

# PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PEDAGÓGUSKÉPZŐK FOLYÓIRATA

2021/4.

## 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](mailto:pedagoguskepzesfolyoirat@gmail.com)

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

Kiadja a *Tanárképzők Szövetsége*.

Felelős kiadó a *Tanárképzők Szövetségének elnöke*.



## SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

Breznányiszky 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.2021.4



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

## *Tanulmányok*

Kasztyosodott felsőoktatási struktúra? A várható kereset megtartó ereje a felsőoktatásban.....5  
*Csók Cintia*

Szakmai fejlesztő iskolák a nemzetközi térben.....30  
*Zagyváné Szűcs Ida*

## *Műhelyek, tanuló közösségek*

Kis iskolák élményalapú oktatási-nevelési módszerei, lehetőségei.....61  
*Józsa-Papp Éva – Csajka Edina*

## *Iskolateremtők*

„Gondoljuk azt, hogy nincs iskola, sose létezett! Hogyan építenénk föl?”  
Interjú Gádor Annával.....76  
*Kolosai Nedda*

## *Szemle*

Segíteni azoknak a hallgatóknak akik maguk is segítők.....93  
*Godó Katalin*

# Tanulmányok

# Kasztosodott felsőoktatási struktúra? A várható kereset megtartó ereje a felsőoktatásban<sup>1</sup>

Csók Cintia

a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Intézetének tanársegéde, csok.cintia@arts.unideb.hu

*A nemzetközi szakirodalom álláspontja szerint a pályaválasztás egy értékorientáció, motiváció és hajlam által befolyásolt döntési folyamat, amely a rendelkezésre álló erőforrások racionális mérlegelésén alapul, s a család és a tanuló által érzékelt realitások talaján születik (Boudon, 1998; Pusztai, 2015a). A hallgatók továbbtanulási aspirációja alaposan kutatott területnek számít. A moratóriumkeresés, az intergenerációs mintakövetés, illetve a tudás- és kapcsolatorientáltság hajtóereje az empirikus vizsgálatok homlokterét képezi (Pusztai, 2015a; Kovács et al., 2019). Jelen tanulmány célja, hogy feltárja az eltérő jövedelmet ígérő felsőoktatási képzésterületek rekrutációs bázisát, valamint a várható kereset felsőoktatási pályafutásra gyakorolt hatását. Egy öt ország hallgatói körében végzett kvantitatív kutatás adatbázisát (PERSIST 2019) felhasználva végeztük elemzéseinket. A várható keresetek alapján három tercilisre osztottuk a válaszadókat (átlag alatti keresetűek, átlagos keresetűek, átlag feletti keresetűek), ezek mentén vizsgálva a társadalmi és tanulmányi háttérüket (N = 2166). Eredményeink alapján a társadalmi státus és a középiskolai eredményesség összefüggést mutat a hallgatók pályaválasztásával, azonban a felsőoktatási pályafutás során – a képzésterületek eltérő szelekciós mechanizmusai következtében – e háttértényezők szerepe gyengülni látszik.*

*Kulcsszavak: felsőoktatás, pályaválasztás, várható kereset, perzisztencia*

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.4.01

## A közgazdaságtan versus a felsőoktatás értékduálja

„A modernizált társadalmakban az oktatási rendszer szorosan kapcsolódik egyéb társadalmi alrendszerhez, különös tekintettel a munkaerőpiachoz (Csehné, 2008). E kettő sokrétű kapcsolatát mutatja, hogy az oktatási rendszer alakítja ki a felnövekvő nemzedékek szakképzettségi szerkezetét, és valósítja meg a rendelkezésre álló humán erőforrás át- és továbbképzését. A felsőoktatási szakkínálat iránti keresletet alapvetően befolyásolják a munkaerőpiaci folyamatok, többek között az

<sup>1</sup> Absztrakt megjelenési helye: Csók Cintia (2022). A várható kereset hatása a hallgatói pályafutásra. In Kattein-Pornói Rita (Eds.), Oktatás egy változó világban – Kutatás, innováció, fejlesztés. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (pp. 95–96).

egyedülállóan elérhető jövedelmek, a nem gazdasági jellegű előnyök, a presztízs- és elhelyezkedési esélyek. Éppen ezért a felsőoktatás-politikai célok kijelöléséhez, a tervezéshez és a megvalósításhoz egyaránt nélkülözhetetlen az oktatás gazdasági összefüggéseinek megértése (Polónyi, 2002)” (idézi Csók, 2021, p. 205). A közgazdaságtan értékduálja szerint gondolkodó megközelítések a magas presztízsű, piacképes és kedvező kereseti lehetőségeket kínáló pályákat helyezik előtérbe. E logika mentén azok a hallgatók minősíthetők eredményesnek, akik az említett jellemzőkkel bíró felsőoktatási szakokra felvételt nyernek, majd ezekben a képzésekben diplomát szereznek. Ha azonban a felsőoktatási alrendszer önálló értékduálját vesszük alapul, akkor a hallgatói bemenet és kimenet közötti eltérés mértékére érdemes koncentrálnunk (Pusztai, 2011).

Létező szervezeti stratégia, hogy a tanulók magas társadalmi presztízsére úgy tekintenek, mint egy profitképes termékre. Miközben a felsőoktatási expanzió a komprehenzív intézményrendszer kialakulását mozdította elő, a hallgatókért és egyéb erőforrásokért folyó verseny az intézményi teljesítmények értékelését is sürgeti. Az intézményi rangsorolás szempontjai a gazdasági, a pedagógiai és az akadémiai preferenciák sokféleségét tekintve nagyon eltérőek lehetnek. Az intézményközi összehasonlítások egyik közös gyenge pontja azonban az, hogy az egyes vonzáskörzetek jellemzőit kevésbé vagy egyáltalán nem veszik figyelembe az összehasonlítást megalapozó indexek kialakításánál (Pusztai, 2011; Pusztai, 2015b). Ez a szemlélet szemben áll a felsőoktatásban tanulók eredményességét felmérő olyan kutatásokkal, melyek egyik markáns vonulata a hallgatók társadalmi háttérére és középiskolai pályafutására összpontosít, valamint az eltérő presztízsű képzések közötti töréspontokat igyekszik kitapintani (Pusztai, 2015c; Hegedűs, 2016; Alter, 2021; Csók & Hrabéczy, 2021a; Szigeti, 2021; Kocsis et al., 2022).

Az oktatás- és nevelésszociológiai vizsgálatok fókuszában a felsőoktatásba bekerülés differenciáltsága, valamint az egyes intézmények belső rétegzettsége és hátránykompenzáló funkciója áll (Ceglédi, 2018). Róbert (2000) tanulmányában például az önszelekciós mechanizmus kérdéskörét tárgyalja. Kutatásának eredményei szerint, a második ezredfordulót megelőzően domináns volt a diplomás szülők aránya és az előnyös kulturális, gazdasági tőkével rendelkező tanulók száma a felsőoktatásba jelentkezők között, szemben a nem továbbtanulók csoportjával. Két évtized elteltével a társadalom vertikális hierarchiájában való elhelyezkedés iskolai pályafutásra és diplomaszerezésre való hatása továbbra is a kutatások homlokterében van (Pusztai, 2015c). A hallgatók már a belépéskor sem képeznek homo-

gén csoportot (Csók et al., 2019; Kovács et al., 2019), s egyenlőtlen feltételekkel kezdhetik meg felsőfokú tanulmányaikat. A hátrányos helyzetű tanulók családi és középiskolai útravalója több szempontból is alulmarad a magasabb státusú társasikhoz képest (többek között például az anyagi helyzet, a szülői példa, az értelmiségi törődés, a 6-8 osztályos gimnáziumban szerzett érettségi vagy az árnyékoktatási szempontok mentén), ugyanakkor rezilienciaforrásként tekinthetünk például az anya és a tanuló saját olvasottságára, a szülői törődésre, a pedagógusok és szülők tanácsaira, a barátok példájára vagy a kapcsolatépítés hajtóerejére (Ceglédi, 2018). A pályaválasztási aspirációkat az alapvető demográfiai és társadalmi státusmutatók nagymértékben meghatározhatják, azonban a családon belüli társadalmi és kulturális tőketartalékok erőssége is a továbbtanulási irány magyarázó változóinak bizonyultak (Pusztai, 2011; Pusztai, 2015b).

A „soft” tényezők iskolai pályafutásra gyakorolt hatását felismerve (Ceglédi, 2019), „a nemzetközi szakirodalom kiemelt hangsúlyt fektet a szülői bevonódás (*parental involvement*) szerepére (Chavkin & Williams, 1989; Desforges & Abouchar, 2003; Ntekane, 2018; Chee & Ullah, 2020), amelynek két fő dimenziója [...]: a szülők iskolai részvétel[e] (*school-based parental involvement*) és a szülők otthoni részvétel[e] (*home-based parental involvement*) (Sheldon & Epstein, 2005; Green et al., 2007; Epstein et al., 2009; Imre, 2015; Imre, 2017). Témánk szempontjából fontos mozzanat, hogy a pályaválasztási orientáció kapcsán mennyiben érvényesül a szülői javaslatok figyelembevétele és a családi közös döntéshozatal. Imre (2017) eredményei értelmében a magasabb társadalmi státusú csoportok nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a tanulási érdeklődés kialakításának, amelyet a továbbtanulás és a sikeres iskolai pályafutás alappilléreinek tartanak. Továbbá a diplomás szülők kapcsolathálója a felsőoktatási szakkínálattal és elhelyezkedési lehetőségekkel összefüggő információáramlás természetes voltát vonja maga után. Ezzel szemben az alacsonyabb társadalmi státusú szülők részéről határozott igény mutatkozik az iskola segítségnyújtására a pályaválasztásban” (Csók & Hrabéczy, 2021a, pp. 58-59). „Összességében látható, hogy a család és az iskola közötti kommunikáció a sikeres tanulói előrehaladás egyik fontos mozgatórugója, hiszen e két szocializációs színtér éles vagy észrevehetetlen törésvonalában bontakozik ki a gyermek (Kozma, 2001; Pusztai, 2020). Megjegyzendő, hogy minél több nevelési partner vesz részt az együttműködésben, annál karakteresebb változás mutatható ki a diákok tanulmányi teljesítményében (Epstein & Sanders, 2006; Pusztai, 2020)” (Csók & Hrabéczy, 2021a, p. 59).

## Módszertani keretek

Kutatásunk során a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (a továbbiakban: CHERD-Hungary kutatócsoport) egy nagymintás hallgatói adatbázisát elemezzük (PERSIST 2019, N = 2199). A 2018/19-es tanév adatfelvétele kiterjedt Magyarország keleti régiójának felsőoktatási intézményeire,<sup>2</sup> valamint Szlovákia, Románia, Ukrajna és Szerbia határon túli főiskoláira és egyetemeire.<sup>3</sup> A magyarországi almintá (N = 1034) kvótás, amely karokra, képzésterületre és finanszírozási formára reprezentálja az alapsokaságot. A határon túli megkérdezettek (N = 1165) valószínűségi mintavételi eljárással választottuk ki, s a hallgatókat csoportosan főiskolai/egyetemi kurzusokon értük el, ahol teljes körű lekérdezést végeztünk. A mintában nappali munkarendű másodéves alapszakos, illetve másod- és harmadéves osztatlan képzésben részt vevő válaszadók szerepeltek (Pusztai & Szigeti, 2021).

A CHERD-Hungary kutatócsoport a munkaerőpiaci kilátásokat és a várható nettó kezdő munkabért a KSH munkaerőpiaci statisztikáit felhasználva, a végzettséggel elérhető területre vonatkozó pályakövetési adatokkal számolta ki (Pusztai & Szigeti, 2021). Ezt követően a várható keresetek alapján három harmadra osztottuk a válaszadókat (alsó: 0–215,00 ezer Ft; középső: 215,01–239,00 ezer Ft; felső: 239,01 ezer Ft és afölött), a be nem sorolható válaszadókat kihagytuk a mintából. Elemzéseinket a kialakított harmadok mentén végezzük el (N<sub>összesen</sub> = 2166), amiket a következőképpen neveztünk el: átlag alatti keresetűek (N = 707), átlagos keresetűek (N = 721) és átlag feletti keresetűek (N = 738). Jelen tanulmányunkban vizsgáljuk a megkérdezettek társadalmi háttérét, az átmenetet a középiskolából a felsőoktatásba és a hallgatói pályafutást. A korábbi kutatások áttekintése után három hipotézist fogalmaztunk meg, amelyeket a várható kereset alapján képzett tercilisek összehasonlítása során kvantitatív technikával tesztlünk. (1) Feltételezzük, hogy az alacsonyabb társadalmi státusú szülők gyermekei magasabb arányban fordulnak elő az átlag alatti keresetűek csoportjában (Róbert, 2000; Ceglédi, 2018). (2) Feltételezzük, hogy az átlag feletti keresetűek körében legmagasabb a többletjeljesítményért többletpontot igénylők száma (Csók & Hrabéczy, 2021a; Csók & Hrabéczy, 2021b). (3) Feltételezzük, hogy a tanulmányok befejezése mellett legelkötelezettebb hallgatói csoport az alsó tercilisben képviselteti

<sup>2</sup> Debreceni Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Nyíregyházi Egyetem, Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola.

<sup>3</sup> Babes-Bolyai Tudományegyetem, Emánuel Egyetem, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Konstantin Filozófus Egyetem Nyitra, Munkácsi Állami Egyetem, Nagyváradi Állami Egyetem, Partiumi Keresztény Egyetem, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Selye János Egyetem, Újvidéki Egyetem, Ungvári Nemzeti Egyetem.



magát (Kovács et al., 2019; Pusztai & Szigeti, 2021). Az adatfeldolgozáshoz az IBM SPSS Statistics 20 programot használtuk, egy- és többváltozós statisztikai módszereket alkalmazva. Az 1. táblázatban a vizsgált fogalmak operacionalizálása látható.

Társadalmi státus	Középiskolai többletteljesítmény	Elkötelezettség
a szülők iskolai végzettsége	emelt szintű érettségi	átlag fölött perzisztens
a szülők foglalkoztatottsága	nyelvvizsga	átlagosan perzisztens
az objektív, szubjektív és relatív anyagi helyzet	versenyhelyezés	átlag alatt perzisztens
a hallgató 14 éves kori lakóhelyének településtípusa	OKJ-/technikusi végzettség	

1. táblázat. A tanulmányban használt fogalmak dimenziói

Még az eredmények értelmezése előtt szükségszerű kitérnünk a nemi és képzésterület szerinti megoszlásokra. A csoportok között erős szignifikáns különbségek figyelhetők meg a nemek tekintetében. A nők átlagosan 70,9%-kal képviseltetik magukat a mintában, ugyanakkor az alsó tercilisben az adjusztált sztenderdizált reziduális felülreprezentáltságot jelez (84,0%). Őket követik 73,0%-kal a második harmad női hallgatói, majd 56,3%-kal a felső harmad női válaszadói. A férfiak oktatási hátránya, önszelekciója érzékelhető jelenség (Liskó, 2003; Fényes, 2009a; Fényes, 2010; Fényes, 2015), bár a magasabb jövedelmet ígérő szakokon az arányuk 43,7%, amely az átlagot 15 százalékponttal haladja meg. A kereseti csoportokat szemügyre véve egyenlőtlen eloszlásuk figyelhető meg képzési területenként is. A cellareziduálisok szerint az átlag alatti keresetűek körében egyértelműen felülreprezentáltak a pedagógusjelöltek (71,6%) és az agrárszakosok (16,4%). A pedagógusok kedvezőtlen kereseti viszonyaira több kutatás is rámutatott (Polónyi, 2015; Csók, 2021), az agrárdiplomások jövedelmi hátránya pedig a frissdiplomásokra irányuló pályakövetési vizsgálatokban rajzolódott ki (Veroszta, 2015; Veroszta, 2016). Az átlagos keresetűek csoportjában a bölcsészettudományi (30,9%), az orvos- és egészségtudományi (28,0%), továbbá a társadalomtudományi szakok (25,8%) dominanciája mutatható ki. A felső harmadban pedig a gazdaságtudományi (37,9%), a műszaki (17,1%) és az informatikai (15,0%) képzések járnak az élen (2. táblázat). A kutatásunk eredményei megerősítik a szakirodalom adatait. Györgyi (2010) a frissdiplomás pályakövetési adatokat elemezve úgy találta, hogy a kedvező elhelyezkedést biztosító területeken (orvos- és egészségtudomány, jogi és igazgatási) több mint 10%-kal alacsonyabb a felsőfokú végzettségűek keresete,

mint az átlagos munkaerőpiaci helyzetűnek nevezett szektorban (gazdaságtudományok terület, műszaki terület, informatika).

Átlag alatti keresetűek (N = 707)	Átlagos keresetűek (N = 721)	Átlag feletti keresetűek (N = 738)
pedagógusképzés (71,6%) agrár (16,4%)	bölcsészettudomány (30,9%) orvos- és egészségtudomány (28,0%) társadalomtudomány (25,8%)	gazdaságtudományok (37,9%) műszaki (17,1%) informatika (15,0%)

2. táblázat. Domináns képzési területek a várható keresetek alapján létrehozott tercilesek mentén (teljes minta). Megjegyzés: A feltüntetett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj.Resid. > 2,0). Khi-négyzet próba,  $p = 0,000$ . Forrás: PERSIST 2019

## A hallgatók társadalmi státusa

A csoportok között az egyik legfontosabb differencia a társadalmi háttérükben mutatkozik meg. A nevelésszociológia egyik alaptétele, hogy a tanulók továbbtanulási döntéseit és iskolai eredményességét a szülők iskolázottsága nagymértékben determinálja (Boudon, 1974; Bourdieu, 1978; Róbert, 2000; Pusztai, 2009; Engler, 2010; Pusztai, 2015b, 2015c; Ceglédi, 2018). Ezen általános érvényű összefüggést a vizsgálatunk is alátámasztja, hiszen többségében a középfokú végzettséggel rendelkező anyák (43,7%) s az alacsonyabb végzettséget szerzett apák (41,4%) gyermekei orientálódnak az alacsonyabb jövedelmet ígérő képzések irányába. Továbbá a szülők együttes iskolai végzettségére<sup>4</sup> vonatkozó adatok alapján körükben alulreprezentált a diplomás családból érkezők aránya (25,7%). A kontroll csoportok értékei kedvezőbb képet mutatnak, ezen belül is az átlagos keresetűek körében emelkedik ki a főiskolát vagy egyetemet végzett szülők száma (38,1%) (3. táblázat). „Magyarozatként említhetjük, hogy azok a családok, akik a jövedelmi és a hatalmi hierarchiában magasabban állnak, szeretnék, ha gyermekük minimum reprodukálni tudná a rájuk jellemző társadalmi helyzetet. Ebből adódóan az alacsonyabb jövedelmet és presztízst kínáló pályák kevésbé vonzóak a magasabban kvalifikált szülők gyermekei számára (Benkő, 2009)” (Csók, 2020, p. 117).

<sup>4</sup>Róbert (1986) mintájára állítottuk össze a szülők együttes iskolai végzettségére vonatkozó adatokat. „Végzettségek: alacsonyabb (legfeljebb 8 általános, érettségig nem adó szakmunkásképző/szakiskola), középfokú (szakközépiskola/technikum, gimnázium), felsőfokú (főiskola, egyetem/tudományos fokozat). Az apa és az anya iskolai végzettségének kódjaiból átlagot számoltunk. A két szülő ugyanolyan iskolai végzettsége esetén azonos kódot kapott, ha különbség volt, akkor kutatói döntés alapján lefelé korrigáltunk” (Csók, 2020, p. 116).

	<i>Anya legmagasabb iskolai végzettsége***</i>			<i>Apa legmagasabb iskolai végzettsége***</i>			<i>Szülők együttes iskolai végzettsége***</i>		
	Átlag alatti keresetű (N = 707)	Átlagos keresetű (N = 721)	Átlag feletti keresetű (N = 738)	Átlag alatti keresetű (N = 707)	Átlagos keresetű (N = 721)	Átlag feletti keresetű (N = 738)	Átlag alatti keresetű (N = 707)	Átlagos keresetű (N = 721)	Átlag feletti keresetű (N = 738)
Alapfok	<b>29,9</b>	23,3	26,0	<b>41,4</b>	28,6	34,5	<b>23,2</b>	15,6	19,0
Középfok	<b>43,7</b>	38,9	38,0	37,5	39,2	37,1	<b>51,1</b>	46,3	46,2
Felsőfok	26,4	<b>37,8</b>	36,0	21,1	<b>32,2</b>	28,4	25,7	<b>38,1</b>	34,8
Összesen	100	100	100	100	100	100	100	100	100

3. táblázat. A szülők iskolai végzettsége a várható keresetek alapján létrehozott tercilisek mentén (teljes minta, oszlopszázalék). Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj.Resid. > 2,0). Khi-négyzet próba,  $p^{***} = 0,000$ . Forrás: PERSIST 2019

A szülők iskolai végzettségére vonatkozó adatok az alsó tercilisbe tartozó képzési területek (például pedagógusképzés, agrár) nyitottabb jellegét sejtetik. Eredményeinkkel összhangban Gáti (2010) az iskolai előnyök generációk közötti reprodukcióját egy tradicionális indikátorral közelítette meg: egyetemi végzettségű szülők gyermeke maga is egyetemi diplomát szerez. Elemzése alapján az egyetemi végzettség „öröklődése” a „legzártabb” jogi (31%) és orvosi (29%) pályán jellemző, kiegészülve a természettudományi (27%) képzési területtel. Legkevésbé azonban az agrár (14%) és a pedagógus (11%) pályán van jelen, tehát ezek tekinthetők a „legnyitottabb” szakterületeknek. Szabó (2012) megfogalmazásában a hallgatók egy kasztosodott társadalmi struktúrát alkotnak, amely a képzési típusokhoz való egyenlőtlen hozzájutásban is megnyilvánul. A jelenlegi kutatásban, amikor a felsőoktatás belső rétegzettségét a képzési területek bontásában vettük górcső alá, szignifikáns különbségeket tapasztaltunk. Az elsőgenerációs szülők gyermekei az alsó harmadban dominánsak, ahol felülreprezentáltak a leendő pedagógusok (kvázi felsőfokú végzettségű szülők aránya: teljes minta 32,9%; pedagógusképzés 18,1%). Ezzel szemben a középső tercilisben a legerősebb a társadalmi háttér szerinti szelekció, amely az orvos- és egészség tudományi képzési területen tanulók magas arányával magyarázható (kvázi felsőfokú végzettségű szülők aránya: 59,7%). A felső harmadban hangsúlyos informatikai, műszaki és gazdaságtudományi területek a csoport társadalmilag heterogénebb jellegét adják.

Vizsgáltuk, hogy az iskolázottság mellett kimutathatók-e lényeges eltérések a szülők munkaerőpiaci profiljában is. Elemzéseink alapján a megkérdezett hallgatók többségének foglalkoztatottak a szülei. Az átlag alatti keresetűek csoportjában az apák 88,6%-a és az anyák 86,3%-a dolgozik, ugyanakkor az utóbbiak körében felülreprezentáltak vannak jelen a közmunkások (16,4%). A munkával nem ren-

delkező szülők aránya a középső tercilisben a legmagasabb (apa: 12,6%; anya: 19,9%) (4. táblázat), amelyet az érintett válaszadók jellemzően az apa halálával (32 fő), s az anya háztartásban betöltött szerepével (59 fő) indokoltak. Empirikus vizsgálatunk adatai megerősítik a korábbi kutatási eredményeket, amelyek szerint a vizsgálatba bevont régiók közös vonása, hogy az anyák magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek (Kiss, 2013; Pusztai & Márkus, 2017), ennek ellenére a háztartásbeli státusban lévők magas aránya miatt a foglalkoztatottságuk elmarad az apákétól (Pusztai & Márkus, 2017). Mindez különösen jellemző a határon túli magyar családokra, ahol a tradicionális szereposztás és értékorientáció még határozottabban megjelenik. Megjegyzendő, hogy egyes kutatások szerint a háztartásban vagy a nem teljes állásban dolgozó anyák gyermeknevelési hatékonysága magasabb, mert nagyobb időráfordítással vesznek részt a gyermek jövőjébe való investícióban (Coleman, 1988; Pusztai, 2009; Pusztai & Márkus, 2017).

	<i>Anya munkaerőpiaci helyzete***</i>			<i>Apa munkaerőpiaci helyzete***</i>		
	Átlag alatti keresetűek (N = 707)	Átlagos keresetűek (N = 721)	Átlag feletti keresetűek (N = 738)	Átlag alatti keresetűek (N = 707)	Átlagos keresetűek (N = 721)	Átlag feletti keresetűek (N = 738)
Nem dolgozik	13,7	<b>19,9</b>	14,1	11,4	<b>12,6</b>	9,9
Közmunkásként dolgozik	<b>16,4</b>	10,9	7,9	16,5	12,1	7,6
Nem közmunkásként dolgozik	69,9	69,1	<b>78,1</b>	72,1	75,3	<b>82,5</b>
Összesen	100	100	100	100	100	100

4. táblázat. A szülők foglalkoztatottsága a várható keresetek alapján létrehozott tercilisek mentén (teljes minta, oszlopszázalék) Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj.Resid.>2,0). Khi-négyzet próba,  $p^{***}=0,000$ . Forrás: PERSIST 2019

A továbbiakban a hallgatók gazdasági erőforrásait vettük górcső alá, hiszen az adatbázis lehetőséget adott az objektív, a szubjektív és a relatív anyagi helyzet feltérképezésére. A családok gazdasági tőkéjét tekintve azonban nem mutathatók ki számottevő eltérések, a kilenc tartós fogyasztási cikkből átlagosan hatot birtokolnak. Továbbá a vizsgált dimenziók alapján a szubjektív és a relatív mutatók nem jegyeznek szignifikáns különbségeket. Ugyanakkor eltéréseket tapasztaltunk, amikor hat cikk mentén mértük a hallgató saját objektív anyagi státusát ( $p=0,017$ ). Ennek alapján a tanulók a középső tercilisben (1,89) mutatkoznak a legelőnyösebb helyzetűnek, őket követik az átlag feletti keresetűek csoportjába tartozók (1,75), s végül az alsó tercilisbe esők (1,66). Az átlagértékek valamennyi cso-

portban alacsonyak, hiszen a fiatalok körében kevésbé jellemző, hogy lakáskasz-sza-megtakarítással (25,5%), saját tulajdonú személyautóval (22,2%) és ingatlannal (14,0%) rendelkezzenek. Továbbá viszonylag kevesen birtokolnak tabletet vagy e-book olvasót (29,7%), de ennek oka lehet, hogy nem feltétlenül van rá szükségük, illetve igényük, hiszen a megkérdezettek körülbelül kétötöde átlagosnál drágább telefont (43,8%), laptopot vagy számítógépet (40,8%) használ. Az eredmények magyarázatához azonban azonosítanunk kellene a hallgatók értékrendszerét, a materiális javakhoz való hozzáállását és a fogyasztási szokásaikat (Márkus, 2015; Pusztai & Márkus, 2017). Így összességében a gazdasági tőke vonatkozásában nem mutathatók ki éles szakadékok.

A tanulmányi pályafutást és a munkával kapcsolatos percepciókat a társadalmi stratifikációs erőter mellett a lakóhelyi környezet típusa, nagysága és elhelyezkedése is meghatározza (Forray R. & Kozma, 1992; Pusztai, 2009; Pusztai, 2015c; Ceglédi, 2018; Csók, 2019). Kutatásunkban az alsó tercilisbe eső hallgatók között kiugró értéket (47,1%) mutat a községből/faluból érkezők aránya. Ezzel szemben az átlagos keresetűek csoportjában a kisebb várost (35,7%), a felső tercilisben pedig a megyeszékhelyet (33,8%) jelölték legtöbbször a 14 éves kori állandó lakhely településtípusának (5. táblázat). Korábbi kutatásokban is érzékelt jelenség, hogy míg a legalacsonyabb bejutási átlagpontszámú szakokon erős községi dominancia figyelhető meg (Kiss, 2013), addig a „piacképes” diplomát nyújtó egyetemeken lényegesen kisebb arányban vannak jelen azok, akik a települési hierarchiában alacsonyabban elhelyezkedő lakóhelyről érkeznek (Róbert, 2000).

	Átlag alatti keresetűek (N = 707)	Átlagos keresetűek (N = 721)	Átlag feletti keresetűek (N = 738)
Község, falu	<b>47,1</b>	35,2	31,2
Kisebb város	36,8	35,7	31,8
Megyeszékhely	14,8	26,0	<b>33,8</b>
Főváros	1,3	3,1	3,2
Összesen	100	100	100

5. táblázat. A hallgatók 14 éves kori lakóhelyének településtípusa a várható keresetek alapján létrehozott tercilisek mentén (teljes minta, oszlopszázalék). Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj.Resid. > 2,0). Khi-négyzet próba,  $p = 0,000$ .

Forrás: PERSIST 2019

Az elmúlt évtizedek oktatáskutatása igazolta a származási család társadalmi státusának befolyásoló szerepét, hiszen az eltérő környezetből érkező hallgatók finansiális, intellektuális, aspirációs és procedurális vonatkozásban egyaránt eltérő

rő mértékű szülői támogatást kapnak, s ezek hatással lehetnek a fiatalok továbbtanulási és munkavállalással kapcsolatos terveire (Pusztai, 2015c; Pusztai & Márkus, 2017). Ugyanakkor a felsőoktatás-kutatók között a tekintetben is konszenzus van, hogy az egyén pályaválasztását egyéb erőforrások is formálhatják, mint például a családon belüli társadalmi tőke (Pusztai, 2004; Pusztai, 2009; Márkus, 2015), amely a „*Milyen gyakori a felsőoktatási éve alatt, hogy a szülei...?*” kérdéssel is mérhető (Márkus, 2015). A válaszadók kilenc tevékenységet értékelhettek egy 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán (1: egyáltalán nem, 2: nem jellemző, 3: is-is, 4: jellemző, 5: teljesen jellemző). Az egyes tevékenységek gyakoriságának átlagpontszámai mutatják, hogy az alsó tercilisben a családok szignifikánsan aktívabbak a közös programok szervezésében. Továbbá a szülők viszonylag gyakran nyújtanak a gyermeküknek anyagi támogatást (3,62), érdeklődnek tőlük a tanulmányaikról és a vizsgáikról (3,62), beszélgetnek velük (3,59), bátorítják őket a tanulmányok folytatására (3,51) és tájékozódnak a szabadidős tevékenységeikről (3,36) (6. táblázat). Tehát annak ellenére, hogy a szülők iskolázottsága elmarad a másik két csoporttól, ők is felismerték a tanulás értékét, s igyekeznek támogatni gyermekeiket a sikeres tanulmányi előmenetelükben (Márkus, 2015).

<i>Milyen gyakori a felsőoktatási éve alatt, hogy a szülei...</i>	Átlag alatti keresetűek (N = 707)	Átlagos keresetűek (N = 721)	Átlag feletti keresetűek (N = 738)	Anova
és Ön beszélgettek egymással?	3,6	3,6	3,5	ns
tájékoztattak arról, hogyan tölti a szabadidejét?	3,4	3,3	3,3	ns
érdeklődtek tanulmányairól, vizsgáiról?	3,6	3,6	3,6	ns
támogatták anyagilag?	3,6	3,7	3,6	ns
szerveztek Önnel közös családi programokat?	3,3	3,2	3,2	*
szüleivel tanulmányai megszakításáról beszélt?	2,0	2,0	1,9	ns
helyeselték, hogy megszakítja tanulmányait?	1,6	1,5	1,5	ns
bátorították tanulmányai folytatására?	3,5	3,6	3,6	ns
szerveztek Önnel közös sportos programokat?	2,4	2,2	2,2	**

6. táblázat A hallgatók családon belüli társadalmi tőkéje a várható keresetek alapján létrehozott tercilisek mentén (teljes minta, átlagértékek négyfokú skálán). Megjegyzés: p\* = 0,030, p\*\* = 0,007, ns = nem szignifikáns. Forrás: PERSIST 2019

## Átmenet a középiskolából a felsőoktatásba

A következőkben a felsőoktatásba belépést megelőző éveket helyezzük előtérbe, hiszen a középiskolás időszakra mint kétélű fegyverre tekintünk, amely enyhítheti és fel is erősítheti a származási háttér továbbgyűrűző hatását (Ceglédi, 2018). A megkérdezett hallgatók jellemzően gimnáziumból érkeztek a felsőoktatásba (74,0%), ezen belül is az átlagos keresetűek csoportja mutat kiemelkedő értéket (80,5%). A szakközépiskolai, szakképző osztályban érettségizettek száma azonban az alsó tercilisben 7 százalékponttal (32,9%) haladja meg a 26%-os átlagot. A felvételi tendenciák alapján a szakközépiskolában végzettek közül egyrészt kevesebben jelentkeznek felsőoktatásba, másrészt a továbbtanulók nagyobb arányban céloznak meg alacsonyabb presztízsű szakokat, szemben a gimnáziumban érettségizettekkel (Róbert, 2000; Nagy P., 2010; Fehérvári, 2014). Mindezt adataink is megerősítik, hiszen a volt gimnáziumi tanulók az orvos- és egészségtudomány területén dominálnak (89,5%), a szakközépiskolások pedig a pedagógusképzésben (38,7%) ( $p = 0,000$ ).

A megkérdezettek többsége szerint a felsőoktatási jelentkezés egy önálló döntés volt (74,7%). A tercilisek összevetéséből azonban kirajzolódik, hogy a szülői elvárásoknak, a pedagógusok tanácsainak, a barátok és osztálytársak példájának követésében szignifikáns eltérések vannak a csoportok között. Az átlagos jövedelmet ígérő szakokon tanulókra volt leginkább jellemző a szülői (33,8%) és a tanári (18,0%) javaslatok szem előtt tartása, valamint a barátok és az osztálytársak választásának (10,5%) figyelembevétele. Ezzel szemben az alsó harmadba eső hallgatók szerint a döntésükre kevésbé voltak hatással a felsorolt személyek (7. táblázat), bár a szakirodalom alapján „a környezeti befolyások (család, referenciacsoportok, kultúra) közvetlen vagy közvetett módon, de befolyásoló erővel bírnak attól függetlenül, hogy a hallgató hogyan érzékeli vagy interpretálja azt (Kotler, 1999; Rámháp, 2017; Tódor, 2019; Tódor, 2022)” (idézi Csók & Hrabéczy, 2021a, p. 66).

	Átlag alatti keresetűek (N = 707)	Átlagos keresetűek (N = 721)	Átlag feletti keresetűek (N = 738)
Szüleim elvárásait, tanácsait követtem**	26,6	<b>33,8</b>	28,7
Tanáraim tanácsait követtem***	10,9	<b>18,0</b>	16,8
A magam feje után mentem	76,1	72,3	75,9
Testvére(i)m példáját követtem	3,8	5,4	6,4
Barátaim, osztálytársaim példáját követtem*	6,6	<b>10,5</b>	8,4
Pályaválasztási tanácsadó segítségével	3,0	3,2	3,0
Egyéb	3,3	3,2	3,0

7. táblázat. A felsőoktatási jelentkezési döntés meghozatala a várható keresetek alapján létrehozott tercilisek mentén (teljes minta, több válasz is lehetséges, százalékban).

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj.Resid.>2,0). Khi-négyzet próba,  $p^* = 0,026$ ,  $p^{**} = 0,010$ ,  $p^{***} = 0,000$ . Forrás: PERSIST 2019

Az oktatáskutatók a partiumi régióra kiterjedő kvantitatív kutatások adatai alapján úgy találták, hogy a felsőoktatásba jelentkező diákok főbb motivációja a tudás-szomj és a kedvezőbb munkaerőpiaci lehetőségek reménye (Pusztai et al., 2015; Kovács et al., 2019). Ezzel összhangban elemzéseink során azt tapasztaltuk, hogy a hallgatói csoportokban szintén ezek az általánosabb tényezők játszottak szerepet a továbbtanulásban, mint a tudásgyarapítás (89,9%), a hivatáskeresés (86,3%) és a diplomával való könnyebb elhelyezkedés reménye (83,6%). A csoportok közötti különbségeket tekintve azonban kiemelendő, hogy a magasabb keresetet ígérő szakokon tanulók körében felülreprezentált a jól jövedelmező (84,5%), az elismert (83,1%) foglalkozás utáni vágy, a kapcsolatorientáltság (71,2%), a társadalmi mobilitásra törekvés (55,8%) és a munkahelyi követelménynek való megfelelés (29,3%). Az alsó tercilisben pedig szignifikánsan nagyobb a lokális kötődés, azaz a földrajzi intézmény közelségének befolyásoló szerepe (65,3%). A pályaválasztási aspirációk vizsgálatánál érdemes kitérnünk a nemi eltérésekre is, hiszen amíg az alsó harmadban dominánsak a női hallgatók, addig a felső harmadban kiemelkedő a férfiak aránya. Éppen ezért a jelentkezési motivációk mellett a 8. táblázatban jelöltük a nemi differenciákat is. Összességében a három csoportra fókuszálva megállapítható, hogy Fényes (2009b) korábbi eredményeivel összhangban a nőknek elsősorban a tanulás (91,1%) és a hivatáskeresés (89,0%) fontos, a férfiakat pedig jellemzően a magasabb kereset (83,3%) motiválja. Emellett az utóbbiak körében szignifikánsan gyakoribb, hogy a továbbtanulásban motiválta őket a társadalmi kitörés reménye (58,3%), a



munkavállalás időbeli kitolódása (40,1%), az intergenerációs mintakövetés (30,9%) és a munkahelyi követelménynek való megfelelés (29,9%).

	Átlag alatti keresetűek (N = 707)	Átlagos keresetűek (N = 721)	Átlag feletti keresetűek (N = 738)	Nemi különbség
Hogy jól jövedelmező állást találjak***	61,8	76,6	<b>84,5</b>	férfiak inkább***
Hogy elismert foglalkozásom legyen**	76,2	78,6	<b>83,1</b>	ns
Felsőoktatási intézmény földrajzi közelsége*	65,3	59,2	63,8	ns
Hogy gyarapítsam tudásom	88,4	90,4	90,8	nők inkább*
Hivatásom keresése	88,0	86,0	85,1	nők inkább***
Mert diplomával könnyebb elhelyezkedni	81,9	83,0	86,0	ns
Mert még nem akartam dolgozni	36,3	32,5	36,1	férfiak inkább**
Hogy sokféle kapcsolatot alakítsak ki**	62,2	65,2	<b>71,2</b>	ns
Családi hagyományt követtem	26,6	26,6	27,6	férfiak inkább**
Megengedhettem magamnak anyagilag	53,3	54,1	56,0	ns
Nem kellett tandíjat fizetni	57,9	55,4	55,7	ns
Munkahelyi követelmény**	25,3	21,2	<b>29,3</b>	férfiak inkább**
Társadalmi mobilitás reménye, kitörés***	42,6	52,6	<b>55,8</b>	férfiak inkább**

8. táblázat. Továbbtanulási motivációk a várható keresetek alapján létrehozott tercilisek mentén (teljes minta, több válasz is lehetséges, százalékban). Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj.Resid. > 2,0). Khi-négyzet próba, ns = nem szignifikáns,  $p^* < 0,05$ ,  $p^{**} < 0,01$ ,  $p^{***} < 0,001$ .

Forrás: PERSIST 2019

Róbert (2000) már két évtizeddel ezelőtt is a „piacképes” képzésekre jelentkezők tanulmányi eredményességére mutatott rá, míg Kiss (2013) a kiemelkedő középiskolai teljesítményt nyújtók alacsony arányát azonosította a legalacsonyabb átlagpontszámú alapszakokon. A bemeneti eredményesség vizsgálatánál szem előtt kellett tartanunk, hogy az egyes országokban különböző a felvételi rendszer (Ceglédi, 2018), így a validitás érdekében az adatbázisból leválasztottuk a magyarországi almintát. A 9. táblázat mutatja, hogy a középső tercilisben szignifikánsan magasabb az emelt szintű érettségit teljesítők (84,5%) száma, valamint a középfokú (67,5%) és a

felsőfokú (18,9%) nyelvvizsgát tevők aránya. Bár a tanulmányverseny-helyezés (például OKTV) vonatkozásában nincs éles különbség a csoportok között, ezen kategóriában is a középső tercilisbe esők járnak az élen (4,5%). Így látható, hogy az átlagos keresetet ígérő szakokat jelölők kimagasló középiskolai teljesítménnyel jutottak el a felsőoktatásig. Ebben jelentős szerepe van az orvostanhallgatóknak, hiszen szelektáltan, magas pontszámmal és elkötelezetten lépnek be a képzésbe (Dinyáné Szabó et al., 2019; Pusztai et al., 2022).

Az átlag feletti jövedelműek csoportjában is a hallgatók több mint fele rendelkezik középfokú komplex nyelvvizsgával (60,7%) és emelt szintű érettséggel (54,3%), s ezekben az eredményességi mutatókban a gazdaságtudományi képzésekre jelentkezők élen járnak. Emellett ebben a tercilisben a legnagyobb az OKJ-/technikusi végzettség miatt többletpontot szerzők aránya (10,5%), ezen belül pedig kitűnnek a műszaki (15,4%) és az informatikai (14,3%) területeken tanulók. Az említett szakmai profilú képzésekben a szakképzés jó alapja lehet a felsőfokú tanulmányoknak (Csók & Hrabéczy, 2021c). Megtartó erőként szolgálhat, ha már a felsőoktatásba belépést megelőzően kezdetét vette a pályaszocializáció, kiemelve az elsajátított ismerethalmaz, a pályaaazonosulás és a szakmában való elmélyülés jelentős szerepét.

Az alsó tercilisben a megkérdezettek többsége alacsonyabb bemeneti eredményességgel kezdte meg felsőfokú tanulmányait, szemben a másik két csoporttal. Ezen hallgatói bázis az emelt szintű érettségi teljesítésében (41,1%), a középfokú (46,9%) és a felsőfokú (7,7%) nyelvvizsga megszerzésében is alulreprezentált. A lemaradás súlyosságát mutatja, hogy a középső tercilisben több mint kétszer annyian tettek emelt szintű érettségi vizsgát és középfokú nyelvvizsgát, mint az átlag alatti keresetűek csoportjában. Kérdésként merül fel, hogy mennyiben beszélhetünk tényleges lemaradásról és gyengébb tanulmányi eredményről. Kiss (2013) alapján az alacsonyabb pontátlagú szakok között több alacsonyabb jövedelmet ígérő szakma is képviselteti magát (például csecsemő- és kisgyermeknevelő, óvodapedagógus, tanító, tanár). Meglátásunk szerint befolyásoló szerepe lehet az áhított szak bemeneti követelményeinek, hiszen a jelentkezők pontosan tudják, hogy milyen feltételeket kell teljesíteniük (például emelt szintű érettségi vizsga), milyen többletpontokra (például közép vagy felsőfokú nyelvvizsga) van szükségük ahhoz, hogy elérjék az adott képzés felvételi ponthatárát. Ebből következik, hogy az alacsonyabb bekerülési ponthatár és kritérium (például nem kötelező az emelt szintű érettségi vizsga) visszahúzó erővel bírhat azáltal, hogy a hallgatók nem érzik

szükségét a többlet-erőfeszítésnek, hiszen e nélkül is felvételt nyerhetnek a vágyott szakra.

	Átlag alatti keresetűek (N = 263)	Átlagos keresetűek (N = 318)	Átlag feletti keresetűek (N = 430)
Sportteljesítmény miatt	9,2	6,1	8,5
Tanulmányverseny-helyezés miatt	3,3	4,5	3,3
Fogyatékoság miatt	0,7	1,3	1,4
Hátrányos helyzet miatt	9,3	9,6	7,8
OKJ-/technikusi végzettség miatt**	5,2	3,6	<b>10,5</b>
Középfokú komplex nyelvvizsga miatt***	46,9	<b>67,5</b>	60,7
Felsőfokú komplex nyelvvizsga miatt***	7,7	<b>18,9</b>	9,6
Halmazottan hátrányos helyzet miatt	2,9	2,6	2,1
Emelt szintű érettségi teljesítéséért***	41,1	<b>84,5</b>	54,3
Gyermekgondozásért	1,5	0,3	1,4

9. táblázat. Többletpontok a várható keresetek alapján létrehozott tercilisek mentén (magyarországi alminta, több válasz is lehetséges, százalékban). Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj.Resid. > 2,0). Khi-négyzet próba,  $p^{**} = 0,001$ ,  $p^{***} = 0,000$ . Forrás: PERSIST 2019

## Felsőoktatási pályafutás

Mielőtt az egyes csoportok felsőoktatási előrehaladását megvizsgálánk, a 10. táblázatban a választott pálya néhány átfogó jellegzetességét vesszük górcső alá, mint a képzésterület nehézségi besorolása, attraktivitása és felvételi szelektivitása. Ezeket az adatokat jogszabályi (10. melléklet a 87/2015. [IV. 9.] Korm. rendelethez) és oktatásstatisztikai (felvételi adatbázisok) forrásokból nyerte a CHERD-Hungary kutatócsoport (Pusztai & Szigeti, 2021). Ahogy a módszertani fejezetben is jeleztük, az átlag alatti keresetűek csoportjában jellemzően az oktatáspolitikai szemszögből könnyebbnek ítélt (74,7%) és az erősen vonzó (71,5%) képzési területek dominálnak (például agrár, pedagógusképzés). Hasonlóan a középső tercilisbe eső hallgatókhoz, akik szintén a „könnyebbnek” minősített (70,6%) pályákon vannak felülreprezentálva, kiemelve a bölcsészettudományi és társadalomtudományi szakok túlsúlyát (az orvos- és egészségtudományi terület nehézségi szintje elkülönül e tekintetben). Az előbbiekkal ellentétben, a felső kategóriába tartozók jellemzően a nehezebbnek ítélt (80,9%) és az erősen vonzó (66,4%) képzésterületen folytatnak tanulmányokat (például műszaki, informatika, gazdaságtudományok), de várhatóan számukra meg fog térülni a diploma megszerzésébe befektetett idő,

pénz és energia (Csók & Hrabéczy, 2021a). A felső tercilis jellegadó ismérve a mintatantervbe foglaltaknál lassabb haladás és a magas lemorzsolódási rizikó, amit a passzíváltatás nagy aránya (7,5%) és a potenciális túlfutás esélye (21,1%) vetít előre.

	Átlag alatti keresetűek (N = 707)	Átlagos keresetűek (N = 721)	Átlag feletti keresetűek (N = 738)
Nehézségi besorolás***	könnyebbnek ítélt <b>(74,7)</b>	könnyebbnek ítélt <b>(70,6)</b>	nehezebbnek ítélt <b>(80,9)</b>
Attraktivitás***	erősen vonzó <b>(71,5)</b>	közepesen vonzó <b>(84,7)</b>	erősen vonzó <b>(66,4)</b>
Felvételi szelektivitás***	44,1	35,4	<b>46,8</b>
Volt legalább egy passzív félve***	2,2	4,8	<b>7,5</b>
Potenciális túlfutók***	9,5	14,8	<b>21,1</b>

10. táblázat. A választott pálya jellemzői a keresetek alapján létrehozott tercilisek mentén (teljes minta, több válasz is lehetséges, százalékban). Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj.Resid. > 2,0). Khi-négyzet próba,  $p^{***} = 0,000$ .

Forrás: PERSIST 2019

Kutatásunk utolsó szakasza kiterjedt a várható keresetek alapján létrehozott tercilisek és a perzisztencia mint a tanulmányok befejezések melletti elkötelezettség összefüggéseinek vizsgálatára. A CHERD-Hungary kutatócsoport főkomponens-elemzést végzett a perzisztencia négy mutatója alapján, amelyek a következők: „1) a tanulmányok, amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra a szakmai karrierem során, 2) nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően, 3) szeretnék minél jobb tanulmányi eredményeket elérni, 4) mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlati órákon” (Fényes, 2021, p. 40). Az eredmények szerint szignifikáns különbség van a perzisztenciában a kereseti tercilisek szerint. A legkevésbé perzisztensek a felső tercilis tagjai (átlag alatt: 38,2%), majd őket követik a középső csoportba tartozó hallgatók (átlagosan: 36,8%). Az átlagot meghaladóan perzisztensek az alacsonyabb jövedelmet ígérő szakok megkérdezettjei (34,7%) (11. táblázat). Az eredmények hátterében egyrészt a képzési területek állnak, hiszen az átlag alatti keresetűek csoportjában domináns hitéleti és pedagógusképzések tanulói az átlag fölött elszántak tanulmányaik befejezését illetően. Továbbá láttuk az előzőekben, hogy ezen hallgatók között felülreprezentáltak a női hallgatók. Az adatok alapján a per-

zisztencia főkomponens értéke a nők körében emelkedik ki, amely a hagyományos nemi szerepek szerinti viselkedéshez, a nők erősebb szabálykövető attitűdjéhez, manifeszt elvárásoknak való megfeleléséhez és szorgalmához vezethető vissza. Ezzel szemben a férfiaknál több lemorzsolódási rizikótényező van jelen, kiemelve a szak és a tanulás iránti érdeklődés hiányát, az anyagi problémákat és a tanulási nehézségeket (Fényes, 2021; Ceglédi et al., 2022).

	Átlag alatti keresetűek (N = 707)	Átlagos keresetűek (N = 721)	Átlag feletti keresetűek (N = 738)
Átlag fölött perzisztens	34,7	32,0	30,7
Átlagosan perzisztens	34,1	36,8	31,1
Átlag alatt perzisztens	31,2	31,2	<b>38,2</b>
Összesen	100	100	100

11. táblázat. Perzisztencia a várható keresetek alapján létrehozott tercilesek mentén (teljes minta, oszlopszázalék). Megjegyzés: Az aláhúzva közölt érték arra utal, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj.Resid. > 2,0). Khi-négyzet próba,  $p = 0,032$ . Forrás: PERSIST 2019

## Összefoglalás

Jelen tanulmányunkban a PERSIST 2019 adatbázis alapján vizsgáltuk öt ország hallgatóinak társadalmi háttérét, középiskolai jellemzőit és felsőoktatási előrehaladását (N = 2166). A szakirodalom alapján három hipotézist fogalmaztunk meg, amelyeket statisztikai módszerekkel teszteltünk. Elemzéseink alapján érzékletesen megragadhatók a várható keresetek alapján létrehozott hallgatócsoportok (átlag alatti keresetűek, átlagos keresetűek, átlag feletti keresetűek) sajátos arculatai.

Tanulmányunk első felében előtérbe helyeztük az úgynevezett „kemény” szociológiai mutatókat (szülők iskolai végzettsége és foglalkoztatottsága, anyagi helyzet, lakóhely településtípusa), hiszen a nevelésszociológia álláspontja szerint sztochasztikus módon függenek össze az iskolai és munkaerőpiaci életúttal. Emellett eredői a gazdasági, társadalmi és kulturális tőkének, valamint kijelölik az értékrendbeli jellemzők legfőbb kereteit is (Ceglédi, 2018). Feltételeztük, hogy az alacsonyabb társadalmi státusú szülők gyermekei magasabb arányban fordulnak elő az átlag alatti keresetűek csoportjában. Az első hipotézisünket igazolni tudtuk, ugyanis elemzéseink alapján a szülők iskolázottsága és munkaerőpiaci helyzete terén lényeges eltérések mutatkoztak a csoportok között. Az alacsonyabb jövedelmet ígérő képzésekben alulreprezentált volt a diplomás családból érkezők száma,

ezen belül is a középfokú végzettséggel rendelkező anyák és az alacsonyabb végzettséget szerzett apák gyermekei emelkedtek ki. Magyarozatként említhetjük, hogy a csoportban a pedagógusképzés dominált, amely a társadalmi mobilitás egy lépés csatornájaként funkcionálhat (Szabó, 2012). Továbbá az alsó tercilisben a szülők többsége dolgozott, de a nők körében felülreprezentáltak jelentek meg a közmunkások. Ennek ellenére az anyagi helyzet vonatkozásában nem mutathatók ki éles különbségek. Ellentétben a települési hierarchiában elfoglalt hellyel, hiszen az alsó harmad tanulói döntően községekben/falvakban nőttek fel, míg a másik két tercilisben több volt a városi hallgató.

A „kemény” szociológiai mutatókon, társadalmi ismérveken túl fontosnak tartottuk megnézni a szülői törődésben megnyilvánuló családi társadalmi tőkét, ami a felsőoktatási évek alatt is hasznosítható erőforrásként funkcionál (Pusztai, 2009; Pusztai, 2016; Ceglédi, 2018). A családból hozott minták ugyanis akár a társadalmi hovatartozást is felülírhatják, kiemelve a szülői figyelem és kontaktus szerepét (DiMaggio, 1982; Aschaffenburg & Maas, 1997; Blaskó, 2002; Blaskó, 2003; Pusztai, 2009; Pusztai, 2016; Ceglédi, 2018). Eredményeink alapján az alsó tercilisben a családok szignifikánsan aktívabbnak bizonyultak a közös családi és sportos programok szervezésében. Emellett – hasonlóan a többi hallgatóhoz – a szülőkkel való kapcsolattartás és beszélgetés is viszonylag gyakorinak mutatkozott. Ez azt jelenti, hogy a kedvezőtlenebb helyzetű tanulók a jobb státusúakhoz hasonló szülői törődésben részesülnek, ami egyfajta hajtóerőt jelenthet a tanulmányaik során (Ceglédi, 2018).

A második hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy az átlag feletti keresetűek körében a legmagasabb a többletteljesítményért többletpontot igénylők száma. Ezt a feltevésünket nem tudtuk igazolni, ugyanis a középső harmad hallgatói emelkedtek ki az emelt szintű érettségi teljesítésében és a nyelvvizsgabirtoklás tekintetében, ami részben az orvostanhallgatók felülreprezentáltságával magyarázható. Ezen csoportot követte a felső tercilis, ahol a gazdaságtudományok területén tanulmányokat folytatók eredményességi mutatói voltak kimagaslóak, s a nagy létszámú informatikus- és mérnökhallgatók pedig az OKJ-/technikusi végzettség megszerzésében jeleskedtek. Az alacsonyabb jövedelmet ígérő szakokon tanulók a bemeneti eredményességük alapján sereghajtónak bizonyultak.

Végezetül feltételeztük, hogy a tanulmányok befejezése mellett legelkötelezettebb hallgatói csoport az alsó tercilisben képviselteti magát. A harmadik feltevésünket igazolni tudtuk, mert bár a felső harmad hallgatói nagyfokú moratóriumkereső és presztízssre vágyó orientációval lépnek be a felsőoktatásba, a felemelkedésorien-

táltság érzése elhalványulni látszik abban a szelektívebb és szigorúbb intézményi kultúrában, amely körbeveszi őket. A csúszások és a passzív félévek magas aránya pedig táptalaját képezhetik a képzésből való kiábrándulásnak (Kovács et al., 2019; Pusztai & Szigeti, 2021). Ezzel szemben az alsó tercilis tanulói a „könnyebb” képzésekben töretlenül haladnak előre (Pusztai & Szigeti, 2021), amit a mérsékelt képzési követelmények mellett a hallgatók erős hivatástudata, az elhívásra és spiritualitásra épülő hivatásfelfogása is eredményezhet (Pusztai, 2015a).

Összességében megállapíthatjuk, hogy a várható keresetek alapján létrehozott tercilisek mentén karakteres eltéréseket tapasztaltunk. Adataink kiegészítik azokat a kutatási eredményeket (Pusztai & Szigeti, 2021), amelyek a tanulmányok befejezése melletti elkötelezettséget egy összetett jelenségként interpretálják, amelyben egyidejűleg több „soft” komponens is szerepet játszik (például szülői törődés, hivatástudat, intézményi kultúra). Eredményeink általánosíthatóságának korlátot szabnak a felsőoktatási rendszer és a munkaerőpiac dinamikus változásai és a kérdőíves adatfelvétel körülményei. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül például, hogy hosszabb távon, a szakvizsgák letételével a jövedelmek felzárkózása mutatható ki az orvosi pályán (Györgyi, 2010), valamint az elmúlt időszak orvosi bérrendezésre való törekvéseit is érdemes megemlítenünk (Vargha et al., 2021). Célunk, hogy a továbbiakban egy kvalitatív kutatás során feltárjuk a moratóriumorientált hallgatók életútját és a felsőoktatási tanulmányi előmenetelük során érzékelt kihívásokat.

### **Köszönetnyilvánítás, támogatás**

A kutatás a 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

## Irodalom

- Alter, E. (2021). A STEM képzésterületek hallgatóinak jellemzői. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (Eds.), *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban* (pp. 59–63). CHERD-Hungary.
- Aschaffenburg, K. & Maas, I. (1997). Cultural and educational careers: The dynamics of social reproduction. *American sociological review*, 62(4), 573–587. <https://doi.org/10.2307/2657427>
- Benkő, B. (2009). *Szociálpedagógia szakos hallgatók a felsőoktatásban és a munkaerő-piacon*. Doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem.
- Blaskó, Zs. (2002). Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás? *Szociológiai Szemle*, (2), 3–27.
- Blaskó, Z. (2003). Cultural reproduction or cultural mobility? *Review of Sociology*, 9(1), 5–26. <https://doi.org/10.1556/RevSoc.9.2003.1.1>
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing prospects on Western society*. Wiley-Interscience.
- Boudon, R. (1998). Limitation of Rational Choice Theory. *American Journal of Sociology*, 104(3), 817–28. <https://doi.org/10.1086/210087>
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó.
- Ceglédi, T. (2018). *Ugródeszkán: reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. CHERD-Hungary.
- Ceglédi, T. (2019). Reziliens életutak, avagy A hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 22(2), 85–110.
- Ceglédi, T., Fényes, H. & Pusztai, G. (2022). The effect of resilience and gender on the persistence of higher education students. *Social Sciences*, 11(3), 93. <https://doi.org/10.3390/socsci11030093>
- Chavkin, N. F. & Williams, D. L. Jr. (1989). Low-income parents' attitudes toward parent involvement in education. *Journal of Sociology & Social Welfare*, 16(3), 17–28.
- Chee, W-C. & Ullah, R. (2020). Home-based parental involvement amongst Pakistani families in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(2), 127–142. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1687085>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of the human capital. *American Journal of Sociology*, (94), 95–120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Csehné Papp, I. (2008). Az oktatás és a munkaerőpiac. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(10), 80–84.
- Csók, C. & Hrabéczy, A. (2021a). Honnan jöttünk és hová tartunk? Pályaválasztás és tanulmányi előrehaladási utak. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (Eds.), *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban* (pp. 57–75). CHERD-Hungary.



- Csók, C. & Hrabéczy, A. (2021b). Többletpontok és pályaválasztás. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (Eds.), *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban* (pp. 33–36). CHERD-Hungary.
- Csók, C. & Hrabéczy, A. (2021c). A középiskola típusa. In Pusztai Gabriella & Szigeti Fruzsina (szerk.), *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban* (pp. 31–32). CHERD-Hungary.
- Csók, C. (2020). Szociális és pedagógiai segítő hivatást választók munkaerőpiaci jellemzői. In Szabó, Cs. (Ed.), *XXIII. Tavaszi Szél Tanulmánykötet* (pp. 113–127). Doktoranduszok Országos Szövetsége.
- Csók, C. (2021). Egy előre bejelentett negatív megtérülés krónikája. *Civil Szemle*, (különszám), 207–232.
- Csók, C. (2019). The social recruitment basis of the helping professionals. In Mándy, Zs., Mező, L. D. & Mező, F. (Eds.), *InterTalent Unideb 2018* (pp. 113–119). Debreceni Egyetem.
- Csók, C., Hrabéczy, A. & Németh, D. K. (2019). Focus on the dropout students' secondary school experience and career orientation. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(4), 708–720. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.4.57>
- Desforges, C. & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. Research Report RR433. Department for Education and Skills.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success. *American Sociological Review*, 47(2), 189–201. <https://doi.org/10.2307/2094962>
- Dinyáné Szabó, M., Pusztai, G. & Szemerszki, M. (2019). Lemorzsolódási kockázat az orvostanhallgatók körében. *Orvosi Hetilap*, 160(21), 829–834. <https://doi.org/10.1556/650.2019.31408>
- Engler, Á. (2010). A családi háttér szerepe a felsőfokú továbbtanulásban. *Iskolakultúra*, 20(10), 28–37.
- Epstein, J. L.; Sanders, M. G.; Simon, B. S.; Salinas, K. C.; Jansorn, N. R. & Van Voorhis, F. L. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Epstein, L. J. & Sanders, G. M. (2006). *Connecting home, school and community: New directions for social research*. Johns Hopkins University.
- Fehérvári, A. (2014). A felsőoktatási szakképzés első éve. *Felsőoktatási Műhely*, (1), 65–77.
- Fényes, H. (2009a). Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia*, 109(1), 77–101.
- Fényes, H. (2009b). Az eltérő nemi szerepekkel kapcsolatos viselkedés a felsőfokú jelentkezésben és az intézményválasztásban. *Iskolakultúra*, 19(5–6), 106–112.

- Fényes, H. (2010). *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolódása?* Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Fényes, H. (2021). Perzisztencia. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (Eds.), *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban* (pp. 40–41). CHERD-Hungary.
- Fényes, H. (2015). Gender differences in higher education efficiency and the effect of horizontal segregation by gender. *Journal of Social Research & Policy*, 6(2), 83–103.
- Forray R., K. & Kozma, T. (1992). Az ifjúság továbbtanulási szándékai és elhelyezkedési lehetőségei. In Forray R., K. & Kozma, T. (Eds.), *Társadalmi tér és oktatási rendszer* (pp. 32–52). Akadémiai Kiadó.
- Gáti, A. (2010). Társadalmi háttér és mobilitás. In Garai, O., Horváth, T., Kiss, L., Szép, L. & Veroszta, Zs. (Eds.), *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010* (pp. 155–176). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532–544. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>
- Györgyi, Z. (2010). Munkaerőpiaci esélyek, munkaerőpiaci stratégiák. In Garai, O., Horváth, T., Kiss, L., Szép, L. & Veroszta, Zs. (Eds.), *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010* (pp. 37–58). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Hegedűs, R. (2016). Hátrányos helyzetűek és munkaerőpiaci prognózisok. In Pusztai, G., Bocsi, V. & Ceglédi, T. (Eds.), *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke* (pp. 150–165). Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó.
- Imre, N. (2015). A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. In Arató, F. (Ed.), *Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása* (pp. 27–139). Pécsi Tudományegyetem.
- Imre, N. (2017). *A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában*. Egyetemi doktori (PhD) értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Kiss, L. (2013). „Alacsony státuszú” szakok az alapképzésben. In Garai, O. & Veroszta, Zs. (Eds.), *Frissdiplomások 2011* (pp. 67–91). Educatio Nonprofit Kft.
- Kocsis, Z., Alter, E. & Pusztai, G. (2022). The role of student employment in persistence and efficiency in STEM higher education. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 10(4), 831–848. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2177>
- Kotler, P. (1999). *A marketingről*. Park Kiadó.
- Kovács, K., Ceglédi, T., Csók, C., Demeter-Karászi, Zs., Dusa, Á. R., Fényes, H., Hrabéczy, A., Kocsis, Zs., Kovács, K. E., Markos, V., Máté-Szabó, B., Németh, D. K., Pally, K., Pusztai, G., Szigeti, F., Tóth, D. A. & Váradi, J. (2019). *Lemorzsolódott hallgatók 2018*. CHERD-Hungary.

- Kozma, T. (2001). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Liskó, I. (2003). Továbbtanulási ambíciók és esélyek. *Educatio*, 12(2), 222–235.
- Márkus, Zs. (2015). Pedagógushallgatók a kisebbségi és a többségi felsőoktatásban. In Pusztai, G. & Ceglédi, T. (Eds.), *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban* (pp. 75–91). Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó.
- Nagy, P. T. (2010). *Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19-20. századi Magyarországon*. Új Mandátum Kiadó.
- Ntekane, A. (2018). Parental involvement in education. *ResearchGate*, 1–5.  
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36330.21440>
- Polónyi, I. (2002). *Az oktatás gazdaságtana*. Osiris Kiadó.
- Polónyi, I. (2015). Pedagógusbérek – mindig lent? *Educatio*, 24(1), 30–46.
- Pusztai, G. & Márkus, Zs. (2017). Magyar hallgatók a Kárpát-medence felsőoktatási intézményeiben. In Pusztai, G. & Márkus, Zs. (Eds.), *Szülőföldön magyarul. Iskolák és diákok a határon túl* (pp. 129–154). Debreceni Egyetemi Kiadó.  
[https://doi.org/10.5484/markus\\_szulofoldon\\_magyarul](https://doi.org/10.5484/markus_szulofoldon_magyarul)
- Pusztai, G. & Szigeti, F. (2021). *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban*. CHERD-Hungary.
- Pusztai, G. (2004). *Iskola és közösség: felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat Kiadó.
- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai, G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig: hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai, G. (2015a). Középiskolai hozzájárulás a hivatás formálódásához. Pedagógushallgatók és társaik összehasonlítása a kibocsátó középiskola fenntartója szerint. In Pusztai, G. & Ceglédi, T. (Eds.), *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében* (pp. 136–154). Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai, G. (2015b). Eredményesek-e az eredményesség kutatói? In Pusztai, G. & Kovács, K. (Eds.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* (pp. 7–8). Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai, G. (2015c). Tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain belül és kívül. In Pusztai, G. & Kovács, K. (Eds.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* (pp. 79–96). Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó.

- Pusztai, G. (2016). Az intézményi hatás és forrásai. In Pusztai, G., Bocsi, V. & Ceglédi, T. (Eds.), *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke* (pp. 112–136). Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai, G. (2020). A reziliens szülővé válást támogató tényezők nyomában. *Kapocs*, 19(2), 51–64.
- Pusztai, G., Ceglédi, T., Bocsi, V., Kovács, K., Dusa, Á. R., Márkus, Zs. & Hegedűs, R. (2015). *Pedagógusjelöltek oktatásszociológiai vizsgálata II*. CHERD-Hungary.
- Pusztai, G., Demeter-Karászi, Z., Alter, E., Marincsák, R. & Dabney-Fekete, I. D. (2022). Administrative data analysis of student attrition in hungarian medical training. *BMC Medical Education*, 22(1), 1–10.  
<https://doi.org/10.1186/s12909-022-03276-z>
- Rámháp, Sz. (2017). *Felsőoktatási továbbtanulási motivációk Magyarországon a változó ifjúság és a piacosodó felsőoktatás tükrében*. Egyetemi doktori (PhD) értekezés. Széchenyi István Egyetem.
- Róbert, P. (1986). *Származás és mobilitás. Rétegződés-modell vizsgálat VII*. Társadalomtudományi Intézet.
- Róbert, P. (2000). Bővülő felsőoktatás: ki jut be? *Educatio*, 9(1), 79–94.
- Sheldon, S. B. & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196–207. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.4.196-207>
- Szabó, A. (2012). A magyar egyetemisták és főiskolások társadalmi helyzete. In Szabó, A. (Ed.), *Racionálisan lázadó hallgatók 2012. Apátia – radikalizmus – posztmaterializmus a magyar egyetemisták és főiskolások körében I*. (pp. 25–44). Belvedere Meridionale.
- Szigeti, F. (2021). Demográfiai jellemzők és a szülők iskolai végzettsége. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (Eds.), *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban* (pp. 18–20). CHERD-Hungary.
- Tódor, I. (2019). *Az iskolaválasztás döntésmechanismusai. Székelyföldi középiskolások szektorközi metszetben*. Egyetemi doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem.
- Tódor, I. (2022). Rational choice theories and school career. In Pusztai, G. (Ed.), *Sociology of education: Theories, communities and contexts* (pp. 45–58). DUPress.
- Vargha, B. T., Németh, E. & Borcsiczky, Zs. (2021). Integritási kockázatok és kontrollók világjárvány idején. *Polgári Szemle*, 17(4–6), 116–129.
- Veroszta, Zs. (2015). *Frissdiplomások 2014. Kutatási zárótanulmány – Diplomás Pályakövetési Rendszer országos kutatás*. Educatio Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály.
- Veroszta, Zs. (2016). *Frissdiplomások 2015. Kutatási zárótanulmány – Diplomás Pályakövetési Rendszer országos kutatás*. Oktatási Hivatal Felsőoktatási Elemzési Főosztály.

## **Clustered higher education structure? The impact of expected earnings on retention in higher education**

According to the international literature, career choice is a decision process influenced by value orientation, motivation and inclination based on a rational consideration of available resources and the perceived realities of the family and the student (Boudon, 1998; Pusztai, 2015a). Students' aspirations for further education are a well-researched area. Empirical studies focus on searching for moratorium search, following intergenerational patterns, and the drivers of knowledge and relationship orientation (Pusztai, 2015a; Kovács et al., 2019). This paper aims to highlight why using experiential pedagogy in today's classrooms is indispensable. We conducted our analysis using a database of quantitative research among students in five countries (PERSIST 2019). Based on expected earnings, we divided respondents into three terciles (below average, average, and above average), along which we examined their social and educational background (N=2166). Our results show that social status and secondary school attainment are associated with students' career choices. However, the role of these background factors seems to weaken throughout students' higher education careers due to different selection mechanisms in the different educational fields.

Keywords: *higher education, career choice, expected earnings, persistence*

# Szakmai fejlesztő iskolák a nemzetközi térben

Zagyváné Szűcs Ida

az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Intézetének egyetemi adjunktusa, zagyvane.szucs.ida@uni-eszterhazy.hu

---

*Tanulmányunkban áttekintjük az oktatás-kutatás-innováció megvalósításának egyik lehetséges módját a tanárképzés területén. Célunk, hogy nemzetközi körképet nyújtsunk a már működő szakmai fejlesztő iskolák lehetőségeiről és tudományos kutatások által alátámasztott tapasztalatairól. Célszágaink: az Amerikai Egyesült Államok, az Egyesült Királyság, Norvégia, Írország, Izland és Hollandia. A terepszemle eredményeit a jelenlegi tanárképzési reform résztvevőinek figyelmébe ajánljuk.*

*Kulcsszavak: tanárképzés, szakmai fejlesztő iskola, oktatás-kutatás-innováció, szakmai fejlődés*

---

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.4.02

## Bevezetés

Az egyetem–iskola partneri kapcsolatot tekintve nagyon sokféle modell létezik. Mindegyik modell közös vonása, hogy elhelyezhetők az oktatás, a kutatás és az innováció által kijelölt tudásháromszögben, amely orientáló szerepet tölt be a különböző kutatások és fejlesztések prioritásait kijelölő nemzeti politikák számára. A 2000-es években az Európai Unió Lisszaboni stratégiája vezette be ezt a fogalmat abból a célból, hogy az európai egyetemeken hatékonyabban történjen meg az oktatás, a kutatás és az innováció összekapcsolása (Sjoer, Nørgaard, & Goossens, 2012) az innovációs folyamatok támogatásának érdekében (Groumpos, 2013). A tanárképzésben az oktatás, a kutatás és a gyakorlat átfedik egymást, hiszen nem egyedül az egyetemek lehetnek a tudás forrásai. Az egyetemektől elvárják, hogy a kutatások és a pedagógusképzés központjaiként működjenek, míg az iskolák gyakran az innovációk színterei. A tudás csak akkor hozható létre és osztható meg hatékonyan, ha az egyetemek és az iskolák együttműködnek egymással (Halász, 2016).



1. ábra. Tudásháromszög a tanárképzésben (Halász, 2016, p. 8)

A tanárképzés vonatkozásában az egyetem–iskola partneri együttműködéseket Buitink és Wouda (2001), illetve Maandag és munkatársai (2007) vizsgálták, és a következő modelleket azonosították:

- A modell: Munkahelyalapú modell – Az iskola szerepe hangsúlyos a gyakorlati képzésben, minden más képzés az egyetemen zajlik. A gyakorlatot az egyetem által képzett és felügyelt mentor vagy szakvezető irányítja.
- B modell: Koordinátormodell – Az A modell variációja azzal a különbséggel, hogy a mentor vagy szakvezető munkáját nem az egyetem felügyeli, hanem maga az iskola, annak egy, a gyakorlatért felelős szakembere végzi azt.
- C modell: Partnermodell – Az iskola részben felelős a tanítási gyakorlat tantervének a kidolgozásáért. Az iskolában van egy, vagy több a gyakorlati képzésért felelős szakember, akik támogatják a jelölteket a gyakorlat során, a gyakorlathoz kapcsolódó kurzusokat is tartanak, valamint képzik és szakmailag támogatják a mentorokat is. Az egyetem elsősorban az diszciplináris tárgyakat tanítja és monitorozza.
- D modell: Hálózati modell – Az iskola részben felel a tanítási gyakorlat tantervének a kidolgozásáért. Az iskolában egy, a gyakorlati képzésért felelős csoport működik, amely a tanítási gyakorlat megvalósításáért felelős. Intenzív együttműködés van az egyetem és az iskola között, az egyetem elsősorban az elméleti képzésért és az oktatási módszerek, a pedagógusképzés és a képzési módszerek területén megvalósuló kutatásokért felelős. A kutatások fókuszja a gyakorlat fejlesztése. Az egyetem szerepet kap a hallgatók szakmai fejlődésének támogatásában is.

- E modell: Tanárképző iskolai modell – A gyakorlati képzés egészéért az iskola felel. Az iskolában nemcsak képzés folyik, hanem a képzés fejlesztéséhez kapcsolódó kutatások is.

A fenti modellek az egyetem – iskola vonatkozásában abban különböznek egymástól, hogy a tanárképzés gyakorlati oldalának megvalósításában az egyetem és az iskola egyrészt mekkora dominanciával rendelkezik, másrészt, hogy a partnerek a gyakorlati képzésen túl milyen más feladatokból veszik ki részüket. A D és az E modelleknél jelenik meg a kutatás, de az az egyetem dominanciájával jellemezhető.

Jones és munkatársai (2016) ausztrál egyetem–iskolai partneri együttműködések az iskolai gyakorlat szempontjából vizsgálva három típust különítettek el:

- Kapcsolati együttműködések: Ezek elsősorban rövid távú, kölcsönösen előnyös együttműködések, amelyek nem igényelnek szerkezeti változásokat egyik féltől sem. Elsősorban azt a célt szolgálják, hogy a potenciális tanulók iskolaválasztáskor az adott intézményt válasszák, de a pedagógusok szakmai fejlődése szempontjából nincs hatásuk.
- Generatív együttműködések: Ezek inkább a hosszabb távú, közös tervezésen és reflexión alapuló új és jó gyakorlatok (elsősorban a gyakorlati képzés) kialakítását, fejlesztését támogató együttműködések, amelyek kisebb változtatásokat generálnak a szervezeti és az infrastrukturális működésben mindkét fél oldaláról.
- Transzformatív együttműködések: Ezek eredményei az iskola és az egyetem vonatkozásában kidolgozott jó gyakorlatok, amelyek a mélyebb közös szakmai tanuláson és együttműködésen alapuló kutatások eredményeként kerülnek kifejlesztésre és beépítésre, ezzel fejlesztve a partneri együttműködést, jelentős szerkezeti változásokat hozva magukkal mindkét fél esetében. A hangsúly a folyamatos együttműködésen van.

A modellekből is jól látható, hogy az egyetem–iskola partneri együttműködések többféle csoportosítása létezik, és hogy az együttműködés különböző szervezési formákban és mélységben valósulhat meg. Ezek közül nem mindegyik jelenti azt, hogy egy intézmény szakmai fejlesztő iskolává válik. A szakmai fejlesztő iskola meghaladja az olyan egyetem–partneriskolai együttműködések, amelyek arra korlátozódnak, hogy a partneriskolában hallgatók végzik gyakorlatukat. A szakmai fejlesztő iskola az egyetem és a partnerintézmény közös kutatási színtere, egy, a helyszínen közreműködő egyetemi oktató vagy kutató segíti, felügyeli



a hallgatók és a gyakornokok tevékenységét, valamint támogatja a gyakorló tanárokat a helyben megvalósított kutatásokban (Parker, Parsons, Groth, & Brown, 2016). Mindez az oktatás-kutatás-innováció tudásháromszög legmagasabb szintjét jelenti, és egyenrangú partneri kapcsolaton alapul. A modell meghatározó vonása a gyakorlat intenzív kutatásának bekapcsolása a folyamatokba.

## **A szakmai fejlesztő iskola**

A továbbiakban áttekintjük az általunk jól ismert szakmai fejlesztő iskola klasszikus amerikai modelljét az újabb kutatások tükrében, valamint egy nemzetközi terepszemle keretein belül megvizsgáljuk, hogy milyen más szakmai fejlesztő iskolák működnek még a világban. Választásunk azért esett az Amerikai Egyesült Államokra, az Egyesült Királyságra, Norvégiára, Írországra, Izlandra és Hollandiára, mert ezekben az országokban véltük megtalálni az egyetem-partneriskola együttműködésének azt a minőségileg magasabb szintjét, amit a szakmai fejlesztő iskola koncepciója megtestesít. Ez pedig nem más, mint az oktatás-kutatás-innováció tudásháromszögén belül megjelenő és a tanári minőség szempontjából fontos tanárképzés, szakmai fejlődés, kutatás-fejlesztés együttes és egymással szoros kapcsolatban lévő értelmezése. Elemzésünk során figyelembe vesszük, hogy miért nevezhetjük ezeket az intézményeket szakmai fejlesztő iskoláknak, mennyiben felelnek meg a tudásháromszög elvárásainak, milyen hangsúlyeltolódások vannak a háromszögön belül, mi az az ösztönző erő, amelynek nyomán ezek az adott oktatási rendszer részévé váltak. További cél annak áttekintése, hogy a szakmai fejlesztő iskolák kitűzött céljaikat miként valósítják meg, milyen kutatások születtek a hatékonyságukra vonatkozóan, és ezek milyen tapasztalatokkal szolgálnak. Elemzésünk célja, hogy az általunk nyert új információk segítségével támogassuk a döntéshozókat abban a kérdésben, hogy érdemes-e létrehozni hazánkban a szakmai fejlesztő iskolákat, és ha igen, akkor mire kell figyelni a bevezetésükkor.

### ***Amerikai Egyesült Államok***

Az egyetem-iskola partneri együttműködések minőségének kérdése a kilencvenes évek közepén került a figyelem középpontjába az Amerikai Egyesült Államokban (lásd a Carnegie Fórum és a Holmes Group jelentését a tanárképzés fejlesztésének lehetőségeiről) (Burstein, Kretschmer, Smith, & Gudoski, 1999). Az 1980-90-es években a tanárképzés minőségét kritikák érték azzal kapcsolatban, hogy nem képes a magas színvonalú képzés biztosítására (Cochran-Smith, et al., 2008). 1987-ben létre-

jött a Holmes Group, amely az Amerikai Egyesült Államokban az egyetemi oktatásban dolgozó szakértők szervezeteként alakult meg. Ez a csoport elkötelezte magát egyrészt a tanárképzés színvonalának emelésére, másrészt a pedagógusok magas szintű szakmai fejlődésének biztosítására. A Holmes Group kidolgozta a szakmai fejlesztő iskola koncepcióját, s javaslatukra létrehozták a szakmai fejlesztő iskolák rendszerét (Burstein et al., 1999; Tsui, Edwards, Lopez-Real, & Kwan, 2009). A fejlesztés során egyértelművé tették, hogy az iskolának kell lennie annak a szintérnek, ahol a pedagógusok és az egyetemi oktatók találkoznak egymással, és közös tevékenységek révén hozzájárulnak a gyakorlat fejlesztéséhez (Holmes Group, 1986). A szakmai fejlesztő iskola tehát az a szervezet, ahol az egyetem és az iskola vagy iskolák együttműködésének eredményeként egyszerre valósul meg a tanulók tanulásának támogatása, fejlesztése, a tanárképzés fejlesztésének támogatása, a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatása és a kutatási eredmények gyakorlatba való átültetésének támogatása (Teitel, 1999, p. 44; Rutter, 2006; Ferrara, 2014) Ez a koncepció, mely a mai napig meghatározó az USA-ban, a tudásháromszög vonatkozásában tehát egyszerre forrása és alkalmazási terepe a tudásnak. Forrása, mert a gyakorlatban felmerülő problémákat kutatják a tanárképzés szereplői, alkalmazási terepe pedig, mert a kifejlesztett újításokat visszaforgatják a képzésbe és a továbbképzésbe. Természetesen ezen folyamatok egyenrangú együttműködések formájában valósulnak meg, amelyeknek szervezeti, infrastrukturális, adminisztratív, humán erőforrásbeli és pénzügyi feltételeit az érdekelt felek biztosítják.

A szakmai fejlesztő iskolák létjogosultságát ma már kutatások eredményeivel tudják alátámasztani. Igazolták, hogy a pedagógusok hatékony szakmai fejlődését támogatják az aktív, hosszabb ideig tartó, a tanári munka során megvalósuló együttműködések (Drago-Severson, 2009; Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017). Szintén a hatékony szakmai fejlődést támogatja a modellálás, a támogatás és a folyamatos reflexió (Darling-Hammond et al., 2017). Desimone (2011) igazolta, hogy a tanári munkához szorosan kötődő támogatás, mentorálás, a tanóra eseményeire, történéseire való reflektálás, a tanulók munkájának csoportos megvitatása, a könyvklub, a különböző szakmai hálózatok mind hozzájárulnak a folyamatos szakmai fejlődéshez (Desimone, 2011, p. 69). A tanításhoz kötődő akciókutatás, a tantervkészítés, az iskolai innovációkba történő bekapcsolódás révén a pedagógusok új ismeretekre tesznek szert, új képességeket fejlesztenek. Amennyiben a szakmai fejlődés valamilyen együttműködésen alapul, a pedagógus vezetői képességei is fejlődnek (Hunzicker, 2012). A szakmai fejlesztő iskolák spe-

ciális lehetőségeket biztosítanak a pedagógusok számára jó gyakorlatok kifejlesztésére, bemutatására (Neapolitan & Levine, 2011). Amikor a jó gyakorlatokat osztálytermi környezetben alkalmazzák, a hallgatók direkt tapasztalatokat szereznek a kutatásalapú jó gyakorlatokról, a tapasztalt tanárok fejlesztik szakmai tudásukat, lebomlanak az iskola-egyetem közötti határok, a tanulók pedig fejlődnek a fejlesztések révén kidolgozott interaktív és egyénre szabott új eljárások és módszerek által (Burns, Yendol-Hoppey, Nolan, & Badiali, 2013; Miller, 2015). A stimúláló, ingergazdag iskolai környezet lehetőséget terem a jövő iskolavezetőinek ki-nevelésére is (Hunzicker, 2019).

A szakmai fejlesztő iskolákra vonatkozó kutatások egyik csoportja rávilágít ezeknek az iskoláknak a kezdő pedagógusok szakmai fejlődésében játszott szerepére. Kezdő pedagógusnak a pályaszocializációs programban (induction) részt ve-vő gyakornokot tekintik (Kimmel, 2011).

A szakmai fejlesztő iskolára vonatkozó kutatások rámutatnak a magasan kép-zett mentorok szerepére is, valamint arra, hogy mennyivel hatékonyabb, ha egy mentor csak egy kezdőt támogat (Smith & Ingersoll, 2004). Többen az intenzívebb mentorálás szükségességére hívták fel a figyelmet a pályaszocializációs időszak-ban, amikor a kezdő tanár olyan kihívást jelentő feladatokkal szembesül, mint a differenciált oktatás (Ingersoll & Smith, 2004; Wong, 2004). A magasan kvalifikált mentor mint modell, nagyon sokat segíthet a kezdőnek, de a mentor mellett más tényezőket is érdemes figyelembe venni. Például fontos a programo-  
kon belül az adminisztratív támogatás minősége is (Wong, 2004). Tenore, Dunn, Laughter és Milner (2010) kifejtik, hogy szintén a támogatás hatékonyságát javít-ja, ha a kezdő tanárokat kezdettől fogva bevonják az iskolában működő szakmai közösségek munkájába, illetve megemlítik a mentorok kiválasztásának, képzésé-  
nek, továbbképzésének fontosságát, amibe az egyetemek is aktívan bekapcsolód-  
nak (Buczynski & Sisserson, 2008; Davis & Higdon, 2008; Stanulis & Floden, 2009; Cuddapah, & Clayton, 2011). Feinman-Nemser (2001), valamint Solomon (2009) is hangsúlyozzák, hogy a folyamatos szakmai fejlődés biztosításához szükséges, hogy az egyetemek ne csak a képzés során nyújtsanak támogatást a jelölteknek, hanem a szakmai fejlődés során a pedagógusoknak is. Vannak olyan kutatások is, amelyek az egyetemek által kutatásokkal támogatott indukciós programok ered-ményeiről számolnak be (Chubbuck, Clift, Allard, & Quinlan, 2001; Gilles, Wilson, & Elias, 2009).

Az ismertett kutatások két fontos következtetést engednek meg. Egyrészt, az elmúlt 40 évben nagyon sok vizsgálat született a szakmai fejlesztő iskolákkal kapcsolatosan, másrészt a kutatási eredmények rávilágítanak bizonyos hiányterületekre, mint például a kezdő tanárok hatékonyabb támogatásának kérdéskörére (Hunt, 2014).

### ***Egyesült Királyság***

Az Egyesült Királyságban az egyetem és a partnerintézmények együttműködése nagy múltra tekint vissza. Az 1980-as években alakultak ki az első ilyen partneri kapcsolatok az egyetem és egy vagy több partneriskola vonatkozásában. Ezek jellemzően valamilyen oktatási probléma megoldására szerveződtek. Kezdetben a természettudományos tárgyak oktatása területén jelentkező pedagógushiány megoldására, majd később a tanárképzés fejlesztésére, az iskolák folyamatos szakmai fejlődésének támogatására, valamint a tanulókkal, a tanítással és a tanulási környezettel kapcsolatos közös kutatások megvalósítására (Baumfield & Butterworth, 2007. p. 412). Baumfield és Butterworth megállapítása szerint ezek az együttműködések nem annyira az akadémiai tudás gyarapítását, mint inkább a hálózatépítést szorgalmazták. Az egyetem kezdeményezésére több iskola bevonásával dolgoztak ki partnerségi kutatási tervet. A cél elsősorban az volt, hogy minél több hallgatót, oktatót és pedagógust vonjanak be a kutatásba. Az egyetem oldaláról az oktatók különböző kutatói szerepekben jelentek meg.

Manapság a hétköznapi gyakorlat szintjén az együttműködéseknek számos változatát írja le McLaughlin & Black-Hawkins (2004, pp. 274–277):

- az osztálytermi kutatását egyedül végző tanárt egyetemi kutató mentorálja;
- pedagóguscsoportok iskolaszintű kutatásait egyetemi kutató mint kritikus barát támogatja;
- az egyetem kezdeményez és vezet iskolai kutatást, amelyben az iskolai koordinátorok elsősorban kutatómódszertani ismeretekkel gyarapodhatnak;
- azonos témát saját iskolájukban egyedül kutató pedagógusok csoportját egy egyetemi kutató mentorálja;
- pedagógusok végeznek iskolaszintű kutatást, de túllépve a második modellre, itt már az azonos témához kapcsolódó kutatásokban részt vevő iskolák együttműködnek egymással és az egyetem facilitátori szerepet betöltő kutatóival;

- a partneri kapcsolatban részt vevő intézményeken belül és kívül megvalósuló együttműködés, ahol már nemcsak az egyetemi oktatókat „ruházzák fel” kutatói szakértelemmel, hanem minden résztvevőt.

A fentiek alapján látható, hogy megvalósul a tudásháromszög, de annak különböző szintjei rajzolhatók fel attól függően, hogy ki vagy kik kezdeményezik a kutatásokat, és hogy a résztvevők kutatói szakértelmét milyen mértékben ismerik el. Az egyenrangú partneri viszony különösen az utolsó két esetben valósul meg.

Jelenleg elmondható, hogy az egyetem–partneriskola együttműködéseknek három fő területe különíthető el egymástól: a tanárképzés, a folyamatos szakmai fejlődés, valamint a kutatás és fejlesztés (Greamy & Brown, 2015).

### *Tanárképzés*

A három terület közül a tanárképzés játssza a legfontosabb szerepet. Az 1980-as évektől Angliában, az Egyesült Királyságban az iskolaközpontú (school-based) tanárképzés terjedt el. Ennek filozófiai háttere az az elv, hogy a tanárjelölteknek valódi problémákkal kell szembesülniük a képzésük során, aminek természetes közege az iskola, az osztályterem (Benton, 1990). A cél az, hogy a hallgatók számára innovatív tanulási tapasztalatokat tudjanak biztosítani a képzés során. Folyamatosan észlelhető volt az eltolódás az egyetemalapú képzéstől az iskolaalapú képzés irányába. Ez együtt járt azzal, hogy az egyetemek kezéből átkerült az irányítás az iskolák kezébe (Taylor, 2008). A változás nem volt problémamentes, aminek okait Taylor abban jelölte meg, hogy a tanárképzésben érdekelt egyetemek szervezeti kötöttségeik miatt nehezen voltak képesek az egyetemen kívüli szereplőkkel (kormányzat, iskolák) dinamikus kapcsolatok kiépítésére olyan területeken, mint a tanárképzésre vonatkozó közös célok kijelölése, megbeszélések, egyeztetések és valódi együttműködések megvalósítása (Taylor, 2008, p. 68).

A 2000-es évek vizsgálatai már foglalkoztak azokkal a tényezőkkel, amelyekről úgy gondolták, hogy akadályozzák a két intézmény együttműködését a tanárképzés vonatkozásában. Ezek a következők voltak:

- szervezési problémák (a szerződések végrehajtása, a partnerek közötti kommunikáció),
- a munkamegosztás problémái (egyenlő tehermegosztás egy adott periódusra vonatkozó célok megfogalmazásakor),
- egyfajta képzési szemlélet megléte, ami azt jelenti, hogy a pedagógusokat mint a képzés hatékony végrehajtóit tartják számon, nem pedig mint part-

nereket, akiket az egész munka folyamatába be lehet vonni a célképzéstől az értékelésig,

- a ráfordított idő, a jutalmazás és a finanszírozás problémái (Smedley, 2001; Bartholomew & Sandholtz, 2009; HEA, 2012),
- ambivalens értelmű politikai üzenetek az egyetemek számára (egyfelől a megerősítés szándéka a politikai döntéshozók oldaláról, hogy az egyetemek szerepét növelni kívánják a tanárképzésben, ugyanakkor alárendelt, kiegészítő szerep hangsúlyozása az iskolaközpontú képzésben) (DfE, 2011, p. 16).

A problémák megoldására az oktatási minisztérium lehetővé tette a tanárképző egyetemek számára, hogy saját gyakorlóiskolákat (University Training School) hozzanak létre (Department for Education, 2010, p. 23), amelyek kutatásokkal alátámasztott tanítást biztosítanak (research informed teaching). Ezeknél nagyon fontos feltétel a földrajzi közelség a tanárképző egyetemekhez, ugyanis így valósulhat meg a valódi munkaerő-megosztás a képző egyetem és az iskola között. Az ismertetett kezdeményezések mentén létrejövő iskolák megfelelő rugalmasságot és szakmai háttérrel biztosítottak, így a tanárképzés irányításában egyre nagyobb teret nyertek (Matthews & Berwick, 2013, p. 5).

A 2012-ben a School Direct címet viselő oktatáspolitikai kezdeményezés még hangsúlyosabb szerepet biztosított az iskoláknak a tanárképzés rendszerén belül (Initial Teacher Education – ITE) azzal, hogy lehetővé tette, hogy nemcsak iskolák, hanem iskolahálózatok is indíthatnak tanárképző kurzusokat, valamint hogy elnevezésében is változott a rendszer iskolaközpontú tanárképzésre (School Centered Initial Teacher Training – SCITT). A tanárképző kurzusokat tapasztalt gyakorló pedagógusok tartják saját iskoláikban, vagy iskolahálózataikban. Bár közeli kapcsolatot ápolhatnak és ápolnak is az egyetemekkel, nem kötelező ez az együttműködés. Azon iskolák hallgatói is megkaphatják a pályakezdő tanári státuszt, amelyek nem állnak partneri viszonyban egy egyetemmel sem, azzal a feltétellel, hogy később részt vesznek egy posztgraduális hagyományos elmélet-gyakorlat alapú képzésen.

A kutatás-fejlesztés irányába történő elmozdulásnak adott ösztönzést a BERA–RSA (British Educational Research Association és a The Royal Society for the Encouragement of the Arts, Manufacturing and Commerce) közös kutatása, amelynek kutatási jelentése nyomatékosította a pedagógusok által végzett kutatások szerepét az önfejlesztő oktatási rendszer szempontjából, és a következő négy célt fogalmazta meg erre vonatkozóan:

- A tanárképző programok tartalmi fejlesztését kutatásokra kell alapozni.
- A tanárképző programok szerkezetét és tervezését szaktudományi, ismeretelméleti kutatások alapján kell továbbfejleszteni.
- A pedagógusok és a tanárképzésben dolgozó oktatók részesei és felhasználói is a kutatásoknak.

A pedagógusok és a tanárképzésben részt vevő oktatók olyan kutatómódszer-tani ismeretekkel kell hogy rendelkezzenek, amelyek alkalmassá teszik őket arra, hogy egyénileg vagy kutatócsoportokban képesek legyenek az oktatás gyakorlatában felmerülő pozitív vagy negatív hatásrendszerek feltérképezésére, illetve a különböző beavatkozások hatásainak vizsgálatára (BERA–RSA, 2014, p. 11).

### *Szakmai fejlődés, kutatás és fejlesztés*

Az Egyesült Királyságban az egyetem–partneriskolai együttműködéseknek hagyományosan fontos szerep jutott az iskolák folyamatos szakmai fejlődésének megvalósításában egyfajta konzultációs szerep révén. Bár az egyetem–partneriskola együttműködések során a kutatásalapú szakmai fejlődés gondolata igen hangsúlyos (Gu et al., 2014), érdekes, hogy az egyetemtől nem várják el, hogy vezetője legyen innovatív fejlesztéseknek, vagy hogy a tudományos kutatásokkal kapcsolatos tudását bekapcsolja ezekbe az együttműködésekbe. Az együttműködésen, a kölcsönösségen van a hangsúly, ami nem vitatja el az egyetem részéről valamilyen szakmai tanácsadás fontosságát. Ezen megközelítés megértéséhez érdemes megvizsgálni, hogy mi a különbség a gyakorlatért való tudás (Knowledge-for-practice), a gyakorlati (Knowledge-in-practice) és a gyakorlatról való tudás (Knowledge-of-practice) (Cochran-Smith & Lytle, 1999) fogalmai között.

A gyakorlatért való tudás (Knowledge-for practice) az a tudás, ami szükséges a tanításhoz, elsősorban az egyetemi kutatók és a különböző tudományterületek kutatói által előállított tudás, mondhatni elméleti tudás. A gyakorlati tudás (Knowledge-in-practice) az a tudás, amellyel az igazán magas színvonalú tanítást megvalósító pedagógusok rendelkeznek. Ezt a tudást a gyakorlat és a gyakorlatra irányuló nagyon következetes reflexió vagy kutatás révén sajátítják el a pedagógusok (Cochran-Smith & Lytle, 1999, p. 255 és p. 262). A gyakorlatról való tudás (Knowledge-of-practice) az a tudás, amely nem kizárólag a tanítást vagy az iskolát kívülről vizsgáló szakértők által létrehozott, hanem azok által, akik a tanítási tevékenységet művelik, és a pedagógus hivatás gyakorlása során az osztálytermi, az iskolai gyakorlatukat kutatás, vizsgálat tárgyává teszik, szélesebb kontextusba he-

lyezve azt, összekapcsolva különböző elméletek kritikai elemzésével. Ebben az értelemben tehát egy szélesebb kutatói közösség részévé válnak, amelyben az egyetem–iskola partneri együttműködések mellett más hálózatok, iskolaalapú együttműködések, szervezetek is szerephez jutnak. Ez a fajta együttműködés a tanári professzionalizmus szerves része, hovatovább a tanári minőség meghatározó eleme, amelyhez elengedhetetlen a kutatási műveltség (research literacy) (BERA–RSA, 2014, p. 10). Ez pedig feljogosítja a pedagógusokat arra, hogy amellet hogy iskolai pedagógusként, egyetemi kurzusok oktatóiként, netán pedagógus-továbbképzések vezetőiként dolgoznak, az egyetem–iskola partnerkapcsolat mint kutatóközösség teljes jogú tagjaivá váljanak, és a hallgatókkal együtt megvalósított kutatások segítségével maguk is elméleti tudást hozzanak létre, vagy kritikai elemzés tárgyává teygenek különböző elméleteket (Cochran-Smith & Lytle, 1999, p. 289).

A gyakorlatról való tudás szerepének felértékelődése tehát meghatározza az iskola/iskolák és az egyetem együttműködését a partneri kapcsolatok keretein belül a kutatás-fejlesztés vonatkozásában. Ez konkrétan azt jelenti, hogy az együttműködések fő szerepe abban áll, hogy a hagyományos továbbképzés-fókuszú szemlélettől elmozduljanak a közös gyakorlati fejlesztések (Joint Practice Development – JPD) irányába (Sebba, Tregenza, & Kent, 2012). A kutatásokon alapuló fejlesztési együttműködésekben az egyetemi oktatók, kutatók szakmai tudásuk hozzáadásával támogatják a gyakorlatból kiinduló, a pedagógus és a hallgató által közösen végzett vizsgálatokat (Greany & Brown, 2015). Az iskolák szerepe a kezdeményezés, az egyetem szerepe pedig az, hogy munkatársai támogassák ezeket a kutatásokat a magas szakmai színvonal elérése érdekében (Brown, 2019).

Cain (2019) a következőkben határozta meg a sikeres kutatás-fejlesztés tevékenységeit a partneri együttműködésekben belül:

- az iskolák támogatása a különböző kutatási projektek pénzügyi ajánlattételében,
- a pedagógusok támogatása a kutatás megvalósításában,
- információk biztosítása a pedagógusok számára a kutatótanári programok megvalósításához,
- az iskolák által kijelölt kutatási témákról kutatási beszámolók készítése,
- az iskolák által szervezett és megvalósított programok értékelése,
- külső szervezetek által szervezett, az iskolákkal együtt megvalósított projektek értékelése,



- a pedagógusokkal együtt megvalósítandó közös kutatások tervezése, szervezése, megvalósítása (adatgyűjtés, elemzés),
- az iskolavezetők által megtervezett, az egész iskolát érintő kutatások támogatása,
- iskolák toborzása az egyetem által tervezett kutatásokban való részvételre.

Felmerül a kérdés, hogy mennyiben sikerült ezeket az elvárásokat teljesíteniük az egyetem–partneriskolai együttműködéseknek. A kérdésre a választ a hatékonyságot vizsgáló kutatásokból tudhatjuk meg.

McLaughlin & Black-Hawkins (2004) az egyik nagyszabású kutatás-fejlesztési projekt (School University Partnership for Educational Research – SUPER) tanulásait foglalták össze tanulmányukban. A hét évet felölelő kutatássorozat a Cambridge-i Egyetem Neveléstudományi Kara és nyolc középiskola partneri kapcsolatát vizsgálta. Az esettanulmányokat az iskolák és az egyetem munkatársai írták. A projekt célja az egyetem–iskola együttműködések tudományos igényű leírása, elemzése és az eredményekből történő következtetések, valamint az előrelépéshez javaslatok megfogalmazása volt.

A projekt keretében publikált eredményeket elemezve a szerzők megállapítják, hogy a lokális tudást nem minden esetben olvastak felvetéseket, amelyek rávilágítanak arra, hogy a lokális tudást nem minden esetben sikerült az elmélethez kapcsolni, például azoknak a kutatásoknak az esetében, amelyek valamilyen projekt keretén belül valósultak meg. James és Worrall (2000) arra hívják fel a figyelmet, hogy sok kutatás inkább a problémára fókuszált és nem az innováció kifejlesztésére. Bizonyos kutatások esetében a projektszemlélet és az egyetemi oktatók és a pedagógusok között a tudásgenerálásban létrejött szerepmegosztás is igen problematikusnak tűnt (McLaughlin & Black-Hawkins, 2004, p. 272).

Ugyancsak problematikus, hogy különböző nyelvet beszélnek az egyetemek és a partneriskolák, eltérő a szervezeti kultúra, eltérőek a szervezeti szempontú prioritások, a logisztikai nehézségek (valódi találkozások, amelyek elé nem gördít akadályokat a földrajzi távolság), gondot jelent az együttműködés eredményeinek demonstrálása (kinek mi az érték) (Greany & Brown, 2015). Az egyenrangú partneri viszony hiánya, az úgynevezett „harmadik terep” hiánya, ahol lehetőség volna a különböző intézményi hatások levetkőzésére és a bizalmon alapuló kreatív munkavégzés megvalósítására, szintén akadályozó tényezők. Fontosak lennének a partneri együttműködésekben olyan stratégiai vezetők, akik azonosítják és rangsorolják a közös munka feltételeit, lehetőségeit, valamint fontos lenne a feladat-

megosztás e vezetők között. A véleményformálók is nagyobb szerephez juthatnának az együttműködésekben belül, hiszen felvetéseikkel támogathatnák a közös gondolkodást. Az együttműködések átfogó közös szakmai eljárások biztosíthatnák a különböző szervezetek közötti határok lebontását, és végül, de nem utolsósorban a közösen elfogadott célok, valamint a célok eléréséhez rendelt megfelelő mennyiségű pénz és idő garantálná a partneri együttműködések hatékonyságát.

Összefoglalóan: Az Egyesült Királyságban az egyetem–iskola partnerkapcsolat három területen funkcionál hatékonyan. A három terület egymással szoros kapcsolatban áll, és keresztmetszetük jelenti a szakmai fejlesztő iskola megvalósítását. A tanárképzés, a folyamatos szakmai fejlődés, valamint a kutatás-fejlesztés területei azok, amelyeken belül a tudásháromszög jól működő folyamatot mutat. Az egyetem–iskola/iskolák kapcsolatán belül egyértelműen az iskoláé/iskoláké a meghatározó szerep mind a képzés, mind a kutatás vonatkozásában. Az egyetemek feladata az iskolák támogatása, a kutatások facilitálása. Az iskolák szerepét mutatja, hogy önálló kurzusokat szervezhetnek. A tanárképzésben dolgozó oktatók az iskolában dolgoznak. Az angol modell egyik sajátos vonása, hogy a kutatótanárok a hallgatókkal együtt dolgoznak a kutatócsoportokban. Nagyon fontos elvárás a kutatási műveltség, vagyis, hogy a kutatótanár értse a kutatás mibenlétét, és szakértő résztvevője legyen a kutatásoknak.

### **Norvégia**

Norvégiában a hallgatók képzése az egyetem, a gyakorló helyet biztosító iskolák, a partneriskolák és az egyetemi iskolák négyszögében valósul meg (Smith, 2016, p. 28). Az egyetem feladata az elméleti képzés, a gyakorlóhely (Practice schools) csak a gyakorlat színhelyét biztosítja, további kötelezettségei nincsenek. A partneriskolákkal (Partner schools) az egyetem hivatalos szerződés keretein belül meghatározott időre kapcsolatot ápol. A szerződésben rögzítik, hogy az iskola elfogadja az egyetem által felajánlott lehetőségeket a pedagógusok szakmai fejlődésének biztosítására, ami magában foglalja az egyetemekkel közösen végzett kutatásokba való bekapcsolódást is.

Az egyetemi iskolák (University schools) egyetemi kezdeményezés mentén jöttek létre. Először az Oslói Egyetem indított szoros együttműködést egy középiskolával 2009-ben. A tapasztalatokat felhasználva 2011-ben kezdődött meg az iskola–egyetem együttműködés modelljének kidolgozása egy kísérlet keretében, amelyben 13 iskola vett részt. 2014-ben az iskolák száma 21-re bővült. 2018 óta a

modell folyamatosan működik az Oslói Egyetem és 18 iskola között. Az együttműködés a következő célok érdekében történik:

- Minőségfejlesztés az iskolában és a felsőoktatásban a tanulók és a hallgatók tanulásának megerősítése érdekében.
- A pedagógusképzés fejlesztése, hatékony modellek létrehozása a tanár-hallgatók gyakorlatának biztosítására.
- Az együttműködés szélesítése az iskola és az egyetem között a pedagógiai kutatás és fejlesztés területén.

Később más egyetemek is létrehoztak egyetemi iskolákat, és bár minden együttműködés egyedi vonásokat hordoz, közös tulajdonságuk a magas szintű elköteleződés a jövőorientált és tudásalapú tanárképzés iránt, valamint hogy a hallgatók, a gyakorló tanárok és a kutatók szoros együttműködése valósul meg segítségükkel.

Az egyetemi iskolák tehát szakmai fejlesztő iskolák, és igen jelentős szerepet játszottak a norvég tanárképzés megújításában, amelyet egy fejlesztő program (Pilot in the North – Integrált, differenciált és kutatásra épülő tanárképzés) keretében indítottak el. A cél az általános iskolai tanárképzés megújítása volt 1–10. évfolyamig. Az új modellben kiemelt figyelmet fordítottak a szakmai fejlődés és a gyakorlat támogatására, valamint az ehhez nélkülözhetetlen infrastrukturális feltételek biztosítására. A pilot program megvalósításának idején még nem dőlt el, hogy a pedagógusképzés 5 éves integrált mesterképzésben vagy alap- plusz mesterképzés formájában (3 + 2 év) valósuljon-e meg.

Hosszas tervezés és értékelés után végül az integrált tanárképzési program bevezetése mellett döntöttek. A tanárképzésben ez azt jelenti, hogy a hallgatóknak a korábbinál nagyobb mértékben kell elmélyülniük a pedagógiai-pszichológiai jellegű tantárgyakban, és magasabb szintre kell fejleszteni a szakmai tudásukat. Ez magasabb követelményeket támaszt a gyakorlóiskolákkal és a gyakorlatot vezető pedagógusokkal szemben. A fejlesztő program egyik fókuszja a mennyiségében több és színvonalasabb tanítási gyakorlat biztosítása volt. A színvonal emelését az elmélet és a gyakorlat szervesebb kapcsolatától várták, és ennek érdekében támogatták az egyetem és a gyakorlóiskola, valamint a partnerintézmények közötti erősebb együttműködést. Az új megközelítést az orvosképzésből emelték át. Minden iskolának lehetősége van arra, hogy megpályázza az egyetemi iskola státuszát. A pályázat elbírálásakor azt vizsgálják, hogy a pályázó iskola megfelel-e az előírt kompetenciakövetelményeknek (megfelelő számú pedagógus minimum

mesterfokozatú diplomával rendelkezzen), valamint hogy partnerintézményként elköteleződött-e a tanárképzési programok felé. Az iskoláknak ezen kívül fel kell mutatniuk valamilyen jó gyakorlatot, innovációt valamilyen speciális területen, és világos pedagógiai és szakmai profillal kell rendelkezniük. A hallgatók gyakorlati képzésébe bekapcsolódó pedagógusoknak minimum mesterszintű fokozattal és kiváló szakmai felkészültséggel kell rendelkezniük. Az egyetemi iskolák pedagógusainak szakmai fejlődéséhez szükséges anyagi támogatást részben az iskolák biztosítják. Az iskola kötelezettsége a hallgatók aktív szerepvállalásának és terepmunkájának támogatása. Ezen kívül más egyetemi iskolákkal együtt egy szakmai hálózat tagjaivá válnak, és vállalják, hogy megosztják egymással tapasztalataikat, és szorosan együttműködnek az egyetem tanárképzőivel.

2015 őszén diplomáltak az első integrált tanárképzési mesterképzésben részt vevő hallgatók. A jövőben kutatások keretén belül szeretnék megvizsgálni, hogy az új típusú modell beváltja-e a hozzá fűzött reményeket.

A kutatás-fejlesztés vonatkozásában meg kell említenünk a LIFT – Tanárképzés a változások idején elnevezésű kutatói hálózatot, amelynek tagjai egyetemi iskolai projektekbe kapcsolódnak be. A másik ilyen hálózat az IMA-LU (Integrated Master in Teacher Education), amelynek résztvevői (kutató, tanár és hallgató) az egyetemi iskolákkal a saját kutatás-fejlesztési programokban működnek közre. A hallgatók részt vesznek a szakmódszertanhoz kötődő kutató-fejlesztő tevékenységében.

Norvégiában tehát a szakmai fejlesztő iskolák egyetemi iskolák néven működnek. Egyetemek kezdeményezték a létrejöttüket. Egyetemenként változó egyedi sajátosságokkal rendelkeznek, és nagyon fontos szerepet játszottak a norvég tanárképzés megújításában. Úgy is fogalmazhatunk, hogy az egyetemi iskolák jó gyakorlatát felhasználták a tanárképzés reformja során. A norvég szakmai fejlesztő iskolák főbb tulajdonságai tehát a gyakorlatorientált kutatás-fejlesztés, a pedagógusok és a pedagógusképzők szakmai fejlődésének támogatása, valamint a hálózatosodás intenzív támogatása.

### **Írország**

Írországban a tanárképzés magas színvonalon folyik, azonban jellemző rá a szétaprózottság. Ennek okát abban látják, hogy több mint 19 intézet folytat képzést, és a képző programok száma is meghaladja a negyvenet (Hyland, 2012). Hiányzik az egységes képzési filozófia és tartalom. Látva az európai trendeket (OECD, 2015), amelyek a tanárképzésben a gyakorlat és az elmélet szorosabb összekapcsolását szorgalmazzák, a Tanárképzési Tanács (Teaching Council) állt a változások élére.

Ebben a kontextusban felértékelődött a képző intézetek és az iskolák partneri kapcsolatának szerepe. Már korábban is léteztek a tanárképzést folytató felsőoktatási intézmények és az iskolák között innovatív együttműködések, de ezek informális szinten maradtak, és nem váltak a szakmai fejlődést biztosító és szisztematikus kutatáson és elemzésen alapuló műhelyekké (Harford & O’Doherty, 2016).

Jelenleg a tanárképzésben részt vevő oktatók és pedagógusok felé elvárás nemcsak a magas szintű szakirodalmi műveltség, hanem az iskolaszintnek megfelelő szakmai tapasztalat és az aktív részvétel neveléstudományi kutatásokban (kutatások irányítása is), valamint a rendszeres publikációs tevékenység is. További elvárás még a kutatási eredmények beépítése a képzési gyakorlatba. A pedagógusok szakmai fejlődésének biztosítékaként a reflektív gyakorlatot, a kutatások eredményeinek nyomon követését és az iskolák tanulószervezetté válását határozta meg a Tanárképzési Tanács (2017).

A tanárképzés fejlesztését nagymértékben elősegítette a Tanárképzési Tanács által irányított kutatássorozat (Collaboration and Research for Ongoing Innovation). Ennek célja volt a pedagógusok kutatásokba történő bevonása például úgy, hogy azok a pedagógusok, akik részt vesznek a pedagógusképzéshez kapcsolódó kutatásokban, szakmai támogatást kapnak a John Coolahan Kutatástámogatási Keret szervezeti kereten belül. Ezen kívül létezik a Tanárok Kutatási Csereprogramja (T-REX-program) is, amelyen keresztül a Képzési Tanács támogatást nyújt a tanárképzés kutatását megvalósító online szakmai közösségnek, erősítve a hallgatók, a gyakorló pedagógusok és az egyetemi oktatók közösen végzett kutatási tevékenységét. Az új Tanárképzési Kimeneti Követelményekben (2020) is külön hangsúllyal jelenik meg az egyetem és az iskolák együttműködésének fontossága az iskolai gyakorlat kutatásában.

Farrell (2021) az ír tanárképzési rendszert vizsgálta abból a kérdésből kiindulva, hogy vajon egységesen értelmezik-e a képzésben részt vevő oktatók, mentorok, pedagógusok az egyetem–iskola partneri együttműködés fogalmát. Az egyik nehezítő tényező, hogy maguk a tanárképzők is eltérően értelmezik a partneri kapcsolat fogalmát. Az eddigi kutatások alátámasztják, hogy nem egyértelmű még a képzők számára sem ez a fogalom (Harford & O’Doherty 2016; O’Doherty & Harford 2017). A szerző arra is felhívja a figyelmet, hogy a történelmi és kulturális tényezők is mennyire fontos szerepet játszanak a részt vevő képzők és pedagógusok szerepértelmezésében a partneri kapcsolatokban (Reynolds, Ferguson-Patrick, & McCormack, 2013).

A kutatás többek között vizsgálta az együttműködés szintjének, az együttműködő résztvevők szerepfelfogásának, az együttműködéssel kapcsolatos felelősségnek és az azt biztosító források megítélésének értelmezését. A szerző azt a következtetést vonja le, hogy alapvetően azoknál az együttműködéseknel, ahol szorosabb a kapcsolat, egységesebb szemlélet alakult ki a képzők között a vizsgált területekről, bár nem alakult ki szisztematikus és egységes álláspont az együttműködésekkel kapcsolatban. Emellett a bürokratikus és szervezeti korlátok is hátráltatják az együttműködést annak ellenére, hogy a megkérdezettek szívesen vennék az egyetemek támogatását a szakmai fejlődés területén. A helyzetet nehezíti az íreknél végbemenő tanárképzési reform, amely extra terhet és sokszor kaotikus információáramlást generált. Végkövetkeztetésként a szerző megfogalmazza annak fontosságát, hogy nem elég felülről lefelé végrehajtani egy reformot, hanem szükséges a résztvevők kellő információval történő ellátása, valamint azoknak a szervezeti és pénzügyi kereteknek a kiépítése, amelyek támogatják a reform hatékony megvalósulását.

Írországban tehát látható, hogy a Tanárképzési Tanács vezető szerepet játszik a szakmai fejlesztő iskolák működésének mint jó gyakorlatok felkarolásában, valamint a tapasztalataik hasznosításában. Norvégiához hasonlóan az egyetemektől kiinduló innovatív megoldások becsatornázására törekszenek állami támogatással. A hivatalos stratégiai dokumentumok egyértelműen megfogalmazzák a kutatás, fejlesztés és oktatás háromszögének fontosságát a tanárképzésben.

### ***Izland***

Bár Izland kis ország, mégsem tekinthetünk el a tanárképzés területén végrehajtott reformmal kapcsolatos tapasztalataitól. 2007-ben történt meg a tanárképzés átalakítása, amelynek keretében létrejött az egységes öt éves kutatásalapú tanárképzés. A reform alapvetően két fő cél mentén zajlott: az elméleti és a gyakorlati képzés összhangjának megteremtése és a szakmai fejlődés támogatása. A pedagógusképzés minden kurzusánál fő elvárás, hogy kapcsolódjon a kutatáshoz, a gyakorlathoz, és hogy nagyobb hangsúllyal szerepeljen a kreativitás és a kommunikációs készségek fejlesztése. A számok szintjén ez azt jelenti, hogy a képzés 20%-át iskolai gyakorlatok formájában kell megvalósítani (Svanbjornsdottir, Hauksdottir, & Steingrimsdottir, 2020).

Hogyan is realizálódtak a hétköznapi gyakorlat szintjén a kitűzött célok? Az egyik egyetem például (University of Akureyri) közel 80 óvodával, általános iskolával kötött partneri szerződést. Ezeket az intézményeket egyetemmel együttmű-

ködő iskoláknak nevezik (University associate schools in teacher education). Minden egyes partnerintézményben kineveznek egy szakembert, aki az egyetemmel való együttműködésért felelős, és szervezi, koordinálja az ezzel kapcsolatos feladatokat. Az iskolák feladata, hogy aktívan bekapcsolódjanak a hallgatók képzésébe (3–10 hallgató iskolánként). Ezeket az iskolákat befogadó iskoláknak (Home school) hívják. Az egyetemi oktatók rendszeresen konzultálnak a hallgatókkal és iskolai mentoraikkal annak érdekében, hogy a gyakorlati képzés az eredetileg megfogalmazott célok mentén valósuljon meg. Továbbá vállalják, hogy aktívan részt vesznek az iskolai gyakorlatot irányító mentorok, szakvezetők és az egyetemi oktatók tanulóközösségének a munkájában az iskolában folyó oktatás különböző jellemzőit tanulmányozva és azokra reflektálva. A tanulóközösséget úgy irányítják, hogy a tagok együttesen dolgozzanak ki és hajtsanak végre közös kutatásokat különböző fejlesztések érdekében (Ingersoll & Strong, 2011).

Ezen tanárképzési program megvalósításának alapja a kölcsönösség, az egyenlőség: minden partnernek hozzá kell járulnia a közös munkához, és ezt a hozzájárulást kölcsönösen el is kell ismerni. Természetesen ez csak akkor valósulhat meg, ha a partnerek egymás érdekeit maximálisan figyelembe veszik. Ez azt jelenti, hogy az egyetemi oktatók könnyebben végezhetik vizsgálataikat az iskolákban (kérdőívek kitöltetése tanulókkal, tanárokkal), de jelenti azt is, hogy az iskola támogatást kap az egyetemtől a különböző projektek végrehajtásában. A tanítási gyakorlat jelenleg minden kurzus szerves részét képezi, tehát nem elkülönült blokkokba szervezett. Így teszik lehetővé a hallgatók számára, hogy az elméletet és a gyakorlatot integrálják, és ezzel támogassák kritikai gondolkodásuk fejlődését (McIntyre, 2009).

Az egyik két évig tartó kutatás központi témája az inkluzív nevelés megvalósítása az egyetem és az iskolák partneri együttműködésének keresztmetszetében (Bjarnadóttir, 2009). Ez, mivel komplex kutatásról volt szó, több egymással összefüggő, de néhány esetben egymástól elkülönülő részkutatás láncolataként definiálható. A kutatók külön vizsgálatban elemezték az egyetem és partnerintézményei együttműködését a tanárképzés szempontjából. A vizsgált területek a következők voltak:

- a képzésben részt vevő hallgatók tanulása (elmélet és gyakorlat összekapcsolása);
- a partnerségi együttműködések hatása az iskola szakmai fejlődésére, az iskolai kontaktszemélyek tanárképzésre vonatkozó attitűdjeinek vizsgálata;

- a kurzusok tartalmának és fókuszának változása az egyete–iskola kapcsolatának alakulása során;
- a résztvevők (hallgatók, pedagógusok, oktatók) milyen jellegű tevékenysége révén valósul meg a tanulóközösségek munkája.

A résztvevők összességében elégedettek az eddig megvalósult intézkedésekkel, és az elégedettséget az is jelzi, hogy egyre több intézmény szeretne bekapcsolódni az egyetemmel történő együttműködésekbe. A kutatások alábbi fontos eredményei – a teljesség igénye nélkül – az egyete–iskola partneri viszonyára vonatkozóan irányadóak lehetnek képzési reformok bevezetésekor:

- nagyon fontos a résztvevők (hallgatók, mentorok, szakvezetők) pontos és részletes információkkal történő ellátása az egyetemi elvárásokról, követelményekről (a folyamat elején, az iskolai gyakorlat elkezdésekor),
- úgyszintén lényeges, hogy az iskolák hasonlóan pontos és részletes információkkal lássák el a hallgatókat az iskolai gyakorlattal kapcsolatban,
- a hallgatók aggodalmukat fejezték ki azzal kapcsolatban, hogy eleget tudnak-e tenni iskolai gyakorlati kötelezettségeiknek (időbeosztás),
- a hallgatók nagyon pozitívan ítélték meg az egyéni és a csoportos reflexiókat, kiemelve, hogy nagyon sokat segítettek nekik a másik nézőpontjának elfogadásában, valamint hogy a csoportos tevékenységek során a különböző tanári szerepek megítélésével kapcsolatban sokkal magabiztosabbak lettek.

Az ehhez a kutatáshoz csatlakozó részkutatás eredményei alapján sikerült azonosítani néhány fejlesztendő területet. Problémaként merült fel néhány esetben – elsősorban az egyetemen belül –, hogy hogyan oldják meg az iskolai gyakorlat szervezését abban az esetben, ha az egyetemi oktató tapasztalatlan az iskolai terepen. Előfordult, hogy a tapasztalt pedagógusok számára problémát jelentett a felelősségmegosztás és a hallgatók megfelelő irányítása, aminek oka elsősorban a hallgatók mint fiatal felnőttek tanulási sajátosságainak nem kellő mértékű ismerete volt. Néhány pedagógus bizonytalan volt a hallgatóval való együttműködés irányításában, és néhányan úgy vélték, hogy ennek oka, hogy az egyetem nem adott kellő részletességű leírást az iskolai gyakorlatról. Az is probléma volt a tanárok számára, hogy a hallgatók eltérő időpontokban jelennek meg az iskolában, valamint, hogy nagyon eltérnek a hallgatókkal szemben támasztott követelmények. Az iskolai tanulók oldaláról jelentkező probléma volt, hogy hogyan motiválják



őket nagyobb aktivitásra akkor, amikor a hallgatók tartanak nekik foglalkozásokat (Sigurdardóttir, 2010).

Izland esetében a kutatásalapú tanárképzés mint központi, állami kezdeményezés valósul meg. Ebben a modellben kiemelt szerephez jut a felek kölcsönös hozzájárulása és egymás munkájának elismerése a partneri együttműködésekben. A tudásháromszög tehát a felek egyenrangú kapcsolatán alapul, fenntarthatóságát pedig az adott partneri kapcsolaton belüli tanulószervezetek mint szakmai műhelyek biztosítják tevékenységük révén.

### **Hollandia**

Hollandiában az egyetem-partnerintézmény kapcsolat három modellje működik, amelyeket Maandag és munkatársai írtak le (2007). Az első modellben (Koordinátor modell) a gyakorlólhely koordinátori szerepet tölt be, és biztosítja a gyakorlás lehetőségét. Egy kinevezett tanár koordinálja az egyetemmel való kapcsolatokat és a hallgatók mentorálását. A másodikban (Partneriskola modell) egy, az iskolában dolgozó tanárképző kolléga felel a pedagógusok és a tanárjelöltek szakmai fejlődéséért, tanulásáért. Ez az iskolában dolgozó tanárképző kolléga tartja a kapcsolatot az egyetemi tanárképzésért felelős oktatókkal. A harmadik típusban (Hálózati modell) az iskolán belül az egyetemi és az iskolai képzésért felelős tanárok csoportjai, a mentorok támogatják a pedagógusjelöltek és a pedagógusok szakmai fejlődését. Az iskolák szerepe mindegyik modellben sokkal meghatározóbb a gyakorlati képzési terv fejlesztésében, mint az egyetemeké, ez pedig azt is jelenti, hogy a pedagógusjelöltek több órát töltenek a partneriskolákban, mint az egyetemen. Az oktatók nem csak az egyetemen tanítanak, hanem belépnek a partneriskolákba, és ott is támogatják, tanítják a hallgatókat. Mindez nem azért történik, hogy az egyetemtől elszigetelve dolgozzanak, hanem éppen ellenkezőleg, azért, hogy az egyetemi kurzusokon tanultakat hatékonyabban tudják kapcsolni az iskola világához.

Mind a három modellben közös, hogy az egyetemi elméleti oktatás mellett a partneriskolákban történik a gyakorlati képzés az úgynevezett munkaalapú tanulást (work-based learning) megvalósítva (Maaranen, Kynäslähti, & Krokfors, 2008).

A munkaalapú tanulás főbb jellemzői (Billett, 2002; Harrison, Dymoke, & Pell, 2006; Little, 2007; Fox, Wilson, & Deaney, 2010) a következők:

- részvétel az adott munkahely tevékenységeiben,
- a tevékenységek előzetes megtervezése,
- a részvétel egy tapasztalt kolléga segítségével történő irányítása,

- a tevékenységek szabadon történő kiválasztása,
- a pedagógusjelölt fejlesztési igényeit figyelembe vevő tanulóközpontú módszerek alkalmazása,
- a reflektálás során az eltérő megközelítések, gondolkodásmód maximális tisztelete,
- kiemelt figyelem az iskolában tanító pedagógusok szakmai fejlődésére.

A jelenleg 56 működő egyetem–partneriskola kapcsolat közül 22 döntött amellett, hogy a szakmai együttműködés a fentiekben leírtaknál magasabb szintjét valósítja meg, elkötelezve magukat az iskolafejlesztés, a pedagógiai innovációk, a kutatás és a tudományos ismeretek fejlesztése mellett, vagyis ezek (Academische Opleidingsscholen) szakmai fejlesztő iskolaként működnek. Ez az a szintér, ahol megvalósul az oktatás–kutatás–innováció tudásháromszöge.

A szakmai fejlesztő iskolákban, hasonlóan az angol modellhez, a tanárképzésben az iskola szerepe erősebb, mint az egyetemeké, olyannyira, hogy a gyakorlati képzés tantervi kidolgozása is az iskolák feladata. Az iskola szerepe a helyben dolgozó pedagógusok szakmai fejlődésének támogatásában is meghatározó. Az egyetemi oktatók megosztják munkaerejüket az egyetem és az iskola között az elmélet és a gyakorlat hatékonyabb összehangolása céljából. Bár a kutatás minden hallgató esetében elvárt tevékenység – függetlenül attól, hogy a három modell közül melyikben tanul –, a szakmai fejlesztő iskola egyértelműen elkötelezett az iskolai és pedagógiai innovációk, a korszerű tudományos ismeretek gyarapítása és terjesztése mellett. A szakmai fejlesztő iskolákban történő kutatásoknál fontos követelmény, hogy az adott iskola kontextusához kötődjenek, és hogy az iskolában dolgozó kutató tanár támogassa a hallgatókat a kutatásokban.

Velzen és Klink (2014) szerint a holland egyetem–iskola partneri együttműködések, és azon belül a szakmai fejlesztő iskolákat vizsgáló kutatásokról elmondható, hogy egy részük a közös nyelv kialakításának szükségességét emeli ki, ami segíthetne átlépni az intézmények eltérő szervezeti kultúrájából, alkalmazott módszereiből, értékeiből adódó határokat. Más vizsgálatok a gyakorlatorientált kutatások elismerését szorgalmazzák az akadémiai életben. A jövőre nézve igény van olyan kutatásokra, amelyek az egyetem–iskola együttműködésekben tanuló hallgatók véleményét térképeznék fel: tetszik-e nekik ez a képzési forma, miben látják előnyeit, vagy esetleg visszatérnének-e a hagyományos képzésbe. Nem mellékes az együttműködések pénzügyi háttérének vizsgálata: mire lenne szükség, és ezt hogyan lehetne finanszírozni. Végül pedig érdemes lenne olyan kutatásokat

végezni, amelyek nemzetközi viszonylatban hasonlítják össze az egyetem–iskolai együttműködéseket a tanárképzés vonatkozásában.

## Összegzés

Nemzetközi terepszemlénk során számba vettük azokat az országokat, ahol az egyetem–iskola partneri együttműködés keretén belül a szakmai fejlesztő iskola képe rajzolódik ki előttünk. Mivel a modell az Egyesült Államokból származik, az eredetileg a Holmes Group által kidolgozott koncepciót vettük alapul. Ezt követően belepillantottunk az angol, a norvég, az ír, az izlandi és a holland szakmai fejlesztő iskolák működésébe.

A nemzetközi körkép megrajzolása során arra kerestük a választ, hogy vajon az oktatás-kutatás-innováció tudásháromszög legfőbb letéteményesei, a szakmai fejlesztő iskolák milyen formában valósulnak meg a vizsgált országokban, milyen országonként jellemző sajátos vonások jelennek meg, mik azok a tényezők, amelyek fontos szerepet játszottak vagy játszanak formálódásukban, illetve folytak-e kutatások a szakmai fejlesztő iskolákkal kapcsolatosan, és ha igen, milyen tapasztalatokkal.

A bemutatás során kirajzolódott, hogy a szakmai fejlesztő iskolák meghatározó jegye az együttműködés melletti elköteleződés az egyetem és partneriskola részéről egyaránt. Ez az együttműködés a tanulók támogatását, a tanárképzés minőségi fejlesztését, a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatását és az új kutatásokkal megalapozott tudás létrehozását és alkalmazását szolgálja, másképpen fogalmazva az elmélet és gyakorlat hatékony összekapcsolását támogatja. Az izlandi modellnél kiemelt szerepet kap az értékazonosság a partnerek között: a partnerek munkához való kölcsönös hozzájárulása és egymás munkájának elismerése. Az angoloknál az együttműködések legmagasabb szintjén pedig a partnerek szakértelmének kölcsönös elismerése valósul meg.

A pedagógiai gyakorlat kutatása és fejlesztése a bemutatott modellekben a pedagógusoktól elvárt szakmai feladatként jelenik meg. Különbség abban mutatkozik, hogy a kutatás alapvető feltételként fogalmazódik-e meg már a képzés során (például Hollandia, Izland), vagy pedig a kutatás iránt magas szinten elkötelezett pedagógusok foglalkoznak csak vele (például USA, Egyesült Királyság, Norvégia).

Vannak hangsúlyeltolódások annak tekintetében is, hogy az új, kutatásalapú ismeretek becsatornázása a képzésbe, továbbképzésbe hogyan történik. Különösen az angol és a holland modellek esetében látható, hogy a partnerintézmények és pedagógusaik mennyire meghatározó szerepet játszanak a jelöltek oktatásában, képzésében.

ben, a gyakorlati képzés fejlesztésében. Az Egyesült Királyságban a tanárképző kurzusokat az iskolában tartják a képzésbe bekapcsolódó pedagógusok, a hollandoknál pedig az egyetemi oktatók az iskolában töltik munkaidejük nagy részét.

Különbözőek azok a módok, ahogy az egyes országokban létrejöttek az együttműködések, illetve ösztönözni kívánják azok fennmaradását. Vannak országok, ahol az egyetemek indítottak partneri együttműködések, és bekapcsolták ezeket a kutatásokba, majd az állam ezen jó gyakorlatokra alapozva alakította át a tanárképzést (például Egyesült Királyság, Írország), más országokban maguk az egyetemi kezdeményezések nem generáltak központi állami beavatkozást (például Hollandia). Van olyan ország is, ahol maga az állam lépett elő kezdeményezőként, és vitte végig a tanárképzési reformot (például Izland).

Az is fontos szempont, hogy egyáltalán megvalósulnak-e, és ha igen, akkor milyen mélységben és spektrumban magára a szakmai fejlesztő iskolára vonatkozó kutatások. Ebben a tekintetben az USA-ban mondható el hogy kiterjedt, kutatások által alátámasztott szakirodalom áll rendelkezésünkre.

Minden modell közös vonása, hogy hangsúlyosan megjelenik bennük a felkészült, kutató tanár,<sup>1</sup> aki szakmai hálózatokban tevékenykedik.

Érdeemes odafigyelnünk a szakmai fejlesztő iskolák kutatások által kimutatott problémáira is. Ilyenek például az egyenrangú partneri kapcsolatok kialakítását akadályozó lokalizációs, szervezeti, adminisztratív, pénzügyi és szemléletbeli tényezők.

Külön ki kell emelnünk a szakmai fejlesztő iskolák további lehetőségeit, mint például a mentorok kiválasztásában, szakmai fejlődésének a gyakorlók és a pedagógusok szakmai fejlődésének (kutatásmódszertani is) támogatásában (például az amerikai modellre vonatkozó kutatások) és a hálózatépítésben rejlő lehetőségeket (például norvég modell).

A szakmai fejlesztő iskolák bármilyen felállásban is realizálódnak, létjogosultságukat több tényező is alátámasztja. Először is a tanárképzésen belül az elmélet és a gyakorlat szerves összekapcsolását biztosítják. Ennek módja az úgynevezett klinikai gondolkodás, vagyis hogy az egyetem és az iskola kutatóműhelyként működik, és a helyi gyakorlatot kutatja, az eredmények egyrészt így elméletté válnak, ugyanakkor megtörténik a gyakorlatba való visszaforgatásuk is. Másrészt ez a klinikai szemlélet lehetőséget teremt a leendő pedagógusok minél magasabb szintű képzésére, a tanulók tanulásának támogatása érdekében a legkorszerűbb jó gyakorlatok, in-

<sup>1</sup> Szándékosan írtuk a szót külön, ugyanis nem minden esetben kinevezett kutatótanári státusszal rendelkező pedagógusokról van szó, hanem olyan mentorokról, szakvezetőkről, vezetőtanárokról, akik bekapcsolódnak a kutatásokba.

novációk kifejlesztésére, a gyakornokok, a pedagógusok (szakmai fejlesztő iskolában dolgozó és nem ott dolgozó), az egyetemi oktatók szakmai fejlődésének támogatására a közös kutatások révén kifejlesztett módszerekkel és eljárásokkal.

Jelen tanulmányunkban nem tértünk ki arra, hogy ezek a külföldi tapasztalatok vajon milyen magyarországi kezdeményezésekre épülhetnének, akár a hazai gyakorlatra, akár a hazai kutatásokra gondolunk (lásd Kotschy, 2003; Falus & Szűcs, 2021). E lehetőségek bemutatásával és elemzésével a szakmai fejlesztő iskola szempontjából egy külön tanulmányban kívánunk foglalkozni.

## Irodalom

- Bartholomew, S. S. & Sandholtz, J. H. (2009). Competing views of teaching in a school–university partnership. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(1), 155–165.  
DOI: 10.1016/j.tate.2008.07.001
- Baumfield, V. & Butterworth, M. (2007). Creating and translating knowledge about teaching and learning in collaborative school–university research partnerships: an analysis of what is exchanged across the partnerships, by whom and how. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(4), 411–427.  
<https://doi.org/10.1080/13540600701391960>
- Benton, P. (1990). *The Oxford Internship Scheme: Integration and partnership in initial teacher education*. Calouste Gubbenkian Foundation.
- BERA–RSA (2014). *Research and the Teaching Profession: Building the capacity for a self-improving education system*. Final report of the BERA–RSA Inquiry into the role of research in teacher education. BERA and RSA.
- Billett, S. (2002). Towards a workplace pedagogy: guidance, participation and engagement. *Adult Education Quarterly*, 53, 27–43.
- Bjarnadóttir, R. (2009). *Practice Experiences and Supervision of Student Teachers as Sources for Developing Their Professional Competence*. Paper presented at AERA (American Educational Research Association) congress in San Diego, 13–17. April 2009.
- Brown, C. (2019). School/university partnerships. An English perspective. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(1), 22–34. <https://doi.org/10.25656/01:19039>
- Buckzinsky, S. & Sisserson, K. (2008). School district and university co-teaching: Toward instructional synergy in an induction. M. E. program. *Issues in Teacher Education*, 17(1), 47–74.
- Buitink, J. & Wouda, S. (2001). Samen-scholing, scholen en opleidingen, elkaars natuurlijke partners [Cooperative Teaching Education, Schools and Training Institutions as Partners]. *VELON Magazine*, 22(1), 17–21.

- Burns, R. W., Yendol-Hoppey, D., Nolan, J. F., & Badiali, B. J. (2013). Let's learn together. *Phi Delta Kappan*, 94(7), 26-26.  
<https://doi.org/10.1177/003172171309400710>
- Burstein, N., Kretschmer, D., Smith, C., & Gudoski, P. (1999). Redesigning teacher education as a shared responsibility of schools and universities. *Journal of Teacher Education*, 50(2), 106–118.  
<https://doi.org/10.1177/002248719905000204>
- Cain, T. (2019). School-University Links for Evidence-Informed Practice, *Education Sciences*, 9(2), 97. <https://doi.org/10.3390/educsci9020097>
- Chubbuck, S. M., Clift, R. T., Allard, J. & Quinlan, J. (2001). Playing it safe as a novice teacher: Implications for programs for new teachers. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 365–384. <https://doi.org/10.1177/0022487101052005003>
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J., & Demers, K. E. (Eds.) (2008). *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts (3rd ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203938690>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, pp. 249–305. American Educational Research Association.  
<https://doi.org/10.2307/116727>
- Cuddapah, J. L. & Clayton, C. D. (2011). Using Wenger's communities of practice to explore a new teacher cohort. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 62–75.  
<https://doi.org/10.1177/0022487110377507>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Davis, B. & Higdon, K. (2008). The effects of Mentoring/Induction support on beginning teachers' practices in early elementary classrooms (K-3). *Journal of Research in Childhood Education*, 22(3), 261–274.  
<https://doi.org/10.1080/02568540809594626>
- Department for Education (2010). *The Importance of Teaching. The Schools White Paper 2010*. Crown Copyright. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/the-importance-of-teaching-the-schools-white-paper-2010> (2023.02.03.)
- Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68–71. <https://doi.org/10.1177/003172171109200616>
- DfE (2011). *Training our next generation of outstanding teachers. An improvement strategy for discussion*. Department of Education.
- Drago-Severson, E. (2009). *Leading Adult Learning: Supporting Adult Development in our Schools*. Corwin.

- Falus, I. & Szűcs, I. (2021) (Eds.). *A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig*. Líceum Kiadó.  
<https://doi.org/10.46403/Agyakorlotol.2021.13>
- Farrell, R. (2021). The School–University Nexus and Degrees of Partnership in Initial Teacher Education, *Irish Educational Studies*.  
<https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1899031>
- Ferrara, J. (2014). Historical context of the PDS movement. In Ferrara, J. (Ed.), *Professional development schools: Creative solutions for educators* (pp. 9–26). Rowman & Littlefield.
- Fox, A., Wilson, E., & Deaney, R. (2010). Beginning teachers' workplace experiences: perceptions and use of support. *Vocations and Learning*, 4, 1–24.  
doi:10.1007/s12186-010-9046-1.
- Greany, T., & Brown, C. (2015). *Partnerships between Teaching Schools and Universities: Research Report*. UCL Institute of Education.
- Gilles, C., Wilson, J., & Elias, M. (2009). Schooluniversity partnership: Perceptions of the teachers. *School-University Partnerships*, 3(1), 100–112.
- Groumpos, P. P. (2013). An overview of the triangle of knowledge as a driving force for sustainable growth in developing nations. *IFAC Proceedings Volumes*, 46(8), 106–115. <https://doi.org/10.3182/20130606-3-XK-4037.00055>.
- Gu, Q., Rea, S., Hill, R., Smethem, L., & Dunford, J. (2014) *Teaching Schools Evaluation: Emerging Issues from the Early Development of Case Study Teaching School Alliances (Research Report)*. Department for Education.
- Halász, G. (2016). *School-university partnership for effective teacher learning: Issues paper for the seminar*. Co-hosted by ELTE Doctoral School of Education and Miskolc-Hejokeresztur KIP Regional Methodological Centre.
- Harford, J., & O'Doherty, T. (2016). The Discourse of Partnership and the Reality of Reform: Interrogating the Recent Reform Agenda at Initial Teacher Education and Induction Levels in Ireland. *Center for Educational Policy Studies Journal*. <https://doi.org/10.26529/cepsj.64>
- Harrison, J., Dymoke, S., & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: an analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1055–1067. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.021>
- HEA (2012). *Collaboration and partnership working in a competitive environment. A literature synthesis of widening Access, Student Retention and Success*. National Programme Archive: Higher Education Academy (HEA) Report.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers*. East Lansing.
- Holmes Group (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools*. East Lansing, Retrieved from [http://www.holmespartnership.org/Tommorows\\_Schools.pdf](http://www.holmespartnership.org/Tommorows_Schools.pdf) (2023.02.03.)

- Hunt, C. S. (2014). A Review of School-University Partnerships for Successful New Teacher Induction. *School-University Partnerships*, 7(1), 35–48.
- Hunzicker, J. L. (2012). Professional development and job-embedded collaboration: How teachers learn to exercise leadership. *Professional Development in Education*, 38(2), 267–289. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657870>
- Hunzicker, J. I. (2019). Learning-focused Teacher Leadership: The Professional Development School (PDS) Advantage. *Journal of Interdisciplinary Teacher Leadership*, 4(1). <https://doi.org/10.46767/kfp.2016-0031>
- Hyland, A. (2012). *A Review of the Structure of Initial Teacher Education Provision in Ireland: Background Paper for the International Review Team*. Department of Education and Skills.
- Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Initial Teacher Education (2001). Criteria and Guidelines for Programme Providers. In *Accordance with Section 38 of the Teaching Council Act, 2001*. Revised Edition March 2017. Retrieved from <https://www.teachingcouncil.ie/en/publications/ite-professional-accreditation/criteria-and-guidelines-for-programme-providers-march-2017-.pdf> (2023.02.03.)
- James, M. & Worrall, N. (2000). Building a reflective community: development through collaboration between a higher education institution and one school over 10 years. *Educational Action Research*, 8(1), 93–114. <https://doi.org/10.1080/0965079000200105>
- Jones, M., Hobbs, L., Kenny, J., Campbell, C., Chittleborough, G., Gilbert, A., Herbert, S., & Redman, Ch. (2016). “Successful University-school Partnerships: An Interpretive Framework to Inform Partnership Practice.” *Teaching and Teacher Education*, 60, 108–120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.006>.
- Kimmel, M. (2011). Felvételi követelmények és sztenderdekre alapozott teljesítménymérés az amerikai tanárképzésben és tanári előmenetelben. In Falus, I. (Ed.), *Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – sztenderdek Nemzetközi áttekintés* (pp. 271–324). Eszterházy Károly Főiskola.
- Kotschy, B. (2003). Szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák – a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége, *Pedagógusképzés*, 1–2, 109–117.
- Little, J. W. (2007). Teachers account of classroom experience as a resource for professional learning and instructional decision making. In Moss, P. (Ed.), *Evidence and decision making: 2007 NSSE yearbook* (pp. 217–240). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2007.00103.x>



- Maandag, D. W., Deinum, J. F., Hofman, W. H. A., & Buitink, J. (2007). Teacher education in schools: an international comparison. *European Journal of Teacher Education*, 30, 151–173. <https://doi.org/10.1080/02619760701275552>
- Maaranen, K., Kynäslahti, H., & Krokfors, L. (2008). Learning a teachers work. *Journal of Workplace Learning*, 20, 133–145. doi:10.1108/13665620810852287.
- McLaughlin, C. & Black-Hawkins, K. (2004). A Schools-University Research Partnership: understandings, models and complexities, *Journal of In-service Education*, 30(2), 265–284.
- Matthews, P. & Berwick, G. (2013). *Teaching Schools: first among equals?* National College for Teaching and Leadership.
- McIntyre, D. (2009). The difficulties of inclusive pedagogy for initial teacher education and some thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 25, 602–608. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.008>
- Miller, L. (2015). School-university partnerships and teacher leadership: Doing it right. *Educational Forum*, 79(1), 24–29. <https://doi.org/10.1080/00131725.2015.972810>
- Neapolitan, J. E. & Levine, M. (2011). Approaches to professional development schools. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 110(2), 306–324. <https://doi.org/10.1177/016146811111301403>
- OECD (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>.OECD.
- O’Doherty, T. & Harford, J. (2017). Building Partnerships in Irish Teacher Education – A Case Study. In Peters, M., Cowie, B., & Menter, I. (Eds.), *A Companion to Research in Teacher Education*, (pp. 167–178). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-4075-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-981-10-4075-7_11)
- University of Oslo, Faculty of Educational Sciences, Department of Teacher Education and School (2021). *The university school partnership*. Retrieved from <https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/university-schools/> (2022. 07.23.)
- Rutter, A. (2006). The evolution of the PDS research landscape. In Neapolitan, J. E. & Berkeley, T. R. (Eds.), *Where do we go from here? Issues in the sustainability of professional development school partnerships* (pp. 3–16). Peter Lang Publishing, Inc.
- Sebba, J., Tregenza, J., & Kent, P. (2012). *Powerful Professional Learning: A School Leader’s Guide to Joint Practice Development*. National College for School Leadership.
- Sigurdardóttir, A. K.(2010). School–university partnership in teacher education for inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 149–156. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01160.x>
- Sjoer, E., Norgaard, B., & Goossens, M. (2012). Opportunities and challenges in the implementation of the knowledge triangle. In s.n. (Ed.), *Proceedings of the 40th*

- SEFI annual conference 2012* (pp. 1–11). Societe Europeenne pour la Formation des Ingenieurs (SEFI).
- Smedley, L. (2001). Impediments to Partnership: A Literature Review of School-University Links. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7, 189–209. <https://doi.org/10.1080/13540600120054973>
- Smith, K. (2016). Partnerships in Teacher Education-Going Beyond the Rhetoric, with Reference to the Norwegian Context. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(3), 17–36. <https://doi.org/10.26529/cepsj.63>
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Solomon, J. (2009). The Boston teacher residency: District-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 478–488. <https://doi.org/10.1177/0022487109349915>
- Stanulis, R. N. & Floden, R. E. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 112–122. <https://doi.org/10.1177/002248710833053>
- Svanbjornsdottir, B., Hauksdottir, H., & Steingrimsdottir, M. (2020). Mentoring in Iceland: An integral part of professional development? In Olsen, K.-R., Bjerkholt, E. M. & Heikkinen, H. L. T. (Eds.), *New teachers in Nordic countries – ecologies of mentoring and induction* (pp. 129–149). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.105.ch6>
- Taylor, A. (2008). Developing Understanding about learning to teach in a university-schools partnership. *British Educational Research Journal*, 31(1), 63–90. <https://doi.org/10.1080/01411920701491995>
- Teaching Council (2020). *Céim: Standards for Initial Teacher Education*. Teaching Council.
- Teitel, L. (1999). Looking toward the Future by Understanding the Past: The Historical Context of Professional Development Schools. *Peabody Journal of Education*, 74(3–4), 6–20. <https://doi.org/10.1080/0161956X.1999.9681914>
- Tenore, F. B., Dunn, A. C., Laughter, J. C., & Milner, R. H. (2010). Teacher candidate selection recruitment, and induction: A critical analysis with implications for transformation. In Hill-Jackson, V. & Lewis, C. W. (Eds.), *Transforming teacher education: What went wrong with teacher ducation, and how we can fix it* (pp. 93–118).
- Tsui, A., Edwards, G., Lopez-Real, F. J., & Kwan, T. (2009). *Learning in school-university partnership: Sociocultural perspectives*. Routledge. Retrieved from <http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p5359060> (2022.05.03.)

Van Velzen, C. & Van der Klink, M. (2014). Developing internships in the Netherlands: new concepts, new roles, new challenges. In Calvo de Mora, J. & Wood, K. (Eds.), *Practical knowledge in teacher education Approaches to teacher internship programmes* (pp. 180–194). Routledge.

Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, 88(638), 41–58.  
<https://doi.org/10.1177/019263650408863804>

## **Professional Development Schools in the world**

Professional Development Schools are a means of realizing the knowledge triangle of Education-Research-Innovation in the field of Teacher Education. The rationale of the study is to provide an overview of the opportunities opened up by professional development schools and the experiences regarding their work based on researches all around the world. The destinations of the international overview are the United States of America, the United Kingdom, Norway, Ireland, Australia, Iceland and the Netherlands. This article is recommended to the attention of the stakeholders of the current reform in Hungarian teacher education.

Keywords: *Teacher Education, Professional Development School, Education-Research-Innovation, Professional Development*

# **Műhelyek, tanuló közösségek**

# Kis iskolák élményalapú oktatási-nevelési módszerei, lehetőségei

Józsa-Papp Éva<sup>1</sup> – Csajka Edina<sup>2</sup>

<sup>1</sup> a Pécsi Református Kollégium Zengővárkonyi Általános Iskola tanítója, közoktatási vezető, jozsapappeva@gmail.com

<sup>2</sup> a MATE Neveléstudományi Intézetének egyetemi docense, csajka.edina@uni-mate.hu

---

*Az élményalapú pedagógia elengedhetetlen szükségességére, időszerűségére szeretnénk felhívni a figyelmet. A műhelymunka a 21. század megváltozott oktatási-nevelési feladataira kíván lehetséges választ adni, az élményalapú módszerek közül az élménypedagógiát mutatja be, valamint a Zengővárkonyi Általános Iskolában eredményesen alkalmazott élményalapú megközelítéseket, jó gyakorlatokat.*

*Kulcsszavak: élménypedagógia, jó gyakorlat, kalandpedagógia (outdoor), fejlesztés, módszer*

---

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.4.03

## A téma aktualitása

A 21. század gyermekei megváltozott igényekkel, más-más képességekkel, készségekkel kerülnek be az intézményes nevelés rendszerébe, mint a korábban születettek. A megváltozott igények a pedagógusoktól is megújulást várnak. A tanulók egyre több időt töltenek az intézményekben, az itt szerzett tapasztalataik pedig nagyban kihatnak az életükre, a megszerzett ismereteken túl többek között szociális-társadalmi kapcsolataikra, erkölcsi normáikra.

Kisiskoláskorú gyermeknél pozitív megerősítéssel, dicsérettel, biztatással lehet a legnagyobb eredményeket elérni. Ez az időszak a pszichológiai fejlődés szempontjából az önbecsülés, az önértékelés kialakulásának érzékeny időszaka. Fontos a bizalom, amiről minden adandó alkalommal biztosítani kell őket, az elfogadó szeretet és a pozitív megerősítés (Sallai, 2015).

A gyermekkor biológiai jelentősége, funkciója az, hogy a sajátos gyermeki viselkedésformák, a játék, az utánzás segítségével készítse fel a gyermekeket a felnőttkorra (Vágola, 2013). A reformpedagógia követői már a 20. század elején felhívták a figyelmet arra, hogy az életkoruknál fogva cselekedni, játszani vágyó, aktív gyermekeket mozdulatlanságra, egyhelyben ülésre, hallgatásra, hosszú ideig

tartó, folyamatos figyelésre bírní módszertani felkészültséget kíván. A mai oktatási rendszerben pontosan ezekre a reformokra lenne szükség. A gyermek- és cselekvésközpontú, az élményalapú oktatás-nevelés, valamint a pozitív fegyelmezés nyújthat valódi megoldást.

Jelen műhelymunka az élményalapú pedagógia elengedhetetlen szükségességére, időszerűségére felhívja fel a figyelmet, bemutatva egy kisiskolában alkalmazott jó gyakorlatokat, felsorakoztatva a különböző, eredményes módszereket.

## **Élményalapú pedagógiai módszerek**

Az élményalapú tanulásra építő módszerek a közvetlen tapasztalat hatékony tanító erejét aknázzák ki, és a szubjektív megélés feldolgozásával teszik az élményeket, a tanulás folyamatát és eredményeit maradandóvá.

Az élményalapú pedagógia gyökerei sokféle nevelési mozgalomban fellelhetők. Közéjük tartozik az élménypedagógia, az outdoor nevelés, a kalandpedagógia, a játékpedagógia, a tudatos pedagógia, az emberközpontú pedagógia, a szabadidőpedagógia, de ide sorolhatjuk az interkulturális nevelést, a tanítási drámát, a kooperatív tanulást, a projekt módszert, a felfedezéssel tanuló, a művészeti nevelést és a médiapedagógiát is. A „szórakozva tanulás” (edutainment) elvén alapuló múzeumpedagógiai módszertan is ide sorolható, amely az egyes célcsoportok életkori sajátosságait figyelembe véve, a tapasztalati tanulást, a komplexitás elveit előtérbe helyezve interpretálja a múzeumi tartalmakat (Takács, 2013).

Az élményre alapozó vagy élményt szerző koncepciók, tanítási-tanulási módszerek tárháza igen széles, de valamiképpen mindegyik az élményszerűséget helyezi fókuszba.

Mivel a műhelymunkában bemutatott módszereknél nagy hangsúlyt fektetünk az élmények feldolgozására, részletesebben az élménypedagógiát mutatjuk be, melynek központi eleme a reflexió.

### ***Az élménypedagógia jellemzői***

Az élménypedagógia az élményt, a közvetlen tapasztalatot használja a tanulás alapjául. Kiindulópontja maga az élmény, ennek feldolgozása, reflexiója, megtapasztalása következtében válnak felismeréssé az átélt cselekvések. Aktív tanulási folyamatról van szó, amely sokkal jobban illeszkedik az emberi megismerés sajátosságaihoz, alkalmazkodva a megváltozott környezeti körülményekhez, újabb és újabb kihívást generálva az érintettek körében (Liddle, 2008). Kíváncsiságra, megismerési vágyra

épít, ami az emberi élethez elválaszthatatlanul hozzátartozó, ellenállhatatlan készítés. Sikeressége abban rejlik, hogy különféle vizuális, auditív, kinezetikus tanulási stílusokat alkalmaz, illetve kiválóan kombinálja mindezeket, miközben kihasználja a csoportfolyamatok alakulásának kedvező tényezőit, és a kockázati lehetőség kizárása helyett a megfelelő kezelést választja (Földes, 2009).

Az elmúlt években nagyon sok irányban fejlődött a tapasztalati tanulás módszertana, mely négy különböző területen alkalmazható: a kötetlen játék, az oktatás, a szociális kompetenciák fejlesztésére, valamint terápiás céllal. Ez az újszerű oktatásirányítási megközelítés esélyt ad arra, hogy megtanítsuk a „megtaníthatatlant” (Liddle, 2008, p. 7), és hogy válaszoljunk a mai világ kihívásaira, gyermekeink jövőbeli boldogulásához szükséges olyan tulajdonságok, kulcskompetenciák előhívásával, mint a bizalom, az önbizalom, a kommunikáció, a problémamegoldás és az önismeret.

Az élménypedagógia ciklikus, visszacsatoló és egyben elemző jellegű tevékenységet alkalmaz. Tervezés, cselekvés, értékelés és alkalmazás körforgásában mozog, de a tanulás bármelyik szakaszban elkezdődhet (Liddle, 2008, p. 7). Ezt a tanulási ciklust két szinten alkalmazzuk az élménypedagógiai foglalkozások során. Egyrészt a tanulók ennek a folyamatnak megfelelően hajtják végre a feladatot, másrészt a facilitátor ennek segítségével tervezi meg és értékeli a gyakorlatot (Liddle, 2008, p. 8).

Az élménypedagógiában nem tanítunk a szó klasszikus értelmében, hanem „facilitálunk”. A kifejezés jelentése: „megkönnyíteni, segíteni a megvalósításban”. A facilitátornak meghatározó szerepe van a csoport és az egyének fejlődésében. Felméri a csoportot, kiválasztja a legmegfelelőbb feladatot, figyeli a csoportdinamikát, ügyel a biztonságra, segíti a tapasztalati tanulási folyamatot, az élmények feldolgozását, ösztönöz, visszacsatol, ha szükséges beavatkozik, értékeli. A tudás forrása viszont nem a tanár vagy a tankönyv, ahogy ezt a hagyományos oktatásban láthatjuk, hanem maga az élmény, a csoport közösen megszerzett tapasztalata, melynek átélése során a tanulók új szociális készségeket, kompetenciákat sajátíthatnak el, fejleszthetnek tovább (Liddle, 2008, pp. 8–10).

## Jó gyakorlatok a Pécsi Református Kollégium Zengővárkonyi Általános Iskolájában

Az iskolában alsó tagozat működik 43 fővel, 1-2., illetve 3-4. osztályokban a főtantervek külön, a testnevelés, ének-zene, technika és tervezés, valamint a rajz és vizuális nevelés összevont oktatásával. Az összevont jellegű oktatás számos előnnyel jár. Első osztálytól kezdve nagyfokú önállóságot, figyelmet, türelmet igényel a gyermekek részéről, valamint a tananyag könnyebb elsajátításában is előnyt jelenthet, hiszen óhatatlanul is többször hallják egymástól az ismereteket. A nagyobbak sok segítséget nyújtanak a kisebbeknek, fejlődnek szociális kompetenciáik, erősödik bennük az empátia, az elfogadás, az alkalmazkodni tudás és a segítségnyújtás képessége.

Minden élményalapú pedagógiai módszert alkalmazó jó pedagógus arra vágyik, hogy motivált, aktív gyermekek vegyék körül az oktató-nevelő munkája során, és arra törekszik, hogy a rábízott tanulóknak a szükséges tanulási tartalom mellett, a tanulási folyamat is igazi élménnyé váljon. Ehhez mutatunk be pár, jól bevált módszert.

Az iskolában már az új tanév előkészítésekor tudatosan megtervezzük, mely programunk, projektünk, tananyagunk kap élménypedagógiai töltetet. A tervező munkafolyamatban a teljes tantestület részt vesz, mindenkinek van rálátása, ötlete és felelőssége. A következő gyakorlati példákat évről évre megvalósítjuk intézményünkben.

### ***BYOD (Bring Your Own Device) – Hozd el a saját eszközödet!***

A digitális kompetenciák erősítése érdekében a Teremtés hete című projekthetünk keretében kértük 3-4. osztályos diákjainkat és szüleiket, hogy saját digitális eszközeiket hozzák el a tanórákra. A feldolgozandó téma az élelmiszerek szállításával kapcsolatos környezetkárosító hatások csökkentése volt, különös tekintettel a saját magunk által megtermelhető terményekre. Vidéki gyerekek lévén mindenki látott veteményeskertet, így egy kertészeti cég honlapján található virtuális kerttervező program segítségével minden tanuló könnyedén tervezett és készített látványtervet saját képzeletbeli kertjéről. Óriási sikere volt a délutánnak, amit azóta már több alkalom is követett (1. kép).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> A tanulmányban található képek a szülők beleegyezésével készültek, hozzájárultak a közléshez.





1. kép. Veteményes kert tervezése, virtuális kerttervező programmal (Forrás: Saját készítésű kép)

A gyerekek komolyan vették a feladatot, fejlődött együttműködésük, s alkalmazták mind matematikai, mind környezetismereti tudásukat. A projekt zárásaként egy kolléganő saját kertjében a permakultúras művelést is kipróbálhatták, tanulmányozhatták a gyerekek, majd az iskolában is nevelhettek közösen ültetett paradicsom- és paprika palántákat.

### ***Állatassisztált oktatás***

Mára a szociális és az egészségügyi szférában egyre elterjedtebb lett a terápiás állatok bevonása, többek között pozitív személyiségfejlesztő hatása miatt. Fejlesztő- és gyógypedagógusunk javaslatára kezdtük alkalmazni iskolánkban a kutyaterápiás foglalkozásokat (Szódy, 2018).

Felismertük, hogy minden tanuló oktatásában és a sajátos nevelést igénylők integrálásában is nagy segítséget nyújthat az állatassisztált oktatás. Samu, a terápiás kutya, rendszeres látogatója lett iskolánknak. A gyerekekkel hetente adott időpontban egy háromtagú team dolgozik. Fejlesztőpedagógusunk, a kutya felvezetője és Samu a legkülönbözőbb formákban oldja a gyermekek feszültségét, beilleszkedési nehézségét. Az üdvözlő játékok és a trükkök a legkedveltebb folyamatok a gyermekek körében. Sikeresen alkalmazzuk testnevelés és nyelvoktatás során is finommozgás, figyelemkoncentráció fejlesztésére. Nyitottabbakká, nyugodtabbakká, ezáltal motiválhatóbbá válnak a gyermekek a kutyától. Az érzékszervi és érzelmi élmények növelik a tanulás hatékonyságát, újabb feladatok, kreatív megoldási utak keresésére inspirálva a tanulókat, amellyel, hogy vidáman, jókedvűen és fegyelmezetten vesznek részt a foglalkozásokon (2. kép).



2. kép. Állatasszisztált oktatás (Forrás: Saját készítésű kép)

### ***Kaland- (outdoor) pedagógia***

A kalandpedagógiai foglalkozás során a szabad természetben történik a tanulás, a fejlődés. A természetben található elemeket felhasználva, magas kihívást jelentő fizikai, legtöbbször összetett, problémamegoldó feladatokat végrehajtva nyílik lehetősége a résztvevőknek arra, hogy védett emocionális és fizikai környezetben új viselkedésformákat próbáljanak ki (Sáriné Csajka & Csimáné Pozsegovics, 2015).

Az outdoor pedagógia feleleveníti a falusi közeg természetközelségét, s igazi „szabadságot” enged, van fára mászás, földön ülés, falevélben ugrálás, fűben hempergés, sárban dagonyázás, mezítlábaskodás. Szabad hibázni, kijavítani és újrakezdeni a feladatokat. A tanulásnak ez a módja más úton, sajátos szemlélettel készíti fel a gyerekeket a felnőtt életben és a munka világában való boldogulásra. A természetben emellett megtanulják tisztelni természetes környezetüket, fejlődik a személyiségük, fejlődik felelősségérzetük. A falusi kis iskolákban minden rendelkezésre áll a tanulás fent leírt módjához. Tudatosan szervezünk heti rendszerességgel kirándulásokat, tavasszal ehető virágokat keresünk a Kelet-Mecsek erdeiben. Készítünk salátát rukkolával vagy ibolyával, szörpöt magunk gyűjtötte bodzavirágból. Tavasszal, nyáron és ősszel gyógynövényeket (például zsályát, mentát, citromfűvet) szedünk, melyekből teát főzünk, gyümölcsöket (például szilvát, almát, mogyorót, szelídgesztenyét, diót), amelyekből lekvár, sütemény készül az iskolában, miközben megtanulják a gyermekek, hogy hol terem, hogy néz ki, mikor érik, elsajátítják a feldolgozási folyamatot is. A közeli halastó partján, valamint az iskola udvarának végében folyó patakban jól megfigyelhetjük a víz és a vízpart életközösségét, amit rendszeresen tanulmányozunk egy biológus édesapa

és felszerelése segítségével. Ezekre a tapasztalatokra, élményekre, a megszerzett ismeretekre jól tudunk építeni a tantermi órákon is.

### ***A tananyag élményalapú feldolgozása különböző fejlesztési területekhez kötve***

Minden tantárgy anyagának feldolgozásában nagyon szívesen alkalmazunk élménypedagógiai elemeket, ha nem is a teljes tanórán, de egyes részekben.

#### *Rejtett kincsek nyomában*

Fontosnak tartjuk, hogy tanítványaink megismerkedjenek szűkebb környezetükkel, saját lakóhelyükkel és környékével, a helyi lakosok identitásával, kisebbségekkel, népszokásokkal, hagyományokkal.

Második osztálytól kezdve mondák segítségével dolgozzuk fel a bennünket körülvevő települések történetét, kezdve a saját, zengővárkonyi mondánkkal, Várkony keresztapja címmel. Ide sorolhatóak A mohácsi ördögök (busójárás), A babás szerkövek (Pécs), Miért zúg a zengő? (Püspökszentlászló), Az ördög szántotta hegy (Nagyharsány) című népmondák is. Ilyenkor kirándulunk az adott helyekre, a témához kapcsolódva alakítjuk a magyar nyelv és irodalom, a technika és a vizuális kultúra tantárgyak projektjeit.

#### *Hagyományok, szokások nyomában*

A magyarok hatalmas népdal- és néptánc kincse, népmese-, népmondagyűjteménye egyedülálló. Tanítványaink nemzeti identitásának kialakításához elengedhetetlenül fontosak ezek, valamint egyházi és világi ünnepeink, jeles napjaink és az ezekhez kapcsolódó szokásaink, amikor megismerhetjük őseink ránk hagyott értékeit, újraélhetjük hagyományainkat, népi kultúránkat. Ezen jeles napokat közös élményekkel fűszerezzük, élővé téve szokásainkat.

A gyermekek megtanulják, milyen teendők vannak Szent Mihály napján, valamint hogy miért tartanak leányvásárt a szomszédos Pécsváradon, aminek alkalmával népviseletbe öltözve veszünk részt a programokon. Szent Márton napján saját magunk által készített lampionokkal vonulunk a faluban, Borbála napján be kell vinni egy gyümölcsfaágat. Számos üzenettel bír, ha kivirágzik karácsonyig. Luca napján búzát ültetünk, amit közösen öntözgetünk, és mindenki hazaviheti karácsonyra.

Karácsonykor betlehemezéssel örvendeztetjük meg a családokat, majd farsang közeledtével busóálarcokat készítünk, kapcsolódva a Rejtett kincsek projekthez,

elme gyünk a busójárásra. Együtt készülünk a húsvétra közös böjttel és zengővárkonyi hagyományosan viaszlevonatos tojások írásával, festésével. Közben megtanuljuk a helyi motívumkincset, tojásra írva, a jelentésükkel együtt. Kiderül, mit ünneplünk húsvétkor, miért locsolnak a fiúk – akik ténylegesen el is mennek a lányos házakhoz –, és kinek milyen tojást adnak a lányok, milyen titkos üzenettel (3. és 4. kép).



3. és 4. kép. Hagyományainkhoz kapcsolódó kézműves foglalkozás (Forrás: Saját készítésű kép)

### *Környezeti nevelés*

Az iskola szívügye a környezettudatos nevelés, felhívni a gyermekeink figyelmét a megújuló energiák használatára, a szelektív hulladékgyűjtésre, az újrahasznosításra. A tudatosítás érdekében iskolánkban szelektív szeméttárolókat használunk. Rendszeresen csatlakozunk országos (TeSzedd!), illetve helyi szemétygyűjtő kezdeményezésekhez, melyek alkalmával környezetünket tisztítjuk meg a hulladékoktól. Tanulóink nagy lelkesedéssel, sokszor döbbenettel vesznek részt az akcióinkon, ahol sajnos más emberek felelőtlen magatartásából kifolyólag tapasztalják meg a környezetszennyezés káros hatásait.

Környezeti nevelésünknek biztos alapot ad a jó értelemben vett falusi környezet. Ha állatokról, növényekről tanulunk, természetes környezetükben figyelhetjük meg őket. Saját készítésű madárkaláccsal gondoskodunk nálunk telelő madarainkról. Állattartó tanítványainknál figyeljük meg a nyulat, a tyúkokat, az újszű-

lött borjút, a lovakat. Minden alkalom felejthetetlen élmény, miközben elsajátítják és örökre megjegyzik a gyerekek az adott állatra jellemző tulajdonságokat, velük kapcsolatos teendőket, kipróbálják az etetésüket, gondozásukat.

A közeli halastavak lehetőséget adnak a víz és a vízpart életközösségének tanulmányozására. Megfigyeljük a halak, a békák, a siklók mozgását, a vízi madarakat, a vizet körülvevő növényvilágot, kipróbáljuk a horgászatot. A kirándulás után kreatívan dolgozzuk fel a látottakat képi megjelenítés, lapbook vagy makett formájában (5. kép).



5. kép. A tópart élővilága (Forrás: Saját készítésű kép)

Nagy füves udvara van az iskolának, ezért rengeteget vagyunk a gyerekekkel a szabadban, friss levegőn. Azt valljuk, mint a norvég óvodákban: nincs rossz idő, csak nem megfelelő öltözék. Jó példának tekintjük, hogy ott az óvodások naponta minimum fél napot kint töltenek a szabadban, és a szemerkélő eső és a 0 °C körüli hőmérséklet sem akadály. A szabadban végzett aktivitás nemcsak a szervezet ellenálló képességét növeli, de – többek között – fejlődik a koordinációs képesség is (Simon et al., 2018). Ezért nálunk mindenkinek van esőkabátja és gumicsizmája az iskolában, így esős, csöpörgős, sáros időben is szívesen megyünk kirándulni a közeli erdőbe.

Tömbösített testnevelés óráinkon a gyalogtúrákon kívül kerékpáros kirándulásokat szervezünk tanítványainknak. A bicikliket szünetben is lehet használni az udvaron, így a gyermekek egymást is tanítgatják. A lányok kedvenc sporttevékenysége a görkorcsolya, amit szintén el lehet hozni és használni az iskolai szünet-

tekben. Tél beálltával, ha hó is esik, a biciklit szánkó váltja fel. Ilyenkor is rengeteget vagyunk a szabadban, kihasználva a ritkán adódó lehetőséget.

Tavaszközeledtével paradicsom-, petrezselyem- és paprikamagokat is ültetünk palántának. Együtt nevelgetjük, öntözgetjük őket. Megfigyeljük a csírázási időszakot, majd mikor eléri a kívánt állapotot, mindenki vihet haza belőle a saját kertjébe. Tanítványainkkal együtt ültetünk virágokat iskolánk udvarának díszítésére is. Mindez szorosan hozzá tartozik az egészséges életmódra neveléshez.

A legkedveltebb programunk a családi szalonnasütés szarvasbögéssel, éjszakai kirándulással. A Zengő-hegy és vidéke nem csak növény-, de állatvilágban is rendkívül gazdag. Az itteni gyerekeknek nem kell állatkerthbe menni, hogy őzet, szarvast, rókát, esetleg vaddisznót lássanak. Ősszel a szarvasbögés időszaka mégis különleges, talán kissé félelmetes is, de pont ezért olyan izgalmas. Ezért az új tanév elején egy szülővel, testvérekkel közös, csapatépítő, ismerkedő kirándulást szervezünk. Közös tűzgyújtással, szalonnasütéssel, beszélgetéssel kezdjük a programot, sötétedés után indulunk feljebb az erdőben egy sétára, lámpákkal, csendesen, hogy halljuk a szarvasbikák különleges hangját (6. kép).



6. kép. Családi szalonnasütés, éjszakai túrával, szarvasbögéssel  
(Forrás: Saját készítésű kép)

### *Tematikus napok/hetek*

A sok különleges programunk mellett különféle tematikus napokat is szervezünk tanulóinknak. Ilyen a már fentebb említett *teremtés hete*, a *népmese napja*, a *költészet és a magyar kultúra napja*, az *aradi vértanúk napja*, amelyek során mindig



arra törekszünk, hogy utána legyen kézzel fogható alkotás, amiről a gyermeknek eszébe jut, hogy mit élt át az adott témával kapcsolatban.

Ezen felül úgynevezett *csendesnapokat* is tartunk, amelyek pedig lelki életüket, feltöltődésüket szolgálják táplálva erkölcsi, érzelmi világukat (7. kép).



7. kép. Csendes nap (Forrás: Saját készítésű kép).

Jó gyakorlatként említhetjük a „*Szememmel látom, szívemmel érzem*” című napunkat, amelyet az érzékenyítés, az esélyegyenlőség, az elfogadás, az együttérzés, a segítségnyújtás fogalmi köré szerveztünk. A tanulók kreatív feladatokon, megoldandó problémákon keresztül érezhetik meg, milyen látás- vagy hallássérültnek, vagy éppen testi fogyatékkal élőknek lenni, hogyan lehet segíteni. Ez vezethet az elfogadáshoz, annak megértéséhez, mit jelent a sajátos nevelést igénylő tanulók mássága.

### *Olvasóvá nevelés*

A mai digitális világban nehéz megfogni a gyermekeket a könyv „illatával”. Mivel szüleik is keveset olvasnak, nem válik szokásukká, csak éppen annyit olvasnak, amennyit muszáj. Pedig számos kutatás bizonyítja, hogy milyen rendkívüli előnye van annak, aki olvasott, vagy akinek meséltek gyermekkorában. Mindez megmutatkozik a nagyobb szókincsben, a választékos szóbeli kifejezésben, az intelligenciában (Gombos, 2016).

Ennek érdekében, első osztályban minden reggeli csendességünk után, mesét olvasunk a gyerekeknek. Van olyan tanítványunk, aki tőlünk hallott először, élő szóval mesét(!). Életkori sajátosságaiknak megfelelően válogatjuk össze a meséket, amelyek között szerepelnek kortárs, de klasszikus művek is (például Vadadi

Adrienn: Örökké óvodás maradok, Leszel a padtársam?; Kormos István: Vackor az első bében; Janikovszky Éva: Ha én felnőtt volnék, Már iskolás vagyok; Berg Judit: Lengemesék 1–4. kötet; Lázár Ervin: Szegény Dzsoni és Árnika). Néhány elkötelezett szülő a segítségünkre van, mert hetente egy délután vállalták, hogy felolvasnak az iskolában.

A másodikosoknál is hasonló módszereket alkalmazunk, igénybe véve a pécsi könyvtárbusz szolgáltatását. A könyvtárosok könyvtárlátogatási foglalkozásokkal, papírszínházzal is segítik munkánkat. A diákok ennek hatására saját iskolai könyvtár létesítését kezdeményezték, melyet a szülők segítségével sikerült is megvalósítani.

### **Idegennyelvi tananyag-feldolgozás**

A nyelvtanárok étkezéseknél, szünetekben, testnevelés órákon is angolul-németül beszélnek a diákokhoz. Projektszemlélettel gondolkoznak, és kreativitásuk határtalan.

Ha ételekről tanulnak, együtt készítenek reggeli, vicces szendvicseket, ha gyümölcsökről, akkor gyümölcssalátát, ha zöldségekről, akkor salátát kóstolhatunk. Ha ruhaneműkről tanulnak, divatbemutatót tartanak, ha a világegyetemről, akkor naprendszermakettet készítenek papírmáséból. Összefoglalások alkalmával „lapbook”-ot (kartonból, színes képekből, különféle kreatív megoldásokkal barkácsolt mű, amely kiváló rendszerezésre) használnak, melynek elkészítéséből mindenki kiveszi a részét, és így tevékenység közben sajátítja el a legfontosabb anyagrészeket (8. kép).



8. kép. Lapbook (Forrás: Saját készítésű kép)



## Összegzés

A műhelymunka a megváltozott oktatói-nevelői feladatokra kívánt lehetséges szervezeti és osztálytermi munkát is érintő példát mutatni. Tanulmányunk az élménypedagógia módszerét elméletben, majd a gyakorlatban ismertette a Zengővárkonyi Általános Iskolában alkalmazott megközelítéseket, élményalapú oktatási-nevelési lehetőségeket bemutatva kívánt ötleteket adni a megújulásra kész pedagógusoknak.

## Irodalom

- Földes, P. (2009). *Élmény és tanulás. Az élménypedagógia pedagógiai megközelítése. „Osztályfőnöknek lenni a mai iskolában”* Élménypedagógia: módszerek a személyes és szociális készségek fejlesztésére. Az OFOE programja a XV. Nógrádi Pedagógustalálkozón. <https://osztalyfonok.hu/734/#foldes> (2018. 11. 20.)
- Gombos, P. (2016). Olvasóvá nevelés. *Új Köznevelés*, 72(1), 26–27. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/olvasova-neveles> (2018. 11. 20.)
- Liddle, D. M. (2008). *Tanítani a taníthatatlant*. Pressley Ridge.
- Nelsen, J. (2013). *Pozitív fegyelmezés*. Reneszánsz Kiadó.
- Sallai, É. (2015). Legjobb motiváció az élménybe vonás. *Új Köznevelés*, 71(7), 25–27.
- Sáriné Csajka, E. & Csimáné Pozsegovics, B. (2015). Az élménypedagógia és a Komplex Instrukciós Program integrációjának lehetséges szinergiái. In Bencéné Fekete, A. et al. (Eds.), *A megújulás útjai I. A KIP módszer háttere és elterjesztése a Dél-Dunántúli Régióban* (pp. 74–88). Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar. <https://doi.org/10.17165/TP.2019.2.5>
- Simon, I., Herpainé Lakó, J., & Simonné Kajtár, G. (2018). Az outdoor tevékenységek jelentősége az óvodáskorú gyermekek testi nevelésében. In Karlovitz, J. T. (Ed.), *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből* (pp. 72–77). International Research Institute sro, Komárno, Slovakia. <https://doi.org/10.18427/iri-2018-0010>
- Takács, A. (2013). A művészeti nevelés jó gyakorlatai hazai múzeumokban – múzeumpedagógia, a pedagógusok nélkülözhetetlen eszköztára. *Gyermeknevelés*, 1(2), 48–56.
- Vágola, É. (2013). A tanórán kívüli oktatás és az élménypedagógia pszichológiai, pedagógiai szempontjai és előnyei. *Levéltári Szemle*, 63(4), 61–71.
- Sződy, J. (2018). Kutyák a tanteremben. *Új Köznevelés*, 74(3–4), 20–24.

## További felhasznált forrás

<http://pozitiv-fegyelmezes.hu> (2018. 11.21.)

## **Experiential education methods and opportunities in small schools**

This paper aims to highlight why using experiential pedagogy in today's classrooms is indispensable. Experiential pedagogy is clearly a highly effective way of meeting the challenges facing 21st century education. To prove this point, the article presents experiential education and the experiential approaches and good practices that have been successfully applied in Zengővárkony Primary School.

Keywords: *experiential education, best practice, outdoor, development, method*

# Iskolateremtők

# „Gondoljuk azt, hogy nincs iskola, sose létezett! Hogyan építenénk föl?” Interjú Gádor Annával

Kolosai Nedda

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának egyetemi  
docense kolosai.nedda@tok.elte.hu

---

*Gádor Anna az Eötvös Loránd Tudományegyetemen végzett matematikatanári és pszichológusi szakon. További tanulmányai során (Mérei Ferenc – Fonyó Ilona kiképző csoportja, Carl Rogers személyközpontú szemlélet képzése) megtapasztalta a pszichoterápiás és személyiségfejlesztő csoportokban a csoportdinamika hatását, ő maga is vezet, vezetett személyiségfejlesztő és esetmegbeszélő csoportokat egyetemi hallgatóknak, tanároknak és érdeklődőknek, valamint különböző módszerspecifikus képzéseket tanároknak. A Budapesti Tanítóképző Főiskolán töltött oktatói és tréneri évek után, az ottani élmények hatására 1990-ben kollégáival megalapította a Rogers Személyközpontú Iskolát, ahol a mai napig tanácsadóként és pszichológusként dolgozik. Az alábbiakban a vele készült interjú szerkesztett változata olvasható.*

---

*Kulcsszavak: Gádor Anna, interjú, életpálya, Rogers Személyközpontú Iskola*

---

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.4.04

*Kolosai Nedda: Arra szeretnék kérni, hogy képzelj el az életed, mint egy utat, s ezen az úton most sétálj vissza, és sétálj el egészen óvodás, iskolás korodig! Milyen meghatározó élményeid voltak?*

Gádor Anna: Az Attila utcában laktunk a Vérmezőnél, az első kerületben, és az Attila utcai általánosba jártam, a második naptól gyalog, egyedül járhattam iskolába. Ugyan már majdnem hétéves voltam, de hát akkor is, ez bizalom volt, nem kellett átkelni sehol, szépen elbattyogtam, meg hazabattyogtam, nagyon élveztem, hogy egyedül járhatok iskolába. Az alsó négy évfolyamban, vegyes osztályba jártam, talán mert túl sok volt a fiú, amúgy az iskola még nem volt vegyes. Az alsó négy évben voltak fiúk, felső tagozatra eltűntek, átkerültek a fiúiskolába. Hetedikes voltam, amikor a két iskolát elválasztó falakat lebontották, a fiú- és a lányiskola egy vezetés és tanári kar alá került, a felsősöket már nem „vegyesítették”, csak az alsó négyet. Lányosztályba jártam nyolcadikig. Nagyon komoly barátságaim szövődtek ott. Ebből a csapatból nyolcan-tizen azóta is egy évben kétszer rendszeresen összejárunk.

*K.N.: Szerettél iskolába járni?*

G.A.: Nagyon, nagyon...

*K.N.: Van olyan tanítód, akire emlékszel?*

G.A.: Emlékszem az összes tanítómra. Az elsőst imádtam, ő régi családi barát volt, Juszti néni (Koka Andrásné). Az ő osztályába jártam elsőben. Nagyon szerettem, hogy már tudtam olvasni, hiszen hétéves voltam, és van egy öt évvel idősebb bátyám. Juszti néni néha kihívott, én olvastam fel a mesét, ez nagyon megtisztelő volt számomra. A második tanítónő Halász Istvánné, Lívia néni volt, mindössze arra emlékszem, hogy egyszer nagyon-nagyon megbántott. Az egyik szünetben engem halántékon csapott az ajtó, és elájultam. Utána beültem a padba, és Lívia néni tett egy gúnyos megjegyzést: „*Na most bezzeg nem jár a szád!*” – ilyesmit mondott, nyilván nagyon cserfes kislány voltam – ezek szerint. Pedig szelíd nő volt, nem bántott minket, de ez a megjegyzése máig bennem van. Harmadikban volt Böske néni (Éber Jenőné talán), szegény már nagyon idős volt, nála a fiúk állandóan rendetlenkedtek, mi meg röhörésztünk. Úgy próbálta a fegyelmet fönntartani, hogy mikor háttal állt nekünk, és írt a táblára, azt mondta, neki hátul is van szeme (mosolyog). Negyedikben volt Ani néni, akinek nem emlékszem a teljes nevére, ő nagyon sótlan, szomorú, keserű nő volt, aki nem nagyon lopta be magát a szívünkbe, de én ott tulajdonképpen jól voltam, voltak barátaim, jó tanuló voltam, ott laktam a szomszédban, átsétáltam, tehát olyan otthonos volt az iskola.

*K.N.: A felső tagozatban meghatározó pedagógusszemélyiségre emlékszel?*

G.A.: Volt egy Gitta néni, történelemtanár, akinél a füzetünkbe szabad volt berajzolni a mohácsi vagy az egri csatát – már nem tudom melyiket –, azt, hogy hogyan voltak a sátrak. Lett egy nagyon szép színes ceruzarajz a füzetemben, nagyon sokáig őriztem. Ez ilyen kimagasló esemény volt. Nagyon szigorú, nagyon kemény tanár volt, közben meg ilyen rendkívüli dolgot is beletett a tanításba, ezt nagyon élveztem. A másik Komjáti Erzsike néni, aki biológiát, földrajzot tanított. Gyenge kezű volt, szerintem nem is készült föl igazán (ezt utólag mondom így), de ő volt az úttörővezető, vele istenieket táboroztunk, kirándultunk, úgyhogy őt nagyon imádtam ezért, de nem úgy, mint tanárt az osztályban. Nyolcadikban jött Gábor Éva, aki az iskola igazgatója lett. Ekkor '63-ban vagyunk, és ő nagyon elkötelezett baloldali ember volt. Ő tanította nyolcadikban a korabeli történelmet a

második világháborúig, és akkor én szépen, ahogy addig mindig csináltam, fölmondtam a leckét, amit kért, és akkor ő azt mondta, hogy ez négyes. Én meg ott álltam, hogyhogy négyes, mikor mindent tudtam? Erre azt mondta, hogy ő éntőlem nem azt várja, hogy visszamondjam a tankönyvet, hanem egy összefüggő feleletet. Ott álltam leforrázva, mert nem készített föl rá, nem mondta, hogy ezt elvárja, senki nem mondott nekem ilyet, akkor miért kapok négyest? Roppant méltánytalannak éreztem a négyest, de aztán nyilván később próbálkoztam, ötös lettem végül történelemből. Ilyenekre emlékszem.

*K.N.: A gimnáziumra emlékszel? Ott volt számodra meghatározó pedagógusszemélyiség?*

G.A.: (Gondolkodik.) A gimnázium nekem nagyon rosszul sült el. Én a barátaimmal akartam menni, de a szüleim azt mondták, hogy latint kell tanulnom, egy művelt ember latinul tanul, miközben már szinte senki nem tanult az országban lati-



mul, és latint a Szilágyi Gimnáziumban okítottak. A Szilágyi nagyon közel volt, és hat évvel idősebb unokatesóm is oda járt. A Szilágyi kis lányiskola volt, abban az évben „vegyesítették”, amikor elsős lettem. Nem volt kedvem odamenni, nagyon vacak osztályom lett, nagyon összevissza emberekkel, és olyan fiúkkal, akik egy volt lányiskolába beiratkoztak első fiúkként. Azoknak a zöme olyan volt, akit nem nagyon vettek föl régebbi fiúiskolákba. Volt egy irtó gyenge osztályfőnökünk, aki addig a Gellért-hegyi általánosban volt orosz–magyar tanár. Négyen-ötven jöttek abból az osztályból, akiket ő nyolcadikig vitt, és a híre megelőzte. Egy kamasznak semmi vonzó nem volt rajta, igazán emlékezetes tanár a Szilágyiban nemigen volt.

*K.N.: Barátságokra emlékszel?*

G.A.: Nulla. Most volt az ötvenedik érettségi találkozónk, ezekre mindig elmegyek öt évenként, úgy rendességből, meg érdekel, meg miért ne mennék el. És akkor egy pár olyan fiúról, lányról, akikkel akkoriban nem nagyon barátkoztam, kide-

rült, hogy nagyon közel állunk egymáshoz abban, ahogyan gondolkozunk, nagyon színvonalas, jó emberek lettek, nem öregedtek meg olyan különös módon. De ez mind így utólag derült ki. Négyen lettünk jóban, de onnan nem maradt barátom. Az általánosból maradt egy nagyon jó barát nő és az a kör, az egyetemről is, a munkahelyekről, a képzésekről is maradt, de a gimiből, ami pedig törzshely lehetne a barátkozásban, onnan nem.

*K.N.: Mondtad azt, hogy a szüleidnek fontos volt a latin, hogy ezért kerültél oda a Szilágyi Gimnáziumba, de mást még nem mondtál róluk. A gondolkodásodat például mennyire határozták meg?*

G.A.: Nagyon meghatározták. Apám, anyám, az öt évvel idősebb bátyám meg én, ez így egy család. Anyai nagyszüleimet jól ismertem. Nagyapámnak egy húgát. Az apai nagyszüleim már meghaltak, mire én megszülettem. Apámék voltak négyen, abból egy komplett család meghalt a háborúban, de a másik kettőt ismerem, az egyikkel nagyon jóban is voltunk, mert apu és az a húga nagyon szerették egymást. Ezek a családok mind szétestek, mára nincs igazán család körülöttünk, amit én nagyon fájlok. Apám mérnök volt, de szíve szerint inkább filozófus, zongoraművész vagy valami más lett volna, de a mamája egyedül maradt özvegyen négy gyerekkel, és reális pénzkereső szakmát kellett keresnie. Végül az is érdekelte, mert nagyon innovatív volt, műszaki szótárt szerkesztett, becsempészte oda is az ő témáit. Anyámat először vegyésznek adta a nagyapám, hogy legyen valami jó kis kézzel fogható szakmája, aztán egy év után szólt, hogy ő pszichológus akar lenni. Pszichológus lett, abban dolgozott haláláig, és nagyon-nagyon meghatározó volt az egész világképemre, mindenre. Rengeteget kirándultunk, evezni mentünk, biciklizni, szóval nagyon-nagyon sok mindent csináltunk.

Nagyon kilógtam az osztályból, azt már akkor észrevettem, hogy énvelem – és nem sok ilyen család volt ott akkor a 26 általános iskolás osztálytársam közül –, hogy velünk megbeszélték a dolgokat, ami fölmerült, arról beszélgettünk, arról megkérdezték a véleményünket. Abban nőtem föl, hogy a gyerek ugyanolyan családtag, természetesen kisebb jogokkal, mert ő most még csak felnövőben van, de hogy ő fontos szereplő, és nem csak egy alattvaló.

*K.N.: Hogyan választottál egyetemet?*

G.A.: Pszichológia-matematika szakra jártam az ELTE-re, a BTK-ra és a TTK-ra, inkább a szülők nyomdokain. Nagypám azt szerette volna, hogy orvos legyek, mert az ő apja orvos volt, de rájöttem, hogy nem bírom a vért, nem bírom a betegeket.

*K.N.: Amikor egyetemista voltál, azok sem voltak szellemileg meghatározó évek?*

G.A.: Azért valamennyire igen. Egyrészt a matek szakon találkoztam egy-két nagyon-nagyon varázslatos, okos emberrel, és a pszichológián nagyon imádtam Barkóczi Ilona általános élettant: az ott nagyon jó volt, érdekelt nagyon, meg Pataki Ferenc szociálpszichológiáját. Olyan kísérletekről, amerikaiakról is mesélt, amikről akkor még tankönyvekben sem volt szó. Mindezt Pataki a gyönyörű, varázslatos hangján mesélte, szóval azt is nagyon szerettem. Az élettant is az orvosin, az is érdekelt.

A legfontosabb nekem az volt, hogy negyedéves korom elején Kapusi Gyuszi és Komlósi Piroska – egymástól teljesen függetlenül – mindketten szóltak nekem, hogy Mérei Ferenc indít egy kiképző, önismereti, szabad interakciós, verbális csoportot. Van-e kedvem csatlakozni? Azt se tudtam miről van szó, de anyám dolgozott Méreivel, azt mondta, hogy Mérei ugyan nehéz figura, nagyon megkérdőjelezhető sok szempontból az ő viszonyulása ehhez, ahhoz, amahhoz, de briliáns elme. Ez volt '72-ben. A tanár úr lenyűgöző volt, az ő gondolkodását ott megélni, ahogy az összefüggések kibomlottak, és esetleg hosszú hónapok után valami valamivel összefüggésbe került, ez óriási élmény volt, de nem az egyetemhez kapcsolódott.

*K.N.: Meddig tartott ez az időszak?*

G.A.: Mérei Ferenc, Fonyó Ilona vezették, a kiképző szakasz tartott két és fél, három évig, és ebből hatan, a mag, máig összejárunk, azaz negyvenöt éve.

*K.N.: Amikor már végeztél az egyetemen hogyan alakult a szakmai utad?*

G.A.: Elvégeztem ezt a képzést, és elkezdtem dolgozni a Rádió és Televízió Kommunikációs Intézetének Szociálpszichológiai Osztályán, amelyet akkor Hunyady György vezetett. Odakeveredtem, ott voltam három évig, nem nagyon szerettem. Korábban, még az egyetem alatt benne voltam Surányi János szemináriumában (*Hogyan tanítsuk korszerűen a matematikát?*). Halmos Marival, Varga Tamással, C.



Neményi Eszterrel, Sztrókay Verával voltunk együtt – szuper volt, imádtam. Ez valódi volt, hogy lehet úgy tanítani, hogy a gyerekek csinálják, amit tanulunk csoportban – aktívak, gondolkodnak. Ezen a körön keresztül meghívtak az MTA Pszichológia Intézetének Pedagógiai Osztályába. Akkor indult egy kísérlet a Leiningen Úti Általános Iskolában, három-négy osztályban. Az egyikben a Kokas Klára-féle komplex zenei művészeti oktatás folyt, emellé a Varga Tamás-féle, eredeti, tevékenykedtető matek- és a magyartanítás is a kísérlet része volt. A kísérlet lényege, hogy a Pszichológiai Intézet pedagógiai szempontból követte három évig, hogyan fejlődnek azok, akik így tanulják ezt a három alaptantárgyat: a művészet (zene), a matekot és a magyart, a többi osztály volt a kontroll: ugyanabban az iskolában ugyanazok a lakótelepi gyerekek. Fölkértek, hogy tanítsam a matekot. Huszonöt éves voltam, kisgyerekekre egyáltalán nem voltam akkor kiképezve. Többször megleptem magam életem folyamán, hogy így bele mertem dolgokba vágni anélkül, hogy olyan nagyon meg lett volna alapozva a dolog, közben szenvedtem, rettenetesen szenvedtem. És akkor három évig hetente négyszer a Vérmező mellől, az Attila utcából kivillamosoztam Kelenföldre, hogy megtartsak háromszor egy és még egy dupla matematikaórát. Az eleje szörnyű volt. Egy Török Kati nevű édes kicsike átölelt az egyik szünetben, és azt mondta: „Te nem is néni vagy, hanem nagylány.” – és hát úgy is viselkedtek, egyáltalán nem vettek komolyan. Nehéz volt.

*K.N.: Milyen volt megélni szakmailag a C. Neményi Eszter-féle matematika tanítását?*

G.A.: Szakmailag nagyon nehéz volt, de Eszterrel sokat konzultáltam, és volt egy tündéri tanítónő, Oraveczné, hozzá is jártam hospitálni, ő fantasztikus volt. Próbáltam magamat valahogy formálni.

*K.N.: Mi lett a matematika-kísérlettel?*

G.A.: Egyszer csak azt lehetett hallani, már talán a második végén, hogy ez abbamarad, mert még sincs pénz, hogy az intézet meg az iskola összekülönbözött, nem tudom, de valahogy ez abbamaradt. Az utolsó évben már úgy jártam, hogy nem kaptam érte pénzt, mert egyszerűen nem volt szívem otthagyni az egészet, a gyerekeket.

Volt egy kisfiú, Koncz Laci, akinek hentes volt a papája, egyetlen gyerek volt, a nagymamája nevelte. Ettől a Lacitól rettegettem, ő uralta ott az osztályt, én abszolút nem tudtam őt kezelni. Akkor egyszer, első évben, úgy húsvét körül azon kaptam

magam, hogy emelkedik a kezem, hogy mindjárt szájon teremtem ezt a gyereket, és akkor iszonyúan megijedtem. Mondtam neki, hogy Laci, majdnem megpofoztatlak, pedig még életemben nem vertem meg gyereket. Rám nézett, és iszonyú kesernyés nevetést követően azt mondta: „Na, azt nem hiszem!” Mármost, hogy én még sosem vertem gyereket. És akkor megértettem. És valamitől, ettől, hogy ez leesett nekem, egyszerre minden megváltozott: Laci a leghűségesebb „fegyverhordozóm” lett. Ha rendtelenség volt, felállt, és azt mondta: „Ha még egyszer a Panni néni óráján így viselkedtek, kettéaprítlak benneteket...” Mellém állt, így másodikban már sok mindent meg tudtam csinálni. Egyszer találkoztam Lacival a sportuszodában, beírátták úszni vagy vízilabdázni, és odamentem hozzá. Ez időben még elég közel volt, és Laci nagyon-nagyon megörült nekem, és ugyanezzel a kesernyés hangsúllyal azt mondta: „Miután Panni néni elment, egy darab jó tanárunk nem volt!” Na most ezen nagyon meglepődtem, hogy én a Koncz Laci szemében úgy élek, mint jó tanár.

*K.N.: A legjobb.*

G.A.: A legjobb, igen, úgyhogy ez nagyon jólesett. Ennyi maradt ebből, meg hát a belső tapasztalat. Máig emlékszem egy csomó gyerek nevére, arcára, szóval nagy élmény volt. Akkor dolgoztam a tömegkommunikációs kutatóban, és már onnan elkezdtem ezt a kijárást. Miután oda egy héten csak kétszer kellett bemenni, kötetlen volt a munkaidő, tudtam tanítani a Leiningenben is.

Ebben a kutatásban találkoztam össze a Votisky Zsuzsával, aki matek–fizika szakos tanár volt a Vas utcai kereskedelmi szakközépben, ahol Horn Miklós volt az igazgató. Horn kiharcolt egy iskolapszichológusi státuszt, és kiderült, hogy aki most ott pszichológus, Alpár Zsuzsa, el fog menni, inkább klinikai pszichológus lesz, és ha nem találnak két héten belül iskolapszichológust, akkor elvesztik a státuszt. Úgyhogy februártól beálltam iskolapszichológusnak ’76 februárjától a Vas utcában. Mellette még kijártam ’76 végéig a kicsikhez matekot tartani hetente négyszer, és be kellett fejeznem a Hunyadiék-féle kutatást. Háromféle munkában vettem részt. Aztán ’76 szeptemberétől már csak iskolapszichológus voltam a Vas utcában.

*K.N.: Most lépkedünk az életedben a Tanítóképző felé. Volt még olyan meghatározó állomás, ami szerinted a gondolkodásodat formálta, vagy a hozzáállásodat?*

G.A.: Mindezen kívül az édesanyám, Gádorné Donáth Blanka, nagyon sok olyan dolgot csinált, ami akkor nem volt szokásos Magyarországon. Például Szilágyi Zsuzsával gyerekcsoportot, beszélgető csoportot a szülőknek az MTA Arany János Kísérleti Iskolájában, Kereszty Zsuzsával esetmegbeszélő csoportot tanároknak a hetvenes években, és ezekről írt könyveket. Ő ott volt az orrom előtt, és sokat mesélt.

Kiderült, hogy a Vas utcában – ’76 februárjától ’78 nyaráig dolgoztam ott – olyan módon kellene saját magamat menedzselni, hogy jó iskolapszichológus legyek. Mert nincs kitalálva, mit csinál egy iskolapszichológus Magyarországon. Bár elődeim – Halász Panni meg Alpár Zsuzsa – ott elég sok mindent kitaláltak, de inkább klinikus szemlélettel tették, én meg csoportcentrikus voltam Mérei nyomán, és inkább az egyént néztem a csoportban, és így egy kicsit többet tudtam a tanároknak is segíteni. Akkor indítottam egy esetmegbeszélő csoportot a tanároknak. Egy vagy másfél évig működött, és betiltották. Akkor azt találtuk ki, hogy az órarendben az igazgatóhelyettes a következő tanévben is csinált ennek a csapatnak egy másfél órás lyukat. Velünk szemben volt a Színház- és Filmművészeti Főiskola, ott kértünk termet. Együtt szépen kísértáltunk a lyukasóránkon, megtartottuk a csoportot, és visszamentünk. Ez összesen fél évig, egy évig ment.

Ilyen visszajáró típus vagyok: Már eljöttem a tömegkommunikációból, de megírtam a jelentést, már nem működött a kísérlet, de még kijártam a Leiningenbe, eljöttem a Vas utcából, már a Tanítóképzőben dolgoztam, de még egy évig visszajártam csoportot tartani. Nehezen hagyom ott a dolgokat.

*K.N.: Hogyan kerültél a Budapesti Tanítóképző Főiskolára oktatónak?*

G.A.: A váltást valahogy sosem én találtam ki, tehát ezt sem – az iskolapszichológiát sem, a Mérei-csoportot, a Rogers-képzést sem –, hanem egyszercsak fölbukkant valaki, és megkérdezte, hogy nincs-e kedvem odamenni.

*K.N.: Ki hívott a Tanítóképzőbe akkor?*

G.A.: Úgy emlékszem, Ungárné Komoly Judit meg Pálffy Kati. Ők tartották az Általános pszichológia és a Fejlődéslélektan nagy előadásait, és arra kértek, hogy én meg tartsam a Szociálpszichológia – ahhoz nagyon nagy kedvem volt – és a Peda-

gógiai pszichológia kurzusokat. Ezekhez nem volt szigorú tanmenet. Valahogy engedtem annak a csábításnak, hogy a Tanítóképzőben tanítsak.

*K.N.: Hogyan emlékszel az első évekre, akár a saját motivációdra, akár a hallgatókra, milyenek voltak?*

G.A.: Nincs nagyon jó emlékem az egészről, de amúgy nagyon is érdekes volt. Nagyon-nagyon dühített, hogy egy csomó olyan hallgató van, aki nem olyan ember, akire rábíznám a kisgyerekeket. Nagy részük nem is lett tanító. Az egyik társaságnak csoportvezetője is voltam, ők voltak messze a legeslegrosszabbak, velük nagyon rosszul jártam. Valahogy nem ment a dolog, nem nagyon kedveltük egymást, rossz volt az egész. Az egyik diákcsoportnak szemináriumvezetője voltam, ott jól megtaláltuk egymással a hangot. Volt több olyan csoport is, ahol közepes vagy nem túl jó volt együtt, de a legrosszabb a sajátom volt.

*K.N.: Az időben, ahogy egyre többet ott töltöttél, láttál változást? A hallgatókkal való viszonyodban, az oktatásban.*

G.A.: Papíron 12 évig voltam ott, de közben kétszer három évig gyesen. Ez ugye szakaszokra bontotta az ottlétet, és akkor még '90-től '92-ig ott voltam fizetés nélküli szabadságon. Az elején engem nagyon kötött a tanmenet, a tankönyv. Volt egy pedagógiai pszichológia tankönyv, szerintem pocsék volt. Az első 1-2 évben nem nagyon mertem, nem voltam elég bátor és szabad, eléggé tartottam magam az előírt tanmenethez meg a könyvhöz – nagyon unalmas volt. Én is unalmas voltam nekik, untam magamat, nem tetszett az egész, nem volt jó. A szemináriumok mindig jobbak voltak, mert az egy kis csoport volt, és az az én közegem, a mintegy 20 fős csoport, ott azért valamit mindig lehetett csinálni.

*K.N.: A Tanítóképzőn belül az oktatás mellett meg azon kívül, hogy csoportvezető voltál, volt valamilyen feladat, amire emlékszel, vagy ami meghatározó volt?*

G.A.: Nagyon lényeges lett, hogy a minisztériumban Szövényi Zsolt kitalálta – külföldi szakirodalmak alapján – a mikrotanítást. Falus Iván, az ELTE Pedagógiai Tanszékén ezt már akkor elkezdte. A műfaj azt jelentette, hogy eseteket beszélünk meg, szerepjátékot játszunk, föl vesszük videóra, utána visszanezzük, és megbeszéljük. Tehát nem pusztán mikrotanítás, hanem egy kicsit pszichodráma, kicsit esetelemzés a videófelvétel segítségével. Ez nagyon-nagyon izgalmas volt, erről

több cikket<sup>1</sup> írtam, az ország összes tanítóképzőjén, konferenciákon<sup>2</sup> előadást tartottam, nagy érdeklődés kísérte. Tehát ez nagyon érdekes vonulat volt.

*K.N.: Ezt Falus Iván így találta ki?*

Nem, ő mikrotanítást vezetett be az ELTE-n. A videó volt az újdonság. Szövényi Zsolt nagyon mozgékony agyú, innovatív minisztériumi tisztviselő volt, és keresett egy olyan tanítóképzőt, ahol ezt meg lehetne próbálni. Hárman, Zsolt, Tan Judit meg én terveztük meg, hogy hova kerüljön a képzésben, miből álljon, és akkor ez bekerült a minisztériumba mint kísérlet. És akkor ezt meg kellett tanítani Tor-dai Ilinek, Bollók Icának, Pálffy Katinak, Komoly Juditnak, Békési Áginak, Zoskának, Romankovics Andrisnak, hét-nyolc embernek. De hát ők nem voltak olyan csoport-viseltek, mint én Méreiné, és ez nagyon izgalmas és jó volt. Csináltunk ennek a hét-nyolc embernek egy belső továbbképzést. Egy gyorstalpaló képzést, amit én találtam ki, állítottam össze és vezettem. Nagyon sok segítséggel persze, és akkor az nagyon jó volt.

Azután jöttek a hallgatók, és hozták – nem a gyakorló iskolából, hanem kint-ről, a Kiss János altábornagy utcaiból – a tapasztalatokat. Azokat átbeszéltük, videóra vettük, szerepjátékba helyeztük. Te ebben a helyzetben mit csináltál volna? – ilyeneket gondoltunk át, visszanéztük, elemeztük. Volt olyan csoport, amely remekül működött, nagyon imádták, s voltak, akik fintorogtak, és alig akartak bármit is csinálni. De akkor is nagyon izgalmas volt, nagyon szerettem. Szerettem erről cikket írni, elmenni konferenciára, mesélni róla, tehát ez megjelent több kötetben, ebből írtam a doktorimat is.

*K.N.: Közben megszülettek a gyerekeid, utaltál rá, hogy azért ők közben óvodások lettek. Szerinted ez miben változtatta a te szemléletedet vagy a pedagógiához az iskolához, az óvodához, a kapcsolatokhoz való hozzáállásodat?*

G.A.: Mindenesetre sokkal bátrabb lettem, és relatíve egyre szabadabban működtem, el mertem térni a tankönyvtől meg a tanmenetektől.

<sup>1</sup> A tanárszerep módosulása a személyiségfejlesztő célú videós foglalkozások vezetésében. In *A pedagógiai képességek fejlesztésének módszerei* (pp. 157-166). Tankönyvkiadó Vállalat, 1986.

<sup>2</sup> *A T-csoport módszerének alkalmazása a pedagógusképzésben*. Magyar Pszichológiai Társaság V. Országos Tudományos Konferenciája, 1981. március 4–6.

*K.N.: Már másképp képzelted el ekkor, hogy milyen egy jó óvodapedagógus, milyen egy jó tanító, milyen egy jó pedagógus, vagy ezt még nem nézted?*

G.A.: Szerintem azt már gimnazista koromban elképzeltem. Aztán egyetem alatt jártam a Surányi-szemináriumra, ott voltak gondolatok, ott az egésznek volt légköre, hogy nem jó úgy, ahogy van, mert sokkal problémaközpontúbban, együttműködőbbben kellene tanítani. Ez a gondolat a hetvenes években elindult, itt volt már az országban. A tanítóképzésbe végül is be lehetett vinni egy ilyen tárgyat, csak még nagyon csirájában, nagyon szűk körben, még nagyon óvatosan és nem igazán támogatva.

*K.N.: Hogyan emlékszel a tanszéki munkára vagy az együttműködésre?*

G.A.: Tulajdonképpen ez egy kicsi tanszék volt, ahol volt bajtársiasság. Judit nagyon meg akart felelni a vezetői elvárásoknak, emiatt elég sok formális elem is megjelent a tanszéki munkában. Miközben ő szíve szerint – azt hiszem –, sokkal kollegiálisabban, építőbben csinálta volna. Úgyhogy olyan felemás volt valahogy, az én érzésem is nagyon ambivalens volt, hogy én most nagyon akarok ide tartozni, vagy nem akarok olyan nagyon idetartozni. De közben Pálffy Katit szerettem, Bollók Icát nagyon tiszteltem, Tordai Ilivel nem volt igazán kapcsolatom. Az iskolában is találtam olyanokat, akiket becsültem, akikkel tudtunk közös platformot találni, meg a Hegyi Ildi is – ő volt az ovisoknál a pszichológus. Voltak valódi dolgok, amelyek tényleg hitelesek, élvezetesek, előre vivők voltak, és közben mindig voltak a muszáj teendők. Akkoriban nagy nyomás volt rajtam, hogy lépjek be a szakszervezetbe, hiszen mindenki szakszervezeti tag. '78-'79-ben vagyunk, és akkor azt mondtam Ungárné Komoly Juditnak, hogy nem lépek be a szakszervezetbe. Valamiért megmakacsoltam magam, és soha nem léptem be, aztán valahogy napirendre tértek fölöttem. Nem is tudom, miért makacsoltam meg magam, hiszen voltam úttörő, KISZ-es is.

*K.N.: Mesélsz a Rogers-iskoláról?*

G.A.: Akkor a gyerekekkel, a kisebbikkel GYES-en voltam '87-'90-ig, és akkor még egy kicsit visszamentem a tanítóképzőbe. Az idősebb lányom pedig '90-ben ment elsőbe, és az akkori férjem baráti körében volt egy nagyon karizmatikus, lelkesítő, szalmaláng típusú nő, Csanádi Judit nevű díszlettervező. Ő egyszercsak elkezdte nekem – úgy '88 körül – mondani, hogy beiratkozott a Zsámbéki Tanító-

képző Főiskola esti tagozatára, és van egy olyan törvény, hogy hét főig lehet otthon iskoláztatni a gyereket magántanulóként, és ő bizony a fiát be nem adja ezekben az iskolákba. Addigra már én is láttam rengeteg órát a gyakorlóban a Tanítóképzőből, 1986-89-ig pedig a Rogers képzésben. És akkor arra gondoltam, hogy milyen jó lenne, ha az én gyerekeim is kicsit olyan emberformább iskolába járhatnának. Jutka azt mondta, hogy beiratkozott, és majd otthon fogja tanítani az ő Petijét, meg még egy pár gyereket. Valahogy elindult egy ilyen gondolkodás, hogy mi lenne, ha csinálnánk mi magunk egy iskolát. Mondtam, hogy én járok most erre a személyközpontú képzésre, erre akár rá is lehetne egy ilyen iskolai attitűdrendszert építeni, és akkor valahogy ez így elindult. Jutka volt a tűz, én voltam a szorongó, óvatos, de szakmailag ugye képzettebb elem ebben. Ez addig ment így, amíg az 1989-90-es tanévben – még minden kötelezettség nélkül – elindítottunk egy gyerekkört, vasárnap délután öttől fél hétig, a Virányos úti művelődési házban a nagyon helyes vezetőnő jóvoltából.

Ezzel egyidőben elindult kéthetente pénteken egy műhely, ahova összehívtam azokat a tanítóképzős, az elmúlt 12 évben megismert gyerekeket, akikre úgy emlékeztem, hogy valami spirituszt láttam bennük. Elhívtam olyan 15 elég frissen végzett huszonéves tanítóképzőst, elhívtuk C. Neményi Esztert, Bakonyi Pált, olyanokat, akik tananyagírásban, tanterv kidolgozásban is jók voltak, és elhívtunk más nagyon jó szemléletű, művelt tanárembereket, középiskolait, egyetemistákat már a baráti körből. Körülbelül harmincan voltunk.

Elindult a műhelymunka, azzal, hogy gondoljuk azt, hogy nincs iskola, sose létezett, hogyan építenénk föl. Ezt terveztük egy tanéven át úgy, hogy mindenki dolgozott mellette, ingyen, lelkesedésből, péntek 4-től bele az éjszakába. Ez '89-'90-ben történt. A gyerekkörbe pedig jött Csanádi Jutka fia, az én lányom, jöttek a baráti kör gyerekei, akik körülbelül egyidősek voltak. A Virányosi művelődési ház más programjára járók megkérdezték – nagycsoportos óvodásként –, hogy szabad-e jönni hozzánk. Úgy 22 gyerek volt vasárnap délutánonként. Elég hamar kiderült, hogy Kostyál Kata és Béri Eszter hajlandók otthagyni az akkori iskolájukat, és belevágnának, így ők lesznek a tanítók. Novák Jula, aki tanítványom volt a Tanítóképzőben, asszisztens lesz, aki mindenben segít. Én vagyok az igazgató, és akkor szereztünk egy közgazdász tanárt, aki vállalta a bérszámfejtés, munkaügy, PR, marketing ügyeket, mindent így együtt. Ez volt a személyzet. 1990-ben, talán februárban, valaki szólt, hogy Glatz Ferenc még hat hétig művelődési miniszter, és ha most elé teszünk egy tervezetet, akkor alá fogja írni. Aláírta. Keressenek telephelyet (a Cza-

kó Pál Sportpálya egy 70 négyzetméteres úttörőszobája, két WC), kísérlet indul. És akkor '90 szeptemberében 22 gyerekkel és ezzel a személyzettel elindult az iskola. Közben Csanádi Jutka kihátrált, mert a pesthidegkúti Waldorf-iskolában Bakonyi Kati, az ősrégi steineriánus lett az első osztályos tanító. Én meg ott álltam, hogy akkor én vagyok az iskola?

*K.N.: Hogyan oldottátok meg a finanszírozást?*

G.A.: Csináltunk egy alapítványt, amiről egyikünk sem tudta, eszik-e vagy isszák. A közgazdász barátok segítettek költségvetésfelét csinálni. Az államtól a gyerekek után kaptunk normatívát. Nem voltak nagyon nagy költségeink, de hát ki kellett fizetni a tanárokat, a terembérletet, a rezsit. A Soros Alapítványtól kaptunk egy fénymásolót. 2.500 forint volt a tandíj, 12 hónapon keresztül. Tehát a családok az 1990-91-es tanévben 30.000 forintot fizettek, ami ma 800.000 forint körül van.

*K.N.: Jártak hozzátok hospitálni a tanítóképzőből, beengedtetek tanítóképzős hallgatókat?*

G.A.: Rögtön az elején nem, senkit, de aztán elég hamar kezdtek fölbukkanni inkább érdeklődő tanárok. A műhely ment tovább, tehát ami a tervező műhely volt, az átváltott heti működésűvé, mert mindig követni kellett, mi is történik. Műhely ma is van, nagyon változó színvonalú, változó struktúrájú, de műhely van, muszáj együtt átbeszélni a dolgokat. Rengeteg konfliktus van, azokon dolgozni kell, nélkülözhetetlen a folyamatos, szó szerinti műhelymunka, különben nem tartható az a színvonal, amit emberileg, szakmailag elvárunk magunktól.

Most már több szempontból is lehetne korszakolni az elmúlt jó sok évet. Szerintem nagyon nagy teljesítmény, hogy túlélünk mindent. Az összes kormányváltást, rendeletmódosítást, NAT-átírást, pénzügyi gondokat. Szerintem ez ennek a csapatmunkának köszönhető: hogy mi mindig, mindig együtt próbáljuk. Én már nagyon rég kihátráltam, a vezetést rég átadtam fiatalabbaknak. Később voltam heti háromszor pszichológus, aztán kétszer pszichológus, aztán egyszer tanácsadó, ma már csak háttérember vagyok.



*K.N.: Felmerült bennem, hogy amíg igazgató voltál, hogyan választottál tanítót vagy tanárt a Rogers Iskolába?*

G.A.: Együtt kigondoltuk, hogy mi legyen a felvétel menete gyereknek, családnak, tanárnak, és együtt végig is csináltuk. Tehát nem én választottam, most sem a vezető választja – kivéve, ha nincs más megoldás, mert már augusztus 30. van.

*K.N.: Te mit látsz, milyen tulajdonságok kellene ahhoz, hogy jól tudjon dolgozni egy tanító a Rogers Iskolában?*

G.A.: Az első, ami döntő, és a rogersi alapelvekben is kiemelt helyen van, az a hitelesség. Ha valaki művi, hamis, mond valamit, de nem úgy gondolja, az szóba se jön. Azok az emberek, akik ott vannak, önmagukat adják, és ez nagyon fontos. Utána jön az a kérdés, hogy ez az önmaga, akit ad, milyen, és hogy az a komplex valamilyenség, amilyen ő, az ott sikeresen fog-e működni tanárként, beilleszkedni a többiek közé; hogy ez sikeres, vagy kevésbé sikeres lesz. Mindig vannak emberek, akiknek legalább annyi van a mérleg egyik serpenyőjében – mert nagyon jó dolgokat tesz a közösbe –, mint amennyi a másikban, amivel meg nagyon nem tudunk mit kezdeni. Mindig vannak ilyen tagok a tantestületben, ami nagyon megerőltető, kényes „libikóka”. Ez egy nagyon nehéz játék.

*K.N.: A szülőkkel való munkát nem tartod megterhelőnek?*

G.A.: Dehogynem, nagyon megterhelő, de nagyon fontos. De minden nagyon megterhelő, mert nagyon valódi és személyes, és minden ponton nagyon bele kell adni magadat. Amikor az iskolatitkártól kérsz valamit, akkor is nagyon figyelned kell, hogy úgy mondd, mert ő is ember, ő is fontos eleme a rendszernek, nem lehet vele akárhogy beszélni.

*K.N.: Mindannak fényében, amit átgondoltál, felelevenítetted a szakmai életutadról, mit jelent számodra a Tanítóképzőben töltött idő? Mi annak az értelme?*

G.A.: (Csend.) Most az ugrott be, ahogy a Rogers Iskoláról beszéltem, az nagyon megerősített abban, hogy örülnék, ha lennének Magyarországon olyan iskolák, amelyek nem olyan iskolák, mint a '90-es évek általános iskolái voltak. Jól tudom, hogy ma már az állami iskolákba is nagyon sok olyan elem beszűrődött, amit mi szeretünk, igen, de mégis... Ezt az érzésemet nagyon fölerősítette ez a beszélgetés.

Lehet, hogy a tanítóképzős évek nélkül nem jutott volna eszembe a lányomnak saját iskolát csinálni. Itt laktunk a Széher úton, csak följebb, beadom a Budenzbe, keresek egy aránylag jóarcú tanítónőt, igen. Tehát azt hiszem ilyen negatív élménnyel, amit már felnőtt fejjel, szakmai szemmel átéltem a gyakorló iskolákban, úgy éreztem, hogy azért ennél lehetne ezt jobban csinálni.

Nagyon jó volt a Tanítóképzőben a belső tanszéki oktatói csoport, azt nagyon szerettem. Volt, hogy mi, ez a nyolc ember tartottunk a többi tanszék munkatársainak képzést, amikor ez szélesebb körben elterjedt, és elvárás lett. Azok is jók voltak az én emlékeimben. Meg a konferenciák, azok tágasak voltak. Az előre tekintő, gondolkodó, együtt csináló dolgok, ezek nagyon jók voltak. Adott nekem egy olyan plusz élményt, a Mérei-csoport után megint, hogy attól, hogy mi egy munkahelyen dolgozunk, ki lehet ezt úgy találni, hogy ne sértse a munkatársi kapcsolatokat. Ez mindig szakmai vita tárgya volt, hogy önismereti csoportot nem lehet a munkahelyen, mert ott valaki valamit kimond, és holnap meg a főnököd, tehát hogy ezt nem lehet. De ki tudtunk alakítani egy önképző, szakmai, tematikus csoportot, ezt simán lehetett munkatársakkal. Ez nekem egy nagyon jó modell volt arra, ahogy a műhely is működik jelenleg a Rogers Iskolában. Ez fontos dolog volt. De azt kell mondjam, hogy ezen a vonulaton kívül, ez az újfajta tárgy, a felkészülés, az összes országos konferencia, ezen a vonulaton kívül olyan nagyon pozitívat nem adott.

*K.N.: Most már, hogy mindezt végigmunkálkodtad és végiggondoltad, szerinted hogyan lehetne jobban felkészíteni a tanítókat?*

G.A.: Megszállott együttműködés, kooperáció, kooperatív tanulási, tanítási technikák, csoportmunka, valódi gondolatok-párti vagyok. Fontos, hogy, ami az embereket tényleg érdekli, azt is bele lehessen tenni, és nemcsak amit valaki kitalál, hogy ez a tananyag. Azt gondolom, hogy a felsőoktatást úgy, ahogy van, iszonyatosan meg kellene reformálni, mert ezek az alternatív áramlatok, ahogy én látom, meg beszélek másokkal, akik tanítanak még egyetemeken, ezek még nagyon nincsenek ott a felsőoktatásban. És ha a tanító a saját képzésében, akár óvodásként, akár elemista korában, akár középiskolásként, főiskolásként, nem éli meg ezeket a módszereket, akkor nem fogja tudni jól csinálni sem.

## **Interview with Anna Gádor**

Anna Gádor graduated from Loránd Eötvös University, majoring in mathematics and psychology. During her further studies (Ferenc Mérei – Ilona Fonyó training group, Carl Rogers Person-Centered Perspective training) she experienced the effect of group dynamics in psychotherapy and personality development groups. She herself held personality development and case discussion groups for university students, teachers and interested parties, as well as various method-specific trainings for teachers. As a result of her experiences at the Budapest Training College, she and her colleagues founded the Rogers Person-Centered School in 1990, where she still works as a consultant and psychologist. Below is an edited version of the interview with her.

Keywords: *Anna Gádor, interview, career, Rogers Person-Centered School*

# Szemle

# Segíteni azoknak a hallgatóknak akik maguk is segítők

Godó Katalin

a Debreceni Tudományegyetem Humán Tudományok Doktori Iskola,  
Neveléstudományi Doktori Programjának doktori hallgatója  
katalin1en@gmail.com

Hausler E. (szerk.) (2019). *A hátránykezelés módszertana és eszköztendszere a pedagógusképzésben*. Pécsi Tudományegyetem. ISBN: 978-963-429-412-2

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.4.05



*A hátránykezelés módszertana és eszköztendszere a pedagógusképzésben* című Nagy Janka Teodóra által szerkesztett kötet a 2019. április 8-án a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karán Szekszárdon a Roma Kultúra Világnapján megrendezett nemzetközi konferencián elhangzott előadásokat gyűjti össze. A konferencia elsődleges célja a szociális hátránykezelés hazai és nemzetközi tapasztalatainak, eredményeinek bemutatása volt. A műben szereplő jó gyakorlatok is ehhez a célhoz kapcsolódnak. A tanulmányok szerzői főként az akadémiai szférához kötődnek, jellemzően a Pécsi Tudományegyetem oktatói, szociológusai, neveléstudósai – leszámítva Patricia Nauwerket, aki a Schwäbisch Gmünd Pedagógiai Főiskola professzora. A könyvet azzal a céllal adták ki, hogy segítsen a pedagógusjelölt egyetemi hallgatóknak, hogy ők maguk is képessé váljanak arra, hogy segítsenek majd tanárként az iskolapadban ülő diákoknak. A kötet terjedelme 140 oldal, és online formában ingyenesen elérhető bárki számára<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Hausler E. (Ed.) (2019). *A hátránykezelés módszertana és eszköztendszere a pedagógusképzésben*. Pécsi Tudományegyetem. (Utolsó letöltés: 2023. 02. 03.)  
<https://digitalia.lib.pte.hu/hu/pub/haslauer-edina-et-all-a-hatranynkezeles-modszerana-pte-pecs-2019-4625>

A kötet aktualitása vitathatatlan, mivel a *hátránykezelés* napjainkban még mindig kiemelt jelentőségű állami és társadalmi feladat, melyben fontos a különféle innovatív, hatékony módszerek és szakmai eszközök ismerete, alkalmazása. A kötet állást foglal amellett, hogy a diákok iskolai közösségbe integrálása és optimális fejlesztésének megvalósítása összetett feladat, s a bemutatott gyakorlati példák a *hátránykezelés* komplexitásnak átgondolását célozzák. A hátrányok ugyanis komplex módon jelentkeznek az egyének életében, így mindenképp érdemes figyelembe venni azt, hogy ki honnan indul, s ehhez képest kell támogatást adni az adott célcsoportnak, személynek (Orsós, 2020). A szerzők által megjelenített példák kreatív alternatívái, lehetőségei a címben szereplő módszertannak, melyet a hallgató maga is adaptálhat, átültethet a saját gyakorlatába.

A kötet öt eltérő, változatos terjedelmű munkát tartalmaz, jellemzője a komparatív szemléletmód. Az elméleti tanulmányok között megjelennek az empirikus kutatáson alapuló munkák, fejlesztések, melyeket a teoretikus részek foglalnak keretbe. Továbbá olyan empirikus megoldásokat mutatnak be az esettanulmányok, illetve a jó gyakorlatok során a szerzők, amelyek kiindulópontként szolgálhatnak a hátránykezelés módszertanának megismeréséhez.

Az első tanulmány az atipikus háttérrel rendelkező tanulókat jellemző családi hátteret értelmezi, rámutatva, hogy „a szülők részvétele gyermekük iskolai előmenetelében jelentősen hozzájárul tanulmányi eredményességük növeléséhez” (Haslauer et al., 2019, p. 33). Ebben a kontextusban tér ki a tanulmány a szülőkkel való kapcsolatteremtés, kommunikáció fontosságára. Továbbá szó esik a társadalmi szolgáltatások szerepéről is a speciális ellátást igénylő gyermekeket nevelő családok körében.

A második tanulmány az óvoda világában megjelenő hátrányokat mutatja be, külön figyelmet szentelve a brit szociológus, Basil Bernstein (1975) nyelvi hátrány-elméletének, mely szerint a nyelvi korlátok kihatnak a gyermekek egyéni teljesítményére mind az óvodában, mind később az iskolában. Az erről publikált vizsgálat a német nemzetiségi oktatás és a kétnyelvű oktatás összefüggéseit elemzi arra az eredményre jutva, hogy a jól megalapozott nyelvfejlesztő koncepciók kidolgozására nagy szükség van már az általános iskolában, sőt az óvodából az általános iskolába történő átmenet időszakában is.

A harmadik írás tanodai környezethez kapcsolódik. A tanulmány fókuszában a kognitív viselkedésterápia helyi viszonyokhoz igazított változatát ismerhetjük meg, amely a pozitív megerősítésre épít a token economy (zseton megerősítés) rendszer

bevezetésével (Varga & Ezer-Ferenc, 2019). A tanulmány egy hátrányos helyzetű roma fiatal élettörténetével zárul, amelyet olvasva jobban megérthetjük, hogy milyen segítséget jelentet egy-egy élethelyzetben a tanoda: „Úgy érzem, a tanoda nélkül nem lennék most az, aki vagyok.” (Varga & Ezer-Ferenc, 2019, p. 93).

Történeti jellegű a negyedik tanulmány, amely a családokat jogi, néprajzi megközelítésben vizsgálja. A szerző a család fogalmának változásán túl bemutatja a család funkcióiban, illetve értékválasztásaiban bekövetkező változásokat is, a házasság jogi fogalmának szabályozását, s ábrák segítségével a tradicionális és a modern család közti különbségeket.

Az utolsó tanulmány a családmodelleken belül az egyszülős családokra fókuszál. Célja, hogy az egyszülős család történelmi alakzatainak bemutatásával segítse a fogalom mai értelmezését. Mindezekhez kapcsolódva mutatja be a házasságon kívüli születések arányának alakulását és az egyedülálló szülőkről folytatott kutatásainak eredményeit a szerző. Továbbá megismerheti az olvasó az Egyedülálló Szülők Klubja Alapítványt.

Minden tanulmány azt a biztos tudásunkat árnyalja tovább, hogy a gyermekek szűkebb-tágabb környezetének mennyire hangsúlyos és komplex szerepe van az egyéni életutak alakulásában.

A kötet elsősorban a pedagógusképzésben részt vevőket szólítja meg, nekik kíván elméleti, illetve módszertani eszközöket nyújtani a szociális hátránykezeléshez, ugyanakkor ajánlható pedagógusoknak, más segítő szakembereknek, de szülőknek is.

## Irodalom

- Bernstein, B. (1975). Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In Pap, M. & Szépe, Gy. (Eds.), *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások* (pp. 393–434). Gondolat.
- Hausler E. (Ed.) (2019). *A hátránykezelés módszertana és eszköztendszere a pedagógusképzésben*. Pécsi Tudományegyetem. ISBN: 978-963-429-412-2
- Orsós, A. (2020). *A cigány/roma fiatalok oktatásügyi helyzete – előadás*. Tudományos roma konferencia. 2020. 11. 26.
- Varga, I. & Ezer-Ferenc, V. (2019). Az iskolai hátránykezelés alternatív módszere Aparhanton a Máj Sukár Juma (Egy szebb világ) Tanodában. In Hausler, E. (Ed.), *A hátránykezelés módszertana és eszköztendszere a pedagógusképzésben* (pp. 78–97). Pécsi Tudományegyetem.

## **E számunk szerzői**

Csajka Edina, a MATE Neveléstudományi Intézetének egyetemi docense,  
csajka.edina@uni-mate.hu

Csók Cintia, a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Intézetének tanársegéde, csok.cintia@arts.unideb.hu

Godó Katalin, a Debreceni Tudományegyetem Humán Tudományok Doktori Iskola, Neveléstudományi Doktori Programjának doktori hallgatója, katalin1en@gmail.com

Józsa-Papp Éva, a Pécsi Református Kollégium Zengővárkonyi Általános Iskola tanítója, közoktatási vezető, jozsapappeva@gmail.com

Kolosai Nedda, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának egyetemi docense kolosai.nedda@tok.elte.hu

Zagyváné Szűcs Ida, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Intézetének egyetemi adjunktusa, zagyvane.szucs.ida@uni-eszterhazy.hu