”*

A bizalmi kapcsolat megnyilvánulásaként értékeltük, ha a tanulók olyan személyes ügyekben is a pedagógushoz fordultak, amelyek túlmutatnak az iskolai kontextuson, erre 21 (9 első, 12 második osztály) interjúban találtunk példát.

„Nyitottak, néha az otthoni problémákkal is hozzám fordulnak.”

„A picik mindennel hozzám fordulnak: ha a WC papír elfogy a mosdóban, ha apuka csúnyán beszélt, ha veszekedtek a szülők, ha iskolai gondok vannak.”

12 interjúban (9 első, 3 második osztály) hangzottak el olyan kifejezések, amiket „a pedagógushoz való kötődésként” értelmeztünk, például: *„ragaszkodnak hozzám”, „csüngenek rajtam”, „nagy szeretettel vesznek körül”, „pót-anyaként tekintenek rám”;* és 12-szer (8 első és 4 második osztály) fordult elő annak említése, hogy a tanulók szeretnek iskolába járni, jól érzik magukat az osztályközösségben: *„Azt sokszor hallottam ettől az osztálytól, hogy jól érzik itt magukat, örülnek, hogy idejönnek.”*

Diszkusszió

A pedagógusokkal (N = 53) készített félig strukturált interjúkon kvalitatív tartalomelemzést végeztünk, amely során 217 nyílt kódot és 10 axiális kódot alkottunk, amelyeket a kódolás végső szakaszában három szelektív kódban integráltunk.

A megkérdezett pedagógusok döntő többsége szerint a tanulók jelentős része részt vesz a közös játékban a szünetekben és a délutáni szabadidő során, habár 31 osztályban van olyan diák, akinek jelenleg még nincsen szoros kapcsolata az osztálytársakkal. A legtöbb esetben ezek a gyermekek beilleszkedési nehézséggel küzdenek, illetve nyelvi akadályozottságuk vagy személyiségbeli jellemzőik miatt nem tudnak kapcsolódni társaikhoz. Torda (2004) szociometriai vizsgálatában azt találta, hogy a gyermekek peremhelyzetbe kerülésének hátterében kevésbé a tanulmányi teljesítményük, sokkal inkább a személyiségvonásaik állnak. A tanítói interjúk elemzése is azt a tendenciát támasztotta alá, hogy ebben az életkorban az iskolai teljesítmény kevésbé befolyásolja a diákok szociális beilleszkedését, míg az egyéni tulajdonságoknak, a kommunikációs és a társas készségeknek jelentős a hatása ezen a területen. Eredményeinkkel nem teljesen megegyezően, más kutatások arra mutatnak rá, hogy mind az iskolai teljesítmény, mind a személyiségvonások releváns faktorok a szociális interakciók alakulásában az általános iskolai években. A tanulmányi sikeresség pozitív korrelációt mutat a kortársak általi elfogadottsággal (Nicolay & Huber, 2023; Yu, Wang, Zheng, Zhen, Shao, Wang & Zhou, 2023), azonban a személyes sajátosságok is fontos

szerepet játszanak. A pedagógus által adott visszajelzések, különös tekintettel azok érzelmi töltetére és fókuszára, befolyásolják a tanulók társas elfogadottságának mértékét (Nicolay & Huber, 2023).

Ha az iskolakezdő gyermekek egy osztályba kerülnek óvodai barátaikkal, az óvodai kapcsolatok jellemzően fennmaradnak a korai általános iskolai években, ugyanakkor új barátságok kialakulása is megfigyelhető már az első tanévben. Bencéné Fekete Andrea (2024) vidéken és városban dolgozó tanítókkal készített interjúk összehasonlítása során azt állapította meg, hogy a falusi iskolák elsős tanulói számára könnyebb az óvoda-iskola átmenet, mivel az óvoda csoporttársakkal jellemzően egy osztályba kerülnek a gyermekek, így már kezdetől fogva szociális hálójával rendelkeznek az iskolában.

A pedagógus a diákok közötti kapcsolatok kialakulását a tanórákon is támogathatja. Az 53-ból 15 válaszadó említette, hogy alkalmaz páros és csoportmunkát, melyben a tanulók együttműködően vesznek részt. A kooperatív munkaformák elősegíthetik a tanulók társas kapcsolatainak fejlődését (Blatchford, Baines, Rubie-Davies, Bassett & Chowne, 2006), növelhetik az egymás iránti elfogadást (Smith, 2017) és kötődést (Conoley & Conoley, 1983), valamint csökkenthetik a negatív attitűdöket és a sztereotípiákat (Blatchford et al., 2006). Abramczyk és Jurkowski (2020) egy 1495 tanár bevonásával készült kutatásban azt vizsgálta, hogy a pedagógusok milyen ismeretekkel, meggyőződésekkel és alkalmazási gyakorlattal rendelkeznek a kooperatív tanulással kapcsolatban. Bár a tanárok tájékozottak voltak a kooperatív tanulás alapelveit tekintve, csak kevés módszert ismertek annak órai megvalósítására. Egyetértettek abban, hogy a kooperatív tanulás hatékony a tanulók tanulmányi és szociális fejlődése szempontjából, ám pozitív meggyőződések ellenére ritkán alkalmazták a csoportos munkaformát.

A vizsgált osztályokra jellemző, hogy a tanulók között van olyan, aki külföldről érkezett, valamely kisebbséghez tartozik, vagy különleges bánásmódot igényel. A megkérdezett tanítók közül 46-an arról számoltak be, hogy a gyermekek elfogadják azokat a társaikat, akik valamilyen szempontból különböznek tőlük, és számos interjúból az is kiderült, hogy a pedagógusok nagy hangsúlyt helyeznek arra, hogy ezt a hozzáállást erősítsék a tanulóknál. A hazai és a nemzetközi kutatások (Pongrácz, 2013; Rosenbaum, Armstrong & King, 1986; Szabó, 2016) eredményei alapján az inkluzív attitűd szignifikánsan erősebb a következő háttérváltozók esetén: alacsonyabb életkor, szorosabb interperszonális kapcsolat különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel, jobb szubjektív életminőség és magasabb önértékelés, valamint növelhető a pedagógus által, aki beszélgetés, játékok és programok segítségével tudja formálni a tanulók szemléletmódját (Dorogi & Hegedűs, 2023).

A proszociális viselkedés gyakori és a pedagógus által fokozható jelenség az általános iskola alsó tagozatán (Street, Hoppe, Kingsbury & Ma, 2004). Az interjúk során a pedagógusok számos proszociális magatartásmintát azonosítottak tanítványaik társas interakcióiban, melyek közül a segítségnyújtás, az együttműködés és a kölcsönös támogatás bizonyultak a leggyakoribb viselkedésformáknak. Nyolc esetben arra találtunk példát, hogy a tanítók tudatosan törekszenek arra, hogy a proszocialitás a tanulási folyamatban is megjelenjen, ezért tanuló párokat alakítottak ki, és diáktársal támogatott tanulást működtettek az osztályban. A kortársmentorálás bizonyítottan hatékony és eredményes módszer a kevésbé népszerű tanulók szociális készségeinek növelésére (Collins, 2013), valamint elősegíti az együttműködő, barátságos légkör kialakulását, a tanulmányi eredmények javulását, és csökkenti az iskolai hiányzások számát (F. Lassú & Serfőző, 2015). Alegre és munkatársai (2020) 89 tanuló (első, negyedik, hetedik és kilencedik osztályosok) bevonásával vizsgálták a kortársmentorálás hatását a matematika eredményekre. Kutatásuk szerint a társak által nyújtott segítség jelentősen (Cohen-d=0,78) javította a diákok matematika jegyeit az összes oktatási szinten, azaz az eltérő osztályfokú tanulók megközelítőleg egyformán profitáltak a kortársak általi támogatásból. A tanuló párból történő olvasást tanulmányozó vizsgálatok Topping és munkatársai (2012) azt találták, hogy a közösen dolgozó gyermekek rövid és hosszú távon is jobb olvasási eredményeket értek el a kontrollcsoport tagjainál. Ez a pozitív hatás különösen jelentős volt az alacsony társadalmi-gazdasági státu-

szú, a gyengébb képességű és a lány tanulók esetében. Xu (2015) azonban rámutat, hogy a diáktársak által támogatott tanulás nem feltétlenül ideális minden tanuló számára. Megtörténhet, hogy az azonos osztályon belüli tutor és tanítvány szerepek kijelölése kisebbségi érzést válthat ki a mentorált tanulóban a mentor szerepét betöltő társával szemben. További problémaforrás lehet, ha a pedagógusok véletlenszerűen választják ki a mentor szerepre a diákokat, ami a kirekesztettség érzését keltheti egyes tanulóknál (Kim, Jilapali & Boyd, 2021). A diáktárs bevonásával történő tanulás-szervezés megvalósítása jelentős odafigyelést követelhet a pedagógusok részéről, ami plusz terhet róhat rájuk (Ogunleye & Bamidele, 2014).

A megkérdezett pedagógusok többsége arról számolt be, hogy a tanulók között gyakoriak az interperszonális konfliktusok, amelyek legtöbbször a játék hevében alakulnak ki, és összefüggésben állnak a gyermekek kognitív és szociális érettségi szintjével. Horcsák-Szabó és munkatársai (2025) kutatásukban szintén azt találták, hogy az 1–2. osztályos tanulók között a konfliktusok forrása leggyakrabban a játékszabályok megszegése, a versengés vagy a vélt igazságtalanság. A vizsgálatunkban részt vevő tanítók jellemzően beavatkoznak ezeknek az ellentéteknek a rendezésébe különféle konfliktuskezelési stratégiák alkalmazásával. A tanulók megtanítása arra, hogy a vita helyzeteket együttműködés és nyílt párbeszéd révén oldják meg, előmozdíthatja a csoportkohéziót és a társas integrációt, ami különösen fontos a heterogén családi háttérrel rendelkező tanulói csoportokban, valamint a kedvezőtlen környezetből érkező gyermekek számára (Moldovan & Bocoş, 2021), illetve hozzájárul az erőszakmentes légkör, ezáltal a biztonságérzet kialakulásához is (Moldovan & Bocoş, 2022). 12 tanító jelezte, hogy a gyermekek közötti konfliktusok időnként fizikai agresszióba torkollnak. Ezek az esetek jellemzően a fiúk között történnek, és azonnali felnőtt beavatkozást igényelnek. Más vizsgálatok eredményei is azt mutatják, hogy a fizikai agresszió előfordulása gyakori az alsó évfolyamokon, és leginkább a fiúkra jellemző (Bhave, Manchanda, Nahata, Raghuvanshi, Joshi & Sovani, 2023), különösen azon gyermekekre, akik antiszociális anyai viselkedést tapasztalnak, akiknek az édesanyja nagyon fiatalon szült, és/vagy a terhesség alatt dohányzott, illetve a család alacsony jövedelemmel rendelkezik és/vagy a szülők kapcsolata konfliktusokkal terhelt (Tremblay, Nagin, Séguin, Zoccolillo, Zelazo, Boivin, Perusse & Japel, 2004). A pedagógusok megfigyelései szerint a lányok körében gyakran tapasztalható a sértődés, a haragtartás, a féltékenység és a kirekesztés jelensége. Ezek a magatartások az agresszió szociális formájának tekinthetők, amint azt már F. Lassú és Serfőző (2015) is kiemelte.

A verbális agresszió, amely ebben az életkorban leggyakrabban a csúfolódásban nyilvánul meg, 20 osztályban (a minta 38%-a) gyakran, 24 közösségben (45%) ritkán, míg kilenc csoportban (17%) egyáltalán nem szokott előfordulni. Fujikawa és munkatársai (2020) egy 1239 fő 3–8. osztályos diákot bevonó longitudinális vizsgálat során azt találták, hogy bármelyik adatfelvételi hullámot megelőző négy hét folyamán a tanulók kb. 86%-a tapasztalt legalább egyszer zaklatást, a leggyakrabban csúfolódást. A csúfolódás gyakori a fiatal tanulók körében (Hakim & Baihaqi, 2024), és sok esetben külső jellemzőik miatt válnak a szóbeli bántalmazás célpontjává a gyermekek (DiBiase, Cox, Rea, Gonidis, Cameron & Rutland, 2024). Egy amerikai vizsgálat szerint a túlsúlyos lányok 63%-át, a túlsúlyos fiúk 58%-át csúfolják rendszeresen iskolatársaik, aminek következtében ezen tanulók esetében nagyobb eséllyel alakulhatnak ki étkezési zavarok (Neumark-Sztainer, Falkner, Story, Perry, Hannan & Mulert, 2002), csökkent önértékelés és érzelmi problémák (Eisenberg, Neumark-Sztainer & Story, 2003). A csúfolódás egyik formája a társak gúnynevekkel való felruházása. Manuel és munkatársai (2021) 7067 fő 10–12 éves általános iskolást bevonó vizsgálatában a gyermekek 30%-a számolt be arról, hogy számára sértő nevekkel illették osztálytársaik. Kasik és Gál (2017) 8 alsó tagozatos, 12 felső tagozatos és 14 középiskolai tanítási óra megfigyelése során gyűjtött tapasztalatai azt mutatták, hogy a tanórán hibát vétők társaik általi csúfolása kizárólag az 1. és 2. évfolyamos gyermekek körében fordult elő, és jellemző volt, hogy az első megszólaló után a többiek is bekapcsolódtak, és folytatták az aktuálisan nem jól teljesítő diák gúnyolását, kinevetését.

A probléma megelőzése és kezelése érdekében az iskolák sokat tehetnek: anti-bullying munkacsoportokat hozhatnak létre, valamint a diákok közötti pozitív kapcsolatokat elősegítő direkt vagy tartalomba ágyazott programokat vezethetnek be (Mukminin, Bundu & Anshari, 2024). Jelen esetben a pedagógusok számos módszert soroltak fel, amelyekkel az agresszív, bántó megnyilvánulásokat igyekeznek megfékezni, például az érzékenyítést, az empátia fokozását, a modellálást, a pozitív tulajdonságok kiemelését és különféle szankcionálási formákat, valamint minden osztályban bevezetésre került a RESCUR „Hullámok hátán” (Cefai et al., 2022) rezilienciát és szociális és érzelmi tanulás (SEL-t) fejlesztő általános iskolai program.

A diákok tanórák alatti viselkedésének szabályozása és a figyelmük fenntartása a legtöbb pedagógustól nagy felkészültséget és sok energiát követel. A motivációs eszközök, például a jutalmazáson alapuló rendszerek vagy a zsetongzaldalkodás alkalmazása igen elterjedt a válaszadók gyakorlatában, és többen beszámoltak arról, hogy a büntetés különféle formáit is használják a fegyelmezés során, például a plusz feladatok adását vagy a kedvelt tevékenységekből való kizárást. Duku és Adu (2021) első osztályban tanító pedagógusokkal készült interjúk alapján olyan szankciókat azonosított, mint a kiabálás a nem megfelelően viselkedő tanulókkal, „sarokba állítás”, a szabályszegők nevének táblára írása, egy tanuló kijelölése, aki a tanító távollétében figyeli a társait, és hangoskodásuk esetén a nevüket feljegyzi, illetve osztály elé kiültetés mint büntetési forma. Dlamini és Mafumbate (2019) hangsúlyozza, hogy a fegyelmezési módszerek hatékonysága változó, és bizonyos gyakorlatok a tanulási teljesítmény romlását okozhatják. Más tanulmányok (például Dlamini, Ede & Okeke, 2022), melyek szintén az általános iskolai fegyelmezési gyakorlatot vizsgálják, a hagyományos büntető módszerekről a pozitívabb megközelítések (például útmutatás és tanácsadás nyújtása a diákoknak) felé való elmozdulást mutatják. Bayraktar és Doğan (2017) vizsgálata szerint a legkedveltebbek a preventív módszerek, de a pedagógusok a támogató és a korrekciós stratégiákat is egyaránt alkalmazzák.

A figyelem fenntartásnak és a tanulási motiváció fokozásának hatékony eszközei közé tartozik a munkaformák változtatása, például a frontális tanítási formából a kooperatív tevékenységekre való váltás (Taitz, 1996), az okostábla használata (Halász, 2019) és a mozgás (Lukács, Deszpot, Szirányi, Honbolygó & Nemes, 2018). Ezeknek az eszközöknek az alkalmazása számos interjúban megjelent, kiegészülve olyan tevékenységekkel, mint az éneklés, a ritmustapsolás, a mindfulness gyakorlatok és a szabad levegőn való játék. Más kutatásokban szintén hasonló módszereket és eszközöket azonosítottak, például a különféle játékok alkalmazását, a dalok éneklését, a vizuális segédeszközök használatát (Suryanto & Brawijaya, 2024), a fizikai aktivitás beiktatását a tanórákba (Camahalan & Ipock, 2015) és a mindfulness gyakorlását (Weare, 2018).

A pedagógusok és a tanulók az iskola központi szereplői, akiknek kapcsolata jelentős mértékben meghatározza a szocioemocionális klímát és a tanítási-tanulási folyamatot. Ez a pedagógus-tanuló interakció befolyásolja a tanítás eredményességét, a tanulók fejlődését és teljesítményét, továbbá az iskola iránti attitűdjüket (Győrfiné Körtvélyesi, 2015). Az iskolai szocializáció folyamatában a pedagógussal kialakított kapcsolat a kötődés affektív motívumaival (mint a bizalom és a ragaszkodás) gyarapodhat, és pedagógiai kötődéssé alakulhat át (Huszka & Kinyó, 2019). 12 interjúban (9 első és 3 második osztályos tanító) hangzottak el olyan kifejezések, amelyekből az derült ki, hogy a gyermekek kötődnek a pedagógushoz. Lilja (2013) fenomenológiai megközelítést alkalmazó tanulmányában négy pedagógus munkájának hónapokon át történő megfigyelése, a velük és a diákjaikkal való interjúk készítése során arra a következtetésre jutott, hogy a tanár-diák kapcsolat jó minősége nagymértékben előmozdithatja a tanulói sikerességet, és a felek között fennálló bizalmi kötelék a feltétele az eredményes közös munkának. Az általunk megkérdezett tanítók többsége bizalminak értékelte kapcsolatát a tanítványaival, melyben a gyermekek a pedagógust olyan megbízható felnőttnek tekintik, akinek elmondhatják a problémáikat, akihez fordulhatnak, ha meghallgatásra vagy segítségre van szükségük. Voltak azonban olyan

tanítók (16 fő), akik hangsúlyozták, hogy az iskolai tananyag mennyisége, illetve az osztályfőnöki órák hiánya miatt kevés idő jut arra, hogy személyes, az iskolai élethez nem szorosan kapcsolódó témákról beszéljessenek a diákokkal, ami megnehezíti a tanulók mélyebb megismerését. Worthy-Pauling (2020) tanítókkal készített interjúkból nyert eredményei is alátámasztják, hogy a pedagógusokra nehezedő tantervi nyomás gyakran a diákokkal folytatott beszélgetések mennyiségének és minőségének rovására megy, pedig az alsó tagozaton a tanító-tanuló beszélgetések elősegítik az alapvető nyelvi készségek, a szociális és az érzelmi kompetencia fejlődését, emellett erősítik a tanulók megbecsültségének érzését és előmozdítják iskolai beilleszkedésüket (Poulou, 2009). Fontos lenne, hogy ebben a szenzitív időszakban megfelelő idői keret álljon rendelkezésre a kötetlenebb formában történő kommunikációra. A megkérdezettek között vannak pedagógusok, akik a hétfő reggeleket beszélgetőkörrel kezdik, ahol a diákok röviden elmesélhetik hétfégi élményeiket, mások az etika órán vagy a napközis foglalkozás alatt teremtenek lehetőséget a tanulókkal való beszélgetésre.

12 tanító (8 első és 4 második osztály) számolt be arról, hogy a gyermekek egyértelműen jelét adják annak, hogy szeretnek iskolába járni, és jól érzik magukat a közösségben. Azok a tanulók, akik szorosabb kapcsolatot alakítanak ki a pedagógussal, jobban érzik magukat az iskolában, és a kortársaikkal is erősebb kötődést alakítanak ki (Huszka & Kinyó, 2019), valamint magasabb szintű tanulási teljesítményt nyújtanak, és fejlettebb szociális kompetenciával rendelkeznek (Ladd & Burgess, 2001).

Az első és második osztályban tanítók válaszai közötti különbségeket tekintve megállapítható, hogy a második osztályra jellemzően stabilabb barátságok alakulnak ki. Ez magyarázható az együtt töltött idő hosszával, valamint a szociális és érzelmi készségek fejlődésével (Denham, Bassett & Zinsser, 2012). Azon tanulók száma is magasabb a másodikosok körében, akik nem, vagy csak elvétve alakítanak ki kapcsolatot társaikkal. Mivel az osztályok rendkívül heterogének – a gyermekek jellemét, képességeit, érdeklődését és családi hátterét tekintve egyaránt –, a sokszínűség gyakran ahhoz vezet, hogy a tanulók megismerkedése után a kortárs interakciók nem az egész közösségben, hanem inkább kisebb, klikkesedő alcsoportokban zajlanak (F. Lassú & Serfőző, 2015). Ennek következtében előfordulhat, hogy egyes gyermekek a baráti társaságokon kívül rekednek.

Az interperszonális konfliktusok előfordulása közel azonos arányú mindkét évfolyam esetén, ám a csúfolódás gyakoribb jelenség a másodikosok körében. Aikins és munkatársai (2005) azt találták, hogy az általános iskolások 10–12 éves korukig gyakran használják a csúfolódást csoportcélokra és csoportfenntartásra, ami a kortárskapcsolatok komplexitásában bekövetkezett változásokkal magyarázható. A gyermekek a társas összehasonlítás során minél jobb színben szeretnék látni és láttatni magukat, el akarják kerülni az elutasítást (Hartup, 1992), a csoporthoz tartozás és a státusz megszerzésének vágya felerősödik (Denham, 2007).

Az első évfolyamon tanító pedagógusok háromszor magasabb arányban jelezték, hogy a közösségben van olyan tanuló, aki rendszeresen kineveti az órai feladatok során hibát vétő társát. Dietrich és Hofman (2020) az Egyesült Államokban végzett két nagymintás tanulói felmérés (2012–15: N = 16890; 2017: N = 427955) adatainak elemzése során arra a következtetésre jutott, hogy a 6–8. osztályos tanulók körében gyakori a társak kicsúfolása hibázás esetén. Eredményeik azt mutatják, hogy a társak kinevetésének legerősebb előrejelzője az, ha a pedagógus nem megfelelő vezetési képességének következtében a szerepek nem tisztázottak a közösségben, és az osztálytermi légkör nem tiszteltteljes. Esetünkben az iskolát kezdő gyermekek valószínűsíthetően még kevésbé tudtak alkalmazkodni az iskolai szabályokhoz, normákhoz és szerepekhez, ennél fogva a kinevetés gyakrabban előfordul körükben, mint a másodikosoknál.

A pedagógusok közül az első osztályban tanítók említették többször, hogy a pozitív megerősítés és a modellálás eszközét alkalmazzák a szabályok tanítása során. Számos nemzetközi kutatás alátámasztja ezen stratégiák alkalmazását az első osztályosok tanítása során. Pressley és munkatársai (2001) szerint például a hatékony

osztálytermi menedzsment a pozitív megerősítésen és az együttműködésen alapul, Sari (2021) közli, hogy a kívánt viselkedés ösztönzésére a tanítók gyakran a szóbeli dicséretet, a támogató gesztusokat és a közelséget használják, Spivak és Farran (2012) pedig kimutatták, hogy a proszociális viselkedés modellálása és az arra való szóbeli bátorítás szorosan összefügg a gyermekek proszociális viselkedésével. A rend fenntartására alkalmazott pedagógiai eszközök használatáról is az első osztályos tanítók számoltak be több alkalommal. Reddy és munkatársai (2013) azt találták, hogy a fiatalabb diákokat tanító pedagógusok gyakrabban alkalmaznak egyértelmű, néhány lépésből álló utasításokat és a viselkedésre vonatkozó visszajelzéseket, és a pedagógusok fegyelmezési gyakorlatában nagy szerepet játszik a képzettség, a vezetési képesség, a kapcsolati készségeik és kulturális érzékenység (Welsh, 2023).

A második osztályban dolgozó pedagógusok közül többen említették, hogy nehéz fenntartani a tanulók figyelmét a tanórákon, ezért változatos eszközöket alkalmaznak munkájuk során. Ennek hátterében az állhat, hogy második osztályban növekednek a tanulókra vonatkozó elvárások és terhek (Dolean & Lervåg, 2021), a nehezebb tanulási helyzetek szorongáshoz (Dudok & Forrás, 2024), ezáltal a figyelmi és a megismerési folyamatok romlásához vezethetnek (Girasek, 2001), továbbá a tanulók fejlettségbeli különbségei is befolyásolhatják az iskolai munkát (Józsa, 2007).

A pedagógus és a diákok közötti kapcsolat eredményeink szerint a második évre bizalmibbá válik, a tanulók egyre több személyes jellegű történetet és problémát osztanak meg a tanítóval, a pedagógushoz való kötődésre utaló kifejezések viszont az első osztályos tanítók beszámolóiban jelentek meg nagyobb számban. Ennek az lehet az oka, hogy a fiatalabb gyermekek esetében a pedagógus ideiglenes kötődési személyként betöltött szerepe különösen fontosá válhat az olyan helyzetekben, amikor a szülő éppen nem elérhető (Zsolnai, 2022).

Limitációk

A vizsgálat olyan budapesti általános iskolák első és második évfolyamain tanító pedagógusok körében zajlott, akik jelentkeztek egy rezilienciát és SEL-t fejlesztő általános iskolai tanterv (Cefai et al., 2022) kipróbálására. A vizsgált minta nem tekinthető reprezentatívnak, mivel kizárólag fővárosi iskolákban tanítók részvételével zajlott, két fő kivételével minden válaszadó nő volt, és mindannyian önkéntesen vállalkoztak a fejlesztő program megvalósítására. Valószínűsíthető, hogy fontos számukra, hogy elősegítsék az osztályukban a kedvező társas-érzelmi légkör kialakulását, ezen kívül a társadalmilag kívánatos válaszok adása is torzíthatta az adatokat.

Vizsgálatunkban kizárólag a tanítói nézőpont került megismerésre, ezáltal az objektivitás sérülhetett. A kvalitatív analízis során az adatok értelmezése a kutatók szemszögéből történt, emiatt az előzetes elgondolásaik, tapasztalataik és elvárásaik akaratlanul is torzíthatják az elemzést és a következtetéseket. Ezt a problémát próbáltuk minimalizálni azzal, hogy az első és a második szerző konszenzusán alapuló kódokat alkalmaztunk, és a második szerző is elemezte az interjúk egy részét. A jelentős időigény miatt viszont nem volt lehetőség az összes interjú két független kódoló általi vizsgálatára.

Jelen vizsgálat nem terjedt ki az osztálytermi légkör átfogó elemzésére. Fókuszunk kizárólag az osztály légkörének szociális-érzelmi dimenziójára és a pedagógus vezetési gyakorlatára irányult, míg a tanulókra ható családi környezet, a fizikai tér és az iskola releváns jellemzőinek vizsgálata nem képezte a kutatás tárgyát.

Következtetések

Az első és második évfolyamon tanító pedagógusokkal készült interjúk tartomelemzése alapján megállapítható, hogy a vizsgált osztályokban a társas kapcsolatok és a tanítók vezetési gyakorlata egyaránt pozitív irányban befolyásolják az osztály szocioemocionális klímáját. A közösségek többségében az elfogadó attitűd érvényesül, és a pedagógusok hangsúlyt helyeznek ennek erősítésére, ami összhangban van az inkluzív szemlélet nemzetközi kutatásaival (Ainscow, 2020). A tanulók körében gyakori a proszociális viselkedés, és a pedagógusok egy része aktívan ösztönzi a gyerekeket a segítségnyújtásra és az együttműködésre. Az interperszonális konfliktusok száma magas a vizsgált korosztályban, ezért különösen fontos, hogy a tanítók ismerjenek és tudatosan használjanak olyan konfliktuskezelési stratégiákat, amelyek egyszerűen alkalmazhatóak a gyermekközösségben, illetve hogy játékos, indirekt formában növeljék a tanulók problémamegoldó és társas képességeit és készségeit. Az általános iskolás korosztály számára kidolgozott SEL-re fókuszáló programok bevezetése hatékony megoldással szolgálhat, ám a fejlesztés megvalósításához szükséges órakeret a legtöbb iskolában nem áll rendelkezésre. Ha az első és a második évfolyam kerettantervéből kivett osztályfőnöki órák újra a pedagógusok rendelkezésére állnának, több lehetőségük lenne a tanulók megismerésére, a velük való beszélgetésre, a társas és érzelmi kompetencia növelésére, valamint a pozitív szocioemocionális légkör alakítására. További kutatási céljaink közé tartozik annak vizsgálata, hogyan vélekednek a magyar általános iskolai tanulók, pedagógusok és szülők a RESCUR „Hullámok hátán” (Cefai et al., 2022) nemzetközi SEL-programról, annak iskolai megvalósításáról és a fejlesztés hatékonyságáról, valamint arra törekszünk, hogy a program magyar viszonyokra történő adaptálását követően minél több iskolás gyermek vehessen részt a fejlesztésben.

Irodalom

1. Abramczyk, A. & Jurkowski, S. (2020). Cooperative Learning as an Evidence-Based Teaching Strategy: What Teachers Know, Believe, and How They Use It. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 46(3), 296–308. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733402>
2. Aikins, J. W., Bierman, K. L. & Parker, J. G. (2005). Navigating the transition to junior highschool: The influence of pre-transition friendship and self-system characteristics. *Social Development*, 14, 42–60. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00290.x>
3. Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
4. Alansari, M. & Rubie-Davies, C. (2020). What about the tertiary climate? Reflecting on five decades of class climate research. *Learning Environments Research*, 23(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09288-9>
5. Alegre, F., Moliner, L., Maroto, A. & Lorenzo-Valentin, G. (2020). Academic achievement and peer tutoring in mathematics: A comparison between primary and secondary education. *Sage Open*, 10(2), 1–9. <https://doi.org/10.1177/2158244020929295>
6. Asher, S. R. & McDonald, K. L. (2011). The behavioral basis of children's friendships. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. H. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 213–239). Cambridge University Press.
7. Bayraktar, H. V. & Dogan, M. C. (2017). Investigation of Primary School Teachers' Perception of Discipline Types They Use for Classroom Management. *Higher Education Studies*, 7(1), 30–45. <https://doi.org/10.5539/hes.v7n1p30>
8. Bencéné Fekete, A. (2024). Óvoda-iskola átmenetet megkönnyítő programok. *Tanulmányok*, 1, 71–84. <https://doi.org/10.19090/tm.2024.1.71-84>
9. Bhave, S. Y., Manchanda, S., Nahata, K., Raghuvanshi, A., Joshi, S. & Sovani, A. (2023). Aggression in School Students: An Intervention Focused Approach. *Journal of Medicine and Public Health*, 24(4), 27–31. <https://doi.org/10.33597/2766-8355-v4-id1060>
10. Blatchford, P., Baines, E., Rubie-Davies, C.M., Bassett, P. & Chowne, A. (2006). The Effect of a New Approach to Group Work on Pupil-Pupil and Teacher-Pupil Interactions. *Journal of Educational Psychology*, 98, 750–765. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.750>
11. Borbélyová, D. & Slezáková, T. (2015). A pedagógiai szervezési feltételek optimalizációja a gyermek első évfolyamba való beilleszkedésének kontextusában. *Képzés és Gyakorlat: Neveléstudományi folyóirat*, 13(1–2), 7–27. <https://doi.org/10.17165/tp.2015.1-2.1>
12. Božović, S. G., Simić, M. M. & Stojanović, T. M. (2024). The connection between school and class climate. *Science International Journal*, 3(1), 157–161. <https://doi.org/10.35120/sciencej0301157b>

13. Bradshaw, C. P., Cohen, J. D., Espelage, D. L. & Nation, M. (2021). Addressing School Safety Through Comprehensive School Climate Approaches. *School Psychology Review*, 50, 221– 236. <https://doi.org/10.1080/2372966x.2021.1926321>
14. Buda, M. & Péter-Szarka, Sz. (2015). A kreatív klíma: új irány az iskolai klíma és a konfliktuskezelés kutatásában. *Iskolakultúra*, 25(9), 3–17. <https://doi.org/10.17543/iskkult.2015.9.3>
15. Bussemakers, C. & Denessen, E. (2024). Teacher support as a protective factor? The role of teacher support for reducing disproportionality in problematic behavior at school. *The Journal of early adolescence*, 44(1), 5–40. <https://doi.org/10.1177/02724316231156835>
16. Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P. & Damme, J. V. (2009). Predicting School Adjustment in Early Elementary School: Impact of Teacher-Child Relationship Quality and Relational Classroom Climate. *The Elementary School Journal*, 110, 119–141. <https://doi.org/10.1086/605768>
17. Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K. & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher–child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.008>
18. Camahalan, F., Marsha, G. & Ipock, A. R. (2015). Physical Activity Breaks and Student Learning: A Teacher-Research Project. *Education*, 135(3).
19. Cappella, E., Kim, H. Y., Neal, J. W. & Jackson, D. R. (2013). Classroom peer relationships and behavioral engagement in elementary school: The role of social network equity. *American journal of community psychology*, 52, 367–379. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9603-5>
20. Carrasco, C. & Trianes, M.V. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 229–242. <https://doi.org/10.1989/EJEP.V3I2.62>
21. Cefai, C., Miljević-Ridički, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, T., Milanović, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., Cavioni, V., Bartolo, P., Galea, K., Simões, C., Lebre, P., Santos, A. C., Kimber, B. & Eriksson, C. (2022). *RESCUR Surfing the Waves. A Teacher's Guide. Revised Edition*. e Centre for Resilience and Socio-Emotional Health, University of Malta.
22. Çengel, M. & Türkoglu, A. (2016). Analysis through Hidden Curriculum of Peer Relations in Two Different Classes with Positive and Negative Classroom Climates. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(6), 1893–1919. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.6.0103>
23. Chan, S. W., Pöysä, S., Lerkkanen, M. K. & Pakarinen, E. (2025). Teachers' occupational well-being in relation to teacher–student interactions in primary school. *Journal of Early Childhood Education Research*, 14(1), 1–27. <https://doi.org/10.58955/jecer.145766>
24. Chandra, R. (2015). Classroom Management for Effective Teaching. *International Journal of Education and Psychological Research*, 4(4), 13–15.
25. Cheon, S. H., Reeve, J. & Marsh, H. W. (2023). Autonomy-Supportive Teaching Enhances Prosocial and Reduces Antisocial Behavior via Classroom Climate and Psychological Needs: A Multilevel Randomized Control Intervention. *Journal of sport & exercise psychology*, 1–15. <https://doi.org/10.1123/jsep.2021-0337>

26. Cohen, J. & Hamilton, R. O. (2009). Caring for the individual student and the community of learners: Interlocking relationships and comprehensive school climate improvement. *Schools: Studies in Education*, 6(1), 104–116. <https://doi.org/10.1086/597660>
27. Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
28. Collins, T. A. (2013). *Reciprocal peer mentoring: increasing the prosocial behavior of socially neglected student*. LSU Doctoral Dissertations, 583. https://repository.lsu.edu/gradschool_dissertations/583 (2025.05.15.)
29. Colombo, J. & Cheatham, C. L. (2006). The emergence and basis of endogenous attention in infancy and early childhood. In Kail, R. V. (Ed.), *Advances in child development and behavior* (pp. 283–322). Elsevier Academic Press.
30. Conoley, J. C. & Conoley, C. W. (1983). A comparison of techniques to affect sociometric status: A small step toward primary prevention in the classroom? *Journal of School Psychology*, 21, 41–47. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(83\)90065-1](https://doi.org/10.1016/0022-4405(83)90065-1)
31. Creemers, B. P. M. & Reezigt, G. J. (2005). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In Freiberg, H. J. (Ed.), *School climate. Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 30–48). Falmer Press.
32. Dancs, K. & Kinyó, L. (2015). Az iskolai demokrácia és az osztálytermi légkör összefüggéseinek vizsgálata strukturális egyenletek modelljével. *Magyar Pedagógia*, 115(4), 363–382. <https://doi.org/10.17670/mped.2015.4.363>
33. Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1–48.
34. Denham, S. A., Bassett, H. H. & Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
35. DiBiase, A., Cox, Z., Rea, M., Gonidis, L., Cameron, L. & Rutland, A. (2024). Prevalence and nature of bullying in schoolchildren aged 10–14 years and its association with malocclusion: A cross-sectional study in the South East of the UK. *Journal of Orthodontics*, 51(3), 258–269. <https://doi.org/10.1177/14653125241235677>
36. Dietrich, L. & Hofman, J. (2020). Exploring academic teasing: predictors and outcomes of teasing for making mistakes in classrooms. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 113–125. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1598449>
37. Dlamini, R. N., Ede, M. O. & Okeke, C. I. (2022). Current Disciplinary Practices by Primary School Teachers in Eswatini: Implications for School Counselling. *International Journal of Higher Education*, 11(4), 1–11. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v11n4p1>
38. Dlamini, R. N. & Mafumbate, R. (2019). Disciplinary Practices Currently Used By Teachers And Their Effects On Learner Behaviour In Primary Schools In The Hhohho Region, Kingdom of Eswatini. *Journal of Education and Practice*, 10(34), 82–88. <https://doi.org/10.7176/jep/10-34-08>

39. Dolean, D. D. & Lervåg, A. (2022). Variations of homework amount assigned in elementary school can impact academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 90(2), 280–296. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1861422>
40. Dorogi, K. D. & Hegedűs, R. (2023). Kiket és hogyan fogadnak el a pedagógusok? *Esély*, 34(4), 20–38. <https://doi.org/10.48007/esely.2023.4.2>
41. Dudok, F. & Forrás, Á. (2024). Stressz a számok mögött: A matematikai szorongás és annak hatása az általános iskolában. *Kultúratudományi Szemle*, 6(3), 61–77. <https://doi.org/10.15170/ksz.2024.06.03.07>
42. Duku, N. & Adu, K. O. (2021). Developing and Applying Classroom Rules: Foundation Phase Teachers' Perspectives. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 12(1-2), 1–11. <https://doi.org/10.31901/24566764.2021/12.1-2.360>
43. Eisenberg M. E., Neumark-Sztainer D. & Story M. (2003). Associations of Weight-Based Teasing and Emotional Well-being Among Adolescents. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 157(8), 733–738. <https://doi.org/10.1001/archpedi.157.8.733>
44. F. Lassú, Zs. & Serfőző, M. (2015). Társas kapcsolatok korunk iskolájában. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 3(1), 102–117. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2015.1.102.117>
45. Fayda-Kinik, F. S. & Kirisci-Sarikaya, A. (2025). Teachers' Emotion Regulation in the Workplace: A Comparative Systematic Review. *European Journal of Education*, 60(2), e70060. <https://doi.org/10.1111/ejed.70060>
46. Fejes, B. J. (2018). Az osztálytársak szerepe a motivációs klíma észlelésében. *Iskolakultúra*, 28(10-11), 39–54. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.10-11.39>
47. Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European journal of special needs education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
48. Friese, S. (2021). *Atlas.ti 9 User Manual*. ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH.
49. Fujikawa, S., Mundy, L. K., Canterford, L., Moreno-Betancur, M. & Patton, G. C. (2021). Bullying Across Late Childhood and Early Adolescence: A Prospective Cohort of Students Assessed Annually From Grades 3 to 8. *Academic pediatrics*, 21(2), 344–351. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2020.10.011>
50. Girasek, J. (2001). Az elektrodermális aktivitás összefüggése a megismerési folyamatokkal. In Békési, I. (Ed.), *Módszertani Közlemények*, 41(5), 199–202.
51. Glaser, B. G. (2014). Choosing Grounded Theory. *The Grounded Theory Review*, 13(2), 3–19.
52. Grazia, V. & Molinari, L. (2020). School climate multidimensionality and measurement: a systematic literature review. *Research Papers in Education*, 36, 561–587. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1697735>
53. Gunaretnam, V. (2021). A study on increasing positive behaviors using positive reinforcement techniques. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 05(07), 198–219. <https://doi.org/10.47772/ijriss.2021.5706>
54. Györfiné Körtvélyesi, F. (2015). A tanári tevékenység mint a tanár-diák konfliktusok forrása. *Educatio*, 3(24), 116–120.

55. Hakim, L. D. R. & Baihaqi, M. A. (2024). Social transformation in education: The role of teachers in creating a bully-free school. *Baileo: Jurnal Sosial Humaniora*, 1(2), 192–203. <https://doi.org/10.30598/baileofisipvol1iss2pp192-203>
56. Halász, G. (2019). Digitális pedagógiai innovációk születése: a DigiKIP esete1. https://halaszg.elte.hu/download/ESET_DigiKIP.pdf (2025.04.16.)
57. Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271–283. <https://doi.org/10.1177/003804070808100303>
58. Havas, G. & Liskó, I. (2005). Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. *Kutatás Közben*, 266. Felsőoktatási Kutatóintézet.
59. Hartup, W. W. (1992). Friendships and their developmental significance. In McGurk, H. (Ed.), *Childhood social development: Contemporary perspectives* (pp. 175–205). Hove.
60. Hábcencius, L. & Bányai, B. (2024). Ideális iskolai környezet ADHD-val diagnosztizált tanulók számára. Tanulói és szakértői meglátások. *Gyógypedagógiai Szemle*, 52(2–3), 153–174. <https://doi.org/10.52092/gyosze.2024.2-3.7>
61. Henwood, K. & Pidgeon, N. (2003). Grounded Theory in psychological research. In Camic, P. M., Rhodes, J. E. & Yardley, L. (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 131–156.). American Psychological Association.
62. Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
63. Holle, A. (2023). *Európai romapolitika: a romák oktatási helyzete*. https://www.parlament.hu/documents/10181/64399821/Infojegyzet_2023_1_EU_romapolitika_oktas.pdf/a46dbd06-fd56-25fb-b7e1-64fe2e44b387?t=1676474510075 (2025.05.16.)
64. Horcsák-Szabó, K., Újvári, N. & Kovács-Berta, R. (2025). Az iskolai agresszió és zaklatás jelenségvilága, megjelenési formái. *Módszertani Közlemények*, 64(1), 35–49. <https://doi.org/10.14232/modszertani.2024.1.35-49>
65. Hoy, W. K. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76–97. <https://doi.org/10.1108/09578231211196078>
66. Huszka, N. & Kinyó, L. (2019). A tanító és a tanuló közötti kapcsolat vizsgálatának lehetőségei kisiskolás korban. *Iskolakultúra*, 29(12), 3–13. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2019.12.3>
67. Jabborova, O. M. & Umarova, Z. A. (2020). Pedagogical conflicts in primary school students as an important socio-pedagogical problem. *Scientific Bulletin*, 4(50), 360–363.
68. Józsa, K. (2007). Az elemi alapkészségek szerepe az olvasási képesség fejlődésében: egy longitudinális vizsgálat tapasztalatai. Korom, E. (Ed.), *PÉK*. Szimpózium előadás (Absztrakt).
69. Kasik, L. & Gál, Z. (2017). Társas problémák és megoldásuk az osztályteremben. *Educatio*, 26(3), 484–496. <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.3.15>

70. Khalfaoui, A., García-Carrión, R. & Villardón-Gallego, L. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 71–81. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>
71. Kim, S. C., Jillapali, R. & Boyd, S. (2021). Impacts of peer tutoring on academic performance of first-year baccalaureate nursing students: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today*, 96, 104658. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104658>
72. Kirk, H. E., Spencer-Smith, M., Wiley, J. F. & Cornish, K. M. (2021). Gamified Attention Training in the Primary School Classroom: A Cluster-Randomized Controlled Trial. *Journal of Attention Disorders*, 25(8), 1146–1159. <https://doi.org/10.1177/1087054719887435>
73. Központi Statisztikai Hivatal (2025). *Oktatási adatok, 2024/2025 (előzetes adatok)* <https://www.ksh.hu/s/kiadvanyok/oktatasi-adatok-2024-2025-elozetes-adatok/index.html> (2025.05.16.)
74. Krull, J., Urton, K., Kulawiak, P. R., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2022). Social-relational classroom climate and its link to primary students' behavioral problems. *Empirische Sonderpädagogik*, 14(2), 154–175.
75. Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (2001). Do Relational Risks and Protective Factors Moderate the Linkages between Childhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579–1601. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00366>
76. Lai, Y. J. & Chang, K. M. (2020). Improvement of Attention in Elementary School Students through Fixation Focus Training Activity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4780–4793. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134780>
77. Li, P., Mayer, D. & Malmberg, L. (2022). Teacher well-being in the classroom: A micro-longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 115, 103720. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103720>
78. Lilja, A. (2013). Body, Space and Time – and their Influences on Trustful Relationships in the Classroom, *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13(1), 1–10. <https://doi.org/10.2989/IPJP.2013.13.2.5.1179>
79. Lukács, B., Deszpot, G., Szirányi, B., Honbolygó, F. & Nemes, L. N. (2018). Új modellek az ének-zene tanításban: aktív zenetanulási módszerek és oktatás-idegtudományi hatásvizsgálatuk. *Magyar Tudomány*, 179(6), 831–836. <https://doi.org/10.1556/2065.179.2018.6.9>
80. Majumder, P., & Beri, N. (2024). Systematic review of classroom climate and its influence on English language achievement. *Multidisciplinary Reviews*, 8(5), 2025134. <https://doi.org/10.31893/multirev.2025134>
81. Manuel, D., Adams, S., Mpilo, M. & Savahl, S. (2021). Prevalence of bullying victimisation among primary school children in South Africa: a population-based study. *BMC research notes*, 14, 1–6. <https://doi.org/10.1186/s13104-021-05747-w>
82. Marengo, D., Jungert, T., Iotti, N. O., Settanni, M., Thornberg, R. & Longobardi, C. (2018). Conflictual student–teacher relationship, emotional and behavioral problems, prosocial behavior, and their associations with bullies, victims, and bullies/victims. *Educational Psychology*, 38(9), 1201–1217. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1481199>

83. McGrath, K. F. & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
84. Meggyesné Hosszu T. & Máténé Homoki T. (2015). *A társadalmi érzékenyítés módszertana kisgyermekkorban I. Szegedi Tudományegyetem JGYPK Mentor(h)áló 2.0 program - digitális tananyagok*. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tarsadalmi_erzekenyites_modszertana_kisgyermekkorban/ (2025.05.17.)
85. Moldovan, D. & Bocoş, M. (2021). Resolving Interpersonal Conflicts through Collaboration - an Alternative Way to Facilitate the Social Integration of Students in Primary School. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(1), 1–18. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1Sup1/382>
86. Moldovan, D. & Bocoş, M. (2022). Specific strategies and models in approaching conflicts among primary school students. 9th International Conference Education, Reflection, Development. *European Proceedings of Educational Sciences*.
87. Mukminin, A., Bundu, P. & Anshari, A. (2024). Developing model of the “Kita Bersaudara” to prevent bullying among primary school students. *Journal of Multidisciplinary Academic Business Studies*, 1(2), 187-202. <https://doi.org/10.35912/jomabs.v1i2.1970>
88. Nagy I., Körmendi A. & Pataky N. (2012). A zaklatás és az osztálylégkör kapcsolata. *Magyar Pedagógia*, 112(3), 129–148.
89. Neumark-Sztainer, D., Falkner, N., Story, M., Perry, C, Hannan, P. J. & Mulert, S. (2002). Weight-teasing among adolescents: correlations with weight status and disordered eating behaviors. *International Journal of Obesity*, 26, 123–131. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0801853>
90. Nicolay, P. & Huber, C. (2023). A question of feedback? Studying effects of academic performance and teacher feedback on primary school students' social acceptance in an experimental setting. *Frontiers in Education* 8(1234739), 1–12. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1234739>
91. Ogunleye, B. O. & Bamidele, A. D. (2013). Peer-led guided inquiry as an effective strategy for improving secondary school students' performance and practical skills performance in chemistry. *Journal of Studies in Science and Mathematics Education*, 3(1), 33–46.
92. Ottucsák, M. A. (2021). A magyar mint idegen nyelv lehetséges oktatási modellje általános iskolában – a Dr. Mező Ferenc Általános Iskola magyar mint idegen nyelvi programjának bemutatása. *A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*, 52(22), 52–70.
93. Papp, Z. A. (2021). Roma népeesség és oktatástervezés. *Educatio*, 30(2), 242–259. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.2.5>
94. Pianta, R. C. & Rimm-Kaufman, S. (2006). The social ecology of the transition to school: Classrooms, families, and children. *Blackwell handbook of early childhood development*, 490–507. <https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch24>
95. Pongrácz, K. (2013). Többségi általános iskolások sajátos nevelési igényű gyermekekkel szembeni attitűdjének vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41(3), 197–207. <https://doi.org/10.15476/elte.2017.181>

96. Poulou, M. S. (2009). Classroom Interactions: Teachers' and Students' Perceptions. *Research in Education*, 82, 103–106. <https://doi.org/10.7227/rie.82.9>
97. Pressley, M. G., Wharton-McDonald, R., Allington, R. L., Block, C. C., Morrow, L. M., Tracey, D. H., Baker, K., Brooks, G. W., Cronin, J., Nelson, E. S., & Woo, D. G. (2001). A Study of Effective First-Grade Literacy Instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5, 35–58. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0501_2
98. Reddy, L. A., Fabiano, G. A., Dudek, C. M. & Hsu, L. (2013). Instructional and behavior management practices implemented by elementary general education teachers. *Journal of school psychology*, 51(6), 683–700. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.10.001>
99. Rimm-Kaufman, S. E. & Sandilos, L. E. (2022). *Improving students' relationships with teachers to provide essential supports for learning*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/education-career/k12/relationships> (2025.05.16.)
100. Rodkin, P. C. (2012). Bullying and Children's Peer Relationships, *Colleagues*, 8(2), Article 4.
101. Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W., & King, S. M. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: a self-report measure. *Journal of pediatric psychology*, 11(4), 517–530. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/11.4.517>
102. Rucinski, C. L., Brown, J. L. & Downer, J. T. (2018). Teacher–child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992–1004. <https://doi.org/10.1037/edu0000240>
103. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
104. Sari, R. K. (2021). Teachers' Reinforcement on Students' Behavior in English Teaching Process at the First Grade Students of SDIT Padang Islamic School in Academic Year 2018/2019. *Lesson Journal: Language, Applied Linguistics, and Education Journal*, 5–8. <https://doi.org/10.35134/jlesson.v3i1.2>
105. Schmidt, I. (2014). A magyar közoktatásba belépő migráns tanulók komplex nyelvi szintfelmérése. *THL2*(1), 22–33.
106. Shalini, S. & Muthuchamy, I. (2025). A study on socio-emotional school climate and academic achievement of primary school children of karur district. *The Social Science Review A Multidisciplinary Journal*, 3(2), 278–283. <https://doi.org/10.70096/tssr.250302039>
107. Shechtman, Z. (2006). The Relationship of Life Skills and Classroom Climate to Self-Reported Levels of Victimization. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28, 359–373. <https://doi.org/10.1007/s10447-006-9020-7>
108. Škoda, J., Doulík, P. & Svobodová, J. (2022). Vliv míry agresivity žáků na klima školní třídy. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 1, 19–30. <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.1.19-30>
109. Smith, H. (2017). *The impact of cooperative learning on pupils' peer acceptance and perceptions of peer support*. DAppEdPsy thesis. University of Nottingham.

110. Spivak, A. L. & Farran, D. C. (2012). First-Grade Teacher Behaviors and Children's Prosocial Actions in Classrooms. *Early Education and Development*, 23, 623–639.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2011.566164>
111. Steffgen, G., Recchia, S. & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 300–309.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.12.001>
112. Street, H., Hoppe, D. M., Kingsbury, D. S. & Ma, T. (2004). The Game Factory: Using Cooperative Games to Promote Pro-Social Behaviour among Children. *Australian Journal of Educational and developmental psychology*, 4, 86–96.
113. Sulkowski, M. L. & Simmons, J. (2018). The protective role of teacher–student relationships against peer victimization and psychosocial distress. *Psychology in the Schools*, 55(2), 137–150.
<https://doi.org/10.1002/pits.22086>
114. Suryanto, S. & Brawijaya, A. (2024). Exploring Elementary School English Teachers' Voices in Gaining Students' Attention in Learning. *Journal of English and Education (JEE)*, 1–16.
<https://doi.org/10.20885/jee.v10i1.33714>
115. Svraka, B. (2019). A prevenció fontossága az óvoda és az iskola közötti átmenet időszakában. In Szivák, J. & Csányi, K. (Eds.), *Jó gyakorlatok az óvoda-iskola átmenethez*. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
116. Szabó, D. (2016). Látlelet a pedagógusok befogadó neveléshez-oktatáshoz való hozzáállásáról. *Iskolakultúra*, 26(4), 21–36. <https://doi.org/10.17543/iskkult.2016.4.21>
117. Szabó-Morvai, Á. & Kiss H. J. (2022). Különböznek-e a roma és nem roma diákok nem kognitív képességeikben? *Közgazdasági Szemle*, 69(11), 1433–1456.
<https://doi.org/10.18414/ksz.2022.11.1433>
118. Szekeres Á. (2011). *Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja az általános iskola 4., 5. és 6. osztályában*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
119. Szokolszky, Á. (2020). *A pszichológiai kutatás módszertana*. Osiris Kiadó.
120. Taitz, M. (1996). Discipline, Democracy and Developmentally Appropriate Curriculum: or What Constitutes Effective Classroom Management in the Early Primary Grades.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Discipline%2C-Democracy-and-Developmentally-or-What-Taitz/15d401bebe9e04a0917c37b0787186bde4306c86>
121. Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
122. Thomas, D. E., Bierman, K. L. & Powers, C. J. (2011). The Influence of Classroom Aggression and Classroom Climate on Aggressive-Disruptive Behavior. *Child Development*, 82, 751–757.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01586.x>
123. Thornberg, R., Wegmann, B., Wänström, L., Bjereld, Y. & Hong, J. S. (2022). Associations between Student–Teacher Relationship Quality, Class Climate, and Bullying Roles: A Bayesian Multilevel Multinomial Logit Analysis. *Victims & Offenders*, 17(8), 1196–1223.
<https://doi.org/10.1080/15564886.2022.2051107>

124. Topping, K. J., Thurston, A., McGavock, K. L. & Conlin, N. (2012). Outcomes and process in reading tutoring. *Educational Research*, 54, 239–258. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.710086>
125. Torda, Á. (2004). Az integrált iskoláztatás hatása a gyermek személyiségfejlődésére. In Gordosné Szabó, A. (Ed.), *Gyógyító pedagógia* (pp. 357–368). Medicina Könyvkiadó.
126. Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., Perusse, D. & Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: trajectories and predictors. *The Canadian child and adolescent psychiatry review*, 14(1), 3–9. <https://doi.org/10.1542/peds.114.1.e43>
127. U.S. Department of Education (USDOE) (2023). *Guiding principles: A resource guide for improving school climate and discipline*. <https://www.ed.gov/sites/ed/files/policy/gen/guid/school-discipline/guiding-principles.pdf> (2025.06.29.)
128. Xu, Y. (2015). Examining the effects of adapted peer tutoring on social and language skills of young English language learners. *Early child development and care*, 185, 1587–1600. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1011150>
129. Yu, X., Wang, X., Zheng, H., Zhen, X., Shao, M., Wang, H. & Zhou, X. (2023). Academic achievement is more closely associated with student-peer relationships than with student-parent relationships or student-teacher relationships. *Frontiers in psychology*, 14, 1012701. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1012701>
130. Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71–89. <https://doi.org/10.1080/09243450500113977>
131. Vekety, B., Logemann, H. N. A. & Takacs, Zs. K. (2021). The effect of mindfulness-based interventions on inattentive and hyperactive-impulsive behavior in childhood: A meta-analysis. *International Journal of Behavioral Development*, 45(2), 133–145. <https://doi.org/10.1177/0165025420958192>
132. Voight, A. & Nation, M. (2016). Practices for improving secondary school climate: A systematic review of the research literature. *American Journal of Community Psychology*, 58, 174–191. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12074>
133. Walker, S. & Graham, L. (2021). At risk students and teacher-student relationships: Student characteristics, attitudes to school and classroom climate. *International Journal of Inclusive Education*, 25(8), 896–913. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1588925>
134. Wang, M. T. & Degol, J. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
135. Weare, K. (2018). *The evidence for mindfulness in schools for children and young people. (Mindfulness in Schools Project.)* <https://mindfulnessinschools.org/wp-content/uploads/2018/04/Weare-Evidence-Review-Final.pdf>
136. Welsh, R. O. (2023). Administering discipline: An examination of the factors shaping school discipline practices. *Education and Urban Society*, 56(7), 847–880. <https://doi.org/10.1177/00131245231208170>

137. Winkler, Zs. & Zsolnai, A. (2022). A reziliencia és a szociális-érzelmi tanulás segítése óvodás és általános iskolás korban. *Iskolakultúra*, 32(8–9), 70–85. <https://doi.org/10.17543/iskkult.2015.10.59>
138. Worthy-Pauling, F. (2020). 'There's No Time to Talk because the Evidence is in the Writing': fostering talk in an evidence-driven primary education culture. *FORUM*, 62(1), 41–52.
139. Zamora-Rodríguez, D. R., Morquecho-Sánchez, R., Delgado-Herrada, M. I., Morales-Sánchez, V. & Acosta-González, A. L. (2025). Factores que influyen en el clima organizacional en la educación: una revisión sistemática. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 25(1), 1–13. <https://doi.org/10.6018/cpd.621701>
140. Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M. & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139–152. <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>
141. Zurbriggen, C. L. A., Hofmann, V., Lehofer, M. & Schwab, S. (2021). Social classroom climate and personalised instruction as predictors of students' social participation, *International Journal of Inclusive Education*, 27(11), 1223–1238. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882590>
142. Zsolnai, A. (2022). Kötődés, iskolai és pedagógiai kötődés. *Iskolakultúra*, 32(11), 142–149. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2022.11.142>

Examination of the Socio-Emotional Climate in Lower School Classrooms Based on Teacher Perceptions

The socio-emotional atmosphere in a given classroom encompasses the quality of social and emotional relationships. This study presents an analysis of this phenomenon based on interviews conducted with 53 primary school teachers from first and second grades. The qualitative investigation explored the social components of the classroom climate and teachers' leadership practices, as well as the impact of these factors on the socio-emotional atmosphere. According to the teachers' responses, students willingly participate in cooperative play during breaks and in the afternoons. Furthermore, cooperation among students is developing during lessons, particularly when supported by the teacher using cooperative methods. Discussion circles and ethics classes facilitate students' getting to know each other and strengthen an inclusive atmosphere. However, since homeroom classes have been removed from the curriculum for first and second grades, teachers have less time and fewer opportunities to deepen social relationships. At the same time, teachers indicate the presence of marginalized or socially disengaged children, often due to integration or language barriers. Encouraging prosocial behavior and accepting differences are primary educational goals for the majority of teachers. To manage everyday conflicts, some educators teach specific strategies and frequently intervene to resolve disputes. They employ diverse pedagogical tools to maintain attention and order. The majority of respondents assess the teacher-student relationship as trusting. Overall, it can be concluded that both the quality of social relationships and teachers' leadership practices positively influence the classroom atmosphere in the examined classes.

Keywords: *classroom climate, primary school, first and second grades, socio-emotional atmosphere.*

A jászberényi és zombori tanítóképzők egykori igazgatója, Fiala Endre drámája (1941–1949)

Donáth Péter*

DOI: 10.21549/NTNY.51.2025.4.4

A dokumentatív-elbeszélő módszerrel készült tanulmány dr. Fiala Endre jászberényi megbízott és zombori kinevezett tanító(nő)képző intézeti igazgató sorsát mutatja be 1941-től 1949-ig. Képet ad az igazgató humánus keresztényi elvek vezérelte eredményes és hatékony pedagógiai munkásságáról, történelmi nézeteiről, az emberek közti egyenlőség jegyében folytatott tevékenységéről a két intézetben. Bemutatja Fiala Endre szociálisan érzékeny, önzetlen, példás községi főjegyzői tevékenységét, majd pedig ártatlanul történt meghurcolásának, internálásainak, megveretéseinek körülményeit, végül kartársaival szemben kíméletlen, eredménytelen harcát ismerteti a jászberényi igazgatói állás megszerzéséért, melynek következtében munkásélete hátralévő idejét beosztott képzős, majd általános iskolai tanárként töltötte.

Kulcsszavak: Fiala Endre, jászberényi és zombori tanítóképző, internálás, rehabilitálás, fegyelmi eljárás

Bevezetés

A jászberényi állami tanítóképző intézet fennállásának első hatvan évében az intézetnek kilenc igazgatója volt. Közülük hétnek komoly megpróbáltatásokkal kellett megküzdeniük. Pinkert Zsigmond, Vaczek Béla, Móczár Miklós, dr. Fiala Endre, Árpássy Gyula, dr. Jantsky Béla és Andrási Béla osztályrészüül jutottak ezek a huszadik század nehéz évtizedeiben meglehetősen általános kihívások. Esetük abban egyedülálló, hogy egyetlen más intézetben sem jegyezhetett le a levéltári forrásokban bűvárkodó krónikás ilyen sok igazgatót ért méltánytalanságot.¹ Néhány tanulmányban az ő történeteiket próbáljuk felidézni, a rendelkezésünkre álló információk segítségével (Donáth, 2020, 2025a, 2025b, 2025c; Tóth, 1996; Wirth, 2007). Ebben a dokumentatív elbeszélő módszerrel készült írásunkban dr. Fiala Endre (1905–1972) jászberényi megbízott és zombori kinevezett igazgató drámába illő történetét ajánljuk a Neveléstudomány olvasói figyelmébe.

* Az MTA doktora, professor emeritus, ELTE TÓK Társadalomtudományi Tanszék, donath.peter@tok.elte.hu, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3387-0742>

1. A kutatáshoz nyújtott segítségükért köszönettel tartozom a Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára (MNL OL) főlevéltárosainak, Kalmár Jánosnak és Keresztes Csabának; a Hajdú-Bihar Vármegyei Levéltár (MNL HBML) levéltárosának, Nagy Imrénnek; a Zala Vármegyei Levéltárban (MNL ZML) Káli Csaba igazgatónak és Bakonyi Péter főlevéltárosnak; a Jász-Nagykun-Szolnok Vármegyei Levéltárban (MNL JNSZML) Csöngé Attila igazgatónak és Kovács Renátának; Budapest Főváros Levéltára (BFL) főosztályvezetőjének, Sipos Andrásnak, valamint a zalaegerszegi Deák Ferenc Megyei és Városi Könyvtár könyvtárosának, Szili Erikának.

Fiala Endre a jászberényi tanítóképző közkedvelt tanára, ideiglenesen megbízott igazgatója

Zomborba távozása után a jászberényi intézet 1942–43. évi évkönyvében következőképp jellemezték Fiala Endre munkásságát:

„Tanítóképzői tanulmányait intézetünkben végezte az 1921–1926. években. Tanítóképző-intézeti tanári oklevelének megszerzése után, 1931 szeptemberében került ismét Jászberénybe, most már egykori tanárainak kartársaként. Munkáját mindenkor nagy szeretettel és lelkesedéssel végezte. Szaktárgyain – történelem, magyar nyelv és irodalom – kívül hosszú ideig tanított német nyelvet, testnevelést hegedülést, vezetett sportkört, cserkészcsapatot, s néhány évig tanárelnöke volt az ifjúsági önképzőkörnek. Szolgálatának megkezdésekor tanulóotthoni felügyeletre is beosztották, majd a köztartásvezetői tisztség ellátásával bízták meg. 1941. március 7-től, mint igazgatói teendőkkel ideiglenesen megbízott tanár, másfél esztendeig vezette intézetünket” (Árpássy, 1943, p. 3).



1. kép: Dr. Fiala Endre (1941–1942) (Forrás: Varró, 2017, p. 11)

Az Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campusának 100. évfordulójára kiadott évkönyv róla szóló rövid összefoglalójában onnan átvett fényképe mellett (lásd az 1. képet), az alábbiakat olvashatjuk:

„A harmincas években helyettes tanárként dolgozott az intézetben. Népiskolai tanítói képesítése mellett megszerezte a polgári iskolai tanári címet magyar nyelv és irodalomból, történelemből és testgyakorlásból. A testgyakorlás kivételével megkapta a tanítóképző intézeti tanári oklevelet is az általa oktatott tantárgyakból. Rövid igazgatósága alatt próbálta a háborús terhek alól mentesíteni a képzést. Biztosította a növendékek folyamatos tanulásához szükséges feltételeket” (Varró, 2017, p. 11).

Egyik összefoglalásban sem említik, hogy a jászberényi tanári karban akkor egyedülként doktorátussal rendelkező Fiala Endre 1941 márciusában egy váratlanul kialakult szükséghelyzetben vette át az intézmény ideiglenes irányítását. Az intézetet 1930-tól komolyan fejlesztő, 1937-ben tanügyi főtanácsosi címmel kitüntetett

igazgatóját (Kovács, 1933, p. 1) Móczár Miklóst egy hosszú fegyelmi eljárást megelőző vizsgálat nyomán 1941. március 4-én, súlyos gazdasági szabálytalanságokra hivatkozva, 6000 pengő pillanatnyi hiányt megállapítva² (annak ellenére, hogy azonnal megtérítette) felfüggesztették állásából. Majd a közszolgálatból fegyelmi úton elbocsátották (Donáth 2025b, Moczar, 2006). Móczár Miklós 1950-ben írt önéletrajzában a történeteket „két fiatal, erősen jobboldali tanár” és egy „tolvajgyanús alkalmazott” szövetségének, hamis vádjainak, valamint a szabálytalanul lefolytatott vizsgálat nyomán született „justizmord téves” fegyelmi határozatnak tulajdonította.³ Az 1941-től éveken át húzódó „Móczár-ügy” iratai az országos, a szolnoki és a debreceni levéltárakból egyaránt hiányoznak. Vélhetően az 1956-os levéltári tűzvészben semmisültek meg, így nem tudhatjuk, hogy pontosan miért ítélték el Moczar Miklóst, s azt sem, hogy ki volt a két fiatal „erősen jobboldali tanár”, akikre az igazgató utalt (Donáth 2025b).

Az alábbiakból kitűnik, hogy Fiala Endre szenvedélyesen vágyott a jászberényi igazgatói állásra, így a *cui prodest* elv alapján joggal felmerülhet, hogy gazdálkodási kérdésekben széleskörűen tájékozott „köztartásvezetői” pozíciójában nem volt-e valamilyen szerepe Móczár „lebuktatásában”. Az erre vonatkozó források hiányában ezt kétséget kizáróan sem megerősíteni, sem cáfolni nem tudjuk. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM) tanítóképzői ügyosztályának vezető munkatársai és a debreceni tankerületi főigazgatók a Móczár-ügy kapcsán valamiért úgy vélték, hogy az ideiglenes igazgatósággal megbízott Fiala Endre egy átmeneti időt követően semmiképp sem maradhat vezetőként Jászberényben. A történeteket közlelő utódaik 1945 után úgy vélték, hogy köztartásvezetőként legalábbis tudnia kellett Móczár szabálytalanságairól.⁴ Ám, hogy a korábbi igazgató eltávolításában játszott szerepe, vagy éppen az abból való kimaradása miatt voltak ezen a határozott véleményen, nem tudhatjuk. Közvetett bizonyítékaink inkább az utóbbira utalnak. Fiala Endrét ugyanis Móczár Miklós semmiképp sem tarthatta „erősen jobboldalinak”. Mái olvasható írásai és tanítványainak, kollégáinak véleménye erről tanúskodnak.

A katolikus *Magyar Kultúra* hasábjain 1938-ban megjelent „Történelemszemlélet és katolicizmus” című írásában szomorúan – egyúttal a mélyen katolikus meggyőződésének érzékelhetőségével – konstatálta a történelem iránti érdeklődés megcsappanását:

„Bár az általános érdeklődésnek ez a megcsökkenése már magában is hanyatlás, kulturális visszaesés jele, minthogy annak a tükörnek az eldobását jelenti, amelyből nemzetünk gondolkodásmódja és lelkiélete megismerhető, de a történelemnélküliség, a történetietlen gondolkozás, az ahistorizmus káros következményeire a legmegdöbbentőbb erővel mégis az orosz bolsevizmus mutatott rá. »Pusztítsátok el a történelmet« – hangzott a mai Oroszország megalapítójának, Leninnek a parancsa! S ez az utasítás elárulja, hogy a bolsevizmus a maga legfőbb lelki akadályát a történeti kultúrában látja. Tudja jól, hogy ha a ma élő generáció lelkéből sikerül kitépnie a múltat, akkor olyan anyagot kap kezei közé, amelyet már tetszése szerint formálhat át és használhat fel céljai elérésére. A kommunista világnézetnek s főként a kulturbolsevizmusnak Oroszország határain túli tovább terjedése arra int bennünket, hogy nem szabad közömbösen szemlélnünk, mint csökken egyre jobban korunk történeti érdeklődése. A közönyösség a bol-

2. MNL OL K 502 1937-1944. 10. tétel 408. csomó. Az 1941. március 11-én lezárt átadás-átvételi jegyzőkönyv
3. Magyar Természettudományi Múzeum Könyvtára, Personalia-gyűjtemény: PM/69. Móczár Miklós önéletrajza. (A kézirat rendelkezésre bocsátásáért köszönet illeti Matuszka Angéla könyvtárvezetőt és Gubányi András főigazgatóhelyettesét.)
4. Kiss Sándor debreceni tankerületi főigazgató 1949. április 16-i, biz. 24-5/1949. számú felterjesztésében olvashatjuk: „A jászberényi áll. tanítóképző volt igazgatója: Móczár Miklós az intézetnél különféle szabálytalanságot követett el. Ebben az időben dr. Fiala Endre tanár az intézet köztartásvezetője volt. Feltehető tehát, hogy az igazgató szabálytalanságairól dr. Fiala Endre is tudott, ezért nevezett Zomborba helyeztetett át, ahol a tanítóképző intézet igazgatásával bízott meg.” MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-167.515/1949. 238. doboz.

sevizmus előretörését könnyíti meg, viszont a történeti gondolkozás elmélyítése gátat emel az ázsiai áradattal szemben. A historizmus ápolása tehát egész műveltségünk megvédésével, megőrzésével azonos, s amikor a múltat tanulmányozzuk, akkor egyúttal azzal a világnézettel is harcolunk, mely mindent elsöpréssel, alacsony színvonalú nivellálással fenyeget.

Ily veszélyek között és nagy feladatok elé állítva, rendkívül fontos, hogy történettudományunk megtalálja annak a módját, hogy a történeti érdeklődés megsokszorozódjék és helyes irányban fejlesszessék. Ehhez az első lépés a történetietlen gondolkodást előidéző legközvetlenebb okoknak: ú. m. a károshatású nemzeti illúzióknak és bizonyos tradícióknak a kiküszöbölése. [...]

A 19. századi forradalmi liberális eszmék múltba vetített képének a reális történeti valósághoz éppoly kevés köze van, mint az azt megkonstruáló történetírásnak és történettanításnak az igazságot kereső történettudományhoz. Ennek a komoly tudományos módszerét, törekvéseit, célját megtagadó, a tárgyilagosságot és a történeti tényeket megcsúfoló áltudománynak üzent hadat az egyik nagygyűlésen a magyar katolikus társadalom is, ez ellen szállt harcba az új történeti iskola és nemzeti történetünk minden komoly művelője. Ettől az irányzatos és tudománytalan történet szemlélettől kell megvédenünk a hamis tanításokkal gyakran megfertőzött ifjúságot és az igazság után vágyakozó egész magyar népet. Ezt a feladatot csak a[z általa szellemtörténetinek vélt – D. P.] tiszta tudomány eszközeivel és módszereivel lehet megoldani.⁵ A katolikus egyház és benne a magyar katolicizmus nem fél a való tények, a történeti igazság megismerésétől. Történeti hivatásának teljes tudatában nem folymodhat alantas eszközökhöz. Nincs is szükség külön katolikus történelemre, csak pártatlan, tudományos történelemre” (Fiala, 1938, pp. 142–145).

Megbízott igazgató korában még határozottabban tanújelét adta humánus keresztény álláspontjának: a Magyar Kultúra 1942. április 5-én megjelent számában közölt „Fajtság, magyar nép és nemzet” című írásában, melyben – a faji alapon megszületett harmadik zsidótörvény megjelenése után – egy árva szóval sem utalt a zsidóságra. Sőt, egyebek között leszögezte:

„A „magyar fajnak” fajtörténeti alapon... semmi értelmet sem adhatunk, ez is egy divatos jelszó s csak annyi bizonyos, hogy a magyarság a többi, minden más néptől elütő fajkeveredésű. Ellenben a magyar faj tagadása nem jelenti egyben a magyarság tagadását is. A magyarság lehet más is, nemcsak faj, s nézzük tovább, hogy melyek azok az összetartó eszmék, amelyek a magyarság érdeke, továbbá a közjó és a tudomány szempontjából is helytállóak. [...]

A nemzethez tartozók körét sem származás, sem faj, vallás, nyelv alapján nem tudjuk pontosan meghatározni. [...] Természetes, hogy a vérrokonság, közös faji jellemvonások a nemzeti érzés kialakulását szintén elősegítik, könnyebbé teszik, de emellett ennek a biztosítására a népi nevelés mellett *nemzeti nevelés* is szükséges, hogy a népi különbözőségeket kiegyensúlyozódjanak, a közös nemzeti célok megvalósíthatók legyenek. A nemzetnevelés legfőbb célja tehát, hogy az egy hazában élő, esetleg még fajilag is kevert különböző népeket egymással szemben kölcsönösen megértővé tegye. Ezért kell különlegesen tanulmányoznunk és ápolnunk a népi, tájrajzi sajátosságokat, mint az egységes nemzet értékes változatait, kihangsúlyozva a *kölcsönös egymásrataltságot, közös érdeket, közös múltat a mindenkifelett álló közjó*

5. Fiala Endre a Magyar Szemle Társaság, a jászberényi katolikus egyházközség kulturális bizottságának tagja volt (Móczár, 1939, p. 26).

megvalósításáért. Aki ezekben közreműködik áldozatkészen, szívvel-lélekkel, népi és faji tartozandósága bár-hová is köti, az a magyar nemzetnek teljes értékű tagja.⁶ A legerélyesebb, legátfogóbb és állandó utat ebben is a katolikus Egyház jelöli ki, mert az egyetemes emberiségért van: *soha meg nem szűnik követelni a szociális igazság megvalósítását, mint az egészséges élet biztosítékát, s minden faj, nép és nemzet alapjának: az emberi méltóságnak megbecsülését*” (Fiala, 1942, pp. 104–106. Kiemelés részben tőlem – D. P.).

Mindazonáltal Fiala Endre az intézet általa szerkesztett évkönyvében „Ifjúságunk faji jellemrajza” című írásában – naiv, ám a növendékek egyéni fejlesztésére törekvéséről tanúskodó – kísérletet tett a „fajpszichológia” eredményeinek a nevelésben való felhasználására, hangsúlyozottan minden fajok közötti értékkülönbség nélkül, a zsidóságot itt sem említve:

„Miként az egyes fajoknak, éppen úgy növendékeink csaknem mindegyikének egyaránt vannak fény-és árnyoldalai. Egyik sem sajátíthatja ki magának az emberi értékek egész mértékét, s viszont egyiket sem lehet csak gyarlóságokkal vádolnunk. [...]

Egyébként – mint tudjuk – minden emberi sajátság csaknem valamennyiben megtalálható különböző arányokban. Ezáltal nemcsak a közös emberi fajhoz való testi-lelki kapcsolat él a tudatban, hanem az egymás iránti megbecsülés is, ami az oktató-nevelő munka sikerét, a szellemi értékek, a kultúra fejlődésének folytonosságát elősegíti. A fentiekből korántsem következik az, hogy növendékeinket valamilyen örökölt tényezőkből, mechanikus szabály szerint kialakult adottságoknak tekintjük. *Faji sajátságaikban csak fejlődésre képes és fejlesztésre rá is szoruló hajlamokat látunk, amelyeket nem hagyhatunk figyelmen kívül.* Örökölt hajlamaik lehetőséget jelentek az ő és a mi nevelőmunkánk részére. A hajlamok ugyanis nagyrészt nemcsak önmaguk törekszenek kifejlésre, hanem megvalósulásuk még nagyobb mértékben függ a tudatos, szándékos fejlesztéstől, gyakoroltatástól. Ilyenek pl. a testügyességek, sporttehetségek vagy a szellemi tehetségek, tudományos, művészi képességek” (Fiala, 1941, pp. 14–15).

Ahogy az intézet 1941–1942. évi évkönyvében megfogalmazta:

„Egész oktató-nevelő munkánkban éberem őrködtünk, hogy azt a keresztény nemzeti szellem színezzé, magyar talajon hirdettük és gyakoroltattuk azt a hitet és erkölcsöt, amelyet a kereszténység vall magáénak.⁷ Olyan emberek kialakítása volt a célunk, akik előtt nem ismeretlen, hogy a test a lélek eszköze, akik nem szűnnek meg értelmüket hasznos ismeretekkel, szívüket nemes és emelkedett érzésekkel gazdagítani, összes értékes erőiket harmonikusan kifejleszteni, hogy azokat készségesen és eredményesen alkalmazhassák az élet sok munkát, tömérdek áldozatot igénylő területein. Átvettük a híres német pedagógus jel-

6. Fiala Endre e felfogását a gyakorlatban is érvényesítette. A jászberényi fatelep deportálásból visszatért tulajdonosa Haraszt Pál 1947. február 24-én így nyilatkozott róla: „Cégem a képzőintézetnek hosszú éveken át szállítója volt, mely idő alatt, dacára a zsidóellenes rendelkezéseknek soha nem éreztem velem személyemben, sem cégemmel sem, hogy hátrányban lennénk más, nem zsidó cégekkel. Mindig nyilvános árlejtési ajánlatomnál kizárólag cégem szolidaritását és rátermettségét vette figyelembe. [...] 1942-ben, amikor a zsidótörvények úgyszólván lehetetlenné tették, hogy zsidószármazású céget közszállításra megbízzanak, ő az általam le-adott előnyös ajánlatot ennek dacára is figyelembe vette, és a szállításokra való megbízást minden további nélkül felettes hatóságának felterjesztette. [Privát beszélgetések alapján – D. P.] őt németellenes beállítottságú embernek ismertem meg, aki nem is egy alkalommal bizonygatta előttem a náci német uralom tarthatatlanságát és bekövetkező összeomlását.” MNL OL XIX-I-1-g-F-57055/1947.
MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-74304/1947. 238. d. A VKM 1947. március 4-i kérdéseire írt válaszában Fiala megerősítette a fentiekkel azzal, hogy a tiltó rendelet utáni faáru-szállításokat már a saját pénzéből fizette ki.
7. Az akkori tanügyi előírások a keresztény-nemzeti szellemű nevelést írták elő, Fiala megfogalmazása ezt követi. Az állami képzőkben akkor ez általános gyakorlat volt, ami nem eshetett jól a jászberényi képző akkori egyetlen izraelita vallású tanulójának (Fiala, 1941, p. 50; Fiala, 1942, p. 50).

szavát: Licht, Liebe und Leben.⁸ Mi is napfényt, szeretetet, életet akartunk látni iskolánkban. Szeretettel kívántunk oktatni-nevelni, mert ez a leghatékonyabb és legkeresztényibb. Egész belső életünk, a szellem azt akarta, hogy az iskola legyen olyan Őrhely, ahol ismerik az élet nehézségeit, veszedelmeit s bölcsességgel és türelemmel szerelik fel a rájuk bízott lelkeket a jövő küzdelmeire. Nem csalódtunk, mert mozgást, élnékeséget, derűt észleltünk, örömmel végzett munkát láttunk. Nem idegenkedtünk a kor egyetlen olyan követelményétől sem, amely a nevelés-oktatás szellemével összeegyeztethető. A régi és örök igazságok talaján állva igyekeztünk belevegyülni a modern életbe” (Fiala, 1942, pp. 32–33).

Utóbbit jelenítette meg rövid igazgatósága egyetlen igazán újszerű, a jáászági művelődés szempontjából jelentős – általa is fontosnak tartott – kezdeményezése: az intézetben 1942. január 8-tól március 12-ig tartott első jáászági népfőiskola megszervezése. Ezen a környék falvaiból, tanyavilágából 32, csak hat elemi végzett parasztfiatalt képeztek 10 héten át. Forrásaink szerint a közösségi életre felkészítő népfőiskolai kurzus színvonalas programjával, az előadók közvetlenségével, az általános műveltség és a gazdasági ismeretek helyes irányával elérte a kitűzött célt: érzelem, értelem és akarat harmonikus nevelése által a jellemnevelést⁹ (Fiala, 1942, p. 34; Kiss, 2012; Móczár, 1940; Túróczyné, 1992, pp. 24–26). Ahogy egykori tanítványa, Iványi István megfogalmazta:

„Mint embert, népi származású, igen képzett egyéniségnek, a tanítványaiért minden áldozatra kész, igazi krisztusi szellemben nevelkedett, mélyen gyökerező demokratikus érzelmű pedagógusnak ismertem, akinek már ottani diákkorom idejére eső életében (1932–37) is a lemondás, a munka, a meg nem értés jutott osztályrészül. Mint tanítványa, mindig tisztelője voltam nagy szaktudásának, széles látókörének. Erkölcsi és társadalmi magatartása mindenkor példát adó volt. [...] Az ifjúságot rajongásig szerető magatartásával, tanítványaihoz való állandó közvetlen leereszkedésével (abban az időben ez ott úgyszólván egyedülálló jelenség volt) tanújelét adta demokrácia iránti szeretetének. Nem tudom milyen párti volt. [...] Csak annyit tudok, hogy aki az ifjúságot annyira szerette, megértette és mindig a helyes irányba kalauzolta nehéz útjain, az csak jó ember lehetett és annak ma is jó embernek kell lennie. Szegényebb sorsú diákjait mindig jobban megbecsülte. Meghallgatta bajaikat és ha tudott, orvoslást is talált azokra. Militarista nehezen megdolgozott katonai rangja ellenére sem volt, hiszen állandóan ostromozta a »bokáig egyenruhába süllyedő és orránál tovább nem látó, szűklátókörű aszfaltkoptató lovagtípusokat«, akiknek más és értékesebb becsületük volt, mint a szegény, elhagyott, verejtékes munkájából élő egyszerű munkásembernek. Szavaira sok ifjú találta el a helyes utat, de még több életére példát adó tetteire. Jellemző bizonyítéka ennek az is, hogy minden komoly felkészültségű tanárnak is jutott bőven a gúnynevekből, de nála ez fiatalkora ellenére is elmaradt. Ez is csak azzal magyarázható, hogy eszményi ember példaként lebegett előttünk. [...] Egyet biztosan tudok, ... nem volt a jobboldali politikának a híve.¹⁰

17 egykori diákja így nyilatkozott róla: „A diákjai rajongtak érte, mert benne látták az igazi nevelőt, a jövő és elkövetkező idők magyar pedagógusát. Ezt a meggyőződésünket alátámasztotta magatartásával és szociális ér-

8. Johann Gottfried Herder mottója volt.

9. 1947. február 20-án 17 egykori tanítványa – tévesen – úgy vélte: „1942-ben a népfőiskola megalakítása és szorgalmazása keltette fel az akkori fasiszta VKM akcióját dr. Fiala Endre ellen.” (MNL OL XIX-I-1-g-F-57055/1947.) Erre semmiféle bizonyíték nincs. Ellenben tény, hogy a tanfolyamot az Országos Népi- és Családvédelmi Alap mellett a VKM is anyagilag támogatta (Túróczyné, 1992, p. 26).

10. Iványi István nyilatkozata, 1946. december 17. Összesen kb. 60 egykori diákja véleményét Fialáról 1946-1947-ből lásd: MNL OL XIX-I-1-g-F-57055/1947.

zületével. A szegény és anyagi hiányokkal küzdő tanítójelölteket támogatta nemcsak anyagival, hanem a tulajdonában lévő összes szellemi termékeket is készségesen rendelkezésünkre bocsátotta.”¹¹

Erről számolt be az utóbb jeles neveléstörténészé vált Tóth Gábor is:

„Harmadévtől kezdve a történelmet Fiala Endre tanította. Ő lett az osztályfőnök is. Hamar észrevette, hogy a tárgy különösen érdekelt. Ellátott olyan történelmi forrásanyaggal és irodalommal, aminek később nagy hasznát vettem. A magyar történelmi kútfőket, a bizánci forrásoktól kezdve, végig olvastatta velem. Nagyon sokat jelentett, hogy amikor a könyvet visszaadtam, mindig megbeszélte az anyagot velem. Meg kell azt is jegyeznem, hogy sohasem feleltetett az osztályban, kivéve, ha látogató érkezett. A beszélgetések során, pontosan fel tudta mérni, hogy mit tudok történelemből. Nagyon sokat köszönhetek neki. Abban az időben jelent meg Szekfű Gyula Három nemzedék és ami utána következik című munkájának ötödik kiadása. Ezt a kötetet negyedév végén megkaptam tőle ajándékba. Az anyag nagy hatással volt történelmi nézeteim kialakulására” (Tóth, 2011, p. 726).

A doktori címmel történelemtanárrá lett Végh Joachim úgy vélte:

„Dr. Fiala Endre nevelő egyénisége és szellemi vonala meghatározta szinte egész további életemet. A feudális Magyarország társadalmi züllöttségét, a korrupt, haszonleső és léha Horthy-rendszert nap, mint nap pellengérré állította és gúnyolta. A kardcsörtető, nevetséges magyar operett-militarizmust, a léha tisztikart mindig nevetségessé tette. Hitler Adolfot, Szállásit elmebajosoknak titulálta, Gömböst tehetégtelen svábnak, aki kinevezte magát, mint honvédelmi miniszter tábornoknak és elindította a magyar külpolitikát a végzetes útra. Antal Istvánt, Jászberény akkori képviselőjét, a hírhedt magyar Göbbelst üresfejű csirkefogónak nevezte. Mindezt, de ennél sokkal többet, nyíltan, előttünk IV. és V. éves idősebb hallgatók előtt. Mi így indultunk útnak, magyar tanítói munkásságunkra ilyen útravalót és irányelveket kaptunk. Azt hiszem ez akkor egyetlen és páratlan volt az egész országban. Mi már Jászberényben fogékonyak lettünk a demokráciára.”¹²

Ózváry György – már a kisgazdapárti Független Ifjúság országos főtitkáráként – úgy látta, hogy „Fiala Endre [...] a fajvédő gömbösgyulai maszlagok mellett a korrupció világában a humánumban gyökeredző embert hirdette nekünk és életfelfogásával meg is cselekedte azt.”¹³ Gregor József kántortanító szerint Fiala két éven át „apja helyett apja” volt. Kis Gábor tanító meghatódva vetette papírra:

„Sokfelé jártam iskolában, de olyan történelemtanár előadásait még nem hallottam sehol sem, mint a jászberényi tanítóképzőben Dr. Fiala Endre tanár úr tanítását. Másfél évig voltam fogságban. De, mind katonakoromban, mind pedig fogoly koromban osztálytársaimmal, iskolatársaimmal együtt... számtalanszor emlegettük a jólelkű, igazságos, »Bandi Bácsit«. Csodáltuk történelemtudását. Ha abban az időben csak egyszer is megjelenhetett volna közöttünk, minden bánatunkat, szenvedésünket elfelejtettük volna. [...] Ha író lennék, akkor egy regényben emlékeznék meg szeretett »Bandi Bácsiról«.”¹⁴

11. MNL OL XIX-I-1-g-F-57055/1947. A 17 egykori diák nyilatkozata, 1947. január 24.

12. MNL OL XIX-I-1-g-F-57055/1947. Az akkor már elbocsátott Fiala Endre melletti állásfoglalások gyűjtését kezdeményező a *Kis Újság* „nyílt tér” rovatában 1946. december 15-én kezdeményező Végh Joachim nyilatkozata, 1947. február 15.

13. MNL OL XIX-I-1-g-F-57055/1947. Ózváry György nyilatkozata, 1947. március 15.

14. MNL OL XIX-I-1-g-F-57055/1947. Gregor József 1946. december 22-i, Kis Gábor 1946. december 2-i nyilatkozatai.

Hosszasan folytathatnánk az egykori jászberényi tanítványok visszaemlékezéseinek felidézését, de terjedelmi okból, s az olvasókra tekintettel nem tesszük. A többiek véleményét is tükröző idézett megnyilatkozásokból kitűnik: Fiala Endrét szociálisan érzékeny, keresztény humanizmussal átitatott, a korabeli magyarországi állapotokról gyakran igen kritikus véleményét szókimondóan vállaló, kitűnő szakemberként, hivatásának élő, segítőkész pedagógusként ismerték tanítványai. Kollégája, Vágó Elemér gyakorlóiskolai tanító empatikus, árnyalt képet vázolt Fialáról:

„Mint igazgatót a tanártestület kedvelte, mert mindenkinek munkaterületén teljes szabadságot engedélyezett. Az ifjúság is szerette, sokan mintaképüknek tartották. Az internátusban nagyfokú szabadság uralkodott igazgatósága alatt. Több tekintetben ez túlzásba is ment. A dolgokat általában beavatkozás nélkül engedte a maga útján. Teljes és nyílt állásfoglalástól lehetőleg tartózkodott. Mint ember, kissé különc hírében állt. Gyakran volt csekély dolgok miatt konfliktusa a város hasonló pozíciójú egyéneivel. Egyébként udvarias, tartózkodó. Sokszor ez túlzásba hajlott. Lelkileg igen érzékeny. Gyakran nyomott hangulatú. Könnyen befolyásolható. Mindez egy egyéniségbe olvadva kellemes benyomást kelt. Mindezek mellett jószívűnek ismertem. A súlyosabb időkben gyakran segített sajátjából a rászoruló kartársaknak. Sokat foglalkozott azzal a gondolattal, hogy kolostorba vonul. S ezt a hiedelmet állandóan táplálta másokban kijelentéseivel és vallásos életmódjával. Politikai nézeteit ritkán hangoztatta. A Kossuth-korabeli időknek jó ismerője volt, s mint történelemtanár megvolt a maga külön álláspontja ebben a kérdésben, ami nem egyezett mások véleményével. Az akkori rendszert nem szolgálta ki szolgálai. Bizonyos megszállottsággal ragaszkodott a történelmi tanulmányai során kialakított nézeteihez. Ha beszélt, ritkán lehetett tudni, hogy meggyőződésből vagy kényszerből mondja mondanivalóit. *Ha mindezt egyként tekintem, előttem áll az az ember, aki képzett tanár, jóbarát, különösen a nőkkel szemben elfogult, nyugtalan, néha kötözködő, de akit általában mindenki szeretett.*”¹⁵

Mindezek fényében őszintének tűnnek az intézet 1942–1943. tanévi évkönyvének Fialát búcsúztató sorai:

„Fiala Endre tizenegy éves értékes tanári működését 1942 júliusában azzal jutalmazta meg a Nagyméltóságú Miniszter Úr, hogy az 1942–43. iskolai évtől kezdődően a zombori áll. leánylíceum és tanítónőképző-intézet igazgatójává kinevezte. Jászberényi kartársai, növendékei, ismerősei egyrészt örömmel értesültek Fiala Endre kitüntető megbízatásáról, mely a Délvidék egyik nagymúltú iskolájának élére állította, másrészt sajnálattal vettek tudomást távozásáról. Őszinte lélekkel kívánjuk, hogy új működési területén is azzal a lelkesedéssel, szeretettel és szép eredménnyel végezze fontos nemzetnevelő munkáját, mint jászberényi éveidején” (Árpássy, 1943, p. 3).

Mindazonáltal Fiala Endre csak kényszerűségből fogadta el zombori igazgatói kinevezését. Ő maradni akart Jászberényben, ott állandó igazgatói beosztást nyerni. Erre azonban a „Móczár-ügy miatt” a VKM-ben semmi esélye sem volt. Ezt azonban senki sem közölte vele, ezért azt remélte, hogyha ellenáll az áthelyezésnek, maradhat. Erre utalt, hogy amikor 1941 novemberében felajánlották neki az újvidéki tanítóképző igazgatói állását, azt határozottan visszautasította.¹⁶ Ám ezzel csak fél tanévnyi halasztást nyert: Huszka János ügyosztályfőnök kitartott áthelyezési törekvése mellett, s másodszor már nem volt hajlandó tolerálni Fiala ellenkezését. Egyértelművé tették: akarata ellenére is áthelyezik, s kinevezik a zombori állami tanítónőképző igazgatójává – 1942

15. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-74304/1947. 238. d. Vágó Elemér nyilatkozata, 1947. május 3. (Kiemelés tőlem – D. P.)

16. MNL OL K 502-1937-44-419. cs.-10- 200.251/1941. V. 3. Miután Fiala Endre nem fogadta el a VKM-től az újvidéki állami tanítóképző igazgatóságát, helyette Szilágyi János bajai tanárt nevezték ki oda igazgatónak.

szeptemberében ott kellett kezdenie a tanévet. Ami a külvilág számára a munkája elismerését jelentő előléptetésnek tűnt, Fiala számára nemkívánatos kényszer, mellőzés, száműzetés volt.¹⁷ Vélhetően ezzel magyarázható a jászberényi gimnázium 1942-ben frissen kinevezett igazgatója számára érthetetlen magatartása is. Dr. Lessi Viktor 1947-ben így nyilatkozott erről:

„Dr. Fiala Endrével 1942 augusztus végén ismerkedtem meg s vele talán három-négyízben beszéltem. Személyes ismeretségem alapján a véleményem akkor tüstént olyan formában alakult ki nevezettről, hogy lelkiileg nyugtalan és éppen ezért szavainak súlyával nem számol. Feltűnt ugyanis az, hogy mint újonnan kinevezett zombori igazgató magát az igazgató tisztet olyan színben és formában állította be, hogy azzal szinte gondolkodásba ejtett engem is újonnan elfoglalt állásommal szemben. Értesüléseim szerint a városban örömmel vették Dr. Fiala Endre áthelyezését, mert az 1941-42. tanévben működésével, mint az intézet vezetőjének tevékenységével általában nem voltak megelégedve.¹⁸ Ő maga előttem Jászberényt és a jászberényi intézetet igen alacsonyra értékelve tüntette fel [? – D. P.], noha, mint utóbb megtudtam, már akkor aláírásokat »gyűjtöttek« annak érdekében, hogy ő továbbra is Jászberényben maradjon.”¹⁹

Fiala Endre zombori igazgatóságáról

Fiala Endre új feladatával kapcsolatos fenntartásainak más, komolyabb forrása is volt. 1947 februárjában így írt erről a szerepkonfliktusról a VKM-nek:

„1942 szeptemberében a zombori állami tanítóképzőintézet igazgatójának neveztek ki, s Zomborban működtem 1944. október 8-ig. A kapott utasításoknak (szóbeli és írásbeli rendeletek) megfelelően végre kellett volna hajtanom a zombori intézetből a szerb növendékek »kiirtását«, a szerbek kulturális tönkretételét, az »idegen uralomra emlékeztető« könyvek, felszerelések stb. megsemmisítését. Ezt nem hajtottam végre, hanem még növeltem is az intézeti szerb növendékek létszámát, akik mind végeztek, állásba is helyeztem őket.”²⁰

Néhány héttel később ehhez hozzátette:

„1943 február végén zombori igazgatói állásomról lemondtam és kértem Jászberénybe való visszahelyezésemet tanárként. Akkor ugyanis fegyelmi vizsgálat volt ellenem, mert dr. Steuer György ny. államtitkár

17. Jantsky Béla igazgató 1947. március 7-i meghallgatása során – a kartársaitól hallottak alapján – úgy vélte, hogy Fiala akkori „beadványából a nagymérvű bosszú haragja látszik. [...] Tudomásom szerint annakidején Árpássy Gyula igazgatóval szemben, aki tőle az intézetet átvette, ugyanígy viselkedett. Ennek következtében az intézetben különös események történtek, amire vonatkozólag indokoltnak látnám Árpássy Gyula volt igazgatót is kihallgatni.” A VKM 139971/1946. V. ü. o. sz. március 6-i rendeletére, a debreceni tankerületi főigazgató március 3-i 793/1947. sz. rendeletére Müller István tanügyi segédtitkár kihallgatásokat végzett, akkor nyilatkozott erről. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-74304/1947. 238. d.
18. Erre vonatkozó egyéb forrás nem áll rendelkezésünkre. A Jászberényi Igazolóbizottság és a Kisgazdapárt helyi szervezetének 1945 utáni megnyilatkozásai ennek inkább az ellenkezőjére utalnak. A városi kisgazda pártszervezet ezzel ellentétes tartalmú a város Fiala iránti nagyrabecsülését hangsúlyozó 1947. január 8-i véleményét lásd: MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-57055/1947. 238. d.
19. A VKM 139971/1946. V. ü. o. sz. március 6-i rendeletére, a debreceni tankerületi főigazgató március 3-i 793/1947. sz. rendeletére Müller István tanügyi segédtitkár kihallgatásokat végzett Jászberényben az intézet 1944-45. és 1945.46. évi ügyvitelére, továbbá a Berzátzy volt igazgató ellen emelt vádakkal kapcsolatban. Ennek jegyzőkönyvében olvasható Lessi Viktor nyilatkozata. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-74304/1947. 238. d.
20. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F- 57055/1947. 238. d. Fialának a miniszterelnökhöz írt kérvénye, 1947. február 14. (Kézrel ráírva: 248/1947.)

Gabriella nevű unokahúgát nem voltam hajlandó elkésve felvenni az intézetbe, mert még csak akkor jelentkezett javítóvizsgálatra a IV. polgári iskolai osztályban. Üres hely nem volt. Az Államtitkár Úr azt követelte tőlem, hogy egy szerb növendéknek a helyére vegyem fel, akkor nem lesz semmi zavar.²¹ Olyan éles szóváltás volt köztünk, hogy az Államtitkár Úr rendőrért kiáltott s kénytelen voltam az irodából kiutasítani. A VKM-ben feljelentett és 1943. július 1-jén ezért nem léptem elő a VI. fizetési osztályba. Az 1944. évi fegyelmi már ennek folytatása volt.

Ugyanakkor nem voltam hajlandó a zombori intézetet megalapító Brankovits pátriárkáról készített, nagy történelmi értékű festményt megsemmisíteni. Ezt a képet Palyo Jovanovits,²² a szerbek egyik legnagyobb történelmi festője készítette és a szerbek nemzeti érzékenységét azzal sem sértettem meg, hogy az irodából kidobom. A képet rendbe hozattam és átküldtem a görögkeleti plébániára. A szintén becses történelmi értékű görögkeleti öskönyvet szintén nem égettem el, hanem átadtam a városi könyvtárnak! Mind ezt feljelentés és dr. Balogh Ányos főigazgató úr fenyegető eljárása követte.²³

„A VKM rendelkezése alapján, 1944. június 9-i keltezéssel elrendelte ellenem a fegyelmi vizsgálatot az az indokolással, hogy irodámban angolszász-szerb-kommunista összeesküvés folyik, állandóan szerbekkel barátkozom és a rendelkezések ellenére szerb növendékeket is felvettem az intézetbe (30-at), akiknek minden kedvezményt megadok. [...] A fegyelmi vizsgálatot nem tudták végrehajtani ellenem, mert a helyzet egyre bizonytalanabb lett és főigazgatóm elsőnek futott meg a Délvidékről. Az intézetet teljes felszerelésével együtt sértetlenül adtam át – nem hivatalosan – jugoszláv ismerőseimnek²⁴ – írta évek múltán a miniszterelnöknek Fiala. Majd egy év múlva a Budapesti Népbíróshoz írt „jelentésében” hozzátette: „A VKM-ben lévő eredeti zombori népbírósi iratok tanúsága szerint 1944. március 19., a németek bevonulása utántól rendőri felügyelet alatt álltam.”²⁵

Az említett fegyelmit megelőző vizsgálatot elrendelő dr. Balogh Ányos akkori tankerületi főigazgató a VKM osztályvezető felkérésére így idézte fel a Zomborban történeteket:

„Dr. Fiala Endre ellen 1944 májusában Bogdány Margit zombori állami tanítóképző intézeti tanár súlyos tartalmú feljelentést intézett hozzám, melyben főképpen az igazgató részéről történt személyét sértő súlyos fenyegetés volt a fő vád. Ezzel kapcsolatban a levél egyéb, az iskolavezetését érintő vádak is tartalmazott, amelyek hosszabb idő óta megbeszélés tárgyai voltak hivatalom és a VKM illetékes ügyosztálya között.

21. Családi elfogultsággal és háborús ellenségességgel magyarázható, hogy a magyarországi német kisebbség egyik vezetője Steuer György (1975-1943) ny. államtitkár így lépett fel a szerb kisebbségekkel szemben.
22. Palya Jovanović szerb realista festő (1859–1957), akinek 2009-ben szobrot állítottak Szabadkán (Patyi, 2021).
23. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-74304/1947. 238. d. Fiala fogalmazványa a VKM 1947. február 1-jén kelt 139.971/1946. V. b. ü. o. sz. rendeletére válaszul, 1947. március 4. A minisztériumi munkatársak kiegészítésül feljegyezték: „Az ügy akkori előadója jelentheti, hogy a lemondás nem történt meg. Annyi igaz belőle, hogy Fiala alulírott előadóhoz egy magánlevelet írt, amelyben aziránt érdeklődött, hogyha lemondana a VKM elfogadná-e a lemondását. Előadó – minthogy tisztában volt azzal, hogy ez a levél csak revolverezés – csak annyit válaszolt e levélre, hogy a VKM várja lemondó nyilatkozatát, el is fogadja. Ez azonban soha nem érkezett be a VKM-be. 1947. IV. 21.; 212.787/1943. VII. 2.; Dr Stauer György nyug. államtitkár panasza alapján a jáászberényi járásbíróshoz becsületsértés vétségben jogerős 300 P pénzbírságára való tekintettel, a minisztérium [Fialát] roszszállításban részesítette. (Az akta Hollán titkár úr szobájában elpusztult)”.
24. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F- 57055/1947. 238. d. Fialának a miniszterelnökhöz írt kérvénye, 1947. február 14. (Kézrel ráírva: 248/1947.)
25. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-177.767/1949. 238. d. Fiala Endre Nb. VIII. 2680/1948/1. sz. fogalmazványa a Budapesti Népbíróshoz, 1946. június 21.

Ezek szabálytalanságok, önhatalmú eljárás a kapott rendelkezések végre nem hajtásában, a tanulólét-számnak a megengedettnél nagyobb felduzzasztásában, a VKM által kínált ingyenes és kedvezményes helyek szabálytalan és nem arra jogosítottaknak való kiutalásában és elbírálásában, a tanári testület tagjaival szemben nem mindig tapintatos eljárásában az ügyosztály előtt is ismereteseek voltak. Bár a köztem és az igazgató között lefolyt szóbeli és írásbeli *megbeszélések a helyzet javítását célozták, eredménytelenek maradtak*. Így az a nézet alakult ki már az illetékes ügyosztályban is, hogy kívánatos volna *az igazgató leváltása*.

Ezen előzmények után érkezett Bogdány Margit tanár feljelentése, amelyet előzetes *utasítás kikérése végett az illetékes ügyosztálynak is bemutattam*. Ismét kaptam felhatalmazást arra, hogy a vád tisztázására a fegyelmit megelőző eljárást megindítsam. Ezt 1944. június 9-én foganatosítottam és a vizsgálat lefolytatásával Domokos Sándor tanügyi tanácsost, a kirendeltség polgáriskolai szakelőadóját bíztam meg, akinek higgadt tárgyilagossága, kellő tapasztalata biztosítékot nyújtott arra, hogy a vizsgálat a tárgyi igazságnak meg fog felelni.

Domokos Sándor egyrészt elfoglaltsága, másrészt az akkor folyt osztály- és tanítóképesítő vizsgálatok miatt, nem óhajtván több napot igénybe vevő, az egész tanári testület nyugalma erősen megzavaró, széleskörű kihallgatást igénylő vizsgálattal az oktatás menetét megzavarni, *a vizsgálatot nem folytatta le*. [...]

Bogdány Margit tanár vádpontjai, amelyek egyedül szolgáltak a fegyelmit megelőző eljárás megindítására, ma már előttem ismeretlenek. Domokos Sándor pedig Budapesten bombatámadás áldozata lett. A vád rekonstruálása vagy az idevonatkozó bizalmas irattári anyag²⁶ felkutatása útján volna megejtható, akár pedig Bogdány Margit újbóli kihallgatása útján. [...]

Dr. Fiala Endre politikai irányú tevékenységéről nem volt tudomásom. A végzett szerb származású növendékeket nem ő, hanem én alkalmaztam tanítói állásban az igazgató javaslata alapján, hiszen a tanítói alkalmazás a tankerületi főigazgató hatáskörébe tartozott. Németellenes magatartását azonban igazolhatom, mert bizalmasan ő figyelmeztetett, hogy a Gestapo egy német tannyelvű tanfolyam engedélyezése körül származott bonyodalomból kifolyólag utánam nyomoz, és ajánlotta, hogy egyelőre Zomborba ne menjek.²⁷

A feljelentő(k) motívumairól más képet festett jászberényi forrásokon alapuló tanulmányában Csósz László: „a zombori tanítóképző igazgatóját azért jelentették fel a tantestület tagjai, mert nem volt hajlandó az intézmény nevében zsidó lakásokat és berendezési tárgyakat igényelni nekik” (Csósz, 2017, p. 18). Ha így volt, és más forrásokból tudjuk: Fiala Endre – bár az ortodox szerbekkel kapcsolatban fenntartásai voltak (Fiala, 1943) – a nemzetiségi tanulók felvételével, támogatásával, a szerb kulturális emlékek megsemmisítésével kapcsolatos utasításokat szisztematikusan figyelmen kívül hagyta, már más megvilágításba kerülnek a történetek.

Janson Vilmos szegedi tankerületi főigazgató is másként értékelte Fiala zombori tevékenységét: „az 1942/43. tanév folyamán hivatalos iskolalátogatást végeztem a zombori tanítóképző intézetben. [...] Dr. Fiala

26. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-57055/1947. 238. d. Janson Vilmos szegedi tankerületi főigazgató 2273/1946.47. sz. jelentése a VKM-nek, 1947. április 21. „[...] az újvidéki II. fokú tanügyi kirendeltség vezetője által 1944. június 9-én elrendelt fegyelmit megelőző vizsgálatára vonatkozólag hivatalom irattárában adatok (feljelentés, vádpontok stb.) nincsenek.”

27. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-74304/1947. 238. d. Balogh Ányos nyugalmazott tankerületi főigazgató véleménye Fiala zombori tevékenységéről Huszka János miniszteri tanácsos felkérésére, 1947. május 12.

Endrét mind pedagógiai, mind ügygazgatási vonatkozásban kiváló iskolavezetőnek ismertem meg. A tanári testületben példás összhangot tapasztaltam. Dr. Fiala Endre nemcsak kartársai iránt volt előzékeny és szíves felettes, hanem az ifjúság megértő szívű irányítójának is bizonyult.²⁸ Utóbbi megállapítást igazolják Fiala egykori tanítványainak 1946 végi, 1947 eleji nyilatkozatai is:

- Boda Irén: „Magatartása mindenkor igazságos, emberséges volt, politikai felfogásra, vallási és felekezeti különbségekre való tekintet nélkül. A szegényebb tanulókat mindenkor jóindulattal támogatta, anyagi előnyökhöz segítette. Köztudomás szerint Zomborban léte alatt mindenkor baloldali magatartást tanúsított, emiatt a németek megszállása idején közvetlen tudomásom szerint támadásban volt része.”²⁹
- Starcz Józsa: „Napról-napra tapasztaltuk jó igazgató urunk páratlan odaadását és szeretetét tanítványai iránt. Igazi demokratikus meggyőződése nem ismert kivételt. Nagy megértéssel fordult a más nemzetiségűek iránt.”³⁰
- Jats Edit: „Idegen nemzetiségű növendékek, akik velem jártak Zomborban a tanítóképzőbe, szerbek, ruszinok, jeles és jó eredményeket értek el nála. Azoknak a sorsát mindig szíven viselte. Határozottan a németek ellen foglalt állást és a tanítási idő alatt is sokszor hangoztatta, hogy a magyar hadsereg csak hiába vérzik német érdekekért a Kárpátokon túl.”³¹
- Kúthy Endréné (szül. Szimits Xénia): „Dr. Fiala Endre magatartása a szerb tanítványokkal szemben mindenkor a legfigyelmesebb volt és nemzeti érzésüket soha meg nem sértette. Mindig német és fasiszta-ellenes kijelentéseket tett nyilvánosan is, erről tanúskodott magatartása a történelemórákon. Demokratikus gondolkodású volt faji és felekezeti különbség nélkül.”³²

Fiala mellett tanúskodott a zombori felnőtt társadalom is. 1947 januárjában a legkülönbözőbb társadalmi állású többszázat aláíró nyilatkozta róla:

„Alulírottak a legnagyobb készséggel igazoljuk, hogy Dr. Fiala Endre a zombori tanítóképző és leánylíceum igazgatója itteni tartózkodása alatt szinte páratlanul emberi és demokratikus magatartást tanúsított. Az iskola délszláv növendékeit minden bajukban segítette, szerbbarátságáról és megalkuvás nélküli antifasiszta meggyőződéséről közismert volt.”

Több egykori tanártársa, beosztottja így látta tevékenységét:

„[...] igazgatói ténykedése alatt – 1942 október első napjaitól, egészen 1944. október 10-ig – a jugoszláv-magyar barátság leghívebb apostola volt. Szerb tanártársaival a legbensőbb baráti kapcsolatot tartotta fenn, s azokat mindenfajta hazafiatlan atrocitástól, inszINUÁCIÓTÓL és meghurcoltatástól a leghatározottabban megvédte.

28. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-57055/1947. 238. d. Janson Vilmos szegedi tankerületi főigazgató 100/1946.47. főig. sz. nyilatkozata Fiala zombori tevékenységéről, 1947. február 12. (Kiemelés tőlem – D. P.)

29. A hivatkozott és hasonló tartalmú egykori tanulói megnyilatkozásokat lásd: MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-57055/1947. 238. d.

30. Uo.

31. Uo.

32. Uo.

Legitity Miklós szerb tanárt, mint a tanári kar legidősebb tagját, állandó helyettesül bízta meg, és VI. fizetési osztályba nevezette ki. Drakulics Olga szerb tanárnőt ugyancsak a VI. fizetési osztályba nevezte ki. Az intézet három délszláv altisztjét, akik közül kettő nem bírta jól a magyar nyelvet, nemcsak, hogy el nem bocsájította, hanem még elő is léptette őket és számos alkalommal megmentette őket a katonai munkaszolgálatról.

Dr. Fiala Endre úr a délszláv szülők iránt a legudvariasabb és legkorrektebb magatartást tanúsította,³³ gyermekeiket, amennyiben kellő előképzettségük volt, a tilalom ellenére felvette a növendékek sorába. A növendékekkel, mint igazi pedagógus atyailag bánt. A délszláv növendékeknek megengedte, hogy az órák alatt, amennyiben a magyar nyelven nehezükre esett volna felelni, szerb nyelven kifejezhessék magukat, amit aztán a szerbül tudó magyar növendékek lefordítottak. Szerb növendékeink érdekében, akik a különféle besúgások miatt számtalanszor kaptak idézést a rendőrségre, ő maga személyesen járt el, bizonyította a növendékek kifogástalan magatartását, és így valamennyit megkímélte a meghurcoltatástól. Az ő segítségének köszönhető, hogy Rácits Györgyike és Szuboticski Angyalka Nádálján tanítónői állást kaptak. Tatics Szavának, az altiszt fiának Kiskundorozsmán szerzett állást. A szerb társadalommal szoros kapcsolatot tartott fenn és annak minden kulturális megnyilvánulásán megjelent.

Jugoszláv-magyar baráti ténykedése, továbbá a Zöldi-Grassy féle mézszárlások nyílt elítélése, valamint Magyarországnak a németek által történt megszállása feletti nyílt elkeseredése maga után vonta egynéhány magyar tanárnő alattomos vádaskodását, akik a rendőrségnél és a tankerületi főigazgatóságnál jelentették, amiért is Dr. Balogh Ányos tankerületi főigazgató 1944. június 9-én fegyelmi vizsgálatot indított ellene.

Összegezvén az egészet a legnagyobb készséggel kijelentjük, hogy Dr. Fiala Endre múltjához itt Zomborban semmi szenny nem tapadt. Korrekt, igaz ember volt minden jugoszlávval szemben és most is a gerinces, minden más népet megbecsülő embert és kiváló pedagógust tiszteli benne Zombor társadalmának minden rétege.” – aláírta: Ligetity Sándor, Drakulics Olga, Tatik Pál és Gyurisits Vojin.³⁴

A jászberényi igazolóbizottság és a VKM illetékesei a zombori Magyar Közművelődési Közösség 8/1947. számú hivatalos „Tanúsítványának” tulajdonítottak nagyobb jelentőséget:

„Ezennel tanúsítjuk, hogy dr. Fiala Endre [...] zombori tartózkodása alatt politikai szempontból nemcsak kifogástalan magatartást tanúsított, hanem antifasiszta meggyőződéséről általánosan ismert volt. Nyíltan hirdette demokratikus eszméit és elítélte azokat a kilengéseket, amelyeket nekünk, itteni magyaroknak még sokáig szégyellnünk kell. Dr. Fiala Endre németellenes, az akkori szoldateszkát nyíltan becsmér-

33. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-57055/1947. 238. d. Dr. Boda Vilmos, akkor Zomborban szolgált rendőrfogalmazó, akinek lánya a tanítónőképzőbe járt, 1946. december 27-én így írt erről: „Mint szülő, kinek gyermeke a Dr. Fiala vezetése alatt álló intézetben tanult, gyakran érintkeztem vele hivatalosan és mint magánszemély társaságban is. Így alkalmam volt megismerni úgy a magánéletét, mint azt a működést, melyet hivatali minőségében Zomborban kifejtett. Hivatali eljárásai törvényesek és jóindulatúan igazságosak, segítők, a nép érdekeit képviselők voltak. Az alárendeltekkel úgy hivatalos eljárás során, mint a magánéletben mindenkor közvetlen, barátián megértő, jó magatartást tanúsított. Társaságban liberális gondolkodásáról s fasiszta, németellenes magatartásáról volt ismeretes. Dr. Fiala Endre képezdei igazgató zombori működésében, intézkedéseiben egy demokratikus gondolkodó, az emberi szabadságjogot tisztelő polgár humanus és lojális felfogása dominált.”

34. Az 1947. január 20-21-i zombori nyilatkozatokat lásd: MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-186765/1947. 238. d.

ló és megvető magatartása rendőri felügyelet alá való helyezését vonta maga után.³⁵ Zombori tartózkodása alatt kizárólag szerbekkel és antifasiszta magyarokkal tartott fenn barátságot.³⁶

Tartott mindez 1944. október 8-ig, mikoris akkori tankerületi főigazgatója, dr. Esztergomi Ferenc utasítására – minden személyes tulajdonát, ruháját stb. hátrahagyva a városban – az utolsó magyar vonattal sietve elhagyta Zombort.³⁷

Ideiglenes főjegyzői tevékenysége Zagyvarékaszon

Zagyvarékasra, szülőfalujába utazott özvegy édesanyjához. A faluban közismert volt németellenes beállítottságáról, szociális szemléletéről, s véleményéről, hogy „mihelyt lehet, erősíteni kell a demokratikus pártokat, mert ezek menthetik meg az országot.” A községi főjegyző katonai szolgálatot teljesített, s a falu németek által történő kiűritésekor a községből a tisztviselők elmenekültek. Ezért a községi elöljáróság nevében Fülöp Antal plébános 1944. november 6-án felkérte Fialát a község főjegyzői teendőinek ideiglenes ellátására, nehogy a bevonuló szovjet csapatok vezető nélkül találják a helységet.³⁸ Tevékenységére a község lakói a legnagyobb elismeréssel emlékeztek. Terjedelmi okból a történeteket legjobban összefoglaló dokumentumot – „Zagyvarékas községi elöljáróságának, szociáldemokrata és kigazda pártjainak igazolványát” – ajánljuk olvasóink figyelmébe:

„Igazoljuk, hogy Dr. Fiala Endre [...] a felszabadulás után 1944. november 7-től 1945. február 2-áig Zagyvarékaszon az ideiglenes főjegyzői teendőket a községi elöljáróság kérésére, a legnehezebb viszonyok között vette át. A képviselőtestület és a község itthon maradt emberei ágyútűz közben hívták a község házára, mert a község egész vezetősége elmenekült. Dr. Fiala Endre szülőfaluja iránti kötelesség-érzetből átvette a község vezetését, a felszabadító orosz csapatokat a község bírójával és a tolmáccsal fogadta a község háza kapujában.

A község pénztárában 10 fillért találtak. A gőzmalom felrobbantását megakadályozták. A malmot azonnal községi kezelésbe vették, az orosz hadseregnek és a lakosságnak a lizstellátását így azonnal biztosították. Az így befolyt pénzüsszeget 74.517 P 10 fillért a pénztárkönyv tanúsága szerint segélyképpen kiosztotta a község legszegényebb lakóinak, minden befolyástól mentesen, csak a saját elhatározásából, amit a képviselőtestület is jóváhagyott.

Rendbe szedte a felfordult és elhanyagolt közigazgatást, így biztosította a község demokratikus életének kifejlődését. Megszervezett minden iskolatípust, erre a VKM 55.046/1945. sz. rendelettel felhatalma-

35. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-57055/1947. 238. d. Mizsei Béla nemzetgyűlési képviselő 1947. április 1-jei Ortutay Gyula miniszterhez írt „Pro memoria”-ja szerint Fiala Zomborban „rendőri és Gestapo megfigyelés alatt állt”.

36. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-74304/1947. 238. d. Az 1947. február 17-én kiállított tanúsítvány aláíró: Dr. Losoncz Aurél titkár, járási népbíró, Herceg János elnök, író, városi könyvtáros, Székely József alelnök, nemzetgyűlési képviselő, dr. Würtz Mihály alelnök, ügyvéd, Weigand József vtm. tag, igazgató tanító voltak.

37. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-177.767/1949. 238. d. Fiala Endrének a Budapesti Népbírósághoz írt jelentése.

38. Fülöp Antal plébános és más falusi lakosok vallomásait 1946. április 9-14-e között vették fel a község házában. Fiala ottani tevékenységét igen elismerő véleményüket tartalmazó jegyzőkönyveiket lásd: MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-64739/1946. 238. d.

zást és jóváhagyást kapott.³⁹ Ingyenes tanítást biztosított minden itthon maradt középiskolás és az egész itthoni népiskolás növendékek részére.

Kifizetett valamennyi községben élő nyugdíjast, akik 99%-ban egyszerű vasutas nyugdíjasok voltak. A kormányrendelet értelmében, a fentemlített segélyeken kívül valamennyi községi alkalmazott elmaradt fizetését (községi kisbírók, gulyás, csordás, kanász, csősz, mezőőr stb.) kiutalta, részükre bakancsot, ruhát szerzett.

A községi előljárással együtt rendbe hozták a megrongált házakat. Alsószászberekből és Újszász községből szabályszerű elszámolással, több vagon szenet és tűzifát szerzett a szegény lakosság és a malom részére. A községhezán lévő pénztárkönyv tanúsága szerint a kiosztott segélyeket mind a község legszegényebbjai kapták. Megmentették a Futura raktáraiban volt több vagon búzát, amelyet szintén a község lakói között osztottak ki, szabályszerű elszámolás mellett. Amikor még a községnek nem volt pénze, akkor a sajátjából osztott ki több, mint 2000 pengőt.

A háborús körülmények között megsebesülteket részben a szolnoki, részben a jászberényi kórházban helyezte el (pl. Varga Béláné, Fodor Jánosné), gyógyíttatásukra segélyt utalt ki.⁴⁰ Ezek valamennyien életben maradtak. A község részére orvost szerzett. A község előljárása és a lakosság akkor benne látta a község megmentőjét. Mindezekre megkapta Szolnok vármegye főispánjának hivatalos jóváhagyását, valamint felhatalmazást minden további szociális munkára. A község a környék falvai között a legjobb viszonyok között élhetett.⁴¹

Mikor a községben ismertté vált az Ideiglenes Nemzeti Kormány 19/1945. M. E. számú rendelete „a közigazgatás ideiglenes rendezéséről”, melyben utasítás szerepelt a nemzeti bizottságok és demokratikus pártok szerepéről a közigazgatás újjászervezésében,⁴² Fiala Endre annak megfelelően járt el. A községi kisgazdapárti szervezet elnöke, Molnár István szerint:

„amikor a Magyar Közlönyben megjelent, hogy meg kell alakítani a demokratikus pártokat, akkor nevezett magához hívatott és utasított arra, hogy alakítsam meg a Kisgazdapártot és a többi pártokkal együtt a nemzeti bizottságot, valamint a szakszervezeteket. Pártunk és a többi párt munkáját mindenben segí-

39. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-64739/1946. 238. d. Fiala 1945. január 2-án Debrecenben felkereste az Ideiglenes Nemzeti Kormány kultuszminiszterét, Teleki Gézá, aki a rendkívüli viszonyokra tekintettel a községi középiskolai tanfolyami és egyéb hasonló kezdeményezésekre engedélyt adott. Így szerveződhetett meg 80 középiskolással a községben a középiskolai tanfolyam, melyért a szülők 1945. január 28-án meleg hangú levélben mondtak köszönetet: „Alulírottak a szívünk mélyéből jövő hálával köszönjük meg Önnek azt a fáradozását, amellyel felkarolta és ma is aktívan szíven viseli középiskolás gyermekeinknek nevelésének ügyét. Kérgeskezű és barázdált arcú magyar szülők köszönjük.”

40. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-64739/1946. 238. d. Fodor János gazdálkodó 1946 áprilisában hozzászövegezte: „Velem megtörtént, hogy a feleségemet, aki nagyon súlyos beteg lett, nem tudtam orvosi kezelésben részesíteni, akkor nevezett saját pénzéből segített ki és lehetővé tette, hogy feleségem a jászberényi kórházba szállíttassam.”

41. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-186765/1947. 238. d. Zagyvarékas községi előljárásságának, szociáldemokrata és kisgazdapártjainak igazolványa Fiala ottani tevékenységéről, 1947. március 31.

42. Az Ideiglenes Nemzeti Kormány 1945. január 4-én kiadott 14/1945. sz. M. E. rendeletében olvashatjuk: „Az újjáalakítás végrehajtásánál a következő irányelveket kell szem előtt tartani: A nemzeti bizottságok, mint a demokratikus pártok helyi szövetségei, politikai szervek, tehát maguk ne illeszkedjenek be a közigazgatás szervezetébe. Ellenben a nemzeti bizottságokon keresztül kell újjáalakítani az önkormányzati testületeket oly módon, hogy abban minden demokratikus párt ezek híján, illetve, ahol csak egyes pártok alakultak meg, kiegészítésül a szakszervezeteken és egyéb társadalmi és érdekképviselői szervezeteiken keresztül a társadalom minden rétege választás nélkül is arányos képviselést nyerjen.”

tette és azon fáradozott, hogy az egyetértés a koalíció a legmesszebbmenőkig meglegyen a demokratikus pártok között.”⁴³

Internálótáborok és vágyvezérelt fikciója rabjaként

A politikai önkény és a rendőri szakmaiatlanság áldozataként

Utóbbi tanúságtétel azért jelentős történetünk szempontjából, mert 1945 januárjában idegen kommunista pártszervezők jelentek meg a községben s meglehetősen erőszakos, az érvényes jogszabályokat figyelmen kívül hagyó párt-, földmunkás szakszervezeti- és gyűlésszervezésbe kezdtek.⁴⁴ A községi előljárókat viszont köztették az éppen érvényes jogszabályok, előírások. Ezt a türelmetlen szervezők akadályozásnak érezték, erről pártszervezeteiken keresztül értesíthették a belügyi hatóságokat. Bizonyára ennek következménye volt, hogy 1945. február 2-án orosz egyenruhát viselő idegenek letartóztatták a község által tisztelt ideiglenes főjegyzőt. Fiala Endre még 1948. június 21-én is úgy vélte: „a környék több főjegyzőjével együtt engem is bevettek az abonyi, ill. kecskeméti internálótáborba, mert azt hitték, hogy én vagyok a régi főjegyző, és nevem miatt Fiala Ferencsel tévesztettek össze.”⁴⁵

Valójában nem erről volt szó. A VKM többszöri megkeresésére a kecskeméti „Főkapitányság politikai rendészeti osztálya 1946. június 26-án kelt 564/3-1946. pol. számú átiratában közölte, [...] hogy nevezett azért állt rendőri őrizet alatt, mert mint zagyvarékaszi ideiglenes főjegyző népellenes magatartást tanúsított és a demokratikus pártok működését akadályozta és zavarta.”⁴⁶ Erről azonban nem tájékoztatták az ártatlanul 1945. február 2-től május 31-ig, majd 1946. március 29-től szeptember 15-ig letartóztatásban, illetve – tudomására hozott szabályos internálási határozat nélkül – fogságban tartott, kétszer is súlyosan bántalmazott Fiala Endrét, akit éppen e valótlan vád miatt 1946. július 29-én B-listáztak, a községszolgálatból is elbocsátottak, méghozzá minden az addigi szolgálata alapján neki járó „ellátási igény kizárásával”.⁴⁷

Az évekig húzóódó, az igazgatóra nézve tragikus ügy nyomozati iratait eddig egyik levéltárban sem találtuk meg – vélhetően megsemmisítették azokat. Így csak a VKM anyagaiban fennmaradt 1947. július 14-i összefoglaló jelentésre támaszkodhatunk, melyben Kraici Kálmán rendőr alezredes – a korabeli állapotokat szomorú megvilágításba helyező – átiratában foglalta össze:

„Tárgyban nevezett Zagyvarékasról való elhurcoltatása 1945. február 2-án történt, hogy minek az alapján az a kecskeméti körzet szemlélője által megküldött iratokból nem tűnik ki, de egyáltalán nincs is olyan jegyzőkönyv ellene felvéve, amelynek alapján ez indokolttá vált volna. Ugyanis tárgyban nevezett ellen felvett terhelő tanúvallomási jegyzőkönyvek mind 1945. február 15-i keltezéssel lettek felvéve.

43. Molnár István a FKGP községi szervezete elnökének 1947. áprilisi tanúvallomását erről lásd: MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-64739/1946. 238. d.

44. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F- 57055/1947. 238. d. A Független Kisgazda, Földmunkás és Polgári Párt szegedi szervezetének elnöke és titkára dr. Pálffy György főispánnak, az utóbbi megjegyzésével a miniszterelnök felé Fiala ügyében, 1947. február 22.

45. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-177.767/1949. 238. d. Fiala jelentése a Budapesti Népbíróságnak, 1948. június 21. Már 1947. március 21-én ezt írta a VKM-nek: „Hogy internálásomnak és szolgálatból való elbocsátásomnak az oka a zagyvarékaszi magatartásom nem lehet, az nyilvánvaló, hiszen vádat sem adtak be ellenem, nem is adhattak, mert a község megmentője voltam. Mindez csak látszólagos, némiképp papíron szereplő ok.” MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-57055/1947. 238. d.

46. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-74304/1947. 238. d. A VKM 74.304/1947 V. 1. sz. feljegyzése, 1947. május 19.

47. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-74304/1947. 238. d. A VKM 82. számú létszámcsökkentő bizottságának határozata. Erről és illetményei folyósításának megszüntetéséről Fialát 1946. szeptember 5-én vagy október 16-án [?] értesítették. Lásd: MNL OL XIX.I 1-g-57-3-L-99868-1946. 142. d.; MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F- 57055/1947. 238. d.

1945. február 15-én felvett jegyzőkönyv szerint dr. Fiala Endre községi ideiglenes főjegyző a Kommunista Párt helyi szervezete február 2-ára hirdetett népgyűlését minden eszközzel meg akarta akadályozni. Ezen téves állítást a lefolytatott pótnyomozás, valamint a birtokában lévő és az akkori időben a járási Főszolgabíróságnak 3115/944. kig. számú »Politikai pártok szervezkedése« tárgyú átiratával melyet nem is dr. Fiala Endre hanem dr. Borvendég János h. főjegyző írt, dönti meg. [...] Szövegét az alábbiakban közlöm:

»Tudomására jutott a községi elöljáróságnak, hogy a zagyvarékaszi Földmunkások Szabad Szakszervezete és a Kommunista Párt helyi tagozata f. évi február 2-án műsorral egybekötött táncestélyt rendez. Az összejövetelre engedélyt nem kért, illetve az esetleg kapott engedélyt tudomásulvétel és ellenőrzés végett be nem mutatta. Legjobb tudomásunk szerint az 1. sz. orosz hadparancs gyűléstilalmat rendelt el. Ezért kérjük a Főszolgabíró urat, hogy bennünket ezügyben tájékoztatni és a kellő utasítást mind részünkre, mind pedig az összejövetelt rendező Pártok részére megadni szíveskedjék. A fennálló jogszabályok értelmében előadás tartása különben is főszolgabírói engedélyhez van kötve. Zagyvarékas, 1945. január 30. dr. Borvendég János sk. főjegyző h.«

Ezek szerint bebizonyosodott, hogy a községi elöljáró, név szerint *dr. Fiala Endre* id. főjegyző az akkori rendeleteknek megfelelően járt el, mert az 1. sz. orosz hadparancs gyűléstilalmat rendelt el, és nem saját elhatározásából, hanem *felsőbb utasításra cselekedett*. Amikor az abonyi főjegyző a népgyűlés megtartására az engedélyt megadta, a február 2-ára kért népgyűlést meg is tartották és utasította a községi kisbíró február 2-án megtartandó kommunista népgyűlés kidobolására.

A másik terhelő jegyzőkönyv szerint Borsányi György, Polonyi János és Mészáros József Nemzeti Bizottsági tagokkal megjelent a község házában és felkérték dr. Fiala Endre id. főjegyzőt a Nemzeti Bizottság elismerésére. Mivel ez a fogalom, hogy Nemzeti Bizottság ismeretlen volt, és a régi törvények és rendeletek hatályon kívül nem voltak helyezve, így a főjegyző tiltakozása indokoltnak látszik. Azonban a tárgyban nevezettnek 8/1945. kig. sz. Főispán Úrhoz címzett átirata bizonyítja, hogy 1945. január 8-án már tájékoztatást kért a Nemzeti Bizottság mikénti felállításának módzatairól, hatásköréről, valamint feladatairól. A terhelő jegyzőkönyv szerint a törvényesen megalakult Nemzeti Bizottság csak 1945. február 2. óta áll fenn és ennek működését, valamint egyetlenegy párt működését sem akadályozta. Másolatban közlöm a zagyvarékaszi Nemzeti Bizottság igazolványát.

»A zagyvarékaszi Nemzeti Bizottság nevében hivatalosan igazoljuk, hogy dr. Fiala Endre [...] ellen, amióta fennáll, 1945. február 2. óta semmiféle feljelentés nem tett és a Zagyvarékaszon működő pártok (Független Kisgazdapárt, Magyar Kommunista, Szociáldemokrata és Nemzeti Parasztpárt) sem tett ellene kifogást.

A zagyvarékaszi Nemzeti Bizottság hivatalosan igazolja, hogy dr. Fiala Endre a nyilas pártnak tagja nem volt, semmiféle népellenes és demokráciaellenes cselekményben nem vett részt és 1944 őszén németellenes érzelmeinek több ízben adott kifejezést, amikor még a németek itt voltak. [...] 1947. március 31.«

Tárgyban nevezettnek további meghurcoltatására vonatkozólag a megküldött iratok alapján az alábbi felvilágosítást adom.

A kecskeméti kapitányság által kiadott körözés tévedésen alapulhatott, mert amikor Abonyból neveztet a kecskeméti internálótáborba átszállították Banó Mihály r. alezredes az akkori rendőrfőkapitány 1945. május 31-én reggel a jászberényi igazolóbizottság megkeresésére szabadlábra helyezte, ezen intézkedéséről a helybeli internálótábor parancsnokságot nem értesítette. A megfelelő szaktudás hiány is elősegítette ezen téves körözés elrendelését. Ugyanis a fennálló jogszabályok értelmében internálótáborban csak internálási véghatározattal lehet közigazgatási eljárás alá vontat helyezni. Jelen esetben az internálási véghatározat 1945. július 14-én kelt, viszont az iratokból nem tűnik ki, hogy ezen internálási véghatározatot tárgyban nevezett megkapta, és az sem tűnik ki, hogy az internálótábor nevezettét állományba vette-e, vagy sem. Az internálótáborból való megszökés ténye, hogy az hogyan és miképpen történt, nincs jegyzőkönyvezve, s az iratokban ellentétes jelentések vannak, mert egyik jelentés szerint internálása után néhány napra, a másik jelentés szerint október közepén szökött meg az internálótáborból tárgyban nevezett, s ugyancsak októberben rendeltetett el nevezett ellen a körözés. Az idő rövidségére való tekintettel nem tudtam átíratban megkeresni a kecskeméti kapitányságot arra vonatkozólag, hogyha július 14-én hozott internálási határozatot, és rá néhány napra az őrizet alá vont megszökik, miért csak októberben rendeli el nevezett körözését. *Az sem tűnik ki az iratokból, hogy minek az alapján volt tárgyban nevezett február 2-től néhány napi megszakitással az abonyi járási kapitányság őrizetében egészen május 30-ig.*

Mindezekkel szemben dr. Fiala Endre közigazgatási eljárás alá vont Bánó Mihály szóbeli szabadon bocsátása után, azon helyeken, ahol tartózkodott mindenütt szabályszerű bejelentőlappal az illetékes rendőrkapitányságon bejelentette magát. Ha nevezett tényleg szökésben állt volna, úgy magát sehol be nem jelenti.

Mindezektől függetlenül a kecskeméti politikai rendészeti osztály, feltehető, hogy megfelelő bizonyítékok hiányában az iratokat a népbíróhoz sem tette át letárgyalás végett.

*A Magyar Belügyminiszter Úr 1946. szeptember 16-án kelt 37272/1946. IV. sz. véghatározatával nevezettnek internálását rendőri felügyelet alá helyezés mellőzésével megszüntette. Még a rendőri felügyelet alá helyezését sem kívánta további ellenőrzés és megfigyelés céljából. Márpedig, ha nevezett tényleg demokráciaellenes magatartást tanúsított, a rendőri felügyelet alá helyezése elengedhetlenné vált volna.*⁴⁸

Fiala Endre tehát politikai-rendészeti önkény és rendőri szakmatlanság miatt volt internálótáborokban, börtönökben nagyjából 9 és fél hónapon át. Utólagos beszámolóí szerint előbb 1945-ben, majd 1946-ban súlyosan bántalmazva vallatták – talán éppen azért, hogy ürügyet találjanak a fogvatartására. Az első bántalmazásnak számára súlyos következményei voltak: 1945. május 31-i szabadulása után egészen szeptemberig folyamatos orvosi kezelés alatt állt, mozgásában korlátozott volt. „Miután Zagyvarékasról egyetlen vádat sem adtak be ellenem annakidején, az internálás véghatározatát egyik esetben sem láttam, azt velem nem közölték és alá sem iratták, s mégis 4 és 5,5 hónapot töltöttem internálótáborban, kétszer félholtra vertek, balkarom elrepedt, ballábam csaknem amputálni kellett, állásomat elveszítettem” – írta 1947. május 29-én a VKM-nek.⁴⁹

48. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-107558/1947. 238. d. Kraici Kálmán r. alezredes, körzeti szemlélő 2096/3.ksz-1947. sz. alatt kelt válasza a szolnoki rendőrkapitányságról a VKM 88550/1947. v. 2. ü. o. sz. megkeresésére dr. Fiala Endre rehabilitálásának ügyében, 1947. július 14. (Kiemelések tőlem – D. P.)

49. MNL OL P 2076. 5. d. 2240/1947. Fialának az Ortutay Gyula miniszterhez írt feljegyzése, 1947. május 29.

Helyzete azonban az idézett rendőrségi beszámoló VKM-be érkezése után sem rendeződhetett gyorsan, hiszen az illetékesek jogilag nehezen megoldható helyzetbe kerültek. A B-listázások során az internáltak elbocsátását különösen demokratikus pártellenesség és népellenes tevékenység vádja esetén magától értetődőnek tartották, ennek megfelelően döntöttek Fiala elbocsátásáról. Ám az ilyen, a rendőrség által is elismert téves eljárást követő jogorvoslati lehetőség nem állt rendelkezésre. Ezért, a VKM 1948. január 27-i minisztertanácsi ülés elé terjesztette Fiala Endre rehabilitálásának ügyét:

„Tisztelettel kérem a Minisztertanácsot szíveskedjék a 9590/1945. M. E. és a 750/1947. M. E. sz. rendeletekben foglaltaknak megfelelően dr. Fiala Endre volt állami tanítóképző intézeti igazgatót a 9810/1947. Korm. sz. rendelet 12. fizetési fokozatának megfelelő illetményekkel a tényleges közszolgálatba, mint állami tanítóképző intézeti igazgatót, visszahelyezni. [... hiszen] a szolnoki államrendőrség kapitánysága igazolta, hogy dr. Fiala Endre felszabadulás utáni meghurcoltatása és internálása tévedésen alapult és az ezzel kapcsolatos intézkedéseket egyes közegek szaktudásának hiánya is elősegítette. Az ezzel kapcsolatosan dr. Fiala Endrét ért hátrány megszüntetése a 9590/1945. M. E. sz. r. 8.§ (2) bekezdésében és a 75/1947. M. E. rendelet 4.§-ában foglaltaknak megfelelően indokolt, mert tisztán az internálás tényén nyugvó létszámcsökkentő határozat a vádak ismerete nélkül nem is lett volna meghozható.”

A miniszteri javaslatot az alapos indokolás ellenére sem fogadták el – Ries István igazságügyminiszter hozzászólásában ugyanis közölte: „Sem a 9500-as, sem a 11.000/1946. M. E. sz. rendelet nem ad módot arra, hogy a tévedésből bélistára helyezettek rehabilitálhatók. Az 5000-es rendelet pedig egyenesen kizár minden további eljárást, tehát véleménye szerint nincs mód rá, hogy itt ebben az ügyben határozatot hozzunk.”⁵⁰ Mire Bojta Béla miniszterelnökségi államtitkár úgy vélte, hogy „esetleg úgy megoldható a kérdés, hogy a miniszterelnök legfőbb felügyeleti hatáskörében a minisztertanács hozzájárulásával megsemmisíti a B-lista határozatot, mert tévedésen alapult a B-listázás.”⁵¹ A Minisztertanács ezt a megoldást javasolta a VKM-nek s a miniszterelnöknek. Majd újabb előterjesztések alapján – Fiala első letartóztatása után több mint 3 évvel – 1948. április 20-án értesítették a VKM-et a 23.433/1948. M. E. sz. határozat megszületéséről: „A határozatot felülvizsgáltam és annak eredményeként a VKM úrral egyetértve a 11000/1948. M. E. sz. rendelet alapján megsemmisíttem. [...] Dr. Bojta Béla államtitkár.”⁵²

Meghurcoltatásának és vágyvezérelt fikciója hajszolásának következményei

Fiala Endre 1941–1942-ben még tisztában volt azzal, hogy a jászberényi képzőnek ő „köztartásvezetője, igazgatói teendőkkel ideiglenesen megbízott tanára”. Ezt – a maga szerénységével – minden módon jelezte: még a tanévi intézeti értesítőjében is a tanári testület tagjait bemutató táblázat negyedik helyén szerepeltette önmagát – nem az intézetvezetőket megillető első helyen (Fiala, 1942, p. 38). Ám tevékenysége révén – joggal – úgy érezhette, hogy vezetőként sikeres munkát végzett, így méltóvá vált az igazgatói megbízásra az intézetben. A VKM illetékesei – a „Móczár-ügy” miatt – úgy ítélték meg, hogy vezetőként Fiala csak átmenetileg maradhat a jászberényi intézet élén, célszerű oda külső embert helyezni. Ennek okát nem közölték az érintettel, ezért amikor Árpássy Gyulát helyezték az intézet élére, azt személyes sértésként fogta fel, és annak tulajdonította, hogy

50. MNL OL XIX-A-83-a-00-19480127-1. Dr. Fiala Endre volt állami tanítóképző intézeti igazgató rehabilitálása és állásába való visszahelyezése; vita a miniszterek között a B-listázás elvi kérdéseiről, 1948. január 27.

51. Uo.

52. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-161.933/1948. 238. d. A Miniszterelnökség 23.433/1948. M. E. sz. határozata.

ő nem rendelkezett megfelelő kapcsolatokkal a minisztériumban. Hat év múltán is úgy vélte: „1942 szeptemberében a zombori áll. tanítóképző intézet igazgatója lettem, noha szóval és írásban mindent elkövettem, hogy ne kelljen Zomborba mennem. Kiderült, hogy [nem] a tanügy érdeke kívánta ezt, hanem jászberényi tanítóképző intézeti igazgatói állásomat egy protekciós egyénnek kellett átadnom, akit 1945. június 25-én az Igazolóbizottság Jászberényben vezetőállásra alkalmatlannak minősített és áthelyezésre ítelt.”⁵³

A történetek ilyen ábrázolása hű képet ad Fiala Endre azon fikciójáról, miszerint neki Jászberényben igazgatói állása volt, melyet protekciós illetéktelenek eloroztak előle. A méltatlan meghurcolása után még inkább úgy vélte: harcolnia kell a – szerinte – őt megillető állás visszaszerzéséért. A VKM illetékesei hiába közölték vele, hogy ő soha nem volt a jászberényi igazgatói állás birtokában, hiszen csak Móczár Miklós fegyelmi eljárásának idejére kérték fel őt tanárként átmeneti vezetői szerepre⁵⁴ (és nem oda, hanem Zomborba nevezték ki igazgatónak), 1949-ig kitarzott amellet, hogy részéről „erkölcsi lehetetlenség volna” bármilyen más állást elvállalni.⁵⁵ S ennek jegyében cselekedett.

Már 1945 tavaszán, az internálótáborból – diák küldöttje útján – kérte a VKM-et, hogy ne internálása színhelyén, Abonyban, hanem Jászberényben kerülhessen igazolóbizottság elé. E kérését – a VKM 4924/1945. sz. leiratával – teljesítették,⁵⁶ így a jászberényi igazolóbizottság kikérte őt az internálásból, és a kecskeméti főkapitány 1945. május 31-én szabadlábra helyezte Fialát.

Miután kiderült, hogy a verések következtében megsérült bal lábának kezelése rendszeres orvosi/ápolói segítséget igényel a berényi kórház szakrendelésén, június 4-étől az intézetet átmenetileg irányító Berzátzy László igazgatóhelyettes családjánál kért és kapott szállást körülbelül 9 héten át.⁵⁷ Ott a kezelés mellett módjában állt követni a képzőben történeteket és kapcsolatba lépni az igazolóbizottság tagjaival, s elhitheti velük, hogy immár igazgatóként rövidesen újra ő lesz a jászberényi intézet irányítója.

A bizottság 1945. június 25-én tárgyalta Árpássy Gyula és Fiala Endre ügyét. A „gyütt-ment” Árpássyt a VKM igazolóbizottságának 1946. április 8-i határozata szerint méltatlanul – arra hivatkozva, hogy 1944. november 4-i távozásakor nehéz helyzetében magára hagyta az intézetet, amikor családjához Budapestre ment – áthelyezéssel, vezetői állásra alkalmasként igazolták (Donáth, 2025a, pp. 96–107). Ellenben Fiala Endrét – a zombori tevékenységének tisztázásáig ideiglenesen – igazolták. Ő utóbb úgy érvelt, hogy mint „a jászberényi tanítóképző igazgatóját” igazolták, ugyanakkor ennek a bizottsági jegyzőkönyvben nincs nyoma (lásd a 2. képet) – abban Fiala beosztás nélkül szerepel.

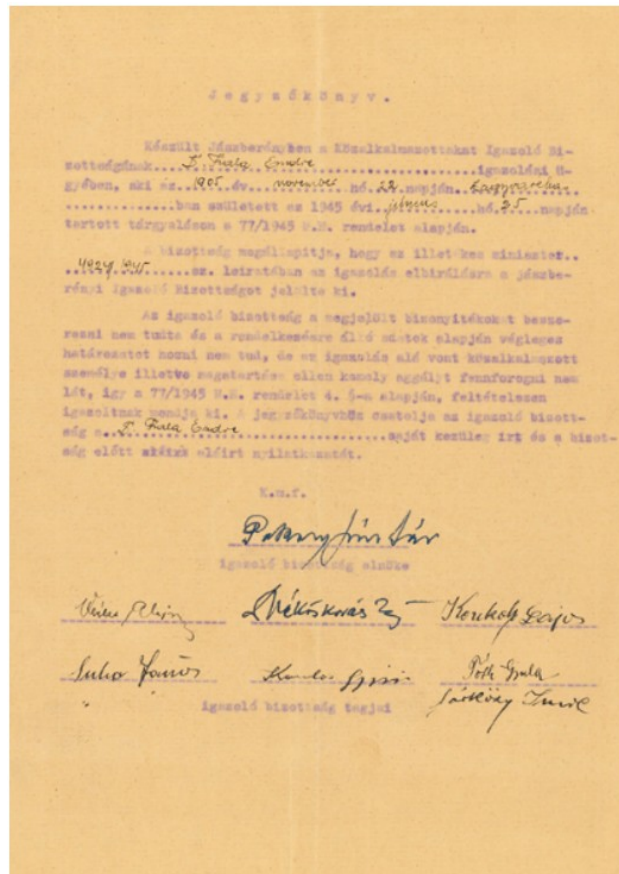
53. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-177.767/1949. 238. d. Fiala Endre irománya a Budapesti Népbíróságnak, 1948. június 21.

54. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-179597/1947. 238. d. Rozsondai Zoltán ügyosztályvezető 1948. április 5-i a miniszter számára készült feljegyzésében olvashatjuk: „Dr. Fiala Endre kéri a jászberényi áll. tkint.-i »igazgatói állásába« való sürgős visszahelyezését, mert »félmegoldásba erkölcsi lehetetlenség lenne belemennem«. Dr. Fiala Endre sohasem volt a jászberényi intézet igazgatója, csupán helyettesként vezette az intézet ügyeit akkor, amikor az intézet volt igazgatója, Móczár Miklós ellen súlyos fegyelmi eljárást folytattak le. A fegyelmi vizsgálat tapasztalatai alapján azonban nem bízták meg az intézet végleges vezetésével, hanem mindenképpen kívánatosnak látszott másik intézet tanárára bízni az igazgatást.”

55. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-179597/1947. 238. d. Fiala feljegyzése a VKM-nek, 1948. március 31. „Félmegoldásba erkölcsi lehetetlenség belemennem, tisztelettel kérem tehát a jászberényi áll. tanítóképző intézeti igazgatói állásomba való sürgős visszahelyezésemet, mert én dolgozni akarok, s 1946 november havi első felterjesztésemnek is az volt a célja, hogy az intézetet minden erkölcsi fertőtől megóvjam.”

56. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-74304/1947. 238. d. A Fiala kérését a VKM-be továbbító Kovács István V. éves növendék nyilatkozata, 1947. március 7.

57. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-74304/1947. 238. d. Berzátzy László meghallgatásának jegyzőkönyve, 1947. március 6.



2. kép: A Jászberényi Igazolóbizottság 1945. június 25-i ülésének jegyzőkönyve⁵⁸

Mindazonáltal tény: jászberényi ismertségének, kapcsolatainak és a meghurcoltatása, valamint a bicegése révén látható sérülései miatt vele kapcsolatban megnyilvánuló együttérzés felhasználásával a riválisának tekintett Árpássy Gyulát sikerült az „igazgatósága visszaszerzéséért folytatott versenyből” kiiktatnia. Talán ezért 1945. szeptember 19-én még úgy vélte esélye van áhított állása „visszaszerzésére”. Legalábbis erre utal az íranta jóindulattal lévő, neki szállást adó Berzáty László igazgatóhelyetteshez írta levele:

„Kedves Záty bácsi! Valami nagy postai zavar történt. A június 25-én történt igazolásunkról való jelentés nem érkezett meg a minisztériumba, legalábbis az enyém nem, Huszka írást nem kapott róla, csak Bognártól hallotta. Így aztán nem tudtak rólam bizonyosat. Mint menekült igazgatót számontartottak a többiekkel együtt és az igazgatói kérdés rendezéséig be akartak osztani tanárnak, hogy legyen fizetésem.⁵⁹ De miután én mondtam, hogy megkaptam a fizetésem Berényben, és megmutattam a hivatalos igazolásomat, akkor azt mondta Huszka és Rozsondai, hogy hiszen akkor nincsen semmi baj. Az augusz-

58. MNL JNSZVL XVII-421-1-248-1945.

59. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-74304/1947. 238. d. Bodnár Gyula tanár meghallgatása, 1947. március 6. „1945. szeptember 5-én hivatalos ügyben jártam Budapesten a minisztériumban, ahol dr. Huszka János ügyosztályvezető és Rozsondai Zoltán szakelőadó érdeklődtek a jászberényi intézet helyzetéről és megkérdezték tőlem, tudunk-e mi valamit itt Jászberényben Fialáról, mert ők semmit sem tudnak. Csupán a mi jelentésünkől tudták meg, hogy 1945. június 25-én Jászberényben igazolták. Dr. Fiala Endre sem személyesen, sem írásban nem jelentkezett a minisztériumban, diákgyerekkel üzengetett mindenfélet. Dr. Huszka János azt mondta végül, ha Berzáty ki tudja deríteni Fiala tartózkodási helyét, azonnal szólítsa fel, hogy jelentkezék, Jászberényhez is be tudnák osztani, mert nincs történelemszakos tanár. Berzáty szólítsa fel kereken, hogy akar-e tulajdonképpen szolgálni, vagy nem. Ha akar, jelentkezék, ha nem, azt is jelentse be nyíltan.”

tus-szeptember havi fizetéseket úgyis csak most folyósítják. De az igazgatók ügyét most már rendezni kell, ezért tudni akarták, hogy mi van velem. Feldiktáltam az 1944. október 8-tól, Zombor kiürítésétől való tanügyi ügyeimet, és végül kiderült, hogy a debreceni igazgatókat kivéve, én jelentkeztem legkorábban. De előbb Debrecenben Teleki maga intézte ezeket, majd utána Bassola, s Huszka csak később vett át mindent, ezért az előzményekről nem tudott semmit. [...]

Az igazgatói kérdés a következő: [...] Be kell tölteni a budai, berényi és pápai igazgatói állást. [...] 3 helyre négyünket kell elhelyezni, vagyis egy tanári beosztást kap, esetleg egy nőképzőhöz kerül. De miután a felekezetiek is teljes mértékben az államtól kapják a fizetést, már azok is államiaknak számítanak, így azokat is felül kell vizsgálni. Egy időben döntenek, [...] 3-4 nap múlva feltétlenül véglegesen határoznak, akkor már tisztán látjuk a helyzetet. [...] *Én Berényt kértem, s Teleki engem jelölt, ennyit mondott Rozsondai! [...] Huszka annyit mondott, hogy Zaty bácsiéknak 6-8 helyen kell tanítani, engem helyettesítenek még egy pár napig, rövidesen ott lesz a végzés, addig csak pihenjek még, mondta.* Egyébként most annyira rosszul vagyok, hogy alig bírok menni: a lábam még nem rendes és olyan utazásom volt, hogy a rossz karommal kapaszkodtam, a rossz lábamon álltam 1 nap s éjjel. [...] A rendeletet az előbbi címre küldje Zaty bácsi, bár 10 nap alatt jött meg a felhívás. Kézcsókomat, legszívélyesebb köszöntésemet küldöm mindenkinek, szeretettel Fiala Bandi.”⁶⁰

A helyettesítésére utalás arra vonatkozott, hogy bár Fialának néhány nappal korábban felajánlották a jászberényi beosztott magyar-történelem szakos tanári állást, ő azt – mivel igazgató kívánt lenni – nem fogadta el.⁶¹ Amikor az általa napokon belül várt igazgatói kinevezés nem érkezett meg címére, előbb azt feltételezte, hogy azt Jászberénybe küldték, s onnan nem továbbították számára. Utóbb még azzal is megvádolta Berzátzy Lászlót, hogy az igazolóbizottság határozatát sem küldte fel a VKM-be. Miután október végén nem őt, hanem – ahogy ő gondolta: protekció révén – dr. Jantsky Bélát nevezték ki jászberényi igazgatónak, a beosztott tanári kinevezését 1945. december 8-án a nyíregyházi tanítóképzőbe kérte: „Ez utóbbi beosztás a 74.300/1945. IV sz. VKM rendelettel meg is történt.”⁶² A tanítás a szünetek után indult Nyíregyházán is, ezért Fiala csak februárban utazott a városba, ahol március 29-én körözésére hivatkozva újra őrizetbe vették. Fogságából ügyének felülvizsgálatát kérte a VKM-től és a belügyminisztertől. Utóbbinak 1946 májusában írt kérvényében olvashatjuk:

„Április 17-én hallgattak ki Kecskeméten, akkor a vallomásomat írásba is foglalták azzal, hogy 1-2 nap múlva szabadlábba helyeznek. Ezután anélkül, hogy velem internálási véghatározatot közöltek volna, vagy átadtak volna, egyszerűen átszállítottak a kalocsai internálótáborba s ezen eljárással megfosztottak még a védekezés lehetőségétől is, mert internálási határozat hiányában fellebbezéssel sem élhetek.

Az 1946. évi I. tc. amely a demokratikus magyar állam alapelveit foglalja magában, többek között ki mondja, hogy minden állampolgárnak természetes joga a személyes szabadság, az elnyomatástól, félelemtől való mentesség, ezektől a jogoktól egyetlen állampolgár sem fosztható meg törvényes eljárás nél-

60. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-74304/1947. 238. d. Fiala Berzátzy Lászlóhoz írt levele, 1945. szeptember 19. (Kiemelések tölem D. P.)

61. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-74304/1947. 238. d. 1945. szeptember 7. „221/1945. Dr. Fiala Endre igazgató felszólítása állásának elfoglalására, azaz intézetünk történelem-szakos tanári állásának betöltésére.”

62. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-74304/1947. 238. d. Dr. Gacsályi Sándor főigazgató 793/1947. sz. jelentése a VKM-nek, 1947. április 1.

kül és e jogokat a magyar állam valamennyi polgárának minden irányú megkülönböztetése nélkül a demokratikus állam keretein belül egyformán és egyenlő mértékben biztosít.

Belügyminiszter Úr! Ezen alapelvek alapján úgy hiszem, hogy engem, akit az igazolóbizottság megrovás nélkül igazolt, és akit a kultuszminiszter úr érdemesnek tartott arra, hogy egy állami tanítóképző intézet élére állítson, legalább annyi jog megillet, ha személyes szabadságomtól – *hallomásom szerint a jászberényi tanítóképző intézeti igazgató féltékenységből eredő szóbeli vádaskodása alapján* [ide utóbb, a minisztériumban kézzel beírva: nem áll] – megfosztottak, hogy közöltessék velem miért vagyok rendőri őrizetbe véve, hogy e sérelmes és alaptalan intézkedés ellen jogorvoslattal élhessek.

A velem szemben történt eljárás fennálló jogszabályaink legdurvább megsértését, legelemibb emberi jogok semmibe vételét jelenti, olyan megsértését, amely nemcsak egy demokratikus berendezkedésű, de sokkal kezdetlegesebb államformában sem szokott előfordulni. Valakit személyes szabadságától megfosztani nem lehet anélkül, hogy azt előtte meg ne indokolják. Már ezen oknál fogva is kérem tarthatatlan helyzetem orvoslását és haladéktalan szabadlára helyezésemet.”⁶³

Ahogy korábban említettük: erre csak szeptember közepén került sor. Kérvényében az alapvető szabadságjogában alaptalanul korlátozott öntudatos polgár és a vágyvezérelt fikciójától elvakult, sértett ember okatlan gyanúsítása keveredett azzal, hogy az ügyével semmilyen kapcsolatban nem lévő Jantsky Bélát vádolta második fogságának kezdeményezésével. Az elemi jogaiban sértett, többször bántalmazott Fiala Endre egykori humanus, keresztényi magatartását egy elégtétel- és bosszúszomjas áldozat vádaskodása, vagdalkozása váltotta fel, melyekben bizonyítani próbálta, hogy a jászberényi tanítóképző mások (így Berzátzy és Jantsky) kezében csak „erkölcsi fertőbe kerülhet”, és a történetében páratlan mélységre süllyedhet. A maga sorsa alakulásának okaiként a fentiekén túl a VKM illetékeseit vádolta nemcsak az illetékes miniszternél, hanem a Miniszterelnökségen, a politikai rendőrségen és a népbíróságon is. Vizsgálatok sorát zúdította a jászberényi intézetre, és feljelentésével elősegítette Jantsky Béla 1948-as internálását és népbíróság elé kerülését – ahol ez utóbbit felmentették (Donáth, 2025c). A Berzátzy Lászlót és a berényi tantestületet, valamint Jantsky Bélát illető vádjait a nyomokban lefolytatott vizsgálatok nem igazolták.⁶⁴ A korábban Fialával együttérző tantestület idővel megelégtelt az ellene irányuló folyamatos hamis feljelentéseket, és 1947. november 24-én rágalmazási per indítására kért engedélyt a tankerületen át a VKM-től:

„Intézetünk belső nyugalma megkívánja, hogy Dr. Fiala Endre áskálódásának és alaptalan rágalmazásainak véget vessünk. [...] Kérem ezért mind a magam, mind pedig a tanári testület összességének nevében, hogy bűnvádi feljelentés megtételét engedélyezni és a felettes hatóság előtti alaptalan rágalmazás tényét szolgáló hivatalos iratokat vagy azok hivatalos kivonatait a bíróság rendelkezésére bocsátani szí-

63. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-64738/1946. 238. d. Fialának a belügyminiszterhez írt kérvénye, másolat a VKM-hez ügyvédje útján. (Kiemelés tőlem – D. P.)

64. BFL XXV. 1. a. Budapesti Népbíróság NB VIII. 2680/48. sz. „A hivatalos vizsgálat megállapította, hogy az általa emelt vádak, – melyek úgy Dr. Jantsky Béla jelenlegi igazgató, valamint ellenem és a tanári testület ellen irányultak, teljesen hamis és alaptalan vádaknak bizonyultak. Dr. Fiala Endre ismét támadja az intézet jelenlegi igazgatóját, dr. Jantsky Bélát. Dr. Fiala Endre évek óta céltudatosan a jászberényi áll. tanítóképző intézet igazgatói állására törekszik, állandó rágalmazásokkal és valótlanágokkal támadja a mindenkorai igazgatót. Eljárása minden alapot nélkülöz” – nyilatkozta az immár nyugdíjazott Berzátzy László 1948. február 22-én. (Kiemelés tőlem – D. P.)

veskedjék”⁶⁵ – írta az akkor még szabadlábbon lévő Jantsky Béla, Berzáty László, valamint a tantestület 16 tagja.

Idővel a VKM is megelégette Fiala tevékenységét, és azt, hogy külső tényezők (a Miniszterelnökség, a parlament, az újvidéki népbíróság és a sajtó) bevonásával fenyegette őket is. Ezért rehabilitálásával, közszolgálatba való visszavételével egyidejűleg fegyelmi eljárást indított vele szemben. Az ahhoz szükséges előzetes vizsgálat lebonyolításával megbízott dr. Ballay Géza és dr. Bikfalvy Miklós miniszteri titkár (mint vizsgálók) 1948. október 25-én kelt indoklásukban más megoldást javasoltak:

„A vonatkozó összes iratok és körülmények áttanulmányozása után az alábbi indokok alapján tisztelettel javasoljuk dr. Fiala Endre közszolgálatba visszavett tanítóképző intézeti igazgatóval szemben elrendelt fegyelmi eljárás megszüntetését, majd ennek megtörténte után az 1934:1. tc. 2.§-a (5) bekezdésében foglaltak alapján megszervezett állandó bizottság elé állítását, illetőleg – amennyiben az állandó bizottság döntésének megfelel – a hivatkozott jogszabály 2.§-ának (2) bekezdésének b/ pontjában foglaltak alapján szabályszerű elbánás alá vonását.

Véleményünk szerint dr. Fiala Endre személye köré csoportosuló kifogásolható tényeknek és körülményeknek, szabálytalanságoknak és zavaroknak a középpontja, fő oka nevezettnek beteg idegrendszere és zavart lelkivilága. Magát igen kiváló embernek tartja minden tekintetben. Főként emiatt, de közeli származására, az intézetben folytatott tanulmányaira és ottani működésére tekintettel is, már kezdettől fogva magát tartotta a legmegfelelőbbnek a jászberényi líceum és tanítóképző intézet igazgatására. Hivatali előljárói azonban elsősorban a közoktatás érdekeit tartották szem előtt és minthogy a szükséges követelményeknek nem felelt meg, ezt a legnagyobb vágyát nem teljesíthették.

Dr. Fiala Endre előljáróinak ezt a magatartását, illetőleg ténykedését protekcionizmuson és ellene személyi gyűlöleten alapuló intézkedéseknek tekintette. Az intézet igazgatásával megbízottak elképzelése szerint azért kaptak helyette igazgatói megbízást, mert személyi kapcsolataik folytán ezt ki tudták harcolni, gyengébb személyi képességeik ellenére is. Elképzeléseit való tényeknek tekintette. Emiatt úgy gondolta helyesnek, ha ellentámadásba megy át s mindenkit, aki vélekedése szerint ellene tevékenykedett, helyére tört, a legképtelenebb vádakkal illetett. A vele kapcsolatos intézkedésekben mutatkozó tárgyi, vagy közhivatalon kívül álló hibákat ellene, illetőleg igazgatói megbízatása ellen irányuló aljas mérényletnek tekintette.

Növelte idegrendszerbeli zavarát jogtalan letartóztatásának és rendőri őrizet alatt tartásának ténye és az ezekkel járó megpróbáltatások, amelyek – ahogyan azt ő látja – ellene tevékenykedő tanártársainak, részben pedig hivatali előljáróinak feljelentése alapján történtek meg. Ezen események következtében olyan lelkiállapotba került, amelyben tanártársainak és előljáróinak legnagyobb részét a vádak egész lavínájával árasztotta el. Vádaskodásával – véleményünk szerint – az 1914:XLI. tc. 1. és 20. §-ába ütköző – rágalmozás, illetőleg hatóság előtti rágalmozás vétségét követte el közvetlenül. Amennyiben tehát a megrágalmozottak szükségesnek tartják – a felhatalmozás megadása után – szorgalmazhatják vele szemben a bünvádi eljárás megindítását.

65. Jantsky és a tantestület bírósági eljárás megindításához kéri 1039/1947. sz. alatt a főig. 1401/1947. számára hivatkozva a tankerület támogatását. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-179597/1947. 238. d.; MNL JNKSZVL XXVI. 67/a

Fegyelmi vétség tényálladási elemeit magatartása, illetőleg tevékenysége csak közvetve meríti ki és pedig azért, hogy feljelentései, áskálódásai és vádjai következtében az intézet munkáját nagymértékben zavarta. A fegyelmi eljárást elrendelő határozatban feltüntetett és a Pénzügyi Szolgálati Szabályok gyűjteménye 1. részének IV. fejezet, 237.§-a e/ pontjában meghatározott súlyos és a hivatkozott jogszabály 240.§-ában foglaltak alapján legsúlyosabbnak minősíthető fegyelmi vétséget közvetlenül tulajdonképpen csak azzal követte el, hogy a fegyelmi biztosok hivatalos idézésére kihallgatása céljából az elrendelt helyen és időben nem jelent meg.

A fegyelmi eljárás tovább folytatását nem tartjuk indokoltnak, mert az eljárás lefolytatása a javasolt eljárásnál hosszadalmasabb, költségesebb, továbbá, mert az alkalmazható fegyelmi büntetések az eset összes körülményeit és főképpen beteg idegrendszerét és lelki állapotát figyelembe véve, vagy túl enyhének, vagy túl szigorúnak bizonyulnak. Véleményünk szerint a szabályszerű elbánás alá vonás felel meg a legjobban az összes szempontoknak.”⁶⁶

Így is történt. Fiala Endre egyre indulatosabb és fékevesztettebb vádaskodása végül kontraproduktívnak bizonyult. A VKM illetékesei a szükséges formások betartásával a „szabályszerű elbánás alá vonására”, egyszerűbben: a közszolgálatból való elbocsátására készültek, s erről 1949. május 4-én értesítették is az igazgató urat. Ő május 21-én – formai hibákra hivatkozva – a rendelet visszavonását, és az ellene korábban kezdeményezett fegyelmi eljárás lefolytatását kérte: „A fegyelmi vizsgálat elé bátran állok, tanári, igazgatói tevékenységem mind szakmailag, mind politikailag és emberileg tiszta, ezt az is igazolja, hogy bár B-listáztak és internáltak, mégis rehabilitáltak.”⁶⁷

1949. július 15-én a VKM-ben számára menekülő utat engedő döntés született:

„Az ügyiratban foglaltakat, valamint a fegyelmi ügy előzményeit és annak lefolyását Rozsondai Zoltán ügyosztályvezető úr referálta dr. Gyalmos János főosztályvezető úrnak. Döntésük alapján tisztelettel javasoljuk dr. Fiala Endre áll. tanítóképző igazgatónak a zalaegerszegi áll. tanítónőképző intézethez tanári szolgálatra való beosztását. A szükséges kiadványtervezet a következő: Dr. Fiala Endre áll. tanítóképző intézeti igazgató, Zagyarékas. Igazgató Urat hivatalból azonnali hatállyal a zalaegerszegi áll. leánygimnáziumhoz és tanítónőképzőintézethez osztom be folytatólagos tanári szolgálattételre. Felhívom, hogy az intézet igazgatójánál haladéktalanul jelentkezék.”⁶⁸

A szorult helyzetbe került, évek óta munka és jövedelem nélküli Fiala Endre kénytelen volt elfogadni a felajánlott lehetőséget, és beosztott tanárként – címzetes igazgatói minőségben – tanítani kezdett Zalaegerszegen. 1953 szeptemberében az Oktatásügyi Minisztérium át kívánta őt helyezni Somogy megyébe. Családi okból maradni akart Zalaegerszegen, ahol a Jókai úti Dózsa Általános Iskolában alkalmazták,⁶⁹ és ahol nyugdíjazásáig tanított. Tevékenységéről csak három információval rendelkezünk. Már 1953 decemberében a *Zala* című lapban elismeréssel említették őt, mint az úttörők eredményes vasgyűjtését elősegítő tanárt (A vas- és fém-

66. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-7-F-177767/1949. 238. d.

67. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-170.311/1949. 238. d. Fiala a VKM 167.515/1949. rendelet hatályon kívül helyezését, és ellene a fegyelmi eljárás lefolytatását kérte.

68. MNL OL XIX-I-1-g-57-1-F-170.311/1949. 238. d.

69. Fodor Pálné OM osztályvezető 14/853-F28/953, II. számú szeptember 19-i áthelyezési levelét és a maradását engedélyező október 5-ét, valamint a Megyei Tanács VB Oktatási Osztályának F14-20/1/1953. számú levelét lásd: MNL ZVL XXIII.21.b.-1953-F14-20/2. Fiala Endre. A tanítóképzőből való eltávolításában szerepe lehetett annak, hogy az ötvenes években már nemigen tűrtek vállaltan hívó tanárokat a pedagógusképzés területén.

gyűjtés végeredménye a zalaegerszegi iskoláknál, 1953, p. 3). Megnősült, feleségével ugyanabban az iskolában tanítottak. S végül: 1972-ben bekövetkezett haláláig rendszeresen publikált rövidebb, történelmi tárgyú cikkeket a *Göcseji Helikon* című honismereti folyóiratban.

Irodalom

1. A vas- és fémgyűjtés végeredménye a zalaegerszegi iskoláknál (1953. december 4). *Zala*, 9(284), 3. https://library.hungaricana.hu/hu/view/Zala_1953_12/?pg=14
2. Árpácssy, Gy. (Ed.) (1943). *A Jászberényi M. Kir. Állami Líceum és Tanítóképző Intézet értesítője az 1942-43. iskolai évekről (5. illetőleg 28. tanév)*. Kovács-nyomda.
3. Csósz, L. (2017). A jászberényi zsidóság utolsó évtizedei a családtörténetek tükrében. In L. Pethő (Ed.), *Jászberény története a harmincas évektől az ezredfordulóig* (pp. 7–24). Jászszági Évkönyv Alapítvány. <https://mek.oszk.hu/18100/18169/>
4. Donáth, P. (2020). *Pedagógusok az 1918–1919. évi politikai forgószélben. Tanítóképzők a forradalmak, az idegen megszállás és az ellenforradalmi számonkérés idején*. Trezor Kiadó. <https://mek.oszk.hu/20100/20126/>
5. Donáth, P. (2025a). *Tanítóképzők, tanáraik és diákjaik az 1945–1949. évi politikai forgószélben*. Trezor Kiadó. <https://mek.oszk.hu/26800/26873/>
6. Donáth, P. (2025b). *Móczár Miklós sikeres pedagógus pályájának hirtelen vége szakadtáról*. In press.
7. Donáth, P. (2025c). Adalékok Jantsky Béla kárpátaljai művelődésszervező, kultúraközvetítő tevékenységének számbavételéhez. In Hegyi-Halmos, N. (Ed.), *Egész életen át tartó tanítás. Tanulmányok Kraiciné dr. Szokoly Mária 80. születésnapjára* (pp. 49–55). L'Harmattan Könyvkiadó.
8. Fiala, E. (1938). Történelemszemlélet és katolicizmus. *Magyar Kultúra*, 25(5), 142–145.
9. Fiala, E. (Ed.). (1941). *Jászberényi M. Kir. Állami Líceum és Tanítóképző értesítője az 1940-41. iskolai évekről*. Kovács-nyomda.
10. Fiala, E. (Ed.). (1942). *Jászberényi M. Kir. Állami Líceum és Tanítóképző értesítője az 1941-42. iskolai évekről*. Kovács-nyomda.
11. Fiala, E. (1941). Ifjúságunk faji jellemrajza. In Fiala, E. (Ed.), *Jászberényi M. Kir. Állami Líceum és Tanítóképző értesítője az 1940-41. iskolai évekről* (pp. 10–17). Kovács-nyomda.
12. Fiala, E. (1942). Fajtság, magyar nép és nemzet. *Magyar Kultúra*, 29(7), 103–106.
13. Fiala, E. (1943). Görögkeleti szerbek és nyugati magyarok. *Magyar Kultúra*, 30(1), 6–8.
14. Jantsky, B. (1943). *A Munkácsi M. Kir. Áll. Magyar és Ruszin Tanítási Nyelvű Líceum és Tanítóképző Intézet évkönyve az 1942–43. tanévről, az iskola fennállásának XXIX. évében*. Az Intézet Igazgatósága.
15. Kiss, E. (2012. március 19). Ünnepezt a Jász Népfőiskola. *TutiHír*. <https://www.tutihir.hu/index.php/archivum/16948-uennepezt-a-jasz-nepfiskola>
16. Kovács, J. (1933). A tanítóképző igazgatója. *Jász–Nagykun–Szolnok vármegyei népművelés*, 26(4), 1. https://mandadb.hu/dokumentum/1406853/JaszNagykunSzolnok_Varmegyei_Nepmuveles_1933.pdf
17. Móczár, L. (2006). *Móczár Miklós*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.

Női tudományosság és önreprezentáció a 20. század első felében. Victor Gabriella önéletrajzának vizsgálata

*Ackermanné Kelő Kamilla**

DOI: 10.21549/NTNY.51.2025.4.5

A tanulmány a Sárospataki Teológiai Akadémiára magántanári értekezése mellé 1950-ben benyújtott önéletrajza alapján Victor Gabriella (1891-1971) szakmai életútjáról, egyházi és közéleti szerepvállalásairól, valamint tudományos tevékenységéről kialakított énképét vizsgálja. Az életrajz elemzése során különös figyelmet fordítottunk az egyéni ambíciók, a felvett és vállalt szerepek bemutatására, továbbá kerestük az életút tudatos narratív formálására irányuló törekvéseket. Victor tudományos és közéleti szerepvállalásában, valamint magánéletében egyszerre tükröződik személyes elhivatottsága és a korszak társadalmi korlátainak állandó tapasztalata. Életműve a transzcendens elhivatottság és az egyéni ambíciók kiegyensúlyozott együttélésének bizonyítéka. Kutatásunk eredményeként látható, hogy az önéletrajzban megjelenő események és személyek kiemelése tudatos identitáskonstrukciós döntések eredménye, amelyek a társadalmi és kulturális kontextusban értelmezhetők és az önreprezentáció részét képezik.

Kulcsszavak: Victor Gabriella, önéletrajz, önreprezentáció, női tudománytörténet, női teológus

Bevezetés

A tanulmány a 20. század első felének protestáns nőnevelés- és pedagógiatörténetéhez kapcsolódik, azon belül is ahhoz a kutatási irányhoz, amely a felekezeti intézményekben működő női értelmiség szerepét és belmissziós identitásformáló gyakorlatát vizsgálja (Sárai-Szabó 2001, 2010; Ács 2017; Ackermanné Kelő 2024 a, b). Bár a magyar nőnevelés történetében az elmúlt évtizedekben számos összefoglaló munka született, melyeket a tematika folyamatosan szélesedése jellemez, a protestáns tanítónőképzők belmissziós arculatának, valamint az ott tevékenykedő női vezetők szellemi hatásának feltárása továbbra is részleges.

E kutatás újdonságát az adja, hogy a Kecskeméti Református Tanítónőképző történeti rekonstrukcióját mikrotörténeti- és egodokumentum-alapú vizsgálattal egészíti ki. Dr. Victor Gabriella személyes iratanyaga – különösen fennmaradt önéletrajza – olyan forráspontot képvisel, amely a felekezeti nőnevelés pedagógiai ethosát a személyes élményvilág, a hivatástudat, a belmissziós identitás szintjén teszi értelmezhetővé (Ginzburg, 2010; Gyáni, 2019). A tanulmány ennek révén nem egy intézmény működését rekonstruálja, hanem hozzájárul a női protestáns értelmiség 20. század eleji történetének pontosabb megértéséhez.

A kutatás relevanciája kettős. Történeti, mivel egyrészt feltárja egy elfeledett pedagógus és belmissziós vezető szerepét a magyar református nőnevelés intézménytörténetében, másrészt szervezesen illeszkedik az életműfeltárás több fázisban kibomló programjába (Deáky 2011; Ackermanné 2024 a, b, 2025; Boróka 2024), amely Victor Gabriella munkásságát, intézményi szerepvállalását és szellemi örökségét rekonstrukciós igénnyel dolgozza fel. Módszertani relevanciáját az adja, hogy a vizsgálat egyetlen dokumentumra – Victor Gabriella fennmaradt önéletrajzára – épül, és ennek mikrohistóriai elemzésén keresztül teszi hozzáférhetővé a női iden-

* Mesteroktató, Károli Gáspár Református Egyetem, Pedagógiai Kar, kelo.kamilla@kre.hu

titásformálás, a hivatástudat, a belmissziós lelkiség belső tapasztalatait. Az önéletírás narratív és forráskritikai olvasata lehetővé teszi, hogy a felekezeti nőnevelésről kialakított mikrotörténeti keretek kiegészüljenek a személyes életvilág nézőpontjával.

Victor Gabriella (1891-1971) a 20. század első felében a magyar női tudományosság korát megelőző személyisége volt. Családja a magyar református belmisszió meghatározó köreihez tartozott, így szellemi öröksége a hit és a közösségszolgálat jegyében formálódott. Tanulmányait a VI. sz. Állami Tanítónőképzőben, majd a Pesti Egyetemen végezte, ahol a nyelvészet és a gyermeklélektan iránti érdeklődése hamar megmutatkozott. Doktori értekezése az elsők közé tartozott Magyarországon, amely a gyermeknyelvet fejlődéslelektani vizsgálat alá vonta (Boróka 2024). Figyelme az 1920-as évektől a valláspedagógia, majd a teológia felé fordult. Életművét az evangéliumközpontú nevelés és a lelki fejlesztés érdekében végzett tudományos munka határozta meg. Műveiben reflektált a két világháború közötti időszak valláspedagógiai kérdéseire. Pályája során célja a teológiai életút kiteljesítése volt, ugyanakkor nőként szembesült annak nehézségeivel, a lelkési szolgálat és a magántanári habilitáció akadályaiival. A nemzetközi missziói örökségen, valamint a hazai pedagógiai és pszichológiai eredményeken alapuló munkáiban a vallásos identitás és a gyermeknevelés kérdését tudományos igényességgel dolgozta fel. Önéletrajza és naplói a női tanári és teológusi identitás ritka és hiteles dokumentumai. Életútja hivatás képez a tudós, a pedagógus, a lelkész és az evangélista szerepek között. Victor Gabriella ezért nemcsak a magyar református egyház, hanem a női tudománytörténet szempontjából is kiemelkedő alak.

Victor Gabriella 1950. augusztus 8-ai kelezéssel nyújtotta be önéletrajzát a Sárospataki Teológiai Akadémiára, egyidejűleg magántanári értekezésével.¹ A dolgozat elkészítésében Mátyás Ernő, a teológia Újszövetségi tanszékének vezetője segítette, aki ekkor már két éve súlyos szívbetegséggel küzdött, és a dolgozat beadása előtt két hónappal elhunyt (Papp, 2015). 1951-ben az állam meghirdette az egyházszugorítás kommunista programját, aminek következményeként a konvent 1951. július 25-én elrendelte a teológiák összevonását, mely döntés a pataki teológia bezárásához vezetett (Szatmári, 2022). A dolgozatot így akkor nem bírálták el. Victor Gabriella álma, hogy teológiai magántanárrá váljon, nem teljesült. Önéletrajza saját nézőpontból mutatja be tudományos érdeklődésének formálódását, személyes meggyőződését és szerteágazó munkásságának eredményeit.

Az önéletrajz, mint történeti forrás szerepe az önkép-alkotás gyakorlatában

Az önéletrajz (autobiography, self-written life narrative) olyan írott beszéd, melyben a szerző saját élettörténetét írja le és értelmezi. Történeti forrásként sajátos kettősséget hordoz. Egyrészt az események, kapcsolatok, helyzetek leírása empirikus adattokkal szolgál, ugyanakkor a tények pusztá leírásánál több, identitáskonstruáló narratívaként is tekinthetjük, melyben a szerző aktívan alakítja, formálja saját élettörténetét, kiemelve, vagy elrejtve életének egyes eseményeit, szerepeit vagy motívumait (Huisman, 2021).

A „pacte autobiographique”, Philippe Lejeune klasszikus fogalma arra utal, hogy az önéletrajz nem pusztán elbeszélés, hanem egyfajta szerződés az író és olvasója között. Az önéletírói paktum értelmében a szerző kijelenti, hogy az elbeszélő „én”, a szöveg narrátora megegyezik azzal a személlyel, aki a szöveget írta. Azáltal, hogy a paktum a szerzőt igazmondásra kötelezi, biztosítja, hogy az olvasó a szövegben olvasottakat ne fikcióként értelmezze, hanem az író valódi életének elbeszéléseként tekintse. A történész számára ennek ismerete azért fontos, mert segít megkülönböztetni az önéletírói műfajokat más narratív formáktól, mint például a regény,

1. Victor Gabriella önéletrajza, 1950. aug. 8., Dunamelléki Református Egyházkerület Ráday Levéltára, C/147 Vásárhelyiné Victor Gabriella iratai, (a továbbiakban Ráday Levéltár, C/147), 1. d.

vagy a memoár, ugyanakkor hozzájárul annak felismeréséhez, hogy az önéletrajz nem pusztán tényközlés, hanem tudatos konstrukció, amelyben mindig jelen van a válogatás és szerkesztés önkép-alkotó jellege (Lejeune, 2003; Lipták-Pikó, 2003; Péntes, 2015).

Paul Ricoeur narratív identitás elmélete rámutat, hogy az egyén önazonossága részben a történetekbe szervezett emlékezet eredménye, az önéletrajz tehát tükrözi és egyszerre alakítja is a „ki vagyok”-választ. Ezért a történeti elemzés során a szöveg konstrukciós elemeit is vizsgálni kell (műfaj, retorika, időkezelés), nem csak a benne szereplő tényeket. Az önéletrajzban megjelenő események kiválasztása és sorrendje tudatos döntés eredménye, melyek célja az identitáskonstrukció. Ricoeur (2004) szerint az emlékezés és felejtés nem csupán tények visszaidézése, hanem narratív konstrukció, a kiválasztás, a szerkesztés és az elrendezés elemei már maguk is részesei az önreprezentációnak. Ezzel együtt figyelembe kell vennünk, hogy a narratív formák kulturális és társadalmi kontextusban értelmezhetők, ennek értelmében az önéletrajz nem csupán személyes dokumentum, hanem egy adott közösség, időszak jellemzőit is közvetíti.

A mikrotörténet kutatói hangsúlyozzák, hogy az egyéni történetek vizsgálata révén árnyaltabb kép rajzolódik ki a társadalmi gyakorlatról és normákról, olyan jellegűek, melyek a makrotörténeti megközelítésből nem minden esetben olvashatók ki. A mikrotörténet történettudományi legitimitációja Siegfried Kracauer nevéhez fűződik, aki a mikro- és makrotörténetet egymást kiegészítő perspektívákként értelmezte (Kracauer, 1969). Carlo Ginzburg írásai jól mutatják, hogy a mikrodimenzió kontextualizálásával hogyan nyerhet a kutató történeti jelentést olyan esemény, személy vagy közösség életéből, mely alulreprezentált módon van jelen a történelem nagy narratíváiban (Ginzburg, 2010). Natalie Zemon Davis olyan esettanulmányokat mutat be (például a *The return of Martin Guerre*), ahol részletes, forráskritikai feltárás révén az egykori aktorok motivációi és társadalmi helyzetük válnak értelmezhetővé (Davis, 1999). Ezek a munkák támogatják azt a véleményt, hogy a biográfiák nem csupán másodrendű források, hanem a tudományos kutatás külön típusú kútforrások.

Az önéletrajzok esetén kétféle forráskritikával kell élni. A fakturális ellenőrzés során a leírt események, dátumok, és kapcsolatok összevetése történik levéltári, anyakönyvi és egyéb írott forrásokkal, melynek segítségével feltárhatók az esetleges ellentmondások. A narratív, vagy retorikai ellenőrzés során azt keressük, hogy miért az adott eseményeket hangsúlyozza a szerző, valamint milyen műfaji keretbe teszi azokat (Sziójártó, 1996; Balog & Szabolcs, 2019). Ginzburg (2010) munkái jól reprezentálják a kimaradt epizódokban, vagy a mellékes részletként tekintett adatokban rejlő jelentést.

A kutatás kérdései

Victor Gabriella egodokumentumainak intézménytörténeti jelentőségéről korábbi tanulmányainkban már beszámoltunk, és kísérletet tettünk naplójának elemzésével a Kecskeméti Tanítónőképző makrotörténetének kiegészítésére (Ackermanné Kelő & Baska, kézirat). A forráskorpuszt magánlevelek, naplók és naplószerű feljegyzések, kéziratban fennmaradt színművek, prédikációk és imák alkotják. A különböző műfajú szövegek kritikai vizsgálata során figyelembe vettük a szerző világlátását, élethelyzetét, valamint a lejegyzés körülményeit. E tekintetben a dokumentumok kölcsönösen kiegészítették egymást, elősegítve értelmezésüket, amit jelen tanulmányban külön jelezni és bemutatni kívánunk. Írásunkban a Ráday Levéltárban őrzött, részben már feltárt forrásgyűjtemény (Ackermanné Kelő, 2024a, 2024b) egyik darabja, egy rövid önéletrajz szolgál alapul a 20. századi tanári életút felvázolásához, valamint az önálló egzisztenciát teremtő, egyházi közéleti szerepet vállaló nő motivációinak megértéséhez.

A kutatási kérdések relevanciája abban áll, hogy az önéletrajz nem pusztán élettörténeti elbeszélésként, hanem identitásépítő stratégiaként értelmezhető. Victor Gabriella életútja a belmissziós női értelmiség reprezen-

táns pályaképe, az önreprezentáció szerkezete közvetlenül járul hozzá a protestáns nőnevelés szerepmmodelljeiről, az egyházi női hivatás kivitelezhetőségéről, valamint a tanítónőképző szellemi arculatának alakulásáról formált historiográfiai narratívák pontosításához. A kutatási kérdések nem csupán egy személyes dokumentum belső logikáját vizsgálják, hanem arra is rávilágítanak, hogyan illeszkedik az életút az intézménytörténeti és társadalmi kontextusba, és miként konstruálja magát a női pedagógus-teológus az egyházi korlátok, a hivatástudat és a kulturális elvárások között. Ezzel az önéletrajz bemutatja, hogy a női teológia és tanítónői identitás nem pusztán rögzíthető „adat”, hanem tudatos önpozicionálás és hiteles szerepformálás.

Az önéletrajz elemzése során a következő kérdésekre kerestük a választ:

1. A választott nyelvi elemek alapján Victor Gabriella önmaga életének cselekvő rendezőjeként jelenik meg, vagy inkább a külső körülmények – társadalmi és teológiai korlátok, valamint házassági tapasztalatok – hatására elszenvető szereplőként?
2. Életútjának mely epizódjait tartotta fontosnak megjeleníteni? Előfordulnak-e elhallgatott évek, illetve megjelennek-e olyan tartalmak, melyek a valóságosnál nagyobb hangsúlyt kaptak?
3. Utal-e a szerző bármely életszakaszban áldozati szerepre például egyházi törvények, vagy házassági kapcsán?
4. Milyen szerepeket határoz meg önmagának és milyen szerepeket tulajdonítanak neki mások?

Az autobiográfia elemzése során elsősorban *tartalmi kérdésekre* koncentráltunk, ugyanakkor az értelmezést kiegészítették a szöveg nyelvi, stilisztikai és narratív elemei is.

Az identitás- és küldetéstudat formálódásának évei

Victor Gabriella a Sárospataki Teológiára 1950-ben benyújtott önéletrajzát családi gyökereinek bemutatásával kezdi, ahol elsőként három referenciaszemélyt nevez meg: édesapját, Victor Jánost, nagyapját, Victor Bernátot, valamint Johann Wichern-t, akinél nagyapja a missziói munkaformákat elsajátította. A szöveg olvasása során akaratlanul is az Újszövetség nemzetségtáblái idéződnek fel. Johann Hinrich Wichern (1808-1881) nevéhez fűződik az a vallási megújulási törekvés, amely a német belmisszió létrejöttéhez vezetett (Kiss, 2006). Ez a mozgalom – a 19. század végi többi vallási mozgalommal együtt – a korszak egyházát uraló modernista teológiai irányzatokkal szemben fogalmazta meg állásfoglalását. E törekvések célja nem csupán egyháztársadalmi reform volt, hanem a valódi lelki megújulásból fakadó missziói munkát kívánták elősegíteni (Kovács, 2006). Wichern 1833-ban árvaházat alapított, majd tevékenységét fokozatosan kiterjesztette a belmisszió több ágára, a börtönmisszióra, a betegápolásra, a szegénygondozásra, valamint a társadalom periferiáján élők felkarolására. Misszióteológiájában kifejtette, hogy az egyetemes papság elvén a misszió minden keresztény ember kötelezettsége, ezért a laikus egyháztagokat is ki kell képezni a munkára. Hangsúlyozta a belmisszió egyházi és állami szervezetektől való függetlenségét.

Victor Bernát (1825-1923) a hamburgi Rauhes Haus-ban Wichern tanítványaként ismerte meg a szociális elkötelezettség és közösségteremtés elveit, valamint a vasárnapi iskola munkáját. Később a Brit és Külföldi Bibliatársulat munkatársaként találkozott a Skót Misszióval, amely 1841-ben küldte első misszionáriusát Magyarországra. Victor Bernát budapesti tevékenységét a társulat lerakatának vezetőjeként kezdte 1876-ban. Egyháztársadalmi munkái közül kiemelkedik a Vasárnapi Iskolai Egyesület titkári feladatainak ellátása, tekintettel arra, hogy az ebben az időszakban induló vasárnapi iskolai mozgalom a budapesti egyházi élet szervezésében meghatározó szerepet játszott (Kovács, 2005). Victor Bernát két közösséghez csatlakozott, egyrészt a kálvini irányzathoz tartozó Skót Misszióhoz, valamint a misszió lelkészei által vezetett Németajkú Evangéliumi Reformált Gyülekezethez. E közösségek egységes célja a protestáns (evangélikus és református) egyházak lelki meg-

újítása, a lelki ébredésért való imádkozás, az élő hiten alapuló egyháztagság, a hitvalló és missziói munkát végző keresztény közösségek kialakítása volt. A németajkú gyülekezetet az etnikai és társadalmi sokszínűség jellemezte (Kovács, 2006). A Skót Misszió ekkor három iskolát működtetett Budapesten, Victor Bernát fiai, János és Ágoston a misszió Hold utcai iskolájának munkájába kapcsolódtak be. A magyar nyelven tanító Victor János (1860-1937) alkalmazása áttörést jelentett az iskola életében. A liberális magyar kormány magyarosítási törekvéseitől eddig elzárkózó Skót misszió és a leányegyház tagjai, valamint az iskola tanári kara, Victor János kezdeményező munkája által kerültek ki a nyelvi izoláltságból és csatlakozhattak a haladó kortárs szellemi irányzatokhoz (Kovács, 2005). Victor János 1879 és 1914 között volt az iskola tanára, később a háborús sebesültek elátására létesült Lorántffy Zsuzsanna Kórház igazgatója és lelkipálybírója lett. Az 1904. december 3-án megalakult Vasárnapi Iskolai Szövetség országos titkárává és lelki vezetőjévé választotta. Munkásságának köszönhető, hogy a vasárnapi iskolai szervezet Pest határain kilépve országosan terjeszkedett (Victor, 1911). A munka keretében konferenciákat, bemutató foglalkozásokat, kirándulásokat és tanítóképző tanfolyamokat szervezett, így vált a pesti Skót Misszió a magyarországi vasárnapi iskolai tanítók továbbképző központjává (Kovács, 2006). A kortárs megítélés szerint a vasárnapi iskolai mozgalom a református egyházmegújítási törekvések egyik legnagyobb hatású kezdeményezésének tekinthető (Takaró, 1911). A család egyháztársadalmi szerepvállalását bővebben jelen tanulmány keretein belül nem részletezzük. E rövid áttekintés szemlélteti Victor Gabriella családjának beágyazódását a magyarországi református belmissziói mozgalomba.

Az önéletrajzban Wichern ősatyaként, egyfajta látens forrásként jelenik meg, és ebben a szerepében szorosan kapcsolódik a vér szerinti családfához, amely nemzedékek óta belőle táplálkozik. A bevezető szakaszban megjelenő, az összetartozást kifejező, kizárólag pozitív és gyakori jelzők – „lobogó hit”, „missziói légkör”, „kiinduló forrás” – a testi-lelki biztonságot nyújtó, meleg családi miliőre utalnak. Ebben a légkörben még a súlyos betegséget is „megadással” lehet viselni, így fiatalon elhunyt édesanyja betegágya is karakterformáló tényezővé válik. Az otthon percepciója melynek éppúgy része a misszió, mint a misszió a család, Victor Gabriella nemzetközi és ökumenikus vallásos identitását is formálja. Az önéletrajz első szakasza elsősorban a személyes identitásra világít rá, de egyúttal betekintést nyújt a korabeli református közösségek családi és missziós normáiba is.

Tanulmányok, a tudományos tevékenység kezdete

Tanulmányai bemutatása során Victor Gabriella tanáiról, iskoláiról érzelemmentesen, jelzők nélkül ír. Példaképekről, vagy motivációiról nem nyújt információt, annak ellenére, hogy a VI. sz. Állami Tanítónőképzőben Nagy László (1857–1931) vezette be a gyermektanulmányi kutatások módszertanába, s akihez őszinte tisztelet fűzte élete végéig. Nagy László a tanítónőképzőben kiemelt figyelmet fordított Victor Gabriellára. 1908-ban a Magyar Gyermektanulmányi Társaság országos felmérést végzett a gyermek érdeklődésének vizsgálata tárgyában. A munkába Nagy László a tanítónövendékeket is bevonta, akik adatgyűjtést végeztek a gyakorló iskolában. Az összegyűlt 375 adatot Nagy László Victor Gabriellának adta feldolgozásra, aki az eredményeket 122 oldalas elemző dolgozatban mutatta be. A vizsgálat körülményeit és módszertanát Nagy László részletesen ismerteti *A gyermek érdeklődésének lélektana* című munkájában (Nagy, 1908). Egy évvel később, 1909-ben a tanítónőképző önképző körének pályázatán Victor *A gyermekjátékok lélektana* című dolgozattal indult. Munkájában a szépség megjelenési formáit elemezte, a természet, a művészet, és a gyermeki játék esztétikumát, valamint részletezte a játék lélektani motívumait, és bemutatta a játékosztön életkoronkénti megnyilvánulását. A dolgozat bírálatában Nagy László kiemelte a gazdag szakirodalmi áttekintést és az önálló feldolgozást (Farkas, 1909; Ackermanné Kelő, 2024a).

Victor Gabriella tudományos pályáját, témaválasztásait és módszertanát nagymértékben meghatározta Nagy László hatása. Erre példa a gyermeki ima fejlődésére irányuló kutatása, amelyet 1923-ban indított el (Victor, 1924). Az első, korai eredményeket a vallásoktatásba való beépítés céljából ismertette a Vasárnapi Iskolai Szövetség 1923. évi Országos Konferenciáján. Tizenhárom évig tartó adatgyűjtés után eredményeit az 1936-ban megjelent, *A gyermek imádsága. Gyermeklélektani tanulmány a 12 éven aluli gyermekek vallásának köréből, pedagógiai vonatkozásokkal* című tanulmányában összegezte. Nagy László emlékének szentelte az 1933-ban kiadott kötetét, a *Mesedélután. Gyermekeknek és azoknak, akik mesélni fognak* című munkát. A könyv ajánlásában így fogalmazott: „Hálás kegyelettel ajánlom ezt a könyvet a gyermekek nagy barátja, tudós, lelkes tanárom, Nagy László emlékének” (Victor, 1933).

Az önéletrajzban ugyanakkor Nagy László alakja nem jelenik meg, feltehetően azért, mert a Tanácsköztársaság alatt betöltött politikai szerepe a sárospataki professzorok körében nem talált volna kedvező fogadtatásra. Ez a körülmény visszautal egy, a második fejezetben említett problémára, annak kritikai jellegű vizsgálatára, hogy az életrajz milyen céllal és milyen közönség számára készült, vagyis az önkép-alakítás érdekében az életút mely eseményeit emeli ki, vagy rejti el az önéletíró (Ricoeur, 2004).

Victor Gabriella tanulmányait a pesti egyetemen folytatta magyar–német szakon. Pályáját a Nagyváradai Tanítónőképzőben kezdte, majd 1917. május 26-án Simonyi Zsigmond, Alexander Bernát és Pauler Ákos alkotta bizottság előtt szerzett doktori fokozatot, főtárgyként magyar nyelvészetből, melléktárgyként filozófiából és pedagógiából. Boróka Balázs vizsgálata szerint (2024) Victor *A gyermek nyelve* (1917) című nyelvtudományi doktori értekezése egyszerre számít a magyar gyermeknyelv-kutatás, és a nyelvtudomány történetében kuriózumnak. Boróka a nyelvészet történeti szempontok vizsgálata mellett megemlíti Victor gyermekek iránti kutatói elkötelezettségét, hangsúlyozza az alkalmazott módszerek újszerűségét, és kiemeli, hogy eredményeit a későbbi kutatások megerősítették. Az önéletrajz tanúsága szerint Victor Gabriella értekezését egyaránt tekintette gyermektanulmányi és nyelvészeti kutatásai összegzésének. Naplóbejegyzéseiben ugyanakkor csalódottságának adott hangot a cum laude minősítés miatt, különösen filozófiai tudásában érzett hiányosságokat, amit bizonyára Pauler rite minősítése is fokozott.² Nem említi azonban, hogy magyar nyelvészetből ő volt az első nő, aki Pesten doktori fokozatot szerzett, míg pedagógiából a harmadik nőként doktorált.³

A következő években Victor Gabriella néhány kisebb írást közölt nyelvészeti témában, majd érdeklődése fokozatosan a valláspedagógia, később pedig a teológia felé fordult. 1930-ban és 1931-ben a Kolozsvári Teológiai Akadémián tette le lelkészképesítő vizsgáit. Ekkor olyan kiemelkedő tanáregyéniségek oktatták, mint Tavasz Sándor (1888-1951), Imre Lajos (1888-1974), akikkel személyes, mély kapcsolatot ápolt. A magánéleti vonatkozásokat is érintő baráti viszonyról korábbi tanulmányunkban részletesen szóltunk (Ackermanné Kelő & Baska, kézirat). Jelen dolgozatban csak annyit jegyzünk meg, hogy az önéletrajzban a tudós tanárnevek elhallgatásának oka további vizsgálatot igényel. A szövegrész stilisztikai vizsgálata azt mutatja, hogy a tanulmányi időszakra vonatkozó bejegyzések aktív jelenlétet rögzítő, de érzelmektől mentes kifejezésekkel élnek („tettem”, „folytattam”, „szereztem”). Egyedül a diákévek alatti evangéliumi munka „hőskorszakának” említése árulkodik lelkesebb hangnembről, amelyben Victor saját megfogalmazása szerint „tevékenyen kivette részét”.

2. ELTE Egyetemi Levéltár, 8/I.3.37; Victor, 1917. aug. 14.

3. ELTE Egyetemi Levéltár, 1/f.17.562.

Iskolateremtés és közösségformálás Kecskeméten

Victor Gabriella szakmai gyakorlatának bemutatását tanári pályájának indulásával kezdi, ahol egy újabb referenciaszemély, Muraközy Gyula (1892-1961) neve kerül előtérbe. Kiemeli, hogy kecskeméti meghívását Mura-közynek köszönhetné, aki 1918-tól Hetessy Kálmánnal együtt szolgált a város református gyülekezetében. A kettős lelkeszség intézménye az egyháztagság létszáma és a kiterjedt intézményrendszer miatt vált szükségessé és lehetővé tette a lelkészek közötti feladatmegosztás. Az egyik lelkész a hivatalvezetést végezte, míg a másik a missziós ügyekért felelt. Muraközy a missziói feladatokat látta el 1932-ig, mikor a budapesti Kálvin téri gyülekezetbe iktatták be. Victor Gabriellával korábban is ismerték egymást, barátságuk azonban a kecskeméti évek során mélyült el. Kapcsolatuk bensőségét és jelentőségét egy 1961 augusztusában kelt levél tanúsítja. Egy volt tanítvány értesítette Victort Muraközy súlyos betegségéről és kórházi tartózkodásáról. Az üzenetből kitűnik, hogy a beteg lelkész kizárólag férfi látogatókat fogadott, ám egyedüli nőként, az akkor 70 éves Victor Gabriellát szívesen látta volna.⁴ Arról, hogy a látogatás végül megvalósult-e, nincs adatunk. Muraközy Gyula 1961. augusztus 31-én hunyt el. Victor naplójeljegyzései szerint 1919-ben imái meghallgatásaként élte meg, hogy Muraközy Gyula személyében egy nagy volumenű szónok és hiteles evangéliumi ember áll a kecskeméti szószéken, magát pedig az ő segítőjének pozícionálta.

Az önéletrajzban ugyanakkor e korszakot jellemezve a „küzdemeiben”, „nagymeretűvé nőtt munka”, „csupán önkéntes vállalkozás” kifejezéseket használta, jelezve, hogy a fiatalon, mindössze 28 évesen vállalt kecskeméti iskolaalapítási feladatok súlyos terhet róttak rá. A magyar és német nyelv, valamint a pedagógiai tárgyak oktatása mellett osztályfőnöki teendőket látott el, vezette az internátust, lelki alkalmakat tartott, és aktívan részt vett a belmisszióban is, melyet igyekezett tanítványaival is megismertetni. A diákokat bevonta az egyháztársadalmi munkába, a tanya- és börtönmisszióba, az iratterjesztésbe és a vasárnapi iskolai szolgálatokba. Muraközyvel együtt rendszeresen elkísérte a lányokat az országos diákkonferenciákra (Pápa, Tahi, Budapest), ahol maga is előadott, vagy vasárnapi iskolai módszertani bemutatót tartott. A kecskeméti éves konferenciákat pedig a város minden diáklánya számára nyitottá tették, s a hazai és külföldi belmisszió jelentős képviselőit hívták meg. Bár az önéletrajzban megjelenő „intézetem” szóban a birtokos jelző használata sajátos jelentéstöbblettel bír, érezzük, hogy visszatekintve az iskolateremtő vállalkozás Muraközy segítségével is teherként nehezedett rá. Az önéletrajzban megjelenő iskolateremtő tevékenység nemcsak Victor Gabriella pedagógiai és lelkeszi szerepét illusztrálja, hanem betekintést nyújt abba is, hogyan szerveződtek a nők számára elérhető közösségi és szakmai lehetőségek a református egyház helyi intézményeiben a korszakban.

A magánélet terhei és társadalmi kontextusai

Az önéletrajz narratívája a szakmai pályáiv ismertetését megszakítva a kronológiai hűség kedvéért, röviden a magánélet kérdésére tér ki. A hatvan soros szövegből mindössze két és fél sor jut a házasságok említésére. A szókézlet itt negatív előjelűvé válik. Első házasságának csak a dátumát jegyzi le. 1936. június 15-én kötött frigyét Fehér Lajossal, mely fél év múltán válással zárult. A válási dokumentum a férfit nevezte meg bűnös félként. Majd miután Victor kikosarazta Gerőcz Károly egyetemi jogtudóst és Orth Imre teológust, második házasságát – melyet saját szavaival a „szerencsétlen házasság nagy próbájaként” jellemezett – 1938-ban kötötte Mészáros István vidéki vállalkozóval. Az egodokumentumok (levelezések és egy tanmese) tanúsága szerint Victor Gabriella számára ez a házasság testi-lelki összeomlást eredményezett. Mindkét házasság közös jellemzője,

4. Tóth Irma levele, 1961. augusztus, Ráday Levéltár, C/147, 3. d.

hogyan Victor háztartásbeli és gazdaszónyi szerepekbe kényszerült, miközben férjeiben sem intellektuális, sem spirituális értelemben nem talált partnerre. Döntéseivel – két házasság felbontásának vállalásával – eltért az egyházi körökben megszokott mintáktól. Victor ahhoz a női generációhoz tartozott, amely már élhetett az elődei által megteremtett javakkal és tapasztalatokkal, ugyanakkor szükségszerűen konfliktusba került azok hagyományos értékrendjével és elvárásaival (Sárai Szabó, 2010).

Az önéletrajz stílusjegyei eddig hordozták a célzott társadalmi csoport jellegzetes nyelvezetét, megfelelt a hivatalos egyházi diskurzusnak, a házasságok említésekor azonban feltűnően megváltozik a szókészlet. A házasságomnak „a felszabadulás eseményei vetettek véget” megfogalmazás a szöveg egészéhez képest stílusidegen. Felmerül a kérdés, hogy ez az aktuálpolitikai színezet tükröz-e bármilyen politikai lojalitást? Vagy csak szóviccnek szánta a szerző? A szöveg egészét tekintve azonban nem jellemzőek a humoros fordulatok, ahogy Victor Gabriella semmilyen egodokumentumában sem jelenik meg a komikum. Victor életútját nézve ezt a retorikai elemet semmiképpen nem tekinthetjük politikai lojalitásnak sem, inkább arra enged következtetni, hogy e terminológiai engedménnyel igyekezett megfelelni a hivatalos egyházi diskurzuson túli aktuálpolitikai elvárásoknak. Magántanári kinevezésért való folyamodvány létrejöttékor ugyanakkor a szöveg érzelmi telítettségével túl nagy betekintést enged a magánélet területére. A két házasság tapasztalata nyilvánvalóan elegendő volt Victor Gabriella számára, hiszen csak később, 61 évesen lépett harmadszor is házasságra Vásárhelyi László szabadalmi bíróval, aki a stabilitást és élete beteljesülésének érzését jelentette számára.

Lelkeszi képzés és akadémiai ambíciók

Az önéletrajz következő adata 1946-ból származik, amikor Victor Gabriella a solti egyházmegye nőszövetségi utazótitkáraként tevékenykedett Vargha Tamás lelképásztor mellett.

Victor naplóiban e feladatkört tanári jellegűnek ítélte, amely tartalmában eltért ugyan korábbi munkáitól, de alapvonásaiban megegyezett azokkal. Ebben az időszakban a tervezett missziós szolgálatok mellett írásos segédanyagok összeállításán dolgozott, ugyanakkor feljegyzései tanúsítják az egyetemi tanári pálya beteljesületlensége felett érzett keserűséget.

Az önéletrajz közvetlenül nem utal rá, de e ponton szükséges kitérnünk Victor Gabriella lelkeszi képzésének körülményeire, melyek egyszerre tükrözték a magyar református egyház nem egységes jogrendjét, valamint a társadalmi átalakulás és a nőmozgalmi hatások következtében – bár korlátozottan – megnyíló lehetőségeket. A kolozsvári teológia mellett való döntés háttérében meghatározó lehetett a teológia belmissziói lelkesége, illetve Makkai Sándor püspök személye, aki támogatta a női lelkeszség ügyét. Ennek következtében Erdélyben a hallgatóknak mindkét lelkeszképesítő vizsgát letehettek (Püösök, 2023), szemben a magyarországi gyakorlattal, ahol az 1928-as zsinati törvény értelmében a nők szolgálata lelkeszképesítés birtokában is csak vallástanári és diakóniai feladatokra korlátozódott, a liturgikus szolgálatot kizárva.

Victor 1930 októberében, első lelkeszképesítő bizonyítványának birtokában kérte segédlelkeszi státuszba történő felvételét a Dunamelléki Egyházkerületben. Ravasz László püspök azonban – aki következetesen ellenkezte a női lelkeszség intézményét (Ravasz, 1942 idézi Sárai Szabó, 2010) – „magasabb képesítésű belmissziói munkatárssá” nevezte ki Kecskemétre, külön hangsúlyozva jogkörének korlátozott voltát. E minőségében a tanítónőképzőben hittanórák tartására is jogosultságot szerzett, így kezdett átalakulni oktatott tárgyainak köre. 1932-ben Debrecenben távolléti képzés keretében kívánta tanulmányait folytatni, azonban a kar a képzési rendjére hivatkozva ezt elutasította, csakúgy, mint a teológiai doktorátus és a magántanári cím megszerzésére

irányuló kérvényét.⁵ 1932-ben Kolozsváron letette második lelkészképesítő vizsgáját, azonban ennek nosztrifikálását a Dunamelléki Református Egyházkerület lelkészképesítő bizottsága elutasította, egyben megerősítette korábbi „magasabb képesítésű női egyházi munkás” beosztásában.⁶ Victor ekkor ismét Debrecenben kérvényezte magántanári habilitációját. A teológia prodékánja, Révész Imre személyes hangvételű levelében megerősítette, hogy nők számára a teológiai doktorátus, és ezzel együtt a magántanári képesítés megszerzése a lelkési oklevél hiányában nem lehetséges, mivel nők a II. lelkészképesítő vizsgát Magyarországon ekkor még nem teheték le. Ugyanakkor felajánlotta Victor számára a lelkész-továbbképző tanfolyamon való részvétel lehetőségét.⁷

Victor Gabriella az 1932-es, majd 1934-es elutasítás után harmadízben is megpróbálkozott a magántanári cím elnyerésével, 1949-ben, Sárospatakon. A Teológia a döntést a Konvent jogkörére bízta, amely a vizsga letételét engedélyezte ugyan, de a tanítás lehetőségét a Zsinat jogkörében helyezte át (Ackermanné Kelő, 2024a).⁸ Bár Victor 1950. augusztus 8-án benyújtotta Sárospatakon magántanári értekezését, az eljárás Mátyás Ernő halála miatt félbeszakadt. E sorozatos kudarcok nem pusztán egyéni ambíciói meghiúsulását jelzik, hanem a korszakban érvényes egyházi és társadalmi akadályokról is tanúskodnak.

Az önéletrajz tudományos pályának szentelt részének elemzésekor a stilisztikai eszközökön kívül az időhátározók adnak támpontot. A „már, állandóan, gyakran, újabban,” kifejezések a kutatói folyamat állandóságát, bizonyos értelemben időtlenségét sugallják. Értekezéseinek tartalmi részletezése mellett a befektetett munka mélységét jól érzékeltetik az „állandóan folytattam a búvárkodást”, „érdeklődésem mindjobban”, „nagyobb adatgyűjtés”, „ehhez járulnak még” szófordulatok.

Victor Gabriella életrajzában a gyermekirodalom terén kifejtett hatását mennyiségi alapon hangsúlyozza, mely mögött feltehetően az áll, hogy a kritikai visszajelzések rendre hiányolták a szépírói készséget. Ugyanakkor a kortárs bírálatok következetesen előbbre helyezték a művek üzenetértékét, a művészi kidolgozásnál (Muraközy, 1926; Zlinszky, 1926). Az életrajz a tudományos pálya új szakaszának megnyitásával zárul, a teológiai problémák kibontására irányuló törekvés első eredményeként mutatja be *A megújuló újszövetségi teológia feladatáról és módszeréről* című értekezést. A szöveg vége ugyan utal a szerző teológiai programjára, azonban nem részletezi a magántanári címhez szükséges kompetenciákat, így Victor Gabriella nem erősíti meg egyértelműen teológiai tanári alkalmasságát.

Kutatási kérdéseinkre visszatérve megállapítható, hogy önéletrajzában Victor Gabriella a választott nyelvi eszközök alapján önmagát cselekvő rendezőként ábrázolja, mintsem elszenvedőként. Szövegeiben következetesen olyan igealakokat és kifejezéseket használ, melyek aktivitást, kezdeményezést és tudatos irányítást sugallanak. A szerző narratív perspektívája alapján saját sorsának alakítója volt. Az elszenvedő, passzív magatartás házasságai révén jelenik meg, inkább rejtett réteggént, a kényszer és az alárendeltség motívumaiban.

Második kutatói kérdésünk az életút-ábrázolás elhallgatott, illetve hangsúlyos elemeire vonatkozott. Victor Gabriella nagy gondossággal ábrázolta szakmai életének állomásait, pályáivének alakulására és tudományos eredményeire kitüntetett figyelmet fordítva. Az életrajzból nem maradnak ki lényeges adatok, ugyanakkor egyes korszakok – gyermekkora és a kecskeméti évek – a referenciaszemélyek beemelésével nagyobb hangsúlyt kapnak. Ez a válogatás azt sugallja, hogy Victor tudatosan konstruálta magáról a tanári, illetve a példamutató egyházi szereplő képét.

5. Debreceni Egyetem HTK, dékán, 362/1931-32. Debrecen, 1932. febr. 8., Ráday Levéltár, C/147, 1. d.

6. Ravasz László levele 609-1934. szám, Budapest, 1934. márc. 9., Ráday Levéltár, C/147, 1. d.

7. Révész Imre levele 746/1933-34. Debrecen, 1934. július 20., Ráday Levéltár, C/147, 1. d.

8. Kivonat az egyetemes konvent ülésének jegyzőkönyvéből. 1949. május 19-20., Ráday Levéltár, C/147, 1. d.

Az áldozati szerepmegélésekkel kapcsolatos kutatói kérdésre kizárólag második házassága révén találunk utalást. Az egyházi környezet miatt megrekedt karrier és a női mivoltból eredő szűk mozgástér miatti feszültség nem jelenik meg a szövegben, csakúgy, mint a magántanári képzésre tett korábbi sikertelen kísérletek sem.

Negyedik kérdésünkre vonatkozóan világosan kitűnik, hogy önmagát vezetői, szervezői, kutató és evangélista szerepekben látta, és e feladatokra környezetétől is megkapta a felhatalmazást. Minden életszakaszában hangsúlyozta közösségi szerepvállalását. A kecskeméti évek szakmai fordulópontnak tekinthetők, ekkor váltott a tanári pályáról lelkészi, majd teológusi hivatásra. Szépírói munkássága kettősséget hordozott, gyermek- és ifjúsági íróként elsődleges célja a teológiai üzenet közvetítése volt. Házasságairól szólva érezteti, hogy a rákényszerített szerepekből ki kellett lépnie. A szövegből nem derül ki egyértelműen, hogy ez a háziasszonyi szerep, vagy a férjek általi alárendeltség elutasítását jelentette, ám naplói részben kiegészítik az önéletrajz hiányos adatait. Párvalasztásainak tévedéseit felismerve kétszer is meghozta a társadalmi szerepeihez és helyzetéhez képest szokatlan döntést, a válást.

Összegzés

Victor Gabriella 1950-ben, magántanári értekezése mellé benyújtott életrajzának kettőssége abban rejlik, hogy bizonyos életrajzi adatok kiemelésével, mások elhallgatásával teszi lehetővé a tudatos önreprezentációt. A szöveg alapján világossá válik, hogy Victor Gabriella életének középpontjában az evangélium hirdetése, valamint mások lelki fejlődésének segítése állt; tanári és lelkészi pályaválasztásai is ezt a célt szolgálták. Karakterábrázolásában ambiciózus, kíváncsi és eredményeire büszke tudós képe rajzolódik ki, aki saját életének aktív alakítója. Ez az aktív, önformáló attitűd Ricouer (2004) narratív identitás-felfogásával rokon, miszerint az élettörténet nem pusztán az emlékezet lenyomata, hanem a személyes identitás folyamatos újraalkotásának tere. Az önéletrajz narratív struktúrája jól példázza a mikrotörténeti megközelítés érvényességét is: az egyéni életút értelmezése révén tágabb társadalmi és egyházi folyamatok is megragadhatók (Kracauer, 1971; Ginzburg, 2010; Davis, 1999). Az életrajz tehát nem csak önéletrajzi dokumentum, hanem egy korszak mentalitásának mikro-szintű lenyomata, amelyből a nemi szerepek, a hivatástudat és a vallásos életformák értelmezési keretei is ki-rajzolódnak.

Ugyanakkor az életrajz elhallgatja, hogy szerzője bizonyos egyházi és társadalmi körülmények miatt áldozati szerepbe is kényszerült. Ez a narratív hiány rokonítható Ginzburg (2010) által leírt „kimaradt epizódok” jelentésével, vagyis olyan elhallgatott eseményekkel, melyek a történet szempontjából ugyan fontosak, de a szövegben rejtve maradnak, mégis üzenetet hordoznak.

Mindezek ellenére a szöveg tanúsága szerint Victor Gabriella küldetéstudattal bíró nő volt, akinek életét áthatotta egy transzcendens eredetű hivatástudat. Ez a belső vezérfonal vezette életútján, s végig alakította pályafutását, miközben a kimondatlan nehézségek még inkább megerősítették benne a hitből fakadó elhivatottságot.

Irodalom

1. Ács, M. (2017). *Még a kövek is... Nőnevelés a Felsőbaranyai Református Egyházmegye polgári leányiskolájában és internátusában (1916–1948)*. Publikon.
2. Ackermanné Kelő, K. (2024a). Református női sors és nőkérdés a 20. század első felében. I. rész. Victor Gabriella (1891–1971) élete és nőmozgalmakkal kapcsolatos álláspontja. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Theologia Reformata Transylvanica*, 69(1), 121–140. <https://doi.org/10.24193/subbtref.69.1.07>
3. Ackermanné Kelő, K. (2024b). Református női sors és nőkérdés a 20. század első felében. II. rész. Victor Gabriella női vonatkozású művei. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Theologia Reformata Transylvanica*, 69(2), 98–111. <https://doi.org/10.24193/subbtref.69.2.05>
4. Ackermanné Kelő, K. (2025). Victor Gabriella pedagógiai nézetei és a diákok képesség- és személyiségfejlődésére gyakorolt hatása. In Pap, F. & Fehér Á. (Eds.), *Központban a tehetség* (pp. 98–105). KRE PK. <https://doi.org/10.61376/FYVF3257>
5. Ackermanné Kelő, K. & Baska G. *Szerepértelmezések és diszciplínaváltás a tudományos női elitben. Victor Gabriella egodokumentumainak elemzése*. Kézirat
6. Balog, B. & Szabolcs, É. (2019). Narratíva és pedagógiatörténet: egy lehetséges kutatási szemléletmód. *Pedagógiatörténeti Szemle*, 5(1–2), 57–65.
7. Boróka, B. (2024). *Early hungarian child language research: Gabriella Viktor's contribution*. Sixth International Workshop on the History of Speech Communication Research (HSCR 2024) 20–21. September 2024, Budapest, Hungary. https://www.isca-archive.org/hscr_2024/balazs24_hscr.pdf
8. Davis, N. Z. (1999). *Martin Guerre visszatérése*. Osiris Kiadó.
9. Deáky Z. (2011). „Jó kisfiúk és leánykák”. A kisgyermekkor történeti néprajza Magyarországon. Századvég.
10. Donáth, P. (2007). *Adalékok Nagy László pályájához. Publikálatlan önéletrajza, iskolareformterv, a Gyermektanulmányi Társaság, az egyetemi gyermektanulmány-oktatás s a lélektani laboratóriumok dokumentumai 1918–1922-ből*. Trezor Kiadó. <https://mek.oszk.hu/05100/05123/>
11. Farkas, S. (Ed.) (1909). *A Budapesti VI. Kerületi Állami Tanítónőképző Intézet Értesítője 1908-1909*. Hungária Könyvnyomda.
12. Ginzburg, C. (2010). *Nyomok, bizonyítékok, mikrotörténelem*. Kijárat Kiadó.
13. Gyáni, G. (2019). *Az ego-dokumentumok történetírói haszna*. Bárka, 2. <http://www.barkaonline.hu/esszek-tanulmanyok/6719-az-ego-dokumentumok-tortenetiroi-haszna>
14. Huisman, M. (2021). *Autobiography and other life narratives. Bloomsbury history: Theory and method articles*. Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.5040/9781350970809.001>
15. Kiss, R. (2006). Református ébredés Budapesten. In Kósa, L. (Ed.), *Reformátusok Budapesten 2. Tanulmányok a magyar főváros reformátusságáról* (pp. 1343–1367). Argumentum & ELTE BTK Művelődéstörténeti Tanszék.
16. Kovács, Á. (2005). Missziói, egyházépítési és egyházi megújulási elgondolások találkozása és gyakorlati megvalósulása a Budapesti Református Egyházban a 19. század végén. In Ódor, B. & Xeravits, G.

- (Eds.), *Elmélet és gyakorlat a zsidókeresztény gondolkodás történetében* (pp. 154–179). L'Harmattan Kiadó.
17. Kovács, Á. (2006). A Magyarországi Vasárnapi Iskolai Mozgalom kialakulása és szervezeti megerősödése. In Kósa, L. (Ed.), *Reformátusok Budapesten I–II. Tanulmányok a magyar főváros reformátusságáról* (pp. 997–1013). Argumentum & ELTE BTK Művelődéstörténeti Tanszék.
 18. Kracauer, S. (1969). *History. The last things before the last*. Oxford University Press, Inc.
 19. Lejeune, P. (2003). Az önéletírói paktum. In Varga, Z. (Ed.), *Önéletírás, élettörténet, napló. Válogatott tanulmányok* (pp. 17–46). L'Harmattan.
 20. Lipták-Pikó, J. (2003): *Teória és praxis. Fantom és fikció Marie Darrieussecq regényeiben és elméleti írásaiban*. Akadémiai Kiadó.
 21. Muraközy, Gy. (1926). Kritika. *Protestáns Szemle*, 7, 466–467.
 22. Nagy, L. (1908). *A gyermek érdeklődésének lélektana*. Franklin Társulat.
 23. Papp, I. (2015). Mátyás Ernő teológiai és pedagógiai pályája, 1925–1950. *Zempléni Múzsza*, 1, 1523.
 24. Péntes, D. (2015). Biográfia-autobiográfia. Montágh Imre életrajzainak olvasata elé. In Andl, H.& Molnár-Kovács, Zs. (Eds.), *Iskola a társadalmi térben és időben V.* (pp. 196–209) Pécsi Tudományegyetem BTK, „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. <https://real.mtak.hu/92268/>
 25. Püsök, S. (2023). A nők teológiai képzésének első száz éve Kolozsváron. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai, Theologia Reformata Transsylvanica*, 2, 131156. <https://doi.org/10.24193/subbtref.68.11.09>
 26. Ricoeur, P. (2004). *Memory, history, forgetting*. University of Chicago Press.
 27. Sárjai Szabó, K. (2001). Nőkép a református sajtó tükrében. 1867–1918. *Egyháztörténeti Szemle*, 2(2). 3–34.
 28. Sárjai Szabó, K. (2010). *A református nő a 19. század végétől az 1930-as évekig – a belmissziói mozgalom hatása a nők egyházi működésére*. Doktori disszertáció. <http://doktori.btk.elte.hu/hist/saraiszabokatalin/diss.pdf>
 29. Szatmári, E. (2022). Mikor visszahozta az Úr Sionnak foglyait. *Református Exodus*, 1951. Országút. *Művészet tudomány közélet*, 3, 1214.
 30. Szíjártó, M. I. (1996). Mi a mikrotörténelem? *Aetas*, 4, 157–182.
 31. Takaró, G. (1911). „A vasárnapi iskolák története”. *Koszorú*, 175.
 32. Victor, G. (1917). *A gyermek nyelve. A gyermeknyelv irodalmának ismertetése főként nyelvészeti szempontból*. Béres és Held.
 33. Victor, G. (1924). *A gyermek imádsága*. Vasárnapi Iskola Szövetség.
 34. Victor, Fehérmé G. (1936). *A gyermek imádsága. Gyermeklélektani tanulmány a 12 éven aluli gyermekek vallásának köréből, pedagógiai vonatkozással*. Debreceni Városi Nyomda.
 35. Victor, G. (1933). *Mesedélután gyermekeknek és azoknak, akik mesélni fognak. Mesék*. Hírlapkiadó Ny.
 36. Victor, J. (1911). *A vasárnapi iskola története*. Vasárnapi Iskolai Szövetség.
 37. Zlinszky, A. (1926). Victor Gabriella, A pataki vár gyöngye. Ifjúsági regény Lorántfy Zsuzsánna leánykorából. *Napkelet* 4(78), 676677.

Levéltári források

1. ELTE Egyetemi Levéltár, 8/l.3.37 (Victor Zsófia Gabriella, BTK doktori származási lap)
2. ELTE Egyetemi Levéltár, 1/f.17.562 (Doktori szigorlatok jegyzéke)
3. Dunamelléki Református Egyházkerület Ráday Levéltára, C/147 Vásárhelyiné Victor Gabriella iratai, (a továbbiakban Ráday Levéltár, C/147) a dokumentumok időbeli sorrendjében
4. Ráday Levéltár, C/147, 1. doboz (Ravasz L. levele 3309-1930. szám, Budapest, 1930. nov. 3.).
5. Ráday Levéltár, C/147, 1. doboz (Debreceni Egyetem HTK, dékán, 362/1931-32. Debrecen, 1932. febr. 8.).
6. Ráday Levéltár, C/147, 1. doboz (Ravasz L. levele 609-1934. szám, Budapest, 1934. márc. 9.)
7. Ráday Levéltár, C/147, 1. doboz (Révész I. levele 746/1933-34. Debrecen, 1934. július 20.)
8. Ráday Levéltár, C/147, 1. doboz (Kivonat az egyetemes konvent ülésének jegyzőkönyvéből. Budapest, 1949. május 19-20.)
9. Ráday Levéltár, C/147, 1. doboz (Magántanári értekezés mellékleteként benyújtott önéletrajz. Sárospatak 1950. aug. 8.)
10. Ráday Levéltár C/147. 3. doboz (Tóth Irma levele. 1961. augusztus)
11. Ráday Levéltár, C/147, 1. doboz (Victor Gabriella naplói, 1915-1962)
12. KREL A Kecskeméti Református Tanítónőképző Intézet Értesítői 1919-1929. Öllős Sarolta (Ed.), Református Egyház.

Women's Academic Achievement and Self-Representation in the First Half of the 20th Century. An Analysis of Victor Gabriella's Autobiography

Our study examines the professional career, ecclesiastical and public engagement, and scholarly activity of Gabriella Victor (1891-1971) through the self-image she constructed in her autobiography, submitted in 1950 alongside her academic treatise thesis at the Sárospatak Theological Academy. In analyzing this autobiography, we paid particular attention to her personal ambitions, the roles she assumed, and the deliberate narrative self-fashioning of her life course. Victor's academic and public commitments, together with her private life, reflect both her personal dedication and the social constraints of her time. Her oeuvre demonstrates a balanced coexistence of transcendental vocation and individual ambition. The selection and emphasis of events and figures reflect conscious identity-construction decisions, which can be interpreted within their social and cultural context and form part of her self-representation.

Keywords: *Gabriella Victor, autobiography, self-representation, women's history of science, female theologian*

Szemle

A kritikai társadalomtudományi reflexió fontossága a pedagógiában. Baráti válasz Tóth Tamás baráti szétcincálására

Mészáros György*

DOI: 10.21549/NTNY.51.2025.4.6

Szerzőnk a 2024. évi 4. lapszámunkban megjelent „Pedagógiai tájaink műveléséről. Gondolatok a gyökerekről, rekultivációról, rotálásról és átültetésről” című, Tóth Tamás Május által írt recenzióra reagál. Felhívjuk olvasóink figyelmét, hogy a lapban közölt cikkek nem feltétlenül tükrözik a szerkesztőség álláspontját, ugyanakkor szívesen adunk teret a mindenkori neveléstudományi vitáknak.

Dialógus

Ebben az írásban a Neveléstudomány 2024. téli számában megjelent Tóth Tamás Május által írt kritikára reagálok a „Jók leszünk!” *Hogyan formál társadalmi lénné az iskola* című könyvem kapcsán. Ahogyan leírom a könyvemben is, a szöveg megírásával szerettem volna dialógust, vitát elindítani különféle közegekben: a tudományos és speciálisan a neveléstudományi közegekben is. Sajnos azt látom, hogy a pedagógia tudományos mezőjét is eluralta az utóbbi évtizedekben a tudományosság olyan paradigmája, amely kutatások produkálását helyezi előtérbe, kevés teret hagyva a megérett gondolatoknak és vitáknak. A kutatók és kutatócsoportok a saját jól körülhatárolt területükön végeznek „vizsgálatokat”, és termelik a publikációkat. Ritkán találkozni azzal, hogy valódi viták indulnak el, a sok-sok megjelent munkára érdemi reakciók és reflexiók érkeznek. Vannak persze üdítő kivételek, mint például a szegregáció-szelekció témájában Nahalka István és Fejes József Balázs vitája (vö. Fejes, 2016a; Nahalka, 2016; Fejes, 2016b), de úgy gondolom, sokkal többször lenne szükség arra, hogy megálljunk a publikációs dömping folyamatában, és gondolkodjunk, beszéljünk, vitázzunk. Ezért örültem nagyon Tóth Tamás barátom „szétcincáló” írásának, amelyet valóban a megbecsülés jeleként értelmeztem. Nem véletlenül emelem ki a baráti, személyes viszonyt, amely e mögött a dialógus mögött van. Hajlamosak vagyunk elhanyagolni a tudományos közegekben a barátság értékét. Az objektivitás mögé bújva elemzünk és írunk, elhárítva azt a nagyon is valós dimenziót, a személyes kapcsolatokat, amely ugyanakkor erős hatással van arra, amit és ahogyan csinálunk. Amikor most Tamásnak válaszolok, akkor azt egy régi barátnak válaszolom, természetesen megfelelően a tudományos kánon által adott paramétereknek is, ugyanakkor rugalmasan kezelve azokat, ahogyan ő is tette írásában.

A kritikai reflexió mint kiemelt cél

A szerző (hogy visszatérjek az általa is használt és bevett formulához, a tudományosság nyelvjátékának fontos elemét használva és játszva vele) méltatásában jól azonosítja a céljaim nagy részét. Valóban egy nevelésradikalizáló, valóságnépszerűsítő és rendszerrepezítő művet akartam írni. (Szerettem metaforikus szóhasználatát.) Nem azonosít ugyanakkor egy további célt, amelyet pont a válasz miatt fontos kiemelni. A kötet, ahogyan ez több beszélgetésben is előkerült, az olvasót sajátos módon vonja be. Arra hívja meg, hogy maga is reflektáljon. Nem véletlenül utalok arra, hogy a könyvem akár tekinthető a Helyzet Műhelyben néhány más kollégával ki-

* Habilitált egyetemi docens, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, meszaros.gyorgy@ppk.elte.hu

dolgozott Szocioanalízis tréningünk „meghosszabbításának” (vö. Kovai et al., 2021), amely az abban megvalósuló társadalmi reflexiót egy írás formájában próbálja előmozdítani. Ilyen módon a könyv – lehet akár elsősorban – egy kritikai lélektani (szándékosan nem azt írom, hogy pszichológiai) vállalkozás. Nagyon erősen hiszek ugyanis a reflexió erejében. Ismerem a vonatkozó munkákat, amelyek a reflexió és önreflektivitás területét az ideológiai „ködképzés” alapformáiként írják le, de nem teljesen értek velük egyet. A pszichológiai (ön)reflexió valóban egy a mindennapi életünket átható hegemon gondolkodási, megértési és ideológiai formává vált, de a valóban kritikai reflexió, amely nagyban különbözik az előzőtől nagyon is hiányzik. Erről egy külön írásban is érdemes lesz majd írnom. Most csak annyit emelek ki, hogy ez a kritikai reflexió szerintem záloga annak, hogy felismerjük a társadalmi szövet működését, és ezzel a változás (a forradalom) irányába lépünk, ellene tartva annak a pszichológiai reflektivitásnak, amely nagyon sok (hasznos) tudást termelt az elmúlt száz évben, de amelynek az ontológiai és episztemológiai alapozása nem a forradalom, a valóság radikális átalakításának irányába hat (és hát látjuk, hogy enélkül kétséges a túlélésünk is!). Tóth Tamás és Borbély András (2024) is kritikus a könyvemnek ezzel a „programjával”, amelyet én viszont itt újra meg szeretnék védeni.

Mit jelent a kritikai reflexió? Ideológiakritika és a reflektált habitus jelentősége

Már pedagógusként dolgozva alapvető tapasztalatom volt, hogy mennyire meghatározza cselekvésünket, amit gondolunk, és az is, hogy tudatosítjuk-e az értelmezéseinket, s végül összevetjük-e a valósággal. Pontosan ebből a szempontból tartom fontosnak a nevelésfilozófiai, pedagógiai antropológiai reflexiót. Nem azért, hogy „elfilozofálgassunk” a világról, hanem hogy megalapozzuk a forradalmi cselekvést, amely véleményem szerint, nem jöhet létre a szubjektumok olyan tudatossága nélkül, amely a valósággal szembesülve, az ideológiákat demisztifikálva és a saját nézeteit a társadalomtudományok és filozófiák meglátásaival dialógusba vonva reflektál. Én folyamatosan tapasztalom ennek a fajta kritikai reflexiónak a hiányát az élet számos területén. A tréningek során ugyanakkor azt is látom, hogy milyen könnyű és hatásos ezt elindítani. Sajnos a létezett szocializmusok szörnyűségei szintén rámutatnak a reflexió hiányának a vesztes következményeire – és erre különösen érzékeny vagyok édesapám ’56-os múltja miatt.

Ebből a szempontból válaszolok is Tóth Tamás egyik felvetésére cikke végén, amely azt a kérdést teszi fel, változik-e azzal valami, ha például egy koloniális gépezetben dolgozó szakember reflektál erre a (hatalmi) helyzetre (az általam pozitívnak ítélt zenei oktatási programról van szó, amelyet Tóth „nyomorcikusz”-ként jellemez, mert a gyerekek szereplésével jár). És a válaszom határozott igen. Ha ez egy kritikai reflexió, akkor az nagyon más, mint a cégek greenwashing stratégiái. Kritikusom épp arról feledkezik meg, amit ő maga többször állít középpontba: az adott munkatárs, a foglalkozás vezetője (akárcsak a pedagógus) egy rendszer része, és ezen belül keresi a lehetséges utakat. A tréningjeinken gyakran tapasztaljuk azt, hogy akik „valamiben vannak” (egy pszichológus, egy szociális munkás, egy tanár) nem tud kilépni abból a társadalmi rendszerből, aminek része, abból a „meghatározottságból”, ami alakítja, „amiben van”, de nagyon más attitűdöket és cselekvést hozhat az adott pozícióból nem kilépve is, ha reflektál a társadalmi valóságra. Sokat lehetne arról vitatkozni, hogy ez forradalmi-e és mennyire, de én úgy vélem, hogy a kapitalizmus mindent átható valóságában nagyon nagy jelentősége van a szubjektumok ilyen tudatosságának. Tehát ha egy szakember egy ilyen kérdéses programban dolgozik, akkor az egyik lehetősége, hogy kilép ebből, mert felfedezi, hogy ez alapvetően elnyomó, a másik lehetősége viszont, hogy belátva a program problematikus voltát továbbra is felhasználja a programot arra, hogy a gyerekeknek valóban fejlesztő és empowerment alkalmakat nyújtson. Sok foglalkozásán részt vettem ennek a programnak (több helyen is), és továbbra is azt gondolom, hogy módszertanilag egészen egyedi és kritikai

szemmel is üdvözlendő, amit a gyerekek testének bevonásával csinál. Nem kifejezetten kritikai pedagógiai gyakorlat, de számos olyan eleme van: közösségiség, mindenki részvétele, a test bevonása, empowerment, amely abszolút alapjait jelenthetik egy kritikai pedagógiai gyakorlatnak. Az a bizonyos „nyomorcircusz”, ami a gyerekek szerepeltetését jelenti, és amely sajnos a program szponzorálásának a feltétele csak nagyon kis része a programnak. A szakember mondhatja azt, hogy ezzel együtt a mindennapok pedagógiai gyakorlatának pozitív hatásai erősebbek. Ugyanakkor a tény, hogy reflektál a gyakorlat problematikus pontjaira igenis befolyásolja azt, ahogyan cselekszik. Például láttam a program változását, miután visszamentem az intézménybe évekkel később is, Romániában pedig ugyanennek a programnak egy kritikai pedagógiai konferencián láttam olyan változatát, ahol a gyerekek nyilvános éneklése nem „nyomorcircusz” volt, hanem igazi felnőttek-gyerekek keveredésével létrejövő részvételi előadás. Azt joggal veti föl egyébként a szerző, hogy miért épp ezt a pozitív példát emelem ki, amikor szinte mindent kritizálok. Ezen még érdemes tovább gondolkodnom és beszélgetnünk. Van azonban egy első válaszom erre, amely a kritika több más felvetésére is reagál.

Ahogy leírtam, az elsődleges célom a könyvvel a kritikai reflexió előmozdítása. Ez pedig meglátásom és tapasztalataim szerint első körben leginkább az akár provokatív leleplezéssel lehetséges. Ahogy a tréningjeinken, úgy a könyv szövegén keresztül is, felkínálom a pedagógusoknak és mindenkinek, hogy a saját mítoszainkra, ideológiáinkra és bevett gyakorlatainkra kritikusán nézzünk. Ezért a könyv alapvetően megkérdőjelező jellege. Azt belátom, hogy ettől sokaknak „túl kritikusnak” tűnhet, de azt gondolom, ez a „minden létező könyörtelen kritikája” (Marx, 1975) az első lépés. Ehhez viszonyulni kell, ez elindítja a gondolkodást, ahogy egyre többen számolnak be róla a könyv olvasásához kapcsolódóan. Tóth Tamás visszatérően számonkéri a megkérdőjelezés ilyen gesztusait, amelyek a könyvben a gettóiskolában dolgozó pedagógusok cselekedeteivel jelennek meg. Érdekesnek és szimptomatikusnak látom, hogy ugyanezt a kérdést nem teszi fel, amikor kritikus vagyok a másik, „középosztálybeli” iskola pedagógusaival. Ennek valószínűsíthető oka, hogy ő az előbbi terepet ismeri, és talán kritikai szempontból is annak a gyakorlatát tartja központinak. Én viszont hangsúlyozottan egy összehasonlító kutatást végeztem, és ennek egyik eredménye épp az, hogy a pedagógusok cselekvésével mindkét intézményben nagyon hasonló kérdések vethetők fel, mert hiszen nagyon hasonló az a társadalmi habitus amelyben vannak. A pedagógusok középosztályiságáról egyáltalán nem a Ehnreichék nézőpontjából írok. Egyrészt egy elképzelt pozícióként írom le, amihez viszonyulnak a pedagógusok (és ez sok ponton tetten érhető, ezzel nem „összeközéposztályosítom” őket, már csak azért sem, mert nem állítok olyat, hogy ők ehhez a /nemlétező/ osztályhoz tartoznának, hanem, hogy ez egy viszonyítási pontként működik), másrészt azt szintén elég egyértelműen kimutatom, hogy megjelennek eltérő habitusok a tanárok és diákok között is, amelyek egy részét igenis össze lehet kötni a középosztályi ideológiai mintázatokkal (számos példa van erre a könyvben).

Ezen a ponton egyébként szintén szimptomatikus, hogy Tóth Tamás kritikája elsősorban az ideológiára és ideológiakritikára fókuszál. A tréningünk és a könyv másik fontos (bizonyos értelemben még fontosabb) dimenziója a habitus fogalma. Az egyik alapállításom McNay (2008) nyomán, hogy a reflektált habitus lehet a társadalmi változás valódi mozgatórugója (szemben a liberális identitáspolitikai megközelítésekkel). Ez pedig azt jelenti, hogy észrevevessük a testünkbe írt rendszert, és ellene tartunk. Ez csak ezzel a leleplező, demisztifikáló és megkérdőjelező attitűddel lehetséges. Természetesen elismerem, hogy a Kálvinban a pedagógusok látták a gyermekek helyzetét, és megpróbáltak egy „másik világot teremteni számukra”, és ez pozitív. Lehet a könyv hibájaként felróni, hogy ezt nem húzza alá eléggé, nem mutat föl pozitív példákat stb. De ezt azért teszem, mert azt állítom, hogy a jószándékok és számos pozitív kezdeményezés ellenére mind a Kálvin, mind a Petőfi pedagógusai nagyon erősen beágyazottak a saját habitusukba, osztálypozíciójukba, az elképzelt középosztályiság ideológiai mintázataiba, és sok mindenre reflektálnak, de ezekre (különösen a habitusra) nem igazán. Ezt to-

vábbra is fenntartom, és számos módon be is mutatom (igazolom) a kötetben, például idézve tanári párbeszédet, amelyek a gyerekekre és szüleikre vonatkoznak. És ott van a szövegben szinte megjeleníthetetlen gesztusok, testi performanszok sokasága, amelyeket megéltem a résztvevő megfigyelések során, és amelyek erősen megalapozták ezt a meglátásomat. Valamint az a tény is, hogy a három év alatt nagyon sok pedagógiai kezdeményezés, újítás volt a Kálvinban, amelyek nagyon nem csak arról szóltak, hogy teremtsünk egy pozitív világot itt a gyerekeknek, hanem erőteljesen hordozták a középosztályivá nevelés gesztusait.

Ebben a kontextusban lesz tehát fontos, hogy minden gyakorlatra (a sok szempontból jókra is) rákérdézzek, azokkal kritikus legyek. Ahogyan később ki fogok térni rá az egyes jelenetek elemzéseire reagálva: szerintem nagyon is sokat ad a cselekvéshez, hogy a pedagógus reflektál ezekre a tényezőkre. Lehet, hogy nem fog megváltozni, hogy a margarindra megjegyzést tesz, vagy a PlayStation veszélyeire figyelmeztet, de ahogyan teszi, és amivel esetleg ezt kiegészíti: szavakban, gesztusokban, testi megnyilvánulásokban, az nagyon is változtat a pedagógiai helyzeten. Épp ezért emelem ki az '56-os séta során azt a habitusra vonatkozó szempontot, hogy a tanár a diák megközelítésére nem tud reagálni. Természetesen én is fontosnak tartom a munkástanácsok társadalmi szerepének megjelenítését '56 kapcsán, de egyrészt a konkrét jelenet nem a séta egészére reflektál, hanem arra az apró mikrotörténetre, amely a tanár-diák interakcióban történik (ahol egyébként igencsak furcsa lett volna a tanár részéről a munkástanácsokat behozni), másrészt a jelenet elemzése azt akarja megmutatni, hogy itt van egy habitusbeli különbség. A kritikai pedagógiai cselekvésnek szerintem az egyik nagyon fontos alapja ennek a különbségnek a felismerése, tudatosítása és felhasználása.

Itt térek vissza a jóval korábban felvetett alapkérdéshez. Miért éppen ezt a zenei foglalkozást és egyébként egy pedagógus drámapedagógiai gyakorlatát emeltem ki pozitív példaként. Ezekben láttam ugyanis a leginkább ezt az iskolában olyannyira elhanyagolt testi, habituális dimenzió megjelenítését a pedagógiában. Nagyon erős kitörési pontnak látom az ilyen gyakorlatokat. Miközben teljesen egyetértek azzal, hogy az osztályharcos és forradalmi pedagógiának nagy szüksége van az ehhez közvetlenül kapcsolódó gyakorlatokra (pl. iskolagyűlés) és tartalmakra (pl. munkástanácsok), szerintem az első lépés ez a testi reflexió, és az ennek nyomán elinduló változások. Nem azért emelem ki ezeket, amiért a konstruktivista vagy cselekvésközpontú alternatív pedagógiák. Ezt fontos aláhúznom. Hanem mert a kritikai potenciált látom bennük, a reflektált habitus előmozdításának lehetőségét a pedagógus és a diákok számára is. Egyébként ezen a ponton szerintem nem baj, ha a konstruktivista és alternatív pedagógiák szövetségést látnak (Tóth szerint a pedagógiai „megoldásaim” inkább ebbe az irányba mutatnak). Ez jó kiindulópontja lehet egy szélesebb dialógusnak, amelyben valószínűleg az osztályharcos fogalmak elidegenítőek lehetnek (ld. a szerző egy írásában, amikor a kommunizmus említésével nem tudnak a résztvevők mit kezdeni: Tóth, 2024). De persze a dialógus során ezeket is be lehet vezetni. A könyvem nem a pedagógiával foglalkozók kicsi rendszerkritikus csoportjához akart szólni, hanem egy nagyon széles közönségnek, pont azért, hogy felvessen rendszerkritikus kérdéseket egy nagyon nem ebben szocializálódott közegnek, és ezt elsősorban azzal láttam megvalósíthatónak, ha a kritikai társadalomtudomány fogalmi apparátusát „ráeresztem” a pedagógiai gyakorlatra, és elkezdek az olvasók ideológiai mintázataira és habitusára is rákérdezni a történetek által.

Pedagógiai rekultiváció vs. kritikai társadalomtudomány

Ezen a ponton fontos visszatérnem Tóth Tamás kritikájának első részére, amelyben a pedagógiai rekultivációt hiányolja. Ezt teljesen joggal teszi, ugyanis ez nem volt céлом. Ezt maga is látja, amikor felismeri ezzel kapcsolatos távolságtartásom a könyvben. Úgy látom, hogy kritikájának jó része abból fakad, hogy olyasmit kér számon az írásomon, amelyet én tudatosan nem tettem céljává. Az nagyon jó, ha Tóth Tamásnak és másoknak ez az átfogó nevelésfilozófiai és pedagógiai antropológiai koncepció felvázolása a célja, de én ennél sokkal szerényebb célt tűztem ki magam elé az írás során. Annyit szerettem volna, hogy rendszerkritikus, kritikai társadalomtudományi kérdésfelvetés teret nyerjen a pedagógiában, s elkezdjünk rendszerről, osztálypozíciókról, ideológiákról és (hangsúlyozom újra) habitusról beszélni. Erre aztán sok minden más épülhet, és jó is, ha épül. Azt valószínűleg másképp látjuk a szerzővel, hogy mi a záloga vagy legalábbis kiindulópontja a forradalmi változásnak a pedagógiában. Tóth Tamás szerint – ha jól értelmezem – egy önálló forradalmi nevelésfilozófia, és ezt hiányolja a kötetemből, ahogyan az ideológiakritika és nevelési viszony fogalmainak kidolgozottságát is. Én úgy vélem, hogy a kiindulópont a testi szubjektumokra is vonatkozó kritikai, társadalmi (és kritikai társadalomtudományi) kérdésfeltevés „bevezetése” a pedagógiába. Ehhez első körben nem szükséges egy átfogó nevelésfilozófiai koncepció a nevelési viszonyról, az ideológiakritika pedig (ahogy még kicsit bővebben kifejtem) ennek a reflexiónak az előmozdítását szolgálja. Ezután következik az a munka, amelynek során valóban fontos lesz a rekultiváció, amelyet Tóth Tamás említ.

Van ezen a ponton egy alapvető eltérés a szerző és köztem abban is, ahogyan a neveléstudományban mozgunk, és amit arról gondolunk. Ő magát neveléstudósként határozza meg, és újra és újra felveti a pedagógia önállóságának fontosságát többek között Szukudlarek és részben Biesta nevelésfilozófiai munkáira alapozva. Volt olyan időszak, amikor én is fontosnak tartottam a pedagógia ilyen diszciplináris elkülönülését, de ettől eltávolodtam. Ahogy a kötetben is írom, sokkal fontosabbnak látom egy átfogó kritikai társadalomtudomány művelését, és magamat is inkább társadalomtudományi szakemberként határoztam meg az utóbbi időben. A neveléstudományi közeg, amelyben szocializálódtam munkám keretét adja; a pedagógiai gyakorlatra, a neveléstudományi kérdésekre fókuszáló diskurzus pedig jelen van kutatásomban és írásomban. Én mégis alapvetően egy oktatókutatói, társadalomtudományi munkát írtam. Tóth Tamással szemben nem gondolom, hogy a pedagógia diszciplináris önállósága valóban fontos lenne, „meg kéne védeni” a pedagógiát a társadalomtudományoktól is a pszichológia mellett, sőt ezt inkább egyfajta ideológiaként kezdtem értelmezni az utóbbi időben elmélyedve a kritikai társadalomtudományban. Ez valószínűleg egy erős vitapont marad kettőnk között, és szintén megérne egy további cikket. Most arra szorítkozom, hogy kiemelem ezt az ellentétet megerősítve, hogy a szerző joggal hiányolja a neveléstudományi pozíció sajátos meghatározását és érvényesítését a kötetben, mert ezt nem csak nem tartom fontosnak, de nem igazán látom, hogy valóban lenne ilyen teljesen önálló pozíció. Egyetértve Wallersteinnel – a tudományágak szétaprózódása helyett egy egységes kritikai-történelmi társadalomtudomány és az ahhoz kapcsolódó mező megteremtésében látom inkább a rendszerkritikus tudományosság forradalmi lehetőségeit. Ha úgy tetszik, ez egyfajta identitásváltozás is számomra. Mondhatni neveléstudományi kutatóból inkább társadalomtudományivá váltam. Ezzel együtt fontos azoknak a Tóth Tamás által specifikusan neveléstudományi tartalmaknak, kérdéseknek a tovább szövése, amelyet hiányol könyvemből, és örülök is, hogy ezt elkezdi megtenni kritikájában és a blogján megjelent későbbi írásában. Üdvözlöm, hogy behozza a felszabadítás perspektíváját, a közösségi, politizáló iskola ideáját stb. Ezek mind a kötetre épülő továbbgondolások lehetnek. Ahogyan azonban többször jeleztem, az én könyvem célja egy első kérdésfeltevés, a kritikai-társadalmi reflexió

behozása volt a pedagógiába. Valószínű ez Tóth Tamásnak kevés, számomra viszont egy még nem létező, és nagyon fontos alapozás, amely a további koncepciókat meg kell előzze.

Újra az ideológiakritikáról

Reagálok arra, hogy az ideológiakritikai megközelítésemet a szerző gyenge lábakon állónak és egyébként posztmarxistának tartja. Nagyon tudatos volt, hogy nem mentem bele az ideológia és ideológiakritikával kapcsolatos szerteágazó vitákba, és nem idéztem ide kapcsolódó posztmarxista irodalmakat (amelyeket persze ismerek). Ahogyan jeleztem, az ideológiakritika számomra eszköz, a leleplezés eszköze, amely a reflexión keresztül a valósághoz való jobb hozzáférés lehetőségét adja. Ha úgy tetszik egy „tréner” vagyok, aki használni akarja a résztvevőkkel (jelen esetben az olvasókkal) való munkában az ideológiakritikát. Egy ilyen felhasználásban nem cél egy átfogó fogalmi apparátus megteremtése, hanem inkább az ideológia mint munkafogalom használata. Ehhez én Gramsci és Althusser említése mellett alapvetően Gören Thernborn könyvét vettem alapul, mert egy olyan jól megragadható, jól megalapozott és kritikai koncepciót nyújt az ideológiáról, amelyet kiválóan lehet használni. Arról lehetne vitatkozni, hogy ez mennyire poszt- vagy nem posztmarxista. Nyilván Marx utáni, ahogy Gramsci és Althusser is, de úgy vélem nagyon erős realista és Marxi alapozással, amely sok Kiss Viktor műveiben is idézett szerző esetében nem mondható el, akik inkább már posztmodern irányokba nyitnak. Nem tudom ismeri-e a szerző Thernborn művét, aki nagyon jó érvekkel támasztja alá koncepcióját. A kötetben nem fejtem ki a meglátásait, de nagyban alapozok rájuk. Vele érdemes lehet vitába szállni, ha az ideológiakritika kérdéséről tovább beszélgetünk.

Faktuális tévedések?

Tóth Tamás a neveléstudományi megalapozottság hiányához köt szerinte faktuális tévedéseket. Ezeket azonban nem tudom, mire alapozza, mert szerintem ezeket nem állítom a könyvemben ilyen formában. A szegregáció és szelekció körüli (neveléstudományi) vitákat nagyon jól ismerem, meg is jelenítem, nem hiszem, hogy tévedés lenne, ha kifejtem a saját álláspontomat az egyik, illetve a másik jelentéséről szerintem eléggé megalapozottan (egyébként nem keverve a kettőt, csak más értelmezést nyújtva a fogalmaknak). Nem állítom ilyen kategorikus módon, hogy a demokratikus oktatás a felsőbb osztályok privilégiuma lenne. Csak arra mutatok rá, hogy számos demokratikus oktatási gyakorlat hozzáférhetőbb bizonyos osztálypozícióban lévők számára. Nem is helyezem ezt a kérdést történeti dimenzióba, tehát nem tagadom el a demokratikus oktatás számos történetileg létezett formáját, amely nem a felsőbb osztályokhoz kötődött. És azt sem állítom, hogy egy gettóiskolában az oktatás minősége bizonyosan rosszabb lenne, csak egyrészt azt mutatom be, hogy kutatások szerint is a gettóiskolai lét sokszor hoz magával kontraszelekciót, forráshiányos működést, amely a pedagógiai munka minőségét is érintheti; másrészt, azt jelenítem meg, hogy a konkrét iskolában ez a gettóiskolai lét hogyan hatott a mindennapokra, az oktatásra, és hogy ez hogyan nehezíti meg az iskola emancipációs vagy távlatokban forradalmi szerepét (pl. hogy a szüntelen kísérletezés hogyan hat tanításra, vagy a tananyag egyfajta leegyszerűsítése hogyan termelheti újra a reflektálatlan habitust).

Jogos felvetések: a történeti perspektíva és hazai pedagógiai előzmények hiánya

Az egyik számomra legfontosabb kritika a szerző részéről, hogy hiányzik könyvemből a neveléstörténeti (és történeti) dimenzió. Azt kell mondjam, hogy ez jogos felvetés. Írok is erről a kötet egy pontján. A könyv egyik hiányossága, hogy nem érvényesíti a történeti perspektívát, miközben egy történeti-kritikai társadalomtudomány mellett teszi le a voksát. Azt hiszem visszatérő hibája ez az írásaimnak, amin még nem sikerült túllépnem. Én alapvetően egy bölcsész-értelmező etnográfus vagyok, aki a jelen társadalom világát akarja megérteni. A perspektívámban nagyon is ott van a társadalmi valóságok történetisége, és ez szerintem tetten érhető abban, ahogy az iskoláról írok, de az tény, hogy a konkrét történeti munka nincs mögötte. Egyrészt mivel ez a terület nem képezte soha tanulmányaim fókuszát, idegenül mozgok benne, és nagyon nagy energiabefektetésnek érezném az ebbe való belemerítkezést. Az elemzés és írás során így is nagyon nagy energiákat emésztett fel annak a társadalomtudományi fogalmi apparátusnak a létrehozása, amellyel dolgoztam, s azt éreztem, hogy a történeti szempontok feldolgozása és beépítése olyan extra energiát jelentett volna, amely egy külön könyv megírását tette volna lehetővé. Elismerem, hogy ez a dimenzió hiányzik. Ugyanakkor azt is gondolom, hogy a hiányosságai ellenére a meglévő kritikai apparátus arra elegendő, ami a céloim. Ezt lehet és kell tovább finomítani például a történeti és neveléstörténeti perspektívával.

Elfogadom – a munkáimmal szemben visszatérő kritikát is –, hogy fájdalmasan hiányzik a kötetemből a hazai pedagógiatörténeti példák említése és a visszanyúlás korábbi szerzőkhöz, mint például a nemrég elhunyt Mihály Ottó munkáihoz (bár őt említtem, de csak egy munkáját, és sok további szerzőt felsorolhatnék). Annak, hogy ez hazai dimenzió számomra miért volt mindig távoli, annak sokféle személyes oka van, amivel most nem untatom hosszan az olvasót. Csak annyit jegyzek meg, hogy nekem a klasszikus magyar nevelésfilozófiai munkák és pedagógiai példák (különösen az 1945 utániak) nem adtak annyit, mint az általam feldolgozott (és egyébként itthon nem annyira ismert) külföldi társadalomtudományi és kritikai pedagógiai művek és szerzők. Találkoztam az előbbiekkal, de nem éreztem azt, hogy támaszkodni szeretnék rájuk. Elismerem azonban, hogy ez egy rossz előítélet következménye is lehet, amely többek között a családi antikommunista gyökerekhez vagy a saját nagyon negatív úttörőmozgalmi tapasztalataimhoz kötődik. Ezen most gondolkodtam el igazán, Tóth Tamás kritikai felvetései nyomán. Íme mennyire befolyásolhatja a személyes történet a tudományos munkát. Gyekszem erre reflektálva (ha már ez a kulcsfogalmam) túllépni majd ezen, addig is pedig jó, hogy mások ezeket a szempontokat be tudják hozni a beszélgetésbe, vitába.

Jelenetek értelmezései

Miután tisztáztam, mik a fő különbségek Tóth Tamás és az én nézőpontom között; mit ismerek el hiányosságaiknak, és miket látok a kritikájában a megközelítések különbségének; most szeretnék visszatérni újra a történetekhez, jelenetekhez, amelyeket leginkább szövege végén vesz górcső alá, felkínálva mindegyikhez egy alternatív értelmezést. Egyrészt ennek a résznek külön örülök. Meghívom ugyanis az olvasót is arra, hogy reflektáljon akár másképp a kötetben szereplő esetekre. Az etnográfiai elemzés egyik ereje épp az, hogy esetek kapcsán beszélgethetünk arról, hogyan értelmezzük ezeket, és ennek kapcsán esetleg miben látjuk másképp a világot, iskolát stb. Etnográfusként el is ismerem, hogy egy esetnek többféle értelmezése lehet, és több korábbi munkámban föl is kínáltam egy-egy eset eltérő értelmezéseit. Ebben az írásomban ezt a gyakorlatot azért nem követtem, mert a kritikai realista keretben egy sokkal lineárisabb (és kevésbé egy széttartó, posztmodern) ér-

telmezést: magyarázó, valóságfeltáró elemzést akartam nyújtani. Másrészt tehát elismerve és üdvözölve az eltérő értelmezéseket mint dialógus-kiindulópontokat, szeretném azt is megmutatni, hogy miért jutottam pont a kötetben szereplő meglátásokra az egyes jelenetek kapcsán, megvédve mintegy a saját elemzésem.

Amikor a reflexió változtat a pedagógiai helyzeten: a Playstation és a női autonómia

Az egyikről, a zenei foglalkozásról (a legutolsóról) már hosszabban írtam fentebb, mert megítélésének eltérése jól megmutatta a szerzővel való vitámat a társadalmi transzformáció és annak lehetőségei és fókuszai témájában. Nagyon hasonló a másik két esetre is reakcióm, amelyet azzal a címmel lát el a szöveg, hogy „Amikor a reflexió nem változtat a pedagógiai helyzeten”. Szerintem mindkettő esetében nagyon sokat változtat a pedagógiai helyzeten a reflexió. Ahogy fentebb már írtam, még csak nem is biztos, hogy azon, amit a pedagógus kommunikál, de azon igen, ahogyan kommunikál: testében, szóhasználatában, stb. És ez nagyon sokat számít, mert egy teljesen más útépítést tesz lehetővé, és teljesen más reflexiók stratégiákat hívhat elő a diákokból is. Az első esetben az elemzésem arra világít rá, hogy a diák nem egészen tudatos módon, gyorsan alkalmazkodik a tanár finoman közvetített rosszallásához. A jelenet azt mutatja meg egyrészt, hogy a pedagógiai hatások hogyan működnek egészen finom módon (mint társadalmi hatások merthogy mindig azok is), és már ez önmagában egy fontos reflexió szerintem. Tanárként tudatában vagyok-e ennek a finom és egyszerre hatalmi működésnek. Ha igen, akkor az igenis hatni fog arra, ahogyan a gyerekekkel vagyok (ez saját személyes tapasztalatom, és hosszú évek gyakorlati és kutatói tapasztalata, amelyet pedagógusoknál láttam). Másrészt azt is bemutatom, hogy ez a rosszallás egyfajta középosztálybeli pozícióból származik. Egyáltalán nem probléma, ha a pedagógus felveti a Playstationnal való játék problémátosságát, viszont újra megerősítem, hogy nem mind egy „miben van”, amikor ezt felveti (testével, viselkedésével). Az adott esetben, amelynek az összes metakommunikatív jellemzőjét lehetetlen írásba adni, elég világos volt számomra, hogy itt volt egy habitus béli idegenkedés a pedagógus részéről, és egy finom, de mégis erős ráhatás a gyerekekre. Ennek a társadalmilag reflektív változata számomra mondjuk, ha más metakommunikációval – amely megértést sugároz – a pedagógus például rákérdez arra, hogy miért olyan fontos neki ez a játék, és felveti, hogy mennyit játszik vele, gondolkodott-e a veszélyein, stb. Az adott mód – a pedagógus egyszerűen közbeszúrja kijelentő mondatban, hogy nem jó a sok játék (a gyerek pedig, valószínűleg nem igazán meggyőzve a dologról módosít gyorsan) – sokkal inkább lesz egy társadalmi normativitás közvetítőjévé, mint egy valódi pedagógiai hatássá.

A lányok számonkérése autonómiájukról jelenetben egyrészt szintén van egy hasonló felülről kommunikálás, másrészt nem azt állítom, hogy az ő stratégiájuk (gyakorlatilag „eltartottnak” lenni) egyértelműen „jó (felszabadító, emancipatorikus, stb.) dolog”, hanem hogy a pedagógus láthatóan nem érti, hogy nekik ez miért nem az autonómiájuknak ellentmondó helyzet. A korai gyermekvállalásról mint stratégiáról még sokat lehetne vitatkozni, és vannak erről szól tanulmányok is (pl. Durst Judité, 2001, 2007., aki szerint ez a lányok számára sokszor az egyetlen lehetőség a felnőtté válásra, valamiféle önbecsülés megszerzésére). Azt továbbra is fenntartom, hogy ennek a „gettó” körülményei között nagyonis van egy túlélési és beilleszkedési perspektívát nyújtó valósága is (illetve fordítva, az ebből való kilépés a bizonytalanság érzetét hordozza: jogosan). A tanár természetesen kimozdíthatja ebből a diákokat, de ismét semmiképpen nem azzal, hogy megkérdezi tőlük, hogyan képzelik el az autonómiájukat, ha gyereket szülnek, a férjüktől függenek. Itt is olyan alternatív kommunikáció vihet előre, amely együtt gondolkodik a diákokkal erről, vagy egyszerűen az ő perspektívájukat megértő módon mutat föl határozottan valami másikat. Ezekhez pedig szükség van a saját pozíció és habitus belátásához. Tapasztalataim szerint a szerző (Tóth Tamás) elvégezte ezt a munkát. A gyerekekkel és felnőttekkel való kommu-

nikációjában (ott a terepen is) láttam azt, hogy reflektál a saját habitusára, s jól tudott kommunikálni mindenki-vel, de ezt sokszor nem lehetett felfedezni ugyanebben a pedagógusközösségben (amelyben egy ideig együtt is kutattunk) – ami nem von le a sok-sok jószándékú és valóban jó pedagógiai kezdeményezésük és mindennapi küzdelmeik értékéből. Egyébként lehet, hogy ha neki személyesen elmondanám a konkrét neveket, akik az egyes mondatokat mondták, akkor sokkal inkább értené, mi volt a problémám. Ez egyébként az etnográfiai esetelmezések módszertani problémája: az etnográfus tapasztalatainak totalitását nem tudja átadni, az olvasónak tehát valamennyire bíznia kell ebben.

A reflexió hiánya igenis hiány: a margarin esete

Ehhez kapcsolom a margarin esetét, mert ez az utóbbi tényezőt mutatja be jól. Ezt a mondatot épp az a pedagógus mondta, aki komoly összetűzésbe került gyerekekkel és végül elment az iskolából. A mondata jól beilleszkedett egy olyan reflektálatlan kommunikációba is, amely szüntelenül megerősítette a gyerekek és közte fennálló távolságot. Gondoljunk bele a helyzetbe. Mennyire előrevívő a kollégáknak és gyerekeknek elmondani, hogy egészségtelen a margarin, amikor éppen finom kalácsokat hoztak be enni. Teljesen komolyanvehetetlen is volt ott mindenki számára (akik éppen majszolták a finom kalácsot). És nem, egyáltalán nem abból fakadtak a mondatai, hogy reflektált arra, milyen rossz, ha egészségtelenül táplálkoznak a gyerekek. Egy olyan normatív keretet állított fel, ami jól illeszkedett ahhoz, ahogy nem találta a helyét az iskolában, aminek nem csak lélektani okai voltak szerintem, hanem a saját habitusára való reflexió hiánya is. Ezen kívül azt fenntartom, hogy az egész egészséges életmód diskurzus problémás, mert nem vet számot az ember anyagi helyzetével. Erre egyébként Bourdieu (1987) is felhívja a figyelmet és őt követtem ezt a példát kiemelve. Ezzel együtt azzal egyetérték, hogy az étel egészségtelenségére lehet és kell is reflektálni, de a pedagógus egyáltalán nem abból a rendszerkritikus pozícióból beszélt, amiből a szerző a szövegében.

Túltolt reflektivitás vagy meghívás a reflektált habitusra?

Utoljára hagytam az egyik kedvenc jelenetemet, amelyben sokféle – a könyvben nem is feltétlenül kifejtett – szempont benne rejlik (nemi dimenziók, habitus, osztálypozíciók, ideológiák). Azt hiszem, hogy a könyvem egy alternatív bemutatási formája lehetne, ha ezeket a jeleneteket eljátszanánk. Ezzel a konkrét jelenettel sok tapasztalatom van. Ezt ugyanis rendszeresen el szoktam játszani mind egyetemi óráimon, mind tréningjeimen. A játék pedig jól rámutat arra, hogy mi is itt a probléma, amibe a szerző nem lát bele társadalomtudományi többletet és „nem is szeretne”. A hallgatók jól ráéreznek arra, amikor eljátsszuk a jelentet, hogy a tanár milyen meta-kommunikációval él, és valószínűleg a saját hasonló habitusukból fakadóan nagyon hasonlóan kommunikálnak. Utána tovább is játsszuk a történetet, és eljátsszuk hogyan beszélget a tanár az anyukával, majd próbálunk mindkettőnek belső hangokat adni a szociodráma módszerével és alternatív megoldásokat találni. Ezekben jól kijön pontosan az a társadalmi különbség, ami benne volt a jelenetben. A tanár egyébként hosszabban kifejtette, hogy miért nem engedi az anyuka, s egyértelműen kiderült, hogy azért nem, mert az ciki lenne a saját kontextusában, és az is kiderült, hogy a tanár ezt a szempontot ugyan látja, de láthatóan nagyon nehezen tudja belátni, azzal bizonyos értelemben azonosulni. Amit a tanárszakos hallgatóim megpróbálnak a drámajáték során, az épp az azonosulás az anyuka perspektívájával. Ezután pedig rögtön látszik is, hogy megváltozik a kommunikációjuk az eljátszott beszélgetésben a szülővel. Nem biztos, hogy van megoldás egy ilyen konkrét helyzetre, de felfedezni a társadalmi tényezőket benne (egyébként a nemre vonatkozóan is, pl., hogy a saját nemről kialakított nézőpontunk nem független osztálypozíciótól, de közben lehet, hogy épp a saját tudattalan nem-

re vonatkozó képünk meg nem is annyira eltérő a másiktól: ld a tanár kiszólását), ez átalakíthatja a megértést, kommunikációt. Ez szerintem nem a reflektálás túltolása, hanem egy másfajta megértés és kapcsolódás lehetősége a különféle osztálypozíciójú emberek között, amely szerintem az egyik alapja a közös forradalmi fellépésnek is hosszútávon. Ezért is olyan fontos ez a bizonyos habitusra reflektálás.

* * *

Azt szeretném végül kiemelni, hogy a szerző tipikusan mindennapi kommunikációs helyzetek értelmezéseit kritizálja. Azonban a kötetemnek csak egy része szól erről. Ezeket érdemes és fontos elhelyezni az egész iskolai ethosra, a tananyagokra, a sokféle más helyzetre vonatkozó mindkét iskolát (!) érintő értelmezési keretben.

Köszönet és remény

Írásom végén megköszönöm Tóth Tamás barátom méltatását, vitáját, szétcincálását, mert ez alkalmat adott arra, hogy szembesüljek műveim hiányosságaival, korlátaival, ugyanakkor tisztázam a magam számára is céljait (és nem céljait), alapvető látásmódját, és a saját kutatási identitásom fontos elemeit is, amelyek mind vitapontot jelentenek a szerzővel. Remélem, sok hasonló vita, beszélgetés, egymás munkáinak szétcincálása követi még ezt, hogy még jobb válaszokat találjunk egy széteső világ megmentésében egy szörnyű rendszer lerombolásához.

Irodalom

1. Fejes J. B. (2016a). A szegregáció vajon mi? Taní-Tani Online. https://www.tani-tani.info/a_szegregacio_vajon_mi
2. Fejes, J. B. (2016b). Szegregál-e a tanoda? Taní-Tani Online. https://www.tani-tani.info/szegregal_e_a_tanoda
3. Nahalka, I. (2016). A szegregáció és az integráció... Taní-Tani Online. https://www.tani-tani.info/a_szegregacio_es_az_integracio
4. Borbély, A. (2024). Kritikai pedagógia a félperiférián. *Új Egyenlőség* nov. 24. <https://ujegyenloseg.hu/kritikai-pedagogia-a-felperiferian/>
5. Kovai, C., Kovai, M., Mészáros G. & Neumann, E. (2021). Szocioanalízis, avagy játék a társadalmi egyenlőtlenségekkel. *Fordulat*, (28), 102–125. http://fordulat.net/pdf/28/FORDULAT28_SZOCIOANALIZIS.pdf
6. McNay, L. (2008). *Against Recognition*. Polity Press.
7. Bourdieu, P. (1987). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard University Press.
8. Tóth, T. (2024). Kié az elnyomottak pedagógiája? Homo Educandus blog. <https://homoeducandus.substack.com/p/kie-az-elnyomottak-pedagogiaja>
9. Marx, K. (1975). 11. To Arnold Ruge. March 13, 1843. In *Marx & Engels Collected Works Vol 01: Marx: 1835–1843* (pp. 398–402). Lawrence & Wishart.
10. Durst, J. (2007). Több a kára, mint a haszna: születésszabályozás a „gettóban”. *Demográfia*, 50(1), 74–103.
11. Durst, J. (2001). „Nekem ez az élet, a gyerekek” – Gyermekvállalási szokások változása egy kislelkes cigány közösségben. *Századvég*, 3, 71–92.

Rosa rezonancia elmélete és pályatanácsadás. Reflexió egy tudományos előadássorozatra

Borbély-Pecze Tibor Bors*

DOI: 10.21549/NTNY.51.2025.4.7

Hálás lehet a magyar egyetemi-akadémiai világ a Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karának,¹ akik 2025 októberében Pécsre hozták a német szociológiai-politológia egyik sztárelőadóját, Hartmut Rosát. A modern, növekedésre ítéltetett társadalmak és gazdaságok kritikájának ma már tengernyi irodalma van. Tudjuk, hogy a modern kapitalizmus gyarapodásra ítéltetett és ezért fenntarthatatlan, csak még senki sem talált jobbat.

A modern kapitalizmus túlnövekedésének kritikája a környezeti fenntarthatatlanságra, a társadalmi egyenlőtlenségre és a gazdasági instabilitásra összpontosít, azzal érvelve, hogy a profit és a növekedés könyörtelen hajszolása károsítja a bolygót és súlyosítja a vagyoni és jóléti egyenlőtlenségeket. *"Úgy tűnik, hogy a fejlett kapitalista társadalmak egyik egzisztenciális válságból a másikba sántikálnak, és ennek eredményeként egyre törekenyebbé és instabilabbá válnak. A fordizmus és az, amit a poszt-keynesiánusok „bérvezérelt” növekedésnek neveznek, lényegében ugyanaz a növekedési modell. Mindkét modellben a munkavállalók azon képessége, hogy a munkatermelékenység növekedésével összhangban és néha azt meghaladó magas reálbér-növekedést érjenek el, a kereslet fő mozgatórugója."* (Baccaro & Blyth, Pontunsson, 2023, p. 506.). A kapitalizmus tehát szélsőségesen növekedés-vezérelt.

Avagy ahogyan szintén pécsi kezdeményezésre a fenntartható munkaerőpiac (László & Sipos, 2022) vitához írt hozzászólásomban a Római Klub üzenetét vettem elő; *„a hatékonyság növekedése a rugalmas ellenálló képesség rovására megy, és ez a társadalom minden szektorában érzékelhető."* (Meadows et al 1973, Meadows, 2020, Borbély-Pecze, 2022, p. 2.). Rosa továbbmegy a jelenlegi társadalom és gazdaság fenntarthatatlanságának kritikájában és megoldási módokat javasol, amelyet terápiának hív. Kiinduló állítása azonos a szintén Németországban dolgozó, Magyarországon jól ismert Han (2024) kiindulópontjával, aki a kiégett társadalom diagnózisát adja, de adós marad a dilemma feloldásával. Han azzal érvel, hogy Michel Foucault fegyelműző társadalmából (amely külső ellenőrzésen és tilalmon alapul) elmozdultunk egy *teljesítménytársadalom felé*, ahol az egyéneket internalizált nyomás vezérli a teljesítményre és a sikerre. Az emberek önmaguk vállalkozóivá válnak, folyamatosan a fejlődésre törekszenek, ami inkább *önkizsákmányoláshoz, mint felszabaduláshoz vezet*. Foucault (1975/1990) még úgy gondolta, hogy a modern társadalmakban az ellenőrzést olyan intézményeken (iskolák, börtönök, kórházak) gyakorolják, amelyek megfigyeléssel, rutinokkal és normalizálással alakítják a viselkedést. Véleménye szerint a modern patológiákat – depresszió, ADHD, kiégés, borderline személyiségzavar – nem külső fenyegetések, hanem belső túlzások okozzák. Természetesen ezt a szélsőséges álláspontot a modern tudomány cáfolja, ugyanakkor e gondolat megjelenése elősegítette a rendszerszeméletű terápiák és kezelések elterjedését. Azt a fontos gondolatot, hogy nem mindenért az egyén a felelős (a karrier sikerekért vagy vereségeért sem!). Magyarul most megjelent következő könyvében (Han, 2025) már egyenesen a narráció válságáról értekezik, ahol a történetmesélést felváltott a történetek árusítása (storytelling story-selling). Erre „válaszol”

* Habilitált egyetemi docens, óraadó, ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet, borsborbely@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-5304-9356>

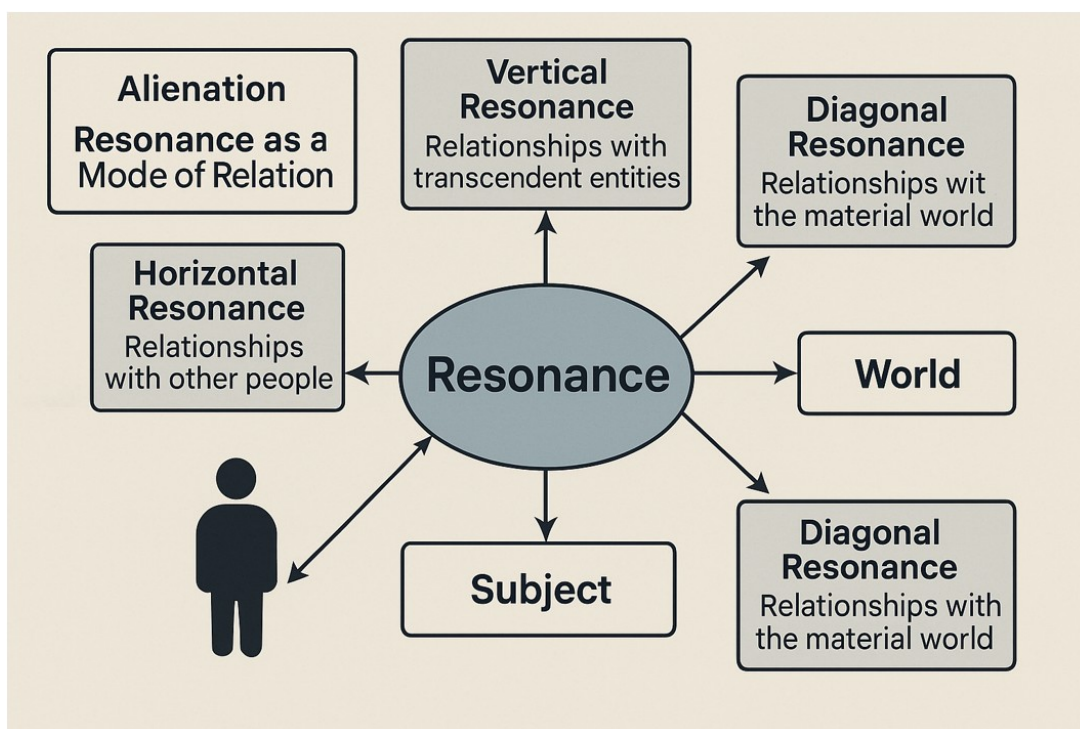
1. A konferencia honlapja, ahol az előadások is megtekinthetők: <https://btk.pte.hu/hu/esemenyek/konferencia-hartmut-rosa>

Rosa, szerinte a modern társadalmakban az emberek egyre inkább gyorsuló világban élnek, ahol a technológiai, gazdasági és társadalmi változások tempója meghaladja az emberi alkalmazkodóképességet. Így rezonancia helyett elidegenedés alakul ki.

Az intézményeknek, mint „börtönöknek” a szükségességén lép tovább Han, amikor önmaguk mókuskerekébe zárt egyénekről beszél. A modern tanácsadás (counselling) irodalmában így jelenik meg a viselkedésfüggőség új területe, a munkafüggőség is (Borbély & Pecze, 2006). Nincsen a világban még egy olyan teremtmény, mondja immáron már Rosa, amely a fenntarthatatlan növekedésre építeni működési stratégiáját, csak az ember. Túlzott aktivitásunk túlzott hőt termel (vö. globális felmelegedés), amellyel olyan terraformálást kezdeményezünk, amely végső soron az emberi faj kiirtásához is vezethet. Ez az emberi faj egyik paradoxona, véli Rosa.

Rosa rezonancia elmélete

Rosa rezonancia elmélete valójában meglehetősen közérthető alapokon nyugszik. Azt vizsgálja, hogy az egyének hogyan viszonyulnak értelmesen a világhoz, alternatívát kínálva a modern élet elidegenedésével és felgyorsulásával szemben. Négy építőeleme; a 1) megérintettség/ megszólítotttság (affection), 2) énhatékonyság (self-efficacy), 3) átalakulás (transformation) és a 4) irányíthatatlanság/kontrollálhatatlanság (uncontrollability) (Rosa, 2025, pp. 41-44). A rezonancia egy érzékeny, affektív és átalakító kapcsolat az ember és a világ között. Ez magában foglalja azt, hogy megérint valami, és úgy reagál, hogy az megváltoztatja mind az egyént, mind a tárgyat vagy tapasztalatot.



1. ábra Rosa rezonancia elmélete (MS Copilot segítségével vizualizálva)

A modern társadalom gyakran elidegenedéshez vezet, ahol az emberek úgy érzik, hogy elszakadtak környezetüktől, másoktól és önmaguktól. A rezonanciát ellenkonceptcióként javasolják, hangsúlyozva az értelmes elkötelezettséget és a kölcsönös átalakulást. Rosa korábbi munkái rávilágítanak arra, hogy a modern élet hogyan gyorsul fel – technológiailag, társadalmilag és kulturálisan – stresszt, kiégést és értelemvesztést okozva. A re-

zonancia lehetőséget kínál a lassításra és az újrapcsolódásra. Rosa három tengelyen helyezi el rezonancia elemét:

1. Horizontális: Kapcsolatok más emberekkel,
2. Vertikális: Kapcsolatok transzcendens vagy egzisztenciális dimenziókkal (pl. természet, művészet, vallás),
3. Átlós: Elkötelezettség az anyagi világgal (pl. eszközök, terek, mindennapi gyakorlatok).

A rezonancia létrejöttének egyéni kialakulását az alábbi előfeltételekkel köti össze:

- a) Nyitottság az érintettségre (más szavakkal befogadásra kész állapot, empátia (Buda, 1978),
- b) Hitelesség válaszul,
- c) Erős értékelés – az alanynak mélyen törődnie kell a helyzettel, az őt körülvevő emberekkel.

Rosa szerint a rezonancia törékeny képződmény és kialakulását nem lehet erőltetni. Ugyanakkor kifejti, hogy kialakulása nem csak érzelmi viszonyulás kérdése. A rezonancia a kapcsolat módja, nem pedig egy konkrét érzés. Magában foglalhatja az örömet, a szomorúságot vagy akár a fájdalmat is, mindaddig, amíg értelmes választ vált ki.

Rosa és a pályatanácsadás

Mi lehet Rosa üzenete a pálya/karriertanácsadásnak? Nyilvánvaló, hogy Rosa maga nem foglalkozik a témával, ugyanakkor mondandója erősen áthallásos a tanácsadó szakma számára. Azt maga is kifejti, hogy a munkától való absztinencia nem megoldás, mert az tömeges munkanélküliséghez vezetne egy társadalomban. Másrészt a túlmunka, a jövedelem növelésének és az ebből finanszírozható fogyasztás hajszolásának zárt köreiből nincsen menekülés, így végső soron előáll az egyéni kiégés és a társadalom elpusztítása. Ahogyan politikusnak sem tanácsolja egyetlen spindoktor sem, hogy lassítson le, ígérjen kisebb fogyasztást, alacsonyabb béreket, kevesebb autópályát a soron következő választásokon, a karrier/pályatanácsadó sem mondhatja azt a tanácskérőnek, hogy (ön)korlátozza magát. De amennyiben mégis megteszi, akkor ezzel egy alacsonyabb fogyasztási szint elérésére ösztönzi a tanácskérőt. Etikus-e ez a tanácsadói magatartás egy olyan közegben, ahol minden a fogyasztás körül forog és a közszolgáltatások jelentős részét a lakosság finanszírozza? Járjon a tanácskérő rosszabb orvoshoz, gyermeke menjen rossz iskolába, mert a pálya/karriertanácsadás eredményeként nem tudja majd ezeket megfizetni? A kicsi szép, ezt régóta tudja a közgazdaságtan, de nem erre a gondolatra vannak optimalizálva a piacaink, vállalataink és a karrierjeink sem. Nehéz szakmai etikai dilemmákat vet fel Rosa műveinek olvasása. Óhatatlanul felmerül a fogolydilemma (Prisoner's Dilemma) egy klasszikus példa a játékelméletben, amely azt mutatja be, hogyan döntenek az egyének, amikor saját érdekeik ütköznek a közös érdekekkel. Ki kezdi el karrierjének ökológiai lábnyomcsökkentését? Ki nem utazik ki egy nemzetközi konferenciára, ha meghívják? Ki mond le a megajánlott béremelésről? Mi mind a másodikok leszünk a sorban.

Hartmut Rosa rezonanciaelmélete szoros kapcsolatban áll a pálya-, karrierépítéssel és a pályatanácsadással, különösen, ha azokat nem pusztán gazdasági vagy technikai folyamatként, hanem értelmes, személyes fejlődési útként értelmezzük. A karrier, pályafutás egyéni fejlődési folyamat is, nemcsak társadalmi, munkaerőpiaci státusz.

A pályaeépítés célrendszere

- A pálya-, karrierépítés nemcsak gazdasági, munkaerőpiaci célok eléréséről szól, hanem arról is, hogy az *egyén kapcsolódni tudjon a munkájához, hivatásához, kollégáihoz és a társadalomhoz*. Ebben a tekintetben Rosa gondolata azonos (Blustein et al., 2024) elméleti kereteivel, aki a bostoni munkaügyi irodákban folytatott álláskeresői interjúkból alakította ki saját elméletét. Nála a prekariátus munka (Standing, 2014) egyik fő eleme a másokhoz kapcsolódás, hiszen az ember ma is társas lény.
- A rezonanciaelmélet szerint a „jó pályafutás” az, amelyben *az egyén megszólítva érzi magát*, és válaszolni tud a kihívásokra – ezáltal átalakul. Az átalakulás Rosa négy lépcsőből álló elméletének harmadik lépése, amely közel áll a pályakorrekcióhoz, de a pályavitel megerősítését jelentő pályatanácsadáshoz is, ahol az egyén transzformálja, átalakítja öndefinícióját és abban a munka, foglalkozás szerepét, identitását, amely egyik esetben karrierváltáshoz, másik esetben a pálya megerősítéséhez vezet (Steindórsdóttir, Sanders, Arnulf & Dysvik, 2023).

A pályatanácsadó szakmai viselkedése

- A tanácsadó szerepe nem csupán információátadás, hanem *értelmes kapcsolódás kialakításának támogatása a munka, a közösség, a társadalom egyes rétegeinek irányába*.
- A tanácsadás során fontos, hogy az egyén megtalálja azokat a területeket, amelyekben rezonanciát élehet át – legyen az egy szakma, egy közösség, vagy egy értékrend.

Gyorsuló, túlfogyasztó világ és értékalapú pályatanácsadás

- A társadalmi, gazdasági, munkaerőpiaci gyorsulás miatt sokan érzik, hogy elveszítik a kontrollt a karrierjük felett. Ahogyan Rosa fogalmaz egyre többet csinálunk ugyanabból ahhoz, hogy helyben járjunk. Az egyetemi oktatók egyre több IF cikket készítenek, hogy ugyanott legyenek a ranglétrán, ahol voltak. Az egyetem még több kutatási pénzt gyűjt, hogy megőrizze helyét a nemzetközi rangsorokban. Egyre több energia árán, egyre több hőt termelünk azért, hogy helyben járjunk. Ugyanez a probléma felmerül a hosszú pályamegtartás, fenntartás (Super, 1980) kapcsán. Ez modern világunkban karrierünk leghosszabb része.
- A rezonanciaelmélet segíthet abban, hogy a tanácsadás során ne csak a munkaerőpiaci trendekre fókuszáljunk, hanem az egyén belső motivációira és kapcsolódási lehetőségeire.

Az értékalapú karrier/pályaeépítés (Az értékalapú tanácsadást itthon is ismerjük, mint tanácsadási típust, Szilágyi, 1998.)

- Rosa hangsúlyozza az „erős értékelés” fontosságát: az egyénnek törődnie kell azzal, amit csinál.
- A pályatanácsadásban ez azt jelenti, hogy nem elég „jó állást” találni – olyan utat kell keresni, amely értelmet ad az egyén életének.

Rosa rezonanciaelmélete a fejlődési lehetőséget hangsúlyozza és így jól illeszkedik a fejlődéselvet képviselő pályatanácsadási elméletekhez (pl. Ginzberg, 1951; Super, 1980).

- A pályafutás során az egyén változik, tanul, új kapcsolatokat épít – ezek mind rezonáns folyamatok lehetnek.
- A tanácsadás célja, hogy segítse az egyént abban, hogy ne csak alkalmazkodjon, hanem értelmesen kapcsolódjon a világhoz.

Végezetül Rosa elsőre meglepő módon, Bandurától kölcsönöz, amikor kiemeli az én-hatékonyság (self-efficacy) fogalmát, mint az átalakulás előfeltételét. Ez az a tudás, amellyel (remélhetőleg) minden gyakorló pályatanácsadó rendelkezik Magyarországon. Más elméleti keretből megfogalmazva: az elszánást, a cselekvést mindig megelőzi a kontempláció (Prochaska & DiClemente, 1983). A cselekvés akkor indul el, ha a tanácskérőben megfogalmazódik az igény a változtatásra. Ekkor van mód a tanácsadói beavatkozásra, támogatásra.

Irodalom

- Bandura, A (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215. <https://educational-innovation.sydney.edu.au/news/pdfs/Bandura%201977.pdf>
- Baccaro, L., Blyth, M. & Pontusson, J. (2023). How should we think about modern capitalism? A growth models approach. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 28(4), 505–513. <https://doi.org/10.1177/10242589221149512> (Original work published 2022)
- Blustein, D. L., Grzanka, P. R., Gordon, M., Smith, C. M., & Allan, B. A. (2025). The psychology of precarity: A critical framework. *American Psychologist*, 80(5), 757–770. <https://doi.org/10.1037/amp000136>
- Borbély-Pecze, T. B. (2022). Mi legyen fenntartható? A munkapiac vagy az ellenállóképesség? Hozzászólás a fenntartható munkaerőpiac vitához. *Munkaügyi Szemle Online* 3, 1–9. <https://www.munkaugyiszemle.hu/mi-legyen-fenntarthato-munkapiac-vagy-az-ellenallokepesseg>
- Borbély, T. B. & Pecze, M. (2006). A munkafüggőség (workaholism) szakirodalmi áttekintése. *Addiktológia*, 4, 359–381.
- Buda, B. (1978). Empátia. A beleélés lélektana. Gondolat Kiadó.
- Steindórsdóttir, B. D., Sanders, K., Arnulf, J. K. & Dysvik, A. (2023). Career transitions and career success from a lifespan Steindórsdóttir developmental perspective: A 15-year longitudinal study, *Journal of Vocational Behavior*, Volume 140, <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103809>
- Ginzberg E., Ginsburg S.W., Axelrad S. & Herma J.L. (1951). *Occupational Choice: An Approach to a General Theory*. Columbia University Press.
- Foucault, M. (1990). Felügyelet és büntetés. A börtön története. Gondolat Kiadó.
- László Gy. & Sipos N (2022). A fenntartható munkaerőpiac dilemmája. Vitacikk. *Munkaügyi Szemle Online* https://drive.google.com/file/d/1zcKaXN0-SHHdj_yXp0oGvGpmcmxEGNbq/view
- Prochaska, J. O. & DiClemente, C. C. (1983). Stages and processes of self-change of smoking: Toward an integrative model of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51(3), 390–395.
- Rosa, H. (2025) Vallás és demokrácia. Typotex Kiadó.
- Han, Byung-Chul (2024). A kiegész társadalma. Typotex Kiadó.
- Han, Byung-Chul (2025). A narráció válsága. Typotex Kiadó.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J. & Behrens, W. (1973). A növekedés határai. (A növekedés határai), Kossuth Kiadó.
- Meadows, D. (2020). A növekedés és a COVID-19 határai. Clime News Hírportál <https://climenews.com/a-novekedes-es-a-covid-19-hatarai>
- Super, D. E., (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282–298.
- Szilágyi, K. (1998). *A személyiség értékelésének lehetőségei a tanácsadási folyamatban*. GATE.

Szerzőink

- Ackermanné Kelő Kamilla* a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának oktatója. Pedagógia szakos tanár, 2006 óta tanít pedagógiai tárgyakat a tanító-, óvodapedagógus- és kisgyermeknevelő-képzésben. Számos kutatási projektben vett részt. Kutatásainak középpontjában a 20. századi felekezeti tanítóképzés áll, különös tekintettel a belmisszió nevelésügyre gyakorolt hatására. További érdeklődési területei közé tartozik a kertpedagógia és az evangéliumi pedagógia.
- Borbély-Pecze Tibor Bors* habilitált egyetemi docens, elemzési területe az életpályák szakpolitikai vizsgálata az oktatás, foglalkoztatás és a társadalmi fejlődés metszéspontjában. Az ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet óraadó oktatója.
- Donáth Péter* történész, DSc, professor emeritus. 1988-tól 2013-ig, nyugdíjba vonulásáig, az ELTE TÓK Társadalomtudományi Tanszékének vezetője volt. 1999-ben egyetemi tanárrá nevezték ki.
- Dringó-Horváth Ida* oktatásfejlesztő, nyelvpedagógus, a KRE IKT Kutatóközpontjának és a KRE BTK Oktatásinformatikai Továbbképző Központjának vezetője. Doktori fokozatát 2004-ben szerezte digitális szótárak elemzéséhez kapcsolódóan, majd 2019-ben habilitált a digitális kompetenciák fejlesztéséhez kapcsolódó összefoglaló munkájával. Kutatói és oktatói munkájának fókuszában a nyelvpedagógia és a digitális technológiával támogatott tanulás és tanítás (Ed-tech) áll, különös tekintettel a felsőoktatásban oktatók módszertani, oktatásinformatikai támogatására, valamint az egyetemi felsőoktatás-fejlesztő központok kutatására. A témában 2020 óta vezeti az Oktatásinformatika a felsőoktatásban c. kutatócsoportot a KRE-n, melyhez kapcsolódóan az azonos nevű felsőoktatási konferencia és kiállítás főszervezője. Az MRK Felsőoktatási Módszertani és Oktatásinformatikai Fórum alapító tagja és elnöke.
- Horváth László* közgazdász-andragógus, jelenleg az ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének adjunktusaként dolgozik. Doktori fokozatát (2019) felsőoktatási menedzsment témakörben szerezte, a felsőoktatási intézmények mint tanuló szervezetek témakörben. Kutatási érdeklődése arra összpontosít, hogy az oktatási intézmények és a pedagógusok hogyan alkalmazkodnak és tanulnak a külső kihívásokra, például a digitális transzformációra reagálva. Számos hazai (például az oktatás digitális átalakulására fókuszáló posztdoktori kutatási ösztöndíj) és nemzetközi kutatási, fejlesztési és tanácsadói projektben dolgozott (pl. az OECD támogatása a magyar doktori képzés munkaerő-piaci eredményeinek vizsgálatában vagy a digitális tanítás és tanulás minőségbiztosításának feltárása a magyar felsőoktatásban). Pedagógia BA, neveléstudományok MA és humánerőforrás-tanácsadás MA programokban tanít szervezet- és iskolafejlesztésre, vállalkozói kompetenciák fejlesztésére, oktatástechnológiára és oktatáspolitikára fókuszáló kurzusokat.
- Horváth Zsófia* az Eötvös Loránd Tudományegyetem pszichológia alapszakos hallgatója. Szakmai érdeklődése fókuszában a gyermekek mentális jóllétének támogatása áll, mind az otthoni, mind az intézményi nevelési környezet vonatkozásában. A témával már több kutatási projekt és gyakorlati tevékenység során is foglalkozott. Kiemelten foglalkoztatja, hogyan lehet a pedagógiai gyakorlatokat a pszichológiai kutatások eredményeire építeni, és miként járulhat hozzá a pszichológia a tanulók fejlődésének elősegítéséhez.

- Kiss Kata Bernadett* másodéves pszichológia szakos hallgató az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán. Alapszakos tanulmányait 2023-ban kezdte meg, és 2024 tavaszán csatlakozott a RESCUR kutatócsoporthoz. Itt lehetősége nyílik a reziliencia fejlesztését célzó iskolai programok kutatásában és fejlesztésében való részvételre.
- Mészáros György* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetének habilitált egyetemi docense. Oktató munkájának és kutatási érdeklődésének főbb csomópontjai: a nevelésfilozófiai és -elméleti irányzatok és gyakorlati hatásuk; az antropológia és pedagógia határterületei; a kapitalista világrendszer, az újratermelt társadalmi egyenlőtlenségek és az oktatás, oktatáspolitikai viszonya, különös tekintettel a társadalmi osztály, nem, szexuális orientáció és etnicitás kérdéseire; valamint a neveléstudomány története és episztemológiai kérdései, a tudomány társadalmi beágyazottsága, tudományos narratívák és kvalitatív metodológiák, különös tekintettel a pedagógia etnográfia módszertani paradigmájára.
- Móricz Abigél* tanulmányait 2022-ben kezdte meg az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai karának Pszichológia BA képzésén. Egyetemi éve alatt kutatási és diákszervezeti tapasztalatot is szerzett. Jelenleg az osztálytermi klímával és az osztálytermi konfliktusok vizsgálatával foglalkozik.
- Nagy Krisztina* az Evangélikus Hittudományi Egyetem Valláspedagógia Tanszékének adjunktusa. Oktat a tanár-, a mentor-, és a mentorlelkész-képzésben, valamint a pedagógustovábbképzésben. PhD-fokozatát 2020-ban az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában szerezte, disszertációja témája a mentorok tanulása és folyamatos szakmai fejlődése. Fő kutatási témái a mentorálás, a pedagógus- és mentorképzés, a mentorok tanulása, a reflektivitás és a videóval támogatott felidézés. Az ELTE Pedagógusok, Pedagógus Szakmai Közösségek, Pedagógusképzés Kutatócsoportjának tagja, a Tanárképzők Szövetsége Mentori Szakosztályának társelnöke.
- Puskás Gitta Dorina* az ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógia és pszichológia kar, Neveléstudományi Intézet mesterképzés hallgatója és a Kognitív Fejlődés és Oktatás Kutató csoport tagja. Korábban gyógypedagógus alapidiploát szerzett pszichopedagógia és tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányokon a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetemen. A 2025 tavaszán rendezett 37. Országos Tudományos Diákköri Konferencia, Tanulás- és Tanításmódszertani – Tudástechnológiai szekciója, Gyógypedagógia és a sajátos nevelési igényűek tanításának módszertana tagozatában első helyezést ért el az Alexander-technika néhány elméleti és gyakorlati aspektusa a pszichopedagógiai intervencióban című pályamunkával.
- Rapos Nóra* az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének habilitált docense, a tanárképzés intézeti felelőse. 1997 óta oktat a tanárképzésben és a pedagógia szakon. Az adaptív-elfogadó iskola koncepcióját kidolgozó kutatás vezetője. Egyetemi munkáján kívül továbbképzéseket, tréningeket tart tanárképzés, adaptív iskola, fejlesztő értékelés témákban. Több hazai és nemzetközi kutatás tagja. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógusképzési Albizottságának elnöke. Kutatási területei: tanárok tanulása, képzői identitás, tanárképzés, tanulást támogató értékelés, adaptív iskola.
- Rónai Eszter* az ELTE pszichológia alapszakos hallgatója 2023 óta. 2024 tavaszán csatlakozott a RESCUR program keretében zajló kutatáshoz. Mivel a jövőben tudományos kutatómunkát szeretne végezni, a projekt kiváló lehetőségnek bizonyult arra, hogy betekintést nyerjen, tapasztalatot szerezzen ezen a területen. A szociálpszichológia iránti érdeklődése révén kifejezetten érdekesnek tartja a gyermekek közötti interakciókat és az iskolát, mint a szocializáció meghatározó színterét. A RESCUR célját, a gyermekek rezilienciájának fejlesztését is fontos célkitűzésnek véli, és azt, hogy a

következő generációnak az intellektuális készségek mellett már az érzelmi és társas kompetenciák fejlesztésére is legyen lehetőségük.

Sebestyén Lilla Anna

oktatásfejlesztő, neveléstudomány szakos bölcsész és okleveles pszichológus, a KRE IKT Kutatóközpontjában módszertani és e-learning fejlesztőként dolgozik. Elvégezte az EKKE Oktatástervezés és digitális tananyagfejlesztés képzését, doktori tanulmányait 2023-ban kezdte meg az ELTE PPK Neveléstudományi doktori iskolájában. 2018 óta foglalkozik gyakorlati szakemberként egyetemi oktatásfejlesztéssel, és azóta vesz részt az oktatók digitális kompetencia fejlesztésében különböző formában. 2020 óta tanít óraadóként több egyetemen. Tagja az MRK Felsőoktatási Módszertani és Oktatásinformatikai Fórumának és tagja az Oktatásinformatika a Felsőoktatásban Konferencia és Szakkiállítás szervezőbizottságának. Kutatási területe a digitális tanulás-tanítás minőségbiztosítása a felsőoktatásban.

T. Nagy Judit

A KRE Szociológia Tanszékének egyetemi docense és az egyetem IKT Kutatóközpontjának kutatója. PhD tudományos fokozatot 2018-ban a Debreceni Egyetemen, a Matematika- Számítástudományok Doktoraként szerzett. Kutatási területe az oktatásinformatika a felsőoktatásban. Több hazai és nemzetközi pályázati és kutatási projektben vett részt statisztikusként, e-learning szakértőként. Számos hazai és külföldi publikáció szerzője.

Tókos Katalin

az ELTE Pedagógiai és Pszichológia Kar Neveléstudományi Intézet adjunktusa, a Pedagógusok, Pedagógus Szakmai közösségek és Pedagógusképzés Kutatócsoport tagja. 2010-től oktat a tanárképzésben, a Pedagógia Ba és Neveléstudományi Ma szakokon, elsősorban az iskola belső világával, tanulással, tanulástámogatással, tanulási környezetekkel kapcsolatos kurzusokat. Doktori fokozatát 2009-ben szerezte az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában Serdülők identitásának kutatása témában. Fő kutatási, érdeklődési területei: pedagógusok szakmai identitása, pedagógusképzés, narrativitás a pedagógiában és tanulási környezetek.

Tóth Bianka

pszichológia alapszakos diplomáját idén szerezte meg, jelenleg kutatási asszisztensként tevékenykedik az ELTÉ-n, mesterszakos tanulmányait szeptemberben kezdi meg. Főként a klinikai pszichológia és a tanácsadás területe iránt érdeklődik, amit egy krízisvonalnál végzett munkáján keresztül is gyakorol, ahol nehéz helyzetben lévőeknek segít.

Winkler Zsófia

pedagógiai szakpszichológus, PhD hallgató az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában. Kutatásai fókuszában a szociális és érzelmi képességek és készségek, valamint a reziliencia koragyermekkorban történő fejlesztési lehetőségeinek feltárása áll, azon belül a nevelési-oktatási intézményekben megvalósuló fejlesztő programok hatékonyságának vizsgálata. Tíz éven keresztül óvodapszichológusként dolgozott, 2024-től pedig az ELTE-PPK Neveléstudományi Intézetében egyetemi tanársegédi állást tölt be.

Zsolnai Anikó

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetének egyetemi tanára, az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának vezetője. Ezt megelőzően a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Neveléstudományi Tanszékének, valamint az SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoportjának alapítója (2009-2016) és vezetője volt. Az MTA doktora, 2023. decemberétől az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság elnöke. A European Network for Social and Emotional Competence (ENSEC) négytagú vezetőségének tagja 2018-2022 között, 2015-től a szervezet hazai képviselői feladatait látja el. 2016-tól az International Journal of Emotional Education c. folyóirat, 2019-től a European Educational Research Association gondozásában, a Springer-nél megjelenő könyvsorozat 'Publications on transdis-

ciplinary research in education' szerkesztőbizottsági tagja. Fő kutatási területe a szociális viselkedés és a szociális kompetencia összetevőinek, valamint a gyermekkori kötődések pedagógiai vonatkozásainak kutatása. E témában eddig hét könyvet és közel 170 tanulmányt írt magyar és angol nyelven.

Authors

Kamilla ACKERMANNÉ KELŐ is a lecturer at the Faculty of Education of Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary. She is a qualified teacher of pedagogy and has been teaching pedagogical subjects in teacher training, early childhood education, and early childhood care programmes since 2006. She has participated in several research projects. Her research focuses on denominational teacher training in the 20th century, with particular attention to the impact of the inner mission movement on educational practice. Her further research interests include garden-based education and evangelical pedagogy.

Tibor Bors BORBÉLY-PECZE is a Hungarian expert in career guidance, lifelong learning policy, and employment services. With a PhD and habilitation in pedagogy, he has established a distinguished academic and policy-oriented career, focusing on the intersection of education, employment, and social development. He is a lecturer at the ELTE Faculty of Education and Psychology, Institute of Research on Adult Education and Knowledge Management.

Péter DONÁTH historian, DSc, Professor Emeritus. From 1988 to 2013, until his retirement, he was Head of the Department of Social Sciences at ELTE TÓK, and from 1999 he held the same position as a full Professor.

Ida DRINGÓ-HORVÁTH is an academic developer, language pedagogist, head of the ICT Research Centre of the KRE and the Centre for Educational Informatics of the KRE BTK. She obtained her PhD in 2004 on the analysis of digital dictionaries and habilitated in 2019 with a thesis on the development of digital competences. Her research and teaching focus is on language pedagogy and digital technology-enhanced learning and teaching (Ed-tech), with a special focus on methodological and informatics support for higher education teachers, and research in university Centres for Teaching and Learning. Since 2020, she has been leading the research group "Educational Informatics in Higher Education" at KRE and is the main organizer of the higher education conference and exhibition of the same name. Founding member and President of the Higher Education Methodology and Educational Informatics Forum of the Hungarian Rector's Conference.

László HORVÁTH is an economist-andragogue, currently working as an Assistant Professor at the Institute of Education, ELTE Eötvös Loránd University. He obtained his PhD (2019) in higher education management, focusing on higher education institutions as learning organisations. His research interests concentrate on how educational institutions and teaching professionals adapt and learn in response to external challenges, like digital transformation. He worked in various national (e.g. post-doctoral research grant focusing on digital transformation in education) and international research, development, and consultancy projects (e.g. supporting the OECD in their study of labour market outcomes of Hungarian doctoral education or exploring quality assurance of digital teaching and learning in Hungarian higher education). He teaches in pedagogy BA, educational sciences MA, and human resources counselling MA programmes courses focusing on organizational/school development, development of entrepreneurial competencies, educational technology and policy.

Zsófia HORVÁTH is a Bachelor's student in Psychology at Eötvös Loránd University. Her academic focus is on supporting the mental well-being of children in both home and institutional educational settings. She has explored this topic through several

research projects and practical activities. She is particularly interested in how pedagogical practices can be informed by psychological research and how psychology can contribute to fostering students' development.

Kata Bernadett KISS

is a second-year psychology undergraduate student at the Faculty of Education and Psychology at Eötvös Loránd University (ELTE). She began her studies in 2023 and joined the RESCUR research group in the spring of 2024, where she has the opportunity to participate in the research and development of school-based programs aimed at fostering resilience.

György MÉSZÁROS

is an associate professor with habilitation at the Institute of Education, Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University. The main focus of his teaching and research interests are: trends in educational philosophy and theory and their practical impact; the border areas of anthropology and pedagogy; the capitalist world system, reproduced social inequalities and the relationship between education and education policy, with particular regard to issues of social class, gender, sexual orientation and ethnicity; as well as the history and epistemological issues of educational science, the social embeddedness of science, scientific narratives and qualitative methodologies, with particular emphasis on the methodological paradigm of pedagogical ethnography.

Abigél MÓRICZ

in 2022, she began her Bachelor's degree in Psychology at the Faculty of Education and Psychology of Eötvös Loránd University. During her university studies, she has gained experiences in research and in student's organizations. Her research fields are school climate and conflicts in classrooms.

Krisztina NAGY

is an assistant professor at the Department of Religious Education of Evangelical-Lutheran Theological University. She teaches in teacher, mentor, mentor-pastor and in-service teacher training. She received her PhD in 2020 from the Doctoral School of Education of Eötvös Loránd University. Her doctoral thesis topic was learning and continuous professional development of mentors. Her main research interest includes mentoring, teacher- and mentor education, the learning of mentors, reflective thinking and video stimulated recall. She is a member of the Teachers, Teacher Professional Communities, Teacher Education Research Group of ELTE, co-chair of the Mentoring Department of the Association of Teacher Trainers.

Gitta Dorina PUSKÁS

is a Master's student at Eötvös Loránd University (ELTE), Faculty of Education and Psychology, Institute of Education, and a member of the Cognitive Development and Education Research Group. She holds a Bachelor's degree in Special Education with a specialization in Psychopedagogy and the Education of Students with Learning Disabilities from the Hungarian University of Agricultural and Life Sciences. In the spring of 2025, her thesis entitled Some Theoretical and Practical Aspects of the Alexander Technique in Psychopedagogical Intervention won first place in the 37th National Scientific Students' Conference in the Learning and Teaching Methodology – Knowledge Technology section, within the Special Education and Teaching Methods for Students with Special Needs category.

Nóra RAPOS

is an associate professor with habilitation at Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology, Institute of Education. She has been teaching in teacher education and programme of pedagogy since 1997. She is the leader of research on development of adaptive-inclusive school concept. Beside her university job, she leads in-service trainings on adaptive-inclusive school,

teacher training and formative assessment topics. She participated in several national and international research projects. She is the chair of the Subcommittee for Teacher Training of Hungarian Academy of Sciences. Her research fields are: teachers' continuous development, adaptive-inclusive school, teacher training and formative assessment.

Eszter RÓNAI

has been a Bachelor's student in Psychology at Eötvös Loránd University since 2023. In the spring of 2024, she joined a research project of the RESCUR program. As she wants to pursue a career in scientific research in the future, the project is an excellent opportunity for her to gain insight and experience in this field. Her interest in social psychology makes her really fascinated by interactions among children and by school as a key setting of socialization. She also considers the goal of the RESCUR program – the development of children's resilience – to be important, and believes that the next generation should be given the opportunity to develop not only intellectual skills, but also emotional and social competencies.

Lilla Anna SEBESTYÉN

is an academic developer, educational scientist, and psychologist. She works as an educational developer and e-learning specialist at the ICT Research Centre of the Karoli Gaspar University of the Reformed Church in Hungary. She completed training in educational design and digital curriculum development. In 2023, she started his doctoral studies at the ELTE Eötvös Loránd University Doctoral School of Education. She has been working in adult education since 2009. As a practitioner, she has been working in university education development since 2018, and since then she has been involved in various forms of digital competence development for lecturers. She is a member of the HRC Higher Education Methodology and Educational Informatics Forum. Her research interests include quality assurance of digital learning and teaching in higher education.

Judit T. NAGY

is an associate Professor in the Department of Sociology at Karoli Gaspar University of the Reformed Church in Hungary and researcher at the University's ICT Research Centre. She received her PhD degree in 2018 from the University of Debrecen, PhD in Mathematics and Computer Science. Her research interests include educational informatics in higher education. She has participated in several national and international grant and research projects as a statistician and e-learning expert. She is the author of several publications both at national and international level.

Katalin TÓKOS

is an assistant professor at the Institute of Education at Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology. She works in the Research Group of Teacher and Teacher Education. She has been involved in teacher training, Pedagogy Ba and Ma since 2010, in topics related to the inner world of schools, learning, learning support and learning environments. She received her PhD in 2009 from the ELTE Doctoral School of Education related to the topic of Adolescent Identity. Her current research interests include: professional identity of teachers, teacher training, narrativity in pedagogy and learning environments.

Bianka TÓTH

earned her bachelor's degree in psychology this year and is currently involved in research at her university. She plans to begin her master's studies in September. She is particularly interested in clinical psychology and counseling, which she explores through her work supporting individuals in crisis via a mental health hotline.

Zsófia WINKLER

is an educational psychologist, PhD student at the Doctoral School of Education, Eötvös Loránd University. Her research focuses on the exploration of the opportunities of development of social and emotional skills and competencies and the development of resilience in early childhood, including the effectiveness of developmental programs in educational institutions. She worked as a preschool psychologist for ten years, and from 2024 she works as an assistant professor at the Institute of Educational Sciences of ELTE-PPK.

Anikó ZSOLNAI

is a Professor of Education at the Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology, Budapest. She is the dean of the ELTE PPK and the Director of the Doctoral School of Education at Eötvös Loránd University. She was the founder and former head (2009–2016) of the Social Competence Research Group at the University of Szeged in Hungary. In 1997 she completed her PhD at the University of Szeged, Doctoral School of Education. She was the joint chair of the European Network for Social and Emotional Competence (ENSEC) between 2018 and 2022. In 2019 she was the chair of the 7th ENSEC Conference titled “Well-being and Social-Emotional Development” in Budapest. Aniko Zsolnai is the editorial board member of the International Journal of Emotional Education (IJEE) and the European Educational Research Association (EERA) book series ‘Transdisciplinary Perspectives in Educational Research. Zsolnai’s research interests are varied and span the field of education, educational psychology and social psychology. Her main research interest is in developing children’s social skills and abilities. She is involved in several other promising research projects in values and attachment. She is the author and co-author of over 160 scientific publications and several volumes.