

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PEDAGÓGUSKÉPZŐK FOLYÓIRATA

2020/3–4.

SZERKESZTŐSÉG

Rapos Nóra

főszerkesztő

Mohay Domonkos – Békefi Teodóra
Chrappán Magdolna – Czető Krisztina –
Kimmel Magdolna

szerkesztőségi titkár
Tanulmányok

Hegedűs Judit – Podráczky Judit
Kolosai Nedda – Schlichter-Takács Anett
Kopp Erika – Orgoványi-Gajdos Judit
Fúzi Beatrix – Horváth László
Nagy Krisztina – Buzás Boglárka
Pénzes Dávid

Műhelyek, tanuló közösségek
Iskolateremtők
Szemle
Eszmecsere
olvasószerkesztő
tördelőszerkesztő

A SZERKESZTŐSÉG ELÉRHETŐSÉGE

Ímélcím: pedagoguskepzesfolyoirat@gmail.com

A folyóirat online elérhetősége: <https://ojs.elte.hu/pedagoguskepzes/>

Kiadja a *Tanárképzők Szövetsége*.

Felelős kiadó a *Tanárképzők Szövetségének elnöke*.



SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

Breznányzky László, Csépe Valéria, Gyarmathy Éva, Lénárd Sándor, Medgyes Péter, Molnár György, Molnár Katalin, Námesztovszky Zsolt, Patkós András, Réti Mónika, Révai Nóra, Revákné Markóczi Ibolya, Serfőző Mónika, Sió László, Szabó Tamás Péter, Szivák Judit

ISSN 0133–2570 (offline)

ISSN 2732–3463 (online)

DOI: 10.37205/TEL-hun.2020.3-4



Ez a Mű a Creative Commons Nevezd meg! – Ne add el! – Ne változtasd! 4.0 Nemzetközi Licenc feltételeinek megfelelően felhasználható.

Tanulmányok

A reziliencia vizsgálata pedagógusok körében és a pedagógusképzésben.....5	
<i>Bordás Andrea</i>	
Pedagógusjelöltek hivatás- és pályamotivációja, kutatás a képzés különböző állomásain.....29	
<i>Szontagh Pál</i>	

Műhelyek, tanuló közösségek

A Perjátszó Kör első tizenöt éve – A Jog és drámapedagógia intézményesülésének kezdetei az ELTE ÁJK-n.....59	
<i>Rigó Balázs</i>	
Utak, kereszteződések, csomópontok.....69	
<i>Ugrai János</i>	

Iskolateremtők

Úgy éreztem, annyi tudás vesz engem körül, hogy azt muszáj megosztanom valakivel! – Interjú Szabolcs Éva professzor emeritával.....77	
<i>Baska Gabriella és Hegedűs Judit</i>	

Eszmecsere

Rovatszerkesztői bevezető.....90	
<i>Fúzi Beatrix és Horváth László</i>	
A Komplex Instrukciós Program mint iskolai innováció.....92	
<i>K. Nagy Emese</i>	

Szemle

A tanárképzés tanterveinek érzékenysége.....100	
<i>Kerekes Rita</i>	
Dr. Wenn Lawson: A szenvedélyes elme – Hogyan tanulnak az autisták?.....110	
<i>Nagyné Dézsi Erika</i>	

Tanulmányok

A reziliencia vizsgálata pedagógusok körében és a pedagógusképzésben

Bordás Andrea

Partiumi Keresztény Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Karának
adjunktusa
bordas.andrea@partium.ro

Jelen tanulmány a reziliencia fogalmát és annak oktatási térben való alkalmazását járja körül. A magyar nyelvű neveléstudományi szakirodalomban főként a tanulmányi reziliencia fogalmával és vizsgálatával találkozunk. A tanulmány célja egy olyan holisztikus szemléletű, rendszerelméleti megközelítés bemutatása, amely jobban illeszkedik a pedagóguskutatások világához, és a maga komplexitásában képes megragadni a szakmai reziliencia fogalmát. A reziliencia dinamikus interaktív modellje lehetőséget ad mind az intézményi oktatási környezet, mind a reziliencia fejlesztésével foglalkozó képzések, továbbképzések újragondolására.

Kulcsszavak: reziliencia, pedagógusképzés, reziliens pedagógus, pályán maradás, a reziliencia dinamikus interaktív modellje

DOI: 10.37205/TEL-hun.2020.3-4.01

A reziliencia meghatározásai különböző tudományok, megközelítések tükrében

A reziliencia a humán- és társadalomtudományok közkedvelt fogalmává vált az utóbbi évtizedekben. Annak oka, hogy számos tudományterület megtalálja alkalmazásának lehetőségét Szokolszky és V. Komlósi (2015) szerint rendszerfogalom-jellegében rejlik. A kutatók jelentős csoportja definiálja ma már a rezilienciát a rendszerelmélet és az ökológia nézőpontjából, ahol a hangsúly egyrészt a vizsgált szervezet homeosztázisának megteremtésére, visszaállítására esik (Cicchetti & Lynch, 1993; Szokolszky & V. Komlósi, 2015; Szokolszky et al., 2015), másrészt pedig a rendszerek közötti folyamatos kölcsönhatásokra (Shafi & Templeton, 2020). Egy adott szervezet, rendszer, ökoszisztéma funkcionális fennmaradása akkor biztosított, ha súlyos működési zavar, sokkhatás esetén képes a kibillent egyensúly visszaállítására. Ha sikeres, ebben a visszaállítási folyamatban megmutatkozik és fejlődik is a rendszer rugalmas ellenálló képessége, azaz rezilienciája. Az önfenntartás mellett ez a folyamat tartalmazza az ön-újraszerveződés mozzanatát is, ami

lehetővé teszi az előző egyensúlyi állapot meghaladását (Szokolszky & V. Komlósi, 2015). Attól függően, mit tekintünk vizsgálatunk tárgyának: egy személyt, egy közösséget, egy intézményt, egy települést – mivel mind értelmezhető komplex dinamikus rendszerként – a reziliencia jelenségét nagy valószínűséggel kirívó példaként, váratlan fejlődési útként fedezzük fel vizsgálódás közben.

Az utóbbi fél évszázadban, még ha csak érintőlegesen is, számtalan kutatás látóterébe került be a reziliencia, de központi fogalomként, a tudományos kutatás egyértelmű tárgyává a 21. században vált. Mivel a pszichológiai irányzatok és más tudományterületek is különböző perspektívából közelítenek a reziliencia konstruktumára felé, ugyanakkor folyamatosan bővül a rezilienciával foglalkozó szakirodalom, mindenki által elfogadott, egyértelmű meghatározás nincs. Ha a fogalom meghatározások közös metszetét keressük, akkor a következő szavakkal fogunk találkozni: veszélyeztető környezet, hátráltató körülmények, zavar; sebezhetőség; rizikófaktorok, protektív faktorok; ellenálló képesség, hatékony, adaptív megküzdés; alkalmazkodás; a nehéz körülmények, traumák ellenére való boldogulás, pozitív fejlődés a megküzdés közben/után (Homoki, 2016, 2020).

Attól függően, hogy mennyire szűken vagy tágan értelmezik a hátráltató körülményeket, és milyen természetűek ezek a normális fejlődést veszélyeztető nehézségek, Masten és munkatársai (1990) három helyzetet írnak le:

- 1) hosszan tartó nehézségek, veszélyeztető körülmények (szegénység, szülők alacsony iskolázottsága, alacsony szocio-ökonómiai státusz, instabil család, a szülők mentális betegségei);
- 2) kihívást jelentő körülmények, események (háború, természeti katasztrófa, szerencsétlenség, szülők, hozzátartozók elvesztése, válás);
- 3) akut traumák (zaklatás, bántalmazás, elhanyagoló nevelés, bűnügyek szemtanúi, elszenvedői).

Habár a leírt helyzetek között van némi átfedés, ezek más-más tudományterületek kutatási fókuszába kerültek. Az elsőt inkább a szociológiai, oktatásszociológiai kutatások, a hátrányos helyzettel foglalkozó kutatók foglalkoznak, és a hátrányos helyzet ellenére jól teljesítő személyeket emelik kutatásuk középpontjába (Ceglédi, 2012; Homoki, 2014; Kovács & Fekete, 2014; Homoki & Czinderi, 2015; Máté, 2015; Ceglédi, 2018; Fehérvári et al., 2018; Hüse & Ceglédi, 2018). A másodikra inkább a stresszkezelés irodalmában találunk példákat, ahol azt vizsgálják, milyen megküzdési mechanizmusokkal rendelkeznek, milyen mechanizmusokat sajátított el az egyén belső integritása megóvása érdekében (Masten et al., 1990; F.

Lassú et al., 2015; Lazsádi, 2015; Crane et al., 2018; Vicente de Vera García, 2020). A harmadik pedig a fejlődéslelektan, pszichiátria, különböző terápiák látóterébe került be, ahol a traumákból való felépülés folyamatára koncentrálnak a kutatók (Sz. Makó & Kiss, 2015).

A neveléstudományok érdeklődésére mindhárom Masten és munkatársai (1990) által leírt helyzet számot tarthat, mégis leginkább az elsővel találkozunk a pedagógiai szakirodalomban. A magyar nyelvű szakirodalomban oktatási, tanulmányi vagy akadémiai rezilienciaként hivatkoznak a hátrányos helyzet (legtöbbször alacsony szocioökonómiai státuszú család) ellenére jól teljesítő tanulóokra a közoktatás színterén (Tóth et al., 2016; Patakfalvi-Czirják, Papp & Neumann, 2018) és a felsőoktatásban is (Ceglédi, 2012; Ceglédi, 2018; Hüse & Ceglédi, 2018). Ezeknek a kutatásoknak egy részében az OECD PISA-mérésekre operacionalizált rezilienciafogalmát¹ alkalmazzák, vagy létrehoznak egy olyan változót,² ami megfoghatóvá, körülhatárolhatóvá teszi a jelenséget. Ahol pszichológiai szemszögből vizsgálják a tanulmányi rezilienciát, ott a stresszkezelés, a megküzdés kerül előtérbe (Kóródi & Szabó, 2019), és különböző pszichológiai tesztek, skálák alkalmazása biztosítja a reziliensek azonosítását.

A reziliencia komplex konstruktumát modellek segítségével igyekeztek megérteni az elméletalkotó szakemberek és az empirikus kutatók is. Ezekben a modellekben legtöbbször kiemelt szerepet kapnak a (külső és belső) rizikófaktorok, veszélyforrások és a (külső és belső) protektív vagy kompenzáló faktorok, erőforrások, az egyén és interperszonális kapcsolatai, a környezeti és személyes faktorok közötti folyamatos kölcsönhatások, valamint a személy intraperszonális történései (Homoki, 2020). Anélkül, hogy most részletesen bemutatnánk ezeket a modelleket, elmondhatjuk, hogy általában sem a rizikó, sem a protektív faktorok nem egyedül, hanem csoportosan jelentkeznek, hatásuk pedig nemcsak kumulálódik, de exponenciálisan növekszik is (Luthar & Cicchetti, 2000; Wald et al., 2006; Ceglédi, 2012; Erdei, 2014–2015). Legtöbb esetben minél több rizikófaktort azonosítunk egy helyzetben, annál valószínűbb, hogy az egyén nem képes hatékonyan megküzdenni, sikeresen adaptálódni a körülményekhez. Ez alól két kivételt tárgyal a szakirodalom: a protektív lánc hatását és az ugródeszka-jelenséget. Ha a védő-

¹ A PISA vizsgálatokban reziliensnek tekintik azokat a diákokat, akik eredményeik alapján a felső, de szocioökonómiai státuszuk szerint az alsó harmadba, később negyedbe tartoznak (Ceglédi, 2018; Patakfalvi-Czirják, Papp & Neumann, 2018).

² Ceglédi (2018) például a háttérindexek és az eredményességi indexek klaszteranalízisével jut el a reziliensségek csoportjának azonosításához.

faktorok egy megfelelő erősségű ún. protektív láncot képeznek az egyén köré, az egyén több rizikófaktor ellenére is képes kimagasló eredményeket elérni, megfelelően adaptálódni, boldogulni (Luthar & Cicchetti, 2000). Ceglédi (2018) azokra az esetekre hívja fel a figyelmet az ún. ugródeszka-jelenség kapcsán, amikor a nagyon rossz körülmények mintegy edzőteremként funkcionálnak, és messze az elvárható szint fölé emelik az egyének teljesítményét. Itt a megküzdés folyamatában és annak eredményeként erősödik a reziliencia.

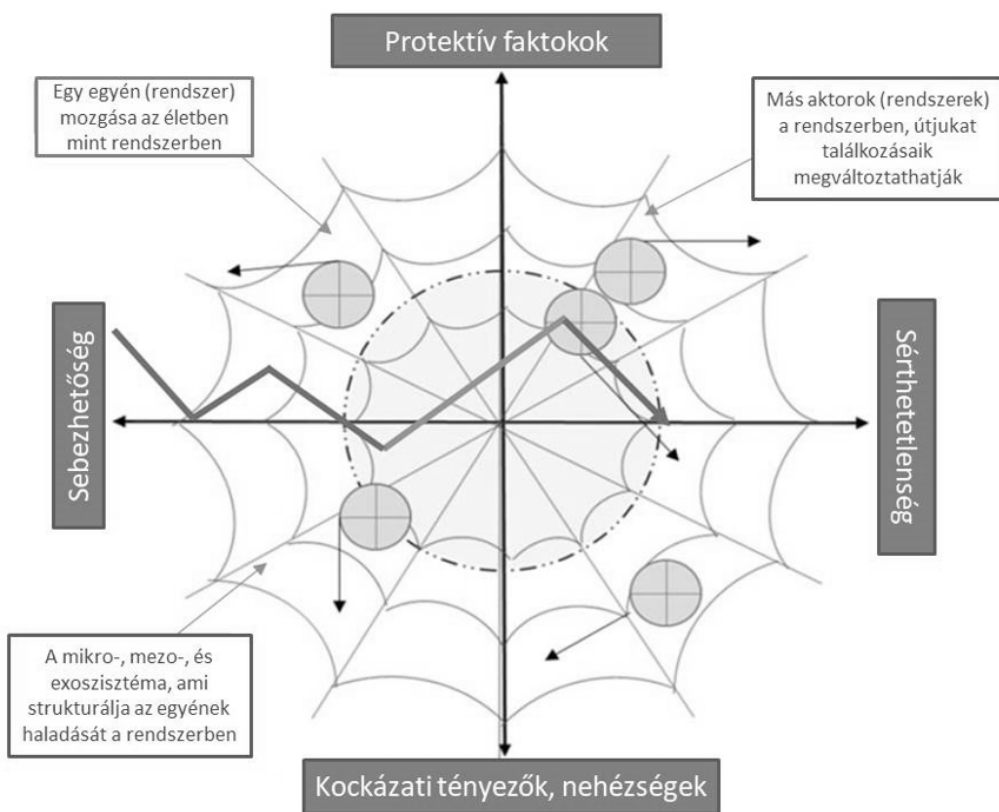
A kutatók többsége (Masten et al., 1990; Cicchetti & Lynch, 1993; Wald et al., 2006; Szokolszky & V. Komlósi, 2015; Mansfield et al. 2016; Beltman, 2021) egyetért abban, hogy a reziliencia helyzet- és kontextusfüggő jelenség: egy személy viselkedhet reziliens módon élete egyik területén, míg a másik területen nem (Sameroff, 2005 idézi Ceglédi, 2012), és ugyanazok a rizikótényezők vagy protektív tényezők sem ugyanúgy hatnak különböző embereknél, különböző élethelyzetekben (Herrman et al., 2011), sőt, ugyanazok az egyéni és környezeti tényezők helyzettől, kontextustól függően lehetnek veszélyeztető és védőfaktorok is (Erdei, 2014–2015; Szokolszky & V. Komlósi, 2015; Shafi, 2020). A reziliencia tehát relatív, folyamatos változásban van életünk során, dinamikus folyamatokat feltételez (Mansfield et al., 2012, 2016), nem velünk született vagy állandó jellemzőnk, hanem megfelelő körülmények között tanulható, fejleszthető (Homoki, 2014, 2016). Személyes jellemzők, kompetenciák, a megélt életesemények és a társas környezet pozitív hatása egymástól függetlenül és együtt is hozzájárulnak a reziliens viselkedés kialakulásához és fejlődéséhez (Gu & Day, 2013).

A reziliencia dinamikus interaktív modellje (DIMoR)

A tanulmány szűkebb témája miatt egyetlen modellt vázolunk fel, amely holisztikus szemléletével és részletgazdagságával tűnik ki a többi közül. Adeela Ahmed Shafi, Tristan Middleton, Richard Millican és Sian Templeton könyvükben (Shafi et al., 2020) a *reziliencia dinamikus interaktív modelljét* (Dynamic Interactive Model of Resilience, DIMoR) és annak alkalmazását mutatják be. Rendszerszemléletű ökológiai modelljük az előző reziliencia értelmezések, modellek legfontosabb elemeire épít, azokat helyezi el egy komplex, számtalan kölcsönhatást mutató rendszerben (Shafi & Templeton, 2020). Daniels és munkatársai 1999-es modelljéből kiindulva és azt némiképp átalakítva a rezilienciát a sebezhetőségtől a sérthetlenségig tartó spektrumon értelmezik, és hangsúlyozzák a protektív faktorok és a

kockázati tényezők interaktív természetét. Értelmezésükben ennek a két dimenzió-
 ónak a kereszteződésében alakul ki a reziliencia (lásd 1. ábra).

Az egyént körülvevő kontextus rendszerszerűségét, a rendszerek körkörös,
 egymásba ágyazódó jellegét és a köztük lévő folyamatos kapcsolatot pókhálóábra
 szemlélteti a modellben, ami Bronfenbrenner ökológiai fejlődéslélektani magmo-
 delljének az adaptációja (Bronfenbrenner, 1979 idézi Shafi & Templeton, 2020). A
 különböző rétegek folyamatosan kölcsönhatásban vannak egymással, és a köztük
 lévő határok rugalmasak. Ezekben a szűkebb-tágabb kontextusokban élnek minden-
 napjaikat az emberek, és itt jelennek meg a protektív és a rizikófaktorok.



1. ábra: A DIMoR-modell (Forrás: Shafi & Templeton, 2020)

A pókhálóábrában a rizikófaktorok és a protektív faktorok kumulatív hatása
 helyett a proximitás kap kiemelt figyelmet. A szakirodalomban eddig is megkül-
 önböztettek közeli és távoli, protektív, illetve rizikófaktorokat. Erdei (2014–2015)
 a kockázati tényezőket rendszerezi az egyéni rizikótényezőktől a családi, oktatás-

sal-neveléssel, kortársakkal kapcsolatos tényezőkön, valamint a tágabb közösség rizikótényezőin keresztül a társadalmi szintű kockázatokig. Elemzésében nagyon jól beazonosíthatóak azok az egyént körülvevő rendszerek, amiket a DIMoR-modell is használ. Ungar és munkatársai viszont (2013 idézi Shafi & Templeton, 2020) kutatásaik során arra a következtetésre jutottak, hogy minél közelebb vannak a protektív vagy a kockázati tényezők az egyénhez, minél közvetlenebbül kerülnek kapcsolatba vele, annál erősebben hatnak. Ahhoz viszont, hogy a reziliencia kialakulhasson, mindenképp szükség van kockázati tényezőkre, nehézségekre, kihívásokra, ahogy arra már több kutató is rámutatott (Luthar & Cicchetti, 2000; Tait, 2008; Ceglédi, 2012; Crane et al., 2018).

Mivel a bemutatott egymásba ágyazott körkörös rendszerek kölcsönösen befolyásolják egymást, Shafi és Templeton (2020) ezt a pókhálómodellt elengedhetetlennek tartja a reziliencia vizsgálatában. A szerzők hangsúlyozzák, hogy ebben a szemléletben a reziliencia nem egy rendszeren belül értelmezendő állandó jellemző, hanem rendszeren belüli és különböző rendszerek közötti interakció eredményeként jön létre. A rendszerek önirányító, válaszadó képessége a modell egyik alappillére: hiszen az egyén (mint rendszer) adott körülmények, rizikófaktorok és rendelkezésre álló erőforrások alapján, más rendszerekkel való találkozás során kapcsolatba lép környezetével, reagál a kontextusra. Az, hogy az egyén merre mozdul el a sebezhetőség–sebezhetetlenség, illetve a kockázat–védelem dimenziói által strukturált térben, egyéni hatóerejétől, proaktivitásától is függ. Mozgását pedig meghatározza a kontextus és ezen belül a más rendszerekkel való találkozás is. Az egyéni reziliencia befolyásolja a közösségi rezilienciát, és fordítva: egy reziliens közösségben az egyén is sokkal inkább hozzáfér rezilienciáját előmozdító erőforrásokhoz, viselkedésmintákhoz. Épp ezért a reziliencia nem állandó, hanem az idő és a kontextus függvényében folyamatosan változó jelenség (Shafi & Templeton, 2020).

A DIMoR alkalmazása az oktatási térben

Azt, hogy az iskola a gyerekek, fiatalok rezilienciájának fejlesztésében kiemelt szerepet tölt(het) be, több kutató kiemeli (Ceglédi, 2012), ugyanakkor legtöbbször azt is belátják, hogy az iskola ugyanúgy lehet rizikófaktor, mint protektív faktor (Homoki, 2014; Erdei, 2014–2015; Shafi, 2020).

A DIMoR különösen jól alkalmazható az intézményes oktatási térben. A helyi társadalomba, kultúrába ágyazott komplex alrendszerként az iskola eleve egy di-

namikus, interaktív, komplex rendszer, amely folyamatos kölcsönhatásban van más társadalmi alrendszerrel. Az iskola többretegű rendszerén belül különböző aktorok találkoznak egymással, és ezek a találkozások befolyásolják az egyének mozgását ebben a térben (Shafi, 2020).

Shafi és munkatársai (2020) arra hívják fel a figyelmet, hogy ha a reziliencia fejlesztését tűzzük ki célul, az a rendszerszintű, kulturális szemlélet, amit a DI-MoR-modell nyújt, sokkal hatékonyabb és eredményesebb, mint néhány kontextusból kiemelt kompetencia fejlesztése. A reziliencia fejlesztéséhez természetesen szükség van érzelmi, szociális kompetenciák fejlesztésére, pozitív jellemvonások kialakítására, kognitív készségek fejlesztésére is, hiszen ezek jótékony hatását már több kutatás kimutatta (Vicente de Vera García, 2020; Templeton et al., 2020). A készségek, képességek, explicit tananyag tanítása mellett azonban létezik egy másik út is: kialakítani az egész iskolában a reziliencia kultúráját, vagyis előmozdítani támogató hálózatok létrehozását, fejlesztését, minden szinten motiválni és lehetővé tenni a kollaborációt, kapcsolatokat kiépíteni a szülőkkel, a szélesebb közösség szervezeteivel (Gillham et al., 2013 idézi Shafi, 2020; Erdei, 2014–2015; Middleton & Millican, 2020). Így nemcsak az egyén, de az iskola rezilienciája is fejleszthető, ami aztán visszahat a rendszerben lévő többi aktorra is.

Middleton és Millican (2020) három különböző perspektívát azonosít a tanulók rezilienciájának fejlesztéséhez hozzájárulni kívánó iskolák számára. Egyrészt az iskola mint rendszer elősegítheti a reziliencia kialakulását, fejlődését, ha a kockázati és a protektív faktorok egyensúlyban vannak az iskolában. Másrészt olyan pedagógiai elképzelések alkalmazásának van jótékony hatása, amelyek fejlesztik a rezilienciát: a konstruktivizmusra alapozó, felfedezéses, tapasztalati tanulást támogató pedagógiai koncepcióknak, az élményalapú, személyközpontú pedagógiáknak, a játék tanulási folyamatban való alkalmazásának. Harmadrészt olyan programokkal fejleszthető a gyerekek rezilienciája, amelyek nemcsak az akadémiai teljesítményekre helyezik a hangsúlyt, hanem a transzverzális kompetenciákra is, és a tanárnak is lehetőséget adnak azoknak az interakcióknak a feltárására, amelyek saját rezilienciáját mozdítják elő, hogy aztán az így szerzett tudását kamatoztathassa a diákok körében. A programalapú fejlesztéseknél viszont nagyon fontos a programok adott kontextusra, oktatási környezetre való adaptálása (Templeton et al., 2020). E nélkül szinte elképzelhetetlen a siker.

A DIMoR-modell iskolai alkalmazását azért is fontos megértenünk, mert bármelyik aktor szemszögéből lépünk is be az iskolarendszerbe, bonyolult kapcsolat-

hálók, kölcsönös meghatározottságok által tagolt térben fogjuk találni magunkat. Ha a pedagógust helyezzük a DIMoR-modell középpontjába, más hangsúllyal kerülnek be a modellbe különböző aktorok, rendszerek, struktúrák, mást tekinthetünk veszélyeztető és mást védőfaktornak, de az iskola mint munkahely szervezeti felépítésével, légkörével, ethoszával ugyanúgy hat a pedagógusokra is, mint az ott tanuló gyerekekre (Shafi & Templeton, 2020). A gyermekek rezilienciájának fejlődésére pedig az iskola és a pedagógusok rezilienciája ugyanúgy hatással van (Middleton, 2020; Templeton et al., 2020).

A reziliens pedagógus – a reziliencia vizsgálata pedagógusok körében

A reziliencia vizsgálata főként a nyugati oktatási rendszerekben tapasztalható nagyarányú pályaelhagyás miatt került az utóbbi évtizedekben a pedagóguskutatók középpontjába. A gazdasági, társadalmi, technikai változások hatására kiterjesztett pedagógusszerep és az egyre sokrétűbbé váló munka, illetve a pedagógusok társadalmi megbecsültségének jelentős csökkenése olyan aránytalanságot okozott a befektetett munka és a jól megérdemelt jutalmazás között, ami főként a pályakezdőket a pedagógus pálya elhagyására sarkallta. A pedagógiai kutatások eleinte egyfajta deficit-szemlélettel inkább a pályaelhagyás okait vizsgálták, azt, hogy milyen hiányosságokkal, problémákkal küzdenek a pályaelhagyók (például megfelelő kompetenciák hiánya, kiégés, stb.), az utóbbi két évtizedben azonban a pozitív pszichológia hatására itt is fókuszváltás tapasztalható, az erősségalapú megközelítésben a hangsúly a pályán maradásra és a pályán maradást elősegítő tényezőkre helyeződik (Gu & Day, 2007; Tait, 2008; Johnson et al., 2010; Beltman et al., 2011; Gu & Day, 2013; Le Cornu, 2013; Mansfield & Beltman, 2015). A pedagógusok kiégésének vizsgálata mellett egyre több kutatás foglalkozik a pedagógusok rezilienciájával vagy a két jelenség egymáshoz való viszonyával (Tomba, 2013; Donders, 2020; Vicente de Vera García, 2020).

Mivel a pályakezdők között a legmagasabb a pályaelhagyók aránya, a kutatók jelentős része az első évek kihívásait és az azokkal való megküzdést tárgyalja (Tait 2008; Johnson et al., 2010; Le Cornu, 2013). A kutatások másik csoportja a minőségi pályán maradásra koncentrál, nem mellékes ugyanis az, hogy kik, milyen motivációval, elkötelezettséggel, elvekkkel és nézetekkel maradnak meg a pedagógushivatás mellett. Gu és Day (2007) egy háromszáz fős longitudinális interjú vizsgálat alapján akkor beszélnek minőségi pályán maradásról, s ennek kap-

csán rezilienciáról, ha a pedagógusoknak szembenézve munkájuk, életük kihívásaival pedagógusi életpályájuk minden szakaszában sikerül megőrizniük motivációjukat, elkötelezettségüket. A kutatások harmadik csoportja az eddigieknél szűkebben értelmezi a tanári rezilienciát. Pedagógusok életútjának vizsgálata során a tanulmányi reziliencia³ fogalmát és a pedagógus egyéni hatóerejét (képes előmozdítani tanítványaiiban a reziliencia fejlődését) alkalmazva határozza meg, kik a reziliens pedagógusok (Kozma & Ceglédi, 2020).

Amikor a pedagógus belép az iskolába, gondolkodását meghatározzák előzetes személyes és szakmai tapasztalatai, élettörténete, különböző rendszerekben elfoglalt helye, és mindezek szűrőként működnek: befolyásolják helyzetfelismerését, reakcióit, interakcióit. A pedagógusok számára a mindennapi iskolai gyakorlat a kiszámíthatatlan helyzetek, folyamatos intellektuális és emocionális kihívások helye (Gu & Day, 2007; Johnson et al., 2010; Gu & Day, 2013). Itt az alkalmazkodás nem opció, hanem kényszer, éppen ezért a reziliencia a minőségi pályán maradás záloga. A reziliens pedagógus mindamelllett, hogy sikeresen építi fel szakmai identitását (Gu & Day, 2007; Le Cornu, 2013), ébren tartja lelkesedését, hivatástudatát, odafigyel személyes jóllétére, minden nehézség ellenére a lehető legjobb szakmai teljesítmény érdekében képes a rendelkezésére álló erőforrásokat megkeresni és használni (Hiver, 2018). A tapasztalatokból és az azokra történő reflektálásból való tanulás, a problémahelyzetek, nehézségek kihívásként, tanulási, fejlődési lehetőségként való értelmezése is jellemző a reziliens pedagógusokra (Tait, 2008), s ennek a képességnek a fejlesztése a reziliencia megerősítését eredményezi (Crane et al., 2018).

A pedagógusi pályán a rezilienciát nagymértékben meghatározzák a pedagógus személyes képességei, erőforrásai, értékrendszere, pedagógiai nézetei, de olyan külső tényezők is, mint az intézmény vezetősége részéről érkező támogatás, a kollegiális kapcsolatok minősége, a kollégák elkötelezettsége, a munkahelyi körülmények (Johnson et al., 2010; Gu & Day, 2013; Le Cornu, 2013; Gibbs & Miller, 2014; Hiver, 2018). Több száz féligstrukturált interjú elemzését követően Gu és Day azt találták, hogy maguk a pedagógusok is egyéni, kapcsolati és szervezeti körülményeikbe mélyen beágyazott faktorok kombinációjaként tekintenek a rezilienciára. A pedagógusi életpálya különböző szakaszaiban megtapasztalt személyes és szakmai identitás, az énhatékonyság érzése és az ezek között kialakuló bo-

³ A tanulmányi reziliencia a tanulmányi eredményességet helyezi a fogalom középpontjába. Ebben az elképzelésben azt tekintik reziliensnek, aki hátrányai ellenére kiváló tanulmányi teljesítményeket tud felmutatni, sikeres iskolai karriert fut be.

nyolult meghatározottsági viszonyok járulnak hozzá a reziliencia kialakulásához, ami a pedagógus hatékonyságának alapvető feltétele. Ezekre a kutatási eredményekre alapozva Gu és Day (2007, 2013) kiemelik a pedagógusok rezilienciájának szociálisan megkonstruált, folyamatosan fejlődő, dinamikus, kontextusfüggő jellegét.

Mansfield és munkatársai több empirikus munka alapján összegyűjtötték azokat az egyéni jellemzőket és készségeket, képességeket, amelyek a reziliens pedagógusokat jellemzik (Mansfield et al., 2012; Mansfield et al., 2016a). Belső protektív faktorok szerintük az altruizmus, az erős belső motiváció, a morális és szakmai elhivatottság, a kitartás, az optimizmus, a humorérzék, az érzelmi intelligencia, a kockázatvállalási kedv és a rugalmasság. Ezek a tulajdonságok segítenek a pályakezdés első éveinek valóságoskja ellenére nemcsak túlélni a nehézségeket, de túl is lendülni rajtuk. A pályakezdőknél Mansfield és munkatársai (2012) azt tapasztalták, hogy épp a pedagógus munka komplexitásával, a mindennapok problémás helyzeteivel való szembesülés készteti szakmai, érzelmi, motivációs és szociális dimenzióban is fejlődésre a pedagógust. A reziliens pedagógusok kiemelkedő szociális, emocionális és szakmai készségekkel, képességekkel rendelkeznek. Az előzetes kutatások alapján a megküzdési stratégiák (köztük proaktív problémamegoldó készségek és a segítség megkeresésére irányuló készségek), a kudarc-tűrési képessége, a stresszkezelés képessége, az érzelmi kompetenciák, valamint olyan különböző interperszonális készségek válnak fontossá a reziliencia szempontjából, amelyek lehetővé teszik a jó társas kapcsolatok és a társas támogató környezet kialakítását (például asszertivitás). A kutatások másik csoportja a reziliens pedagógusok olyan szakmai készségeire, tudására hívja fel a figyelmet, mint a sokszínű módszertani kultúra, a tanulókra való odafigyelés, reagálás a szükségleteikre, a reflektivitás, az elkötelezettség a szakmai fejlődés, tanulás mellett. Mindemmellett a reziliens pedagógusok nem kételkednek saját hatékonyságukban és tanítási képességeikben sem (Mansfield et al., 2012, 2016a). Kutatásaik eredményeként a tanári reziliencia négy dimenzióját azonosítják: a szakmai, az érzelmi, a motivációs és a társas dimenziót (Mansfield et al., 2016b), amelyek reziliencia-fejlesztési modelljük alappillérei lesznek (erről lásd később).

Több kutató kiemeli az iskolai klíma és a pedagógusok társas kapcsolatainak, közösségeinek szerepét a kezdő pedagógusok pályán maradása és a reziliencia kialakulása szempontjából (Mansfield et al., 2012; Gibbs & Miller, 2014; Shafi & Templeton, 2020). A tanuló szakmai közösségként működő intézmények protektív

környezeti faktorokat biztosítanak (Johnson et al., 2010; Gu & Day, 2013; Le Cornu, 2013), ezek az intézmények ugyanis nemcsak a tanulók, hanem a tanárok számára is hatékony tanulási környezetet jelentenek, ahol szakmai fejlődésük megvalósulhat. A pedagógusok bevonása felelősségteljes döntésekbe, olyan szervezeti struktúra kialakítása, ami lehetővé teszi a tudásmegosztást, ahol a kollegiális viszonyok kölcsönös bizalmon, megbecsülésen alapulnak (Stoll et al., 2006, Bordás, 2012a, 2012b, 2017) épp azokat az erőforrásokat biztosítják a pályakezdőknek (de a régebb óta pályán lévőknek is), amelyekre szükségük van ahhoz, hogy sikeresen megbirkózzanak a nehézségekkel, a kihívásokkal, hogy megélhessék szakmai hatékonyságukat és fenntartsák szakmai elkötelezettségüket.

A pedagógusok többsége morális, etikai értékektől vezérelve erős belső motivációval kezd neki a pályának. A mások életének megváltoztatására törekvés és a hit abban, hogy ez sikerülhet, erős szakmai elkötelezettséghez vezet, és egyúttal intellektuális, emocionális és spirituális erőt kölcsönöz. Ha a pedagógus erős pozitív kötődéseket tapasztal meg tanítványaival, azok szüleivel, kollégáival és az intézmény vezetőivel, ha elismerést kap ezektől a fontos partnerektől, ha megéli saját szakmai hatékonyságát, eredményességét, reziliens tud maradni (Gu & Day, 2007, 2013; Johnson et al., 2010). A szakmai elkötelezettség erodálásának egyik legfontosabb oka a szerepkörből adódó társas kapcsolatok megromlása, nem megfelelő működése. A védőhálóként működő támogató közösség, a kollégákkal közösen megvalósuló szakmai tanulás, a szakmai tapasztalatok folyamatos megosztása, a pozitív visszajelzés, amit egy tanuló szakmai közösség nyújtani tud, épp ezért kulcsfontosságú a pedagógusok szakmai rezilienciája szempontjából (Stoll et al., 2006; Stoll & Louis, 2007; Bordás, 2017; Waters, 2019). Mansfield és munkatársai (2016a, b) az egyik leghatékonyabb kontextuális erőforrásként tekintenek a munkahelyi és a munkahelyen kívüli kapcsolatokra.

A reziliencia fejlesztése azért nagyon fontos a pedagógusképzésben és a pedagógus pályán, mert csökkenti a stresszt és a kiegész lehetőségét, viszont fejleszti a szakma iránti elkötelezettséget, a motivációt, a munkával való elégedettséget, a jóllétet, a kompetencia, a szakmai autonómia és az énhatékonyság érzését, ezek pedig hosszútávon kihatnak a tanítás minőségére és közvetve a tanulók tanulás iránti elkötelezettségére, motivációira és eredményességére, valamint rezilienciájára is (Tait, 2008; Middleton, 2020; Middleton & Millican, 2020; Wang, 2021).

A reziliencia fejlesztése pedagógusok és pedagógus-hallgatók körében

A pedagógusok rezilienciájával foglalkozó kutatók (Johnson et al., 2010; Mansfield et al., 2016b; Middleton, 2020; Wang, 2021) nagyrészt egyetértenek abban, hogy nemcsak a pályakezdők számára, de már a pedagógusképzésben részt vevők számára is fontos lenne rezilienciafejlesztő tréningeket, programokat biztosítani. Az önismeret, a reflektivitás, a kommunikációs, stresszkezelési, problémamegoldási stb. készségek és képességek fejlesztése ugyanolyan hangsúlyt kell kapjon a pedagógusképzésben, mint a tantárgyi tartalmi és módszertani ismeretek.

Johnson és munkatársai (2010) öt olyan feltételt azonosítottak, amelyek befolyásolják a pályakezdők rezilienciáját: a kapcsolatokat, az iskola kultúráját, a pedagógus identitását, a pedagógus munka komplex természetét és az oktatási rendszer működését, gyakorlatát. Munkájuk nagyban hozzájárult a későbbi rezilienciafejlesztő programok kidolgozásához, s egyúttal felhívja a figyelmet arra is, hogy az egyénre fókuszáló rezilienciafejlesztés a pedagógus szakmában nem elégséges, figyelni kell az iskola kultúrájára és az oktatási rendszer működésében, szervezeti felépítésében meg kell találni és meg kell erősíteni azokat a feltételeket, amelyek támogatják nemcsak a pályakezdők, de a tapasztalt pedagógusok és a pedagógushallgatók rezilienciájának fejlődését is.

Mivel a reziliencia komplex, folyamatos változásban lévő képesség, folyamat és eredmény is egyben (Beltman, 2021), sok különböző képzési, továbbképzési program hatására fejlődhet a pedagógus rezilienciája is, még akkor is, ha az explicit képzési célok között ez nem szerepel. Ilyenek például az érzelmi intelligenciát, a társas kapcsolatokat, a stresszkezelést, különböző megküzdési stratégiákat, reflektivitást, önismeretet fejlesztő tréningek. Sokszor a pedagógusok és/vagy pedagógusjelöltek rezilienciafejlesztésére vállalkozó programok is csak a képességfejlesztésre, vagy a reziliencia egyik dimenziójára fókuszálnak. Leghatékonyabbnak azonban azok a képzések, tréningek bizonyultak, amelyek komplexen értelmezik a rezilienciát, és tudományos kutatási tapasztalataikra építik a fejlesztéseket. Az utóbbi évtizedben több olyan projekt kidolgozására is sor került, amely a reziliencia komplex, dinamikus modellje alapján törekszik a képzések, tréningek megvalósítására. A továbbiakban ezek közül mutatunk be vázlatosan néhányat.

A BRiTE (Building Resilience in Teacher Education)⁴ egy kétéves projekt eredménye, melyben öt különböző ausztráliai egyetem oktatói vettek részt Caroline

⁴ A www.brite.edu.au – Az oldal önálló tanulásra alkalmas interaktív online felület

Mansfield szakmai vezetésével. A szakirodalom-feldolgozás után az együttműködés eredménye egy öt modulból álló továbbképzés, illetve egy olyan innovatív online tanulási tartalom lett, amely bárki számára szabadon elérhető angol nyelven. A rezilienciát képességként, folyamatként és eredményként értelmezik, építenek a személyes és környezeti erőforrásokra, valamint ezek dinamikus kölcsönhatására is, és mindezt kontextuális keretbe foglalják. A modulok létrehozásával a kutatási eredmények gyakorlatba ültetése és a gyakorlat segítése volt a céljuk. A BRiTE-t 2014-ben egy 181 főből álló kísérleti csoport tesztelte egy nyolc hetes tanulási periódusban (Mansfield et al., 2016a), majd több országban is használták online és hibrid pedagógusképzési, továbbképzési programokba iktatva (Sikma, 2021). Az eredmények azt mutatták, hogy a program alkalmazása jelentősen hozzájárul mind a pedagógusképzésben részt vevők, mind a pályakezdők rezilienciájának fejlesztéséhez (Mansfield et al., 2016a; Sikma, 2021; Weatherby-Fell et al, 2021).

A BRiTE készítőit az a cél vezérelte, hogy a pedagógusképzésben részt vevők, illetve a már pályán lévő pedagógusok számára is lehetőséget biztosítsanak olyan készségek, képességek, tudás és gyakorlatok elsajátítására, amelyek karrierjük során segíthetik őket saját rezilienciájuk fejlesztésében. Maga az online képzési felület azonban főként a pályakezdőkre fókuszál, nagyobb hangsúlyt kapnak azok a helyzetek, problémák, amelyekkel pályakezdőként találkozhatnak a pedagógusok. A képzési modell középpontjában a reziliencia fejlesztése áll, körülötte pedig négy dimenzióba tömörítve azok a személyes erőforrások, amelyek fejlesztése együttesen járul hozzá a pedagógusok rezilienciájához. A kiindulópontként szolgáló elméleti jellegű tanulási egységgel együtt a dimenziók adják a képzés öt modulját. Ezeket és tartalmukat röviden az 1. táblázat foglalja össze.

Az ismertetett modulok mellett bónuszként a BRiTE még egy a tudatos jelenlétre fókuszáló (ún. *mindfulness*) modult is hozzátoldott a képzéshez, amelynek a segítségével mind a négy dimenzióban fejlesztheti magát a képzés résztvevője. A témában való elmélyüléshez a képzés kidolgozói további egyéni és csoportos képzéseket ajánlanak.

A modul neve	A modul témakörei
B uilding resilience (A reziliencia fejlesztése)	Mi a reziliencia és miért fontos a tanárok számára?
R elationships (Kapcsolatok)	Szociális dimenzió: <ul style="list-style-type: none"> - támogató kapcsolatok, hálózatok (család, barátok, egyetemi társak, szakmai hálózatok, közösségi média) fenntartása, - kapcsolatok építése és ápolása új munkahelyi környezetben (új kollégák, mentor, tanári közösség, szülők, gyerekek)
W ellbeing (Jóllét)	Motivációs dimenzió: <ul style="list-style-type: none"> - személyes jóllét (mentális egészség, a stressz felismerése és reagálás rá, egészséges életmód) - a munka és a magánélet egyensúlyának menedzselése (a munkához nem köthető tevékenységek iránti érdeklődés fenntartása, időmenedzsment), - a szakmával kapcsolatos motiváció fenntartása (belső motiváció, optimista gondolkodás, kitartás, énhatékonyság)
T aking initiative (Kezdeményezés)	Szakmai dimenzió: <ul style="list-style-type: none"> - problémamegoldás (rugalmas gondolkodás, a problémamegoldás folyamata, segítségkérés) - folyamatos szakmai tanulás (a szakmával való foglalkozás lehetőségei, célok kitűzése) - hatékony kommunikáció (értő figyelem, asszertív kommunikáció, bekapcsolódás és a határok kijelölése)
E motions (Érzelmek)	Érzelmi dimenzió: <ul style="list-style-type: none"> - az érzelmi tudatosság fejlesztése (érzelmek felismerése, érzelmi reakciók, viselkedés) - érzelemszabályozás (érzelemszabályozási stratégiák, az osztály légköre) - az optimizmus fejlesztése (optimizmus, humor)

1. táblázat. A BRiTE moduljai és a modulok témakörei

A modulok önértékelési kérdőívek kitöltésével kezdődnek, amelyek a modul nagyobb tartalmi egységeire, az azzal kapcsolatos szokásokra, készségekre kérdeznek rá. A válaszok alapján a rendszer személyre szabja a tanulási tartalmat, azaz színekkel jelzi mindenki számára a javasolt sorrendet. Minden modul tartalmaz önreflexiót segítő kérdéseket, a rezilienciához fontos készségekkel, stratégiákkal kapcsolatos információkat, tippeket, videókat, helyzeteket, amelyeket a felhasználók megoldhatnak, és visszajelzést kapnak megoldásaikra, szakirodalmi összefoglalásokat és utalásokat az ausztráliai tanári szakmai standardokra. A tanulási tartalom felhasználóbarát, a modulok személyre szabhatóak, mindenki lét-

rehozhatja a saját online tanulási felületét, eszköztárát videókkal, jegyzetekkel, tartalmakkal és személyes fejlődési/tanulási tervekkel. A modulok sikeres teljesítése után a résztvevők oklevelet kapnak.

A BRiTE a pedagógusképzések oktatói számára elérhetővé tesz egy rövid útmutatót, amely részletesen bemutatja a koncepciót, az egyes modulok tartalmát és azt, milyen képzési követelményeket, szakmai standardokat valósíthatnak meg, érhetnek el segítségével. Az egykori résztvevők ajánlásai, értékelései és a felhasználási tippek figyelemfelkeltővé és jól átláthatóvá teszik a kiadványt és az online képzési tartalmat bárki számára.

A BRiTE kidolgozásában részt vevő Mansfield és munkatársai (2016b) a szakirodalom részletes elemzése során összegyűjtötték a leggyakoribb ajánlásokat, amelyeket a pedagógusképzés számára fogalmaztak meg a kutatók. A megküzdési stratégiák, az idő- és stressz-menedzsment, az asszertivitás, az érzelmi kompetenciák, a társas készségek, az önszabályozás és a motiváció mind olyan fontos stratégiák, amelyeknek helyet kell szorítani a pedagógusképzésben. Mindezek mellett külön hangsúlyozzák, hogy az aktuális szocio-kulturális környezetből adódó speciális kihívások menedzselésének megtanítása is fontos lenne ebben az időszakban.

A BRiTE nyomán született meg a tanári rezilienciát erősítő európai projekt: Enhancing Teacher Resilience in Europe (ENTREE) (2013–2015), majd pedig a Staying BRiTE,⁵ amely 2017-től az előző projekt eredményeit ágyazza be a mindennapi pedagógusképzés gyakorlatába, ezzel nyújtva segítséget a felsőoktatásban a pedagógusképzők széles köre számára. Mindeközben a kollaboratív munka során a projekt célja nemzeti és nemzetközi kapcsolatrendszerek kiépítése is.

Az ENTREE projekt eredményeként a BRiTE-hez hasonlóan jelenléti és online képzési tartalmak születtek. Itt hat modul foglalja össze a pedagógusok számára a rezilienciával és annak fejlesztésével kapcsolatos legfontosabb témákat, területeket. Ezek a következők: reziliencia, kapcsolatok építése, érzelmi jóllét, stresszel való megküzdés, hatékony tanítás és osztálymenedzsment. Az ötnyelvű online platformra ugyanúgy ingyenesen lehet regisztrálni és teljesíteni a modulokat, mint a BRiTE programnál. Habár az ENTREE⁶ sok mindenben épít a BRiTE projektre, az online platform megjelenésében, tartalmában, gyakorlatorientáltságában, interaktivitásában és közvetlenségében is elmarad az ausztráliai platformtól.

⁵ Honlapja: <https://www.stayingbrite.edu.au/>

⁶ <http://www.entree-online.eu/> – Az oldal egy önálló tanulásra alkalmas interaktív online felület.

Fernandes és munkatársai (2021) az ENTREE projekt adaptálásaként Portugáliában jelenléti képzésben megvalósult *Pozitív nevelés* programról számolnak be, amelyben a fentebb már említett hat ENTREE modult megelőzte egy pozitív pszichológiára alapozó, a képzés elméleti keretét biztosító modul. Az új, központi helyet elfoglaló modul (Nevelés a jóllétért) a pozitív pszichológia két meghatározó alakjának, Barbara Fredericksonnak a pozitív érzelmek elméletét és Martin Seligmannak a PERMA modelljét⁷ veszi alapul. A hét modul között dinamikus kapcsolatot alkottak a képzés kidolgozói: már az első központi modul felvetette a reziliencia fő témaköreit, vagyis a következő hat modulét, az ENTREE projektből adaptált modulokba pedig mindenhol beépítettek egy-egy olyan részt, ami a pozitív nevelésre reflektált. A modulokat a résztvevők igényeihez, érdeklődéséhez szabták a képzők. Korthagen (2001) idézi Fernandes et al., (2021) realiztikus továbbképzési modelljéhez híven folyamatosan a résztvevők által hozott példákra, esetekre, tapasztalatokra építettek, és támogatták az önreflexiót és a reflexiót, ami a szakmai tanulás tapasztalati, társas, konstruktív jellegét erősítette. A résztvevőkkel készített félig strukturált interjúk alapján a képzés hasznosnak bizonyult: mind személyes, mind szakmai életükre, mind pedig társas kapcsolataikra hatással volt, fejlesztette konfliktuskezelési képességeiket, rezilienciájukat (Fernandes et al., 2021).

Egy hazai jó gyakorlat a Balázs és Szalay (2017) által bemutatott Hallgatói Sikeresesség Támogatása (HASIT) program, amelynek keretében a Dunaújvárosi Egyetem oktatói egy ún. szalutogén pedagógián alapuló lelki ellenálló képességet erősítő képzésen vettek részt. A szalutogén pedagógia értelmezésükben egy olyan „önbecsülést támogató és a személyiségbeli növekedést elősegítő nevelési/oktatási gyakorlat” (Balázs & Szalay, 2017, p. 73), amely kiemelten figyel a pedagógus lelki egészségére, koherenciaérzetére,⁸ ez ugyanis sokszor nagyobb hatással van a tanulóakra, mint az oktatott tartalom. Éppen ezért a képzésben központi szerepet kapott az önismeret, a testtudat, a szakmai önreflexió és a stresszkezelés képességének fejlesztése. Mindezekhez test- és érzelemorientált önismereti gyakorlatokat,

⁷ A PERMA modell elemei: P – Positive Emotion (pozitív érzelmek); E – Engagement (elköteleződés); R – Relationships (kapcsolatok); M – Meaning (értelem, jelentéstartalom); A – Accomplishments (eredmények, teljesítmények).

⁸ Balázs és Szalay (2017) szerint ahhoz, hogy az ember lelki immunrendszere jól működjön, elengedhetetlen az egyén bizakodó hozzáállása az élet kihívásaihoz, egyfajta koherencia-érzet megélése. Ez a koherencia-érzet pedig akkor valósul meg, ha az egyén érti, felismeri élete eseményei között az összefüggéseket, képes kezelni a kihívásokat, mert tudja, hogy birtokában vannak a megküzdéshez szükséges erőforrások, és nem utolsó sorban képes értelmet adni életének, és érdemesnek érzi magát arra, hogy megvalósítsa terveit.

feladatorientált, érzelempőzpontú megküzdési stratégiákat használtak, amelyek segítették a résztvevőket saját erőforrásaik felfedezésében, az egyéni, interperszonális, szervezeti és társadalmi-kulturális szintek kölcsönhatásának megértésében, saját önfejlesztő tevékenységük megtervezésében.

Habár a bemutatott programokat nem a DIMoR-modell alapján dolgozták ki, mindegyik program igyekszik az egyéni képességfejlesztés és erőforrás-feltárás mellett a társas kapcsolatokra, a közösségre, a szűkebb-tágabb társadalmi, gazdasági, kulturális kontextusra reagálni. A programok mind kiemelik a reziliencia fejlesztése során érintett különböző rendszerek (például az egyén mint bio-pszichoszociális rendszer, az iskola mint rendszer, az oktatási rendszer, a társadalmi rendszer) egymásba ágyazottságát és egymásra hatását, ami a DIMoR-modellnek is egyik alaptétele. A programok nem a kockázati tényezők, nehézségek elkerülésére tanítanak, hanem azoknak a belső és külső protektív faktoroknak a tudatosítására, fejlesztésére, amelyek segítenek a nehéz helyzetekben. A reflektivitás fejlesztése mint minden képzési program visszatérő eleme épp ezért kiemelt jelentőségű.

A DIMoR-modell kidolgozói (Middleton & Millicam, 2020; Templeton et al., 2020) külön felhívták a figyelmet arra, milyen veszélyeket rejt, ha a kontextust kihagyják a számításból. Bármelyik képzés adaptálásánál figyelembe kell venni, ki fogja gyakorlatba ültetni a programot, mert ugyanaz a módszer másképp működik egyik vagy másik képző, pedagógus kezében. Shafi és munkatársai (2020), éppúgy mint Mansfield (2021), rávilágítanak arra, hogy egy sor rendszerbeli faktor (oktatáspolitikai, oktatásszabályozás, stb.) befolyásolja azt, ahogyan maguk a pedagógusok és a képzők konceptualizálják a reziliencia fejlesztését. A pedagógus, tréner azonban csak egy személy, aki saját szakmai, kulturális, társadalmi rendszerébe ágyazottan értelmezi a világot, saját feladatát, az illető képzési programot (Templeton, Shafi & Pritchard, 2020). A programok implementálása akkor lehet sikeres, ha ez a személy is felismeri beágyazottságát ezekben a rendszerekben, kulturális sémákba, és tisztába kerül saját alapvető motivációival.

Ugyanakkor figyelembe kell vennünk azt is, hogy a reziliencia fejlesztése nem képes megoldani minden problémát. Trethewey és Reynolds (2019) az egészségügyi rendszerben dolgozók kiegészése és túlterheltsége okán fejt ki véleményét, miszerint semmilyen rezilienciafejlesztő tréning nem képes azokat a szervezeti, rendszerszintű problémákat megoldani, amit egy rendszer alulfinanszírozása, túlfeszítettsége okoz. Szerintük sokkal hatékonyabb, ha megfelelő mennyiségű időt biztosítanak a dolgozóknak kikapcsolódásra, képzésre, szakmai fejlődésre, mint ha

készségeket fejlesztenek. Ez a figyelmeztetés a pedagógusképzésben és -továbbképzésben is érvényes: a megfelelő szervezeti feltételek, társadalmi és anyagi megbecsültség hiányában a pedagógusok és a pedagógusjelöltek rezilienciájának fejlesztése csak „gyorssegély”, „tüneti kezelés”, ami a valódi problémákat nem orvosolja.

Irodalom

- Balázs, L. & Szalay, Gy. (2017). A tanári reziliencia fejlesztésének lehetőségei: Egy hazai jó gyakorlat bemutatása. In Szőke-Milinte, E. (Ed.), *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban* (pp. 71–80). Hungarovox Kiadó.
- Beltman, S., Mansfield, C. F. & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Beltman, S. (2021). Understanding and Examining Teacher Resilience from Multiple Perspectives In Mansfield, C. F. (Ed.), *Cultivating Teacher Resilience, International Approaches, Applications and Impact* (pp. 11–26.). Springer Nature Singapore Pte Ltd. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_2
- Bordás, A. (2012a). Pedagógusok szakmai tanuló közösségei szociokulturális konstruktivista megvilágításban. In Pusztai, G., Fenyő, I. & Engler, Á. (Eds.), *A tanárok tanárának lenni. Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára* (pp. 226–246). CHERD–Hungary.
- Bordás, A. (2012b). Valós igények teljesülése a “mintha” birodalmában. A Nagyváradi Drámapedagógiai Műhely mint szakmai tanuló közösség. In Fóris-Ferenczi, R. & Demény, P. (Eds.), *Interaktív eszközök és módszerek a tanulási folyamatban* (pp. 159–170). Egyetemi Műhely Kiadó.
- Bordás, A. (2017). *Romániai magyar pedagógusok szakmai fejlődése – narratívák a rendszeren belülről*. PhD disszertáció. Kézirat.
- Botou, A., Iro Mylonakou-Keke, O. K. & Tsergas, N. (2017). Primary School Teachers’ Resilience during the Economic Crisis in Greece. *Psychology*, 2017(8), 131–159, <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2017.81009>.
- Ceglédi, T. (2012). Reziliens életutak, avagy A hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 22(2), 85–110. https://szociologia.hu/dynamic/szocszemle_2012_2_ceglédi.PDF (2020. 04. 09.)
- Ceglédi, T. (2018). *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. CHERD–Hungary.
- Cicchetti, D. & Lynch, M. (1993). Toward an ecological/transactional model of community violence and child maltreatment: Consequences for children's de-

- velopment. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 56, 96–118.
DOI:10.1521/00332747.1993.11024624
- Crane, M. F., Searle, B. J., Kangas, M. & Nwiran, Y. (2018). How resilience is strengthened by exposure to stressors: the systematic self-reflection model of resilience strengthening. *Anxiety, Stress, & Coping*. <http://doi.org/10.1080/10615806.2018.1506640>.
- Donders, P. C. (2020). *Reziliencia. Hogyan fejlesszük lelki ellenálló képességünket, és előzzük meg a kiégést?* Harmat Kiadó.
- Erdei, R. (2014–2015). Reziliencia a pedagógiában – a kockázat ellensúlyozása pedagógiai eszközökkel. *Pedagógusképzés*, 12-13(41-42), 27–43. <http://doi.org/10.37205/TEL-hun.2014-2015.02>.
- F. Lassú, Z., Serfőző, M., Sándor, M., Kolosai, N. & Pálffy, Z. (2015). Családi struktúra, szülői bánásmód és lélektani rugalmasság összefüggései serdülőkorban. *Alkalmazott pszichológia*, 15(1), 77–92. DOI: 10.17627/ALKPSZICH.2015.1.77
- Fehérvári, A., Varga, A. & Ceglédi, T. (2018). Hátrányos helyzetű diákok iskolai útja. Reziliencia és inklúzió. In Fehérvári, A. & Varga, A. (Eds.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban* (pp. 17–46). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium.
- Fernandes, L., Gouveia, M. J., Silva, J. C. & Peixoto, F. (2021). ‘Positive Education’: A Professional Learning Programme to Foster Teachers’ Resilience and Well-Being. In Mansfield, C. F. (Ed.), *Cultivating Teacher Resilience, International Approaches, Applications and Impact* (pp. 103–124). Springer Nature Singapore Pte Ltd. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_7
- Gibbs, S. & Miller, A. (2014). Teachers’ resilience and well-being: a role for educational psychology. *Teachers and Teaching: theory and practice* 20(5), 609–621. DOI: 10.1080/13540602.2013.844408
- Gu, Q. & Day, C. (2007). Teacher resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302–1316. DOI:10.1016/j.tate.2006.06.006
- Gu, Q. & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22–44. <http://dx.doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- Hart, A. & B. Heaver. (2015). *Resilience Approaches to Supporting Young People’s Mental Health: Appraising the Evidence Base for Schools and Communities*. University of Brighton/Boingboing.
- Herrman, H., Stewart, D., Diaz-Granados, N., Berger, E., Jackson, B. & Yuen, T. (2011). What is Resilience? *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(5), 258–265. <https://doi.org/10.1177/070674371105600504>

- Hiver, P. (2018). Teachstrong: The power of resilience for L2 practitioners. In Mercer, S. & Kostoulas, A. (Eds.), *Language Teacher Psychology* (pp. 231–246). Multilingual Matters. DOI:10.21832/9781783099467-018
- Homoki, A. (2014). Az iskola és a gyermekvédelmi intézmények rezilienciát elősegítő hatásai. In Ceglédi, T., Gál, A. & Nagy, Z. (Eds.), *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére. Régió és Oktatás IX.* (pp. 45–57). Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja (CHERD–Hungary).
- Homoki, A. (2016). A reziliencia recepciója a hazai neveléstudományi kutatásokban. In Pusztai, G., Bocsi, V. & Ceglédi, T. (Eds.), *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához.* (pp.78–89). Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó.
- Homoki, A. (2020). A reziliencia egyéni nézőpontú megközelítései a human segítség nemzetközi és hazai gyakorlatában. Kucsera, Cs. & Rácz, A. (Eds.), *Szociálpedagógia 15/2020. Életfordulók – gyermekkortól időskorig* (pp. 52–68). Apor Vilmos Katolikus Főiskola.
- Homoki, A. & Czinderi, K. (2015). A gyermekvédelmi szempontú rezilienciakutatás eredményei Magyarország két régiójának LHH térségében. *Esély*, 2015/6, 61–81. http://www.esely.org/kiadvanyok/2015_6/2015-6_2-2_Homoki-Czinderi_Gyermekvedelmi_szempontu.pdf (2021. 04. 07.)
- Hüse, L. & Ceglédi, T. (2018). „Érett dió is lehetek” – A megterhelő életesemények és a reziliencia hatása az iskolai pályafutásra. Evangélikus Roma Szakkollégium.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., et al. (2010). Conditions that support early career teacher resilience. *Refereed paper presented at ‘Teacher education for a sustainable future’, the annual conference of the annual conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA).* Townsville, 4–7 July. DOI: 10.1080/13540602.2014.937957
- Kóródi, K. & Szabó, É. (2019). A tanulmányi reziliencia értelmezése: kutatási, preventív és intervenciós lehetőségek. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(4/6), 527–545. <https://doi.org/10.1556/0016.2019.74.4.6>
- Kovács, E. & Fekete, A. (2014). The Professional Identity and Achievement of Education Majors in the Cross-Border Region of Hungary, Romania and Ukraine. *Education’s Role in Preparing Globally Competent Citizens* (pp. 136–144). Bulgarian Comparative Education Society. <https://eric.ed.gov/?id=ED598073> (2021.03.03.)
- Kozma, K. & Ceglédi, T. (2020). „Akinek van bátorsága a gesztenyét lebontani”. Reziliens életúttal a pedagógus pályán. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 11(31), 85–101. <https://doi.org/10.19055/ams.2020.11/31/8>

- Lazsádi, C. (2015). Óvodás gyerekek megküzdési stratégiájának és a családjaik szocio-demográfiai változóinak összefüggésvizsgálata. *Erdélyi Társadalom*, 13(1), 131–147. <http://doi.org/10.17177/77171.9>.
- Le Cornu, R. (2013). Building Early Career Teacher Resilience: The Role of Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4). DOI: 10.14221/ajte.2013v38n4.4
- Luthar, S. S. & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857–885. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1903337/> (2021. 04. 07.)
- Mansfield, C. F. (Ed.) (2021). *Cultivating Teacher Resilience International Approaches, Applications and Impact*. Springer
- Mansfield, C. F. & Beltman, S. (2015). Annotated Bibliography of Teacher Resilience – BRiTE. Brite.edu.au. <https://www.brite.edu.au/annotated-bibliography-of-teacher-resilience> (2021. 08. 20)
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T. & Weatherby-Fell, N. (2016b). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87. DOI: 10.1016/j.tate.2015.11.016
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A. & McConney, A. (2012). “Don't sweat the small stuff”: Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357–367. <http://researchrepository.murdoch.edu.au/6291> (2021. 06. 22)
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Weatherby-Fell, N. & Broadley, T. (2016a). Classroom ready? Building resilience in teacher education. In R. Brandenburg, S. McDonough, J. Burke & S. White (Eds.), *Teacher Education: Innovation, intervention and impact* (pp. 211–229). Springer.
- Masten, A., Best, K. M. & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425–444. DOI: 10.1017/S095457940005812
- Máté, D. (2015). Reziliens románok identitáskonstrukciói. *Erdélyi Társadalom*, 13(1), 43–55. DOI: 10.17177/77171.3
- Middleton, T. (2020). *Resilience in Practitioners Working in the Field of SEND*. Springer.
- Middleton, T. & Millican, R. (2020). 'Teaching' Resilience: Systems, Pedagogies and Programmes. In Shafi, A., Middleton, T., Millican, R. & Templeton, S. (Eds.), *Reconsidering Resilience in Education. An Exploration using the Dynamic Interactive Model of Resilience* (pp. 79–92). Springer Nature Switzerland AG.

- Patakfalvi-Czirják, Á., Papp, Z. A. & Neumann, E. (2018). Az iskola nem sziget. Oktatási és társadalmi reziliencia multietnikus környezetben. *Educatio*, 27(3), 474–480. DOI:10.1556/2063.27.2018.3.9
- Shafi, A. a. (2020). Resilience in Education: Hindrance and Opportunity. In Shafi, A., Middleton, T., Millican, R. & Templeton, S. (Eds.), *Reconsidering Resilience in Education. An Exploration using the Dynamic Interactive Model of Resilience* (pp. 59–78). Springer Nature Switzerland AG.
- Shafi, A. a. & Templeton, S. (2020). Towards a Dynamic Interactive Model of Resilience. In Shafi, A., Middleton, T., Millican, R. & Templeton, S. (Eds.), *Reconsidering Resilience in Education. An Exploration using the Dynamic Interactive Model of Resilience* (pp. 17–39). Springer Nature Switzerland AG.
- Shafi, A. a., Middleton, T., Millican, R. & Templeton, S. (2020). *Reconsidering Resilience in Education. An Exploration using the Dynamic Interactive Model of Resilience*. Springer Nature Switzerland AG., DOI: 10.1007/978-3-030-49236-6.
- Sikma, L. (2021). Building Resilience: Using BRiTE with Beginning Teachers in the United States. In Mansfield, C. F. (Ed.), *Cultivating Teacher Resilience. International Approaches, Applications and Impact* (pp. 85–101). Springer Nature Singapore Pte Ltd. DOI: 10.1007/978-981-15-5963-1_6
- Stoll, L. & Louis, K. S. (2007). *Professional Learning Communities. Divergence, Depth and Dilemmas*. Open University Press.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. DOI: 10.1007/s10833-006-0001-8
- Sz. Makó, H. & Kiss, E. C. (2015). A művi abortusz nők mentális egészségre gyakorolt rövid és hosszú távú tatása a reziliencia, coping és neuroticizmus jellemzőkkel összefüggésben. *Alkalmazot Pszichológia*, 15(1), 93–109. DOI: 10.17627/ALKPSZICH.2015.1.93
- Szokolszky, A. & V. Komlósi, A. (2015). A „reziliencia-gondolkodás” felemelkedése – ökológiai és pszichológiai megközelítések. *Alkalmazott pszichológia*, 15(1), 11–26. DOI: 10.17627/ALKPSZICH.2015.1.11
- Szokolszky, Á., Palatinus, K. & Palatinus, Z. (2015). A reziliencia mint komplex dinamikus fejlődési rendszerek sajátossága. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(1), 43–60. DOI: 10.17627/ALKPSZICH.2015.1.43
- Tait, M. (2008). Resilience as a Contributor to Novice Teacher Success, Commitment, and Retention. *Teacher Education Quarterly*, Fall 2008, 57–75. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ838701.pdf> (2021. 04. 12.)
- Templeton, S., Shafi, A. a. & Pritchard, R. (2020). Educator Conceptualisations of Emotional Education and the Development of Resilience. In Shafi, A. a., Middleton, T., Millican, R. & Templeton, S., (Eds.), *Reconsidering Resilience in Edu-*

- cation. An Exploration using the Dynamic Interactive Model of Resilience* (pp. 151–166). Springer Nature Switzerland AG, https://doi.org/10.1007/978-3-030-49236-6_10.
- Tompa, B. (2013). Pedagóguspályák. Utak és lehetőségek a kiegészés és szakmai kitejesedés között. *Alkalmazott Pszichológia*, 13(3), 7–25.
- Tóth, E., Fejes, J. B., Patai, J. & Csapó, B. (2016). Reziliencia a magyar oktatási rendszerben egy longitudinális program adatainak tükrében. *Magyar Pedagógia*, 116(3), 339–363. DOI: 10.17670/MPed.2016.3.339
- Trethewey, S. P. & Reynolds, E. K. M. (2020). Burnout: is resilience training the solution? *The Clinical Teacher*, 2020/17, 109–110. DOI: 10.1111/tct.13105
- Vicente de Vera García, M. I. (2020). Resilient Keys to Burnout Prevention in High School Teachers. *Open Access Journal of Biomedical Science*, November 3(2), 691–699. <http://dx.doi.org/10.38125/OAJBS.000232>.
- Wald, J., Taylor, S., Asmundson, G. J., Jang, K. L. & Stapleton, J. (2006). *Literature Review of Concepts: Psychological Resiliency*. Final Report. Defence R&D Canada. W7711-057 959/A
- Wang, Y. (2021). Building Teachers' Resilience: Practical Applications for Teacher Education of China. *Frontiers in Psychology*. 12:738 606. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.738606
- Waters, P. (2019). *Relationships, Resources, Resilience: Professional Learning Communities to Improve Teacher Retention*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Toronto, Canada, April 2019. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED598821.pdf> (2021. 06. 20.)
- Weatherby-Fell, N., Neilsen-Hewett, C. & Duchesne, S. (2021). Building Resilience for Early Years Teachers. In Mansfield, C. F. (Ed.), *Cultivating Teacher Resilience, International Approaches, Applications and Impact* (pp. 51–68). Springer Nature Singapore Pte Ltd. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_4

Investigation of resilience among teachers and in teacher education

This study revolves around the concept of resilience and its application in the educational sphere. In the Hungarian-language educational literature we mainly encounter the concept and examination of academic resilience. The aim of this study is to present a holistic approach based on system theory, which is more suitable to the world of teacher research and is able to capture the concept of professional resilience in its complexity. This dynamic and interactive model of resilience provides an opportunity to rethink both the institutional educational environment and pre-service and in-service teacher training so that they can foster the development of resilience.

Keywords: *resilience, teacher retention, resilient teacher, retention, dynamic interactive model of resilience*

Pedagógusjelöltek hivatás- és pályamotivációja, kutatás a képzés különböző állomásain

Szontagh Pál

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar főiskolai docense,
Református Pedagógiai Intézet igazgatója
szontagh.pal@kre.hu

Kutatásunkban Kárpát-medencei tanító szakos hallgatók hivatás- és pályamotivációját vizsgáltuk. Eredményeink alapján a pedagóguspálya (beleértve annak egzisztenciális, szervezeti és infrastrukturális feltételeit is) iránti motiváció negatívan eltér a nevelés-oktatás hivatása iránti elkötelezettség mértékétől. Tanulmányunkban kitekintünk a képzés pályaszocializációs eredményeire, illetve a nappali és levelező munkarendű hallgatók motivációjában tapasztalható különbségekre is. Kutatásunk adatai figyelemre méltó társadalmi és oktatásszervezési összefüggésekre mutatnak rá.

Kulcsszavak: hivatásmotiváció, pályamotiváció, pályaszocializáció, tanítóképzés

DOI: 10.37205/TEL-hun.2020.3-4.02

A pedagóguspálya vonzereje, a pályára kerülők száma, képességei, motivációja évtizedek óta foglalkoztatja a nemzetközi és hazai szakmai nyilvánosságot. Mára már a szélesebb társadalmi közbeszédnek is tárgya a pedagógushiány és ezzel összefüggésben a pedagógus-utánpótlás kérdése. Noha azt számos széles körben ismert és elismert kutatás (Barber & Mourshed, 2007; OECD, 2007) bizonyítja, hogy az oktatás színvonalának szempontjából a pedagógus személyisége, képzettsége, motivációja döntő jelentőségű tényező, a kedvezőtlen tendenciák az elmúlt időszakban nemhogy nem mérséklődtek, hanem sokkal inkább felerősödtek.

Hivatás- és pályamotiváció

„Pályamotiváció alatt azoknak a konkrét indítékoknak a halmazát értjük, melyek egy meghatározott pálya felé való orientálódást és a tartós helytállásra készítő tényezőket egyaránt magukban foglalják, lényegében a pályafejlődés első lépésének tekinthető.” (Holecz, 2015, p. 149). Noha igaz, hogy a társadalmi megítélés és az anyagi helyzet az értelmiségi pályák perifériájára sodorta a pedagógusokat, hiba volna a pályamotivációt kizárólag az anyagi tényezőkben keresnünk. A versenyképes fizetésen kívül több olyan nem anyagi tényező is befolyásolhatja a pá-

lyaválasztást, mint az állásbiztonság, a rugalmas munkaidő, az életpálya és karrierlehetőségek, a kedvező nyugdíjkonstrukció, a viszonylag hosszabb szabadság, az érdeklődésnek megfelelő, önkitaljesítő munka, valamint a munkahelyi légkör és környezet (Horváth, 2020).

Feltételezésünk szerint napjainkban a pedagóguspálya (beleértve annak egzisztenciális, szervezeti és infrastrukturális feltételeit is) iránti motiváció eltér a nevelés-oktatás *hivatása* iránti elkötelezettség mértékétől (amely megélhető informális vagy a köznevelési intézményrendszeren kívüli formában is). Pinczésné szerint „a hivatás iránti elköteleződés a pálya művelésére való felkészülési, tanulási folyamat, melyet hivatásszocializációnak nevezünk. Ennek során a személyiség több dimenzióban gazdagodik: szakmai tudásra tesz szert, gyakorlatot szerez, értékek, eszmék között választ, s ily módon a hivatástudat egyszersmind az egyén küldetés tudatát is jelzi, egy életútba ágyazott meghatározott feladatvállalási irányt jelöl, azaz a személyiség érettségét, értékek iránti elköteleződését tükrözi” (2017, p. 7).

Varga (2007) szerint a pedagóguspálya melletti döntéssorozat állomásai a következők: a pedagógusképzés választása, a végzést követően a pedagóguspályán történő elhelyezkedés és döntés a pályán maradásról. Kutatásainkban mi az első két pontra és a közöttük eltelt, a képzésben eltöltött időre koncentrálnak.

A hazai kutatások elsősorban a viszonylag alacsony béreket, az előnyös konvertálhatóságot, a gyenge karrierkilátásokat, a növekvő munkaterhelést és az ezek hatására alacsony társadalmi megbecsültséget azonosították a *pályaelhagyás* elsődleges okaiként. Ezek mellett az egyértelműen negatív önszelekciós, kontraszelekciós megközelítések (deficitelméletek) mellett léteznek a támogató erőkre koncentrálo nevelésszociológiai kutatások is, melyek a speciális hivatástudattal rendelkező csoportok pályára lépését és pályán maradását magyarázó tényezők feltárását helyezik vizsgálódásuk középpontjába (Pusztai, 2015). E *hivatásmotivációt* támogató tényezők egyike éppen a felekezeti fenntartású pedagógusképzés hivatásfelfogása és pályaszocializációs munkája lehet, melyet kutatásunkban külön is vizsgálunk. A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók körében végzett vizsgálatunk fókuszában e tényezők sorrendje, aránya, illetve az egyes területekkel kapcsolatos elkötelezettség vizsgálata áll.

Paksi és munkatársai (2015a) a külső és belső motivációkon belül egyéni (individuális) és a pályához kapcsolódó motivációkat különböztetnek meg. Individuális belső motivációnak tekintik például a tanári munka társadalmi szintű fontosságának érzését, munkához kötődő intrinzik motivációnak például az emberekkel való

foglalkozás örömét. Személyes extrinzik motiváció lehet az állásbiztonság vagy a munka és a család összeegyeztethetősége, míg munkához köthető külső tényező például a példaképek szerepe vagy a jó munkahelyi/tantestületi légkör.

Ausztrál kutatók szerint „az intrinzik faktorok a pályaválasztási motivációt, míg az extrinzik faktorok a pályaelhagyást jelezték előre leginkább” (Paksi et al., 2015a, p. 65). A hivatás- és pályamotiváció különbségeit feltáró kutatásunkban az előbbiek a *hivatás*-, utóbbiak a *pályamotiváció* komponensei lehetnek.

Wyatt-Smith és munkatársai (2017) kutatása szerint Queenslandban (Ausztrália) a hallgatói motivációk közül a gyermekek jövőjének alakításához való társadalmi hozzájárulás és a pedagógusi önkép volt kiemelkedő (amelyek a mi kutatásunk terminológiája szerint *hivatásmotivációs* kérdéseknek tekinthetők), míg a másodlagos karrier, a juttatások és a mások tanítással kapcsolatos nézetei gyakorolták a legkisebb hatást a hallgatókra (értelmezésünkben ezek a *pályamotiváció* tényezői).

Mindezek alapján a hivatás- és pályamotiváció különbségét az alábbiak szerint definiáljuk. *Hivatásmotiváció* alatt azoknak a motivációs tényezőknek az összességét értjük, amelyek a nevelés-oktatás feladatát mint személyes, belső elhívást percipiálják. Idetartozik a nevelés hosszú távú társadalmi hatásának előtérbe helyezése, az elkötelezett közösségi szerepvállalás, a generációkon áthagyományozódó tudás továbbadásának belső indíttatása és a magas intenzitású érzelmi bevonódás. Ez a fajta motiváció sokszor transzcendens alapokon nyugszik, de nem feltétlenül kötődik tételes vallásossághoz, ugyanakkor valamiféle belső, a racionalitáson *túli* elhívást feltételez. A hivatásmotiváció nem kötődik feltétlenül pedagógus munkakörhöz vagy pozícióhoz. Ha a pedagóguspálya szervezeti és egzisztenciális körülményei nem kellőképpen vonzóak, a mégoly erős hivatásmotiváció sem feltétlenül párosul pályára állással.

A hivatásmotivációval szemben a *pályamotiváció* a pedagóguspálya mint *szakma* választásához kapcsolódik. Ide soroljuk azokat a motívumokat, amelyek a pedagógus szerephez, az intézményes nevelés-oktatáshoz köthetők. Ahogy a hivatás-, úgy a pályamotivációban is megfigyelhetünk külső és belső tényezőket. Külső pályamotiváció lehet a család, a tanárok, az ismerősök vagy a társadalmi mikrokönyezet biztatása a pedagógusfoglalkozás választására, de ide sorolhatók azok a makrotársadalmi hatások is, amelyek a pedagógusok presztízsén, anyagi és erkölcsi elismertségén, a képzés színvonalán keresztül teszik vonzóvá a pályát. Belső pályamotivációt jelenthetnek a pedagóguspályára jellemző sajátos szerveze-

ti keretek, a munkaidőbeosztás, az egyéni és közösségi tevékenységek aránya és változatossága, a képzésben és a gyakorlatban megszerzett tudás használhatósága, konvertálhatósága. A pályamotiváció gyengülése vagy hiánya közvetlenül vezethet a pálya elhagyásához, még abban az esetben is, ha a hivatásmotiváció erős marad.

A kutatás keretei

Az Oktatási Hivatal pályázatán elnyert kutatótanári pályázatunk keretében folytatott kutatásunkban tanító szakos hallgatók hivatás- és pályamotivációját vizsgáltuk. Az adatfelvétel online feleletválasztós kérdőív kitöltésével készült 2021. február 9. és 2021. március 5. között. Négy ország (Magyarország, Szlovákia, Románia és Szerbia) tizenegy felsőoktatási intézményének tizenhét telephelyén folyt az adatgyűjtés.

A kérdőívet összesen 589 fő tanító szakos hallgató töltötte ki. Közülük 391 fő (66%) jár magyarországi, 198 fő (34%) határon túli felsőoktatási intézménybe. A kitöltők döntő többsége (533 fő – 90%) nő, jelezve a tanítói szakma erőteljes elnői-esedését. A nemi megoszlás szerinti adatokat ezért a továbbiakban külön nem is vizsgáljuk.

Hipotézisek

Kutatásunk kezdetén több hipotézist is megfogalmaztunk (Szontagh, 2021a, 2021b, 2021c), jelen közleményünk szempontjából az alábbiak relevánsak:

- a) A hallgatók körében a hivatásmotiváció értéke erősebb a pályamotivációénál.
- b) A végzős évfolyamokon tanuló hallgatók pályamotivációja erősebb az elsőéves hallgatókénál, ami közvetett bizonyítéka lehet a felsőoktatási intézmények eredményes pályaszocializációs tevékenységének.
- c) A levelező munkarendben tanuló hallgatók pályamotivációja erősebb a nappali tagozatosokénál.
- d) A nappali munkarendben tanulók körében több a nem kiforrott, naiv elképzelés a pedagóguspályáról.

Ezzel kapcsolatban feltételezzük, hogy a pedagóguspálya családbarát időbeosztása és változatossága a munkatapasztalattal döntően már rendelkező, sok esetben családos, levelező munkarendű hallgatók számára nagyobb motiváló erővel bír.

Mérőeszköz

Mérőeszközünk a FIT-Choice skála (Factors Influencing Teaching Choice Scale – Richardson & Watt, 2006) adaptált változata. Az ausztrál kutatók célja az volt, hogy a pedagógusok pályaválasztásának háttérében álló extrinzik (külső), intrinzik (belső) és altruisztikus (önzetlenségi) motivációkat elkülönítsék és így összehasonlíthatóvá tegyék. Módszerük és kutatásuk különös értéke, hogy azt többévi fejlesztés után egymástól különböző szervezeti és munkakultúrájú, eltérő oktatási tradíciójú országokban is kipróbálták (Watt & Richardson, 2007, 2012). A kérdőív és annak Bús-féle magyar változata megbízhatóságáról részletes adatok állnak rendelkezésre (Bús, 2018), ezért azokat jelen kutatásban részletesen nem vizsgáltuk.

A kérdőívet lerövidítettük: elhagytuk az eredeti mérőeszköz háttérkérdőívét, és csak a pályamotivációs és pályapercepciós itemeket tartottuk meg. A kérdőív elején a kitöltőkkel kapcsolatban a következő háttérinformációkat gyűjtöttük, melyek alapján az elemzés során változócsoportokat tudtunk képezni: nem, életkor, az aktuális tanulmányok munkarendje (nappali, levelező), a képzésben eltöltött évek száma, a képző intézmény fenntartója, a látogatott felsőoktatási intézmény földrajzi elhelyezkedése.

Az eredeti mérőeszköz által meghatározott 18 (motivációs és percepciós) faktor elnevezését megtartottuk, a „Társadalmi státusz” faktor itemei közül kettőt „Pedagógusetika” (munkaerkölcs) megnevezéssel külön csoportként kezeltünk.¹ Mérőeszközünkben az eredeti faktorok elnevezésének megfelelő kérdéscsoportokhoz két-két itemet kapcsolunk. Így a kérdőív összesen 19 kérdéspárban 38 itemet (24 pályamotivációs és 14 pályapercepciós itemet) tartalmaz. A magyar nyelvű online kérdőív összeállításához felhasználtuk Paksi (2015) és Bús (2018) fordításait. Az eredetileg hétfokozatú Likert-skálát négyfokozatú Likert-skálává alakítottuk annak érdekében, hogy a válaszok minden esetben eltolódjanak a skála egyik vagy másik vége felé.²

Az így összeállított kérdéssor kapcsán a fent definiált pálya- illetve hivatásmotivációra vonatkozó itemek meghatározására fókuszcsoportot hoztunk létre, melynek tagja volt pedagógusképzésben részt vevő hallgató, pedagógusképzésben foglalkoztatott oktató, gyakorló pedagógus, pályaelhagyó pedagógus és nem pe-

¹ Jelen tanulmány egy készülő monográfia része, amelyben a pedagógusetika külön fejezetet kapott, ezért volt szükség a külön etikai faktor bevezetésére.

² A feldolgozásban nyújtott segítségért köszönet illeti Bánné Mészáros Anikót.

dagógus végzettségű értelmiségi. A besorolásnál a 80%-os vagy nagyobb egyezést vettük alapul, az ennél nagyobb szórású itemeket egyik területre sem soroltuk be. A fókuszcsoport véleményének figyelembevételével a pedagóguspálya *motivációjára* vonatkozó itemek közül 13 a hivatásmotivációra, 11 a pályamotivációra utal, a pálya *percepciójára* vonatkozó kérdéspárok itemei közül három hozható összefüggésbe a hivatás- és nyolc a pályamotivációval, három nem besorolható. Az összesen 38 itemből tehát 17-et hivatásmotivációs, 18-at pályamotivációs elemként kezelünk, 3 item nem volt besorolható (1. melléklet).

Különbég a hivatás- és a pályamotiváció között

Kutatásunk első hipotézise szerint a hallgatók körében a hivatásmotiváció értéke erősebb a pályamotivációénál. Ez az előfeltevésünk a kutatás során az 1. táblázatban látható eredmények alapján igazolódott.

	Hivatásmotivációs itemek	Pályamotivációs itemek
Átlag	3,232	2,288
Szórás	,341	,362
Elemszám	589	589

1. táblázat. Hivatás- és pályamotivációs itemek eredményei az összes kitöltő körében

A hivatásmotivációs itemek összesített megítélése négyes skálán közel egy egésszel (0,944) magasabb a pályamotivációs itemekénél. A két kérdéscsoporton belül mért szórás körülbelül azonos (0,341 és 0,362). A hivatás- és pályamotiváció összesített megítélése között a korreláció gyenge ($r=0,30$ – Pearson-korreláció), de szignifikáns (szignifikanciaszint: 0,01) tehát, bár az összesített átlageredmények között nagy a különbség, a válaszadóknál a kétféle motiváció összefüggést mutat. A páros mintás T-próba átlageredménye: 0,945, konfidenciaintervalluma: 0,911; 9,78.

Fenti eredményeinket összevetettük egy-egy megelőző nemzetközi és magyar kutatási eredménnyel. Mivel a vizsgálatokban alkalmazott skálák eltérőek voltak, táblázatunkban az egyes motivációs és percepciók területek sorrendiségét vetjük össze. A nyolc külföldi válaszadói csoport (*Törökország, Kína, Egyesült Államok, Hollandia, Horvátország, Németország, Német-Svájc, Francia-Svájc*)³ súlyozatlan átlagát Watt és Richardson (2012) eredményei alapján Paksi és munkatársai

³ A dőlttel szedett országokban a felmérés alanyai a pedagógusképzés hallgatói, a svájci és magyarországi adatok gyakorló pedagógusok válaszain alapulnak.

(2015a) összesítették, a magyarországi eredmények ugyancsak Paksi és munkatársai kutatásaiból valók.

Megfigyelhető, hogy a legnagyobb (három rangsorpozíciót meghaladó) különbségek összesen öt területen mutatkoztak. A pedagógusok társadalmi hozzájárulása a külföldi válaszadók számára sokkal nagyobb motivációs erővel bír, mint a magyarországiak esetében. A magyarországi pedagógusok és pedagógusjelöltek ugyanakkor a szakmai és gyakorlati ismeretek területén (a szakértelem kérdéspárjában) adtak szignifikánsan magasabb értékeket a külföldiekénél.

A pálya nehézségét a magyarországi pedagógusok a külföldi válaszadóknál és a magyar tanítójelölteknél is sokkal magasabbra pontozták (körükben ez volt a legmagasabb értéket elérő kérdéspár), a gyermekek jövőjének alakítása pedig a külföldi válaszadók csoportjában érte el a legmagasabb pontszámot, míg a magyar hallgatók esetében a harmadik, a pedagógusok körében pedig csak az ötödik legmagasabb értéket kapta. Ugyancsak nagyon megosztó a társadalmi befolyás kérdésköre. A társadalmi környezet (család, baráti kör) a magyar pedagógusokra közepes befolyással bír, míg a hallgatók és a külföldi válaszadók számára ennél sokkal kisebb a jelentősége.

Megvizsgáltuk a kutatásunkban részt vevő hallgatók pályamotivációjának és pályapercepciójának korrelációit kérdéspáronként (2. táblázat). A legalább közepes korrelációt mutató ($r > 0,4$) kérdéspárok kapcsán az alábbi összefüggések rajzolódnak ki.

Korunkban a társadalmi státusz és a fizetés között fennálló kapcsolat nyilvánvaló, és ezeknek a pedagógus munkaerővel való rejtettebb összefüggését a pedagógushallgatók is jól érzékelik.

A karrier intrinzik motivációs értéke összefügg a gyermekekkel való munka motivációs erejével, és kölcsönhatásban áll a pályaválasztással való elégedettség-érzéssel.

Az állásbiztonság motivációja összefügg a családdal töltött idővel, a munkahely (nem a pálya!) változtathatóságával és a társadalmi nyomással. Mindez a társadalmi elvárásoknak, az általánosan megszokott pedagógusképnek megfelelő szerepfelfogás (végzettségnek megfelelő, „nyugdíjas” állás, kiszámítható munkakörülmények, társadalmilag jól beazonosítható státusz stb.) megjelenésének is tekinthető.

A gyermekekkel való munka motivációja összefüggést mutat a karrier intrinzik motivációs értékével, a gyermekek jövőjének alakításával és a társadalmi

egyenlőség erősítésével. Úgy tűnik tehát, hogy a hallgatók holisztikusan tekintenek a nevelés-oktatásra: nemcsak a gyermekekkel való munkát, hanem annak társadalmi perspektíváit is összefüggéseiben szemlélik.

Erős összefüggést találtunk a társadalmi nyomás (hogy ti. a pedagógusjelöltet környezete pályamódosításra sarkallja, pályaválasztásában elbizonytalanítja), valamint az állásbiztonság között. Úgy tűnik tehát, hogy az állásbiztonság némileg ellensúlyozza a pálya választása ellen ható a társadalmi nyomást.

	1. Karrier intrinzik értéke	2. Állásbiztonság	3. Családdal töltött idő	4. Munkahely változtathatósága	5. Gyermekek jövőjének alakítása	6. Társadalmi egyenlőség erősítése	7. Társadalmi hozzájárulás	8. Gyermekkel való munka	9. Korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok	10. Társadalmi státusz	11. Pedagógusethika (munkaerkölcs)	12. Fizetés	13. Társadalmi nyomás	14. Választással való elégedettség
- Karrier intrinzik értéke								0,4						0,5
- Állásbiztonság			0,4	0,6									0,6	
- Családdal töltött idő		0,4												
- Munkahely változtathatósága		0,6												
- Gyermekek jövőjének alakítása								0,5						
- Társadalmi egyenlőség erősítése								0,4						
- Társadalmi hozzájárulás									0,4					
- Gyermekkel való munka	0,4				0,5	0,4								
- Korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok							0,4							
- Társadalmi státusz											0,7	0,6		
- Pedagógusethika (munkaerkölcs)										0,7		0,5		
- Fizetés										0,6				
- Társadalmi nyomás		0,6												
- Választással való elégedettség	0,5													

2. táblázat. A hallgatók pályamotivációjának és pályapercepciójának legerősebb korrelációi ($r \geq 0,4$).
A szignifikancia szintje minden esetben $p < 0,01$

Bár csak gyenge összefüggéseket mutatnak, de érdemes megvizsgálni a legnagyobb negatív korrelációs értékeket is (3. táblázat). Kézenfekvő összefüggés, hogy minél inkább másodlagos vagy tartalékkarrierként tekint a jelölt a pedagóguspályára, annál kevésbé elégedett a pályaválasztásával.

Szintén nem tekinthető meglepőnek az sem, hogy minél erőteljesebben tapasztalja a hallgató a pályával járó nagy munkaigényt és érzelmi megterhelést (ez a Nehézség kérdéspárja), annál kevésbé tartja motiválónak a fizetést és a pedagógusok társadalmi státuszát. Ez az összefüggés komoly pályaelhagyási kockázatokra mutat rá.

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Másodlagos karrier					-,33
2. Nehézség			-,35	-,36	
3. Társadalmi státusz		-,35			
4. Fizetés		-,36			
5. Választással való elégedettség	-,33				

3. táblázat. A hallgatók pályamotivációjának és pályapercepciójának legerősebb negatív korrelációi ($r \geq 0,3$). A szignifikancia szintje minden esetben $p < 0,01$

Elsős és végzős hallgatók közötti különbség

A szakmai pályaszocializáció összetett, személyiségfejlődésben lezajló folyamat, amely gyermekkortól egészen a karrier végéig tart (Takács, 2017). A pályaszocializáció jelentőségét aláhúzza, hogy „az oktatásban dolgozó 25 év alattiak a legelégedettebbek és összességében a legkevésbé elégedetlenek [...]. Ebből erős pályamotiváció olvasható ki [...]. Ez az elkötelezettség megnyugtató jelzés a következő pedagógusgenerációkra nézve, a kérdés csak az, hogy a pálya meg is tudja-e tartani ezeket a fiatalokat” (Chrappán, 2013, p. 256).

A pedagógusképzés pályaszocializációs elemeinek megtervezésekor fontos tisztában lennünk azzal, hogy milyen pálya- és hivatásmotivációs nézetek jellemzik a képzést megkezdő hallgatókat, illetve hogyan változik ez a motívumrendszer a képzés utolsó évére. Számos kutatás igyekezett már feltérképezni a pedagógusjelöltek kiindulási motivációját. A felsőoktatásba belépő hallgatók eltérő elsajátítási és karriermotivációval kezdik el a képzést, melyek feltérképezésével a képző intézetek képesek lennének a lehető legnagyobb mértékben fenntartani, erősíteni (netán kialakítani) a hallgatók tudatos pálya- és hivatásmotivációját, csökkentve ezáltal a lemorzsolódás és a pályaelhagyás mértékét (Bús, 2018). Pinczésné szerint „a pedagógushivatás speciális szakmai karakterjegyeket mutat, műveléséhez saját

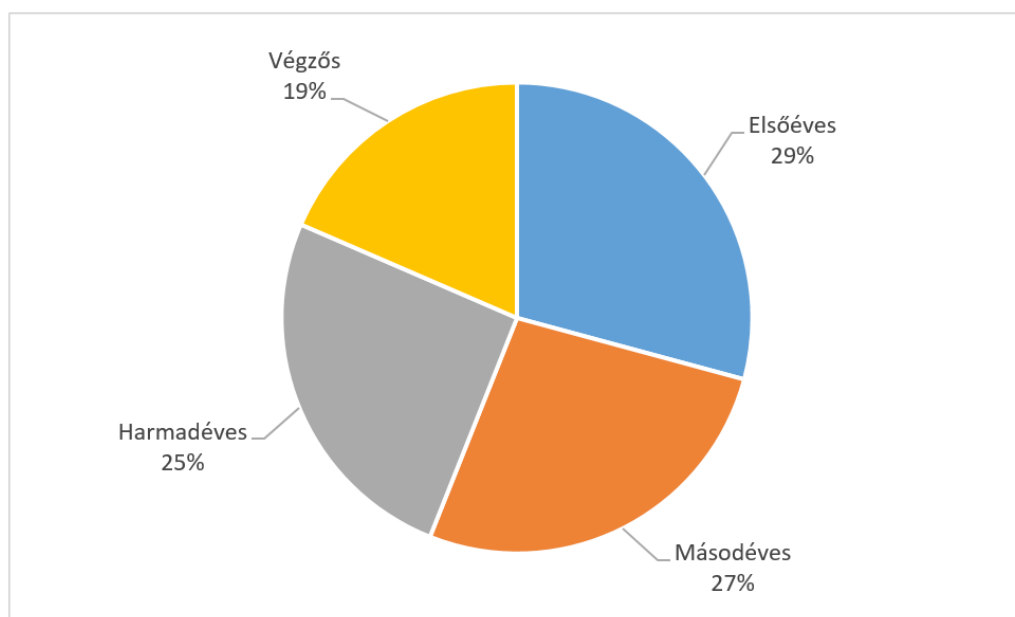
tos személyiségkonstrukció szükséges, mely körülhatárolható elméleti, módszertani felkészültséget, viselkedési attitűdöt feltételez, így adekvát képzési, pályaszocializációs folyamatot igényel” (2019, p. 46).

Pusztai és munkatársai (2015) eredményei szerint a társadalmi megbecsülés és a hatékonyság növekvő tudata területén a pálya megítélése megváltozik a képzés során. Mindez a kutatók értékelése szerint az elhivatottság jegyeinek erősödését mutatja.

Több más kutatás is igazolja, hogy az első és negyedik évfolyam tanító szakos hallgatóinak motivációs struktúrája jelentősen különbözik: míg az elsőévesek esetében a legtöbb magas érték az általános motívumok csoportjában jelentkezik, addig negyedéven már egyértelműen a speciális motívumok vannak többségben. „A különbséget valószínűsíthetően a képzés pályaszocializációs dimenziója indukálja és magyarázza: tanítójelölt hallgatóinknak a gyakorlatok során a tanítói professzióra és önmaguknak e szakmával való megfelelésükre vonatkozóan szerzett tapasztalatai, kedvező benyomásai megerősítették szakmai elköteleződésüket.” (Pinczésné, 2019, pp. 53-54). Ezzel szemben ismertek olyan eredmények is, amelyek szerint a hallgatók karriermotivációjában nincs különbség a képzésben eltöltött idő hatására (Bús, 2018).

Az intrinzik és extrinzik motivációk jelentősége és aránya a pályán töltött idővel is változhat. A Chrappán által idézett kutatások alapján „a pályakezdők motívumai között elsöprő arányban jelentkezik a gyerekek és a tanítás (a szaktárgy) szeretete, a hivatástudat” (2010, p. 268), de később ezt praktikusabb motivációk, mint például a családbarát időbeosztás vagy a családdal együtt töltött nyári szünet egészítheti ki vagy válthatja fel, így feltételezhető, hogy a képzésben és a gyakoronokok mentorálásában kiemelt jelentőséget kell fordítanunk a *hivatásmotiváció* megerősítésére, majd a pályán maradó gyakorló pedagógusok esetében egyre erősíteni kell az intézményi és munkaszervezési környezet adta *pályamotivációs* elemeket.

A felmérésünkben részt vevő hallgatók tanulmányaik különböző fázisában vannak: 172 fő első-, 158 fő másod-, 150 fő harmadéves, továbbá 109 végzős töltötte ki a kérdőívet – utóbbiak közé sorolva a negyedéveseket és a határon túli képzésekben részt vevő, mesterképzésben tanuló ötödik évfolyamos tanítókat is (1. ábra).



1. ábra: A felmérésben résztvevők megoszlása évfolyam szerint

Kutatásunk második hipotézise szerint a végzős évfolyamokon tanuló hallgatók pályamotivációja erősebb az elsőéves hallgatókénál, ami közvetett bizonyítéka lehet a felsőoktatási intézmények eredményes pályaszocializációs tevékenységének. Az alábbiakban a hipotézisünk szempontjából releváns, a képzés során végbemenő hivatás- és pályamotivációs változások vizsgálata céljából ezúttal az első és a végzős évfolyamok adatait hasonlítjuk össze.

A hivatásmotiváció területén a legmagasabb és legalacsonyabb értékek a két válaszadói csoportban szinte azonosak (4. táblázat).

Elsőévesek (átlag; szórás)	Végzősök (átlag; szórás)
Szeret gyerekekkel dolgozni. (3,756; ,506)	Szeret gyerekekkel dolgozni. (3,734; ,464)
Szeretne segíteni a gyerekeknek a tanulásban. (3,744; ,523)	Szeretne segíteni a gyerekeknek a tanulásban. (3,670; ,545)
Érdekli a tanítás. (3,698; ,542)	Érdekli a tanítás (3,670; ,562)
Jó pedagóguspéldaképei voltak (2,843; ,999)	Mindig tanító akart lenni. (2,725; 1,044)
A tanítók társadalmi hozzájárulása érdemi (2,674; ,911)	Posztív tanulási élményei voltak (2,679; ,961)
Posztív tanulási élményei voltak (2,552; ,894)	A tanítók társadalmi hozzájárulása érdemi (2,624; 1,007)

4. táblázat. A legmagasabb és legalacsonyabb értékeket elért itemek az elsőéves és végzős hallgatók eredményei között a hivatásmotiváció területén

Megfigyelhető, hogy mindkét válaszadói csoportban a tanítás általános felfogása a leginkább motiváló, addig a pályával és a saját élményekkel kapcsolatos tényezők a legkevésbé inspirálók. Elgondolkodtató, hogy a pedagógusjelölteknek általában milyen kevéssé voltak jó pedagóguspéldaképeik, pozitív tanulási élményeik (ez utóbbi összefüggésben lehet azzal, hogy a felvételi eljárás során már közepes középiskolai eredményekkel is be lehet kerülni a pedagógusképzésbe). Noha a szakirodalom alapján feltételeztük, hogy „a pálya vonzerejét elsősorban annak társadalmi hasznossága jelenti” (Paksi et al., 2015a, p. 78), és a pedagógusok pályapercepciójában a munka társadalmi hasznossága domináns szempont (Veroszta, 2015; Bús, 2018), a kutatásunkban részt vevő pedagógushallgatók nem érzékelik érdeminek a pedagógusok társadalmi hozzájárulásának mértékét, ami részben a kedvezőtlen személyes tapasztalatnak, részben pedig a társadalmi közhangulat leképeződésének tulajdonítható.

A pályamotiváció területén a legmagasabb értékeket elért itemek között csak a sorrendiségben van változás a két válaszadói csoport között (5. táblázat), míg a legalacsonyabb átlagok között a végzősök körében hangsúlyosabban vannak jelen az alulfizetettségre vonatkozó válaszok. Mindkét válaszadói csoporttal kapcsolatban megemlíthető, hogy körükben a pedagóguspálya tartalékkarrierként való választása nem jellemző.

Elsőévesek (átlag; Szórás)	Végzősök (átlag; szórás)
A tanítás magas szintű szaktudást igényel. (3,599; ,526)	A tanítóknak magas szintű gyakorlati ismeretekre van szükségük. (3,679; ,507)
A tanítóknak magas szintű gyakorlati ismeretekre van szükségük. (3,576; ,562)	A tanítás magas szintű szaktudást igényel. (3,587; ,565)
A tanítók munkaterhelése nagy. (3,227; ,631)	A tanítók munkaterhelése nagy. (3,486; ,618)
A pedagógusok jó fizetést kapnak. (1,930; ,856)	A tanítás jól fizetett szakma. (1,440; ,751)
A pedagógusképzést végső megoldásként választottam. (1,326; ,648)	A pedagógusok jó fizetést kapnak. (1,394; ,681)
Nem vettek fel az első helyen megjelölt helyre. (1,186; ,602)	Nem vettek fel az első helyen megjelölt helyre. (1,220; ,629)

5. táblázat. A legmagasabb és legalacsonyabb értékeket elért itemek az elsőéves és végzős hallgatók eredményei között a pályamotiváció területén

A hivatásmotivációra vonatkozó itemek összesített eredményében a két válaszadói csoportban nincs számottevő különbség (elsőévesek: 3,233; szórás: 0,712 – végzősök: 3,201; szórás: 0,770). Az itemeket egyesével vizsgálva hat olyat találunk, ahol az eltérés a két válaszadói csoport között az egy tizedet meghaladja. Mint a 6. táblázatban látható, ezek közül háromban az elsős, háromban a végzős hallgatók értékei a magasabbak.

Item	Elsőévesek átlaga (szórása)	Végzősök átlaga (szórása)
Örömmel gondol vissza a döntésére, hogy tanító lesz.	3,692 (,500)	3,321 (,780)
Mindig tanító akart lenni.	2,942 (,935)	2,725 (1,044)
A tanítás révén visszaadhat a társadalomnak abból, amit kapott.	2,948 (,907)	2,771 (,968)
Érzelmileg megterhelő a tanítás.	3,192 (,728)	3,358 (,701)
Pozitív tanulási élményei voltak.	2,552 (,894)	2,679 (,961)
Rendelkezik a jó tanító tulajdonságaival.	3,198 (,548)	3,330 (,624)

6. táblázat. A legnagyobb eltérések az elsőéves és végzős hallgatók eredményei között a hivatásmotiváció területén (Félkövérrel kiemelve az adott item magasabb értéke.)

Az eredmények arra mutatnak, hogy a végzős hallgatók körében erőteljesen alábbhagy a képzés kezdetén még tapasztalható naiv hivatásmotiváció. Különösen elgondolkodtató a tanítói pálya választásával kapcsolatos beállítódások negatív változása. A legnagyobb negatív változás a képzés során éppen a tanítói pálya választásának örömeiben tapasztalható (–0,37). Nemzetközi kutatási eredmények is felhívják a figyelmet a mi mérésünkben is adatolható jelenségre, miszerint a kép-

zés során a túlzott idealizmussal érkezők a gyakorlati tapasztalatok hatására lemorzsolódhatnak (Weiss & Kiel, 2013). Mindez arra figyelmeztet, hogy a képzés fontos feladata a hamis motivációk, pályailleség leépítése.

A végzősök már jobban érzékelik a tanítás érzelmileg megterhelő voltát is, ugyanakkor a képzés szempontjából fontos visszajelzés, hogy tanulási élményeikre pozitívabban emlékeznek vissza, professzionális önképük megerősödik az egyetem évek alatt.

Sokkal nagyobb különbséget tapasztaltunk a pályamotiváció területén. A végzős hallgatók komoly döntés előtt állnak, amikor a végzés utáni karrierjüket tervezik, ezért ezen a ponton különösen fontos, hogy mekkora a vonzereje a pedagóguspályának. Ahogy a teljes vizsgálati körben megállapítottuk, a pályamotiváció általánosságban jóval alacsonyabb a hallgatók körében, mint a hivatás iránti elkötelezettség (a teljes mintán négyes skálán közel egy egész: 0,945). Az elsőéves hallgatók pályamotivációja ennél közelebb áll hivatásmotivációjukhoz (-0,833), a végzősöknél azonban az összminta átlagánál is nagyobb a különbség (-1,001).

Két válaszadói csoportunk között a pályamotivációs itemek eredményeit vizsgálva nem ritka a három tizedet is meghaladó, markáns különbség, ahol kivétel nélkül mindig a végzősöké az alacsonyabb érték.

Az eredmények sajnos egybecsengenek a pályára állás és pályaelhagyás kedvezőtlen statisztikáival. A társadalmi és anyagi megbecsülést a végzősök még az elsőöknél is tragikusabbnak látják. A pedagógus életpályát nem látják sem kiszámíthatónak, sem vonzónak, noha a 2013-ban bevezetett életpálya-modell egyik fontos célkitűzése volt a perpektivikus szakmai karrier biztosítása a pedagóguspályán: „A pedagógusképzés megújításának, hatékonyabbá tételének egyik legfontosabb feltétele a megfelelő motivációt jelentő, kiszámítható életpályát biztosító »pedagóguséletpálya-modell« bevezetése.” (Thaisz, 2013). A minősítési rendszer iránti bizalmat anyagi értelemben már a bevezetést követő évben aláásta a pedagógus-bértáblának a minimálbértől való elszakítása, szakmailag és a társadalmi presztízst tekintve pedig úgy tűnik, szintén nem érte el a kívánt hatást a pedagógusjelöltek körében.

Paksi és munkatársai (2015b) kutatásai alapján a pedagógusminősítés alapvető céljait a gyakorló pedagógusok fontosnak tartják, ám az egységes minősítési szempontrendszerrel és magával az eljárással kapcsolatban jelentős kételyeik vannak. A pedagógushallgatók és pályakezdők körében végzett vizsgálata alapján ezt erősíti meg Dabóczyiné is: „a pedagógusok előmenetelének átláthatóságát, kiszámíthatóságát”

míthatóságát célzó rendszer nem tölti be pályamotivációs szerepét, éppen ellenkező hatást fejt ki a pályához vonzódók döntéseinek befolyásolásában.” (2018, p. 236).

Érdekes, hogy az elsőévesek nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a munka és a családi élet összeegyeztethetőségének, noha feltételezhetnénk, hogy ez a tényező a családalapításhoz egyre közelebb kerülő, magasabb évfolyamos hallgatók számára válik egyre fontosabbá. A megelőző magyarországi kutatások (Halász, 2015; Paksi et al., 2015b; Veroszta, 2015) alapján a pedagóguspálya családdal való összeegyeztethetőségének jelentősége a gyakorló pedagógusok és a pedagógushallgatók körében is magas, a mi eredményeink alapján ugyanakkor úgy tűnik, ez a motivációs tényező a képzésben töltött évek során nemhogy nem erősödik, hanem inkább csökken (7. táblázat).

Item	Elsőévesek átlaga (szórása)	Végzősök átlaga (szórása)
A tanítás jól fizetett szakma.	2,006 (,882)	1,440 (,751)
A pedagógusok jó fizetést kapnak.	1,930 (,856)	1,394 (,681)
A pedagógusokat szakembernek tartják.	2,802 (,762)	2,349 (,798)
A tanítás egy megbecsült szakma.	2,331 (,924)	1,890 (,886)
A tanítás egyenletes életpályát kínál.	2,657 (,861)	2,266 (,939)
A pedagógusok a társadalom által megbecsültnek érzik magukat.	2,145 (,877)	1,771 (,728)
A tanítói munkaidő összeegyeztethető a családosi élet kötelezettségeivel.	2,797 (,885)	2,477 (1,015)

7. táblázat. A legnagyobb eltérések az elsőéves és végzős hallgatók eredményei között a pályamotiváció területén. (Félkövérrel kiemelve az adott item magasabb értéke.)

A végzős hallgatók átlageredményei mindössze három item esetén voltak magasabbak az elsőévesekénél, bár itt a különbségek messze nem olyan nagyok, mint az előbb felsorolt tényezők esetében (8. táblázat).

Az eredmények itt is ugyanabba az irányba mutatnak. A végzős hallgatók a négy év alatt megtapasztalták a pedagóguspályával járó munkaterhelést, a nagy elméleti és gyakorlati tudásigényt – ez még inkább kiemelheti a mérleg másik serpenyőjében a társadalmi és anyagi lebecsülést. A végzősök családi támogatottsága a mérés szerint magasabb az elsősökénél, ezt jelentheti azt, hogy a családok értékelve a befektetett energiákat, látva a hallgatók rátermettségét, igyekeznek támogatni őket pályára állásukban, de előfordulhat olyan eset is, amikor a család nem tudja vagy nem akarja finanszírozni a pályamódosítást, a további tanulmányokat.

Item	Elsőévesek átlaga (szórása)	Végzősök átlaga (szórása)
A tanítók munkaterhelése nagy.	3,227 (.631)	3,486 (.618)
A családja szerint tanító kell, hogy legyen.	2,035 (.898)	2,193 (1,09)
A tanítóknak magas szintű gyakorlati ismeretekre van szükségük.	3,576 (.562)	3,679 (.507)

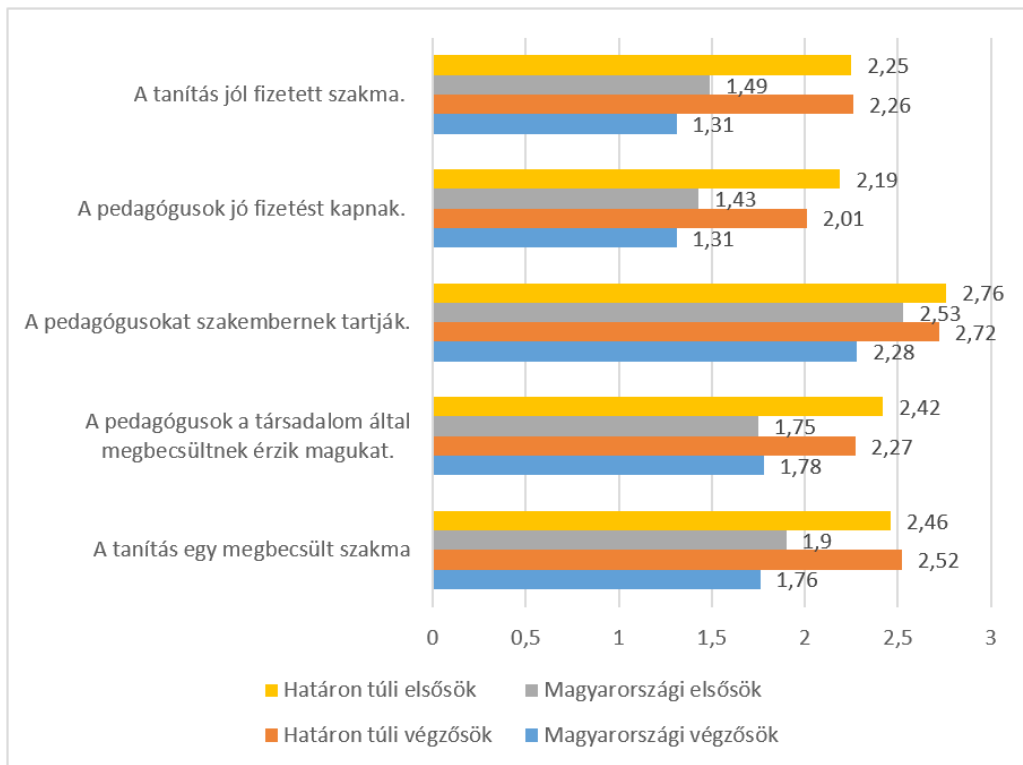
8. táblázat. A legnagyobb eltérések az elsőéves és végzős hallgatók eredményei között a pályamotiváció területén – a végzősök javára. (Félkövérrel kiemelve az adott item magasabb értéke.)

Az átlagok összevetése és az egyezőségvizsgálatok (lásd 2. táblázat) mellett különbözőségvizsgálatokat (ANOVA varianciaanalízis, $df=2$, mivel elsőévesek, második és harmadik évfolyamosok, illetve végzősök kategóriákkal dolgoztunk) is végeztünk a hallgatók válaszait évfolyamonként leválogatva. Mivel a különböző intézmények képzési struktúrája nagyon eltérő, nem összehasonlítható, hogy a képzés melyik szakaszában milyen súlyú a pályaszocializációs tevékenység. A pályaszocializáció sikerességét egyedül a bemenet és a kimenet, vagyis az első és végzős hallgatók eredményeinek összevetésével tudjuk értékelni. Az első és a végzős évfolyamok eredményei között szórás egyezés mellett a 9. táblázatban felüntetett itemekben találtunk szignifikáns különbséget. Az öt itemre a Tukey-féle HSD-próbát elvégezve az alábbi eredményeket kaptuk. A szignifikáns különbségek mind a pályamotivációra vonatkoznak, alátámasztva, hogy a képzés során elsődlegesen nem a hivatásmotivációban áll be változás, hanem a pályamotiváció (és percepció) változik, méghozzá jellemzően negatív irányba.

ITEM	Átlag különbsége (Elsős-Végzős)	Szignifikancia	95%-os szignifikancia-szint		Hatásméret Cohen's d
			Alsó határ	Felső határ	
Mondták neki, hogy a tanítás nem volt jó választás.	-0,536	0,000	-0,859	-0,213	0,046
A tanítói képesítést mindenhol elismerik.	0,300	0,013	0,051	0,548	0,034
A tanítás jól fizetett szakma.	0,565	0,000	0,325	0,806	0,069
A tanítók munkaterhelése nagy.	-0,260	0,002	-0,439	-0,080	0,041
A tanítás egyenletes életpályát kínál.	0,391	0,001	0,129	0,653	0,043

9. táblázat. Szignifikáns különbségek az első- és utolsó éves hallgatók kérdőíveinek varianciaanalízisében. Szignifikanciaszint $p < 0,05$

Míg a hivatásmotivációban nem találunk nagy eltéréseket a különböző országokban (oktatási rendszerekben) tanuló és elhelyezkedni vágyó hallgatók eredményei között, a pályamotivációt nagy mértékben befolyásolja az aktuális politikai-társadalmi környezet, életpályarendszer. Éppen ezért a pályamotivációra vonatkozó itemek eredményeit megvizsgáltuk kizárólag a magyarországi első- és utolsó éves hallgatók körében. Azt találtuk, hogy ebben a mintában a különbségek még markánsabbak, a hivatás- és pályamotiváció különbsége még nagyobb, ennek megfelelően a pályára állás valószínűsége még kisebb lett. Mint a 2. ábrán látható, minden kérdésben a végzős magyarországi hallgatók válaszáértékei a legalacsonyabbak, a szomszédos országok és Magyarország közötti különbség legmarkánsabban a végzősök körében érzékelhető.



2. ábra: A pedagóguspálya társadalmi és egzisztenciális presztízsére vonatkozó kérdések megítélése az elsős és végzős hallgatók körében (a magyarországi és a határon túli minta összevetésében)

Kutatásunk második hipotézise összességében tehát nem igazolódott. Bár vannak olyan részeredmények, amelyek visszaigazolják a képző intézmények pályaszocializációs eredményeit (pl. a „rendelkezik a jó tanító tulajdonságaival”, illetve

a „pozitív tanulási élményei voltak” itemek eredményei), a pedagóguspálya társadalmi presztízsvesztése és anyagi ellehetetlenülése a képzés előrehaladtával – és a pályára állási döntés meghozatalának közeledésével – egyre inkább elbizonytalanítják a pedagógushallgatókat. Ezeket a külső, a pedagógusképzéstől független tényezőket, úgy tűnik, hogy a képző intézmények pályaszocializációs törekvései nem tudják ellensúlyozni.

A hallgatók kezdeti hivatásmotivációja az évek során nem változik, mintegy ellensúlyként szolgál a gyakorlatok során megismert és a tényleges pályaválasztás kapcsán mérlegelt negatív jelenségekkel szemben. Ezeket a hivatásukban elkötelezett pedagógusjelölteket csak markáns, azonnal tapasztalható és távlatilag is kiszámítható szakpolitikai intézkedések, valamint a társadalmi megbecsülés ennek nyomán fokozatosan kialakuló, széles körben érzékelhető javulása tudná a pályára vezetni és ott is tartani.

A nappali és levelező munkarendű hallgatók közötti különbség

Közismert, hogy a levelező munkarendű képzés kapcsán minden gyakorlatorientált képzés, így a pedagógusképzés is komoly kihívásokkal néz szembe. Noha a követelmények a nappali és a levelező munkarendű képzésben ugyanazok, hiszen a megszerzett oklevelek egyenértékűek, „mégis kérdésként merül fel, hogy a nappali és a levelező képzésben ugyanúgy formálódnak-e a képzési követelményben megfogalmazott pedagógusi képességek, személyiségvonások” (Kelemen, 2007, p. 78). Különösen releváns kérdés ez a képzésnek a pedagógusattitűdöt, hivatás- és pályamotivációt érintő szegmensében.

Engler szerint „a felnőtt tanuló attitűdjében és tanulói magatartásában az életkor mellett szerepet játszhat az érettség, az alapképzettség, a társadalmi háttér, a tapasztalat, a munkából vagy családból származó felelősség” (2014, p. 26). Kutatási eredményei alapján a nem hagyományos korú hallgatók kognitív motivációja sokkal erősebbnek bizonyult a nappalisokénál. A diploma presztízse a hallgatóknak csak mintegy felét terelte a felsőoktatás felé, ennél sokkal meghatározóbb a belső motiváció: az érdeklődés, a szellemi frissesség megtartása, a meglévő ismeretek gyarapítása és a tanulás szeretete. A munkával összefüggő külső motivációkat alacsonyabbra értékelték a hallgatók: a magasabb pozíció, a munkahely megtartása, magasabb jövedelem egyaránt kevesebb mint 60%-uknak fontos. A motivációs készletre vonatkozó eredmények megerősítik a felnőttkori tanulás

átgondoltságát, amely magyarázza a levelező tagozaton tanulók motiváltságát (Engler, 2014).

Tőzsér (2014a) öt faktort azonosított a felnőttkori felsőoktatási részvétel motivációjaként. Kutatási eredményei alapján az öt faktor közül a legmagasabb értéket az önmegvalósítás kapta, ezt követte a karrierépítés, a munkakeresés, a szociális tényezők és a munkahelyi nyomás. Doktori disszertációja szerint „megcáfolható a kutatási feltételezés, mely szerint a részidős hallgatók felsőoktatási részvétele munkaerőpiaci adaptációként értelmezhető, mivel a legerősebb hajtóerőt nem a karrierépítés a munkakeresés vagy a munkahelyi elvárás jelenti, hanem az önmegvalósítás” (Tőzsér, 2014b, p. 144). Különösen igaz ez a részidős (levelező munkarendű) pedagógusjelöltekre: a kutatásába bevont hallgatók a terminológiánk alapján a *hivatásmotivációnak* megfeleltethető önmegvalósítási motivációjukat 100-as skálán 69 míg a *pályamotivációval* párhuzamba hozható karrierépítési motivációjukat 44, munkakeresési motivációjukat 46-ra értékelték (Tőzsér, 2014b).

A már említett Richardson és Watt azt is vizsgálták, hogy miért váltanak át többen a társadalmilag magas státuszúnak számító állásokról a tanításra (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2012). Kutatási eredményeik cáfolják azt a médiában is hangsúlyos sztereotípiát, hogy a tanítás visszaesés az egyéni karrierben.

A részidős hallgatók erősebb pályamotivációjára utal Kocsis megállapítása is: „a levelező tagozaton [...] az újabb diplomákat szerzők egyre nagyobb valószínűséggel maradtak a tanári pályán.” (2002, p. 69).

Kutatásunk harmadik hipotézise szerint a levelező munkarendben tanuló hallgatók pályamotivációja erősebb a nappalisokénál, utóbbiak között több a nem kiforrott, naiv elképzelés a pedagóguspályáról. Ezzel kapcsolatban feltételezzük, hogy a pedagóguspálya családbarát időbeosztása és változatossága a munkatapasztalattal döntően már rendelkező, sok esetben családos, levelező munkarendű hallgatók számára nagyobb motiváló erővel bír.

Vizsgálatunkban a hallgatók 65%-a (383 fő) nappali, 35%-a (206 fő) levelező munkarendben folytatja tanulmányait. A legfiatalabb kitöltő 19, a legidősebb 56 éves volt.

A hivatásmotiváció területén a nappali, illetve levelező munkarendű hallgatók körében a legmagasabb és legalacsonyabb átlagok egy kivétellel azonos itemek esetében születtek (10. táblázat).

Nappalisok (átlag; szórás)	Levelezősök (átlag; szórás)
Szeret gyerekekkel dolgozni. (3,775; ,487)	Érdekli a tanítás. (3,757; ,483)
Szeretne segíteni a gyerekeknek a tanulásban. (3,765; ,493)	Szeret gyerekekkel dolgozni. (3,718; ,502)
Érdekli a tanítás. (3,648; ,578)	Szeretne segíteni a gyerekeknek a tanulásban. (3,704; ,468)
Jó pedagóguspéldaképei voltak. (2,864; ,991)	Mindig tanító akart lenni. (2,723; ,986)
A tanítók társadalmi hozzájárulása érdemi. (2,742; ,920)	Posztív tanulási élményei voltak. (2,704; ,919)
Posztív tanulási élményei voltak. (2,556; ,884)	A tanítók társadalmi hozzájárulása érdemi. (2,631; ,978)

10. táblázat. A legmagasabb és legalacsonyabb értékeket elért itemek a nappali és levelező munkarendű hallgatók eredményei között a hivatásmotiváció területén

Érdekesség, hogy a levelező munkarendű hallgatók eredményei erősen hasonlítanak az előző leválogatás végzős hallgatói eredményeihez. Ez az élet- és munkatapasztalat, valamint a motivációs struktúra közötti összefüggést mutatja.

A pályamotiváció területén a legmagasabb és legalacsonyabb átlagokat elért itemek mindkét válaszadói csoportban azonosak (11. táblázat). Ebben a leválogatásban is igazolódott, hogy a mai tanítójelöltek között egyáltalán nem jellemző, hogy a pedagóguspályát másodlagos karrierként, az eredeti pályaválasztási elképzelés kudarca miatt választották volna. Értelemszerűen ez a levelező munkarendű hallgatókra, akik munka mellett, pályakorrekciós céllal választották a képzést, a legkevésbé jellemző.

Nappalisok (átlag; szórás)	Levelezősök (átlag; szórás)
A tanítóknak magas szintű gyakorlati ismeretekre van szükségük. (3,640; ,566)	A tanítóknak magas szintű gyakorlati ismeretekre van szükségük. (3,718; ,4720)
A tanítás magas szintű szaktudást igényel. (3,601; ,551)	A tanítás magas szintű szaktudást igényel. (3,670; ,482)
A tanítók munkaterhelése nagy. (3,360; ,606)	A tanítók munkaterhelése nagy. (3,296; ,673)
A pedagógusok jó fizetést kapnak. (1,781; ,837)	A pedagógusok jó fizetést kapnak. (1,655; ,816)
A pedagógusképzést végső megoldásként választottam. (1,379; ,759)	A pedagógusképzést végső megoldásként választottam. (1,335; ,670)
Nem vettek fel az első helyen megjelölt helyre. (1,204; ,614)	Nem vettek fel az első helyen megjelölt helyre. (1,131; ,471)

11. táblázat. A legmagasabb és legalacsonyabb értékeket elért itemek a nappali és levelező munkarendű hallgatók eredményei között a pályamotiváció területén

A hivatásmotiváció területén a két válaszadói csoport között viszonylag kis különbséget tapasztaltunk a nappali tagozatos hallgatók javára (nappalisok átlaga: 3,239, szórás: 0,733; levelezősök átlaga: 3,220, szórás: 0,719). Az itemeket egyesével vizsgálva hat olyat találunk, ahol az eltérés a két válaszadói csoport között az egy tizedet meghaladja (12. táblázat). Ezek közül háromban a nappalisok, háromban a levelezősök értékei a magasabbak.

Item	Nappalisok átlaga (szórása)	Levelezősök átlaga (szórása)
Mindig tanító akart lenni.	2,935 (,999)	2,723 (,986)
A pedagógusok magas munkaerőkölccsel rendelkeznek.	3,248 (,604)	3,068 (,629)
A tanítók társadalmi hozzájárulása érdemi.	2,742 (,920)	2,631 (,973)
Érzelmileg megterhelő a tanítás.	3,164 (,714)	3,437 (,687)
Pozitív tanulási élményei voltak.	2,556 (,884)	2,704 (,919)
Érdeklő a tanítás.	3,648 (,578)	3,757 (,483)

12. táblázat. A legnagyobb eltérések a nappali és levelező munkarendű hallgatók eredményei között a hivatásmotiváció területén. (Félkövérrel kiemelve az adott item magasabb értéke.)

Érthetően a levelező hallgatók esetében kevésbé jellemző, hogy mindig tanítók akartak lenni, hiszen esetükben túlnyomórészt a tanítóképzés pályakorrekciós szándékot takar. Tudatos választásukat alátámasztja az is, hogy körükben még a nappalisok magas értékénél is számottevőbb motivációs tényező az, hogy érdekli őket a tanítás. Ez az erős és tudatos motiváció ugyanakkor nem felelteti el a levelezős hallgatókkal személyes tapasztalatukat, ők a pedagógusok munkaerőkölccse és társadalmi hozzájárulása kapcsán szkeptikusabbak, a tanítás érzelmileg megterhelő voltát illetően realiztikusabbak a nappalisoknál.

A két válaszadói csoport között a pályamotivációs itemek eredményeit vizsgálva nagyobbak, több esetben két tizedet meghaladóak a különbségek (13. táblázat). Ezen a területen jellemzően a nappalis értékek a magasabbak, a levelezős hallgatók javára mért legnagyobb különbség értéke mindössze 0,079.

Item	Nappalisok átlaga (szórása)	Levelezősök átlaga (szórása)
A tanítói végzettség lehetővé teszi, hogy eldönthesse, hol szeretne élni.	2,044 (,971)	1,752 (,868)
A tanítás megbecsült szakma.	2,206 (,899)	1,966 (,858)
A pedagógusok a társadalom által megbecsültnek érzik magukat.	2,078 (,802)	1,840 (,802)
A tanítás egyenletes életpályát kínál.	2,577 (,883)	2,364 (,967)
A tanítás biztos állás lesz.	1,204 (,614)	1,131 (,471)

13. táblázat. A legnagyobb eltérések a nappali és levelező munkarendű hallgatók eredményei között a pályamotiváció területén. (Félkövérrel kiemelve az adott item magasabb értéke.)

A hivatás- és pályamotivációs eredmények összehasonlítása kapcsán, valamint az óvodapedagógusok körében végzett megelőző kutatásaink alapján (Szontagh, 2021a) megállapíthatjuk, hogy a levelező munkarendű hallgatók nem elsősorban a társadalmi vagy egzisztenciális előrelépés szándékával vállalkoznak a pedagógusképzésben való részvételre. Nem remélnék biztos állást, egyenletes életpályát, társadalmi megbecsülést vagy jó fizetést a pályakorrekciótól. Nem ezekért, hanem éppen ezek ellenére, a fent részletezett hivatásmotivációs késztetések miatt vállalkoznak a felnőttkori tanulásra, az (újabb) oklevél megszerzésére.

Nemzetközi és hazai kutatási eredmények alapján (Chrappán, 2010; Wyatt-Smith et al., 2017; Bús, 2018; Szontagh, 2021a) feltételeztük, hogy a pedagóguspálya családbarát időbeosztása és változatossága a munkatapasztalattal döntően már rendelkező, sok esetben családost, levelező munkarendű hallgatók számára nagyobb motiváló erővel bír. Ez az előfeltevésünk nem igazolódott: mint az a 14. táblázatban látható, a kérdőív vonatkozó itemére adott válaszok értékei várakozásunkkal ellentétesen alakultak.

Item	Nappalisok átlaga (szórása)	Levelezősök átlaga (szórása)
A tanítói munkaidő összeegyeztethető a családost élet kötelezettségeivel.	2,674 (,943)	2,655 (,979)

14. táblázat. A pedagóguspálya családbarát időbeosztására vonatkozó értékek a nappali és levelező munkarendű hallgatók körében

Úgy tűnik tehát, hogy a levelezős hallgatók – a társadalmi sztereotípiákkal ellentétben – nem táplálnak különösebb illúziókat a tanítói pálya családbarát időbeosztásával kapcsolatban.

Összességében megállapítható, hogy kutatásunk harmadik hipotézise csak részben igazolódott. A levelező munkarendben tanuló hallgatók hivatás- és pályamotivációja gyengébb nemcsak a nappalisokénál, de a teljes mintánál is. Bár az igazolható, hogy a levelezős hallgatók hivatásmotivációjában kevesebb a nem kiforrott, naiv elképzelés a pedagóguspályáról és több a realisabb mérlegelés alapján álló pályakorrekciós elhatározás, a pályával kapcsolatos szépszis körükben még erősebb, mint a nappali tagozaton tanuló hallgatók között.

Összegzés

Eredményeink alapján igazolást nyert, hogy a pedagóguspálya erkölcsi és anyagi megbecsültségének hiánya súlyos kockázatokat rejt a pálya rekrutációja és retenciója szempontjából is. Továbbra is igaz, hogy „a leggyakrabban hallott ellenérv a pedagóguspályával kapcsolatban a megbecsültség hiánya; a társadalmi megbecsültségnek nevezett komplex, társadalmi attitűdöket, szakmai elemeket is magába foglaló kategória mellett vagy azon belül, többnyire a pálya anyagi »előnytelenségét« emlegetik” (Chrappán, 2013, p. 236).

Úgy találtuk, hogy ezek a hátrányok hosszú távon felülírnak szinte minden belső motivációt és nagyban megnehezítik (ha ugyan el nem lehetetlenítik) a pedagógusképzés pályaszocializációs küldetését is, hiszen – több más kutatással (például Veroszta, 2015) egybecsengően – a mi eredményeink is azt mutatják, hogy a hallgatók számára a pályaválasztás nem társul kedvező pályapercepcióval. A szakirodalom szerint a pedagógusképzés választása jelentős részben csak a felsőfokú tanulmányok megkezdésére vonatkozó döntés, és nem elkötelezett életpálya-választás (Hajdú, 2001; Kállai & Szemerszki, 2015). Napjainkban is igaz lehet, hogy „a hallgatók jelentős része jól motiváltan, de csekély tudatossággal iratkozik be a főiskolára. Motiváltságukat iskolai élményeiknek, tanáraik személyes hatásának és – nem kevésszer – téves elképzeléseknek köszönhetik” (Hajdú, 2001, p. 35). Eredményeink alapján ez a naiv hivatásmotiváció a képzés és a gyakorlatok során részben átalakul tudatos pályapercepcióvá, ezzel párhuzamosan ugyanakkor a pedagóguspálya munka- és életkörülményeinek megtapasztalása sokszor el is bizonytalanítja a hallgatókat.

Irodalom

- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszereinek teljesítményének hátterében?* McKinsey & Company. <https://mek.oszk.hu/09500/09575/> (2021. 03. 08.)
- Bús, E. (2018). *Tanárjelöltek szakmai énképének fejlesztése aktív tanulásra épülő kurzuson keresztül*. PhD-értekezés, Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. DOI: 10.14232/phd.9795
- Chrappán, M. (2010). Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In Garai, O., Horváth, T., Kiss, L., Szép, L. & Veroszta, Zs. (Eds.), *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010* (pp. 267–286). Educatio. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR/dprfuzet4/Pages267_286_Chrappan.pdf (2021. 04. 12.)
- Chrappán, M. (2013). Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében. In Garai, O. & Veroszta, Zs. (Eds.), *Frissdiplomások, 2011* (pp. 231–263). Educatio.
- Dabóczyné Lenkefi, É. (2018). A pedagóguspálya választásának motivációi. In Kovács, G. (Ed.), *Pannon Tanulmányok V., A Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar Tudományos Diákköri dolgozatai 2017–2018* (pp. 211–238). Pannon Egyetem. https://tdk.mftk.uni-pannon.hu/images/10_Lenkefi_Eva.pdf (2021. 04. 12.)
- Engler, Á. (2014): *Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ. <https://core.ac.uk/download/pdf/42926996.pdf> (2021. 04. 12.)
- Hajdú, E. (2001). A harmadik évezred első nevelői lesznek. *Új Pedagógiai Szemle*, 51(9), 25–35.
- Halász, G. (2015). *Pedagógusszakma, pedagógusmunka és személyes adottságok. A pedagógusok pályamotivációit vizsgáló kutatás eredményeinek hasznosítása*. Oktatási Hivatal. http://halaszg.elte.hu/download/OH_Palyamotivacio-2_Halasz_V01_net.pdf (2021. 04. 12.)
- Holecz, A. (2015). A pedagógusok pszichés fejlődését segítő képzési feladatok és lehetőségek a tanárképzés és továbbképzés rendszerében. In Kispálné Horváth, M. (Ed.), *Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez* (pp. 145–164). Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ. http://publicatio.nyme.hu/547/1/Tanulmányok_a_pedagoguskepzes_21_szazadi_fejlesztesehez_Konferenciakotet.145_164_u.pdf (2021. 04. 12.)
- Horváth, Sz. (2020). *A pedagógus életpályamodell vizsgálata*. PhD-értekezés, Kaposvári Egyetem Gazdaságtudományi Kar. <https://doktori.hu/index.php?menuid=193&lang=HU&vid=21616> (2021. 04. 12.)

- Kállai, G. & Szemerszki, M. (2015). Pedagógushallgatók a képzés elején. *Educatio*, 24(1), 123–129.
- Kelemen, L. (2007). *Az óvodapedagógus-képzés és a pedagógusi képességek fejlődésének összefüggései*. PhD-értekezés, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar. <https://doktori.hu/index.php?menuid=193&lang=HU&vid=3502> (2021. 04. 12.)
- Kocsis, M. (2002). Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről. *Iskolakultúra*, 12(5), 66–78.
- OECD (2007). *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és pályán való megtartása*. https://read.oecd-ilibrary.org/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789638739940-hu#page1 (2021. 03. 08.)
- Paksi, B. (2015). *A megmaradás mozgatói. A gyakorló pedagógusok pályamotivációi*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/palyamotivacio_konferencia/Paksi.pdf (2021. 03. 08.)
- Paksi, B., Schmidt, A., Magi, A., Eisinger, A. & Felvinczi, K. (2015a). Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 24(1), 63–82. <http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalom sor/2406> (2021. 04. 12.)
- Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., Endródi-Kovács, V. & Felvinczi, K. (2015b). *Pedagógus-pálya-motiváció: Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal. https://viselkedes kutato.hu/index.php?option=com_attachments&task=download&id=51&lang=hu (2021. 03. 08.)
- Pinczésné Palásthy, I. (2017). A pedagógusok hivatásszemélyisége. *Magyar Református Nevelés*, 17(1), 5–14. <http://refpedi.hu/mrn2017/01/> (2021. 04. 12.)
- Pinczésné Palásthy, I. (2019). Tanítójelöltek pályamotivációs sajátosságai. In Tóth, P., Horváth K., Maior, E., Barta, M. & Duchon, J. (Eds.): *Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben* (pp. 46–55.). Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ – Partiumi Keresztény Egyetem Bölcsészettudományi és Művészeti Kar – Selye János Egyetem Tanárképző Kar. https://www.researchgate.net/profile/Peter-Toth-12/publication/338149346_Neveléstudományi_kutatások_a_Kárpát-medencei_oktatási_térben_Pedagogical_Research_in_the_Carpathian_Basin_Educational_Space/links/5e025957299bf10bc37731c1/Neveléstudományi-kutatások-a-Kárpát-medencei-oktatási-térben-Pedagogical-Research-in-the-Carpathian-Basin-Educational-Space.pdf (2021. 04. 12.)
- Pusztai, G. (2015). Retenció és pályaszocializáció intézményfenntartó szerinti összehasonlításban – Az állami és felekezeti pedagógusképzés hosszútávú hatásai. In Pusztai, G. & Morvai, L. (Eds.), *Pálya-modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében* (pp. 195–206.). Partium Kiadó.

- Richardson, P.W. & Watt, H. M. G. (2016). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27–56. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>
- Szontagh, P. (2021a). Hivatás- és pályamotivációs tényezők elsőéves óvodapedagógus hallgatók körében. *Iskolakultúra*, 31(1), 26–44. DOI: 10.14232/isk-kult.2021.01.26
- Szontagh, P. (2021b). Hivatás- és pályamotiváció a világi és egyházi fenntartású felsőoktatási intézmények pedagógushallgatóinak összehasonlításában. *Magyar Református Nevelés*, 21(2), 36–45. <http://www.refpedi.hu/mrn2021/2/#page=36> (2021. 11. 03.)
- Szontagh, P. (2021c). Hivatás- és pályamotiváció a Kárpát-medencei magyar tanítójelöltek körében. *Magiszter*, 19(1), 3–16.
- Takács, N. (2017). A gyakorlati képzés mint a pályaszocializáció alappillére a tanítóképzők és a „képzettek” szemével. *Gradus*, 4(2), 27–34.
- Thaisz, M. (2013). *Elkötelezettség és elhivatottság. Pedagógus életpálya*. https://www.katped.hu/sites/default/files/eletut/eletpalya_modell.ppt (Letöltve: 2021. 04. 10.)
- Tőzsér, Z. (2014a). Mit keresnek a felnőttek az iskolapadban? *Képzés és Gyakorlat*, 12(5), 57–72.
- Tőzsér, Z. (2014b). *Részidősek a felsőoktatásban – Egy határon átnyúló régió részidős hallgatóinak a vizsgálata*. PhD-értekezés, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar. <https://doktori.hu/index.php?menuid=193&lang=HU&vid=14785> (2021. 04. 10.)
- Varga, J. (2007). Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 56(7-8), 609–627.
- Veroszta, Zs. (2015). Pályakép, szelekció a pedagóguspálya választásában. *Educatio*, 24(1), 47–62.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185–197. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2012.700049> (Letöltve: 2021. 04. 10.)
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202. <https://doi.org/10.3200/jexe.75.3.167-202> (2021. 04. 10.)

Weiss, S. & Kiel, E. (2013). Who chooses primary teaching and why? *Issues in Educational Research*, 23(3), 415–433. <http://iier.org.au/iier23/weiss.pdf> (2021. 04. 10.)

Wyatt-Smith, C., Wang, J., Alexander, C., Du Plessis, A., Hand, K. & Colbert, P. (2017). *Why choose teaching? A Matter of Choice: Evidence from the Field*. Learning Science Institute. <https://cdn.qct.edu.au/pdf/WhyChooseTeachingReport.pdf> (2021. 04. 10.)

Professional and career motivation of teacher candidates at different stages of training

In our research, we examined the professional and career motivation of teacher candidates in the Carpathian Basin. Our results suggest that motivation for a teaching career (including its existential, organizational, and infrastructural conditions) differs negatively from the degree of commitment to the teaching profession. In our study, we also look at the results of the career socialization of the training, as well as the differences in the motivation of full-time and correspondence students. The data of our research indicate remarkable social and education-organizational interdependences.

Keywords: *professional motivation, career motivation, career socialization, teacher training*

1. számú melléklet: A mérőeszköz itemjei és besorolásuk (dőlttel jelölve a hivatásmotivációs itemek)

MOTIVÁCIÓS ITEMEK:

Azért választottam, hogy tanító leszek, mert...

- *rendelkezem a jó tanító tulajdonságaival*
- *jó tanítási képességeim vannak*
- *érdekel a tanítás*
- *mindig tanító akartam lenni*
- *nem vettem fel az első helyen megjelölt helyre*
- *a pedagógusképzést végső megoldásként választottam*
- *a tanítás egyenletes életpályát kínál*
- *a tanítás biztos állás lesz*
- *a tanítói munkaidő összeegyeztethető a családos élet kötelezettségeivel*
- *tanítóként hosszú tanítási szüneteim lesznek*
- *a tanítói képesítést mindenhol elismerik*
- *a tanítói végzettség lehetővé teszi számomra, hogy eldönthessem, hol szeretnék élni*
- *a tanítás lehetővé teszi, hogy formáljam a gyermekek értékeit*
- *a tanítás lehetővé teszi, hogy hatással legyek a következő generációra*
- *a tanítás lehetővé teszi, hogy pozitívan befolyásoljam a hátrányos helyzetű gyerekek jövőképét*
- *a tanítás lehetővé teszi, hogy segítsen a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekeket*
- *a tanítók társadalmi hozzájárulása érdemi*
- *Bátorították arra, hogy más pályát válasszon, mint a tanítás?*
- *Mondták Önnek, hogy a tanítás nem volt jó választás?*

- *a tanítás révén visszaadhatok a társadalomnak abból, amit kaptam*
- *szeretek gyerekekkel dolgozni*
- *szeretnék segíteni a gyerekeknek a tanulásban*
- *jó pedagóguspéldaképeim voltak*
- *pozitív tanulási élményeim voltak*
- *a barátaim szerint tanító kell, hogy legyenek*
- *a családom szerint tanító kell, hogy legyenek*

PERCEPCIÓS ITEMEK

- *Megítélése szerint a tanítás magas szintű szaktudást igényel?*
- *Ön szerint magas szintű gyakorlati ismeretekre van szükségük a tanítóknak?*
- *Ön szerint a tanítók munkaterhelése nagy?*
- *Ön szerint érzelmileg megterhelő a tanítás?*
- *Megítélése szerint a pedagógusokat szakembernek tartják?*
- *Ön szerint a tanítás egy megbecsült szakma?*
- *Ön szerint a pedagógusok magas munkakerölccsel rendelkeznek?*
- *Ön szerint a pedagógusok a társadalom által megbecsültnek érzik magukat?*
- *Megítélése szerint a tanítás jól fizetett szakma?*
- *Ön szerint a pedagógusok jó fizetést kapnak?*

Műhelyek, tanuló közösségek

A Perjátszó Kör első tizenöt éve – A Jog és drámapedagógia intézményesülésének kezdetei az ELTE ÁJK-n

Rigó Balázs

az ELTE Állam- és Jogtudományi Karának adjunktusa,

rigo.balazs@ajk.elte.hu

ORCID: 0000-0003-0112-9546

A jogászai készségek elsajátítása a jelenlegi, jogágakhoz igazított és főként lexikális, a jogszabályszövegre koncentráló jogi ismereteket átadó képzés során csak impliciten, tulajdonképpen rejtett tantervként valósul meg. Ennek felismeréséből fakad a kérdés, miszerint lehetséges-e intézményesíteni, illetve adminisztratív rendelkezések nélkül tud-e intézményesülni egy olyan oktatási gyakorlat, amelynek során a szaktárgyakon (jogágakon) túlnyúlva releváns ismereteket kap a hallgató. A karon működő Perjátszó Kör léte másfél évtizede erre a kérdésre adott gyakorlati válasz: a Kör játékos és korántsem pusztán ismeretterjesztő módon mutatja be a leghíresebb történelmi pereket, miközben a joghallgatók a szórakozáson túl mind a jogtörténet, mind az eljárásjog és a tárgyalás mikéntjébe is bepillanthatnak.

Kulcsszavak: drámapedagógia, Perjátszó Kör, jogi oktatás, jogtörténet, játékosítás

DOI: 10.37205/TEL-hun.2020.3-4.03

Bevezetés – Az elmélet és a gyakorlat örökzöld konfliktusa az oktatásban

A jogi karokon a tantárgyak oktatására való módszertani felkészítés, tehát a jogászképzés oktatásának intézményesülése a mai napig vágyálom, mivel nem létezik a jogi karokon oktatásmódszertani központ. Az elméleti kérdéseken túlmenően további gyakorlati problémát jelent, hogy vajon létezik-e olyan egységes módszertan, amellyel példának okáért a római jogtól kezdve a közigazgatási jogon és az agrárjogon keresztül egészen a jogfilozófiai magaszlatokig fejleszteni lehet a hallgatókat. Nyilvánvalóan a jogágakat meglehetősen szigorúan leképező tantárgyak más-más lexikális ismereteket igényelnek. A jogászai készségek elsajátítása pedig alapvetően már a diplomaszerezést követően, a gyakorlat során történik meg. További kérdés, hogy léteznek-e – és milyen mértékben – olyan készségek, amelyek a jogágaktól függetlenül szükségesek a jogászai hivatás gyakorlásához.

Kétségekívül ezek közé tartoznak a precizitás, a nagy munkabírás és a fogalmazási készségek. Ezek kifejlesztése ugyanakkor a jelenlegi jogágakhoz igazított és főként lexikális, a jogszabálysövegre koncentráló jogi ismereteket nyújtó képzés során csak impliciten, tulajdonképpen rejtett tantervként valósul meg. Ennek az igénynek a felismeréséből fakad a következő kérdés: lehetséges-e intézményesíteni, illetve adminisztratív rendelkezések nélkül tud-e intézményesülni egy olyan oktatási gyakorlat, amelynek során a szaktárgyakon (jogágakon) túlnyúlva releváns ismereteket kap a hallgató.

A továbbiakban főként ennek a kérdésnek a megválaszolására mutatunk be egy meglátásunk szerint értékes gyakorlatot, amely az eltelt másfél évtized során meghatározta az ELTE ÁJK gyakorlatát a jogtörténet oktatásában és az ismeretterjesztésben. Jelen tanulmány alapvetően pozitívista, leíró jellegű, mivel meggyőződésünk, hogy előbb részletesen, tényszerűen kell megismernünk egy jelenséget, amelyet logikailag is csak később követhet a gyakorlatra adott reflexió kifejtése, majd annak értékelése, végül a továbbfejlődés irányába megtett javaslatok felvetése. Mivel a Perjászó Kör tevékenységének pedagógiai elemzése komolyabb feladat annál, semhogy annak leírása mellett egy tanulmányban elférjen, a gyakorlat pedagógiai elemeire jelenleg csak utalhatunk. Azok részletes, tudományos, reflektív elemzését majd egy későbbi munkában végezzük el, ahol már nincs szükség a gyakorlatot folytató személyek és intézmény, illetve az intézményi kontextus bemutatására. Mindezek azonban egy súlyos és évezredes múltra visszatekintő előzetes kérdés tisztázását feltételezik.

A jogi oktatásban ugyanis az elméleti és a gyakorlati képzés viszonya, azok aránya örök vita tárgyát képezi. Mária Terézia 1769-ben a magyar kancellárián keresztül kiadott utasításában a Nagyszombati Egyetem átalakítása és királyivá emelése mellett – és ennek következtében – többek között a jogi oktatás reformját tűzte ki célul (Pauler, 1880 [2002], pp. 70–72). Az akkor még a kötelező kétéves filozófiai stúdiumokat követő (Mészáros, 1981, pp. 129–130. [166.§]) szintén kétéves jogi tanulmányok keretében¹ az ún. hazai jog tárgyának tanítása során meghatározták, hogy az első évben az elméleti, a második évben a gyakorlati részt, azaz a törvénykezést adják elő. Az előadónak mindkét évben ugyanannak a tanárnak kellett lennie. A hazai jog stúdiumainak vége felé, tehát a második év végén annak keretében már büntetőjogot kellett tanítani. A tanárok feladata volt továbbá,

¹ A kötelező kétéves filozófiai képzést követően – régies szóhasználattal élve – a jogi tanfolyamot csak az 1775-ös egyetemi intézkedések növelték három évre (Pauler, 1880 [2002], p. 73).

hogy „ezen év délutáni óráiban tanítványaikból bíróságokat szervezve, az ezek előtti pörös eljárást azokkal gyakorlatilag megismertetni törekedjenek” (Pauler, 1880 [2002], p. 73). Az elmélet és a gyakorlat kettőssége az egyetem Budára költöztetésével egy időben, az 1777-ben kiadott *Ratio Educationis* következtében módosult. Az uralkodói rendelet az oktatást és a kutatást tudományosabb alapra helyezte (Pauler, 1880 [2002], p. 143; Mészáros, 1981, p. 156. [198.§]). Ennek következtében a tananyagnak a joghallgatók, valamint a közérdek számára hasznos és haszontalan volta került előtérbe. A professzoroknak például az öncélú elméleti, jogdogmatikai okoskodástól kifejezetten tartózkodniuk kellett (Mészáros, 1981, p. 148. [187.§]).

Az Egyetemes Állam- és Jогtörténeti Tanszék korábbi vezetőjének, Rácz Lajosnak több mint egy évtizedes megállapítását, miszerint a gyakorlati jogtanítás az utóbbi évtizedben háttérbe szorult, a hallgatói kritikák alapján öröközödnék tekinthetjük. Azt a nézetét is osztjuk, hogy a „jogi praktikumnak az egyetemi évek alatti elsajátítását legfeljebb töredékesen a perbeszédversenyek őrzik” (Rácz, 2009, p. 3),² pedig mind a jog tudományának, mind gyakorlatának művelésében elengedhetetlen a retorikai képesség – elegendő, ha a professzorok előadásaira vagy az ügyvédek perbeszédeire gondolunk. Előbbit már a középkori egyetemeken elősegítette az a gyakorlat, hogy a teológiát és a jogot több helyen párhuzamosan oktatták, utóbbi pedig a bíróság előtti folytonos megjelenés révén szükségszerű. Egyetértünk továbbá Rónay Zoltánnal, hogy a jogászi nyelvezet „nem csupán a tanulmányokhoz tartozó technikai elem, hanem a majdani hivatásgyakorlás alapfeltétele” (Rónay, 2018, p. 39).

A Perjátszó Kör megalakulása

Részben ezek az évszázados dilemmák csúcsosodtak ki abban a kérdésben, amelyet Kisteleki Károly, az akkori Egyetemes Állam- és Jогtörténeti, ma már a 2011-es összeolvadást követően Római Jogi és Összehasonlító Jогtörténeti Tanszék³ ok-

² Meg kell jegyeznünk, hogy az ELTE ÁJK-n az utóbbi évtizedben mind a hazai, mind a nemzetközi rendezésű perbeszédversenyek számában, mind az azokon elért kimagasló sikerekben jelentős ugrás mutatkozott. Többek között elég, ha a washingtoni versenyen nemzetközi jogból a világbajnok Jessup csapatra (felkészítők Kajtár Gábor és Sulyok Kata), a párizsi kereskedelmi mediációs verseny harmadik helyére (Inzelt Éva felkészítésével) vagy az oxfordi médiajogi perbeszédverseny sikereire (felkészítő Gosztonyi Gergely) gondolunk. Ezek a sikerek ugyanakkor továbbra sem vonják maguk után a perbeszédgyakorlásának tömegessé válását a jogi oktatásban.

³ A tanszék II. világháború utáni, az említett összeolvadásig terjedő történetéhez lásd: Rigó, B. (2019). Az ELTE ÁJK Egyetemes Állam- és Jогtörténeti Tanszék története a második világháborútól napjainkig. In Boóc, Á. & Sándor, I. (Eds.), *Studia in honorem Gábor Hamza: Ünnepi tanulmányok Hamza Gábor 70. szü-*

tatója tett fel magának: „Hogyan adja át [egy oktató] a tananyagot úgy, hogy a témával VALÓBAN [kiemelés az eredetiben] felkeltse a diákok érdeklődését?” (Kisteleki, 2009, p. 4). Ez a feladat Kisteleki Károly szerint állandó és az oktatónak elsősorban önmagával való meg-megújuló küzdelmét jelenti. Ez az oka annak is, hogy Kisteleki az óráin megtörve a hallgatók fásultságát (Gedeon, 2009, p. 8), mind a mai napig valódi élő, interaktív kapcsolatot igyekszik kialakítani a hallgatókkal (Kisteleki, 2009, p. 4). A Perjátszó Kör történetében az első lépés szintén ezekből a körülményekből fakadt. Kisteleki a 2004/2005-ös tanév tavaszi félévében a „Fasiszta államkormányzatok” című fakultatív kurzuson⁴ az interaktív tematika alapján javasolta a hallgatóknak, hogy ha van kedvük, akkor a tananyag részét képező nürnbergi pert játsszák el. Heten jelentkeztek, és egy nagyon kreatív, multimédiás eszközöket, filmbejátzásokat, fényképeket, portrékat is felvonultató dokumentumjátékot adtak elő. „Olyannyira sikerült, hogy sajnáltam volna, ha csak egyszeri alkalom, és ennyi az egész, ezért az utolsó órán, jegybeírás közben jött a spontán ötlet, hogy ha lenne kedvük, alakíthatnánk egy Perjátszó Kört, ahol különféle híres történelmi pereket adnának elő – immár intézményes formában” – emlékezik vissza Kisteleki Károly a Perjátszó Kör alapítására (Kisteleki, 2009, p. 4). A következő tanévben, 2005 őszén a kezdeti hét fő két további hallgatóval kiegészülve hivatalosan is megalapította a Perjátszó Kört, amely azóta is szakadatlanul, 15 éve működik.⁵ Mindezideig közel 100 fő volt hosszabb-rövidebb ideig a Perjátszó Kör tagja. Természetesen nagy részük már végzett jogászként gyakorolja hivatását, ami azonban nem riasztja el őket attól, hogy időről időre egy-egy apró szerep erejéig beugorjanak egy darabba.

A perek tematikája

Az előadások témája a tagság közös döntésén alapul, míg az adott darab szöveggel megalkotását mindig tudományos igényű kutatás előzi meg. A kutatás természetesen nem csak a szakirodalom felkutatását és feldolgozását jelenti. Több esetben (Eichmann pere,⁶ Bibó pere, Mailáth-gyilkosság feldolgozása⁷) levéltári, tehát elsődleges források, és/vagy a téma szakértőjével folytatott személyes kon-

letésnapja tiszteletére, (pp. 225-230). Közjegyzői Akadémia Kiadó.

⁴ A kurzust a joghallgatók számára az akkori kötelező tananyag mellett fakultatív kurzusként már az első szemesztertől fel lehetett venni, a kötelező tananyagról lásd: Kisteleki, K. (2002). A fasiszmus államkormányzati megoldásai. In Rácz, L. (Ed.), *Egyetemes állam- és jogtörténet: Polgári kor*, (pp. 287–307). Hvgorac.

⁵ A kezdeti hét fő: Faragó Andrea, Ferenczi Márta, Hidvégi Fanny, Millen Csaba, Nyitray Zsuzsa, Szigeti Tamás, Vajda Viktor Laczó Balázssal és Rigó Balázssal egészült ki.

zultációk (Báthory Erzsébet pere⁸) előzik meg a szövegkönyv megszületését, amelyet előbb olvasópróbákkal, majd jelenetenként, végül összpróbákon gyakorolnak be a Perjátszó Kör tagjai. Egy-egy darab megalkotása mindig az adott szerző saját érdeklődési köréből fakad, tehát abból lesz per, amit valaki szakmai kíváncsisága miatt feldolgoz. Már ennyiből is látszik, hogy a darab szerzőjének tevékenysége, korántsem egy sztori megírása vagy a szakirodalom dramatikus feldolgozása, hiszen az alkotás a háttérmunka fázisában valódi tudományos munkával jár. Természetesen a Kör tagjai saját érdeklődésüktől és olvasottságuktól függően mindig élnek kritikai észrevételekkel, amelyek kiegészítik Kisteleki Károly tanári szupervízióját. A darab végleges változata így a nyilvánosság előtt már több szűrőn megy át, mire az egyetemi nézőközönség ugyancsak kritikus szeme elé kerül.

A perek tematikája rendkívül változatos, ami az egyetemes, illetve összehasonlító jogtörténet látóköréből ered. A Perjátszó Kör első pere (Jeanne d'Arc elítéléséről), nemcsak abszolút értelemben, hanem a történeti időt, a középkort tekintve is az első, a legkorábbi volt. A kora újkorból már érthető módon több per született: Fráter György, Báthory Erzsébet, Stuart Mária, Olivér Cromwell, a salemi boszorkányok, Jean Calas, Marie Antoinette és Danton pereit mutatta be a Perjátszó Kör. Mivel Cromwell természetes úton, hatalma csúcsán hunyt el, pere fiktív per volt, amely tulajdonképpen módszertani kísérlet volt arra, hogy Cromwell személyét és tevékenységét különbözőképpen lehessen vizsgálni, interpretálni és értékelni. Az újkorból Tom Robinson (a Ne bántsátok a feketerigót! című regény alapján), Dreyfus kapitány, Luigi Lucheni (Sissi merénylője) pereit dolgozta fel a Kör. Míg a jelenkorból Anna Anderson (Anastasia), Al Capone, Eichmann, az 1956-os felkelők (Angyal István, Tóth Ilona és anonim módon az '56-os forradalmi egyete-

⁶ Így Vajda Viktor az eredeti periratok felhasználása mellett a Holokauszt Emlékközpontban válogatott cikkeket, tanulmányokat, Gideon Hausner Ítélet Jeruzsálemben című monográfiájának feldolgozása mellett.

⁷ Szolnoki János, aki két pert is jegyez, mindkét esetben szintén elsődleges levéltári források alapján alkotott. Ezek a források segítették, hogy mind Mailáth György országbíró, mind Bibó István személyiségéről, családi viszonyairól a kutatók számára is nívóval tudott szolgálni, amellet, hogy a szerző minden esetben az embert kereste a per és a jog mögött. A Bibó perben továbbá a címszereplő fia, ifj. Bibó István személyes tanácsai is a hitelességet szolgálták. Szolnoki Jánosról meg kell jegyeznünk, hogy miután nézőként látta a Kör néhány fellépését, önként jelentkezett, hogy felvételizni szeretne. Így a fővárosi törvényszék több évtizedes tapasztalattal rendelkező büntető ügyszakos bírójaként nemcsak szakmai tanácsokkal tud szolgálni egy-egy perrel kapcsolatban, hanem annak lélektanát is kitűnően át tudja adni a perben szereplő hallgatónak.

⁸ Sáray Dorottya Várkonyi Gáborral konzultálva a legújabb, a per előadásakor még nyomtatásban napvilágot nem látott kutatási eredményeket is beledolgozhatta Báthory Erzsébet perébe. Az új és a korábbi eredményeket tartalmazó művek: Várkonyi, G. (2016). *Báthory Erzsébet: Bűnös vagy áldozat?* Kossuth Kiadó, és Lengyel, T. & Várkonyi, G. (2010). *Báthory Erzsébet: Egy asszony élete*. General Press.

mi ifjúság), Bibó István, Charles Manson pereit, majd részben a Képzelt riport egy amerikai popfesztiválról című mű alapján Meredith Hunter meggyilkolását feldolgozó „hippi pert”, végül O. J. Simpson perét vitték színpadra. Egyelőre tematikus kirándulásként értékelhető a legutóbbi előadás, a Rebecca, a Manderley-ház asszonya című regényadaptáció, amely ugyan jogi problémákban bővelkedik, ám történetileg fiktív esetet visz színpadra. Természetesen a perek nem ebben a kronologikus sorrendben követték egymást, valamint egy pert többször is színpadra vittek a hallgatók. Látható, hogy nemcsak térben és időben, hanem jogi szempontból is széles spektrumon mozog a tematika, hiszen amellett, hogy a Perjátszó Kör a hazai perek mellett angol, amerikai, francia és részben olasz, német eseteket is feldolgoz, a büntetőjogi, főként a szándékos emberölés tényállásának túlsúlya mellett adójogi, személyiségjogi, emberiség elleni bűncselekmények vagy államelméleti szempontból a hatalom ellen való felkelés jogossága, az uralkodó hatalmának jogossága, egyáltalán a hatalom létének jogossága stb. jogi relevanciájú kérdései is felmerülnek. A jogtörténeti szakmaiságot mutatja továbbá, hogy a Perjátszó Kör többször lépett fel OTDK-n, így 2009-ben az ELTE-n és 2011-ben Pécsen.

A Perjátszó Kör az egyetem falain kívül

A Perjátszó Kör előadásaival nemcsak a kezdeti, tetőtéri tantermet nőtte ki hamar. 2006 őszétől már a Kar Aula Magnáját is folyamatosan megtölti, sőt időnként még így is helyhiánnyal küzd, ami miatt darabjaihoz előzetes regisztráció szükséges. Ezekre, különösen egy-egy új témájú, tehát még be nem mutatott darab esetén van szükség. 2006 azért is vízválasztó a Kör történetében, mert a darabok külső megjelenésüket, megformáltságukat tekintve a dokumentumjátékból a valódi színjátszás irányába léptek el. Ezt nemcsak az bizonyítja, hogy tanácsaival, sőt aktív jelenlétével Harsányi Bence, hivatásos színész, a Momentán Társulat⁹ tagja és Hegyi Árpád Jutocsa,¹⁰ színházi rendező is bekapcsolódott a Kör munkájába, hanem az is, hogy a Perjátszó Kört időről időre külső helyszíneken, kulturális rendezvényeken is felkérlik, hogy előadásukkal emeljék az esemény fényét. A Perjátszó Kör így többször fellépett a Múzeumok éjszakáján a Fővárosi Törvényszék programján, de szerepelt az Országos Bírói Hivatalban, továbbá Nagyváradon, il-

⁹ Momentán Társulat. <https://momentantarsulat.hu/> <https://momentantarsulat.hu/szinesz/harsanyi-bence> (A továbbiakban valamennyi hivatkozás esetén a letöltés ideje 2021. 11. 14.)

¹⁰ THEATER Online <https://theater.hu/hu/portre/hegyi-arpad-jutocsa--1731.html> Wikipedia: https://hu.wikipedia.org/wiki/Hegyi_%C3%81rp%C3%A1d_Jutocsa

letve Kolozsváron a Sapientia Egyetemen, a gödöllői kastélyban, a Kossuth Klubban, a Bálint Házban, a Pázmány Péter Katolikus Tudományegyetemen, Hévízen egy iskolai évnyitón, valamint a veszprémi Pannon Unifest művészeti fesztiválján, utóbbi eseményen egy szakmailag elismert zsűri első hellyel jutalmazta a Kör játekát.¹¹

A Perjátszó Kör professzionalizmusát mutatja, hogy a marketingnek és a csapaton belüli munkamegosztásnak is különös figyelmet szentel. Rendelkezik blog, web, és Facebook oldallal,¹² amelyeken nemcsak az előadásokra készült rendkívül dekoratív plakátokat, hanem az előadás témájában írt ismeretterjesztő esszéket is közzé tesznek a szereplők történetéről, sorsáról, az adott korról. Az előadásokat videó-, valamint hivatásos fotós által készített fényképfelvételeken dokumentálják, amellett, hogy a Kar hallgatói lapja, a Jurátus¹³ is beszámol róluk. További előrelépést jelentett a Kör életében, amikor bejegyzett egyesületté alakult 2016-ban. A Perjátszó Kör mindezek alapján nem meglepő módon népszerű a hallgatók körében, ami az évente tartott felvételi eljárásban, tagtoborzásban is megnyilvánul.

A perek színpadra vitele során tanult készségek – rövid módszertani értékelés

Ez a népszerűség a hallgatók, beleértve a Kör tagjait és a nézőközönség soraiban ülő társaikat is, nemcsak a rejtett vagy elnyomott színészi véna felszínre kerülésének és a szereplés vágyának köszönhető. Egy per színpadra vitele során olyan készségeket tanulnak meg a hallgatók, amelyekre nap mint nap szükségük lesz a munkájuk során, ilyen például

- már a per megírásakor a kutatómunka, a szabatos fogalmazás, a gondolatok tiszta és világos megfogalmazása,
- a szöveg megvitatása során az esetleges kritika tisztelettudó kifejtése, a vitakultúra emelése, az egymásra figyelés, a csapatjáték, az alkalmazkodás, a munkamegosztás,

¹¹ Valamennyi fellépés pontos helyszíne, ideje megtalálható az alábbi lábjegyzetben hivatkozott web- elérhetőségeken, valamint a fenti PK kiadványban, ezek dátumszerű felsorolásától azonban eltekintünk.

¹² Perjátszó Kör. <http://perjatszokor.blogspot.com/>; <https://perjatszokor.wordpress.com/>; <https://hu-hu.-facebook.com/perjatszokor>

¹³ Jurátus. Az ELTE ÁJK Hallgatói Lapja. <https://juratus.elte.hu/>

- az előadás alatt a szép, érthető beszéd, megintcsak az egymásra figyelés, a mások előtti szereplés, a lámpaláz, az izgulás legyőzése, a magas fokú koncentráció, a szövegek megtanulásával a memória fejlesztése.

A közönség pedig úgy tanulja meg könyv és magolás nélkül a perek statikájának és dinamikájának, valamint a jogtörténetnek bizonyos részeit, hogy közben még jól is érzi magát. Az élményalapú tanulás tehát mind az aktív szereplőknek, mind a passzív nézőknek valódi ismeretszerzési forrássá válik, sőt, az előadások utáni reflexió, a darab meg- és kibeszélése akár nézőként, akár annak szereplőjeként a jogi-történeti problémák továbbgondolására is ösztönöz, elősegítve a jogi-történeti jelenségek interpretációját, ami a tényszerű ismereteken túl magasabb szintű tudást hoz létre. Összességében tehát a Perjátszó Kör révén a vele kapcsolatba kerülők úgy vesznek részt egy időutazásban a jog világában, hogy a jelenben azonnal hasznosítható ismereteket és készségeket sajátítanak el.

Egyetértünk Rónay Zoltánnal, hogy a jogászképzés ma már a korszerű pedagógiai módszerek alkalmazása nélkül nem tudja betölteni társadalmi rendeltetését, továbbá azzal is, hogy a pedagógusképzésben részt vevők sem nélkülözhetik jogi ismeretek bizonyos körét (Rónay, 2018, p. 39). Jóllehet, utóbbi eset kitűnő példája a jog és a pedagógia találkozásának (például Bíró, 1998 vagy Rónay, 2020), ez mégsem tartozik jelen tanulmány tárgykörébe, sőt vizsgálati irányát tekintve éppen ellentétes vele, hiszen nem a jogászképzés során átvett (dráma)pedagógiai elemeket, hanem a pedagógusképzésbe implementált jogi tudásátadást vizsgálja. A jog és a drámapedagógia összefonódását, egyszersmind Rónay Zoltán által felállított első tézis létjogosultságát igazolja, hogy a Perjátszó Kör alapjaira építve és sikerein felbuzdulva Fleck Zoltán, a jogi oktatás módszertanával is foglalkozó jog-szociológus, egyszersmind tárgyfelelős felkérésére Kisteleki Károly és Hegyi Árpád Jutocsa a hallgatók nagy érdeklődése mellett pontosan egy évtizeden át, a 2007/8. tanév tavaszi szemeszterétől a 2016/17. év tavaszával bezárólag minden félévben Jog és dráma címmel fakultatív kurzust tartott. Ennek az évtizedes együttműködésnek a gyümölcse, egyszersmind a jog és a dráma kapcsolódási pontjainak a bemutatására vállalkozott a Jog és dráma oktatásmódszertani füzet is (Hegyi & Kisteleki, 2017, pp. 1–47), amely a hazai jogász képzési keretrendszer, valamint a Bloom taxonómia átültetésével ad átfogó képet a kurzusról. A kurzuson természetesen részben a Perjátszó Kör hallgatói, illetve azok a hallgatók is részt vettek, akik éppen a kurzuson tapasztaltak hatására felvételiztek később a Körbe. Jóllehet a kurzus néhány már éve nem indul, a Perjátszó Kör működését

továbbra is folytatja, ezzel bizonyítva, hogy a fent vázolt készségekre és élményekre formális értékelés és kreditszerzés nélkül is szükségük van a hallgatóknak.

A Perjátszó Kör másfél évtizedes történetéből is látszik, hogy a hallgatók egyetemi létének öt-hat éve alatt bizonyos közösségformáló tényezők – akár az adott hallgató egyetemi évein is túlnyúlva – valódi integratív szervezetté alakulhatnak. A Perjátszó Kör esetében ezek a tényezők a perjáték, illetve a jogi színjátás iránti vonzalom, majd elköteleződés, amely a karon belül végül alulról szerveződve hozott létre egy olyan szervezetet, amelynek integratív ereje éppen fennállásának hossza miatt megkérdőjelezhetetlen.

Irodalom

- Bíró, E. (1998). *Jog a pedagógiában*. Pedagógus-Továbbképzési Módszertani és Információs Központ, Jogismeret Alapítvány.
- Gedeon, V. (2009). Tudományos Diákkör másképpen – Az Egyetemes Állam- és Jogtörténeti Tanszék Perjátszó Köre. In Fáy, G. (Ed.), *PK – Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Állam- és Jogtudományai Kar Perjátszó Körének kiadványa*, (pp. 8–9). ELTE-ÁJK.
- Hegyi, Á. J. & Kisteleki, K. (2017). *Jog és dráma*. ELTE-ÁJK. Oktatásmódszertani füzetek VI. (Sorozatszerkesztő: Fleck Zoltán).
- Kisteleki, K. (2002). A fasizmus államkormányzati megoldásai. In Rácz, L. (Ed.), *Egyetemes állam- és jogtörténet: Polgári kor*, (pp. 287–307). HVG-ORAC.
- Kisteleki, K. (2009). Szakmai játékosság vagy játékos szakmaiság? In Fáy, G. (Ed.), *PK – Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Állam- és Jogtudományai Kar Perjátszó Körének kiadványa*, (pp. 4–5.) ELTE-ÁJK.
- Lengyel, T. & Várkonyi, G. (2010). *Báthory Erzsébet: Egy asszony élete*. General Press.
- Mészáros, I. (1981). *Ratio Educationis. Az 1777-i és az 1806-i kiadás Magyar nyelvű fordítása*. (Fordította és jegyzetekkel ellátta: Mészáros, I.). Akadémiai Kiadó.
- Pauler, T. (1880 [2002.]) *A Budapesti Magyar Kir. Tudomány-Egyetem története*. Egyetemi Nyomda [=reprint, Históriaantik Könyvkiadó].
- Rácz, L. (2009). Beköszöntő. In Fáy, G. (Ed.), *PK – Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Állam- és Jogtudományai Kar Perjátszó Körének kiadványa*, (p. 3). ELTE-ÁJK.
- Rigó, B. (2019). Az ELTE ÁJK Egyetemes Állam- és Jogtörténeti Tanszék története a második világháborútól napjainkig. In Boóc, Á. & Sándor, I. (Ed.), *Studia in honorem Gábor Hamza: Ünnepi tanulmányok Hamza Gábor 70. születésnapja tiszteletére*, (pp. 225–230). Közjegyzői Akadémia Kiadó.

Rónay, Z. (2018). Jog és pedagógia találkozása. A jog oktatásának helye és célszerűsége a pedagógusképzésben. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, 6(4), pp. 39–50. DOI: 10.21549/NTNY.24.2018.4.4

Rónay, Z. (2020): Legal Case vs. Legal Text. In Mafalda, Carmo (Eds.), *Education Applications & Developments V.*, (pp. 94–103). inSciencePress.

Várkonyi, G. (2016). *Báthory Erzsébet: Bűnös vagy áldozat?* Kossuth Kiadó.

Internetes források, szabályzatok

Momentán Társulat. <https://momentantarsulat.hu/>; <https://momentantarsulat.hu/szinesz/harsanyi-bence> (2021. 11. 14.)

Perjatszókör. <http://perjatszokor.blogspot.com/>; <https://perjatszokor.wordpress.com/>; <https://hu-hu.facebook.com/perjatszokor> (2021. 11. 14.)

THEATER Online <https://theater.hu/hu/portre/hegyi-arpad-jutocsa--1731.html> (2021. 11. 14.)

Wikipedia https://hu.wikipedia.org/wiki/Hegyi_%C3%81rp%C3%A1d_Jutocsa (2021. 11. 14.)

The First 15 years of the Student Circle of Playing Legal Cases – Recent Beginnings of the Institutionalization of Law and Drama education in the Faculty of Law at Eötvös Loránd University

The acquirement of the skills of the legal profession is realized as a matter of fact implicitly as a hidden curriculum, because the legal education is adjusted to the branches of law and gives mainly lexical knowledge that is much stuck to the very text of the law. Recognizing this demand, the question arises whether in legal education is it possible to settle a practice by the means of administrative tools or even is the institutionalization by itself without any administrative regulation is possible, where the law students get relevant knowledge beyond the boundaries of the legal subjects (branches). The existence of the drama play circle for one and a half decade in the faculty is the practical answer for this problem, where the students' drama play circle presents the most famous trials in an entertaining but nowhere near in a documentarist way, while the law students can have a glance into legal history, procedural law and the flow of the trials themselves beyond the pure entertainment.

Keywords: *drama education, students' drama play, legal education, legal history, gamification*

Utak, kereszteződések, csomópontok

Ugrai János

Eszterházy Károly Egyetem Pedagógiai Karának egyetemi docense
ugraj@gmail.com

DOI: 10.37205/TEL-hun.2020.3-4.04

átfogó megközelítés – konkrét program hatása – sokszínű hallgatóság – üzenet – kompetencia – képzés hatása a kompetenciára – közösségi tanulás – sokszínű tanulási környezet – mentorálás – a mentorálás személyes szintje – érzelmi intelligencia mozgósítása – bizalmi kapcsolat a mentor és a mentorált között – reflexiós szakasz – önszabályozás – éntudatosság – motiváció – kihívásokra adott válasz – pozitív énkép – pozitív pszichológiai tőke – partnerség

intézményi sajátosságok – elvárásrendszerek (KKK, felvevő piac) – diverzív szervezeti szocializációs minta – hátrányos helyzet – periférikusság – rekrutációs bázis – első generációs értelmiségi – reziliencia – család-vallás-hivatás-etika – a régióban maradás – másfajta szocializációs minta megtapasztalásának korlátozottsága – „kinyitni” a hallgatót az értékek, a magas kultúra felé – a saját és a remélt szint közötti különbség megugrásának nehézségei – hallgatói klaszter – pedagógiai érték

szakmai fejlődés – szakpolitika – nem formalizált vagy önszabályozó tanulás – egyéni tanulás – kontextualitás – makro-, mezo- és egyéni szint – változás – rendszer-szervezet – hallgatói nézőpont – tagok által érzékelt terek – szakmai közösség – humánökológiai nézőpont – személyes nézőpont – személyesség – dilemma

fejlesztés – kognitív készségek – kutatásalapú gyakorlat – intenzív reflexió – visszacsatolás – tanulságok másokkal való megosztása – bemeneti mérés – problémamegoldó gondolkodás – interakció a rendszerrel – a rendszer eljuttatása a célállapotba – induktív gondolkodás – akciókutatások – hatékonyságnövelés – lassan bővülő fogalomértelmezések – tapasztalat – a tapasztalat ereje – tantárgypedagógiai kutatások – jó gyakorlatok nemzetközi térben is – komplex hatásrendszer – lassú folyamat

Hazánk négy tudományegyetemi tanárképző és pedagóguskutató (pedagógusképzés-kutató) műhelyének közös bemutatkozó szimpóziumán az egyes előadások

során ezek voltak a lejegyzésre leginkább kívánczók kulcskifejezések. Nem tudom, mennyire kell ahhoz e szakmában bennfentesnek lenni, hogy csalhatatlanul társítsuk a fogalomsorokhoz az adott tanárképző műhelyt: Debrecent, Pécs, Szeged és az ELTE-t.

Magam legfeljebb félig számíthatok bennfentesnek. Közel két évtizede dolgozom a tanárképzésben, hét-nyolc éven át aktív szervező–vezető munkakörben dolgoztam egy sokkal kisebb, bár – legalább egy ideig akkor még – nem kevésbé markáns tanárképző műhelyben, Miskolcon, s most is egy nagy pedagógusképző intézményben, s annak pedagóguskutatással kiemelten foglalkozó doktori iskolájában is tevékenykedem. Ám sem a tanárképzés, sem a pedagóguskutatás terén nem veszek részt a napi szakmai tudományos diskurzusban, elsődleges kutatási területem viszonylag távol áll ettől a világtól. E sajátos, félig outsider, félig bennfentes pozícióból megítélve úgy látom, hogy sem utólag nem okozna semmilyen nehézséget intézménynévvel társítani a fenti bekezdéseket, sem előzetesen nem tévedtem volna különösebben nagyot, ha a programban szereplő előadásokhoz nekem kellett volna jellemző kulcsfogalmakat megelőlegeznem.

Ezt én komoly értéknek tekintem. Olyan kifejecesedett, évtizedes hagyományokból táplálkozó domináns megközelítési módok, narratívák mentén körvonalazódnak a legfőbb tanárképző műhelyeink tevékenységei, amelyek messziről is pontosan beazonosíthatók. Probléma-meghatározásban, nyelvhasználatban, de még az egyéb nyelvi eszközökben is (hangsúly, hanghordozás, a legjellemzőbb szavak, kifejezések ismétlése stb.) megnyilvánul az, hogy az ország különböző pontjain a tanárképzés különböző jelenségekre és összefüggésekre fókuszál. Az is biztató, örömteli tapasztalás lehetett a szimpózium hallgatóságának, hogy szinte minden műhely részéről egynél többen szólaltak meg az előadások után, a vitában – és a helyi nyelvezet a szereplőváltástól függetlenül nem változott.

Az egyedi sajátosságok számos tényező mentén megragadhatóak, az érintett intézmények és szervezeti egységek, azok történeti sajátosságai, a szakmai műhelyek személyi összetétele legalább annyira meghatározzák azt a pályát, amin lehetőségük van mozogni, mint az intézmények, szervezeti egységek közvetlen környezete, annak szociokulturális jellegzetességei. Nyilvánvalóan mást jelent a magyar kultúra egész fejlődésének tükrében, ha azt mondom, hogy Debrecen, vagy ha azt, hogy Pécs. Másként lehet Budapestről szemlélni a világot, mint Baranya szellemi centrumából. Bizonyosan más érzelmi és szellemi energiák lépnek működésbe, ha a Kiss Árpád Emlékszobában ül össze egy új munkaterv kidolgozására

egy közösség, mint amikor Nagy József örökségének jegyében gondolkodnak a kutatók – és a sort akár tetszőleges ideig folytathatnánk.

Az élesen körvonalazódó különbségek talán egy olyan szójátékkal illusztrálhatók, amelyben több az igazság, mint az erőltettség. Csaknem minden előadásban deklaráltan el is hangzott, s tényleg minden előadás az értékekről, a társadalmi értékek pedagógiai munkába emeléséről szólt, mégis mindig másként: Arató Ferenc Pécsről hosszan beszélt arról az *értékfeltáró* tevékenységről, amelynek keretében tanárjelölt hallgatók egyetemi oktatók szoros támogatásával vidéki, rossz szociokulturális státusú iskolákba mennek ki megízlelni az iskolai mindennapok kevésbé napos (vagy legalábbis: kevésbé naposnak tűnő) oldalát, s eközben friss levegőt visznek ezekbe a csaknem teljesen reménytelen helyzetbe süllyedt közösségekbe. Értékek feltárásaként értelmezem ezt a programot, hiszen a tanárjelölt hallgató olyat tapasztal meg magából, szakmai és emberi érzékenységből, tettekeszségből, aminek a birtoklásával kapcsolatban egyáltalán nem biztos, hogy tisztában van – s amelynek a megtapasztalása egész életére meghatározó hatással lehet. Az egyetemi polgárok nem pusztán „megjelennek falun”, hanem huzamosabb ideig részesei és alakítói lesznek a zsákutcás települések iskolai mindennapjainak. Talán épp valamelyikőjük lesz az a Valaki, aki majd minden reziliens tanuló élettörténetében megbújik mint ösztönző, támogató, a kiemelkedést segítő referenciaszemély. A mentorprogram – ha jól csinálják – nemcsak a tanárjelöltben vagy a többre-jobbra hivatott tanulóban találja meg a kiaknázható értékeket, hanem a bajba jutott kis iskola pedagógus közösségében is. Esély nyílik az épp a kiegészítésén egyensúlyozó, ám igazán jóérezésű és szakmailag is tudatos, innovációk iránt esetleg fogékony, az együttműködésre hajlandó pedagógusok megtalálására, megszólítására, hálózatépítésre, szakmai közösség kialakítására – jó emberekből.

Értékek bemutatása, megismertetése, s ezáltal *értékek védelme* került előtérbe Chrappán Magdolna előadásában. A cél a már egyetemre eljutott, zömében a baranyaihoz eléggé hasonló háttérű hallgatók bevezetése abba a világba, amelyben az eligazodás egy értelmiségitől, egy leendő tanárembertől feltétlenül elvárható – jöllehet az illető klasszikus első generációs értelmiségi lesz a végzés után. A hallgató „kinyitása” (akkor is, ha éppen testnevelés szakos), színház-, hangversenylátogatásának ösztönzése legalább olyan fontos eleme a lemorzsolódás megakadályozásának, mint a pedagógusképzés szűken értelmezett KKK-jának regionális sajátosságok szerinti értelmezése. A debreceni tanárképzés mögött álló népes kutatócsoport jó ideje vizsgálja, értelmezi a rezilienciának, a legkülönbözőbb sajátos-

ságokkal leírható élethelyzetben lévő hallgatók (munkavállaló egyetemista, gyermekét nevelő nő, roma szakkollégista, kórustag, élsportoló stb.) egyetemi teljesítményének, a családi, vallásos és egyéb kulturális kötődések iskolai pályafutásban betöltött szerepének jelentőségét. A szocializációs minták közötti különbségek árnyalt megismerése remélhetőleg lehetőséget teremt az egyetemi tanárképzés által megkívánt (kulturális, felkészültségi) szintre lépés optimalizására. Újabban felbukkant e kutatói közösség részéről a perzisztencia kifejezés tudatos használata: ennek kapcsán azt vizsgálják, hogy milyen csoport sajátságos törésvonalak mentén határozhatók meg az egyetemi hallgatók egyéni előrelépési stratégiáinak a típusai, jellemzői. A nemzetközi – főként oktatásszociológiai orientáltságú – szakirodalom eredményeinek felhasználásával az értékek óvása és a megmaradás különböző dimenziói válnak léttel telivé. A megmaradás igen jellemző szava volt Chrapán Magdolna előadásának. Oly módon is, hogy a diákok ne morzsolódjanak le, s oly módon is, hogy zömükben a régióban, a régió nagyon is markáns közegében maradvá fogják leélni életüket. Továbbá a megmaradás ethosza lengi be az egész szakmai közösséget a Kárpát-medencei együttműködés jegyében, szellemében is.

A kívülállóknak és a félig-meddig outsidernek egyaránt kínálna magát a lehetőség, hogy a szegedi tanárképző műhely munkáját az értékek méréséhez kapcsolja – ha már az érték fogalmát választottuk a négy bemutatkozó műhely közös értelmezési kategóriájául. Molnár Edit Katalin előadásának felületes hallgatója talán a referátum végén is megelégedett ezzel az olvasattal. Ugyanakkor a szegedi műhely valójában ennél lényegesen többet kínál. A bemeneti mérés, a kognitív készségek részletes feltárása, az abból táplálkozó visszacsatolás nem értelmezhető csupán értékmérésként (vagy értékbecslésként – hogy ki melyik „keménységű” fogalomban hisz inkább, az attól tartok, filozófiai és antropológiai jellegű kérdés). Hiszen a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésével, a tantárgypedagógiai kutatás-fejlesztési aktivitásokkal, az akciókutatás paradigmájának előtérbe helyezésével, az egyéni pedagógiai fogalomértelmezésre fókuszálással a mérés-értékelésen messze túlmutató célok mentén írható le e szakmai közösség munkája. Még akkor is, ha a hatékonyságnövelés nehéz feladatnak tűnik: a bemeneti – folyamatközi – kimeneti mérések egyik fontos tanulsága, hogy csak igen lassú változásokat lehet elérni a tanárjelölt (vagy nyilván bármilyen más szakos) hallgatónál. Erősek a személyes tapasztalatokon alapuló nézetek, amelyek korlátokként jelentkeznek a pedagógusképzésben, a tanári pálya markánsan új értelmezését adó paradigmák elfogadásában. Ezáltal viszont felértékelődik az intenzív reflexió, az in-

duktív gondolkodás, s általában a rendszer különböző aktoraival való interakció. Abból kell kiindulni tehát, ami rendelkezésünkre áll – csak tegyük ezt minél tudatosabban, bármilyen minőségjavító lehetőséget azonnal felismerve és kihasználva. Ennek jegyében pedig már távolról sem értékmérésről, hanem az *értékek hasznosításáról* beszélhetünk.

Értékek gyarapítása, megújítása – talán így foglalható össze leginkább az ELTE PPK pedagógiai innovációk iránti elkötelezettsége. (A műhelyt a szimpóziumon Rapos Nóra képviselte.) A legkülönbözőbb külföldi és magyarországi fejlesztési aktivitások megismerése, feltárása, az ezt lehetővé tevő szakpolitikai feltételrendszer alapos elemzése azt a célt szolgálja, hogy a modern pedagógia oly magasan jegyzett ideái, mint az önszabályozó tanulás, a reflektivitás, az egyéni döntéshozatal és felelősségvállalás, a pedagógusok extramurális, szakmai alapon történő közösségi szerveződése mind több iskolában (és iskola holdudvarában) váljon valódi lehetőséggé, reális alternatívává. A megújulás ebben a felfogásban egyszerre rendszerszintű feltételekhez, egyéni nézőpontokhoz és magatartáshoz kötött kihívás. Ez a kettősség pedig a tanárképzésben dolgozókat is komplex probléma elé állítja: hiába kutatjuk az oktatás hazai és nemzetközi makrostruktúráit, ha nem figyelünk a pedagógus egyéni élethelyzetére, egyedi igényeire és mozgásterére. Ám önmagában a hallgatóra, az ő pedagógiai felkészültségének, attitűdjének alakítására való fókuszálás sem célravezető, hiszen bármilyen új gondolatot, hozzáállást is próbálunk közvetíteni felé, a pályakezdés után a munkahelyi környezet viszonyai gyorsan kiolthatják az egyetemen tanultak hatását. Ezért válik fontossá a kontextualizálás problémája: akár a strukturális reformok egyéni szintű értelmezéséről, akár az egyéni felkészültség környezeti feltételekkel való harmóniájáról beszélünk, mindenképpen egy egymást feltételező, egymástól függő, finom rendszerrel szembesülünk.

A négy tudományegyetemi tanárképző műhely jellemző fogalomhasználata közötti tipikus különbségek számottevőek és rendkívül tanulságosak. Még a látszólag azonos vagy egymáshoz közeli kifejezések is markánsan más-más kontextusban jelentek meg az előadásokban: szinte ugyanazokkal a szavakkal fogalmazott meg épp ellentétes irányú mozgásokat Rapos Nóra és Chrappán Magdolna. Eszerint másfajta mintát, példát lehet mutatni az egyetemre mint elit intézménybe beiratkozó hallgatónak úgy is, hogy hátrányos helyzetű, a nagyvárosi közegetől távoli iskolákba, mikrovilágokba kalauzolják a tanárjelöltet, s úgy is, hogy az éppen hátrányos helyzetű mikrovilágokból érkező diákokot vezetik be a kultúra maga-

sabb régióiba. Hasonlóan szemléletes volt, ahogyan a *szakmai közösség – klaszter – közösségi tanulás* egymásra hasonlító kifejezések hangzása volt teljesen eltérő. Ezek az írásban nehezen vagy egyáltalán nem visszaadható parányi eltérések is tovább erősítik a cikk eleji felsorolás nyújtotta benyomást: négy határozott kontúr vonalak mentén tagolódó szellemi műhelyről beszélhetünk.

Kérdés, hogy mit tehetünk e négy, egyenként rendkívül komoly szellemi gyökerekből táplálkozó, önmagában értékes és színvonalas iskolával. Kínálja magát a csábító lehetőség, hogy a többi tanárképző intézmény mintegy svédasztalként fogja föl ezt a szakmai kínálatot, s lehetőleg mindegyik alternatívának a vonzó elemeiből kiválogasson ezt-azt. (Nem állítható, hogy az előadásokat követő hozzászólásokban nem merült fel máris ez az opció.) Esetleg a négy szellemi közösség is eljátszik a gondolattal, hogy elles, kipróbál ezt-azt a társintézménytől. Ám épp azért, mert ezek az összeszokott iskolák ilyen szilárd alapokra épülnek, s mert mindegyikőjük összetett, sok-sok egymáshoz illő darabból álló szisztémát alakított ki, a svédasztalról válogatás nem tűnik kifizetődőnek. Sőt ellenkezőleg: a vonzó elemek kontextus nélküli átvételük, esetleg egymásra halmozásuk során jó eséllyel inflálódnak. Rosszabb esetben széles körben meg is győződnek arról a kollégák, hogy ami Szegeden / Pécsen / a „Kazyban” / Debrecenben működött, az „nálunk nem működik, mert teljesen mások, sokkal rosszabbak a viszonyok”. Az innováció halála a kontextusnélküliség – hallhattuk ki a tanulást Rapos Nóra előadásából.

Így aztán a párhuzamosan fejlődő-alakuló értékvilágok másfajta közös hasznosításán kell gondolkodnunk. Az előadásokat hallva önkéntelenül is a „versengő alternatívák” kifejezés jutott eszembe. Nem a műhelyek versengenek egymással, nem kenyérharcról beszélek, hanem megközelítésekről, szellemiségekről, paradigmákról, amelyek egymástól határozottan eltérő modelleket eredményeznek. Ezek a modellek attól jók, hogy egyediek. Ez viszont nem jelenti azt, hogy helyenként és időnként nem kapcsolódhatnak egymáshoz, vagy nem termékenyíthetik meg és állíthatják enyhén módosuló pályára egymást. Az egymás mellett futó utak időnként keresztezhetik egymást kettesével, hármasával – akár négyesével is.

A kifejezés hallatán Pusztai Gabriella azt vetette fel, hogy nem versengésről, hanem valójában egymás kölcsönös kiegészítéséről van szó. A négy tudományegyetemi tanárképző műhely szinte hézagmentesen illeszkedik egymáshoz, s együtt adják ki egy puzzle összképét. Elismerem, a metafora érzékletes, s a magyarországi tanárképzés térképre, mentális térképre vetítését kifejezetten segíti.

Ha visszagondolunk a szimpóziium két órájára, valóban érezhetjük úgy, hogy a jelenkori magyarországi tanárképzés – csaknem teljes – tablója tárult a szemünk elé.

A tanárképzésben részt vevő hallgató viszont ezt nem érezheti (de még az országot csak kevéssé járó oktató sem). Ő egyetlen modellt fog megismerni, s a teljes tábló még a doktorandusz számára sem nyílik ki egészen. Nyilván nem fog senki mind a négy intézetben tanulni néhány évet, s láthatóan nincs egyelőre mód arra, hogy egyetlen intézmény tanárképzésében tanulva behatóan megismerje a másik három intézet szakmai ethosát. Elképzelhető, hogy ez egyfajta végcélja legyen a négy tudományegyetemi tanárképzés közös szimpóziúmával megindult (vagy általa csak megerősített) kommunikációnak? Végül is könnyen el tudnék képzelni egy olyan víziót, amelyben legalább a hazai alternatívák bemutatására minden tanárképző műhelyben sor kerül, de csak akkor, ha ezt megelőzi a versengő alternatívák létében rejlő legnagyobb lehetőség kihasználása. A négy nagy műhely bizonyosan mást és bizonyosan hiteleset tudna mondani olyan nagy kérdésekben, amelyek régóta gúzsba kötik a tanárképzés egészét. A kettes, hármas, négyes kereszteződések valóságos csomópontokká válhatnának egy intenzív, egyenrangú, kenyérharctól mentes, szakmai együttműködésben. Közös téma, közös megoldandó feladat bőségesen adódna: mit kezdünk a digitalizációval; mit kezdünk a szigorú tantervi szabályozástól roskadozó, régen elavult tantárgyi struktúrával; mit kezdünk a társadalom kettészakadásának iskolákra gyakorolt hatásával; miként igazodjanak leendő tanáraink az ökoszisztémánk fokozatos összeomlásakor ránk zúduló válsághelyzetekhez? Nyilván nem okozna nehézséget további feszítő kérdések megfogalmazása sem.

Téma, feladat tehát bőven van, s a magyarországi tanárképzés nemcsak rendelkezik rendkívül színvonalas tudásokkal is, hanem ezek a tudáselemek modellszerűen csoportosulva esélyt kínálnak az empatikus, komplex megközelítésekhez is. Feltéve, hogy az utak nem párhuzamosan futnak, s nem csak időnként, mintegy véletlenszerűen keresztezik egymást – hanem tudatosan kialakított csomópontokban is találkoznak.

Iskolateremtők

Úgy éreztem, annyi tudás vesz engem körül, hogy azt muszáj megosztanom valakivel! – Interjú Szabolcs Éva professzor emeritával

Baska Gabriella¹ és Hegedűs Judit²

¹az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetének egyetemi docense

baska.gabriella@ppk.elte.hu

²a Nemzeti Közszerológati Egyetem Rendészettudományi Kar Rendészeti Magatartástudományi Tanszékének egyetemi docense

hegedusjudit@uni-nke.hu

Szabolcs Éva professzor emerita, az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetéből vonult nyugdíjba 2019 szeptemberében. Egyetemi oktatói munkássága alatt tanárok és leendő neveléstudósok számos generációját tanította. Kezdetben mesterünnkként, később kollégánkként és vezetőnkként állt mögöttünk és mellettünk, példaképet nyújtva nekünk szakmaiságból, emberségből és moralitásból. Úgy éreztük, itt az ideje, hogy megkérjük, beszélgesse velünk a pályájáról. A többórás beszélgetés szerkesztett változata olvasható az alábbiakban.

Kulcsszavak: interjú, neveléstörténet, életpálya

DOI: 10.37205/TEL-hun.2020.3-4.05

B. G. – Köszönjük, Éva, hogy vállaltad a beszélgetést. Arra kérünk, mesélj nekünk először a családról, amelybe beleszülettél.

Sz. É. – Nagyon zárt családban nőttem fel, legalábbis a mai világhoz, de talán még az akkorihoz képest is. Zárkózott gyerek voltam. A család kielégítette mind a kulturális, mind a társas igényeimet. Kamasz koromban ennek kárát láttam, de most, felnőtt fejjel, csak az előnyeit látom. Tudtam egy csomó mindenre koncentrálni, olvasni, kulturálódni, felmérni a család értékét. Kamaszkorban az ember próbál az ellen lázadni, hogy a szülei mondják meg, mit csináljon, de ennek később inkább az előnyeit élveztem.

B. G. – *A szüleid mivel foglalkoztak?*

Sz. É. – Apukám mérnök volt, de egyben nagy irodalmár, szonetteket írt, több nyelven beszélt, abszolút hallása volt, zongorázott. Ő maga volt a forrása annak a kultúrának, ami aztán úgy érzem, hogy megfertőzött engem. Az anyukám pedig képzettségét tekintve kereskedelmi iskolát végzett, ami akkoriban a lányok számára előmenetelt jelentett, és női szabó képzettsége is volt. Ebből kifolyólag a húgomnak Katinak meg nekem minden ruhánkat ő varrta gyerekkoromban, de emellett hivatalnokként dolgozott különböző helyeken. Legutoljára az Orvostörténeti Könyvtárban és Múzeumban Antall Józseffel együtt. Közeli ismerte a történeti személyiséget.

Tehát lehet mondani, hogy értelmiségi család voltunk. Egy nagy, háromszobás lakásban laktunk nyolcan, ami nem volt akkoriban, az ötvenes években különös dolog. Nagymama, nagypapa, dédnagymama, anyukám öccse, mind együtt a nagy család.

H. J. – *Hogyan lettél tanár?*

Sz. É. – Emlékszem, én mindig tanítani szerettem volna, és ez valószínűleg abból adódott, hogy sokat olvastam, és úgy éreztem, annyi tudás vesz engem körül, hogy azt muszáj megosztanom valakivel. Tehát a pedagógia iránti fogékonyságom azt jelentette kezdetben – ami ma nagyon korszerűtlen dolog – hogy a tudásomat szerettem volna megosztani. Ami igazán érdekelt, az a történelem volt, így történelem-angol szakra mentem egyetemre, az ELTE-re. Abban az időben a tanár szakon minden félévben két-két óra pedagógia kurzust tartottak: didaktikát, nevelélméletet és neveléstörténetet. Azt gondoltam, ha én igazán tanítani szeretnék, akkor ez nekem kevés. Akkoriban B-szaknak nevezett pedagógia szak volt, amit harmadik szakként lehetett felvenni. Életem második legjobb döntése volt, hogy én azt akkor fölvettem.



Végül ez a három szak gyakorlatilag meghatározta a szakmai pályámat, mert kiegészítették egymást. Különböző életszakaszokban egyik vagy a másik vált fontossá. Mert például, amikor GYES-en voltam, akkor angolt tanítottam, és abból él-

tünk. Később pedig az egyetemen neveléstörténetet tanítottam, de más pedagógiai jellegű tárgyakat is. Annak idején nagyon féltettek a pedagógiától. Volt egy barát-nóm, aki azt mondta, tele fogják tömni a fejemet Makarenkóval. Ezt megjegyeztem, mert ez nagyon szíven ütött, de éppenséggel nem ez történt. Hiába jártunk a '70-es évek közepén, azért egy meglehetősen nyitott és tudomány iránt elkötelezett légkör volt az egész egyetemen, csak jól kellett megválasztani a tanárokat – a pedagógia szakon is. Nem arról szólt a dolog, hogy csak ideológiai maszlagot tömtek volna az ember fejébe, aki tanulni akart, kereste a lehetőségeket, az meg is találta.

B. G. – *Milyen professzorok közül választhattál akkor, kik voltak akkor az ELTE-n?*

Sz. É. – Történelem szakon például Hahn István és Szabad György. Nagy küzdelem folyt, hogy bekerüljön az ember hozzájuk, de sikerült. Szabad Györgyhez legalább három féléven keresztül jártam, és gyakorlatilag ő tanított meg a történeti kutatómunkára. OTDK-ban is dolgoztam egy csoporttársammal. Akkor még egész más kapcsolat volt egy egyetemi oktató, egy professzor és egy diák között, messze sokkal erősebb volt a hierarchia. Az angol nem ment nekem olyan nagyon jól, mert az angollal nem akartam semmit kezdeni. Az arra jó volt, hogy kisgyerekeket tanítottam, de nem voltak olyan ambícióim, hogy fordítani, vagy írni, vagy tudományos munkát szeretnék folytatni valamilyen nyelvészeti vagy irodalmi területen. Ugyanakkor az angol szakon az nagyon-nagyon fontos volt, hogy rá voltam kényszerítve arra, hogy nagyon sokat olvassak. Ott is nagyon jó tanárok voltak. Ruttkai Kálmán például, nem tudom, hogy ismerős-e a neve, vagy Péter Ágnes, akit nagyon szerettem. És volt egy nyelvész, egy nagyon szigorú tanár, András László. Az angol szakon tulajdonképpen azt tanultam meg, hogy micsoda gazdagsága van a nyelvvel való foglalkozásnak. Inkább műveltség szempontjából adott nekem sokat.

Amit nagyon szerettem, az a történelem volt. Ott éreztem azt – amit én is szerettem volna – hogy Hahn István kiállt a katedrára, és másfél órán keresztül beszélt az ókori Görögországról és az ókori Rómáról, minékünk meg leesett az állunk, hogyan lehet ennyi tudás valakinek a fejében, és persze jegyzeteltünk. Ez manapság már nem nagy divat, de annak is volt egy kognitív funkciója, hogy ki tud venni a lényegét abból, amit mondanak, és le is tud írni. Ezek nagyon-nagyon meghatározó élmények voltak.

A pedagógián pedig az volt a meghatározó élmény, hogy nagyon szűk társaság volt, kevesen voltunk, és kevés tanár is volt akkoriban a tanszéken. Egy sor olyan elméleti dolog elhangzott, amiről én nem gondoltam, hogy ennek köze lehet a pedagógiához, de tényleg köze volt, és hosszú távon rengeteget kaptam attól a szaktól is. Nem arról szólt a pedagógia szak, hogy mit kell mondani Pistikének, amikor rendetlenkedik az osztályban, hanem ennél sokkal mélyebb és összetettebb dolgok kerültek elő. A legnagyobb hatású professzor Nagy Sándor volt ekkoriban, és bár érdekes, hogy utólag emberileg hogyan lehet őt megítélni, de mint tanártól, rengeteget lehetett tőle tanulni.

Neveléstörténetből Mészáros István tanított engem, aki szintén nagyon nagy tudású ember volt, és volt még valaki, aki csak rövid ideig, de szintén komoly tudással állt oda elénk: Jóború Magda. Azt szükséges tudni, hogy ez egy olyan időszak volt, amikor a politika azért belejátszott a mindennapokba. Ha feltétlenül a konkrét tananyagba nem is, de ezeknek az említett embereknek az életébe mindenképpen, és ezeket az ember utólag tudta meg, akkor nem. Akkor csak azt tudtam, hogy ez a Jóború Magda mi mindent tud, azt tudtam, hogy ez a Nagy Sándor mi mindent tud, és azt tudtam, hogy Mészáros István mi mindent tud. És volt még egy oktató, akinek sokat köszönhetek, aki nagyon ellentmondásos személyiség volt, és nem is alakult aztán jól a kapcsolatom vele, ő Vág Ottó volt.

Akkor azért az ritkaság számba ment, hogy valaki angolos volt a pedagógiában, és erre lecsaptak a tanárok, ennek nagyon sokat köszönhetek. Így állt össze egy egységgé a három szakom. Az első publikációm például egy fordítás volt, egy Bruner-fordítás, amit Falus Iván szerzett nekem, és azért, mert tudtam angolul. Vág Ottó is fordíttatott velem egy új szöveget egy készülő, általa szerkesztett kötetbe. Így kerültem egy kicsit a figyelem középpontjába itt a Pedagógia Tanszéken, látták, hogy az angol nyelv révén egy csomó mindent el tudok olvasni, és azért akkor már volt egyfajta nyitás a nyugati gondolatok felé.

B. G. – Ha nem szigorúan szakmai szempontból, hanem emberileg vizsgáljuk meg azt a gárdát, aki benneteket tanárrá és kutatóvá nevelt, akkor a felsoroltak közül ki volt olyan formátumú egyéniség, pedagógus személyiség, aki rád ebből a szempontból is hatott.

Sz. É. – Nagy Sándor a tudásával. Nekem a pedagógiához mindig a tudáscentrikusság kapcsolódott, amit aztán le kellett vetkőzni, ahogy az ember az évek során tanult, és tágult a látóköre. Rá kellett jönnöm, hogy az csak egy eleme annak az

egész kapcsolatnak, ami egy nevelési szituációban megjelenik. De hogyha ezt kicsit kitágítom, akkor ebben az is benne volt, hogy felkészült az órákra, hogy értetően beszélt, hogy feladatokat adott, egy kicsit a „teher alatt nő a pálma” elve alapján. Ilyen értelemben volt pedagógus egyéniség, és nemcsak egy tudós személyiség, aki a saját kutatásait adta át a következő generációnak. Kevesen voltunk, a szobájában ültünk ketten, hárman, négyen, mégsem kvaterkázás jellege volt a dolognak, hanem komoly tanulási folyamat zajlott ott, aminek a tanulócentrikus eleme volt a döntő, mert őbelőle folyt a tudás és a mondanivaló.

Én ezt nagyon élveztem a pedagógia és a történelem szakon is, hogy olyan emberekkel tanulhatok, akik minden tekintetben többet tudnak, mint én. Tátott szájjal hallgattam, és komoly intellektuális élményt adott az, hogy hallgathatom őket. A pedagógia szakon Nagy Sándor volt a meghatározó tanár egyéniség számomra.

B. G. – Azért az engem nagyon érdekelne, hogy míg az ideológiai nyomás Szabad György oldaláról vélhetően nem volt ott, eközben mi volt a helyzet a pedagógia szakon Nagy Sándoréknál?¹



Sz. É. – Nagy Sándornál nem éreztem ilyesmit. Biztos, hogy ezek a kollégák mind párttagok voltak. 1972-ben kezdtem meg az egyetemi tanulmányaimat és 1976-ban, amikor bekerültem a Pedagógia Tanszékre valamelyik tanárom azt mondta nekem, hogy itt azért nagyjából azt mondhatod, amit akarsz. És ez így is volt, mert hogyha én neveléstörténetből nem akartam például a Tanácsköztársaság neveléstörténetéről beszélni, akkor nem beszéltem. Ott volt a tételek között, megtanulták a hallgatók, vagy nem. Nem *kellett* róla beszélnem, nem *kellett* arról kérdeznem a vizsgán. Nem volt olyan mértékű vagy jellegű ideológiai nyomás, amit azonosítanak

az egész Kádár-korszakkal. Ez nem az a hely volt. Olyan viszont megesegett például, hogy mivel angol szakon a kötelező olvasmányok nem voltak elegendő számban a kari könyvtárban és az egyetemi könyvtárban, így az angol követségre mentünk könyveket kölcsönözni. Ezt követően volt egy-két ember, akit behívtak a dékáni

¹ A fényképek 2019. december 16-án az ELTE PPK-n készültek, a Szabolcs Éva tiszteletére rendezett ünnepi konferencián.

hivatalba, hogy lesz szíves leszokni erről. Tehát valaki figyelt, és jelentette, hogy mi történik.

Ideológiai szempontból én ezt egy köztes időszaknak érzem. Voltak például olyan csoporttársaim, akik nagyon erős marxista tudással rendelkeztek, és vitatkoztak politikai dolgokról, de nem voltak vonalas pártemberek. Szóval ez a kettő nem járt együtt.

H. J. – *Tehát ott maradtál a '70-es években a tanszéken.*

Sz. É. – 1976-ban végeztem, és már a végzés előtt szólt Nagy Sándor, hogy lesz egy ösztöndíj, és szeretné, ha maradnék. Végül ez az utolsó percben dőlt el, közben már középiskolai tanári állást is nézegettem, mert hát én azt szerettem volna, nekem az lett volna a jó, de mindenki azt mondta, ha itt van ez az ösztöndíj-lehetőség, akkor fogadjam el. Elfogadtam, és Nagy Sándor mondta meg, mivel foglalkozzam: a Bloom-féle taxonómiával. És ehhez angolul kellett olvasni. Akkor nem lehetett bármihez könnyen hozzáférni, de azért elég sok minden megvolt az OPKM-ben, és meg is született belőle a dolgozat. Vizsgát kellett tenni, ami most talán a szigorlat, ideológiai tárgyából is vizsgázni kellett, valamint Hermann István filozófusnál egy Lukács György szöveget kellett olvasnom, és arról kellett beszámolnom. 1978-79-ben írtam meg a disszertációm, és 1979-ben megszületett az első fiam, Ádám is. Ezután két évig GYES-en voltam, közben azt ígérték, majd visszamehetek tanársegédi állásba, mivel azonban épp nem volt státusz, két nehéz év következett, amikor csak ideiglenesen alkalmaztak. Azután végleg ott maradtam.

Kezdetben elsősorban tanár szakosokat tanítottam Nádasi Mária és Golnhofer Erzsébet segítségével, akik be is jöttek az óráimra, és elemezték, elmondták mit kellene jobban csinálnom. Emlékszem, Marika azt mondta, ki kell fejteni a dolgokat. Azt hittem, a számomra egyértelmű dolgokat nem kell elmagyaráznom, hiszen olyan nyilvánvaló. A tudományt Nagy Sándortól, az egyetemi oktatást, a tanítást Nádasi Marikától tanultam meg.

B. G. – *Egykori egyetemi csoporttársaid között van olyan, aki most is a pályán van, akikkel együtt tanultál pedagógiát?*

Sz. É. – A pedagógia csoport egy nagyon össze-vissza csoport volt. Általában azok jöttek pedagógiai szakra, akik az egyik szakjukat nem bírták. Ez, hogy valaki három szakos, nagyon ritka volt, azt hiszem rajtam kívül csak Munkácsy Kati volt

három szakos, aki matematika-fizika-pedagógia szakra járt, de mintha ő is leadta volna a fizikát. Hozzá is nagy reményeket fűztek, nem tudom, ő miért nem futott be egyetemi karriert, de azt hiszem, főiskolán tanított. Az ő matematikai gondolkodása nagyon érdekesen járult hozzá a bölcsész gondolkodásmódhoz. Nagyon jó volt, hogy ő mindig olyasmit kérdezett, ami bölcsész mentalitással eszünkbe sem jutott volna. Ő volt talán az egyetlen, aki szakmai megfontolásból választotta még a pedagógiát. Volt ugyanakkor két csoporttársam, akik szlovákiai magyarok voltak, és a magyar szakot jöttek itt hallgatni, és nem is szerették, inkább a magyarra koncentráltak. Tehát a csoportunkban nem volt mindenkiben valódi elkötelezettség a pedagógia iránt. Azt hiszem, még egy más rendszerben Golnhofer Erzsébet járt olyan csoportba, ami csoportként egyaránt jól működött. Mi csoportként nem nagyon funkcionáltunk, volt, hogy egyedül ültem, vagy ketten ültünk egy órán.

B. G. – *Később hogyan alakult a szakmai pályafutásod?*

Sz. É. – Neveléstörténetet szerettem volna tanítani, de kezdetben nem tehettem, mert ott volt még Mészáros István és Vág Ottó. Vág Ottónak, bár nem alakult jól a kapcsolatunk, ahogy korábban is utaltam rá, nagyon sokat köszönhetek, mert ő volt az, aki kivitt a korabeli ISCHE² konferenciákra, ő hívta fel a figyelmemet erre. Az első talán '83-ban volt. Már nem emlékszem pontosan, de igen, 1983-ban Oxfordban, ahova kocsival mentünk el a férjemmel. Akkor ez egy nagyon nagy kaland volt, higgyétek el, ennek az anyagi részét megteremteni, és egy Zsigulival nekivágni a világnak. A következő '84-ben Németországban volt, oda már egyedül mentem, de mindig Vág Ottó famulusaként, ő is így mutatott be engem, viszont tudtam angolul, és elkezdtem szakmai kapcsolatokat kialakítani. Ezt követően majdnem minden évben elmentem az ISCHE-re, csak közben megszületett Andris fiam, akivel három évre mentem GYES-re. A GYES idejére kiestem a körforgásból, és nem tudtam követni, hogy ki jár éppen pedagógia szakra, pedig akkor járt oda Halász Gábor például.

A GYES-t követően, amikor 1988-ban visszatértem az oktatáshoz, már neveléstörténetet taníthattam. Ekkor már más szelek kezdtek fújni... 1989. június 16-án, amikor Nagy Imre újratemetése volt, akkor még a Pesti Barnabás utcában voltunk, és Petri Jutka kolléganőmmel elhatároztuk, kimegyünk az eseményre, amit el is mondtunk Szarka professzornak – aki ekkorra átvette a tanszékvezetői posz-

² International Standing Conference for the History of Education.

tot –, és eléggé rossz néven vette az aktivitásunkat. 1990-ben költöztünk az Ajtósi Dürer sori épületbe a Pesti Barnabás utcából, ekkor mások is csatlakoztak, Horváth Márton csoportja például ekkor csatlakozott a Neveléstudományi Tanszékhez.

A korabeli közeget én úgy éltem meg, mint a szellem szabadságát, azt éreztem, na végre, most egy kicsit lehet olyan dolgokról is nyilvánosan beszélni, olvasni, hallani, amikről korábban nem.

Szóval '90-ben átköltöztünk az Ajtósira, és akkor érdekes dolog történt. Nem tudom, ti mennyire emlékeztek az ottani térbeli elhelyezkedésünkre a negyedik emeleten. Egy ilyen kis szobában voltam, először Komár Károllyal majd Petri Jutkával, és egyszer csak kopognak az ajtón, benéz valaki, akiről én tudtam, hogy kicsoda, Pukánszky Béla volt, mondta, engem keres, mert még nem találkoztunk, és hogy a gyermekkortörténet nagyon érdekelné. Addigra azt hiszem, az a kis füzetecske³ már megjelent. Akkor elkezdett engem a gyermekkortörténeti irányultságom okán foglalkoztatni egy általa szerkesztett kötetben jelent meg írásom, ezzel kezdődött a barátságunk tulajdonképpen.

A másik hasonlóan inspiráló személy számomra Mann Miklós volt, aki szintén odakerült a tanszékre, és ő is állandóan írt, és be akart engem vonni. Vele is jelentek meg közös publikációink, sőt voltak OTKA kutatásaink együtt. A következő lépés az volt, hogy Golnhofer Erzsébet olvasott egy angol könyvet a gyermekorról, ami nem kifejezetten gyermekkortörténet volt, hanem az úgynevezett childhood studies korai kötete,⁴ ami egy teljesen más perspektívába, új koordináta rendszerbe helyezte a gyermekről való gondolkodást. Erzsébet kérte, nézzük meg, és írjunk erről együtt. Akkor kezdődött az a periódus, hogy vele kutattunk, olvastunk, és írtunk is együtt gyermekkor-kutatás témában. Ez egy annyira jó együttműködés volt, olyan sokat lehetett tanulni tőle, hogy aztán folytattuk más témában is, abban a témában, amivel most is foglalkozunk: a szocialista pedagógia különféle metszeteit kutatjuk, forrásokat, levéltári forrásokat, könyvészeti forrásokat. Ebben még nagyon sok lehetőség van, remélem lesz még alkalmunk tovább dolgozni rajta.

Ez már az az időszak, amikor a Németh András vezette tanszék formálódott, és nagyon gyümölcsöző szakmai kapcsolatok alakultak az ő vezetésével. Kollégáit bevonta különböző OTKA kutatásokba; igazi műhelyteremtés zajlott.

³ Szabolcs Éva (1995). *Fejezetek a gyermekképzés történeti alakulásáról*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományi Tanszék-Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány.

⁴ James, A. & Prout, A. (1990/2014, Eds). *Constructing and Reconstructing Childhood*. Routledge.

Miközben a gyermekkorkutatásban elmélyedtünk, akkor ütköztem bele a kvalitatív módszerekbe, kiderült, hogy egy más ismeretelméleti világot kíván meg, ha ezzel a témával így szeretnénk foglalkozni, és akkor ez ügyben is elég sokat olvastam, és Falus Iván kapacitált, hogy írjak is róla. Ebből született az a kis könyvecske a kvalitatív metodológiáról.⁵ Azóta azért ezt is napirenden tartom, mert itt is vannak új fejlemények, amelyekkel jó lenne foglalkozni. Ezzel lassan megérkezünk a mához.

B. G. – *Nem, még nem éreztünk meg, mert közben különféle pozíciókat töltöttél be, és mindenképpen beszélnünk kell arról, milyen volt intézetvezetőnek és doktori iskola vezetőnek lenni. Hogyan élted meg emberileg ezeket az éveket?*

Sz. É. – Emberileg nagyon nehezen éltem meg, mert én nem gondoltam, hogy valaha el fogom nyerni ezeket a pozíciókat, és minden esetben külső kapacitálás előzte meg azt, hogy elvállaljam. Azt gondolom, van egy olyan erényem, hogy tisztában vagyok a határaimmal. Tehát tudom, szakmailag hol a helyem. És ebbe beletartozik az is, hogy az ember látja, hogy mi az, amit ambicionálhat, és mi az, amit nem. Én ezeket a vezető pozíciókat soha nem ambicionáltam, de sikerült mindig olyan helyzetbe hozni engem, és magamat egy olyan helyzetbe lavírozni, hogy egy idő után nem mondhattam nemet. És hát, ha már elvállalta az ember, akkor nem hivatkozhat állandóan arra, hogy kérem, engem erőszakkal raktak ide, tehát amikor már eljutottam addig, hogy elvállaltam, akkor úgy éreztem, hogy teljes kapacitással és rendesen kell csinálni, és ez bizony nagyon sok energiába került. Nem feltétlenül szakmaiba, hanem lelki és emberi energiákba, mert egy ilyen pozíció szerintem nem feltétlenül a szakmai hatalomról szól, hanem arról, hogy felelős az ember más kollégáért.

H. J. – *Mi jelentette a legnagyobb kihívást?*

Sz. É. – A nehéz helyzeteket kezelni, azokat a helyzeteket, amikor kollégák nehéz helyzetbe kerültek, vagy azt gondolták, hogy nehéz helyzetbe kerültek, és megoldást kívántak a nehéz helyzetükre, és akkor hozzám fordultak, és nekem elfogadható megoldást, kompromisszumot kellett találnom. Mindig kompromisszumra törekedtem. Ez lehet jó is, de lehet emberi gyengeség is, hogy az ember nem vállal fel egy nehezebb döntést. Pontosan emiatt az emberi tényező miatt azt gondoltam,

⁵ Szabolcs, É. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a kutatásban*. Műszaki Könyvkiadó.

sok esetben olyan megoldást kell találni, ami elodázza a problémákat, és az idő majd megoldja ahelyett, hogy rendet vágtam volna.

A doktori iskolai vezetői szerep még nehezebb volt bizonyos szempontból. Átmenetinek tekintettem. A helyzet is átmeneti volt, és azt gondolom, a kollégák segítségével sikerült olyan szinten megőrizni a doktori iskolát, amiből a továbblépés lehetséges volt. Szerintem most tovább is lépett a doktori iskola. Most van olyan kezekben, ahol a szakmai kiválóság és a vezetői ambíció együttesen van jelen.

B. G. – Ebben nem feltétlenül értünk egyet, tudniillik amíg te voltál a doktori iskola vezetője, addig ez egy neveléstudományi doktori iskola volt. Nekem az az érzésem, hogy mára ez némiképp átalakult.

Sz. É. – Változik a világ, változnak az idők. Biztos, hogy van egy csomó eleme a doktori iskoláknak, ami nem szervesen alakult ki, hanem azért, mert intézményi érdekből így kellett alakulnia, ahogyan alakult. Én a neveléstudományra leselkedő veszélyt nem feltétlenül ebben látom, hanem már a képzések alsóbb szintjén, ahol elsősorban gyakorlati jellegű stúdiumot csinálnak belőle, és mint tudomány nem tud felkapaszkodni. Nincs egy folyamat, ahogy mondjuk egy fizikai tudományban elképzelhetetlen, hogy valaki, aki nem fizikából szerzi a képesítéseit, az abban a tudományban, vagy egy rokontudományban eredményt érjen el. A neveléstudományba bárki bejöhet. Ezt sokan pozitívumnak gondolják, és a tudományterület nyitottságára utal. Azt gondolom azonban, hogy itt azért kellene valamiféle határokat szabni. Akkor is, ha a neveléstudomány egy interdiszciplináris terület, támaszkodik, nem csak támaszkodik, együtt jár, kézen fogva járhat filozófiával, szociológiával, pszichológiával, antropológiával. Ez mind-mind benne van, de ez nem jelenti azt, hogy ne kellene önálló arculatot adni neki.

H. J. – Hogyan látod jelenleg a neveléstörténet helyzetét?

Sz. É. – Minden olyan részdiszciplína, ami elméleti jellegű, ma Magyarországon hátrányban van, mert a gyakorlati, pillanatnyi hasznot hozó részterületeket helyezik előtérbe azzal a felkiáltással, hogy innovációra van szükség. És az elméleti építkezést, egy alaptudományos kutatást, egy abban való gondolkodást, nagyon kevésbé értékeli a szakpolitika, a pályázati rendszer.

Talán az akadémiai szint igen, úgy értem, hogy az akadémiai doktori szint lehet, de odáig el kell jutni. Ide nem lehet csak autodidakta módon eljutni, hanem ezt komoly képzések kell, hogy megelőzzék. Én ebben látom a veszélyt, és amikor

legutóbb a neveléstudományi mesterszak átalakítása történt, amiből én kiléptem – és semmiféle jogalapom nincs már ebbe beleszólni –, de ennek a kezdetén felvettem azt, hogy itt egy tudományterületről van szó, amit ez a szak képviselt eddig, és nem biztos, hogy a jövőben is képviselni tud majd.

B. G. – Körvonalaztad, szerinted milyen a hatékony pedagógus, de hogyha külön erre koncentrálva kellene ezt megfogalmaznod, akkor mit mondanál?

Sz. É. – A felsőoktatásban? Nyitott. Szakmai nyitottság a legújabb szakmai fejlemények iránt. Nyitottság a hallgatók gondolkodásmódja iránt, és egy nagyon erős együttműködés a hallgatókkal. Együtt gondolkozás. Elmondom, hogy mit gondolok bizonyos tudományterületekről, ők is olvasnak róla, ők is gondolkoznak róla, és kialakul egy diskurzus. Azt gondolom, a felsőoktatásban ennek így kellene működnie. Egy bölcsészeti jellegű tárgynál mindenképpen. Kétségtelen, hogy az „olvasottság” átalakulóban van a mai világban, tehát kevésbé hajlamosak a hallgatók mélységében átadni magukat az olvasásnak, hiszen az egész világ körülöttünk a gyorsaságra, az állandó változásra, a „gyorsan, rövid idő alatt minél többet” elvére épül. De valahogy azt gondolom, hogy egyfelől meg kell ennek felelni, másfelől azért azt is érzékeltetni kell, hogy nem szabad feladni az elmélyülés iránti igényt, és talán ez is egy pedagógiai feladat, megmutatni nekik, hogy mit jelent az elmélyülés egy adott kérdésben.

Köszönjük szépen az interjút!

The success of school innovations: the Complex Instruction Program in focus

Professor Emerita Éva Szabolcs retired from the Institute of Education of the Eötvös Loránd University in September 2019. She has taught many generations of teachers and prospective educators. Initially as our master, later as our colleague and leader, she stood behind and beside us, setting us an example of professionalism, humanity and morality. We felt it was time to ask her to talk about her career. An edited version of the multi-hour conversation is below.

Keywords: *interview, history of education, course of life*

Eszmecsere

Rovatszerkesztői bevezető

Fűzi Beatrix és Horváth László

A Pedagógusképzés folyóirat korábbi számában (18. évfolyam, 1-2. szám) jelent meg Fazekas Ágnes cikke, amely azt a kérdést feszegette, hogy van-e és mérhető-e az oktatási innováció hazánkban? A cikk részletesen bevezetett az innovációk komplex világába, és felvetette, hogy a tanulószervezetként működő intézmények képesek kezelni és menedzselni az újítások keletkezéséből és terjedéséből fakadó kihívásokat. Jelen számunkban K. Nagy Emese folytatja a megkezdett diskurzust, aki a Komplex Instrukciós Programot (KIP) mutatja be innovációelméleti perspektívából. A cikk jól érzékelteti az innovációk komplex adaptív rendszerként való értelmezhetőségét, rávilágít az átadás és a terjesztés dinamikáira. A tanulmányban megjelenik az innováció sikerességének feltételeként a pedagógiai kultúraváltás és a pedagógusok egyéni attitűdje is, kombinálva az egyéni és a szervezeti perspektívát.

A fentiek alapján jól látható, hogy az oktatási innovációk fejlesztésében, átvételében és terjedésében fontos szerep jut a pedagógusképzés, a pedagógus továbbképzés és a folyamatos szakmai fejlődés területének is. Hogyan tudná a pedagógusképzés jobban támogatni az oktatási innovációk fejlesztését és terjedését? Hogyan lehetne az oktatási intézményeket támogatni az innovációk átvételében, fejlesztésében és továbbadásában a továbbképzéseken, illetve a folyamatos szakmai fejlődés egyéb dimenzióinak keretében? Várjuk Olvasóink véleményét, reflexióit az írásokra és a felvetett kérdésekre!

Kulcsszavak: oktatási innováció, szervezeti kultúra, folyamatos szakmai fejlődés

Ágnes Fazekas published an article in the previous issue of the Teacher Education and Learning Journal (Volume 18, Issue 1-2), which addressed the question of whether or not educational innovation exists and can be measured in Hungary? The article introduced in detail the complex world of innovations and posited that institutions operating as learning organisations can address and manage the challenges arising from the development and diffusion of innovations. In this issue, Emese K. Nagy continues the discussion by presenting the Komplex Instrukciós Program (KIP) from an innovation theory perspective. The article illustrates the complexity of innovation as a complex adaptive system, highlighting the dynamics of adoption and diffusion. The study also presents the change in pedagogical culture and teacher attitudes as conditions for the success of an innovation, combining individual and organisational perspectives.

It is clear from these articles that initial teacher education and continuous professional development also play an important role in the development, adoption and diffusion of educational innovations. How can teacher education support the development and diffusion of educational innovations better? How can educational institutions be supported in the adoption, development and diffusion of innovations through in-service

teacher education and other dimensions of continuous professional development? We look forward to readers' views and reflections on the articles and the questions raised!

Keywords: educational innovation, organisational culture, continuous professional development

DOI: 10.37205/TEL-hun.2020.3-4.06

A Komplex Instrukciós Program mint iskolai innováció

K. Nagy Emese

Miskolci Egyetem Tanárképző Intézet főigazgatója
emese.nagy@uni-miskolc.hu

A Stanford Egyetemen kidolgozott Complex Instruction oktatási módszer magyar innovációja a hejőkeresztúri iskolában kidolgozott Komplex Instrukciós Program. Írásunk célja annak feltárása, hogy ez a hazai, a tudásban heterogén tanulói csoportok kezelésére alkalmas metódus miért és hogyan lett országosan ismert és elfogadott módszer. Választ keresünk arra, hogy miért dönthetett közel kétszáz iskola a program bevezetése mellett függetlenül attól, hogy hátrányos helyzetű vagy éppen elit tanulói összetétellel rendelkezik.

Kulcsszavak: innováció, komplex, instrukciós, program, KIP

DOI: 10.37205/TEL-hun.2020.3-4.07

Bevezetés

Írásunk első, rövidebb részében meghatározzuk az innováció fogalmát, és hozzákapszoljuk azt az iskolához mint tanulószervezethez, mivel ez utóbbi elengedhetetlen része a sikeres innovációnak, míg a második, terjedelmesebb részben a hazai innovációs folyamat eredményeként létrejött Komplex Instrukciós Program létrejöttének és sikerének bemutatása történik, amely motiválóan hatott Magyarországon sok iskolájára.

Az innováció és az iskola mint tanulószervezet kapcsolata

Az innováció változás, amely az addig megszokott rendszerbe a szokatlan, az ismeretlen erejével tör be, és olyan folyamatokat indít el, amelyek miatt a rendszer megújul (Oslo kézikönyv, 2005), és amely fogalom a gazdaság szférájában történő alkalmazás után a pedagógia szakterületén megvalósuló újítások létrehozását, elterjesztését is jelöli.

A meghatározásból következően a sikeres oktatási intézmények jellemzője a megújulásra való törekvés, amely magában foglalja a változásokra és az innovációra való gyors reagálást, a minőségtudatosságot és – lehetőség szerint – az egész

tantestület bevonását, amely a hozzáadott érték, a tudástőke egyik teremtője. Halász (2007), majd Halász, Fazekas és Lukács (2020) szerint azonban az értékes innovációs folyamatok csak olyan oktatási szervezetekben lehetségesek, amelyekben intenzív és folyamatos belső tanulás zajlik. Úgy vélik, hogy a szervezeti tanulás komplex folyamat, amelynek célja a szervezet fejlődése, és amelyben az egyéni és a csoportos tanulás fontos szerepet kap, valamint az egyén tanulása és a szervezet fejlődése kölcsönösen egymás feltételei, segítői. A szervezeti tanulás tehát a tanulószervezetek jellemzője, amelynek során a tantestület tagjai képesek tapasztalataik alapján új tudást létrehozni, és azt a szervezeten belül elterjeszteni annak érdekében, hogy az elérhető és felhasználható legyen a többi pedagógus számára is. Az ilyen szervezetben a pedagógusok képesek elemezni megfigyeléseiket, következtetéseket levonni sikereikből és kudarcaikból. Egy tanulószervezetként működő iskolában a pedagógusok értik az intézmény céljait, és azonosulnak azokkal, elégedettek a munkájukkal, azonban ha problémahelyzetbe kerülnek, tudják, hogy a szervezetben milyen mechanizmusok állnak rendelkezésre annak megváltoztatására.

A Komplex Instrukciós Program mint sikeres hazai iskolai innováció

A hazai Komplex Instrukciós Program megszületése

A Komplex Instrukciós Program (továbbiakban KIP) tekintetében az innováció fogalmát úgy fordítjuk le, hogy az egy olyan javító szándékú pedagógiai tevékenység, új ismeretanyagokba történő befektetés, amely új vagy továbbfejlesztett módszer, eljárások és szolgáltatás megvalósításához vezet. A fogalom meghatározásából a *javító szándékú változtatást és továbbfejlesztett módszer* meghatározást szeretnénk erősebben a KIP-hez kapcsolni, hiszen az, bár alapgondolatában nem új, de javítást szolgáló bevezetése az eredetihez képest jelentősen javított, újabb elemekkel kiegészített módszer, innováció lett. A KIP hazai innovációjához kapcsolódik, hogy a Stanford Egyetemről származó metódushoz nem állt rendelkezésre részletes instrukciókat tartalmazó leírás, oktatási programcsomag a hazai „innovátor” intézményvezetők számára. Ennek következtében, a KIP helyi innováció eredményeként sok tekintetben kiegészült az eredeti, stanfordi módszerhez képest, ami jó példája annak, hogy megfelelő irányítással, kutatásokkal, mérésekkel alátámasztva hogyan változtat meg egy pedagógusközösség egy adott módszert, a helyi körülményekhez igazodva, és feltöltődve a vezető és a pedagógusok

kreatív alkotásainak eredményeivel. A KIP tehát több mint adaptáció, nem csak egy, az iskolának a saját tevékenységébe beillesztett olyan gyakorlat, amelyet más intézmények (például a Stanfordi Egyetem gyakorlóiskolái) már sikeresen alkalmaznak. Nem is csak egy eljárás vagy technika adaptálása. A KIP fejlesztési célokkal párosuló intézményi innováció, amely a következő lépésekben zajlott:

- A fennálló körülmények hatására a szükséglet megfogalmazása az innovációval szemben.
- Egy már működő modell tanulmányozása, adaptálása.
- A megismert modell folyamatos fejlesztése, formálása, innoválása új elemek megjelenésével.
- A modell disszeminációja.

A KIP tehát egy alulról jövő kezdeményezés, innováció, a pedagógusok módszertani kultúráját dúsító metódus. Kifejlesztése és bevezetése mellett az szólt, hogy az iskolában egyre több volt az alulmotivált, viselkedési problémával küzdő tanuló, amely probléma kezelésére a tantestület a pedagógiai megújulásban látta a megoldást. Az innovatív gondolkodásra nyitott tantestületben tehát létrejött a felismerés, hogy a problémák mérséklésére vagy megoldására való törekvés nem feltétlenül az intézmény falain kívül, hanem azon belül is elindítható és kivitelezhető folyamat. Az iskolavezető úgy látta, hogy mivel az igény, a reformmal ellentétben, a tantestületen belül fogalmazódott meg, nagyobb esély van arra, hogy a pedagógusok által létrehozott változás tartós lesz. A vezető által több hazai és külföldi program megismerése, megismertetése és elemzése után a figyelem a Stanfordin Egyetemen kidolgozott (Cohen, Lotan & Leechor, 1989) Complex Instruction felé fordult, amelynek adaptációja 2000-ben kezdődött meg, majd 2003-ra új innovációt létrehozva, Komplex Instrukciós Program néven jelent meg a szakmai közönség előtt. Mint az a fentebb leírtakból érzékelhető, a KIP bevezetésével komoly szemlélet és módszerbeli változás, váltás mellett döntött egy tantestület, amelynek az eredménye egy sikeres hazai innováció lett.

A Komplex Instrukciós Program rövid bemutatása

A Komplex Instrukciós Program önerős fejlesztés eredményeként létrejött, pedagógiai módszerbeli váltást, változást igénylő, speciális csoportmunka-szervezésen alapuló módszer (Cohen & Lotan, 2014). A program olyan, az egyes tantárgyak tekintetében értelmezendő, szocializáltságban és tudásban heterogén tanulói összetételt feltételező oktatási eljárás, amely eredményesen alkalmazható a tanulók

tantárgyi, osztálytermi, illetve iskolai sikerességének megalapozásához. A módszer célja, hogy minden gyermek tudásszintje emelkedjen, és sikerélményben legyen része az osztálymunka során. A KIP tehát a tanórákon alkalmazható, az esélyegyenlőség megteremtésének feladatát vállaló, a kooperatív tanulási módszert előtérbe állító, komplex, alapelvekből és a tanórákon alkalmazott szabályokból felépülő rendszer. A *technikai lényegét tekintve* a KIP a pedagógusok rendelkezésére álló módszer-együttes, a tanórákon a pedagógus és a tanulók által végzendő tevékenységek egy adott ütembe illesztett rendszere (K. Nagy 2007, 2012, 2015),¹ amelynek pedagógiai szempontból fókuszai a tanulói státuszkezelés, az esélyegyenlőtlenség csökkentése, az együttműködés a csoport- és egyéni munka során. A „KIP órák” (minden tantárgyból a tanórák körülbelül 10-20%-a) úgy szerveződnek, hogy azokon a csoportmunka és a differenciált egyéni munka, a személyre szabott fejlesztés, azonos hangsúllyal szerepel. A kognitív képességek fejlesztése mellett a felelősség a tanulók saját munkája iránt, a kölcsönös bizalom, a pozitív hozzáállás és a segítőkészség a jó csoportmunka velejárói. A gyerekek a közös munka során empátiát, toleranciát, kooperációt, konfliktuskezelést, kommunikációt, kompromisszumkészséget tanulnak, miközben vitakultúrájuk, szervezőkészségük csiszolódik. A hejőkeresztúri iskola 70%-os hátrányos helyzetű tanulói összetétele ellenére minden gyerek továbbtanul, 65-70%-uk érettségit adó intézményben, amely mutató a program bevezetésekor 25% körül mozgott.²

A program sikerességének feltételei és a disszemináció

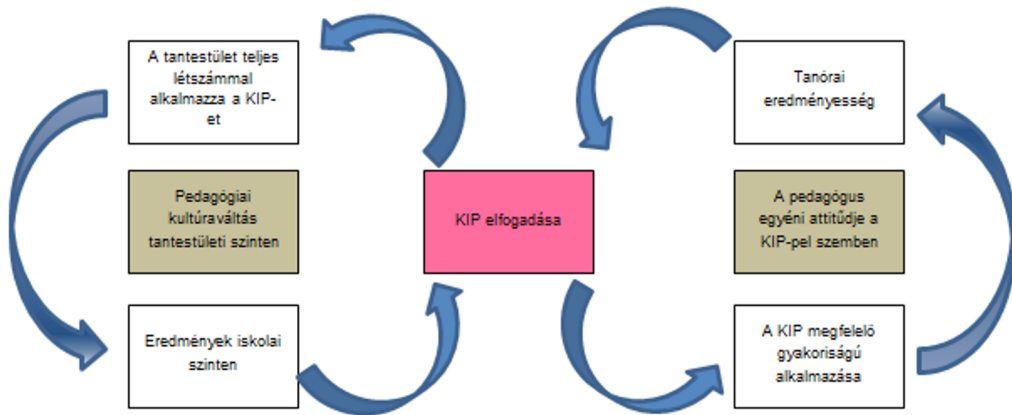
A fejlesztési célú beavatkozások sikeressége több tényezőtől függ, azonban az egyik legfontosabb alapelv, hogy a programot átvevők részéről a kitűzött célok iránti elköteleződés magas legyen, és lokális szinten is támogassák az adott programot az azt alkalmazók (Halász & Szöllősi, 2012). Ezen gondolat értelmében a KIP sikerességéhez szükség van a bevezetés megfelelő fenntartói, vezetői és a pedagógusközösség tekintetében deklarált támogatására, de a fenntarthatóság biztosítására és a motiváció magas szinten tartására is.

Ezen a ponton eljutottunk a duplahurkos kör koncepciójához. A „virtuous circle” koncepciója alapján a KIP sikerét, kívánt szinten történő alkalmazását két egymást erősítő folyamat táplálja. Az egyik *a programot adaptáló tantestület pedagógiai kultúrája formálására való hajlandóságának megléte – a programnak a tantes-*

¹ Nahalka István (2011). Hejőkeresztúri IV. Béla Körzeti Általános Iskola és Napközi Otthonos Óvoda Esettanulmány

² A hasonló tanulói összetételű iskolákban ez az arány 40%.

tület minden tagja által történő elfogadása – a program megfelelő hatékonysága – KIP elfogadása hurok, míg a másik hurok folyamatai az egyéni attitűdből fakadnak: a program megfelelő gyakorisággal történő alkalmazása – eredmények jelentkezése – KIP elfogadása (K. Nagy, 2015) (1. ábra).



1. ábra: A duplahurkos kör koncepciója a KIP elfogadásáról

A program tapasztalatait megosztottuk az érdeklődőkkel, és igény szerint segítettük annak helyi adaptációját. Mára már közel 200 iskola több mint 20 000 tanulója és közel 2000 pedagógusa döntött úgy, hogy eleget tesz a KIP alkalmazása ezen kívánalmainak. A programot alkalmazó iskolák összetételükben igen különbözőek. Van olyan iskola, ahol a tanulók közel 100%-a hátrányos helyzetű, de van olyan iskola is, amelyikben elhanyagolható, mindössze pár százalék a hátrányos helyzetű tanulók aránya. Figyelemreméltó az egyházi és a középiskolák bekapcsolódása is a programba.

Összegzés

A Komplex Instrukciós Program olyan tanítási-tanulási stratégia, amelynek eredményeképpen a hagyományostól eltérő módszerrel érhető el siker a tudásban és a szocializáltságban heterogén tanulói csoport nevelésében, oktatásában. Alkalmazása a pedagógus számára újdonságot, szakmai kihívást jelent egy új tanulás-tanítási módszer elsajátítása tekintetében, amely folyamatos felkészülésre, innovatív alkotómunkára készíti őket. Ugyanakkor a KIP innovációjának sikeréhez nem elég az egyén szintjén zajló változás, szükség van a szervezeti kultúra változására is, és az is nyilvánvaló, hogy nem elég a viselkedés megváltozása, hanem a moti-

vációs rendszerek és kollektív kognitív sémák komplex változására is szükség van.

Irodalomjegyzék

- Cohen, E. G. & Lotan, R. A. (2014). *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms*. Teacher College, Columbia University.
- Cohen, E. G., Lotan, R. A. & Leechor, C. (1989). Can classroom learn? *Sociology of Education*, 62, 75–94.
- Halász, G. (2007). Tanulószervezet – eredményes oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007(3-4), 37-45.
- Halász, G., Fazekas, Á. & Lukács, T. (Eds.) (2020). *Az innovációs folyamatok dinamikája az oktatási ágazatban*. Akadémiai Kiadó.
- Halász, G. & Szöllősi, T. (2012). *A fejlesztő beavatkozások hatásmechanizmusainak kérdései a nemzetközi fejlesztőszervezetek tevékenységében*. ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ. Kézirat (<http://www.fmik.elte.hu/a-szervezeti-egyseg-bemutatasa/a-kozoktatas-fejlesztési-beavatkozasokhatasmechanizmusai/produktumok/>)
- K. Nagy, E. (2007). Integrációs modell. A hejőkeresztúri IV. Béla Körzeti Általános Iskola tevékenysége. *Fókusz*, 9(1), 36–56.
- K. Nagy, E. (2012). *Több mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- K. Nagy, E. (2015). *KIP könyv I-II*. Miskolci Egyetem.
- Nahalka, I. (2011). Hejőkertesztúri IV. Béla Körzeti Általános Iskola és Napközi Otthonos Óvoda – Esettanulmány.
- Oslo Manual 2015.
<https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/5889925/OSLO-EN.PDF/60a5a2f5-577a-4091-9e09-9fa9e741dcf1> (2020. 04. 10)

The success of school innovations: the Complex Instruction Program in focus

The aim of the paper is to explore why and how the Hungarian Komplex Instrukciós Program, that is suitable for the successful treatment of academically heterogeneous groups, has become a known and accepted method. We are looking for an answer why it has been introduced by nearly a hundred schools, regardless of whether they are disadvantaged or have an elite student community.

In this article, we focus on comparing the concepts of reform and innovation, as we believe that choosing between the two is the primary determinant of school success. In this context, we point out how the efficiency of schools is affected by a top-down initiative, i.e. reform, and a bottom-up decision, i.e. innovation.

Keywords: *innovation, complex, instruction, program, CIP*

Szemle

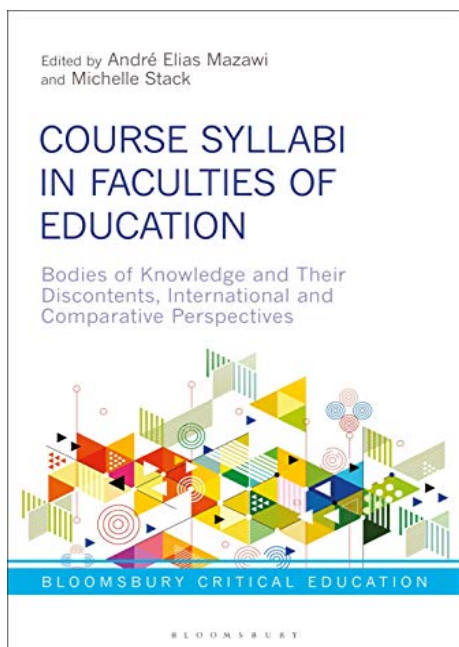
A tanárképzés tanterveinek érzékenysége

Kerekes Rita

a Debreceni Egyetem HTDI Neveléstudományi alprogram hallgatója
k.kerekesrita@gmail.com

Mazawi, A. E. & Stack, M. (Ed.) (2020). Course Syllabi in Faculties of Education. Bodies of Knowledge and Their Discontents, International and Comparative Perspectives. Bloomsbury Academic DOI 105 040/9 781 350 094 277 ISBN 978-1-3500-9427-7

DOI: 10.37205/TEL-hun.2020.3-4.08



A 8/2013 (I. 30) EMMI rendelet tartalmazza a tanárképzés közös követelményeit és az egyes szakok képzési és kimeneti kritériumait, amelyek az egyéni bánásmód érvényesítését is magukban foglalják. A 2019-ben kiadott UNESCO-jelentés egyik fő üzenete az integráció, a társadalmi befogadás fontossága. Ezek az értékek az oktatáson keresztül szolgálják a demokrácia eszméjét, a társadalmi kohéziót, a különböző kultúrák békés egymás mellett élését. Az UNESCO minden tagállamát arra ösztönzi, hogy szenteljen különös figyelmet a globális állampolgárrá nevelésnek a gyermeknevelés, az oktatás és felnőttképzés valamennyi színterén (Nikolitsa-Winter, Mauch & Ma-

alouf, 2019). Így a Globális Állampolgárrá Nevelés (GCED) és a Fenntartható Fejlődés Oktatásának (ESD) elemei egyre jobban beépülnek a tanárképzési programok tanterveibe is.

André Elias Mazawi és Michelle Stack (2020) *Course Syllabi in Faculties of Education* című tanulmánykötete a tanárképzés egy speciális szegmensére koncentrál. Az oktatók tapasztalataira támaszkodva a tanárképzési hálókat, a tantárgyleírásokat, és megvalósításuk gyakorlatát vizsgálják a különböző nemzetek eltérő szociokulturális környezetében.

A kötetben megjelent értekezések döntő többsége az eltérő kontextusok mellett a tanárképzés olyan területeit is feltárja, amelyek elsősorban az oktatók tapasztalataira támaszkodva hívják fel a figyelmet a kulturális sokszínűségből, a származásból, a hatalmi hierarchiából és a nemek közti esélyegyenlőségből eredő nehézségekre. A szerzők célja, hogy a könyv a tanárképzésben részt vevő valamennyi szereplőhöz eljusson, képet adva az oktatókat érintő szenzitív kérdésekről. A kötetet tekinthetjük az érzékenyítés sajátos eszközének is, amely a diszkrimináció és az egyenlőtlenségek dimenziói mentén a kurzustematikák megközelítésének szubjektív oktatói háttértényezőit tárja fel. Létezik-e olyan oktatói közösség, amely reprezentálja az adott társadalom sokszínűségét? Vajon rendelkeznek-e olyan tudással az oktatók, amellyel valamennyi társadalmi réteghez, kultúrkörhöz tartozó hallgatót meg tudnak szólítani (Schultz, Elfert & Karsgaard, 2020)?

Szerkezeti felépítés

Az André Elias Mazawi és Michelle Stack szerkesztésében megjelent könyv külső megjelenésében is tükrözi a kulturális sokszínűséget. A tanulmánykötet 22 szerzője hét különböző ország (Irán, Katar, Kanada, Zambia, India, Szaúd-Arábia, Egyesült Királyság) felsőoktatásában oktat, valamennyien a tanárképzés területén dolgoznak. Az értekezések sokszínűek, ami jelentős részben a tanárképzési programok eltérő politikai és társadalmi környezetéből adódik. Az oktatók a kurzus-tervek összeállításával kapcsolatos valamennyi tényezőt igyekeztek körbejárni, így érvényesülnek bennük a személyes tapasztalatok, a szaktudás, az állampolgári és az adott közösséghez való tartozás aspektusai.

A könyv az említett faktorok mentén négy nagyobb fejezetre tagolja a 16 tanulmányt. Az első egység A tudás geopolitikája (Geopolitics of Knowledge) címet viseli, amelyben az oktatást a geopolitikai és az ideológiai környezet mint külső kontextus mentén vizsgálják. A társadalmi méltányosság felsőoktatásban való növelésének kérdésével Schultz, Elfert és Karsgaard kanadai oktatók foglalkoznak. Az ausztrál és a zambiai gyarmatok történelmi örökségének és a jelenkor oktatásának összefüggéseit komparatív elemzésben tárja fel Thomas (Ausztrália), Serenji-Chipindi és Mwaka Chipindi (Zambia). Mehran és Adli az iráni viszonyokat mutatja be az oktatást, a tantestületek munkáját meghatározó ideológiai és geopolitikai elemek kontextusában.

A kötet második egységében található munkák (Building „the House of Life”) a tanárképzésben részt vevő oktatók *az őshonos lakosság, a rasszizmus, a történelmi hagyományok, a gyarmatosítás és a migráció* témaköreivel kapcsolatos nézeteit helyezik a középpontba. Q’um Xiim értekezésében Kanada őshonos lakosainak tanárképzési programjával foglalkozik. Mazawi a gyarmati elnyomás és a földterületért folytatott állandó harc tanárképzésre gyakorolt hatásait vázolja fel tanulmányában. Gill (India) és Uppal (Kanada) írása az egyéni bánásmód, az eltérő kulturális identitásnak megfelelő igények tantervi hiányosságaira mutat rá. Opini és Neeganagwdgin (Kanada) a tanárjelöltek életeseményeinek, élethelyzeteinek oktatásban jelentkező hatását vizsgálja. A szerzők kiemelt fontosságúnak tartják, hogy a hallgatók képzésük során megismerjék a kanadai őslakos népek történelmi gyökereit, a kulturális sokszínűséget.

A könyv harmadik fejezete az interszekcionalitásra (Intersectionalities in Context), az egyenlőtlenségi dimenziók kontextusaira összpontosít. Az interszekcionalitás egyaránt jelenti az etnikai hovatartozásból, a nemből, a szexuális orientációból, a vallási meggyőződésből, a fogyatékoságból, az életkorból és a társadalmi berendezkedés struktúráiból fakadó diszkrimináció különféle dimenzióit, amelyekben az objektív tényezők mellett domináns szerepe van a személyes megélés kérdéskörének is (Fish, 2008; Sebestyén, 2016). Ebben a szakaszban kapnak helyet a gender kérdésekkel foglalkozó tanulmányok, mint a nők érvényesülésének és elismerésének kihívásait – Al-Muftan (Kanada) és AlKhateeb (Katar) –, az etnikai összetételéből származó nehézségeket (Sabharwal, India) és a fogyatékkal élők előítéletekkel kapcsolatos tapasztalatait vizsgáló írások.

A negyedik egységben (Challenging Relations) a kurzustervek összeállításának koncepciójára Samuel Rocha (2020) írása világít rá, amellet, hogy a befejező rész kanadai szerzői a kurzusok koncepciója, programja és a tudás közötti valós összefüggések kérdésére is választ keresnek (Neeganagwedgin & Opini). A könyv utolsó értekezése tematikailag rendszerezve holisztikus képet ad azokról a tapasztalatról, amelyekkel az oktatók szembesülnek a tanárképzési programokban (Stack & Mazawi, 2020).

A tanulmányok tantervi kontextusai

A tanulmánykötet értelmezési keretet ad az olvasónak a különböző oktatási szisztémákról és az oktatáshoz kapcsolódó dokumentumokról. Köznevelési kontextusban a tanterv az oktatási folyamat egységes szabályozását biztosító dokumentum

(Fóris-Ferenczi, 2008), amely az oktatási alapelvek megfogalmazása által irányítási funkcióval bír (Báthory, 1997; Ballér, 2001). Hazánkban a tantervi dokumentumok első megjelenési formája az a sillabusz volt, amely a nevelés céljaira és tartalmi momentumokra összpontosított, majd a társadalmi változásoknak és igényeknek megfelelően fokozatosan fejlődött, gazdagodott új elemekkel (Báthory, 1997; Fóris-Ferenczi, 2008). A tanterv kurrikulumként való azonosítása a pedagógiai folyamat megtervezéséhez kötődik (Báthory, 1997), a tananyag kiválasztását és elrendezését jelenti, amelyben érvényesül a cél-, tartalom- és követelményrendszer (Ballér, 1994).

Mazawi és Stack tanulmánykötetében a szerzők felsőoktatási kontextusban használják a *course syllabi* kifejezést. Ez a fogalom olyan dokumentumot takar, amely a hallgatói összetétel szerint oktatói hatáskörben transzformálódhat. Magyarországon a kurzusok tantárgyleírásának, tematikájának tudjuk leginkább megfeleltetni, tanítási és tanulási útmutatóként, amelynek alapját a tantárgyleírás adja. Ilyen módon bár a szerzők munkáiban a sillabusz kifejezést olvashatjuk, valójában egy kurrikulum típusú tervezési formát takar.

A felsőoktatás tárgyainak kurzusterveit a szerzők olyan dokumentumként értelmezik, amely egyszerre biztosítja az oktató és a hallgató ellenőrizhetőségét, a tantárgy támpontjai által az elszámoltathatóság, a hatékonyság és az ismeretek átadásának minősége jól kontrollálható. A tantárgy programja tájékoztatja a hallgatókat a képzés felépítéséről, céljairól, követelményeiről, valamint tervszerűséget biztosít az ismeretek elsajátításához szükséges feladatok, módszerek megjelölésének segítségével, egyszerre valósít meg támogató és motiváló funkciókat. A tárgy tervezete az elsajátítandó ismereteken kívül magában foglalja az osztálytermi interakciókat és valamennyi résztvevő benyomásait is. A tantárgyterv egyfajta megszólítási mód, amely kommunikációs csatornaként szimbolikus eszközeivel interaktívan hat a befogadóra, általa explicit és implicit célok egyaránt megvalósulnak. Míg az ismeretelsajátítás céljai tisztán láthatóak, és a teljesítményre összpontosítanak, a közvetett aspektusok kevésbé érhetőek tetten.

A tantárgyleírás tükrözi az intézményes szakmai közösség által elengedhetetlennek tartott tudást, kialakításánál azonban fontos az oktató szakmai autonómiája, egyéni döntéseinek mértéke. A kötelező és ajánlott olvasmányok kiválasztása jelzésértékkel bír az oktató/előadó értékítéletével, a szakmai szempontokon kívül a társadalmi és politikai jelenségek értelmezéseivel kapcsolatban is. A tantárgyleíráshoz tartozó szakirodalom nem független a politikai hatásoktól, benne etikai,

társadalmpolitikai és személyes vonások kereszteződéseivel lehettek fel. Az oktató ismeretközvetítése látens módon függ a pozíciójától, intézményi viszonyaitól, politikai hozzáállásától, nemzeti és társadalmi körülményeitől, lehetőségeitől, az adott térségtől. Az, hogy az oktatók tárgyaik oktatása során milyen kritikai elemeket illesztenek be kurzusaik tervezésébe, attól a geopolitikai és társadalmi helyzettől függ, amelyben tanítanak (lásd Mehran és Adli, valamint Chipindi és Chipindi szerzők írásait a kötetben).

A kurzustervek rugalmassága több szempontból is fontos. Egyrészt az oktató meglátásai egy későbbi összefüggésben változhatnak, másrészt a rendszerszintű kötelezettségek, pressziók ellenére a kurrikulum sosem tekinthető véglegesnek, óráról órára alakítja az adott hallgatói csoport is, ugyanakkor meg kell felelnie jogvédelmi szabályoknak és az esélyegyenlőség ideájának is. Ezért olyan rugalmas tervre van szükség, amelynek tekintettel kell lennie a hallgatói jogokra és a fogyatékkal élők támogatására is.

A kötet szerzői eltérően értelmezik a tematika funkcióját. A kulturális sokszínűsége adaptívan reflektáló kurzusterv ideája illeszkedik Samuel Rocha (2020) felfogásához. Rocha a tananyag sablonként való alkalmazása helyett a munkaformát keretjelleggel hangsúlyozza, amelyben a tanár-diák kapcsolat formáló erejét, a kreativitást és a tapasztalatot emeli ki. Hamdan (2020) a tantervet személyes befektetésnek tekinti, amely egyfajta garanciát jelent a szaúd-arábiai társadalmi viszonyok pozitív előremozdítására. Glick (2020) nézetei szerint a tematika célja az integráció megvalósítása, amely a rendszerszintű elnyomás kompenzálásának eszköze is lehet. Az integráció Glick olvasatában nem más, mint a kapcsolatok fejlesztése, az együttgondolkodás tere. Közös felelősségvállalásnak, kollektív törekvésnek tekinti a tananyag és tanterv elérhetőségének és befogadásának kialakítását Neeganagwedgi és Opini (2020) is annak érdekében, hogy az intézmény határait átlépve a társadalomban is érzékelhető változásokat eredményezzen. A tanárképzés területének érzékenyebb, méltányosabb és szolidárisabb megközelítése a tananyag oly módon való megközelítését szorgalmazza, amely a kapcsolatok fejlesztésén keresztül oldja a társadalmi ellentéteket.

A sillabusz kialakításának háttérében húzódó, társadalmi-politikai összefüggésekre mutatnak rá a könyvben szereplő értekezések, amelyek egyértelművé teszik a tantervet övező ambivalenciákat, úm. az egyenlőtlenségek újratermelése vagy kompenzációja. Ennek oka, hogy a társadalmi viszonyok: a különböző társadalmi osztályok, a rasszizmus, a nemi alapon vagy a fogyatékoság miatt történő diszk-

rimináció jelen vannak az intézményekben, az oktatókat éppúgy érintik, mint a hallgatókat (Al-Muftah & AlKhateeb, 2020). A tantervek látens módon a térségekre jellemző politikai és társadalmi meghatározottság kötöttsége mentén gerjesztik vagy lazítják az egyenlőtlenségek iskolai reprodukcióját. Ilyen módon a tantervi konstrukciók elválaszthatatlanok az adott társadalmi kontextustól (Mehran & Adli, 2020; Thomas, Serenje-Chipindi & Chipindi, 2020).

Az oktatás a kommunikáció nyitottságát és sokszínűségét szorgalmazza az olyan államok esetében, ahol a gyarmatosító-gyarmatosított közösségeknek, vagy az egzisztenciálisan magasabb és alacsonyabb kasztoknak az együttélés napjainkban is problémát jelent. Különösen fajsúlyos kérdés ez olyan őshonos populációk esetében, ahol a domináns közösség oktatáspolitikai nyomása a kisebbségi kultúra eltűnését eredményezheti. Schultz, Elfert és Karsgaard (2020) tanulmánya hívja fel a figyelmet arra, hogy az tantervi kötöttség gátolja az oktatók képességeinek, szakmai ítélőképességének kibontakozását, annak ellenére, hogy a tanárképzésben fontos volna a dekolonizáció és a kolonizáció közötti konfliktus csökkentése. Ennek lehetséges eszközeként a szerzők olyan ismeretek elsajátítását helyezik előtérbe, amelyek lehetővé teszik, hogy a hallgatók megismerhessék az őseik történelmét, kulturális közegét. A szerzők rámutatnak arra, hogy az egységesítés szándéka, a tantervek homogenizálása nem kedvez az eltérő kulturális arculat kezelésének, akadályozza a tanárképzés megújulását az eltérő társadalmi háttérű szereplők részvételi dinamikájában.

A tananyagok etnográfiai vizsgálata rámutat arra, milyen új tanulási lehetőségek, bevonódási stratégiák bontakozhatnak ki adott körülmények között annak ellenére, hogy a tantárgyleírások számos eleme kötött, annak érdekében, hogy produktívan csökkentsék a tanárképzésben jelenlévő eltérő kultúrák, etnikumok szembenállását (Mazawi, 2020; Gill & Uppal, 2020; Opini & Neeganagwedgin, 2020; Q'um Xiiem, 2020). Gyarmatosított környezetben – mint például Palesztina, India, Kanada – a tanárképzés szorosan összefonódik a dekolonizáló küzdelmekkel (Mazawi, 2020). A második világháborút követően dinamikusabban indulnak meg a gyarmatosított államok függetlenedési kísérletei, azonban a gyarmattartó államok gyakran ma is fenntartják gazdasági és politikai befolyásukat egykori területeik felett, gátolva a gyarmatok valódi kulturális és gazdasági önállóságának visszaszerzését. A tanterv látens módon válhat az ellenállás eszközévé, különösen ott, ahol az oktatókat is sújtja a faji jellegű megkülönböztetés, akár az oktatói, akár a hallgatói közösség által (Gill & Uppal, 2020). A társadalom domináns osztá-

lyához tartozó hallgatók gyakran elutasítóak és kifejezik ellenérzéseiket azokkal a oktatókkal szemben, akik nem tartoznak a velük azonos csoporthoz, kaszthoz. A nem és nemzetiség alapján történő diszkrimináció, kirekesztés megnyilvánul szakmai hitelességük, tekintélyük elvesztésében, képességeik megkérdőjelezésében (Gill & Uppal, 2020). Ez a hátrány halmozottan jelen van, ha több kisebbségi közösséghez tartozik az oktató, így az esélyegyenlőséghez való hozzáférése még erősebben korlátozott. Indiában és Szaúd-Arábiában (Hamdan, 2020) a hierarchikus struktúra elnyomása különösen kidomborodik a dalit nőkkel szemben. A jobb társadalmi helyzetben lévő indiai nők nehezen viselik el, hogy az alacsonyabb osztályból származó hallgatók nem tekintik természetesnek az őket megillető elő-jogokat.

Ambivalencia figyelhető meg a fogyatékkal élők kezelésében is. Az oktatók a fogyatékkal élő hallgatók igényeitől és törekvéseiktől függetlenül túl gyakran próbálják őket előtérbe helyezni, pozitívan diszkriminálni (Janz & Stack, 2020).

Összefoglalás

A tanulmánykötetben szereplő legtöbb országban hiányzik a tanárképzés hivatalos képzési programjaiból a társadalmi igazságosság kérdése, a rasszizmus és az előítéletek kezelése. A jövő tanárainak felkészítése szempontjából nélkülözhetetlen az interszekcionalitás és a szolidaritás fogalmának egyre szélesedő értelmezésének megismerése, éppúgy mint az előítéletek gyökereinek feltárása. A kötet tanulmányai bemutatják, hogy tanárképzés számára az egyik legnagyobb kihívás a társadalmi igazságosság eszközeinek tantervi kidolgozása, ami által az oktatásügy azt célt a is szolgálhatná, hogy valamennyi kisebbség számára az egyenlő jogokat és bánásmódot biztosítson a többségi társadalom. Az inkluzivitás és a lokalitás felértékelődése a tanárképzés kihívásainak esetleges megoldása felé mutat, amely biztosíthatja a tanárjelölteknek számára a kulturálisan alkalmazkodó pedagógiai ismeretek birtoklását (Stack & Mazawi, 2020). Ebben a szituációban sajátos pozícióban vannak az oktatók, akiknek szemléletét meghatározza a saját közegük, mindüknek sajátos oktatói stílusa, eszköztára van, amely egyéni értékrendjükön, világnézetükön alapszik. Ilyen módon tulajdonképpen maga az oktató válik tananyagá.

A könyv feltérképezése során az olvasó már a bevezetőben szembesül a téma összetettségével. A téma alapvetően társadalmi konfrontációk mentén való megközelítése érdekes lehet hazai kontextusban is, hiszen Magyarországon a diszkri-

mináció ilyen fajsúllyal való mérlegelése, taglalása a felsőoktatásban még nem jellemző. A könyv nyelvezete azonban indokolatlanul bonyolult, ami gátolja a gördülékeny olvasást. A tanulmánykötet címe alapján az olvasó várná a konkrétabb tartalmi elemek megjelenését, azonban az értekezésekben a társadalmi-politikai környezet hatása érvényesül elsősorban. A könyvet elsősorban azoknak ajánljuk, akik a felsőoktatás kérdéseivel, a multikulturális dimenzió vagy az esélyteremtés tantervi megjelenésének témakörét tanulmányozzák, mert olvasása jelentős háttérudást tesz szükségessé.

Irodalom

- Al-Muftah, E., & AlKhateeb, H. (2020). Accreditation and the Standardization of Syllabi: Critical Reflections from the College of Education at Qatar University. In Mazawi, A. E., & Stack, M. (Eds.). *Course syllabi in faculties of education: Bodies of knowledge and their discontents, international and comparative perspectives*. (pp. 153–169) Bloomsbury Academic.
- Gill, H., & Uppal, M. (2020). Decolonizing the Concept of Pedagogy of Discomfort in Classrooms, Curriculum, and Syllabi. In Mazawi, A. E., & Stack, M. (Eds.). *Course syllabi in faculties of education: Bodies of knowledge and their discontents, international and comparative perspectives*. (pp. 119–131) Bloomsbury Academic.
- Glick, S. (2020). Mending the (Cartesian) Split: Reflections on Offering a Pedagogy of Wellness to Teacher Candidates. In Mazawi, A. E., & Stack, M. (Eds.). *Course syllabi in faculties of education: Bodies of knowledge and their discontents, international and comparative perspectives*. (pp. 229–244) Bloomsbury Academic.
- Hamdan, A. (2020). The Tension of “Othering” in Writing Course Syllabi in Saudi Arabia. In Mazawi, A. E., & Stack, M. (Eds.). *Course syllabi in faculties of education: Bodies of knowledge and their discontents, international and comparative perspectives*. (pp. 215–228) Bloomsbury Academic.
- Janz, H., & Stack, M. (2020). Thinking through a Course on Educational Technology and Ableism: Implications for Syllabus Design. In Mazawi, A. E., & Stack, M. (Eds.). *Course syllabi in faculties of education: Bodies of knowledge and their discontents, international and comparative perspectives*. (pp. 187–201) Bloomsbury Academic.
- Mazawi, A. E. (2020). Leçons de Ténèbres: Colonialism and Political Struggles over Teacher Education among Palestinians. In Mazawi, A. E., & Stack, M. (Eds.). *Course syllabi in faculties of education: Bodies of knowledge and their*

- discontents, international and comparative perspectives.* (pp. 86–118) Bloomsbury Academic.
- Mazawi, A. E., & Stack, M. (2020). Course Syllabi in Faculties of Education: Bodies of Knowledge and Their Discontents. In Mazawi, A. E., & Stack, M. (Eds.). *Course syllabi in faculties of education: Bodies of knowledge and their discontents, international and comparative perspectives.* (pp. 1–18) Bloomsbury Academic.
- Mehran, G., & Adli, F. (2020). Islamization and Indigenization of Faculties of Education in the Islamic Republic of Iran. In Mazawi, A. E., & Stack, M. (Eds.). *Course syllabi in faculties of education: Bodies of knowledge and their discontents, international and comparative perspectives.* (pp. 51–67) Bloomsbury Academic.
- Neeganagwedgin, E., & Opini, B. (2020). Instructional Design and Pedagogy: Reconceptualizing Practices. In Mazawi, A. E., & Stack, M. (Eds.). *Course syllabi in faculties of education: Bodies of knowledge and their discontents, international and comparative perspectives.* (pp. 245–257) Bloomsbury Academic.
- Opini, B., & Neeganagwedgin, E. (2020). Indigenous and Decolonizing Pedagogy: The Complexities, Tension, and Possibilities of Doing Spirit Work in Teacher Education. In Mazawi, A. E., & Stack, M. (Eds.). *Course syllabi in faculties of education: Bodies of knowledge and their discontents, international and comparative perspectives.* (pp. 132–150) Bloomsbury Academic.
- Rocha, S. D. (2020). An Existential Dimension of the Syllabus in the Life of a Teacher. In Mazawi, A. E., & Stack, M. (Eds.). *Course syllabi in faculties of education: Bodies of knowledge and their discontents, international and comparative perspectives.* (pp. 205–214) Bloomsbury Academic.
- Sabharwal, N. S. (2020). Student Diversity and Discrimination in Indian Higher Education: Curricula Transformation for Civic Learning. In Mazawi, A. E., & Stack, M. (Eds.). *Course syllabi in faculties of education: Bodies of knowledge and their discontents, international and comparative perspectives.* (pp. 170–186) Bloomsbury Academic.
- Shultz, I., Elfert, M., & Karsgaard, C. (2020). The Geopolitics of Knowledge and “the Abyssal Line”: Mapping Teacher Education Syllabi in Canada. In Mazawi, A. E., & Stack, M. (Eds.). *Course syllabi in faculties of education: Bodies of knowledge and their discontents, international and comparative perspectives.* (pp. 21–37) Bloomsbury Academic.
- Stack, M. & Mazawi, A. E. (2020). Toward Provisional Conclusions: Intersections, Crossings, and Praxis: Syllabi and the Politics of Educational Articulation. In Mazawi, A. E., & Stack, M. (Eds.). *Course syllabi in faculties of education: Bodies of knowledge and their discontents, international and comparative perspectives.* (pp. 258–272) Bloomsbury Academic.

- Thomas, M. A. M., Serenje-Chipindi, J., & Chipindi, F. M. (2020). Comparing Course Syllabi from A to Z: Examining the Contexts, Contents, and Concerns for Social Foundations of Education in Australia and Zambia. In Mazawi, A. E., & Stack, M. (Eds.). *Course syllabi in faculties of education: Bodies of knowledge and their discontents, international and comparative perspectives*. (pp. 38–50) Bloomsbury Academic.
- Xiiem, J. A. Q. Q. (2020). Embodying Raven's Knowledge in Indigenous Teacher Education. In Mazawi, A. E., & Stack, M. (Eds.). *Course syllabi in faculties of education: Bodies of knowledge and their discontents, international and comparative perspectives*. (pp. 71–85) Bloomsbury Academic.

Dr. Wenn Lawson: A szenvedélyes elme – Hogyan tanulnak az autisták?

Nagyné Dézsi Erika

Eszterházy Károly Egyetem Pedagógiai Kar
Neveléstudomány MA hallgatója
nagynedezsierika@gmail.com

Wenn Lawson (2018): *A szenvedélyes elme. Hogyan tanulnak az autisták?* Budapest: Geobook Hungary Kiadó. ISBN 9 786 155 015 441

DOI: 10.37205/TEL-hun.2020.3-4.09

DR. WENN LAWSON A SZENVEDÉLYES ELME

HOGYAN
TANULNAK
AZ
AUTISTÁK?

RITA JORDAN ELŐSZÁVÁVAL
LISA SIMONE ILLUSZTRÁCIÓIVAL



Az autizmus spektrumzavar újszerű megértéséhez nyújthat segítséget a bármely korú gyermekek nevelésében részt vevők számára: *A szenvedélyes elme* című könyv, melyet 2011-ben adtak ki először Angliában. A mű eredeti címe: *The passionate mind*. Hazánkban 2018-ban a Geobook Hungary kiadásában jelent meg.

Az autizmus spektrumzavar egy speciális neurobiológiai fejlődési állapot, nagyrészt genetikailag meghatározott, jellegzetes neuroanatómiai, neurokémiai eltérésekkel. Jellemzően a gyermek kommunikációs képességében, nehezen alakuló vagy hiányzó szociális kapcsolataiban – nem elfogadott viselkedési formában –, valamint sztereotip cselekvéseiben nyilvánul meg (autisztikus triász/diád). Összességében olyan élethosszig tartó, idegrendszeri fejlődési állapot, amely etiológiai hátterét és jellegzetes viselkedéses mintázatait tekintve egyaránt heterogén. A spektrum szó arra utal, hogy ez az állapot egy multidimenzionális skála mentén értelmezhető, amelynél az életkor, az autizmus súlyossága, az intelligenciaszint, a beszéd valamint a beszédértés szintje, a személyiség és a környezeti hatások egyaránt befolyásoló tényezők lehetnek (Emberi Erőforrások Minisztériuma, 2020). Fombonne

(2005) szerint a témában végzett nemzetközi kutatások adataiból az derült ki, hogy világszerte folyamatosan nő a pervazív fejlődési zavarokkal élő diagnosztizált gyermekek aránya. Az adatok alapján valószínűsíthetően igaz ez a gyermekkori autizmus prevalenciájára is. Az ezredforduló elején végzett felmérések szerint ugyanis az autizmus spektrum rendellenességekkel élők száma a legoptimistább becslések szerint is a populáció közel 0,6%-át érinti. Azt is érdemes figyelembe venni, hogy az évek során növekvő számokat nagyrészt a diagnosztikai koncepciók és kritériumok megváltozása, valamint az egyre pontosabb azonosítás magyarázza (Fombonne, 2005).

A Bognár Virág, Bíró Andrea és Marossy-Dévai Zita (2009) által készített hazai kutatás rávilágít, hogy az utóbbi években egyre többször találkozhatnak autizmus spektrum zavarral (ASD) élő gyermekkel hazánkban is a szakemberek. Az Autisták Országos Szövetsége és a Jelenkutató Alapítvány jóvoltából a 2000-es évek elején megvalósult Országos Autizmus Kutatás eredményeiből kiderült, hogy a 15 évesnél fiatalabb, gyermekkorú népességen belül 10 ezer lakosra 2000-ben 5,69, 2007-ben 16,03 ASD-vel élő járóbeteg jutott. A vizsgált időszakban évente a 4-5-6 évesek köréből került ki a legtöbb járóbeteg. A 15–19 éves korcsoportban pedig második csúcs figyelhető meg. Ebben a korban elsősorban az Asperger-szindróma diagnózisok számának serdülőkorra tehető intenzívebbé válása figyelhető meg. Ezt az életkort követően fokozatosan csökken a diagnosztizáltak száma, de figyelemre méltó, hogy 24-25 éves korig is számottevő marad (Bogár, Bíró & Marossy-Dévai, 2009). Mindezt alátámasztják az Oktatási Hivatal Közoktatási információs rendszerében (KIR) olvasható adatok is. A hivatal információi szerint ugyanis a köznevelési rendszerben mostanra közel 6000 autista gyermeket tartanak nyilván. Ebből az integrált nevelésben, oktatásban részt vevő gyermekek száma 141 fő (Oktatási Hivatal, 2018). Az Autisták Országos Szövetségének becslése szerint ma Magyarországon minden száz emberből egy autizmus spektrum zavarban érintett. Ami azt jelenti, hogy minimum 100.000 autista személy él az országban.

E statisztikai adatok alapján jól látható, hogy az autizmus olyan téma, mellyel érdemes és szükséges foglalkozni a gyógypedagógusokon, illetve egészségügyi dolgozókon kívül a köznevelésben dolgozó pedagógusoknak is. Ezt támasztja alá az is, hogy az autizmus Magyarországon 2003. március 1-jétől önálló fogyatékosági kategória lett.

A szenvedélyes elme. Hogyan tanulnak az autisták? című könyv szerzője pszichológus, a Brit Pszichológiai Társaság tagja. Jelenleg a Birminghami Egyetem au-

tizmus mesterszakának tanára. Több autistákat támogató egyesület elnökségi tagja. Tanácsadóként vesz részt az Autism CRC (Ausztrália) munkájában. A szerző személyes érintettségét jól mutatja, hogy 42 éves korában őt magát is diagnosztizálták autizmussal, ADHD-val, dyspraxiával és egyéb tanulási nehézségekkel, illetve négy gyermeke közül a legfiatalabb fia, valamint két unokája szintén autista. 1998-ban adta ki első, autizmusról szóló könyvét *Élet az üveg mögött* címmel. Azóta számos autistáknak, illetve autistákról szóló műve jelent meg.

A könyv 238 oldal terjedelmű a függelékekkel és a tárgymutatóval együtt. Illusztrációját egy szintén autista művész Liza Simone készítette. Az előszót Rita Jordan írta.

A szenvedélyes elme az autizmus témájához a pszichológiai, a gyógypedagógiai és a pedagógiai tudományterületek oldaláról közelít összegezve az egyes területeken a témához kapcsolódóan rendelkezésre álló tudást. A könyv alapját a szerző saját PhD dolgozata adta, azonban a közérthetőség, valamint a megértés segítése érdekében számos saját példával egészítette ki az eredeti szöveget. Kulcsszava a *megértés*. Műfaját tekintve a szaktudományos és ismeretterjesztő könyvek között helyezkedik el. Nyelvezete egyszerre tudományos és olvasmányos, ezáltal jól érthető azok számára is, akik kevésbé jártasak a gyógypedagógia és a pszichológia világában. Habár stílusa az ismeretterjesztő művekével rokon, szaktudományos igényét támasztja alá a hivatkozások és a felhasznált szakirodalmak minősége. A könyv tíz fejezetből áll, valamint a végén öt függelékkel és egy tárgymutatót tartalmaz. A szerző a könyv első fejezeteiben kritikusan ismerteti az autizmus eddigi kognitív elméleteit rávilágítva azok erősségeire és gyengeségeire, a második részben pedig a saját életéből vett tapasztalatok, valamint a munkája során szerzett ismeretek alapján felvázol egy az eddigiektől gyökeresen eltérő új autizmusmodellt.

A szerző az első fejezetben őszintén ír arról, hogyan élte meg, amikor megkapta a diagnózist: autista. Leírja, miért használja szívesebben az „autizmus spektrum zavar” kifejezés helyett az „autizmus spektrum képességeltérés” elnevezést. Továbbá részletezésre kerülnek az autizmus jelenlegi értelmezéseinek alapjai, a szerző magyarázza ezek logikáját. Majd az értelmezésekhez kapcsolódóan kifejti ezen az értelmezések alapvető problémáit.

A második fejezet átfogó összefoglalót ad arról, hol tart napjainkban az autizmus kutatása. Külön kitér olyan részletekre is, mint az autizmus nemek közti megoszlási aránya és az előfordulás gyakorisága. Érdekes, a szakirodalomban ke-

véssé megjelenő aspektusból is szemlélteti az autizmust: részletesen ír arról, hogyan látják tüneteiket maguk az autizmussal élők. Ez segítséget ad azoknak, akik szeretnék jobban megérteni, mi zajlik adott helyzetekben egy autizmussal élő egyénben. A szemléletes ábrákkal illusztrált fejezetben olvashatunk arról is, mi-
ben különböznek például a tanulási stílus tekintetében az autisták a neurotipikus emberektől. Hogyan éli meg egy autista az iskolai csoportos feladatokat, valamint milyen érzékszervi eltérések okozzák azt, hogy másképp reagálnak bizonyos érzékszervi jelenségekre. A szerző rávilágít az autizmus eddigi megközelítésének hiányosságaira, és utal arra, hogy a deviánsnak minősítő szemlélet helyett helyesebb lenne az értékekre építeni, és a kiteljesedés lehetőségét támogatni.

A harmadik fejezet az autizmus spektrum kognitív elméleteivel foglalkozik. A szerző először olyan alapfogalmakat tisztáz, mint például a kogníció, a gondolkodás, az észlelés és a figyelem, melyek ismerete elengedhetetlen az elméletek megértéséhez. Továbbiakban feltáró képet ad az autizmus spektrum kogníció elméleti problematikájáról. A fejezet érintőlegesen foglalkozik még a napjainkban elfogadott egyéb, nem kognitív elméletekkel is. Itt utal a szerző a könyv végén lévő C függelékre, melyet dr Lewis Mehl-Madrona munkájából vett át. Ebben átfogó, jól értelmezhető táblázatba rendezve tanulmányozhatjuk, hogy a kognitív elméleten túl milyen további magyarázó elméletek léteznek az autizmus kialakulásával kapcsolatban. Úgy gondoljuk, ez a fejezet jól összefoglalja az autizmussal kapcsolatos ismereteket.

A következő négy fejezetben az előzőekben felvázolt, az autizmus kialakulásának lehetséges okaként általában említett kognitív elméletek részletes bemutatását olvashatjuk. A negyedik fejezetben az elméteória elméletét (ToM - theory of mind) ismerhetjük meg. Ez egy hagyományos elmélet a kognitív fejlődésről, melyet a neurotipikus gyermekek kognitív fejlődésének modelljeként dolgoztak ki Wimmer és Perner (1983) ötlete alapján. „*A ToM az a kognitív mechanizmus az agyban, amely felelős a saját és mások elmeállapotának felismeréséért, illetve leképéséért.*” (Lawson, 2018, p. 41). Az elméletet több kutató szemszögéből is megismerhetjük, majd a szerző összefoglalja a kutatók pró és kontra érveit azzal kapcsolatban, hogy milyen szerepe lehet az elméteória elméletnek az autizmus kialakulásának magyarázatában.

Az ötödik fejezetben a Végrehajtó Funkció (EF – Executive Function) elméletével, ismerteti meg a szerző az olvasót. „*az EF az összefoglaló neve az olyan funkcióknak, mint: tervezés, munkamemória, impulzuskontroll, és gátlás, valamint a cse-*

lekvés megindítása és ellenőrzése” (Lawson, 2018, p. 66). Az elmélet definiálása után a fejezet az EF hiányosságával, illetve helytelen működésével, mint az autizmus kialakulásának lehetséges magyarázatával foglalkozik.

A hatodik fejezetben egy újabb, az autizmus kialakulásának okaként felvetett kognitív elméletről, a Gyenge Központi Koherencia (WCC – Weak Central Coherence) elméletéről olvashatunk. *„A gyenge központi koherencia, mint fogalom azt jelenti, hogy az élmények, részletek és egyéb információszeltek nem állnak össze „teljes képpé””* (Lawson, 2018, p. 79). A szerző úgy mutatja be ezt az elméletet, mint az autizmus kialakulásának egyik lehetséges magyarázatát.

A hetedik fejezetben a szerző az autizmus kialakulásának okaként emlegetett viszonylag új kognitív elmélet bemutatására vállalkozik. Ez a Túlfejlett Észlelési Funkcionalitás (EPF - Enhanced Perceptual Functioning) elmélete. Lawson (2018) ezt úgy definiálja: *„Az EPF az agyban a különböző szenzoros és motoros információk túlzott feldolgozását jelenti, ami miatt bizonyos elemeket könnyebb „meglátni”, míg másokat nehezebb.”* (Lawson, 2018, p. 95). Az előző fejezetekhez hasonló alapos-sággal mutatja be Lawson ezen elmélet alapjait, hiányosságait és korlátait.

Az általánosan elfogadott elméletek részletes és kritikus ismertetése után a nyolcadik fejezetben Wenn Lawson saját Kognitív Elméletének bemutatására kerül sor. Ez az elmélet a *Kizárólagos Figyelem és Kapcsolódó Gondolkodás Autizmusban* elmélete (SAACA - Single Attention and Associated Cognition in Autism). A fejezetből megtudhatjuk, hogy a KFKG hogyan egészíti ki az előzőekben ismertetett négy elmélet hiányosságait. Abból indul ki, hogy az autizmust egy atipikus figyelmi stílus és a monotropizmus, azaz a kizárólagos figyelem okozza. Ha az autista csak a monotropikus figyelmet tudja alkalmazni, akkor a hétköznapi fogalmak feldolgozásához korlátozott mennyiségű információja lesz. Tehát az autisták-nak nem az elméletóriájuk hiányzik, hanem az eltérő tanulási stílus miatt kevésbé férnek hozzá az 'én/másik' kapcsolathoz. A KFKG alapfelvetése, hogy bizonyos agyi funkciókkal bíró személyek más módon fognak tanulni, mint neurotipikus társaik. Míg az autizmussal nem érintett emberek mások viselkedésének észrevétele és utánzása révén tanulnak, addig az autisták nem veszik észre mások viselkedését, csak akkor, ha azok nagyon eltűntek, vagy valamiért felkeltik az érdeklődésüket. A KFKG tehát az autisztikus viselkedést a monotropia következményeként magyarázza. A szerző által újonnan kifejlesztett elmélet szerint az autizmus egy „nagyon más” tanulási stílus, melyet a figyelmi-érdeklődési-szenzomotoros hurok típusostól eltérő működése hoz létre. Bár az elméletet még kevés empirikus

bizonyíték támasztja alá, az autizmussal élők beszámolói alapján, illetve az idézett irodalmak szerint érdemes ebben az irányban tovább kutatni ezt a potenciális kognitív stílust. A szerző által leírtak alapján, ha a KFKG látásmódon keresztül viszonyulunk az autistákhoz és az igényeiknek megfelelő környezeti és oktatási erőforrásokat biztosítunk számukra, a figyelmi képességeik kiszélesedhetnek, és az 'én/másik' problematika jobb megértése is megvalósulhat. A kilencedik fejezetben az új elmélet gyakorlati jelentőségéről olvashatunk. Egyéni esettanulmányok bemutatásával világít rá az író elmélete mindennapi hasznosíthatóságára.

A könyv utolsó fejezete – mint ahogy a címe is mutatja – egyfajta jövőbe tekintés. A fejezet a könyvben szereplő gondolatok rövid összefoglalása, valamint az új elmélettől várt pozitív eredményeket vetíti előre.

A Wenn Lawson könyve véleményünk szerint hasznos összefoglaló mű az autizmus spektrum zavar iránt érdeklődők számára. A könyv olvasása közben megérthetjük, hogy „*az autizmus nem elmebaj, hanem egy különleges gondolkodásmód, amely kihat a viselkedésre.*” (Lawson, 2018, p. 38). Tehát az autizmus spektrum zavar következtében kialakuló információfeldolgozási sajátosságok feltárása által az autizmussal élő emberek mélyebb megértéséhez visz közelebb bennünket. A könyvben említett, a tudomány által elfogadott vezető kognitív magyarázatok mögött nagyszámú empirikus bizonyíték áll. Az elméleti deficit megnehezíti, gyakran ellehetetleníti, hogy az autizmussal élő emberek mentális állapotukból eredeztetve értelmezzék és bejósolják mások és maguk viselkedését. Emiatt a szociális világ kiszámíthatatlanná, szorongatóvá válhat számukra, továbbá reakcióik sem illeszkedhetnek a társadalmi normáknak elvárható módon a társas kontextusokhoz. A végrehajtó működések zavara gátolja a távolabbi célok elérését szolgáló, nem automatikus cselekvési sorok kivitelezését. Ez bármely szituációban okozhat elakadást, rugalmatlan viselkedésszervezést. Ezek mellett jellegzetes kognitív stílus az autizmusban a részletfókuszált észlelés, amely megnehezíti az ingerek kontextustól függő, jelentésteli egészzé szervezését, valamint a lényeges információk kiemelését.

A könyvből az is kiderül, hogy a korábban már kidolgozott, a témával foglalkozók számára jól ismert elméletek közül önmagában egyik sem tekinthető minden érintett számára, illetve minden esetben mindent megmagyarázó erejűnek. A szerző által kidolgozott KFKG elmélet kiegészíti ezeket az elméleteket, vagy – fogalmazhatunk így – teljesebbé teszi azokat. Mivel ez az új elmélet túlmutat a már meglévő és elfogadott elméleteken, kijelenthetjük, hogy a könyv az autizmus

spektrum zavar egy úttörő, újszerű értelmezését nyitja meg előttünk, mely új elmélet középpontjában az egyéni figyelem és az azt társító kogníciók állnak. Megmutatja számunkra, hogy míg a neurotipikus emberek könnyen irányítják a figyelmüket egyik érdeklődési körről a másikra, addig az autizmussal élők egy témára képesek csak összpontosítani egyszerre, és még ez is nagyon intenzív figyelmet igényel részükről.

Úgy véljük, e könyv alapművé válhat az autizmussal élők családjainak, az újszerű meglátások iránt érdeklődő szakembereknek, valamint a téma iránt érdeklődőknek. Megpróbál alternatív magyarázatot adni az autizmus rejtélyére, és olyan együttműködési módokat felvázolni, amelyek egy olyan jövő vetítenek előre, amelyben minden autizmus spektrum képességeltéréssel élő ember reménykedik. Nagy segítséget nyújthat továbbá az olyan pedagógusoknak is, akik autizmus spektrum zavarral élő gyermeket nevelnek, tanítanak integráltan. A vonatkozó kutatások alapján a szakmai irányelvek óvodáskorban és iskolában egyaránt egyértelműen támogatják az együttnevelést. Ugyanis vannak már tudományos bizonyítékok arra vonatkozóan, hogy az autizmus-specifikus támogatással megvalósuló együttnevelés pozitívan hat az autizmussal élő gyermekek, fiatalok fejlődésére. Ezért fontos, hogy a pedagógusok, akik autizmussal érintett gyermekeket nevelnek, tanítanak, kövessék az autizmuskutatások legfrissebb eredményeit. A könyvben olvasható elmélet újszerű megvilágításba helyezi az autizmussal élőkkel történő foglalkozás lehetőségeit. Segít megérteni, mi zajlik bizonyos helyzetekben egy autizmussal élő fejében. Ha pedig megértjük az ő szemszögéből a dolgokat, akkor hatékonyabban tudunk segítségére lenni a környezeti ingerek feldolgozásában. A könyvben bemutatott elmélet arra világít rá nagyon szemléletesen, hogy mivel az autisták neurobiológiai eltéréseik alapján másképp értelmezik az őket körülvevő világot, csak úgy lehet eredményes az integrálásuk, ha figyelembe vesszük az igényeiket. Mivel ők nem, vagy csak nehezen tudnak a neurotipikusok világához alkalmazkodni, a mi felelősségünk a környezet olyan kialakítása, melyben ki tudják bontakoztatni képességeiket.

Irodalom

- Bogár, V., Bíró, A. & Marossy-Dévai, Z. (2009). Autizmussal diagnosztizált népesség a közfinanszírozott egészségügyi és a közoktatási rendszerben. In Petri, G. & Vályi, R. (Eds.), *Autizmus–Tény–Képek* (pp. 7–110). Autisták Országos Szövetsége és Jelenkutató Alapítvány.
- Emberi Erőforrások Minisztériuma – Egészségügyért Felelős Államtitkárság (2020).
- Egészségügyi szakmai irányelv – Az Autizmusról/Autizmus spektrum zavarokról. *Egészségügyi Közlöny*, LXX. ÉVFOLYAM, 12. szám.
- Fombonne, E. (2005). The changing epidemiology of autism. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18(4), 281–294.
- Lawson, W. (2018). *A szenvedélyes elme*. Geobook Hungary Kiadó
- Oktatási Hivatal (2018). *Közoktatási információs rendszer (KIR)*.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition* 13, 103–128.

Internetes források

- Autisták Országos szövetsége/ Az autizmusról* URL <http://aosz.hu/az-autizmusrol/> (2020. 09. 16.)
- Dr. Wenn Lawson's Website* URL <http://www.buildsomethingpositive.com/wenn/> (2020. 03. 20.)

E számunk szerzői

Baska Gabriella az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetének egyetemi docense
baska.gabriella@ppk.elte.hu

Bordás Andrea Partiumi Keresztény Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Karának adjunktusa bordas.andrea@partium.ro

Hegedűs Judit a Nemzeti Közszerológati Egyetem Rendészettudományi Kar Magatartástudományi Tanszékének egyetemi docense
hegedusjudit@uni-nke.hu

K. Nagy Emese Miskolci Egyetem, Tanárképző Intézet főigazgatója
emese.nagy@uni-miskolc.hu

Kerekes Rita a Debreceni Egyetem HTDI Neveléstudományi alprogram hallgatója
k.kerekesrita@gmail.com

Nagyné Dézsi Erika Eszterházy Károly Egyetem Pedagógiai Kar Neveléstudomány MA hallgató nagynedezsierika@gmail.com

Rigó Balázs az ELTE Állam- és Jogtudományi Karának adjunktusa,
rigo.balazs@ajk.elte.hu

Szontagh Pál Károly Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar főiskolai docens
Református Pedagógiai Intézet, igazgató szontagh.pal@kre.hu

Ugrai János Eszterházy Károly Egyetem Pedagógiai Karának egyetemi docense
ugraj@gmail.com